

Auteursrechterlijke overeenkomst

Opdat de Universiteit Hasselt uw eindverhandeling wereldwijd kan reproduceren, vertalen en distribueren is uw akkoord voor deze overeenkomst noodzakelijk. Gelieve de tijd te nemen om deze overeenkomst door te nemen, de gevraagde informatie in te vullen (en de overeenkomst te ondertekenen en af te geven).

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

Titel: Tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs

Richting: master in de toegepaste economische wetenschappen - beleidsmanagement

Jaar: 2008

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

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

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

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

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

Ik ga akkoord,

ROYACKERS, Hanne

Datum: 5.11.2008

Tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs

Hanne Royackers

promotor :

dr. Steven LENAERS

co-promotor :

Prof. dr. Mieke VAN HAEGENDOREN

Woord vooraf

Deze eindverhandeling vormt het sluitstuk van mijn opleiding Toegepaste Economische Wetenschappen aan de Universiteit Hasselt. In het kader van de afstudeerrichting Beleidsmanagement, heb ik gekozen voor het thema 'Tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs'. Graag wil ik van de gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen, zonder wiens hulp ik deze eindverhandeling niet tot een goed einde had kunnen brengen, te bedanken.

Allereerst wil ik mijn promotor Dr. Steven Lenaers bedanken voor de begeleiding en de vele adviezen die hij mij heeft gegeven. Ook mijn co-promotor Prof. Dr. Mieke Van Haegendoren bedank ik voor haar hulp in de beginfase.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar de medewerkers van de vereniging Kleurrijk Onderwijs Limburg. Zonder hun hulp was het onmogelijk geweest om voldoende respondenten te vinden voor de praktijkstudie van deze verhandeling. Bovendien werd ik, door hun interesse in het onderwerp, nog meer gemotiveerd om dit werk tot een goed einde te brengen. Ook de Katholieke Hogeschool Limburg dank ik voor het ter beschikking stellen van de gegevens van een aantal mogelijke respondenten.

Vervolgens wil ik alle geïnterviewden hartelijk danken voor hun bereidwilligheid. Zonder hun medewerking was er geen praktijkonderzoek mogelijk geweest.

Tot slot wil ook graag mijn ouders, familieleden en vrienden bedanken voor hun steun tijdens de totstandkoming van deze eindverhandeling en tijdens mijn volledige studies.

Samenvatting

De samenleving waarin we vandaag de dag leven, is meer dan ooit multicultureel. Op 1 januari 2005 vertegenwoordigde de allochtone bevolking al ongeveer 15 procent van de totale Belgische bevolking. Een logisch gevolg hiervan is dat er steeds meer kinderen van allochtone afkomst op de schoolbanken terug te vinden zijn. Daarnaast zou men verwachten dat ook een groot deel van de leerkrachten van allochtone afkomst is. In werkelijkheid blijken er echter slechts zeer weinig allochtone leerkrachten voor de klas te staan. Te weinig zelfs, als men nagaat welke meerwaarde zij een school te bieden hebben. Allochtone leerkrachten kunnen immers fungeren als rolmodellen voor zowel allochtone als autochtone leerlingen. Daarnaast kunnen ze ook de rol van brugfiguur tussen de school en de allochtone ouders op zich nemen. In die zin kan zeker gesproken worden van een tekort aan allochtone leerkrachten.

Dit is dan ook de problematiek waarin deze eindverhandeling zich verdiept: het tekort aan allochtone leerkrachten. Er wordt nagegaan wat de oorzaken zijn van dit tekort, alsook hoe het eventueel aangepakt en opgelost kan worden. Dit alles wordt gedaan vanuit het perspectief van de allochtonen zelf, dus vanuit de aanbodzijde, en aan de hand van een literatuurstudie en een praktijkstudie. In beide delen wordt het probleem van het tekort aan allochtone leerkrachten opgesplitst in drie deelproblemen: een lage instroom en een lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding, en een beperkte uitstroom van allochtonen uit de lerarenopleiding naar het onderwijs.

De literatuurstudie bevat een bespreking van de oorzaken en de oplossingen die in de literatuur over elk van de deelproblemen terug te vinden zijn. Het praktijkonderzoek is opgebouwd rond een aantal interviews. De ondervraagde personen kunnen worden ondergebracht in drie categorieën: allochtonen die aan een lerarenopleiding zijn begonnen maar deze niet hebben afgemaakt (*de afhakers*), allochtonen die de lerarenopleiding wel hebben afgemaakt maar die toch niet voor de klas staan (*de buiten het onderwijs werkende leerkrachten*), en allochtonen die de lerarenopleiding hebben afgemaakt en die ook effectief voor de klas staan (*de effectieve leerkrachten*). Tot de geïnterviewden behoren mensen van Turkse, Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst.

Wat de lage *instroom* van allochtone jongeren in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding betreft, worden in de geraadpleegde literatuur heel wat mogelijke oorzaken aangehaald door verschillende auteurs. Enkele hiervan worden door vrijwel alle respondenten bevestigd. Zo zijn het ontbreken van voorbeeldfiguren en netwerken, en een gebrekkige kennis van het Nederlands, volgens zo goed als alle respondenten belangrijke factoren in het verklaren van de

lage instroom. Ook de volgende elementen kunnen volgens heel wat geïnterviewden een barrière vormen naar het hoger onderwijs toe: laag zelfvertrouwen, beperkt beeld van het hoger onderwijs en van de opleiding, belang van economische zelfstandigheid, gebrek aan steun van de ouders, en beperkte vooropleiding. Over de lage status van het lerarenberoep als oorzaak van de lage instroom in de lerarenopleiding zijn de meningen dan weer erg uiteenlopend. Afhankelijk van de afkomst blijkt de ene factor al wat meer invloed uit te oefenen dan de andere. Om tot een hogere instroom te komen, zouden extra acties naar de allochtone doelgroep ondernomen kunnen worden, maar volgens de meeste respondenten is het vooral van belang dat allochtone jongeren in het secundair onderwijs aangemoedigd worden om te gaan verder studeren en dat ze bij hun keuze gesteund worden door hun ouders, de leerkrachten en het CLB. Daarnaast moet aan de basis gewerkt worden. Ouders moeten bewust worden gemaakt van het belang van onderwijs, zodat ze hun kinderen naar de kleuterklas laten gaan. Het is immers door het overslaan van het kleuteronderwijs dat kinderen van allochtone afkomst reeds in het basisonderwijs een grote achterstand hebben op autochtone kinderen.

De opleiding die niet aan de verwachtingen voldoet, de vroegere schoolervaring die ontoereikend blijkt te zijn, faalangst en onzekerheid, de uitzonderingspositie, problemen tijdens stages, en de beperkte Nederlandse taalkennis, zijn allemaal factoren die de *doorstroom* in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding bemoeilijken, zowel volgens de auteurs als volgens de meeste respondenten. Daarnaast blijft steun van de ouders en de aanwezigheid van voorbeeldfiguren ook tijdens de doorstroom zeer belangrijk. Ook hier geldt echter weer dat de mate van invloed van sommige factoren afhankelijk is van de precieze afkomst van de studenten. Bovendien worden door de respondenten nog enkele factoren aangehaald die echt specifiek voor studenten van een bepaalde cultuur gelden, bijvoorbeeld het belang van bezoek in de Turkse cultuur. Dat er vandaag de dag nog sprake zou zijn van discriminatie op basis van afkomst in het hoger onderwijs, wordt door de meeste ondervraagden bevestigd, maar vaak hangt alles simpelweg af van de ingesteldheid van de personen bij wie men terecht komt. Wat de oplossingen voor de lage doorstroom betreft, is het zowel volgens de literatuur als volgens de meeste respondenten belangrijk dat er meer begeleiding is in de hogeschool, zowel inhoudelijk als emotioneel, en zowel voor allochtone als voor autochtone studenten. Daarnaast komen uit de literatuur nog een aantal mogelijke initiatieven naar voor, maar de meeste respondenten zijn van mening dat allochtone studenten, net zoals autochtone, moeten roeien met de riemen die ze hebben. Wel is het van belang dat ze zich welkom voelen. Daar is iedereen het over eens.

Ook de *uitstroom* vanuit de lerarenopleiding naar het onderwijs verloopt niet zonder slag of stoot voor veel allochtone afgestudeerden. In de literatuur is echter amper informatie beschikbaar over de tewerkstellingskansen van allochtonen in het onderwijs. Daarom wordt in de literatuurstudie enkel ingegaan op de problemen die hooggeschoolde allochtonen

ondervinden op hun weg naar een plaats op de arbeidsmarkt in het algemeen. Daar worden de verschillen op de arbeidsmarkt tussen allochtonen en autochtonen met dezelfde objectieve kenmerken, zoals het opleidingsniveau, verklaard door achterstelling en discriminatie. In het praktijkonderzoek wordt wel nagegaan hoe het zit in de onderwijssector specifiek. Kort samengevat, kan gezegd worden dat de meningen van de respondenten over het al dan niet aanwezig zijn van discriminatie in de onderwijssector verdeeld zijn. Ook de stelling dat benadeling van allochtonen ten opzichte van autochtonen zich meer in het onderwijs voordoet dan in andere sectoren, heeft zowel voor- als tegenstanders onder de geïnterviewden. Sommige tegenstanders hebben het zelfs over positieve discriminatie van allochtone leerkrachten. Wel besluiten de meeste respondenten dat, in eender welke sector, veel afhangt van de visie en ingesteldheid van de personen bij wie je terecht komt. In het onderwijs verschilt het met andere woorden van school tot school, en van directeur tot directeur. Daarom is het niet evident om het eventuele probleem van discriminatie aan te pakken. Naast discriminatie, kunnen ook factoren zoals de onzekerheid in de onderwijssector, lage lonen van leerkrachten en het gebrek aan respect van autochtone collega's ervoor zorgen dat veel als leerkracht afgestudeerde allochtonen toch niet voor de klas terecht komen.

Tot slot wordt aan de geïnterviewden gevraagd in hoeverre zij de beperkte aanwezigheid van allochtone leerkrachten in het onderwijs werkelijk als een probleem of tekort beschouwen. Ook daarover blijken de meningen verdeeld te zijn. Om de eerder genoemde redenen, namelijk het fungeren als rolmodellen en brugfiguren, vinden sommigen dat er inderdaad een tekort is aan allochtone leerkrachten en dat het in het voordeel speelt van het onderwijs en de maatschappij om meer kleur voor de klas te krijgen. Anderen denken dan weer dat je niet zomaar mag spreken over een tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs. Zij denken dat het belangrijk is dat de juiste mensen zich op de juiste plaats bevinden, dat er leerkrachten voor de klas staan die dit graag doen en dat bijgevolg ook uitstralen. Als zij een positief beeld uitstralen naar de leerlingen toe en bereid zijn om al hun leerlingen een eerlijke kans te geven, maakt het volgens deze geïnterviewden weinig uit of het nu allochtone of autochtone leerkrachten zijn.

Inhoudsopgave

WOORD VOORAF

SAMENVATTING

INHOUDSOPGAVE

LIJST VAN TABELLEN EN FIGUREN

1	INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	10
1.1	PRAKTIJKPROBLEEM	10
1.2	LITERAATUURSTUDIE EN PRAKTIJKONDERZOEK: CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN	12
1.2.1	Centrale onderzoeksvraag.....	12
1.2.2	Deelvragen	12
1.3	DEFINITIES EN BEGRIPPEN	13
1.3.1	Wie is allochtoon?.....	13
1.3.2	Wie is TMA-allochtoon?.....	14
1.3.3	Afbakening lerarenopleiding	15
2	METHODOLOGIE	18
2.1	LITERAATUURSTUDIE	18
2.1.1	Soorten literatuur	18
2.1.2	Zoektermen	18
2.1.3	Opmerking.....	19
2.2	PRAKTIJKONDERZOEK.....	19
3	LITERAATUURSTUDIE	21
3.1	NAAR HET HOGER ONDERWIJS EN DE LERARENOPLEIDING: NIET VOOR ALLOCHTONEN?	21
3.1.1	Probleem	21
3.1.2	Oorzaken.....	21
3.1.3	Oplossingen	26
3.1.4	Opmerking.....	29
3.2	IN HET HOGER ONDERWIJS EN DE LERARENOPLEIDING: MEER ALLOCHTONEN HAKEN AF	29
3.2.1	Probleem	29

3.2.2	Oorzaken.....	31
3.2.3	Oplossingen	40
3.3	DE UITSTROOM VAN ALLOCHTONEN UIT HET HOGER ONDERWIJS EN DE LERARENOPLEIDING: OOK PROBLEMATISCH?	43
3.3.1	Probleem.....	43
3.3.2	Oorzaken.....	44
3.3.3	Oplossingen	47
3.3.4	Opmerking.....	49
3.4	CONCLUSIES LITERATUURSTUDIE	49

4 IN DE PRAKTIJK 51

4.1	INLEIDING	51
4.2	METHODOLOGIE	51
4.2.1	Onderzoeksmethode	51
4.2.2	Respondenten	52
4.2.3	Interviewleidraden.....	57
4.3	DEELVRAGEN	59
4.4	NAAR HET HOGER ONDERWIJS EN DE LERARENOPLEIDING: NIET VOOR ALLOCHTONEN?	59
4.4.1	Inleiding.....	59
4.4.2	Opmerking.....	60
4.4.3	Oorzaken.....	60
4.4.4	Oplossingen	73
4.4.5	Conclusies met betrekking tot de instroom.....	76
4.5	IN HET HOGER ONDERWIJS EN DE LERARENOPLEIDING: MEER ALLOCHTONEN HAKEN AF	77
4.5.1	Inleiding.....	77
4.5.2	Opmerking.....	77
4.5.3	Oorzaken.....	78
4.5.4	Oplossingen	90
4.5.5	Conclusies met betrekking tot de doorstroom.....	95
4.6	DE UITSTROOM VAN ALLOCHTONEN UIT HET HOGER ONDERWIJS EN DE LERARENOPLEIDING: OOK PROBLEMATISCH?	96
4.6.1	Inleiding.....	96
4.6.2	Opmerking.....	97
4.6.3	Oorzaken.....	97
4.6.4	Oplossingen	103
4.6.5	Conclusies met betrekking tot de uitstroom.....	105
4.7	TEKORT AAN ALLOCHTONE LEERKRACHTEN IN HET ONDERWIJS?	106

5	CONCLUSIES.....	108
----------	------------------------	------------

LIJST VAN GERAADPLEEGDE WERKEN

BIJLAGEN

Lijst van tabellen en figuren

Tabel 1	Belangrijkste stimulerende factoren voor hoger onderwijs volgens de allochtonen zelf	24
Tabel 2	Hindernissen die allochtonen ervaren in hun onderwijscarrière	24
Tabel 3	Werkpistes voor het wegwerken van drempels die allochtone jongeren ervaren bij de instroom in het hoger onderwijs	27
Tabel 4	Achtergrond van allochtone en autochtone jongeren in het hoger onderwijs	30
Tabel 5	Studieresultaten van allochtone en autochtone jongeren in het hoger onderwijs	30
Tabel 6	Modellen voor een betere doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs	41
Tabel 7	Aandeel ingeschreven schoolverlaters dat na één jaar nog steeds werkzoekend is (restpercentages), naar onderwijsniveau en herkomst, voor het Vlaams Gewest	44
Tabel 8	Beschrijving van de actoren op mesoniveau: verschillende invalshoeken	48
Tabel 9	Respondenten per categorie	57
Tabel 10	Achtergrond van allochtone en autochtone jongeren in het hoger onderwijs	79
Figuur 1	Heuristisch model van Crul en Wolff (2003)	35

1 Inleiding en probleemstelling

1.1 Praktijkprobleem

Onze samenleving is meer dan ooit multicultureel (Braeckman, 2006). Hoewel het een term is die niemand echt nauwkeurig lijkt te kunnen definiëren, is men het er over eens dat multiculturalisme het naast, door of met elkaar leven van minstens twee 'anderen' impliceert (Boehme, 2002).

Dat het multiculturalisme steeds sterker aanwezig is, blijkt uit de cijfers met betrekking tot de allochtone bevolking in België. Op 1 januari 1991 vertegenwoordigde deze allochtone bevolking¹ 12 procent van de totale bevolking van België. Dit aandeel steeg tot 13 procent in 1998 en zelfs tot 15 procent in 2005. Tussen 1991 en 2005 groeide de allochtone bevolking met bijna 28 procent. Het groeicijfer van de Belgen, daarentegen, bedroeg in deze periode slechts zo'n 0,9 procent (Van de Castele, 2007).

Meer en meer groeit het besef dat het onderwijs binnen deze multiculturele samenleving een cruciale rol vervult als hefboom tot emancipatie, integratie en sociale cohesie. Om dit te kunnen bereiken, is er zowel een diversiteit aan leerlingen als aan leerkrachten nodig. De groep allochtone leerlingen is duidelijk groter aan het worden. Wat de leerkrachten betreft, ligt de situatie echter anders (Mahieu, 2003).

Voor leerlingen, zowel allochtone als autochtone, zou het in de multiculturele samenleving van vandaag de dag een normaal verschijnsel moeten zijn dat ook een deel van de leerkrachten van allochtone afkomst is (van der Linden et al., 1999). Toch stellen we vast dat er nog steeds zeer weinig allochtone leerkrachten voor de klas staan (Braeckman, 2006). Hoewel er geen precieze cijfers bekend zijn, wordt het aantal allochtone leerkrachten in Vlaanderen dat effectief in het onderwijs terecht is gekomen door het Minderhedenforum (2007) geschat op slechts zo'n 1 procent. Dit lage percentage aan allochtone leerkrachten is om verschillende redenen erg jammer.

Ten eerste kunnen allochtone leerkrachten door hun aanwezigheid fungeren als rolmodellen voor allochtone leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs (Braeckman, 2006).

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

Allochtone leerlingen hebben behoefte aan positieve rolmodellen die hen doen inzien dat zelfvertrouwen, ambitie en doorzettingsvermogen ook bij hen tot succes kunnen leiden. Bovendien zijn allochtone leerkrachten beter dan wie dan ook in staat om te begrijpen hoe allochtone leerlingen denken en hoe hiermee moet worden omgegaan (Mars, Gölpinar, & Meijnen, 2001). Vanuit hun eigen ervaring weten zij immers hoe het is om op te groeien in een andere etnische setting en om geconfronteerd te worden met verschillende talen en leefwijzen ("Wereldwijs voor de klas", 2000).

Ten tweede zouden leerkrachten van allochtone afkomst brugfiguren kunnen zijn tussen de school en de allochtone ouders. Autar en Mahieu (2003) zijn van mening dat allochtone leerkrachten bijdragen aan de herkenbaarheid voor allochtone leerlingen en hun ouders, alsook aan een betere communicatie met deze ouders. Dit wordt bevestigd door zowel Mieke Van Hecke, opperdirectrice van het katholiek onderwijs, en Anissa Temsamani, parlementslid van de SP.A (Ekchouchou, 2006), als door Frank Vandenbroucke in zijn toespraak "Allochtonen, onderwijs en werk: we hebben ladders van succes nodig" (2006). Volgens deze laatste spelen allochtone leerkrachten een belangrijke rol in het promoten van het belang van onderwijs bij allochtone ouders en jongeren.

Ten derde hebben ook niet-allochtone leerlingen baat bij meer allochtone leerkrachten. Net zoals allochtone leerlingen, kunnen ook zij immers te maken hebben met de noodzaak verschillende invloeden en verwachtingen in hun eigen leven te integreren. Hierbij kunnen allochtone leraren, door hun ervaringen en hun affiniteit met deze kinderen, een grote hulp zijn (Eijssenring & van Lieshout, 2000). In een artikel in het *Nieuwsblad* oppert Renilt Mertens van de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool dat er pas sprake kan zijn van onderwijs op maat van de kinderen als de leraren een veelkleurig team vormen ("Stages nekken allochtone leraren", 2005).

Ten slotte zou er recht gedaan moeten worden aan de verschillende etnisch-culturele groepen in de samenleving, en bijgevolg ook aan leerkrachten met verschillende etnisch-culturele achtergronden. Omdat onze samenleving multi-etnisch en multicultureel is, moet immers ook het onderwijs in een multi-etnisch en multicultureel perspectief worden geplaatst. Daarbij moet worden gestreefd naar gelijke rechten, kansen en uitkomsten voor alle leden van onze samenleving (Braeckman, 2006).

Kortom, het zou zowel het onderwijs als de samenleving ten goede komen wanneer voldoende allochtone leerkrachten zouden worden ingezet in het onderwijs.

Het probleem van het tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs kan vanuit twee invalshoeken worden benaderd, namelijk vanuit de vraagzijde en vanuit de aanbodzijde

(Temsamani, 2006). Enerzijds ondervinden scholen problemen wanneer zij op zoek gaan naar allochtone leerkrachten. Scholen willen allochtone leerkrachten aanwerven maar vinden er geen (*vraagzijde*). Anderzijds is er ook een probleem wanneer we het tekort bekijken vanuit het perspectief van de allochtonen zelf (*aanbodzijde*): hoe komt het dat het aanbod aan allochtone leerkrachten zo beperkt is? Het is deze aanbodzijde die in deze eindverhandeling nader onderzocht zal worden. Hierbij zullen de allochtonen als probleemeigenaars worden beschouwd en de scholen eerder als betrokken partij.

Het doel van deze eindverhandeling is enerzijds na te gaan wat de oorzaken zijn van het tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs en hoe dit tekort kan worden weggewerkt. Hiertoe zal een literatuurstudie en een praktijkonderzoek worden uitgevoerd. Anderzijds zal ook onderzocht worden in hoeverre afgestudeerde allochtone leerkrachten in het onderwijs terecht willen en kunnen komen en waarom. En als ze niet in het onderwijs belanden, waar komen ze dan wel terecht? Antwoorden op deze vragen zullen vooral gezocht worden door middel van de praktijkstudie.

1.2 Literatuurstudie en praktijkonderzoek: centrale onderzoeksvraag en deelvragen

1.2.1 Centrale onderzoeksvraag

De volgende onderzoeksvraag zal in deze verhandeling centraal staan:

Wat zijn de oorzaken van het tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs, bekeken langs de aanbodzijde, en hoe kan dit tekort worden weggewerkt?

1.2.2 Deelvragen

Deze centrale onderzoeksvraag kunnen we opsplitsen in drie deelvragen. Om de oorzaken van en de oplossingen voor het tekort aan allochtone leerkrachten in het algemeen te achterhalen, zullen drie aparte deelproblemen geanalyseerd worden, namelijk:

1. De **instroom** in het hoger onderwijs, en meerbepaald in de lerarenopleiding, ligt bij allochtonen relatief lager dan bij autochtonen. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

2. De **doorstroom** in het hoger onderwijs, en meerbepaald in de lerarenopleiding, is lager bij allochtone dan bij autochtone studenten. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?
3. Bij de **uitstroom** uit de lerarenopleiding naar de arbeidsmarkt valt het op dat veel als leerkracht afgestudeerde allochtonen toch niet in het onderwijs terecht komen. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

Met '**instroom**' wordt het binnenkomen van een student in een onderwijsinstelling tot en met het moment van inschrijving bedoeld. '**Doorstroom**' volgt op de instroom en slaat op de voortgang van de student in deze onderwijsinstelling. Ten slotte is er nog de '**uitstroom**', waarmee men de overgang naar de arbeidsmarkt bedoelt (De Mets, 2003).

De deelname van allochtonen aan het hoger onderwijs is ondermaats. Eerst en vooral stromen er relatief veel minder allochtonen dan autochtonen binnen in het hoger onderwijs (Van Craen & Van Haegendoren, 2004). De instroom in de lerarenopleiding is bovendien nog lager. Veel allochtone studenten die toch aan de lerarenopleiding beginnen, haken onderweg af. Ook een job vinden in het onderwijs blijkt niet eenvoudig voor allochtonen (De Mets, 2000; De Meester & Mahieu, 2000; Temsamani, 2006).

Het is zinvol na te gaan welke de oorzaken zijn van elk van deze deelproblemen, alsook hoe ze kunnen worden opgelost. Dit zal gedaan worden aan de hand van een literatuuronderzoek en een praktijkonderzoek.

1.3 Definities en begrippen

1.3.1 Wie is allochtoon?

Alvorens van start te gaan met de literatuurstudie, zullen hier eerst nog enkele centrale begrippen gedefinieerd worden die verder in deze eindverhandeling aan bod zullen komen.

Allereerst is het van belang te definiëren wat we onder de term '**allochtoon**' verstaan. In de literatuur is men het hier vaak niet over eens. Het is duidelijk dat 'allochtoon'-zijn geen sluitende categorie is. De Mets (2003) haalt enkele in de literatuur voorkomende definities aan:

Het *Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding* definieert een allochtoon als "iemand van een andere sociaal-culturele herkomst dan het land waarin hij woont,

ongeacht zijn nationaliteit, m.a.w. dit kan gebruikt worden voor de persoon die migreert, maar ook voor diens kinderen of kleinkinderen”.

In haar onderzoek “De allochtone student aan de VUB”, beschouwt *Meyrem Almaci* allochtonen dan weer als “mensen die zich gevestigd hebben in België, maar die noch hier geboren zijn, noch de Belgische nationaliteit bezaten bij aankomst; of mensen die tot in de vierde graad nakomelingen zijn van dergelijke als migrant bestempelde personen en die hierbij zekere aspecten van hun afkomst behouden hebben, hetzij onvrijwillig (natuurlijke en/of sociale kenmerken zoals huidskleur, taalgebruik, de naam,...), hetzij door eigen keuze (religieuze kenmerken, traditionele kledij,...)”.

In een onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming (“Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten”, 2007) hebben de onderzoekers geopteerd een allochtoon te omschrijven als een “persoon van wie de nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam, verwijst naar een andere (dan een Belgische) etnische achtergrond”.

Gwen Vandevenne (2006) sluit zich in haar eindverhandeling aan bij de definitie van het Vlaams Minderhedendecreet van 28 april 1998, waarin het begrip allochtoon wordt omschreven als “iedere persoon van niet-Belgische afkomst die in België verblijft”. Zij geven ook een meer uitgediepte definitie: “Personen die zich legaal in België bevinden, ongeacht of zij de Belgische nationaliteit hebben en die tegelijkertijd aan de volgende voorwaarden voldoen:

- a) minstens één van hun ouders of grootouders is geboren buiten België;
- b) zij bevinden zich in een achterstandspositie vanwege hun etnische afkomst of hun zwakke sociaal-economische situatie”.

De Mets (2003) meent echter dat zich bij elke definitie wel problemen voordoen. Zo stellen zich onder andere de volgende vragen: Hoe lang blijft men allochtoon? Wat met ‘Europese allochtonen’ en adoptiekinderen? Wat met kinderen afkomstig uit gemengde gezinnen? Het is bijgevolg duidelijk dat er geen sluitende definitie van het begrip ‘allochtoon’ bestaat en dat in de literatuur steeds die definitie wordt gekozen die het best past.

1.3.2 *Wie is TMA-allochtoon?*

In het reeds eerder vermelde onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming (“Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten”, 2007), spreekt men van ‘**TMA-allochtonen**’ als zijnde

“allochtone studenten die een etnische origine hebben die via minstens één van de ouders terug te voeren is op Turkije, de Maghreb en/of de Arabische wereld”.

1.3.3 Afbakening lerarenopleiding

In het vervolg van deze verhandeling zal regelmatig gesproken worden over de lerarenopleiding. Daarom zal nu duidelijk worden gemaakt wat in dit werk verstaan wordt onder **‘lerarenopleiding’**.

- *Kleuter-, basis-, of secundair onderwijs?*

Oorspronkelijk was het de bedoeling om het onderzoek naar het tekort aan allochtone leerkrachten te beperken tot het secundair onderwijs. Wanneer dan over de lerarenopleiding gesproken zou worden, zou ook steeds de lerarenopleiding secundair onderwijs bedoeld worden. Zowel in de literatuurstudie als in de praktijkstudie blijkt deze beperking echter niet mogelijk te zijn.

Ten eerste wordt in de geraadpleegde literatuur geen onderscheid gemaakt tussen de lerarenopleiding kleuteronderwijs, basisonderwijs en secundair onderwijs. Daarom zal ook in het *literatuuronderzoek* van deze eindverhandeling geen onderscheid worden gemaakt tussen de drie opleidingen. Alle oorzaken en oplossingen die worden aangehaald, zullen betrekking hebben op de lerarenopleiding in het algemeen en dus ook op het tekort aan allochtone leerkrachten in het algemeen, zonder een opsplitsing te maken tussen het kleuter-, basis-, en secundair onderwijs.

Ook in het *praktijkonderzoek*, dat zal worden opgebouwd rond een aantal interviews, is het niet mogelijk om enkel de lerarenopleiding secundair onderwijs in beschouwing te nemen. De reden hiervoor is dat, door deze beperking, te weinig mensen bereid zouden zijn om hun medewerking te verlenen voor een interview. Hier zal later nog op teruggekomen worden.

Bijgevolg zal in deze eindverhandeling, zowel in de literatuurstudie als in het praktijkgedeelte, de lerarenopleiding in het algemeen beschouwd worden. Hieruit volgt ook dat niet het tekort aan allochtone leerkrachten in het secundair onderwijs, zoals eerst de bedoeling was, maar wel het tekort aan allochtone leerkrachten in het algemeen onderzocht zal worden.

- *Hoe en waar?*

Een diploma dat de toelating geeft om les te geven, kan op verschillende plaatsen en manieren behaald worden. Een eerste mogelijkheid is het volgen van een geïntegreerde lerarenopleiding voor kleuter-, basis- of secundair onderwijs aan een hogeschool (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007). In de geraadpleegde literatuur wordt enkel deze geïntegreerde lerarenopleiding aan de hogescholen in beschouwing genomen bij het bespreken van de oorzaken en oplossingen van de lage in- en doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs. Ook in de *literatuurstudie* van deze verhandeling zal met de term 'lerarenopleiding' aldus steeds naar deze lerarenopleiding van de hogeschool verwezen worden.

Naast deze geïntegreerde lerarenopleiding aan de hogescholen, bestaat er ook de mogelijkheid om na het behalen van een ander diploma een extra opleiding te volgen om voor de klas te mogen staan. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen twee systemen, namelijk een oud en een nieuw systeem.

In het nieuwe systeem, dat van kracht is sinds het begin van het schooljaar 2007-2008, moet iemand met een licentiaat- of masterdiploma zijn basisopleiding aanvullen met een specifieke lerarenopleiding om les te mogen geven. Zo'n opleiding kan gevolgd worden aan een universiteit, aan een hogeschool of in een centrum voor volwassenenonderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007).

Tot en met het schooljaar 2006-2007 was het vroegere systeem nog van toepassing. Daarin moesten licentiaten, om voor de klas te kunnen staan, hun basisopleiding aanvullen met een pedagogische opleiding. Dit kon zowel door een aggregaatopleiding te volgen aan een universiteit of hogeschool, als door het behalen van een getuigschrift pedagogische bekwaamheid (g.p.b.) via een centrum voor volwassenenonderwijs. Wat de onderwijsbevoegdheid in het secundair onderwijs betreft, werd, en wordt nog steeds, geen onderscheid gemaakt tussen beide opleidingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007).

Een derde mogelijkheid om leraar te worden, specifiek gericht tot wie de Islam naleeft, is het volgen van een opleiding tot Islamleerkracht via de Executieve van de Moslims van België (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007).

Naast deze drie mogelijkheden bestaan er nog heel wat andere pistes om het statuut van leraar te verkrijgen, maar doorheen de *praktijkstudie*, die zal bestaan uit het afnemen en verwerken van een aantal interviews, zullen enkel de drie zonet besproken opleidingen aan bod komen. Er zullen zowel personen van allochtone afkomst geïnterviewd worden die een geïntegreerde

lerarenopleiding aan een hogeschool hebben gevolgd, als mensen die eerst een andere opleiding aan een hogeschool hebben afgemaakt en daarna nog een aggregaat of getuigschrift pedagogische bekwaamheid (g.p.b.) hebben behaald. Daarnaast worden ook nog enkele personen geïnterviewd die via de Executieve een diploma Islam behaald hebben.

2 Methodologie

2.1 Literatuurstudie

Het eerste gedeelte van deze eindverhandeling bestaat uit een theoretisch literatuuronderzoek. Op basis van relevante literatuur wordt gezocht naar een zo volledig mogelijk antwoord op de deelvragen, om zo de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

2.1.1 Soorten literatuur

Voor de literatuurstudie werden primaire, secundaire en tertiaire bronnen geraadpleegd. Wat de primaire bronnen betreft, kon via de bibliotheek van de Universiteit Hasselt gebruik worden gemaakt van andere eindverhandelingen. Daarnaast werden ook nog enkele onderzoeksrapporten geraadpleegd, waaronder het "Onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming" en het onderzoek van FORUM, het Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling, naar de positie van allochtonen in de lerarenopleiding.

De secundaire bronnen waarvan bij de literatuurstudie gebruik werd gemaakt, zijn boeken, kranten en tijdschriften. Om deze bronnen te kunnen raadplegen, ben ik naar de volgende bibliotheken gegaan: de bibliotheek van de Universiteit Hasselt, de bibliotheek van het departement Sociaal-Agogisch Werk van de Katholieke Hogeschool Limburg, en de bibliotheek van het departement Lerarenopleiding Secundair Onderwijs van de Katholieke Hogeschool Limburg. Sommige artikels uit tijdschriften en kranten werden via het Internet geraadpleegd, en meerbepaald via Google en Google Scholar.

Tot slot werd ook nog gebruik gemaakt van een aantal tertiaire bronnen. Deze maakten het mogelijk op een snelle manier relevante literatuur op te zoeken. Via de bibliotheek van de Universiteit Hasselt werd toegang verkregen tot specifieke databanken, zoals Bronco, Ebscohost en Antilope. Ook de bibliografieën van enkele geraadpleegde werken werden gebruikt om andere nuttige literatuur op te zoeken.

2.1.2 Zoektermen

Om tot geschikte literatuur te komen, is het van belang dat goede zoektermen gebruikt worden. Omdat het de bedoeling is van deze eindverhandeling om na te gaan wat de situatie in België is,

werden enkel Nederlandstalige zoektermen gebruikt. Aangezien verwacht wordt dat in Nederland de situatie van het tekort aan allochtone leerkrachten weinig verschilt van de Belgische situatie, werden ook Nederlandse werken en artikels geraadpleegd. Van volgende zoektermen werd onder andere gebruik gemaakt: allochtone leerkrachten, tekort aan allochtone leerkrachten, tekort aan allochtone leerkrachten in het secundair onderwijs, tekort aan allochtone leerkrachten in het basisonderwijs, lerarenopleiding, allochtonen in de lerarenopleiding, allochtone leerlingen, achterstand allochtone leerlingen, instroom allochtonen hoger onderwijs, doorstroom allochtonen hoger onderwijs, uitstroom allochtonen, allochtonen op de arbeidsmarkt.

Naast de Nederlandstalige publicaties die werden gebruikt in de literatuurstudie, werd ook nog een Engels artikel geraadpleegd, namelijk "The second generation in Belgium" (2003) van Timmerman, Vanderwaeren, en Crul. Net zoals alle andere gebruikte publicaties, heeft ook dit artikel betrekking op de situatie in België.

2.1.3 Opmerking

Tijdens het zoeken naar literatuur in verband met het tekort aan allochtone leerkrachten, werd al snel duidelijk dat er slechts weinig literatuur beschikbaar is over de in- en doorstroom in de lerarenopleiding specifiek. Om de deelvragen te beantwoorden, wordt in de literatuurstudie aldus vooral de in- en doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs in het algemeen behandeld. Daar waar wel literatuur bestaat over de lerarenopleiding, zal dit in het literatuuronderzoek evenwel steeds vermeld worden. In het praktijkonderzoek zal echt specifiek op de lerarenopleiding gefocust worden.

2.2 Praktijkonderzoek

Behalve uit een literatuurstudie, zal deze eindverhandeling ook nog uit een praktijkonderzoek bestaan. De bedoeling hiervan is om de literatuur te toetsen aan de praktijk. Dit zal gebeuren aan de hand van een aantal interviews van bevoorrechte getuigen die onderverdeeld worden in drie categorieën:

1. Allochtonen die aan een lerarenopleiding kleuter-, basis- of secundair onderwijs begonnen zijn maar deze niet hebben afgemaakt.

2. Allochtonen die aan een lerarenopleiding kleuter-, basis- of secundair onderwijs begonnen zijn en deze ook hebben afgemaakt, maar die toch niet voor de klas staan.
3. Allochtonen die aan een lerarenopleiding kleuter-, basis- of secundair onderwijs begonnen zijn en deze ook hebben afgemaakt, en die ook effectief voor de klas staan.

Met behulp van de getuigenissen van zoveel mogelijk personen uit elk van deze categorieën, zal nagegaan worden in hoeverre de oorzaken van en de oplossingen voor het tekort aan allochtone leerkrachten die in de literatuur worden aangehaald ook werkelijk van belang blijken te zijn. In dit praktijkonderzoek zal aldus dezelfde onderzoeksvraag centraal staan als in de literatuurstudie en zullen ook dezelfde deelvragen worden onderzocht. Wel zal hier, zoals reeds eerder werd vermeld, de nadruk liggen op de instroom en de doorstroom in de lerarenopleiding, en op de uitstroom uit de lerarenopleiding naar de arbeidsmarkt, terwijl de literatuurstudie vooral het hoger onderwijs in het algemeen behandelde.

Verder in deze verhandeling zal de methodologie van de praktijkstudie uitgebreid worden besproken en uitgediept.

3 Literatuurstudie

3.1 Naar het hoger onderwijs en de lerarenopleiding: niet voor allochtonen?

De instroom in het hoger onderwijs, en meerbepaald in de lerarenopleiding, ligt bij allochtonen relatief lager dan bij autochtonen. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

3.1.1 Probleem

De instroom van allochtonen in het hoger onderwijs is erg laag. In Vlaanderen waagt amper zes procent van alle allochtone leerlingen² zich aan het hoger onderwijs ("Wat houdt Youssef en Samira uit de hogeschool?", 2007). Het percentage allochtonen dat aan een lerarenopleiding begint, ligt bovendien nog lager dan in andere richtingen. Volgens Braeckman (2006) kiest slechts zo'n twee procent van de studenten van allochtone afkomst³ die wel aan het hoger onderwijs beginnen voor een lerarenopleiding. In wat volgt zullen zowel de oorzaken als de oplossingen voor het probleem van de beperkte instroom van allochtonen in het hoger onderwijs worden besproken.

3.1.2 Oorzaken

In de literatuur worden de oorzaken van de geringe instroom van allochtonen in het hoger onderwijs vanuit verschillende invalshoeken bekeken. In wat volgt zullen enkele van deze invalshoeken belicht worden. In de meeste gevallen zullen de oorzaken die in de literatuur worden vernoemd betrekking hebben op het hoger onderwijs in het algemeen, waaronder dus de lerarenopleiding. Slechts in enkele gevallen gaat het echt specifiek over de lerarenopleiding.

² Een allochtoon wordt hier op dezelfde manier gedefinieerd als in het onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, namelijk als een "persoon van wie de nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam, verwijst naar een andere (dan een Belgische) etnische achtergrond".

³ Braeckman definieert een allochtoon als iemand die bij zijn geboorte niet de Belgische nationaliteit droeg.

- *Verschillende actoren*

De Mets (2003) haalt aan dat er meerdere actoren betrokken zijn bij de hindernissen die allochtonen ondervinden bij de instroom in het hoger onderwijs in het algemeen. Naast de allochtone jongeren zelf, bemoeilijken onder andere ook hun (thuis)omgeving, de secundaire scholen, de toeleiders en de hogescholen een vlotte en voldoende instroom. Elk van deze actoren zal nu kort verder besproken worden.

Allereerst worden door De Mets (2003) een aantal drempels genoemd die bij de *allochtone jongeren* zelf liggen. Veel allochtone jongeren zijn niet met studeren vertrouwd. Vaak missen zij kennissen binnen hun eigen gemeenschap die al met studeren in aanraking zijn gekomen en die een stimulerende en motiverende invloed op hen zouden kunnen uitoefenen. Om dezelfde reden, namelijk het gebrek aan voorbeeldfiguren, staan de jongeren er in vele gevallen alleen voor bij het zoeken naar een geschikte opleiding.

Allochtone leerlingen hebben bovendien dikwijls een beperkt beeld van het hoger onderwijs. Hoewel dit probleem ook voorkomt bij autochtone jongeren, blijkt het zich toch vaker voor te doen bij allochtone leerlingen. Vaak kiezen zij een te hoge richting, maar soms ook een te lage. Dikwijls gaat dit ook nog eens gepaard met onjuiste verwachtingen. De oorzaken van deze verkeerde keuzes en verwachtingen zijn deels te wijten aan het feit dat de student zich niet voldoende informeert en geïnformeerd wordt. Het kiezen op basis van de aantrekkelijkheid van het beroep of het enkel en alleen afgaan op wat vrienden kiezen, is dan het resultaat. Volgens Braeckman (2006) is de ondervertegenwoordiging van allochtonen in de lerarenopleiding gedeeltelijk het gevolg van het imago omtrent het lerarenberoep. In eerste instantie kiezen de meeste allochtone leerlingen voor universitaire studies met aanzien, zoals dokter of advocaat. Ze vinden dat het lerarenberoep weinig aanzien geniet en dat het geen goede toekomstperspectieven biedt. Pas in tweede instantie zullen ze eventueel toch voor een lerarenopleiding kiezen, bijvoorbeeld als ze voor een andere studie niet geslaagd zijn.

Een ander probleem doet zich voor doordat allochtone jongeren vaker te maken hebben met een laag zelfwaardegevoel. Dit kan tot faalangst leiden en vormt bijgevolg nog een extra drempel bij het zetten van de stap naar het hoger onderwijs.

Een laatste drempel die wordt besproken bij de allochtone jongeren zelf, houdt verband met het belang dat binnen de allochtone gemeenschap wordt gehecht aan economische zelfstandigheid en onafhankelijkheid op een bepaalde leeftijd. Werken en een inkomen verdienen past beter binnen dit plaatje dan werken gecombineerd met studeren. Het besef dat studeren veel met zich meebrengt, houdt vele allochtonen weg uit het hoger onderwijs.

Naast de jongeren zelf spelen ook hun *ouders en omgeving* een rol bij de beperkte instroom in het hoger onderwijs, aldus De Mets (2003). Net zoals bij de allochtone leerlingen gaat ook de voorkeur van hun ouders en mensen uit hun onmiddellijke omgeving uit naar statusberoepen zoals arts, advocaat, econoom of ingenieur. De overtuiging dat zulke beroepen statusverhogend zijn in het land van herkomst, kan druk uitoefenen op de jongeren.

Soms hebben allochtone ouders ook het gevoel dat studeren en zich individueel ontwikkelen een keuze voor de westerse cultuur impliceert. Dit komt bedreigend over aangezien ze er vanuit gaan dat dit met zich meebrengt dat hun kinderen van hun eigen cultuur, familie en gemeenschap zullen vervreemden.

Vervolgens vormen zich ook een aantal drempels *bij het onderwijs en bij de toeleiders*. Wat de onderwijsinstellingen betreft, blijken vooral communicatie en informatie naar de allochtone leerlingen en studenten toe grote struikelblokken te zijn. De meeste hoge- en secundaire scholen hebben te weinig zicht op de allochtone doelgroep en hun noden om een effectief informatiebeleid uit te werken. Bovendien verloopt de communicatie tussen de onderwijsinstellingen en de student en diens familie in vele gevallen niet van een leien dakje. Ook is er voor allochtone jongeren vaak te weinig herkenbaarheid. Dit komt doordat het schoolbeleid, waaronder het wervingsbeleid, de schoolcultuur en de schoolorganisatie, onvoldoende op hen is afgestemd. Hierdoor voelen ze zich vaak niet welkom.

De grootste drempel die zich vormt bij de toeleiders, dus bij de leerkrachten en CLB-medewerkers, is dat zij de leefwereld van allochtone jongeren onvoldoende kennen. Als gevolg hiervan kunnen ze geen juiste adviezen geven aan deze leerlingen (De Mets, 2003).

- *Studentendogene en studentexogene kenmerken*

Almaci en De Meester (2005) splitsen de oorzaken voor de beperkte vertegenwoordiging van allochtone leerlingen in hoger onderwijs op een gelijkaardige manier op. Zij delen de oorzaken namelijk op in *studentendogene en studentexogene kenmerken*. Onder studentendogene kenmerken verstaan zij onder andere een problematische vooropleiding, kennisachterstand bij en laag opleidingsniveau van de ouders, te hoge kostprijs van de studies, gebrek aan rolmodellen, gebrekkige begeleiding en een elitair en westers gepercipieerd imago van de instelling. De studentexogene factoren hebben eerder betrekking op de doorstroom van allochtonen, en zullen aldus daar behandeld worden.

- *Stimulerende en remmende factoren*

We kunnen de lage instroom van allochtonen in het hoger onderwijs ook bekijken vanuit het oogpunt van stimulerende en remmende factoren die in de literatuur terug te vinden zijn. Mahieu, El Oulkadi en Hertogen (2003) sommen de belangrijkste stimulerende factoren om aan hogere studies te beginnen volgens de allochtonen zelf op (Mahieu, 2003). In tabel 1 zijn deze factoren weergegeven, waarbij de factor die door de allochtone jongeren het hoogst wordt gewaardeerd als eerste is terug te vinden.

Tabel 1: Belangrijkste stimulerende factoren voor hoger onderwijs volgens de allochtonen zelf

Waardering	Stimulerende factoren
1	Positief zelfbeeld en zelfvertrouwen
2	Nederlandse taalvaardigheid
3	Steun en positieve houding van ouders
4	Het zich algemeen goed voelen
5	Aanmoedigen vanuit de secundaire school
6	Contact met afgestudeerde allochtonen
7	Steun en positieve houding van docenten

Bron: Gebaseerd op Mahieu (2003)

Uit een onderzoek, uitgevoerd door de Koning Boudewijnstichting, komen een aantal hindernissen naar voor die allochtonen ervaren in hun onderwijs carrière en die een remmende invloed hebben op hun instroom in het hoger onderwijs (Mahieu, 2003). Deze hindernissen zijn terug te vinden in tabel 2, waar ze ook kort worden toegelicht.

Tabel 2: Hindernissen die allochtonen ervaren in hun onderwijs carrière

Hindernissen	Toelichting
Stijl/assertiviteit	Het informeel aanspreken van docenten is voor autochtonen een evidentie, maar voor allochtonen niet.
Studieplanning en -vaardigheid	Om in het hoger onderwijs succes te kunnen boeken, zijn zelfstandig leren, het kunnen maken van goede plannings en een zelforganiserend vermogen onontbeerlijk.
Taal	Met taal wordt taalachterstand in al z'n facetten bedoeld. Deze bemoeilijken de doorstroom, maar spelen ook al een belangrijke rol bij de instroom in het hoger onderwijs.
Cultuurgebonden problemen	Het hoger onderwijs gaat nog te veel uit van westerse referentiekaders. Daardoor krijgen allochtonen vaak met vooroordelen te maken.
Netwerk	Allochtonen missen vaak netwerken van kennissen binnen de eigen gemeenschap die

	ervaring hebben met studeren en die de jongeren, alsook hun ouders, zouden kunnen uitdagen en motiveren.
Zelfbeeld	Heel wat allochtone studenten hebben het gevoel dat ze zich meer en beter moeten bewijzen dan autochtone studenten.
Beeld van de opleiding	Vaak hebben allochtone leerlingen wel een beeld van het beroep, maar niet van de opleiding.

Bron: Gebaseerd op Mahieu (2003)

Wel dient opgemerkt worden dat de voornoemde stimulerende en remmende factoren generiek zijn. Dit wil zeggen dat ze gelden voor alle richtingen van het hoger onderwijs. Ze geven dus geen verklaring voor de relatieve ondervertegenwoordiging van allochtone studenten in de lerarenopleiding specifiek (Mahieu, 2003).

- *Andere*

Hoewel Mahieu (2003) een andere benadering hanteert dan De Mets (2003) en Almaci en De Meester (2005), merken we op dat veel oorzaken in beide invalshoeken terug te vinden zijn. Ook andere auteurs halen vaak dezelfde oorzaken aan voor de allochtone ondervertegenwoordiging in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding. Zo spreken ook van der Linden et al. (1999) over de ondermaatse beheersing van de Nederlandse taal als een belangrijke barrière naar het hoger onderwijs toe. Hermans (2002) haalt eveneens het taalprobleem aan. Tevens vermeldt deze laatste de cultuurproblemen die een grote belemmering kunnen vormen voor allochtone jongeren om aan hogere studies te beginnen. Ouders in bepaalde culturen hebben volgens hem weinig tot geen ervaring met onderwijs, waardoor ze hun kinderen onvoldoende kunnen steunen en motiveren. Bloom, Davis, en Hess (1965) noemen dit het probleem van de "culturele deprivatie". Culturele deprivatie houdt in dat ouders in sommige culturen niet in staat zijn om bij het opvoeden van hun kinderen de culturele patronen door te geven die noodzakelijk zijn om op school te functioneren. Zo is men thuis vaak onvoldoende bezig met het bijbrengen van communicatievaardigheden, kent men geen schooltraditie en wordt er te veel televisie gekeken (Hermans, 2002).

Timmerman, Vanderwaeren en Crul (2003) benadrukken nog dat meer jongeren van Marokkaanse dan van Turkse afkomst aan het hoger onderwijs beginnen. Als een mogelijke reden hiervoor geven zij aan dat veel Turkse meisjes nog steeds op jonge leeftijd uitgehuwelijkt worden, hetgeen ongetwijfeld een invloed heeft op hun onderwijskansen en -mogelijkheden.

Ook het feit dat meer Turkse dan Marokkaanse jongeren van de tweede generatie⁴ niet uitsluitend in België hebben gestudeerd, heeft zijn invloed op de lage instroom van Turkse studenten in het hoger onderwijs. Ongeveer 87% van de Turken van de tweede generatie heeft uitsluitend in België gestudeerd, tegenover 97% van de Marokkanen. De overige 13% van de Turken van de tweede generatie heeft niet alleen in België onderwijs gevolgd, maar ook gedeeltelijk in Turkije. De personen van deze laatste groep hebben dubbel zoveel kans als de personen die uitsluitend in België hebben gestudeerd, om geen diploma secundair onderwijs te behalen. Daarnaast is de kans dat zij aan het hoger onderwijs beginnen ook nog eens drie keer kleiner.

- *Opmerking*

Wat we zeker niet uit het oog mogen verliezen bij het bespreken van de lage instroom van allochtonen in het hoger onderwijs, is dat dit niet zou mogen overkomen als een tegenstelling tussen autochtonen en allochtonen (meestal TMA-allochtonen). Het is eerder het gevolg van de opeenhoping van verschillende risicofactoren bij de allochtone doelgroep, waarvan het merendeel zich ook voordoet bij de autochtone studenten. Zo zijn studenten met een lage socio-economische achtergrond bijzonder kwetsbaar. Dit risicoprofiel mag dan wel vooral voorkomen bij allochtonen, en overwegend bij TMA-allochtonen, toch mag niet vergeten worden dat ook heel wat autochtone studenten te maken krijgen met veel van deze problemen. Met andere woorden, het probleem geldt dus voor een deelgroep van zowel allochtone als autochtone studenten. Toch kunnen we besluiten dat allochtone jongeren met een lage tot zeer lage socio-economische situatie sterk ondervertegenwoordigd zijn in het hoger onderwijs (*Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten*, 2007). Het is deze groep personen die centraal staat in deze verhandeling.

3.1.3 *Oplossingen*

Wat de oplossingen voor de beperkte instroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs betreft, worden er door verschillende auteurs heel wat uiteenlopende voorstellen gedaan. De oplossingen die hier gegeven zullen worden, zijn echter beperkt, aangezien de meeste auteurs de oplossingen voor een betere instroom en een betere doorstroom als één geheel beschouwen.

⁴ Timmerman, Vanderwaeren en Crul (2003) hebben enkel onderzoek gedaan naar allochtonen van de tweede generatie. Onder allochtonen van de tweede generatie verstaan zij diegenen die in België geboren zijn of die naar hier verhuisd zijn vóór hun zevende jaar, en waarvan de ouders van buitenlandse afkomst zijn.

Deze zullen pas behandeld worden bij de tweede deelvraag in verband met de doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding in het bijzonder.

- *Werkpistes*

Volgens De Mets (2003) is het de taak van de onderwijsinstellingen van het hoger onderwijs om actief te werken aan de instroom van allochtone studenten. Dit moeten ze doen via specifieke wervingsacties en een degelijk onthaalbeleid. Er kan van een drietal werkpistes worden uitgegaan om de drempels die allochtone studenten ervaren bij het zetten van de stap naar het hoger onderwijs weg te werken. De Mets (2003) noemt volgende werkpistes: een gericht public-relations-beleid, extra acties naar allochtone doelgroepen toe en het aanbieden van bijzondere leerroutes. Tabel 3 vermeldt deze drie werkpistes met telkens de concrete invulling ervan. Daarna zal elk van de pistes kort besproken worden.

Tabel 3: Werkpistes voor het wegwerken van drempels die allochtone jongeren ervaren bij de instroom in het hoger onderwijs

<i>Werkpistes</i>	<i>Invulling</i>
Gericht PR-beleid	- Informatie- en wervingsmateriaal - Infomomenten gericht naar de doelgroep - Degelijk onthaal- en inschrijvingsbeleid
Extra acties naar allochtone doelgroepen toe	- Op zoek naar andere kanalen - Mogelijke acties
Aanbod van bijzondere leerroutes	

Bron: Gebaseerd op De Mets (2003)

Een eerste werkpiste volgens De Mets (2003) is een *gericht public-relations-beleid*. Public relations is een functie die moet zorgen voor een wederzijds begrip tussen een organisatie, in dit geval een onderwijsinstelling, en diens doelgroep, hier in het bijzonder de allochtone jongeren. Allochtone jongeren en ouders moeten geïnformeerd worden over de mogelijkheden en de werking van het hoger onderwijs, en daarvoor is een actief PR-beleid nodig dat zich extra inspant naar deze allochtone doelgroep toe. Dit kan men doen door informatie- en wervingsmateriaal, zoals algemene folders, specifieke folders per opleiding, affiches en websites, herkenbaar te maken voor allochtone jongeren en hun ouders. Op die manier kunnen socio-economische drempels weggenomen worden en wordt de instroom van de allochtone doelgroep bevorderd. Ook tijdens infomomenten, zoals opendeurdagen, moet men diversiteit proberen uit te stralen zodat jongeren van allochtone afkomst zich even welkom voelen als andere jongeren. Dit kan bijvoorbeeld door allochtone studenten te laten meewerken aan deze infomomenten. Ten slotte kan een gericht PR-beleid zich vertalen in een degelijk onthaal- en inschrijvingsbeleid. Aangezien de eerste indruk zeer belangrijk is, is het noodzakelijk dat de mensen die zorgen voor de inschrijving een goed en warm onthaal bieden. Ze moeten de

allochtone student laten merken dat hij of zij welkom is. Rouwens (2005) sluit zich hierbij aan. De student die zich komt inschrijven, moet een ruim persoonlijk contact krijgen en moet voldoende geïnformeerd worden over eventuele startdagen en opfrisingscursussen. De inschrijvers moeten dus over de nodige sociale competenties beschikken. In een artikel in *Het Belang van Limburg* zegt Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming Vandenbroucke dat jongeren bij de inschrijving ook duidelijk gewezen moeten worden op wat er nodig is om de studie met succes te kunnen beëindigen ("Taal moet dé prioriteit zijn", 2007).

Als tweede werkpiste vermeldt De Mets (2003) de *extra acties naar allochtone doelgroepen toe*. Specifieke acties naar allochtone jongeren toe zijn volgens hem zeer zinvol. Meer dan autochtone studenten moeten allochtone studenten geïnformeerd worden over allerlei aspecten van het hoger onderwijs, zoals de verwachtingen en voorwaarden die het hoger onderwijs stelt, ondersteunings- en toekomstmogelijkheden, aangeboden opleidingen en mogelijke beroepen, studiefinanciering,... Om dit te bereiken, moeten de onderwijsinstellingen naast de traditionele kanalen ook andere kanalen gebruiken. Ze kunnen bijvoorbeeld nagaan in hoeverre het zinvol is om allochtone gemeenschappen en hun organisaties te informeren, om de jongeren aan te spreken op de plaatsen waar ze hun vrije tijd doorbrengen (bijvoorbeeld jeugdhuizen of jeugdorganisaties), om informatiebrochures in de eigen taal te verspreiden zodat ook de allochtone ouders beter geïnformeerd worden,... Verder bespreekt De Mets (2003) nog enkele andere mogelijke acties, zoals onder andere promotieteams die zich engageren om de allochtone doelgroep te informeren en te motiveren, video's in verband met wat hogere studies precies inhouden, en het gebruik van promotiemateriaal van opleidingen dat specifiek gericht is op de allochtonen.

Het *aanbieden van bijzondere leerroutes* is een derde piste die volgens De Mets (2003) gevolgd kan worden om de instroom van allochtonen in het hoger onderwijs te verhogen. Deze piste richt zich vooral op de volwassenen. Hierdoor krijgen mensen die al werken maar die toch nog een diploma willen halen hiertoe de kans. Ook allochtonen krijgen zo een tweede kans, en uit de praktijk blijkt dat deze doelgroep ook effectief bereikt wordt. Daarom kan het nuttig zijn dat onderwijsinstellingen zoeken naar mogelijkheden om werk en studies te combineren.

- *De lerarenopleiding*

De eerder beschreven oplossingen gelden voor het probleem van de lage instroom van allochtonen in het hoger onderwijs in het algemeen. Braeckman (2006) heeft het over de instroom in de lerarenopleiding specifiek. Volgens hem is het van belang dat er voldoende geïnvesteerd wordt in de waardering van het lerarenberoep, alsook in het loon en de werkomstandigheden van leerkrachten. Ook meent hij dat er iets gedaan moet worden aan het imago van het lerarenambt, dus aan het beeld dat veel allochtonen ervan hebben en de

toekomstperspectieven die het volgen van een lerarenopleiding bieden. Om dit te bereiken, moet om te beginnen de participatie van de allochtonenouders in het onderwijs worden gestimuleerd. Zij moeten bewust gemaakt worden van de waarde en het nut van onderwijs, hetgeen Braeckman (2006) "responsabilisering van ouders" noemt. Zoals reeds vermeld door De Mets (2003) in verband met het hoger onderwijs in het algemeen, is het bovendien van belang dat ook de lerarenopleidingen infomomenten organiseren die zowel voor de allochtone student als voor diens ouders informatie bieden.

3.1.4 Opmerking

De instroom van allochtonen in de lerarenopleiding is zeer laag. Zo kwam reeds eerder aan bod dat slechts zo'n 2 procent van alle jongeren van allochtone afkomst⁵ die hoger onderwijs gaan volgen voor een lerarenopleiding kiest (Braeckman, 2006). Toch kan opgemerkt worden dat de totale instroom misschien niet zo laag is als deze cijfers doen vermoeden. Naast de geïntegreerde lerarenopleiding aan de hogeschool, bestaan er immers nog heel wat andere mogelijkheden om leraar te worden. Misschien beginnen er wel zo weinig allochtone jongeren aan een lerarenopleiding aan een hogeschool omdat ze weten dat ze een andere opleiding altijd nog kunnen aanvullen met een g.p.b.-opleiding of een specifieke lerarenopleiding. De personen die dit doen, worden echter niet in rekening gebracht wanneer men, zoals Braeckman, schattingen maakt van de instroom van allochtonen in de lerarenopleiding. Bijgevolg lijkt de instroom nog lager dan ze in werkelijkheid is.

3.2 In het hoger onderwijs en de lerarenopleiding: meer allochtonen haken af

De doorstroom in het hoger onderwijs, en meerbepaald in de lerarenopleiding, is lager bij allochtone dan bij autochtone studenten. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

3.2.1 Probleem

De slaagkansen van allochtonen liggen beduidend lager dan die van autochtonen (Braeckman, 2003). Dit zien we in tabel 4, waar de achtergrond van allochtone⁶ en autochtone jongeren in

⁵ Braeckman definieert een allochtoon als iemand die bij zijn geboorte niet de Belgische nationaliteit droeg.

⁶ Een allochtoon wordt hier gedefinieerd als een "persoon van wie de nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam, verwijst naar een andere (dan een Belgische) etnische achtergrond".

het hoger onderwijs is weergegeven. Hieruit blijkt dat slechts 19 procent van de allochtone studenten slaagt in het eerste jaar van het hoger onderwijs, tegenover 56 procent van de autochtone studenten. Ook houdt 45 procent van de allochtonen vroegtijdig zijn of haar studies voor bekeken, terwijl dit bij de autochtonen slechts 22 procent is. Tabel 4 zal later nog gebruikt worden bij het bespreken van de oorzaken van de lage doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs.

Tabel 4: Achtergrond van allochtone en autochtone jongeren in het hoger onderwijs

	Allochtonen	Autochtonen
Komt uit het BSO	15%	0,3%
Komt uit het TSO	38%	36%
Komt uit het ASO	47%	63%
Heeft ouders met een diploma hoogstens lager secundair	56%	10%
Moest minstens één jaar blijven zitten (in secundair, lager of kleuter onderwijs)	53%	21%
Slaagt in het eerste jaar hoger onderwijs	19%	56%
Houdt zijn of haar studies vroegtijdig voor bekeken	45%	22%

Bron: Gebaseerd op "Wat houdt Youssef en Samira uit de hogeschool?" (Klasse, 2007)

In tabel 5 worden nogmaals de studieresultaten van autochtonen en allochtonen⁷ weergegeven, waarbij de allochtonen worden opgesplitst naar etniciteit. De cijfers gelden steeds voor het eerste jaar hoger onderwijs. Ook hieruit blijkt dat de slaagcijfers bij autochtonen heel wat hoger liggen dan bij allochtonen, ongeacht de etnische afkomst van de allochtonen. De drop-out ligt aanzienlijk lager bij autochtonen dan bij allochtonen. Opvallend is wel dat vooral de allochtonen van Islamitische afkomst een laag slaagcijfer en een hoog drop-out cijfer hebben, in vergelijking met de overige groepen van allochtonen.

Tabel 5: Studieresultaten van allochtone en autochtone jongeren in het hoger onderwijs

	Allochtonen buurlanden	Allochtonen Europa	Allochtonen Islam	Allochtonen rest	Autochtonen
Geslaagd	34,3%	31,3%	19,4%	28,2%	56,1%
Niet geslaagd	34,3%	31,3%	35,3%	2,5%	21,8%
Drop-out	31,4%	37,4%	45,3%	29,3%	22,2%

Bron: Gebaseerd op Bossaerts, Kirsch, Rochette, en Beernaert (2007)

⁷ In dit onderzoek wordt het begrip 'allochtoon' niet gedefinieerd. Het uitzuiveren van die definitie wordt overgelaten aan toekomstig onderzoek. De cijfers in deze tabel zijn echter gebaseerd op het onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, waardoor een allochtoon ook hier wordt beschouwd als een "persoon van wie de nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam, verwijst naar een andere (dan een Belgische) etnische achtergrond".

3.2.2 Oorzaken

Ook wat de oorzaken van deze beperkte doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding betreft, biedt de literatuur verschillende invalshoeken, waarvan er enkele toegelicht zullen worden. Sommige invalshoeken die bij het probleem van de instroom reeds aan bod kwamen, komen hier terug.

- *Verschillende actoren*

Bij het probleem van de doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs spelen, net zoals bij het probleem van de instroom, meerdere actoren een rol volgens De Mets (2003), namelijk de allochtone jongeren zelf, hun ouders en omgeving, en het onderwijs en de toeleiders.

Wat de *allochtone studenten* zelf betreft, vormt de vroegere schoolervaring in vele gevallen een probleem. Het merendeel van de allochtone jongeren in het hoger onderwijs, namelijk 53 procent, volgde in het secundair onderwijs een TSO- of BSO-richting, zoals blijkt uit tabel 4. Zulke richtingen bieden, in tegenstelling tot ASO-richtingen, meestal onvoldoende voorbereiding op het hoger onderwijs. Braeckman (2006) benadrukt bovendien dat de leerachterstand van allochtonen is terug te vinden in alle onderwijsniveaus, en dat het al begint in het kleuteronderwijs. Mahieu (2003) spreekt van een 'watervalstelsel' bij allochtonen, waarmee hij bedoelt dat veel allochtonen tijdens hun schoolloopbaan afzakken van een hogere naar een lagere onderwijsvorm. Dit komt de doorstroom van de allochtone studenten in het hoger onderwijs niet ten goede.

Net zoals het geval is bij de allochtone leerlingen, hebben ook de *ouders* weinig of geen voorbeelden omtrent studeren binnen hun eigen gemeenschap (De Mets, 2003). Ze kennen geen andere ouders met studerende kinderen en hebben bijgevolg een beperkt beeld van wat studeren precies inhoudt en welke rol zij hierbij zouden moeten vervullen. Over het algemeen vinden allochtone ouders studies wel belangrijk, maar het ontbreekt hen aan ervaring en informatie om echt een steun te zijn voor hun kinderen. Bovendien zijn zowel de jongeren als de ouders onvertrouwd met de netwerken van mensen die hen kunnen helpen. Dit probleem werd ook al besproken bij de instroom.

Verder stelt De Mets (2003) nog enkele andere faalfactoren vast bij de *allochtone studenten*. De grote uitval van allochtonen in de loop van het eerste jaar verklaart hij ook deels door het gevoel van de allochtone studenten dat de gekozen opleiding niet voldoet aan de verwachtingen. Persoonlijke problemen zouden eveneens een rol spelen. Allochtone studenten staan immers in een dubbele uitzonderingspositie: enerzijds in het hoger onderwijs door de

minimale vertegenwoordiging, en anderzijds in hun thuismilieu door het verder studeren. Bovendien worden in het hoger onderwijs een aantal sociale vaardigheden verwacht die de allochtone jongeren vaak niet bezitten. Men verwacht dat de studenten kritisch en onafhankelijk kunnen denken, dat ze assertief zijn en voor hun mening durven opkomen. Jongeren van allochtone afkomst zijn echter dikwijls bescheiden, tonen een respectvolle en meegaande houding en houden hun eigen mening meestal voor zichzelf. Daarnaast geeft De Mets (2003) nog volgende redenen voor het vroegtijdig afhaken van allochtone studenten in het hoger onderwijs:

- faalangst en onzekerheid
- een te weinig zelfstandige studiehouding
- gebrekkige studieomstandigheden
- sociaal isolement wegens ondervertegenwoordiging
- gebrek aan emotionele omkadering en ondersteuning
- taalproblemen (onder andere moeilijkheden met academisch taalgebruik en specifiek vakjargon)
- instappen in een dominante cultuur versus bewaren van de eigenheid
- geen erkenning krijgen in de opleiding of de onderwijsinstelling
- praktische drempels zoals financiële problemen thuis, gebrek aan geschikte accommodatie,...
- maatschappelijke positie op stage

Over het probleem van de stages spreekt ook Renilt Mertens van de lerarenopleiding van de Karel de grote Hogeschool in Antwerpen in het *Nieuwsblad* ("Stages nekken allochtone leraren", 2005). Wat Nederland betreft, wordt door Doorduyn (2007) ook gewezen op een gebrek aan stageplaatsen omdat allochtone stagiairs vaak geweigerd worden.

De opleiding of onderwijsinstelling, dus het *onderwijs* zelf, zorgt eveneens voor faalfactoren bij de doorstroom, aldus De Mets (2003). Ten eerste is er het monoculturele klimaat van het hoger onderwijs dat voor problemen zorgt. Er wordt nog te zeer uitgegaan van westerse referentiekaders. Zo is de studie-inhoud vaak te westers geïnspireerd en gericht op de blanke autochtonen van de hogere middenklasse. Bovendien zijn allochtonen niet vertegenwoordigd of ondervertegenwoordigd in het personeelsbestand, waardoor allochtone studenten zich onvoldoende begrepen voelen. Ook het feit dat er een sterke gerichtheid is op prestatie, eerder dan op ondersteuning, speelt ongetwijfeld een rol in de lage doorstroom van allochtone studenten, net zoals de volgende factoren:

- negatieve ervaringen die hun weg naar het beleid niet vinden
- racisme en discriminatie
- geen optimale aansluiting van het middelbaar op het hoger onderwijs

- *Heuristisch model*

Ook Rouwens (2005) bespreekt een aantal hindernissen en succesfactoren met betrekking tot de hogere studies van allochtone jongeren. Hierbij merkt ook zij op dat studievoortgang en -uitval niet teruggebracht kan worden tot één enkele factor. Meestal is het een combinatie van factoren die gezamenlijk een invloed hebben op de prestaties en de beslissing om de studies voort te zetten of van opleiding te veranderen. De indeling die Rouwens (2005) hanteert, komt ongeveer overeen met die van De Mets (2003).

Om te beginnen bespreekt Rouwens (2005) de *persoonsgebonden factoren*, die zij opsplijt in achtergrondkenmerken enerzijds, en vaardigheden anderzijds. Persoonsgebonden factoren kunnen een extra belasting betekenen, naast de studie zelf, waardoor het gevaar bestaat dat ze de studievoortgang belemmeren. Deze groep van factoren komt grotendeels overeen met wat De Mets (2003) de drempels bij de allochtone jongeren zelf noemt.

Achtergrondkenmerken die de doorstroom van allochtonen kunnen bemoeilijken, zijn de volgende: opleiding, geslacht, inkomen en beroep van de ouders, leeftijd bij aanvang van de studies, etnische afkomst of nationaliteit, onzekerheid, faalangst en vooroordelen. Deze factoren hebben een negatieve invloed op de doorstroom. Persoonsgebonden factoren zoals zelfvertrouwen, zich goed in zijn vel voelen en een positieve houding van de ouders, daarentegen, hebben dan weer een positieve invloed op de doorstroom en zetten de jongeren aan tot het voortzetten van hun opleiding.

Ook vaardigheden kunnen gerelateerd zijn aan de studievoortgang. Rouwens (2005) beschouwt onder andere het gebrek aan motivatie als een vaardigheid die het voortzetten van de studies belemmert. Taalachterstand is volgens haar eveneens een groot probleem. Vaak wordt het taalgebruik specifiek en abstracter naarmate de opleiding hoger is. Ook een gebrekkige studieorganisatie en een onvoldoende zelfstandige studiehouding vormen een probleem. Tenslotte doet het zich dikwijls voor dat de opleiding niet aan de verwachtingen van de allochtone studenten voldoet, waardoor ze besluiten hun studies stop te zetten of voor een andere opleiding te kiezen.

Naast de persoonsgebonden kenmerken belicht Rouwens (2005) ook nog een aantal factoren in verband met de *onderwijsinstelling en -organisatie*, overeenkomstig de drempels van het onderwijs zelf bij De Mets (2003). Hieronder vallen onder andere een onduidelijke erkenning

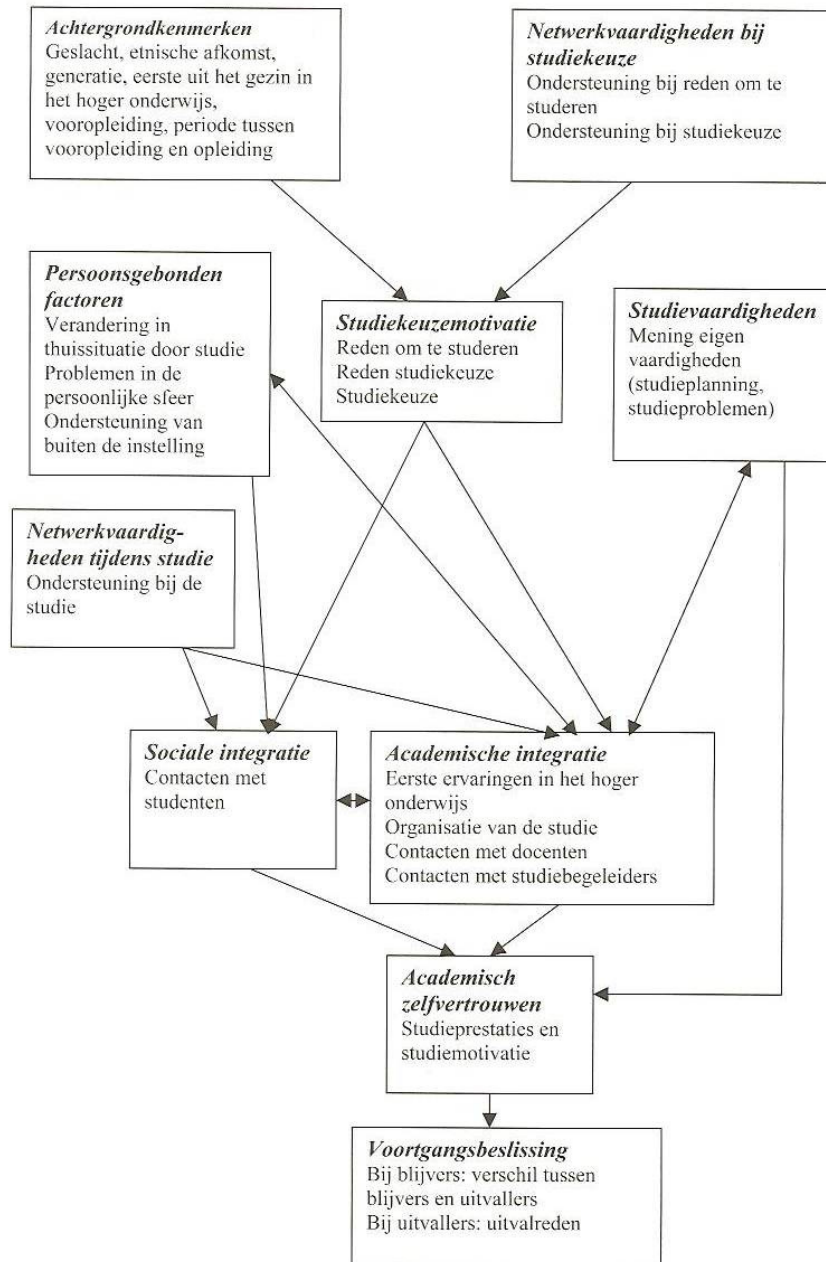
van buitenlandse diploma's, monoculturele curricula, gebrekkige studiebegeleiding, en ontoereikende financiële ondersteuning.

Tot slot zijn er nog de (*culturele*) *omgevingsfactoren* (Rouwens, 2005). Deze factoren komen voor een groot deel overeen met de drempels die De Mets (2003) vaststelt bij de ouders en de omgeving van de allochtone student. Hierbij gaat het allereerst om de steun van de ouders die vaak ontbreekt, waardoor allochtone studenten sneller dan hun autochtone collega's geneigd zijn om hun studies stop te zetten. Rouwens (2005) voegt hier nog aan toe dat deze steun meer beklemtoond wordt door studenten die afkomstig zijn uit het ASO. De beperking van sociale vaardigheden door traditionele rolopvattingen speelt ook een belangrijke rol. Onder sociale vaardigheden wordt dan verstaan: al dan niet gemakkelijk contacten leggen, in staat zijn hulp aan docenten en medestudenten te vragen en deze ook te aanvaarden,... Net zoals De Mets (2003), vermeldt Rouwens (2005) tenslotte nog het sociaal isolement van de allochtone studenten en hun dubbele uitzonderingspositie, en de hieruit volgende prestatiedruk.

Rouwens (2005) besluit met de vaststelling dat de beslissing om de hogere studies al dan niet voort te zetten, voortkomt uit een complex aantal factoren. De belangrijkste factoren vat ze daarom samen in een heuristisch model⁸ dat ze heeft overgenomen van Crul en Wolff (2003). De indeling die in dit heuristisch model gehanteerd wordt, is wel iets anders dan de indeling van Rouwens (2005) zelf. Het model is weergegeven in figuur 1. Hoe Crul en Wolff (2003) dit heuristisch model uitleggen en hoe het begrepen moet worden, zal zo meteen besproken worden.

⁸ Crul en Wolff (2003) definiëren een heuristisch model als “een instrument om mogelijke verbanden tussen factoren op het spoor te komen”. Het verschil met een theoretisch model is dat in een heuristisch model op voorhand geen uitspraak wordt gedaan over de relaties tussen de factoren.

Figuur 1: Heuristisch model van Crul en Wolff (2003)



Bron: Crul en Wolff (2003)

In dit model geven Crul en Wolff (2003) aan welke mechanismen er schuilgaan achter de studievoortgang en -uitval van studenten in het hoger onderwijs. Daarbij maken zij een vergelijking tussen de 'blijvers' en de 'uitvallers' en gaan ze na hoe de beslissing om de studie al dan niet te beëindigen tot stand komt. Een belangrijke kanttekening die hierbij gemaakt moet worden, is dat dit model van toepassing is op zowel allochtone als autochtone studenten. Crul

en Wolff (2003), alsook Rouwens (2005), verwachten echter dat het voldoende mogelijkheden biedt om bepaalde specifiek voor allochtone studenten geldende factoren naar voren te halen.

Om dit heuristisch model van Crul en Wolff (2003) te ontleden, moet aan het einde van de keten gestart worden. Met andere woorden: de *voortgangsbepaling* is de te verklaren variabele. Deze wordt bepaald door heel wat ervaringen of gebeurtenissen die zich in een eerder stadium hebben voorgedaan.

Helemaal aan het begin van de keten kunnen de *achtergrondkenmerken* van een student teruggevonden worden. Hiertoe worden onder andere volgende kenmerken gerekend: de vooropleiding, etnische afkomst en de opleiding van de ouders. Het samenspel van al deze achtergrondkenmerken leidt tot de *studiekeuzemotivatie* en tot de uiteindelijke studiekeuze. In het proces dat leidt tot een bepaalde *studiekeuzemotivatie*, spelen ook de *netwerkvaardigheden bij studiekeuze* een niet te onderschatten rol: in welke mate kunnen (toekomstige) studenten, bij het komen tot een studiekeuze, netwerken aanspreken? Crul en Wolff (2003) gaan ervan uit dat een beter gemotiveerde of bewustere studiekeuze de kans op uitval vermindert.

Twee eveneens zeer belangrijke variabelen in het model zijn de 'academische integratie' en de 'sociale integratie'. Met *academische integratie* wordt het vakinhoudelijk leerproces bedoeld. Studenten zijn academisch geïntegreerd wanneer ze gemotiveerd en leergierig zijn, en wanneer ze zich betrokken voelen bij hun studie. Het is vooral het personeel, zowel het onderwijzende als het studentondersteunende, dat de academische integratie van studenten kan verbeteren, namelijk door voor hen beschikbaar te zijn en hen te helpen bij het oplossen van problemen. *Sociale integratie* slaat dan weer terug op de onderlinge contacten van de studenten. Studenten zijn sociaal geïntegreerd wanneer ze een zodanige band hebben opgebouwd met hun medestudenten dat ze elkaar motiveren en helpen in hun studies. Het proces van de academische en sociale integratie begint op het moment dat het hoger onderwijs betreden wordt. Ook de *studiekeuzemotivatie* zal op zijn beurt een zekere invloed uitoefenen op de mate van academische en sociale integratie, aldus Crul en Wolff (2003). Hun hypothese luidt immers dat studenten die gemotiveerder voor een bepaalde studie kiezen, zich ook beter zullen integreren, zowel in de sociale als in de academische betekenis van het begrip.

Ook de *netwerkvaardigheden* zouden een rol spelen in de mate van academische en sociale integratie van een student in het hoger onderwijs. Netwerken kunnen in het hoger onderwijs immers aangesproken en aangewend worden door de student om een stimulerende leeromgeving voor zichzelf te creëren.

Academische integratie wordt daarenboven grotendeels medebepaald door stimulansen of belemmeringen vanuit de opleiding of instelling zelf, alsook door de *studievaardigheden* van de

studenten zelf. Beschikken ze over voldoende capaciteiten om de leerstof te verwerken? Kunnen ze hun studie voldoende goed plannen? Beheersen ze de Nederlandse taal goed genoeg, in het geval van studenten van buitenlandse afkomst? Bovendien is de relatie tussen *studievaardigheden* en *academische integratie* wederkerig, in die zin dat ze elkaar kunnen versterken of verzwakken.

Zoals Crul en Wolff (2003) duidelijk maken via een pijl in twee richtingen, staan *sociale* en *academische integratie* ook me elkaar in verband. De redenering die aan de basis hiervan ligt, is dat goede contacten met de medestudenten de beheersing van de leerstof ten goede komen.

Bij beide vormen van integratie spelen ook de *persoonsgebonden factoren* een grote rol. Ook Rouwens (2005) legt hier veel nadruk op. Deze kunnen zowel een positieve als een negatieve invloed uitoefenen op de integratie van de student. Van ouders die hun zoon of dochter door dik en dun steunen, op verschillende vlakken, zal bijvoorbeeld een positieve invloed uitgaan. Privéproblemen of het uitoefenen van een job, kunnen een goede integratie dan weer in de weg staan.

In het heuristisch model van Crul en Wolff (2003) bekleedt ook het *academisch zelfvertrouwen* een belangrijke plaats. Dit hangt samen met de *academische* en *sociale integratie*, alsook met de *studievaardigheden*. Iemands zelfvertrouwen en het vertrouwen op een goede afloop, worden in positieve zin beïnvloed door een betrokken omgeving en door het beschikken over de juiste vaardigheden.

Tenslotte zal het *academisch zelfvertrouwen* de uiteindelijke *voortgangsbeslissing* vormen. Een student met een hoge dosis zelfvertrouwen zal, eerder dan iemand met weinig zelfvertrouwen, de neiging hebben zijn of haar studie verder te zetten (Crul en Wolff, 2003).

Nogmaals merken we op dat het zonet besproken heuristisch model van toepassing is op allochtone, maar ook op autochtone studenten. Door alle reeds besproken oorzaken voor de lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs toe te passen of in te vullen in dit model, wordt echter wel duidelijk hoe een complex samenspel van factoren deze lage doorstroom van deze specifieke doelgroep kan verklaren.

- *Studentendogene en studentexogene kenmerken*

Bij de bespreking van de eerste deelvraag hebben we Almaci en De Meester (2005) reeds vermeld. Ook wat betreft de oorzaken van de doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs maken deze auteurs een opsplitsing tussen studentendogene en studentexogene

kenmerken. Ook bij deze indeling komen heel wat oorzaken terug die reeds eerder besproken werden.

Bij de *studentendogene kenmerken* beschouwen Almaci en De Meester (2005) als eerste het gebrek aan omkadering en ondersteuning. Allochtone studenten krijgen niet enkel te maken met een gebrek aan emotionele steun, maar ook de administratieve rompslomp die met het studeren gepaard gaat, zoals het invullen van formulieren en het aanvragen van een studiebeurs, valt vaak op hun schouders. Dit is het gevolg van het gebrek aan voeling van hun sociale omgeving met de studiesituatie. Gebrekkige studieomstandigheden en sociaal isolement aan de instelling zouden eveneens een rol spelen in de lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs. Deze laatste factoren werden reeds eerder aangehaald door De Mets (2003). Ten slotte vermelden Almaci en De Meester (2005) nog het optreden van negatieve gevoelens, zoals faalangst, prestatiedruk, taalproblemen, en het moeten schipperen tussen culturele normen van de thuissituatie enerzijds en de instelling anderzijds.

Net zoals bij de instroom, zijn er ook bij de doorstroom *studentexogene kenmerken* die voor moeilijkheden zorgen (Almaci, & De Meester, 2005). Deze verwijzen naar discriminaties in het onderwijs zelf, zowel bewuste als onbewuste, namelijk: culturele vooroordelen, taal- of etnische barrières, sociaal vertekende communicatiestromen, segregatie naar intelligentie- of prestatieniveau, sociaal vertekende verwachtingseffecten of curricula,... Opvallend is dat communicatieve praktijken, studie-inhoud en testen weinig of niet zijn aangepast aan een divers publiek. Bovendien wordt diversiteit in het hoger onderwijs nog steeds in de eerste plaats als een probleem ervaren. Alleen de nadelen en moeilijkheden die de aanwezigheid van diversiteit met zich meebrengt, worden benadrukt. De voordelen en de meerwaarde die allochtone studenten kunnen bieden, daarentegen, worden nauwelijks belicht. Tenslotte zijn er slechts zelden personeelsleden beschikbaar die getraind zijn in de diversiteitproblematiek, en is er een gebrek aan begrip en gevoeligheid onder de medestudenten en de personeelsleden. Ook deze factoren werken een grotere uitval van allochtone studenten in het hoger onderwijs in de hand, aldus Almaci en De Meester (2005).

- *Andere*

Veel van de zonet besproken oorzaken worden door meerdere auteurs aangehaald. Zo heeft ook Braeckman (2006) het over de culturele achtergrond als oorzaak van de te lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs. Bovendien meent hij dat taalvaardigheid en taalkennis een belangrijke struikelblok vormen en dat allochtonen hierdoor sneller dan autochtonen terugschrikken voor een job in het onderwijs.

In het onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming ("Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten", 2007), worden de oorzaken voor de lage doorstroom ingedeeld op een met De Mets (2003) en Rouwens (2005) vergelijkbare manier.

- *De lerarenopleiding*

Wat de lerarenopleiding specifiek betreft, haalt Tamsamani (2006) aan dat vooral de taalachterstand van de allochtone jongeren een rol speelt bij het stopzetten van de lerarenopleiding. Ook uit een artikel uit het *Nieuwsblad* blijkt dat bij het afhaken tijdens de lerarenopleiding een gebrekkige kennis van het (academisch) Nederlands een grote rol speelt. Ook de juiste steun van thuis uit en de stages zouden voor problemen zorgen ("Stages nekken allochtone leraren", 2005).

Ook nog in verband met de lage doorstroom in de lerarenopleiding specifiek, zegt Ekchouchou (2006) dat zich voor meisjes die een hoofddoek dragen een dilemma vormt. Het is immers moeilijk om scholen te vinden waar men met een hoofddoek mag lesgeven, waardoor ze moeten kiezen: ofwel hun hoofddoek afdoen, ofwel hun opleiding stopzetten. Ze worden met andere woorden door ons onderwijssysteem aan de kant gezet omwille van hun levensbeschouwelijke keuzes.

Verder blijkt uit van der Linden et al. (1999) dat voor de lerarenopleiding min of meer dezelfde oorzaken voor de lage doorstroom van allochtonen gelden als in andere opleidingen, onder andere de beperkte beheersing van het Nederlands en het zich niet aanvaard voelen door de autochtone studenten. Verder wordt nog vermeld dat moslimstudentes vaak niet overweg kunnen met mannelijke (studie)begeleiding.

- *Opmerking*

Volgens De Mets (2003) is het ook hier weer belangrijk om op te merken dat niet alle allochtone studenten moeilijkheden ondervinden bij hun studies in het hoger onderwijs. Mensen hebben al vlug de neiging te denken dat 'allochtoon-zijn' en 'onderwijsachterstand' vanzelfsprekend met elkaar verbonden zijn, maar dit is onterecht en simplistisch. Hier moet trouwens mee opgelet worden. Door allochtone studenten reeds bij voorbaat als probleemstudenten te beschouwen, worden zij dit ook. Dit wordt ook wel het Pygmalion-effect noemt. Toch mogen we stellen dat allochtonen over het algemeen slechter presteren dan autochtonen.

3.2.3 Oplossingen

In wat volgt zullen een aantal in de literatuur terug te vinden oplossingen voor het probleem van de lage doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs besproken worden. Aangezien sommige auteurs bij het formuleren van hun oplossingen geen onderscheid maken tussen het probleem van de lage instroom en dat van de lage doorstroom, zullen deze oplossingen ook hier als één geheel beschouwd worden.

- *Diversiteitsbeleid en interculturaliteit*

Bij het bespreken van de oorzaken van de beperkte doorstroom van allochtone studenten, zagen we dat De Mets (2003) een aantal drempels beschrijft die deze beperkte doorstroom in de hand werken. Naast het bespreken van deze oorzaken, doet de auteur eveneens voorstellen om dit probleem op te lossen.

Om zijn oplossingen te kaderen, legt De Mets (2003) nadruk op een *diversiteitsbeleid*, waarmee het wegwerken van achterstelling en achterstand bij heel diverse mensen, waaronder dus ook mensen met een verschillende etnische afkomst, wordt beoogd. Meerbepaald richt een diversiteitsbeleid zich op het structureel en actief integreren van bestaande maatschappelijke verschillen, op individueel vlak en met betrekking tot waarden en normen. Het interculturaliseren van hogescholen en universiteiten maakt deel uit van een dergelijk diversiteitsbeleid en omvat alle inspanningen die worden gedaan om het interculturele een plaats te geven binnen het onderwijs en om studenten in staat te stellen te functioneren in een multiculturele samenleving. De Mets (2003) meent dat er bij interculturaliteit in principe geen aparte aanpak per doelgroep nodig is. Rouwens (2005) bevestigt dit. Het beste is dat de aandacht voor specifieke doelgroepen, zoals allochtone studenten, geïntegreerd wordt binnen de reeds bestaande trajecten. Er moet immers opgelet worden met een aparte behandeling van allochtonen aangezien zij niet anders behandeld willen worden op basis van hun etnische afkomst. Wel moeten de instellingen, in dit geval de instellingen van het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen in het bijzonder, een beleid ontwikkelen dat expliciet aandacht schenkt aan culturele diversiteit. Ze moeten hun beleidsstrategie richten op de zorg voor specifieke noden van de studenten, op hun ondersteuning. Binnen zo'n beleidsstrategie kunnen volgens De Mets (2003) een aantal modellen passen. Deze modellen, alsook enkele voorbeelden hierbij, zijn terug te vinden in tabel 6.

Tabel 6: Modellen voor een betere doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs

Modellen	Voorbeelden
Vorbereidende programma's	- Startdagen - Instapcursussen
Aanbod tijdens de opleiding	- Individuele coaching van studenten - Taalondersteuning - Studiebegeleiding
Specifiek aanbod voor allochtone studenten	- Bijzondere maatregelen - Steungroep voor allochtone studenten

Bron: Gebaseerd op De Mets (2003)

Een eerste model dat door De Mets (2003) wordt besproken om de doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs te verbeteren, zijn *voorbereidende programma's*. Deze programma's gelden zowel voor allochtone als voor autochtone studenten, maar in het geval van de eerste groep bieden ze de mogelijkheid om reeds vroegtijdig problemen, moeilijkheden en achterstanden vast te stellen. Op die manier kunnen de moeilijkheden ook effectief worden opgevolgd en aangepakt tijdens de eigenlijke opleiding, waardoor de kans op afhaken wordt verminderd. Zulke voorbereidende programma's kunnen de vorm aannemen van startdagen of instapcursussen, waarbij men bijvoorbeeld de nadruk legt op assertiviteit, spreekvaardigheden in groep, vakkennis, taalexpressie, spelling, grammatica, computervaardigheden,...

Ook *tijdens de opleiding* zelf zijn er mogelijkheden om studenten te ondersteunen. Bij alle acties kan worden nagegaan in hoeverre ze inspelen op de behoeften van de allochtone studenten. Een mogelijke actie tijdens de opleiding is het individueel coachen van studenten. Een coach kan het individu ondersteunen en helpen bij problemen. Voor allochtonen kan dit een grote hulp zijn omdat de coach voor hen een soort vertrouwenspersoon is. Ook leergroepbegeleiders of mentors kunnen deel uitmaken van de coaching. Een tweede mogelijke actie tijdens de opleiding zelf is de taalondersteuning. Deze kan voor allochtonen zeer belangrijk zijn. Bij het bespreken van de oorzaken van de lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs, bleek immers dat heel wat auteurs taalproblemen of taalachterstand als een belangrijke oorzaak beschouwen (De Mets, 2003; Rouwens, 2005; Almaci & De Meester, 2005; Braeckman, 2006). Toch merkt De Mets (2003) op dat het probleem van taalachterstand bij allochtonen genuanceerd moet worden. Het is niet zo dat alle allochtonen taalproblemen hebben. Bovendien zijn het niet alleen allochtonen die met taalmoeilijkheden te maken krijgen. Maar algemeen mogen we toch stellen dat taalproblemen in het hoger onderwijs zich relatief meer voordoen bij allochtonen dan bij autochtonen, en om hun doorstroom te verhogen is het dan ook van belang dat zij hierbij geholpen worden. Ook studiebegeleiding kan allochtone studenten tijdens de opleiding helpen om betere resultaten te behalen.

Tot slot stelt De Mets (2003) zich nog de vraag of het nodig is dat er door de onderwijsinstelling een *specifiek aanbod voor allochtone studenten* wordt uitgewerkt. Sommige allochtone

studenten ervaren dit immers als stigmatiserend, maar anderen vinden dit wel zinvol. Initiatieven zoals het peter- en meterschap en het mentoraat kunnen worden ingezet voor allochtone jongeren. Ook enkele bijzondere maatregelen, zoals deeltijds studeren, een individueel aangepast jaarprogramma en studieduurverkorting, kunnen hun doorstroom bevorderen. Naast deze bijzondere maatregelen is er nog de mogelijkheid van een steungroep voor allochtone studenten. Dit is een soort overleg dat door de onderwijsinstelling georganiseerd kan worden om het contact tussen de allochtone studenten te bevorderen. De reden hiervoor is dat zij soms met vragen zitten waarmee ze beter terecht kunnen bij hun allochtone dan bij hun autochtone medestudenten. Bovendien benadrukt Rouwens (2005) dat de behoefte aan onderling contact tussen studenten met dezelfde etnische afkomst erg groot is. Ook een dergelijke groepsvorming is dus een middel tot betere doorstroom van allochtone studenten.

Naast deze modellen, die gericht zijn op de specifieke noden van allochtone studenten, kunnen ook *de schoolorganisatie en het schoolklimaat* bijdragen tot een grotere doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs, aldus De Mets (2003). Bij het bespreken van de oorzaken van de lage doorstroom werd reeds vermeld dat allochtone studenten onvoldoende (h)erkenning vinden in de opleiding en de onderwijsinstelling (De Mets, 2003). Dit gebrek geldt op verschillende gebieden, waaronder ook de reële ruimte. Vaak voelen deze studenten zich niet vertrouwd met de fysieke omgeving. Daarnaast speelt ook de manier waarop klassen, stages en uitstappen georganiseerd worden een rol in deze (h)erkenning, evenals het gevoel van de student dat hij of zij met vragen of problemen ergens terecht kan. Het is belangrijk om vanuit het beleid oog te hebben voor dit gevoel van vertrouwdheid en (h)erkenning, omdat dit een grotere motivatie tot leren met zich mee kan brengen en dus ook een lagere uitval van allochtonen doorheen de hogere studies. Zo kan een onderwijsinstelling bij het indelen in groepen nagaan wat de gevolgen zijn voor de positie van de allochtone studenten. Ook bij de infrastructuur en aankleding houdt men best rekening met deze studenten zodat ze zich thuis kunnen voelen. In overleg met de allochtone doelgroep zou men bijvoorbeeld kunnen overwegen om een gebedsruimte en een stille ruimte te voorzien. Wat de examenplanning betreft, zou men rekening kunnen houden met religieuze feestdagen zoals de ramadan.

Rouwens (2005) haalt aan dat ook het *personeelsbestand*, dus het lerarenkorps en de administratieve diensten, bijzondere aandacht verdient. Onderwijsinstellingen zouden zich moeten inspannen om allochtone personeelsleden aan te werven. Zij kunnen dan als voorbeeldfiguren fungeren voor de allochtone studenten. Daarnaast dient het volledige personeelsbestand bewust gemaakt te worden van de problematiek van de interculturaliteit.

Zowel De Mets (2003) als Rouwens (2005) zien ook een oplossing in de *onderwijsprogramma's en curricula*. Beiden menen dat onderwijsprogramma's tegenwoordig meestal een monoculturele

inhoud hebben en dat het de doorstroom (en eigenlijk ook de instroom) van allochtonen ten goede kan komen wanneer er aparte vakken zouden worden opgericht of wanneer nieuwe thema's zouden worden opgenomen en behandeld binnen bestaande vakken. Zeker in de lerarenopleiding moet er aandacht besteed worden aan deze diversiteit.

- *De lerarenopleiding*

De hierboven besproken oplossingen gelden voor het hoger onderwijs in het algemeen. Van der Linden et al. (1999) hebben onderzoek gedaan naar de positie van allochtonen in lerarenopleidingen in het bijzonder. Om betere resultaten van allochtone studenten te bekomen, opperen zij voor het invoeren van een tussenjaar of een schakeljaar waarin de studenten kennis kunnen maken met de opleiding en waar aan de Nederlandse taal gewerkt kan worden. Deze mogelijkheid wordt ook door Bink (2005) aangehaald. Door het invoeren van een schakeljaar zijn de deelnemers beter voorbereid op het hoger onderwijs en zal de uitval doorheen de studies lager zijn. Ook het benoemen van extra allochtone mentoren en speciale stagebegeleiders kan helpen, want zij hebben een beter inzicht in de problemen waarmee allochtone studenten geconfronteerd kunnen worden (Van der Linden et al., 1999).

3.3 De uitstroom van allochtonen uit het hoger onderwijs en de lerarenopleiding: ook problematisch?

Bij de uitstroom uit de lerarenopleiding naar de arbeidsmarkt valt het op dat veel als leerkracht afgestudeerde allochtonen toch niet in het onderwijs terecht komen. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

3.3.1 Probleem

Een job vinden in het onderwijs blijkt allesbehalve gemakkelijk voor mensen van allochtone afkomst (Temsamani, 2006). Jammer genoeg is er slechts zeer weinig literatuur beschikbaar waarin dit probleem wordt onderzocht. Daarom zal in deze eindverhandeling de uitstroom van allochtone leerkrachten uit de lerarenopleiding vooral in het praktijkgedeelte aan bod komen. In het laatste deel van deze literatuurstudie zal kort het probleem dat veel hooggeschoolde⁹ allochtonen ondervinden op hun weg naar een plaats op de arbeidsmarkt in het algemeen besproken worden, zonder daarbij al echt toe te spitsen op het onderwijs.

⁹ Met hooggeschoold wordt hier bedoeld dat men in het bezit is van een diploma hoger onderwijs of universitair onderwijs.

Gemiddeld hebben allochtonen een lager opleidingsniveau dan autochtonen. Maar ook wanneer ze hooggeschoold zijn, verloopt hun instroom op de arbeidsmarkt over het algemeen veel moeizamer dan die van autochtonen (Misplon en Holderbeke, 2005). Dit blijkt uit tabel 7, waarin het aandeel van bij de VDAB ingeschreven schoolverlaters dat een jaar na de inschrijving nog steeds werkzoekend is, wordt weergegeven. De allochtonen die hier in rekening zijn gebracht, zijn enkel degenen die afkomstig zijn uit niet-EU-landen.

Tabel 7: Aandeel ingeschreven schoolverlaters dat na één jaar nog steeds werkzoekend is (restpercentages), naar onderwijsniveau en herkomst, voor het Vlaams Gewest

(%)	Allochtonen			Autochtonen		
	Mannen	Vrouwen	Totaal	Mannen	Vrouwen	Totaal
Laaggeschoold ¹⁰	51,1	59,5	54,4	31,8	39,5	34,6
Middengespoold ¹¹	37,3	49,2	43,7	20,6	21,4	21,0
Hooggeschoold ¹²	20,7	21,1	20,9	15,4	10,9	12,7
Totaal	42,8	50,0	46,2	21,2	18,6	19,9

Bron: Gebaseerd op Misplon en Holderbeke (2005) (cijfers VDAB)

Uit deze tabel blijkt dat meer allochtonen dan autochtonen een jaar na hun opleiding nog steeds werkloos zijn, ongeacht hun onderwijsniveau. Naarmate de scholingsgraad hoger ligt, neemt het percentage schoolverlaters dat een jaar na inschrijving nog werkzoekend is duidelijk af. Dit geldt zowel voor allochtonen als voor autochtonen. Maar of men nu hooggeschoold is of niet, het verschil tussen allochtonen en autochtonen blijft zeer groot. Zo bedraagt het percentage hooggeschoolde autochtonen dat na een jaar nog werkzoekend is 12,7%. Bij de hooggeschoolde allochtonen loopt dit op tot maar liefst 20,9%. Hieruit kunnen we afleiden dat het opleidingsniveau niet de enige verklaring kan zijn voor de verschillen in arbeidsmarktpositie tussen allochtonen en autochtonen.

3.3.2 Oorzaken

Verhoeven et al. (1998) menen dat het probleem van de zwakke positie van allochtonen op onze arbeidsmarkt niet als één probleem beschouwd kan worden, maar dat het uiteenvalt in een aantal kleinere deelproblemen. Elk afzonderlijk zijn deze deelproblemen onvoldoende om de zwakke positie van allochtonen te kunnen verklaren, maar door hun cumulatief effect ontnemen ze de allochtonen, zowel werkende als werkzoekende, heel wat kansen. Deze deelproblemen

¹⁰ Laaggeschoold: in het bezit van maximaal een diploma lager secundair onderwijs

¹¹ Middengespoold: in het bezit van een diploma hoger secundair onderwijs

¹² Hooggeschoold: in het bezit van een diploma hoger of universitair onderwijs

situëren zich op verschillende niveaus: binnen de samenleving als geheel, binnen bepaalde delen ervan, of binnen individuele organisaties die arbeidskrachten zoeken.

In heel wat onderzoeken richt men zich op de oorzaken binnen de organisatie zelf. Vaak worden de verschillen op de arbeidsmarkt tussen allochtonen en autochtonen met dezelfde objectieve kenmerken, waaronder het opleidingsniveau, verklaard door discriminatie en achterstelling. Van den Cruyce (2000) definieert *discriminatie* als een vorm van differentiatie op basis van ethisch onverantwoorde criteria. Het is een vorm van bewust gedrag. *Achterstelling*, daarentegen, is een onbewuste vorm van discriminatie. Het omvat alle handelingen die er onbewust toe leiden dat bepaalde groepen van mensen minder kansen krijgen (Van den Cruyce, 2000). In wat volgt, zal beknopt worden besproken hoe achterstelling, in dit geval van (hooggeschoolde) allochtonen, op de arbeidsmarkt kan ontstaan. Ook discriminatie zal nog verder worden uitgediept.

- *Achterstelling*

Vaak maken organisaties gebruik van selectieve wervingssystemen, waardoor voor allochtonen een grote barrière ontstaat om in te stromen in de arbeidsmarkt. Zo kunnen de kanalen waarlangs een werkgever zoekt bij de werving en de selectie, *informele kanalen* zijn. Dit kan een gevaar voor achterstelling van allochtonen inhouden, in die zin dat allochtonen minder kans zullen hebben om tewerkgesteld te worden in ondernemingen waar weinig of geen andere allochtonen werken. Het ontbreekt hen dan immers vaak aan netwerken om op die wijze aangenomen te worden (Van den Cruyce, 2000). Het gebrek aan netwerken zijn we al eerder tegengekomen in dit literatuuronderzoek, namelijk bij het bespreken van de oorzaken voor de lage in- en doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs. Aldus kan het ontbreken van zulke netwerken toch wel als een grote hindernis beschouwd worden voor allochtonen vóór en tijdens hun weg naar de arbeidsmarkt. Daarnaast blijken ook de meer *traditionele wervingssystemen* weinig bereik te hebben bij de allochtone werkzoekenden. Vaak zijn zij immers, door verkeerd zoekgedrag, niet op de hoogte van bepaalde vacatures (Van Kooten et al., 1996).

De zoekkanalen waarvan allochtone werknemers gebruik maken bij het zoeken naar werk, zijn met andere woorden niet goed afgestemd op de wervingskanalen die door werkgevers gebruikt worden om vacatures bekend te maken. Door deze slechte afstemming zijn allochtone kandidaten moeilijk of niet te vinden en verliezen werkgevers hun belangstelling (Abell, 1996).

Behalve de selectie- en wervingssystemen, kunnen ook *sollicitatiegesprekken* een hindernis vormen voor allochtonen om hun weg te vinden op de arbeidsmarkt. Tijdens zulke gesprekken kunnen zich immers communicatie- en cultuurverschillen voordoen, waardoor bij beide partijen

andere verwachtingen ontstaan ten opzichte van het gesprek. Zo kan het gebeuren dat een allochtone sollicitant zich afwachtend opstelt om op die manier respect te tonen. De selecteur verwacht echter assertiviteit, en leidt uit de afwachtende houding van de kandidaat af dat deze niet gemotiveerd is (Harti, 2005).

Tot slot kunnen ook *psychologische tests* een extra belemmering vormen voor allochtonen die op zoek zijn naar een baan (Van den Cruyce, 2000). Gemiddeld scoren allochtonen lager op zulke tests. Dit komt niet doordat ze minder intelligent zouden zijn dan allochtonen, maar wel door vertekening of bias. Zelfs bij gelijke vaardigheden liggen de kansen op succes bij allochtonen duidelijk lager dan bij autochtonen. De reden hiervoor kan gevonden worden in het feit dat, naast algemene intelligentie, ook nog andere dimensies worden gemeten in psychologische tests. Zo wordt bijvoorbeeld onrechtstreeks ook de kennis van de Nederlandse taal getoetst. Heel wat items uit zulke tests bevatten Nederlandse woorden die in het dagelijks taalgebruik amper voorkomen, waardoor vooral voor allochtonen de moeilijkheidsgraad van de test verhoogd wordt (Meulders et al., 2005).

- *Discriminatie*

Uit een studie van de VDAB blijkt dat in België allochtonen van vooral Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese afkomst te maken krijgen met discriminatie op de arbeidsmarkt. Volgens dezelfde studie zou discriminatie op basis van afkomst zich minder voordoen ten opzichte van allochtone vrouwen dan ten opzichte van allochtone mannen en neemt deze ook af naarmate het opleidingsniveau stijgt (Timmerman, 2003).

Wanneer er, bij gelijke objectieve kenmerken, toch verschillen zijn in de arbeidsposities van allochtonen en autochtonen, kunnen we spreken van een "onverklaarbare rest". Het blijft echter steeds onduidelijk of en in welke mate discriminatie hiervoor verantwoordelijk is. Deze blijft bestaan omdat nooit voor alle objectieve kenmerken gecontroleerd kan worden. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat twee personen met eenzelfde diploma toch verschillen in afstudeerrichting en behaalde resultaten (Dagevos, 1998). Toch blijkt uit een aantal onderzoeken dat we wel degelijk mogen stellen dat er sprake is van discriminatie van allochtonen op de arbeidsmarkt.

Gwen Vandevenne maakt in haar eindverhandeling over de uitstroom van hooggeschoolde allochtonen naar de arbeidsmarkt (2007) een onderscheid tussen twee vormen van discriminatie, namelijk *aanwervingsdiscriminatie* en *loondiscriminatie*. Omdat bij deze deelvraag alleen de uitstroom vanuit het hoger onderwijs naar de arbeidsmarkt wordt behandeld, zal enkel kort ingegaan worden op de aanwervingsdiscriminatie. Loondiscriminatie is een probleem dat ontstaat als men reeds een job heeft gevonden en wordt hier aldus niet besproken. Bij de

aanwerving en de selectie beschikken werkgevers slechts over zeer weinig informatie over de sollicitanten. Daarom maken ze een inschatting van hun productiviteit op basis van direct waarneembare kenmerken, waaronder leeftijd, opleidingsniveau en zeker ook etnische afkomst. Als gevolg hiervan schatten de meeste werkgevers de productiviteit van kandidaten van allochtone afkomst lager in (Dagevos, 1998). Hierdoor wordt door allochtonen zelf dikwijls aangehaald dat ze het gevoel hebben dat ze zich extra moeten bewijzen (Dagevos et al., 1999).

3.3.3 Oplossingen

Verhoeven et al. (1998) noemen de integratie van allochtonen op de arbeidsmarkt een complex sociaal probleem. Toch hebben zij op basis van de literatuur en enkele casestudies een aantal elementen kunnen achterhalen die zouden kunnen bijdragen tot een verbetering van de huidige situatie. Zoals reeds eerder vermeld, delen Verhoeven et al. (1998) het probleem van de zwakke positie van allochtonen op in een aantal deelproblemen die elk apart geen verklaring bieden voor deze nadelige positie, maar die door hun gezamenlijk effect allochtonen heel wat kansen op de arbeidsmarkt ontnemen. Deze problemen situeren zich op een drietal niveaus, namelijk binnen de samenleving als geheel, binnen bepaalde delen ervan, en binnen de individuele organisaties die werkkrachten zoeken. Om het probleem van de integratie van allochtonen op de arbeidsmarkt op een grondige en effectieve manier aan te pakken, moet er volgens deze onderzoekers een beleid ontwikkeld worden dat eveneens op deze drie niveaus gevoerd wordt: op macroniveau, op microniveau en op mesoniveau. Dit is nodig opdat alle actoren betrokken zouden worden bij de ontwikkeling van een effectief beleid.

- *Macroniveau*

Het ontwerpen van een algemeen kader waarbinnen een gelijkekansenbeleid gevoerd kan worden, is de belangrijkste taak van beleidsvoerders op macroniveau, aldus Verhoeven et al. (1998). Door zo een algemeen kader worden er belangrijke randvoorwaarden ontwikkeld, waardoor het succes of falen van zulk een beleid reeds grotendeels op dit niveau wordt bepaald. Om tot een succesvol gelijkekansenbeleid te komen, is het van belang dat allereerst de doelgroep ervan wordt bepaald. Daarnaast moet ook bepaald worden hoe zo'n gelijkekansenbeleid er moet uitzien. Een beleid dat erop gericht is om de mogelijkheden van allochtonen op de arbeidsmarkt te verbeteren, kan verschillende wegen uitgaan. Er kunnen een aantal maatregelen worden genomen, waaronder *positieve actie* of *positieve discriminatie*. Positieve actie en positieve discriminatie leunen dicht bij mekaar aan, maar verschillen in die zin dat bij *positieve discriminatie* de functievereisten verlaagd worden om meer allochtonen aan te trekken. Bij *positieve actie* is dit niet het geval. Daar blijven dezelfde functievereisten gelden voor iedereen, voor autochtonen én allochtonen (Verhoeven et al., 1998). Van Doorne-Huiskes

(1999) omschrijft positieve actie als ‘‘een geheel van samenhangende maatregelen die tot doel hebben een evenredige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen, autochtonen en allochtonen over de verschillende functieniveaus tot stand te brengen’’. Van positieve discriminatie is volgens deze auteur pas sprake als bepaalde doelgroepen een voorkeursbehandeling krijgen. Op macroniveau moet bepaald worden voor welke algemene maatregelen gekozen zal worden (Verhoeven et al., 1998).

- *Mesoniveau*

Vaak wordt een gelijkekansenbeleid gezien als een beleid dat zich volgens twee sporen ontwikkelt. Enerzijds is er het macrospoor, waarin een aantal algemene krijtlijnen worden uitgezet, en anderzijds het microspoor, waarin deze algemene krijtlijnen moeten worden ingekleurd, aldus Verhoeven et al. (1999). Zelf zijn de zonet vernoemde auteurs het hier niet mee eens. Zij zijn van mening dat deze visie afbreuk doet aan de realiteit omdat een belangrijk *tussenniveau* over het hoofd wordt gezien. Dikwijls wordt dit tussenniveau onbewust bij het macroniveau gerekend. Er kunnen verschillende uitgangspunten gehanteerd worden om de actoren op het mesoniveau te omschrijven. Deze zijn terug te vinden in tabel 8, met telkens een korte omschrijving ervan.

Tabel 8: Beschrijving van de actoren op mesoniveau: verschillende invalshoeken

Invalshoek/perspectief	Omschrijving
Regionaal perspectief	Op het mesoniveau treffen we de verschillende regionale vertegenwoordigers aan van dezelfde actoren die ook terug te vinden zijn op het macroniveau. Eventueel worden zij nog aangevuld met enkele vertegenwoordigers uit lokale allochtone gemeenschappen.
Sectoraal perspectief	Het mesoniveau wordt gezien als een verzameling van organisaties met dezelfde economische activiteit, dus uit dezelfde sectoren. De onderhandelingen op sectoraal niveau zijn moeilijker dan op individueel niveau, maar ze kunnen wel meer teweegbrengen.
Categoriaal perspectief	Het mesoniveau kan ook worden beschouwd als een soort overkoepeling van een aantal lokale gemeenschappen met een gemeenschappelijk aspect, bijvoorbeeld migrantenfederaties.

Bron: Gebaseerd op Verhoeven et al. (1999)

De *regionale aanpak* is van belang omdat hierdoor de benaderde organisaties op individuele basis geholpen kunnen worden om het beleid, ontwikkeld op macroniveau, om te zetten naar hun eigen microniveau. Door ook met de sectoren (*sectorale invalshoek*) en migrantenfederaties (*categoriale invalshoek*) te onderhandelen, kan het werk van regionale experts (*regionale invalshoek*) vergemakkelijkt worden (Verhoeven et al., 1999).

Verder kan het mesoniveau ook nog gezien worden als een niveau dat essentieel is voor de doorstroom van informatie tussen het macro- en het microniveau en dat op die manier het microniveau kan ondersteunen (Verhoeven et al., 1999).

- *Microniveau*

Het microniveau is het niveau van de organisatie zelf. Hier worden de resultaten van genomen acties het meest tastbaar. Weinig organisaties zijn met elkaar vergelijkbaar wat betreft een aantal essentiële kenmerken zoals grootte en arbeidsorganisatie. Daarom is vooral individueel maatwerk van belang bij het ontwikkelen van een gelijkheidsbeleid op organisatieniveau (Verhoeven et al., 1999).

3.3.4 Opmerking

In de vorige paragrafen kwam het probleem van de instroom van allochtonen op de arbeidsmarkt in het algemeen aan bod. Omdat in de literatuur nooit wordt gesproken over afgestudeerde allochtonen leerkrachten specifiek, was dit ook in deze literatuurstudie onmogelijk. In het praktijkonderzoek is het wel de bedoeling om na te gaan hoe het zit met allochtone leerkrachten in het bijzonder. Dan zal de vraag gesteld worden in hoeverre zij effectief in het onderwijs terecht kunnen en willen komen, en, als ze niet voor de klas staan, waar ze dan wel terecht komen.

3.4 Conclusies literatuurstudie

Hoewel er slechts weinig cijfers beschikbaar zijn over de in- en doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs, mag toch gesteld worden dat ze allebei problematisch verlopen. Uit het bestuderen van de literatuur hieromtrent, blijkt dat door verschillende auteurs en onderzoekers vaak dezelfde oorzaken en mogelijke oplossingen voor deze problemen worden aangehaald.

Bovendien blijkt ook steeds dat het niet slechts één bepalende factor is die aan de basis van de lage in- en doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs ligt. Het gaat eerder om een cumulatie van meerdere risicofactoren die onderling samenhangen. In het onderzoek dat werd gevoerd in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming ("Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten", 2007), wordt studeren vergeleken met het beklimmen van een ladder waarbij er bij elk niveau nieuwe treden genomen moeten worden, van in de kleuterklas tot in

het hoger onderwijs. Die vergelijking vat de oorzaken van de lage in- en doorstroom die in deze literatuurstudie werden besproken goed samen. Heel wat allochtonen missen reeds bij het begin van het secundair onderwijs bepaalde treden op die ladder. In vergelijking met de rest van de samenleving is hun socio-economische achtergrond vrij laag. Ook hun verbale vaardigheden liggen heel wat lager en meestal volgen ze opleidingen die minder goed voorbereiden op het hoger onderwijs. Daarnaast missen ze ook rolmodellen en bereikt hen erg weinig informatie over het hoger onderwijs. Ook bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs slaan allochtone studenten vaak belangrijke treden over: de mogelijkheden die het hoger onderwijs biedt, worden niet genoeg onderzocht en ze kiezen op basis van verkeerde motieven. In het hoger onderwijs zelf is het contact met autochtone medestudenten en personeel erg beperkt en het studierendement onvoldoende. Voor deze allochtone studenten wordt studeren een ontzettend grote sprong van de laagste tot de hoogste sport, aangezien essentiële treden ontbreken. Ondanks de ambitie van heel wat allochtone studenten, gaat er aldus veel talent verloren.

Wat de oplossingen voor de problemen van de zeer beperkte in- en doorstroom van allochtone jongeren in het hoger onderwijs betreft, zijn in de literatuur ook reeds heel wat voorstellen gedaan. De initiatieven die tot op heden zijn genomen in Vlaanderen, hebben echter slechts weinig meetbaar effect gesorteerd (Mahieu, 2003).

Oorzaken en oplossingen voor de beperkte overgang van afgestudeerde allochtone leerkrachten naar het onderwijs, dus voor de uitstroom, zijn in de literatuur dan weer amper terug te vinden. Daarom zal hier in het praktijkonderzoek meer aandacht aan geschonken worden. Wel werd gezocht naar oorzaken voor de algemeen zwakkere positie van allochtonen op de arbeidsmarkt ten opzichte van autochtonen. Vooral discriminatie en achterstelling zouden hier, zo blijkt uit de literatuur, een belangrijke rol in spelen. Om het probleem op te lossen, is een integraal beleid nodig dat zich uitstrekt over drie niveaus: macroniveau, mesoniveau en microniveau. Maar uiteindelijk is het toch op het niveau van de individuele organisatie, het microniveau, dat de grootste inspanningen gedaan moeten worden om meer allochtonen op de arbeidsmarkt te krijgen.

4 In de praktijk

4.1 Inleiding

In de literatuur worden heel wat factoren aangehaald die het tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs kunnen verklaren. In dit hoofdstuk zullen deze factoren getoetst worden aan de praktijk. Meerbepaald zal worden nagegaan in hoeverre de in de literatuurstudie besproken moeilijkheden die allochtonen zouden ondervinden op hun weg naar een plaats voor de klas, ook effectief als problemen worden ervaren door de desbetreffende personen. Verder is het ook de bedoeling om na te gaan of er misschien nog andere factoren zijn die het tekort aan allochtone leerkrachten kunnen verklaren en die niet in de literatuur werden aangehaald. Daar waar in het literatuuronderzoek vooral gefocust werd op de in- en doorstroom in het hoger onderwijs en op de uitstroom naar de arbeidsmarkt in het algemeen, zal in dit hoofdstuk zoveel mogelijk de lerarenopleiding specifiek en de uitstroom vanuit de lerarenopleiding naar de onderwijssector behandeld worden. In wat volgt, zal de methodologie van het praktijkonderzoek uitgebreid beschreven worden.

4.2 Methodologie

4.2.1 Onderzoeksmethode

Het toetsen van de literatuur aan de praktijk werd gedaan aan de hand van mondelinge interviews van bevoorrechte getuigen. De interviews waren eerder open of niet-gestructureerd van aard. Op voorhand werden wel onderwerpen en vragen vastgelegd, maar toch werd het interview steeds aangepast aan de geïnterviewde en aan het verloop van het gesprek. De vragen die werden gesteld, hadden een open karakter, zodat de respondenten zo vrij mogelijk konden antwoorden. Wel werden soms, afhankelijk van de respondent en van het reeds gegeven antwoord, enkele factoren uit de literatuur aangehaald om de persoon een aanzet of richting te geven voor een mogelijk antwoord. Op die manier kon voorkomen worden dat de respondenten bij sommige vragen helemaal niks konden antwoorden of dat ze belangrijke factoren over het hoofd zouden zien. Ze konden dan hun mening geven over de in de literatuur besproken factoren. Dit kon hen bovendien tot nog andere antwoorden brengen waaraan ze in eerste instantie niet hadden gedacht. Soms kwamen tijdens de interviews antwoorden uit de bus die niet in de literatuur teruggevonden werden. Bij latere interviews werd ook van deze 'nieuwe' antwoorden meermaals gebruik gemaakt om de respondenten op weg te helpen.

De interviews werden telkens individueel afgenomen. Eén van de interviews was echter een dubbelinterview. Twee respondenten, die elkaar kennen en die van dezelfde allochtone afkomst zijn, werden gelijktijdig ondervraagd. Dit gaf wel een meerwaarde aan het gesprek omdat ze elkaar steeds konden aanvullen.

Drie van de gecontacteerde respondenten wouden graag hun medewerking verlenen, maar wegens tijdsgebrek was een mondeling interview voor hen niet haalbaar. Daarom hebben zij de vragen via e-mail beantwoord. Het nadeel hiervan is dat de antwoorden die via e-mail gegeven werden over het algemeen korter waren dan bij de mondelinge interviews. Bovendien was het niet mogelijk om in te spelen op de antwoorden van de geïnterviewde, om het gesprek indien nodig een andere wending te geven en om nog enkele onvoorbereide vragen te stellen. Toch zullen ook de via e-mail doorgestuurde antwoorden in de praktijkstudie verwerkt worden. Deze kunnen beschouwd worden als een extraatje, bovenop de mondelinge interviews waar het eigenlijk om draait in het praktijkonderzoek.

Van alle interviews werd, met toestemming van de respondenten, een geluidsopname gemaakt. Nadien werd van deze geluidsopnames gebruik gemaakt om de interviews uit te schrijven. Aangezien de gesprekken steeds werden aangepast aan de respondent en aan de omstandigheden, werden bij het uitschrijven ervan alle gegeven antwoorden geordend per vraag uit de interviewleidraden. Dit vergemakkelijkte uiteindelijk het neerschrijven van de praktijkstudie. De interviewleidraden en de opbouw van de praktijkstudie zijn immers op elkaar afgestemd.

4.2.2 Respondenten

- *Indeling in categorieën*

Om de theorie aan de praktijk te toetsen via interviews, werd besloten om op zoek te gaan naar drie categorieën van respondenten, zijnde:

1. Allochtonen die aan een lerarenopleiding kleuter-, basis- of secundair onderwijs begonnen zijn maar deze niet hebben afgemaakt.
2. Allochtonen die aan een lerarenopleiding kleuter-, basis- of secundair onderwijs begonnen zijn en deze ook hebben afgemaakt, maar die toch niet voor de klas staan.

3. Allochtonen die aan een lerarenopleiding kleuter-, basis- of secundair onderwijs begonnen zijn en deze ook hebben afgemaakt, en die ook effectief voor de klas staan.

Aan de personen uit de eerste categorie konden enkel vragen worden gesteld met betrekking tot de in- en doorstroom in de lerarenopleiding. Aangezien zij hun lerarenopleiding hebben stopgezet, konden ze immers niets vertellen over de uitstroom vanuit de lerarenopleiding naar de arbeidsmarkt. Tijdens de interviews met de personen uit zowel de tweede als de derde categorie, kon wel ingegaan worden op de uitstroom. In principe was het mogelijk, en ergens misschien ook logisch, geweest om nog een vierde categorie van respondenten samen te stellen. Deze zou dan bestaan uit personen van allochtone afkomst die nooit aan een lerarenopleiding begonnen zijn. Maar aangezien de overgrote meerderheid van allochtone studenten die een diploma van het secundair onderwijs behaald hebben niet voor een lerarenopleiding kiest, was het onbegonnen werk om uit deze groep één of meer mensen te vinden die een goede reden hebben om niet voor een lerarenopleiding te kiezen. Daarom werd deze categorie dan ook achterwege gelaten. Dit is geen groot probleem, want ook aan de personen uit de wel gekozen categorieën konden de vragen worden gesteld die betrekking hebben op de instroom van allochtonen in de lerarenopleiding. Zij konden immers vertellen welke factoren henzelf eventueel hebben doen twijfelen om de opleiding aan te vatten. Verwacht kan worden dat deze factoren voor andere jongeren van allochtone afkomst de redenen vormen om helemaal niet aan de lerarenopleiding te beginnen. Bovendien kunnen de ondervraagde mensen van allochtone afkomst, zo bleek uit de interviews, zich heel goed inleven in de situatie van andere personen van dezelfde allochtone afkomst en hebben zij het met elkaar regelmatig over zulke problemen.

De vragen die aan elk van de categorieën van respondenten werden gesteld, zullen later nog besproken worden.

- *Zoekmethoden*

Bij het zoeken naar potentiële respondenten voor de interviews, werd voor de eerste categorie een andere methode gehanteerd dan voor de tweede en derde categorie. Om mensen van allochtone afkomst te vinden die aan een lerarenopleiding kleuter-, basis- of secundair onderwijs begonnen zijn maar deze niet hebben afgemaakt, werd beroep gedaan op de hogescholen van Hasselt, namelijk de Katholieke Hogeschool Limburg, de Provinciale Hogeschool Limburg en de XIOS Hogeschool Limburg. Aan hen werd gevraagd of het mogelijk was mij de contactgegevens van zoveel mogelijk van zulke personen te bezorgen. De mensen waarvan gegevens werden ontvangen, werden vervolgens gecontacteerd via e-mail en gevraagd

of ze bereid waren hun medewerking te verlenen aan een interview in het kader van deze eindverhandeling.

Wat betreft de tweede en derde categorie, heeft vooral de vereniging Kleurrijk Onderwijs Limburg (KOL) een belangrijke rol gespeeld bij het vinden van respondenten. Kleurrijk Onderwijs Limburg is een multiculturele leerkrachtenvereniging die zich inzet om tot meer diversiteit in het lerarenkorps te komen. Meerbepaald wil deze vereniging de tewerkstelling van allochtone leerkrachten vergroten en allochtone studenten steunen, in het bijzonder tijdens hun lerarenopleiding. Daarnaast wil Kleurrijk Onderwijs Limburg promotie voeren bij allochtone leerlingen om hen aan te moedigen hoger onderwijs te gaan volgen, en ook weer in het bijzonder een lerarenopleiding (www.kleurrijkonderwijs.be). "Via de vereniging Kleurrijk Onderwijs Limburg willen we vooral allochtone leerkrachten in beeld brengen bij de scholen, zodat ze meer leerkrachten zouden aanwerven. En ook binnen de gemeenschap zelf proberen we het beroep in kaart te brengen", aldus Bayram Saatçi¹³, stichtend lid van Kleurrijk Onderwijs Limburg. Momenteel bereikt Kleurrijk Onderwijs Limburg ongeveer 70 leerkrachten van allochtone afkomst (www.kleurrijkonderwijs.be). De e-mail adressen van al deze mensen werden mij bezorgd door de vereniging zodat ik hen kon contacteren en om hun medewerking vragen. Het ging hierbij zowel om leerkrachten die voor de klas staan, als om leerkrachten die in een andere sector dan het onderwijs werken of zelfs werkloos zijn.

Op de zonet beschreven manieren werden reeds heel wat mensen gevonden die tot één van de beschreven categorieën behoren en die bereid waren mee te werken, maar nog niet genoeg. Door aan de reeds geïnterviewde personen te vragen of ze nog andere mensen kenden die in aanmerking kwamen voor een interview, werden de overige respondenten gevonden.

- *Allochtone afkomst*

De bedoeling was om voor het praktijkonderzoek mensen te interviewen die afkomstig zijn van zoveel mogelijk verschillende landen. Jammer genoeg bleek dit uiteindelijk niet zo gemakkelijk te zijn. De reacties die werden ontvangen op de verstuurde e-mails, kwamen immers vooral van personen van Turkse afkomst. Als zij op hun beurt nog mensen kenden die ook in aanmerking kwamen voor een interview, ging het meestal opnieuw om allochtonen van Turkse afkomst. Uiteindelijk werden respondenten gevonden die afkomstig zijn van toch vier verschillende landen, namelijk Turkije, Tunesië, Italië en Roemenië.

¹³ Bayram Saatçi werd in het kader van deze verhandeling als bevoorrechte getuige (tweede categorie) geïnterviewd.

In de doorgenomen literatuur, en bijgevolg ook in de literatuurstudie van deze verhandeling, werden de alloctonen steeds als één grote groep beschouwd. Er werd geen onderscheid gemaakt tussen personen van een andere allochtone afkomst. In dit praktijkgedeelte zal wel zoveel mogelijk vermeld worden door welke groep van personen, dus van welke allochtone afkomst, bepaalde factoren als belangrijk worden beschouwd.

- *Beschrijving van de respondenten*

In totaal werden 19 mensen geïnterviewd. Van 16 van hen werd een mondeling interview afgenomen. De overige 3 personen beantwoordden de vragen via e-mail.

A. Eerste categorie

De eerste categorie, bestaande uit de personen van allochtone afkomst die aan een lerarenopleiding zijn begonnen maar deze niet hebben afgemaakt, omvat 3 respondenten. Deze respondenten zijn allemaal vrouwen van Turkse afkomst. 2 van hen zijn aan een geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs aan een hogeschool begonnen, 1 van hen aan een geïntegreerde lerarenopleiding¹⁴ kleuteronderwijs, eveneens aan een hogeschool. Eigenlijk was het de bedoeling om meer dan 3 personen behorende tot de eerste categorie te interviewen, maar deze respondenten waren heel moeilijk te vinden. Er werden heel wat e-mails verstuurd naar mensen die hiervoor in aanmerking kwamen, maar de reacties daarop bleven uit. Via respondenten uit andere categorieën, werden uiteindelijk de 3 zonet beschreven personen gevonden. Zij bleken wel bereid hun medewerking te verlenen. Dat de eerste categorie minder personen bevat dan de overige categorieën, is een probleem dat toch zo goed mogelijk werd opgevangen. Veel van de geïnterviewden uit de tweede en derde categorie kenden immers wel iemand van allochtone afkomst die tijdens zijn of haar lerarenopleiding heeft afgehaakt. Ook zij konden de oorzaken voor het stopzetten van de opleiding aldus duidelijk in beeld brengen. In het vervolg van de praktijkstudie zullen de geïnterviewden van de tweede categorie de 'afhakers' worden genoemd. In bijlage 1 is een omschrijving van alle geïnterviewde afhakers terug te vinden, alsook telkens een vermelding van de plaats en de datum van het interview.

B. Tweede categorie

Mensen van allochtone afkomst die wel een lerarenopleiding hebben gevolgd en afgemaakt maar die toch niet in het onderwijs staan, vormen de tweede categorie van respondenten. Deze

¹⁴ In de inleiding werd de lerarenopleiding afgebakend en werden de mogelijkheden beschreven om de bevoegdheid om les te geven te verkrijgen.

omvat in totaal 6 respondenten, namelijk 3 mannen en 3 vrouwen. Ook zij zijn allemaal van Turkse afkomst. 2 van hen hebben een geïntegreerde lerarenopleiding gevolgd aan een hogeschool, de ene voor leerkracht secundair onderwijs, de andere voor kleuterleidster. De overige 4 respondenten hebben na hun oorspronkelijke studie een getuigschrift pedagogische bekwaamheid (g.p.b.) behaald, wat hen de mogelijkheid geeft om les te geven. Voor deze laatste 4 personen lijkt het logischer dat zij niet voor de klas staan dan voor de eerste 2 personen, omdat zij met hun diploma meer richtingen uit kunnen. Maar toch is ook wie een getuigschrift pedagogische bekwaamheid bezit van belang in deze verhandeling, omdat iets hen blijkbaar toch tegenhoudt om de stap naar het onderwijs te zetten. Dit eindwerk verdiept zich in het tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs, en mensen met een getuigschrift pedagogische bekwaamheid hebben nu eenmaal de bevoegdheid om les te geven en zijn dus in principe ook leerkrachten. Alle personen van de tweede categorie werden ondervraagd via een mondeling interview. Zij zullen vanaf nu de 'leerkrachten die niet voor de klas staan' of de 'buiten het onderwijs werkende leerkrachten' worden genoemd. Een omschrijving van deze 6 respondenten is terug te vinden in bijlage 2. Plaats en datum van de interviews wordt hier eveneens vermeld.

C. Derde categorie

De derde categorie, tenslotte, telt 10 respondenten en is daarmee de grootste. Dit zijn de leerkrachten van allochtone afkomst die ook effectief voor de klas staan. 4 van hen zijn vrouwen, 6 van hen zijn mannen. De geïnterviewden hebben op 3 verschillende manieren de bekwaamheid verkregen om voor de klas te staan. 6 van hen hebben een geïntegreerde lerarenopleiding aan een hogeschool gevolgd, 2 van hen behaalden een getuigschrift pedagogische bekwaamheid, 1 van hen volgde een opleiding tot Islamleerkracht via de Executieve van de Moslims van België, en een laatste respondent bezit zowel een getuigschrift pedagogische bekwaamheid als een diploma dat ze behaalde via de Executieve. Opnieuw is een groot deel van de respondenten, namelijk 5 van de 10, van Turkse afkomst. Daarnaast werden nog 2 personen van Italiaanse afkomst, 2 personen van Tunesische afkomst en 1 persoon van Roemeense afkomst geïnterviewd. Uit de derde categorie werden 8 personen mondeling geïnterviewd. De overige 2 respondenten beantwoordden de vragen via e-mail. De respondenten van deze laatste categorie worden kort omschreven in bijlage 3 en zullen in wat volgt worden aangeduid als de 'effectieve leerkrachten'.

Samengevat wordt in tabel 9 het aantal respondenten nog eens weergegeven, opgesplitst naar categorie, geslacht van de geïnterviewden en aard van de lerarenopleiding.

Tabel 9: Respondenten per categorie

	Mannen				Vrouwen				TOTAAL
	<i>L</i> ¹⁵	<i>G</i> ¹⁶	<i>E</i> ¹⁷	<i>Totaal</i>	<i>L</i>	<i>G</i>	<i>E</i>	<i>Totaal</i>	
Categorie 1	0	0	0	0	3	0	0	3	3
Categorie 2	1	2	0	3	1	2	0	3	6
Categorie 3	3	2	1	6	3	0	1	4	10
Totaal	4	4	1	9	7	2	1	10	19

Bron: Eigen gegevens

4.2.3 Interviewleidraden

In bijlagen 4, 5 en 6 worden de interviewleidraden voor de respondenten uit respectievelijk categorie 1, 2 en 3 weergegeven. In deze leidraden zijn de vragen terug te vinden die tijdens de interviews gesteld konden worden en de onderwerpen die aan bod moesten komen. In eerste instantie werd echter steeds geprobeerd om de geïnterviewden zoveel mogelijk zelf te laten vertellen over de deelproblemen, met name de problematische instroom, doorstroom en uitstroom in en uit de lerarenopleiding. Bovendien werden tijdens de meeste interviews bij het beantwoorden van de eerste vragen reeds heel wat andere vragen eveneens beantwoord, vragen die eigenlijk pas later aan bod zouden komen. De leidraden werden dus vooral opgesteld om ervoor te zorgen dat aan het einde van elk interview alle onderwerpen behandeld waren. De volgorde van de onderwerpen en het precieze verloop van de interviews was bijgevolg afhankelijk van de geïnterviewde persoon en van de omstandigheden.

Alle vragen in de interviewleidraden bevatten een tijdsaanduiding om te voorkomen dat over bepaalde onderwerpen te ver zou worden uitgewijd. Zo kon vermeden worden dat er voor andere topics geen tijd meer overbleef. De tijdsduur van de interviews schommelde tussen een half en anderhalf uur.

- *Eerste categorie: de afhakers*

Bij het interviewen van de personen uit de eerste categorie, werd enkel ingegaan op de in- en doorstroom van alloctonen in de hogeschool en in de lerarenopleiding, niet op de uitstroom. Allereerst werd gevraagd naar de motivatie van de respondenten om aan een lerarenopleiding te beginnen. Enerzijds maakt deze vraag al deel uit van het probleem in verband met de lage instroom. Hier konden door de respondenten immers al stimulerende factoren aangehaald worden, zoals er ook een aantal in de literatuurstudie vermeld werden. Mahieu (2003)

¹⁵ L = Geïntegreerde lerarenopleiding aan een hogeschool

¹⁶ G = Opleiding getuigschrift pedagogische bekwaamheid

¹⁷ E = Opleiding tot Islamleerkracht via de Executieve van de moslims van België

identificeerde namelijk een aantal factoren die allochtone jongeren stimuleren om te gaan verder studeren. In tabel 1 werden deze opgesomd. Anderzijds kan deze eerste vraag ook als een echte beginvraag beschouwd worden, in die zin dat het een brede, open vraag is die de mogelijkheid biedt om de respondent wat op zijn of haar gemak te stellen en om hem of haar al wat beter te leren kennen. Verder werd, met betrekking tot de instroom, ook gevraagd naar de remmende factoren. Hiermee worden eventuele factoren bedoeld die de respondenten toch hebben doen twijfelen om de opleiding aan te vatten. Ook werd gevraagd naar wat voor andere mensen van allochtone afkomst de redenen zouden kunnen zijn om niet aan een lerarenopleiding te beginnen. Zoals reeds eerder vermeld, bleek immers uit de interviews dat de geïnterviewden zich zeer goed kunnen inleven in de situatie van andere personen van allochtone afkomst. Tot slot werd de respondenten nog de vraag gesteld welke maatregelen zij denken dat er genomen moeten worden, of wat er zou moeten veranderen, om de instroom van allochtonen in de lerarenopleiding te verhogen.

Een tweede gedeelte van vragen of onderwerpen die aan bod kwamen tijdens de interviews met de bevoorrechte getuigen uit de eerste categorie, houdt verband met de doorstroom in de lerarenopleiding. Omdat deze categorie de personen omvat die tijdens de lerarenopleiding hebben afgehaakt, waren de vragen in verband met de doorstroom bij hen heel belangrijk. Hierbij werd nagegaan welke moeilijkheden en problemen deze respondenten hebben ondervonden tijdens hun opleiding, en welke factoren een invloed hebben uitgeoefend op de beslissing om hun studie stop te zetten. Ook aan eventuele aanpassingen binnen de lerarenopleiding om de doorstroom van allochtonen te verhogen, werd de nodige aandacht besteed.

- *Tweede categorie*

De vragen over de instroom die aan de buiten het onderwijs werkende leerkrachten werden gesteld, zijn dezelfde als bij de afhakers.

Ook met betrekking tot de doorstroom werden de leerkrachten die niet voor de klas staan bevraagd. Hierbij werd vooral ingegaan op de moeilijkheden en problemen die de geïnterviewden tijdens hun opleiding zijn tegengekomen, ook al hebben ze hun diploma behaald. Daarnaast werd ook nagegaan hoe zij denken dat de doorstroom van personen van allochtone afkomst in de lerarenopleiding verbeterd kan worden.

Aangezien de tweede categorie bestaat uit mensen die hun lerarenopleiding wel hebben afgemaakt, werd bij hen ook het probleem van de uitstroom uit de lerarenopleiding naar het onderwijs besproken. Daarbij werd ingegaan op eventuele problemen die ze hebben ondervonden bij het zoeken naar een job als leraar, op benadeling van allochtonen ten opzichte

van autochtonen op de arbeidsmarkt in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder, en op eventuele mogelijkheden om de overgang van de lerarenopleiding naar het onderwijs vlotter te laten verlopen.

- *Derde categorie*

Met betrekking tot de instroom werden aan de bevoorrechte getuigen uit de derde categorie, namelijk de effectieve leerkrachten, dezelfde vragen gesteld als aan de afhakers en de buiten het onderwijs werkende leerkrachten. Wat de doorstroom en de uitstroom betreft, kwamen de vragen ongeveer overeen met de aan de buiten het onderwijs werkende leerkrachten gestelde vragen.

4.3 Deelvragen

Zoals reeds eerder werd vermeld, wordt doorheen de praktijkstudie gebruik gemaakt van dezelfde centrale onderzoeksvraag en deelvragen als doorheen het literatuuronderzoek. Ook zal de praktijkstudie op een gelijkaardige manier worden opgebouwd als de literatuurstudie. Dit maakt het gemakkelijker om de literatuur en de praktijk met elkaar te vergelijken. In wat volgt, zal per deelvraag bekeken worden welke factoren door de respondenten van de verschillende categorieën werden aangehaald als oorzaken voor de lage in- en doorstroom van allochtonen in de lerarenopleiding en de beperkte overgang van allochtonen van de lerarenopleiding naar het onderwijs. Ook de oplossingen die door de geïnterviewden werden aangehaald, zullen aan bod komen.

4.4 Naar het hoger onderwijs en de lerarenopleiding: niet voor allochtonen?

De instroom in het hoger onderwijs, en meerbepaald in de lerarenopleiding, ligt bij allochtonen relatief lager dan bij autochtonen. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

4.4.1 Inleiding

Reeds helemaal in het begin van deze verhandeling werd het probleem van de lage instroom van allochtonen in het hoger onderwijs, en in de lerarenopleiding in het bijzonder, besproken. In de literatuurstudie werden heel wat oorzaken besproken die aan de basis van dit probleem zouden liggen. Daarbij ging het meestal over de lage instroom van allochtonen in het hoger

onderwijs in het algemeen. Daarnaast werden ook enkele factoren aangehaald die specifiek betrekking hebben op de instroom in de lerarenopleiding. Maar het algemeen beeld dat werd geschetst in de literatuurstudie, heeft betrekking op de beslissing van personen van allochtone afkomst om te gaan verder studeren, ongeacht de richting waarvoor ze eventueel zouden kiezen. Ook tijdens de interviews werden zowel algemene factoren aangehaald, van toepassing op de lage instroom in elke opleiding van het hoger onderwijs, als factoren die specifiek de ondervertegenwoordiging van allochtonen in de lerarenopleiding kunnen verklaren. Geprobeerd werd evenwel om de aandacht zoveel mogelijk op deze laatste groep van factoren te richten. Hetzelfde geldt voor de eventuele oplossingen voor de lage instroom in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding.

4.4.2 Opmerking

Alvorens van start te gaan met het bespreken van de tijdens de interviews gegeven antwoorden in verband met de instroom, merken we op dat dit deelprobleem met de personen uit elk van de drie categorieën besproken werd. Wel is het zo dat geen enkele categorie personen bevat die zelf nooit aan een lerarenopleiding zijn begonnen. Hoewel door de geïnterviewden heel wat oorzaken voor de problematische instroom werden besproken, is het misschien toch nodig deze beperking tijdens de bespreking in het achterhoofd te houden.

4.4.3 Oorzaken

In de literatuurstudie werd de instroom van allochtonen in het hoger onderwijs vanuit een aantal verschillende invalshoeken benaderd. Zo werden door Mahieu (2003) een aantal factoren geïdentificeerd die een invloed uitoefenen op de beslissing van iemand, in dit geval van allochtone afkomst, om al dan niet te gaan verder studeren. Enerzijds zijn er de stimulerende factoren, die een positieve invloed uitoefenen op de beslissing om de stap naar het hoger onderwijs te zetten. Anderzijds zijn er de remmende factoren, die deze beslissing dan weer negatief beïnvloeden. Ook tijdens de interviews werd op zoek gegaan naar stimulerende en remmende factoren. De lage instroom kan immers verklaard worden door de aanwezigheid van remmende factoren en de afwezigheid van stimulerende factoren. De Mets (2003) meent dat verschillende actoren deze factoren in de hand werken en aldus betrokken zijn bij het probleem van de lage instroom van allochtonen in het hoger onderwijs. Zo bemoeilijken niet alleen de allochtone jongeren zelf deze instroom, maar ook de omgeving en het onderwijs. In de hiernavolgende bespreking van de resultaten zullen alle door de respondenten aangehaalde oorzaken ondergebracht worden in deze drie groepen, namelijk de bemoeilijking door de allochtonen zelf, de bemoeilijking door de omgeving, en de bemoeilijking door het hoger

onderwijs. Hierbij zullen evenwel niet enkel de in de literatuurstudie besproken factoren getoetst worden aan de praktijk, maar zullen ook 'nieuwe' factoren aan bod komen die nog niet in de literatuur terug te vinden waren.

- *Bemoeilijking door de allochtonen zelf*

A. Netwerken en voorbeeldfiguren

Door heel wat auteurs wordt, zo bleek uit het literatuuronderzoek, veel belang gehecht aan de aanwezigheid van voorbeeldfiguren voor allochtonen. Het ontbreken hiervan zou volgens hen dan ook een belangrijke oorzaak zijn van de beperkte instroom van allochtonen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding, evenals het gebrek aan netwerken. Het ontbreken van voorbeeldfiguren en netwerken als oorzaak van de lage instroom werd door bijna alle respondenten bevestigd.

Alle geïnterviewden van Turkse afkomst zijn van mening dat voorbeeldfiguren voor Turkse jongeren een cruciale rol spelen. Hoewel de situatie aan het verbeteren is, zijn deze er nog steeds te weinig. Enkele geïnterviewden van Turkse afkomst vertelden dat, in de tijd dat zij een beslissing moesten nemen over hun toekomst, het gebrek aan voorbeeldfiguren voor veel Turkse meisjes en jongens die zij kenden de oorzaak was om niet te gaan verder studeren. Nooit of zelden zagen zij iemand die had verder gestudeerd en die zijn of haar hogere studies dan ook nog eens had afgemaakt. Automatisch gingen veel jongeren er vanuit dat dit ook voor hen niet was weggelegd. De drempel naar het hoger onderwijs was voor hen met andere woorden te hoog. En dat is nog steeds zo, hoewel het aan het verbeteren is. Een buurman van allochtone afkomst die dokter is, een nichtje dat voor leerkracht aan het studeren is en het heel goed doet, een kennis die is afgestudeerd als maatschappelijk assistent,... Het zijn allemaal voorbeelden die in de interviews werden aangehaald en waardoor Turkse jongeren aangemoedigd en gemotiveerd worden om zich aan het hoger onderwijs te wagen. De geïnterviewden hadden het geluk dat zij wel voorbeeldfiguren hadden waaraan ze zich konden optrekken, maar voor heel wat kinderen en jongeren van Turkse afkomst ontbreken deze nog steeds. Ook het gebrek aan netwerken, hetgeen samenhangt met het ontbreken van voorbeeldfiguren, speelt in de Turkse cultuur een grote rol volgens de respondenten. Het is immers doordat veel Turkse mensen geen netwerken hebben binnen hun eigen gemeenschap en binnen hun eigen cultuur, dat ze zo weinig voorbeeldfiguren kennen. Er zijn wel jongeren van Turkse afkomst die aan hogere studies beginnen en deze ook afmaken, maar veel andere Turkse jongeren zien dit niet. Velen onder hen hebben geen netwerken binnen hun eigen gemeenschap die hen tot bij die succesvolle allochtonen brengen. Samengevat kunnen we zeggen dat, door het ontbreken van netwerken, de weinige voorbeeldfiguren die er zijn, te

weinig zichtbaar zijn voor andere jongeren om een echte voorbeeldfunctie te kunnen uitoefenen.

Ook wat de lerarenopleiding specifiek betreft, kan het gebrek aan voorbeeldfiguren een grote belemmering zijn om aan de opleiding te beginnen. Allochtone leerlingen zien heel weinig allochtone leerkrachten, waardoor ze denken dat het lerarenberoep ook niet voor hen is weggelegd. Tegenwoordig is het aantal allochtone leerkrachten echter duidelijk aan het toenemen, en een van de geïnterviewde effectieve leerkrachten benadrukte dat dit zeer positief is. Leerlingen merken dit immers op, en meer en meer van hen zien zichzelf in de toekomst misschien ook wel voor de klas staan. Eigenlijk denkt deze respondent dat we ons met het tekort aan allochtone leerkrachten lange tijd in een vicieuze cirkel hebben bevonden. Enerzijds waren er meer allochtone leerkrachten nodig. Om hiertoe te kunnen komen, was het noodzakelijk dat meer allochtone jongeren gingen verder studeren en een lerarenopleiding gingen volgen. Maar om allochtone jongeren aan te moedigen en te motiveren om de stap naar de lerarenopleiding te zetten, waren er dan weer meer allochtone leerkrachten nodig die als voorbeeldfiguur konden fungeren voor deze allochtone kinderen. Aangezien het aantal leraren van allochtone afkomst nu toch aan het toenemen is, wordt deze vicieuze cirkel stilaan doorbroken.

Het belang van voorbeeldfiguren is ook tijdens het (dubbel)interview met de twee Italiaanse effectieve leraren ter sprake gekomen. Zij zien echter niet enkel personen die, net zoals hen, van Italiaanse afkomst zijn als voorbeeldfiguren. Volgens hen kunnen ook Belgische leerkrachten een voorbeeld zijn voor allochtone leerlingen. Een van beide personen heeft enkele fijne leerkrachten gehad in het secundair onderwijs die hem erg hebben geholpen en een echt voorbeeld voor hem zijn geweest. Zij hebben hem gemotiveerd om voor leerkracht te gaan en voor zijn leerlingen een voorbeeld te zijn. "Als ik mijn ervaring kan meenemen en overbrengen naar andere jongeren, ook al is het maar een klein beetje, dan denk ik dat ik goed bezig ben", aldus deze respondent.

Ook door de geïnterviewden van Tunesische afkomst, allebei uit de categorie van de effectieve leraren, worden voorbeeldfiguren als belangrijk beschouwd. Als allochtone leerlingen zien dat er ook allochtone leraren zijn, is de kans groot dat heel wat leerlingen zichzelf ook voor de klas zien staan. Een van beide respondenten merkte daarbij wel op dat voorbeeldfiguren ook voor jongeren van autochtone afkomst een grote rol spelen. Iemand van Belgische afkomst die ooit een goede leerkracht heeft gehad waar hij of zij echt naar opkeek, zal hier, net zoals het geval is bij allochtonen, ongetwijfeld door beïnvloed worden. Zulke mensen zullen eerder geneigd zijn om voor een lerarenopleiding te kiezen dan iemand die enkel slechte ervaringen met leerkrachten heeft gehad, ongeacht de afkomst van deze persoon. "Als je aan iemand vraagt

waarom hij voor een lerarenopleiding heeft gekozen, is er 90 procent kans dat hij zegt dat dit komt doordat hij zelf ooit een goede leerkracht heeft gehad”, zo meent deze respondent.

Tot slot is er ook nog een respondent van Roemeense afkomst. Zij kan zich wel voorstellen dat voorbeeldfiguren belangrijk zijn voor jongeren van Roemeense afkomst. Zelf heeft ze hier echter nooit nood aan gehad. Vanaf het moment dat ze in België is komen wonen, op de leeftijd van 12 jaar, heeft ze zich echt Belg gevoeld. Zelf denkt ze dat dit ermee te maken heeft dat de Belgische en de Roemeense cultuur erg op mekaar gelijken. Studeren was ook heel belangrijk voor haar en haar broer en zus. Alle drie zijn ze steeds heel erg gemotiveerd geweest, waardoor voorbeeldfiguren voor hen niet cruciaal waren.

Algemeen kunnen we toch besluiten dat, met uitzondering van enkele individuen, de meeste jongeren van allochtone afkomst nood hebben aan voorbeeldfiguren die hen motiveren om te gaan verder studeren. In het geval van de lerarenopleiding blijken deze voorbeeldfiguren vooral de eigen leerkrachten van het basis- of secundair onderwijs te zijn. Hoe meer allochtone leerkrachten er zijn, hoe hoger ook de instroom van allochtonen in de lerarenopleiding zal zijn.

B. Beeld van het hoger onderwijs en van de opleiding

Een tweede factor die volgens de literatuur een oorzaak vormt voor de lage instroom van allochtonen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding, is het beperkt beeld dat de studenten hebben van het hoger onderwijs en van de opleidingen. Tijdens de interviews werd ook voor deze factor nagegaan in hoeverre die in de praktijk een invloed lijkt uit te oefenen.

Verschillende respondenten van Turkse afkomst denken dat heel wat allochtonen inderdaad een beperkt beeld hebben van het hoger onderwijs en dat dit wel degelijk een lage instroom in de hand werkt. Veel Turkse jongeren weten niet welke mogelijkheden het hoger onderwijs biedt en wat de verschillende opleidingen precies inhouden. Enkele geïnterviewden hebben dit probleem ook zelf ondervonden. “Ik kende wel heel wat namen van opleidingen, maar ik wist niet wat elke opleiding inhield”, aldus een van de afhakers van Turkse afkomst. Andere respondenten hebben dan weer nooit het gevoel gehad dat ze een beperkt beeld hadden van het hoger onderwijs en denken dat de meeste allochtone jongeren voldoende geïnformeerd worden over de mogelijkheden die het hoger onderwijs biedt. De meningen over deze factor als zijnde een oorzaak van de lage instroom, zijn aldus verdeeld. Ook wat het beperkt beeld van de lerarenopleiding betreft, denken sommige respondenten van Turkse afkomst dat dit inderdaad een oorzaak is van de ondervertegenwoordiging van allochtonen in deze opleiding. Anderen trekken deze oorzaak echter in twijfel. In elk geval zou het volgens de geïnterviewden helpen

dat de jongeren zich beter zouden laten informeren en dat de secundaire scholen en het CLB¹⁸ hen hierbij zouden helpen.

Voor de respondenten van Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst is een beperkt beeld van het hoger onderwijs nooit aan de orde geweest. Zij hebben op de secundaire school geleerd wat de mogelijkheden waren in het hoger onderwijs. Net zoals de leerlingen van autochtone afkomst, zijn ze zich daarnaast ook zelf gaan laten informeren. Ze zijn naar infodagen van hogescholen gegaan en hebben verschillende mogelijkheden tegen mekaar afgewogen. Nooit hadden ze het gevoel dat ze niet wisten wat bepaalde opleidingen inhielden. Bovendien denken ze dat hetzelfde geldt voor andere jongeren van hun afkomst, op enkele uitzonderingen na natuurlijk.

C. Status van het lerarenberoep

In de geraadpleegde literatuur werd de ondervertegenwoordiging van studenten van allochtone afkomst in de lerarenopleiding meermaals gedeeltelijk verklaard door het imago omtrent het lerarenberoep. Een van de redenen waarom door allochtone studenten zo weinig voor de lerarenopleiding wordt gekozen, zou zijn dat een leraar weinig aanzien geniet en dat het beroep als leraar geen goede toekomstperspectieven biedt, vooral in vergelijking met bijvoorbeeld een dokter of een advocaat. De meningen van de ondervraagden hieromtrent zijn echter verdeeld.

Onder de geïnterviewden van Turkse afkomst heeft deze bewering zowel voor- als tegenstanders. Enerzijds zijn er respondenten die het niet eens zijn met deze stelling. Volgens hen wordt het lerarenberoep in de Turkse cultuur heel erg gewaardeerd, meer dan in de Belgische. In Turkije wordt heel veel belang gehecht aan het lerarenberoep. Een van de afhakers verwoordt het als volgt: "In Turkije kan je als leerkracht bijna niks verkeerd doen." Turkse mensen die een leerkracht in de familie hebben, zijn daar meestal ontzettend trots op. "Als je leerkracht bent, dan ben je een model", zo beweert iemand van de leerkrachten die niet voor de klas staan. Iedereen kijkt in Turkije op naar leerkrachten. Een andere respondent, behorende tot de effectieve leerkrachten, vergelijkt een leerkracht zelfs met een burgemeester. Hij denkt dat een leraar in Turkije zeker evenveel respect krijgt als een burgemeester, en dit van ongeveer iedereen. Leerkrachten vormen de basis van alle andere beroepen, van de maatschappij, simpelweg van alles. "Als leerkracht vorm je de maatschappij van de toekomst", aldus nog iemand uit de categorie van de effectieve leerkrachten. In die zin is deze groep van Turkse respondenten ervan overtuigd dat een leraar in de Turkse cultuur nog meer aanzien geniet dan bijvoorbeeld een dokter, een advocaat of een ingenieur. Zij denken dan ook niet dat

¹⁸ CLB staat voor Centra voor Leerlingenbegeleiding. Deze centra ondersteunen de leerlingen, hun ouders, de leerkrachten en de schooldirecties bij het verhogen van het welbevinden van leerlingen (www.go-clb.be).

Turkse jongens of meisjes door de status van het lerarenberoep tegengehouden zouden worden om aan een lerarenopleiding te beginnen.

Anderzijds zijn er ook geïnterviewden die het wel eens zijn met de stelling in verband met de lagere status van een leraar. Volgens hen zal een dokter of een advocaat altijd wel wat meer aanzien genieten dan een leerkracht, ook in de Turkse cultuur. Toch kan binnen de groep van respondenten die deze mening delen, nog een verdere opsplitsing gemaakt worden. Zo zijn er aan de ene kant degenen die denken dat de iets lagere status van een leraar in vergelijking met die van een dokter, ingenieur of advocaat, de allochtone jongeren toch niet echt tegenhoudt om een lerarenopleiding te gaan volgen. In veel families is het namelijk sowieso al een hele eer als je een diploma behaalt, eender welk. Zij redeneren dat iedereen zijn eigen capaciteiten heeft, en dat het klein beetje meer aanzien dat bijvoorbeeld een dokter geniet, niet zal meespelen in de beslissing om al dan niet een lerarenopleiding te gaan volgen. Aan de andere kant zijn er ook nog enkele respondenten die de lagere status van een leraar wel degelijk als een oorzaak van de lage instroom in de opleiding beschouwen. Volgens hen zijn er heel wat Turkse mensen die ontzettend veel belang hechten aan status en die om die reden zelfs niet zouden overwegen om voor een lerarenopleiding te kiezen.

In Italië heeft een leraar niet echt een lage status volgens de geïnterviewden van Italiaanse afkomst. Zij vergelijken het aanzien dat een leerkracht in Italië geniet met het aanzien van een leerkracht in België. "Uiteindelijk zorg je als leraar voor de toekomst", redeneren zij.

Een van de respondenten van Tunesische afkomst vertelde dat je aan de hogescholen duidelijk ziet dat allochtonen eerder kiezen voor richtingen waarmee ze later een statusberoep kunnen uitoefenen. Zo zijn er in de richting kunst en in de lerarenopleiding bijna geen allochtonen terug te vinden. In het departement handelswetenschappen, daarentegen, zit het bij wijze van spreken vol met allochtonen. Volgens hem kijken heel veel allochtonen, maar ook autochtonen, bij hun keuze vooral naar de status van een beroep en naar het geld dat je ermee kan verdienen. Degenen die wel voor leerkracht gaan, doen dit voor het plezier, omdat ze graag voor de klas willen staan. Toch is deze respondent van mening dat het lerarenberoep in Tunesië niet minder aanzien geniet dan een ander beroep. Een leraar heeft daar een hoge functie en wordt absoluut gewaardeerd. Maar iemand die in België studeert, zal waarschijnlijk ook hier willen gaan werken. Als die persoon zijn keuze wel degelijk laat beïnvloeden door de status van het beroep, dan zal hij eerder kijken naar de status van het beroep in België dan in zijn thuisland. En bij ons heeft het lerarenberoep dan weer wel een vrij lage status in vergelijking met heel wat andere landen. Zo is het vandaag de dag bijvoorbeeld heel moeilijk om een leerling een opmerking te geven zonder dat de ouders de volgende dag aan de deur staan. Dit zou de keuze van de jongeren wel eens kunnen beïnvloeden.

De persoon van Roemeense afkomst die werd geïnterviewd, heeft altijd een beetje het gevoel gehad dat een leerkracht in Roemenië een lagere status heeft dan hier in België. In ons land is het lerarenberoep naar haar mening een goed beroep, zeker in vergelijking met sommige andere beroepen. Het is niet het hoogste beroep dat je kan beoefenen, maar als leerkracht krijg je toch wel een minimum aan respect in België. Hoewel in Roemenië nog nooit iemand rechtstreeks tegen haar heeft gezegd dat ze 'maar' leerkracht is, heeft ze toch het gevoel dat een leerkracht daar een lagere waarde heeft. Zelf heeft ze zich hier echter niet door laten beïnvloeden bij haar keuze naar het hoger onderwijs toe. Ze heeft er evenwel geen flauw idee van of en in welke mate andere Roemeense jongeren zich hier eventueel wel door laten beïnvloeden.

D. Zelfwaardegevoel en zelfvertrouwen

Volgens De Mets (2003) hebben jongeren van allochtone afkomst vaker te maken met een laag zelfwaardegevoel, waardoor ook faalangst regelmatig voorkomt bij hen. Hij beschouwt een laag zelfwaardegevoel, alsook een gebrek zelfvertrouwen, dan ook als belangrijke remmende factoren naar het hoger onderwijs en de lerarenopleiding toe.

Door de meeste respondenten van Turkse afkomst wordt deze bevinding bevestigd. Heel veel Turkse kinderen en jongeren hebben een erg laag zelfbeeld en heel weinig zelfvertrouwen. Dit geeft hen het gevoel dat hogere studies niet voor hen zijn weggelegd, waardoor ze zelfs niet bereid zijn het te proberen. In de lerarenopleiding spelen het laag zelfwaardegevoel en het gebrek aan zelfvertrouwen nog een grotere rol dan in de meeste andere opleidingen. Als leraar is het immers van cruciaal belang dat je zelfvertrouwen uitstraalt en dat je zeker bent van je stuk. Anders kan je niet veel gaan doen in een klas vol leerlingen. Dit houdt veel Turkse leerlingen tegen om een lerarenopleiding te gaan volgen.

Ook de respondenten van Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst bevestigen het lager zelfvertrouwen en zelfwaardegevoel van allochtonen in vergelijking met autochtonen. Dit wil echter niet zeggen dat ook zichzelf hier problemen mee hebben gehad. Net zoals de meeste factoren, is ook deze factor immers persoonsafhankelijk en dus niet zomaar van toepassing op iedereen van allochtone afkomst. Toch lijkt het vaker voor te komen bij allochtonen dan bij autochtonen.

E. Economische zelfstandigheid en onafhankelijkheid

Uit de literatuurstudie bleek reeds dat binnen de allochtone gemeenschap veel belang wordt gehecht aan economische zelfstandigheid en onafhankelijkheid op een zekere leeftijd. Dit zou een extra drempel naar het hoger onderwijs met zich mee kunnen brengen, aangezien het

zwaar is om werken en studeren te combineren en de persoon in kwestie bijna verplicht is een keuze te maken tussen de twee aspecten. Het belang van economische zelfstandigheid en onafhankelijkheid is echter een factor die door niemand van de ondervraagden spontaan werd aangehaald tijdens de interviews. Daarom werd deze bij elk interview voorgesteld, zodat de respondenten er hun mening over konden geven.

In de Turkse cultuur speelt economische zelfstandigheid inderdaad een grote rol. En aangezien werken en studeren heel moeilijk te combineren zijn, gaat de voorkeur van vele allochtone jongeren uit naar werken. Het belang van economische zelfstandigheid zou volgens een van de geïnterviewde leerkrachten die niet voor de klas staan veel te maken hebben met kansarmoede. Voor gezinnen die het financieel moeilijk hebben, is het ten eerste al niet evident om hogere studies te betalen. Ten tweede is het voor zulke gezinnen zelfs wenselijk dat er nog een extra inkomen bijkomt. Deze twee aspecten in beschouwing genomen, is de keuze voor werken in plaats van studeren meestal snel gemaakt. Het is evenwel belangrijk om op te merken dat nu ook weer niet alle allochtonen kansarmen zijn, maar de geschiedenis vertelt ons wel dat de Turkse allochtonen van de eerste generatie naar hier zijn gekomen om te werken. Het waren overwegend laagopgeleide mensen die werkloos waren en daarom hier geld kwamen verdienen. Doorheen de tijd hebben zij hun situatie wel verbeterd, maar de grootste groep van Turken behoort nog steeds tot de kansarmen. In dit perspectief is het begrijpelijk dat er zoveel belang wordt gehecht aan economische zelfstandigheid en dat dit dus een drempel vormt naar het hoger onderwijs toe, en dus ook naar de lerarenopleiding. Een van de geïnterviewden merkte ook nog op dat veel Turkse jongeren na het secundair onderwijs eerst wat geld willen verdienen, zodat ze dit later kunnen gebruiken om te gaan verder studeren. Maar bij velen komt dat studeren er uiteindelijk niet meer van. Eens je geld aan het verdienen bent, is je toekomst immers al een beetje uitgestippeld. Zeker degenen met een vaste job die ze graag doen, zullen niet zo gemakkelijk bereid zijn dit nog op te geven.

Door enkele respondenten van Turkse afkomst werd voorgesteld dat het misschien positief zou zijn als de mogelijkheid om studeren en werken te combineren meer toegankelijk zou worden gemaakt. Ook zou er voor de reeds bestaande mogelijkheden meer reclame gemaakt moeten worden. Veel mensen weten immers niet eens dat zulke mogelijkheden bestaan.

F. Taal

De ondermaatse beheersing van de Nederlandse taal werd door de meeste auteurs in de geraadpleegde literatuur aangegeven als een van de grootste boosdoeners voor studenten van allochtone afkomst naar het hoger onderwijs toe. Ook uit de interviews blijkt dat de taal voor veel allochtone jongeren een belangrijke reden kan zijn om niet te gaan verder studeren.

De respondenten van Turkse afkomst bevestigen dat een gebrekkige kennis van de Nederlandse taal veel Turkse jongeren tegenhoudt om hoger onderwijs te gaan volgen. In elke richting is het immers van belang dat je correct Nederlands kan spreken en schrijven. Daarnaast menen zij dat deze barrière nog groter is als het gaat over de lerarenopleiding. Als leerkracht heb je immers een voorbeeldfunctie en kan je het je absoluut niet veroorloven dat je taalfouten maakt voor de klas. "Een leraar moet nu eenmaal de taal beheersen", klinkt het bij een van de Turkse effectieve leerkrachten. Of de leerkracht nu wiskunde geeft of in een beroepsschool terecht komt, uiteindelijk moet hij de Nederlandse taal machtig zijn. Allochtonen die echt twijfelen aan hun taal, zullen dan ook niet voor een lerarenopleiding opteren, maar eerder voor een richting waar de taal iets minder belangrijk is. De meeste Turkse respondenten denken echter dat de taal vooral de doorstroom van allochtonen bemoeilijkt, nog meer dan de instroom. Daarom zal bij het gedeelte in verband met de doorstroom nog op dit probleem teruggekomen worden.

Voor de respondenten van Italiaanse, Tunesische en Roemeens afkomst, is de taal nooit een reden geweest om hen te doen twijfelen om aan een lerarenopleiding te beginnen. Maar ook zij denken dat dit voor andere jongeren van dezelfde allochtone afkomst als hen wel een drempel zou kunnen vormen.

G. Andere

Wat de bemoeilijking door de allochtone jongeren zelf betreft, zijn tijdens de interviews nog enkele factoren naar voor gekomen waarover in het literatuuronderzoek niet werd gesproken. Deze zullen nu kort besproken worden.

Tijdens een van de interviews werd opgemerkt dat sommige Turkse jongeren te weinig kennis hebben van de werking van het onderwijs voor leerkrachten in België. Zij gaan ervan uit dat het onderwijssysteem hier hetzelfde is als in Turkije, maar dat klopt helemaal niet. Zo mag je in Turkije niet zelf kiezen waar je les wilt geven. Daardoor is de kans heel erg klein dat je in de omgeving van je woonplaats als leerkracht aan de slag zal kunnen. De respondent die dit vertelde, kent bijvoorbeeld iemand die eerst een jaar op een bepaalde plaats had lesgegeven, maar die dan door een lerarentekort op een andere plaats ineens naar daar werd overgeplaatst. Misschien zijn er Turkse jongeren die denken dat je in België als leraar ook niks te zeggen hebt aan de plaats waar je zal lesgeven, en dat zou hen kunnen afschrikken.

Een andere respondent van Turkse afkomst vertelde dat veel allochtone kinderen studeren nog steeds niet belangrijk lijken te vinden. Het interesseert hen niet en ze zijn totaal niet gemotiveerd. Dit komt doordat het groepsgevoel heel groot is bij Turkse jongeren. Als hun vrienden niet willen studeren, willen zij dit ook niet. Hieruit volgt dat één rotte appel in een

vriendenkring voldoende kan zijn om iedereen te demotiveren, waardoor uiteindelijk niemand van hen zal verder studeren.

Tot slot werd ook het dragen van een hoofddoek meermaals door de Turkse ondervraagden aangehaald als reden om niet aan een lerarenopleiding te beginnen. Moslimmeisjes die echt niet bereid zijn om hun hoofddoek af te doen, weten al op voorhand dat ze het zeer moeilijk zullen hebben om als leerkracht aan de slag te kunnen wegens het verbod op hoofddoeken in de meeste scholen. Zij beginnen dan ook niet aan een lerarenopleiding. Wel bestaat voor zulke meisjes die echt graag les willen geven de mogelijkheid om via de Executieve van de Moslims van België een opleiding tot Islamleerkracht te volgen. Deze leerkrachten mogen tijdens de les immers wel een hoofddoek dragen.

- *Bemoeilijking door de ouders en de omgeving*

A. Status van het lerarenberoep

Volgens De Mets (2003) gaat, net zoals bij de allochtone jongeren zelf, ook de voorkeur van hun ouders en van hun omgeving eerder uit naar statusberoepen zoals arts en advocaat. Dit brengt ons terug bij de verschillende meningen die hierover bestaan onder de geïnterviewden van Turkse afkomst. Deze werden reeds besproken bij de bemoeilijking door de allochtone jongeren zelf. De respondenten die van mening zijn dat een leraar wel degelijk minder aanzien geniet dan bijvoorbeeld een dokter, een advocaat of een ingenieur, en dat de Turkse jongeren zich hier bovendien door laten beïnvloeden bij hun opleidingskeuze, denken dat het inderdaad klopt dat ook de ouders hierdoor beïnvloed worden. Een van de respondenten met deze mening vertelde tijdens het interview dat het vooral analfabeten waren die vroeger van Turkije naar België zijn gekomen. Zij hadden zelf slechts heel weinig besef van onderwijs en van het belang daarvan. Als deze mensen nu een keuze moeten maken voor hun kinderen, dan kiezen ze liefst zo hoog mogelijk. Nooit stellen ze zich daarbij de vraag of hun zoon of dochter dit wel aankan. Toch denkt deze persoon dat dit stilaan aan het veranderen is.

B. Steun

Steun en motivatie van de ouders is zeer belangrijk voor jongeren, zowel allochtone als autochtone, om de stap naar het hoger onderwijs te zetten. Uit de literatuur bleek echter dat voor veel allochtonen deze steun ontbreekt.

Door de meeste geïnterviewden van Turkse afkomst werd bevestigd dat dit probleem bestaat en dat het heel wat jongeren tegenhoudt om te gaan verder studeren. Maar aangezien steun van

de ouders en van de familie ook bij de doorstroom enorm belangrijk blijkt te zijn, zal deze factor aldaar uitgebreider besproken worden.

C. Westerse cultuur

In de literatuurstudie werd aangehaald dat allochtone ouders soms bang zijn dat studeren een keuze voor de westerse cultuur impliceert. Meteen gaan ze er dan ook vanuit dat studerende kinderen van hun eigen cultuur, gemeenschap en familie zullen vervreemden. Dit zou voor hen een reden kunnen zijn om ten alle koste te vermijden dat hun kinderen gaan verder studeren.

Een van de geïnterviewde Turkse leerkrachten die niet voor de klas staan, denkt dat dit inderdaad een grote barrière is naar het hoger onderwijs toe. Volgens haar zijn Turkse ouders bang dat de normen en waarden van hun kinderen gaan veranderen als ze naar het hoger onderwijs gaan. "Vooraf meisjes zullen mondiger zijn als ze gaan verder studeren, en meer zeggen wat ze denken", aldus deze respondent. Dit komt niet altijd positief over, ook naar de partnerkeuze toe. Jongeren die gaan verder studeren en daarbij veel vrijheid krijgen, zullen uiteindelijk meer durven en nemen misschien ook wel een beetje de normen en waarden van de westerse cultuur over. Daartegenover staan de Turkse jongeren die niet gaan verder studeren. Zij zitten eerder in een soort model dat hun ouders voor hen hebben gekozen, en zo hebben de ouders het natuurlijk liever. Voor heel wat Turkse ouders vormt dit dan ook een belangrijke reden om hun kinderen weg te houden uit het hoger onderwijs en de lerarenopleiding. Enkele andere respondenten van Turkse afkomst bevestigen de invloed van deze factor.

Uit de interviews met de Italiaanse en Roemeense respondenten bleek dat dit probleem zich in hun culturen niet echt voordoet. Beide culturen, zowel de Italiaanse als de Roemeense, lijken immers vrij veel op de Belgische cultuur, waardoor de ouders niet bang hoeven te zijn dat hun kinderen van hun eigen cultuur zullen vervreemden. De respondenten van Tunesische afkomst denken niet dat dit een reden is voor de ouders om te voorkomen dat hun kind gaat verder studeren.

D. Turkse cultuur

Een van de Turkse ondervraagden, die via Kleurrijk Onderwijs Limburg reeds jaren bezig is met de problematiek van schoolgaande allochtone jongeren, vindt dat er een onderscheid moet worden gemaakt tussen de Turkse cultuur hier in België en de Turkse cultuur in Turkije. De Turken die in België wonen, vormen slechts één subcultuur van de grote Turkse cultuur. Voor de Turken in ons land is de tijd eigenlijk blijven stilstaan door de migratie en de situatie van de eerste generatie. Zij hadden slechts beperkte middelen om aan cultuur- en religiebeleving te doen. Daardoor is er een andere, totaal nieuwe cultuur ontstaan. De cultuur van de Turken in

België is dus helemaal anders dan die van de Turken in Turkije. De eerste generatie is naar hier gekomen met het doel om te werken, om geld te verdienen. De bedoeling was om terug te keren naar Turkije maar dat is niet gelukt. Op hun achttiende gaan werken is zo'n beetje het kenmerk gebleven van de Turkse cultuur in België, nu nog steeds. Ook dat kan verklaren waarom relatief weinig Turkse jongeren gaan verder studeren.

Daarnaast merkte iemand anders van Turkse afkomst op dat er nog steeds gehuwde Turkse vrouwen zijn die niet mogen gaan werken van hun echtgenoot, zodat ze voor de kinderen kunnen zorgen. Ook dit is een kenmerk van de Turkse cultuur dat de keuze van Turkse meisjes om al dan niet verder te studeren beïnvloedt. Toch doet dit zich steeds minder voor.

- *Bemoeilijking door het onderwijs*

In de literatuur werd verteld dat zich ook bij het onderwijs enkele drempels vormen die de instroom in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding bemoeilijken. Vooral communicatie en informatie naar de allochtonen toe zouden een grote struikelblok zijn. Ook voelen allochtonen zich vaak niet welkom in bepaalde onderwijsinstellingen.

In wat volgt, zal voor de drempels binnen het onderwijs volgens de ondervraagden, een opsplitsing gemaakt worden naar secundair en hoger onderwijs.

A. Secundair onderwijs

"Hoe je het ook draait of keert, allochtone leerlingen worden echt wel een beetje naar het BSO en TSO geduwd", zei een Turkse, buiten het onderwijs werkende, leerkracht tijdens het interview, "en het is nu eenmaal zo dat slechts heel weinig leerlingen uit het BSO gaan verder studeren." Over het eerste gedeelte van deze uitspraak zijn de meningen van de overige respondenten verdeeld. Sommigen onder hen denken inderdaad dat Turkse leerlingen al op voorhand 'gedoemd' zijn om in het technisch of beroepsonderwijs terecht te komen. Zo vertelde iemand dat reeds in het tweede middelbaar tegen hem werd gezegd dat hij nooit zou kunnen verder studeren omdat hij van allochtone afkomst was. Men raadde hem aan om TSO te gaan volgen in plaats van ASO, omdat hij met een diploma van het ASO niks zou zijn als hij na het secundair onderwijs zou gaan werken. Bijgevolg is hij toen overgestapt van ASO naar BSO, hoewel hij het daarvoor helemaal niet slecht deed in het ASO. Anderen denken dan weer dat het probleem zich reeds vormt bij het begin van het onderwijs, namelijk in het kleuteronderwijs. Heel wat Turkse ouders laten hun kinderen pas naar school gaan als ze schoolplichtig zijn. Dit wil zeggen dat deze kinderen de kleuterklas zomaar overslaan, terwijl dit net een heel belangrijke stap is in het leven van een kind. In de kleuterklas krijgen kinderen immers de basis mee, en deze basis is cruciaal om een mooie toekomst op te kunnen bouwen. Bij veel Turkse

kinderen gaat het dus daar al fout. Zo beginnen ze onder andere te laat de Nederlandse taal te leren en hebben ze moeite om zich te integreren en aan te passen aan de autochtone kinderen.

Een ander negatief punt vanuit het secundair onderwijs dat door enkele Turkse respondenten werd aangehaald, is het gebrek aan steun en aanmoediging van leerkrachten. Een van de ondervraagde afhakers vindt dat er vanuit veel secundaire scholen te weinig aanmoediging is naar allochtone leerlingen toe om te gaan verder studeren. Dit vindt ze heel jammer, want de steun van leerkrachten is ontzettend belangrijk. Als leerkrachten al op voorhand tegen een Turkse leerling zeggen dat hij of zij het toch niet zal halen in het hoger onderwijs, dan zal die leerling waarschijnlijk niet eens de moeite willen doen om het toch te proberen. Natuurlijk verschilt het van leerkracht tot leerkracht in hoeverre zij hun leerlingen, en dan in het bijzonder deze van allochtone afkomst, aanmoedigen en motiveren om te gaan verder studeren.

Ook de ondervraagden van Italiaanse afkomst denken dat secundaire scholen een zeer belangrijke rol spelen. In sommige scholen, bijvoorbeeld, wordt veel aandacht besteed aan de taal, wat een pluspunt is voor iemand die wilt gaan verder studeren. Ook het motiveren van de leerlingen is afhankelijk van de school, en nog meer van de leerkracht. Als leerlingen, zowel van allochtone als van autochtone afkomst, niet worden aangemoedigd door de leraren van de secundaire school, zal het veel moeilijker zijn voor hen om de stap naar het hoger onderwijs te zetten. Bij allochtonen is deze steun misschien zelfs nog iets belangrijker dan bij autochtonen, omdat zij thuis vaak al geen steun en aanmoediging vinden. Het belang van steun en aanmoediging vanuit de secundaire school werd ook door de respondenten van Tunesische en Roemeense afkomst bevestigd.

B. Hoger onderwijs

Volgens alle geïnterviewden van Turkse, Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst, worden door de hogeschool geen hindernissen gevormd waardoor het moeilijker zou zijn voor allochtone jongeren om in te stromen in het hoger onderwijs. Wel kan een hogeschool altijd nog iets extra doen om meer allochtonen aan te trekken, maar dit behoort tot de oplossingen en zal dan ook daar besproken worden. Voor wat betreft de instroom zijn er, volgens de respondenten, geen echte belemmeringen vanuit het hoger onderwijs. De problemen in verband met de doorstroom worden later besproken.

C. Onderwijs in Vlaanderen

Een laatste oorzaak die door een van de Turkse leerkrachten die niet voor de klas staan werd aangehaald, staat in verband met de verschillende netten van het onderwijs in Vlaanderen. In het Vlaamse onderwijs bestaan er twee grote netten, namelijk dat van het

gemeenschapsonderwijs en dat van het vrij of katholiek onderwijs. Voor een katholieke school is het geen evidente keuze om een leerkracht aan te nemen die moslim is. Daardoor worden Turkse en Marokkaanse leerkrachten eigenlijk in de richting van één bepaald net geduwd, namelijk dat van het gemeenschapsonderwijs. Hierdoor verkleinen hun kansen om ergens als leerkracht aan de slag te kunnen. Als Turkse en Marokkaanse jongeren al op voorhand weten dat hun kansen op een job in het onderwijs nog eens extra laag liggen in vergelijking met die van autochtone jongeren, kan ook dit weer een reden zijn om niet aan een lerarenopleiding te beginnen.

4.4.4 Oplossingen

De oplossingen voor de lage instroom die door de geïnterviewden werden voorgesteld, zijn vrij kort en algemeen. Dit is logisch, aangezien de respondenten tijdens de interviews niet de kans hadden om hier lang over na te denken. Daarom zullen de voorgestelde oplossing ook hier slechts kort besproken worden.

A. Extra acties naar de allochtone doelgroep toe

In de literatuur kwam aan bod dat het zinvol zou kunnen zijn om informatiebrochures in verschillende talen te verspreiden, en om infomomenten ook in andere talen dan het Nederlands te organiseren. Op die manier zouden immers ook de allochtone ouders over het hoger onderwijs geïnformeerd worden. De respondenten van Turkse afkomst reageerden enigszins verdeeld op dit mogelijke initiatief.

Sommigen onder hen denken dat dit een zeer goed initiatief zou zijn, zeker naar de allochtone ouders toe. Vaak weten zij immers zo weinig over het hoger onderwijs en over de mogelijke opleidingen, dat het bijna onmogelijk is om hun kinderen te motiveren en te helpen bij het maken van een goede keuze. Door de informatiefolders bijvoorbeeld ook in het Turks te verspreiden, wordt dit wel mogelijk. Ook op de doorstroom kan dit positieve gevolgen hebben. Als de ouders weten waar hun kinderen mee bezig zijn, kunnen ze hen ook doorheen de opleiding beter steunen. Hetzelfde geldt voor eventuele infomomenten in andere talen.

Anderen denken dan weer dat dit allemaal niet nodig is. "Op zich zijn dit allemaal wel goede initiatieven, maar eigenlijk moeten de allochtonen, net zoals de autochtonen, het doen met wat ze hebben", vindt een van de ondervraagde leerkrachten die niet voor de klas staan. Men moet immers ook gaan opletten dat autochtone jongeren niet het gevoel krijgen dat jongeren van allochtone afkomst worden voorgetrokken, dat er voor hen meer moeite wordt gedaan. Dit is

ook niet wat allochtonen willen. Zij willen gewoon aanvaard worden als een deel van de maatschappij, niet meer en niet minder.

Wat in dit verband ook nog werd aangehaald door enkele respondenten van Turkse afkomst, is dat hogescholen meer promotie zouden moeten maken via het verenigingsleven en via bepaalde vooraanstaande instellingen, bijvoorbeeld moskeeën, om hen zo op de hoogte te brengen van het aanbod van hogescholen. Belangrijk is vooral dat men probeert in de groep zelf aanwezig te zijn. Een van de effectieve leerkrachten denkt dat het ook zeker zou helpen als lerarenopleidingen promoteteams, bestaande uit allochtone studenten, zouden inschakelen. Deze studenten kunnen zich naar hun eigen achterban bewegen en op die manier andere allochtonen aanmoedigen om de lerarenopleiding te proberen.

Volgens de meeste geïnterviewden zijn de inspanningen van het hoger onderwijs naar allochtonen toe de laatste jaren echter al enorm toegenomen. Regelmatig worden er speciale infomomenten georganiseerd voor jongeren van allochtone afkomst, en er is ook al een goede samenwerking met allochtonenverenigingen. "De openheid is groot geworden de laatste tijd", zo meent een van de leerkrachten die niet voor de klas staan. Dit heeft natuurlijk ook allemaal te maken met het feit dat de hogescholen graag zoveel mogelijk studenten zien komen. Door onder andere de nieuwe financiering wordt het studentenaantal steeds belangrijker. Aangezien de groep allochtonen in onze samenleving steeds maar groter wordt, zijn ook allochtone studenten meer en meer gegeerd. Dit is volgens enkele ondervraagden zeker een van de redenen waarom er door de hogescholen de laatste tijd al zoveel wordt gedaan om allochtone studenten aan te trekken.

B. De rol van het secundair onderwijs

Enkele geïnterviewden, eveneens van Turkse afkomst, vinden dat er een grote rol is weggelegd voor het secundair onderwijs in het verhogen van de instroom van allochtonen in het hoger onderwijs, en dan vooral in de lerarenopleiding. Het zijn de leerkrachten daar die volgens hen de jongeren warm moeten maken voor het lerarenberoep. Zij moeten de allochtone jongeren wijzen op het belang van allochtone leerkrachten in onze maatschappij. Een persoon van Turkse afkomst, die zelf een getuigschrift pedagogische bekwaamheid heeft behaald maar die niet voor de klas staat, haalde echter meermaals aan dat het niet gemakkelijk zal zijn om jongeren voor het lerarenberoep te stimuleren, want het onderwijs is allesbehalve een gemakkelijke sector. Om aan een voltijdse baan te geraken, bijvoorbeeld, moet je vaak op heel wat verschillende plaatsen lesgeven. Daarnaast heb je als jonge leerkracht zo goed als geen werkzekerheid. En ook het werk dat een leraar nog heeft na de schooluren, doet veel jongeren wel twee keer nadenken voor ze in het onderwijs stappen. Jongeren motiveren om de onderwijssector in te gaan, zal met andere woorden geen gemakkelijke klus zijn. Maar als er iemand is die dit kan,

dan zijn het wel de leerkrachten in het secundair onderwijs, en naar de allochtone leerlingen toe vooral de allochtone leerkrachten.

C. De rol van het CLB

De respondenten van Italiaanse afkomst denken dat het heel belangrijk is dat jongeren worden geholpen bij de stap naar het hoger onderwijs. De meeste jongeren ervaren op dat moment immers veel te weinig hulp, zeker de jongeren van allochtone afkomst. Dit hebben de respondenten zelf ook ervaren. Hier zou bijvoorbeeld het CLB extra moeten bijspringen. Allochtonen die thuis geen of weinig steun krijgen, moeten die minstens van het CLB kunnen krijgen. Verder zou het CLB de jongeren ook meer moeten helpen bij maken van de juiste keuzes naar het hoger onderwijs toe. Volgens de respondenten gebeurt dit voorlopig nog te weinig.

D. Probleem aanpakken aan de basis

Zowel enkele ondervraagden van Turkse als van Italiaanse en Tunesische afkomst denken dat het probleem vooral aan de basis aangepakt moet worden. Veel allochtonen gaan niet naar de kleuterklas, waardoor ze al meteen een achterstand oplopen op de andere kinderen van hun leeftijd, bijvoorbeeld op het vlak van de taal. Dit zal uiteindelijk in vele gevallen tot een minderwaardigheidsgevoel leiden, waardoor deze jongeren niet snel een job als leerkracht zullen ambiëren. Ouders zouden dus bewust gemaakt moeten worden van het belang van onderwijs, zodat ze hun kinderen ook naar de kleuterklas sturen. Alleen op die manier kan volgens deze respondenten de kloof tussen autochtonen en allochtonen volledig weggewerkt worden en zal er in de toekomst hopelijk ook meer kleur voor de klas te zien zijn. Een van de Turkse respondenten uit de tweede categorie, bestaande uit de buiten het onderwijs werkende leerkrachten, verwoordt het als volgt: "Als de basis goed is, krijg je meer zelfvertrouwen. En als je zelfvertrouwen hebt, wil je jezelf bewijzen en meer bereiken." Aan de basis werken is dus de boodschap!

E. Imago van het lerarenberoep

Een laatste opmerking die enkele keren werd gemaakt tijdens de interviews, is dat er iets gedaan zou moeten worden aan het imago van het lerarenberoep. Dit is echter niet zo gemakkelijk als het klinkt. Niemand van de geïnterviewden had dan ook een idee hoe dit zou kunnen worden aangepakt. Wat wel meermaals werd aangehaald, is dat het al een hele stap vooruit zou zijn als leerkrachten een hoger loon zouden krijgen. Op die manier zou de onderwijssector iets aantrekkelijker worden, wat er toe kan leiden dat meer jongeren, zowel van allochtone als van autochtone afkomst, hiervoor zullen kiezen.

4.4.5 *Conclusies met betrekking tot de instroom*

Uit de zonet besproken resultaten van de interviews, kunnen enkele algemene conclusies getrokken worden. Ten eerste blijkt de mate van invloed van de verschillende aan bod gekomen factoren afhankelijk te zijn van de precieze afkomst van de jongeren. Zo zou bij heel wat jongeren van Turkse afkomst een beperkt beeld van het hoger onderwijs en van de mogelijke opleidingen een rol spelen in hun lage instroom. De respondenten van Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst, daarentegen, denken dat het voor jongeren van hun afkomst eerder uitzonderlijk is dat ze niet weten welke mogelijkheden het hoger onderwijs biedt. Bijgevolg zal deze factor volgens hen dan ook slechts zelden een invloed uitoefenen op de beslissing naar het hoger onderwijs toe. Andere factoren, zoals het gebrek aan voorbeeldfiguren en netwerken, weinig zelfvertrouwen, de afwezigheid van steun, en taalproblemen, blijken dan weer wel voor Turkse, Tunesische, Italiaanse én Roemeense jongeren een belangrijke rol te spelen in het probleem van de lage instroom.

Ten tweede hebben verschillende respondenten van dezelfde afkomst niet steeds dezelfde mening over de mogelijke factoren ter verklaring van de lage instroom in het hoger onderwijs. Het beste voorbeeld hiervan is de status van het lerarenberoep. Met de bewering dat een leraar weinig aanzien geniet in de Turkse cultuur, zijn immers niet alle respondenten van Turkse afkomst het eens. Door het bestaan van verschillende meningen van de geïnterviewden met betrekking tot sommige factoren die ook in de literatuur terug te vinden zijn, wordt de literatuur soms een beetje in twijfel getrokken.

Verder merken we op dat niet alle factoren die door de ondervraagden als belangrijk worden beschouwd, zomaar van toepassing zijn op elke jongere van een bepaalde allochtone afkomst. Bovendien kunnen sommige, zometert alle, factoren zich ook bij autochtone jongeren voordoen en ook hen tegenhouden om de stap naar het hoger onderwijs en de lerarenopleiding te zetten.

Met betrekking tot de lerarenopleiding in het bijzonder, blijkt het gebrek aan voorbeeldfiguren nog meer dan in andere opleidingen een belemmerende factor te zijn. Allochtone jongeren zien amper allochtone leerkrachten voor de klas en gaan ervan uit dat dit ook voor hen niet weggelegd zal zijn. Daarnaast is er de, door sommige respondenten bevestigde, lage status van een leraar in bepaalde culturen die mogelijk de instroom in de lerarenopleiding bemoeilijkt. Ook een laag zelfwaardergevoel en weinig zelfvertrouwen zouden naar deze opleiding toe een nog grotere rol spelen dan naar andere opleidingen toe, net zoals de taal. Dit heeft te maken met de voorbeeldfunctie die men als leraar heeft. Tot slot zou ook het dragen van een hoofddoek een grotere barrière vormen voor de instroom in de lerarenopleiding dan in een andere opleiding. Allochtone meisjes die niet bereid zijn om hun hoofddoek af te doen, zullen immers niet aan een

lerarenopleiding beginnen omdat ze weten dat ze vroeg of laat toch zullen moeten kiezen tussen het stopzetten van de opleiding en het afdoen van hun hoofddoek.

De aangehaalde oplossingen voor het probleem van de lage instroom in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding in het bijzonder, zijn vrij algemeen van aard. De meningen van de geïnterviewden hierover zijn ook soms verdeeld. Volgens de meeste respondenten is het evenwel vooral belangrijk dat het probleem wordt aangepakt aan de basis.

4.5 In het hoger onderwijs en de lerarenopleiding: meer allochtonen haken af

De doorstroom in het hoger onderwijs, en meerbepaald in de lerarenopleiding, is lager bij allochtone dan bij autochtone studenten. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

4.5.1 Inleiding

Eerder in deze verhandeling werd het probleem van de lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding reeds besproken. In de literatuurstudie kwamen vooral factoren aan bod die de lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs in het algemeen konden verklaren. Daarnaast werden ook enkele voor de lerarenopleiding specifieke oorzaken aangehaald. Ook tijdens de interviews werden zowel algemene als specifieke factoren besproken. Net zoals bij de instroom, werd ook hier echter geprobeerd om de aandacht zoveel mogelijk op de voor de lerarenopleiding specifieke oorzaken en oplossingen te richten. Maar aangezien de algemene factoren ook op de lerarenopleiding van toepassing zijn, zijn deze zeker niet minder belangrijk.

4.5.2 Opmerking

Aan alle categorieën van respondenten werden een aantal vragen gesteld met betrekking tot de doorstroom. Dit leek de beste oplossing, aangezien er slechts drie respondenten werden gevonden die effectief gestopt zijn met hun lerarenopleiding (eerste categorie) en die bereid waren mee te werken. Slechts twee van hen konden mondeling geïnterviewd worden. Daarom werden ook aan de respondenten uit de tweede en derde categorie vragen gesteld in verband met de moeilijkheden die ze tijdens hun lerarenopleiding hebben ondervonden. Bovendien kent iedereen van deze ondervraagden wel iemand van allochtone afkomst die gestopt is met een lerarenopleiding. Ook de oorzaken van het afhaken van deze personen konden dan tijdens het interview besproken worden.

4.5.3 Oorzaken

In de hiernavolgende bespreking zal dezelfde opbouw worden gebruikt als bij de bespreking van het probleem van de lage instroom. Opnieuw zullen zowel factoren aan bod komen die we al zijn tegengekomen in de literatuurstudie en die al dan niet werden bevestigd door de geïnterviewde personen, als factoren die voor het eerst door de geïnterviewden werden aangehaald.

- *Bemoeilijking door de allochtonen zelf*

A. Opleiding voldoet niet aan de verwachtingen

Een vrij algemene oorzaak voor het stopzetten van de lerarenopleiding die door zeer veel respondenten werd aangehaald, is dat de opleiding niet zou voldoen aan de verwachtingen. Dit is een factor die zich zowel bij allochtonen als bij autochtonen voordoet en die ook al in de literatuurstudie aan bod is gekomen. Heel wat respondenten, uit alle categorieën, zeggen dat een lerarenopleiding een typische opleiding is om onderschat te worden. "Het is toch 'maar' een lerarenopleiding", blijkt de redenering van heel wat jongeren te zijn. Zeker voor degenen die in het secundair onderwijs een BSO- of TSO-richting hebben gevolgd, blijkt de lerarenopleiding vaak moeilijker dan verwacht. Ook inhoudelijk kan de opleiding tegenvallen.

Een van de respondenten van Italiaanse afkomst vindt het binnen de lerarenopleiding een zwak punt dat de studenten pas in het tweede jaar zelf stagelessen mogen geven. Veel studenten, ongeacht hun afkomst, komen er daardoor pas dan achter dat voor de klas staan toch niks voor hen is. Deze respondent vindt het jammer dat zulke studenten daardoor een jaar extra verliezen.

B. Vroegere schoolervaring en studiemethode

In tabel 4 van de literatuurstudie kon de achtergrond van allochtone¹⁹ en autochtone jongeren in het hoger onderwijs teruggevonden worden. Tabel 10 is een herhaling van deze tabel, omdat deze ook hier weer bruikbaar is.

¹⁹ Een allochtoon wordt hier gedefinieerd als een "persoon van wie de nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam, verwijst naar een andere (dan een Belgische) etnische achtergrond".

Tabel 10: Achtergrond van allochtone en autochtone jongeren in het hoger onderwijs

	Allochtonen	Autochtonen
Komt uit het BSO	15%	0,3%
Komt uit het TSO	38%	36%
Komt uit het ASO	47%	63%
Heeft ouders met een diploma hoogstens lager secundair	56%	10%
Moest minstens één jaar blijven zitten (in secundair, lager of kleuter onderwijs)	53%	21%
Slaagt in het eerste jaar hoger onderwijs	19%	56%
Houdt zijn of haar studies vroegtijdig voor bekeken	45%	22%

Bron: Gebaseerd op "Wat houdt Youssef en Samira uit de hogeschool?" (Klasse, 2007)

Uit deze tabel van de literatuurstudie blijkt, zoals eerder al werd besproken, dat veel meer allochtonen dan autochtonen in het hoger onderwijs afkomstig zijn uit het beroepsonderwijs. Tijdens de interviews werd regelmatig gezegd dat BSO-richtingen een te lage basis bieden om een degelijke hogeschoolrichting, zoals een lerarenopleiding, op verder te kunnen bouwen. Jongeren die beroepsonderwijs hebben gevolgd, hebben vaak geen idee wat leren is, en zonder leren haal je het niet meer in het hoger onderwijs. Velen onder hen willen het toch proberen, maar haken al snel af omdat het te zwaar is. Dit brengt ons terug bij de zonet besproken factor, namelijk dat de opleiding in heel wat gevallen niet voldoet aan de verwachtingen van de studenten.

Een factor die min of meer samenhangt met de vroegere schoolervaring van de jongeren, is de studiemethode. Enkele Turkse respondenten geven aan moeite te hebben ondervonden met zelfstandig leren tijdens hun hogere studies. Bovendien ligt het tempo in het hoger onderwijs heel wat hoger dan in het secundair onderwijs, en ook daar laten veel studenten, zowel van allochtone als van autochtone afkomst, zich door vangen. Daarnaast geven de geïnterviewden van Turkse afkomst nog aan dat de studies vaak te lijden hebben onder de vrijheid die hoger onderwijs met zich meebrengt en dat heel wat Turkse studenten op moeilijkheden stoten bij het organiseren en plannen. In het secundair onderwijs lukt het voor velen onder hen nog om pas vlak voor de examens met leren te beginnen, maar door de grotere hoeveelheid leerstof en de hogere moeilijkheidsgraad ervan, is vlak voor de examens beginnen studeren meestal te laat in het hoger onderwijs. Een van de afhakers heeft dit zelf meegemaakt. Wat de hoeveelheid leerstof betreft, was het verschil tussen het secundair en het hoger onderwijs erg groot en dit had ze behoorlijk onderschat.

Slechte resultaten kunnen het gevolg zijn van al deze problemen, alsook eventueel stopzetting van de studies als gevolg van de tegenvallende resultaten.

C. Faalangst en onzekerheid

Uit de bespreking van de oorzaken van de lage instroom van allochtonen in het hoger onderwijs, bleek dat een laag zelfwaardegevoel en weinig zelfvertrouwen voor veel jongeren van allochtone afkomst een reden vormen om niet aan het hoger onderwijs te beginnen. Bij degenen die zich hier toch niet door laten afschrikken bij de instroom, zet deze onzekerheid zich soms voort tijdens de opleiding en neemt dan de vorm van faalangst aan.

Zo kent iemand van de leerkrachten die niet voor de klas staan heel wat Turkse en Marokkaanse jongeren die al in december van het eerste jaar afhaken omdat hun prestaties dan ondermaats zijn. Behalve door het gebrek aan steun van hun ouders, verklaart deze respondent dit doordat ze aan zichzelf beginnen te twijfelen. Ze zijn bang dat ze nog eens slechte resultaten zullen behalen. Dat willen ze absoluut vermijden en dus stoppen ze er liever mee. Ook hijzelf wou na de eerste examens in december al stoppen, omdat hij voor een van zijn examens niet geslaagd was. Hij had heel hard gestudeerd en toch was hij gebuisd, waardoor hij erg aan zichzelf begon te twijfelen. Op zo'n moment heb je mensen nodig die achter je staan en die je erdoor trekken. Hij had zo enkele mensen en heeft dan ook niet opgegeven. Een andere buiten het onderwijs werkende leerkracht, eveneens van Turkse afkomst, bevestigt dat zoiets zich vaak voordoet en zegt dat allochtonen over het algemeen minder sterk zijn en sneller opgeven dan autochtonen. Zij hebben echt veel aanmoediging nodig, maar dikwijls ontbreekt die. De overige respondenten delen deze mening, wat opnieuw niet wil zeggen dat dit ook voor hen zelf een probleem is geweest.

D. Uitzonderingspositie

In de literatuurstudie werd ook de (dubbele) uitzonderingspositie van allochtonen aangehaald als reden om hun hogere studies stop te zetten. Enerzijds bevinden veel allochtonen zich in het hoger onderwijs in een uitzonderingspositie, namelijk door de minimale vertegenwoordiging. Anderzijds zijn ze ook in het thuismilieu dikwijls een van de weinigen die verder studeren.

Tijdens de interviews werd dit probleem bevestigd. Volgens een van de niet voor de klas staande leerkrachten, is een van de belangrijkste kenmerken van het Turkse volk het samenklitten, het groepsgevoel. Turkse jongeren hebben dan ook de neiging om voor een richting te kiezen waarvan ze zeker zijn dat nog andere Turkse jongens of meisjes deze ook zullen kiezen. Zo zijn bijvoorbeeld de richtingen van het departement handelswetenschappen aan de hogescholen erg populair onder de Turkse (en ook Marokkaanse) jongeren. De enkelingen die dan toch voor een lerarenopleiding kiezen, voelen zich vaak eenzaam en maken daardoor de opleiding niet af. Ze denken te weinig aan hun toekomst.

Beide ondervraagden van Italiaanse afkomst zijn eveneens van mening dat de uitzonderingspositie van allochtonen een reden kan zijn om de studies stop te zetten. Bij een van beiden waren ze met vier allochtone studenten in de lerarenopleiding, en alle vier hebben ze hun diploma behaald. Hij denkt dat ze het hebben volgehouden omdat ze met vier waren. Als ze alleen waren geweest, had het volgens hem helemaal anders kunnen lopen. Ze trokken immers veel samen op en konden altijd op elkaar rekenen. "Wij hebben elkaar gestimuleerd, maar het had ook andersom kunnen zijn", zegt hij. Vrienden waarop men kan rekenen en waarmee men samen problemen kan oplossen zijn cruciaal, zeker voor allochtone studenten.

E. Taal

Uit de bespreking van het probleem van de instroom, concludeerden we dat reeds bij de instroom in de lerarenopleiding, of in het hoger onderwijs in het algemeen, een gebrekkige kennis van het Nederlands voor problemen kan zorgen. Veel allochtone jongeren laten zich hierdoor afschrikken en beslissen om geen hogere studies te gaan volgen, en al zeker geen lerarenopleiding. In deze laatste opleiding is de taal immers nog belangrijker dan in andere opleidingen. Sommige jongeren van allochtone afkomst laten zich bij de instroom echter niet demotiveren door de taal, maar ondervinden tijdens de opleiding toch problemen. Soms kan dit leiden tot een stopzetting van de studies.

Uit de interviews bleek dat de taal inderdaad een zeer grote barrière kan vormen voor allochtonen om hun diploma te behalen. Turkse studenten maken vooral lidwoordfouten en fouten tegen het gebruik van die en dat. Een van de respondenten van Turkse afkomst, behorende tot de categorie van de leerkrachten die niet voor de klas staan, heeft echt problemen gehad met de lidwoorden in het Nederlands. Dit komt doordat er in het Turks geen lidwoorden bestaan. Zinsconstructie, woordenschat en communicatie was allemaal in orde, maar omwille van de vele lidwoordfouten die ze maakte, heeft ze haar eerste jaar lerarenopleiding kleuteronderwijs opnieuw moeten doen. Hierdoor was ze erg teleurgesteld, maar uiteindelijk is het haar, door veel te oefenen, toch gelukt. Een van de andere Turkse geïnterviewden uit dezelfde categorie benadrukt dat het belangrijk is dat allochtone jongeren mensen kennen die hen er op het vlak van taal kunnen doortrekken. Anders is het voor velen onder hen niet haalbaar.

Bij twee van de drie ondervraagde afhakers was de taal een van de belangrijkste redenen voor het afhaken. Een van hen was niet geslaagd in haar eerste jaar omdat ze gebuisd was op haar praktijk. Ook bij haar kwam dit vooral doordat ze tijdens haar stages af en toe lidwoordfouten maakte, en dat is onaanvaardbaar voor een kleuterleidster. Voor haar theorievakken was ze wel geslaagd, maar ze werd niet gedelibereerd. Ze is nog eens opnieuw aan de opleiding begonnen,

maar is uiteindelijk toch gestopt omdat ze het niet zag zitten om alle werkjes, voorbereidingen en taken nog eens opnieuw te maken.

Niet alleen voor Turkse jongeren is de taal een probleem. Ook de geïnterviewden van Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst zijn er zeker van dat voor heel wat studenten van hun eigen afkomst de taal een reden is om hun opleiding stop te zetten. Een van de respondenten van Italiaanse afkomst heeft ook zelf ondervonden dat de Nederlandse taal in het hoger onderwijs voor problemen kan blijven zorgen. Ook al sprak hij vrijgoed Nederlands, toch had hij moeite met vakken zoals communicatieve vaardigheden. Zelf heeft hij evenwel niet opgegeven, maar hij kan zich inbeelden dat andere allochtone jongeren hierdoor wel de moed verliezen en stoppen met studeren.

F. Problemen tijdens stages

Tijdens de stages kunnen zich meerdere problemen voordoen die het afhaken van allochtonen tot gevolg kunnen hebben. Ten eerste is het mogelijk dat moslimmeisjes niet bereid zijn om hun hoofddoek af te doen wanneer ze voor de klas staan, zo bleek uit de literatuur. Volgens de respondenten zou dit inderdaad een reden kunnen zijn om de opleiding stop te zetten. Toch denkt het merendeel onder hen dat de meeste meisjes uiteindelijk wel bereid zullen zijn om hun stage zonder hoofddoek te doen. "Ze weten dat ze in België leven en dat ze bepaalde dingen moeten doen om aanvaard te worden", zo meent iemand van de buiten het onderwijs werkende leerkrachten. Bovendien zullen meisjes die hun hoofddoek echt niet willen afdoen, waarschijnlijk al niet voor een lerarenopleiding kiezen. Ze weten immers reeds op voorhand welke problemen dit kan opleveren tijdens de stages en bij het zoeken naar werk.

Ten tweede kan er tijdens de stages ook sprake zijn van vooroordelen of discriminatie. Zo heeft een van de Turkse leerkrachten die niet voor de klas staan een Marokkaanse vriendin die in haar tweede jaar van de lerarenopleiding gestopt is, omwille van de stages. De problemen die ze toen heeft ondervonden, waren ongeveer allemaal te wijten aan het feit dat ze vreemdelinge was. Ze deed heel erg haar best en wou er echt voor gaan, maar steeds als ze terugkwam van haar stagelessen had ze het gevoel dat ze haar weer 'te pakken' hadden gekregen. Haar stagebegeleider en de mensen van haar stageschool gaven haar een minderwaardigheidsgevoel, en daar had ze het heel moeilijk mee. Enkele respondenten van Turkse afkomst denken dat het vooral ontzettend moeilijk is voor iemand van hun eigen afkomst om door te zetten wanneer hij of zij het gevoel heeft niet in het profiel van de stageschool te passen. Als allochtone stagiair terechtkomen in een school met enkel autochtone leerkrachten, kan volgens sommigen onder hen een nachtmerrie zijn. Dit kan dan ook zeker een reden zijn voor allochtone jongeren om hun lerarenopleiding te beëindigen.

Van discriminatie tijdens de stages hebben de geïnterviewden van Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst nooit last gehad. Wel zijn ze ervan overtuigd dat alles afhangt van de ingesteldheid van de persoon of de personen waarmee je als stagiair te maken krijgt.

G. Netwerken en voorbeeldfiguren

In de literatuurstudie werd het ontbreken van voorbeeldfiguren tijdens de doorstroom niet expliciet vermeld als zijnde een oorzaak van de lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding. Enkel voor de instroom werd dit als echte oorzaak aangehaald. Uit de interviews blijkt echter dat voorbeeldfiguren en netwerken ook bij de doorstroom een niet te onderschatten rol spelen. Een van de Turkse effectieve leerkrachten die werden geïnterviewd, namelijk de persoon die via Kleurrijk Onderwijs Limburg veel bezig is met de problematiek van schoolgaande allochtone jongeren, stelde reeds meermaals vast dat afgestudeerde allochtonen hun eigen leventje gaan leiden en vaak niet meer bereid zijn om andere, studerende allochtonen te helpen. In plaats van zich te gedragen als echte voorbeeldfiguren, laten ze andere allochtone jongeren aan hun lot over. "In plaats hiervan zou het als volgt moeten gaan: telkens een stap vooruit, maar dan ook weer terug eentje achteruit, handje vasthouden en zo anderen mee vooruit trekken", aldus deze respondent. Jammer genoeg ziet hij dit nog veel te weinig. "Zo bouw je geen netwerken uit en wordt de fakkel niet doorgegeven", meent hij. Ook tijdens de hogere studies hebben allochtonen dus nood aan voorbeeldfiguren.

Net zoals voor de studenten van Turkse afkomst, kan de afwezigheid van voorbeeldfiguren en netwerken volgens de respondenten ook voor studenten van Italiaanse, Tunesische en Roemeense afkomst een rol spelen in het verklaren van hun lage doorstroom in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding in het bijzonder.

- *Bemoeilijking door de ouders en de omgeving*

Wat de bemoeilijking door de allochtonen zelf betreft, zijn zonet zowel factoren aan bod gekomen die voor de doorstroom in het hoger onderwijs in het algemeen gelden, als specifiek voor de lerarenopleiding geldende factoren. In wat volgt, daarentegen, zullen enkel algemene oorzaken aan bod komen. Dit is toevallig. Door de respondenten werden immers geen factoren aangehaald met betrekking tot de ouders en de omgeving die enkel de doorstroom in de lerarenopleiding bemoeilijken.

A. Steun

Bij de bespreking van de instroom werd reeds aangehaald dat steun en motivatie van ouders en andere familieleden onmisbaar is voor allochtone en autochtone jongeren om de stap naar het hoger onderwijs te zetten. Maar ook tijdens de hogere studies blijft steun een ontzettend belangrijke factor, die jammer genoeg nog voor veel allochtone jongeren ontbreekt. Dit bleek eerder al uit de literatuur, en het werd bevestigd tijdens de interviews.

Alle respondenten, van elke afkomst, zijn van mening dat het zonder de steun van de ouders zeer moeilijk is. In heel veel Turkse families ontbreekt die steun echter. "Bij Turkse ouders heerst vaak onwetendheid", wist een van de leerkrachten van Turkse afkomst die niet voor de klas staan te vertellen tijdens het interview. De meeste allochtone ouders hebben volgens de Turkse geïnterviewden geen flauw idee waar hun kinderen mee bezig zijn. Daardoor kunnen ze hen onvoldoende steunen en motiveren.

Een andere niet in het onderwijs werkende leerkracht merkte evenwel op dat steun eigenlijk verschillende aspecten omvat. Enerzijds is er de *morele ondersteuning*. Deze vorm van steun houdt in dat ouders hun zoon of dochter motiveren om te gaan verder studeren en hem of haar ook tijdens de studie zelf nog aanmoedigen om door te zetten. Daarnaast is er ook nog de *inhoudelijke ondersteuning*, waarmee eerder het puur begeleiden van de vakken wordt bedoeld. Volgens diezelfde respondent is, voor wat de morele ondersteuning betreft, de situatie de laatste jaren toch aan het verbeteren binnen de Turkse gezinnen. Meer en meer ouders helpen hun kinderen bij het kiezen van een geschikte richting en moedigen hen aan om hun studies verder te zetten. Dit is een zeer grote stap in de juiste richting. Inhoudelijke ondersteuning is immers een soort van steun die ook door andere personen dan de ouders kan worden gegeven als de ouders hier niet toe in staat zijn, bijvoorbeeld door de docenten in de vorm van extra studiebegeleiding. Morele ondersteuning, daarentegen, moet vooral van de ouders en van andere familieleden komen. Zij zijn hierin de belangrijkste schakels. Dat meer en meer allochtone ouders hun kinderen moreel steunen tijdens hun studies, is aldus een zeer goede zaak.

Nog iemand anders uit de categorie van de leerkrachten die niet voor de klas staan, spreekt daarnaast nog van *materiële ondersteuning*. Ook deze vorm van steun zou enorm belangrijk zijn. Met materiële ondersteuning bedoelt hij dat de ouders instaan voor de financiële kant van het studeren, maar ook dat de student thuis weinig of niet moet helpen. Veel allochtone studenten krijgen vandaag de dag nog geen materiële ondersteuning van hun ouders. Als ze thuis komen van de les, wordt van hen verwacht dat ze meehelpen in het huishouden, waardoor voor studeren, lessen nakijken en opdrachten maken slechts weinig tijd overblijft. Een van de afhakers heeft dit zelf meegemaakt. Als oudste van het gezin werd van haar verwacht dat ze

haar steentje bijdroeg in het huishouden. Bovendien konden haar ouders haar studies niet betalen, waardoor ze zelf moest gaan werken om hiervoor geld te verdienen. Bijgevolg bleef er voor haar slechts zeer weinig tijd over om met haar studies bezig te zijn. Dit is dan ook een van de redenen waarom ze heeft afgehaakt, in combinatie met nog een aantal andere factoren. Een ander voorbeeld van gebrek aan materiële ondersteuning, is het niet beschikken over een computer om te studeren. Ook dit doet zich volgens de Turkse respondenten nog regelmatig voor in Turkse gezinnen, wat voor de studenten weer een extra remmende factor is naar het behalen van een diploma toe.

Volgens de Italiaanse, Tunesische en Roemeense respondenten doet het zich ook bij studenten van hun afkomst voor dat de nodige steun onderbreekt, waardoor ze over het algemeen eerder dan autochtone jongeren geneigd zijn om hun opleiding stop te zetten.

B. Turkse cultuur

Enkele typische kenmerken van de Turkse cultuur, die in de literatuurstudie nog niet werden aangekaart als mogelijke oorzaken, kunnen volgens de geïnterviewden eveneens de doorstroom van Turkse studenten in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding bemoeilijken.

Bij het bespreken van de problematische instroom, kwam reeds het gemeenschapsgevoel en het belang en de invloed van de vriendenkring in de Turkse cultuur aan bod. Enkele respondenten zijn van mening dat de vriendenkring ook op de doorstroom van Turkse jongeren in het hoger onderwijs een grote invloed blijft uitoefenen. Slechts 6 procent van alle allochtone²⁰ leerlingen in Vlaanderen waagt zich aan het hoger onderwijs ("Wat houdt Youssef en Samira uit de hogeschool?", 2007). Dit komt neer op ongeveer 1 op 20 allochtone jongeren die gaan verder studeren. Een van de leerkrachten die niet voor de klas staan interpreteert dit als volgt: "Als ik als allochtoon verder studeer, heb ik 19 vrienden die niet verder studeren." Dit leidt ons eigenlijk terug tot het eerder besproken probleem van de uitzonderingspositie, die het voor de Turkse jongeren heel moeilijk maakt om door te zetten. Die 19 vrienden willen heel regelmatig eens samen weggaan of op stap gaan. Voor die ene persoon die wel verder studeert is het heel moeilijk om tegen zijn vrienden te zeggen dat hij eigenlijk zijn lessen moet nakijken en dus niet mee kan gaan. De kans is groot dat hij dan door zijn vrienden wordt uitgemaakt voor 'schoolfreak'. Zulke situaties kunnen volgens diezelfde respondent absoluut iemands studies bepalen. Vooral tijdens stage- en examenperiodes maken vrienden het soms zeer moeilijk. Andere Turkse respondenten bevestigen dit probleem.

²⁰ Een allochtoon wordt hier gedefinieerd als een "persoon van wie de nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam, verwijst naar een andere (dan een Belgische) etnische achtergrond".

Iets wat ook zeer typisch is voor de Turkse cultuur, en wat grote gevolgen heeft voor de studies van Turkse jongens of meisjes, is het vele bezoek dat zij krijgen. Dit werd door enkele respondenten spontaan aangehaald, en door enkele andere personen bevestigd. Bijna dagelijks komt er bezoek in een Turks gezin of gaat men zelf ergens op bezoek. Dit is iets wat autochtone gezinnen niet kennen. Als Belgische studenten thuiskomen na een schooldag, hebben ze tijd om te studeren. Wanneer er bij hen toch eens bezoek komt, wordt dit meestal op voorhand afgesproken. Hierdoor kunnen de autochtone studenten dit in hun studieplanning incalculeren. Bovendien is het niet noodzakelijk dat de kinderen bij elk bezoek aanwezig zijn. In de Turkse cultuur, daarentegen, ligt het helemaal anders. Daar worden gaan afspraken gemaakt om op bezoek te komen. Men komt gewoon wanneer men daar zin in heeft. Bovendien wordt verwacht dat het bezoek zeer goed ontvangen wordt. De kinderen moeten hier dan ook bij helpen, vooral de meisjes. "Je kan het niet maken dat je in je kamer zit te studeren terwijl er bezoek is", aldus een van de ondervraagde leerkrachten die niet voor de klas staan. Dit heeft ongetwijfeld een negatieve invloed op de studies van een Turkse student.

Tot slot werd nog door iemand uit de tweede categorie, die bestaat uit de buiten het onderwijs werkende leerkrachten, aangehaald dat de Turkse cultuur op vlak van relaties en huwelijken heel anders in elkaar zit dan de Belgische. Eens Turkse jongens of meisjes 18 zijn, beginnen ze met verkering. Anders dan bij de Belgen, echter, gaan ze zich al snel verlobben en trouwen, waardoor onderwijs voor velen eigenlijk niet meer zo belangrijk is.

C. Italiaanse cultuur

Niet alleen de Turkse, maar ook de Italiaanse cultuur heeft wel enkele kenmerken of gewoonten die de doorstroom van studenten van Italiaanse afkomst kunnen bemoeilijken. Zo is in de Italiaanse cultuur de vader de baas. In de examenperiode heeft een student stilte nodig, maar bij beide respondenten van Italiaanse afkomst was die er niet. Als er bijvoorbeeld tijdens de examens een voetbalmatch op de televisie was en de vader van een van deze geïnterviewden wou hiernaar kijken, dan zette hij de televisie enorm hard. Hij wist wel dat zijn zoon moest studeren, maar weigerde daar rekening mee te houden. Daarom nam deze respondent de beslissing om vanaf zijn tweede jaar op kot te gaan, maar ook daar ging zijn vader in eerste instantie niet mee akkoord. Eigenlijk werd alles bij hem wat tegengehouden door zijn vader, en dat ligt wel een beetje in de Italiaanse aard. Zijn vader was iemand die vond dat zijn mening wet was in huis. "Gelukkig is mijn moeder altijd een grote hulp voor mij geweest. Haar ben ik dan ook heel dankbaar", besluit hij.

D. Woonplaats

Tenslotte blijkt ook de woonplaats van een student een zekere invloed uit te oefenen op het verloop van de studies. Dit kwam tijdens meerdere interviews met respondenten van Turkse afkomst aan bod. Volgens hen hangt het in grote mate van de woonplaats af met wie men optrekt. Een van de effectieve leerkrachten die werden geïnterviewd, woont net buiten Heusden-Zolder. Daardoor is ze in haar jeugd niet enkel met allochtonen omgegaan, maar ook, en misschien zelfs nog meer, met Belgische kinderen. Het samenklitten met andere Turkse jongeren, dat uiteindelijk voor heel wat belemmeringen zorgt naar de studies toe, heeft zij daardoor zelf nooit gekend.

Ook tijdens de studies zelf kan de woonplaats het verschil maken tussen succes en falen. Zo heeft een van de geïnterviewde Turkse leerkrachten die buiten het onderwijs werken het geluk gehad, zo zegt hij zelf, dat hij verhuisd is van de cité in Genk naar het centrum. Hij denkt dat hij het in Genk cité nog veel moeilijker zou hebben gehad tijdens zijn studies. In het centrum was het veel rustiger en stond er niet constant volk aan zijn deur, waardoor hij zich beter op zijn studies kon concentreren. De meeste Turken wonen echter in de cité, in de mijnplekken.

- *Bemoeilijking door het onderwijs*

Wat het onderwijs betreft, zal hier enkel de bemoeilijking vanuit het hoger onderwijs aan bod komen. Daar waar het secundair onderwijs toch een invloed zou hebben op de hogere studies van allochtonen, werd dit immers reeds besproken bij de instroom.

A. Discriminatie en negatieve ervaringen

Door enkele auteurs werd aangegeven dat discriminatie op basis van afkomst kan leiden tot het vroegtijdig beëindigen van de studies door allochtonen. Of allochtone studenten binnen de lerarenopleiding al dan niet met discriminatie te maken krijgen, hangt volgens de meeste ondervraagden af van de personen waarmee ze tijdens de opleiding te maken krijgt.

Tegen een van de afhakers die werden geïnterviewd, had de jaarverantwoordelijke gezegd dat het minder opvalt wanneer An of Sofie een lidwoordfout maakt dan wanneer dezelfde fout door Fatima of Samira wordt gemaakt. Dit noemt zij een vorm van discriminatie. Een andere respondent van Turkse afkomst, behorende tot de categorie van de buiten het onderwijs werkende leerkrachten, heeft zelf nooit meegemaakt dat ze gediscrimineerd werd tijdens de opleiding, maar ze denkt wel dat dit soms gebeurt. "Sommige mensen kunnen er niet tegen dat allochtonen die hier zijn opgegroeid bepaalde fouten maken", meent zij. Wel merkt zij op dat sommige allochtonen zich nogal snel gediscrimineerd voelen. Als er bijvoorbeeld opmerkingen

worden gemaakt over de taal, dan is dit volgens haar meestal terecht. Van iemand die voor de klas staat, mag immers verwacht worden dat hij of zij correct Nederlands spreekt. Als tijdens de lerarenopleiding reeds duidelijk wordt dat het op vlak van taal nog niet helemaal goed zit, is het logisch dat men de studenten hierop gaat wijzen. Op zich heeft dit helemaal niks te maken met de afkomst. Wel onaanvaardbaar wordt het volgens deze geïnterviewde als enkel de studenten van allochtone afkomst hierop worden gewezen, zoals bij het eerste voorbeeld dat zonet werd aangehaald.

Discriminatie kan zich in alle hogeschoolrichtingen voordoen. Zo heeft de echtgenoot van een van de afhakers ook een tijdje hogere studies gedaan. Tijdens de eerste les zat hij samen met enkele Turkse vrienden in het auditorium. De docent heeft hen toen expliciet gevraagd wat ze daar eigenlijk kwamen zoeken. Het was meteen duidelijk dat hij dit zei omwille van hun allochtone afkomst. "Dan laat je de moed al zakken", aldus deze respondent. Tijdens een labo deed zich, ook bij haar echtgenoot, een gelijkaardige situatie voor. Hij riep de docent om te vragen of hij eens wou komen kijken, maar deze negeerde hem. Toen heeft hij nog eens geroepen, maar nu heel hard en voor de hele klas, waarop de docent onmiddellijk naar hem toe kwam en hem vertelde dat hij goed bezig was. Achteraf bleek hij niet geslaagd te zijn voor het examen van dat vak, ondanks dat hij het heel goed had gedaan.

Niet alleen van de kant van docenten en begeleiders kan er discriminatie komen. Ook medestudenten stellen zich soms, al dan niet bewust, een beetje racistisch op. Een van de ondervraagden van Italiaanse afkomst durft wel zeggen dat er tijdens zijn opleiding studenten waren die op hem neerkeken. Dat heeft hij duidelijk gevoeld, maar hij heeft geprobeerd om zich hier zo weinig mogelijk van aan te trekken. Zo heeft ook iemand uit de categorie van de afhakers ondervonden dat autochtone medestudenten niet altijd bereid waren om haar te helpen. Als ze bijvoorbeeld geen idee had waar ze bepaalde informatie kon vinden, wilden sommige klasgenoten haar dit niet vertellen. "Soms voel je toch dat je anders behandeld wordt", besluit zij.

Enkele respondenten geloven dat er vandaag de dag eerder sprake is van positieve dan van negatieve discriminatie van allochtone jongeren ten opzichte van autochtone jongeren in het hoger onderwijs. Een van de effectieve leerkrachten kent enkele mensen van Turkse afkomst die eveneens een lerarenopleiding hebben gevolgd en die het zonder positieve discriminatie niet gehaald zouden hebben. Volgens haar wordt positieve discriminatie soms toegepast om deze mensen een voorbeeld te laten zijn voor andere allochtone jongeren, zodat zij zien dat een diploma van het hoger onderwijs ook voor hen niet onbereikbaar is. Ze verwoordt het als volgt: "Men wil de doorstroom verhogen om voorbeeldfiguren te 'creëren', maar daardoor vergroot ook de kans op positieve discriminatie, en dat is geen goede aanpak." Enerzijds verhoogt positieve discriminatie wel de slaagkansen van allochtone studenten in de lerarenopleiding, maar

anderzijds brengt het ook segregatie met zich mee. Op die manier zullen allochtonen en autochtonen steeds anders behandeld worden. Positieve discriminatie leidt volgens diezelfde respondent dus, net zoals negatieve discriminatie, tot een scheiding tussen allochtone en autochtone studenten in plaats van tot gelijkheid.

Andere respondenten zijn dan weer van mening dat je niet echt van positieve discriminatie kan spreken binnen de hogeschoolopleidingen. In sommige richtingen, in sommige hogescholen en door sommige docenten, worden allochtonen misschien wat extra gestimuleerd, maar uiteindelijk moeten zij, net zoals iedereen, hun punten eerlijk verdienen. De meningen omtrent het al dan niet bestaan van positieve discriminatie zijn aldus erg verdeeld onder de respondenten.

Uit het vorige kan besloten worden dat het zich voordoen van zowel positieve als negatieve discriminatie binnen het hoger onderwijs en dus binnen de lerarenopleiding afhankelijk is van de ingesteldheid van de personen die men tegenkomt tijdens de opleiding. Iemand die tijdens zijn of haar opleiding inderdaad het gevoel heeft gediscrimineerd te worden, kan als gevolg hiervan beslissen om de studies stop te zetten. Daarin kunnen alle respondenten die het hier tijdens het interview over hebben gehad zich vinden.

B. ~~Gebrek aan begeleiding, ondersteuning en erkenning~~

Het grootste deel van de geïnterviewden is van mening dat binnen de hogeschool zelf reeds zeer veel wordt gedaan om de doorstroom van studenten van allochtone afkomst te bevorderen. Toch denken sommigen onder hen dat er altijd meer gedaan zou kunnen worden. Zo zouden heel wat studenten van allochtone afkomst nood hebben aan extra begeleiding en ondersteuning, zowel inhoudelijk als emotioneel. Ook voelen ze zich niet altijd thuis binnen de hogeschool en hebben ze soms het gevoel dat er weinig rekening met hen wordt gehouden. Dit blijkt zich bij allochtonen van elke afkomst voor te kunnen doen. Het is iets persoonsafhankelijk, waar sommige jongeren wel problemen mee hebben en anderen niet. Bij de mogelijke oplossingen voor de lage doorstroom zal hier uitgebreider op teruggekomen worden.

- *Opmerking*

Wat de oorzaken van de lage doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs en in de lerarenopleidingen betreft, merkt een van de Turkse leerkrachten die niet voor de klas staan op dat het meestal een samenspel van factoren is dat de student ertoe aanzet om zijn of haar studies vroegtijdig te beëindigen. Zij formuleert het als volgt: "Aan allochtonen wordt vaak het gevoel gegeven dat ze minderwaardig zijn en dat ze het toch niet zullen halen in het hoger onderwijs. Alles wat daar dan nog eens bovenop komt, maakt het hen extra moeilijk, waardoor

ze weer meer geneigd zijn om hun studies stop te zetten. Al die factoren werken dus samen. Iedereen begint om te slagen, maar op een gegeven moment beginnen er toch af te haken, en dat kan niet aan één enkele factor of aan één enkel probleem toegeschreven worden. Soms is het draagvlak gewoon te zwak.”

4.5.4 Oplossingen

Wegens de beperkte tijd om na te denken tijdens de interviews, werden ook wat de lage doorstroom betreft enkel een aantal korte en algemene oplossingen aangehaald door de ondervraagden. Deze zullen nu besproken worden.

A. Stages

Eerder werden enkele problemen besproken in verband met de stages die kunnen leiden tot het stopzetten van de lerarenopleiding door allochtone studenten. Of iemand al dan niet met discriminatie in aanraking komt tijdens de stages, hangt volgens zo goed als alle geïnterviewden af van de ingesteldheid van de mensen waarmee men gedurende deze periode te maken krijgt. Daarom denkt een van de buiten het onderwijs werkende leerkrachten van Turkse afkomst dat studenten, van allochtone en autochtone afkomst, de kans zouden moeten krijgen om een andere stagebegeleider toegewezen te krijgen wanneer het met de huidige niet klikt. Als er geen goede verstandhouding is tussen de stagiair en de stagebegeleider, is het immers moeilijk voor deze laatste om de stagiair objectief te beoordelen. Dit kan zich volgens deze respondent voordoen bij zowel allochtone als autochtone studenten, maar aangezien er nog steeds mensen zijn die het niet op allochtonen gemunt hebben, is de kans groter dat studenten van allochtone afkomst dit probleem ondervinden. Door de stagiairs de kans te geven om met een andere stagebegeleider te werken, kan volgens deze respondent al veel worden opgelost. Dit is een oplossing die in de literatuurstudie nog niet werd aangehaald.

Een ander probleem dat zich zou kunnen voordoen tijdens de stages, is het probleem van de hoofddoeken bij moslimmeisjes. Een oplossing hiervoor zou natuurlijk zijn om het verbod op hoofddoeken af te schaffen, maar de meeste geïnterviewden vinden dit niet nodig. “Zelfs in Turkije mag je geen les geven met hoofddoek, dus kunnen we zeker niet verwachten dat dit hier wel zou mogen”, aldus een van de afhakers van Turkse afkomst. Hoewel de afschaffing van het verbod de in- en doorstroom van allochtonen in de lerarenopleiding zou kunnen verhogen, is dit volgens de meerderheid van de ondervraagden aldus geen optie. Enkele personen hebben echter moeite om te begrijpen waarom een hoofddoek eigenlijk verboden wordt. “Het is toch het innerlijke van een mens dat telt, en niet het uiterlijke, of wel?”, vraagt een van de effectieve leerkrachten van Turkse afkomst zich af. Deze personen zijn bijgevolg van mening dat de

wetten in verband met het hoofddoekenverbod best versoepeld worden of dat het verbod afgeschaft zou moeten worden.

B. Extra begeleiding en ondersteuning

Voor verschillende problemen in verband met de doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding die tijdens de interviews naar voren werden gebracht, kan extra begeleiding een oplossing bieden. Dit werd door ongeveer alle respondenten aangegeven. Bovendien zijn de meesten geïnterviewden van mening dat extra begeleiding zowel toegankelijk moet zijn voor allochtone als voor autochtone studenten die hier nood aan hebben. Deze begeleiding kan verschillende vormen aannemen. Belangrijk is dat de begeleiding, in eender welke vorm, aan het niveau van de studenten is aangepast. Het moet begrijpbaar zijn.

Allereerst zou er meer tijd aan de beheersing van het Nederlands besteed moeten worden. Hier zijn de meeste respondenten het mee eens. Zoals reeds meermaals werd aangehaald, blijkt de taal in de lerarenopleiding immers een nog grotere struikelblok te zijn dan in andere opleidingen. Extra taalcursussen voor en tijdens de opleiding kunnen volgens de ondervraagden dan ook een grote hulp zijn. Bovendien denkt een van de effectieve leerkrachten dat er tijdens de opleiding enkele personen ter beschikking van de studenten zouden moeten staan waaraan ze papers en taken kunnen voorleggen. Deze begeleiders zouden dan, alvorens de taak definitief afgegeven moet worden, samen met de studenten op zoek kunnen gaan naar taalfouten of betere formuleringen.

Vaak blijkt evenwel niet de taal op zich, maar eerder de manier waarop dingen geformuleerd worden, voor problemen te zorgen. Een van de afhakers van Turkse afkomst bevestigt dit probleem. Bovendien ligt het tempo van de lessen volgens haar erg hoog en nemen de docenten amper de tijd om moeilijke leerstof uit te leggen. Ook vindt ze dat het cursusmateriaal aangepast zou moeten worden aan het niveau de student. De uitleg die hierin staat, zou veel te beperkt zijn en er zouden te veel moeilijke woorden gebruikt worden.

Volgens een van de leerkrachten die niet voor de klas staan, zouden docenten ook meer tijd moeten vrijmaken om met de jongeren in groep te praten. Tijdens zulke gesprekken zou aan de studenten gevraagd kunnen worden hoe de opleiding hen meevalt en op welke vlakken ze al moeilijkheden hebben ondervonden. Dit zou moeten gebeuren op een moment dat het nog mogelijk is om bij te sturen, bijvoorbeeld enkele maanden na de start van het academiejaar.

Een andere vorm van begeleiding die reeds in de literatuurstudie aan bod is gekomen en die ook tijdens de interviews door enkele respondenten werd aangekaart, is het organiseren van voorbereidende jaren of instapjaren. Volgens een van de afhakers zouden studenten

aangemoedigd moeten worden om eens na te gaan of zo een voorbereidend jaar niks voor hen zou zijn. Of men zou hen eerst een test kunnen laten afleggen om hun niveau te bepalen. Iemand wiens niveau hoog genoeg blijkt te zijn, kan meteen aan de eigenlijk opleiding beginnen. Iemand wiens niveau nog niet hoog genoeg is, kan eerst een voorbereidend jaar volgen. "Op die manier weten ze wat de opleiding precies inhoudt en of ze het zullen aankunnen, en kunnen ze zich een beetje inwerken", meent deze respondent, "want als je meteen aan de opleiding begint, komt alles ineens op je af, wordt het te veel, en begin je te twijfelen. Daaruit volgt vaak de stopzetting van de studies." Dit kan via instapjaren aldus deels vermeden worden.

Tot slot geeft een van de effectieve leerkrachten aan dat er reeds heel wat begeleiding wordt aangeboden in de hogescholen, maar dat de weg er naartoe vaak te moeilijk is. Het is niet voor iedereen gemakkelijk om toe te geven dat men hulp (inhoudelijk, financieel of emotioneel) nodig heeft, en daarom moet de stap naar de begeleiding gemakkelijker worden gemaakt.

C. Positieve discriminatie

Bij het bespreken van de drempels vanuit het hoger onderwijs met betrekking tot een goede doorstroom, werd ingegaan op het probleem van discriminatie van allochtonen tijdens hun hogere studies. Ook het eventueel bestaan van positieve discriminatie van allochtone studenten ten opzichte van autochtone studenten kwam daarbij aan bod. Sommige ondervraagden bevestigden dat er zich soms wel eens positieve discriminatie voordoet in het hoger onderwijs. Enkele andere respondenten, daarentegen, ontkennen dit.

Een van de buiten het onderwijs werkende leerkrachten is van mening dat er in zekere zin misschien wel wat meer positieve discriminatie zou mogen zijn. Hij denkt dat een lerarenopleiding zou moeten kunnen zeggen: "Kijk, de taal is belangrijk, maar andere competenties zijn ook belangrijk in een school. We leven in een multiculturele samenleving. Studenten die afstuderen in het secundair onderwijs, moeten klaarstaan om in die samenleving te functioneren. Dan is de aanwezigheid van allochtone leerkrachten die hen hierop kunnen voorbereiden heel belangrijk." Hij legt aldus zeer veel nadruk op het belang en de meerwaarde van een allochtone leerkracht, en denkt dat men op het vlak van de taal misschien iets milder zou mogen zijn voor hen. Volgens hem haken de meeste allochtone studenten in de lerarenopleiding immers enkel en alleen af omwille van de taal, en dat vindt hij ontzettend jammer. Lerarenopleidingen zouden hier rekening mee kunnen houden door minder op de taal te focussen en meer op andere competenties, zoals het omgaan met verschillende groepen en culturen. Het zou voldoende moeten zijn dat allochtone leerkrachten zich voor de klas verstaanbaar kunnen maken. Enkel van leerkrachten die het vak Nederlands zullen geven, zou men mogen verwachten dat ze de taal perfect spreken. Zelf heeft hij vroeger les gekregen van

heel wat autochtone leerkrachten die dialect spraken in de klas, en dat werd aanvaard. Waarom kan het dan niet aanvaard worden dat een allochtone leerkracht af en toe eens een foutje tegen het Nederlands maakt? Volgens deze respondent zou het alleszins een hele vooruitgang zijn als men binnen de lerarenopleiding niet zo sterk op het Nederlands zou focussen.

Hier kunnen echter niet alle respondenten zich in vinden. Tijdens alle interviews die na het interview met de zonet bedoelde persoon werden afgenomen, werd aan de geïnterviewden gevraagd in hoeverre zij het ermee eens zijn dat er op het vlak van de taal een beetje positieve discriminatie van allochtonen ten opzichte van autochtonen zou mogen zijn. Sommigen onder hen zijn het hier niet mee eens. Zo denkt een van de leerkrachten die niet voor de klas staan dat er, door allochtone studenten positief te discrimineren, nooit gelijkheid tussen allochtonen en autochtonen zal zijn. Volgens haar is het voldoende dat allochtone studenten, net zoals hun autochtone medestudenten, goed begeleid worden. Men moet hen op hun fouten wijzen, hen zeggen wat ze eraan kunnen doen en hen duidelijk maken aan welke aspecten ze extra aandacht moeten besteden. Maar echt positieve discriminatie in de zin dat bij de allochtonen meer door de vingers wordt gezien, gaat naar haar mening te ver en is bijgevolg niet de juiste oplossing. Hier zijn de meeste respondenten het mee eens.

D. Zorgen voor een gevoel van vertrouwdheid en erkenning

Alle geïnterviewden hechten er veel belang aan dat een allochtone student zich welkom voelt in de hogeschool en in de opleiding. Hiermee bedoelen ze dat er, waar mogelijk, een beetje rekening wordt gehouden met de allochtone studenten. Dit is iets wat in de literatuurstudie ook reeds aan bod is gekomen. Daar werd aangehaald dat de schoolorganisatie en het schoolklimaat kunnen bijdragen tot een grotere doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs. Volgens De Mets (2003) brengt een gevoel van vertrouwen en (h)erkenning immers een grotere motivatie tot leren met zich mee, waardoor de uitval van allochtone studenten doorheen de studie lager wordt. Daarbij werd als voorbeeld gegeven dat men een aparte gebedsruimte zou kunnen voorzien, en een aparte zaal waarin de moslimstudenten zich kunnen terugtrekken tijdens de ramadan. Ook rekening houden met de religieuze feestdagen van andere godsdiensten, werd als mogelijkheid vernoemd in de geraadpleegde literatuur.

Hoe ver men zou moeten gaan in het ondernemen van acties om de allochtone studenten een gevoel van vertrouwdheid te geven, wordt door de verschillende ondervraagden anders beoordeeld. Aan elk van hen werd gevraagd of hij of zij het nodig acht dat er voor een aparte ruimte wordt gezorgd voor tijdens de ramadan en of de hogeschool rekening zou moeten houden met religieuze feestdagen van andere culturen. De meeste respondenten zijn van mening dat dit allemaal niet nodig is, want waar trek je dan de grens? Hoe ver moet men hierin gaan? Mogen de autochtone studenten dan ook thuis blijven op een religieuze feestdag van een

andere godsdienst? Of moeten studenten met een ander geloof met Kerstmis en Pasen dan ook maar naar school gaan? Bovendien hebben studenten in het hoger onderwijs vrijheid genoeg om zich aan te passen en voor zichzelf prioriteiten te stellen. Meestal zijn de lessen immers niet verplicht, waardoor ze in de mogelijkheid verkeren om tijdens een feestdag thuis te blijven. Een aparte ruimte voor tijdens de ramadan vinden de meeste respondenten al helemaal niet nodig, want er zijn meer dan genoeg mogelijkheden om zich tijdens de lunchpauzes in de periode van de ramadan op een andere manier wat af te zonderen van degenen die wel mogen eten. Zo kan men bijvoorbeeld een wandeling gaan maken of zich even terugtrekken in een computerlokaal.

Enkele ondervraagden, daarentegen, vinden het wel een goed idee om rekening te houden met de feestdagen van andere godsdiensten. "Dit geeft een gevoel van erkenning aan de studenten, een gevoel dat er rekening wordt gehouden met hun identiteit en hun geloof", zegt een leerkracht die niet voor de klas staat. Sommige allochtone studenten hechten immers zoveel belang aan hun geloof dat het soms botst met hun studies. Een van de effectieve leerkrachten ziet het rekening houden met feestdagen van andere godsdiensten eveneens als een mooi initiatief. Allochtonen passen zoveel mogelijk hun noden, behoeften en plichten aan. Maar ergens hebben ze volgens deze respondent ook rechten, en dan is het fijn als er ook een aantal dingen worden aangepast aan hun wensen. Toch is hij zeker geen vragende partij om hogescholen rekening te laten houden met de feestdagen van andere godsdiensten, want aanpassen is en blijft nu eenmaal de boodschap. Een van de buiten het onderwijs werkende leerkrachten besluit als volgt: "Het zijn allemaal details, maar het geeft allochtone studenten wel het gevoel dat ze welkom zijn en dat er rekening met hen wordt gehouden. En dat kan hen helpen om door te zetten. "

We kunnen besluiten dat alle respondenten het er over eens zijn dat het van cruciaal belang is dat allochtone, evenals autochtone, studenten zich goed en veilig voelen in de schoolomgeving. Over hoe dit precies aangepakt moet worden, zijn de meningen evenwel verdeeld. Wel is men het erover eens dat ze moeten voelen dat ze niet bewust tegengewerkt zullen worden en dat ze met hun problemen ergens terecht kunnen. Daardoor zullen ze zich beter gaan voelen, wat de doorstroom zeker en vast ten goede komt.

E. Andere

"In het eerste jaar moet meer aan de basis gewerkt worden", is nog een andere maatregel volgens een van de leerkrachten die niet voor de klas staan. Daarbij moet aan de studenten duidelijk gemaakt worden wat er van hen verwacht wordt en wat de opleiding precies inhoudt. Deze maatregel is min of meer vergelijkbaar met de eerder genoemde instapjaren of voorbereidende jaren. Als men geen instapjaren organiseert, is het volgens deze respondent zeker ontzettend belangrijk om in het eerste jaar heel erg aan de basis te werken.

Tot slot halen enkele ondervraagden aan dat het motiveren van de studenten de allerbelangrijkste opdracht blijft naar de toekomst toe, want als zij het niet willen en niet bereid zijn alles te geven, dan zullen andere maatregelen om de doorstroom van allochtone jongeren in het hoger onderwijs te verhogen ook geen effect hebben.

4.5.5 Conclusies met betrekking tot de doorstroom

De algemene conclusies die werden getrokken na het bespreken van de problematische instroom, zijn ook hier weer van toepassing. Allereerst blijkt de mate van invloed van sommige van de besproken oorzaken afhankelijk te zijn van de precieze afkomst van de studenten. Zo bleek uit de interviews dat enkele typische kenmerken van de Turkse en de Italiaanse cultuur de doorstroom van deze studenten in het hoger onderwijs kunnen bemoeilijken. In de Turkse cultuur speelt de vriendenkring een zeer belangrijke rol, alsook het vele bezoek dat men krijgt en de gang van zaken op het vlak van relaties en huwen. In de Italiaanse cultuur blijkt vooral het temperament en de vader die zijn eigen wil en mening als wet ziet, wel eens voor problemen te zorgen. Ook zou de invloed van de woonplaats op de doorstroom groter zijn bij de studenten van Turkse afkomst dan bij andere studenten. De overige aan bod gekomen oorzaken zouden evenwel in alle culturen een rol kunnen spelen en, onafhankelijk van de cultuur, bij de ene student al wat meer dan bij de andere. Ook bij autochtone jongeren kunnen bepaalde van de besproken factoren de doorstroom in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding bemoeilijken.

Vervolgens zijn de meningen van de verschillende ondervraagden van dezelfde afkomst over de invloed van bepaalde factoren niet altijd hetzelfde. Vooral wat betreft het zich al dan niet voordoen van positieve discriminatie tijdens de stages of tijdens de opleiding zelf, zijn de meningen verdeeld.

Een reden voor het stopzetten van de lerarenopleiding in het bijzonder die door meerdere respondenten werd genoemd, is het niet voldoen van de opleiding aan de verwachtingen. De lerarenopleiding is immers een opleiding die door heel wat mensen onderschat wordt. Wel kan dit zich zowel bij allochtone als bij autochtone studenten voordoen. Ook de taal en de uitzonderingspositie van allochtone studenten zouden in de lerarenopleiding een grotere rol spelen dan in andere opleidingen. Daarnaast vormen ook de stages om verschillende redenen een enorme struikelblok voor studenten van allochtone afkomst. In de meeste andere opleidingen doet dit probleem zich, door de afwezigheid van stages, niet voor.

Net zoals bij de instroom, zijn ook de door de ondervraagden aangehaalde oplossingen voor het probleem van de lage doorstroom vrij algemeen van aard. Bovendien houden sommige

respondenten er over bepaalde voorstellen een andere mening op na. Zo werd door een van de ondervraagden aangehaald dat er binnen de lerarenopleiding wel wat meer positieve discriminatie van allochtone studenten zou mogen zijn, bijvoorbeeld op het vlak van het Nederlands. Enkele andere respondenten, daarentegen, zijn van mening dat dit absoluut geen goede manier is om de doorstroom van allochtonen te verhogen en hopen dat positieve discriminatie nooit zal worden toegestaan binnen het hoger onderwijs, tenminste voor zo ver dit nu nog niet gebeurt.

De meeste geïnterviewden zijn het er tot slot mee eens dat het wel fijn is wanneer hogescholen rekening houden met de aanwezigheid van allochtone studenten, maar eigenlijk zouden deze jongeren moeten roeien met de riemen die ze hebben. Dat is immers wat ook studenten van autochtone afkomst moeten doen, en wil men uiteindelijk niet komen tot volledige gelijkheid tussen allochtonen en autochtonen?

4.6 De uitstroom van allochtonen uit het hoger onderwijs en de lerarenopleiding: ook problematisch?

Bij de uitstroom uit de lerarenopleiding naar de arbeidsmarkt valt het op dat veel als leerkracht afgestudeerde allochtonen toch niet in het onderwijs terecht komen. Wat zijn hiervan de oorzaken en hoe kan dit worden opgelost?

4.6.1 Inleiding

In de literatuurstudie werd reeds stilgestaan bij het probleem dat veel hooggeschoolde²¹ allochtonen ondervinden op hun weg naar de arbeidsmarkt in het algemeen. Ook werd gezocht naar literatuur die zich specifiek verdiept in de instroom van allochtone leerkrachten op de arbeidsmarkt. Deze werd echter niet gevonden. Daarom werd geprobeerd om via de respondenten iets meer te weten te komen over de specifieke problemen die allochtone leerkrachten ondervinden. De algemene verschillen op de arbeidsmarkt tussen allochtonen en autochtonen met dezelfde objectieve kenmerken, waaronder het opleidingsniveau, worden in de geraadpleegde literatuur verklaard door achterstelling en discriminatie. Op basis van de interviews zal daarom worden nagegaan in welke mate ook allochtone leerkrachten te maken

²¹ Hooggeschoold werd in de literatuur omschreven als in het bezit zijnde van een diploma hoger onderwijs of universitair onderwijs.

krijgen met discriminatie op de arbeidsmarkt, en welke andere redenen er bestaan voor het niet voor de klas terecht komen van heel wat als leerkracht afgestudeerde allochtonen.

4.6.2 *Opmerking*

De vragen in verband met de uitstroom werden gesteld aan de geïnterviewden van de tweede categorie, namelijk de buiten het onderwijs werkende allochtone leerkrachten, en van de derde categorie, namelijk de effectieve leerkrachten. Zij zijn immers afgestudeerd als leerkracht en hebben bijgevolg een goed zicht op de eventuele problemen die leerkrachten van allochtone afkomst ondervinden bij de uitstroom uit de lerarenopleiding naar het onderwijs. Aan de afhakers konden deze vragen met betrekking tot de uitstroom uiteraard niet gesteld worden.

Verder dient nog opgemerkt te worden dat twee van de effectieve leerkrachten die werden geïnterviewd een opleiding tot Islamleerkracht via de Executieve van de Moslims van België hebben gevolgd. Zij staan bijgevolg allebei als Islamleerkracht voor de klas. Wat zulke leerkrachten betreft, kan verwacht worden dat de uitstroom uit de opleiding naar een plaats voor de klas anders verloopt dan bij leerkrachten die een andere vorm van lerarenopleiding hebben gevolgd. Men moet immers Moslim zijn om het vak Islamitische godsdienst te mogen onderwijzen, waardoor scholen verplicht zijn om hiervoor allochtone leerkrachten aan te nemen.

4.6.3 *Oorzaken*

- *Enkele vaststellingen*

Er werden 10 effectieve en 6 buiten het onderwijs werkende leerkrachten geïnterviewd. 3 van de leerkrachten die niet voor de klas staan, hebben nooit een job in het onderwijs gehad. Een van hen heeft zelfs nooit gesolliciteerd om voor de klas te staan. De andere 2 personen zijn wel op zoek gegaan naar een job in het onderwijs, maar zijn uiteindelijk toch ergens anders terecht gekomen. Van de overige 3 ondervraagde leerkrachten die niet voor de klas staan, hebben er 2 wel ooit lesgegeven. Zij zijn daar om bepaalde redenen echter mee gestopt. De laatste van deze personen staat niet voor de klas in strikte zin, maar geeft wel les aan langdurige werklozen.

Uit de vorige vaststellingen, alsook uit de interviews, blijkt dat de allochtone leerkrachten die niet voor de klas staan nog eens ondergebracht kunnen worden in drie groepen. Ten eerste zijn er de personen die zelfs niet gesolliciteerd hebben voor een job in het onderwijs en die meteen voor iets anders hebben gekozen. Vervolgens zijn er degenen die wel op zoek zijn gegaan naar een plaatsje voor de klas, maar die uiteindelijk toch ergens anders beland zijn. Tot slot zijn er

nog de leerkrachten die wel ooit voor de klas hebben gestaan, maar die daar om bepaalde redenen mee zijn gestopt. Hieruit volgt de structuur die in het vervolg van deze bespreking zal worden gehanteerd. Om te beginnen zal worden nagegaan waarom heel wat als leerkracht afgestudeerde allochtonen er bewust voor kiezen om toch niet het onderwijs in te gaan. Daarna zal bekeken worden welke problemen men ondervindt bij het zoeken naar een job in het onderwijs. Tenslotte wordt ook nagegaan welke factoren ervoor kunnen zorgen dat een allochtone leerkracht beslist om te stoppen met lesgeven. Al deze problemen dragen immers bij aan het probleem dat veel als leerkracht afgestudeerde allochtonen niet voor de klas staan.

Hoewel de opbouw van de bespreking die zal volgen dus werd afgeleid uit de samenstelling van de tweede categorie van respondenten (de leerkrachten die niet voor de klas staan), werden de meeste vragen toch aan zowel de effectieve als de buiten het onderwijs werkende leerkrachten gesteld. Ook de effectieve leerkrachten kunnen immers problemen zijn tegengekomen tijdens hun zoektocht naar een job als leerkracht of tijdens het effectief voor de klas staan.

- *Bewuste keuze om niet voor de klas te staan*

Zoals al eerder werd vermeld, kiezen heel wat allochtone leerkrachten er bewust voor om niet het onderwijs in te gaan. Hiervoor werden door de ondervraagden enkele redenen aangehaald.

A. Onderwijs als moeilijke sector

Enkele respondenten zijn ervan overtuigd dat de belangrijkste reden waarom heel wat allochtone leerkrachten niet voor de klas willen staan, gezocht moet worden binnen de onderwijssector zelf. Een van de buiten het onderwijs werkende leerkrachten van Turkse afkomst wijt dit vooral aan de onzekerheid die gepaard gaat met een job in deze sector. Als ze de kans zou krijgen om vast voor de klas te staan, zou ze deze graag willen grijpen. Maar zo lang ze die zekerheid niet krijgt, wil ze haar huidige werk, weliswaar in een andere sector dan het onderwijs, niet opgeven. Hierover werd al eerder gesproken, namelijk bij het probleem van de lage instroom van allochtonen in de lerarenopleiding. Ook daar kwam aan bod dat het onderwijs allesbehalve een gemakkelijke sector is. Vaste benoemingen zijn niet vanzelfsprekend, en om aan een voltijdse baan te geraken moet men vaak op heel wat verschillende plaatsen lesgeven. Bovendien heeft een leerkracht na de eigenlijke schooluren nog ontzettend veel werk, zoals het voorbereiden van lessen en projecten, verbeteren, oudercontacten bijwonen en bijscholingen volgen. Lesgeven brengt met andere woorden zeer veel met zich mee, en dat houdt leerkrachten soms tegen om de stap naar het onderwijs te zetten. Wel merken we op dat dit probleem zich zowel bij allochtone als bij autochtone leerkrachten kan voordoen.

B. Loon

Een andere factor die allochtone leerkrachten uit het onderwijs zou kunnen houden, is het lage loon dat men verdient als leraar. Dit is opnieuw een factor die ook bij autochtone leerkrachten een rol kan spelen. Een van de geïnterviewden denkt echter dat jonge mensen van Turkse afkomst over het algemeen nog net iets meer belang hechten aan een hoog loon dan jonge mensen van autochtone afkomst. Volgens deze persoon hangt dit, net zoals het belang van economische zelfstandigheid in de Turkse cultuur, minstens gedeeltelijk samen met het feit dat veel Turkse gezinnen nog steeds kansarm zijn. Heel wat afgestudeerden hebben zelf hun studies moeten bekostigen, waardoor ze het nu dubbel zo belangrijk vinden om een goed loon te hebben.

Ook bij een van de ondervraagden zelf, namelijk iemand van Turkse afkomst die bewust niet voor het onderwijs heeft gekozen, heeft het lage loon van een leraar een grote rol gespeeld bij zijn beslissing. Hij hechtte er veel belang aan om zo snel mogelijk een auto en een huis te kunnen kopen, aangezien veel van zijn vrienden die niet hadden verder gestudeerd op dat moment en op dat vlak reeds een grote stap verder stonden. Ook hij wou bijgevolg op zo weinig mogelijk tijd zoveel mogelijk sparen. Daartoe moest hij meer verdienen dan wat men in het onderwijs verdient.

- *Problemen bij het zoeken naar een job in het onderwijs*

Leraren van allochtone afkomst die er wel voor kiezen om effectief als leerkracht aan de slag te gaan, kunnen een aantal problemen en moeilijkheden tegenkomen tijdens hun zoektocht naar een job in het onderwijs. Sommigen onder hen laten hierdoor de moed zakken, waardoor ze uiteindelijk toch nog ergens anders dan in het onderwijs terechtkomen. Aan zowel de effectieve als de buiten het onderwijs werkende leerkrachten werd gevraagd welke problemen zijzelf, of mensen die ze kennen, eventueel zijn tegengekomen bij het zoeken naar een baan in het onderwijs. Centraal hierbij staat de vraag in hoeverre er vandaag de dag in de onderwijssector nog gesproken kan worden van discriminatie van allochtonen bij de aanwerving. Bovendien werd de geïnterviewden gevraagd om eens een vergelijking te maken tussen de onderwijssector en de arbeidsmarkt in het algemeen op het vlak van discriminatie van allochtonen ten opzichte van autochtonen.

A. Discriminatie

Aan de respondenten die echt hebben gezocht naar een job als leerkracht, ongeacht of ze er een hebben gevonden of niet, werd gevraagd of ze het gevoel hebben ooit met discriminatie in aanraking te zijn gekomen tijdens deze zoektocht. Ook werd hen de vraag gesteld of ze denken

dat allochtonen in het onderwijs meer dan in andere sectoren benadeeld worden ten opzichte van autochtonen.

Zo goed als alle geïnterviewden zijn van mening dat het al dan niet een rol spelen van discriminatie bij aanwervingen, zowel op de arbeidsmarkt in het algemeen als in het onderwijs specifiek, afhankelijk is van de ingesteldheid van de personen die verantwoordelijk zijn voor de aanwervingen. Wat de onderwijssector specifiek betreft, denkt het merendeel van de respondenten dat bijna alles te maken heeft met de visie van de directeur en met de omstandigheden. Sommige directeurs willen zoveel mogelijk rekening houden met de wensen van de ouders van leerlingen om een zo hoog mogelijk leerlingenaantal te bekomen. Dit kan met zich meebrengen dat er in bepaalde scholen geen allochtone leerkrachten worden aangenomen om negatieve reacties te vermijden van ouders die niet willen dat hun kind les krijgt van bijvoorbeeld een Turkse of Marokkaanse leerkracht. Zeker in witte scholen kan dit voor problemen zorgen. In scholen met veel allochtone leerlingen, daarentegen, zullen wel heel wat allochtone leerkrachten worden aangenomen. Veel hangt met andere woorden af van de situatie. In welke school gaat men solliciteren? Hoe staat de directeur tegenover allochtone leerkrachten? Een van de respondenten van Italiaanse afkomst formuleert het als volgt: "Het heeft niet altijd met discriminatie te maken. Soms is het gewoon een kwestie van de juiste keuzes te maken. Als je met een probleem zit, moet je dat proberen op te lossen. Alles hangt af van de keuze van de directeur om een probleem op te lossen en van de situatie."

Hoewel ongeveer alle ondervraagden het er aldus mee eens zijn dat discriminatie bij de aanwerving zeer situatie- en persoonsafhankelijk is, denken de meesten onder hen toch dat er in het onderwijs iets minder wordt gediscrimineerd dan in andere sectoren. Deze respondenten spreken van positieve in plaats van negatieve discriminatie van allochtone leerkrachten. De overheid oefent een zekere druk uit op de scholen om allochtone leerkrachten aan te nemen. Bovendien zien veel scholen tegenwoordig de meerwaarde in van een allochtone leerkracht, en ook dat kan er volgens de ondervraagden toe leiden dat deze laatste misschien een beetje positief gediscrimineerd wordt ten opzichte van een autochtone leerkracht.

Enkele andere respondenten denken dan weer dat allochtone leerkrachten zelden tot nooit positief gediscrimineerd worden. Alleszins zeggen zij hier tot nog toe niets van gemerkt te hebben. Maar als er inderdaad toch sprake zou van positieve discriminatie bij de aanwerving van allochtone leerkrachten, dan betreuren de meeste ondervraagden dit. Ze vinden het immers belangrijk dat ze worden aangenomen op basis van hun capaciteiten, en niet op basis van hun allochtone afkomst.

Samengevat kunnen we zeggen dat de meeste respondenten van mening zijn dat discriminatie van allochtone leerkrachten grotendeels afhankelijk is van de situatie en van de ingesteldheid

van de directeur van een school. Toch denkt het merendeel onder hen dat er over het algemeen minder gediscrimineerd wordt in het onderwijs dan in andere sectoren. Sommigen hebben het zelfs over positieve discriminatie van allochtone leerkrachten, maar daar is niet iedereen het mee eens.

B. Andere problemen tijdens de zoektocht

Behalve discriminatie, werden door de ondervraagden nog enkele andere factoren aangehaald die voor allochtone leerkrachten een belemmering kunnen vormen om effectief voor de klas terecht te komen. Deze zullen nu kort besproken worden.

Iemand uit de categorie van leerkrachten die niet voor de klas staan, denkt dat het vooral knelt bij de sollicitatieprocedure. Veel allochtone leerkrachten hebben hier volgens hem te weinig kennis van. Vaak weten zij niet wat ze moeten doen om kans te maken om als leerkracht aangeworven te worden. Daarnaast denkt diezelfde persoon dat ook het gebrek aan relaties en netwerken een reden is waarom heel wat allochtone leerkrachten die graag willen lesgeven, er toch niet in slagen om een functie als leerkracht te bemachtigen. Meestal worden leerkrachten immers 'via via' aangenomen. Opnieuw komt hier het belang van netwerken en het ontbreken ervan bij allochtonen aan bod. Zowel bij de instroom en de doorstroom als bij de uitstroom blijkt deze factor, en dan vooral het ontbreken ervan, aldus van grote invloed te zijn. "Via de vereniging Kleurrijk Onderwijs Limburg willen wij allochtone leerkrachten helpen om hun netwerk uit te breiden", aldus deze respondent en stichtend lid van Kleurrijk Onderwijs Limburg.

Bij het bespreken van de oorzaken van de lage instroom van allochtonen in de lerarenopleiding, kwam reeds aan bod dat het Vlaamse onderwijs een tweetal grote netten omvat, namelijk dat van het gemeenschapsonderwijs en dat van het vrij of katholiek onderwijs. Een leerkracht aannemen die moslim is, is geen evidente keuze voor een katholieke school. Op die manier worden leerkrachten van Turkse en Marokkaanse afkomst eigenlijk in de richting van het net van het gemeenschapsonderwijs geduwd. Hun kansen om als leerkracht aan de slag te kunnen, verkleinen hierdoor aanzienlijk.

Tot slot geeft een van de Turkse leerkrachten die niet voor de klas staan nog een andere verklaring voor het feit dat sommige allochtone leerkrachten ongewild niet voor de klas terecht komen. Deze verklaring heeft specifiek betrekking op het kleuteronderwijs. In het kleuteronderwijs zijn er namelijk zeer weinig vacatures. De vacatures die er toch zijn, worden meestal door autochtone kleuterleidsters of -leiders ingevuld. Dit komt volgens deze geïnterviewde doordat de autochtonen die afstuderen als kleuterleidster of -leider zich als het ware afsluiten van de buitenwereld, namelijk in die zin dat zij enkel in het onderwijs willen belanden. Allochtonen die als leerkracht zijn afgestudeerd, daarentegen, zijn zo gedreven om

aan de slag te kunnen dat ze bij wijze van spreken elke job aanvaarden. "Het eerste het beste wat ze tegenkomen dat hun enigszins aanstaat, nemen ze aan, want alles is werk voor hen", zo redeneren veel allochtone leerkrachten volgens haar. Hieruit volgt dat, als er dan toch vacatures zijn, deze naar de autochtone kleuterleidsters en -leiders gaan, want de allochtonen die hiervoor in aanmerking zouden kunnen komen, hebben op dat moment vaak al ander werk aangenomen. Aangezien deze ondervraagde de enige kleuterleidster is die werd geïnterviewd, heeft niemand dit antwoord kunnen bevestigen of in twijfel trekken.

- *Redenen om te stoppen met lesgeven*

Tot slot wordt nog even nagegaan welke factoren ervoor kunnen zorgen dat een allochtone leerkracht die voor de klas staat, beslist om uit het onderwijs te stappen. Twee van de geïnterviewden die niet voor de klas staan, hebben ooit lesgegeven. Ook twee van de effectieve leerkrachten zijn aan het overwegen om uit het onderwijs te stappen. Aan deze vier personen kon bijgevolg gevraagd worden naar de reden van het stoppen of van het overwegen om te stoppen met lesgeven. Ook aan sommige andere effectieve leerkrachten, afhankelijk van het verloop van het interview, werd gevraagd welke moeilijkheden men als allochtone leerkracht tegenkomt in het onderwijs. De antwoorden die hierop werden gegeven, zullen nu kort aan bod komen.

A. Onderwijssector en loon

Eerder kwam al aan bod dat bepaalde factoren binnen de onderwijssector zelf ervoor kunnen zorgen dat veel als leerkracht afgestudeerde allochtonen er bewust voor kiezen om niet voor de klas te gaan staan. Nu blijkt dat deze factoren eveneens iemands beslissing kunnen beïnvloeden om uit het onderwijs te stappen. De onzekerheid van het lerarenberoep en de hoge werkdruk die ermee gepaard gaat, kan ervoor zorgen dat men de beslissing neemt om voor een andere sector te kiezen. Wat echter vooral door het grootste deel van de ondervraagden wordt benadrukt, is het lage loon van een leerkracht. Allemaal vinden ze dat, in vergelijking met de hoge werklast die je als leraar moet dragen, de lonen veel te laag zijn, en ook dat kan leiden tot de beslissing om uit het onderwijs te stappen. Deze factoren zijn evenwel niet specifiek aan allochtone leerkrachten. Ook leraren van autochtone afkomst kunnen zich hier immers door laten beïnvloeden.

B. Leerlingen

Door enkele respondenten werd aangehaald dat sommige leerkrachten, ook weer zowel van allochtone als van autochtone afkomst, het moeilijk hebben met de jeugd van tegenwoordig. Vroeger waren de kinderen over het algemeen veel braver dan nu. Leraren maken vandaag de

dag heel wat mee in de klas. Ook hebben de leerlingen van nu veel minder discipline dan vroeger, en daar hebben sommige leerkrachten het moeilijk mee.

C. Gebrek aan openheid en respect van autochtone leerkrachten

“In veel scholen waar ik heb lesgegeven, voelde ik mij niet altijd zo goed”, vertelt een van de leerkrachten die wel ooit voor de klas hebben gestaan. Vaak ontbrak de openheid van de kant van de collega’s en van de directie. Soms voelde hij dat zijn collega’s niet goed wisten hoe ze met hem moesten omgaan. Bij momenten had hij zelfs het gevoel dat sommige collega’s echt op hem neerkeken. Als hij bijvoorbeeld in de leraarskamer binnenkwam, werd hij niet gegroet. Dit heeft hem ertoe aangezet om uit het onderwijs te stappen. Ook een van de effectieve leerkrachten is ervan overtuigd dat er nog steeds autochtone leerkrachten zijn die het absoluut niet kunnen verdragen dat ze allochtone collega’s hebben. Het gevoel niet aanvaard te worden, maakt het voor een allochtone leraar zeer moeilijk om de moed niet te laten zakken.

4.6.4 *Oplossingen*

De laatste vraag met betrekking tot de uitstroom die werd gesteld aan de buiten het onderwijs werkende en de effectieve leerkrachten, had als doel om na te gaan hoe men meer als leerkracht afgestudeerde allochtonen effectief voor de klas kan krijgen. De mogelijkheden die hiervoor door de respondenten werden aangehaald, zijn, wegens de beperkte denktijd tijdens de interviews, ook hier weer vrij kort en algemeen van aard. In wat volgt, zullen deze dan ook beknopt besproken worden.

Om verschillende redenen vonden de meeste respondenten deze laatste vraag allesbehalve gemakkelijk. Een van de Turkse ondervraagden vond het een moeilijke vraag omdat er eigenlijk helemaal geen verschil in behandeling mag zijn tussen allochtonen en autochtonen. Wanneer men echter extra acties gaat ondernemen naar allochtone leerkrachten toe, dan worden zij in zekere zin toch voorgetrokken op de leerkrachten van autochtone afkomst. Enkele andere geïnterviewden, eveneens van Turkse afkomst, vinden het dan weer moeilijk om oplossingen voor te stellen omdat het probleem zo situatie- en persoonsafhankelijk is. Toch kwamen er enkele mogelijkheden uit de bus.

A. Hogere lonen

Een zeer algemene oplossing die door verschillende respondenten werd aangekaart, is het verhogen van de lonen van leerkrachten. Bij het bespreken van de oorzaken kwam immers reeds aan bod dat de lage lonen een grote hindernis vormen. Veel leerkrachten kiezen namelijk

bewust niet voor het onderwijs omwille van de lonen. Bovendien vinden heel wat leerkrachten die effectief voor de klas staan dat de werkdruk en de lonen niet in verhouding zijn, waardoor ze beslissen om uit het onderwijs te stappen. In die zin zou het volgens de ondervraagden zeker helpen als men de lonen van leerkrachten zou laten stijgen.

B. Netwerken

Uit de interviews met de bevoorrechte getuigen bleek dat netwerken een ontzettend belangrijke rol spelen doorheen de instroom, de doorstroom en de uitstroom van allochtonen in en uit de lerarenopleiding. Wat de uitstroom betreft, zijn netwerken vooral onmisbaar tijdens de zoektocht naar een functie als leerkracht voor de klas. Veel leerkrachten van allochtone afkomst ontbreekt het echter aan zulke netwerken en relaties. Volgens enkele ondervraagden is dit dan ook absoluut een werkpunt. De vereniging Kleurrijk Onderwijs Limburg biedt aan allochtone leerkrachten de mogelijkheid om hun netwerk uit te breiden.

Min of meer samenhangend met deze relaties en netwerken, zijn enkele geïnterviewden van mening dat allochtone leerkrachten zelf wat meer van zich zouden moeten laten horen. Veel scholen zijn immers op zoek naar allochtone leerkrachten, maar ze vinden er geen. "De communicatie tussen de vragende en de aanbiedende partijen kan zeker en vast beter", meent een van deze respondenten.

C. Aanpassingen binnen het katholiek onderwijs

Iemand uit de categorie van de effectieve leerkrachten denkt dat er ook gezocht moet worden naar mogelijkheden om andersgelovigen, waaronder moslims, in te zetten in het katholiek onderwijs. Het eigenlijke probleem van het katholiek onderwijs ligt bij het vak godsdienst. In katholieke basisscholen moeten de onderwijzers immers ook godsdienstles geven, waardoor zulke scholen in principe enkel katholieke leraren kunnen aannemen. Wat men volgens deze respondent eventueel zou kunnen doen, is simpelweg de godsdienstlessen door iemand laten onderwijzen, zodat ook andersgelovigen in een katholieke school aan de slag kunnen. Of men zou de vakken in twee pakketten kunnen opsplitsen. Het pakket dat het vak godsdienst niet omvat, zou ook door andersgelovige leraren kunnen worden gegeven. Op die manier wordt de kans voor allochtone leerkrachten om in het onderwijs terecht te komen al heel wat groter.

D. Gelijke behandeling

Tot slot delen enkele ondervraagden de mening dat positieve en negatieve discriminatie niet zou mogen worden toegelaten. Men zou niet meer in vakjes mogen denken. Wat is immers het verschil tussen een allochtone en een autochtone leerkracht, als ze allebei een diploma van de

lerarenopleiding op zak hebben en bijgevolg bekwaam zijn om les te geven? Iemand die de capaciteiten bezit om als leerkracht voor de klas te staan, zal daar, zonder tussenkomst van eender welke vorm van discriminatie, zeker wel terecht komen, zo denken deze respondenten.

4.6.5 Conclusies met betrekking tot de uitstroom

Het probleem dat veel allochtone leerkrachten toch niet in het onderwijs staan, werd in de voorgaande bespreking nog eens opgesplitst in drie deelproblemen.

De redenen waarom sommige leerkrachten bewust niet voor het onderwijs kiezen, blijken onafhankelijk te zijn van de afkomst. Met haar lage lonen, hoge werkdruk en lage zekerheid, komt het onderwijs immers over als een weinig aantrekkelijke sector voor zowel allochtone als autochtone leerkrachten. Ongeveer alle respondenten delen deze mening. Sommigen onder hen hebben er ook zelf bewust voor gekozen om geen les te gaan geven, en dit omwille van de onaantrekkelijkheid van de onderwijssector.

Wat betreft de problemen die men kan tegenkomen bij het zoeken naar een job in het onderwijs, werd in eerste instantie aan de respondenten gevraagd of ze denken dat er bij de aanwervingen binnen het onderwijs gediscrimineerd wordt of niet. De meeste respondenten denken dat het zich al dan niet voordoen van discriminatie bij de werving van allochtone leerkrachten voor een groot deel afhankelijk is van de situatie en van de ingesteldheid van de directeur van een school. Het is met andere woorden een situatie- en persoonsgebonden probleem dat zich bij allochtonen van eender welke afkomst kan voordoen. Het merendeel van de respondenten denkt evenwel dat er in het onderwijs over het algemeen toch minder gediscrimineerd wordt dan in de meeste andere sectoren. Enkelen onder hen durven zelfs te spreken van positieve discriminatie van allochtone leerkrachten, maar daarmee is niet iedereen het eens. Tot slot blijken andersgelovigen het nog eens extra moeilijk te hebben om een job als leerkracht te vinden, namelijk omdat hun kansen om in een katholieke school aan de slag te kunnen zeer laag liggen, waardoor voor hen enkel nog het gemeenschapsonderwijs overblijft. Hier speelt de achtergrond van de leerkracht dus wel een zekere rol.

Veel leerkrachten van allochtone afkomst stoppen na een tijdje met lesgeven. Net zoals bij autochtone leerkrachten, kan dit verklaard worden door de nadelen van de onderwijssector, waaronder ook het lage loon. Bij allochtone leerkrachten speelt echter nog een extra factor een rol, namelijk het gebrek aan openheid en respect van autochtone collega's.

De mate van invloed van bepaalde factoren blijkt bij de uitstroom veel minder afhankelijk te zijn van de precieze afkomst van de allochtone persoon dan bij de in- en doorstroom. Wel zijn ook

nu weer de meningen over bepaalde oorzaken verdeeld. De oplossingen die werden aangereikt door de respondenten, zijn ook opnieuw vrij algemeen van aard.

4.7 Tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs?

Ter afsluiting van de praktijkstudie, zal even stilgestaan worden bij de eigenlijke basis van deze eindverhandeling, namelijk het tekort aan allochtone leerkrachten. Omdat de aanwezigheid van allochtone leerkrachten in het onderwijs beperkt is en omdat in de literatuur werd omschreven welke meerwaarde zij een school kunnen bieden, spraken we reeds vanaf het begin van deze verhandeling van een tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs. Hoewel misschien niet iedereen het ermee eens dat er in het onderwijs een tekort is aan allochtone leraren, werd dit aldus toch gedurende het hele werk als een waarheid beschouwd. Nu is het dan ook de bedoeling om eens na te gaan hoe de respondenten hiertegenover staan, om op basis daarvan te kunnen beslissen in welke mate dit onderzoek nuttig is geweest. Immers, als blijkt dat er niet echt sprake is van een tekort aan allochtone leerkrachten, dan heeft het ook niet veel zin om op zoek te gaan naar mogelijke oorzaken en oplossingen. Daarom werd tijdens zoveel mogelijk interviews aan de respondenten gevraagd in hoeverre zij van mening zijn dat de beperkte aanwezigheid van allochtone leerkrachten in het onderwijs ook werkelijk als een probleem of tekort beschouwd kan worden. Zoals verwacht, zijn de meningen hieromtrent niet eenduidig.

Eenzijds zijn er de respondenten die het eens zijn met de literatuur. Dit is de grootste groep. Zij denken dat allochtone leerkrachten echt nodig zijn, en wel om verschillende redenen. Ten eerste zijn er steeds meer allochtone leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. Zij zouden zich veel beter begrepen voelen door leerkrachten van allochtone dan van autochtone afkomst. Bovendien zouden allochtone leerlingen veel meer geneigd zijn om hun problemen en emoties te uiten als ze dit bij allochtone leerkrachten zouden kunnen doen. Allochtone leerkrachten kunnen zich immers zeer goed inleven in de situatie van allochtone leerlingen en weten hoe ze hierop kunnen inspelen. Ten tweede wordt door deze ondervraagden aangehaald dat allochtone leerkrachten een voorbeeldfunctie kunnen zijn voor hun allochtone leerlingen. Zo zien leerlingen van allochtone afkomst dat ook voor hen een mooie toekomst weggelegd kan zijn. Doorheen de praktijkstudie werd meermaals het belang van voorbeeldfiguren benadrukt om allochtonen te overtuigen om verder te gaan studeren, en ook allochtone leerkrachten zijn zulke voorbeeldfiguren. "Allochtone leerkrachten kunnen ook een brug vormen tussen de school en de allochtone ouders", denkt een van de effectieve leerkrachten. Dit is een factor die ook al enkele keren in de literatuur werd teruggevonden.

Volgens een van de effectieve leerkrachten van Turkse afkomst heeft een allochtone leerkracht nog net dat ietsje meer in vergelijking met een autochtone leerkracht. Enkel als er binnen de

lerarenopleiding meer geïnterculturaliseerd wordt, kan naar zijn mening het verschil tussen allochtone en autochtone leerkrachten volledig weggewerkt worden. Op die manier wordt de extra bagage die een allochtone leerkracht reeds bezit, immers ook aan een autochtone leerkracht meegegeven.

Hiertegenover staan de enkele respondenten die van mening zijn dat je niet zomaar kan spreken van een tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs. Een van hen vraagt zich af wie eigenlijk bepaalt dat er een tekort is en op basis waarvan. Deze geïnterviewden vinden dat mensen nog altijd vrij moeten zijn om te kiezen welk beroep ze willen gaan uitoefenen. Alleen zo komen de juiste mensen immers op de juiste plaats terecht. Het is belangrijk dat er leerkrachten voor de klas staan die dit graag doen en dit bijgevolg ook uitstralen. Als een leerkracht een positief beeld uitstraalt naar zijn of haar leerlingen toe en als hij of zij bereid is om alle leerlingen een eerlijke kans te geven, maakt het volgens hen weinig uit of deze leerkracht nu van allochtone of van autochtone afkomst is. Toch zwakt een van deze respondenten zijn mening een beetje af door te zeggen dat allochtone leerkrachten in de omgang misschien toch wel voor een aantal extra voordelen kunnen zorgen.

Al bij al kunnen we besluiten dat de meeste respondenten de beperkte aanwezigheid van allochtone leerkrachten wel degelijk als een tekort beschouwen.

5 Conclusies

Uit de formulering van het praktijkprobleem, de literatuurstudie en de bevraging van de bevoorrechte getuigen, kunnen heel wat conclusies worden getrokken.

Het aantal allochtone leerkrachten in Vlaanderen dat effectief in het onderwijs terecht is gekomen, wordt geschat op ongeveer 1 procent (Minderhedenforum, 2007). Zowel uit de literatuur die werd geraadpleegd om informatie in te winnen over het praktijkprobleem, als uit de verklaringen van het merendeel van de respondenten, blijkt dat deze beperkte vertegenwoordiging van allochtone leerkrachten in het onderwijs beschouwd kan worden als een tekort, en dus als een probleem waar best iets aan gedaan zou worden. Allochtone leerkrachten kunnen immers een meerwaarde bieden aan een school, namelijk in die zin dat ze kunnen fungeren als rolmodellen voor zowel allochtone als autochtone leerlingen en als brugfiguren tussen de school en de allochtone ouders. Zowel in de literatuur als tijdens de interviews kwamen deze voordelen aan bod.

Het doel van deze eindverhandeling was dan ook om na te gaan welke oorzaken aan de basis liggen van het tekort aan allochtone leerkrachten, alsook hoe dit eventueel kan worden weggewerkt. Dit werd gedaan aan de hand van een literatuurstudie enerzijds, en een praktijkstudie anderzijds. Telkens werd het probleem van het tekort aan allochtone leerkrachten opgesplitst in drie deelproblemen: een lage instroom en een lage doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding, en een lage uitstroom van allochtone leerkrachten uit de lerarenopleiding naar de onderwijssector. Voor het praktijkonderzoek werden een aantal interviews afgenomen van mensen van Turkse, Italiaanse, Roemeense en Tunesische afkomst. Er werden personen van allochtone afkomst geïnterviewd die de lerarenopleiding niet hebben afgemaakt, als leerkracht afgestudeerde allochtonen die geen les geven, en allochtone leerkrachten die wel voor de klas staan.

Voor de lage *instroom* van allochtone jongeren in het hoger onderwijs, en dan in het bijzonder in de lerarenopleiding, worden in de literatuur een aantal mogelijke *oorzaken* aangehaald, waarvan er enkele door bijna alle ondervraagden worden bevestigd. Het ontbreken van voorbeeldfiguren en netwerken, en een gebrekkige kennis van het Nederlands zijn hier de duidelijkste voorbeelden van. Ook voor de volgende factoren geldt dat ze door de meeste respondenten worden bevestigd als zijnde belemmeringen naar het hoger onderwijs en de lerarenopleiding toe: gebrek aan steun van de ouders, laag zelfvertrouwen, beperkte vooropleiding, belang van economische zelfstandigheid, beperkt beeld van het hoger onderwijs, en angst voor een keuze voor de westerse cultuur. Enkele auteurs hadden het bovendien over

de lage status van het lerarenberoep als mogelijk oorzaak van de lage instroom in de lerarenopleiding. Hierover zijn de meningen van de geïnterviewden echter behoorlijk uiteenlopend. Elk van de zonet genoemde factoren kwam zowel in de literatuur als tijdens de interviews aan bod. Daarnaast zijn er nog enkele oorzaken die enkel door de respondenten, of toch door sommigen onder hen, zijn aangehaald. Zo zou binnen de Turkse cultuur een gebrek aan kennis van het onderwijssysteem voor leerkrachten in België een rol kunnen spelen, alsook een zeer lage motivatie en een gebrek aan interesse van de kant van de jongeren. Ook hoofddoeken zouden moslimmeisjes kunnen tegenhouden om aan een lerarenopleiding te beginnen.

Wat de mogelijke *oplossingen* voor het probleem van de lage *instroom* betreft, wordt het door de meeste respondenten vooral belangrijk geacht dat jongeren in het secundair onderwijs worden aangezet tot het volgen van hogere studies. Ook steun van de ouders bij hun keuze is zo goed als onmisbaar. Het CLB en de leerkrachten spelen hierin eveneens een niet verwaarloosbare rol. Verder is het van het grootste belang dat aan de basis gewerkt wordt. Ouders zouden meer bewust moeten worden gemaakt van het belang van onderwijs, te beginnen met het kleuteronderwijs. Zij zouden ertoe aangezet moeten worden om hun kinderen naar de kleuterklas te laten gaan aangezien dit een cruciale stap is in de onderwijsloopbaan van een kind. Het overslaan van het kleuteronderwijs, leidt tot een achterstand die niet meer in te halen is en die doorheen de jaren enkel groter wordt.

Een heel aantal factoren met betrekking tot de *doorstroom* die door de auteurs werden aangehaald, werden ook tijdens de interviews erkend als *oorzaken* voor de beperkte doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs en in de lerarenopleiding in het bijzonder. Het gaat met name om de volgende factoren: de vroegere schoolervaring die ontoereikend blijkt te zijn, faalangst en onzekerheid, de opleiding die niet voldoet aan de verwachtingen, de uitzonderingspositie, de vaak beperkte kennis van het Nederlands, en problemen tijdens de stages. Net zoals bij de instroom, is ook hier weer de steun van de ouders en de aanwezigheid van voorbeeldfiguren en netwerken zeer belangrijk. Iets wat bovendien nog door enkele ondervraagden werd aangehaald, maar wat niet letterlijk in de literatuur terug te vinden was, is de specifieke invloed van een bepaalde cultuur. Zo wordt er in de Turkse cultuur heel veel belang gehecht aan bezoek, en ook dat kan de doorstroom bemoeilijken. In de Italiaanse cultuur blijkt het temperament en de 'vader is baas' denkwijze wel eens voor problemen te zorgen. Een factor die ook niet in de literatuur werd vermeld, maar die volgens meerdere respondenten zeker een invloed uitoefent op de doorstroom, is iemands woonplaats. Tot slot komen we bij discriminatie als barrière bij de doorstroom. De meeste ondervraagden bevestigen dat er tegenwoordig nog sprake is van discriminatie in het hoger onderwijs, maar dat alles grotendeels afhangt van de ingesteldheid van de personen bij wie men terecht komt.

Meer begeleiding in de hogescholen, zowel op inhoudelijk vlak als op emotioneel vlak, zowel voor allochtone als voor autochtone studenten, wordt door de auteurs en door verschillende respondenten aangegeven als een van de mogelijke *oplossingen* voor de beperkte *doorstroom* van allochtone studenten in de lerarenopleiding. In de literatuur worden nog een heel aantal specifieke voorstellen gedaan om de doorstroom te verbeteren. De geïnterviewden denken echter dat ook allochtone studenten moeten roeien met de riemen die ze hebben. Anders zal er immers nooit volledige gelijkheid tussen allochtonen en autochtonen kunnen zijn. Iedereen kan zich er echter wel vinden dat iedere student, allochtoon of autochtoon, zich welkom moet voelen in de school en in de opleiding.

Tot slot komen er ook bij de *uitstroom* vanuit de lerarenopleiding naar het onderwijs heel wat *problemen* kijken. In de literatuurstudie werd, door een gebrek aan informatie in verband met de tewerkstellingskansen en de specifieke problemen van allochtone leerkrachten, enkel ingegaan op de mogelijke problemen die hooggeschoolde allochtonen tegenkomen op hun weg naar de arbeidsmarkt in het algemeen. Vooral achterstelling en discriminatie zouden de verschillen kunnen verklaren tussen allochtonen en autochtonen met dezelfde objectieve kenmerken, zoals het opleidingsniveau. Tijdens de interviews werd de situatie in het onderwijs nagegaan. De meningen van de ondervraagden met betrekking tot het al dan niet aanwezig zijn van discriminatie binnen het onderwijs, zijn verdeeld. Sommige respondenten die denken dat er in het onderwijs minder gediscrimineerd wordt dan in heel wat andere sectoren, hebben het zelfs over positieve discriminatie van allochtone ten opzichte van autochtone leerkrachten. Ook hier weer zijn de meeste respondenten ervan overtuigd dat, in eender welke sector, alles afhangt van het karakter en de ingesteldheid van de persoon of de personen bij wie je terecht komt. In het onderwijs kan er met andere woorden in de ene school wel sprake zijn van discriminatie van allochtone leerkrachten, en in de andere school helemaal niet, afhankelijk van de ingesteldheid van de directeurs. Hieruit volgt dat het niet simpel is om het probleem van discriminatie aan te pakken. Behalve discriminatie, kunnen er echter ook nog andere factoren voor zorgen dat een aantal als leerkracht afgestudeerde allochtonen toch niet voor de klas terecht komt. Bedoeld worden de volgende factoren: onzekerheid in de onderwijssector, lage lonen van leerkrachten en het gebrek aan respect van autochtone collega's ervoor zorgen dat veel als leerkracht afgestudeerde allochtonen toch niet voor de klas terecht komen.

De praktijkstudie had eigenlijk een drievoudig doel. Ten eerste was het de bedoeling om in de literatuur gevonden factoren in verband met het tekort aan allochtone leerkrachten te bevestigen via de interviews van de bevoorrechte getuigen. Daarnaast werden tijdens de interviews sommige factoren uit de literatuur in twijfel getrokken. Tot slot werden er ook dingen toegevoegd aan de literatuurstudie. Deze toevoegingen bestonden eerst en vooral uit oorzaken en oplossingen die niet in de literatuur terug te vinden waren. Ook werd geprobeerd om zoveel mogelijk de afkomst van de respondenten te betrekken bij het bespreken van de resultaten. Dit

is iets wat in de geraadpleegde literatuur, en bijgevolg ook in de literatuurstudie, niet werd gedaan. Daar werden alle alloctonen als één grote groep beschouwd en veronderstelde men dat de aangehaalde oorzaken en oplossingen op iedereen van toepassing waren, ongeacht de afkomst. In het praktijkonderzoek is het vooral gelukt om de afkomst te betrekken bij het bespreken van het probleem van de instroom en van de doorstroom, en dan vooral bij de oorzaken hiervan. De aangehaalde oplossingen waren immers vrij algemeen, en waren dan ook bedoeld om de alloctonen in het algemeen te beïnvloeden. Bij het probleem van de uitstroom uit de lerarenopleiding was het veel minder gemakkelijk om de afkomst te betrekken bij de bespreking van de resultaten. De meeste factoren die tijdens de interviews werden aangehaald, bleken immers zowel van toepassing op alloctonen van eender welke afkomst als op autoctonen. Verder bestonden de toevoegingen ook nog uit het specifiek richten op de lerarenopleiding. Er is immers slechts weinig literatuur beschikbaar over de in- en doorstroom in de lerarenopleiding specifiek, en over de uitstroom uit de lerarenopleiding naar het onderwijs. Veel factoren die een invloed uitoefenen op de verschillende deelproblemen, zijn evenwel algemene factoren, die in elke opleiding van het hoger onderwijs een rol kunnen spelen. Tot slot vormde ook de bespreking van de derde deelvraag een toevoeging ten opzichte van de literatuurstudie. De geraadpleegde literatuur richtte zich enkel op de problemen die veel hooggeschoolde²² alloctonen ondervinden op hun weg naar de arbeidsmarkt in het algemeen. In het praktijkonderzoek werd specifiek nagegaan of en in welke mate allochtone leerkrachten te maken krijgen met discriminatie bij de aanwerving in de onderwijssector en welke andere verklaringen er kunnen worden gegeven aan het niet in het onderwijs terecht komen van heel wat leerkrachten van allochtone afkomst.

Een zeer belangrijk besluit dat getrokken kan worden uit het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek, is dat geen enkel van de aangehaalde problemen een algemeen probleem is. Het is niet zo dat alle studenten of leerkrachten van allochtone afkomst hiermee te maken krijgen. Evenmin klopt het dat enkel alloctonen te maken kunnen krijgen met de besproken problemen en moeilijkheden. Een aantal problemen houden inderdaad verband met de allochtone afkomst, maar bepaalde andere factoren, zoals faalangst of een verkeerde studiemethode, kunnen ook bij autoctonen voor problemen zorgen.

Ook concluderen we dat de in de literatuur aangegeven factoren niet altijd overeenstemmen met wat door de ondervraagden wordt aangekaart tijdens de interviews. We moeten echter wel in het achterhoofd houden dat de groep ondervraagden geen representatieve groep is. Dit

²² Hooggeschoold werd in de literatuur omschreven als in het bezit zijnde van een diploma hoger onderwijs of universitair onderwijs.

brengt met zich mee dat andere mensen, die niet werden geïnterviewd, andere factoren belangrijk zouden kunnen vinden.

Als eindconclusie kunnen we stellen dat er al veel verbetering is gekomen in de situatie van allochtone leerkrachten in vergelijking met enkele jaren geleden. Toch is er nog werk aan de winkel, want het tekort aan allochtone leerkrachten is nog steeds niet weggewerkt!

Lijst van geraadpleegde werken

LITERATUURSTUDIE

Abell, J. (1996). 'Werving en selectie van allochtone werknemers' in Burggraaf, W., & Van Kooten, J. (1996). *Intercultureel management. Organiseren en realiseren*. Kluwer, Deventer.

Almaci, M., & De Meester, K. (2005). Van de strijd tegen waste of talent naar talent research. Op zoek naar gelijke onderwijskansen in het hoger onderwijs. *Delta, september 2005*, 8-16.

Autar, K., & Mahieu, P. (2003). Een gekleurd begin. *Velon, jaargang 24, 3*, 37-42.

Bink, S. (2005). *Feiten & cijfers. Niet stigmatiseren, maar stimuleren. In- en doorstroom van allochtone studenten binnen het hoger onderwijs*. Mira Media.

Opgevraagd op 2 maart 2008, van de volgende website:

http://www.miramedia.nl/media/files/F&C_instroom%20hoger%20onderwijs.doc

Boehme, O. (2002). *Hoe multicultureel is het multiculturalisme?* Liberales.

Opgevraagd op 23 april 2008, van de volgende website:

<http://www.liberales.be/cgi-bin/showframe.pl?essay&boehmemulticul>

Bossaerts, B., Kirsch, M., Rochette, F., & Beernaert, Y. (2007). *Hoger onderwijs voor elk talent. Aanbevelingen en instrumenten voor meer diversiteit*. Koning Boudewijnstichting.

Opgevraagd op 13 februari 2008, van de volgende website:

<http://www.prouv.net/uploadedFiles/KBS->

[FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/09\)_Publications/PUB_1726_Hoger_Onderwijs_voor_elk_talent\(1\).pdf](http://www.prouv.net/uploadedFiles/KBS-FRB/05_Pictures,_documents_and_external_sites/09_Publications/PUB_1726_Hoger_Onderwijs_voor_elk_talent(1).pdf)

Braeckman, F. (2006). *Allochtone leerkrachten in het onderwijs. Diversiteit vóór de klas*.

Diversiteit en gelijke kansen (ACOD onderwijs).

Opgevraagd op 20 maart 2007, van de volgende website:

<http://www.acodonderwijs.be/doc/diversiteit-gelijkekansen.pdf>

Crul, M., & Wolff, R. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Echo, expertisecentrum diversiteitsbeleid.

Dagevos, J. (1998). 'Begrensde mobiliteit. Over allochtone werkenden in Nederland' in Vandevenne, G. (2007). *Uitstroom van hooggeschoolde allochtonen naar de arbeidsmarkt*. Onuitgegeven afstudeerscriptie, Universiteit Hasselt Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Hasselt.

Dagevos, J., Odé, A., & Pels, T. (1999). 'Etnisch-culturele factoren en de maatschappelijke positie van etnische minderheden' in Vandevenne, G. (2007). *Uitstroom van hooggeschoolde allochtonen naar de arbeidsmarkt*. Onuitgegeven afstudeerscriptie, Universiteit Hasselt Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Hasselt.

De Meester, P., Mahieu, P. (2000). 'Onstuimig. Onderzoek studenten uit de migratie. Verkennend onderzoek naar de participatie van allochtone studenten in de derde graad van het secundair en het hogescholeonderwijs' in Matheus, N., Siongers, J., & Van den Brande, I. (2004). *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*.

Opgevraagd op 27 februari 2008, van de volgende website:
<http://www.hiva.be/docs/rapport/R902.pdf>

De Mets, J. (2003). *Inkleuren. Een werkboek voor diversiteit in het hoger onderwijs*. Project Gelijke Kansen.

De Mets, J. (2000). 'Synthesenota: Doorstroming allochtone leerkrachten naar het hoger onderwijs' in Matheus, N., Siongers, J., & Van den Brande, I. (2004). *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*.

Opgevraagd op 27 februari 2008, van de volgende website:
<http://www.hiva.be/docs/rapport/R902.pdf>

Doorduyn, Y. (2007, 29 oktober). Allochtonen verlaten massaal pabo. *Volkskrant*.

Opgevraagd op 12 november 2007, van de volgende website:
http://www.volkskrant.nl/binnenland/article474081.ece/Allochtonen_verlaten_massaal_pabo

Eijssenring, C., & van Lieshout, T. (2000). *Wereldwijs voor de klas. Allochtone PABO-studenten en leerkrachten aan het woord*. Palet.

Opgevraagd op 27 februari 2008, van de volgende websites:
<http://www.palet.nl/wk/pdf/wereldwijs.pdf>
<http://www.palet.nl/subpagina.php?navid=61&bericht=186>

Ekchouchou, L. (2006, 14 maart). *Hoezo te weinig allochtonen voor de klas?*

Opgevraagd op 26 februari 2007, van de volgende website:

<http://www.indymedia.be/en/node/1674>

Harti, N. (2005). 'Het diversiteitsbeleid en evenredige arbeidsparticipatie van allochtonen' in

Vandevenne, G. (2007). *Uitstroom van hooggeschoolde allochtonen naar de arbeidsmarkt.*

Onuitgegeven afstudeerscriptie, Universiteit Hasselt Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Hasselt.

Hermans, P. (2002). 'Etnische minderheden en schoolsucces. Een overzicht van diverse

benaderingen' in Timmerman, C., Hermans, P., & Hoornaert, J. (2002). *Allochtonen jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief.* Garant, Leuven.

Mahieu, P. (2003). Een volk zonder profeten. De ondervertegenwoordiging van allochtone

studenten in het Vlaamse hogescholeonderwijs en in de lerarenopleiding in het bijzonder.

Velon, jaargang 24, 3, 33-36.

Mars, J., Gölpinar, Ö., & Meijnen, W. (2001). *De praktijk van de multiculturele school.*

Gesprekken met schoolleiders, ouders en leerlingen. FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.

Meulders, M., Vandenberk, M., De Boeck, P., De Witte, K., & Janssen, R. (2005). *Hebben*

autochtonen en allochtonen gelijke kansen bij selectieproeven met intelligentietests? Katholieke Universiteit Leuven Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven.

Opgevraagd op 1 mei 2008, van de volgende website:

http://www2.vlaanderen.be/werk/viona/2002/2002_11_r3.pdf

Misplon, R., & Holderbeke, F. (2005). 'Allochtonen op zoek naar werk' in *Allochtonen in*

onderwijs en werk. Jaarboek editie 2005, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, 153-170.

Opgevraagd op 12 maart 2008, van de volgende website:

<http://www.steunpuntwav.be/steunpuntwav/download/nl/133123/pdf>

Onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming

(2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten.*

Opgevraagd op 12 november 2007, van de volgende website:

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/278.pdf>

Rouwens, E. (2005). Studievoortgang en –uitval bij allochtone studenten. *School en samenleving, juli 2005, 8*, 1-24.

Slechts één procent allochtone leerkrachten in Vlaamse onderwijs. (2007, 4 oktober). *Minderhedenforum*.

Opgevraagd op 29 februari 2008, van de volgende website:

<http://www.minderhedenforum.be/2onderwijs/200710allochtoneleerkrachten.htm>

Stages nekken allochtone leraren. (2005, 30 augustus). *Het Nieuwsblad*.

Opgevraagd op 10 september 2007, van de volgende website:

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

Taal moet dé prioriteit zijn. (2007, 3 september). *Het Belang van Limburg, 4*.

Temsamani, A. (2006, 14 juli). Een verkeerd signaal. *De Standaard*.

Opgevraagd op 26 maart 2007, van de volgende website:

<http://www.standaard.be/Artikel/PrintArtikel.aspx?artikelId=GFIV2M75>

Timmerman, C., Vanderwaeren, E., & Crul, M. (2003). The second generation in Belgium. *IMR, volume 37, 4*, 1065-1090.

Opgevraagd op 30 april 2008, van de volgende website:

<http://www2.fmg.uva.nl/imes/staff/documents/IMRBelgiumCase.pdf>

Van Craen, M., & Van Haegendoren, M. (2004). *Diversiteit aan het LUC. Actiegericht onderzoek naar de instroom, doorstroom en uitstroom van allochtone studenten*. SEIN.

Opgevraagd op 27 februari 2008, van de volgende website:

http://uhdspace.uhasselt.be/dspace/bitstream/1942/885/1/mvc_diversiteitLUC_2004.pdf

Van de Castele, J. (2007, maart). Migratiedebat moet dringend zindelijk worden gevoerd.

Doorbraak, 3, 4-5.

Opgevraagd op 28 februari 2008, van de volgende website:

http://www.doorbraak.org/extra/19013/migratiedebat_moet_dringend_zindelijk_worden_gevoerd.pdf

Van den Cruyce, B. (2000). 'Statistische discriminatie van allochtonen op jobmarkten met rigide lonen' in Vandevenne, G. (2007). *Uitstroom van hooggeschoolde allochtonen naar de arbeidsmarkt*. Onuitgegeven afstudeerscriptie, Universiteit Hasselt Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Hasselt.

Van der Linden, I., Wolbers, M., Wijntuin, P., Hoffius, R., & van der Velden, R. (1999). *Het neusje van de zalm. Een onderzoek naar de positie van allochtonen in lerarenopleidingen*. FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling

Van Doorne-Huiskes, J. (1999). 'Positieve actie en sociale dilemma's' in Vrooman, J. (1999). *Moderne sociale dilemma's*. SISWO.

Opgevraagd op 1 mei 2008, van de volgende website:

<http://www.siswo.uva.nl/pdf1/nsv1.pdf#page=91>

Van Kooten, J., Mau-Asam, H., & van de Pieterman, F. (1996). 'De multiculturele organisatie' in Burggraaf, W., & Van Kooten, J. (1996). *Intercultureel management. Organiseren en realiseren*. Kluwer, Deventer.

Vandenbroucke, F. (2006, 24 februari). *Allochtonen, onderwijs en werk: we hebben ladders van succes nodig*. Toespraak.

Opgevraagd op 28 augustus 2007, van de volgende website:

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/060228-ladders.htm>

Vandenbroucke, F. (2006, 7 juni). *Diversiteit is een realiteit. Uitdagingen voor de lerarenopleiding*. Toespraak.

Opgevraagd op 20 maart 2007, van de volgende website:

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/060607-diversiteit.htm>

Vandevenne, G. (2007). *Uitstroom van hooggeschoolde allochtonen naar de arbeidsmarkt*. Onuitgegeven afstudeerscriptie, Universiteit Hasselt Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Hasselt.

Verhoeven, H., Van Roy, E., Lamberts, M., & Martens, A. (1998). *Werk maken van werk voor allochtonen. Positieve actie voor migranten*.

Opgevraagd op 12 maart 2008, van de volgende website:

http://www2.vlaanderen.be/werk/viona/1998/1998_10_s.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007). *Bekwaamheidsbewijzen godsdienst*.

Opgevraagd op 23 april 2008, van de volgende website:

<http://www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/bekwaamheidsbewijzen/godsdienst.htm>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2006). *Hervorming lerarenopleiding: meer praktijk, meer inhoud en kwaliteit, betere begeleiding, meer samenwerking.*

Opgevraagd op 23 april 2008, van de volgende website:

<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/0113-hervorming-lerarenopleiding.htm>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007). *Word Leerkracht. Campagne en achtergrondinformatie.*

Opgevraagd op 23 april 2008, van de volgende website:

<http://www.ond.vlaanderen.be/leraren/faq/aggregaatversusgpb.htm>

Wat houdt Youssef en Samira uit de hogeschool? (2007). *Klasse, mei 2007, 8-13.*

PRAKTIJKSTUDIE

Go! (2007). *Centra voor Leerlingenbegeleiding van het Go!*

Opgevraagd op 11 mei 2008, van de volgende website:

<http://www.go-clb.be/>

Kleurrijk Onderwijs Limburg (2008). *Doelstellingen.*

Opgevraagd op 8 mei 2008, van de volgende website:

<http://www.kleurrijkonderwijs.be>

Bijlagen

- | | |
|-----------|--|
| Bijlage 1 | Bevoorrechte getuigen uit de 1 ^e categorie (de afhakers) |
| Bijlage 2 | Bevoorrechte getuigen uit de 2 ^e categorie (de leerkrachten die niet voor de klas staan of de buiten het onderwijs werkende leerkrachten) |
| Bijlage 3 | Bevoorrechte getuigen uit de 3 ^e categorie (de effectieve leerkrachten) |
| Bijlage 4 | Leidraad voor de interviews met bevoorrechte getuigen uit de 1 ^e categorie |
| Bijlage 5 | Leidraad voor de interviews met bevoorrechte getuigen uit de 2 ^e categorie |
| Bijlage 6 | Leidraad voor de interviews met bevoorrechte getuigen uit de 3 ^e categorie |

Bijlage 1: Bevoorrechte getuigen uit de 1^e categorie (de afhakers)

1. Ahu Erdogan

Aard interview: Via e-mail
Datum: Antwoorden doorgestuurd op 1 april 2008

Leeftijd: 26 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Dilsen-Stokkem
Allochtone afkomst: Haar beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is ze in België geboren.

Ahu Erdogan heeft een geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs gevolgd voor de vakken informatica, boekhouden en project algemene vakken. Tijdens het tweede jaar heeft ze de opleiding stopgezet. Ze heeft daarna niks anders meer gestudeerd.

2. Latife Cetintas

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 14 april 2008 om 14u
Plaats: Houthalen
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 25 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Houthalen
Allochtone afkomst: Haar beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is ze in België geboren.

Latife Cetintas volgde een geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs aan de Hogeschool Limburg in Hasselt. Het eerste jaar heeft ze volledig gevolgd, maar ze was niet geslaagd voor het praktijkgedeelte. Daarom is ze het jaar nadien opnieuw aan het eerste jaar begonnen, maar ergens in december is ze er definitief mee gestopt. In 2007 heeft ze echter wel een getuigschrift pedagogische bekwaamheid (g.p.b.) behaald, waardoor ze toch de bevoegdheid bezit om voor de klas te staan. Voorlopig heeft ze evenwel nog niet gesolliciteerd voor een job in het onderwijs, waardoor zij toch als afhaker wordt beschouwd. Aan haar werden bijgevolg enkel de vragen met betrekking tot de in- en doorstroom in de lerarenopleiding kleuteronderwijs gesteld.

3. Meral Isci

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 16 april 2008 om 12u30
Plaats: Genk
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 35 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Genk
Allochtone afkomst: Ze is van Turkse afkomst. Ze is naar België verhuisd toen ze 7 jaar was.

Meral Isci is begonnen aan een geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs voor de vakken Nederlands, geschiedenis en economie, maar heeft deze niet afgemaakt. Het eerste jaar heeft ze gevolgd aan het Katholiek Instituut voor Pedagogisch en Sociaal Hoger Onderwijs in Hasselt, maar ze was niet geslaagd. Vervolgens heeft ze het eerste jaar opnieuw gedaan aan de Provinciale Hogeschool Limburg. Na dit jaar heeft ze echter haar studies stopgezet, waarna ze ook geen andere opleiding aan een hogeschool meer gevolgd heeft. Wel volgde ze nog een aantal losse opleidingen van korte duur. Momenteel is ze algemeen bediende op het OCMW van Genk.

Bijlage 2: Bevoorrechte getuigen uit de 2^e categorie (de leerkrachten die niet voor de klas staan of de buiten het onderwijs werkende leerkrachten)

1. Ali Atesci

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 25 maart 2008 om 16u
Plaats: Genk
Duur: 90 minuten

Leeftijd: 23 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Genk
Allochtone afkomst: Zijn beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is hij in België geboren.

Ali Atesci behaalde zijn diploma van de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs in 2006. Hij volgde deze opleiding aan de Katholieke Hogeschool Limburg. Hoewel hij als leerkracht is afgestudeerd, heeft hij bewust voor het bedrijfsleven gekozen.

2. Mevrouw X

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 2 april 2008 om 12u30
Plaats: Hasselt
Duur: 45 minuten

Leeftijd: 25 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Genk
Allochtone afkomst: Haar beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is ze in België geboren.

In 2006 behaalde mevrouw X haar diploma van de geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs aan de XIOS Hogeschool Limburg. Voorlopig heeft ze echter nog niet de kans gekregen om voor de klas te staan. Momenteel werkt ze in de sociale sector.

3. Bayram Saatçi

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 2 april 2008 om 17u
Plaats: Hasselt
Duur: 50 minuten

Leeftijd: 27 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Genk
Allochtone afkomst: Zijn beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is hij in België geboren.

Bayram Saatçi heeft in 2002 zijn graduaat elektromechanica behaald, en in 2004 zijn getuigschrift pedagogische bekwaamheid. Eerst heeft hij een tijdje lesgegeven (technische vakken). Uiteindelijk is hij echter uit het onderwijs gestapt en in een fabriek gaan werken. Van daaruit heeft hij dan de stap gezet om administratief werk te gaan doen. Momenteel werkt hij deeltijds voor de provincie en deeltijds als parlementair medewerker. Bayram Saatçi is bovendien stichtend lid van de vereniging Kleurrijk Onderwijs Limburg.

4. Nihal Demir

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 16 april 2008 om 9u
Plaats: Genk
Duur: 45 minuten

Leeftijd: 30 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Opglabbeek
Allochtone afkomst: Haar beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is ze in België geboren.

Eerst heeft Nihal Demir gestudeerd voor maatschappelijk assistent aan de Hogeschool Limburg. Deze opleiding heeft ze aangevuld met een getuigschrift pedagogische bekwaamheid, maar ze staat niet voor de klas in strikte zin. Wel geeft ze les aan langdurige werklozen. Toch wordt ze hier beschouwd als een leerkracht die niet voor de klas staat, namelijk omdat ze bepaalde redenen heeft waarom ze niet in het gewone onderwijs staat.

5. Zeliha Cakici

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 17 april 2008 om 15u
Plaats: Lommel
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 30 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Lommel
Allochtone afkomst: Haar beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is ze in België geboren.

Eerst heeft Zeliha Cakici voor managementassistent gestudeerd. Daarna heeft ze ook nog een getuigschrift pedagogische bekwaamheid behaald. Dit was in 2005. Ze staat echter niet voor de klas, maar werkt bij KBC Verzekeringen.

6. Ali Caglar

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 22 april 2008 om 13u
Plaats: Genk
Duur: 40 minuten

Leeftijd: 35 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Genk
Allochtone afkomst: Zijn beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is hij in België geboren.

Ali Çaglar heeft eerst een graduaat elektromechanica gevolgd en ook afgemaakt. Dit diploma heeft hij aangevuld met een getuigschrift pedagogische bekwaamheid. Eerst heeft hij in de privé-sector gewerkt, en in 2000 is hij in het onderwijs gestapt. Omwille van zijn mandaat als schepen van de stad Genk, is hij echter terug uit het onderwijs gestapt in 2006.

Bijlage 3: Bevoorrechte getuigen uit de 3e categorie (de effectieve leerkrachten)

1. Gulsen Dursun

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 25 maart 2008 om 10u
Plaats: Heusden-Zolder
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 22 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Heusden-Zolder
Allochtone afkomst: Haar beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is ze in België geboren.

Gulsen Dursun heeft in 2007 haar diploma van leerkracht secundair onderwijs behaald aan de Provinciale Hogeschool Limburg. Momenteel geeft ze les in het Franciscuscollege in Heusden. De vakken die ze geeft, zijn Nederlands, Engels en project algemene vakken. Daarnaast geeft ze ook les in het Centrum voor Volwassenenonderwijs in Beringen. Daar geeft ze Nederlands als tweede taal. Na dit schooljaar gaat Gulsen Dursun echter stoppen met lesgeven. Naast de vragen die aan alle respondenten van de derde categorie gesteld, werd haar daarom ook nog gevraagd waarom ze ervoor kiest om uit het onderwijs te stappen.

2. Fatih Turan

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 25 maart 2008 om 18u
Plaats: Genk
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 25 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Genk
Allochtone afkomst: Zijn beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is hij in België geboren.

Fatih Turan behaalde zijn diploma van graduaat elektriciteit in 2005. Momenteel is hij bezig met het volgen van een g.p.b.-opleiding, maar hij geeft toch al ongeveer twee jaar les. Hij staat voor de klas in KTA Maaseik.

3. Hatice Baloglu

Aard interview: Persoonlijk gesprek

Datum: 26 maart 2008 om 13u

Plaats: Koersel

Duur: 40 minuten

Leeftijd: 28 jaar

Geslacht: Vrouwelijk

Woonplaats: Koersel

Allochtone afkomst: Haar beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is ze in België geboren.

Hatice Baloglu behaalde in 2004 een bekwaamheidsattest voor Islamleerkracht via de Executieve van de Moslims van België. Daarnaast behaalde ze een getuigschrift pedagogische bekwaamheid in 2006. Momenteel geeft ze les in Tienen. Daar is ze leerkracht Islamitische godsdienst.

4. Roxana Lamasanu

Aard interview: Persoonlijk gesprek

Datum: 31 maart om 13u

Plaats: Koersel

Duur: 60 minuten

Leeftijd: 28 jaar

Geslacht: Vrouwelijk

Woonplaats: Koersel

Allochtone afkomst: Ze is niet in België geboren, maar in Roemenië. Op haar twaalfde is ze met haar ouders naar België verhuisd.

In 2002 behaalde Roxana Lamasanu haar diploma tot leerkracht secundair onderwijs, en dit voor de vakken Frans, godsdienst en project algemene vakken. Deze opleiding volgde ze aan de Provinciale Hogeschool in Hasselt. In totaal geeft ze al bijna 6 jaar les, waarvan 3 in het Lucernacollege. Dit is een school die zich eigenlijk in het bijzonder richt tot kinderen met een taalachterstand. Momenteel heeft het Lucernacollege enkel leerlingen van allochtone afkomst, maar eigenlijk is dat niet de bedoeling. Iedereen is welkom in deze school.

5. Khaled Ayari

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 2 april 2008 om 15u
Plaats: Hasselt
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 25 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Diest
Allochtone afkomst: Hij is van Tunesische afkomst.

Khaled Ayari is momenteel nog student aan de Provinciale Hogeschool Limburg, waar hij een geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs volgt voor de vakken handel, buretica en Frans. Door zijn aangepast jaar heeft hij reeds de mogelijkheid gekregen om enkele interims te doen. Daarom wordt hij hier beschouwd als bevoorrechte getuige van de derde categorie.

6. Claudio Salvo

Aard interview: Persoonlijk gesprek (samen met Giuseppe Lo Giudice Priolo)
Datum: 3 april 2008 om 14u
Plaats: Houthalen
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 27 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Houthalen
Allochtone afkomst: Zowel zijn ouders als hijzelf zijn in België geboren.

In 2006 heeft Claudio Salvo zijn diploma van de geïntegreerde lerarenopleiding behaald aan de Katholieke Hogeschool Limburg. Hij geeft momenteel enkele technische vakken, zoals mechanica en sanitair, in het buitengewoon onderwijs.

7. Giuseppe Lo Giudice Priolo

Aard interview: Persoonlijk gesprek (samen met Claudio Salvo)
Datum: 3 april 2008 om 14u
Plaats: Houthalen
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 26 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Genk
Allochtone afkomst: Zelf is hij in België geboren, net zoals zijn mama. Zijn papa is nog in Italië geboren, maar is naar België verhuisd toen hij 3 jaar was.

Giuseppe Lo Giudice Priolo heeft graduaat biochemie gevolgd aan de Katholieke Hogeschool Limburg in Diepenbeek. Momenteel volgt hij, ter aanvulling van zijn eigenlijke opleiding, een g.p.b.-opleiding die hij normaalgezien in februari van volgend jaar afgerond zou moeten hebben. Toch geeft hij nu reeds les, namelijk in KTA in Hasselt. Hij geeft daar biologie en chemie.

8. Bahattin Koçak

Aard interview: Persoonlijk gesprek
Datum: 9 april 2008 om 14u
Plaats: Hasselt
Duur: 60 minuten

Leeftijd: 36 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Beringen
Allochtone afkomst: Zijn beide ouders zijn in Turkije geboren, zelf is hij in België geboren.

Bahattin Koçak heeft eerst een geïntegreerde lerarenopleiding gevolgd, die hij niet heeft afgemaakt. Dit bleek pas tijdens het interview. Daarom werd hij ondergebracht bij de effectieve leerkrachten in plaats van bij de afhakers. Dit is echter geen probleem, want de enige reden waarom hij destijds gestopt is met de lerarenopleiding, is omdat zich op dat moment de kans voordeed om Islamleerkracht te worden via de Executieve van de Moslims van België. Andere redenen voor het stopzetten van de geïntegreerde lerarenopleiding had hij niet, waardoor het logisch is om hem gewoon te beschouwen als een effectieve leraar, en niet als een afhaker.

9. Houda Marzouki

Aard interview: Via e-mail
Datum: Antwoorden doorgestuurd op 20 april 2008

Leeftijd: 24 jaar
Geslacht: Vrouwelijk
Woonplaats: Ronse (Oost-Vlaanderen)
Allochtone afkomst: Haar vader is Tunesiër, haar moeder is Belgische.

Houda Marzouki volgde een geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs. In 2007 ze haar diploma.

10. Önder Coskun

Aard interview: Via e-mail
Datum: Antwoorden doorgestuurd op 21 april 2008

Leeftijd: 25 jaar
Geslacht: Mannelijk
Woonplaats: Brussel
Allochtone afkomst: Hij is van Turkse afkomst.

Önder Coskun behaalde zijn diploma van leraar secundair onderwijs in 2006. Momenteel geeft hij les in het Lucernacollege in Brussel. Bovendien is hij adjunct-directeur in deze school.

Bijlage 4: Leidraad voor de interviews met bevoorrechte getuigen uit de 1^e categorie

De instroom

1. Welke factoren hebben uw beslissing beïnvloed om aan een lerarenopleiding te beginnen? Wat was uw motivatie? (5 min.) → **stimulerende factoren**
2. Zijn er ook factoren die u hebben doen twifelen om de opleiding aan te vatten? Welke? (10 min.) → **remmende factoren**
 - M.b.t. de allochtonen zelf
 - M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
 - M.b.t. het onderwijs (secundaire school en hogeschool)
3. Welke factoren denkt u dat voor andere allochtonen een belemmering zouden kunnen vormen om aan een lerarenopleiding te beginnen? (10 min.) → **remmende factoren**
 - M.b.t. de allochtonen zelf
 - M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
 - M.b.t. het onderwijs (secundaire school en hogeschool)
4. Hoe denkt u dat men ertoe zou kunnen komen om meer allochtonen aan een lerarenopleiding te laten beginnen? Welke maatregelen zouden hiervoor genomen moeten worden? (10 min.)

De doorstroom

1. Welke factoren hebben een invloed uitgeoefend op uw beslissing om uw studie te beëindigen? (10 min.)
 - M.b.t. de allochtonen zelf
 - M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
 - M.b.t. het onderwijs (secundaire school en hogeschool)
2. Welke factoren denkt u dat bij andere allochtonen eventueel ook nog een rol zouden kunnen spelen om de lerarenopleiding niet af te maken? (10 min.)

- M.b.t. de allochtonen zelf
- M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
- M.b.t. het onderwijs (of de onderwijsinstelling)

3. In welke mate liggen volgens u de problemen die allochtone studenten ondervinden in de lerarenopleiding zelf? (10 min.)
4. Welke aanpassingen binnen de lerarenopleiding denkt u dat een positieve invloed zouden kunnen hebben op de doorstroom van allochtone studenten in de lerarenopleiding? (10 min.)

Bijlage 5: Leidraad voor de interviews met bevoorrechte getuigen uit de 2^e categorie

De instroom

1. Welke factoren hebben uw beslissing beïnvloed om aan een lerarenopleiding te beginnen? Wat was uw motivatie? (5 min.) → **stimulerende factoren**
2. Zijn er ook factoren die u hebben doen twifelen om de opleiding aan te vatten? Welke? (5 min.) → **remmende factoren**
 - M.b.t. de allochtonen zelf
 - M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
 - M.b.t. het onderwijs (secundaire school en hogeschool)
3. Welke factoren denkt u dat voor andere allochtonen een belemmering zouden kunnen vormen om aan een lerarenopleiding te beginnen? (5 min.) → **remmende factoren**
 - M.b.t. de allochtonen zelf
 - M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
 - M.b.t. het onderwijs (secundaire school en hogeschool)
4. Hoe denkt u dat men ertoe zou kunnen komen om meer allochtonen aan een lerarenopleiding te laten beginnen? Welke maatregelen zouden hiervoor genomen moeten worden? (5 min.)

De doorstroom

1. Welke moeilijkheden en problemen bent u tijdens uw lerarenopleiding tegengekomen? (10 min.)
2. Om welke redenen maken volgens u zo veel allochtone studenten hun lerarenopleiding niet af? (5 min.)
3. In welke mate denkt u dat aanpassingen binnen de lerarenopleiding een positieve invloed zouden kunnen hebben op de doorstroom van allochtone studenten in de lerarenopleiding? (5 min.)

De uitstroom

1. Heeft u er bewust voor gekozen om niet voor de klas te staan? (10 min.)
 - Indien ja: waarom?
 - Indien nee: hoe komt het dat u niet voor de klas staat?
2. Eventueel: Welke problemen bent u tegengekomen bij het zoeken naar een job in het onderwijs? (5 min.)
3. Denkt u dat allochtonen in het onderwijs meer dan in andere jobs benadeeld worden ten opzichte van autochtonen? Waarom (niet)? (10 min.)
4. Hoe denkt u dat men voor allochtonen een vlottere en grotere overgang van de lerarenopleiding naar het onderwijs kan bereiken? (5 min.)

Bijlage 6: Leidraad voor de interviews met bevoorrechte getuigen uit de 3^e categorie

De instroom

1. Welke factoren hebben uw beslissing beïnvloed om aan een lerarenopleiding te beginnen? Wat was uw motivatie? (5 min.) → **stimulerende factoren**
2. Zijn er ook factoren die u hebben doen twifelen om de opleiding aan te vatten? Welke? (5 min.) → **remmende factoren**
 - M.b.t. de allochtonen zelf
 - M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
 - M.b.t. het onderwijs (secundaire school en hogeschool)
3. Welke factoren denkt u dat voor andere allochtonen een belemmering zouden kunnen vormen om aan een lerarenopleiding te beginnen? (5 min.) → **remmende factoren**
 - M.b.t. de allochtonen zelf
 - M.b.t. de omgeving (o.a. ouders)
 - M.b.t. het onderwijs (secundaire school en hogeschool)
4. Hoe denkt u dat men ertoe zou kunnen komen om meer allochtonen aan een lerarenopleiding te laten beginnen? Welke maatregelen zouden hiervoor genomen moeten worden? (5 min.)

De doorstroom

1. Welke moeilijkheden en problemen bent u tijdens uw lerarenopleiding tegengekomen? (10 min.)
2. Om welke redenen maken volgens u zo veel allochtone studenten hun lerarenopleiding niet af? (5 min.)
3. In welke mate denkt u dat aanpassingen binnen de lerarenopleiding een positieve invloed zouden kunnen hebben op de doorstroom van allochtone studenten in de lerarenopleiding? (5 min.)

De uitstroom

1. In welke mate heeft u moeilijkheden ondervonden bij de overgang van de lerarenopleiding naar het onderwijs? (10 min.)
2. Denkt u dat allochtonen in het onderwijs meer dan in andere jobs benadeeld worden ten opzichte van autochtonen? Waarom (niet)? (10 min.)
3. Hoe denkt u dat men voor allochtonen een vlottere en grotere overgang van de lerarenopleiding naar het onderwijs kan bereiken? (5 min.)