



Uitval en uitsluiting in het onderwijs



Kinderrechtenforum 5 | 2008

Uitval en uitsluiting in het onderwijs

Voorwoord

3

Sinds de oprichting van de Kinderrechtencoalitie Vlaanderen in 1996 is het steeds de betrachting geweest om de krachten te bundelen door mensen, organisaties en ideeën samen te brengen omtrent rechten van kinderen. De Kinderrechtencoalitie wil specifiek vanuit het gezichtspunt van niet-gouvernementele organisaties (NGO's) een structurele bijdrage leveren aan de implementatie van de rechten van het kind zoals die worden erkend in het door België geratificeerde Verdrag inzake de Rechten van het Kind.

Eén van de middelen die de Kinderrechtencoalitie hierbij hanteert, is de organisatie van Open Fora. Op deze momenten zijn NGO's, academici, beleidsinstanties, semi-overheden en individuele geïnteresseerden welkom voor discussie en overleg. In 2008 werd geopteerd om deze Open Fora te organiseren rond het thema "Uitval en Uitsluiting in het Onderwijs." Omdat de vraag naar een verslag van deze Open Fora toenam, hebben we besloten er telkens een cahier rond samen te stellen dat ter beschikking staat van alle geïnteresseerden.

Dit "Kinderrechtenforum" is het vijfde in de reeks en bundelt de lezingen¹ die gegeven werden op 22 en 29 april 2008. Tijdens het eerste Open Forum benaderden we het onderwerp vanuit het 'school'-perspectief. Hierbij stond de manier waarop het onderwijs wordt georganiseerd centraal: GOK, het antwoord op diversiteit, het inschrijvingsrecht, het flankerend onderwijsbeleid en de mogelijke initiatieven van scholen om uitval te vermijden zijn enkele van de thema's die behandeld werden. Tijdens het tweede Open Forum bekeken we het geheel vanuit de invalshoek 'thuis'. De nadruk lag op het belang van taal, de communicatie met de ouders, de groepen die uitvallen, de problemen met de onderwijskost en het huiswerk als een van de meest zichtbare indicatoren van kansarmoede in de school.

In dit boek worden een tiental bijdragen met heel wat verschillende invalshoeken, gedragen door eenzelfde engagement wat de rechten van het kind inzake onderwijs betreft. Minister van Onderwijs Vandenbroucke biedt de verklaring voor deze gezamenlijke inzet: "Een echt gelijke kansenbeleid kan je in het onderwijs nooit alleen realiseren. We hebben daarvoor bondgenoten nodig, ook op lokaal vlak: andere overheden, de private sector, al wie betrokken is bij onderwijs en bij werk, de sociaal-culturele organisaties en de welzijnssector. Die willen we allemaal betrekken bij ons beleid. De uitdagingen van morgen kunnen we enkel realiseren als we rond gelijke onderwijskansen een brede maatschappelijke mobilisatie op gang kunnen brengen." We hadden het zelf niet beter kunnen verwoorden!

Met dit Kinderrechtenforum wil de Kinderrechtencoalitie de constructieve dialoog met alle betrokkenen verder verdiepen, belangrijke thema's blijvend in de aandacht brengen en de discussies die hieromtrent worden gevoerd, stimuleren. Het Kinderrechtenforum zal als bronnenmateriaal worden gebruikt bij het alternatief rapport dat door de Kinderrechtencoalitie en haar Franstalige zusterorganisatie CODE wordt samengesteld.

¹ De standpunten die worden ingenomen in de bijdrages stemmen niet noodzakelijk overeen met de standpunten van de Kinderrechtencoalitie.

- 7 **01** Uitval en uitsluiting in het onderwijs
De Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw
- 37 **02** Sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs
Nico Hirtt | Oproep Voor een Democratische School (OVDS)
- 51 **03** Een goede schoolkeuze: niet eenvoudig.
Het inschrijvingsrecht: de processie van Echternach?
Marc Laquière | Pedagogisch medewerker Federatie van Marokkaanse Verenigingen
- 63 **04** Buitengewoon Allochtone leerlingen
Asma Zarhoni
- 75 **05** Omgaan met diversiteit in het onderwijs
Sanghmitra Bhutani | beleidsmedewerkster onderwijs, Forum van Etnisch-Culturele Minderheden vzw
- 85 **06** Inzet van Zorg en GOK in het onderwijs
Karen Dehaen, Bob Loisen en Soetkin Bauwens
Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap
- 99 **07** “Wat maakt dat jij je goed voelt op school?”
We vroegen het aan 100 leerlingen...
Ellen Windey | Vlaamse Scholierenkoepel vzw
- 109 **08** De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen
Luc Heyerick | Departementshoofd Onderwijs & Opvoeding
- 123 **09** Het kosteloos basisonderwijs in Vlaanderen
Sieg Monten | Stafmedewerker Onderwijs
- 129 **10** Schoolkosten in het secundair onderwijs kinderen: hoe groter hoe duurder?
Lut Maertens | adviseur van de ACW-studiedienst ACW, Koepel Van Christelijke Werknemersorganisaties
- 141 **11** Huiswerk is een zichtbare indicator van kansarmoede op school.
Ludo Claes | Begeleider Diversiteit, VCOV Ouderkoepel
- 149 **12** In het belang van kinderen: aandacht voor kansarme gezinnen.
An Bistmans, Antoinette Van Mossevelde, Sabine Burgelman
De Zuidpoort vzw
- 165 Vaak gebruikte afkortingen
- 166 Aanbevolen literatuur
- 169 Programma's Open Forum 2008
- 171 Over de deelnemers

Belgische kinderen² brengen gemiddeld 15.000 uren door op de schoolbanken. Het mag dan ook geen verwondering wekken dat uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat het onderwijs en de onderwijservaringen van jongeren een cruciale rol spelen bij hun kansen in hun latere leven.³ Hoewel het onderwijs grondwettelijk erkend is als basisrecht voor alle minderjarigen, moet worden vastgesteld dat binnen de structuren die werden opgericht om dat recht te garanderen voor alle kinderen, niet iedereen dezelfde kansen krijgt om zich ten volle te ontplooien.

In deze bijdrage van de Kinderrechtencoalitie wordt eerst kort geschetst hoe het recht op onderwijs juridisch wordt gewaarborgd. Vervolgens kijken we naar een aantal problemen waarmee het onderwijs in Vlaanderen kampt. In het gedeelte “Hefbomen in het beleid” gaan we kritisch in op hoe de Vlaamse overheid deze tekortkomingen tracht op te lossen. Tot slot, proberen we, vanuit de analyse van de problematiek en vanuit de andere bijdrages in dit boek passende antwoorden te geven op de problemen van het onderwijs in Vlaanderen.

Het recht op onderwijs

In de voorbije decennia werd, zowel op nationaal als op internationaal vlak, het recht op onderwijs erkend als een algemeen sociaal grondrecht. Op nationaal vlak wordt het via artikel 24 in de Belgische Grondwet afdwingbaar gemaakt. De derde paragraaf van dit artikel luidt: “Ieder heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden. De toegang tot het onderwijs is kosteloos tot het einde van de leerplicht.”⁴

Internationaal krijgt dit recht zijn beslag in het artikel 26 van de – weliswaar niet bindende – Universele Verklaring van de Rechten van de Mens van 1948. Dit recht op onderwijs werd herhaaldelijk bevestigd in bindende internationale regelgevende instrumenten. Zo is er voor de Europese regio het Artikel 2 van het eerste Additioneel Protocol bij het Europees Verdrag ter Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden uit 1952: “Niemand mag het recht op onderwijs worden ontnomen. Bij de uitoefening van alle functies die de Staat in verband met de opvoeding en het onderwijs op zich neemt, eerbiedigt

² Wij definiëren ‘kind’ in deze publicatie als iedereen jonger dan 18 jaar; conform met Artikel 1 van het IVRK, tenzij anders vermeld.

³ Vlaams Netwerk van Verenigingen waar Armen het Woord Nemen. 2006. *Tweede ontmoeting met het beleid – Verslagboek*. 20 januari. p 7.

⁴ Artikel 24, § 3 van de Belgische Grondwet. www.senate.be/doc/const_nl.html

de Staat het recht van ouders om zich van die opvoeding en van dat onderwijs te verzekeren, die overeenstemmen met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen.”⁵

Op het niveau van de Verenigde Naties is er onder meer de in 1960 opgestelde UNESCO-conventie waar in artikel 4 en 5 het recht op onderwijs wordt versterkt en waar eveneens wordt ingegaan op het non-discriminatiebeginsel met betrekking tot het onderwijs. Voorts is er het Internationale Verdrag inzake de Economische, Sociale en Culturele Rechten waarvan het artikel 13 de staten die partij zijn aan het Verdrag verplicht om het recht op onderwijs te erkennen.⁶

Tot slot is er het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) dat op 20 november 1989 door de Algemene Vergadering van de VN werd aangenomen⁷. Het IVRK herbevestigt in verscheidene artikelen het recht op onderwijs. Eén erg belangrijk daarvan is het artikel 28 waarin de middelen staan vermeld om het recht op onderwijs effectief te maken. De opgesomde middelen zijn onder meer: het non-discriminatie-principe, de kostenloze toegang tot het onderwijs en de invoering van het verplicht lager onderwijs.

Artikel 29 behandelt de doelstellingen en de waarden die met het recht op onderwijs worden beoogd. Het stelt met name dat het doel van het onderwijs gericht moet zijn op de ontplooiing van de persoonlijkheid en de talenten van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene. Het onderwijs moet eveneens gericht zijn op het bevorderen van respect voor de grondrechten van de mens en op het ontwikkelen van respect voor de culturele en nationale waarden van het kind zelf en van anderen.⁸

In het artikel 23 gaat de aandacht naar kinderen met een handicap. Dit artikel duidt op het recht op bijstand, waaronder onderwijs, met het oog op een zo volledig mogelijke integratie in de maatschappij en op persoonlijke ontwikkeling, waaruit overigens een streven naar inclusief onderwijs kan worden afgeleid.

Cruciaal, tot slot, in een kinderrechtenbenadering van uitsluitings- en uitvalproblematiek⁹ is het overkoepelende artikel 2: het principe dat alle rechten van toepassing zijn op alle kinderen zonder enige uitzondering én de verplichting van de staat om kinderen tegen om het even welke vorm van discriminatie te beschermen.

Geen dode letter

Opdat de bepalingen uit nationale en internationale verdragen geen dode letter zouden blijven, moet er een vorm van toezicht bestaan op de uitvoering van

⁵ Artikel 2 van het Protocol (N°1) bij het Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden. www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/655FDBCF-1D46-4B36-9DAB-99F4CB59863C/0/DutchNeerlandais.pdf

⁶ Verhellen, E. 2000. *Verdrag inzake de rechten van het kind*. Leuven/Apeldoorn. p 131.

⁷ De Nederlandstalige tekst van het VN Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) is te vinden op: www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/ivrk.pdf

⁸ Zie, in verband met art. 29 IVRK, ook de General Comment 1. 2001: *THE AIMS OF EDUCATION*. CRC/GC/2001/1 [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)

⁹ Uitval in deze tekst slaat op die kinderen (tot 18j) of jongeren (tot 24j) die laaggeschoold (geen diploma/getuigschrift hoger middelbaar onderwijs) zijn en niet meer deelnemen aan opleiding of vorming. (Gebaseerd op: ESF. 2006. *Operationeel Programma Doelstelling 2007-2013*. 24 november. www.esf-agentschap.be/Templates/Content.aspx?id=76&LangType=2067)

de verbintenissen. In het geval van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind hebben de staten die het verdrag ratificeerden zich ertoe verplicht de diverse verdragsbepalingen in hun land te implementeren. Intern gebeurt de controle door wetgevend werk en vooral door de hoven en rechtbanken. Internationaal voorzagt het IVRK in de oprichting van het Comité voor de Rechten van het Kind (CRC).¹⁰ Dit Comité heeft geen sanctiemandaat. Het is immers gericht op een constructieve dialoog met de Verdragstaten. Door de ratificatie van het IVRK verbinden staten zich er toe om vijfjaarlijks “verslag uit te brengen over de door hen genomen maatregelen die uitvoering geven aan de in dit verdrag erkende rechten.”¹¹ Het verslag wordt overgemaakt aan het CRC. De verdragstaten krijgen dus de opdracht te rapporteren aan het Comité over de implementatie van de verdragsbepalingen én ook om hun inwoners te informeren over de inhoud van het IVRK.¹² “Niet enkel wenst het Comité dus na te gaan of de rechten van het kind al dan niet worden geschonden, maar door deze specifieke bepaling wordt uitgedrukt dat de bekendheid met de rechten van het kind de beste bescherming biedt tegen een eventuele schending.”¹³ Opmerkelijk voor het IVRK is dat het Comité de mogelijkheid heeft om samen te werken met diverse deskundige organisaties zoals de ILO, de WHO, UNICEF en UNESCO¹⁴ en niet-gouvernementele organisaties.

Na het onderzoek van de landenrapporten en na de bespreking en deliberatie ervan, maakt het Comité zijn bevindingen, de zogenaamde ‘Concluding Observations’, bekend. Zij worden meegedeeld aan de Algemene Vergadering van de VN en aan de betrokken lidstaat. Die staat moet de bevindingen, zoals eerder aangehaald, samen met het ganse rapport bekend maken.¹⁵ Met betrekking tot het recht op onderwijs heeft het Comité reeds meerdere malen gewezen op het belang van inclusie in het gewone scholennet van kinderen met een handicap. Verder besteedde het Comité bij het onderzoeken van de landenrapporten ook aandacht aan de mening van het kind en de maatregelen die worden genomen om uitval te voorkomen.¹⁶ Hierbij moet onder andere aandacht worden geschonken aan de thuisomstandigheden van de kinderen, de eerste taal, hun bijzondere behoeften, de identificatie van leermoeilijkheden en de noodzaak om de lokale gemeenschap en de school bij elkaar te betrekken. Dat deze pijnpunten ook relevant zijn voor de Vlaamse beleidsmakers wordt bevestigd door cijfers van het Kinderrechtencommissariaat (KRC), de door het Vlaams Parlement opgerichte, onafhankelijke instantie verantwoordelijk voor de bekendmaking en de naleving

¹⁰ Artikel 43 IVRK.

¹¹ Artikel 44 IVRK.

¹² Artikel 42 IVRK.

¹³ Verhellen, E. 2000. *op cit.*, p 115.

¹⁴ ILO: International Labour Organization, WHO: World Health Organization, UNICEF: United Nations International Children’s Fund, UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

¹⁵ Artikel 44-6 IVRK. En: VERHELLEN, E. *Verdrag 2000*, p 113-116 *op cit.*

¹⁶ UNICEF. 2002. *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Genève, p 405-430.

En: CRC. 2002. *Slotbeschouwingen Comité voor de Rechten van het Kind: België*. 13 juni. CRC/C/15/Add.178. www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/Slotbeschouwingen%2013.06.2002.pdf

van het IVRK. Het KRC, dat eveneens als een ombudsdienst fungeert, kreeg in het werkjaar 2006-2007 226 meldingen over onderwijsproblemen.¹⁷ Daarmee staat het thema onderwijs op de tweede plaats in het totale aantal meldingen. In het jaarverslag van het KRC worden de klachten thematisch ingedeeld. Naast klachten omtrent sancties en de bejegening door leerkrachten, zijn er eveneens klachten te noteren over het inschrijvingsrecht, het buitengewoon en geïntegreerd onderwijs en de kostprijs van het onderwijs.¹⁸ Laatstgenoemde thema's zijn duidelijk verbonden met het recht op onderwijs. In het volgende deel gaan we dieper in op het onderwijs in Vlaanderen en een aantal problemen waarmee het te kampen heeft.

Het onderwijs in Vlaanderen

Kwaliteit met een prijs

Het onderwijs in Vlaanderen behoort op vele vlakken tot de wereldtop. Dat komt duidelijk naar voren uit de resultaten van het 'Programme for International Student Assessment' (PISA), een driejaarlijks vergelijkend peilingonderzoek van de Raad van Europa. De PISA-onderzoeken vergelijken de kennis en de vaardigheden van 15-jarigen in de meeste geïndustrialiseerde landen. De resultaten van 2000, 2003 en 2006 tonen duidelijk aan dat het Vlaamse onderwijssysteem erg kwaliteitsvol is. De Vlaamse kinderen zijn bij de besten in wiskunde, leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid. Voor wetenschappelijke geletterdheid bekleedde Vlaanderen, anno 2006, een noemenswaardige achtste plaats. Voor wiskunde en leesvaardigheid maakt het steevast deel uit van de top tien.¹⁹

Het zal nog herhaaldelijk aan bod komen in dit werk dat Vlaanderen ook een minder fraaie topospositie bekleedt: de kloof tussen de 'zwaksten' en de 'sterksten' is namelijk nergens zo groot.²⁰ Er gaapt qua prestaties op school een kloof tussen zij die het financieel goed hebben en over het nodige culturele kapitaal beschikken en de groep die het met heel wat minder moet stellen. "Bovendien slaagden veel andere landen erin om tussen 2000 en nu die kloof te verkleinen," stelt Inge De Meyer van de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit Gent, "maar in Vlaanderen is dat niet het geval."²¹ Er is ook een verschil in prestaties tussen kinderen die in België geboren zijn en zij die een ander geboorteland hebben.²² De bevinding dat de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs erg groot is, wordt bevestigd door onder meer het *UNICEF – Innocenti* rapport waar Vlaanderen relatief

¹⁷ Kinderrechtencommissariaat (KRC). 2007. *Jaarverslag 2006-2007*. Brussel. www.kinderrechten.be/IUSR/documents/volwassenen/jaarverslag06/Jaarverslag_KRC07_screen.pdf

¹⁸ KRC. p 72-93. *Op cit.*

¹⁹ Hirtt, N.; Nicaise, I.; De Zutter, D. 2007. *De school van de ongelijkheid*. Berchem/EPO. p 14. De PISA-resultaten kunnen worden gedownload van de OECD-PISA website: www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

²⁰ De Morgen. 2007. 'Vlaams onderwijs krijgt kloof niet gedicht.' 5 december. www.demorgen.be/dm/nl/989/Home/article/detail/93362/2007/12/05/Vlaams-onderwijs-krijgt-sociale-kloof-niet-gedicht.dhtml

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

het slechtst scoort van alle onderzochte gebieden op gelijke kansen.²³ Omdat de zwak presterende groep vooral kinderen van laagopgeleiden, eenoudergezinnen en ouders met een andere herkomst herbergt, fungeert het Vlaamse onderwijs dus als een reproductiemiddel van de bestaande sociaal-economische orde. Kinderen uit gezinnen die het financieel of op andere vlakken moeilijk hebben, maken minder kans om de best mogelijke opleiding te krijgen. Dit betekent dat van democratisering van het onderwijs geen sprake kan zijn zolang deze kloof dermate groot is.²⁴

Tot slot, nog een bijkomende vaststelling met betrekking tot de resultaten van de PISA- en andere (inter)nationale onderzoeken: Vlaamse leerlingen scoren slechts matig goed op het vlak van welbevinden. Schoolmoeheid, laag welbevinden en gebrek aan motivatie bij vele van de Vlaamse leerlingen kunnen op verschillende manieren worden verklaard. Zowel schoolse als buitenschoolse factoren kunnen hier beïnvloedend werken. Voor schoolse factoren gelden onder meer: een tekort aan succeservaringen in het onderwijs, leerinhouden die voor de jongere te abstract, onherkenbaar en bijgevolg als irrelevant worden beschouwd en een gebrek aan afstemming van het onderwijsaanbod op de uiteenlopende profielen van de leerlingen. Ook de structuur van de school speelt hierin een rol: jongeren kunnen onvoldoende hun stem laten horen. Een laag welbevinden op school brengt verschillende problemen met zich mee, zoals spijbelgedrag en voortijdig schoolverlaten, uitval dus.²⁵

Er kan besloten worden dat het Vlaamse onderwijs bijzonder kwaliteitsvol is maar dat het ook een aantal structurele tekortkomingen heeft. Vooral de vooraf socio-economisch gedetermineerde kloof tussen de sterk- en zwak-presterende leerlingen is bijzonder problematisch. In wat volgt gaan we eerst iets dieper in op de ongelijkheid en de verschillende aspecten die aan de bron ervan liggen. Vervolgens kijken we naar het welbevinden van de Vlaamse schoolkinderen en proberen we te achterhalen hoe dat kan verhoogd worden. We verwijzen in dit verband ook naar de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid. Daarna kijken we naar de hefboomen die werden geïnstalleerd in het onderwijs ten einde die kloof te dichten.

²³ UNICEF 2002. 'A League Table of Educational Disadvantage in Rich Countries.' *Innocenti Report Card nr. 4*. November. Firenze/Innocenti Research Centre.

²⁴ Zie hieromtrent ook: Hirtt et al. 2007. *Op cit.*

²⁵ Nicaise, I. en De Rick, K. 2004. 'De leerplichtverlenging, 20 jaar later – Inzichten en Vragen vanuit het Onderzoeksveld'. *Symposium 20 jaar Leerplichtverlenging*. KULeuven – HIVA. 3 maart. www.hiva.be/docs/paper/P17_20040303.pdf

Ongelijkheid

1 Ongelijkheid over de hele lijn

Het *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs* toont duidelijk aan dat het aandeel van leerlingen met achterstand groeit over de verschillende schooljaren.²⁶ Dat is logisch aangezien achterstand cumulatief gemeten wordt. Minder vanzelfsprekend is het feit dat de leerlingen die achterop geraken (of uitvallen) telkens voor het grootste deel uit sociaal-economisch zwakkere gezinnen komen: gezinnen waarvan de ouders werkloos, ongeschoold en/of afwezig zijn. Ook kinderen uit allochtone (niet-Europese, noch VS) gezinnen lopen veel meer kans om achterop te geraken, hoewel het vooral de gemiddeld lage sociaal-economische toestand van die gezinnen lijkt te zijn die dat in de hand werkt.

De achterstand van kinderen uit sociaal-economisch zwakkere milieus start al voor de leerplicht. Nochtans wordt de opvang van de allerkleinsten en het kleuteronderwijs internationaal erg hoog ingeschat en is de deelname aan deze vormen van pre-leerplicht onderwijs erg hoog. Een doorlichting door de OESO stelt: "The *kleuterschool* is a symbol of what needs to be maintained, an institution that is universal in principle, localised and free, and is characterised by concern for the personal, social and intellectual development of children."²⁷ Hiermee is echter niet gezegd dat er geen tekortkomingen zijn: de financiering van het kleuteronderwijs en de te grote klassen baren velen terecht zorgen.

De participatie van 85% (aan 2,5 jaar) tot 99% (4-5 jaar)²⁸ in het kleuteronderwijs is wel indrukwekkend in vergelijking met andere landen. Grote problemen situeren zich echter bij die kinderen die niet of onregelmatig naar school gaan. Het is namelijk zo dat in deze groep kinderen de sociaal-economisch zwakkeren oververtegenwoordigd zijn.²⁹ De kans dat een kind niet deelneemt aan het kleuteronderwijs is groter als dat kind zijn moeder laaggeschoold is en meer dan dubbel zo groot als het kind Maghrebijse ouders heeft.³⁰

Hoewel het niet meteen over onderwijs gaat, is het de moeite om ook even stil te staan bij de opvang van de allerkleinsten. Het staat als een paal boven water dat kwalitatieve kinderopvang een meerwaarde kan betekenen in de ontwikkeling van een kind en als dusdanig kan dienen als hefboom voor meer gelijke kansen – ook in het onderwijs. Momenteel zijn er in Vlaanderen echter naar schatting 9000 plaatsen te weinig. Het MAS-onderzoek³¹ toonde aan dat een kleine 10% van de ouders geen opvang vindt. Een ontstellende bevinding van het

²⁶ Groenez, S.; Van den Brande, I.; Nicaise, I. 2003. *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*. Leuven/HIVA – Steunpunt LOA.

²⁷ OECD (OESO). 2000. 'Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium.' *Country Notes*. §136. www.oecd.org/dataoecd/47/40/2479277.pdf

²⁸ *Ibid.* §34.

²⁹ Campaert, G. 'Kampioen in gelijke onderwijskansen.' in: VRANKEN e.a. 2007 *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2007*. Leuven/Voorburg, 2007. p 87-88.

³⁰ Groenez et al. *Op cit.* p 9-13.

³¹ MAS staat voor Market Analysis & Synthesis, een onderzoeksbureau dat eind 2006 van Kind & Gezin de opdracht kreeg om het zoekproces van ouders en de toelatingsprocedures van formele opvang te onderzoeken.

onderzoek is dat die 10% voor het grootste deel bestaat uit kwetsbare groepen zoals alleenstaande ouders, werklozen en mensen met een andere herkomst. Ter illustratie: als beide grootmoeders van het kind van niet-Belgische herkomst zijn, is er 27% kans dat er voor het kind geen opvang wordt gevonden (tegenover 8% als beide grootouders van Belgische afkomst zijn).³² Er worden dus vanaf het prille begin “wegen afgesloten om uit de kansarmoede te stappen.”³³ UNICEF³⁴ wijst op het belang van kwaliteitsvol kleuteronderwijs en kinderopvang en “*the possibility that the transition to early childhood education and care could help to help to give all children, not just the winners in the lottery of birth, a strong start in life.*”³⁵ Ook het Kinderrechtencommissariaat wees in een recente nota naar de noodzaak om kinderopvang toegankelijk te maken als basisvoorziening. Hieronder verstaat het KRC: “een aanbod dat voor elk kind (idealiter) kosteloos toegankelijk is en waar aandacht is voor kwaliteit en professionaliteit. Toegankelijkheid betekent: beschikbaarheid, betaalbaarheid, bereikbaarheid, bruikbaarheid en begrijpbaarheid.”³⁶ De Kinderrechtencoalitie sluit zich daar volmondig bij aan. We vinden dat kinderopvang toegankelijker; dus beschikbaar én betaalbaar moet worden voor alle ouders die er gebruik van willen maken. Kinderopvang moet er zijn voor ‘the winners in the lottery of birth’ en kansarme kinderen, van zowel werkende ouders als van thuisblijvende ouders.

De doorstroom naar het lager onderwijs bestendigt de ongelijkheid die in de eerste levensjaren werd opgebouwd. De onderwijskansen van kinderen tonen een erg grote correlatie met het onderwijsniveau van de moeder en met het al dan niet werkloos zijn van de ouders. De kans op zittenblijven of op doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs is, in het eerste leerjaar van het lager onderwijs, tien keer groter voor kinderen van laaggeschoolde ouders dan voor kinderen wier ouders hoger onderwijs genoten.³⁷ Ondanks de inspanningen rond het concept geïntegreerd onderwijs, waardoor steeds meer kinderen met een handicap of leerstoornis in het reguliere onderwijs terechtkunnen, is het aandeel van het buitengewone onderwijs in stijgende lijn. Steeds meer kinderen, vaak uit sociaal-economische zwakkere gezinnen, komen terecht in het buitengewoon onderwijs. Het aantal steeg van 1289 in 2000-2001 tot 5439 leerlingen in 2006-2007. Het aandeel van de leerlingen in het buitengewoon onderwijs in het totaal aantal leerlingen is met liefst 1 procent toegenomen op 10 jaar tijd.³⁸ Vele van de leerlingen die in het buitengewoon onderwijs terechtkomen zijn kinderen van vreemde (niet-Europese, noch VS), anderstalige en/of laaggeschoolde ouders.³⁹ Uit statistische analyse blijkt dat de oververtegenwoordiging van kinderen van

³² Market Analysis & Synthesis. 2007. *EINDRAPPORT – Analyse van het zoekproces van ouders naar een voorschoolse kinderopvangplaats*. 15 september. www.kindengezin.be/Images/MASzoekproces042008_tcm149-54882.pdf

³³ Peeters, Jan 2008. ‘De Vlaamse kinderopvang: een wispelturige leerling in de Europese klas. – Bijdrage aan Studiedag. Kind & Gezin.’ 3 oktober.

³⁴ UNICEF Innocenti Research Centre, Report Card 8, The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Nog niet uitgegeven.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Kinderrechtencommissariaat 2008. *Opvang voor kinderen van 0-3 jaar als basisvoorziening*. 28 augustus. Advies N° 2007-2008/5.

³⁷ Groenez et al. *Op cit.* p 15-20.

³⁸ Campaert G. *Op cit.* p89.

³⁹ Groenez et al. *Op cit.* p 20-21.

vreemde komaf in het buitengewoon lager onderwijs meer te maken heeft met de socio-economische factoren dan met de nationaliteit of taal.⁴⁰ Dus als we de socio-economische factoren wegfilteren blijkt dat er nog maar weinig verschil is tussen allochtone en autochtone leerlingen. Een gelijkaardige vaststelling komt terug in de bijdrage van Nico Hirtt met betrekking tot de gemiddelde achterstand van kinderen van vreemde afkomst in het middelbare onderwijs.

In het secundaire onderwijs wordt de ongelijkheid duidelijker zichtbaar. Dit komt mede doordat het Vlaams secundair onderwijs werd opgedeeld in verschillende vormen die zich hiërarchisch verhouden tot elkaar. Zonder daarmee enige afbreuk te doen aan de waarde van praktisch werk of productiewerk, is het in de realiteit zo dat ASO-onderwijs een hogere maatschappelijk aanzien heeft dan technisch onderwijs. TSO- wordt op zijn beurt hoger aangeschreven dan BSO-onderwijs.⁴¹ Volgens Nico Hirtt heeft dit twee belangrijke effecten. Enerzijds wordt leerlingen uit het BSO het recht ontzegd op een brede kijk op de wereld doordat de 'algemene' vakken (bijv. aardrijkskunde, geschiedenis) nog bijzonder weinig voorstellen. De extreme specialisatie op erg jonge leeftijd zorgt ervoor dat vele wegen worden afgesneden. Anderzijds is er het feit dat iemand met een ASO-diploma gemiddeld 40% meer zal verdienen in het latere leven dan iemand met een BSO-diploma.⁴² Ook de leerlingen zelf zien een hiërarchisch onderscheid tussen de verschillende studierichtingen. Het is evident dat de visie van CLB's, ouders en leraren daar een belangrijke rol in speelt. Volgende uitspraken, genoteerd op de *Inspiraakdag* 2008, zijn daar een duidelijke illustratie van: "Bij ons in het ASO noemen ze die *het krapuul* van de school. Ook leerkrachten maken soms bij een dom antwoord van de leerlingen de opmerking '*ga maar naar het TSO*'"⁴³ en "Wij worden er ook als TSO-leerlingen op aangesproken dat we een voorbeeld zijn voor BSO-leerlingen en er ons zo ook moeten naar gedragen."⁴⁴ Scholieren in het buitengewoon onderwijs hebben vaak nog meer imago-problemen. Dit wordt onder meer aangetoond door het *What Do You Think* rapport van Unicef omtrent jongeren met een handicap. Jongeren verbergen vaak dat ze in BuSO zitten om niet gepest te worden.⁴⁵

In het secundair onderwijs wordt bovendien beter zichtbaar hoe jongeren snel 'af dalen': het zogenaamde 'watervalproces' treedt in volle werking. Heel wat leerlingen beginnen het eerste jaar van het secundair onderwijs in het ASO en zakken over de daaropvolgende jaren, vaak na zittenblijven, naar 'gemakkelijker' richtingen en andere onderwijsvormen. De helft van de leerlingen uit het TSO startte in het ASO, 38% van de TSO'ers liep vertraging op. 55% van zij

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Hirtt et al. 2007. *Op cit.*, p.109-111.

⁴² *Ibid.*

⁴³ VSK. 2008. 'Verslag Herwaardering TSO/BSO.' Verslag van de Werkgroep op de Inspiraakdag in het Vlaamse Parlement op 22 februari. www.vsknet.be/leerlingen-over-onderwijs/documents/Verslag-WSHerwaarderingTSO-BSO.pdf

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Unicef België – What Do You Think? 2007. *Wij zijn jongeren in de eerste plaats! Rapport van jongeren met een handicap over het respect voor hun rechten in België.* www.whatdoyouthink.be/

die beroepssecundair onderwijs lopen, komt uit het ASO of TSO.⁴⁶ Bovendien wordt in de eerste graad van het algemeen secundair onderwijs een opsplitsing gemaakt tussen a- en b-richtingen die fungeren als selectiemechanisme voor de latere richtingen. De opsplitsing wordt dus *de facto* al gemaakt bij intrede in de secundaire school, in theorie op 11 à 12-jarige leeftijd.

De opdeling van de leerlingen in hiërarchische structuren blijkt heel sterk samen te hangen met sociale en economische factoren. Het *Cijferboek Sociale Ongelijkheid* toont aan dat kinderen van een universitair geschoolde moeder vrijwel altijd de ASO-stroom volgen tot en met het zesde jaar (ong. 93,3%). Maar liefst 55,5% van de kinderen van laagopgeleide moeders (diploma lager onderwijs of minder) volgt beroepsonderwijs⁴⁷. Ook kinderen van vreemde origine belanden veel vaker in het beroepsonderwijs. De voorsprong die kinderen uit hogere sociale milieus van thuis uit meekrijgen, doet hen ontkomen aan het watervalstelsel. Ook de gezinssituatie is hier van tel: kinderen uit gezinnen waarvan de ouders uit elkaar zijn, blijken meer problemen te ondervinden in hun schoolloopbaan.⁴⁸

2 Uitval in het onderwijs en de kans op hoger onderwijs

Volledig in de lijn van de voorgaande bevindingen kan ten slotte worden gesteld dat de kans dat een jongere doorstroomt naar het hoger onderwijs rechtstreeks gelieerd is aan het profiel van de ouders. Uit de SONAR-enquête, een driejaarlijkse toevalssteekproef bij een 3000-tal 23-jarigen die de afstemming tussen onderwijs en de arbeidsmarkt bestudeert, kan worden afgeleid dat van het aantal kinderen waarvan de moeder hooggeschoold is 88,7% doorstroomt naar het hoger onderwijs, voor kinderen wiens moeder laaggeschoold is, bedraagt dit percentage ongeveer de helft. Opnieuw speelt ook hier de tewerkstellingssituatie van de ouders een rol. Van de groep kinderen met een werkloze moeder stroomt slechts 46,6% door naar het hoger onderwijs, van de groep kinderen met een tewerkgestelde moeder participeert een kleine 70% aan het hoger onderwijs.

Voor relatief veel Belgen eindigt de schoolcarrière zonder diploma hoger secundair onderwijs. 12,2% van de Belgische jongeren maken de eerste cyclus van het middelbaar onderwijs niet af. Dit cijfer blijft sterk boven de Lissabon-doelstelling (10%).⁴⁹ Liefst 26,9% van de Vlaamse jongeren halen geen diploma dat toegang verleent tot het hoger onderwijs – waaronder 15,4% die geen getuigsschrift van het 6^{de} leerjaar secundair behalen en 11,5% met enkel een getuigsschrift van het 6^{de} leerjaar BSO (zonder het aanvullende 7^{de} jaar te vervolmaken).⁵⁰

De helft van de kinderen uit gezinnen waarvan de moeder laaggeschoold is, behaalt geen diploma dat toegang geeft tot hoger onderwijs. 29,2% van hen behaalt helemaal geen diploma 6^{de} leerjaar secundair onderwijs. Meer dan 53% van de

⁴⁶ Timmermans, H. 2007. 'Gelijke onderwijskansen: wie, waarom en hoe?' *Gezinsbeleid in Vlaanderen – Driemaandelijks tijdschrift van de Gezinsbond*. 36ste jaargang, nr 2, juni. p 3-11.

⁴⁷ Groenez et al. *Op cit.*

⁴⁸ Timmermans, H. *Op Cit.* p 3.

⁴⁹ Het Nieuwsblad. 2007. 'België heeft te veel vroege schoolverlaters.' 4 oktober.

⁵⁰ Groenez et al *Op cit.* p. 37.

kinderen wiens vader een ongeschoold arbeider is, kunnen niet doorstromen naar het hoger onderwijs. Zij die geboren zijn met een andere (niet-Europese of VSA) nationaliteit, hebben 38,2% kans om uit te stromen zonder diploma 6^{de} leerjaar SO en 53,6% om niet te voldoen aan de toelatingsvoorwaarden van hoger onderwijs.⁵¹ Opnieuw moet dus worden vastgesteld dat sociale determinanten een enorme rol spelen in de slaagkansen van kinderen in het onderwijs.

3 Buitengewoon ongelijk onderwijs en inclusief onderwijs

Heel erg eenvoudig gesteld is de inclusieve school “een school voor alle kinderen.”⁵² Een school dus waar kinderen met speciale noden (bijv. handicap, leerstoornis) tussen de andere leerlingen hun opleiding krijgen, indien nodig met aangepaste doelstellingen. De Kinderrechtencoalitie blijft sterk voorstander van de realisatie van inclusief onderwijs. Ouders en leerlingen hebben nog steeds niet echt een keuze. Sinds de eerder aangehaalde aanbevelingen van het CRC heeft België zich door de ondertekening van de VN-Conventie over gelijke rechten voor personen met een handicap echter verbonden tot het realiseren van een inclusief onderwijssysteem.⁵³

Het is niet de bedoeling om in deze tekst in te gaan op de uitgebreide problematiek rond inclusief en/of buitengewoon onderwijs. Voor een meer uitgebreide bespreking hieromtrent verwijzen we graag naar de tekst van het *Kinderrechtenforum Inclusief Onderwijs* en naar het themanummer rond Leerzorg van de Gezinsbond.⁵⁴ Wel willen we kort ingaan op de structuur van het buitengewoon onderwijs en op de sociale ongelijkheid die ook in het Buitengewoon onderwijs wordt gereproduceerd.

Het buitengewoon lager onderwijs (BuLO) is opgedeeld in 8 types:

- Type 1 kinderen met een lichte mentale handicap,
- Type 2 kinderen met een matig of ernstige mentale handicap,
- Type 3 kinderen met ernstige emotionele of gedragsproblemen,
- Type 4 kinderen met een fysieke handicap,
- Type 5 ziekenhuiskinderen,
- Type 6 kinderen met een visuele handicap,
- Type 7 kinderen met een auditieve handicap en kinderen met autisme,
- Type 8 kinderen met spraak-, taal- en leerstoornissen.

⁵¹ *Ibid.* p. 38-39.

⁵² Dit is het eerste deel van de definitie voor inclusief onderwijs volgens Prof. Van den Hove (UGent). Volledige versie: ortserve.ruq.ac.be/img/doc/inclusie.pdf.

⁵³ De Vlaamse regering neemt ook stappen in de goede richting. Zo zou, volgens cijfers van het ministerie, het aantal leerlingen in het geïntegreerd onderwijs (GON) gestegen zijn met 850%. Los van fundamentele verschillen qua uitgangspunt en filosofie tussen het geïntegreerd en inclusief onderwijs, zijn dit tekenen dat stilaan het besef groeit dat kinderen met speciale noden in het reguliere schoolsysteem kunnen worden opgeleid.

⁵⁴ Kinderrechtencoalitie. 2003. *Open forum: Inclusie*. 17 januari. Te raadplegen op: www.kinderrechtencoalitie.be/content.aspx?l=006.007.006.
Gezinsbond 2006. *Leerzorg vraagt meer zorg – Gezinsbeleid in Vlaanderen*. 35e jaargang, nr.4. December.

In het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) worden er 7 types (die grosso modo overeenkomen met de types in het BuLO) onderscheiden die in 4 Onderwijsvormen worden georganiseerd:

- Opleidingsvorm 1 (OV1) geeft een sociale vorming met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu. Zij kan georganiseerd worden voor de types 2, 3, 4, 6 en 7.
- Opleidingsvorm 2 (OV2) geeft een algemene en sociale vorming met het oog op integratie in een beschermd leef- en werkmilieu. Zij kan georganiseerd worden voor de types 2, 3, 4, 6 en 7.
- Opleidingsvorm 3 (OV3) geeft een sociale en beroepsvorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu. Zij kan georganiseerd worden voor de types 1, 3, 4, 6 en 7.
- Opleidingsvorm 4 (OV4) geeft een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs en op de integratie in het actieve leven. Binnen opleidingsvorm 4 worden verschillende studierichtingen georganiseerd, die overeenkomen met de studierichtingen uit het gewoon voltijds secundair onderwijs. Zij kan georganiseerd worden voor de types 3, 4, 5, 6 en 7.

De jongste jaren is het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs met 41% toegenomen.⁵⁵ De stijging concentreert zich vooral in de types 1, 3 en 8. Het is duidelijk uit de omschrijving van deze groepen kinderen dat het vaak een kwestie van interpretatie is of deze kinderen in het buitengewoon onderwijs horen (los van de discussie omtrent inclusie). Het zal dan ook weinigen verbazen dat de sociaal-economische achtergrond van de kinderen een bepalende factor is in deze interpretatie. De cijfers uit de discussienota van Vlaams minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke omtrent leerzorg spreken boekdelen: “In het buitengewoon basisonderwijs scoort 57,7% van de leerlingen in type 1 op één of meerdere gelijkemansindicatoren. Ook in de types 2 en 3 scoort meer dan de helft van de leerlingen op één of meerdere van die indicatoren, respectievelijk 54,1% en 57,9%. Voor type 8 bedraagt het percentage 37,2%. Voor deze vier types komt de indicator ‘scholingsgraad van moeder’ op de eerste plaats, gevolgd door ‘leven van een vervangingsinkomen.’”⁵⁶ In het buitengewoon secundair onderwijs doen zich dezelfde tendensen voor.⁵⁷

Los van de verschillende types toont ook het cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs duidelijk aan dat afkomst, beroep en opleiding van de ouders een bepalende invloed hebben op de kans om in het Buitengewoon onderwijs terecht te komen. Opnieuw zijn het de kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen die het vaakst in het BuO hun lessen volgen. Dit geldt zowel voor het

⁵⁵ *Het leerzorgkader: hoe en waarom? Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke.* Sint-Gerardus, Diepenbeek, 09 februari 2007.

⁵⁶ Vandenbroucke, Frank. 2005. *Leerzorg in het onderwijs Een kader voor zorg op maat van elk kind discussienota.* Ministerie van Werk Onderwijs en Vorming december. www.ond.vlaanderen.be/leerzorg/archief/files/051219-discussienota-leerzorgkader.pdf

⁵⁷ *Ibid.*

basis- als voor het secundaire buitengewoon onderwijs. Voor het basisonderwijs toont het cijferboek eveneens aan dat wanneer sociale ongelijkheidsindicatoren mee in rekening worden gebracht, het effect van 'taal' als factor geen significant effect oplevert. Dit wil dus zeggen dat de taal (en ook de nationaliteit) minder invloed heeft dan de sociaal-economische situatie van het gezin. Zoals Groenez et al. terecht opmerken in het *Cijferboek* is deze vaststelling in contrast met de vaak gehoorde stelling dat een gebrekkige taalkennis de oververtegenwoordiging van allochtone kinderen in het buitengewone onderwijs zou verklaren.⁵⁸

4 Genderverschillen in het onderwijs

Jongens doen het beduidend slechter in het onderwijs dan meisjes. Jongens halen in het secundair onderwijs minder vaak hun diploma (6% ten opzichte van 3% uitval), blijven vaker zitten (49% ten opzichte van 19%)⁵⁹, belanden vaker in het buitengewoon onderwijs en behalen vaker diploma's van studierichtingen die een minder goede voorbereiding zijn op hogere studies.⁶⁰

Volgens een doctoraatsonderzoek (gebaseerd op de resultaten voor het vak Nederlands) liggen een minder positieve huiswerkhouding, een lagere concentratiegraad en een minder goede inzet aan de oorsprong van de mindere prestaties van jongens. Meisjes blijken bovendien gevoeliger te zijn voor de verwachtingen van ouders en leerkrachten.⁶¹

5 Besluit

Hoewel er in principe aan niemand kansen worden onttrokken om op individuele basis beter te doen dan van waar men komt, moet men vaststellen dat Vlaanderen een klassenonderwijssysteem heeft. Het economische, sociale en culturele kapitaal van een bepaald gezin bepaalt in erg grote mate de opleiding van de kinderen. Van het begin van het onderwijs tot aan de arbeidsmarkt profiteren leerlingen uit kansarmere milieus minder van het kwaliteitsvolle Vlaamse onderwijs.⁶² Het komt hierop neer dat diegenen die aan de start van het onderwijs het minst in hun rugzakje zitten hebben, op het einde ook het minste bagage hebben meegekregen.

Schoolwelbevinden en participatie

*"Actief kunnen participeren heeft een positieve invloed op de beleving van het schoolklimaat, motivatie en sociaal gedrag van scholieren. Dit is een bepalende factor voor leerlingen om het goed te doen op school, op academisch én sociaal vlak."*⁶³

en

⁵⁸ Groenez et al. *Op Cit.* p 20-35

⁵⁹ Van de Gaer, Eva. 2006. *Gender differences in academic achievement: the role of school engagement, group composition, and educational choices*. Doctoraalthesis pedagogische Wetenschappen. KULeuven – Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.

⁶⁰ Timmermans. *Op cit.* p4.

⁶¹ Van de Gaer *Op cit.*

⁶² Campaert G. *Op cit.* p 93-94.

Timmermans, H. *Op Cit.* p 2.

⁶³ Vlaamse Scholierenkoepel. 2007. 'Een visie op participatie'. *Gezinsbeleid in Vlaanderen – Drie-maandelijks tijdschrift van de Gezinsbond*. 36ste jaargang, nr. 2, juni. p25.

“Dat scholen moeten opvoeden tot ‘democratisch burgerschap’ klinkt mooi. Voordat ze leerlingen echter kunnen stimuleren tot meer engagement, zouden scholen vooral zelf op een meer democratische manier moeten functioneren”⁶⁴

Vlaamse jongeren voelen zich matig goed op school. Slechts 15 à 20% geeft aan echt graag naar school te gaan.⁶⁵ Onderzoek heeft aangetoond dat er een duidelijke link is tussen het welbevinden op school en probleemgedrag, spijbelen⁶⁶ en uitval. Welbevinden zou dus een belangrijke toetssteen moeten zijn voor het project van een school. Of leerlingen zich goed voelen op school hangt af van verschillende factoren. Enerzijds zijn er de omgevingsfactoren: de leerkrachten en lessen, de relatie met de medeleerlingen en de schoolorganisatie en –sfeer. Anderzijds hebben ook leerling-kenmerken een invloed: geslacht, thuissituatie, sociaal-economische achtergrond, opvoedingscontext, culturele kenmerken, verwachtingen, etc.⁶⁷ Aangezien de meeste van deze factoren op microschaal inwerken en het ons te ver zou leiden elk van deze te bespreken, pikken we er één aspect uit dat rechtstreeks effect kan hebben op alle leerlingen: de schoolorganisatie en hoe het welbevinden wordt beïnvloed door participatie in het schoolbeleid. Het is immers aangetoond dat inspraak op klas- en schoolniveau de tevredenheid van leerlingen uit het secundaire onderwijs verhoogt.⁶⁸ Tevens is aangetoond dat het welbevinden van leerlingen positief wordt beïnvloed door participatie van de ouders.⁶⁹

Ongeveer zestig procent van de zestienjarigen geeft aan dat de leerlingen geen sterke invloed hebben op de beslissingen die op school worden gemaakt. Meer dan een kwart van de zestienjarigen voelt zich bovendien niet eerlijk behandeld door de leerkrachten.⁷⁰ Onder participatie op school verstaan we, naar Holdsworth: “an active role for students in decisions about and implementation of education policies and practices and of the key issues that determine the world in which they live.”⁷¹ Een gegeven dat dus veel breder is dan deelname aan een bepaalde activiteit. Naast een groter welbevinden zou een meer participatieve inrichting van het onderwijs en de school moeten leiden naar uitvoering van de vakoverschrijdende eindtermen zoals opvoeden tot burgerzin. Het is immers aangetoond

⁶⁴ N/A. 2007. *Jongeren aan het woord: 16 stellingen over 16-jarigen*. KU Leuven.. soc.kuleuven.be/pol/docs/2007-smakers.pdf

⁶⁵ Bradshaw Jonathan, Hoelscher Petra and Richardson Dominic. 2006. *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. Innocenti Working Paper-2006-03. December.

⁶⁶ Thomaes, Ive & Guido Valkeneers. 1998. ‘Spijbelen en schoolbeleving. Een onderzoek.’ *Caleidoscoop* 10:5, p. 24. www.caleidoscoop.be/inhouden/inhouden10/art10_5_24.html

⁶⁷ Lenaers, S. 2008. ‘Als school niet voelt als thuis – Welbevinden van Allochtone Leerlingen.’ *Onderwijs en Integratie*. 2. Universiteit Hasselt – SEIN.

⁶⁸ Engels, N. & Aelterman, A. ‘Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs.’ *Welwijs*, jg12, 3, p.28-33.

⁶⁹ Colpin, H., & Verhaeghe, J.P. 2003. ‘Kinderen uit niet-traditionele gezinnen in het onderwijs: ondersteuning door ouders en school.’ *Rondom Gezin*, 24, 146-155.

⁷⁰ Claes, Ellen; Dejaeghere, Yves; Fiers Stefaan; Hooghe, Marc en Quintelier, Ellen. 2006. *Jeugdonderzoek 2006: Een eerste portret van de zestienjarige respondenten*. KU Leuven. Oktober: www.kuleuven.be/citizenship/_data/jeugdonderzoek.pdf

⁷¹ Holdsworth geciteerd in: De Groof, S. en Siongers, J. 1999. “Schoolse en niet-schoolse participatie bij jongeren. Het profiel en de houdingen van participerende jongeren.” *Tijdschrift voor sociologie* – Vol 20 Nr3-4. Pp471-499.

dat formeel onderwijs hierin niet bijster effectief is en dat “een democratisch schoolklimaat van primordiaal belang is, wil men jongeren opvoeden tot democratische burgers.”⁷²

Met het oog op het voorafgaande is het ook interessant te kijken welke leerlingen gebruik maken van de bestaande mogelijkheden om te participeren in het schoolbeleid. Een bijzonder spijtige vaststelling van een studie van De Groof en Sionger in dat kader is dat de hiërarchische onderverdeling tussen ASO en TSO-BSO ook bestaat wat deelname aan het beleid betreft. BSO en TSO-leerlingen krijgen van hun scholen veel minder kansen tot participatie⁷³ of wensen minder deel te nemen aan de bestaande kanalen. Scholen moeten er voor zorgen dat alle leerlingen van de school inspraak krijgen en ook daadwerkelijk aan bod komen. Dezelfde studie toonde echter ook aan dat er nauwelijks verband is tussen de socio-economische status van de ouders en participatie van leerlingen op school.⁷⁴ Dit – weliswaar in de wetenschap dat socio-economisch zwakkere groepen oververtegenwoordigd zijn in BSO-TSO-afdelingen – zou een indicatie kunnen zijn dat participatie op school, in tegenstelling tot zo veel andere maatregelen, resistent is aan het matteuseffect en dat de socio-economisch zwakkeren even veel kunnen profiteren van een hogere participatie. Een uitbreiding is dus hoogst noodzakelijk. Het betrekken van de ouders bij het schoolgebeuren heeft evenzeer een positieve invloed op het welbevinden van de kinderen. Ook hier is een uitbreiding nodig in die zin dat alle ouders de kans moeten krijgen om betrokken te zijn bij de school van hun kinderen.

Goed nieuws? – Hefbomen in het beleid.

In het voorgaande schetsten we een aantal van de grote problemen waarmee het Vlaamse onderwijs te kampen heeft. Het belangrijkste knelpunt is de grote ongelijkheid tussen de prestaties van de ‘zwakken’ en de ‘sterken’. De Vlaamse beleidsmakers zijn zich duidelijk bewust van de kloof en trachtten in de voorbije legislaturen oplossingen uit te werken. Momenteel tracht men met het GOK-decreet⁷⁵ de ongelijkheid in te dammen. Daarnaast zijn er tal van projecten en maatregelen die de leerlingen ten goede moeten komen. In dit deel komen, heel kort, een aantal beleidsinstrumenten aan bod. We willen in dit hoofdstuk ook wijzen op het belang van samenwerking. Men kan immers niet alle heil verwachten uit het onderwijs alleen.

‘Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen’

Aangezien onderwijs een universeel sociaal basisrecht is en tot de kern van onze samenleving behoort, dringt zich een snelle en structurele aanpak op van de problemen waar het onderwijs in Vlaanderen vandaag mee te kampen krijgt. De titel

⁷² De Groof, S et al. *Op cit.*, p 472.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ ‘Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I’ 2002. *Belgisch Staatsblad*. B.S.14/09/2002. www.ond.vlaanderen.be/EDULEX/database/document/document.asp?docid=13298 (Intussen is dit decreet al een aantal keren bijgewerkt.)

van de beleidsnota Onderwijs voor de huidige legislatuur van de Vlaamse regering 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen' spreekt dan ook klare taal.⁷⁶ Gelijke kansen worden de rode draad van het onderwijsbeleid.

Deze focus op gelijke kansen vormt echter geen nieuwigheid. Sinds het begin van de jaren negentig voert de Vlaamse overheid reeds een doelgroepengericht onderwijsbeleid. De voornaamste doelgroepen waren toen vooral de kansarmen en etnisch-culturele minderheden en de aanpak richtte zich vooral op het lager onderwijs. Het geheel bestond uit een reeks onsamenhangende, projectmatige benaderingen van de problematiek onder noemers van onderwijsvoorrrangsbeleid (1991), het zorgverbredingsbeleid (1993-1994) en het non-discriminatieoverleg (1993).⁷⁷ De projecten bleken echter inefficiënt, de doorstroming van onderwijskansarme leerlingen verliep immers nog steeds niet zoals het hoorde en veel scholen hielden hun deuren gesloten voor bepaalde leerlingen.⁷⁸

Om de gebreken van het voorgaande onderwijsbeleid te verhelpen, werd door de beleidsmakers een nieuw decreet gelanceerd. In 2002 deed het Gelijke Onderwijskansen- of GOK-decreet zijn intrede. Dit nieuwe decreet was gericht op het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van de sociale cohesie. Het omvat drie pijlers, vooreerst het onvoorwaardelijke recht op inschrijving, ten tweede de oprichting van lokale overlegplatforms of LOP's en ten derde het opstarten van een geïntegreerd ondersteuningsaanbod.

Het recht op inschrijving heeft betrekking op de inschrijving van een kind in een school naar keuze en de wijze waarop dit recht wordt gegarandeerd. Er zijn momenteel slechts twee voorwaarden aan dit recht verbonden. Het kind moet aan de toelatingsvoorwaarden van de school voldoen en de ouders dienen in te stemmen met het pedagogische project en het schoolreglement van de school. Dit heeft tot gevolg dat er twee gronden bestaan waarop dit onvoorwaardelijke recht van inschrijving niet van toepassing is: met name wanneer de inschrijving van een bepaalde leerling de materiële veiligheid van andere leerlingen in gevaar zou brengen en wanneer de leerling in het vorige of daaraan voorafgaande schooljaar via een tuchtsanctie uit de school is gezet. Dit alles heeft als doel de diversiteit in de scholen te bevorderen en de creatie van zogenaamde 'concentratiescholen'⁷⁹ tegen te gaan.⁸⁰

⁷⁶ 'Vandenbroucke, Frank. 2004. 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen'. *Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming*. December. www.vmc.be/uploadedFiles/VMC/Thema/Onderwijs/beleidsnota%20onderwijs.pdf

⁷⁷ Bradt, L. en De Paepe, D. "Gelijke onderwijskansen: meer dan recht op onderwijs?". *Welwijs*. 17de jaargang, nr. 1, 2007. p 9.

⁷⁸ Vandenbroucke, Frank – Vlaams minister van Onderwijs. 2004. *Vorming en Werk. Gelijke Onderwijskansen, meer dan een GOK-decreet*. Toespraak 24 november: www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/1124-toespraakGOK.htm

⁷⁹ Een concentratieschool is een school met meer dan 50% doelgroepleerlingen. In de praktijk wordt het echter vaak verengd tot scholen met meer dan de helft leerlingen met een andere herkomst.

⁸⁰ Bradt, L. et al. *Op cit.* p 9.

Hoewel de theorie van het onvoorwaardelijke inschrijvingsrecht mooi oogt, bleek in de praktijk al snel dat er een aantal problemen waren. Ten eerste betekende de nieuwe regeling vooral dat wie eerst kwam, eerst maalde. Dit leidde tot de mediagenieke beelden van kamperende ouders (en ingehuurde studenten) voor de schoolpoorten. Het is niet verbazend dat wie 'laatst kwam' net diegenen waren die men met het inschrijvingsrecht trachtte te bereiken. Heel veel mensen konden zich niet zomaar vrijmaken, konden zeker geen mensen inhuren of waren niet op de hoogte van de inschrijvingsperiode. Om dit euvel enigszins te bekampen, werden een aantal voorrangsregels ingeschreven. Broers en zussen krijgen nu voorrang en scholen kunnen facultatief voorrang geven aan GOK-leerlingen.⁸¹ Zelfs deze wijziging aan het decreet garandeert echter niet de toegang voor alle kinderen in de school van hun keuze. De kampeertoestanden bleven bestaan en subtiele maatregelen door de scholen beperken nog steeds het inschrijvingsrecht van de leerlingen. Het effect van sommige bepalingen in vele schoolreglementen is dat een, overwegend blank, middenklasse publiek wordt aangetrokken, al dan niet bewust (bijvoorbeeld: het verbod om op de school een vreemde taal te spreken, een hoofddoekenverbod, dure schoolreizen).⁸² Kinderen worden ook soms nog geweigerd zonder afdoende argumentering. Ook de kost van het onderwijs kan een selecterende functie hebben. Bovendien zijn niet alle ouders even goed op de hoogte van de rechten die zij en hun kinderen hebben en zijn het opnieuw de meest kwetsbaren die het minst op de hoogte zijn.

De tweede 'poot' van het GOK-decreet, de Lokale Overlegplatforms, heeft als doel het inschrijvingsrecht te bewaken. De LOP's hebben daarnaast ook een onderzoeks- en adviesopdracht en spelen een ondersteunende en bemiddelende rol als een school een kind niet wil inschrijven. Zij zullen de ouders ook begeleiden in hun zoektocht naar een gepaste school na een weigering of doorverwijzing. Deze tweede pijler van het GOK-decreet dient als antwoord op twee kritieken op het vroegere non-discriminatiebeleid. Ten eerste wordt het vrijblijvende karakter van het beleid verlaten en ten tweede worden bij deze LOP's ook niet-onderwijspartners betrokken. Iedere LOP is immers samengesteld uit directies en inrichtende machten van scholen en centra voor leerlingenbegeleiding, het personeel van scholen, ouders en leerlingen, vertegenwoordigers van plaatselijke socio-culturele en/of economische partners, vertegenwoordigers van organisaties van allochtonen en (kans)armen, integratiecentra, onthaalbureaus voor nieuwkomers en schoolopbouwwerk. Deze LOP's kunnen de communicatie tussen alle stakeholders bevorderen en de uitvoering van het beleid faciliteren.⁸³

⁸¹ Timmermans standpunt opcit.

GOK-leerlingen voldoen aan één of meer van deze gelijkheidsindicatoren: de ouder is binnen-schipper, foorreiziger, circusuitbater, circusartiest of woonwagenebener; de moeder heeft geen diploma of studiegetuigschrift van het secundair onderwijs (of hiermee gelijkgesteld); het kind verblijft tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin; het gezin leeft van een vervangingsinkomen; de thuistaal, is niet het Nederlands. (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs. *Gelijke Onderwijskansen Voor Iedereen...Scholen Maken Er Werk Van!* onderwijs.vlaanderen.be/publicaties/2005/GOKnederlands.pdf)

⁸² Hirt et al. op cit., p.152

⁸³ TIMMERMANS, H. "Gelijke onderwijskansen: wie, waarom en hoe?". *Gezinsbeleid in Vlaanderen*. 36ste jaargang, nr 2, juni 2007. p. 2.

Positief is alleszins dat de participatie van de ouders door deze platforms is vergroot. Dankzij de LOP's is ouderparticipatie een rode draad geworden in veel benaderingen van onderwijsthema's. Maar ook de LOP's vertonen nog een aantal tekortkomingen. De belangrijkste daarvan is dat de kansarme en allochtone ouders en kinderen minder gemakkelijk de weg vinden naar dit kanaal.

Een derde pijler van het gelijke kansen-decreet omvat de opzet van een geïntegreerd ondersteuningsaanbod. Dit aanbod zou het voor scholen mogelijk moeten maken een zorgbrede werking te ontwikkelen gericht op kansarme kinderen. Hiertoe worden lestijden "gelijke onderwijskansen" gecreëerd, die worden toegekend voor een periode van drie schooljaren. Er worden eveneens nieuwe objectieve indicatoren gelanceerd om onderwijskansarme leerlingen te duiden. Men focust niet langer uitsluitend op taal, nationaliteit en etniciteit, maar ook op de sociaal-economische afkomst/leefwereld. Dat maakt dat scholen die vroeger niet in aanmerking kwamen voor extra ondersteuning voor leerlingen uit een sociaal-economisch zwakker milieu dit nu wel doen.⁸⁴ Het is niet onbelangrijk op te merken dat het GOK-decreet niet van toepassing is op het Buitengewoon Onderwijs en dat terwijl veel kinderen uit kansarme en allochtone gezinnen, zoals we eerder zagen, via het watervalsysteem terecht komen in deze onderwijsvorm.⁸⁵ Het GOK-decreet biedt momenteel geen antwoord op de vraag hoe die oververtegenwoordiging van kinderen van vreemde afkomst en uit de zwakkere sociaal-economische milieus, kan aangepakt worden.

Uiteraard staat het GOK-decreet niet alleen. Verscheidene andere projecten pakken problemen uit het Vlaamse onderwijs aan. Eén van die projecten is het Time-Out project dat specifiek tot doel heeft om vroegtijdige uitval tegen te gaan (bijvoorbeeld bij problematisch spijbelgedrag). Nauw verbonden met Time-Out is er het HERGO-project dat, bij conflicten, overleg stimuleert tussen de leerlingen onderling en ook met de 'achterban'.

Andere belangrijke initiatieven hebben betrekking op de begeleiding van kinderen die het Nederlands niet als moedertaal hebben. Momenteel wordt veruit het meest energie gestoken in het zo snel mogelijk trachten opnemen van het Nederlands. De OKAN (Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers) hebben als doel om zo snel mogelijk de leerling het gewone Nederlandstalige onderwijs te laten volgen. Vaak wordt geopperd dat OETC, onderwijs in eigen taal en cultuur, een nog beter taalresultaat geeft. Dit zou leiden tot een vollediger en snellere tweetaligheid. Dit systeem werkt ook de taalarmoede, die men vaststelt bij de sociaal-economisch zwakke gezinnen, weg in de eigen taal. Bovendien zou dit gepaard gaan met allereerste socio-affectieve voordelen zoals het erkennen en positief benaderen van de eigen taal en cultuur. De Vlaamse overheid experimenteert ook, op beperkte schaal, met deze formules: bijvoorbeeld CLIL (Content and Language Integrated

⁸⁴ Bradt et al. *Op cit.* p 9.

⁸⁵ Ghesquière, P., Mercken, I., Avau, G., & Petry, K. 2007. *Onderzoek over mogelijke inspanningen van scholen in het buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van GOK-kenmerken bij de leerlingenpopulatie*. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Learning) en Bicultureel meertalig onderwijs. Tegenstanders beweren dan weer dat dit soort van projecten onbetaalbaar en inefficiënt is omdat de doelgroepen te klein zijn. Dit is een bijzonder heikele kwestie, zeker in Vlaanderen waar de historische last van die aard is dat een discussie over taal nooit eenvoudig is. Bovendien staat het buiten het bestek van deze tekst om de hele discussie uit de doeken te doen. De Kinderrechtencoalitie wil echter oproepen om in deze kwestie het belang van het kind terug voorop te plaatsen. Culturele, nationale, historische of economische belangen kunnen hoogstens in tweede instantie in overweging worden genomen.

Van gelijke kansen naar gelijke uitkomsten⁸⁶

Men kan van het nieuwe onderwijsbeleid niet alle heil verwachten en het is op zich niet genoeg om enkel de pijlen te richten op reproductie van kansarmoede via onderwijs. Karen Dehaen wijst in deze optiek naar de achterstandscyclus van Van Hoorn die stelt dat 65% van de mensen die onder kansarmoede te lijden hebben er ook niet in slagen op eigen houtje de vicieuze cirkel van kansarmoede ooit te doorbreken.⁸⁷ Het probleem is hardnekkig en erg complex en vraagt om een grondige analyse en meervoudige aanpak die zich richt naar de achterliggende oorzaak van reproductie van kansarmoede in en door het onderwijs namelijk sociale uitsluiting.

Daarom moet ook het uitgangspunt van het huidige beleid, de 'gelijke-kansen-aanpak' worden in vraag gesteld. Bij een beleid dat gestoeld is op het realiseren van gelijke kansen wordt namelijk vooral de nadruk gelegd op de leerling en zijn thuissituatie.⁸⁸ Het gaat daarbij dan om het verschil in menselijk kapitaal – de opleiding van de ouders, de ontwikkeling van het kind bij de start van het onderwijs en de gezondheidsfactoren – het sociaal en cultureel kapitaal – in het bijzonder de gezinsrelaties, de sociale netwerken en de onderwijsaspiraties van de ouders – en ten slotte het materiële kapitaal, zijnde de woonsituatie, de studiekosten en het ontwikkelingsstimulerend speelgoed. Samengevat kan worden gesteld dat wanneer wordt gesproken over ongelijke kansen, het dus gaat over meerdere aspecten die rechtstreeks in verband staan met de leerling en zijn omgeving en die een onmiskenbare invloed uitoefenen al van vóór de start van de schoolloopbaan. Er voor zorgen dat iedereen met 'gelijke kansen' aan de start komt, kan dus eigenlijk niet. Ongelijke startposities zijn een gegeven, een realiteit voor het onderwijs. Waar naar gestreefd moet worden is dat die verschillen bij de start niet langer leiden tot een verschil in uitkomsten. Dit vraagt uiteraard een zorgvuldig beleid dat er op toeziet dat de zogenaamd kansarmen extra ondersteuning krijgen en zeker niet nog verder achtergesteld worden. De kern

⁸⁶ Wanneer de Kinderrechtencoalitie het heeft over streven naar 'gelijke uitkomsten', verwijst dit steeds naar gemiddelde prestaties van groepen: we bedoelen dus niet dat de individuele prestaties dezelfde moeten worden, wel dat duidelijk omschreven doelgroepen niet langer minder presteren ten opzichte van het gemiddelde of ten opzichte van andere groepen—bijvoorbeeld: de gemiddelde resultaten van jongens vs meisjes, Europeanen vs niet-Europeanen, armen vs rijken, etc.

⁸⁷ DEHAEN, K. Inzet van ZORG en GOK in het onderwijs. Open Fora Kinderrechtencoalitie –Uitval en uitsluiting in het onderwijs-. Gent, 22 april 2008.

⁸⁸ BOUVERNE-DE BIE, M. e.a. (red.). Armoede en participatie. Gent, 2003.

is dus dat gelijke uitkomsten moeten worden nagestreefd. Uiteraard betekent dit niet dat alle leerlingen dezelfde resultaten moeten behalen: het doel is dat men uit de sociaal-economische en etnische achtergrond van een kleuter niet meer kan voorspellen wat zijn waarschijnlijke opleidingstoekomst zal zijn, dat we proberen “de sociale ongelijkheid aan de eindmeet van het onderwijs (zoveel mogelijk) uit te roeien.”⁸⁹

De gemiddeld slechtere prestatie van zij die minder kansen krijgen, heeft echter ook te maken met andere factoren dan een verschillende startpositie. Kinderen uit sociaal-economisch zwakkere gezinnen worden namelijk ook persoonlijk benadeeld in het onderwijs zelf. Eerder werd het ‘watervalsysteem’ aangehaald, maar er zijn nog krachten in het onderwijs zelf die dat systeem onderbouwen. Zo slagen vele scholen er niet in een constructief contact uit te bouwen met kansarme ouders en hebben leerkrachten vaak lagere verwachtingen ten aanzien van kansarme kinderen. Dit effect, het ‘Pygmalioneffect’ genaamd, heeft natuurlijk ook zijn repercussies voor de band tussen leerling en leerkracht. Er moet worden benadrukt dat het Pygmalioneffect gaat over de verwachtingen van de leerkracht. Leerlingen waarvan verwacht wordt dat ze beter presteren, presteren beter en leerlingen waarvan men slechte resultaten verwacht, presteren slechter. Het mechanisme dat hiervoor zorgt is een vaak onbewuste, ongelijke behandeling gestoeld op de verwachtingen en ervaringen van de leerkracht, de ouders en het schoolklimaat (in tegenstelling tot een gedifferentieerde aanpak van de leerlingen waar de Kinderrechtencoalitie voorstander van is).

Afgezien van deze twee mechanismen blijkt ook dat de leerstofinhouden en de examens niet altijd herkenbaar zijn voor kinderen uit lagere sociale milieus en ook bij de studieoriëntering krijgen kansarme kinderen vaak een minder ambitieus advies dan hun leeftijdsgenoten. De leefwereld van een leerkracht is bovendien ook de leefwereld van een middenklasse leerling. Ze kunnen zich gemakkelijker identificeren. Leerlingen die deel uitmaken van een etnisch-culturele minderheidsgroep of een sociaal-economische zwak milieu herkennen zich weinig of niet in de leef- en denkwereld van de leerkracht. Er is bijgevolg geen binding. Nauw verbonden met de manier waarop de leerkracht de leerlingen behandelt, is het effect daarvan op de jongere. In dit verband verwijzen we naar de ‘theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid’. Nicole Vettenburg, professor Jeugd-criminologie aan de Universiteit Gent stelt dat een positieve binding met de maatschappij cruciaal is voor jongeren. De school speelt hierin een belangrijke rol. In een doorsneesituatie gebeurt het volgende: een kind of de jongere voelt zich door de leerkracht aanvaard en gaat zich hechten aan de leerkracht. Omwille van die persoonlijke band gaat de leerling zich inzetten voor de schooltaken en een hogere status in de klas en in de school verwerven. Het naleven van de school-discipline en het zich conform gedragen wordt dan door de jongere belangrijk geacht. Er staat immers heel wat op het spel. De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement met de schooltaken zorgt er bij deze groep voor

⁸⁹ Nicaise, I. 2001 ‘Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem’ in: J. Vranken e.a., *Armoede en sociale uitsluiting*. Jaarboek 2001. www.bocobrusseel.be/Thema's/Nicaise.htm

dat zij minder snel geneigd zijn tot het stellen van probleemgedrag. Leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen kunnen veelal niet of nauwelijks van deze aanvaardende houding genieten. Zij worden al te vaak gestigmatiseerd als 'domme' en 'ongedisciplineerde' leerlingen. Hierdoor vermindert hun inzet, wordt er minder gepresteerd en vinden ze zichzelf onbekwaam. Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig reden om de schooldiscipline te respecteren en worden vaak gestraft. Ze zoeken dan steun bij een peergroep met dezelfde negatieve ervaringen.⁹⁰

Naast de 'ongelijke-kansen-benadering' moet er dus ook een aanpak worden ontwikkeld om het contact met kansarme ouders te verbeteren, om het pygmalion-effect tegen te gaan en om ambitieuzere doelen voorop te stellen bij studie-oriëntering. Voor de realisatie van gelijke onderwijskansen wordt immers vooral gefocust op de eerder aangehaalde randvoorwaarden verbonden met de leerling en zijn thuismilieu. Terwijl maatregelen tegen de drie aangehaalde mechanismen in het onderwijssysteem zelf moeten worden gecreëerd. Het één sluit het ander echter absoluut niet uit, integendeel.⁹¹

Beleidsaanbevelingen

Eerst en vooral moet benadrukt worden dat het Vlaamse onderwijs bijzonder kwaliteitsvol is en dat het behouden of nog verhogen van die kwaliteit de belangrijkste taak is van het onderwijsbeleid. Wil men de hoge kwaliteit garanderen voor alle kinderen, dus ook voor kinderen uit sociaal-economisch zwakkere gezinnen en voor kinderen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, dan staat het beleid voor grote uitdagingen. Het is utopisch te denken dat ongelijkheid volledig kan worden uitgebannen. Voorbeelden uit andere landen tonen echter duidelijk aan dat een ander beleid meer gelijke uitkomsten kan voortbrengen. De Kinderrechtencoalitie kiest er dan ook voor om het gros van de aanbevelingen te richten op het verkleinen van die kloof. Het is onze overtuiging dat meer gelijke uitkomsten, een grotere socio-economische en culturele diversiteit in elke school én ambitieuzere doelstellingen zullen leiden tot een betere vorm van onderwijs. Om deze objectieven te verwezenlijken beveelt de Kinderrechtencoalitie sterk aan meer comprehensief onderwijs in te voeren. Niet enkel krijgt elk kind dan een betere kans zich ten volle te ontplooiën (IVRK art.29 §1a), het belang van het kind (IVRK art.3) wordt ook centraal geplaatst.

Voorts moet worden onderstreept dat de maatregelen die de Vlaamse overheid instelde om de ongelijkheid tegen te gaan, grote stappen vooruit betekenden. Het GOK-decreet toont een groot engagement om Vlaanderen weg te halen van de

⁹⁰ Vettenburg, N. 1999 "Binding" is het sleutelwoord. Een criminologische benadering van geweld op school.' *Caleidoscoop*. 11:6. p16. www.caleidoscoop.be/inhouden/inhouden11/art11_6_16.html.
Vettenburg, N. 2008. *Armoede en onderwijs. Vormingscursus "Armoede & Participatie"*. Vakgroep Sociale Agogiek, UGent, Majong vzw. 20 maart.

Vlaamse Onderwijsraad & Koning Boudewijnsstichting. 2006. *Leer-kracht Veer-kracht. Een reflectieboek*. Brussel/VLOR. p. 12-14.

⁹¹ Timmermans, H. 2007 "Gelijke onderwijskansen: wie, waarom en hoe?". *Gezinsbeleid in Vlaanderen*. 36ste jaargang, nr 2, juni. p 4-5.

onaanvaardbare eerste plaats wat ongelijkheid betreft. Elke beleidsmaatregel is echter onderhevig aan verbetering en aanpassing. De Kinderrechtencoalitie ziet een aantal mogelijkheden en wil graag op constructieve manier bijdragen tot het debat. Daarna geven we een aantal aanzetten om de financiële last die het onderwijs voor veel gezinnen nog steeds is, te verlichten. Tot slot roepen we de scholen en leerkrachten op om leerlingen en ouders meer in het beleid te betrekken.

1 Toepassen van een brede algemene eerste graad in het secundair onderwijs

De Kinderrechtencoalitie is van mening dat het uitstellen van de studiekeuze in het secundair onderwijs en het aanbieden van een gemeenschappelijke stam vanaf de intrede in het onderwijs tot minstens 14 jaar, een sterke hefboom is in het gelijke kansenbeleid. Uit de verwerking van de PISA cijfers blijkt immers dat de meest gelijke uitkomsten worden geboekt in landen met gelijke stammen tot 16 jaar (Scandinavische landen), gekoppeld aan een erg hoge algemene kwaliteit van het onderwijs. Het onderwijs dat in de gezamenlijke stam wordt aangeboden, zou comprehensief van aard zijn wat betekent dat aan alle leerlingen een zo breed mogelijke basis wordt meegegeven. Een gemeenschappelijke stam betekent dus niet dat alle leerlingen het huidige ASO-systeem moeten volgen. Het gaat om een volledige hertekening van het onderwijs zodat alle leerlingen van vijf tot veertien (of zestien) een brede basisopleiding krijgen om de intelligentie in al haar facetten te ontwikkelen: abstract en concreet, manueel en intellectueel, artistiek en wetenschappelijk...⁹² Eén van de uitkomsten van het comprehensieve onderwijs is dus dat de hiërarchie wegvalt tussen de verschillende specialisaties (die dan op 15- of 17-jarige leeftijd worden gekozen), alsook het watervalstelsel. Technische vaardigheden zouden namelijk niet langer de minderwaardige status hebben die in het huidige systeem bestaat. Het belangrijkste argument voor comprehensief onderwijs, hetzij binnen een gemeenschappelijke stam van 5-16, hetzij binnen een brede eerste graad, is van principiële aard. Wie of wat het kind later wordt, doet namelijk niets af aan zijn of haar recht op een zo breed mogelijk onderricht. Van allen die afstuderen uit het secundair onderwijs wordt, niet onterecht, verwacht dat zij burgers zijn die bewust zijn van de maatschappelijke uitdagingen, dat zij kunnen deelnemen aan het democratisch proces en aan beleidsbeïnvloeding.⁹³ Het huidige onderwijssysteem biedt echter niet in voldoende mate aan iedereen de vaardigheden die daarvoor nodig zijn, vooral niet aan zij die vanaf de eerste graad secundair onderwijs de b-stroom volgen. Een dergelijk systeem kan nooit gelijke kansen bieden, laat staan gelijke uitkomsten nastreven. In comprehensief onderwijs worden leerlingen dus beter voorbereid, eerst op de keuze die ze maken met betrekking op hun opleiding en ook op de maatschappelijke rol die ze te vervullen hebben. Doordat ook die kinderen met een voorliefde of talent voor technische vaardigheden, een brede bagage meekrijgen, worden zij in staat gesteld om gefundeerde keuzes te maken omtrent hun scholings- en arbeidsloopbaan. Voorts wordt door het uitstellen van de studiekeuze het belang van sociaal-economische afkomst als determinant

⁹² Hirtt p137

⁹³ Hirtt et al op cit.

van de schoolresultaten sterk verkleind. De PISA-resultaten tonen duidelijk dat hoe langer de studiekeuze wordt uitgesteld, hoe minder ongelijkheid tussen de leerlingen er bestaat aan het einde van de rit. Belangrijk voor het welslagen van het project is dat de focus van de opleiding helemaal komt te liggen op het kind en niet op diens functioneren in de structuur van het onderwijs. Een kind dat dus leermoeilijkheden heeft of achterstand heeft opgebouwd, moet worden begeleid, niet weggeleid. Het citaat hieronder van Hirtt illustreert heel mooi het doel van het comprehensieve onderwijs:

“Thans geldt voor ons onderwijs dat er formeel gelijke toegang is voor alle kinderen zonder onderscheid, met evenwel een gedifferentieerd traject. In plaats daarvan zou er van bij de start van de basisschool tot aan het eind van de gemeenschappelijke stam een gelijk curriculum maar een differentiatie in de ondersteuning moeten komen.”⁹⁴

De volledige hervorming (een gelijke stam van 5 – 14j) zou momenteel voor Vlaanderen waarschijnlijk een te grote verandering zijn. Dit impliceert, immers, een reorganisatie van de beschikbare infrastructuur, personeel en specialisaties van scholen. Hoewel de Kinderrechtencoalitie denkt dat op lange termijn deze structurele wijziging moet worden nagestreefd, zijn kleinere eerste stappen waarschijnlijk aangewezen. Het eerste wat dan moet worden bewerkstelligd, is de daadwerkelijke uitvoering van de eenheidstructuur in het onderwijs. Decreet is het secundaire onderwijs onderverdeeld in drie graden van elk twee jaar, waarin de eerste graad een algemene observerende graad is. Officieel bestaat er dus geen keuze in de eerste graad van het secundaire onderwijs. De realiteit is echter helemaal anders: door de a- en b-stroom, door de inkrimping van het basisprogramma en ruimte voor specialisaties van scholen in een bepaalde richting, kiezen jongeren op 11- à 12-jarige leeftijd welke specialisatie zal gevolgd worden. De eerste graad van het secundair is dan ook inhoudelijk al bepaald door die keuze. Bovendien bieden lang niet alle scholen alle richtingen in de bovenbouw aan, zodat ze zich de facto als een ASO, TSO of BSO-school profileren. Een echte toepassing van een brede eerste graad, waarin “observatie” centraal staat en nog geen studiekeuze gemaakt wordt, zou al veel kunnen verwezenlijken. De invoering van een brede eerste graad in het secundair onderwijs op zich biedt echter nog geen enkele garantie op succes wat betreft het indammen van de ongelijkheid. Differentiatie op maat voor zwakkere en sterkere leerlingen blijft de boodschap.

Het herdenken van onze gangbare onderwijsstructuur vraagt niet enkel structurele aanpassingen, maar ook een doorbreken van het huidige hiërarchisch denken over verschillende onderwijsvormen. De Kinderrechtencoalitie is er echter van overtuigd dat investeren in beter onderwijs voor iedereen, bijzonder goed gependend geld is. Het gaat niet enkel om een goede investering, ze is ook broodnodig om de onaanvaardbare sociaal-economische determinatie binnen het huidige onderwijs tegen te gaan.

⁹⁴ Hirtt et al. Op cit. p.135

2 Evaluatie en bijsturing van het GOK-decreet

A Spreiding van GOK-leerlingen

Zoals eerder aangehaald is ook een verdere uitbouw van de GOK-maatregelen nodig om de sociaal-economische ongelijkheid te bestrijden, zeker met het oog op het einde van de laatste GOK-cyclus in 2011. Scholen doen vandaag niet allen dezelfde inspanningen om de betrachtingen van het GOK-decreet in te vullen. Eén factor die onderscheid tussen de scholen mogelijk maakt, is het feit dat voorrang verlenen aan GOK-leerlingen facultatief is en niet automatisch wordt bepaald door noch de ligging van de school, noch door het aantal reeds aanwezige leerlingen die voldoen aan de GOK-criteria (hoewel er in de praktijk een correlatie is). Sommigen roepen dan ook op om quota in te voeren. Hierbij worden dan enerzijds ‘witte’ scholen geviseerd om hen te verplichten een bepaald aantal GOK-leerlingen te aanvaarden. Anderzijds zouden quota het bestaan van concentratiescholen (in brede zin cfr. voetnoot 70) tegengaan. Anderen gaan nog een stap verder en stellen voor om de vrije schoolkeuze te herleiden tot een soort van ‘opting out’-mogelijkheid. De staat wijst dan elk kind toe aan een bepaalde school op basis van woonplaats en verdeling binnen de school. De laatste weken voor het begin van het schooljaar kunnen ouders die dat wensen verzoeken om hun kind naar een andere school te laten gaan, mits er plaats over is in de betreffende klas.⁹⁵

Hoewel beide voorstellen zeker hun effect zouden hebben op de ongelijke verdeling in scholen, valt te bezien of ze ook werkelijk het effect van de sociaal-economische verschillen zouden verkleinen. Quota garanderen immers niet dat de school ook daadwerkelijk een project opbouwt rond de GOK-leerlingen. De leerlingen die dat nodig hebben, worden niet noodzakelijk extra ondersteund door middel van bijvoorbeeld taalstimulering, zorgbeleid, ouderparticipatie, etc. Het toeschrijven van alle kinderen aan een bepaalde school garandeert dit evenmin. Bovendien bestendigt deze optie, socio-economische gettovorming in achterstandsbuurtten en worden elitescholen in rijkere buurtten gestimuleerd. Ook als men de toewijzing doet met quota voor (niet-)GOK-leerlingen, blijft dit een belasting voor die kinderen die worden toegewezen aan de scholen die de quota niet halen uit de directe schoolomgeving. Voorts gaat dit voorstel in de praktijk volkomen in tegen de historisch gegroeide en door ouders sterk gewaardeerde traditie van vrije schoolkeuze en zal een draagvlak voor een dergelijke maatregel zeer moeilijk te vinden zijn.

De Kinderrechtencoalitie verdedigt in deze het standpunt dat diversiteit een meerwaarde is. Scholen worden verondersteld dit uitgangspunt te onderschrijven en moeten gestimuleerd worden om het in de praktijk te brengen. Dit wil zeggen dat enerzijds streng moet worden toegezien op het onvoorwaardelijke inschrijvingsrecht (zie ook aanbeveling 2b) en dat dus elke weigering een afdoende argumentering moet hebben. Anderzijds moeten scholen, via de LOP's, zorgen voor een spreiding van de GOK-leerlingen en hen voorrang geven waar mogelijk. Voorts moeten de inschrijvingsperiodes concreet worden vastgelegd, bekendgemaakt en nageleefd. Deze aanbeveling zal niet het bestaan van elitescholen wegeven maar dat is ook niet onze belangrijkste bekommernis.

⁹⁵ Zie de bijdrage van Nico Hirtt in deze publicatie.

B Betere controle op onvoorwaardelijk inschrijvingsrecht en verdere uitbouw van de LOP's

Sommige scholen hanteren nog steeds subtiële vormen van selectie van het leerlingpubliek. Dit gebeurt op verschillende manieren zoals schoolreglementen (bvb. verbod op hoofddeksels), beperkte publicatie van de inschrijvingsdata, hoge kostprijs, weigeringen gebeuren zonder argumentatie, wachtlijsten bij scholen die 'vol' zijn worden niet gerespecteerd etc. Deze praktijken moeten worden weggewerkt door een betere controle op het beleid. LOP's spelen hierin een heel belangrijke rol. Eén van de meest positieve effecten van de LOP's is dat vertegenwoordigers van de ouders en de leerlingen aan bod kunnen komen. Zoals eerder opgemerkt, worden kinderen en ouders uit sociaal-economisch zwakkere gezinnen gemakkelijk bereikt. Voortdurende promotie en verspreiding van de rechten van ouders en kinderen in het onderwijs is dus noodzakelijk. Scholen worden geacht een inschrijvingsregister bij te houden. Zolang de inspectie en de verificatie deze niet systematisch controleren, blijft misbruik mogelijk.

De verschillende LOP's kunnen ook leren van elkaar. Zo heeft het LOP-basis-onderwijs Gent beslist om de inschrijvingen vanaf 2009-2010 drastisch anders aan te pakken om de 'kampeertoestanden' tegen te gaan door ervoor te zorgen dat recht op inschrijving voor iedereen gegarandeerd is en niet enkel voor zij die eerst bij de schoolpoort zijn. Kort samengevat komt hun beslissing hier op neer: zoals decretaal vastgelegd, organiseren scholen eerst een inschrijvingsperiode voor broers en zussen en (facultatief) van leerlingen die voldoen aan GOK-criteria. Vooraf kunnen alle geïnteresseerde kinderen echter online worden aangemeld in de school van de keuze. De leerlingen worden bij deze aanmelding gerangschikt volgens het criterium 'afstand tot de school' en toegelaten tot de school zolang er plaats is. Tot slot volgt er eventueel een gewone inschrijvingsperiode volgens de oude regels.⁹⁶ Hoewel de nieuwe manier van werken uiteraard zal moeten worden geëvalueerd, lijkt het alvast een grote stap vooruit aangezien op deze manier de vrije schoolkeuze wordt gegarandeerd zonder onwaardige taferelen. Andere LOP's kunnen deze nieuwe maatregelen als *good practice* bestuderen en eventueel toepassen. Om dit te stimuleren zou overleg tussen de LOP's ook mogelijk moeten gemaakt worden. Momenteel is er echter geen centraal initiatief dat de uitwisseling van ervaringen en gegevens tussen de LOP's faciliteert.

3 Verdere uitbouw kleuteronderwijs

De Kinderrechtencoalitie is bijzonder opgetogen met de focus die de Vlaamse Overheid plaatste op het kleuteronderwijs met haar "Jaar van de Kleuter."⁹⁷ Zoals eerder vermeld ligt de oorsprong van de ongelijke prestaties immers al voor de leerplicht. De inschrijvingsplicht in het kleuteronderwijs is zeker een stap in de goede richting om de participatie verder te verhogen. De relatief kleine groep

⁹⁶ LOP Gent Basisonderwijs. 2008. 'Aanmelding voor inschrijving in het Gentse basisonderwijs.' *Besluit goedgekeurd door de Algemene Vergadering*. 22 september. [www.lop.be/lop/files/_uploaded/gentbao/Aanmelding%20voor%20inschrijving%20-%20LOP%20Gent%20BaO%20-%20besluit%20AV\(1\).pdf](http://www.lop.be/lop/files/_uploaded/gentbao/Aanmelding%20voor%20inschrijving%20-%20LOP%20Gent%20BaO%20-%20besluit%20AV(1).pdf)

⁹⁷ Zie: www.ond.vlaanderen.be/jaarvandekleuter/

die er momenteel niet aan deelneemt is immers bijzonder kwetsbaar. De meeste kinderen die niet deelnemen aan het kleuteronderwijs komen uit sociaal-economisch zwakkere milieus en uit gezinnen met een niet-Europese afkomst, net die kinderen die dus meer risico lopen op achterstand in de latere schoolcarrière. Een mogelijke maatregel om die groep kinderen te bereiken is ervoor zorgen dat Kind & Gezin haar inspanningen ter promotie van het kleuteronderwijs kan verhogen. Zij bereiken immers de overgrote meerderheid van de ouders van jonge kinderen en kunnen dat contact gebruiken om meer kinderen te laten participeren. Ook moet er op toegezien worden dat het kleuteronderwijs echt toegankelijk is voor iedereen. Daarom moet (net als het basisonderwijs) ook deze onderwijsvorm kosteloos worden voor de ouders.

De kwaliteit van het Vlaams kleuteronderwijs is hoog. Er zijn echter nog zaken die kunnen verbeteren. Eén daarvan is de grootte van de klassen. Kleinere klassen zijn beter voor de kleuters en scholen moeten dus gestimuleerd worden kleinere groepen samen te laten zitten. Er moet ook worden gezorgd voor voldoende zorg voor de kleinsten onder de kleuters zodat de overgang naar het onderwijsstelsel niet al te bruusk verloopt. Vandaag tellen kleuters slechts voor 66% mee in de berekening van de werkingskosten. Die formule is nog gebaseerd op de veronderstelling dat een kleuter slechts deeltijds aanwezig is. Dit klopt niet meer met de hedendaagse praktijk waar kleuters gestimuleerd worden om zo snel en zo veel mogelijk aanwezig te zijn in de klas. Een volwaardige financiering van het kleuteronderwijs is een voorwaarde om de kwaliteit op peil te houden.

4 De volledige kostprijs van een schooljaar moet bij de inschrijving bekend zijn

Kosteloos basisonderwijs is een recht, gewaarborgd door het IVRK (art. 28). De uitwerking van deze bepaling is eindelijk tot stand gekomen door de invoering van de kosteloosheid (schooljaar 2007-2008) en de maximumfactuur (schooljaar 2008-2009 voor uitgaven die niet noodzakelijk zijn om de eindtermen te halen).

In het secundair onderwijs is er nog geen sprake van kosteloosheid. Nochtans het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten van 19 december 1966, dat België ook bindt, stipuleert dat 'het middelbaar onderwijs in zijn verschillende vormen, [...], door middel van alle passende maatregelen en in het bijzonder door de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs, voor eenieder beschikbaar en algemeen toegankelijk dient te worden'. Bovendien wordt dit standpunt ook nog eens bekrachtigd in het 'stand-still'-arrest van het Arbitragehof dd; 7 mei 1992. Vooral de dure schoolboeken, vaak in luxe-uitgaven en de prijzige meerdaagse uistappen wegen zwaar door voor ouders. Voor een leerling in het eerste jaar secundair onderwijs mogen ouders gemiddeld € 873,36⁹⁸ neertellen, in het laatste jaar loopt dit op tot gemiddeld € 1.289,58. Er mag dan discussie zijn over welke elementen van de studiekosten al dan niet onder een volledige kosteloosheid vallen, een streven naar gratis schoolboeken is een eerste onbetwiste stap in de realisatie van kosteloos leerplichtonderwijs.

⁹⁸ Door de Gezinsbond geïndexeerde cijfers uit HIVA-studie, 2001

Het invoeren van een maximumfactuur is voor het secundair onderwijs geen evidentie door de grote verschillen in kostprijs voor de diverse studierichtingen, maar het opleggen van een basisbedrag met mogelijkheid tot differentiatie per richting moet haalbaar zijn.

Het volledige kostenplaatje van een schooljaar (en bij uitbreiding van een studierichting) moet momenteel worden in het schoolreglement bekendgemaakt worden. Helaas is dit in praktijk niet altijd zo. Daarom is er nood aan een hogere transparantie van alle schoolkosten bij aanvang van het schooljaar. Op die manier komen ouders niet voor verrassingen te staan en kan de school niet schermen met onduidelijke kosten om sociaal-economisch zwakkere leerlingen af te raden zich in te schrijven.

Voor kosten die buiten de kosteloosheid en de maximumfactuur vallen (bijvoorbeeld schooluitstappen tijdens de vakantieperiodes, schooluniformen...) kunnen scholen een ethische code hanteren. Ook in deze materie moeten de LOPs een voortrekkersrol spelen.

Nauw verbonden met het kostenplaatje van het onderwijs is het systeem van studietoelagen. De administratie heeft nu slechts één aanvraagformulier voor het hele gezin nodig wat een hele vooruitgang betekent. Automatische toekenning is echter de enige manier om ervoor te zorgen dat alle rechthebbenden worden bereikt. Op die manier wordt vermeden dat zij die niet goed op de hoogte zijn van hun rechten nog meer achtergesteld geraken. Het intrekken van studietoelagen mag bovendien nooit als sanctionering gebruikt worden (bvb. bij spijbelen). Er zijn uiteraard maatregelen nodig die spijbelgedrag tegengaan maar die kunnen niet werken op basis van repressie en straf. Een voorbeeld van hoe het beter kan zijn de lopende Time-Out projecten waar met preventie en intensieve begeleiding jongeren met problemen worden opgevangen. Eventueel kan er ook een ondersteuningspunt worden ingevoerd waar ouders terecht kunnen met hun vragen omtrent studietoelagen en schoolkost. Voorts moet er meer aandacht komen voor studiekosten in pleegzorgsituaties: pleegouders staan in voor studiekosten, maar hebben voor een meerderjarig pleegkind geen recht op een onkostenvergoeding.

5 Het onderwijs moet verder worden geoptimaliseerd

Ieder kind moet zich herkennen en erkend worden in het onderwijs. Leerkrachten zijn de eersten van wie verwacht wordt daarvoor te zorgen. Zij worden echter tijdens hun opleiding onvoldoende geschoold om met een divers klaspubliek om te gaan. Er wordt van leerkrachten verwacht dat zij de lesinhouden kunnen aanpassen aan hun doelpubliek. Dit doelpubliek kan variëren van kinderen met een handicap tot kinderen met een topsportstatuut en van kinderen van hoog opgeleide tweeverdieners tot kinderen van mensen die het financieel heel zwaar hebben. Leerkrachten moeten voor heel het spectrum van leerlingen de gepaste methodes vinden om de kwaliteit van het onderwijs voor iedereen te waarborgen

en te verhogen. Zoals eerder opgemerkt moeten toekomstige leerkrachten zich ook wapenen tegen het Pygmalioneffect. Dit is een niet te onderschatten opdracht en dus moet er in lerarenopleidingen voor gezorgd worden dat leerkrachten de bagage krijgen om die opdracht goed uit te voeren. Omgaan met diversiteit moet structureel worden ingebed in de opleiding. Ook bij permanente vorming moet hier meer aandacht aan worden besteed. Impliciet wordt de Kinderrechtencoalitie in deze eis overigens gesteund door de Vlaamse regering. In het “Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren” wordt meermaals gesteld dat leraren moeten kunnen omgaan met de diversiteit van de groep.⁹⁹ Als men wenst dat elke leraar erover beschikt, moet deze competentie ook aangeleerd worden. Er moet anderzijds voor opgepast worden om leraren te overbelasten. Ook zij hebben nood aan een grondige ondersteuning van gespecialiseerd zorg- en ander personeel. Zoals aan het begin gesteld zijn leraren de ‘eerste in lijn’. Zij mogen echter nooit alleen komen te staan. Voorts werd in dit kader reeds meermaals aangetoond dat betere resultaten worden geboekt met kleinere klassen. Ook daar moet in alle graden werk van gemaakt worden. Alle maatregelen die worden genomen om het onderwijzen te optimaliseren, moeten gebeuren in het belang van het kind (IVRK art. 3) en moeten het artikel 29 van het IVRK (het doel van het onderwijs) tot uitvoering brengen.

6 Invoering van het leerlingenstatuut

In de beleidsbrief van de Vlaamse minister van Onderwijs in 2006 stond heel duidelijk dat er zou werk worden gemaakt van de duidelijke omschrijving van de rechten en plichten van de leerlingen door de opmaak van een leerlingenstatuut.¹⁰⁰ Het statuut zou decretaal worden vastgelegd. Dit goede voornemen werd in de beleidsbrief van 2007-2008 herhaald. “Tegen maart 2009 wil ik het besluitvormingsproces afronden,”¹⁰¹ aldus de minister. De Kinderrechtencoalitie juicht dit engagement zeer toe. Het decreet Rechtspositie van de Minderjarige in de Integrale Jeugdhulp¹⁰² kan alvast dienen als voorbeeld en inspiratiebron voor de uitwerking. Het is, gezien de geringere zichtbaarheid, echter jammer dat de minister er de voorkeur aan geeft geen nieuw decreet te maken maar het leerlingenstatuut te integreren in de bestaande decreten.¹⁰³

Het leerlingenstatuut moet er voor zorgen dat kinderen, ouders en onderwijs-verstrekken duidelijk weten wat de rechten en plichten van de schoolgaande jeugd zijn. We zijn het eens met de minister dat dit instrument niet mag leiden tot een verdere juridisering van het onderwijs maar bij discussie moeten minstens de kanalen om vermeende rechtsschendingen aan te vechten, bekend

⁹⁹ Vlaamse Regering. 2007. *Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. 29 april. www.coc.be/docs/20070420_besluit_basiscompetenties_van_de_leraren.pdf

¹⁰⁰ Vandenbroucke, Frank. 2006. *Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2006-2007*. 25 Oktober.

¹⁰¹ Vandenbroucke, Frank. 2007. *Gelijke kansen op de hele onderwijsladder Een tienkamp. Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2007-2008*. 29 Oktober.

¹⁰² Decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp www.vwg.vlaanderen.be/rechtspositie/05-publicaties/werkmap-decreet_en_memorie.pdf

¹⁰³ Vandenbroucke, Frank. 2007. *Op Cit*

zijn. In het leerlingenstatuut moet ook de participatie bij het uitwerken van de discretionaire bevoegdheden van scholen decretaal worden vastgelegd (zie ook aanbeveling 7).

De Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) geeft bovendien aan dat er “behoefte (is) aan een onafhankelijke, onpartijdige en schoolexterne instantie waar leerlingen en ouders op een zeer toegankelijke manier terecht kunnen.”¹⁰⁴ Aangezien VSK de spreekbuis is van de Vlaamse scholieren moet een dergelijke vraag heel zeker in acht worden genomen.

7 Participatie in het beleid op school

De vele verschillende vormen van participatie door de leerlingen in hun school-, leer- en leefklimaat moeten worden gestimuleerd en uitgebouwd. Het participatiedecreet, bekrachtigd in 2004, leverde de structuren voor participatie en was een stap in de juiste richting. Veel meer is echter nodig om ervoor te zorgen dat scholen actief werken naar een participatieve cultuur waar (onder meer) de leerling “zichtbaar een inbreng (heeft), en dat die inbreng er ook toe doet.”¹⁰⁵

Meer participatie zorgt voor een beter welbevinden van de leerlingen en is een vereiste voor de implementatie van het IVRK (art. 12 & 29). Het CRC vraagt de ondertekende staten ook expliciet om participatie in het schoolbeleid te promoten (General Comment 1 over de doelen van het onderwijs¹⁰⁶). De Kinderrechten-coalitie verwacht van alle scholen en leerkrachten dat zij zelf zorgen dat leerlingen inspraak krijgen en dat rekening wordt gehouden met hun mening. Recht op participatie in het school- en klasbeleid is dus alvast één recht dat men in het leerlingenstatuut kan inschrijven. Scholen hebben een relatief ruime autonomie voor het dagelijks bestuur. Deze bevoegdheden moeten worden ingevuld met aandacht en respect voor wat de leerlingen willen. Leerlingenraden hebben hierin zeker ook een formele rol te vervullen. Ook rond beslissingen binnen klascontext (bijvoorbeeld rond huiswerk, data testen en andere afspraken) moet de mening van de scholieren worden geraadpleegd. Dit wil uiteraard niet zeggen dat leerlingen het volledig voor het zeggen moeten krijgen. Regels en afspraken moeten echter door dialoog met de betrokkenen worden bedongen.

¹⁰⁴ Vlaamse Scholierenkoepel VZW. 2007. *Advies Leerlingenstatuut*. Augustus. www.vsknet.be/leerlingen-over-onderwijs/documents/Leerlingenstatuut.pdf

¹⁰⁵ Vlaamse Scholierenkoepel VZW. 2008. *Visie op Participatie – Schoolniveau*. www.vsknet.be/leerlingen-over-onderwijs/documents/Visieopparticipatieopschoolniveauversie12008-08-22.pdf

¹⁰⁶ GC 1 CRC/GC/2001/1. 17 April 2001. *Op cit.*

02

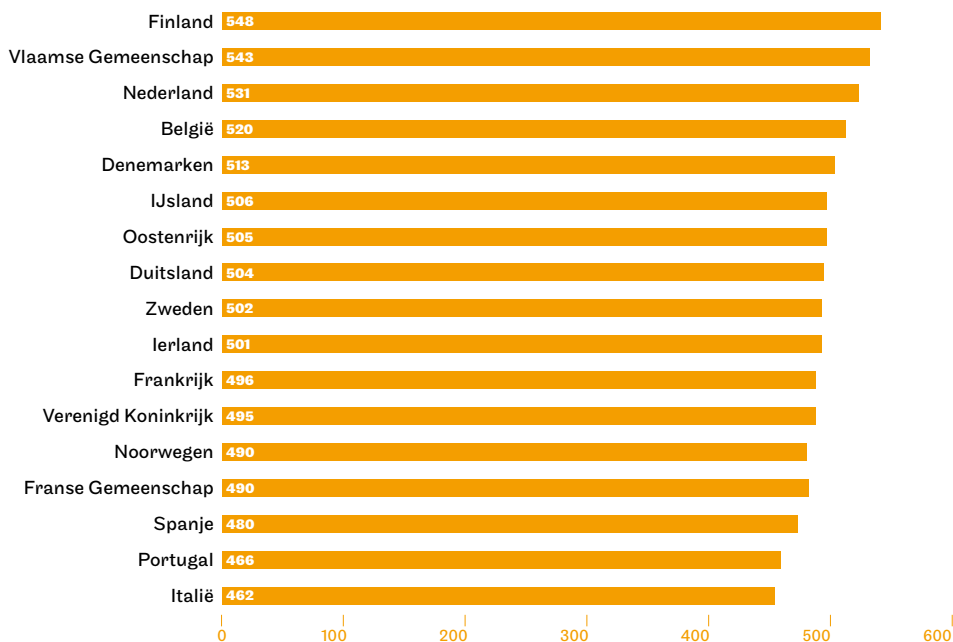
Sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs

Nico Hirtt | Oproep Voor een Democratische School (OVDS)

37

Na de eerste PISA-enquêtes over de prestaties van 15-jarige jongeren in wiskunde, leesvaardigheid en wetenschap, titelden de Belgische kranten in beide landsdelen over de “grote kloof” tussen het Vlaamse en het Franstalige onderwijs. Zoals figuur 1 illustreert, halen de leerlingen van de Vlaamse Gemeenschap met een gemiddelde van 543 punten voor wiskunde, een eerbare tweede plaats binnen de groep van West-Europese landen. De Franse Gemeenschap echter staat ver achteraan. Met een gemiddelde van 490 punten halen haar leerlingen slechts een vierde laatste plaats, juist voor Spanje, Portugal en Italië.

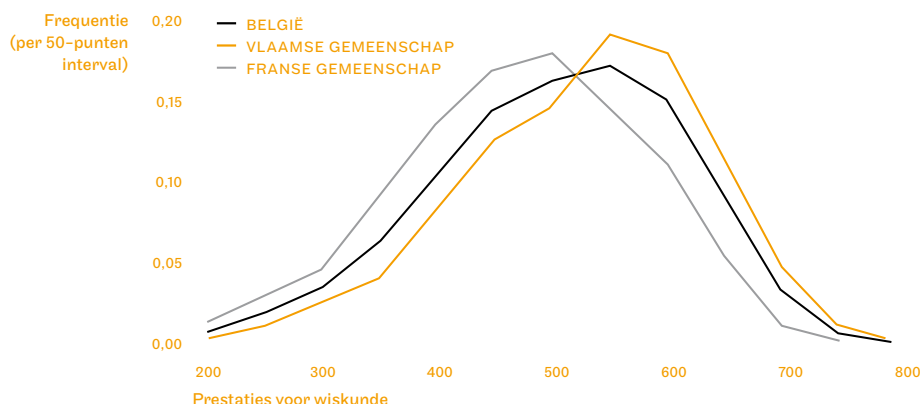
FIGUUR 1 Gemiddelde uitslagen voor wiskunde — PISA 2006



Om het verschil van 53 punten tussen de twee Belgische gemeenschappen correct te kunnen beoordelen moeten we even stilstaan bij de betekenis van die PISA-punten. Het gaat hier om een schaal die zo is genormaliseerd dat het algemeen gemiddelde – voor de leerlingen van alle deelnemende landen – precies 500 punten bedraagt en dat de standaardafwijking juist gelijk is aan 100 punten. Dit laatste betekent dat ongeveer twee derden van de leerlingen tussen 400 en 600 punten behalen. Met 490 punten zit de Franse Gemeenschap dus een klein beetje onder het OESO-gemiddelde, terwijl Vlaanderen 43 punten boven dat gemiddelde zit. De 53 punten verschil tussen het Noorden en het Zuiden van ons land vertegenwoordigen 53% van de standaardafwijking, zeg maar 53% van het gemiddelde puntenverschil tussen twee Belgische leerlingen.

We kunnen dit alles grafisch voorstellen met figuur 2, waar men de spreiding van de punten voor wiskunde ziet, enerzijds voor heel België, anderzijds voor elk van de twee gemeenschappen.

FIGUUR 2 Spreiding van de PISA-punten voor wiskundevaardigheden



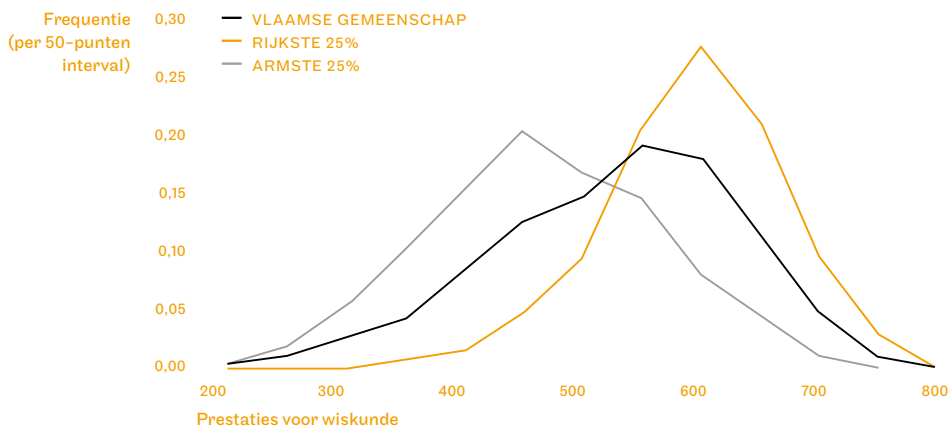
We hebben hier te maken met drie typische “Gauss-curve”. De Belgische curve bereikt haar maximum een beetje boven de 500 punten. Men ziet dat de Vlaamse curve een beetje naar rechts is verschoven ten opzichte van de Belgische. En het omgekeerde geldt voor de Franse Gemeenschap. De afstand tussen de twee deelcurven is bijgevolg een maatstaf voor de ongelijke PISA-resultaten tussen de twee Belgische taalgemeenschappen.

Laat ons de vorige figuur nu even vergelijken met figuur 3. Hier hebben we niet meer de resultaten voor België opgesplitst in twee taalgroepen, maar we hebben binnen de Vlaamse Gemeenschap twee doelgroepen genomen: de eerste en de vierde socio-economische kwartielen, met andere woorden, de 25% “rijkste” en de 25% “armste” leerlingen¹⁰⁷. Wat nu opvalt, is dat het verschil tussen die twee

107 In de PISA-enquête wordt elke leerling op een zogenaamde ESCS-schaal geplaatst (Economical, Social and Cultural Scale). Deze is gebaseerd op drie criteria : de scholingsgraad van de ouders, het beroep van de ouders en een evaluatie van de materiële rijkdom (op basis van diverse vragen die aan de leerlingen werden gesteld: woning, vakanties, boeken, enz.)

sociale groepen veel groter is dan het verschil tussen Franstaligen en Vlamingen. De twee curven zijn hier veel duidelijker gescheiden. De grote meerderheid van de “rijken” haalt een niveau in wiskunde dat slechts door een kleine minderheid van de “armen” wordt behaald.

FIGUUR 3 Spreiding van de PISA-punten voor wiskundevaardigheden



Wat opvalt, is dat het – eigenlijk nogal – kleine verschil tussen de twee taalgemeenschappen de grote titels van de nationale pers haalde, terwijl het veel groter verschil tussen rijk en arm maar weinig commentaar veroorzaakte. Nochtans is dit één van de belangrijkste lessen uit de PISA-enquête voor ons land: België is kampioen in sociale ongelijkheid op school, zowel in Vlaanderen als in de Franstalige Gemeenschap.

Deze ongelijkheid begint heel vroeg. In het lager onderwijs merkt men al dat de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs veel frequenter is bij kinderen uit lagere sociale klassen dan bij kinderen uit hogere klassen. Ongeveer 10% van de kinderen waarvan de moeder niet verder studeerde dan het lager secundair onderwijs zitten zelf in het buitengewoon onderwijs. Terwijl dat maar voor minder dan 2% van de kinderen van afgestudeerden van het hoger secundair of van het universitair onderwijs het geval is. Kinderen van migranten uit derdewereldlanden of uit het Zuiden van Europa hebben ook twee keer meer kans om naar het buitengewoon onderwijs georiënteerd te worden.

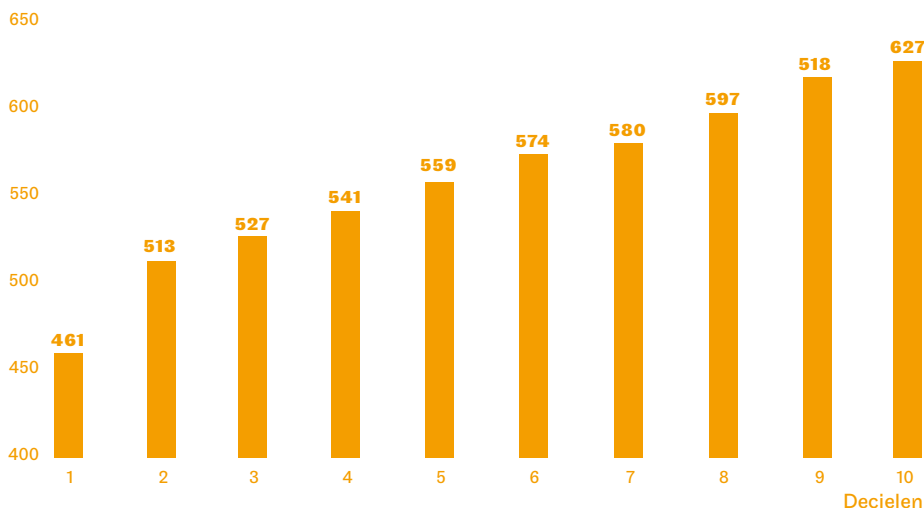
Ook de schoolse vertraging is, in het lager onderwijs, sterk verbonden met de sociale oorsprong van de kinderen. Wanneer de moeder enkel een diploma lager onderwijs behaalde, dan heeft haar kind drie kansen op tien om al in het lager onderwijs een jaar of meer vertraging op te lopen. Wanneer de moeder universitaire studies heeft gedaan is dat nog geen vier kansen op honderd. Migrantenkinderen hebben ook twee keer meer kans op schoolachterstand in het lager onderwijs dan autochtone kinderen.

Men zal dus niet verbaasd zijn te merken dat de prestaties in de PISA-tests voor wiskunde heel nauw gebonden zijn met de sociale oorsprong van de leerlingen, zoals blijkt uit figuur 4.

FIGUUR 4 PISA-punten in wiskundevaardigheden op 15 jaar volgens socie-economische decielen.

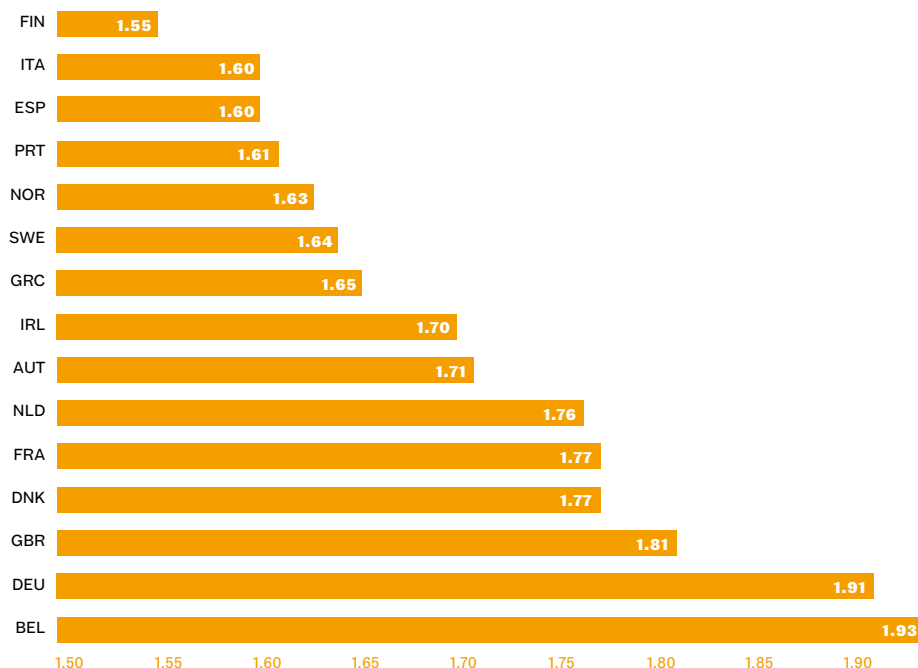
40

KINDERRECHTENFORUM 5 | 2008
Uitval en uitsluiting in het onderwijs



De Vlaamse PISA-leerlingen zijn hier opgesplitst in tien “decielen”, tien groepen van gelijke grootte, maar met een groeiende sociaaleconomische index. De 10% “armsten” halen amper 461 punten, terwijl de 10% “rijksten” 627 punten halen. Dergelijke grafieken kan men natuurlijk voor alle landen ter wereld maken. Maar het is wel zo dat de beide Belgische onderwijssystemen het op dat vlak bijzonder slecht doen. Ja, wij zijn echt kampioen(en) in ongelijke kansen. Men kan dat trouwens meten: we hebben berekend hoe groot de kans is dat een rijker kind betere uitslagen behaalt dan een armer. Die kans hebben we gedeeld door de kans dat het omgekeerde zou gebeuren. Wanneer het resultaat van die deling gelijk aan één is, dan betekent het dat de kansen gelijk zijn. Nu is er géén enkel land dat hierin slaagt. Maar het is wel zo dat België het hoogste – dus het slechtste – resultaat haalt.

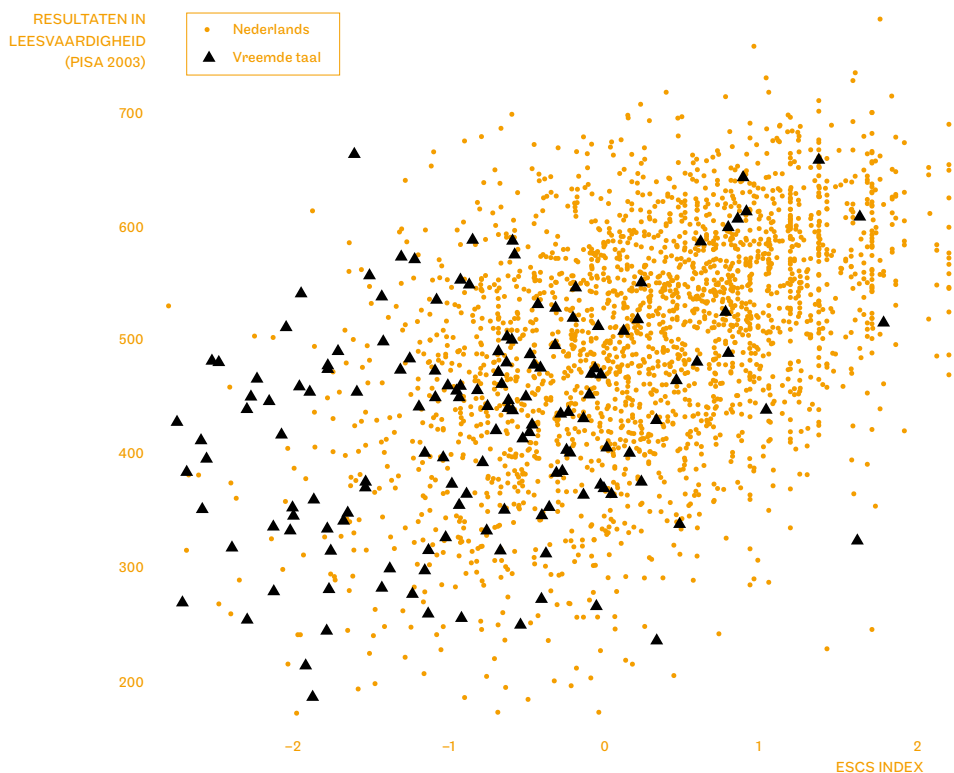
FIGUUR 5 Kansverhouding tussen een rijkere en een armere leerling op betere wiskunderesultaten



Omdat we meer allochtonen hebben?

Wanneer men de Belgische situatie vergelijkt met die van Finland, dan is er altijd wel iemand die de opmerking maakt: België telt véél migranten, die het op school moeilijker hebben dan autochtone leerlingen, terwijl Finland maar een klein percentage allochtonen heeft. Zou dat niet de verklaring zijn voor de grote ongelijkheid in ons onderwijs?

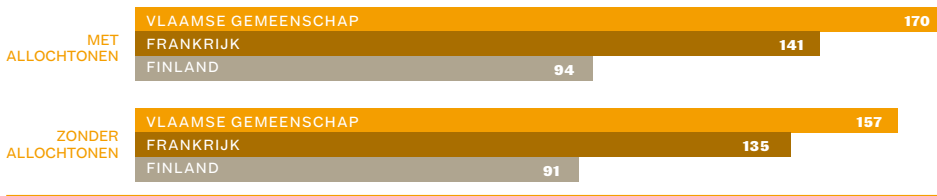
Om te beginnen moeten wij opmerken dat in België de PISA-uitslagen van de allochtonen inderdaad veel slechter zijn dan die van de autochtonen. En dit is vooral waar in het Noorden van het Belgische Koninkrijk: in geen enkel OESO-land is de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen zo groot als in Vlaanderen. In 2006 heeft OVDS wel kunnen aantonen dat dit veel meer te maken heeft met de sociale oorsprong van die leerlingen dan met etnische of culturele factoren. Zo bestaat er in Vlaanderen een sterke politieke neiging om de schoolachterstand van allochtonen vooral toe te schrijven aan hun gebrekkige taalkennis. Ongetwijfeld speelt dit een rol, maar men mag die niet overdrijven. Kijk maar naar figuur 6. Op deze “puntenwolk” vertegenwoordigt elk puntje een PISA-leerling, geplaatst volgens twee assen: horizontaal de sociaaleconomische index (van arm naar rijk); verticaal de leesvaardigheidsscore. De ronde puntjes zijn leerlingen die thuis Nederlands spreken. De driehoekjes zijn leerlingen die thuis een andere taal spreken. Vooreerst valt op dat de niet-Nederlands -sprekenden gemiddeld

FIGUUR 6 Leesvaardigheid volgens soc-eco status per taal

Dit gezegd zijnde – wat ook de verklaring mag zijn – het blijft waar dat allochtonen slechter presteren dan autochtonen, bijzonder in België. Zo komen we dus terug op onze vraag: is dat misschien een verklaring voor onze relatief slechte situatie op vlak van sociale ongelijkheid op school?

Om dat na te gaan, kunnen we de kloof tussen de rijkste en de armste leerlingen met en zonder allochtonen vergelijken. Wij doen dat voor drie onderwijssystemen: de Vlaamse Gemeenschap, Frankrijk (dat een mediane positie inneemt op vlak van sociale ongelijkheid in het onderwijs) en Finland (dat kampioen is voor sociale rechtvaardigheid). Ziehier de resultaten:

FIGUUR 7 Verschillen tussen de decielen voor wiskunde, met en zonder allochtonen



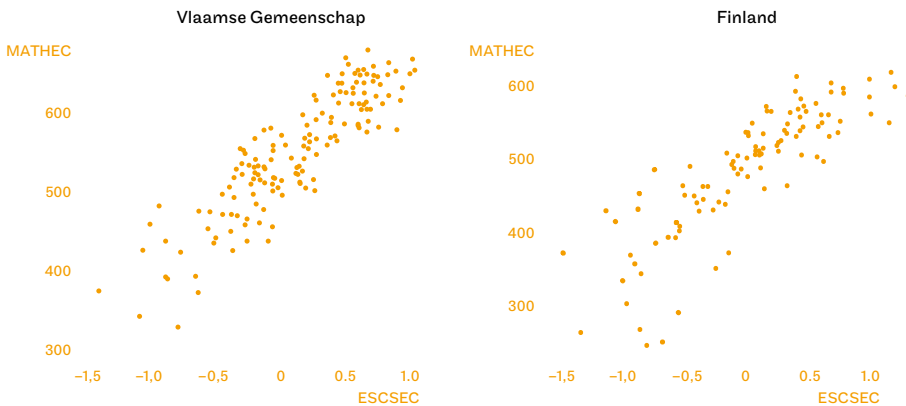
43

Het is opvallend hoe de twee grafieken op elkaar gelijk zijn: met andere woorden, haal de migranten uit de PISA-statistieken en... er verandert niets aan de relatieve situatie van de drie landen. Migranten zijn dus niet de verklaring voor de zeer slechte graad van sociale gelijkheid in het Vlaams onderwijs.

Segregatie

Wat is dan wel de oorzaak van de sterke sociale ongelijkheid in de Vlaamse PISA-prestaties? Het antwoord luidt: segregatie. In België gaan de kinderen naar gescheiden scholen, naargelang hun sociale afkomst en naargelang hun prestaties. Dat blijkt overduidelijk uit volgende grafiek (figuur 8).

FIGUUR 8 Sociale segregatie en ongelijkheid tussen scholen



Op deze grafiek stelt elk puntje niet meer een leerling, maar een school voor. Het gaat om alle scholen die deelnamen aan de PISA-tests. Elke school is gerangschikt volgens twee assen. Horizontaal, de gemiddelde sociaaleconomische index van de leerlingen van een school. Om het wat karikaturaal voor te stellen, kan men zeggen dat de scholen die uiterst rechts op de grafiek staan, "rijke gettoscholen" of "blanke scholen" zijn. Uiterst links heb je dan de zogenaamde "zwarte scholen" of "arme gettoscholen". In het midden, sociaal gemengde of "middenklassenscholen". Op de verticale as kan men de gemiddelde uitslagen voor wiskunde bij de PISA-enquête aflezen. Vergelijk nu de grafiek voor de

Vlaamse Gemeenschap (links) met die voor Finland (rechts). Men kan drie verschillen opmerken. Ten eerste, dat de horizontale spreiding van de punten in Vlaanderen groter is dan in Finland. Dat betekent dat wij veel meer rijke of arme concentratie-scholen hebben, terwijl bijna alle Finse scholen ergens in het midden zitten en dus sociaal-heterogene (gemengde) scholen zijn. Ten tweede, en nog opvallender, is het verschil in verticale spreiding. In Finland behalen bijna alle scholen een gemiddeld niveau tussen de 500 en de 600 punten. In Vlaanderen zijn de gemiddelde prestaties veel uiteenloper: van minder dan 400 tot meer dan 650 punten. Wanneer je nu de ogen lichtjes sluit dan zie je dat elk van de twee “puntenwolken” ongeveer een rechte lijn volgt. In beide gevallen gaat het om een stijgende lijn, wat erop duidt dat de gemiddelde wiskundeprestaties van de scholen positief in correlatie staan met de sociale status van hun leerlingen. Maar – en dit is onze derde opmerking – in Vlaanderen is de helling van die rechte veel steiler dan in Finland. Met andere woorden: de sociale bepaaldheid van de uitslagen is bij ons veel sterker. Zeg mij naar welke school je gaat, dan zal ik je zeggen hoe goed je bent in wiskunde...

Hoe kan men die sterke segregatie verklaren? Er zijn twee grote structurele verschillen tussen het Vlaams onderwijs en het Finse. Ten eerste, de vrijemarkt-organisatie van het onderwijs – héél sterk aanwezig in België en bijna onbestaande in Finland – en ten tweede de leeftijd waarop men de leerlingen oriënteert naar gehiërarchiseerde onderwijsvormen – 12 jaar bij ons, 16 jaar in Finland.

Quasimarkt

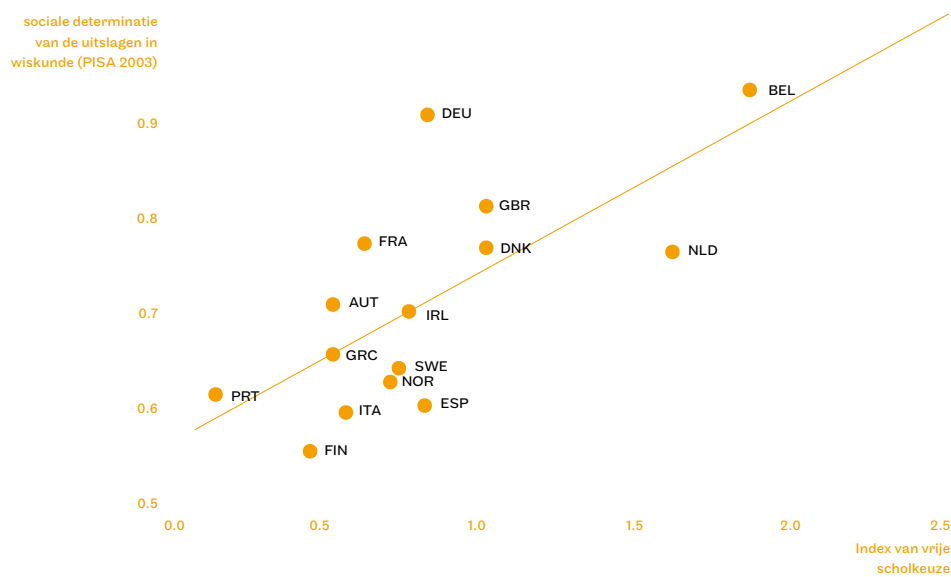
Dat men onderwijs vergelijkt met een markt kan voor velen misschien verrassend zijn. Nochtans, wat zijn de eigenschappen van een vrije markt wanneer men het over diensten heeft? Ten eerste moet de klant natuurlijk vrij kunnen kiezen. Dat is het geval in de Belgische onderwijstraditie, waar de vrije schoolkeuze voor de ouders zo sterk ingebakken is dat het bijna vanzelfsprekend lijkt. Nochtans zijn wij, samen met Nederland en Ierland, de enige Europese landen waar een dergelijke absolute vrijheid bestaat. Ten tweede moet, om een vrije markt te hebben, er ook een vrijheid van aanbod bestaan. En dat is ook duidelijk bij ons het geval. Iedereen mag hier vrij een school oprichten en, mits hij voldoet aan bepaalde regels – eindtermen, inschrijvingen, enz. – krijgt hij daar zelfs subsidies voor van de Staat. Ten derde moet er een vrije concurrentie bestaan tussen de onderwijsverstrekkers. In België mogen de scholen inderdaad vrij concurreren in het aantrekken (of het afstoten...) van “klanten” (of van bepaalde sociale of etnische groepen van “klanten”). Er bestaat nochtans één verschil tussen ons onderwijs en een vrije markt: op een markt moet de klant betalen voor de dienst of het goed dat hij koopt. In het onderwijs is dat slechts in zéér beperkte mate het geval. De financiële drempel is zeker niet onbestaande: “Ik moet je toch verwittigen dat we hier elk jaar skiklassen organiseren, die niet goedkoop zijn. Zal je dat aankunnen?” Maar het grootste deel van de “prijs” wordt onrechtstreeks betaald, via de belastingen, door de Staat. Daarom spreekt men liever van een “onderwijsquasimarkt”.

Nu is het zo dat niet in alle landen het onderwijs volgens het systeem van quasimarkt is georganiseerd. In vele Europese landen bestaat er bijvoorbeeld geen

of weinig vrije schoolkeuze. In alle Scandinavische landen – maar ook in Duitsland, Frankrijk, Portugal, Griekenland, Schotland en de meeste Oost-Europese landen – worden de leerlingen aan een school toegewezen op basis van criteria die rekening houden met de woonplaats maar ook, in sommige gevallen, met de sociale afkomst en wil men alle scholen sociaal gemengd houden. In andere landen bestaat er wel een zekere keuzevrijheid, maar die wordt in toom gehouden door verschillende regelgevende beperkingen. Al die vormen van regulering zijn echter enkel van toepassing voor het geval het onderwijs openbaar is. Zij blijken dan ook weinig efficiënt wanneer de markt speelt door het bestaan, naast het openbaar onderwijs, van een sterk privaat (of “vrij”) onderwijs. Dat is bijvoorbeeld het geval in Frankrijk waar de “carte scolaire” weinig sociale mix bevordert, enerzijds omdat zij op een zuiver administratieve basis is opgesteld, anderzijds omdat 25% van de ouders het systeem ontwijken door hun kinderen in het privé katholieke onderwijs te plaatsen. België cumuleert hier de slechte punten: een totale keuzevrijheid en een zeer hoog (tweede in Europa) percentage vrij onderwijs.

Wanneer men de landen vergelijkt volgens hun graad van “quasimarktwerking” en de sociale ongelijkheid in hun onderwijs, dan blijkt inderdaad (zie figuur 9) dat die twee eigenschappen een sterke onderlinge correlatie vertonen.

FIGUUR 9 Vrije schoolkeuze en sociale ongelijkheid



Mits wat rekenwerk kan men aantonen dat 47% van de verschillen tussen West-Europese landen, op het vlak van gelijke kansen in het onderwijs, te wijten zijn aan hun verschillen in verband met vrije schoolkeuze. Hoe groter die vrijheid, hoe groter de sociale ongelijkheid: dat tonen de statistieken overduidelijk.

Een correlatie is echter nog geen bewijs van causaliteit. Daarvoor moeten de logische verbanden tussen beide variabelen bloot gelegd worden. Hoe komt

het, met andere woorden, dat quasimarkt-organisatie van het onderwijs zo mechanisch leidt tot een sociale segregatie tussen scholen en, tegelijkertijd, tot een grote kloof in de prestaties van de scholen?

Sociale segregatie in het onderwijs groeit eerst vanuit een factor die weinig met het onderwijs of de school te maken heeft: de residentiële segregatie. Onze steden en gemeenten zijn opgesplitst in rijke en armere wijken en men kan dus verwachten dat een school een ander publiek zal aantrekken naargelang haar lokalisatie. Het schijnt ook logisch dat sociaal gesegregeerde scholen gaan leiden tot ongelijke scholen (qua prestaties). Alle families beschikken niet over dezelfde mogelijkheden om hun kind thuis te helpen bij het studeren; alle families geven niet aan de kinderen dezelfde motivatie mee om te studeren; de taalproblemen zijn ook groter in kansarme milieus.

Nu is het wel zo dat, bij nader toezien, de “blanke scholen” niet systematisch in rijke wijken staan. En omgekeerd. Studies hebben trouwens aangetoond dat indien iedereen gewoon naar de school van zijn wijk zou gaan, dat dan de sociale segregatie niet zo sterk zou zijn als vandaag het geval is. Dus zijn er andere factoren die de segregatie in de hand werken. En die hebben te maken met onze vrije schoolmarkt.

De vrije schoolkeuze is eigenlijk helemaal niet “vrij”. Ouders kiezen een school in functie van objectieve criteria, maar ook in functie van subjectieve gegevens die zich aan hen opdringen. Ze zullen bijvoorbeeld geneigd zijn rekening te houden met de raad die hen gegeven wordt door hun vrienden- en familiekring. Maar deze bestaat gewoonlijk uit mensen die deel uitmaken van dezelfde sociale categorie als zijzelf. Zo groeit er, zelfs onbewust, een soort sociale affiniteit in de schoolkeuze die de sociale segregatie komt versterken.

Anderzijds, wanneer scholen verschillend presteren, dan heeft dat niet dezelfde impact op schoolkeuze in alle families. De verwachtingen – toekomstige studies, beroepskeuze, enz. – die men voor zijn kind koestert, zijn sterk sociaal bepaald. Wanneer een rijk of intellectueel gezin voor haar kind van 12 jaar al voorziet dat het later waarschijnlijk universitaire studies zal aanvatten – omdat dat nu eenmaal de normale gang van zaken is in dergelijke families – dan heeft dat natuurlijk een weerslag op de keuze van een secundaire school. In een kansarm milieu zal men de school eerder kiezen in functie van de mogelijkheid om snel een “goed beroep” te leren. Hier speelt ook het feit dat men in de verschillende milieus niet dezelfde kennis van de onderwijsmarkt heeft.

De ongelijke prestaties worden ook versterkt door quasimarktmechanismen. Op een vrije markt kan men een hogere prijs eisen, wanneer de vraag omhoog gaat. Dat gebeurt ook in het onderwijs. Scholen die genieten van een “goede reputatie” worden veel gevraagd; zij kunnen dan gemakkelijker selecteren op de instroom, zowel van leerlingen als van leraars. Zo komt men tot de absurde situatie dat de meest ervaren leerkrachten werken met de beste leerlingen, terwijl jonge leerkrachten met de moeilijkste leerlingen moeten werken. De selectie door de scholen zelf is in Vlaanderen zeer groot. Bij de PISA-enquête 2006 gaven 32% van de schoolhoofden toe dat “de vroegere resultaten” van de leerlingen een “prioriteit of een absolute eis” zijn bij het inschrijven. Nog eens 33% zeggen dat ze daar af

en toe rekening mee houden. En slechts 34% zeggen dat ze de wet toepassen en dus alle leerlingen inschrijven, wat ook hun vroegere resultaten zijn.

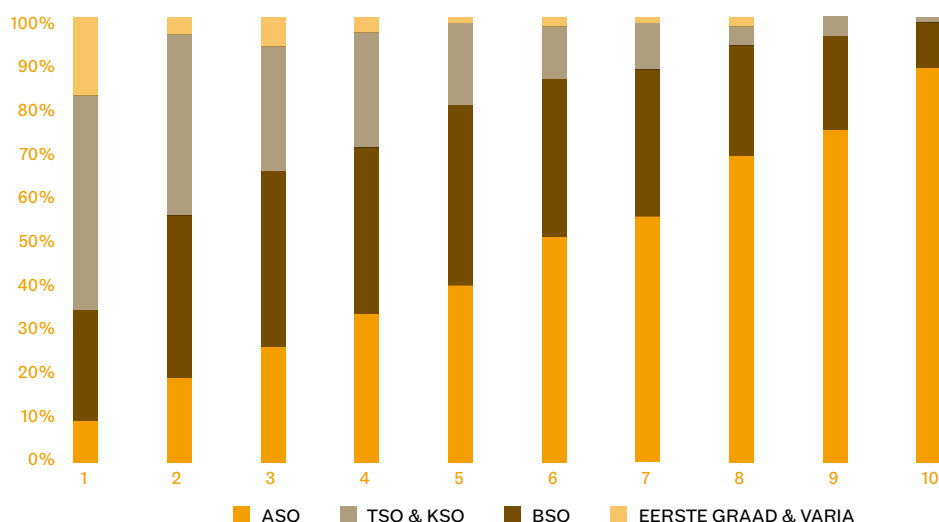
Soms slaat die selectie van de instroom om tot een echte etnische apartheid. 28% van de Vlaamse schoolhoofden in het secundair onderwijs zeggen dat “het aanvaarden van het pedagogisch project of de godsdienst van de school” een prioritaire of absolute eis is bij het inschrijven. 15% zeggen dat ze dat criterium af en toe in acht nemen. En slechts 56% passen de wet toe door niet naar godsdienst of andere persoonlijke meningen te vragen.

Vroegtijdige selectie

Het tweede grote structureel verschil tussen de Belgische onderwijssystemen enerzijds en deze van de meeste andere landen anderzijds is de vroegtijdige oriëntering van leerlingen naar beroeps- of technisch onderwijs. Bij ons gebeurt dit officieel vanaf 13 jaar. En zelfs wanneer meerdere politici er vandaag voor pleiten om die drempel op 14 jaar te brengen, dan nog zal de effectieve selectie gebeuren op 12 jaar: op die leeftijd moet men immers kiezen tussen, bijvoorbeeld, een ASO-school of een BSO/TSO-school. In Frankrijk echter, gaan alle kinderen, na het lager onderwijs, naar het “Collège unique”. Pas daarna worden zij, op 15 jaar, naar gedifferentieerde “lycées” gestuurd. In Finland en in alle Scandinavische landen volgen de leerlingen gemeenschappelijk onderwijs tot 16 jaar.

Wat heeft dit nu te maken met segregatie? Welnu, de oriëntatie naar TSO of BSO gebeurt helemaal niet op basis van “talenten”, maar op basis van prestaties. Het is een “meritocratische” selectie. En omdat op 12 jaar de prestaties al sterk verbonden zijn met de sociale oorsprong van de leerlingen, gaat de oriëntering naar gehiërarchiseerde onderwijsvormen snel omslaan in een radicale sociale selectie. Dat blijkt duidelijk uit figuur 10. Hier ziet u hoe de leerlingen uit de verschillende sociaaleconomische decielen verspreid zijn over de drie grote onderwijsvormen.

FIGUUR 10 Studieoriëntering op 15 jaar, volgens socio-economisch deciel



Bij het eerste deciel (zeg maar de 10% armsten) is er amper één leerling op tien die op 15 jaar nog in het ASO zit. Bij het tiende deciel (de 10% rijksten) is dat bijna 90%. Dit heeft duidelijk niets te maken met talent...

Wanneer we de verschillende Europese landen vergelijken volgens de leeftijd waarop de leerlingen voor het eerst geselecteerd worden én volgens de graad van sociale ongelijkheid, dan merken we weer een sterke correlatie: hoe vroeger de selectie, hoe groter de ongelijkheid. De determinatiecoëfficiënt bedraagt hier 34%: met andere woorden kunnen 34% van de verschillen in gelijke kansen op school, binnen Europa, toegewezen worden aan het min of meer vroeg selecteren van de leerlingen. Het slechtste voorbeeld hier is Duitsland, waar de leerlingen al op 10 jaar leeftijd worden georiënteerd naar *Gymnasium*, *Hauptschule* of *Realschule*.

Voorstellen

Wat zou er in het Vlaams onderwijs moeten veranderen om een einde te stellen aan deze sociale ongelijkheid? Of, ten minste, om niet meer kampioen op dat vlak te zijn? De antwoorden vloeien logisch voort uit wat we net zagen.

Een eerste maatregel moet komaf maken met huidige quasimarktorganisatie van het onderwijs. De Oproep voor een Democratische School stelt voor dat elke leerling vanaf het eerste leerjaar een school toegewezen krijgt. Deze toewijzing vervalt bij verhuizing of in uitzonderlijke omstandigheden. Deze toewijzing zou gebeuren volgens de woonplaats en volgens het gezinsinkomen. De bedoeling is gettoscholen te voorkomen en een voldoende sociale mix te halen in elke school. Dat systeem vereist dat we het grondgebied geografisch indelen in sociaal gemengde zones. Tot een bepaalde datum moeten de scholen eerst de leerlingen inschrijven die hen zijn toegewezen. Deze leerlingen zijn dus zeker van een plaats. Het aantal plaatsen in een school wordt vooraf vastgelegd volgens de objectieve capaciteit en mag niet worden overschreden. Na de vervaldatum (15 augustus bv.) kan de school eventueel overblijvende plaatsen vrij toekennen. Dit systeem gaat er vanuit dat er geen herexamens meer zijn. Gemotiveerde afwijkingen zijn natuurlijk steeds mogelijk op advies van de klassenraad en/of het CLB van de school.

Dit is echter niet mogelijk zonder een fusie van de schoolnetten. Toewijzen van kinderen aan scholen kan immers enkel naar openbare scholen. We denken trouwens dat het confessionele karakter van het onderwijs opheffen ook wenselijk is om verder opsplitsen per godsdienst te vermijden.

Ten tweede pleiten wij voor een gemeenschappelijke basisvorming van 6 tot 15 jaar. In dit comprehensief systeem zou de breuk tussen het lager en het secundair onderwijs verdwijnen. De leerlingen wennen geleidelijk aan de overgang van één onderwijzer naar meerdere vakleerkrachten per klas.

Zulk "gemeenschappelijk basisonderwijs" zou geleidelijk moeten ingevoerd worden, gespreid over een periode van 10 jaar. Momenteel zijn er immers grote niveauverschillen op het einde van het lager onderwijs. Daarom is het onmogelijk van vandaag op morgen de selectie bij de aanvang van het secundair onderwijs

uit te schakelen. Op korte termijn kunnen we wel de algemene vorming in de eerste graden van het kwalificatieonderwijs (het BSO en de zwakkere vormen van TSO) opdrijven.

De inhoud van dit gemeenschappelijk onderwijs mag niet klakkeloos overgenomen worden van het huidige ASO. We willen natuurlijk dat iedereen de basiskennis en -vaardigheden verwerft (wiskunde, leesvaardigheid, vreemde talen). Met daarnaast mikken we op een algemene cultuur van hoog niveau (geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschappen, literatuur, kunst, filosofie...), een initiatie in de technologieën van de productie en van het dagelijkse leven (ICT, gezondheid, elektriciteit, landbouw, industrie...), net als lichamelijke opvoeding en een sportieve vorming. De leerlingen moeten ook kennis maken met productieve arbeid en die leren waarderen. Ze moeten diverse beroepen leren kennen, het verenigingsleven, tuinieren... Dergelijke algemene en polytechnische vorming voor iedereen tussen 6 en 15 jaar houdt in dat de beroepsspecialisatie niet vóór de leeftijd van 16 begint.

Ten derde, als we de kinderen uit de volkse milieus willen verzoenen met de school, moet de school een centrale plaats in hun leven innemen. Men kookt en eet er samen, er is ruimte voor spel en ontspanning, film en andere culturele activiteiten, sport, technische hobbyclubs, enz. Sommige activiteiten vinden plaats 's avonds, tijdens het weekend of op vakantiedagen. Zo kan echte burgerzin aan bod komen: onderricht en opvoeding worden nauw verbonden met het sociale leven en de productieve activiteit. Je ontwikkelt er waarden als samenwerking, solidariteit, creativiteit, liefde voor de wetenschappen, de techniek, de kunst, fysieke activiteit, de natuur, enz.

De gemeenschapsschool moet openstaan voor de andere actoren van de opvoeding: de socioculturele verenigingen, de jeugdbewegingen, de sportclubs, de lokale feestcomités... De school kan voor bepaalde projecten ook een beroep doen op de ouders. Als de concurrentiële logica wegvalt, die inherent verbonden is met het bestaan van de semionderwijsmarkt, evolueert de verhouding ouders-school van een commercieel getinte naar een democratische relatie.

Deze voorstellen beantwoorden zeker niet aan wat zij, die in de moderne politieke cultuur de beslissingen nemen, verwachten. Zij houden het bij kleine hervormingen die zonder al te veel beroering stapje voor stapje worden ingevoerd. Deze voorstellen beantwoorden ook niet aan een behoefte, die bijvoorbeeld door de arbeidsmarkt gedicteerd en opgedrongen wordt. Deze beantwoorden wel aan een radicale visie – waar men niet om heen kan – op de rol van het onderwijs in het verwezenlijken van een democratische maatschappij. In deze visie dient de school niet om sociale ongelijkheden te reproduceren door te selecteren en hiërarchische onderwijsvormen te organiseren. Zij heeft als eerste taak de toekomstige burgers de nodige intellectuele wapens te verschaffen die hen in staat stellen de wereld te begrijpen en aan haar hervorming deel te nemen.

Een goede schoolkeuze: niet eenvoudig. Het inschrijvingsrecht: de processie van Echternach?

51

Marc Laquière | Pedagogisch medewerker
Federatie van Marokkaanse Verenigingen

De feiten

De feiten spreken voor zich. Leerlingen uit etnisch-culturele groepen blijven vertraging oplopen in het onderwijs in Vlaanderen. Het percentage leerlingen met een 'vreemde nationaliteit' dat vertraging opgelopen heeft aan het einde van het lager onderwijs ligt 3 tot 4 keer hoger dan bij leerlingen met de Belgische nationaliteit. Slechts één op de vier 'vreemde' leerlingen verlaat met succes het secundair onderwijs. Als ze hun middelbare studies al beëindigen, dan doen ze dat overwegend in het beroepsonderwijs.

'Migrantenleerlingen' zijn oververtegenwoordigd in het beroepssecundair onderwijs, het deeltijds beroepssecundair onderwijs en het buitengewoon onderwijs. De deelname aan het hoger onderwijs is bij leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst minimaal.

Beleidsmaatregelen

Zondag, 24 november 1991. De eerste Zwarte Zondag schudt Vlaanderen door elkaar. De overheid pakte datzelfde jaar eindelijk en in versneld tempo uit met een 'vernieuwd onderwijsbeleid voor migranten.' De belangrijkste onderdelen van dit beleid waren het 'onderwijsvoorrrangsbeleid' (OVb) en het 'non-discriminatiebeleid' (NDB), die respectievelijk in 1991 en 1993 werden opgestart.

Het Gelijke onderwijskansendecreet (GOK), dat de verschillende bestaande beleidsmaatregelen t.a.v. 'allochtone leerlingen' integreerde, dateert van 8 juni 2002 met o.a. de opstart op 1 september 2002 van de Lokale onderwijsplatforms (LOP's). Het GOK-beleid heeft o.a. de bedoeling de achterstand en achterstelling bij 'allochtone' leerlingen weg te werken en het onderwijs te interculturaliseren.

Gelijke onderwijskansen en kampeertoestanden

Echte gelijke onderwijskansen zouden op termijn de realisatie moeten inhouden van gelijke rechten, kansen en uitkomsten voor alle leerlingen in alle scholen. Gelijke kansen in het onderwijs zijn pas gegarandeerd wanneer verschillende groepen in de samenleving op een gelijke manier aanwezig zijn in alle maatschappelijke instellingen en posities. Dit doel kan o.i. alleen gerealiseerd worden door consequent én prioritair te kiezen voor **kwaliteitsonderwijs**.

Kwaliteitsonderwijs betekent maximaal investeren in onderwijs (middelen, mensen, opleiding, vorming...). We denken bijvoorbeeld aan goede leermethodes,

individuele leerlingenbegeleiding, schoolteams trainen in het omgaan met leerlingen en hun ouders, teambuilding, leerlingen weerbaar en kritisch maken en hen leren op een creatieve manier omgaan met conflicten, leerlingen – en ouderparticipatie...

Kwaliteitsonderwijs betekent ook dat alles in het werk moet worden gesteld om de doorstroming van leerlingen uit etnisch-culturele en kansarme groepen te bevorderen en om deze leerlingen te richten naar het algemeen vormend en het technisch onderwijs. Ook de doorstroming naar het hoger onderwijs moet de nodige aandacht krijgen.

Positieve acties zullen nodig zijn. We denken aan het ondersteunen van projecten die schoolse en leerachterstanden willen wegwerken, projecten rond opvoedingsondersteuning... Er is dus nog heel veel werk aan de winkel.

Kwaliteitsonderwijs houdt ook in dat het onderwijs in al zijn facetten in een *'multi-etnisch en multicultureel perspectief'* wordt geplaatst. Dit onderwijsprincipe, dat recht doet aan de verschillende etnisch-culturele groepen in onze samenleving, moet weerspiegeld worden in alle aspecten van het schoolleven. Het moet onder andere zichtbaar zijn in de onderwijsinhouden, in de samenstelling van het schoolteam, in de ouderverenigingen, in de formele participatiestructuren in het onderwijs, in het inspectie- en begeleidingskorps, tot in de hoogste regionen van het departement onderwijs. Het aanwervingsbeleid van 'allochtone leerkrachten' dient gepaard te gaan met een duidelijk beleid voor de opleiding, begeleiding en het management van het multi-etnisch personeel. De dag dat leerkrachten uit etnisch-culturele groepen voor de klas staan, zullen gegarandeerd heel wat vooroordelen op de speelplaats en in de leraarskamer verdwijnen.

Etnische segregatie

Etnische segregatie kan zowel voor 'witte' als 'zwarte' scholen problematisch zijn. Etnisch gesegregeerde scholen hebben bijvoorbeeld minder mogelijkheden om jongeren voor te bereiden op de interculturele samenleving. Intercultureel onderwijs benadrukt immers de noodzaak van het 'beleven' van interculturaliteit, wat uiteraard meer kansen op succes heeft in 'gemengde' scholen.

Anderzijds zijn zogenaamde 'zwarte' scholen in bepaalde steden en wijken een weerspiegeling van een sociologische realiteit. Het is duidelijk dat het verkleuren van de scholen in groot stedelijke contexten in de toekomst eerder zal toenemen dan afnemen. Sommige van deze scholen behalen – dank zij de inzet van een gemotiveerd team – goede resultaten, ondanks de objectieve moeilijkheden waarmee ze te kampen hebben en ongeacht de capaciteiten van de leerlingen. Krachtig investeren in deze scholen en leerlingen is hier de enige realistische boodschap.

'Zwarte' concentratiescholen werden jarenlang aan hun lot overgelaten en werden verketterd. 'Witte' concentratiescholen konden 'zwarte' leerlingen zomaar weigeren en werden ongemoeid gelaten.

Al te lang heeft het onderwijs zich blind gestaard op de realisatie van 'gemengde' scholen. Al te lang heeft men de spreiding van 'allochtone' leerlingen als een mira-

keloplossing voor hun leerachterstand gezien. Men voerde een beleid van eenzijdige 'spreidingsmaatregelen' van 'zwarte' leerlingen.

De resultaten van het wetenschappelijk onderzoek in Vlaanderen over dit spreidingsbeleid – die overigens nauw aansluiten bij buitenlandse ervaringen – bewezen het tegenovergestelde. Een aantal politici en beleidsmakers die probeerden een andere koers te varen, botsten op heel wat weerstanden. De 'vrijheid van onderwijs' werd stevast misbruikt om een discriminerend inschrijvingsbeleid te voeren.

Een spreidingsbeleid is daarenboven een voedingsbodem voor vooroordelen, discriminatie en racisme. Men stelt of suggereert immers dat de kwaliteit daalt vanaf een bepaalde concentratie 'allochtone' kinderen. Op die manier legt men de verantwoordelijkheid voor een daling van de kwaliteit van het onderwijs eenzijdig bij hen. Het spreidingsbeleid leidde de afgelopen jaren tot een uitzichtloze discussie die het zoeken naar en het uitvoeren van doeltreffende oplossingen eindeloos vertraagde. Hoewel er tegenwoordig op beleidsniveau een brede consensus is dat een eenzijdig spreidingsbeleid niet werkt, leeft het nog in de hoofden van heel wat (onderwijs)mensen. Het zijn in de eerste plaats de 'witte' en niet de 'zwarte' scholen, die de etnische segregatie in het Vlaams onderwijs veroorzaakten.

Inschrijvingsbeleid

Er werden verschillende maatregelen genomen in het kader van het Gelijke onderwijskansendecreet (GOK-decreet) om te verhinderen dat leerlingen op basis van o.a. herkomst werden geweigerd. Toch blijven nog steeds heel wat 'allochtone' ouders moeilijkheden ervaren om hun kinderen in te schrijven in de school van hun keuze. Gelukkig maken systematische bijsturingen van het GOK-decreet het voor (elitaire) scholen steeds moeilijker om leerlingen te weigeren. Toch blijven aanvullende kordate maatregelen nodig die de correcte toepassing van het GOK-decreet moeten mogelijk maken. Vandaag de dag moet nog steeds teveel energie gestoken in het opeisen van een correcte toepassing van het inschrijvingsrecht. Iedere keer dat er een verbetering van het inschrijvingsrecht wordt aangekondigd, lijkt het er op dat een zoektocht begonnen is naar achterpoortjes om eraan te ontsnappen.

Ook tijdens de discussie rond de kampeertoestanden ziet men de spreidingsidee de kop weer opsteken. Sommige 'zwarte' concentratiescholen dromen van het aantrekken van 'witte' leerlingen en ouders, in plaats van zich prioritair te concentreren op de verhoging van de kwaliteit van hun onderwijs. Zo zijn er pijnlijke getuigenissen van 'allochtone' en 'kansarme' ouders met verhalen over 'witte' ouders die de voordelen van de stad (her)ontdekt hebben en/of de nadelen ervaren hebben van elke dag hun kinderen naar een school buiten de buurt te moeten brengen. De 'witte' groep breekt in de 'betere' concentratiescholen in hun buurt in. Kansarme en 'allochtone' ouders moeten met lede ogen aanzien dat er voor hen geen plaats meer is in de buurtschool. Misschien is dit goed bedoeld in het kader van de realisatie van zogenaamde 'multiculturele' scholen, maar soms wel met weinig democratische effecten als gevolg.

Experimenteren om wachtrijen en kampeertoestanden te vermijden

Nederlandstalige scholen in Vlaanderen en Brussel zullen de komende twee jaar kunnen experimenteren met methodes om wachtrijen en kampeertoestanden bij de inschrijvingen te vermijden. Onderwijsminister Frank Vandenbroucke maakte dat decretaal mogelijk. De minister stelt wel een aantal duidelijke voorwaarden: een experiment mag niet strijdig zijn met de uitgangspunten van het GOK-decreet en er moet een akkoord zijn over een experiment in het lokaal overlegplatform (LOP).

Op zich is er met experimenteren geen probleem. Op voorwaarde dat de scholen het niet op eigen houtje in het wilde weg beginnen te doen. En wie weet komen vindingrijke geesten met creatieve oplossingen.

Het kamperen voor de schoolpoort wordt – ten onrechte – geduid als een negatief gevolg van het GOK-decreet en het inschrijvingsbeleid. Kamperen voor de schoolpoort is een fenomeen dat dateert van voor het GOK-decreet en dat dank zij het GOK-decreet zichtbaar is geworden. In de meeste scholen in Vlaanderen zou er volgens de eerste berekeningen niet echt een capaciteitsprobleem zijn. Kamperen is blijkbaar een marginaal gegeven in de Vlaamse onderwijscontext. In bepaalde grootstedelijke contexten zoals bijvoorbeeld in Antwerpen zal de demografische realiteit nieuwe onderwijsinfrastructuur nodig maken. Het kamperen aan de schoolpoorten legt een aantal mechanismen in het onderwijs bloot zoals de ‘vermarkting’ van het onderwijs en de ongezonde concurrentie tussen scholen. Structurele maatregelen zoals het ingrijpen in de negatieve effecten van de ‘vrijheid van onderwijs’ zijn in een Belgische en Vlaamse context niet altijd evident, laat staan haalbaar op korte termijn. Dat betekent echter niet dat er op korte termijn geen maatregelen moeten genomen worden om de nefaste gevolgen van het niet respecteren van het inschrijvingsrecht en de kampeertoestanden een halt toe te roepen. Integendeel.

Inschrijvingsperiodes

Onderwijsminister Frank Vandenbroucke bepaalde dat de inschrijving voor een volgend schooljaar ten vroegste mogelijk is op 1 september van het voorafgaande schooljaar. Zo konden ouders voor het schooljaar 2008–2009 hun kinderen inschrijven vanaf 1 september 2007. Vroeger konden ouders hun kinderen jaren van te voren inschrijven. Met deze maatregel verdwenen gelukkig een aantal wantoestanden.

Vanaf 1 september bepaalt iedere Vlaamse school – net zoals vroeger – wanneer én hoe ze inschrijft. In steden als Brussel, Gent, Antwerpen – waar Lokaal Overlegplatforms (LOP) aanwezig zijn – maakten scholen afspraken over de inschrijvingsperiodes. Het GOK-decreet geeft de LOP's immers expliciet de bevoegdheid om afspraken te maken (zoals bijvoorbeeld het vastleggen van inschrijvingsperiodes). Zo hanteren de Antwerpse en Gentse scholen twee of drie inschrijvingsperiodes voor kinderen die een andere school kiezen of voor het eerst schoolgaan. Antwerpse (vanaf 7 januari 2008) en Gentse basisscholen (vanaf 10 januari 2008) konden in een **eerste** (door de overheid verplichte) **periode** (die telkens tot en

met 30 januari 2008 liep) de **broers en zussen** inschrijven van kinderen die al op hun school zitten.

Antwerpse en Gentse basisscholen konden vrijwillig, onder bepaalde voorwaarden, opteren voor een **facultatieve tweede periode** om zgn. GOK-leerlingen (kansarme en anderstalige leerlingen) of niet-GOK-leerlingen in te schrijven. In Antwerpen liep deze periode vanaf 1 februari 2008 en in Gent vanaf 11 februari 2008, telkens tot eind februari. Voor de Brusselse basisscholen liep deze periode van 3 maart tot 21 maart 2008.

Vanaf de eerste schooldag in maart (3 maart 2008) ging in Antwerpen voor het basisonderwijs een tweede of derde periode in, waarin scholen alle andere leerlingen kunnen inschrijven. *In Antwerpen kon iedere school echter zelf beslissen wanneer ze met deze derde inschrijvingsperiode startte! Zo was er een school die haar derde inschrijvingsperiode pas startte tijdens de grote vakantie.* In Gent daarentegen schreven alle scholen in vanaf 17 maart.

In het Vlaamse onderwijs bestaan er dus – in tegenstelling tot wat men soms ten onrechte denkt of beweert – geen ‘*gemeenschappelijke inschrijvingsperiodes*.’ Het startmoment van de twee of drie periodes kan immers van gemeente tot gemeente verschillen. De tweede (vrijwillige) inschrijvingsperiode wordt niet overal georganiseerd.

Elke Antwerpse basisschool kan bijvoorbeeld – zoals hoger vermeld – vanaf 3 maart zelf het moment en de duur van haar tweede of derde inschrijvingsperiode bepalen. In heel wat gemeenten worden zelfs geen afspraken over de inschrijvingsperiodes gemaakt.

Voor het secundair onderwijs is de situatie in de Vlaamse scholen nog complexer. Er zijn nauwelijks afspraken. In feite komt het hier op neer dat iedere secundaire school – na het inschrijven van broers en zussen – zelf bepaalt wanneer én hoe ze inschrijft.

Het huidige inschrijvingsbeleid maakt nog altijd heel wat misbruiken van het inschrijvingsrecht mogelijk. Voor ouders en hun kinderen (zeker voor kansarme en ‘allochtone’ ouders) is het vaak een ingewikkelde en frustrerende zoektocht naar een ‘goede’ en geschikte school.

Criterium “buurt”

Het principe ‘*een basisschool kan best direct aansluiten bij de leefomgeving van het kind*’ werd ooit naar aanleiding van de discussie over het decreet basisonderwijs (25 februari 1997) in het Vlaams Parlement verdedigd. Een ‘goede’ school in de buurt is onmiskenbaar een praktisch ideaal. Kinderen kunnen al vrij vlug zelfstandig naar school en terug naar huis. Kinderen die in een andere wijk naar school gaan, moeten gehaald en gebracht worden. Dat levert heel wat ongemak en praktische problemen op. Het betekent extra tijdrovende en belastende verplaatsingen, extra risico’s in het verkeer, verplicht overblijven tijdens de middagpauze. Het veronderstelt ook dat er regelmatig openbaar vervoer is of dat er speciale bussen worden ingelegd. Het brengt voor de ouders extra kosten mee voor vervoer, schoolmaaltijden, naschoolse opvang...

Voor kinderen zijn leeftijdgenootjes om mee te spelen van groot belang. Kinderen die met elkaar in dezelfde klas of school zitten, spelen veelal ook na schooltijd met elkaar. De kans is groot dat kinderen die buiten hun wijk naar school gaan, noch bij huis, noch op school aansluiting vinden. Buiten de buurt naar school gaan is een extra belasting voor het milieu en de mobiliteit.

Het criterium “buurt” zou men kunnen linken aan een tweede inschrijvingsperiode waarin scholen voorrang geven aan GOK- leerlingen. Pas nadat de GOK- leerlingen uit de buurt aan bod gekomen zijn, zou het de beurt moeten zijn aan de niet-GOK leerlingen uit de buurt.¹⁰⁸ Als men effectief in Vlaanderen wil werken aan het verhogen van de kansen van kansarme en ‘allochtone’ leerlingen zou het verplicht invoeren van een voorrangperiode voor GOK-leerlingen uit de buurt een belangrijk instrument kunnen zijn.

Gemeenschappelijke inschrijvingsperiodes

Ook moet overwogen worden om voor het schooljaar 2009 – 2010 het initiatief te nemen om in heel Vlaanderen voor alle scholen echte ‘gemeenschappelijke inschrijvingsperiodes’ vast te leggen. Die gemeenschappelijke periodes moeten de inschrijving van leerlingen voor ouders én scholen eenvoudiger en transparanter maken. Concurrentie tussen scholen kan hierdoor verminderd worden. Voor organisaties van ‘allochtonen’ of uit de integratiesector wordt het dan eenvoudiger om hun doelgroepen te informeren.

Alle scholen dienen hun inschrijvingsperiode(s) zo ruim mogelijk publiek maken. Dat kan via de scholen, de CLB's, Lokale Overlegplatforms (LOP's), de studie-informatiebureaus (zoals de Studiewijzer in Antwerpen en het Studieadviespunt in Gent)... Voor bepaalde doelgroepen zoals ‘allochtone’ ouders dienen aangepaste en efficiënte communicatiemiddelen (via mond aan mond communicatie, via affiches in alle ruimtes waar veel ‘allochtonen’ en kansarmen komen, via de media...) gebruikt te worden.

In het LOP-secundair onderwijs Antwerpen werd vorig schooljaar de afspraak gemaakt dat alle scholen hun inschrijvingsperiodes klaar en duidelijk aan de schoolpoort zouden uithangen en deze informatie zouden doorgeven aan de Studiewijzer. Twee schooljaren geleden werd deze afspraak nauwelijks nageleefd. Verschillende zogenaamde niet-onderwijsverstrekkers klaagden deze situatie aan in het LOP. Vorig schooljaar zagen we dat meer scholen hun inschrijvingsperiodes op een correcte manier afficheerden en de gevraagde informatie aan de Studiewijzer doorgaven. Jammer genoeg negeren nog altijd te veel scholen deze afspraak.

Het is ontoelaatbaar dat sommige scholen de afspraken die in het LOP gemaakt werden, niet naleven. Het kan evenmin dat onontbeerlijke informatie over de inschrijvingsperiodes en de capaciteit van de scholen niet wordt doorgeven aan de Studiewijzer en aan het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Voor

108 Om misbruiken te vermijden en ouders niet te moeten confronteren met soms indiscrete vragen zou de ‘verklaring op eer’ over de GOK-indicatoren moeten vervangen worden door objectieve gegevens uit databanken. De minister van Onderwijs wil – terecht- een systeem invoeren dat met objectief vastgelegde gegevens werkt.

de ouders en hun pleitbezorgers/belangenbehartigers betekent dit onnodig tijd-verlies, overbodige telefoontjes, overbodig zoekwerk op het internet, overbodige verplaatsingen.

De voordelen van meer transparantie in het inschrijvingsbeleid zijn duidelijk: een bewustere en een betere school – en studiekeuzes, minder tijdverlies, minder dubbele inschrijvingen¹⁰⁹, minder ontgoochelingen en frustraties, een grotere betrokkenheid van ouders en leerlingen, minder schoolse mislukkingen...

Verplichte formulieren

Scholen moeten een kind dat zich met zijn ouders aanmeldt voor een inschrijving ofwel inschrijven ofwel weigeren. Voorlopige inschrijvingen kunnen decretaal niet. Het heeft jaren geduurd vooraleer de scholen decretaal verplicht werden om een **bewijs** af te leveren wanneer ze een leerling **weigerden in te schrijven**.

Deze verplichting is een goede zaak. Ouders kunnen aan de hand van dit bewijs (laten) nagaan of de weigering al dan niet terecht is. Een aantal scholen levert echter nog steeds geen bewijsstuk af. Veel ouders zijn niet op de hoogte van hun recht op een dergelijk bewijsstuk.

We zijn eveneens van oordeel dat scholen daarnaast bij de realisatie van een inschrijving een **bewijs** dienen af te leveren met de **waarborg van inschrijving**.¹¹⁰ Zo'n bewijs geeft aan ouders de zekerheid dat hun kind effectief ingeschreven is. Het neemt onzekerheid bij de ouders weg en kan dubbele inschrijvingen helpen voorkomen.

Het LOP-basisonderwijs Gent maakte als eerste LOP op 20 november 2006 de afspraak dat elke ouder bij een inschrijving een 'bewijs van inschrijving' moet ontvangen. Met de bepaling evenwel dat een school gebruik kan maken van een modelformulier ontworpen door het LOP of van een eigen document. Het LOP-basisonderwijs Antwerpen beperkte zich tot een **oproep** naar de scholen om het inschrijvingsformulier van het LOP te gebruiken.¹¹¹

Het GOK-decreet

Het is een publiek geheim dat sommige scholen al jaren allerlei trucs gebruiken om 'allochtone' en 'kansarme' leerlingen te weigeren of door te verwijzen. Het non-discriminatiebeleid (1993) en GOK-decreet (2002 met wijzigingen in 2005¹¹²)

-
- 109** Ouders schrijven hun kinderen soms in meerdere scholen in omdat ze onvoldoende zekerheid hebben dat hun kind(eren) effectief ingeschreven is (zijn).
 - 110** Een schriftelijk (door de school gedateerd en ondertekend) bewijs van inschrijving (met de naam van de leerling, het onderwijsniveau, de studierichting en het leerjaar). Dit document wordt afgeleverd onder de opschortende voorwaarde dat de leerling op de dag van de instap in het onderwijs ook effectief voldoet aan de inschrijvingsvoorwaarden.
 - 111** Een aantal ouders signaleerden ons dat ze een inschrijfbewijs vroegen aan de school. Ze kregen als antwoord dat dit niet nodig was. Waarop de betrokken ouders hun kind prompt in meerdere scholen inschreven.
 - 112** Doorverwijzing op basis van thuistaal vervalt en een reeks van verplicht en facultatief toe te passen voorrangregelingen wordt ingesteld.

hebben aan heel wat schrijnende toestanden een eind kunnen maken. Voor die tijd was er absolute willekeur. Scholen selecteerden leerlingen en schreven in wie ze wilden. Kritiek leveren op scholen die dergelijke discriminerende praktijken hanteerden, vond men erger dan de discriminatie en uitsluiting zelf. Wat kan nog anders en beter:

- de afspraken van sommige LOP's over de communicatie met de ouders: zoals het afficheren van de inschrijvingsperiodes aan de schoolpoorten en over de vermelding van de inschrijvingsperiodes op de websites van de scholen en op websites zoals de 'Studiewijzer Antwerpen', dienen correct nageleefd te worden. Hetzelfde geldt voor het doorgeven van informatie over de capaciteit van de scholen;
- correcte informatie, geen misleidende publiciteit over scholen, samenwerking tussen scholen, geen oneerlijke concurrentie tussen scholen;
- het ter beschikking stellen voor scholen van eenduidige, niet voor interpretatie vatbare 'formats' van de inschrijvingsperiodes en -procedures;
- ontradingstactieken die leiden tot foute school- en studiekeuzes moeten in kaart gebracht en aangeklaagd worden;
- een strikte naleving van het verplicht ter beschikking stellen van *'het bewijs van weigering'*;
- het verplicht maken van het *'document van inschrijving'*;
- het screenen van het pedagogisch project en schoolreglement (ook hier het ter beschikking stellen van formats);
- controle op de regelgeving in verband met de toepassing van kosteloosheid van onderwijs en de toepassing van de maximumfactuur.

De LOP's

Er dient dringend werk gemaakt te worden van het optimaal functioneren van de LOP's. Een analyse van de huidige werking mag zich niet beperken tot een kwantitatieve analyse en een tevredenheidonderzoek. We pleiten voor een wetenschappelijke, participerende observatie waarbij volgende elementen aan bod kunnen komen: aanwezigheidsgraad, vergadercultuur, het tot stand komen van de besluitvorming, de ondersteuning van de vrijwilligers... Welke is de verhouding tussen de professionals en vrijwilligers, de onderwijsverstrekkers en de niet-onderwijsverstrekkers? Waarom wordt er afgehaakt? Wordt er voldoende naar de niet-onderwijsverstrekkers geluisterd? Hebben deze het gevoel dat ze voldoende impact hebben op de besluitvorming?

Vrijwilligers maken onkosten en hebben recht op een vergoeding als ze deel uitmaken van beleidsorganen – zoals het LOP – die het schoolniveau overstijgen. De vertegenwoordiging in dergelijke bestuursorganen kan aantrekkelijker gemaakt worden door vergoedingen zoals vacatiegelden (bestuursvergoedingen) en/of onkostenvergoedingen. Tevens kan in de CAO's geregeld worden dat voor deelname aan het LOP betaald verlof verleend wordt.

Een LOP dient gebruik te kunnen maken van haar bevoegdheden. Het is niet de eerste keer dat die mensen die beslissingen saboteren, vervolgens stellen dat

het LOP onvoldoende slagkracht heeft. Kortom: de LOP-werking dient serieus onder de loep genomen te worden.

Achter de discussie over het inschrijvingsrecht zou eindelijk een punt moeten kunnen gezet worden, zodat er meer aandacht vrijkomt voor andere relevante aspecten van GOK-decreet. Op de website van de Vlaamse overheid lezen we: *“Er loopt momenteel ook een onafhankelijke wetenschappelijke studie naar de effectiviteit van de LOP’s. De resultaten hiervan zullen bekend zijn in de tweede helft van 2007.”*¹¹³ Bij navraag blijken de resultaten over dit onderzoek nog niet vrijgegeven te zijn.

Discriminatie

In Antwerpen namen de zogenaamde niet-onderwijspartners (zoals het Minderhedencentrum de 8, het FMV, verenigingen waar armen het woord voeren...) het initiatief om te starten met de registratie van verhalen en praktijken over onterechte weigeringen in het onderwijs. Op zich een lovenswaardig initiatief. Onze ervaring leert echter dat ouders steeds minder zin hebben om te getuigen over de manier waarop ze door scholen behandeld worden. Door hun getuigenissen komen ze vaak in een moeilijk parket. Ze zijn vaak niet meer gewenst op de school tegen wie ze klacht neerlegden. Veel ouders hebben daarenboven het gevoel dat het neerleggen van een klacht geen zoden aan de dijk zet. ‘Allochtone’ en kansarme ouders zijn van oordeel dat ze niet alleen feitelijk gediscrimineerd worden, maar getuigen dat ze in veel scholen het gevoel krijgen dat ze niet welkom zijn.

Tenslotte

Het is de hoogste tijd dat scholen ouders met respect behandelen en dat ze de regelgeving correct toepassen. Ouders moeten zich kunnen beroepen op efficiënte en effectieve klachtenprocedures en op een degelijke (netoverschrijdende) klachtenbehandeling.

Een overheid mag niet dulden dat sommige scholen het democratisch tot stand gekomen GOK-decreet met voeten treden. Als sommige scholen het GOK-decreet, de reglementeringen of de afspraken van hun LOP’s niet respecteren, heeft dat voor kansarme en ‘allochtone’ leerlingen nefaste en discriminerende gevolgen.¹¹⁴ Niet alleen ouders en kinderen zijn daar de dupe van maar ook scholen die wél de decreten en de regelgeving correct toepassen.

De overheid dient nauwlettend toe te zien op de spelregels van het inschrijvingsrecht en de correcte toepassing van het GOK-decreet. Het GOK-decreet en het inschrijvingsrecht zijn democratisch verworven rechten, die niet mogen prijsgegeven worden. Als het GOK-decreet niet correct wordt toegepast, moet

¹¹³ <http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/lop/>

¹¹⁴ Zie uitspraken over taken, de netbegeleiding, inspectie, verificatie: Ministerie van onderwijs en vorming. Agentschap voor onderwijsdiensten (AgODI). *Gelijke onderwijskansen. Lokale overlegplatforms. Evaluatie werking 2004-2006*. Zie o.a. p. 72 en 73.

Verslag Algemene vergadering LOP Basisonderwijs Gent, p.3: *‘Directies stellen dat het correct gebruik van het inschrijvingsregister ouders moet kunnen geruststellen. Maar dan moet het inschrijvingsregister wel worden gecontroleerd. Dit gebeurt op dit moment niet of onvoldoende.’*

er kordaat worden opgetreden. Als er bepaalde reële tekorten in het decreet worden geconstateerd, moeten ze bijgestuurd worden. Als het LOP niet efficiënt werkt, dient nagegaan te worden waaraan dat ligt en wat er kan verbeterd of veranderd worden.

Het niet correct toepassen van het GOK-decreet belemmert immers de realisatie van gelijke onderwijskansen. Een terrein waarop het Vlaams onderwijs volgens een recent OESO-rapport te kort schiet. Gelukkig is er in deze situatie – mede onder druk van organisaties die opkomen voor de rechten van kansarmen en ‘allochtonen’ – de laatste jaren verbetering opgetreden.

Een andere bril

Het is de hoogste tijd dat de multi-etnische samenleving door een andere bril bekeken wordt. Leden uit etnisch-culturele minderheidsgroepen moeten versterkt worden. Vanuit die versterkte positie kunnen ze beslissen hoe ze zich verder organiseren en verenigen. Dit kan gebeuren door een grotere instroom van leden van etnische groepen in de strategische plaatsen in het onderwijs.

Onderwijs kan een belangrijke bijdrage leveren aan de realisatie van een ander maatschappijmodel dan een dat gesteund en gevoed wordt door vreemdelingenhaat en extreem rechts. Het kan de toenemende vervreemding tussen de meerderheid en etnische minderheden een halt toeroepen en het vertrouwen van de etnische groepen in de rechtstaat versterken. Maar om dat hoopvol perspectief te realiseren zullen radicale ingrepen nodig zijn in het onderwijs in Vlaanderen. De minister van Onderwijs nam al een aantal maatregelen en vooral een aantal structurele, positieve acties die ongetwijfeld verbetering zullen brengen in de achterstandpositie van ‘allochtone’ en kansarme groepen, zoals o.a. de vermelding van de schoolkosten in schoolreglementen, het invoeren van de maximumfactuur, maatregelen om de diversiteit in onderwijspersoneel te bevorderen en in de toekomst de differentiatie in de financiering in verhouding tot de samenstelling van de schoolpopulatie... Er blijft echter nog heel wat werk aan de winkel. Het is daarenboven de hoogste tijd dat men zich in het onderwijs kan concentreren op en werk kan maken van de vele aspecten van de diversiteit. De ouderparticipatie in het algemeen (en zeker die van kansarme en ‘allochtone’ ouders) staat in Vlaanderen in haar kinderschoenen, van diversiteit in de schoolteams is nog nauwelijks sprake. De incentives die in het vooruitzicht gesteld worden, zullen ongetwijfeld hun nut hebben, maar zullen wellicht geen doorbraak kunnen brengen. Streefcijfers en quotasystemen met gegarandeerde vertegenwoordiging zouden dat wel kunnen.

04 | Buitengewoon Allochtone leerlingen

Asma Zarhoni

63

Allochtone leerlingen in het buitengewoon onderwijs

Kansarme leerlingen en leerlingen van allochtone herkomst zijn sterk vertegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs. Vooral de types 1, 3 en 8 fungeren als opvangnetten voor probleemleerlingen uit zwakkere sociale milieus. In type 1 van het buitengewoon basisonderwijs loopt het percentage uit zwakke sociale groepen volgens de ruwe schattingen op tot gemiddeld 58%.¹¹⁵

De meeste onderzoekers maken bij hun berekening noodgedwongen gebruik van de tweedeling Belg en niet-Belg, maar dit nationaliteitscriterium verbergt de allochtone kinderen die de Belgische nationaliteit hebben. Officiële statistieken zijn hoofdzakelijk gebaseerd op nationaliteit als indicatie van herkomst, waarbij men conclusies trekt op basis van tweedeling Belg en niet-Belg. Door de wetswijziging zijn een heleboel allochtonen als het ware “onzichtbaar” geworden in statistieken en kunnen daardoor zeer moeilijk in kaart gebracht worden. De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat dit geen representatief beeld geeft van de werkelijkheid.¹¹⁶ De gegevens met betrekking tot de aanwezigheid van allochtonen in het onderwijs zijn gebaseerd op bronnen die enkel een onderscheid maken tussen Belgen en leerlingen met vreemde nationaliteit. Allochtonen van de tweede of hogere generaties worden op basis van dit criterium niet van de autochtonen onderscheiden. Het is dus een probleem om exacte gegevens te bekomen met betrekking tot de vertegenwoordiging van allochtone leerlingen in het buitengewoon onderwijs.

Buitengewoon kleuteronderwijs

Slechts een klein percentage kleuters gaat naar het buitengewoon onderwijs. In het schooljaar 2005-2006 zaten 1.821 kleuters in het buitengewoon kleuteronderwijs ten opzichte van ongeveer 233.000 in het gewoon kleuteronderwijs. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat er geen buitengewoon onderwijs bestaat voor kleuters met een lichte verstandelijke beperking, met een ontwikkelingsachterstand of met leerstoornissen (de types 1 en 8). Van het totale aantal leerlingen in het buitengewoon Kleuteronderwijs zijn er 5,66% leerlingen met een vreemde nationaliteit. Vergelijken wij dat met het gewoon kleuteronderwijs: daar heeft 5,92% van de kleuters een andere nationaliteit dan de Belgische.¹¹⁷ Er is dus geen sprake van een oververtegenwoordiging van vreemdelingen in het buitengewoon kleuteronderwijs ten opzichte van het gewoon kleuteronderwijs.

¹¹⁵ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. 2007. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs Schooljaar 2005-2006*. www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2005-2006/jb0506/default.htm, gelezen online op 01-04-2007

¹¹⁶ Timmerman, C., Lodewyckx I., Vanheule D., Wets J. 2004. *Wanneer wordt vreemd, vreemd: De vreemde in beeldvorming, registratie en beleid*. Leuven: Acco – 289p.

¹¹⁷ Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007 *Op cit.* p469

Buitengewoon lager onderwijs

Drie vierde van de leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs (BuLO) volgt type 1 of 8 onderwijs. Er is ook een belangrijke toename van het aantal leerlingen in type 3.¹¹⁸ Van alle leerlingen die tijdens het schooljaar 2005-2006 in het lager onderwijs zaten, zat 6,4% in het buitengewoon onderwijs. Er is geen significant verschil tussen Belgen (6,66%) en vreemdelingen. De laatste tien jaar is het aandeel leerlingen dat naar het buitengewoon onderwijs gaat voor Belgen gestegen en voor vreemdelingen licht gedaald. Een van de mogelijke verklaringen is een gewijzigde samenstelling van de vreemdelingenpopulatie. In de loop van de jaren '90 kwamen nogal wat vreemdelingen uit de Europese staten van de voormalige Sovjet-Unie, uit andere landen van Oost-Europa en uit Azië naar ons land en tegelijkertijd nam het aantal vreemdelingen dat de Belgische nationaliteit kreeg, voornamelijk Turken en Marokkanen, toe.¹¹⁹ Van alle leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs is 6,66% een vreemdeling tegenover 6,3% vreemdelingen in het gewoon lager onderwijs.¹²⁰ Maar ook hier moeten we erop wijzen dat de laatste twintig jaar het aandeel vreemdelingen in het buitengewoon onderwijs is afgenomen en dat er voorheen wel een oververtegenwoordiging was.¹²¹

Buitengewoon secundair onderwijs

De deelname aan het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) is de afgelopen 15 jaar toegenomen. Met uitzondering van de types 1 en 6 groeit het leerlingenaantal in alle types. De sterkste stijgingen doen zich voor in type 2 en in type 3. De leerlingenaantallen nemen ook toe in alle opleidingsvormen. Ongeveer twee derde van de leerlingen buitengewoon secundair onderwijs heeft een oriëntering naar de types 1 of 3. Deze leerlingen volgen hoofdzakelijk opleidingsvorm 3, gericht op de integratie in een gewone leef- en arbeidsomgeving.¹²² In het buitengewoon secundaire onderwijs zaten in 2005-2006 17.781 leerlingen, waarvan 8,5% leerlingen met een vreemde nationaliteit. Van alle leerlingen in het gewoon onderwijs zijn er 4,5% leerlingen met een vreemde nationaliteit. Er is dus een oververtegenwoordiging van vreemdelingen in het buitengewoon onderwijs in tegenstelling tot kleuter- en lager onderwijs.¹²³

De leerachterstand bij allochtone leerlingen

Immigranten afkomstig uit de westerse wereld hebben vaak in hun land van herkomst al een goede opleiding genoten en een stevig maatschappelijke positie opgebouwd. Immigranten uit de Europese unie worden noch in de media noch in beleidsdocumenten als allochtoon getypeerd. Hun kinderen raken in het onderwijs meestal niet achterop. Veel niet-westerse immigranten uit o.a. mediterrane

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, jaarboek*. 2005. Antwerpen : Garant. p189

¹²⁰ Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007. *Op cit.* p469

¹²¹ *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, Jaarboek 2005, op cit* p190

¹²² Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007. *Op cit.*

¹²³ *Ibid.* p.481-490

gebieden behoren daarentegen ook in het-land-van-oorsprong tot de lagere sociale milieus. Ze hebben meestal weinig opleiding genoten. Bijgevolg zijn de startvoorwaarden voor succesvolle inburgering vaak ongunstig. Deze groepen worden als 'allochtonen' aangeduid en tot de doelgroep van het beleid gerekend. Termen als 'achterstandsgroepen', 'etnische minderheden' of 'allochtone leerlingen' worden dan gebruikt. Het begrip allochtoon wordt zowel in volksmond en in het publiek debat als in beleidsstukken geassocieerd met 'problematisch'.¹²⁴

Onderwijspositie van allochtone leerlingen

Kinderen van laagopgeleide ouders hebben bij de start van het basisonderwijs een achterstand in taalvaardigheid en cognitieve ontwikkeling. Als de ouders ook nog behoren tot een etnische minderheidsgroep is de aanvangsachterstand nog veel groter. Door hun aanvangsachterstand hebben deze kinderen minder profijt van het onderwijsaanbod in het lager onderwijs en blijven hun prestaties minder.¹²⁵

Vaak wordt deze achterstand verklaard in termen van sociale en culturele eigenschappen van deze groepen. De rol van de autochtone samenleving en de plaats van allochtonen in de samenleving, wordt maar sinds kort mee betrokken in de discussie. De achterstand wordt vaak toegeschreven aan de lage betrokkenheid van de ouders. Afgaande op het aantal allochtone kinderen in het buitengewoon onderwijs, zou men kunnen veronderstellen dat allochtone ouders minder belang hechten aan het onderwijs als kanaal van sociale mobiliteit. Anderzijds blijkt dat allochtone kinderen meer en meer doorverwezen worden door leerkrachten en door CLB centra naar het buitengewoon onderwijs.¹²⁶

Relevante onderzoeksgegevens

Uit het onderzoek van Groenez et al.¹²⁷ blijkt dat sociaal zwakkere en allochtone ouders hun kinderen langer thuis houden dan Vlaamse ouders uit de midden-klasse.

- Zowat 5% van de driejarigen met een West-Europese nationaliteit neemt niet deel aan het kleuteronderwijs tegenover meer dan 20% uit gezinnen van Maghrebijnse¹²⁸ afkomst.
- Van de 4- en 5-jarigen uit West-Europese gezinnen participeert 99% aan het kleuteronderwijs tegenover slechts 85% uit gezinnen van Maghrebijnse afkomst.
- Zowat 16% van de Vlaamse 2,5- en 3-jarigen zit nog niet in de kleuterschool.

¹²⁴ Meijnen, W., 2003. *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ Deraeck, G. 1999 *Culturen in meervoud: aspecten van intercultureel [ped]agogisch handelen in onderwijs, vormingswerk en hulpverlening*. Leuven: Kritak.

¹²⁷ Groenez, S.; Van den Brande, I.; Nicaise, I. 2003. *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*. Leuven/ HIVA – Steunpunt LOA.

¹²⁸ Met de Maghrebijnse nationaliteit wordt de Marokkaanse, Algerijnse of Tunesische nationaliteit bedoeld

- Reeds bij deze groep is de sociale ongelijkheid opmerkelijk groot. Zo blijkt dat kleuters uit lagere sociale klassen niet alleen minder snel starten, maar ook dat zij vertraging oplopen. Daarnaast spelen etnisch-culturele factoren, zoals nationaliteit van het kind of de taal die men thuis spreekt, een rol.
- De niet-participatie bij kinderen van Maghrebijnse nationaliteit bedraagt 36%.

Uit gegevens van de Leerlingendatabank¹²⁹ blijkt dat in het gewoon lager onderwijs er een duidelijk verschil is in schoolse vertraging tussen Belgen en niet-Belgen. Tabel 1 geeft voor het gewoon lager onderwijs het aandeel leerlingen met een schoolse vertraging:

- In het schooljaar 2003-2004 had 13% van de Belgen en 45% van de niet-Belgen schoolse vertraging. Verschillen tussen Belgen en niet-belgen zijn nochtans al in de eerste leerjaren van het lager onderwijs zichtbaar. Van de niet-Belgische leerlingen die in het zesde leerjaar¹³⁰ zitten heeft 49,61% vertraging opgelopen tegenover 12,36% van de Belgische leerlingen. In het eerste leerjaar valt op dat van de niet-Belgen reeds 30,5% en van de Belgen 10% vertraging heeft opgelopen in het kleuteronderwijs. In het tweede leerjaar stijgt dit percentage tot 41,2% bij de niet-Belgische leerlingen. In het vijfde leerjaar hebben bijna 54% van de leerlingen met een vreemde nationaliteit schoolse vertraging opgelopen. Voor de Belgische leerlingen ligt dit op 14,4%.
- Zittenblijven biedt een belangrijke verklaring voor verschillen in schoolse vertraging tussen Belgen en niet-Belgen: in het schooljaar 2003-2004 was 5,7% van de Belgen, ten opzichte van 9,5% van de niet-Belgen, zittenblijver in het gewoon secundair onderwijs en in het lager onderwijs was 2,38% van de Belgen zittenblijver en 6% van de niet-Belgen.¹³¹ De cijfers tonen evenwel ook aan dat het aandeel van de vertraging die reeds in het kleuteronderwijs opgelopen werd, niet onderschat mag worden. De opgelopen vertraging in de lagere school zorgt ervoor dat Belgen en niet-Belgen in verschillende startposities aan het secundair onderwijs beginnen.¹³²
- In het schooljaar 2003-2004 had bijna 70% van de niet-Belgen in het secundair onderwijs een schoolse vertraging in vergelijking met Belgen (27%). Het percentage Belgische leerlingen met vertraging (27%) is lager dan het percentage van alle leerlingen met vertraging (28%).¹³³

¹²⁹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2003-2004). www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/

¹³⁰ Hierbij moet nog rekening gehouden worden met het feit dat ongeveer 3% van de leerlingen nooit in het zesde leerjaar van het lager onderwijs komt omdat ze vanuit het vierde of vijfde leerjaar lager onderwijs naar het eerste leerjaar B van het secundaire onderwijs gaan.

¹³¹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2003-2004) www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/

¹³² *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, Jaarboek 2005, op cit p190*

¹³³ Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007. *Op cit.*

TABEL 1 Aandeel leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs per leerjaar. Belgen en niet-Belgen (Vlaanderen, schooljaar 2003-2004)

	Belgen	Niet-Belgen
Eerste leerjaar	10%	30,45%
Tweede leerjaar	12,34%	41,16%
Derde leerjaar	13,24%	46,27%
Vierde leerjaar	13,93%	50,13%
Vijfde leerjaar	14,39%	53,93%
Zesde leerjaar	12,36%	49,61%
TOTAAL	12,69%	44,78%

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs, 2004

67

Tabel 2 geeft voor het eerste en zesde leerjaar van het gewoon secundair onderwijs het aandeel leerlingen met een schoolse vertraging.

Van de niet-Belgische leerlingen die in het zesde leerjaar zitten heeft 71% vertraging opgelopen, tegenover 35% van de Belgische leerlingen. In het eerste leerjaar valt op dat van de niet-Belgen reeds 59% en van de Belgen 18% vertraging heeft opgelopen in het basisonderwijs of het eerste leerjaar secundair onderwijs. Ongeacht de afbakening die wordt gebruikt om allochtonen te definiëren, stellen we vast dat allochtonen meer vertraging oplopen in het lager onderwijs dan autochtonen.

TABEL 2 Aandeel leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundaire onderwijs naar leerjaar en nationaliteit (Vlaanderen, schooljaar 2003-2004).

	Belgen	Niet-Belgen
Eerste leerjaar	18,06%	59,41%
Zesde leerjaar	34,94%	71,28%

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs, 2004

Oorzaken van de leerachterstanden bij allochtone kinderen

Ongelijke onderwijskansen

Met ongelijke kansen wordt verwezen naar materiële, fysische, sociale en culturele factoren die de onderwijsprestaties van leerlingen in positieve of negatieve zin kunnen beïnvloeden. Het gaat onder meer om de fysische en mentale gezondheid, de voorschoolse psychomotorische en taalontwikkeling, de pedagogische draagkracht van het gezin, het materiële comfort, het cultureel kapitaal, de relatienetwerken. Deze factoren zijn exogeen ten aanzien van het onderwijssysteem, maar het onderwijsbeleid kan al dan niet compenserend optreden waar blijkt dat deze kansen sociaal ongelijk verdeeld zijn.¹³⁴

1 Socio-economische factor

De slechte onderwijspositie van allochtone jongeren wordt heel vaak toegeschreven aan de lagere socio-economische status waaruit allochtonen komen. Dit is de verklaring volgens het achterstandsperspectief.¹³⁵ 55% van de Marokkanen en Turken in Vlaanderen behoort tot de groep 'kansarmen'.¹³⁶

Verhoeven¹³⁷ stelde vast dat er op de arbeidsmarkt sprake is van een etnostratificatie: allochtonen zitten stevast in een minder gunstige positie op de arbeidsmarkt, vooral in sectoren en banen met een hoge werkonzekerheid en slechtere arbeidsomstandigheden en voorwaarden.¹³⁸ In tegenstelling tot het regulier onderwijs wordt het buitengewoon onderwijs voor een zeer groot deel bevolkt met leerlingen uit een lager sociaal milieu.¹³⁹

Onderzoek op vlak van huisvesting geeft aan dat allochtonen vaak met ongelijke kansen worden geconfronteerd. Deze discriminatie uit zich vooral in de veelvuldige weigering van verhuurders om overeenkomsten aan te gaan met mensen van vreemde afkomst. Door dergelijke praktijk wordt de vrijheid van woonkeuze uiteraard in sterke mate beperkt en wordt men veelal gedwongen om in bepaalde buurten te (blijven) wonen, met een onverhoopte versterking van de segregatie tot gevolg.¹⁴⁰ De achterliggende machtsverhoudingen die voor deze gang van zaken verantwoordelijk zijn, komen ook op mondiale schaal tot uitdrukking in de vanzelfsprekendheid waarmee jonge kinderen uit arme allochtone milieus gedoemd zijn te mislukken op school door slechte leef- en woonvoorwaarden thuis. Zo belanden jonge gewoon en buitengewoon getalenteerde allochtonen met taalachterstand onder hun niveau tot in het bijzonder onderwijs.¹⁴¹

¹³⁴ Vranken, J., Geldof, D. 2001. *Jaarboek: Armoede en sociale uitsluiting*. Acco: Leuven.

¹³⁵ Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., Van Dorsselaar Y. 2006. *Wit krijgt schrijft beter: Schoolloopbaan van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. p40.

¹³⁶ Netoverschrijdende Werkgroep Diagnostiek Migranten en Kansarmen PMS-Centra Antwerpen. 1999. *Alle kinderen gelijk voor de wet. De Praktijk? Over het intelligentie-onderzoek bij allochtone en autochtone kinderen uit sociaal zwakke milieus*. Stad Antwerpen, 44 p.

¹³⁷ Elchardus, M. & Verhoeven, J. 2000. *Onderwijs een decennium Vlaamse autonomie*, Kapellen : Pelckmans, 245 p.

¹³⁸ *De arbeidsmarkt...* Op cit. p.122

¹³⁹ Netoverschrijdende Werkgroep... Op cit.

¹⁴⁰ Timmerman, C., Lodewyckx I., Vanheule D., Wets J. 2004. *Wanneer wordt vreemd, vreemd: De vreemde in beeldvorming, registratie en beleid*. Leuven: Acco – 289p.

¹⁴¹ *Ibid.* p149

2 Sociale factor

In kansarme gezinnen, in het bijzonder bij allochtone gezinnen, wordt het belang van het sociale netwerk waarin het kind opgroeit, onderschat. Ze hebben minder sociale contacten die kunnen helpen om de schoolproblemen op te lossen. Een studie van Melson et al. heeft aangetoond dat de omvang van het steunende netwerk positief correleert met scores van de kleuters op tests voor cognitieve ontwikkeling en sociale vaardigheden.¹⁴²

3 Culturele factor

Het cultureel kapitaal, dat het schoolsucces van kinderen in grote mate bepaalt, wordt in de eerste plaats verworven in het gezin en hangt dus nauw samen met de opleiding van de ouders.¹⁴³ Het opleidingsniveau van de ouders en de etnische herkomst zijn sterk met elkaar verweven.¹⁴⁴ De ouders van allochtone kinderen zijn over het algemeen lager opgeleid, vaker niet werkend en vaker tewerkgesteld in lagere beroepsklassen.¹⁴⁵ Ouders met weinig of geen opleiding gaan op een andere manier om met hun kinderen dan hogere opgeleide ouders. Sommige aspecten daarvan zijn doorslaggevend voor de voorschoolse cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Het lage opleidingsniveau van de ouders van allochtone leerlingen verklaart een deel van hun achterstand ten opzichte van autochtone leerlingen. In hogere milieus sluit de inhoud van de interacties tussen ouders en kinderen beter aan bij de inhoud van het schoolse leren dan in lagere milieus.

Uit het onderzoek van Groenez et al. blijkt dat kinderen van laaggeschoolde ouders of van inactieve ouders vaker in het buitengewoon onderwijs komen evenals kinderen met een vreemde nationaliteit en anderstalige kinderen.¹⁴⁶ Dit kan erop wijzen dat de oververtegenwoordiging van allochtonen kinderen in het buitengewoon onderwijs meer te maken heeft met socio-economische factoren van de ouders.¹⁴⁷

4 Taalfactor

Taal is een essentiële verklaringsfactor bij het oplopen van een achterstand. Allochtone kinderen spreken thuis meestal een andere taal dan de onderwijstaal. Daardoor is de kans reëel dat ze niet enkel een taalachterstand oplopen maar ook algemene taalachterstand.¹⁴⁸ In het overgrote deel van de Turkse en Marokkaanse gezinnen praten de ouders in de eigen taal met hun kinderen.¹⁴⁹ In kansarme gezinnen wordt alleen 'informele taal' gebruikt. In de middenklasse wordt zowel

¹⁴² Hermanns, J. et al. – Inventgroep. 2005. *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen.* www.avs.nl/kennisdelen/Werkverbanden/SOVSO/Gedeelde%20documenten/Helpen_bij_opgroeien_en_opvoeden-Inventgroep-september-2005.pdf

¹⁴³ Elchardus, M. & Verhoeven, J. 2000. *Onderwijs een decennium Vlaamse autonomie.* Kapellen: Pelckmans, p. 190

¹⁴⁴ Meijnen. 2003. *Op cit.* p.60.

¹⁴⁵ Duquet et al. *op cit.*

¹⁴⁶ Groenez et al. *Op cit.* p20.

¹⁴⁷ *Ibid.* p21-22

¹⁴⁸ Leman, J. 1999. *Moedertaalonderwijs bij allochtonen: geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur.* Leuven/ Amersfoort: Acco-160p.

¹⁴⁹ Meijnen. 2003. *Op cit.* p60.

'informele' als 'formele' taal gebruikt die op school dienst doet. Bij allochtone kinderen is deze 'informele' taal een totaal andere taal.¹⁵⁰ Allochtone kinderen gebruiken reeds op kleuterleeftijd een minder uitgebreide woordenschat en een minder abstracte taal, die ze ingelepeld gekregen hebben van hun minder geschoolde ouders. Hun ouders kunnen hen minder helpen bij huiswerk of leerproblemen. Deze kinderen hebben minder ondersteunende contacten. Al deze factoren behoren tot de sfeer van de ongelijke kansen, die de gelijke toegang tot het onderwijs belemmeren.¹⁵¹

In het kader van het gelijkekansenbeleid van de Vlaamse overheid, vragen scholen bij de inschrijving aan de ouders naar de thuistaal. Deze verklaringen op 'eer' tonen aan dat in de Antwerpse binnenstad 58 procent van de leerlingen thuis geen Nederlands spreekt.¹⁵²

Kwalitatief onderzoek – Diepte-interviews

Door diepte-interviews met 15 allochtone ouders proberen we inzicht te krijgen in de socio-economische situatie van de allochtone kinderen die naar het buitengewoon onderwijs gaan. Een tweede doel van de interviews is een beschrijving te geven van de ervaringen van de allochtone ouders bij de doorverwijzing van hun kinderen naar het buitengewoon onderwijs en de oorzaak van die doorverwijzing. De onderzoekspopulatie bestaat uit allochtone ouders, waarvan de kinderen naar het buitengewoon lager onderwijs type 1, type 3 en type 8 werden doorverwezen. In totaal zijn 15 allochtone ouders opgenomen in dit onderzoek. Er is in dit onderzoek bewust gekozen voor diepte-interviews. Omdat er voldoende tijd werd genomen voor een interview, ontstond er een vertrouwelijk gesprek en hadden wij meer kans om de diepere gevoelens van (on)tevredenheid naar boven te laten komen. Verder hebben diepte-interviews eveneens voordelen wanneer wij te maken hadden met zeer variabele niveaus van Nederlandse taalbeheersing.

Resultaten

Wat is de socio-economische toestand van deze gezinnen?

Het eerste kenmerk betreft de lage scholingsgraad van deze ouders: de overgrote meerderheid is in het land van herkomst naar de basisschool geweest. Daarnaast is er ook een aanzienlijke groep ouders die in België lager onderwijs heeft gevolgd waarbij ze soms op oudere leeftijd zijn ingestroomd, omdat ze op een latere leeftijd naar België zijn gekomen. Een groot aantal ouders heeft een aantal jaren middelbaar onderwijs gevolgd. De ouders die een diploma secundair onderwijs hebben behaald, hebben als hoogste kwalificatie een getuigschrift beroepssecundair onderwijs. Slechts één ouder heeft een getuigschrift hoger onderwijs.

¹⁵⁰ Van Gink, E. 2004. *Allochtone kinderen in het Basisonderwijs. Vroeger en nu*. Niet gepubliceerde scriptie, lessius Hogeschool Antwerpen, Afdeling Toegepaste psychologie. p12.

¹⁵¹ Nicaise, I. (1997), 'Armoede op school: oorzaken en remedies' in Van Houte M. (red.) e.a. *Schoolleiding- en begeleiding*. Antwerpen: Kluwer, 19, oktober.

¹⁵² Timmerman et al. 2004. *Op cit.*

Als gevolg hiervan hebben de meeste van deze gezinnen te kampen met werkloosheid en ontvangen ze een sociale uitkering. De ouders die wel een beroep hebben, zijn meestal als arbeider te werk gesteld. In de literatuurstudie heb ik aangegeven dat allochtonen in een minder gunstige positie zitten op de arbeidsmarkt, met een hoge werkonzekerheid.

Dat deze gezinnen een lage maatschappelijke status hebben komt ook tot uiting in hun woonsituatie. Vele onderzoeken op vlak van huisvesting geven aan dat de allochtonen in geconcentreerde, armoedige wijken wonen. Zo blijkt dat de ouders uit mijn onderzoek wonen in sociale woningen, eengezinswoningen en huurappartementen die zich bevinden in de kansarme buurten. Dit heb ik ervaren bij mijn huisbezoeken, waarin de ongunstige woonsituatie van sommige gezinnen duidelijk werd.

De redenen die gegeven wordt vanuit de school of CLB voor de doorverwijzing van deze kinderen naar het buitengewoon onderwijs.

In het onderzoek gaven de ouders vaak als reden, waarom hun kinderen naar het buitengewoon onderwijs werden verwezen, aan dat hun kinderen een taalachterstand hadden en omdat zij als ouders geen Nederlands spreken. Het gedrag van het kind werd ook door een aantal ouders als oorzaak aangegeven. De doorverwijzing van de kinderen is volgens de ouders ook te wijten aan de school en het CLB waarbij sommige ouders aangaven dat de vorige school van hun kind gemakkelijk kinderen van vreemde herkomst doorverwees. Ook de intelligentietests die door het CLB werden afgenomen, waren voor de ouders een reden. De ouders gaven aan dat er van hun kinderen op zeer jonge leeftijd al intelligentietests werden afgenomen, waardoor ze doorverwezen werden. Leerkrachten die de kinderen niet waarderen, willen dat de kinderen doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs omdat ze volgens hen enkel een "last" zijn in de klas. Daarnaast geven de ouders hun lage opleidingsgraad op als reden, waardoor ze het schoolsysteem niet kennen. Daardoor kan hen van alles wijsgemaakt worden door de school. Tijdens deze interviews is er ook naar boven gekomen, dat de leerkrachten niet willen investeren in de achterstand van het kind.

Uit het onderzoek kunnen wij besluiten dat de kinderen omwille van 4 clusters worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs: de cognitieve mogelijkheden, het gedrag van het kind, de intelligentie en de ongelijke behandeling door de school. De taalachterstand en de andere herkomst leiden bij de meeste kinderen tot doorverwijzing. De intelligentietests die al op vroege leeftijd worden afgenomen, vertonen culturele vertekeningen. Het grootste deel van de kinderen in mijn onderzoek werden tijdens het kleuteronderwijs doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs, omwille van laag IQ, leerachterstand of gedragsprobleem, waardoor de onderwijsloopbaan van deze kinderen grotendeels vast ligt.

Hoe de ouders de doorverwijzing hebben ervaren?

Uit het onderzoek blijkt dat de ouders veel verdriet, kwaadheid en teleurstelling hebben ervaren bij de doorverwijzing. Een aantal ouders vond dat er misbruik gemaakt wordt van hun onwetendheid, om hun kind(eren) door te verwijzen. De ouders vinden dat ze geen inspraak hadden in de doorverwijzingsprocedure.

Het grootste deel van de ouders vond dat ze werden verplicht om hun kind in het buitengewoon onderwijs in te schrijven. Er werd geen rekening gehouden met de achtergrondsituatie van het kind. Een aantal ouders konden niet rekenen op enig begrip vanuit de school, leerkracht of CLB. Daarnaast vinden de ouders dat het toekomstperspectief van hun kind bepaald werd door de schoolloopbaan in het buitengewoon onderwijs.

Tot slot: heel wat allochtone kinderen worden heel gemakkelijk of onnodig doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. De ondersteuning in het gewone onderwijs ontbreekt. De ongelijke behandeling van ons onderwijssysteem selecteert, filtert, segregereert en rangeert sociale groepen uit elkaar van bij de prille start van hun schoolloopbaan. Uit mijn onderzoek kan ik besluiten dat die kinderen al vanaf hun kleuterklas geselecteerd worden om door te stromen naar het buitengewoon onderwijs. Hierdoor worden de maatschappelijke kansen van deze kinderen sterk verminderd en komen ze terecht in de vicieuze cirkel van de zwakke maatschappelijke positie waarin hun ouders zich bevinden. De samenleving zou met een adequate en intensieve ondersteuning deze vicieuze cirkel moeten doorbreken. Dit maatschappelijk probleem kan enkel doorbroken worden als de school kwalitatief goed onderwijs kan aanbieden aan allochtone kinderen en investeert in leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond. De onderwijsondersteunende kwaliteiten van de ouders moeten worden verbeterd door de ouderbetrokkenheid te verhogen en de ouderparticipatie van deze ouders te faciliteren. Dit kan onder andere door een aanbod te leveren van pedagogische ondersteuning en door het ter beschikking stellen van intermediairs die van dezelfde herkomst zijn als de ouders en die kunnen dienen als tolken en de ouders kunnen ondersteunen. Dit zou de foutieve informatiestroom tussen de ouders en de school kunnen wegwerken, een eind maken aan de vooroordelen, waardoor de motivatie en de prestatie van deze kinderen positief zullen worden beïnvloed.

Sanghmitra Bhutani | beleidsmedewerkster onderwijs
Forum van Etnisch-Culturele Minderheden vzw

Diversiteit als actueel thema

Omgaan met diversiteit in het onderwijs is tegenwoordig een belangrijk aandachtspunt in het onderwijsbeleid en in de onderwijspraktijk. Vanuit verschillende hoeken en om diverse redenen wordt de noodzaak om aan de verbetering van de positie van etnisch-culturele minderheden te werken, beklemtoond.

Enerzijds zijn er de vele vaststellingen over mislukte schoolloopbanen bij etnisch-culturele minderheden. Het begint bij de gebrekkige participatie in het kleuteronderwijs, evolueert naar oplopende leerachterstand in het lager onderwijs en eindigt met de oververtegenwoordiging in bepaalde types van het buitengewoon onderwijs.

De “etnische factor” speelt echter vooral mee in het begin van het secundair onderwijs: etnisch-culturele minderheden zijn vooral terug te vinden in het beroepsonderwijs. Dit geldt trouwens zowel voor leerlingen die hier al een hele tijd wonen als voor anderstalige nieuwkomers.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat de doorstroom naar het hoger onderwijs zeer gering is. Nochtans zien we daar wel een poging tot inhaalbeweging. Er zijn immers etnisch-culturele minderheden die de sprong wagen naar het hoger onderwijs vanuit het beroepsonderwijs. Helaas draait dit vaak op een sisser uit.

Anderzijds heeft onze samenleving meer en meer nood aan hooggeschoolde werkkrachten. In bepaalde sectoren kijkt men al een tijdje richting etnisch-culturele minderheden om het tekort aan (geschoold) personeel op te vangen. De zorgsector is het voorbeeld bij uitstek. Ook het onderwijs zelf begint te beseffen dat meer etnisch-culturele minderheden in het onderwijzend personeel een grote meerwaarde kunnen betekenen. Inspanningen gebeuren voorlopig nog vooral in de lerarenopleidingen maar ook in enkele scholen doet men hier al lovenswaardig werk rond.

Diversiteit en sociale ongelijkheid

Het is wenselijk dat naast de etnisch-culturele dimensie de socio-economische diversiteit voldoende wordt erkend. Wetenschappelijke onderzoeken bevestigen namelijk keer op keer dat vooral socio-economische factoren de slaagkansen van

leerlingen beïnvloeden. Men is dus verkeerd bezig als men oorzaken vooral in de “eigen cultuur” probeert te zoeken. Dit versterkt bovendien de polarisatie tussen etnisch-culturele minderheden en de rest van de bevolking. De overdreven focus op thuistaal niet-Nederlands is een voorbeeld hiervan. Ouders klagen meer en meer dat zijzelf en hun kinderen worden aangesproken op het feit dat ze thuis een andere taal met hun kinderen spreken.

Het beleid van de Vlaamse Regering is op dit vlak heel dubbelzinnig: enerzijds erkent de minister van Onderwijs dat socio-economische factoren als voornaamste oorzaken van leerachterstand kunnen worden beschouwd en baseert hij zich op socio-economische indicatoren voor de nieuwe financiering van het leerplichtonderwijs. De maatregelen om de kostprijs van het onderwijs voor ouders te drukken liggen in dezelfde lijn.

Anderzijds hanteert de Vlaamse Regering steeds vaker het criterium “anders-taligheid” in het inburgerings- en woonbeleid, maar ook op andere domeinen. Meer en meer worden etnisch-culturele minderheden aangeduid als anders-taligen, en worden hun problemen verengd tot taal.

We vinden het bovendien verontrustend dat in dossiers met als onderwerp problemen met de studiekeuze, ouderbetrokkenheid en de kennis van het Nederlands de discussie vaak verkeerd wordt gevoerd. Een zogenaamd gebrek aan integratie van zowel kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond als hun ouders wordt dan als oorzaak van de slechte schoolloopbanen aangewezen. Dit is een kromme redenering want integratie of emancipatie kan juist gebeuren via het onderwijs. Het feit dat kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond via het onderwijs te weinig integratiemogelijkheden – of beter: slaagkansen – krijgen, geeft duidelijk aan dat er iets schort met het onderwijs zelf. Kortom, zowel het onderwijs en de samenleving in zijn geheel als de etnisch-culturele minderheden moeten bereidheid tonen en inspanningen doen om gelijke participatie te bekomen.

Het Minderhedenforum en haar lidverenigingen moedigen etnisch-culturele minderheden aan om actief te participeren aan de samenleving en het onderwijs in het bijzonder. Aan de andere kant willen we het onderwijs aanzetten om ook zelf stappen te zetten.

Probleem voor de mensen zelf

In tegenstelling tot wat algemeen gedacht wordt, liggen ouders met een andere etnisch-culturele achtergrond wél wakker van de onderwijsproblemen van hun kinderen. Hun reactie verschilt enkel in het feit dat zij bij problemen hun kennis om goede raad te vragen. Er zijn bijvoorbeeld “referentiepersonen” binnen etnisch-culturele groepen die gezinnen zelf intensief kunnen “begeleiden”. Dit is meestal puur vrijwilligerswerk en weinig bekend.

Zelforganisaties van etnisch-culturele minderheden zijn tevens een aanspreekpunt voor ouders omdat ze het vertrouwen genieten en omdat er geregeld contact is. Zelforganisaties zien het beantwoorden van vragen van ouders ook als hun taak, zelfs als die uiteindelijk vooral bestaat uit het doorverwijzen naar een andere instantie.

Zelforganisaties schuiven bijgevolg logischerwijs onderwijs als een prioriteit naar voren. Het Minderhedenforum, een samenwerkingsverband dat een 1.000-tal zelforganisaties in Vlaanderen en Brussel verenigt, behandelt onderwijs als prioritair thema binnen haar werking. De Vlaamse Regering erkent het Minderhedenforum als spreekbuis van etnisch-culturele minderheden. De organisatie is vertegenwoordigd in de Vlaamse Onderwijsraad en in de adviesorganen van de Vlaamse Gemeenschapscommissie in Brussel.

Naast belangenbehartiging zijn de doelstellingen van het Minderhedenforum het bevorderen van overleg tussen etnisch-culturele verenigingen, het aanmoedigen van de participatie van de ruime achterban en het bundelen van de krachten met andere organisaties die rond gelijke onderwijskansen werken.

Vanuit het overleg tussen de lidorganisaties, met de brede basis en met partners (vooral via open discussiemomenten) groeit er een gezamenlijke visie op “omgaan met diversiteit” in het onderwijs.

Kwaliteitsvol onderwijs

Etnisch-culturele minderheden liggen vooral wakker van de grote verschillen in kwaliteit tussen de scholen en vinden het vreselijk dat de publieke opinie vaak een negatief verband legt tussen de aanwezigheid van hun kinderen en de kwaliteit van het onderwijs.

Het Minderhedenforum vindt dat alle kinderen recht hebben op kwaliteitsvol onderwijs ongeacht hun etnisch-culturele en/of sociale achtergrond. De overheid en het onderwijs zelf hebben de opdracht om de kwaliteit in alle scholen zo veel mogelijk te garanderen door een rechtvaardige financiering en de controle op de besteding van de middelen. Bovendien is het nodig om de effecten van dit gelijke kansenbeleid op de studieresultaten van de leerlingen na te gaan, zodat het beleid, indien nodig, bijgestuurd kan worden.

Het is onrechtvaardig om de concurrentie tussen scholen – maar ook tussen ouders – verder te laten ontsporen. De beelden van kamperende ouders voor de poorten van scholen met een “goede reputatie” roepen gelukkig wrange gevoelens op bij de publieke opinie en beleidsmakers. Dit is echter de concurrentiestrijd tussen de “sterke ouders”. De andere, meestal verborgen, strijd tussen sterke ouders en ouders met een maatschappelijk kwetsbare positie heeft echter veel

zwaardere gevolgen. Denk maar aan fenomenen als “witte vlucht” en aan “witte ouders” die niet willen dat hun kinderen het klaslokaal delen met een “zwarte leerling” en soms aparte klassen eisen van een school.

We hopen dat de aanzet die de vorige en de huidige minister van Onderwijs gaf, zal worden verder gezet. De hele samenleving heeft er alle belang bij dat het onderwijs kinderen met een maatschappelijk kwetsbare positie, waartoe het overgrote aantal kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond behoort, gelijke kansen geeft en met hen een inhaalbeweging onderneemt.

Voor kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond kan deze inhaalbeweging maar daadwerkelijk gebeuren als ze “goed ontvangen” worden door het onderwijs.

Diversiteit als meerwaarde

Diversiteit kan pas echt als meerwaarde gelden voor het onderwijs indien die diversiteit als bijkomende bron van kennis, inspiratie, enz. wordt beschouwd i.p.v. als last. Er is in eerste instantie een mentale klik nodig: als men diversiteit als bron beschouwt, houdt dit in dat leerkrachten van leerlingen en hun ouders gaan leren.

Daarnaast dient de school ook bereid te zijn om inspanningen te leveren die de school- en de thuiscultuur meer op elkaar afstemmen. Wetenschappelijk onderzoek toont namelijk telkens aan dat de mate van afstemming tussen beide culturen het schoolsucces van leerlingen beïnvloedt.

In het verleden is er vooral gezocht naar manieren om leerlingen met andere socio-economische en/of etnisch-culturele achtergrond te integreren in de schoolcultuur van de middenklasse. De nadruk lag op inspanningen vanuit de leerlingen en hun ouders zelf. Het resultaat van dit eenzijdig beleid is dat deze leerlingen in bijvoorbeeld het ASO, de onderwijsvorm waar de middenklasse-schoolcultuur nog sterk aanwezig is, sterk ondervertegenwoordigd zijn ofwel omdat ze er gewoon niet ingestroomd zijn of omdat ze via het watervaleffect uitgestroomd zijn.

Het Minderhedenforum vindt het dus de hoogste tijd dat ook vanuit de school inspanningen gebeuren om de schoolcultuur meer af te stemmen op de diverse leefwereld van leerlingen. Dat bepaalde tradities zullen sneuvelen of een andere invulling zullen krijgen, mag daarbij geen taboe zijn. Vele daarvan zijn ondergeschikt aan het belang van betere slaagkansen voor alle leerlingen ongeacht hun socio-economische en/of etnisch-culturele achtergrond.

Diversiteitsbeleid in alle scholen

Het Minderhedenforum pleit voor een diversiteitsbeleid in alle scholen. Diversiteit is niet louter een opdracht voor scholen met (veel) kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond. Een diversiteitsbeleid kan men niet reduceren tot een “allochtonenbeleid” in scholen met een “problematiek”. Neen, het wordt dringend tijd dat het onderwijs de diversiteit in de samenleving als uitgangspunt neemt. Alle kinderen hebben nood aan een grondige voorbereiding op het samenleven met medeburgers die een andere etnisch-culturele en/of sociale achtergrond hebben.

79

Competenties verhogen van scholen

Aangezien veel leerkrachten een middenklasseachtergrond hebben en niet steeds vertrouwd zijn met de leefwereld van leerlingen en ouders met andere socio-economische en/of etnisch-culturele achtergrond, is het aangewezen dat men zowel in de lerarenopleidingen als in de nascholingscursussen het lesgeven in een socio-economisch en etnisch-cultureel diverse context voldoende benadrukt.

De huidige inspanningen die in gang gezet werden via het project van de “Week van de Diversiteit” zijn een stap in de goede richting maar dienen nog verder uitgebreid en geïntensifieerd te worden.

In de lerarenopleidingen kan via de reguliere vakken maar ook via stages nog meer gewerkt worden aan het aanleren van gedifferentieerde lesmethodes en interculturele communicatie met leerlingen en ouders. De mogelijkheid voor studenten om voeling te krijgen met de leefwereld van leerlingen en ouders met andere socio-economische en/of etnisch-culturele achtergrond kan bijvoorbeeld door tutoringprojecten aangemoedigd worden.

In de nascholingscursussen voor leerkrachten kan men beter de nadruk leggen op de wijze waarop aangepaste methodieken in de praktijk kunnen worden gebracht.

Het heeft echter weinig zin om enkel leerkrachten aan te zetten om beter les te geven in een socio-economische en etnisch-cultureel diverse context als er ook geen gerichte acties gebeuren naar schooldirecties toe. Leerkrachten worden best ondersteund vanuit hun directie. Een sterk schoolteam is een belangrijke voorwaarde voor een goed schoolbeleid. De goede resultaten van bepaalde scholen met veel leerlingen met andere socio-economische en/of etnisch-culturele achtergrond zijn onder meer te verklaren door de inzet van zo’n sterk team voor het gelijke onderwijskansenbeleid van hun school.

Schooldirecties dienen ook hun beleid aan te passen aan een socio-economische en etnisch-cultureel diverse context. Via de bestaande opleidingen voor toekomstige of reeds werkende directieleden kan men hiervoor warm gemaakt en opgeleid worden.

Diversiteit in het schoolbeleid

In het pedagogisch project en het schoolreglement kan een school duidelijkheid geven over de invulling van haar diversiteitsbeleid. Acties in het kader van het onderwijsproject van een school zijn cruciaal. Daarnaast is het belangrijk om een diversiteitstoets te hanteren voor het schoolbeleid inzake kostenbeheersing, de invulling van uitstappen en projecten, "samenlevingsregels", examenreglementen en het tuchtbeleid.

Diversiteit in het onderwijsproject

Enerzijds wordt het lesgebeuren meer afgestemd op de diverse leefwereld van leerlingen (qua inhoud) en anderzijds kunnen gedifferentieerde lesmethodes verder aangemoedigd worden.

De acties die nu worden voorzien en ondernomen in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid leggen vooral de nadruk op differentiatie in lesmethodes, preventie en remediëring van leerachterstanden. Dit verdient uiteraard ook een centrale plaats binnen een ruimer diversiteitsbeleid in scholen.

In de lesinhouden kunnen meer interculturele elementen worden opgenomen. Vanuit diverse hoeken werden er al materialen ontwikkeld om dit te doen, bv. in de lessen geschiedenis, aardrijkskunde, vreemde talen, wiskunde en wetenschappen.

Diversiteit en het talenbeleid

Het talenbeleid van een school is echter ook een belangrijke factor voor leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond. Door het feit dat veel van deze leerlingen thuis een andere taal spreken – al dan niet in combinatie met het Nederlands – is het essentieel dat scholen een consequent talenbeleid voeren.

In eerste instantie is van tel dat een school bepaalt hoe ze met de meertaligheid van haar leerlingen en hun ouders omgaat. Het Minderhedenforum pleit voor een positieve visie op meertaligheid waarin er ook plaats is voor de thuistalen van leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond.

Scholen moeten o.a. positief leren omgaan met situaties waarin leerlingen in hun eigen taal spreken in plaats van het Nederlands. Met wat humor kan bijvoorbeeld veel meer worden bereikt dan met een verbod uit te spreken. Het Minderhedenforum vindt het van een minimum aan respect getuigen om geen algemeen verbod op het spreken in de eigen taal in te stellen op een school. Dit belet de school niet leerlingen aan te moedigen meer Nederlands te spreken. Conflicten rond het spreken van de eigen taal op school door een groep leerlingen van dezelfde etnisch-culturele achtergrond hebben immers meer te maken met

een groepsdynamiek bij de leerlingen en de sfeer op school en dienen dus via die weg te worden opgelost.

Daarnaast kunnen de talen van leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond ook in de lessen een plaats krijgen door middel van woorden, liedjes, versjes en verhalen. Dit krijkt de eigenwaarde van deze leerlingen op en is tegelijkertijd interessant voor de andere leerlingen. Ouders kunnen hier eveneens aan meewerken.

In overleg met leerlingen en hun ouders kunnen scholen opteren voor bepaalde lessen in de moedertaal binnen een bepaald kader. Het is aan de scholen zelf om, bijgestaan door externe deskundigen, uiteindelijk te beslissen of en hoe dit kan plaatsvinden. Doorheen de jaren werd er deskundigheid opgebouwd waarop scholen beroep kunnen doen.

Het Minderhedenforum pleit niet voor een specifiek model maar wel voor een doordacht en goed voorbereid aanbod en voor samenspraak met de leerlingen en hun ouders. Veel ouders met een andere etnisch-culturele achtergrond vinden het belangrijk dat hun kinderen ook de moedertaal leren opdat zij in contact kunnen blijven met familieleden die enkel die taal spreken. Zo wordt de band met de cultuur of culturen van het land van herkomst niet doorgeknipt. Voor een evenwichtige identiteitsontwikkeling van een kind is het van belang dat het naast een voldoende inbedding in en aanvaarding door de Vlaamse samenleving ook kennis vergaard kan worden over de regio van herkomst van de (groot)ouders.

De kennis van de eigen taal als bedreiging voor het Nederlands beschouwen, is bijgevolg een verkeerde reflex, net zoals het fout is om mensen te vragen om hun loyaliteit tegenover de Vlaamse samenleving (keer op keer) te bewijzen.

Bovendien heeft onze kenniseconomie meertalige medeburgers nodig: ook meertalige personen met een andere etnisch-culturele achtergrond kunnen een grote bijdrage leveren. Een investering in de beheersing van de moedertaal is dus nuttig voor onze samenleving.

De Vlaamse Regering kan op basis van een grondige evaluatie van de reeds bestaande initiatieven en de lessen die we daaruit kunnen trekken, nieuwe projecten rond meertaligheid in het onderwijs faciliteren.

Diversiteit via inspraak

De diversiteitstoets kan een schoolteam zelf doen maar als leerlingen en ouders ook inspraak krijgen, wordt er een groter draagvlak gecreëerd. Met het oog op een betere naleving van de schoolregels is dit wel aangewezen. Het organiseren van inspraak voor leerlingen en ouders is voor het Minderhedenforum een belangrijk aandachtspunt. We willen zelf ook een steentje bijdragen aan de bevordering van de emancipatie en participatie van leerlingen en ouders met andere

socio-economische en/of etnisch-culturele achtergrond. De lidverenigingen van het Minderhedenforum organiseren tal van activiteiten voor ouders (volwassenen) maar ook voor jongeren.

Partnerschap met ouders

Scholen die kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond als volwaardige leerlingen beschouwen, stappen best af van het idee dat ze zelf alles kunnen bepalen zonder rekening te houden met deze kinderen en hun ouders.

Een open basishouding naar de kinderen en hun ouders toe en een bereidheid tot wederzijdse communicatie vanuit de school is een voorwaarde om tot een partnerschap met de ouders te kunnen komen.

Indien men bijvoorbeeld blijft vasthouden aan de stelling “zij moeten zich aanpassen, niet wij” zullen de kinderen en hun ouders wel voelen dat de school het niet echt meent met acties rond ouderbetrokkenheid. Subtieler is de stelling dat de school een traditie heeft, met bepaalde regels, en dat de ouders zich hieraan moeten aanpassen en niet omgekeerd. Vaak is die boodschap ook gekoppeld aan de stelling dat de kwaliteit van het onderwijs niet mag worden verlaagd.

Scholen vertrekken bovendien dikwijls enkel vanuit de egelpositie en denken dat ze hun boodschap niet kwijt kunnen bij de ouders. Ze gaan er van uit dat deze niet te bereiken zijn of niet naar hen luisteren. De focus ligt dus op een eenzijdige communicatie vanuit de school naar de ouders toe. Men beseft vaak niet eens dat ouders met een andere etnisch-culturele achtergrond ook met veel vragen zitten en hun bezorgdheden zouden willen uiten op school.

Het Minderhedenforum ijvert voor een verdere en sterkere sensibilisering van het onderwijs rond dit thema omdat een partnerschap tussen scholen en ouders voor kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond een grote invloed heeft op hun studiesucces. Onderzoeken bewijzen keer op keer dat een gebrek aan partnerschap een erg negatieve invloed heeft. Ook ouders getuigen dat ze soms wanhopig worden van het gebrek aan begrip en de slechte communicatie met de school van hun kinderen. Verenigingen van etnisch-culturele minderheden krijgen veel ouders over de vloer met zo'n verhaal en gaan soms zelf bemiddelen tussen ouders en school. Nochtans is dit niet hun opdracht en kunnen ze op die manier maar een zeer beperkt aantal ouders verder helpen. Dit zeer intensieve werk is bovendien een opdracht van de school zelf.

Scholen die wel duidelijk kiezen voor een partnerschap met ouders, ongeacht hun etnisch-culturele en/of sociale achtergrond, kunnen op basis van de ervaringen van scholen en ouders, onderzoeken en uitgewerkte methodieken, een beleid rond ouderbetrokkenheid uitstippelen en uitvoeren. Het is essentieel om een samenhangend beleid te voeren en niet ad hoc na te denken over hoe ouders kunnen

betrokken worden. Scholen werken ook best een visie uit over een partnerschap met ouders dat gekaderd is binnen hun pedagogisch project.

Niet alle ouders kunnen en/of willen op dezelfde manier betrokken worden. Flexibiliteit en differentiatie in het beleid rond ouderbetrokkenheid is aangewezen. Begrip van de school voor de soms zeer moeilijke levensomstandigheden van ouders is nodig. Kinderen mogen niet lijden onder een gebrekkige betrokkenheid van hun vader en/of moeder. Zeker kinderen met een maatschappelijk kwetsbare positie riskeren anders dubbel “gestraft” te worden en nog minder kansen te krijgen.

Het Minderhedenforum wil niet alle inspanningen afschuiven op scholen maar wil wel dat scholen meer doen dan enkel lesgeven. De cijfers over de toenemende armoede, vooral ook bij etnisch-culturele minderheden, geven aan dat er een kentering nodig is in het beleid en in het onderwijs. Scholen krijgen nu eenmaal door de leerplicht ook de minst bereikbare groepen uit de samenleving over de vloer. Ofwel grijpt men deze kans om kinderen met een maatschappelijk kwetsbare positie vooruit te helpen in de samenleving en is men bereid daar extra inspanningen voor te doen ofwel blijft men verder aanmodderen.

Het Minderhedenforum pleit zeer duidelijk voor de eerste optie en voegt eraan toe dat scholen dit niet alleen moeten doen maar partners buiten het onderwijs moeten zoeken. De verenigingen van etnisch-culturele minderheden zijn zulke partners. Het beleid rond Brede School en buurtgerichte werkingen van scholen in het algemeen biedt kansen voor scholen om er niet alleen voor te staan.

Verenigingen van etnisch-culturele minderheden werken vanuit hun socio-culturele opdrachten aan empowerment van hun achterban, ouders inbegrepen. Informeren, sensibiliseren, soms ook begeleiden en bemiddelen zijn acties die de verenigingen opnemen. De acties gebeuren wel voornamelijk in het kader van vrijwilligerswerk en hebben dus de daarbij horende voor- en nadelen.

De landelijke verenigingen van etnisch-culturele minderheden (federaties) wensen zeer duidelijk een rol op te nemen inzake onderwijs en engageren zich om binnen hun mogelijkheden deel te nemen aan de lokale overlegplatforms (LOP's).

Het Minderhedenforum vindt het belangrijk om de lidverenigingen te ondersteunen bij hun onderwijswerking en hun inspanningen te belichten.

Er is al een hele weg afgelegd om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden aan etnisch-culturele minderheden maar de resultaten zijn nog veel te mager om op onze lauweren te kunnen rusten. Veel hangt af van grote ingrijpende maatregelen maar ook van kleine lokale acties. Het Minderhedenforum rekent erop dat alle betrokken actoren verder inspanningen zullen leveren om tot betere resultaten te komen.

Karen Dehaen, Bob Loisen en Soetkin Bauwens

Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van
de Vlaamse Gemeenschap

Algemene situering van (on)gelijke kansen in het onderwijs in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijke Gewest

In Vlaanderen worden heel wat regio's geconfronteerd met specifieke uitdagingen inzake gelijke kansen. Vanzelfsprekend is dit in het onderwijs en in de scholen ook het geval. Daarom dient een beleid van gelijke kansen in een bredere maatschappelijke en onderwijskundige context geplaatst te worden. Immers, armoede is een maatschappelijk probleem dat toeneemt. Dit vraagt om samenwerking tussen onderwijs, huisvesting, cultuur en sport, welzijn, rechtsbedeling, maatschappelijke ondersteuning, gezondheidszorg en werkgelegenheid.

Ons onderwijs behoort tot het beste ter wereld. PISA-onderzoek heeft uitgewezen dat de inspanningen van de democratiseringsbeweging uit de jaren '60 geloofd hebben. Meer mensen dan vroeger kunnen van onderwijs genieten. Ondanks deze positieve vaststelling wordt opgemerkt dat er nog steeds een probleem van kansenongelijkheid in ons Vlaams onderwijs is. De steile groei van het onderwijs heeft niet iedereen in dezelfde mate meegenomen. Vlaanderen combineert een hoge kwaliteit met een grote ongelijkheid in onderwijskansen en onderwijsresultaten. Kinderen uit beter gesitueerde sociaal-economische gezinnen krijgen globaal meer kansen om de onderwijsladder op te klimmen dan zij uit lagere sociale en economische middens. Daarmee bepaalt de sociale herkomst vaak het onderwijsniveau dat iemand bereikt. Vooral Vlamingen van allochtone herkomst en kansarme autochtone kinderen en jongeren worden hierdoor getroffen. Het PISA-onderzoek geeft duidelijk aan dat vooral zij onvoldoende kunnen aansluiten bij de stijgende deelname aan het onderwijs. Dit probleem betekent voor onze samenleving niet alleen een uitdaging, maar houdt ook een wezenlijk gevaar in: een dualisering van de maatschappij met alle gevolgen eraan verbonden.

De volgende passage uit het boek 'Armoede en onderwijs. Startkansen voor een volwaardig burgerschap'¹⁵³ is illustratief voor de situatie waarin (autochtone en allochtone) kinderen in arme gezinnen leven:

153 Beweging van Mensen met een Laag Inkomen en Kinderen. 1998. *Armoede en onderwijs. Startkansen voor een volwaardig burgerschap*. Gent.

"Kinderen uit arme gezinnen ontwikkelen andere vaardigheden dan kinderen uit een doorsnee gezin. Bovendien is hun ervaringswereld verschillend. In de school horen zij bijvoorbeeld over een gezin waar mama of papa werken, over uitstappen en vakanties, nooit over een papa die drinkt omdat hij al jaren werkloos is, of over een mama die roept omdat ze niet weet hoe ze morgen aan eten moet geraken, of over een huis dat onbewoonbaar is verklaard, of over deurwaarders die dreigen alles mee te nemen. Veel kleuters uit arme gezinnen gaan zelfs niet of onregelmatig naar school.

Er ontstaat een kloof tussen hun leefwereld en die van de school, omdat arme kinderen die wereld niet kennen en niet begrijpen. Een kind daarentegen dat die wereld wel kent, zal gemakkelijker mee kunnen omdat het beter is voorbereid.

Onderwijs is het beste middel om zich te ontplooien, om een plaats te krijgen in de maatschappij. Op school komt een kind niet alleen in contact met anderen, maar wordt het ook geconfronteerd met de beoordeling van anderen... een beoordeling die het als positief of bedreigend kan ervaren.

Voor armste gezinnen is die confrontatie meestal bedreigend, omdat zij de vooroordelen van hun omgeving sterk aanvoelen... dat ze lui zijn, dat ze maar wat harder moeten werken, dat ze profiteren en zelf schuldig zijn aan hun situatie...

Als we de kloof tussen de wereld van de armste mensen en die van de anderen willen overbruggen, moeten we eerst de stap zetten om de wereld van armoede en miserie te leren kennen. Vanuit die kennis kan begrip en een betere samenwerking groeien.

Armoede bestrijden vergt een inzet van iedere burger. Het gaat niet in de eerste plaats om methoden, maar om een mentaliteitswijziging. Wat zich binnen de schoolmuren afspeelt, is een totaalgegeven. Het omvat alle levensdomeinen.

Onderwijs is een geschikte toegangspoort: de school kan de uitsluiting van armste gezinnen versterken of pogen te doorbreken.

Armoede is aanwezig in de samenleving, op je school, in je klas, soms verborgen, soms choquerend. Als je met andere ogen naar de armste kinderen en gezinnen leert kijken, als je leert naar hen te luisteren, als je je hart niet voor hen afsluit, kan je een actieve rol spelen om het recht op onderwijs voor de armste kinderen te garanderen."

De rechten van het kind, vervat in het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind (20 november 1989), worden onderverdeeld in drie categorieën, de zogenaamd drie P's: *provision* (diensten en voorzieningen), *protection* (bescherming) en *participation* (deelname)¹⁵⁴. Deze categorieën zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en transversaal. De beschermingsrechten van kinderen kunnen bijvoorbeeld onmogelijk gerealiseerd worden als de nodige voorzieningen ontbreken en als kinderen hier niet bij betrokken worden. Participatie zal ook niet mogelijk zijn zonder de nodige voorzieningen en bescherming.

Vanuit kinderrechtenperspectief zal de onderwijstoestand eerst worden geanalyseerd vanuit de 3 P's. Deze analyse dwingt de overheid, onderwijskoepels, inrichtende machten en schoolbesturen om onderwijs vanuit een meer comprehensief standpunt te bekijken. Recht op onderwijs is dus meer dan het organiseren van onderwijs voor alle kinderen. Het impliceert ook rechten in onderwijs en rechten door onderwijs.¹⁵⁵ Het resultaat is dat men niet enkel de nadruk legt op de toegang tot onderwijs, maar dat ook de kwaliteit van het onderwijs verbetert.¹⁵⁶

Bescherming

Is de school een fysisch en socio-emotioneel veilige omgeving? Kan de school omgaan met diversiteit en discriminatie uitsluiten? Kunnen de leerlingen zich zo volledig mogelijk ontplooiën op persoonlijk, geestelijk en lichamelijk vlak en daarbij hun talenten ten volle ontwikkelen? Krijgen kinderen met een beperking extra aandacht zodat ook zij kansen krijgen op een volledige integratie in de maatschappij en op persoonlijke ontwikkeling?

Diensten en voorzieningen

Is er inschrijvingsrecht voor alle kinderen? Is er een school in de buurt? Zijn de klassen niet te groot? Is het materiaal nodig om de eindtermen te bereiken gratis beschikbaar? Zijn de leraren voldoende bekwaam? Kunnen alle leerlingen een zo hoog mogelijk ontwikkelingspeil bereiken (meer kinderen uit sociaal lagere klassen naar universiteiten en hogescholen)? Kunnen leerlingen op eenvoudig verzoek begeleid worden bij de studie- en beroepskeuze?

Deelname

Kunnen leerlingen zelf een studie- en/of beroepskeuze maken? Wordt er werk gemaakt van leerlingenparticipatie bijvoorbeeld door de organisatie van een leerlingenparlement waar echt naar geluisterd wordt? Worden alle kinderen opgevoed tot kritische burgers? Mogen de leerlingen actief deelnemen aan de lessen? Worden er maatregelen genomen om spijbelen en schooluitval te verminderen?

¹⁵⁴ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. 1999. *Kinderrechten en onderwijs: een driedubbele opdracht. Rechten op onderwijs, rechten in onderwijs, rechten door onderwijs*.

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ Plan België. 2007. 'Kinderrechten binnen ontwikkelingssamenwerking: een noodzakelijke voorwaarde.' *Nieuwsbrief* Nr. 8 – mei.

De 3 P's dwingen ons om diverse vragen te stellen over de situatie van het onderwijs. Op die manier komen er problematieken aan de oppervlakte die anders nooit zouden worden aangepakt. Enkel wanneer al deze problemen tegelijk worden aangepakt, kan er sprake zijn van een op kinderrechten gebaseerd onderwijs.

Wat het schoolbestuur voor ogen heeft met zijn onderwijs, wordt uitgeschreven in een 'pedagogisch project'. Vanuit de eigenheid van het gemeentelijk onderwijs zijn in de lokaal tot stand gekomen pedagogische projecten een aantal gemeenschappelijke basisdoelen te herkennen die door alle besturen onderschreven worden. Deze 10 basisdoelen gaan ieder uit van het kinderrechtenperspectief. Voor de ondersteuning, begeleiding en belangenverdediging van de inrichtende machten van het stedelijk en het gemeentelijk onderwijs neemt OVSG de rechten van het kind als vertrekpunt.

Openheid

De school staat ten dienste van de gemeenschap en staat open voor alle leerplichtige jongeren, ongeacht hun filosofische of ideologische overtuiging, sociale of etnische afkomst, sekse of nationaliteit.

Verscheidenheid

De school trekt vanuit een positieve erkenning van de verscheidenheid en wil waarden en overtuigingen die in de gemeenschap leven, onbevooroordeeld met elkaar confronteren. Zij ziet dit als een verrijking voor de hele schoolbevolking.

Democratisch

De school is het product van de fundamenteel democratische overtuiging dat verschillende opvattingen over mens en maatschappij in de gemeenschap naast elkaar kunnen bestaan.

Socialisatie

De school leert jongeren leven met anderen en voedt hen op met het doel hen als volwaardige leden te laten deelnemen aan een democratische en pluralistische samenleving.

Emancipatie

De school kiest voor emancipatorisch onderwijs door alle leerlingen gelijke ontwikkelingskansen te bieden, in overeenstemming met hun mogelijkheden. Zij wakkert zelfredzaamheid aan door leerlingen mondig en weerbaar te maken.

Totale persoon

De school erkent het belang van onderwijs en opvoeding. Zij streeft een harmonische persoonlijkheidsvorming na en hecht even veel waarde aan kennisverwerving als aan attitudevorming.

Gelijke kansen

De school treedt compenserend op voor kansarme leerlingen door bewust te proberen de gevolgen van een ongelijke sociale positie om te buigen.

Medemens

De school voedt op tot respect voor de eigenheid van elke mens. Zij stelt dat de eigen vrijheid niet kan leiden tot de aantasting van de vrijheid van de medemens. Zij stelt dat een gezonde leefomgeving het onvervreemdbaar goed is van iedereen.

Europees

De school brengt de leerlingen de gedachte bij van het Europese burgerschap en vraagt aandacht voor het mondiale gebeuren en het multiculturele gemeenschapsleven.

Mensenrechten

De school draagt de beginselen uit die vervat zijn in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en van het Kind en ze neemt er de verdediging van op. Zij wijst vooroordelen, discriminatie en indoctrinatie van de hand.

Gelijke onderwijskansen

Inschrijvingsrecht

Het decreet gelijke onderwijskansen (28 juni 2002) bevat een eerste deel dat handelt over het recht op inschrijving. In de omzendbrief is de volgende passage belangrijk om de bedoeling van het decreet te kennen en om in te zien dat het doel namelijk het realiseren van gelijke onderwijskansen van bij de inschrijving opgenomen dient te worden:

"Het decreet heeft tot doel diversiteit na te streven en het recht op inschrijving in de school van keuze te verstevigen. Op deze manier willen we uitsluiting, segregatie en discriminatie vermijden en de sociale cohesie bevorderen. Op die manier kunnen alle leerlingen, ongeacht hun afkomst, huidskleur of religie beroepen op een gelijke behandeling binnen ons Vlaams onderwijsbestel."

Elk kind/jongere heeft het recht op inschrijving in een school van zijn/haar keuze indien ze instemmen met het pedagogisch project en het schoolreglement. Er zijn dus geen redenen om leerlingen niet in te schrijven omwille van hun huidskleur, religie of socio-economische situatie.

Er zijn echter wel enkele criteria waarmee een school een leerling kan weigeren tot inschrijving. Het gaat dan om toelatingsvoorwaarden (de leerling moet voldoen aan de toelatingsvoorwaarden voor het onderwijsniveau, de studierichting en het leerjaar), capaciteit (als de maximale capaciteit van de school of leerjaar omwille van materiële omstandigheden wordt overschreden), uitsluitingen (als de leerling het vorige of het daaraan voorgaande schooljaar definitief uitgesloten werd) en leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (als de draagkracht van de school overschreden wordt). Al deze factoren kunnen aanleiding geven tot een niet inschrijving, maar hiervoor is een specifieke procedure uitgewerkt. We verwijzen hiervoor naar het decreet gelijke onderwijskansen van 28 juni 2002.

Beheersing van de schoolkosten in het basisonderwijs

Een stap om de druk op kansarme ouders en hun kinderen eveneens te verminderen is de invoering van het principe van kosteloosheid in het basisonderwijs. Uitgangspunt is dat kansarme kinderen in het basisonderwijs ten volle mee moeten kunnen participeren aan de activiteiten die een school uitwerkt. De school wordt genoodzaakt alle maatregelen te treffen om uitsluiting te vermijden. Om kinderen aan alle activiteiten te kunnen laten deelnemen is de kosteloosheid een uitgangspunt.

In het nieuwe financieringsdecreet genereren kinderen die voldoen aan specifieke leerlingenkenmerken meer werkingsmiddelen om gelijke onderwijskansen te realiseren. Daarbij vormen de maximumfacturen een bijkomende hefboom om het principiële uitgangspunt van deelname aan alle activiteiten te kunnen garanderen. De kosten, verbonden aan het nastreven en bereiken van ontwikkelingsdoelen en eindtermen kunnen niet aangerekend worden aan de ouders. De kosten om deze ontwikkelingsdoelen en eindtermen te verlevendigen (bv. uitstappen) worden beheerst tot € 20,00 per kind per jaar in de kleuterschool en € 60,00 per leerling per jaar in het lager onderwijs. Dit wordt de scherpe maximumfactuur genoemd. Een tweede, de minder scherpe maximumfactuur, gaat over de kosten die mogen aangerekend worden voor meerdaagse uitstapen. Deze mag het bedrag van € 360,00 per leerling lager onderwijs op de 6 jaar lager onderwijs niet overschrijden.

Geïntegreerd ondersteuningsaanbod gelijke onderwijskansen

Het gelijke onderwijskansendecreet heeft tot doel blijvende inspanningen te vragen om de onderwijsachterstand van kansarme autochtone en allochtone leerlingen weg te werken en de integratie te bevorderen. Deze kinderen lopen een verhoogd risico tot leer- en ontwikkelingsachterstanden.

Kansarme kinderen leven vaak in een omgeving waar weinig stimulerende prikkels kunnen worden aangeboden. De achterstand waar deze kinderen mee worden geconfronteerd start reeds in de eerste levensjaren. De achterstand cumuleert en wordt bijzonder hardnekkig, uitsluitingmechanismen treden op. Deze kinderen ervaren vaak een moeizame schoolcarrière: ze worden uitgesloten, stoten op onbegrip, begrijpen de schooltaal niet, worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs en verzeilen in het beroepsonderwijs. Zo stelt Idès Nicaise in een interview in *Imago*¹⁵⁷ dat ons onderwijs klassenonderwijs is. Dit toont hij aan met onthutsende cijfers: op 15 jarige leeftijd zit slechts 10% van de armste leerlingen in het algemeen secundair onderwijs, terwijl 90% van de rijkste leerlingen naar die scholen gaat.

In het verleden ontvingen scholen middelen om te werken aan een kansarmoedebeleid. Dit gebeurde via projecten zoals zorgverbreding en onderwijsvoorrrangsbeleid,

¹⁵⁷ Nicaise, Idès. 2008. 'Minder marktdenken, meer kansen. Idès Nicaise over de uitdagingen voor het onderwijs in Vlaanderen.' *Imago, tijdschrift voor het gemeentelijke onderwijs*. Jaargang 7, nummer 4, juni.

voor anderstalige nieuwkomers en voor trekkende bevolking en woonwagengebwoners. Om deze inspanningen in een éénduidige visie te realiseren werden deze projecten gebundeld in een geïntegreerd ondersteuningsaanbod. Daarbij wordt uitgegaan van evenwaardige ontplooiings- en ontwikkelingskansen voor kansarme kinderen waarbij de diversiteit van iedere leerling centraal staat.

Het gelijke kansenbeleid

Om dit te kunnen realiseren werkt elke school die aanvullende lestijden GOK ontvangt een schoolspecifiek gelijke onderwijskansenbeleid uit. Het decreet omschrijft welke stappen de school zal nemen om haar beleid en haar beleidsplan vorm te kunnen geven. De school zal in eerste instantie de kwaliteit van haar geboden onderwijs onder de loep nemen. Scholen zullen aan de hand van meetresultaten nagaan hoeveel van haar (kans)arme leerlingen de eindtermen behalen. Vanuit een beginsituatieanalyse zal de school haar eigen prioriteiten afbakenen. De analyse wordt uitgevoerd met betrekking tot zes thema's:

- 1 preventie en remediëren van ontwikkelings- en leerachterstanden
- 2 taalvaardigheidsonderwijs
- 3 omgaan met diversiteit
- 4 socio-emotionele ontwikkeling
- 5 leerling- en ouderparticipatie
- 6 doorstroming en oriëntering

Eens de prioriteiten zijn vastgelegd, zal de school doelstellingen bepalen die dienen bereikt te worden na een periode van drie schooljaren. De doelstellingen worden operationeel gemaakt door ze te concretiseren op drie niveaus: school-, leerkrachten- en leerlingenniveau. Om de doelstellingen concreet uit te werken worden acties opgezet. Deze acties worden uitgevoerd, geëvalueerd en bijgesteld waar nodig. Uiteindelijk zal de school de vooropgestelde doelstellingen evalueren: werden de doelen bereikt op de drie niveaus? Zijn er effecten bij alle kinderen en in het bijzonder bij de kansarme leerlingen? Dit cyclisch proces zou moeten resulteren in een verhoging van de leerlingenresultaten: presteren de leerlingen beter? Behalen meer leerlingen de eindtermen? Behalen meer kansarme leerlingen de eindtermen? Kunnen meer kansarme leerlingen doorstromen naar de richting waar hun talenten en interesses naar uitgaan, ook naar het algemeen secundair onderwijs?

Scholen die de totale onderwijskwaliteit willen verhogen zullen de GOK thema's sneller benaderen vanuit een geïntegreerd geheel. Wie aan één thema werkt zal automatisch elementen uit andere thema's in beweging zetten. Een school die werkt aan taalvaardigheid werkt ook aan preventie en remediëring. Onderneemt de school acties om de betrokkenheid en deelname aan onderwijs te verhogen dan zal ze ook aan welbevinden werken en leren omgaan met diversiteit.

Preventie en remediëren van ontwikkelings- en leerachterstanden

Scholen die dit thema uitwerken creëren maximale leer- en ontwikkelingskansen voor elk kind. Dat wil zeggen dat de school de beginsituatie van elk kind kent. Dit vereist een systeem van observatie en registratie. Dit volgsysteem dient als basis om voor elk kind de gepaste leerinhoud aan te bieden. Het is belangrijk om het preventieve luik grondig uit te werken. Door een goede basisaanpak zal de school nodeloze problemen vermijden en het curatieve voor zijn. Dit impliceert dat de leerkracht de specifieke problematiek van het kansarme kind kent en begrijpt door gepaste initiatieven te ontwikkelen. Dit komt in de eerste plaats het welbevinden van het kind ten goede en zal tevens positieve effecten kennen op het leergedrag.

Taalvaardigheid

Opdat leerlingen maximale kansen krijgen om hun schoolloopbaan met succes te doorlopen dienen zij de schooltaal te begrijpen. De schooltaal vormt voor vele kansarme en/of anderstalige leerlingen een grote struikelblok. Zij begrijpen de instructies niet, beschikken over een beperkte Nederlandse woordenschat en begrijpen niet altijd de contexten. Het onvoldoende beheersen van de schooltaal heeft nefaste gevolgen voor resultaten binnen andere leergebieden zoals wereldoriëntatie. Zo is het moeilijk de aangeboden tekstmaterialen te begrijpen en te studeren. Dit heeft dan weer negatieve effecten op de betrokkenheid en het welbevinden van het kind. In die scholen waar voornamelijk homogeen samengestelde niet-Nederlandstalige klassen zijn, ervaren leerkrachten een gevoel van machteloosheid. Zij boeken onvoldoende resultaten in verhouding tot de inspanningen die zij leveren.

Ook de communicatie met de kansarme en/of anderstalige ouders gaat gepaard met gevoelens van frustratie. En dit voor beide gesprekpartners.

Taal in de klas via functionele taken, aangepaste instructie, een rijk taalaanbod, voldoende spreek- en leestijd voor elk kind... het zijn een aantal voorbeelden die de school kan aanwenden om de taalvaardigheid te verhogen.

Omgaan met diversiteit

Mensen verschillen van elkaar op vele vlakken en mensen hebben gemeenschappelijke raakpunten. De diversiteit die aanwezig is in en rond de school op een positieve manier benutten zodat leerlingen zich optimaal kunnen ontplooiën door te leren van elkaar is zowat de hoofddoelstelling van dit thema.

Om dit te kunnen realiseren zullen de participanten – leerlingen, leerkrachten en ouders – de aanwezige diversiteit als een positief en normaal gegeven moeten zien. Deze eerste stap blijkt voor een aantal leerkrachten een struikelblok te zijn.

Leren van en met elkaar is niet zo gemakkelijk als het lijkt. Vaak staan vooroordelen en veralgemeningen in de weg. De leerkracht zal zich bewust moeten zijn van zijn eigen referentiekader – waarom doe ik de dingen zoals ik ze doe, wat vind ik belangrijk en waarom? – wil hij begrijpen waar sommige van zijn vooroordelen vandaan komen. Deze bewustwording is noodzakelijk om te begrijpen dat er ook

andere referentiekaders aanwezig zijn. Ze verklaren mogelijkserwijs waarom een kind op een bepaalde manier reageert.

Kansarme kinderen ervaren dagelijks de kloof tussen de referentiekaders. Kansarme gezinnen worden beoordeeld op wat ze wel en niet doen. Ze moeten afrekenen met vooroordelen en onbegrip.

Eenmaal de diversiteit herkend en aanvaard, kan er op een positieve manier mee aan de slag gegaan worden via middelen als coöperatieve werkvormen. De bedoeling is dat er gewerkt wordt naar een gemeenschappelijk doel. Omgaan met diversiteit is een belangrijke competentie om met succes te kunnen functioneren in onze multiculturele maatschappij.

Socio-emotionele ontwikkeling

Om de ontwikkeling op het socio-emotionele vlak positief te beïnvloeden zal ook hier de leerkracht, via gerichte observatie en dialoog, het welbevinden, de betrokkenheid, het zelfbeeld en de sociale competentie van elk kind systematisch bewaken. De school werkt in eerste instantie aan een positief en uitdagend school- en klasklimaat. Hoe is de interactie tussen de leerkracht en het kind? Tussen de kinderen onderling? Zijn de leermomenten uitdagend? Kunnen leerlingen op actieve wijze participeren aan hun leerproces? Nodigt de klas uit tot ontdekken? Dit zijn onderdelen van een preventief beleid dat bijdraagt tot betere leer- en ontwikkelingsresultaten. Wanneer specifieke problemen zich voordoen zal de school via gepaste zorginitiatieven het kind op een meer remediërende manier helpen.

Leerlingen- en ouderparticipatie

Leerlingen hebben wel degelijk hun eigen kijk op welke lessen boeiend en leerrijk zijn. Ze willen gehoord worden en actief bezig zijn met hun leerproces. De kinderen zijn mondig en hebben vaak creatieve ingevingen. De leerkracht die rekening houdt met de inbreng die kinderen doen en hiermee daadwerkelijk aan de slag gaat, verhoogt de betrokkenheid, het welbevinden, de deelname aan het onderwijs en de leerresultaten.

Ook ouders participeren graag aan onderwijs. Ze zijn betrokken bij het onderwijs van hun kind. Sommige ouders tonen dit door tal van activiteiten deel te nemen, door aanwezig te zijn op oudercontacten... Anderen daarentegen hebben zelf een negatieve ervaring met de school gehad en mijden elk contact. Maar dat maakt ze niet minder betrokken. Enkel de weg naar deelname is vertroebeld. Welke inspanningen zal de school leveren om deze kwetsbare ouders te betrekken? Laagdrempelige activiteiten, aangepaste communicatie, dialoog vanuit evenwaardigheid, schoolpoortcontacten, huisbezoeken... zijn voorbeelden van hoe scholen kwetsbare ouders trachten te bereiken.

Doorstroming en oriëntering

Onder doorstroming en oriëntering wordt onder meer verstaan: De herkenbaarheid van bepaalde werkvormen – hoekenwerk, contractwerk, kringgesprekken,

participatie – en hulpmiddelen – klassenwanden, gebruikte begrippen, afspraken – die doorstromen van de ene klas naar de andere klas.

De basisaanpak van de leerkrachten moet gericht zijn op het verruimen van de kennis van de wereld zodat leerlingen de wereld kunnen begrijpen en ze zich kunnen integreren in de wereld.

Zo kan de school bijvoorbeeld nadenken over de manier waarop ze leerlingen zal evalueren. De kijk op het kind moet voldoende breed en ruim zijn (niet verengen tot alleen cognitieve aspecten) om het kind op latere leeftijd juist te oriënteren. Voor zwakkere leerlingen is een goede doorstroming een belangrijk hulpmiddel om succes te kennen in de school. De oriëntatie richt zich eerder tot het kunnen kiezen en zelfkennis: wat kan ik goed en doe ik graag? Kinderen moeten op belangrijke scharnierenmomenten de juiste keuze kunnen maken voor zichzelf. Om dit te kunnen zullen scholen vanaf de kleuterschool kinderen begeleiden in het leren kiezen. Om te kunnen kiezen moet je van jezelf weten wat je graag wil, wat je goed kan en zullen er voldoende keuzemogelijkheden moeten zijn. Voor de kansarme leerlingen is dit niet zo vanzelfsprekend. Vaak is er in de thuissituatie niet veel gelegenheid tot kiezen. Vaak komen deze leerlingen op latere leeftijd in de verkeerde studierichting terecht en verloopt de schoolcarrière moeizaam.

Besluit

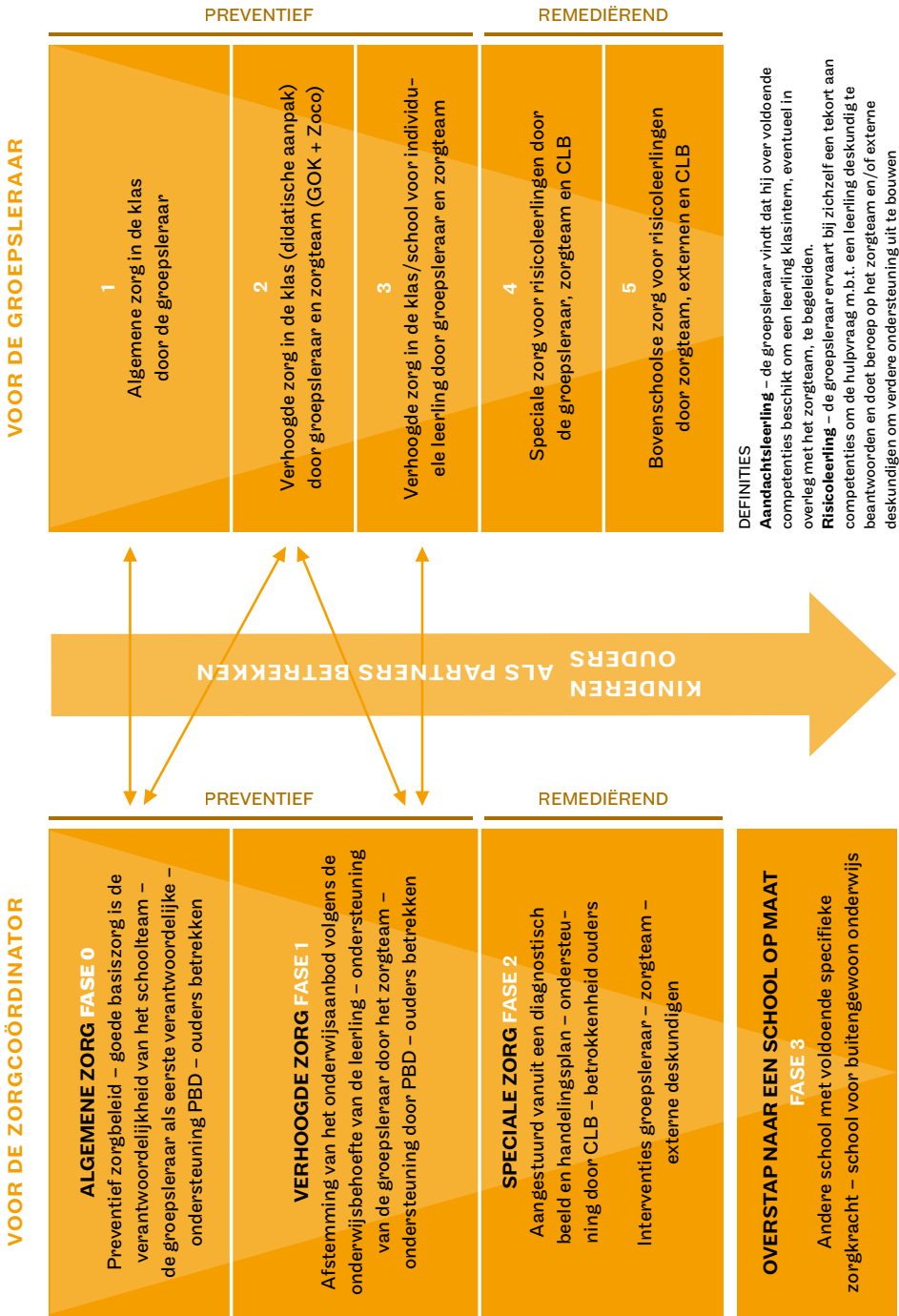
Scholen die werken aan een geïntegreerd gelijke kansenbeleid hebben reeds een duidelijke visie op onderwijs ontwikkeld. Scholen die in hogere mate te maken hebben met kansarmoede zullen sneller aandacht hebben voor de effecten die zij bereiken bij de doelgroep. Het ontwikkelen van een geïntegreerd gelijke kansenbeleid is een proces van jaren. Er is nu aandacht voor het kansarme gezin, de bewustwording is geactiveerd. Scholen werken naar integratie en betere leer- en ontwikkelingskansen voor het kansarme kind. Zal het GOK-beleid op termijn haar doelstellingen bereiken?

Geïntegreerde zorg op school

Zorg op school

Elke school ontvangt bijkomende middelen om een zorgwerking uit te bouwen. Deze middelen worden gegenereerd via verschillende kanalen: uren zorgcoördinatie en zorg+, aanvullende lestijden GOK en GOK+, uren voor anderstalige nieuwkomers... Mogelijk heeft de school een project voor kinderen van woonwagengebwoners of een project onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC). Al deze middelen hebben tot doel maximale leer- en ontwikkelingskansen te bieden aan alle kinderen. Bepaalde middelen, zoals de aanvullende lestijden GOK, richten zich in eerste instantie tot de kansarme kinderen. In de schoolpraktijk zullen de middelen aangewend worden om elk kind dat speciale zorg behoeft – kansarm en kansrijk – die zorg ook aan te bieden.

Om alle verkregen middelen maximaal te benutten zal de school haar zorgwerking op een geïntegreerde manier aanwenden. De zorgpiramide (zie 4.1) is een voorstelling van op welke manier de school zulke werking kan uitbouwen.



Een aantal uitgangspunten lopen als een rode draad doorheen de zorgvisie. OVSG pleit:

- om te werken aan een goed onderbouwd preventief zorgbeleid zodat de schoolse uitval van kinderen gereduceerd wordt.
- voor hoge betrokkenheid en inspraak van ouders en kinderen, dit zowel binnen het preventieve en remediërende luik.
- om de positieve kenmerken van kinderen, ouders en leerkrachten steeds te expliciteren.
- om op een systematische en doelgerichte manier te werk te gaan.
- voor een constructieve samenwerking tussen ouders, leerkracht en kind met aandacht voor de ondersteuningsbehoeften van de ouders en de leerkracht en aandacht voor de onderwijsleerbehoeften van het kind.

Een school zal in eerste instantie werken aan een goed onderbouwd preventief zorgbeleid. Concreet wil dit zeggen dat de basishouding van de leerkracht en de algemene zorg in de klas veel aandacht krijgen. Is de leerstof boeiend? Is de instructie kwaliteitsvol? Hanteert de leerkracht de gepaste didactiek? Mogen kinderen participeren? Is de klas net en ordelijk?... Indien deze eerste basiszorg niet voldoet, zal er vaak en veel geremedieerd worden met kinderen.

Twintig leerlingen in de klas betekent diversiteit: kinderen met aanleg voor wiskunde, anderstaligen, creatievelingen, kansarmen, kinderen met socio-emotionele problemen... De klasleerkracht zal op een gedifferentieerde manier te werk gaan, om alle kinderen maximale leerkansen te bieden. Dit vergt van een leerkracht een grote organisatorische vaardigheid en een zekere mate van zelfstandigheid van de kinderen. De leerkracht zal immers niet continu ter beschikking staan. Om de kinderen beter te kunnen begeleiden, kan de leerkracht ondersteuning vragen aan collega's. Zo zullen er bijvoorbeeld twee leerkrachten met een groepje kinderen aan de slag kunnen. De kinderen zullen de vooropgestelde doelstelling in homogene of in heterogene groepen werken. Tijdens deze gedifferentieerde klaswerking wordt bijzondere aandacht geschonken aan kinderen die bepaalde moeilijkheden ervaren.

Indien de klasleerkracht merkt dat een kind onvoldoende vooruitgang boekt, zal er overgegaan worden naar de verhoogde zorg voor het individuele kind. Het zorgteam van de school zal, liefst in overleg met het kind en de ouders, nagaan op welke manier en met welke middelen het kind kan geholpen worden. Belangrijk is om afstemming te realiseren tussen de werking in de klas en buiten de klas. Om deze afstemming mogelijk te maken zal er aandacht zijn voor de onderwijsleerbehoeften van het kind (wat heeft het kind nodig om tot leren te komen?) en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht en de ouders (wat hebben ouders en wat heeft de leerkracht nodig om het kind optimaal te begeleiden?). Communicatie met het kind is in deze fase belangrijk en wordt wel eens vergeten. Vaak kan het kind zelf aangeven wat het wenst en haalbaar ziet. Door de zaken te bespreken en te benoemen weet het kind wat van hem/haar verwacht wordt en kan hij/zij actief meewerken aan het eigen leerproces. Indien ook hier onvoldoende resultaten geboekt worden en de leerkracht, ouders en/of het kind aangeven andere hulp te behoeven zal er speciale zorg voor het leerbedreigde

kind aangeboden worden. Mogelijk zullen er observaties, gesprekken, testen, e.a. uitgevoerd worden om te komen tot een diagnostisch beeld van de problematiek. Eenmaal de onderliggende problemen gekend zijn, zal in samenspraak met de ouders, de leerkracht en het kind gezocht worden naar de meest gepaste hulp. Eenmaal er een gezamenlijk gedragen advies overgekomen wordt, resulteert het advies in een individueel handelingsplan. Deze planning omschrijft welke initiatieven aangeboden worden, door wie, op welk tijdstippen, wanneer er effecten moeten optreden...

Door deze systematische opvolging, door de afstemming tussen school en thuis, door de betrokkenheid van het kind en door de aangeboden hulp van specialisten, wordt het kind geholpen in zijn/haar ontwikkeling.

Het probleem kan echter soms te complex zijn voor een school om het kind de nodige hulp aan te bieden ondanks alle reeds ondernomen acties. Wanneer dit zich voordoet zullen de school en de ouders overwegen om een school op maat van het kind aan te bieden. Een andere school met meer expertise omtrent het specifieke probleem – en dit betekent niet steeds de overgang naar het buitengewoon onderwijs – kan mogelijk over meer draagvlak beschikken om het kind verder te helpen.

De zorgcoördinator is de spilfiguur in de school. Hij/zij coördineert de zorg-initiatieven en bewaakt het geïntegreerd geheel. De zorgcoördinator is expert in het herkennen van problemen en in het aanbieden van hulp. Hij/zij zal tevens didactisch-pedagogisch goed onderbouwd zijn om de leerkracht te coachen in zijn/haar klaspraktijk. De zorgcoördinator is alert voor een goede communicatie met ouders, kinderen en leerkrachten.

Gelukkig staat de zorgcoördinator niet alleen in de school. Ieder teamlid is immers een zorgleerkracht. Iedere participant draagt een stukje verantwoordelijkheid om alle kinderen, ongeacht hun afkomst, maximale leer- en ontwikkelingskansen aan te bieden in een positief en uitdagend school- en klasklimaat.

Geraadpleegde bronnen

- Beweging van Mensen met een Laag Inkomen en Kinderen. 1998. *Armoede en onderwijs. Startkansen voor een volwaardig burgerschap*. Gent.
- Decreet gelijke onderwijskansen. 28 juni 2002
- GOKschrift. *Nieuwsbrief steunpunt GOK*. <http://www.steunpuntgok.be/nieuwsbrief.aspx>
- Imago, tijdschrift voor het gemeentelijke onderwijs. 2008. *Minder marktdenken, meer kansen. Ides Nicaise over de uitdagingen voor het onderwijs in Vlaanderen*. Jaargang 7, nummer 4, juni 2008.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. 1999. *Kinderrechten en onderwijs: een driedubbele opdracht. Rechten op onderwijs, rechten in onderwijs, rechten door onderwijs*.
- Plan België. 2007. 'Kinderrechten binnen ontwikkelingssamenwerking: een noodzakelijke voorwaarde.' *Nieuwsbrief* Nr. 8 – mei 2007
- Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. <http://www.steunpuntgok.be/>
- Universele verklaring van de rechten van het kind. 20 november 1989

“Wat maakt dat jij je goed voelt op school?”

We vroegen het aan 100 leerlingen...

Ellen Windey | Vlaamse Scholierenkoepel vzw

99

Situering

Het welbevinden van leerlingen uit het secundair onderwijs drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds.¹⁵⁸

Zoals uit de omschrijving blijkt, wordt het welbevinden van leerlingen op school dus niet alleen veroorzaakt door wat zich afspeelt binnen de schoolomgeving, maar ook door wat daarbuiten vorm krijgt. Met andere woorden: de gezinssituatie, de sociale en culturele achtergrond van jongeren, buitenschoolse activiteiten, de peergroup... beïnvloeden ook het welbevinden op school.

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen in Vlaanderen zich over het algemeen matig goed voelen op school. De gemiddelde scores voor welbevinden hellen over naar de positieve kant, hoewel ze niet getuigen van een 'hoog' welbevinden van leerlingen in een schoolsituatie¹⁵⁹. Op een schaal van 1/10 geven jongeren gemiddeld een score van 7,93/10 om aan te geven hoe gelukkig ze zich 'thuis' voelen. Voor het levensdomein 'vrienden' loopt de score op tot 8,7/10 terwijl 'school' gemiddelde score van 6,76/10 krijgt.¹⁶⁰

Het zou niet fair zijn om deze scores zomaar te vergelijken en te concluderen dat jongeren niet graag naar school gaan. Wel kan men stellen dat de score gemiddeld is en er dus zeker verbetering mogelijk is op vlak van welbevinden binnen de schoolmuren.

¹⁵⁸ Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2000. *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument*. Onderzoek in opdracht van het departement onderwijs. OBPWO 98.06.

¹⁵⁹ Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2001. 'Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs.' *Welwijs*, 12 (3).

¹⁶⁰ De Graef, S., Ed. 2007. *Hip Hip Happy. Over jongeren en gelukkig zijn. Het onderzoeksrapport*. Berchem: In Petto.

Om werk te kunnen maken van het welbevinden van de scholieren moet je weten wat hun welbevinden bepaalt. Daarom ging de Vlaamse Scholierenkoepel vzw (VSK) rechtstreeks in gesprek met leerlingen. Aan de hand van de ‘familieraad-methodiek’ vroegen we aan 100 leerlingen uit het secundair onderwijs: “Wat maakt dat jij je goed voelt op school?”

Voor de opbouw van deze tekst liet VSK zich inspireren door de antwoorden van de leerlingen. Om de stem van de leerlingen te versterken, verwijzen we ook naar aansluitend wetenschappelijk onderzoek.

Factoren die het welbevinden bepalen

Vrienden

“Goeie vrienden zijn onbetaalbaar.”

“Een goed lief en ik kom met plezier naar school.”

“Mijn beste kameraden zitten bij mij op school.”

‘Vrienden’ is met ruime voorsprong het topantwoord op de vraag “wat maakt dat jij je goed voelt op school?”. Dit wordt ook bevestigd door het onderzoek naar welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs uitgevoerd door de VUB en UGent. De vrienden op school zijn nog altijd de belangrijkste reden waarom leerlingen graag naar school komen.¹⁶¹

De school is voor jongeren een belangrijke sociale ontmoetingsplaats waar contacten met leeftijdsgenoten mogelijk zijn. Over die contacten zijn leerlingen zeer tevreden, zo blijkt uit onderzoek. De collegialiteit en samenhangigheid binnen een groep zijn daarom bepalend voor het welbevinden van de leerlingen.¹⁶²

Sfeer in de klas

“Er moet ruimte zijn om spanningen in de klas uit te praten.”

“Een kleine klas is het leukst.”

“In de klas moet je jezelf kunnen zijn.”

Een tweede belangrijke factor die het welbevinden bepaalt, is de sfeer in de klas. Leerlingen hechten het meeste belang aan wat dicht bij hen staat, dus aan de contacten in de klas met de leerkracht en leerlingen.¹⁶³

De houding van leerkrachten blijkt vooral een centrale rol te spelen bij de klas-sfeer. Een leerkracht moet meer kunnen dan alleen goed les geven. Leerkrachten moeten leerlingen kunnen inspireren en motiveren. Ze moeten oog en oor hebben voor hun leerlingen en hen op een gelijkwaardige manier behandelen. “We zijn allemaal anders, maar wel allemaal gelijk.” Leerlingen vragen, ondanks de onderlinge verschillen, wel om consequent op te treden.

De mate waarin leerlingen kunnen participeren aan het klasgebeuren bepaalt in grote mate hun welbevinden. Een leerkracht met een coöperatieve lesstijl wordt door de leerlingen het meest gewaardeerd. Ook resultaten van verschillende

¹⁶¹ Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2000. *Op cit.*

¹⁶² Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2001. *Op cit.*

¹⁶³ Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2000. *Op cit.*

onderzoeken wijzen uit dat het welbevinden van leerlingen toeneemt naarmate ze actief betrokken worden in de klas. Een leerkracht die pogingen onderneemt om een goed klasklimaat te scheppen wordt hoog gewaardeerd ¹⁶⁴. Die taak is volgens leerlingen in de eerste plaats de verantwoordelijkheid van de klastitularis. Ook andere leerkrachten kunnen een steentje bijdragen. Vaak wordt hier in het begin van het schooljaar nog te weinig aandacht aan besteed, met uitzondering van het eerste leerjaar. “De school stelt nieuwe klassen samen en verwacht dat de leerlingen van de ene op de andere dag hun draai vinden in een nieuwe klas.” Leerlingen pleiten voor meer aandacht en ruimte voor de klasgroep en de groepsdynamica. Dit hoeft zich niet noodzakelijk te vertalen in meer leefsleutels, geïntegreerde werkperiodes (gwp) of uitstappen, maar kan best geïntegreerd worden in het lesgeven zelf. “Wanneer leerkrachten tijd uittrekken voor discussiemomenten binnen een klas, dan ben je ook bezig met elkaar te leren kennen. Met elkaar in gesprek gaan en elkaars standpunten leren kennen is veel effectiever dan een zoveelste kennismakingsrondje.”

Ten slotte geven scholieren aan dat een goede klassfeer het makkelijkst te bereiken valt als de klasgroep niet te groot is. Kleinere klasgroepen stellen je in staat om iedereen beter te leren kennen en voelen veilig aan. Grote klassen van meer dan 20 leerlingen worden daarom beter vermeden.

Begeleiding en ondersteuning in de school

“Leerlingenbegeleiders moeten in de eerste plaats vertrouwenspersonen zijn en je een goed gevoel geven.”

“We verkiezen een goede babbel met vrienden als het eens wat minder gaat.”

“Ik weet niet wat het CLB doet. Enkel over verder studeren krijgen wij uitleg.”

De begeleiding en ondersteuning van leerlingen op school is in de eerste plaats een verantwoordelijkheid van het bestuur van de school. Belangrijk is dat de school op dit vlak een duidelijke visie heeft en een sterk beleid voert. Een school is verantwoordelijk om na te denken over de rol van individuele leerkrachten, leerlingenbegeleiders, leerlingen en de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's).

Behalve opvoeders zijn leerkrachten ook begeleiders van leer- en ontwikkelingsprocessen. Het wordt sterk op prijs gesteld dat leerkrachten bij het vervullen van hun onderwijsopdracht blijf geven van vakbekwaamheid, deskundigheid en engagement ¹⁶⁵. Wanneer leerlingen iets niet onder de knie hebben, vinden ze dat ze bij elke vakleerkracht terecht moeten kunnen voor meer uitleg. Leerlingen verwachten deze minimale ondersteuning van elke leerkracht.

¹⁶⁴ Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2001. *Op cit.*

¹⁶⁵ Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2000. *Op cit.*

Meer verdeeld zijn de meningen rond ondersteuning en begeleiding bij problemen in de persoonlijke sfeer. Sommige leerlingen stellen dat elke leerkracht beschikbaar moet zijn bij problemen. Als leerling moet je namelijk de mogelijkheid hebben om in alle vrijheid een leerkracht te kiezen die je vertrouwen geeft. Andere leerlingen vinden dat het systeem van een afgesproken leerlingbegeleider of groene leerkracht wel goed werkt.

De meeste leerlingen staan positief ten opzichte van projecten met vertrouwensleerlingen, peter- en meterschap en jeugdadvisers. Ervaren de leerlingen de problemen zelf als ernstig, dan worden ze liever geholpen door professionals. In onderzoek geven leerlingen aan tevreden te zijn met de begeleiding en ondersteuning van het CLB¹⁶⁶. Leerlingen die geen persoonlijke contacten hebben met het CLB, blijken echter minder tevreden over de werking ervan. Hier geldt het principe 'onbekend is onbemind'.

Sfeer op school

"Sommige schoolreglementen zorgen ervoor dat je jezelf niet kan zijn."

"Wanneer leerlingen zich goed voelen en de sfeer op school goed zit, dan zal het pestprobleem er zich veel minder stellen."

Een goede schoolsfeer bekom je in de eerste plaats door ruimte te creëren voor de inbreng van leerlingen. Inspraak hebben in het schoolbeleid lijkt een belangrijke voorspeller van de tevredenheid. Leerlingen wijzen zowel op de meer formele vormen van participatie als op informele participatie op de school. Een leerlingenraad is belangrijk, maar enkel een kleine groep leerlingen participeert via dit kanaal. Daarom moet een school ook werk maken van haar participatiecultuur. De manier waarop leerkrachten, leerlingen en directie met elkaar omgaan, beïnvloedt het welbevinden van leerlingen. Een goed contact tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de volwassenen op de school, draagt bij tot een goede schoolsfeer.

Pesten op school is nog steeds een groot probleem dat zich ook buiten de klas voordoet. Geweld, pesterijen, steaming... hebben vaak verregaande negatieve gevolgen voor jongeren die ook in het volwassen leven nog kunnen doorspelen: angst om te mislukken, een negatief zelfbeeld, problemen bij het aangaan van relaties, angst in onbekende situaties...¹⁶⁷. Scholen moeten hierbij hun verantwoordelijkheid opnemen en blijvend naar oplossingen zoeken samen met de ouders en slachtoffers van pesterijen.

¹⁶⁶ Verschuere, K., e.a. 2008. *Tevredenheid van cliënten in de Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium*. Onderzoek in opdracht van het departement onderwijs. OBPWO 04.02.

¹⁶⁷ Jeugd en Vrede vzw (z.d.). *Dossier Pesten*. Mechelen: Jeugd & Vrede. www.jeugdenvrede.be/downloads/dossier_pesting.pdf

Tot slot valt een sfeervolle school voor veel leerlingen samen met een dynamische school waar veel te beleven valt. Middagactiviteiten, projecten, buitenschoolse initiatieven... vergroten de zin om naar school te komen.

Schoolloopbaan

103

“Het kiezen van de richting wordt meestal bepaald door de resultaten.”

“We worden te algemeen ingelicht over studiekeuzes. Wat meer diepgang zou worden gewaardeerd.”

Leerlingen voelen zich lekker in hun vel als ze naar hun gevoel in de juiste studierichting belanden. Een juiste studieoriëntatie is van cruciaal belang. De studierichting moet zowel aansluiten bij hun interesses, hun vaardigheden als hun talenten. Leerlingen hameren op het belang van een degelijke ondersteuning. Een juiste studiekeuze maken is een gedeelde verantwoordelijkheid van leerlingen, ouders, leerkrachten en CLB. De eindbeslissing ligt uiteindelijk wel bij de leerling.

Leerlingen hebben vooral nood aan objectieve informatie over het opleidingsaanbod. Ze zijn vaak niet vertrouwd met de mogelijke studiekeuzes, zeker als ze niet in de eigen school worden aangeboden. Op dit vlak zou het CLB de expert bij uitstek kunnen zijn. Het moet leerlingen in de eerste plaats informeren over studiemogelijkheden (ook buiten de eigen school) en indien nodig begeleiden bij de studiekeuze. Daarnaast hebben ook individuele leerkrachten een rol bij de schoolloopbaanbegeleiding. Zij kennen de leerling vaak persoonlijk en hebben een vrij goed zicht op hun talenten en interesses.

Leerlingen willen het nut inzien van wat ze moeten leren. “Omdat het in de leerplannen staat” is geen afdoend antwoord. Een leerkracht moet in staat zijn het belang van een specifieke leerinhoud te duiden. De leerinhoud sluit het beste aan bij hun leefwereld en moet actueel, boeiend en/of waardevol zijn.

Accommodatie

“Leerlingen hebben geen inspraak bij de inrichting van klaslokalen, refter of speelplaats. Maar het zijn wel wij die er de hele dag in moeten zitten.”

“Teveel beton in scholen! Groen op school is een must. Het heeft een ontspannend effect en leerlingen blijven over de middag op school.”

Uit onderzoek blijkt dat de inrichting en aankleding van onderwijsinstellingen het welbevinden van leerlingen beïnvloeden¹⁶⁸. Leerlingen geven zelf aan dat ze de staat van schoolinfrastructuur problematisch vinden. “Teveel volk op een te kleine

¹⁶⁸ Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2000. *Op cit.*

ruimte zorgt voor spanningen.” De vormgeving van schoolinfrastructuur kan anti-sociaal gedrag als pesten en vandalisme dus beïnvloeden. Andere aspecten die eveneens aan bod komen zijn de brandveiligheid, de verkeersveiligheid, de veiligheid van machines en werkmaterialen, de veiligheid aan de schoolpoort...

Leerlingen wijzen voornamelijk de toiletten, de speelplaats en de refter aan als pijnpunten in de schoolinfrastructuur. De hygiëne in toiletten is op heel wat scholen een probleem, al beseffen leerlingen dat ze hier zelf mee verantwoordelijk voor zijn. De ideale speelplaats blijkt er eentje met sportruimte, voldoende groen, banken en een groot afdak. De refter moet een goede akoestiek hebben en genoeg zitruimte voor iedereen.

Andere

“School is niet iedereen zijn ding.”

Sommige leerlingen geven aan dat het feit of je wel of niet graag naar school gaat, een persoonsgebonden kwestie is. Externe factoren hebben er in dat geval maar beperkt vat op. Sommige jongeren gaan gewoon niet graag naar school, los van hoe het er in de school zelf aan toe gaat. In extreme gevallen kan men zelfs spreken van een schoolweigering. Net als bij een fobie is de leerling niet bang van de school zelf. Het gaat om een overspoelend effect dat een leerling volledig verlamt als gevolg van sociaal-emotionele oorzaken. De oorzaken van schoolweigering liggen niet op school zelf, maar daar moet je het probleem wel oplossen. Ook die leerlingen hebben immers leerplicht¹⁶⁹.

Aanbevelingen van de Vlaamse Scholierenkoepel

Leerlingen gaan over het algemeen redelijk graag naar school, maar daarom niet elke dag en niet altijd om de redenen die ouders en leraren wensen. Toch kan het volgens VSK nog beter. Zowel op school- als op beleidsniveau formuleren wij een aantal verbeterpunten.

Het welbevinden van leerlingen op school wordt niet alleen veroorzaakt door wat zich afspeelt binnen de schoolomgeving. De gezinssituatie, de sociale en culturele achtergrond, buitenschoolse activiteiten, de peergroep... beïnvloeden ook stevig het welbevinden op school. Op deze factoren heeft de school niet altijd voldoende vat. Maar ze heeft wel een bepalende rol binnen de schoolmuren. Een school kan bewust het welbevinden van leerlingen voorop stellen en actief werk maken van een participatieve klas- en schoolsfeer en een goede (studiekeuze)begeleiding.

¹⁶⁹ Klasse voor leerkrachten. 2007. ‘Angst voor de schoolpoort.’ *Klasse voor Leerkrachten*. Departement Onderwijs. 178, oktober 2007, p.52-53.

- **Participatie begint in de klas.** Participeren betekent dat leerlingen zichtbaar een inbreng hebben, en dat die inbreng er ook toe doet. Het begint bij een participatieve houding van de leerkracht. Een participatieve leerkracht houdt rekening met de wensen, ideeën en verwachtingen van leerlingen, over de lestijd en over het leven op school. Participatie in de klas gaat ook over participatief lesgeven. Komt elke leerling aan bod? Mogen leerlingen zelf thema's aanbrengen? Vertrekt de les vanuit hun ervaringen en leefwereld? Een participatieve leerkracht zorgt ervoor dat alle leerlingen zich actief betrokken voelen bij de les.
- **Participatie in heel de school.** Participatie op school overstijgt het klasniveau en heeft te maken met de cultuur van de hele school. Het heeft zowel betrekking op de leerlingen als op ouders, leerkrachten en ander onderwijspersoneel. Het gaat in de eerste plaats om de bereidheid om iedereen te laten participeren. Maar participeren is meer dan een houding. Een school moet ook de vertaalslag maken en op zoek gaan naar hoe samen 'school te maken'. Dit betekent ook leerlingen betrekken bij bijvoorbeeld de zelfevaluatie (interne kwaliteitszorg) of de verbouwingen binnen de school. Leerlingen geven zo vanuit hun perspectief knelpunten aan en zoeken actief mee naar oplossingen.
- **Welbevinden als kapstok.** Bij het nemen van beslissingen op schoolniveau zijn er tal van criteria waar schoolbesturen rekening mee houden. Het criterium 'welbevinden van leerlingen' wordt nog te weinig als toetssteen gebruikt. Dat dit anders kan, toont het instrument JOPSI (Jongeren Procesgericht Screeningsinstrument) van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. Aan de hand van factoren als welbevinden, motivatie, betrokkenheid en relaties binnen de schoolcontext, reflecteren jongeren over zichzelf. Hun beleving dient als vertrekpunt om hun eigen leren te verbeteren.
- **Een neutrale studiekeuzebegeleiding los van het schoolgebonden aanbod.** Een goede studiekeuzebegeleiding voorziet een rol zowel voor de leerkrachten als voor het CLB. Leerkrachten kennen de leerling op vlak van interesses en talenten. Het CLB heeft een uitgebreide kennis van het onderwijslandschap. Ook studiekeuzes buiten de school moeten hierbij uitgebreid toegelicht worden.
- **Een duidelijke visie op leerlingenbegeleiding.** Elke school heeft zijn eigen systeem van leerlingenbegeleiding. Toch hebben leerlingen niet altijd zicht op het hele plaatje van ondersteuning binnen de school. Scholen moeten in de eerste plaats, samen met alle betrokken, een visie en beleid uitwerken dat voldoende garanties biedt op vlak van een professionaliteit. Vervolgens moet dit binnen de school helder gecommuniceerd worden naar alle leerlingen. Hoewel de schoolbesturen in Vlaanderen een ruime autonomie genieten, tekent de Vlaamse minister van Onderwijs de krijtlijnen van het Vlaamse onderwijs uit. VSK is van mening dat ook dit niveau zijn steentje aan het welbevinden van leerlingen kan bijdragen. Momenteel zijn er heel wat dossiers die al dan niet een rechtstreekse impact hebben.

- **Ondersteuningsmiddelen voor participatie.** De komst van het participatiedecreet in 2004 is een grote stap vooruit op vlak van formele participatie. Dit decreet heeft echter maar kans op slagen als het hand in hand gaat met de beloofde ondersteuning. Daarnaast moet er blijvend geïnvesteerd worden in meer informele vormen van participatie. Een minister van Onderwijs dient hiervoor middelen vrij te maken zodat schoolbesturen en leerkrachten hierbij ondersteund kunnen worden. In het huidige beleid wordt hier veel te weinig aandacht aan besteed en worden er minder middelen uitgetrokken voor de ondersteuning van participatie dan voor de stemming van het participatiedecreet. Het budget voor de ondersteuning van leerlingenparticipatie is de voorbije vier jaar met de helft verminderd. Nochtans blijkt uit onderzoek dat inspraak en participatie goede voorspellers zijn voor de tevredenheid van leerlingen.
- **Duidelijkheid omtrent het CLB-profiel.** Momenteel maakt de overheid werk van een nieuw en duidelijk CLB-profiel. Dit profiel wil het aanbod van CLB's stroomlijnen en de werking van CLB's transparant maken voor leerlingen en ouders. VSK is blij met dit initiatief, maar betreurt het feit dat de studiekeuzebegeleiding deel uitmaakt van het verzekerd aanbod. Dit betekent namelijk dat scholen het begeleidingsaanbod rond studiekeuze kunnen weigeren, terwijl het voor leerlingen net cruciaal is dat ook het CLB hierin een rol speelt.
- **Gezondheid breed invullen.** De minister wil jongeren aanzetten tot een gezonde levensstijl in het algemeen. In zijn gezondheidsbeleid stelt hij echter zelf een prioriteit voorop, met name voeding en beweging. De positieve keuze voor deze thema's houdt echter in dat bepaalde thematieken noodgedwongen minder onder de aandacht komen, ondermeer welbevinden. VSK pleit ervoor om blijvend de brede definitie van gezondheid te gebruiken en te focussen op stimulerende en constructieve maatregelen.
- **Een structurele aanpak van het geweld- en pestprobleem op scholen.** VSK onderschrijft de initiatieven van de minister om scholen verschillende aangepaste programma's en ondersteuning aan te bieden, maar vraagt dat deze geïntegreerd worden in een continue en beleidsmatige benadering. De veelheid aan informatie, campagnemateriaal, verenigingen en maatregelen beperken zich voornamelijk tot een bewustmaking van geweld en pesterijen. Een echte oplossing wordt daarbij zelden aangereikt. De voorkeur moet nu gaan naar een structurele aanpak van pesten en geweld op de scholen, anders schieten de campagnes hun doel voorbij. De minister dient hierin het voortouw te nemen.

Slotbeschouwing

“Haken jongeren af omdat ze zich niet goed voelen in hun vel? Is het vergroten van het welbevinden bij leerlingen de sleutel om uitval in onderwijs tegen te gaan?”

De link tussen uitval en welbevinden ligt voor de hand, maar nuances zijn hier op hun plaats. Uitval in het onderwijs is namelijk een complex gegeven waar verschillende factoren, ook welbevinden, een rol spelen.

De middelmatige score op het vlak van welbevinden van leerlingen geeft aan dat er in het onderwijs nog flink ruimte voor verbetering is. Het is aan de scholen en de beleidsmakers om hier werk van te maken door in te spelen op de aspecten die in dit artikel aan bod komen. Aan de wetenschappers om diepgaand onderzoek te verrichten naar de verhouding tussen welbevinden en uitval in het onderwijs.

De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen

Luc Heyerick | Departementshoofd Onderwijs & Opvoeding

In Vlaanderen vereist de taalwetgeving dat alle onderwijs (behalve het vreemde talenonderricht) plaats vindt in het Nederlands. Dat zorgt er o.a. voor dat allochtone leerlingen die thuis opgevoed worden in een andere taal dan het Nederlands schoolachterstand dreigen op te lopen door hun gebrekkige kennis van de instructietaal. Bovendien wordt hun thuistaal op school verboden, negatief bekeken of op zijn minst genegeerd. In dit artikel wordt de vraag onderzocht of een andere manier van omgaan met deze thuistaal van anderstalige leerlingen een opportuniteit zou kunnen bieden in het creëren van meer gelijke onderwijskansen. We geven dan ook de krachtlijnen weer van een project 'thuistaal op school' dat sinds september 2008 in vier Gentse scholen wordt uitgevoerd.

Schoolachterstand van allochtone leerlingen

De verschillende beschikbare databanken hanteren vaak verschillende definities en benaderingen voor de begrippen allochtoon (andere etnische afkomst), anderstalig (thuistaal is niet Nederlands) en immigrant (afkomstig uit een ander land). Soms wordt zelfs als indicator voor deze begrippen de nationaliteit van de leerling gebruikt, wat gezien de huidige wetgeving inzake nationaliteitsverwerving altijd een onderschatting geeft van het aantal bedoelde leerlingen. Toch wijst al het statistisch materiaal in dezelfde richting: de allochtone leerlingen doen het op school minder goed dan de autochtone en blijkbaar zijn de verschillen in Vlaanderen nog groter dan in sommige andere landen die vaak nochtans een belangrijker percentage leerlingen met een immigratieverleden kennen. Voor een goed begrip maken we een en ander wat meer concreet.

Vooreerst kijken we naar de schoolse vertraging of schoolachterstand, d.i. de vertraging die een leerling oploopt ten opzichte van de groep leerlingen van hetzelfde geboortjaar. Verschillen in schoolachterstand zijn reeds duidelijk merkbaar vanaf de aanvang van de lagere school. Het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2005) geeft voor het schooljaar 2003-2004 10% Belgische t.o.v. 30% niet-Belgische leerlingen met schoolachterstand in het 1^{ste} leerjaar. In het 6^{de} leerjaar is dat opgelopen tot respectievelijk 12,4% en 49,6%. Dit wordt bevestigd door de analyses van Opdenakker en Hermans (2006) van schoolloopbanen bij de start van het secundair onderwijs: 1 op 10 autochtone leerlingen start het Secundair Onderwijs met minstens één jaar schoolachterstand, terwijl dat voor allochtone leerlingen van mediterrane, Maghrebijnse of Turkse afkomst 1 op 4

bedraagt. Op het einde van het secundair onderwijs (zesde leerjaar) heeft in 2003–2004 bijna 35% van de Belgische leerlingen schoolse vertraging opgelopen, voor de niet-Belgen is dat dan al meer dan het dubbele (71,3%).

Ook de doorstromingspatronen (welke onderwijsvorm in SO?) en de eindposities (welk diploma of getuigenschrift SO?) in het secundair onderwijs verschillen op basis van de etnische afkomst of de thuistaal van de leerlingen. Uit de gegevens van Van Damme e.a. (2001) kunnen we afleiden dat in Vlaanderen 94% van de exclusief Nederlandstalige leerlingen een eindpositie ASO innemen tegenover slechts 6% anderstaligen, terwijl in BSO die percentages respectievelijk 74% en 26% bedragen. Kijken we enkel naar de leerlingen die thuis Turks spreken, dan studeert 11% af in het ASO, 20% in het TSO en 69% in het BSO. Opvallend daarbij is dat de allochtone leerlingen meer doorstromen naar het lager gewaardeerde BSO en minder naar het prestigieuzere ASO dan autochtone leerlingen met eenzelfde socio-economische status (ouders met een zelfde opleidingsniveau). Een gelijkaardige trend van achterstelling van allochtone leerlingen vinden we terug als we prestatietoetsen als maatstaf nemen. Meest weerklank kregen hierbij de PISA-resultaten (Programme for International Student Assessment) in 17 landen met significante immigrantenleerlingenpopulaties (OECD, 2006). Wanneer daarbij de prestaties van 15-jarige leerlingen voor wiskunde en lezen vergeleken worden, blijkt dat in vrijwel alle Westerse landen immigrantenleerlingen van eerste (nieuwkomers) en tweede generatie het minder goed doen dan de autochtone leerlingen. Opvallend is wel dat in België en vooral dan in Vlaanderen de verschillen tussen autochtonen en immigrantenleerlingen het grootst zijn. Ook het feit dat de eerste generatie immigranten beter presteren dan de tweede generatie (leerlingen die in Vlaanderen geboren zijn) is merkwaardig te noemen, ook al wordt dat verschil veel kleiner als de Nederlandse immigranten buiten beschouwing gelaten worden (bijkomende analyse van Jacobs, Honquinet & Rea, 2006). Leerlingen die thuis Turks spreken presteren doorgaans zwakker dan leerlingen uit andere taalgroepen (voor zover de aantallen vergelijking toelaten). Dit laatste wordt bevestigd door het schoolloopbanenonderzoek in het Vlaamse basisonderwijs en de bijkomende analyses die voor 25 Gentse scholen werden uitgevoerd: voor aanvankelijke taalvaardigheid Nederlands en voor technisch lezen, spelling en wiskunde halen de Turkse leerlingen met GOK-indicatoren (laag onderwijsniveau moeder, gezin levend van vervangingsinkomen) de laagste scores en behouden die achterstand vrij gelijkmatig gedurende de eerste twee leerjaren, terwijl andere anderstalige GOK-leerlingen een tussenpositie innemen en ook Nederlandstalige GOK-leerlingen systematisch beneden de niet-GOK leerlingen scoren (Verhaeghe en Van Damme, 2007).

Mogelijke verklaringen voor verschillen in schoolsucces

De meest voor de hand liggende verklaring voor het geringe schoolsucces van allochtone anderstalige leerlingen is het gebrek aan vertrouwdheid met de schooltaal, wat ook voor hen het noodzakelijke vehikel is om schoolvorderingen te maken. Het is dan ook zeer logisch dat minister Vandenbroucke in het kader van zijn gelijkeonderwijskansenbeleid ook een talenbeleidsnota heeft uitgegeven

waarin alle voorrang gegeven wordt aan het zo snel en zo adequaat mogelijk aanleren van het Nederlands als instructietaal voor anderstalige leerlingen. Die beleidskeuze om onderwijs van en in het Nederlands in te zetten voor de achterstandsbestrijding van anderstaligen kan ik enkel onderschrijven. Maar de rol van de school is hierbij primordiaal, het lijkt me een niet gerechtvaardigde conclusie om de oorzaak van de minder goede scores van met name Turkse leerlingen in Vlaanderen geheel toe te schrijven aan het feit dat zij thuis Turks spreken. Vanuit die aanname komt men natuurlijk snel tot de aansporing van Turkse ouders om met hun kinderen vooral Nederlands te spreken, zelfs als ze die taal eigenlijk niet goed beheersen. Nochtans zou het best kunnen dat de samenhang tussen thuistaal en schoolsucces anders moet verklaard worden, zoals Jaspaert (2006, p 162) suggereert:

‘Uit onderzoek over taalverschuiving weten we dat de relatie vaak andersom ligt: wie de dominante taal voldoende beheerst, gaat die al snel als thuistaal gebruiken. Het is dus heel goed mogelijk dat we hier te maken hebben met een groep waarvoor het onderwijs er niet in slaagt om hen voldoende vaardig in het Nederlands te maken en die daarom thuis Turks blijft gebruiken. In dat geval moet de causale relatie andersom gelegd worden.’

Overigens is anderstaligheid zeker niet de enige of zelfs niet de belangrijkste factor in de schoolachterstand die allochtone leerlingen vaak oplopen. De verschillen tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen blijken in het schoolloopbanenonderzoek in het basisonderwijs (Verhaeghe & Van Damme, 2007) aanzienlijker dan die tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen. Met de leerwinst van de modale Vlaamse (niet-kansarme) leerlingen als referentie vertonen op het einde van het 2^{de} leerjaar Nederlandstalige GOK-leerlingen een achterstand van 33% voor wiskunde en 11% voor technisch lezen. Bij anderstalige niet-kansarme leerlingen is die achterstand op dat moment geslonken tot respectievelijk 19% en 1,5%. Als die achterstandsgegevens van de Turkstalige GOK-leerlingen dan nog 52% en 28% bedragen, is dat dus niet enkel te wijten aan anderstaligheid, maar moeten we daarin ook een belangrijk aandeel van socio-economische statuskenmerken in erkennen. De discrepantie tussen de thuiscultuur van deze kansarme anderstalige gezinnen en de Vlaamse schoolcultuur is zo groot, dat deze kinderen als men daar op school geen oog voor heeft, het zeer moeilijk hebben om zich de die schoolcultuur voldoende eigen te maken. Het is overigens ook met de specifieke schooltaal dat die kinderen grote moeite hebben, dit zegt nog niets over hun reële taalcompetenties in andere contexten, maar slaagkansen op school zijn vooral afhankelijk van de wijze waarop leerlingen erin slagen de – vooral schriftelijke – schooltaalcompetenties onder de knie te krijgen (Blommaert & Van Avermaet, 2008). Wanneer kinderen vanuit hun thuiscultuur niet goed uitgerust zijn om de schooltaalcode te verwerven, lijkt het me evident dat het tot de maatschappelijke opdracht van het onderwijs behoort om daaraan te verhelpen.

Het is overigens zeker niet denkbeeldig dat de school zelf eerder een factor vormt in de bestending of zelfs accentuering van de achterstand van allochtone leerlingen dan dat ze erin zou slagen die achterstelling effectief weg te werken. De mate waarin leerkrachten anderstaligheid als een probleem definiëren leidt

vaak tot lage verwachtingen en tot een daaraan gekoppelde vermindering van de eisen inzake het bereiken van curriculumdoelen. Dat dergelijke negatieve verwachtingseffecten de schoolresultaten van allochtone en kansarme leerlingen verder naar beneden halen werd reeds via eigen onderzoek enkele decennia geleden gedocumenteerd (Heyerick, 1981, 1985). In veel scholen krijgen allochtone leerlingen ook te maken met bewuste of in de meeste gevallen onbedoelde racistische reacties. Veel leerkrachten vertonen een afwijzende houding t.o.v. de cultuur van hun allochtone leerlingen, wat kan gaan tot een radicaal verbieden het dragen van religieuze symbolen (islamitische hoofddoek, sikhs-tulband...) of het gebruik van hun thuistaal op school. Deze afwijzing van de thuiscultuur kan vrij dramatische gevolgen hebben voor de identiteitsonwikkeling en het zelfbeeld van de leerlingen: 'Het wegcijferen van de taal en cultuur van het kind uit zijn repertorium van codes en gedragingen die nuttig zijn voor de school, kan bij het kind een gevoel van onzekerheid of schaamte teweegbrengen tegenover de taal die het thuis spreekt. Op die manier ontstaat echter ook een vijandige houding tegenover de groep die cultureel gezien in de meerderheid is' (Manço & Crutzen, 1999, p. 35). Dit schept natuurlijk geen klimaat van openheid om Nederlands en schoolse vaardigheden te leren van leerkrachten die de vertegenwoordigers zijn van die vijandige meerderheidscultuur. Bovenstaand citaat getuigt van een tegengestelde overtuiging door te gewagen van het nut van de eigen taal en cultuur voor de school. Dit soort opvattingen gaan uit van een andere logica waarbij de positieve invloed van een begeleide ontmoeting tussen thuistaal en schooltaal benadrukt wordt zowel op de resultaten van het leerproces als op de persoonlijkheidsontwikkeling. Gezien elke school zelf haar houding t.a.v. de thuistaal kan bepalen, is het belangrijk om de beschikbare evidentie voor de keuzes die scholen hier kunnen maken, wat nader te bekijken.

Voortbouwen op de thuistaal om Nederlands te leren

Het dilemma waar men in het onderwijs voor anderstalige kinderen voor staat komt neer op een in wezen didactische keuze tussen ééntalig of meertalig onderwijs als de beste weg naar schoolsucces. Dat deze discussie in Vlaanderen meestal van de onderwijssector naar het politieke niveau verschoven wordt, is nogmaals duidelijk gebleken wanneer de bekendmaking van de plannen om in enkele Gentse basisscholen de thuistaal van leerlingen tijdens de lesuren aan bod te laten komen onmiddellijk aanleiding gaf tot een serie kritische parlementaire vragen aan de minister van Onderwijs. Daardoor lijkt een sereen onderwijskundig debat over voor- en nadelen van verschillende paradigma's onmogelijk, wellicht mede als een gevolg van de onverwerkte taalstrijd in België tussen Vlamingen en Franstaligen in de vorige eeuw.

De didactische paradigma's voor het aanleren van een tweede taal, die tegenover elkaar staan, komen hierop neer: ofwel een taalbad in de tweede taal gekoppeld aan het uitbannen van de eerste taal (ook submersie genoemd of totale onderdompeling), ofwel in het schools curriculum de ontwikkeling van de eerste taal ondersteunen en de daarbij opgebouwde kennis en vaardigheden inzetten bij het verwerven van de tweede taal (immersie). Wetenschappelijk onderzoek naar het

effect van beide benaderingen is niet echt eenduidig. Dat heeft onder meer te maken met de variabele context van de onderzoeken, waarbij men rekening zou moeten houden met de aard van het onderwijs en de mate waarin en de wijze waarop verschillende talen in het curriculum al dan niet ingebouwd worden, het maatschappelijk prestige van de betrokken talen en de gebruikers ervan enzovoorts. Zo is het niet mogelijk om het resultaat van immersie-onderwijs Frans voor Engelstaligen in Canada te veralgemenen naar wat men via het bicultureel onderwijs voor Turkstalige kinderen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel zou kunnen bereiken. Merkwaardig is ook dat voorstanders van beide benaderingen zich beroepen op het vermijden van tijdverlies. Men stelt dat in tweetalig onderwijs de tijd besteed aan de thuistaal ten koste gaat van de tijd besteed aan de instructietaal. Daar staat tegenover dat anderstalige leerlingen in de taalbadoptie onderwijstijd kunnen verliezen doordat zij niets of weinig begrijpen van wat in de Nederlandstalige lessen aan bod komt en daardoor ook niet veel kunnen leren. Het lijkt dus vooral een kwestie te zijn van de omstandigheden te identificeren waarbij de keuze voor één- of meertalig onderwijs efficiënter kan zijn.

In eerste instantie moeten we rekening houden met de interdependentiehypothese van Cummins (2000), één van de grootste pleitbezorgers van meertalig onderwijs. Hij gaat ervan uit dat het leren van een tweede taal sterk gefaciliteerd wordt door de kennis en vaardigheden die leerlingen in een eerste taal verworven hebben (leesstrategieën, grammaticale inzichten, spellingbewustzijn, gespreksconventies...). Deze hypothese lijkt bevestigd te worden door de ervaringen in het Vlaams onderwijs met anderstalige nieuwkomers. Vaak signaleren leerkrachten dat Oost-Europese nieuwkomers die eerst in hun eigen land enkele jaren formeel onderwijs gevolgd hebben in hun eigen taal sneller en beter Nederlands leren dan bijvoorbeeld Turkse of Marokkaanse leerlingen die hier geboren zijn en van in de kleuterschool een Nederlandstalig taalbad gekregen hebben. De eerder aangehaalde resultaten van het PISA-onderzoek (nieuwkomers presteren even goed of beter dan tweede generatie) wijzen ook in die richting. In elk geval vinden we in Vlaanderen geen aanwijzingen dat het wegdrukken van de thuistaal en de onderdompeling in het Nederlands – wat in de overgrote meerderheid van de scholen gebeurt – tot een betere kennis van de instructietaal of tot betere schoolresultaten zou leiden. De zeer zwakke resultaten van anderstalige leerlingen, en in Gent in het bijzonder de Turkse leerlingen, betekende de aanzet om minstens te onderzoeken of een andere houding t.a.v. de thuistaal op school niet adequater zou zijn. Hiertoe werd een onderwijsproject geconcipieerd, waarvan hieronder de krachtlijnen worden uiteengezet.

Krachtlijnen van het Gents thuistaalproject

Het project als geheel beoogt de uitwerking van onderstaande tekst uit het Gents bestuursakkoord voor de legislatuur 2007-2012:

'De finaliteit van ons onderwijsbeleid bestaat erin dat kinderen en volwassenen van een vreemde afkomst zo spoedig als mogelijk Nederlands leren. Bij het taalonderwijs moet er ook bijzondere aandacht gaan naar de moedertaal van de kinderen. Pedagogisch is immers bewezen dat men gemakkelijker een andere

taal leert (dus ook het Nederlands) wanneer men zijn eigen moedertaal beter beheerst. In dit verband kunnen kleinschalige experimenten worden opgestart waarbij ouder(s) en kind samen het Nederlands aanleren via de thuistaal.'

Om enige kans op succes te hebben, is er naast het geven van een plek aan de thuistaal van de allochtone leerlingen bij het leren van Nederlands ook veel aandacht voor de realisatie van belangrijke randvoorwaarden: ouder- en kleuterparticipatie bij de schoolactiviteiten, de creatie van een anti-racistisch schoolklimaat, de ontwikkeling van krachtige leeromgevingen binnen de klassen en wetenschappelijke ondersteuning.

Verhogen van de kleuterparticipatie

In de loop van het huidige schooljaar 2007-2008 hebben de Gentse stedelijke scholen de kleuterparticipatie in kaart gebracht door de afwezigheden per halve dag te registreren van de 3619 ingeschreven kleuters, verspreid over 41 vestigingsplaatsen. Die afwezigheden hebben we gerelateerd aan de thuistaal: bij 55% van die kleuters wordt thuis enkel Nederlands gesproken, bij 23% wordt Nederlands naast een andere taal gehanteerd, in 18% van de gezinnen wordt uitsluitend een andere taal gesproken, terwijl van 4% van de kinderen geen gegevens over de thuistaal verkregen werden. Deze cijfers zijn gebaseerd op de door ouders beantwoorde vragen, die ook gebruikt worden voor de nieuwe financiering van scholen op basis van leerlingenkenmerken. Er is wel een duidelijk verband tussen kleuterparticipatie en thuistaal vastgesteld: bij de Nederlandstaligen telden we 11,2% afwezigheden, in gezinnen met gemengd taalgebruik 15,7% en de kleuters uit ééntalig anderstalige gezinnen waren gedurende 23,2% van de getelde halve dagen afwezig op school. Een gelijkaardig verband zien we met het opleidingsniveau van de moeder: kleuters van lager opgeleide moeders (minder dan volledig SO) hebben een afwezigheidspercentage van 19,1%; de middengroep (secundair onderwijs) vertoont 15,2% afwezigheden, kleuters van moeders met een diploma hoger onderwijs zijn slechts 9,9% van de schooldagen afwezig.

De vaststelling dat anderstalige of lager opgeleide ouders sneller hun kleuters eens thuis laten, toont aan dat minister Vandenbroucke (2007a) terecht de verhoogde kleuterparticipatie als punt heeft opgenomen in zijn 'tienkamp voor gelijke kansen in het onderwijs'. Maar het betekent dus ook dat we in het kader van het thuistaalproject er alles zullen moeten aan doen om de anderstalige ouders te sensibiliseren voor de waarde van de kleuterschool in het algemeen en van de projectaanpak rond taalleren in het bijzonder zodat zij mee de frequente aanwezigheid van hun kleuters op school zullen garanderen. Kinderen kunnen immers slechts baat hebben bij de vernieuwde aanpak op school wanneer zij daar in voldoende mate aan deelnemen.

Talensensibilisering in 4 projectscholen en de daaraan verbonden buitenschoolse opvang

Het eerste doel van ons onderwijs, zowel voor de kinderen, jongeren als volwassenen, blijft een goede kennis van het Nederlands. Het is de instructietaal en de communicatietaal, noodzakelijk voor een degelijke school- en beroepsloopbaan. Ook voor ouders is een goede kennis van het Nederlands nodig om hun kinderen te kunnen ondersteunen bij het schoolwerk, om met de school gemakkelijk te communiceren. Dit betekent echter niet dat we aan anderstalige ouders altijd de raad moeten geven om met hun kinderen Nederlands te spreken. Als dat Nederlands (nog) gebrekkig is, kunnen ze beter hun kinderen in hun eigen taal opvoeden en het aanleren van het Nederlands aan de school overlaten. De rijkdom van de thuistaal bepaalt immers in sterke mate de cognitieve ontwikkeling van de jonge kinderen. De bijdrage van een gebrekkig Nederlands zal daaraan kleiner zijn dan die van een beter ontwikkelde moedertaal. Dat merken we bijvoorbeeld al als kleuters leren tellen of kleuren onderscheiden. Het is voor de school interessant om op die reeds ontwikkelde kennis in de moedertaal te kunnen voortbouwen in de Nederlandstalige activiteiten.

Ook al is er nog geen wetenschappelijke éénduidigheid over hoe ruim de plaats van de moedertaal van anderstalige leerlingen op school moet zijn, een negeren of afwijzen van die thuistaal is zeker niet aangewezen. Best vertrekt men vanuit een benadering die ook in de taalbeleidsnota van minister Vandenbroucke (2007b) naar voor geschoven wordt en die men talensensibilisering noemt, gericht op erkennen, waarderen en benutten van meertaligheid. De benadering is van belang voor het creëren van een gevoel van erkend worden bij de anderstalige leerling zelf waardoor die ook opener komt te staan tegenover de school en haar andere taal, het Nederlands. Daardoor kan de motivatie en het verlangen om te leren, worden verhoogd en vermijdt men weerstand.

In twee stedelijke (Piramide en Mandala) en twee vrije (Mozaïek en Sint-Salvator) basisscholen met zowat 80% anderstalige leerlingen zullen activiteiten ontwikkeld worden waarin de in de klas aanwezige meertaligheid positief onder de aandacht gebracht wordt: bijvoorbeeld met verhaaltjes en liedjes uit de verschillende taalgroepen, de opbouw van een meertalige muurkrant of klaswand waarop de meest gehanteerde schoolse begrippen, ook formuleringen van verwelkoming, korte opdrachten, geruststellen van jongste kleuters e.d. die zowel visueel als verbaal zijn opgenomen.

Van sommige taalgroepen zullen we voor die aandacht voor de thuistalen van de kinderen doorheen de hele basisschool professionele vertegenwoordigers kunnen inschakelen: bijvoorbeeld begeleiders uit buitenschoolse opvang of leerkrachten die zowel Turks als Nederlands spreken. Van andere taalgroepen zullen we de 'native speakers' wellicht in de eerste plaats bij de ouders moeten zoeken. Maar daarin ligt dan weer een grote kans om deze ouders meer en zinvol te betrekken bij het onderwijs of de opvang van hun kinderen.

Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) voor Turkse leerlingen in twee projectscholen (gemiddeld 4 lestijden tot 2^{de} leerjaar)

Het is de bedoeling om die Turkse kinderen die bij de aanvang van de lagere school minder taalvaardig zijn in het Nederlands dan in het Turks eerst te alfabetiseren in hun meer ontwikkelde thuistaal. Dit zal toelaten om het aanvankelijk lezen en schrijven onmiddellijk in een betekenisvolle context te laten plaatsvinden. Voor kinderen die onvoldoende taalvaardig zijn beperkt het lees- en schrijfonderwijs zich vaak tot omzetten van schrifttekens naar klanken en omgekeerd, zonder dat er kan gezocht worden naar de betekenis van de geformuleerde zinnen. Het echte doel van alfabetisering, de schriftelijke communicatie van betekenisvolle inhoud, blijft voor die leerlingen dan te lang uit de scoop. Hierdoor dreigen ze een aantal essentiële lees- en leerstrategieën te mislopen. De transfer van de in het Turks opgebouwde lees- en schrijfvaardigheden naar het Nederlands moet daarbij wel nog in de loop van de eerste graad lager onderwijs gerealiseerd worden. Daarnaast kan ook wat instructietijd in de thuistaal ingeruimd worden voor de ondersteuning van de schoolse vaardigheden in andere domeinen (bijv. aanvankelijk rekenen, ontwikkeling van begrippen voor oriëntering in tijd en ruimte...).

Het aantal lestijden OETC kan voor de kleuters en de leerlingen 1^{ste} graad lager onderwijs beperkt blijven tot gemiddeld 4. We spreken hier van gemiddeld omdat wellicht bij de basale leesinstructie daaraan dagelijks minimaal één lestijd zal moeten gependend worden (5 dus), terwijl we in de tweede helft van het 1^{ste} leerjaar al meer aandacht kunnen spenderen aan de transfer naar het Nederlands en de lestijden OETC wat kunnen inperken tot 3 bijvoorbeeld. In het project wordt geen OETC meer voorzien voor leerlingen vanaf het derde leerjaar. In die hogere leerjaren komen naast intensief gebruik van Nederlands als instructietaal enkel nog taalsensibiliseringsactiviteiten voor, zoals in de tweede krachtlijn werd aangegeven.

Het onderdeel OETC zal uitgevoerd worden in twee van de vier projectscholen, de Mandala en de Mozaïek. In deze laatste school wordt al jaren aan OETC gedaan maar met enigszins andere doelstellingen (gericht op identiteitsontwikkeling, ondersteuning van het curriculum en ontwikkeling van Turkse taalvaardigheid) en gespreid over de hele basisschool (tot en met het 6^{de} leerjaar). Hiervoor werd tot nu toe een beroep gedaan zowel op een leerkracht in dienst van de stad Gent (bicultureel project) als op een leerkracht van de Turkse ambassade. We gaan na of deze mensen ook voor het nieuwe project inzetbaar zijn, naast een door de stad Gent nieuw aan te werven tweetalige leerkracht.

Het is de bedoeling tijdens het schooljaar 2008-2009 te starten met OETC met de kleuters en pas in 2009-2010 in het eerste leerjaar en in 2010-2011 in het tweede leerjaar.

Ontwikkeling van krachtige leeromgevingen voor interactief taalonderwijs

In opdracht van de stad Gent werd de beginsituatie van de 4 projectscholen onderzocht door Bultynck & Sierens (2008). Een belangrijk aandachtspunt daarbij was in welke mate het taalonderwijs in de geobserveerde klassen plaats vindt in wat genoemd wordt 'krachtige leeromgevingen'. Dit concept is een onder-

wijskundige uitwerking van het sociaalconstructivistisch leerperspectief waarin drie basisingrediënten in de klaspraktijk zichtbaar zijn: binnen een positief, veilig leerklimaat werken leerlingen aan betekenisvolle taken waarbij ze ondersteund worden door interactie met leerkracht en medeleerlingen.

We kunnen stellen dat een positieve houding van de leerkrachten t.a.v. de thuistaal en –cultuur van de leerlingen een eerste voorwaarde vormt voor dat veilig leerklimaat. Dat geeft een gevoel van zelfvertrouwen en welbevinden, waarbij kinderen geen schrik hebben om afgestraft te worden voor het maken van fouten, want uit fouten kan je leren. Het belangrijkste motief om taal te gebruiken en daardoor taalvaardiger te worden ligt in de zinvolheid van de taken waarbij taal moet gehanteerd worden om de taak uit te voeren. Om de betekenis van taken te kunnen vatten sluiten die best aan bij de interesses en het leven van de kinderen. Dan komen ze ook sneller tot dialoog met leerkracht of andere leerlingen. Het gaat hier dus vaak om groepstaken die interactie noodzakelijk maken. Al dan niet individuele inoefening van losse taalelementen (woordenschat, spelling, grammatica) worden nadien gemotiveerd vanuit de ervaringen bij het interactief taalgebruik en gaat er dus niet aan vooraf. Deze vorm van interactief taalonderwijs sluit veel dichter aan bij het natuurlijke, niet-schoolse leren bij de eerstetaalverwerving.

Bij de implementatie van het project, in het bijzonder wat betreft het inzetten van thuistaal voor de ontwikkeling van schoolse vaardigheden in het Nederlands, zal veel aandacht moeten besteed worden aan het creëren van betekenisvolle contexten voor die momenten dat thuistaal aan bod komt. Bij het vooronderzoek in de projectscholen werd immers geconstateerd dat de positieve houding t.o.v. thuistaal wel bijdraagt tot een veilig klasklimaat, maar dat meestal de thuistaal van leerlingen geen functionele plaats krijgt binnen de (taal)taken die in de klas worden uitgevoerd. Van den Branden en Verhelst (2008) geven enkele suggesties om de bijdrage van thuistaal tot krachtige leeromgevingen te verhogen, bijvoorbeeld door leerlingen de kans te geven af en toe een taaltaak in de eigen taal uit te voeren: informatie opzoeken, tolken, artikel in de schoolkrant, hun kennis van de thuistaal inbrengen in taalbeschouwingslessen...

De tijd doorgebracht in contact met Nederlands blijft constant (minimaal 28 lestijden)

De onderwijstijd in de Vlaamse basisscholen bedraagt 28 lestijden van 50 minuten. Voor veel anderstalige kinderen is deze tijd de enige periode die ze in een hoofdzakelijk Nederlandstalige omgeving doorbrengen, waarbij ze Nederlands als tweede taal (NT2) leren in interactie met de leerkrachten en medeleerlingen. Hoewel wetenschappelijk niet kon aangetoond worden dat het inruimen van curriculumtijd voor de thuistaal enig nadeel voor de leerlingen teweegbracht in het verwerven van de tweede taal op school, lijkt het ons toch belangrijk om voor de anderstalige kinderen voldoende interactieve oefentijd in NT2 te voorzien. Door ook de buitenschoolse opvang in dit project te betrekken (voor en na de schooltijd en over de middag) zullen we erin slagen ook voor die kinderen die enkele uren aan OETC spenderen, het aantal contacturen met Nederlands constant te houden: hetzij door in de opvang minstens 4 uur het Nederlandse taalbad

te continueren, hetzij door enkele lestijden OETC buiten de normale schooltijd te laten geven (extra-curriculair). Dat laatste lijkt ons zeker mogelijk voor die activiteiten in het Turks die niet strikt gericht zijn op de schoolse vaardigheden. Inoefening van leesvaardigheden doen we beter niet na schooltijd om cognitieve overbelasting voor deze jonge kinderen (minder dan 7 jaar) te vermijden. Maar het vooropgestelde gemiddelde aantal van 4 lestijden OETC zal, binnen en buiten de schooltijd samengenomen, gerealiseerd kunnen worden, evenals het gemiddeld aantal van 28 lestijden NT2.

Ook ouders leren Nederlands met hun kinderen en in samenwerking met de basiseducatie

Om ouders naast de school en het opvanginitiatief als volwaardige partner te kunnen beschouwen om het (taal)leren van de anderstalige kinderen te bevorderen, is het nodig dat zij vlot met school en opvang kunnen communiceren, dat zij dat ook in het Nederlands kunnen en dat zij met hun kinderen deelnemen aan activiteiten die de taalontwikkeling stimuleren. Hierbij denken we vooral aan ook thuis met taal bezig zijn (zowel de thuistaal als NT2) bijvoorbeeld door verhalen te vertellen of voor te lezen aan de kinderen of vice versa door de kinderen aan de ouders op het moment dat zij dat al beter onder de knie hebben. In het kader van het project kunnen we reeds bestaande meertalige verhalenbundels ter beschikking stellen van de gezinnen en zal er nog bijkomend meertalig materiaal voor gebruik in het thuismilieu ontwikkeld worden. Tijdens de naschoolse opvang kunnen dergelijke opvoedingsondersteunende activiteiten in groep en onder begeleiding geïntroduceerd worden.

Er is ook al een ouderwerkgroep opgericht om samen met het projectteam te zoeken naar de meest geschikte wegen om ouders te sensibiliseren en te activeren voor participatie op school, voor opvoedingsondersteunende activiteiten met hun kinderen, ook om zelf Nederlands te leren. Voor dat laatste wordt samengewerkt met de basiseducatie, waarbij tevens wordt nagegaan in welke mate het opportuun is om bepaalde NT2-modules voor de ouders laagdrempelig op één of meer van de projectscholen te organiseren of dat het meer aangewezen is de mensen onmiddellijk door te verwijzen naar het gedifferentieerde (taal)cursusaanbod binnen het centrum voor basiseducatie zelf.

Grondige evaluatie van de resultaten van het project

Onze projectaanpak kijkt niet in de doelstellingen (ontwikkelen van schoolse vaardigheden en bevorderen van kennis van het Nederlands bij anderstalige leerlingen) maar wel in de vooropgestelde middelen enigszins af van het meest gangbare paradigma inzake NT2-leren in het Vlaams onderwijs. Doorgaans gaat men ervan uit dat een zo uitgebreid mogelijk taalbad Nederlands gecombineerd met een bannen van het gebruik van de moedertaal tot de beste resultaten leidt. Misschien is het probleem wel dat dit laatste element niet lukt in de context van het multicultureel samenleven in de grotere Vlaamse steden: buiten de schooltijd is de voertaal voor deze leerlingen doorgaans geen Nederlands, we zouden ze bijna verplicht op internaat moeten houden om het taalbad Nederlands

verder uit te breiden buiten de schooltijd. In elk geval blijkt dat voor sommige migrantengroepen de gangbare aanpak niet echt succesvol is. Dat is in Gent vooral het geval voor de grootste anderstalige groep van Turkse leerlingen, die gemiddeld zwakkere schoolresultaten halen dan andere taalgroepen. Dit gegeven vormt de aanleiding tot het uitproberen van een ander paradigma dat ook in immersieprogramma's gehanteerd wordt: een uitgebreid taalbad in de tweede taal (Nederlands) maar gekoppeld aan een beperktere (in tijd) versterking van de vaardigheden in de eerste taal (Turks) om op die vaardigheden te kunnen voortbouwen bij het NT2-leren. Dit aspect van het project vormt een echte proeftuin, waarvan het resultaat grondig dient geëvalueerd vooraleer zelfs maar kan overwogen worden dat naar andere scholen of naar andere taalgroepen door te trekken. Maar het is ook al zeer de moeite waard om het effect van een talensensibiliseringsprogramma in kaart te kunnen brengen zowel naar attitudevorming, welbevinden als naar leerresultaten.

Omdat de wetenschappelijke evaluatie van het project van zo groot belang is, werd reeds met een voorbereidend onderzoek gestart voor het eigenlijke project in uitvoering is. Hierbij werd door Bultynck en Sierens (2008) naast een beschrijving van de beginsituatie in de 4 projectscholen een onderzoeksdesign voorgesteld dat moet toelaten het Gentse project op middellange termijn te evalueren.

We verwachten een eindevaluatie ten vroegste wanneer kinderen die als kleuter gestart zijn in het project in het 3^{de} leerjaar zitten (schooljaar 2011-2012), maar ondertussen willen we ook al leren van tussentijdse evaluaties om indien nodig de projectaanpak bij te sturen om te vermijden dat die op welke manier dan ook in het nadeel van de schoolloopbaan van kinderen zou spelen. Ook al is een tussentijdse bijsturing vanuit onderzoeksoogpunt wellicht minder interessant, we menen dat we bij een experimenteel opzet met (maatschappelijk kwetsbare) kinderen dergelijke veiligheidsmarge moeten inbouwen.

In de grote ongelijkheid van onderwijskansen ten nadele van socio-economisch kansarme, anderstalige leerlingen en de analyse van de oorzaken van hun schoolse achterstand vonden we een motief om de platgetreden paden in het Vlaams onderwijs in een experimenteel project even te verlaten. Wanneer het taalbad-medicijn die we deze leerlingen reeds vele jaren toedienen, niet afdoende blijkt te zijn, is de efficiëntie van een verhoging van de dosis van datzelfde medicijn op zijn minst twijfelachtig. We hopen dat het inschakelen en voortbouwen op de verworvenheden binnen de thuistaal van allochtone leerlingen een betere remedie zal vormen, maar dat zal het evaluatieonderzoek van dit project in Gent wellicht kunnen uitwijzen.

Bibliografie

- Blommaert, J. & Van Avermaet, P. 2008. *Taal, onderwijs en de samenleving, De kloof tussen beleid en realiteit*, EPO, Berchem.
- Bultynck, K. & Sierens, S. 2008. *Vooronderzoek m.b.t. de plaats van thuistalen van allochtone kinderen binnen onderwijs en opvang in vier scholen van het project 'thuis taal op school'*, KUL/UG, Leuven/Gent.
- Cummins, J. 2000. 'Language, Power and Pedagogy, bilingual Children in the Crossfire.' *Multilingual Matters*, Clevedon.
- Heyerick, L. 1981. 'Het onderwijs als spiegel van de maatschappij en vice versa, De reproductie van de sociale ongelijkheid', in: Servaes, J., red. 1981. *Van ideologie tot macht, doorlichting van de bewustzijnsindustrie in Vlaanderen 2*, Kritak, Leuven, pp. 83-97
- Heyerick, L. 1985. 'Problemen van migrantenkinderen en hun leerkrachten in het Vlaams basisonderwijs', in: Martens, A. & Moulaert, F., red. 1985. *Buitenlandse minderheden in Vlaanderen - België*, De Nederlandsche boekhandel, Antwerpen/Amsterdam, pp. 103-113
- Jacobs, D., Hanquinet, L. & Rea, A. 2006. *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Belgique francophone et la Flandre*, ULB, Bruxelles.
- Jaspaert, K. 2006. 'Taal, onderwijs en achterstandsbeschrijving: enkele overwegingen', in: Sierens, S., e.a., red., 2006. *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 139-164.
- Manço, A.A., & Crutzen, D. 1999. 'De moedertaal en de taal waarin onderwezen wordt: een sociolinguïstisch probleem, bestudeerd aan de hand van de Turken en Marokkanen in België', in: Leman, J., red. 1999. *Moedertaalonderwijs bij allochtonen: geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur*, Acco, Leuven, pp. 31-46
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. 2005. *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs*, Brussel.
- OECD. 2006. *Where immigrant Students succeed, A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.
- Opdenakker, M.-Chr. & Hermans, D. 2006. 'Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen', in: Sierens, S., e.a., red. 2006. *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 33-66.
- Van Damme, J., e.a. 2001. *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*, Acco, Leuven.
- Van den Branden, K. & Verhelst, M. 2008. 'Naar een volwaardig talenbeleid, omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs', in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, (te verschijnen)
- Vandenbroucke, F. 2007a. *Gelijke kansen op de hele onderwijsladder: een tienkamp, beleidsbrief onderwijs en vorming 2007-2008*, Ministerie van onderwijs en vorming, Brussel.

Vandenbroucke, F. 2007b. *De lat hoog voor talen in iedere school, goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*, Talenbeleidsnota, Ministerie voor onderwijs en vorming, Brussel.

Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. 2007. *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in het eerste en het tweede leerjaar in het Gents stedelijk onderwijs*, Steunpunt Studie- en schoolloopbanen, Leuven.

Sieg Monten | Stafmedewerker Onderwijs
Vlaams Netwerk van Verenigingen waar armen
het woord nemen (onder andere(n))

In het Vlaams Netwerk van Verenigingen waar Armen het Woord Nemen, werken een vijftigtal verenigingen samen met het uiteindelijke doel armoede en sociale uitsluiting uit te bannen. In de verenigingen staan mensen die in armoede leven centraal. Zij nemen er op alle niveaus het woord. De verenigingen gaan actief op zoek naar mensen die in armoede leven om hen te betrekken bij de werking, hen het woord te geven, te ondersteunen om meer greep te krijgen op hun eigen situatie en in actie te komen tegen maatschappelijke onrechtvaardigheid. Binnen het Vlaams Netwerk worden ervaringen, visies, succesverhalen en leerprocessen onderling uitgewisseld. Binnen de overleggroep onderwijs hebben mensen in armoede hun eerste ervaringen met het kosteloos basisonderwijs uitgewisseld.

In Vlaanderen en (Nederlandstalig) Brussel is het basisonderwijs kosteloos geworden. Hierbij moet opgemerkt worden dat 'kosteloos' geen synoniem is voor 'gratis'. Ouders zullen voor hun schoolgaande kroost nog steeds schoolfacturen moeten betalen. De term kosteloosheid slaat op de betaalbaarheid van het schoolgaan.

De hele regeling bestaat uit vier maatregelen zijnde het bepalen van wat al dan niet voor de ouders gratis wordt, de kosten voor de ouders met de maximumfacturen, de schooltoelagen en tenslotte een nieuw financieringssysteem voor de scholen. Eigenlijk is nog maar één maatregel sinds september 2007 ingevoerd: het schoolmateriaal dat nodig is voor het behalen van de eindtermen moet sindsdien gratis ter beschikking worden gesteld. De overige maatregelen hebben pas hun effect vanaf september 2008. Daarom is het nog wat vroeg om het hele systeem op zijn waarde te beoordelen. De verwachtingen bij de ouders in armoede zijn alvast hoog gespannen.

Sinds september 2007 is de eerste stap die moet leiden tot een kosteloos basisonderwijs ingezet. De schoolbenodigdheden en activiteiten die nodig zijn voor het behalen van de ontwikkelingsdoelen, de eindtermen van het basisonderwijs, moeten gratis ter beschikking worden gesteld aan de kinderen. Concreet gaat het over de passers, schriften, (kleur)potloden, verfborstels, meetlatten, geodriehoeken en al het ander materiaal waarmee het dagelijks klasleven in de lagere school geassocieerd wordt. Elke school krijgt hiervoor van het ministerie van onderwijs € 45 per kind per jaar. Of dit bedrag in de toekomst geïndexeerd wordt, blijft onduidelijk.

Het ministerie van onderwijs heeft een lijst opgesteld met materialen die kosteloos ter beschikking moeten worden gesteld. Hoewel de lijst van zeer algemene aard is, lijkt deze ruim en concreet genoeg om alle nodige materialen te omvatten. Ringmappen nodig voor het wegsteken van bladen is een voorbeeld van onduidelijkheid. Sommige scholen stellen die ter beschikking, andere niet. We stellen vast dat niet alle scholen weten wat kosteloos en wat niet moet zijn. Ringmappen moeten bijvoorbeeld niet kosteloos worden ter beschikking gesteld.

Er zijn kosten die expliciet ten laste van de ouders blijven. Dit zijn spullen die voor de school nodig zijn zoals kaftpapier, turnzak, zwembroek, ringmappen, boekentassen... maar die eigenlijk niet nodig zijn om de eindtermen te behalen. Het principe is dat ouders zelf kunnen bepalen hoeveel geld ze hieraan willen uitgeven. Kosten die gekoppeld zijn aan de 'dienstverlening' van de school, zoals maaltijden, drankjes en toezicht, blijven ook nog ten laste van de ouders. Al deze kosten vallen niet onder de 'maximumfactuur' waarover verderop in de tekst meer. Het gratis ter beschikking stellen van schoolbenodigdheden is hoe dan ook een maatregel die de mensen in armoede onmiddellijk financieel voelen. Het is een zeer zichtbare maatregel die het Vlaams Netwerk toejuicht.

Hoewel de meeste scholen zich consequent houden aan de nieuwe regeling zijn er enkele kinderziekten. Omdat het Vlaams Netwerk het voordeel van de twijfel wil geven lijkt het ons vooral op het vlak van de communicatie naar de scholen toe, hier en daar mis te gaan.

Sommige scholen weten niet dat het materiaal dat nodig is voor het maken van het huiswerk ook door de school moet worden meegegeven. Sommige scholen verbieden het om het materiaal mee naar huis te nemen. De minister is hierover nochtans zeer duidelijk. Daarom werden sommige ouders alsnog verplicht om schoolbenodigdheden te kopen voor thuis.

Een groter pijnpunt is hoe scholen of leerkrachten hierover in de klas communiceren. Hoewel de schoolbenodigdheden voor iedereen ter beschikking moeten worden gesteld, zijn er scholen die in de klassen navragen wie al dan niet materiaal van de school nodig heeft. Leerkrachten gaan hier in sommige situaties te nonchalant mee om. Mensen in armoede, ook de kinderen, voelen dit als zeer stigmatiserend aan. Het Vlaams Netwerk wil een dergelijke tweedeling in de klas vermijden. Zeker wanneer bepaald herbruikbaar schoolmateriaal na enkele jaren 'slijtage' begint te vertonen. Het al dan niet hebben van eigen (nieuw) materiaal wordt dan een statussymbool.

Andere scholen stellen soms te weinig materiaal per klas ter beschikking. Het gevolg is dat na verloop van tijd bepaalde leerlingen met eigen schoolmateriaal in de klas verschijnen. Wanneer de school dit oogluikend toelaat komen we eveneens terecht in het verhaal van de statussymbolen en de stigmatisering.

Kortom, de pijnpunten die door getuigenissen tot bij het Vlaams Netwerk doorsijpelen lijken allemaal opgelost te kunnen worden door een betere communicatie naar de scholen toe over wat de maatregel precies inhoudt.

Schooljaar 2008-2009 is het schooljaar van de grote waarheid. Vanaf september 2008 worden alle vier luiken van het concept kosteloos basisonderwijs realiteit. Ten eerste wordt de maximumfactuur ingevoerd. Het principe van de maximumfactuur is dat bepaalde kosten nog steeds ten laste van de ouders vallen, maar dat de scholen niet meer dan een vooraf bepaald maximum bedrag mogen aanrekenen. De kosten die hieronder vallen zijn de benodigdheden en activiteiten die het schoolgebeuren 'levendiger' maken, maar niet strikt noodzakelijk zijn voor het behalen van de eindtermen.

Er zijn twee soorten maximumfacturen ; de scherpe en de minder scherpe maximumfactuur. De scherpe maximumfactuur geldt voor toneel, een verplicht abonnement van een tijdschrift, een daguitstap... Dit is € 20 voor een kleuter en € 60 voor een leerling in het basisonderwijs.

Een punt van discussie is het zwemmen. De minister gaat ervan uit dat een leerling in 15 lesuren, of één schooljaar, kan zwemmen. De eindterm zegt dat een leerling op het einde van het basisonderwijs moet kunnen zwemmen. Daarom vallen deze 15 lesuren onder de kosteloosheid. Als de school echter meerdere schooljaren wil gaan zwemmen vallen deze kosten onder de maximumfactuur. Ook het vervoer van en naar het zwembad vallen onder de maximumfactuur. Omdat de ene school dichterbij een zwembad gelegen is dan een andere school, valt de vervoerskost voor de ene school moeilijker dan voor de ander.

De minder scherpe maximumfactuur van € 360 geldt voor de zes leerjaren samen. Dit is het maximumbedrag dat een school mag aanrekenen voor de meerdaagse uitstappen, de zee- en bosklassen zeg maar.

Ondanks de invoering van de maximumfacturen is het voor ouders in armoede belangrijk om op voorhand te weten welke kosten er tijdens een schooljaar worden aangerekend. We denken dan op de eerste plaats aan de kosten die buiten de kosteloosheid en buiten de maximumfacturen vallen. Bij voorkeur weten mensen in armoede dit graag al in juni van het schooljaar vooraf, zodat een aantal zaken op voorhand in de solden kunnen aangekocht worden.

De toekenning van schooltoelagen, de zogenaamde studiebeurs, zal vanaf september 2008 een hele omwenteling meemaken. De groep van gezinnen die in aanmerking komt, wordt ruim vergroot tot 25% van de Vlaamse schoolgaande jeugd en de bedragen worden voelbaar opgetrokken. De bedragen zijn afhankelijk van het gezinsinkomen. Nieuw is ook dat kleuters en leerlingen in het basisonderwijs een schooltoelage kunnen ontvangen. De criteria om in aanmerking te komen zullen voor de kleuter, leerling in het basis en secundair en voor de student in het hoger onderwijs worden gelijkgeschakeld. Er wordt een gezinsdossier ingevoerd. Als het oudste kind in aanmerking komt, komen automatisch ook de zussen en broers in aanmerking (mits de gezinstoestand niet wijzigt).

Het Vlaams Netwerk juicht deze maatregel toe. Door het vergroten van de doelgroep komen ook middenklasse-gezinnen die het financieel moeilijk hebben in aanmerking. Dit helpt hen uit de armoede te houden. Door het vergroten van de bedragen helpt dit mensen in armoede om de schoolkosten te dragen. Door de

criteria van de kleuter tot student gelijk te schakelen weten de gezinnen in armoede dat wanneer ze in aanmerking komen voor hun kleuter ze ook in aanmerking komen voor de student. Dit kan toekomstige studiekeuzes beïnvloeden.

Er zijn grote stappen gezet om de aanvraag van een schooltoelage te vergemakkelijken. Toch zijn er gezinnen die uit de boot blijven vallen omdat ze hun weg naar de schooltoelage niet vinden. De oorzaken zijn dat niet alle gezinnen aan de juiste informatie komen, het invullen van de formulieren niet makkelijk verloopt en de medewerkers van scholen en welzijnspartners ook niet altijd weten hoe en wat er moet gebeuren. Daarom pleit het Vlaams Netwerk voor een systeem van automatisch toekennen van de schooltoelagen.

Ook is het Vlaams Netwerk niet gelukkig met de koppeling van de schooltoelage aan een minimum aanwezigheid in de klas. Het Vlaams Netwerk heeft begrip voor de minister dat hij in zijn anti-spijbelplan een stok achter de deur wil houden. Het Vlaams Netwerk weet dat er een heel systeem aan voorafgaat van 'problematische afwezigheden' en dat pas vanaf het tweede jaar, na 30 halve dagen problematische afwezigheid, de schooltoelage geweigerd kan worden. In de praktijk zullen echter deze toelagen moeten worden teruggestort. Toelagen terugstorten is voor mensen in armoede, gezien hun algemene financiële situatie, bijna onmogelijk. De schoolkosten zijn tenslotte al daarmee betaald. Jongeren in armoede leven in zulke specifieke thuissituaties dat het Vlaams Netwerk ervoor pleit om aan- en afwezigheden volledig los te koppelen van het al dan niet toekennen van een schooltoelage.

Het sluitstuk van het kosteloos basisonderwijs is de hervorming van het financieringssysteem van de scholen. De scholen zullen vanaf september 2008 gefinancierd worden op basis van leerlingkenmerken. Leerlingen uit bepaalde wijken (op basis van de woonplaats), het diploma van de moeder, de thuistaal en financiële gezinssituatie 'brengen' meer middelen op voor de school waar ze zijn ingeschreven. Scholen met veel arme en/of allochtone leerlingen zullen bijgevolg meer middelen ontvangen om de werking op hen af te stemmen.

Ondanks onze kritische kanttekeningen staan we achter de plannen van de minister. Het Vlaams Netwerk gelooft in het positief effect van de maatregelen. Ouders in armoede voelen dat er iets in beweging is. Het spreekt vanzelf dat het Vlaams Netwerk samen met haar ouders de praktijk zullen toetsen aan de realiteit. Samen hopen we dat in de eerst volgende jaren ook een belangrijke stap vooruit kan gezet worden in de betaalbaarheid van het secundair onderwijs.

Schoolkosten in het secundair onderwijs kinderen: hoe groter hoe duurder?

129

Lut Maertens | adviseur van de ACW-studiedienst ACW
Koepel Van Christelijke Werknemersorganisaties

In het voorjaar 2008¹⁷⁰ spendeerden Peeters en Pichal een uitzending aan schoolreizen in het zesde jaar secundair onderwijs. Zijn dure skireizen te verantwoorden? Moet het laatste jaar secundair onderwijs afgesloten worden met een midweekje Parijs? De antwoorden waren onthutsend. Een weekje sneeuwpret loopt op tot € 465. De aangesproken scholen vonden dat een te verantwoorden prijs: sommige kinderen zouden anders nooit op reis gaan, laat staan ooit een wintervakantie meemaken. Toch logisch dat de zesdejaars Grieks-Latijn in de paasvakantie richting Griekenland trekken om de Kariatiden live te zien, om te flaneren rond de Akropolis en de Dorische van de Ionische zuilen te onderscheiden. Logisch? Wanneer het prijskaartje voor 12 dagen vlotjes €1.250 aantikt? Laat ons hopen all-inclusive.

Er kan opgemerkt worden dat geen enkele leerling verplicht kan worden om mee te gaan op dergelijke financiële uitpattingen. Nee, maar als de voorbereiding gebeurt tijdens de lessen (de bestorming van de Bastille zullen we naspelen als we met alle vijfde klassers richting Parijs trekken), dan moet je als leerling sterk in je schoenen staan om je niet uitgesloten te voelen van dergelijke 'groepsvormende' buitenschoolse activiteiten. Niet-meereizende jongeren hebben recht op pedagogisch vervangende activiteiten op school. Leuk!?

Opmerkelijk in de reacties van de luisteraars is niet het in vraagstellen van de hoge prijzen, maar wel het nut van dergelijke meerdaagse uitstappen. In het bijzonder wanneer groepsvorming als hét motief meegegeven wordt bij reizen van laatstejaars?

Quanto costa voor de ouders?

De Radio 1-uitzending belichtte nochtans maar een klein segment van de totale kost die ouders moeten ophoesten over een totale schoolloopbaan. Hoger Instituut Voor Arbeid (HIVA) verwerkte de ouderbijdragen steekproefsgewijze in 2001. De Gezinsbond verrekende die cijfers naar anno september 2007 en kwam tot

¹⁷⁰ De uitzending vond plaats op 26 februari 2008 van 9 – 10u. Herbeluisteren kan via <http://www.radio1.be/programmas/pepi/126344/>.

volgende, gemiddelde bedragen. Om goed te weten waarover we spreken: hoeveel kost schoollopen gemiddeld per leerjaar in het Vlaams secundair onderwijs?

- 1ste SO = € 858,34
- 2de SO = € 867,17
- 3de SO = € 933,97
- 4de SO = € 944,36
- 5de SO = € 1005,29
- 6de SO = € 1267,40

Het HIVA berekende eveneens de kostprijs per onderwijsvorm. Via de Sociaal-juridische dienst van de Gezinsbond werden de bedragen via indexering vertaald naar volgend lijstje. Merk op: een onderwijsvorm start pas in het eerste leerjaar van de tweede graad. Of anders gesteld: onderstaande bedragen geven een gemiddelde weer over 4 leerjaren per onderwijsvorm. De kostprijs van de eerste graad is hier niet bij vermeld.

- ASO = € 983,24
- BSO = € 1060,65
- KSO = € 1289,27
- TSO = € 1068,00

Dit zijn slechts gemiddelde bedragen. Veel scholen presenteren lagere schoolrekeningen, net zoals er ook wel uitschieters naar boven zullen zijn. Een nog niet vrijgegeven HIVA-onderzoek zou deze cijfers actualiseren. Dé vraag is welke evolutie de bedragen over de voorbije zeven jaar ondergingen.

Er wordt wel eens verzachtend gezegd dat scholen kunnen werken met een gespreide afbetaling zodat ouders de kost kunnen spreiden over het schooljaar. Kosten spreiden als je met twee schoolgaande tieners zit, wordt al moeilijker. Vele scholen houden een sociale kas bij om de financieel krappe gezinnen bij te staan. Daarvoor richt de school allerhande activiteiten in: bals, wenskaartenverkoop, pannenkoekenslag... Allemaal heel plezierig en groepsbindend, maar de school vist wel opnieuw in dezelfde ouderlijke vijver. De druk op de ouderlijke portemonnee neemt niet af.

Uitgangspunt van deze tekst is dat kosteloosheid van het volledige leerplicht-onderwijs mooie woorden zijn. Gezien de beperktheid van het overheidsbudget moet kosteloosheid enger ingevuld worden. En mag dus een financiële inspanning van de ouders gevraagd worden. Net op dat laatste punt zoomt de tekst dieper in. En wordt stelling ingenomen t.o.v. de compenserende overheid.

Hoever beschermt de wet de ouderlijke portemonnee?

Hét internationale kader, zijnde het Verdrag inzake de Rechten van het Kind, stelt dat elk land hoort te streven naar kosteloos leerplichtonderwijs. In de Belgische grondwet schrijft artikel 24 §3 voor dat de kosteloosheid enkel van toepassing is op de *toegang* van het onderwijs. En een Vlaams decreet uit 2001 stipuleert in artikel V.13 dat er noch direct noch indirect inschrijvingsgeld in het vol- en deeltijds secundair onderwijs gevraagd mag worden.

Hoe dichter de regelgever bij de werkelijke situatie komt, hoe spaarzamer kosteloosheid geïnterpreteerd wordt. Absolute kosteloosheid beschouwen de federale en de Vlaamse overheden precies als een utopisch streven. Aan ouders en leerlingen mogen dus gerust kosten doorgerekend worden. Die kosten moeten wel billijk zijn. Dit wil zeggen, overeenkomstig de geleverde inspanningen en niet met het oog op verrijking van de school.

Ouders en leerlingen die zetelen in de schoolraad van hun school kunnen de hoogte van die bedragen bewaken. Voordat de bijdrageregeling¹⁷¹ in het schoolreglement wordt opgenomen, moet het schoolbestuur/inrichtende macht het betreffende document met de schoolraad overlegd hebben. Het staat de schoolraad vrij om daarna een advies op eigen initiatief te schrijven. De afgevaardigde ouders nemen dus best een kostenbewuste houding aan zodat ze zeker spreken in naam van alle ouders.

Beroepsinstantie

Ouders mogen de te betalen schoolkosten in vraag trekken. Met hun klacht kunnen ze terecht bij de Commissie Zorgvuldig Bestuur¹⁷². Dit college bekijkt of de school wel terecht de kosten doorrekende aan de ouders. Zo bevestigt een uitspraak van het college dat gereedschappen die gebruikt worden in het noodzakelijke onderwijsprogramma, kunnen verhuurd worden aan de leerlingen. Gebruikte machines kunnen daarentegen niet verhuurd worden; het schoolbestuur ontvangt hiervoor immers een werkingsbudget van de overheid. Er toch geld voor vragen zou impliceren dat aan ouders indirect inschrijvingsgeld gevraagd zou worden. Wat betreft meerdaagse schooluitstappen mogen de effectieve kosten in rekening gebracht worden bij de ouders mits 2 voorwaarden. Ten eerste horen de ouders op voorhand duidelijk, schriftelijk en precies bij het begin van het schooljaar op de hoogte gebracht worden van de te verwachte financiële bijdragen. De kosten moeten ten tweede in evenwichtige verhouding staan tot de doelgroep. De Commissie Zorgvuldig Bestuur raadt het schoolbestuur/de directie aan “...samen

¹⁷¹ Elke ouder krijgt bij het begin van elk schooljaar een lijst met alle te verwachten kosten in de komende 10 schoolmaanden. Dit kan gaan over verplichte aankopen zoals turnshirtje met logo van de school over de (meerdaagse) schoolreis tot de vrijwillige extra's zoals tijdschriften, drank... Die lijst moet zo accuraat mogelijk zijn zodat ouders zich niet plots met grote onverwachte uitgaven geconfronteerd weten.

¹⁷² Zie www.ond.vlaanderen.be/zorgvuldigbestuur

met de ouders/schoolraad jaarlijks op kritische wijze de aangerekende kosten te evalueren. Het moet de bedoeling zijn om het leren en opvoeden zo weinig mogelijk financieel te belasten met dure activiteiten.”. Als ouder moet je het maar weten.

Waar scholen zich mogen achter ‘verschuilen’

Het verlevendigen van de eindtermen is het vaakgehoorde argument om langdurig te vertoeven in de echte wereld. Het contact met andere culturen, een heus taalbad, het inoefenen van sociale vaardigheden, het voorbereidend plannen van een reis rekening houdend met elkaars wensen en budget... een buitenlandse schoolreis biedt een gehele schoolweek (en meer) geïntegreerd op een informele wijze aan.

Het komt scholen toe hun pedagogisch project in eer en geweten te realiseren. Het is moeilijk tornen aan deze schoolse autonomie.

Maar, ook deze vrijheid is verre van absoluut. Koepels en/of inrichtende machten kunnen kaders opleggen aan hun scholen. Exuberante schoolreizen met 4*-kammers kunnen niet; als iedereen mee moet, dan hoort de school zich te engageren dat ook iedereen mee kan.

En zoals reeds gezegd: ouderlijke bijdragen maken voorwerp van overleg uit tussen schoolbestuur en schoolraad. Voor alle ouders is het van belang om een kostenbewuste afvaardiging te sturen naar dergelijk participatieorgaan.

De Vlaamse overheid steunt 25% leerlingen in het secundair onderwijs

De overheid is zich ten volle bewust van de kostelijkheid van de leerplicht. De overheid gelooft in de democratiserende kracht van de school. Iedere jongere moet de opleiding kunnen volgen waar hij/zij interesse en aanleg voor heeft. De studiekeuze mag absoluut niet belemmerd worden door het financiële plaatje dat hangt aan uitverkoren opleidingen. Het kan niet dat kinderen uit minder gegoede gezinnen geen kapper kunnen worden omdat de basisuitrusting veel geld vergt. Geld dat trouwens vaak onmiddellijk bij inschrijven neergelegd mag worden. Geen geld, geen kapperhoofd, geen oefenkansen, geen diploma en dus ‘gaan voor’ the-second-best-opleiding.

Daarom biedt de Vlaamse overheid minder gegoede gezinnen de kans om een schooltoelage¹⁷³ aan te vragen. Overeenkomstig de financiële draaglast van de leefeenheid waar de leerling gedomicilieerd is, ontvangt de leefeenheid een jaarlijks aan te vragen schooltoelage. Dit financieel steuntje kan pas een recht worden mits aan 4 cumulatieve voorwaarden voldaan is.

Nationaliteitsvoorwaarde

De leerling in kwestie heeft de Belgische nationaliteit. Niet-Belgische kinderen die ofwel zelf ofwel via hun ouders een economische band met België opbouwden, komen eveneens in aanmerking. Hoe de ‘band met België’ geoperationaliseerd wordt, is afhankelijk uit welk ‘Europa’ de kinderen afkomstig zijn. Dit bepaalt

¹⁷³ Meer informatie: zie www.ond.vlaanderen.be/studietoelagen

tevens de periode waarin die band en de duur van de band aangetoond moet worden.

Blijft nog een restgroep over, los van de Belgische nationaliteit, waaronder o.a. de erkende slachtoffers van mensenhandel vallen of niet-begeleide minderjarigen die minstens 12 maanden wettig in België verblijven voorafgaand aan de schooltoelage-aanvraag.

De regelgeving inzake nationaliteitsvoorwaarde lijkt simpel. Pas door particuliere uitzonderingsgevallen toont het decreet zijn gebreken. Via reparatiedecreten wordt de juridische context beter toegepast op de werkelijkheid en krijgen steeds meer jongeren recht op een schooltoelage.

Pedagogische voorwaarden

Wat betreft de pedagogische voorwaarden, wordt op de laatste dag van het schooljaar een foto genomen van de jongere. Daarin wordt nagegaan of de jongere

- **ingeschreven is**
Jongeren mogen tijdens het schooljaar gerust van school veranderen en zich uitschrijven. Deze periode mag echter niet langer dan 15 dagen aanhouden, wil men zijn recht op een schooltoelage vrijwaren. Jongeren die huisonderwijs volgen, hebben geen recht op een schooltoelage.
- **in een erkende, gesubsidieerde/gefinancierde onderwijsinstelling**
Naast een secundaire school mag een jongere ook ingeschreven zijn in het buitengewoon of het deeltijds onderwijs (SYNTRA, CDV en CDO). Het moeten wel instellingen zijn die o.a. de inspectie van de Vlaamse Gemeenschap toelaten. Privé- en internationale scholen komen dus niet in aanmerking.
- **in het schooljaar dat net afgelopen is niet meer dan 30 halve dagen gespijbeld heeft**
Wanneer de afwezigheden niet gewettigd zijn door vb. doktersattest of deelname aan een religieus feest, wordt de jongere beschouwd als spijbelend. Ook afwezigheden op de werkvloer in kader van werkplekleren worden meegeteld.
Na het eerste schooljaar waarin de jongere de spijbelgrens overschrijdt, krijgt de jongere/zijn ouders een waarschuwing om in het komende schooljaar beter te doen. Indien niet, wordt zijn schooltoelage teruggevorderd. De schooltoelage vormt dus een sanctionerend element in het spijbelbeleid.
- **en de leeftijd van 22 nog niet overschreden heeft.**
Op deze leeftijdsgrens gelden 2 uitzonderingen: jongeren die in het buitengewoon onderwijs schoollopen en jongeren in de 4^{de} graad. De leeftijdsgrens is voor deze jongeren onbestaande.
De vraag stelt zich waarom de 7^{de} jaren uit deze regeling gehouden werden. Te meer omdat de minister werkt aan een nieuwe 'onderwijsgroep'¹⁷⁴ die alle opleidingen omvat die zich bevinden tussen het einde van het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs. De doelgroep zou hoofdzakelijk bestaan uit volwassenen die zich wensen te bij/her/omscholen om zo met een tweede adem in te stappen op de arbeidsmarkt.

¹⁷⁴ Gevat onder de vlag HBO ofte hoger beroepsonderwijs

Financiële situatie van de leefeenheid

Deze variabele is technisch de meest ingewikkelde. Wanneer het invullen van een aanvraagformulier stropt, is de financiële voorwaarde vaak de spelbreker. Twee begrippen zijn in deze cruciaal. Zonder in gedetailleerde uitleg te vervallen, kunnen deze twee begrippen als volgt begrepen worden:

- **leefeenheid = hoofdverblijfplaats van de leerling**
 - bij wie de jongere fiscaal ten laste is
 - afzonderlijke regeling indien de student gehuwd, zelfstandig of alleenstaand is

Van de leefeenheid wordt de draaglast nagegaan. Draaglast gaat het aantal personen dat fiscaal ten laste is van de leefeenheid na. Positieve antwoorden op o.a. volgende vragen genereren dubbele punten: telt de leefeenheid leden die fiscaal als gehandicapt beschouwd worden of studenten hoger onderwijs? Punten kunnen ook afgetrokken worden!

De totale puntensom bepaalt hoe groot (klein) het referentie-inkomen mag zijn, wil de leefeenheid genieten van een (maximale) schooltoelage. Hoe groter de draaglast, hoe groter het berekende inkomen mag zijn om recht te hebben op een schooltoelage.

- **referentie-inkomen = som van**
 - het gezamenlijk belastbaar inkomen
 - het afzonderlijk belastbaar inkomen; o.a. vervroegd vakantiegeld
 - 80% van de uitbetaalde onderhoudsgelden
 - tweemaal geïndexeerd kadastraal inkomen van vreemd gebruik (= onroerend goed dat niet de eigen woning uitmaakt) en éénmaal geïndexeerd kadastraal inkomen gebruik voor eigen beroepsdoeleinden
 - inkomensvervangende tegemoetkoming aan gehandicapten
 - leefloon
 - niet-belastbare beurs

Het resultaat van deze som wordt afgezet t.o.v. de referentie-tabel die aangeeft wat het maximale gezinsinkomen per puntenaantal mag zijn, wil de leefeenheid recht hebben op een schooltoelage. Ligt het berekende inkomen boven de maximumgrens, dan vervalt het recht op een schooltoelage. Als het inkomen gelijk is aan de maximumgrens, dan wordt de minimumtoelage uitbetaald. Als het inkomen lager ligt dan de minimumgrens, wordt de volledige schooltoelage gestort. Ligt het inkomen tussen de minimum- en de maximumgrens, dan wordt een percentage van de volledige toelage bepaald. Aan zeer lage inkomens wordt een uitzonderlijke toelage betaald. Wie deeltijds leert, krijgt een percentage van dat bedrag. In concreto wordt de draaglast van het gezin bekeken met het financiële plaatje van een gezin, afgezet t.o.v. 'standaarden'. De uitgekeerde toelage is geen vast bedrag. Het berekend inkomen wordt afgezet t.o.v. minimum- en maximum inkomensgrenzen, waarbij het uiteindelijk uitgekeerde bedrag 'glijdend' berekend wordt.

Een kleine nuance is op zijn plaats: hoewel de inkomensgrenzen recentelijk opgetrokken zijn, mag het inkomen niet al te groot zijn wil de leefeenheid van een volledige toelage genieten.

Merk op dat de berekeningswijze en de standaarden dezelfde zijn vanaf het kleuter tot het hoger onderwijs. Dus, eenmaal recht op een schooltoelage, dan blijft het recht duren zolang de financiële thuissituatie onveranderd blijft. Het kunnen indienen van een gezinsdossier ondersteunt die filosofie: dezelfde spelregels voor elke lerende, ongeacht zijn fase.

Procedurele voorwaarden

De aanvraag kan ingediend worden vanaf 15 augustus voor het te starten schooljaar tot en met 30 juni van het gestarte schooljaar. De overheid engageert zich om zo vlug als mogelijk het dossier te behandelen zodat vroege aanvragers de schooltoelage gestort krijgen bij het begin van het schooljaar. Wanneer de meeste en hoogste kosten zich voordoen dus.

Bij minderjarige leerlingen wordt de schooltoelage uitbetaald aan de wettelijke vertegenwoordiger van de leerling. De meerderjarige leerling kan bij zijn aanvraag verzoeken om het bedrag op een andere rekening te storten. Er wordt dus verondersteld dat de aanvrager een bankrekening heeft.

En dé bedragen voor het schooljaar 2008 – 2009 zijn:

Vlak voor de zomervakantie werden alle bedragen gevoelig verhoogd.

Wat mooi meegenomen is!

	Minimum	Maximum	Uitzonderlijk
Voltijds SO	€ 411,52 I € 112,09 E	€ 989,57 I € 496,39 E	€ 989,57 I € 627,70 E
Deeltijds lerend	€ 94,28	€ 282,85	€ 398,85
7 ^{de} jaar BSO/TSO	€ 493,83 I € 134,51 E	€ 1.187,49 I € 595,67 E	€ 1.187,49 I € 753,23 E
4 ^{de} graad BSO	€ 595,10 I=E	€ 2.633 I € 714,32 E	€ 2683,03 I € 714,32 E
Gehuwde, zelfstandige, alleenstaande leerling	€ 493,83 I=E	€ 2.475,54 I=E	I = interne E = externe

Merk op dat de getallen kunnen verschillen volgens al dan niet intern¹⁷⁵ zijn van de leerling. De uitzonderlijke toelage wordt in precare financiële situaties uitgedeeld. De voorwaarden zijn dan ook navenant streng¹⁷⁶.

175 Een interne leerling verblijft minstens 5 maand in een erkend internaat of volgt een opleiding in het buitenland of is zelfstandige, gehuwd of alleenstaande.

176 Het referentie-inkomen hoort voor minstens 70% uit vervangingsinkomsten, alimentatiegelden, leefloon of inkomensvervangende tegemoetkomingen én het referentie-inkomen < 1/10 maximuminkomensgrens te bestaan. Bovendien mag de leerling niet intern zijn noch in 4de graad zitten noch gehuwd, zelfstandig of alleenstaand zijn.

Studiefinanciering is de meest zichtbare, meest voelbare steun die de Vlaamse overheid geeft aan gezinnen met een krappere gezinsbudget. De drie overheden in België doen daarnaast nog inspanningen om de kosten van het schoolleven te temperen.

Federale schoolpremie

Een tweetal jaren geleden kregen gezinnen met een kind die minimum 6 en hoogstens 17 jaar oud was, voor het eerst een extraatje gestort bovenop de maandelijkse kinderbijslag. De kinderen van 12 tot 17 kregen meer dan de jongere leeftijdscategorie 6 tot 11 jarigen. Het was een eenjarige premie om de boekentas in september te kunnen betalen, zo werd gezegd. Een genereuze geste, mooi getimed in een verkiezingsjaar.

Dit federale initiatief was niet zo goed als het op eerste zicht lijkt. Ten eerste, enkel gezinnen die recht hadden op kinderbijslag, werden begunstigd. Het OCMW springt bij in bepaalde gevallen. Dan nog, niet-begeleide minderjarige vreemdelingen die zelfstandig wonen, minderjarige vreemdelingen die OCMW-steun als alleenstaande ontvangen en vreemdelingen zonder wettig verblijf die geen recht op steun of opvang hebben vallen uit de boot. Nochtans, onderwijs is een recht voor elk kind dat op Belgische bodem vertoeft.

Ten tweede kunnen vragen gesteld worden bij het generalistisch karakter van de maatregel. Een eenmalige premie van € 51¹⁷⁷ zet nu niet bepaald veel zoden aan de dijk. Ook al is het een nobel doel om de ouders te ondersteunen in de dure eerste schoolmaand, een selectief beleid had meer uitgemaakt voor de gezinnen voor wie de schoolpremie iets meer marge biedt.

Ten derde, op 17+ stapt de meerderheid van de jongeren niet naar de arbeidsmarkt. Ouders hebben dan net meer nood aan extra financiële ondersteuning, gezien de duurte van het hoger onderwijs.

'Goed' nieuws in de pijlpijn. De schoolpremie wordt ook in het komende schooljaar 2008–2009 verstrekt. De jongste categorie krijgt € 53,06. Kinderen tussen 11 en 16 jaar genieten een premie van € 74,29. Jongeren van 17 tot 25 jaar genereren € 25,00.

Het federaal regeerakkoord Leterme I neemt zich voor om het systeem aan te passen. De bedoeling is om de leeftijdsbijdragen zodanig te verhogen dat een volwaardige 13^{de} maand kinderbijslag uitbetaald zal worden in de maand augustus. Vanaf dit schooljaar wordt ook niet meer gesproken over de schoolpremie, maar gaat het over de jaarlijkse extra kinderbijslag.

Vlaamse knelpuntpremie

De Vlaamse regering sponsort achter de schermen duurdere opleidingen. Jaarlijks ontvangen scholen voor het aantal leerlingen die zich inschreven in bepaalde

¹⁷⁷ De jongste categorie kreeg € 51, de oudere groep genoot van € 71,40.

leerjaren¹⁷⁸ van opleidingen die leiden tot een knelpuntberoep, een extra werkingskost. Scholen dienen wel aan te tonen dat het verkregen geld effectief en exclusief aangewend werd om de doorgerekende kosten naar de ouders, te verlagen.

Probleem bij deze maatregel is de selectiviteit. Jaar na jaar wordt bekeken of de premie verlengd kan worden, voor welke leerjaren en voor welk bedrag. Weinig structureel beleid. Bovendien ligt de klemtoon op de economische waarde van een opleiding. Kunstopleidingen zijn duur, maar blijkbaar niet te valoriseren naar de arbeidsmarkt toe. Dus, leerlingen dienen dus zelf hun borstels e.d. aan te schaffen. KSO-opleidingen blijven selecteren bij inschrijving op financiële basis. Terwijl iedereen de mond van vol heeft dat elke jongere de opleiding moet volgen die het meest bij hem past.

Deze tijdelijke financiering zou beter opgelost worden door werkingsmiddelen sterker te differentiëren volgens werkelijke duurte van de opleiding.

Spijtig genoeg wordt het secundair onderwijs niet geconfronteerd met maximumfacturen, die scholen aan het denken zetten over de prijzen van hun schoolleven. De minister van Onderwijs neemt zich dit schooljaar wel voor om sterker te werken aan sensibilisatie van scholen. Via deze aanpak meent hij scholen aan te zetten een prijsbewuster beleid te voeren én de regelgeving juister toe te passen. Hij steunt sterk op de inzet van een vzw SOS Schulden op School en de werking van de LOP's. Zoals gekend, deze lokale overlegplatforms situeren zich niet overal in Vlaanderen. Hoe worden gebieden die niet betrokken zijn in een LOP, bereikt?

Lokale onderwijscheques

Sommige lokale steden en gemeenten erkennen de financiële impact van het schoolleven op bepaalde groepen. Spreken van een uniform model kan niet. Toch kan een rode draad waargenomen worden: het gezinsinkomen of het kadastraal inkomen moet aan bepaalde voorwaarden voldoen. De selectiviteit wordt ingebouwd overeenkomstig de filosofie van de schooltoelagen. Vaak wordt een band met de uitreikende overheid geëist, vb. er een aantal jaren verblijven. Soms is het aankopen van de cheques geplafonneerd per onderwijsniveau, overeenkomstig met de stijgende schoolrekeningen.

Ook hier is opnieuw geen sprake van een automatische storting. Ouders dienen zich kenbaar te maken en bovendien zelf de cheques aan te kopen. Voor een veelvoud kunnen die dan verzilverd worden in de (lokale) scholen. Via onderwijs- of schoolcheques nemen ze die steden en gemeenten hun maatschappelijke verantwoordelijkheid op. Ze dragen zo bij tot het vrijwaren van de basisrechten van alle inwoners van hun gemeente.

178 Ter info: dit schooljaar ontvingen OF 1^{ste} jaar 2^{de} graad OF 1^{ste} jaar 3^{de} graad van Hotel TSO, restaurant en keuken BSO, slagerij en verkoopklare gerechten BSO... 3^{de} jaar 3^{de} graad bijzonder transport BSO, logistiek BSO en thuis- en bejaardenzorg BSO, modulaire opleidingen en volgende opleidingen in het DBSO heftruckchauffeur, reachtruckchauffeur, vrachtwagenchauffeur... een premie van € 236.

Als ACW kon toveren: de ideale schooltoelagen

Dromen mag. Met volgehouden strijdvaardigheid kunnen mooie resultaten geboekt worden. De minister heeft deze legislatuur het studietoelagestelsel voor het secundair onderwijs de 21^{ste} eeuw ingeloodst. Ondanks de historische stap, is het werk nog niet af. Alles kan altijd net ietsje beter. Samen met het platform studietoelage¹⁷⁹ formuleert ACW volgende blijvende aandachtspunten. Omdat moderniseren nu eenmaal een continu proces is.

Een *automatisch* recht

Let op: er wordt verondersteld dat de Vlaamse burger mondig is en goed op de hoogte is van zijn rechten. Vooral het weten te verzilveren van deze rechten is van cruciaal belang. En daar rijpt het schoentje wel eens. De afdeling studietoelage vermoedt dat de non-take-up een constant percentage van zo'n 5% van de beoogde doelgroep uitmaakt, wat toch een 8.000-tal jongeren inhoudt.

Gerichte informatiecampagnes kunnen veel zoden aan de dijk brengen. Affiches in buurthuizen, alertheid van OCMW's, publiciteit via de moskees en populaire tijdschriften bereiken de doelgroep. De nu nog niet bereikte doelgroep moet het vooral hebben van effectieve mond-aan-mond-reclame. Weten hoe zijn recht te verzilveren is nog een ander paar mouwen dan weten dat het systeem bestaat. De hulp van intermediairen is bij ontberen van de automatische toekenning noodzakelijk. De vakbonden hebben ter zake al heel wat kennis en netwerken opgebouwd zodat zelfs het meest technische dossier tot een goed einde gebracht kan worden. Zelforganisaties zijn een belangrijke schakel.

Sterkte van het systeem bewaken = *selectiviteit* moet

Gezien de schaarste van de middelen dient de doelgroep voor een schooltoelage strikt omschreven te worden. Het zijn de gezinnen met een beperkt inkomen wiens budget het meest deugd ervaart van extra financiële ondersteuning. Éénmaal € 70 extra in een leefeenheid met middenklasse-inkomen maakt niet zo veel uit. Het rendement van de schooltoelage zal hoger blijven wanneer het selectief verdeeld wordt over de inkomens.

Graag *reële* bedragen!

Wat een 'reëel' bedrag is, hoort op twee verschillende wijzen ingevuld te worden. Vooreerst dienen de bedragen inderdaad geïndexeerd te worden. De gehanteerde bedragen moeten de koopkrachtevolutie volgen zodat ze zichzelf niet uit de markt prijzen. Dit is de fout die in het verleden gemaakt is wat inhield dat

¹⁷⁹ Dit platform is pluralistisch samengesteld en omvat naast de jongerenafdeling van ACV en Vlaams ABVV-jongeren ook de ouderverenigingen en de Vlaamse Scholierenkoepel. KWB, de Vereniging waar Armen het Woord nemen en de Gezinsbond duwen eveneens mee aan de kar.

steeds minder mensen beroep konden doen op het stelsel. Tenzij de echt arme leefeenheden, waardoor het studiefinancieringsstelsel verworden was tot een bijstandsstelsel.

De overheid trok flink lessen uit het verleden: hogere toelagen voor 25% van de schoolbevolking. Bovendien stelt het decreet dat de voorgestelde schooltoelagebedragen om de vijf jaar geëvalueerd moeten worden t.o.v. de werkelijke schoolkosten. Alvast veelbelovend. Hopelijk worden de uitgekeerde bedragen n.a.v. die weerkerende onderzoeken ook aangepast in de juiste richting...

Ten tweede horen de uitgekeerde bedragen kostendekkend te zijn. Zoals het HIVA-onderzoek uitwees, verschillen de kosten tussen onderwijsvormen. Wie de studie er op na slaat, zal merken dat de kosten tussen de opleidingen sterk verschillen. Ook al zijn de scholen vrij in 'prijzenzetting' en lopen de verschillen tussen dezelfde opleidingen over scholen logischerwijze uit elkaar, toch dient overwogen te worden om de schooltoelagen meer af te stemmen op de reële studiekost van elke opleiding die naar de ouder/leerling doorgerekend wordt. Wanneer zou gewerkt worden met een maximumfactuur per opleiding worden scholen aangemoedigd onder de lat te blijven. Bovendien zou dit principe er in slagen om betere kostendekkende schooltoelagen te ontwikkelen die de schoolrekeningen goed compenseren.

De werkingsmiddelen beter afstemmen op de hoogte van de opleidingskosten is een andere piste. Een nieuw financieringsstelsel voor het secundair onderwijs zit er nog niet aan te komen. Eerst uitkijken naar de beloofde blauwdruk van het gevormde secundair onderwijs.

Studiefinanciering voor *alle* lerenden

Kleuters, lagere schoolkinderen, puberende scholieren, studenten hoger onderwijs... het gehele onderwijsveld lijkt gevat te worden onder het schooltoelagestelsel. Lijkt. Cursisten in het volwassenenonderwijs vallen buiten deze financiële ondersteuning. Omdat dit meestal werkenden zijn die kunnen genieten van opleidingscheques.

Deze stelling is nogal kort door de bocht. Het volwassenenonderwijs biedt een mooi alternatief voor afgestudeerden uit het secundair onderwijs die bewust de stap naar het hoger onderwijs niet willen zetten. Hun collega's die een 7^{de} jaar secundair onderwijs volgen, krijgen financiële steun. Hun collega's aan de hogeschool ook. Waarom deze kronkel in het onderwijs nog behouden?

Huiswerk is een zichtbare indicator van kansarmoede op school.

141

Ludo Claes | Begeleider Diversiteit, VCOV Ouderkoepel

Huiswerk heeft altijd voor- en tegenstanders gekend. Zolang de school zal bestaan, zal er ook huiswerk zijn. De grootste controverse rond huiswerk is er meestal in het lager onderwijs. Het secundair onderwijs doet thuisinspanningen makkelijker aanvaarden. Uiteraard zijn er voor- en tegenstanders van huiswerk en dan kan het soms extreem in een bepaalde richting gaan. Er zijn voorstanders om het huiswerk helemaal af te schaffen, zeker in het basisonderwijs. Het voorname motief hierbij is dat kinderen na een volledige schooldag recht hebben op ontspanning en niet meer moeten geconfronteerd worden met huiswerk. De inspanning op school kan en moet volstaan! Komt hierbij nog het argument dat voor kinderen voor wie leren niet als vanzelfsprekend verloopt, het huiswerk een regelrechte marteling is. Op die manier kan er niet gesproken worden van gelijke onderwijskansen.

Anderen zijn dan weer de mening toegedaan dat huiswerk een zinvol verlengstuk is van wat op school geleerd wordt. Ze voelen zich op die manier als ouder meer betrokken bij het leerproces.

Voor of tegen huiswerk: het maakt niet uit. Maar als er dan toch huiswerk moet zijn, mag het dan ook zinvol zijn?

Leerlingen die op school geen leerproblemen kennen, hebben die meestal ook niet met huiswerk. Zodra er echter wel leerproblemen opduiken, wordt huiswerk een helse karwei. Wanneer dit dan nog gepaard gaat met een gebrek aan ideale omstandigheden om het huiswerk te maken, wordt het een uitzichtloze opdracht! De slachtoffers hiervan zijn niet alleen de kinderen maar eveneens de ouders. Huiswerk wordt vaak een gevecht tussen ouder en kind. Er is enerzijds de dwang vanuit de school om degelijk huiswerk af te leveren en anderzijds de confrontatie tussen kind en ouder die dat nu net in de weg staat.

Ongeacht de goede bedoelingen van ouders om tot een aanvaardbaar huiswerkreultaat te komen, kunnen er heel wat vragen gesteld worden bij het nut van een thuisopdracht op dat moment.

School- en thuiscultuur

Vooraf in kansarme gezinnen en vaak ook in bepaalde groepen van allochtone gezinnen is er weinig schoolcultuur aanwezig. Onderwijs- en opvoedingsondersteuning zijn geen vanzelfsprekendheden. Bij bepaalde allochtone ouders komt

dit door weinig of geen schoolse achtergrond, meegebracht uit het land van herkomst. Daarnaast zijn er soms ook nog andere opvattingen rond opvoeden en ondersteunen dan diegene die heersen in onze westerse samenleving. Bij meerdere ouders zijn er de eigen negatieve ervaringen uit het verleden zowel met huiswerk in het bijzonder, als met de school in het algemeen. Het aanbieden van goede huiswerkomstandigheden is dan ook geen prioriteit.

Kinderen en jongeren moeten zich vaak aanpassen aan een onaangepast huiswerk. De school zou moeten uitgaan van gelijke onderwijskansen voor alle kinderen maar vaak zijn die kansen voor de ene wat gelijkler dan voor de andere! Al te makkelijk wordt er uitgegaan van een gemeenschappelijk mens- en wereldbeeld dat blijkt niet te stroken met de aanwezige diversiteit in de klas. Niet alle leerlingen hebben dezelfde vrijetijdsbesteding, dezelfde vakantiemogelijkheden, dezelfde luxe, dezelfde informatiebronnen, dezelfde cultuurbeleving, dezelfde taal... Wanneer de school vertrekt van het erkennen van deze diversiteit dan zal er vlug overgegaan worden tot het bewust omgaan met huistaken.

Huiswerk: een diversiteitgegeven

Om het bij huiswerk te houden, wil ik er voor pleiten dat er vanuit de school inspanningen gebeuren om rekening te houden met die diversiteit binnen de leerlingpopulatie. Men moet er zich van bewust zijn dat niet elke opdracht even haalbaar is voor alle leerlingen. Het gebruik van specifiek materiaal, het verzamelen van concrete illustraties, het bijwonen van een voorstelling... zijn vaak de voorbode van een op voorhand mislukte huistaak of opdracht voor bepaalde leerlingen. Niet alle leerlingen hebben dezelfde mogelijkheden om dezelfde opdracht tot eenzelfde goed einde te brengen. Hiervan uitgaan en daardoor het huiswerk aanpassen aan de mogelijkheden van elke leerling is een stap in de goede richting. Een ander belangrijk aspect is een goede communicatie over het huiswerk. Werk maken van een aangenaam klasklimaat kan bijdragen tot een beter contact tussen de leerkracht en zijn leerlingen. Wanneer leerlingen respect en aandacht van de leerkracht ervaren, zullen zij zich makkelijker openstellen en zelf met hun problemen naar buiten komen. Een leerkracht die openstaat voor de problemen die een thuissituatie van bepaalde leerlingen met zich meebrengt, zal vlotter een vertrouwensband met die leerlingen ontwikkelen.

Het is dan ook belangrijk dat leerkrachten zicht hebben op de leefomstandigheden van hun leerlingen. Daarnaast is een zekere kennis van de kansarmoedewereld onontbeerlijk om gepast te kunnen inspelen op situaties die zich kunnen voordoen. Verenigingen waar armen het woord nemen zijn vragende partij om aan deze vorm van sensibiliseren mee te werken.

Weten wie je leerlingen zijn, waar ze wonen, wat ze meemaken... levert een onontbeerlijke schat aan informatie op. Scholen moeten daarnaast ook werk maken van een buurtverkenning. Wie zijn de partners uit de omgeving van de school waarmee je kunt samenwerken om zicht te krijgen op de aanwezige diversiteit binnen de leerlingengroep? Schoolopbouwwerk, buurtwerk, verenigingen van allochtonen, verenigingen waar armen het woord nemen, parochiale verenigingen... kunnen hier een zinvolle bijdrage leveren.

De school kan en moet het niet alleen doen.

143

Openstaan voor samenwerking met en hulp van externen is eerder een teken van verstandig schoolbeleid dan van een vermeend gebrek aan professionaliteit. Beroep doen op ervaringsdeskundigen, vrijwilligers van organisaties en verenigingen en professionele hulpverleners kan het huiswerkbeleid van een school alleen maar verstevigen.

Deze personen staan meestal dicht bij de ouders en kunnen van daaruit gericht aanmoedigen om vragen en huiswerkproblemen te signaleren aan de leerkracht. Er mag zeker van uitgegaan worden dat bepaalde externe organisaties, verenigingen of individuele personen dicht bij een doelgroep dan de school, ook al is deze doelgroep al jaren in de school aanwezig. Tussentussen zetten via deze mensen zal de doelgroep dicht bij de school brengen. Belangrijk is hier om de weg van de geleidelijkheid te bewandelen. Door in het begin kleine stappen te zetten, maakt men op termijn vaak reuzensprongen.

Vanuit een partnerschap tussen de school en externen kunnen initiatieven ontstaan rond gerichte informatie over huiswerk en onderwijsondersteuning. Daarbij moeten haalbare verwachtingen gesteld worden voor alle ouders! Wanneer ouders ervaren dat ze, door de tussenkomst van deze intermediairen, meer vertrouwen in de school kunnen stellen zal dit stapsgewijze leiden tot een groter rechtstreeks vertrouwen in de school.

Er kan ook werk gemaakt worden van een bevraging rond huiswerk en huiswerkbegeleiding bij ouders en, waar het kan, ook bij leerlingen. Waarom zouden leerlingen niet kunnen aangeven wat zij ervaren als zinvol huiswerk. Zij kunnen ook vertellen welke positieve en negatieve ervaringen zij hebben met huistaken. Externe begeleiders kunnen deze bevraging begeleiden voor bepaalde doelgroepen van ouders en leerlingen. Uit deze bevraging kan de school zinvolle informatie halen voor het uitwerken van een schooleigen huiswerkbeleid. Als ouders weten dat met hun ervaringen en aanvoelen rekening wordt gehouden, zullen zij een positieve houding aannemen tegenover het huiswerkbeleid van de school. Het huiswerkbeleid wordt dan gezamenlijk gedragen door leerkrachten, ouders en leerlingen.

Als scholen werk maken van een schooleigen huiswerkbeleid en daarbij beroep doen op externe ondersteuning is het een stap in de goede richting!

Huiswerkondersteuning, studiebegeleiding en taalactivering

Naschoolse studiebegeleiding

Studiebegeleiding op school en huiswerkklassjes in de wijk trachten een oplossing te bieden voor het huiswerkprobleem. Zij bieden een tussenoplossing voor situaties waar kan gesproken worden van onvoldoende mogelijkheden om een normaal huiswerkklimaat te creëren.

De, meestal naschoolse, studiebegeleiding op school trekt in hoofdzaak een publiek van werkende ouders aan, de zogenaamde tweeverdieners. Een verlengde schooldag via de huiswerkklass biedt een makkelijkere oplossing dan wanneer

moet gezocht worden naar opvang via burens of familie. Vaak is deze studiebegeleiding betalend waardoor kansarme ouders er niet vlug gebruik van zullen maken. Sommige scholen zoeken hiervoor wel naar een oplossing. In sommige gevallen is er een samenwerking met de ouderraad of de oudervereniging van de school. Het vrijwilligerswerk geeft dan gelijke kansen aan alle kinderen zonder dat het financiële een rol speelt. Soms springt de ouderraad ook financieel bij via een solidariteitsfonds.

Als ik het even kritisch mag bekijken, moeten ook volgende overwegingen gemaakt worden. Over het algemeen liggen de verwachtingen van ouders bij ondersteuning in functie van het huiswerkresultaat. Of deze vorm van huiswerkondersteuning de ideale oplossing is, blijft een open vraag. Na schooltijd in een studielokaal je huiswerk moeten maken, draagt misschien niet onmiddellijk bij tot de nodige motivatie die daarvoor moet opgebracht worden. Huiselijke sfeer en motiverende aandacht zijn soms ver te zoeken. Het blijft uiteindelijk een noodoplossing die ouders niet ontslaat van hun verplichting om interesse te tonen voor het huiswerk en de manier waarop dit gebeurde. Het huiswerk mag niet louter bekeken worden als het afleveren van een kwaliteitsproduct. Het huiswerkproces is minstens even belangrijk, zoniet nog belangrijker! Of die procesbegeleiding maximaal aan bod komt in de huiswerkklass is een open vraag. Er zullen her en der wel initiatieven zijn in de richting van procesbegeleiding maar als we realistisch zijn, moeten we toegeven dat de productbegeleiding over het algemeen wel voorop zal staan. Is het huiswerk gemaakt? Is het resultaat bevredigend? Kan het kind met een gerust gemoed weer naar school morgen? Dit zijn de vragen die meestal aan de basis zullen liggen van de begeleiding.

Huiswerkklassjes

In wijken met een grote aanwezigheid van kansarme gezinnen vind je soms huiswerkklassjes. Deze zijn meestal een initiatief van het schoolopbouwwerk, het buurtwerk, een vereniging van allochtonen, vrijwilligersorganisaties... Ze zijn gratis en ontstaan vanuit een noodzaak, als antwoord op een falend onderwijs dat geen of te weinig rekening houdt met de ongelijkheid die huiswerk kan veroorzaken. Dit is geen verwijt aan de scholen maar eerder een vaststelling. Wanneer een school werk maakt van een huiswerkbeleid en daarbij rekening houdt met gelijke onderwijskansen zal de huiswerkklass zinvoller werk kunnen leveren.

Ook het gegeven dat er een schijnbare apathie of desinteresse is voor huiswerk vanuit de kansarme ouders kan aanleiding zijn tot het oprichten van huiswerkklassjes. Ik spreek hier bewust van 'schijnbaar' want heel wat mensen komen niet toe aan de noodzakelijke begeleiding van hun kind door een veelheid aan factoren. Als dagelijks overleven de bovenhand neemt, kan opvoeding- en onderwijsondersteuning moeilijk op de eerste plaats komen.

Wanneer verenigingen een initiatief nemen in de richting van huiswerkklassjes zou dit moeten gepaard gaan met de begeleiding van ouders in functie van onderwijs- en opvoedingsondersteuning. Ze worden pas echt zinvol wanneer er een samenwerking ontstaat met scholen vanuit een samen ontwikkeld huiswerkbeleid. Knelpunt blijft dat kinderen en jongeren uit de gezinscontext stappen om in een andere setting hun schooltaken af te werken. Een samenwerking tussen

een huiswerkklas en de school mag zeker de ouders niet uitsluiten. Als zij het gevoel krijgen dat alles rond hen heen geregeld en afgesproken wordt, bestaat de kans dat zij zich defensief gaan opstellen ten opzichte van het initiatief. Ouders voortdurend informeren over wat er gebeurt en hoe er gewerkt wordt, is noodzakelijk. Daarbij ook rekening houden met hun vragen en verwachtingen zal de begeleiding van de kinderen alleen maar ten goede komen. Ook hier geldt weer dat er moet gezocht worden naar de juiste persoon op de juiste plaats. Wie informeert de ouders? Wie bevraagt hen? Wie maakt de afspraken? Het moet niet noodzakelijk de school zijn maar eerder diegene die het dichtst bij de ouders, het gezin staat.

Studiebegeleiding

De laatste jaren ontstaan er meerdere initiatieven die studiebegeleiding en opvoedingsondersteuning geven binnen de gezinscontext. Ik denk hierbij aan initiatieven zoals De Katrol in Oostende en 't Scharnier in Brugge waar toekomstige leerkrachten en hulpverleners in gezinnen de schooltaken begeleiden. Pluspunt hierbij is dat ouders een zinvolle rol toebedeeld krijgen in het studiegebeuren. Dit leidt tot een verhoging van de betrokkenheid van de ouders bij de school, betere prestaties van de kinderen en een beter zicht van de toekomstige leerkrachten en hulpverleners op gezinnen in armoede.

Deze vorm van onderwijs- en opvoedingsondersteuning is naar mijn mening de meest zinvolle en geeft een concreet antwoord op de vraag hoe ouders uit kansarme gezinnen beter bij de school en de schoolprestaties van hun kinderen kunnen betrokken worden.

Probleem bij deze vorm van begeleiding is dat de vraag soms groter is dan het beschikbare aanbod. Men is onder andere afhankelijk van het aantal studenten dat deze begeleiding op zich neemt.

Een ander probleem is dat van de hechting. Een begeleiding van kinderen in gezinsverband veronderstelt het opbouwen van een vertrouwensrelatie zonder daarom de totaalbegeleiding van het gezin op zich te moeten nemen. Wanneer die vertrouwensband er is, ontstaat vaak ook een warme genegenheid voor de begeleider en omgekeerd. Op zich is dit niet verkeerd maar er moet wel steeds van uitgegaan worden dat de begeleiding iets tijdelijks is. Als de hechting te groot wordt, wacht het zwarte gat eens de begeleider definitief vertrekt. Gelukkig wordt hier door de organisatoren van de initiatieven vakkundig op ingespeeld.

Vrijwilligerswerk

Een laatste groep die ik de nodige aandacht wil schenken is deze van het vrijwilligerswerk vanuit jeugdbewegingen en andere vrijetijdsorganisaties. Wanneer deze verenigingen laagdrempelig zijn en geen hinderpaal opwerpen wat kosten betreft, dan kunnen zij een belangrijke rol spelen in de verrijking van kinderen en jongeren. Zij kunnen vanuit een speelse, ongedwongen context werken aan sociale vaardigheden. Heeft dit iets te maken met huiswerk of huiswerkbegeleiding zou je kunnen stellen. Zeker! Werken aan sociale vaardigheden zal je zelden tegenkomen als rechtstreekse huistaak. Nochtans is het een noodzakelijk iets en zal het bijdragen aan de totale ontplooiing van elk kind. Hierdoor zullen

schoolse opdrachten op een andere manier aangepakt kunnen worden en dit zal zijn weerslag hebben op het huiswerk. Is dit te ver gezocht? Wat mij betreft niet, maar men zal er in moeten geloven. Een opdracht voor zowel leerkracht als jeugdleader.

Ook taalactivering kan via de jeugdwerking aan bod komen. Denk maar aan de mogelijkheden die drama-activiteiten, voorlees- of vertelactiviteiten, taalspelletjes... bieden. Sport en spel kunnen eveneens de taal stimuleren wanneer er gepraat moet worden om als groep tot een resultaat te komen.

Taalstimulering zal een voorname bijdrage leveren aan de dagelijkse activiteiten in de klas. Kinderen zullen zich beter leren uitdrukken en spontaner het woord durven nemen. Dit is iets wat vooral bij kansarme kinderen vaak een probleem vormt.

Wanneer een gerichte aanpak binnen de jeugdwerking kan gebeuren in contact met de school, krijgt dit alles nog een meerwaarde. Op die manier kan het vrijetijdsaanbod inspelen op behoeften van de school tot ongedwongen taalactivering.

Mag je jongeren die hun vrije tijd voor een deel spenderen aan het begeleiden van kinderen opzadelen met een dergelijk engagement? Dit zal afhankelijk zijn van ieder jeugdwerk op zich. Bewust omgaan met deze mogelijkheden zal je als groep intern moeten bespreken. Willen we dit engagement aangaan? Zijn onze begeleiders daar bereid en bekwaam toe? Hoe pakken we dit aan?

De school kan hier ook vragende partij zijn. Als onderdeel van de buurtverkenning kunnen de mogelijkheden van het jeugdwerk bekeken worden. Een gerichte ontmoeting en het aftasten van wederzijdse mogelijkheden zal heel wat duidelijk maken. Uiteindelijke bedoeling is dat de onderwijskansen voor alle leerlingen weer wat meer gelijk worden.

Een knipoog naar de Brede School is hier op zijn plaats.

Besluit

Om van huiswerk geen belangrijke indicator van kansarmoede te maken, moeten scholen werk maken van een schooleigen huiswerkbeleid. Hierbij doet men best beroep op externe organisaties en verenigingen om het geheel een grotere gedragenheid te geven.

Initiatieven als naschoolse studiebegeleiding en huiswerkklassjes bieden een antwoord op een bepaalde nood maar dit zou moeten ondersteund worden in combinatie met onderwijs- en opvoedingsondersteuning van de ouders.

Waar de studiebegeleiding doorgaat in de woonkamer, kan er gesproken worden van een absolute meerwaarde voor zowel de kinderen als de ouders. De opvoedingsondersteuning die hiervan uitgaat, draagt bij tot een grotere betrokkenheid bij de school en de schooltaken.

In het kader van de Brede School kan een samenwerking tussen de school en verenigingen uit de vrijetijdswereld bijdragen aan taalactivering en het verhogen van de sociale vaardigheden van kinderen en jongeren.

De school kan en moet het niet alleen doen! Samenwerking is de sleutel!

Bronnen

- Ameye en Vanspauwen. 2000. *Huiswerk in de basisschool?* Garant.
- Accou, Schoenaers, et al. 1998. 'Werken met kansarmen.' *VCLB Caleidoscoop*.
- Vansieleghem. 2001. 'Kansarmoede en actie in het basisonderwijs.' *VCLB Caleidoscoop*.
- De Kesel. 2001. *Arm is niet dom. Over kansarmoede, onderwijs en maatschappelijk werk*. Eindproef Maatschappelijk Werk Katholieke Hogeschool Leuven.
- Peeters en Santermans. 2008. *10 inspirerende praktijkvoorbeelden voor de aanpak van gekleurde armoede*. Vlaams Minderhedencentrum.
- KLASSE. 2007. 'Het etiket op de leerling is gratis'. nr. 180.

In het belang van kinderen: aandacht voor kansarme gezinnen.

149

An Bistmans, Antoinette Van Mossevelde,
Sabine Burgelman | De Zuidpoort Vzw

De Zuidpoort in Gent is een vereniging waar armen het woord nemen. Samen met Leerpunt Gent begeleiden wij het project onderwijs van de Zuidpoort. Het is een project dat vertrekt vanuit de ervaringen van ouders. Toch vinden wij het belangrijk dat de inzichten die ons onderwijsproject levert, ingebracht kunnen worden in het denken over kinderrechten.

Context: Vereniging waar armen het woord nemen

Missie

Ons ontmoetingshuis bevindt zich aan de Heuvelpoort te Gent. Meerdere dagen per week ontvangen medestanders mensen in armoede. De groep kookt en eet samen, er wordt gepraat en er zijn verschillende gespreks- en werkgroepen rond inspraak en meer specifieke armoedethema's.

Deze activiteiten kaderen in een missie van armoedebestrijding. Door het onderlinge contact worden mensen mondiger en vinden hun waardigheid terug. Van daaruit proberen wij een zo rechtstreeks mogelijke dialoog op te bouwen tussen de samenleving en de mensen in armoede zelf. Vanuit gedeelde ervaringen kunnen ze aantonen welke mechanismen hen in armoede gebracht hebben en zichtbaar maken wat hen hierin vasthoudt. Zij kunnen verwoorden wat zij nodig hebben om tot meer participatie in de samenleving te komen. Onderwijs is één van de thema's waarvoor wij ons bijzonder inzetten.

Werkwijze van het project

In een eerste fase hebben we ouders opgezocht en zijn met hen in gesprek gegaan. De meeste van deze gesprekken werden gevoerd door een ervaringsdeskundige die van haar werkgever, Kind en Gezin, een gedeelte van haar werktijd kon besteden aan ons project. Zij heeft deze opdracht zeer goed begrepen. Door haar heel open en luisterende opstelling kwam bovendien wat ouders het meest bezighoudt. Verrassend was de vaststelling dat er veel meer uitspraken waren over communicatie en erkenning –of het gebrek eraan– dan over schoolkosten.

Vervolgens brachten wij de ouders die hiertoe bereid waren samen in een groep. De werkgroep onderwijs was geboren. Samen maakten wij onze eerste brochure: 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school?'. Al snel vonden wij wegen om aan de hand van deze brochure met onderwijspartners een gesprek aan te knopen.

Vaststelling

In onze vereniging blijft de onderlinge uitwisseling en het overleg rond ouder-zijn een prominente plaats innemen. Nu blijkt dat er heel wat ouders zijn bij wie het kind niet dagelijks thuis opgroeit. Voor hen is betrokkenheid bij het schoolgebeuren zo mogelijk nog een veel groter probleem. Voor scholen blijven deze ouders vaak helemaal onzichtbaar. De ouders ervaren deze onzichtbaarheid en het gebrek aan contact als uitsluiting, eens te meer.

Besluit

Onze werkgroep heeft verdere initiatieven genomen op twee verschillende sporen. Enerzijds bieden wij, heel algemeen, vorming en dialoog aan over communicatie met de school. Anderzijds willen wij, meer specifiek, een dialoog op gang brengen tussen alle partijen over de betrokkenheid van ouders waarvan de kinderen niet thuis opgroeien. Over deze beide aspecten willen wij een inbreng doen. Wij zijn immers de overtuiging toegedaan dat een verbetering van de dialoog met de ouders en betrokkenheid bij de school in hoge mate bijdragen aan het welzijn en de ontwikkelingskansen van kinderen.

Ontstaan van de presentatie 'Hebben wij als ouders in de kansarmoede ook een plaats op school?'

Enkele jaren geleden werden in het kader van het Decreet Gelijke onderwijskansen (GOK-decreet) de Lokale Onderwijsplatforms (LOP) opgericht. Het LOP is een netoverschrijdend overleg tussen directies en belangrijke partners in onderwijs. In het Gentse LOP neemt de De Zuidpoort, in overleg met andere armenverenigingen, de vertegenwoordiging op van kansarme gezinnen.

Getuigenissen in het Gentse LOP

Op een van de algemene vergaderingen brachten ouders van de Zuidpoort voor het eerst een aantal getuigenissen over:

- hoe zij het onderwijs op dit moment als ouder ervaren
- hoe zij de ongelijkheid in onderwijskansen van hun kinderen ondervinden
 - omdat de communicatie tussen ouders en school niet goed loopt
 - omdat er in de onderwijswereld nog te weinig kennis over armoede bestaat en te weinig inlevingsvermogen is voor gezinnen in armoede en de gevolgen voor de onderwijskansen van de kinderen uit deze gezinnen.

Veel kinderen uit arme gezinnen hebben het moeilijk op school. Dat is tragisch aangezien mislukken op school, de kansen op een betere toekomst aanzienlijk verkleinen.

Het optreden van de ouders in het Gentse LOP werd als positief ervaren. De combinatie van heel directe en concrete getuigenissen en duiding van problemen brengt de boodschap krachtig over.

151

Powerpointpresentatie en brochure: 'Hebben wij als ouders in de kansarmoede ook een plaats op school?'

Om de vele verzamelde getuigenissen te verwerken tot een samenhangend geheel toegankelijk voor een zo breed mogelijk publiek, stelde de werkgroep onderwijs een powerpointpresentatie en een brochure op. De presentatie wordt door de ouders van de werkgroep onderwijs in De Zuidpoort gebracht voor allereerste groepen: in scholen, voor CLB's, in de lerarenopleidingen, pedagogische vormingsdagen enz.

Het scenario van zo'n presentatie volgt een min of meer vast stramien. De ouders brengen de informatie. Zij spreken bij deze inleiding steeds in naam van de vele ouders en de verschillende situaties die niet noodzakelijk congruent zijn aan de hunne. Daarna volgt een persoonlijk gesprek waarbij elkeen onvoorbereid en spontaan reageert op de vragen die gesteld worden. We merken dat de informatie steeds weer veel vragen oproept. De verhalen zijn vaak ook erg confronterend en niet altijd comfortabel voor de luisteraar. In deze open dialoog stellen de ouders zich bijzonder kwetsbaar op. Het is bij elke presentatie opnieuw een niet te onderschatten inspanning om zich zo op te stellen. Anderzijds stellen we vast dat deze presentaties ook een echte groeiweg zijn voor de ouders. De eigen geschiedenis kunnen verwoorden waarnaar met respect geluisterd wordt, zorgt ervoor dat vertrouwen kan groeien voor de zorg voor het kind door alle andere opvoedingsverantwoordelijken.

De powerpointpresentatie en de brochure zijn rond 4 items opgebouwd. Hierin zijn zowel positieve als negatieve ervaringen opgenomen en ook heel wat voorstellen om wat fout loopt te verhelpen.

Ouders in de armoede ervaren dat ze minder kansen krijgen in de samenleving. Zij lijden vooral onder het gevoel niet echt aan bod te komen in onze welvaartsmaatschappij. Het gevoel niet geloofd, begrepen of gerespecteerd te worden. En toch hopen zij op een menswaardig bestaan. In het belang van hun kinderen willen zij als ouders ook een plaats op school. Zij weten dat de school een hefboom kan zijn voor de toekomst van hun kinderen en zij beseffen dat precies hun kinderen minder kans op slagen maken. De rode draad van de presentatie is dan ook een herhaalde oproep tot communicatie en erkenning van de ouders als partner in de opvoeding.

Verder worden verschillende aspecten behandeld die te maken hebben met de kansen van de kinderen. De werkgroep wil aan het onderwijs tonen dat ouders in armoede zeer betrokken kunnen zijn met hun kind op school. In tegenstelling tot wat op scholen heel vaak gedacht wordt.

Erkenning en communicatie.

Ouders die zelf veel kansen hebben gemist, koesteren vrijwel allemaal een grote droom: dat hun kinderen het beter zouden hebben dan zijzelf. Voor hen is “zich als ouder kunnen waarmaken” soms ook het enige positieve vooruitzicht. Ze ondervinden dat veel andere dingen onbereikbaar zijn: werk, vrije tijd, cultuur en vriendschappen. Vandaar dat zij – nog meer dan andere ouders – gevoelig zijn om door de school erkend te worden in hun ouderrol. Ze zien de school als een belangrijke partner in de begeleiding en de aanpak van hun kind. Ouders vragen naar erkenning, contact en respect. Dat is immers belangrijk voor iedereen. Als de relatie goed is, voelen zowel de leerkracht als de ouder zich goed. Een goede relatie tussen ouders en school straalt ook af op het kind. Het kind heeft er alle belang bij dat het tussen ouders en school goed zit.

A Drempels

Ouders ondervinden dat het contact met de school niet altijd zo gemakkelijk loopt. Er zijn drempels. Voor sommige ouders is het heel moeilijk om een schoolgebouw binnen te komen. Een nieuwe, ongekende ruimte binnengaan kan heel wat emoties losmaken. De drempels worden hoger als de gebouwen en de mensen die erin werken gezag en beslissingsmacht uitstralen. Dan worden ook de angst en de weerstand groter.

Voor de ouders waarover we spreken is contact met de school nog moeilijker. Vooral:

- als ze niet of te weinig betrokken werden bij de studie- of schoolkeuze
- als de afstand van huis naar school groot is
- als de ouders bang zijn voor de gevolgen wanneer de school de financiële moeilijkheden of opvoedingsproblemen van het gezin te zien krijgt

Omdat het contact niet gemakkelijk is, is het belangrijk dat de school de ouders blijft uitnodigen, ook al zijn ze in het verleden niet komen opdagen. De ouders blijvend informeren verlaagt de drempel.

B Ouders vragen: spreek ons aan als evenwaardige partners

De school zorgt best voor een goed eerste contact met ouders, vaak is dat bij de inschrijving. Dat is het moment om *duidelijke informatie* te geven en te zorgen voor een *gevoel van veiligheid*. Door interesse te tonen, respect, oprechte aandacht en bereidheid tot luisteren. Het is belangrijk ouders aan te spreken als evenwaardige partners in de opvoeding. We moeten er altijd van uitgaan dat de ouder het beste wil voor zijn kind. Ouders blijken ook bijzonder gevoelig te zijn voor de manier waarop hun kind wordt aangesproken. Als ze vriendelijkheid ondervinden, geeft dat het gevoel dat hun kind veilig is en met respect zal behandeld worden.

Het is belangrijk dat de school van bij de start echt werk maakt van allerlei contacten met de ouders en een relatie opbouwt bijvoorbeeld door informele oudercontacten bij het begin van het schooljaar, contacten aan de schoolpoort, oudercontact na een eerste rapport, enz.

Zo wordt een *basis van vertrouwen* gelegd. Dat is heel belangrijk op het moment dat het moeilijker gaat en wanneer er zich een probleem voordoet.

C Ouders willen duidelijke informatie. Dat geeft veiligheid.

Duidelijkheid is nodig over alles: bijvoorbeeld over de schoolkosten, uitstappen, de prestaties van het kind, de manier van evalueren, de studieoriëntatie, de organisatie en timing van extra hulp, zoals logopedie of CLB en praktische regelingen en afspraken. Voor ouders is het belangrijk dat de school haar reglement schrijft in een begrijpbare taal en dat op oudercontacten zowel wordt gesproken over de studieprestaties als het gedrag van het kind. Ouders horen ook heel graag wat goed gaat met het kind.

D Door welke bril kijken we?

Als ouders bijvoorbeeld niet naar een oudercontact komen, ziet de school daarin vaak een gebrek aan interesse en motivatie. Er zijn echter andere dingen die meespelen. De afwezigheid heeft voor veel ouders ook te maken met *gebrek aan draagkracht en energie*. Sommige ouders in nijpende armoede, hebben al hun energie nodig om te overleven en de dagelijkse problemen aan te pakken. Voor veel ouders weegt ook *hun eigen verleden* door op de contacten met de school. Bijvoorbeeld doordat ze niet thuis konden opgroeien, doordat ze zelf uitsluiting beleefden of niet zo'n goede schoolervaringen opdeden.

Die eigen ervaringen van uitsluiting en mislukken zijn de *bril* waardoor zij interpreteren wat met hun kinderen op school gebeurt. De confrontatie is dikwijls heel moeilijk. Het kan ook zijn dat *praktische problemen* de ouder beletten naar de school te komen: het moment past niet (er zijn bv. nog kleine kinderen in het gezin, er is geen babysit enz.) of er zijn vervoersproblemen...

Ouders stellen voor dat de school contact opneemt met de ouder en eventueel een andere afspraak voorstelt. De manier waarop dit gebeurt, is natuurlijk zeer belangrijk: men roept de ouder immers niet ter verantwoording maar biedt een nieuwe kans op contact aan.

E Als de kinderen uit huis geplaatst zijn, hebben ouders een nog veel grotere vraag naar erkenning.

Doordat iemand anders de verantwoordelijkheid over de opvoeding overneemt, worden de ouders in een andere rol gedwongen en ze hebben daar niet voor gekozen. Zij vinden het vanzelfsprekend dat de ouderrol en de verantwoordelijkheid bij hen blijft. Ze willen door de school van het kind nog als ouder gezien en aangesproken worden.

Het ziet er wel eens uit alsof deze ouders zich als vader of moeder terugtrekken. Dat heeft te maken met het feit dat ze zich fundamenteel uitgesloten voelen. Dat maakt hen moedeloos. Soms worden ze zo door problemen overspoeld, dat ze beschaamd en onwennig reageren. Ze durven hun plaats als ouder niet meer in te nemen. Op dit fenomeen komen we later terug.

De ouders willen ouders blijven... Voor hen is het hard te moeten opkomen voor hun recht als ouder. Zij worden voortdurend geconfronteerd met de positie waarin ze terecht gekomen zijn. Zij staan buitenspel. Ouders getuigen ook over hoe pijnlijk belangrijke momenten kunnen zijn, zoals verjaardagen, vader- en moederdag en feesten.

F Soms gaat het moeilijk met het kind op school...

Als de school een relatie met de ouders heeft opgebouwd, is het mogelijk om op een goede manier met elkaar om te gaan als er zich problemen voordoen. De relatie wordt op de proef gesteld als het kind slecht presteert op school of als het probleemgedrag vertoont. Dat ervaren veel ouders als *een persoonlijk mislukken*. Ze voelen zich gebuisd als ouder. Vaak worden die gevoelens door de aanpak van de school nog versterkt.

De ouders waarvoor wij opkomen, vragen toch uitdrukkelijk om bij de problemen betrokken te worden. Zij geloven dat als er vooraf positieve contacten waren en de ouder zich erkend wist, een moeilijk maar open gesprek wel gevoerd kan worden. Dan kunnen ouders en school elkaar vinden in de zorg voor het kind. Als de school bij problemen zelf stappen zet, zonder de ouders te betrekken, is dat bijzonder pijnlijk. Dat moet vermeden worden.

Een ander gevoelig punt is pestgedrag. De ervaring gepest te worden en de ervaring uitgesloten te worden, liggen heel dicht bij elkaar. Ouders die zelf weinig kansen kregen, zijn daar zeer gevoelig voor. Ze zouden er alles voor doen, opdat hun kind dit niet moet meemaken. En ze weten dat hun kind meer risico loopt. Daarom vragen ze aan de school: wees waakzaam wat pesten betreft. Het is belangrijk dat de school echt luistert naar eventuele klachten van de ouders, en het pesten niet ontkent of doet dat het niet belangrijk is. Ook hier zijn begrip en open communicatie belangrijk.

Ook luizen zijn een gevoelig punt dat de school goed en met zorg moet aanpakken. Want de ouders waarvoor wij praten, weten dat de luizen van HUN kinderen vaak in verband worden gebracht met gebrek aan hygiëne en armoede. Ze worden erop aangekeken.

Kansen voor de kinderen

A De schoolkosten

Ondanks vele inspanningen zijn er nog altijd schoolkosten die de ouders zwaar vallen. Want het is moeilijk om met een klein budget rond te komen. Wie bepaalt er trouwens welke kosten er gemaakt worden in de school? Kansarme ouders vind je zelden in een schoolraad terug.

Ouders vinden dat kinderen nooit mogen lijden onder het feit dat ze de kosten niet kunnen betalen. Als een kind iets niet krijgt op school of als het daarop aangekeken wordt, is het kind wel echt de dupe!

Echtscheiding is een bijzondere situatie, die ook bijzondere aandacht vraagt, zeker wat schoolkosten betreft.

Het beleid heeft de schoolkosten hoog op de lijst van aan te pakken problemen gezet. Daar zijn we zeer blij mee. We merken dat er in het onderwijs zelf ook gezocht wordt om bewust om te gaan met de schoolkosten, vaak op een creatieve manier. Maar er is nog wel een hele weg te gaan.

B Schoolprestaties zijn een grote zorg voor alle ouders.

Maar onze ouders krijgen er nog meer mee te maken. Zij zien hoe moeilijk de kinderen het hebben om te voldoen aan wat van hen gevraagd wordt. Ze zijn

zeer bezorgd om de toekomst van hun kinderen. Zij weten hoe weinig kansen je hebt zonder diploma.

Ouders hebben zelf allerlei ervaringen gehad in hun eigen jeugd bijvoorbeeld ook in het buitengewoon onderwijs. Daarom zijn zij soms heel gespannen in de gesprekken over studiekeuze en mogelijks overzitten of verwijzing naar het buitengewoon onderwijs. Daarom moeten deze gesprekken met veel zorg georganiseerd worden. Men moet zich ook afvragen wie er allemaal bij moet zijn. Hoe betrek je bv. best de papa of mama bij wie het kind niet thuis opgroeit?

C Arme ouders vragen zich af hoe leerkrachten naar hun kinderen kijken

De oudergroep van de Zuidpoort wil dat leerkrachten van hun kind houden, het aanmoedigen en zijn goede kanten zien. Zij willen niet dat hun kind op zijn uiterlijk wordt beoordeeld.

Charter voor een goede communicatie met ouders

De bevindingen, voorstellen en vragen werden neergelegd op de tafel van de Werkgroep Kansen. Deze groep werkt in de schoot van het LOP en bestaat uit welzijnsorganisaties die streven naar gelijke kansen van alle kinderen in het onderwijs. In samenwerking met de werkgroep kansen en de ondersteuning van het Gentse LOP werd een 'Charter voor goede communicatie met de ouders' opgesteld. Op die manier zou de boodschap worden uitdragen en bekrachtigd. Het LOP zorgde voor promotie binnen de scholen waar het charter op teamvergaderingen besproken werd. Vele scholen hebben dit daadwerkelijk opgenomen en op 4 mei 2007 werd op een bijzondere plechtigheid dit Charter door vrijwel alle scholen van Gent ondertekend.

Acht aandachtspunten van het Charter voor goede communicatie:

- Onze school zorgt ervoor dat de ouders zich van bij de inschrijving welkom voelen.
- Onze school doet blijvend inspanningen om ouders uit te nodigen, ook al gingen zij daar in het verleden niet op in.
- Onze school toont interesse en respect voor elke ouder.
- Onze school zorgt ervoor dat het schoolreglement voor alle ouders begrijpelijk is.
- Onze school geeft begrijpelijke en juiste informatie aan ouders over de schoolkosten, betaling en eventueel sociale diensten.
- Onze school wil de culturele achtergrond en gezinssituatie van elke leerling leren kennen om daar op school en in de klas passend gebruik van te maken.
- Onze school erkent de ouder als opvoedingspartner.
- Onze school erkent ook de ouder die niet zelf voor zijn of haar kind kan zorgen.

Project: 'Ouder, je bent het en je blijft het'.

We focussen vooral op de beleving van de ouders en gaan we slechts beknopt in op de dialoog zelf. Waarom we in een kinderrechtenforum de stem van ouders zo centraal stellen? Wij geloven dat ouders op een existentiële wijze belangrijk zijn voor een kind. Wij kunnen het niet beter formuleren dan professor Verhaeghen in zijn voorwoord van onze brochure: 'Ouder, je bent het en blijft het!':

'Er zijn voor een school verschillende goede redenen te bedenken om te investeren in ouderbetrokkenheid en in een goede communicatie met ouders. Het creëren van meer kansen voor kinderen om hun ouders te zien als mensen die gerespecteerd worden en waar je als kind fier op kunt zijn, is er ongetwijfeld één van.'

Welke ouders?

Vermits wij werkzaam zijn in een vereniging waar amen het woord nemen, hebben wij vooral contact met ouders die in de kansarmoede leven. Alhoewel dit geen uitsluitende voorwaarde is tot deelname aan ons project. Het gaat in essentie over ervaringen van ouders bij wie het kind niet meer thuis opgroeit. Het kind is geplaatst in een home of pleeggezin of verblijft in een MPI. Het kan ook bij familie zijn of bij de andere ouder bij echtscheiding. Soms verblijft de ouder zelf buiten het gezin bijvoorbeeld omwille van opname in de psychiatrie of het ziekenhuis of omdat de ouder gedetineerd is. Wij hebben bewust deze ouders opgezocht maar in de werkgroep zijn ook ouders die hier slechts zijdelings ervaring mee hebben bijvoorbeeld zij die het in de eigen jeugd meemaakten. Andere deelnemers zijn gescheiden ouders bij wie het kind wel inwoont maar die het kind al dan niet regelmatig naar de ex-partner zien vertrekken.

Al de ervaringen werden verzameld tijdens individuele gesprekken en door de gesprekken in de projectgroep. Tenslotte hebben wij met onze projectgroep ook uitwisselingsmomenten georganiseerd met andere groepen ouders in armoede. Op deze wijze konden wij ons materiaal toetsen aan een bredere groep.

Wat leren ouders aan de zijlijn ons?

De verhalen van ouders zijn verscheiden en soms heel schrijnend. De rol als ouder tegenover de school is beperkt of tot nul herleid. Het verlies van contact met de school is onderdeel van de totale situatie. Om heel diverse redenen liggen de dagelijkse zorg en verantwoordelijkheid voor de opvoeding niet meer binnen de leefwereld en het bereik van de ouder. Dit is een moeilijk gegeven zowel voor de ouder als voor het kind. Daarom staan we eerst stil bij de beleving van deze moeilijke situatie om daarna terug te komen op de relatie ouders-school en onze standpunten hieromtrent toe te lichten.

A Beleving als je kind niet bij je woont

Het afstaan van een kind laat een ouder verweesd en met pijn achter. Ik citeer uit een getuigenis van een ouder:

'Als een kind uit huis wordt geplaatst, voelen wij ons als ouders falen. Wij worden ook gekwetst, voelen ons bekeken, veroordeeld... en voelen ons niet meer gezien als ouder. Het is heel moeilijk om te blijven opkomen voor ons recht als ouder. We hebben het gevoel die positie kwijt te zijn en geen stem meer te hebben.'

In een eerste fase zijn ouders vaak ten prooi aan depressieve gevoelens.

Onlangs verwoordde een vader het als volgt:

'Ik ben geen ouder meer! Hoe wilt ge dan dat ik er nog achter vraag.'

Na een gesprekje over 'Ouder je bent het en blijft het', voegde hij eraan toe:

'Ik ben geen ouder meer maar ik ben wel nog vader. In mijn binnenste blijf ik altijd vader maar omdat ik die rol niet mag spelen voél ik me geen ouder meer. Dus maak ik geen aanspraak op die rol want het helpt toch niet en doet alleen maar pijn...'

Deze vader is niet de enige. Uitspraken zoals: 'Sindsdien ben ik aan de pillen...' of 'aan de drank', komen al te vaak terug. Ouders voelen het verlies van de ouderlijke rol aan als een heel diep mislukken. Deze pijn maakt dat ze zich terugtrekken. We merken dat de buitenwereld deze houding dikwijls interpreteert als onverschilligheid en niet ziet dat het een reactie is op pijn en onmacht.

Toch zien wij ouders na een tijd weer opstaan uit die onmacht. Ze vragen het contact met de kinderen te hernieuwen of zoeken het intenser te maken. Bijvoorbeeld: ze ijveren ervoor om hun kind niet meer te gaan bezoeken in een home of pleeggezin, of een neutrale bezoekersruimte, maar om het in het weekend bij zich thuis te hebben. Als dit verlangen niet behoorlijk ontvangen wordt, gebeurt het dat de ouder zich weer terugtrekt of omgekeerd echt gaat vechten voor het kind.

In onze groepen worden ouders ondersteund in dit opkomen voor hun recht en verlangen als ouder. Want voor kinderen is het heel goed te weten dat mama of papa zo bij hen betrokken blijft. Maar het vechten kan verkrampen en opnieuw als storend ervaren worden. Denk maar aan de vechtscheidingen. Ook zijn er ouders die vanuit de droom dat de kinderen gauw terugkomen, een woning huren boven hun financiële draagkracht. En anderen die stiekem aan de school staan te kijken om een glimp van hun kind op te vangen...

Gelukkig zijn er ook vele situaties waarin een evenwicht bereikt wordt en alle opvoedingspartners hun plaats vinden in een redelijke samenwerking met elkaar. Alle veranderingen, de spanningen en emoties hebben een groot effect op het kind. Het vertaalt zich dikwijls in moeilijk gedrag. Wanneer volwassenen terugkijken op hun jeugd in een instelling of pleeggezin, verklaren zij door deze ervaringen voor het leven getekend te zijn.

Ik herinner me de glans in de ogen van een veertiger toen hij zei: 'Maar mijn moeder is me altijd komen bezoeken.' Goede zorg en nabijheid in de nieuwe situatie kunnen het verlangen naar de eigen ouders niet wegnemen. Er blijft een existentiële loyaliteit.

Kinderen vinden het ook erg om van broers en zussen gescheiden te moeten leven en dan later vast te stellen dat ze elkaar heel slecht kennen. Verder blijkt

het heel veel verschil uit te maken of ze als kind gehoord werden of niet. Of ze ruimte kregen om hun gevoelens onder woorden te brengen. Sommigen vertellen dat ze geleerd hebben zich onzichtbaar te maken vermits *'Je toch altijd naar de jeugdrechter moest luisteren'*, of *'Omdat het alleen maar erger werd wanneer je toonde wat je wou...'*

Als je op die manier volwassen wordt en op jouw beurt meemaakt dat je kind van je wordt weggenomen, waar kan je dan nog de weerbaarheid vinden om voor je verlangen als ouder op te komen?

De verregaande lijdzaamheid die we soms bij ouders vaststellen wordt gemakshalve geïnterpreteerd als een gebrek aan ouderinstinct. Maar wanneer groeikansen mensen tot spreken en ontwikkeling brengen, blijkt de werkelijkheid vaak heel anders en veel positiever.

Ook het ouderlijk gezag wordt aangetast wanneer het kind niet thuis opgroeit. Een dochter of zoon zegt: *Jij hebt niets meer aan mij te zeggen want ik woon niet meer bij je!* Het is niet uitzonderlijk. Hoe wordt in de dagelijkse omgeving omgegaan met dit aspect van de ouder-kindrelatie? Het blijkt erg belangrijk dat er een passend respect is van een kind naar de volwassenen in zijn leven. En zeker tegenover zijn oorspronkelijke ouders.

'Op een dag staan ze toch weer op onze stoep', zeggen de ouders. *'Hoe zullen ze tegenover ons staan als ze 18 zijn?'* Onlangs kreeg een vrouw die in een studio woont een smsje van haar zoon van 19, die al van heel jong in een instelling verbleef: *'Ma, ik kom bij u wonen.'* Het lijkt wel een oergegeven: als ze je nergens meer willen, ga dan naar je moeder. En bij onmogelijkheid, naar je vader. Zeker als er in de gedeelde geschiedenis nog heel wat in te halen is.

Maar hoe krachtig deze existentiële band ook is en hoe plots en tezelfdertijd vanzelfsprekend dergelijke terugkeer naar de 'roots' zich ook kan voordoen, het is niet omdat iedereen het zo graag wil dat er ook vanzelf een passende en respectvolle manier gevonden wordt om als ouder en kind met elkaar om te gaan. Zo gebeurt het dat de gastvrijheid en solidariteit slechts een kort leven beschoren zijn. Dat de hoop op een positieve ouder-kindrelatie van heel korte duur is. Met nieuwe pijn tot gevolg. Hadden ze in de kinderjaren maar de draad van die relatie kunnen vasthouden... Kregen ze daar maar hulp bij!

B Plaats van de ouder op school en tegenover CLB

Soms is de situatie van die aard dat contact tussen ouder en school weinig haalbaar is. Zoals in volgende getuigenis:

'Mijn kinderen verblijven al meer dan 10 jaar bij pleegouders. Voor 2 van hen is dat al hun hele leven. Mijn oudste van 13 is de enige die ik nog een tijdje zelf heb opgevoed. Ik had zolang geen contact door verdriet en problemen die me overmanden. Ook mij ex was daar een reden van. Na die relatie wou ik terug contact met mijn kinderen en weten hoe ze het doen op school. Door de plaatsing kan de betreffende school niks over mij weten, dus kunnen zij mij niet op de hoogte houden. Daar moeten de diensten hun taak opnemen, om het contact te herstellen en te onderhouden. De school kan niet alles doen.'

De getuigenis maakt duidelijk dat contact en betrokkenheid bij de school nog niet aan de orde zijn omdat er eerst dient gewerkt te worden aan het herstel van het contact tussen de ouder en het kind en aan de plaats van de ouder in het totale opvoedingsgebeuren. Gelukkig zijn er meer situaties waarin een relatief evenwicht bereikt wordt tussen ouder, kind en vervangende opvoedingsverantwoordelijke(n).

Dan is het heel zinvol de betrokkenheid van de ouder bij de school eens onder de loep te nemen want dit is helaas nooit vanzelfsprekend. Dat wordt meteen duidelijk door volgende getuigenissen:

'Mijn oudste is in een pleeggezin, van sinds zijn babytijd. Het klikt niet zo best tussen mij en de pleegouders. Zij nemen de hele opvoeding in handen, en hebben met alle belangrijke personen en diensten contact. De school ziet hen als 'de ouders', ook al weten ze dat ik besta. De pleegouders namen mij eens mee naar een oudercontact. De meester richtte zich voortdurend tot hen, ik zat erbij als het vijfde wiel aan de wagen. Dit wil ik niet meer. Een moeder uit onze groep gaat regelmatig met de maatschappelijk werkster van de pleeggezinnendienst naar de school, zonder de pleegouders. Dat is wat ik ook zou willen!'

'Mijn kind (nu 13 jaar) gaat sinds enkele jaren naar een MPI. Eerst in een semi-internaat, daarna in het internaat. Reeds van bij het begin had ik het gevoel iets belangrijks te verliezen. Mijn kind kan, door zijn handicap, zelf niets vertellen of overbrengen. Als uw kind op semi-internaat is, heb je wel contact met de leefgroep, maar niet meer met de school. Ofwel gaat je kind met de bus, maar zelfs als je zelf over en weer rijdt, kan dit zelden op een uur dat contact met een leerkracht mogelijk is. Op internaat is dit nog minder het geval. Als betrokken moeder, wil ik eigenlijk alles weten wat mijn kind meemaakt: zijn functioneren, hoe hij zich voelt, wat er in de klas gebeurt. Maar wat ik op papier lees is niet voldoende om me er een voorstelling van te kunnen maken. Ik zet mij zelf in om via de schriftelijke berichten echt iets weer te geven van de ervaringen thuis, maar ik mis persoonlijk contact, vooral met de school. Hebben ze daar geen tijd voor? Een oudercafé zou ik een goed idee vinden, mét de leerkrachten dan!'

Dit zijn maar twee getuigenissen. We hebben er veel meer die telkens vanuit heel verschillende contexten spreken. Voor deze ouders kan de school echt wel het verschil maken. Als de school je als ouder van het kind erkent – en dit uit zich in vele kleine dingen – verandert de beleving als ouder ingrijpend. Wij merken dit vooral in het verhaal van ouders die kunnen vergelijken. Hetzij hun kind in verschillende scholen geweest is, hetzij dat ze meerdere kinderen in verschillende scholen hebben. Bij de ene school voelen ze zich veel meer betrokken dan bij de andere. Sinds de start van ons project zien we ook mooie evoluties met betrekking tot deze erkenning en betrokkenheid.

'Het contact tussen mij en de school van mijn kinderen is losser gekomen. Dat komt door twee dingen. Het eerste is dat mijn éne zoon van internaat veranderd is. Een andere reden is dat ikzelf veranderd ben. Ik kom losser en ik durf meer op tafel kloppen. Dit komt door mijn vriendin die ervaringsdeskundige is. Zij heeft me gezegd dat ik het recht heb om als moeder alles te weten. Mijn kinderen moesten na het overlijden van hun vader op internaat, en ik dacht dat ik daarom als moeder niets meer te zeggen had.'

De school communiceert met degene bij wie het kind woont (de opvoeder, pleegouder, andere ouder...) of soms nog sterker: met degene die het kind kwam inschrijven. Zelden krijgen scholen van bij het begin zicht op wie in het leven van een kind een rol speelt, wie betrokken wil worden en of dit al dan niet risico's inhoudt.

Ouders vertellen dat de school verwacht dat de persoon of instantie waar ze bij inschrijving contact mee hebben, zelf wel 'ter goeder trouw' zal zijn en alles zal doorgeven aan wie het moet hebben. Maar dezelfde ouders geven aan dat het in praktijk zeer onvoldoende gebeurt. Een moeder vertelde dat de school nooit contact opnam met haar. Jaren later ontdekte ze dat haar ex-partner alle informatie dubbel gekregen had, maar nooit had doorgegeven. Sommige ouders melden dat ze de uitnodiging voor het oudercontact te laat krijgen door die omweg. Want ook zij moeten voorzieningen treffen wat betreft: vervoer verzorgen, geld uitsparen, afspraken met diensten verleggen, zorgen dat er iemand anders voor hen naar de voedselbedeling gaat enz.

Sommige ouders geven aan dat ze bij al deze communicatieproblemen op een goede manier bijgestaan worden door de CLB-medewerker. Anderen hebben niet genoeg vertrouwen in het CLB of menen dat het CLB deze rol niet voldoende opneemt.

A Standpunten van de ouders

Doorheen ons project hebben wij met de ouders herhaaldelijk gewerkt rond het formuleren van standpunten. Wat willen zij eigenlijk bereiken?

Volgende standpunten hebben allerlei vuurproeven doorstaan:

- Wij willen betrokken worden bij de school van onze kinderen
- De school moet een actief beleid voeren om alle ouders te betrekken
- Welzijnsdiensten kunnen de betrokkenheid ouders-school ondersteunen
- Streefdoel: zoveel mogelijk beide ouders betrekken
- Boven alles: veiligheid en welzijn van het kind!

B Kanttekeningen van de ouders bij hun standpunten

De kracht van onze projectgroep ligt in het feit dat ouders van elkaar leren. Dit gebeurt door het verwoorden van ervaringen uit het eigen verleden en door wederzijdse inleving. Dat gaat natuurlijk niet altijd zo gemakkelijk. Er is groei nodig om zich in de situatie van anderen te kunnen verplaatsen.

Een man heeft een ex-partner die psychiatrische hulp nodig heeft. Hij ontmoet in onze groep een vrouw die zich in de situatie van zijn ex bevindt. Beiden leren eruit. De man wordt bevestigd in zijn inspanningen zijn ex-partner toch een plaats te gunnen in het geheel van de opvoeding. Hij versterkt de deelnemster in de groep in haar overtuiging dat zij ook rechten heeft, maar leert haar dat in de complexiteit van de situatie deze rechten gemakshalve soms vergeten worden. De boodschap in de groep is: als je het niet vraagt, zal je het niet krijgen. Wees dus alert en vraag erom. Zij helpen elkaar ook om zich in te leven in het kind.

Ouders beseffen dat zij in situaties van scheiding vaak onbedoeld in een situatie terecht komen waarin zij elkaar als ouder uitsluiten. Zij erkennen dat het heel moeilijk is zich niet te laten beïnvloeden door de onderlinge strijd en vragen dat diensten, school en CLB het standpunt van de rechtvaardigheid innemen. Dit kan gebeuren door hen beiden te betrekken op een aangepaste manier. Zodat ze dat zelf niet hoeven te doen.

Tegelijk worden ouders zich bewust van grenzen aan de betrokkenheid. Ze zijn het erover eens dat er omwille van het welzijn en de veiligheid van het kind heel voorzichtig moet omgesprongen worden met het recht op betrokkenheid. Bijvoorbeeld:

- wanneer er gevaar is voor ontvoering of mishandeling,
- wanneer ouders overtrokken emotioneel reageren op schools falen, ten koste van het kind
- wanneer ouders de school proberen te betrekken in hun gevecht om het kind enz.

Ze vragen naar maatwerk en aandacht voor datgene waar een ouder zelf aan toe is. Maar ook het besef dat ouders kunnen veranderen, dat relaties veranderen en dat evolutie mogelijk is. Laat de kans op betrokkenheid open!

Reacties van de onderwijswereld

De bevindingen, vragen en standpunten van de ouders werden bij verschillende gelegenheden en op verschillende wijzen voorgelegd aan andere opvoedingspartners: aan scholen, brugfiguren, CLB-teams. Scholen verschillen in hun reacties en vooral ook in de praktijk waarop ze met de situatie van ouders en kinderen die niet samenwonen omgaan. Enkele grote lijnen in hun reacties:

- wij kennen deze ouders niet
- het inschrijvingsmoment is van cruciaal belang
- de betrokkenheid van de kansarme ouders bij wie het kind woont is al een moeilijke opgave!
- de school is niet uitgerust voor deze opdracht. Er zijn onvoldoende middelen en draagkracht; wie kan dit opnemen binnen een school, enz.

- er zijn scholen die dit al consequent proberen. Brugfiguren maken veel tijd voor alle partners bij de inschrijving. Er is een secundaire school die het administratief personeel opleidt in contextueel denken! Er zijn scholen die werk maken van gesprekken met leerlingen over hun achtergrond...
- scholen maken zich zorgen over de risico's voor de kinderen.
- scholen zijn bang voor processen en vragen naar juridische kaders en duidelijkheid voor deze aangelegenheden. Ze vinden het niet evident aan een ouder te vragen het vonnis te mogen inkijken
- taal- en cultuurbarrières, spelen evengoed een rol in situaties waar het kind niet thuis opgroeit...

De CLB's hebben ook al kennisgemaakt met het decreet rechtspositie van minderjarigen en menen dat ze jongeren moeten laten beslissen of er contact met de ouder kan zijn of niet.

Dialoog geeft richting: betrek welzijn!

Een eerste studievoormiddag 'Ronde Tafel: Ouder, je bent het en blijft het!' op 23 maart 2007 in het universiteitsgebouw van de Dunantlaan te Gent, heeft aan een 90-tal mensen de kans geboden om vanuit hun eigen invalshoek (school-CLB-brugfiguur-ouder-welzijn) verwachtingen te uiten met betrekking tot deze thematiek. In de gesprekken bleek het moeilijk te zijn om zich tot de aangekaarte onderwerpen te beperken. Er leeft kennelijk een heel grote nood aan dialoog over bredere thema's, zoals communicatie met ouders, het wederzijds informatie doorgeven en de daaraan verbonden beroepsethiek. Over de positie van meerderjarige leerlingen enz.

Maar wat de situatie van onze doelgroep betreft, werd de grote nood aan maatwerk erkend en bevestigd. Deze nood betekende meteen een oproep naar allerlei diensten om aan ons dialoogproces mee te werken! De eerste dialooffase werd afgerond met de publicatie van onze brochure: 'Ouder, je bent het en blijft het!' Momenteel loopt er een nieuwe dialooffase met de welzijnssector als derde partner, naast de ouders en onderwijspartners. Een nieuwe bevragingronde werd opgestart waarbij de klemtoon nu vooral in de projectgroep lag.

A Ouders en welzijnsdiensten

Het vertrouwen van ouders in diensten is niet evident. Er zijn positieve maar vaak ook negatieve ervaringen geweest. Dikwijls ontbreekt de klik van wederzijds verstaan. Desondanks hebben ouders grote verwachtingen ten aanzien van de hulpverlening. Zij rekenen op hulp voor beter contact met het kind en om een plaats te verwerven in het geheel van de opvoeding. Diensten kunnen in een vroeg stadium de verwijdering ouder-kind voorkomen of minstens beperken.

B Hoe vermijden dat ouders het contact verliezen?

Door het samenbrengen van levensverhalen zijn de ouders enkele sleutelmomenten op het spoor gekomen. Zij vormen een risico voor de verwijdering tussen ouder, kind en school.

Belangrijk zijn bijvoorbeeld:

- het moment van de plaatsing van het kind
- scheiding tussen de ouders
- opname van de ouder in een residentiële voorziening
- verhuis van de ouder, verder weg van de plaats waar het kind is of omgekeerd, het kind verder weg van de ouder
- het inschrijvingsmoment op school
- verandering van school, schoolkeuze
- crisissen in de relatie tussen ouder en kind
- veranderingen in de situatie of de draagkracht van de ouder.

Wij willen daarnaast toch aangeven dat er meer nodig is dan aandacht bij deze sleutelmomenten. Om het contact van alle opvoedingspartners met de school goed te laten verlopen is een blijvende en voortdurende inspanning nodig. Hiervoor is een goede samenwerking tussen alle betrokken partners onontbeerlijk.

De dialoog gaat verder: drie rondetafels in 2008.

Omdat de ouders van onze projectgroep liever heel rechtstreeks in gesprek gaan met de betrokken partners organiseren we drie kleinschaliger overlegmomenten. De vaste partners voor dit overleg zijn: ouders, partners uit scholen, CLB's. Bij elke rondetafel werden naast de vaste partners meer specifieke betrokken organisaties en instellingen uitgenodigd.

De eerste rondetafel is met de directe opvoedingspartners (Pleeggezinnen-diensten, Dagcentra, Internaatverantwoordelijken enz...). De tweede ronde tafel is een oproep aan de 'beslissers' of begeleiders van een traject. Aan de derde ronde tafel komen de diensten die de ouders ondersteunen. We hopen dat de partners zich daardoor beter in elkaars positie en beperktheden inleven en dat er minstens goede intenties meegenomen worden naar de eigen teams.

Besluit: geef ouders perspectief!

Reeds vele jaren werken wij met oudergroepen. Het is treffend én soms heel schrijnend hoe ouders door een gebrek aan kansen pijnlijk gehavend worden in de relatie met hun kinderen.

Als het contact met hun kinderen sterk gelimiteerd is en er geen perspectief op een kwaliteitsvoller en duurzaam contact bestaat, krimpt hun rol als ouder in. Ze voelen zich 'ontzet' uit hun functie, ook steeds minder ouder en durven hun leven niet naar hun kinderen richten omdat dit veel te veel pijn doet. Als daarentegen een stimulerend perspectief geboden wordt, kan je ouders zien open bloeien. Dan wordt op een onvermoede manier weer verantwoordelijkheid opgenomen voor de kinderen en voor het eigen leven. Een appèl van de school kan hierin een zeer belangrijke rol spelen.

Toch is er dikwijls meer nodig! Er moet goede ondersteuning door hulpverlening zijn. En er moet een netwerk zijn. Een oudergroep kan warme sympathie en meeleven mogelijk maken voor elkaar! Eens temeer is de boodschap: wij moeten elkaar de hand reiken!

Bijlagen

164

KINDERRECHTENFORUM 5 | 2008
Uitval en uitsluiting in het onderwijs

Vaak gebruikte afkortingen

165

ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
BSO	Beroepssecundair Onderwijs
BuLO	Buitengewoon Lager Onderwijs
BuO	Buitengewoon Onderwijs
BuSO	Buitengewoon Secundair Onderwijs
CODE	La Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (de Franstalige zusterorganisatie van de Kinderrechtencoalitie)
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
CRC	VN Comité voor de Rechten van het Kind (Committee on the Rights of the Child)
GOK	Gelijke Onderwijskansen – ook in: - GOK-criteria criteria omschreven in het GOK-decreet ter omlijning van de doelgroep die in aanmerking komt voor de bepalingen uit het decreet. - GOK-decreet 'Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I' 2002. <i>Belgisch Staatsblad</i>. B.S.14/09/2002. - GOK-leerling Leerling die voldoet aan de criteria omschreven in het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen.
IVRK	(Internationaal) Verdrag inzake de Rechten van het Kind aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989.
KRC	Kinderrechtencommissariaat
KSO	Kunst Secundair Onderwijs
LOP	Lokaal Overlegplatform
NGO	Niet-Gouvernementele Organisatie
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Engels voor OESO)
PISA	OECD – Program for International Student Assessment
TSO	Technisch Secundair Onderwijs
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Fund
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VN	Verenigde Naties.
VSK	Vlaamse Scholierenkoepel

Aanbevolen literatuur

- Ameye en Vanspauwen. 2000. *Huiswerk in de basisschool?* Garant.
- Beweging van Mensen met een Laag Inkomen en Kinderen. 1998. *Armoede en onderwijs. Startkansen voor een volwaardig burgerschap*. Gent.
- Blommaert, J. & Van Avermaet, P. 2008. *Taal, onderwijs en de samenleving, De kloof tussen beleid en realiteit*, EPO, Berchem.
- Bouverne-De Bie, M. e.a. (red.). 2003. *Armoede en participatie*. Gent.
- Bradshaw Jonathan, Hoelscher Petra and Richardson Dominic. 2006. *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. Innocenti Working Paper-2006-03. December.
- Claes, Ellen; Dejaeghere, Yves; Fiers Stefaan; Hooghe, Marc en Quintelier, Ellen. 2006. *Jeugdonderzoek 2006: Een eerste portret van de zestienjarige respondenten*. KU Leuven. Oktober.
- Colpin, H., & Verhaeghe, J.P. 2003. 'Kinderen uit niet-traditionele gezinnen in het onderwijs: ondersteuning door ouders en school.' *Rondom Gezin*, 24, 146-155.
- De Graef, S., Ed. 2007. *Hip Hip Happy. Over jongeren en gelukkig zijn. Het onderzoeksrapport*. Berchem: In Petto.
- De Groof, S. en Siongers, J. 1999. 'Schoolse en niet-schoolse participatie bij jongeren. Het profiel en de houdingen van participerende jongeren.' *Tijdschrift voor sociologie* – Vol 20 Nr3-4. Pp471-499.
- Deraeck, G. 1999 *Culturen in meervoud: aspecten van intercultureel [ped]agogisch handelen in onderwijs, vormingswerk en hulpverlening*. Leuven: Kritak.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., Van Dorsselaar Y. 2006. *Wit krijgt schrijft beter: Schoolloopbaan van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant. p40.
- Elchardus, M. & Verhoeven, J. 2000. *Onderwijs een decennium Vlaamse autonomie*, Kapellen : Pelckmans, 245 p.
- Engels, N. en Aelterman, A., e.a. 2000. *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragsinstrument*. Onderzoek in opdracht van het departement Onderwijs. OBPWO 98.06.
- Gezinsbond. 2006. *Leerzorg vraagt meer zorg – Gezinsbeleid in Vlaanderen*. 35^e jaargang, nr.4, december.
- Gezinsbond. 2007. *Uitval en Uitsluiting in het Onderwijs – Gezinsbeleid in Vlaanderen*. 36^{ste} jaargang, nr. 2, juni.
- Ghesquière, P., Mercken, I., Avau, G., & Petry, K. 2007. *Onderzoek over mogelijke inspanningen van scholen in het buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van GOK-kenmerken bij de leerlingenpopulatie*. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

- Groenez, S.; Van den Brande, I.; Nicaise, I. 2003. *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*. Leuven/HIVA – Steunpunt LOA.
- Hirtt, N.; Nicaise, I.; De Zutter, D. 2007. *De school van de ongelijkheid*. Berchem/EPO.
- J. Vranken e.a., *Armoede en sociale uitsluiting*. Jaarboek 2001.
- Jacobs, D., Hanquinet, L. & Rea, A. 2006. *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Belgique francophone et la Flandre*, ULB, Bruxelles.
- Kinderrechtencoalitie Vlaanderen Vzw. 2003. *Open forum: Inclusie*. 17 januari.
- Leman, J. 1999. *Moedertaalonderwijs bij allochtonen: geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Leuven/ Amersfoort: Acco-160p.
- Lenaers, S. 2008. 'Als school niet voelt als thuis – Welbevinden van Allochtone Leerlingen.' *Onderwijs en Integratie*. 2. Universiteit Hasselt – SEIN.
- Market Analysis & Synthesis. 2007. *EINDRAPPORT – Analyse van het zoekproces van ouders naar een voorschoolse kinderopvangplaats*. 15 september.
- Meijnen, W., 2003. *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Netoverschrijdende Werkgroep Diagnostiek Migranten en Kansarmen PMS-Centra Antwerpen. 1999. *Alle kinderen gelijk voor de wet. De Praktijk? Over het intelligentie-onderzoek bij allochtone en autochtone kinderen uit sociaal zwakke milieus*. Stad Antwerpen.
- Nicaise, Ides. 2008. 'Minder marktdenken, meer kansen. Ides Nicaise over de uitdagingen voor het onderwijs in Vlaanderen.' *Imago, tijdschrift voor het gemeentelijke onderwijs*. Jaargang 7, nummer 4, juni.
- OECD (OESO). 2000. 'Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium.' *Country Notes*.
- OECD (OESO). 2006. *Where immigrant Students succeed, A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.
- Peeters en Santermans. 2008. *10 inspirerende praktijkvoorbeelden voor de aanpak van gekleurde armoede*. Vlaams Minderhedencentrum.
- Servaes, J., red. 1981. *Van ideologie tot macht, doorlichting van de bewustzijnsindustrie in Vlaanderen 2*, Kritak, Leuven, pp. 83-97
- Sierens, S., e.a., red. 2006. *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent.
- Timmerman, C., Lodewyckx I., Vanheule D., Wets J. 2004. *Wanneer wordt vreemd, vreemd: De vreemde in beeldvorming, registratie en beleid*. Leuven: Acco – 289p.
- Timmermans, H. 2007. 'Gelijke onderwijskansen: wie, waarom en hoe?' *Uitval en Uitsluiting in het Onderwijs – Gezinsbeleid in Vlaanderen*. 36^{ste} jaargang, nr 2, juni.
- UN Committee on the Rights of the Child. 2001: *General Comment 1. THE AIMS OF EDUCATION*. CRC/GC/2001/1.
- UN Committee on the Rights of the Child. 2002. *Slotbeschouwingen Comité voor de Rechten van het Kind: België*. 13 juni. CRC/C/15/Add.178.

- UNICEF. 2002. 'A League Table of Educational Disadvantage in Rich Countries.' *Innocenti Report Card nr. 4*. November. Firenzi/Innocenti Research Centre.
- UNICEF. 2002. *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Genève.
- Van Damme, J., e.a. 2001. *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*, Acco, Leuven.
- Van de Gaer, Eva. 2006. *Gender differences in academic achievement: the role of school engagement, group composition, and educational choices*. Doctoraalthesis pedagogische Wetenschappen. KULeuven – Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Van Houte M. (red.) e.a. 1997. *Schoolleiding- en begeleiding*. Antwerpen: Kluwer, 19, oktober.
- Vansieleghem. 2001. 'Kansarmoede en actie in het basisonderwijs.' *VCLB Kaleidoscoop*.
- Verhellen, E. 2000. *Verdrag inzake de rechten van het kind*. Leuven/Apeldoorn.
- Verschueren, K., e.a. 2008. *Tevredenheid van cliënten in de Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium*. Onderzoek in opdracht van het departement onderwijs. OBPWO 04.02.
- Vlaamse Onderwijsraad & Koning Boudewijnstichting. 2006. *Leer-kracht Veer-kracht. Een reflectieboek*. Brussel/VLOR.
- Vlaamse Scholierenkoepel VZW. 2007. *Advies Leerlingenstatuut*. Augustus.
- Vlaamse Scholierenkoepel VZW. 2008. 'Verslag Herwaardering TSO/BSO.' Verslag van de Werkgroep op de Inspiraakdag in het Vlaamse Parlement op 22 februari.
- Vlaamse Scholierenkoepel VZW. 2008. *Visie op Participatie – Schoolniveau*.
- Vrancken e.a. 2007 *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2007*. Leuven/Voorburg, 2007.
- Vranken, J., Geldof, D. 2001. *Jaarboek: Armoede en sociale uitsluiting*. Acco: Leuven.

Programma's Open Forum 2008

169

22 april

Uitval en Uitsluiting in het Onderwijs vanuit perspectief 'School.'

- *Verwelkoming*
Mevr. Karin Maes, voorzitter van de Kinderrechtencoalitie
- *Inleiding*
Secretariaat Kinderrechtencoalitie
- *Theoretische kadering uitval en uitsluiting in het onderwijs*
Dhr. Nico Hirtt, leerkracht en oprichter van 'Oproep voor een democratische school.'
- *Brede school en flankerend onderwijsbeleid*
Mevr. Ella Desmedt, afgevaardigde van onderwijsminister Frank Vandenbroucke.
- *Het inschrijvingsrecht met de verschillende vormen van uitsluiting en doorverwijzing*
Dhr. Marc Laquière, Federatie Marokkaanse Verenigingen.
- *De doorverwijzing van allochtonen naar het buitengewoon onderwijs*
Mevr. Asma Zarhoni, Federatie Marokkaanse Verenigingen.

Namiddag

- *Omgaan met diversiteit op school*
Mevr. Sanghmitra Bhutani, Minderhedenforum.
- *Inzet van GOK en ZORG op school*
Mevr. Karen Dehaen, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten
- *Leerlingenbegeleiding en het algemeen welbevinden van leerlingen*
Dhr. Jos Cré, Vrije-CLB-Koepel
- *Het algemeen welbevinden van leerlingen: de leerlingen aan het woord*
Mevr. Ellen Windey, Vlaamse scholierenkoepel.

29 april

Uitval en Uitsluiting in het Onderwijs vanuit perspectief 'Thuis.'

170

KINDERRECHTENFORUM 5 | 2008
Uitval en uitsluiting in het onderwijs

- *Verwelcoming*
Mevr. Karin Maes, voorzitter van de Kinderrechtencoalitie
- *Inleiding*
Secretariaat Kinderrechtencoalitie
- *Het belang van taal*
Mevr. Ayse Isçi, coördinator project 'thuis taal in onderwijs en opvang', pedagogische begeleidingsdienst Gent
- *Communicatie ouders-school-bijzondere jeugdbijstand*
Dhr. Hans Paredis, de Kerseboom vzw Ambulant centrum, begeleid zelfstandig wonen.
- *Charter voor een goede communicatie met ouders en Ouder je bent en blijft het, ouders waarvan de kinderen niet hoofdzakelijk thuis opgroeien*
Mevr. Sabine Burgelman, de Zuidpoort
- *Het taalbeleid op school*
Dhr. Ludwig Poignie, leerkracht de Pleinschool Groeningekant Kortrijk

Namiddag

- *Problemen met de onderwijskost in het basisonderwijs*
Dhr. Sieg Monten, Vlaams netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen vzw.
- *Problemen met de onderwijskost in het secundair onderwijs*
Mevr. Lut Maertens, ACW, koepel van christelijke werknemersorganisaties
- *Huiswerk als de meest zichtbare indicator van kansarmoede in de school*
Dhr. Ludo Claes, Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouder-verenigingen

Over de deelnemers

171

Nico Hirtt werkt halftime als leraar fysica in het Franstalig secundair onderwijs en besteedt de rest van zijn tijd aan de lerarenorganisatie “**Oproep voor een democratische school – Appel Pour une Ecole Démocratique**” (OVDS-Aped) waarvan hij mede-oprichter is. Hij is auteur van verschillende boeken over de Belgische en Europese onderwijspolitiek. In het Nerdlands publiceerde hij onlangs, in samenwerking met Ides Nicaise en Dirk De Zutter, *De School van de Ongelijkheid* (EPO, 2007).

OVDS

Vrijwilligerslaan 103, bus 6, 1160 Brussel | T 02 735 21 29

ovds@democratischeschool.org

www.democratischeschool.org

Marc Laquière doorzwom heel wat onderwijswatertjes. Hij was achter-eenvolgens leerkracht, actief in het jeugdwerk, de navorming voor leerkrachten over de multi-etnische samenleving en de onderwijsbegeleiding. Vanaf 1992 was hij als stafmedewerker onderwijs verbonden aan het Vlaams Centrum Integratie Migranten (VCIM). Hij was ook verbonden met de Raad voor ouders van het Gemeenschapsonderwijs (ROGO), de toenmalige ouderkoepel van het Gemeenschapsonderwijs en, later, werkte hij mee aan het IQRA-project van de Federatie van Marokkaanse Verenigingen (FMV) in Antwerpen. Thans is hij actief als vrijwilliger bij de FMV waar hij o.a. het onderwijsdossier opvolgt en de federatie vertegenwoordigt in de stuurgroepen van het LOP Antwerpen.

De **Federatie van Marokkaanse Verenigingen** (FMV) is van start gegaan in maart 1995. Het FMV behartigt de belangen van de migrantengemeenschap, ontwikkelt en ondersteunt het plaatselijke verenigingswerk door informatieverstrekking, vorming en inhoudelijke of technische begeleiding van de vrijwillige kaders van de 80 aangesloten verenigingen, bevordert de samenwerking tussen de aangesloten verenigingen onderling en bevordert de samenwerking tussen de migrantenverenigingen en de Vlaamse verenigingen onder meer via informatieverstrekking en uitwisseling, overleg en samenwerking aan gemeenschappelijke activiteiten. Prioritaire thema's zijn onderwijs en werk, prioritaire doelgroepen zijn vrouwen en jongeren. **Asma Zarhoni** studeerde Toegepaste Psychologie en is momenteel als Consulente trajectbegeleiding aan de slag bij de VDAB. De bijdrage is gebaseerd op haar eindwerk.

FMV-vzw

Oudstrijdersstraat 9, 2140 Borgerhout

T 03 204 10 10 | F 03 239 98 32

secretariaat@fmv-vzw.be

www.fmv-vzw.be

Sanghmitra Bhutani is beleidsmedewerkster onderwijs bij het **Minderhedenforum**. Dit is een samenwerkingsverband van een 1.000-tal verenigingen van etnisch-culturele minderheden. Het Minderhedenforum wil de maatschappelijke positie van etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen versterken en het respect tussen groepen bevorderen. Sinds 2000 treedt het Minderhedenforum op als spreekbuis en belangenbehartiger van de etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen en Brussel.

Minderhedenforum vzw
Vooruitgangsstraat 323/4, 1030 Brussel
T 02 245 88 30 | F 02 245 58 32
info@minderhedenforum.be
www.minderhedenforum.be

Karen Dehaen is pedagogisch begeleider bij OVSG – ze ondersteunt de gemeentelijke en stedelijke basisscholen gelegen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De ondersteuning richt zich op didactisch-pedagogische kwesties. In het bijzonder begeleidt ze de scholen in het uitbouwen van het zorgbeleid en het Gelijke Onderwijskansenbeleid. Ook het inschrijvingsbeleid krijgt bijzondere aandacht. Karen Dehaen heeft 12 jaar als onderwijzeres gewerkt in Brusselse scholen, onder meer als GOK-leerkracht.

Soetkin Bauwens is Stafmedewerker Pedagogisch Beleid bij OVSG.

Bob Loisen is Directeur Pedagogisch Beleid OVSG.

Het **Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw (OVSG)** is de koepelorganisatie van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs. In december 1990 werd OVSG opgericht om de eigenheid van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs te ondersteunen. OVSG biedt een uitgebreide juridische en pedagogische dienstverlening aan de inrichtende machten die onderwijs organiseren.

OVSG
Ravensteingalerij 3, bus 7, 1000 Brussel
T 02 506 41 50 | F 02 502 12 64
info@ovsg.be | www.ovsg.be

Ellen Windey is stafmedewerker beleidsparticipatie bij de Vlaamse Scholierenkoepel. De **Vlaamse Scholierenkoepel (VSK)** is een organisatie voor en door scholieren! VSK overkoepelt de leerlingenraden in Vlaanderen en vertolkt de mening van de scholieren over onderwijs en thema's die leerlingen aanbelangen. Dit zonder onderscheid van cultuur, ras, geslacht of levensbeschouwing. VSK wil leerlingen en leerlingenraden alle kansen geven om in hun eigen school en in het onderwijsbeleid volwaardig te participeren. VSK werkt op deze manier aan optimale onderwijskansen voor alle leerlingen.

VSK
Paleizenstraat 90, 1030 Brussel
T 02 215 32 29 | F 02 215 41 78
info@vsknet.be | www.vsknet.be

Luc Heyerick is Departementshoofd **Onderwijs en Opvoeding Stad Gent** en een van de bezielers van het **Project Thuistaal op school**, dat uitgaat van de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Stad Gent.

Stad Gent – Departement Onderwijs en Opvoeding
Nederpolder 2, 9000 Gent
T 09 269 70 00 | T 09 269 70 01 | F 09 225 87 79
onderwijs@gent.be | onderwijs.gent.be

173

De Zuidpoort is een vereniging waar armen het woord nemen te Gent. Eén van de acties van de Zuidpoort is een werkgroep onderwijs, waarbij een tiental ouders, gesteund door begeleiders, werk maken van een dialoog rond het grondrecht onderwijs.

Het artikel is geschreven door de drie begeleiders:

An Bistmans, die het project mee begeleidt vanuit Leerpunt

Antoinette Van Mossevelde, leerkracht die vrijwillig meewerkt aan het project

Sabine Burgelman, projectbegeleidster van de Zuidpoort

De Zuidpoort
Ottergemsesteenweg 12, 9000 Gent | T 09 245 09 05
zuidpoort@skynet.be
www.armoede.be/sites/viewSite/frameset.asp?site_id=3789

Sieg Monten is stafmedewerker onderwijs van het **Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen**. In het Vlaams Netwerk werken een vijftigtal verenigingen in Vlaanderen en Brussel samen. In de verenigingen staan mensen die in armoede leven centraal. De verenigingen gaan actief op zoek naar mensen die in armoede leven om hen te betrekken bij de werking, hen het woord te geven, te ondersteunen om meer greep te krijgen op hun eigen situatie en in actie te komen tegen maatschappelijke onrechtvaardigheden.

Vlaams Netwerk van Verenigingen
waar Armen het Woord Nemen
Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel
T 02 204 06 50 | F 02 204 06 59
info@vlaams-netwerk-armoede.be
www.vlaams-netwerk-armoede.be

Lut Maertens is adviseur van de **ACW**-studiedienst. Het ACW is de koepel van de christelijke werknemersorganisaties. Het ACW en z'n partnerorganisaties komen op voor een leefbare, solidaire en rechtvaardige samenleving.

ACW
Haachtsesteenweg, Postbus 20, 1031 Brussel
T 02 246 31 11 | F 02 246 37 00
www.acw.be

Ludo Claes, stafmedewerker onderwijs en begeleider diversiteit, staat in voor de VCOV-ombudsdienst m.b.t. vragen rond de werking van het basis- en secundair onderwijs. Hij is ook begeleider diversiteit, een functie van waaruit de gemandateerde ouders in de Lokale Overlegplatforms begeleid worden in hun opdracht.

De Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouderverenigingen (VCOV), de koepelorganisatie voor ouders en ouderverenigingen van het vrij onderwijs behartigt de belangen van alle schoolgaande kinderen via hun ouders. We promoten een schoolomgeving waarin het welzijn van de leerling centraal staat. Dit maken we concreet door ondersteuning en vorming te bieden aan ouders en lokale ouderverenigingen, door de dialoog tussen ouders en de school te optimaliseren en door de belangen van alle ouders te behartigen in het onderwijsbeleid in Vlaanderen.

VCOV
Interleuvenlaan 15A
3001 Leuven
T 016 38 81 00 | F 016 40 86 70
info@vcov.be | www.vcov.be

COLOFON

Uitval en uitsluiting in het onderwijs
Kinderrechtenforum nr.5, 2008
Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw
November 2008

Eindredactie

Nele Willems, Leila Zohrie, Tine Vandecasteele,
Jef Geboers & Jan Pollet
Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw
Eekhout 4, 9000 Gent

Grafisch Ontwerp

Pieter Willems
www.Pjotr.be

Drukwerk

Druk In De Weer, Gent

De Kinderrechtencoalitie Vlaanderen is een netwerk van niet-gouvernementele organisaties (NGO's) dat wil toezien op de naleving van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK), actief wil bijdragen aan de promotie van de rechten van het kind en actief en constructief wil bijdragen tot het rapportageproces inzake de naleving van het IVRK. Door NGO's samen te brengen en de krachten te bundelen voor overleg, informatie-uitwisseling en gezamenlijke actie creëert de Kinderrechtencoalitie een forum en vormt het een structuur om als gezamenlijke gesprekspartner naar buiten te treden, wat de slagkracht en de impact van de NGO-activiteiten verhoogt. Dit zal op zijn beurt de emancipatie van kinderen ten goede komen. In het kader van het jaarthema organiseert de Kinderrechtencoalitie Open Fora rondom een specifiek thema, waarop mensen uit de academische wereld, ambtenaren, vertegenwoordigers van NGO's, politici en gewone geïnteresseerden welkom zijn voor discussie en overleg. De neerslag van de Open Fora wordt gebundeld in een Kinderrechtenforum. Voor meer informatie over de Open Fora en andere activiteiten kan u terecht op de website van de Kinderrechtencoalitie, waar u zich tevens kan laten registreren voor de maandelijkse digitale nieuwsbrief, of beroep kunt doen op onze databank met een schat aan informatie over kinderrechten.



KINDERRECHTENCOALITIE VLAANDEREN VZW

Eekhout 4, 9000 Gent | T 09 225 90 25

info@kinderrechtencoalitie.be

www.kinderrechtencoalitie.be



Met de steun van de Vlaamse Overheid