



Brussels Studies

La revue scientifique électronique pour les recherches sur Bruxelles / Het elektronisch wetenschappelijk tijdschrift voor onderzoek over Brussel / The e-journal for academic research on Brussels

2016

Collection générale | 2010

Gemengde scholen als hefboom voor succes?

Mogelijkheden en limieten van twee Brusselse modellen

La mixité à l'école comme levier de réussite ? Ressources et limites de deux modèles bruxellois

Diversity at school as a lever for success? Resources and limits of two models in Brussels

Emmanuelle Lenel

Traducteur : Saraï de Graef



Éditeur

Université Saint-Louis Bruxelles

Édition électronique

URL : <http://brussels.revues.org/786>

ISSN : 2031-0293

Référence électronique

Emmanuelle Lenel, « Gemengde scholen als hefboom voor succes? », *Brussels Studies* [Online], Algemene collectie, document 40, Online op 06 septembre 2010, geraadpleegd op 12 janvier 2017.
URL : <http://brussels.revues.org/786>

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.



Licence CC BY

Emmanuelle Lenel

Gemengde scholen als hefboom voor succes? Mogelijkheden en limieten van twee Brusselse modellen

Vertaling : Saraï de Graef

Dit artikel bevraagt het democratisch ideaal van gemengdheid, in de brede zin van het woord, binnen het domein van het onderwijs. Op basis van etnografische gegevens uit twee case studies van Brusselse scholen die op verschillende manieren een antwoord bieden op de diversiteit in Brussel, zet de auteur de integratiemodellen van enerzijds universalistisch en anderzijds communautaristisch type tegenover elkaar. Ze tracht aan te tonen dat deze twee modeltypes van scholen geen eenvoudige ethisch-filosofische alternatieven zijn, maar dat ze bijdragen tot het kneden van verschillende leerlingen. Bovenop hun effecten op het welslagen en op de schoolse segregatie, bevordert elk schoolmodel op verschillende manieren de drie logica's - slaagstrategieën, integratie en persoonlijke ontplooiing - die de leerling in de schoolse ruimte moet volgen.

Emmanuelle LENEL is sociologe en assistente aan de Facultés universitaires Saint-Louis. Na meerdere onderzoeken uitgevoerd te hebben naar onderwijs en de band met genderproblematieken, bereidt ze een doctoraat voor in de stadssociologie.

Ze publiceerde recentelijk "Réussir au pluriel. Facteurs et logiques de la différenciation sexuée des trajectoires scolaires dans le secondaire", in *Une fille = un garçon?*, identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre, Gavray, Cl., Adriaenssens, A. (red.), L'harmattan, te verschijnen.

Contact gegevens :

Emmanuelle Lenel, lenel@fusl.ac.be

Christophe Mincke (redactiesecretaris) : mincke@fusl.ac.be
+32 (0)473/210.265



1. Inleiding

Sinds een tiental jaren kent de idee van 'gemengdheid' een verhoogde interesse als publieke bezorgdheid. In het domein van het onderwijs dringt deze notie zich vandaag op als een evidentie en als een democratisch ideaal. De sociale mix in het bijzonder wordt naar voren geschoven als 'wat bevorderd moet worden' om tot meer rechtvaardigheid op school te komen. Maar is dat altijd en overal het beste instrument om succes en – in breder opzicht – de toekomstige integratie van leerlingen in de samenleving te bevorderen? Door een beetje afstand te nemen van de meest verankerde representatie op vlak van onderwijs, willen we hier deelnemen aan het debat via het bevragen van enkele reële processen van gemengdheid op scholen. Hoe wordt dat in de praktijk gebracht volgens de contexten? Wat brengt het voort? De belofte van een school waar geen andere determinismen zouden heersen dan die van de verdienste en van competenties werd ontkracht. Dit legt ons op de effecten van de voorwaarden van onderwijs op het schoolgaan te bevragen. Dat is wat we hier zullen doen op basis van twee case studies in Brusselse scholen, die werden ondernomen in het kader van een onderzoek¹ dat werd uitgevoerd tussen oktober 2008 en oktober 2009 over heel de Franstalige Gemeenschap en dat tot doel had de mechanismen in werking wat betreft genderdifferentiatie van schoolloopbanen te belichten. Deze twee projecties van contrasterende realiteiten hebben niet de pretentie 'de mislukking' – een realiteit die duidelijk bepaalde categorieën van Brusselse jongeren treft – uit te leggen. Binnen een meer begrensd perspectief trachten de case studies het/de model(len) van succes waarmee ze te maken krijgen te bestuderen. In dit artikel wordt 'gemengdheid' in de meest brede zin van het woord gebruikt. De notie wordt resoluut in vraag gesteld in haar transversaliteit door de verschillende sociale en genderdifferentiaties te kruisen, maar ook die van klasse en etnische origine, want geen van deze dimensies is onafhankelijk van de andere.

¹ Dit artikel bespreekt een klein deel van de gegevens van dit onderzoek, dat werd uitgevoerd door het Centre d'Etudes Sociologiques onder leiding van A. Franssen, professor aan de Facultés Universitaires Saint-Louis, dankzij een subsidie van de Direction de l'Egalité des Chances van de Franstalige Gemeenschap van België. Dit onderzoek werd op meer systematische wijze voorgesteld in Lenel, E., « Réussir au pluriel. Facteurs et logiques de la différenciation sexuée des trajectoires scolaires dans le secondaire », in Gavray, Cl., Adriaenssens, A. (red.), L'harmattan, te verschijnen. Ik dank A. Franssen voor het aandachtig nalezen van dit artikel.

2. Twee modellen van scholen

De instellingen zijn geen onderling verwisselbare eenheden. Ze vormen integendeel microkosmossen met elk hun 'eigen efficiëntie' wat betreft het schoolgaan (Cacouault-Bitard & Ouevrard, 2009). De twee bestudeerde scholen, gesitueerd in twee gemeenten binnen de Brusselse grote ring, lijken toch emblematisch wat betreft aangeboden antwoorden op bepaalde kwesties van de diversiteit in deze multiculturele en door sociale polarisatie gekenmerkte stad. Daarom leek het ons mogelijk er de basis van twee modeltypes van scholen van te maken. Andere modeltypes zijn ook nog mogelijk en het zou interessant zijn die te vergelijken in een bredere analyse. De hier naar voren geschoven types zijn echter meer dan lokale cases en illustreren verschillende manieren om gemengdheid op schoolvlak concreet in te vullen.

Deze case studies werden uitgevoerd tijdens een schooljaar in een etnografische benadering² die verschillende technieken combineert. In elke school werden de voornaamste documenten met betrekking tot het project van de instelling geanalyseerd. Een twaalfstal veelomvattende individuele interviews werden afgenomen met de verschillende actoren van de school (directeur, leerkrachten, PMS, leerlingen) met als doel de waarde- en representatiesystemen te begrijpen. Tenslotte werd ook aan participerende observatie gedaan tijdens 'sleutelmomenten' wat betreft oriëntatie (klassenraden, animatie, informatiesessies) om de niet-verbale dimensies van de interacties te vatten.

2.1. De 'gemengde school'

De eerste school, die we de 'gemengde school' zullen noemen, is een grote instelling die de drie vormen van secundair onderwijs aanbiedt. De goede reputatie van de school heeft vooral te maken met haar algemeen onderwijs (ASO) dat ongeveer 80% van de leerlingen omvat. De twee andere vormen worden er aangeboden met een expliciet democratische bedoeling: de op studievlak zwakste leerlingen toelaten zich te kunnen heroriënteren binnen dezelfde school en op die manier het ontstaan van een 'elite-school' die enkel de beste leerlingen houdt, vermijden. De populatie van de school is ook gemengd wat betreft sociale en vooral etnische afkomst, wat een weerspiegeling is van de populatie van de multiculturele wijk waaruit een vierde van haar leerlingen komt. Deze gemengdheid vormt één van de voornaamste aandelen van de school waarmee zowel schoolse actoren als leerlingen zwaaien. De laatste jaren werd ook een politiek van vermenging voorgestaan in de organisatie van de klassen, waarbij het principe is zoveel mogelijk richtingen en leerlingen te mengen. In tegenstelling tot wat er in veel scholen gebeurt, worden de zittenblijvers hier gemengd met de andere leerlingen.

Dit beleid van 'vermenging van de populaties' wordt toegepast als een instrument om gelijkheid van kansen en burgerlijke integratie van de leerlingen in de samenleving te bevorderen, volgens één van de *leitmotifs* van de hedendaagse samenleving. De gemengdheid wordt inderdaad verdedigd door de school omwille van twee

² Voor een meer volledige voorstelling van de methodologie die gebruikt werd in het gehele onderzoek, verwijzen we de lezer naar het onderzoeksrapport dat online werd gezet op de website van de Direction de l'Egalité des Chances, www.egalite.cfwb.be.

redenen. Enerzijds wordt gemengdheid gezien als abstract principe dat het algemeen belang zou belichamen, met het universalisme als referentiehORIZON. Volgens een 'republikeins' integratiemodel moet vermenging een homogenisering van gedragingen en trajecten tussen leerlingen van verschillende sociale oorsprongen, culturele groepen en sociale niveaus toelaten, op basis van modellen die het meest 'normaal' of het best lijken om de deelname aan de samenleving te bevorderen. Gemengdheid wordt daarbij beschouwd als een voorwaarde voor gelijkheid, wat hier begrepen wordt als gelijkenis wat betreft de te behalen doelen. In die zin heeft de heterogene organisatie van de klassen tot doel de effecten van samenstelling (definitie van verwachtingen en gemeenschappelijke projecten) en van overeenkomst met de groepsnormen (imitatie van gedrag van hen die het meest normaal lijken) te verhinderen. Door de gezamenlijke aanwezigheid van sterke en zwakke leerlingen in de klas, maar ook van verschillende richtingen, gaat het er om zo veel mogelijk te vermijden dat het gedrag en de schoolse verwachtingen van de op studiegebied zwakste leerlingen elkaar niet naar beneden trekken en dat er geen kloof ontstaat met de sterksten.

Anderzijds blijkt gemengdheid een centrale waarde van de school als een uit het leven gegrepen ervaring (Collet & Philippe, 2008). Het wordt inderdaad naar voren geschoven als een bron van persoonlijke verrijking en wordt als dusdanig erkend door leerlingen en hun families. Vanuit het oogpunt van de school steunt deze waardering van de mix minder op de erkenning van de culturele diversiteit dan op de overtuiging dat de leerlingen de mogelijkheid hebben hun schoolloopbaan om te buigen volgens hun eigen voorkeuren. De ontmoeting met de andere en de confrontatie met diversiteit moeten de 'vrije keuze' toelaten door de emancipatie van de leerlingen te bevorderen, weg van de determinismen van hun verschillende afkomst. Zowel de regelmatige organisatie van buitenschoolse activiteiten (verschillende soorten culturele uitstappen) als het aanbod van opties die zonder sociale en genderconnotatie zijn, kaderen binnen dezelfde optiek van verruimen van horizon. Vanuit het oogpunt van de leerlingen worden de diversiteit en de mix beschouwd en verdedigd als middelen om zich open te stellen, maar ook als leerschool voor sociale banden en voor het leven in de samenleving.

De verwachte positieve effecten van gemengdheid moeten desalniettemin genuanceerd worden op basis van empirische vaststellingen die neigen er een relatieve mislukking van aan te tonen. Vooreerst wat betreft de vermindering van schoolse ongelijkheid, tonen de cijfers van richtingen en opties een graduele scheiding van de leerlingen volgens het sociocultureel milieu aan. Diegenen waarvan hun familie de minste toegang tot de legitieme cultuur, door de instelling verspreid wordt, hebben progressief naar de minst prestigieuze afdelingen gestuurd. Een gehele onderzoeksstroming (Berthelot, 1983; Lahire, 1995) heeft de beslissende invloed die de verstandhouding tussen familiale cultuur en schoolse cultuur heeft op het welslagen aangetoond, omdat dit zorgt voor een beter inprenten van de schoolse waarden en vereisten. Dit geldt uiteraard niet specifiek voor 'gemengde scholen', maar suggereert eerder dat het beleid van vermenging alleen niet volstaat om het proces van segregatie, dat van één cyclus naar de andere groter wordt, weg te werken. Het principe van diversificatie, dat leidt tot het naast elkaar bestaan van drie vormen van onderwijs en een overheersende plaats toekent aan het algemeen onderwijs, lijkt bovendien de waardevermindering van de andere vormen en in het bijzonder het beroepsonderwijs te versterken. Deze afdeling in de marge van de heersende struc-

tuur heeft werkelijk het statuut van 'vuilbak-afdeling' bij de leerlingen van de school, of van afdeling buiten het systeem waarin 'men terecht komt' of erger nog 'geplaatst wordt' aan het einde van de rit na een aaneenschakeling van mislukkingen. De leerlingen die er deel van uitmaken, worden beschouwd als het 'gespuis' van de school, zij die 'niet wilden studeren'. Terwijl het 'anders zijn' naar voren geschoven wordt als waarde, kan het ook attitudes van geslotenheid en verstoting veroorzaken. Deze vaststellingen lijken aan te tonen dat de logica's van onderscheiding en verbanning vooral opereren op basis van schoolse profielen. Gemengdheid in het onderwijs – vierde dimensie van gemengdheid – lijkt overigens onmogelijk te bereiken van zodra het systeem zelf geregeerd wordt door een principe van hiërarchisering (tussen scholen, tussen onderwijsvormen en tussen opties).

De strategische logica die de leerlingen gidst in de vroege keuze tussen een tweede jaar Latijnse of een tweede algemeen jaar die de school hen oplegt, drukt dit principe van hiërarchisering reeds uit. Het gaat er voor de best presterenden om om in de 'goede' niche te blijven en voor de anderen om een toekomstige mislukking te vermijden. Het zijn inderdaad de leerlingen met de gemiddelde of slechte schoolse prestaties (de meerderheid) die de mogelijkheid om Latijn te doen reeds in hun tweede jaar verlaten, waardoor ze meteen twee van de vijf opties in het derde uitsluiten. Voortdoen in Latijnse betekent met andere woorden alle deuren open laten, terwijl geen Latijnse meer doen gelijk staat aan ervoor kiezen een traject met restricties op de mogelijkheden te volgen. In een poging dit pervers effect te remediëren heeft de school recentelijk de titels van de verschillende opties veranderd. De leerlingen moeten tegenwoordig kiezen tussen een tweede Latijnse of een tweede Wetenschappelijke. Het ging er daarbij om een waar alternatief aan te bieden in plaats van de mogelijkheid om het spoor van de elite te nemen of niet. Noch de keuze voor bepaalde opties in het derde jaar (de opties met wetenschappen blijven de minst bevolkte) noch de representaties van de leerkrachten (de leerlingen van de wetenschappelijke optie worden beschouwd als 'minder toegewijd' en meer als 'lawaaischoppers') tonen evenwel aan dat deze verandering geen reëel effect heeft gehad op de symbolische hiërarchisering van de opties en op de zelf-selectie met betrekking tot Latijn. Er werd integendaal aangetoond dat er wel degelijk een 'schoolse klassenment' bestaat en dit vormt zonder twijfel het ongedacht in beleid omtrent gemengdheid.

Tenslotte bespreken we de rol die het statuut dat aan de leerling wordt toegekend in de segregatie. In deze school heeft de leerling een redelijk traditioneel statuut van 'leerling', wat zijn bestaan in de schoolse ruimte en ten aanzien van zijn pedagogische relaties beperkt, in tegenstelling tot de 'leerling-burger' die we kunnen vinden in andere types van scholen, waar zijn inschakeling in de samenleving in rekening wordt gebracht (Marques Balsa & Van Campenhoudt, 1991). Deze traditionele conceptie brengt verwachtingen ten aanzien van de leerling met zich mee die vooral betrekking hebben op zijn 'beroep van leerling', waarbij hij eerst en vooral gesancioneerd wordt volgens de verdienste van zijn realisatie. Enkel de schoolresultaten en de attitude ten aanzien van de discipline tellen in tegenstelling tot andere scholen die bijvoorbeeld vooreerst psychosociale factoren overwegen. De 'meritocratie' als gemeenschappelijk evaluatieprincipe is in feite een vertaling van de idee van 'gelijke behandeling', wat de filosofische onderbouw van gemengdheid is. De observaties tijdens klassenraden hebben echter aangetoond dat het meritocratische principe

voornamelijk ten voordele van de meisjes wordt aangewend³. Zij worden meer geloofd omwille van hun werk en hun gedrag. Dit vertaalt zich uiteraard in hun globaal betere schoolresultaten, maar ook in een primaire socialisatie die hen beter voorbereid dan de jongens om zich aan te passen aan wat van hen verwacht wordt (Baudelot & Establet, 2007). Ondanks het beoogde doel – gelijkheid van kansen binnen de statistische slaagkansen – kan het universalistische principe dat het meritocratisch systeem ondersteunt de mechanismen van differentiatie van schoolloopbanen versterken. De ongedifferentieerde behandeling waarop het samenleven van heterogene groepen gebaseerd is, verhuult de eigen karakteristieken van deze groepen en verhuult tegelijkertijd de voordelen en nadelen die deze kunnen vormen ten aanzien van de schoolse kwesties.

2.2. De 'meisjesschool'

De tweede instelling is gesitueerd in een volkse wijk waarin vooral mensen met een migratiegeschiedenis wonen. Het publiek van deze school komt voornamelijk uit de wijk en uit aangrenzende gemeenten. Ook deze school biedt de drie vormen van onderwijs aan, maar in dit geval zijn het de technische en beroepsafdeling die de meerderheid van de leerlingen opnemen. Vanuit een meisjestradië ontvingt deze school, die wij de 'meisjesschool' gedoopt hebben, sinds enkele jaren ook jongens, maar de meisjes vormen er nog steeds de overgrote meerderheid. Het verlengd volhouden van het niet mengen van seksen had tot doel een 'ruimte van vrijheid' voor jonge meisjes te bewaren. De meisjes zijn immers bijna allemaal van Maghrebijnse of Turkse afkomst en van islamitische geloofsovertuiging en komen uit een cultureel milieu waarin de traditionele visie op relaties tussen de seksen gepercipieerd wordt als nadelig bij het schoolgaan. Daarenboven hecht de pedagogische en filosofische cultuur van de school expliciet veel waarde aan vrouwelijke emancipatie. De school verbiedt onder andere het dragen van de hoofddoek binnen de schoolpoorten. Ze volgt daarmee een breed gedeelde visie in het Westen die het dragen van de hoofddoek beschouwt als één van de sterkste symbolische attributen van de onderdrukking van vrouwen in de islamitische cultuur, omdat het ertoe zou bijdragen van vrouwen niet-gekaracteriseerde en niet-seksuele 'objecten' te maken. Het opleidingsaanbod is ook opgezet met als doel een goede voorbereiding te zijn voor de arbeidsmarkt. Het is meer bepaald om die reden dat de algemene afdeling, ondanks de duidelijke afkeer die ze kent, 'koste wat het kost' behouden wordt, om de jonge meisjes van de wijk niet te 'veroordelen' tot technische of beroepsopleidingen die in het algemeen minder lonend zijn op de arbeidsmarkt en die de enige afdelingen zijn die door de andere scholen van de wijk worden aangeboden.

Dit principe van gender- en etnische homogeniteit en globaal genomen heel de organisatie van de school kaderen binnen een particularistische benadering van integratie. Op dezelfde manier dat haar statuut als school met positieve discriminatie haar verschillende types van compensatie (financieel, omkadering,...) oplevert om de effecten van sociale origine op het schoolgaan te trachten om te buigen, neemt de school ook bepaalde specifieke culturele kenmerken en vermeende specifieke

³ De verzamelde gegevens hebben niet toegelaten de impact van het meritocratische principe op de sociale en culturele segregatie van schoolloopbanen in deze school te verifiëren, maar deze lijkt wel meer dan waarschijnlijk gezien wat er elders duidelijk werd aangetoond. We beperken ons om deze reden tot de effecten van de meritocratie op de genderdifferentiatie.

noden van haar publiek in acht om zo aangepaste middelen aan te bieden voor schools en sociaal welslagen. Het opleidingsaanbod – wat traditioneel vrouwelijk is (kinderzorg, verzorging,...) – is aangepast aan de evoluties op de arbeidsmarkt, maar er wordt steeds op gelet dat het beantwoordt aan de vermeende professionele projecten van de leerlingen, dat wil zeggen de meest typisch vrouwelijke in hun milieu van afkomst.

Binnen hetzelfde perspectief wordt de zelf-segregatie door de school als dubbel voordelig voor het slagen van deze jonge meisjes beschouwd. Ten eerste – zoals hoger vermeld werd – omdat het zou zorgen voor een omgeving die beschermend is tegen verhoudingen waarbij één sekse dominant is, en dat de meisjes erdoor vrijer kunnen ontwikkelen. Maar de zelf-segregatie wil ook een 'beschermende' ruimte bieden wat betreft culturele verhoudingen, omdat het vermeende falen van de culturele middelen van dit publiek en in het bijzonder van het schools kapitaal – wat zich vertaalt door een minder of ontbrekende opvolging door ouders – *a priori* nadelig zou zijn voor hen in de competitie met andere jongeren. Het is in feite de wederzijdse hulp die telt als eerste middel om schoolse moeilijkheden het hoofd te bieden, waarbij er erg sterke banden van solidariteit gesmeed worden tussen de leerlingen van deze school die gebaseerd zijn op het toebehoren tot dezelfde groepen (qua sekse en qua afkomst). Het beleid van hereniging en van persoonlijke behandeling dat door de school verdedigd wordt, blijkt een stilzwijgende kritiek tegen de dominante visie op gelijkheid, die vanuit het universalisme geen rekening zou houden met de machtsverhoudingen die uitwisseling tussen verschillende sociale groepen altijd kenmerken. Gelijkheid wordt hier integendeel geïnterpreteerd als gelijkwaardigheid op vlak van middelen, wat impliceert dat men rekening moet houden met de verschillen wat betreft 'bagage' van de verschillende categorieën van leerlingen.

Hoewel de school de toegang niet beperkt tot enkel leerlingen van vreemde origine, tracht ze ook niet te rekruteren buiten de wijk. Verschillende aspecten van de cultuur van de instelling lijken zelfs aan te tonen dat de school wil vasthouden aan haar imago van 'goede school van de wijk', die een kansarme populatie met migratiegeschiedenis aantrekt en tegelijkertijd onderwijs van een goed niveau aanbiedt. De instelling lijkt inderdaad door de families gepercipieerd te worden als de beste optie voor onderwijs in de nabijheid, vooral voor jonge meisjes die men liever niet ver weg stuurt. In het discours die ze over zichzelf voert, bevestigt de school dit imago van instelling die tegelijkertijd verankerd is op lokaal niveau en emancipatorisch werkt, door zich te profileren als een uitweg voor de waarschijnlijke toekomst als echtgenote en huisvrouw voor de meisjes van deze 'moeilijke' wijk. Dit discours legitimeert het statuut als school met positieve discriminatie – en de extra middelen die daarvoor worden toegekend – en verwerpt ook duidelijk de stigmata van scholen van deze categorie, wat bijdraagt tot het versterken van haar aantrekkingskracht bij de lokale bevolking. Deze dynamiek van creatie van samenhang tussen organisatie en reputatie heeft echter een keerzijde precies vanuit het oogpunt van emancipatie. Deze dynamiek draagt er inderdaad toe bij deze jonge meisjes te beperken tot opleidingskeuzes die zeer sterk verbonden zijn met de stereotypes van genderdifferentiatie van arbeid. En deze limiet van de modellen gedefinieerd door toebehoren tot een bepaalde groep – gender of cultuur – wordt nog versterkt door de particularistische benadering van integratie en van succes die door de school ontwikkeld is, omdat deze benadering culturalistische representaties van het publiek met zich meebrengt. Op die manier ontwikkelt de school – door zich bijna uitsluitend te defi-

niëren op basis van het behoren tot een gegeven cultuur – verwachtingen of zelfs eisen ten aanzien van haar publiek en van de oriëntatieraden van oriëntatie die zich aanpassen aan de meest courante modellen van deze cultuur.

Anderzijds – in tegenstelling tot de vooronderstelling van een bepaalde vorm van dominantie waar de school van uitging – lijkt met de komst van jongens de seksverhoudingen geen nadelige invloed op het schoolgaan van de meisjes met zich mee gebracht te hebben. De netto numerieke overheersing van de meisjes lijkt eerder een grotere identitaire bevestiging voor hen te bevorderen. De meisjes kunnen zich inderdaad gesteund voelen door de idee dat zij in een ‘machtspositie’ zitten om de dominantie van jongens, die zij gewoonlijk in hun milieu van afkomst kennen, om te gooien. Ze zeggen meermaals gebruik te maken van plagerijen en provocatie in hun contacten met de jongens, klaarblijkelijk om hen te destabiliseren, om het masker van “het eeuwige mannelijke, beschermer van de harde kern van de traditionele cultuur” te doen vallen (Hassini, 1998: 166). Deze relationele houding lijkt zo een poging om de traditionele verhoudingen gebaseerd op afstand tot de andere sekse te willen doorbreken, die de jonge jongens in de context van de gemengde school willen overbrengen door te weigeren samen te werken met of in de klas naast een meisje te gaan zitten.

Ingaand tegen de algemeen aangenomen idee volgens dewelke de culturele zelf-segregatie een afsluiting vormt, een gemeenschappelijke terugval, kan men er ook – in de context van deze school – geen soort van sas voor de integratie in zien (Charmes, 2009)? De verschillende besproken vaststellingen laten volgens ons toe te postuleren dat deze zelf-segregatie effectief integrerende effecten heeft, hoewel deze niet systematisch voorkomen. Zonder te willen pleiten voor homogeniteit als oplossing voor integratie, kunnen we inderdaad vaststellen dat deze zelf-segregatie ook een ruimte voor middelen en erkenning kan bieden, in het bijzonder voor die leerlingen die toebehoren tot groepen die de laagste posities innemen binnen de diverse sociale verhoudingen – zoals dat hier het geval is. De mogelijkheid een eigen identiteit te verzekeren, zowel als vrouw, als dochters van immigranten als als jongere, heeft iets van een transformatie van de verhoudingen tot de groep en tot zichzelf. In het geval van deze jonge meisjes neigt deze verhouding tot zichzelf de wens te omvatten te kunnen vluchten uit de invloed van de traditie, zonder evenwel de eigen specifieke cultuur te negeren, en zich te kunnen lanceren in een leven ‘als de anderen’, twee attitudes die positieve invloed hebben op het schoolgaan en op de integratie.

3. 'Goede school' of 'goede leerling'?

Deze gecontrasteerde empirische vaststellingen nodigen uit zich af te vragen of het niet de vermeende effecten van de gemengdheid op de sociale integratie zijn, in elk geval het dominante slaagmodel in onze samenleving en de representaties van de 'goede school', die voorondersteld worden. Als het nagestreefde ideaal dat is van een goed presterende leerling, die als achttienjarige aan het einde van een schoolloopbaan zonder onvolkomenheden aan de universiteit begint, dan is de 'goede school' zeker en vast een instelling voor algemeen onderwijs, met een heterogeen publiek, die de constructie van een geëmancipeerd individu bevordert. De openheid en de mix die gemengdheid verondersteld wordt te bevorderen lijken inderdaad naar voren te komen als legitieme middelen voor de promotie van dit ideaal van goed presteren door allen, dat wil zeggen ook door de leerlingen die cultureel het minst begiftigd zijn, omdat hun aspiraties op die manier naar boven getrokken worden. Echter, zoals E. Charmes het ons herhaalt: "in reële publieke ruimten blijft de openheid altijd beperkt en gebeurt de mix altijd ten voordele van een bepaalde groep. De gedragingen in publieke ruimten zijn noodzakelijkerwijs bepaald door specifieke normen" (2009: 10). Deze vaststelling laat toe te begrijpen dat 'naar boven trekken' eigenlijk neerkomt op het modelleren van de aspiraties van leerlingen uit volkse klassen op die van de middenklasse. Op die manier bevordert heterogeniteit in de praktijk – voorbijgaand aan de universalistische bedoeling van dit ideaal van goed presteren – een 'normalisering' van gedragingen en draagt het ertoe bij dat het individu gemaakt wordt aan de hand van imitatie van de waarden en gedragingen van de middenklasse. Bovendien maskeert de figuur van de burger zelf – erg aanwezig in het pedagogisch project van dit type scholen en die verwijst naar een abstract en algemeen individu – de particularistische identitaire inhoud waarop dit individu zich in feite bouwt (Scott, 1998). We kunnen daarentegen vaststellen – zonder het communitarisme te willen verdedigen omdat gemengdheid niet al zijn beloftes zou nakomen – dat gemeenschappelijke hereniging toelaat zichzelf te ontwikkelen volgens zijn eigen normen.

Als men integendeel zou veronderstellen dat er een verscheidenheid aan modellen die leiden tot welslagen bestaat, moet men zich ook afvragen welke contexten welke types van slagen toelaten. De twee modellen van scholen verwijzen inderdaad niet alleen naar verschillende filosofische en pedagogische keuzes, maar ze dragen ook bij tot de productie van verschillende leerlingen. Leerling zijn houdt het moeten hanteren van verschillende actiologica's in. Volgens F. Dubet (1994) vervult de school drie grote functies en is de leerling die in dit driedubbel systeem leeft, gebonden aan het combineren van zeer verschillende logica's. Vooreerst – geplaatst in een universum waarin de afdelingen en de opties in een bepaalde hiërarchie bestaan – ontwikkelt hij een strategische actie om te kunnen slagen volgens de sociale criteria voor welslagen en om zich te kunnen onderscheiden van de anderen op basis van zijn prestaties (functie van verdeling van competenties en kwalificaties). Maar de school is ook een meer collectieve sfeer, geregeerd door tegenstrijdige principes, die van de 'jongerengemeenschap' waarin de leerling moet trachten zich te integreren volgens specifieke normen omtrent samen leven en moet trachten er een identiteit te doen erkennen die gebaseerd is op waarden gedeeld door een groep van *peers* (functie van integratie). Volgens Dubet is er in deze dualiteit van de schoolse sfeer ook nog een 'scheidsrechter': de derde sfeer van vorming van een subjectivi-

teit (1994: 204). De school dient er ook toe een subject te produceren volgens de waarden die zij uitdraagt (educatieve functie). Volgens deze laatste logica moet de leerling ook een 'authentieke' persoonlijkheid vormen, dat wil zeggen zich verwijderen van zowel competitie als conformisme.

Deze conceptie van het schoolgaan als een ervaring bestaande uit drie dimensies stelt ook de kwestie van 'goede leerling' in vraag. Is dat hij die een positief schoolgaan nastreeft volgens de gemeenschappelijke criteria van welslagen (de prestatie, de verdienste, de Latijnse of Wetenschappelijke richtingen,...), die worden opgesteld volgens logica's van de schoolse structuren en van de arbeidsmarkt? Of kan de 'goede leerling' gedefinieerd worden op basis van zijn in staat zijn zijn verschillende identiteiten (van leerling, van jongere en van subject) te combineren of met andere woorden tegelijkertijd – op het gevaar af van compromissen te maken – zijn idealen van welslagen, erkenning en persoonlijke ontplooiing te realiseren? In dat geval – en eerder dan definitief te kiezen voor een bepaald schoolmodel dat moet gepromoot worden – moet men zich afvragen welke de voorwaarden zijn die de leerling ondersteunen in deze opdracht van positionering en welke de obstakels zich hierbij voordoen.

Voorbij een ethisch-filosofisch debat omtrent gemengdheid of communautarisme, differentiatie of niet-differentiatie, ook voorbij een simplistische tegenstelling tussen open scholen en gettoscholen, kunnen we dus beschouwen dat de twee model-scholen elk een bepaald type van welslagen bevorderen. In elk model is het inderdaad één van de drie functies van de school die door Dubet werden aangehaald dat het leidende principe van de organisatie is waarrond de meest karakteristieke elementen van de instelling zich komen vasthaken op het niveau van haar samenstelling, van haar opleidingsaanbod en van haar pedagogisch beleid. Deze elementen vormen dus voor de leerling hulpmiddelen bij de corresponderende actiologica (de strategie, de integratie of de persoonlijke ontplooiing); terwijl andere contextuele factoren de leerling kunnen afremmen in het nastreven van de andere logica's. Om het anders te zeggen: elk van de modellen bevordert specifiek de realisatie van één ideaal van de leerling maar kan ook frustraties teweeg brengen wat betreft zijn andere idealen, frustraties die zich uitdrukken in – van geval tot geval – demotivatie, of een gevoel van isolement of verveling.

Het gemengde model draagt dus bij tot de productie van een individu dat is losgekoppeld van de groepen waartoe die behoort, maar goed presteert. De voornaamste organisatiologica hierachter is die van emancipatie, wat zich vertaalt in de heterogene samenstelling van het publiek en in bepaalde pedagogische principes die culturele openheid nastreven. Deze institutionele kenmerken bevorderen de vorming van een leerling die zichzelf beleeft als een subject dat 'persoonlijke' keuzes maakt. Het andere – in mindere mate – belangrijke principe binnen dit model is dat van het goed presteren. Door te trachten zo neutraal mogelijke opties aan te bieden, los van linken met bepaalde groepen – met andere woorden opties die noch sociaal noch gendergeconnoteerd zijn – probeert de school ervoor te zorgen dat haar aanbod veelbelovend is op de arbeidsmarkt. Maar de heterogeniteit van het publiek en van de klassen kan ook bepaalde mechanismen van segregatie versterken. De directe confrontatie met de verwachte 'normale' schoolloopbaan (de algemene afdeling, het afstuderen aan de leeftijd van achttien jaar,...) draagt inderdaad een symbolisch geweld met zich mee voor de leerlingen waarvan de schoolloopbaan afwijkt van

deze verwachtingen, wat een onderwaardering van zichzelf en een defaitisme met zich mee kan brengen.

In het model van gescheiden gemeenschappen draait bijna de gehele organisatie van de school rond het principe van integratie. De pluridimensionele homogeniteit van het publiek (zowel etnisch, als levensbeschouwelijk als op vlak van gender) draagt bij tot solidariteit onder leerlingen en tot de identificatie met gemeenschappelijke waarden en projecten. Deze karakteristieken dragen bij tot de creatie van een leerling(e) die goed geïntegreerd is in de verschillende groepen waartoe hij/zij behoort. Bovendien is het beleid van de instelling dat steunt op de erkenning van particulariteiten en van cohesie dankzij gelijkwaardigheid niet sowieso contraproductief vanuit het oogpunt van persoonlijke emancipatie, in de mate dat het een positieve houding ten aanzien van zichzelf bevordert. Het opleidingsaanbod dat de vermenigvuldiging van specificiteiten overneemt kan frustraties veroorzaken in de strategieën van welslagen die gebaseerd zijn op gelijke waarden van de globale samenleving en haar ideaal van goed presteren. Dit opleidingsaanbod kan er in het bijzonder toe bijdragen dat de professionele projecten er in de richting geduwd worden van de minst gevaloriseerde beroepen.

Emancipatie en het beheren van de diversiteit houden een spanning in die geen van beide modellen volledig kan wegwerken. Deze stelling wil geen absoluut relativisme onderschrijven dat de twee modellen naast elkaar plaats in gelijkwaardigheid, maar het gaat er wel degelijk om om nogmaals te onderlijnen dat er verschillende manieren zijn om tegelijkertijd met het moderne ideaal van het autonoom individu en met de vraagstukken van de diversiteit rekening te houden. Alles hangt af van de manier waarop de beoogde autonomie geïnterpreteerd wordt. Ofwel is het een persoonlijke definitie van zichzelf, onbeperkt, in welk geval de confrontatie met de diversiteit moet toelaten de mogelijkheden te verruimen; ofwel – meer praktisch – is het de mogelijkheid zelf de teugels van het eigen leven in handen te houden, op het gevaar af steun te zoeken in het behoren tot verschillende groepen. Gemengdheid is dan maar één middel tussen andere middelen om dit ideaal na te streven.

Bibliografie

- BAUDELLOT, Ch., ESTABLET, R., (2007), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et liberté*, Parijs, Nathan.
- BERTHELOT, J.-M., (1983), *Le piège scolaire*, Parijs, PUF.
- CACOUAULT-BITAUD, M., OEUVRARD, F., (2009), *Sociologie de l'éducation*, Parijs, La Découverte/Repères.
- CHARMES, E. (2009), « Pour une approche critique de la mixité sociale. Redistribuer les populations ou les ressources ? », www.laviedesidees.fr, geconsulteerd op 10 mei 2010.
- COLLET, B., PHILIPPE, Cl., (2008), « Parcours réflexif et tentative conceptuelle », in Collet, B., Philippe, Cl., *Mixités, variations autour d'une notion transversale*, Parijs, L'harmattan.
- DUBET, F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Parijs, Seuil.
- HASSINI, M., (1997), *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Parijs, L'harmattan.
- LAHIRE, B., (1995), *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Parijs, Gallimard.
- MARQUES Balsa, B., VAN CAMPENHOUDT, L., (1991), *La diversification du choix des études des filles dans l'enseignement secondaire professionnel et technique*, onderzoeksrapport, CES (FUSL).
- SCOTT, J.W. (1998), *La citoyenneté paradoxale : les féministes françaises et les droits de l'homme*, Parijs, Albin Michel.