



DIVERSITEITS- BAROMETER ONDERWIJS



Interfederaal
Gelijkkansencentrum

VOORWOORD

De Diversiteitsbarometer Onderwijs is het laatste deel van een drieluik. De eerste twee delen gingen over *Werk* (2012) en *Huisvesting* (2014). Onderwijs is één van de essentiële schakels en wellicht de belangrijkste voorwaarde voor de integratie van personen in de samenleving, om uitsluiting te bestrijden en om burgerrechten te kunnen uitoefenen. De school is de plek bij uitstek waar het individuele en het maatschappelijke belang samenkomen. Iedereen werkt er aan haar of zijn toekomst en dus aan de toekomst van ons land. Onze toekomst.

Maar de werkelijkheid is confronterend. De toekomst is verontrustend.

In vergelijking met andere OESO-landen scoort ons onderwijs bijzonder slecht op het vlak van gelijkheid. Het PISA-onderzoek zet dit telkens opnieuw in de verf. Nochtans ontbreekt het niet aan hervormingen en grote projecten om de sector te veranderen en verbeteren en om de eerstelijnsactoren - directies, leerkrachten, opvoeders, bemiddelaars, enz. - te ondersteunen.

De debatten over het M-Decreet in de Vlaamse Gemeenschap en over *Le Pacte pour un enseignement d'excellence* in de Franse Gemeenschap wijzen erop dat het onder handen nemen van het systeem en de sector zelf belangrijk en hoogdringend is. En dat van de opvang van leerlingen - ongeacht hun profiel - tot de opleiding van leerkrachten.

Conform haar bevoegdheden en in het kader van haar Diversiteitsbarometerproject, heeft Unia het initiatief genomen tot een onderzoeksprogramma over het bestaan en de omvang van structurele discriminatie in onze onderwijssystemen. Dit gebeurde met de steun van de drie gemeenschapsministers bevoegd voor leerplichtonderwijs en de minister voor Gelijke Kansen van de Franse Gemeenschap.

Het is een grootschalig project, waarvan dit rapport het eindpunt is.

De resultaten van de gevoerde onderzoeken zullen de specialisten in deze problematiek zeker niet verwonderen. Confronterend zijn de aan het licht gebrachte processen die leiden tot een verschillende behandeling. Vooral de oriëntering op basis van kenmerken van leerlingen en van de vermeende positie van scholen op de quasi-markt, springt in het oog. De resultaten wijzen op het systematische karakter van die processen, waarvan de actoren zich vaak niet bewust zijn.

Dit rapport, dat door Unia wordt gecoördineerd en gepubliceerd, is het resultaat van langdurig wetenschappelijk onderzoek door KU Leuven-HIVA, Universiteit Gent-Steunpunt Diversiteit & Leren en ULB-GERME. We danken hen voor hun engagement en voor hun expertise.

We rekenen erop dat onze inspanningen vruchten zullen afwerpen.

Patrick CHARLIER
Codirecteur

Els KEYTSMAN
Codirecteur

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	3
------------------	----------

INLEIDING	7
------------------	----------

INLEIDING	9
DOOR UNIA BEHANDELDE MELDINGEN EN DOSSIERS	14

HOOFDSTUK 1. AANBEVELINGEN VAN UNIA	23
--	-----------

1. INLEIDING	25
2. INCLUSIEF ONDERWIJS ALS PRINCIPE	26
3. MAATREGELEN OM TOT INCLUSIEF ONDERWIJS TE KOMEN	28
4. LEERLINGEN DIE BIJZONDERE AANDACHT VEREISEN	36
5. WERKEN AAN MEER DATA, BETERE DATA EN MEER ONDERZOEK	43

HOOFDSTUK 2. DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS VLAAMSE GEMEENSCHAP	47
---	-----------

<i>INHOUDSOPGAVE</i>	49
<i>LIJST VAN TABELLEN</i>	51
<i>LIJST VAN FIGUREN</i>	53
<i>LIJST VAN AFKORTINGEN</i>	55

INLEIDING	56
METHODE	58

DEEL 1 - ANALYTISCHE REVIEW VAN HET ONDERZOEK NAAR ONGELIJKHEDEN IN HET ONDERWIJS	62
1. CONTEXTANALYSE	62
2. SCHOOLLOOPBAAN	66
3. OORZAKEN	70
4. CONCLUSIE	81
FACT SHEET	82

DEEL 2 - DIVERSITEITSBELEID EN -PRAKTIJKEN IN SCHOLEN	85
INLEIDING	85
5. VERKENNENDE FASE: HET SURVEYONDERZOEK	86
6. VERDIEPENDE FASE: DE FOCUSGROEPEN	101
FACT SHEET	111

DEEL 3 - ORIËNTERINGSBELEID EN -PRAKTIJKEN IN SCHOLEN	114
7. STUDIE-ORIËNTERING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: SITUERING EN ONDERZOEKSVRAGEN	114
8. ATTESTERING EN ORIËNTERINGSPROFIEL OP SCHOOLNIVEAU	121
9. ORIËNTERINGSPRAKTIJKEN IN SCHOLEN	137
10. VERSCHILLEN IN ATTESTERINGEN EN MOTIVERINGEN NA CONTROLE VOOR DE LEERPRESTATIES VAN LEERLINGEN	144
11. STUDIE-ORIËNTERING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: SAMENVATTING EN CONCLUSIES	175
FACT SHEET	182

DEEL 4 - CONCLUSIE	186
12. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	186
13. BIBLIOGRAFIE	193

HOOFDSTUK 3. DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS FRANSE GEMEENSCHAP 201

INHOUDSOPGAVE	203
LIJST VAN TABELLEN	205
LIJST VAN FIGUREN	207
INLEIDING	210
DEEL 1 - DIVERSITEIT EN ONGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS IN DE FRANSE GEMEENSCHAP	213
ANALYTISCHE LITERAATUURSTUDIE	
INLEIDING	213
1. DE ONDERWIJSCONTEXT VAN DE FRANSE GEMEENSCHAP PER BESCHERMD CRITERIUM	214
2. ONGELIJKE PARTICIPATIE DOORHEEN SCHOOLLOOPBANEN	221
3. OORZAKEN EN FACTOREN VOOR DE ONGELIJKHEDEN IN HET ONDERWIJS IN DE FRANSE GEMEENSCHAP	238
4. CONCLUSIES	244
FACT SHEET	246
DEEL 2 - OMGAAN MET DIVERSITEIT OP SCHOOL	249
DIVERSITEITSBELEID, DIVERSITEITSPRAKTIJKEN EN DIVERSITEITSMIDDELEN VAN DE SCHOLEN	
INLEIDING	249
5. VERKENNENDE FASE	250
6. ONLINEBEVRAGING	256
7. VERDIEPINGSFASE	277
8. CONCLUSIE	282
FACT SHEET	284
DEEL 3 - ORIËNTERING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS	287
ORIËNTERINGSBELEID, ORIËNTERINGSPRAKTIJKEN EN ORIËNTERINGSARGUMENTEN	
INLEIDING	287
9. ORIËNTERINGSBELEID VAN SCHOLEN	289
10. ORIËNTERINGSARGUMENTEN IN DE KLASSEN RADEN	299
11. CONCLUSIE	311
FACT SHEET	313
DEEL 4 - CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	316
12. CONCLUSIE	316
13. AANBEVELINGEN	318
14. BIBLIOGRAFIE	323

HOOFDSTUK 4. DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS DUITSTALIGE GEMEENSCHAP 333

INHOUDSOPGAVE	335
LIJST VAN TABELLEN	336
LIJST VAN FIGUREN	337
DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS DUITSTALIGE GEMEENSCHAP	338
INLEIDING	338
1. HET ONDERWIJSSYSTEEM VAN DE DUITSTALIGE GEMEENSCHAP	339
2. ADMINISTRATIEVE ONDERWIJSDATA VAN DE DUITSTALIGE GEMEENSCHAP	341
3. ONDERZOEKSMETHODE	351
4. ONDERZOEKSRESULTATEN	352
5. CONCLUSIE	358
6. BIBLIOGRAFIE	361
BIJLAGE	362
7. STAPPEN IN DATASELECTIE	362
8. FORMULE VOOR HERFINDAHL-HIRSCHMANN INDEX	363
9. FORMULE VOOR HUTCHENS INDEX	363





INLEIDING



INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	9
1. De wettelijke opdrachten van Unia	10
2. Meten om beter te beoordelen	10
3. Een concrete en strategische doelstelling van Unia	11
3.1. De Diversiteitsbarometer	11
3.2. Socio-economische Monitoring	11
3.3. Thematische onderzoeken	12
4. Wat is de Diversiteitsbarometer?	12
5. Een Barometer over het onderwijs	13
DOOR UNIA BEHANDELDE MELDINGEN EN DOSSIERS	14
1. Het topje van de ijsberg	14
2. Almaar meer behandelde gevallen	15
2.1. Duidelijk meer dossiers over het Franse Gemeenschapsonderwijs	15
2.2. Heel wat gevallen betreffen racisme of discriminatie op grond van handicap	15
3. Voorbeelden van meldingen en problemen	16
3.1. Criterium handicap: weigeren van redelijke aanpassingen	16
3.2. Raciale criteria	17
3.3. Geloof	17
3.4. Criterium vermogen - sociaaleconomische status	19
3.5. Criterium seksuele geaardheid	19

INLEIDING

Rechtsinstrumenten zijn essentieel om discriminatie te bestrijden en gelijke kansen te bevorderen. België keurde in 1981 de wet tegen racisme en xenofobie goed: een eerste stap in wat uitgroeide tot een uitgebreid arsenaal rechtsinstrumenten rond discriminatie. Toch blijft discriminatie zowel in België als in onze buurlanden een maatschappelijk probleem. Sterker nog: het is een van de vaakst voorkomende vormen van mensenrechtenschendingen in Europa. Elk jaar wordt een groot aantal mensen slachtoffer van discriminatie. En er bestaat ook zelfdiscriminatie: mensen die hun gedrag of hun deelname aan het sociale gebeuren zelf bijstellen, uit angst om gediscrimineerd te worden.

De afgelopen jaren zien we ingrijpende maatschappelijke en culturele veranderingen. Die zijn enerzijds het gevolg van geopolitieke ontwikkelingen, migratiebewegingen en etnische, culturele, religieuze of nationalistische conflicten. Anderzijds is er een groeiend bewustzijn rond de mensenrechten voor bepaalde identiteits- en gemeenschapskenmerken zoals handicap, leeftijd, seksuele geaardheid, religieuze of filosofische overtuiging. Die ontwikkelingen zorgen ervoor dat onze samenleving alsnear heterogener wordt. Unia formuleert het in haar strategisch plan 2016-2018 als volgt: *“De diversiteit van onze samenleving is de voorbije vijftien jaar sterk toegenomen. [...] Onze samenleving is heterogeen: multicultureel, multiconfessioneel, erkenning en aanvaarding van seksuele oriëntatie, een grotere aanvaarding dat personen met een handicap ook rechten hebben. Zonder in de val te trappen om personen slechts één identiteit toe te wijzen, kunnen we stellen dat onze samenleving ge-*

kenmerkt wordt door wat sommigen de ‘superdiversiteit’ hebben genoemd.”¹

Rechtsinstrumenten zijn in deze context broodnodig, maar volstaan duidelijk niet. Ook politiek engagement en duidelijke beleidskeuzes zijn nodig om discriminatie efficiënt te bestrijden en om alle burgers gelijke rechten te garanderen. Bijkomende inspanningen zijn noodzakelijk. Er is nood aan evaluatie van bestaande maatregelen, onderzoek naar mechanismen van discriminatie en uitsluiting en segregatie, gerichte opvolging van inbreuken tegen de antidiscriminatiewetgeving, informatie- en bewustmakingscampagnes, enz.

Al deze acties en maatregelen hebben een gemeenschappelijk doel: grondig onderbouwde wetenschappelijke kennis vergaren. En dat met name over de vorm en de omvang van discriminatie, over de manier waarop de houding (tolerantiedrempel, stereotypen en vooroordelen) van de bevolking ten opzichte van bepaalde groepen evolueert en over het vermogen van de overheden om aan alle burgers te garanderen dat ze hun recht op huisvesting, werk, onderwijs, enz. kunnen uitoefenen.

Wetenschappelijk onderzoek is een eerste onmisbare manier om discriminatie-, uitsluitings- of segregatieprocessen in kaart te brengen die vaak onder de radar blijven. Het laat toe om rekening te houden met het structurele aspect van die fenomenen, door een licht te werpen op de processen die telkens opnieuw uit de organisatie van de samenleving zelf voortvloeien.

Unia wil hierbij een voortrekkersrol spelen.

¹ Unia, Een inclusieve samenleving: plaats voor iedereen, Strategisch plan 2016-2018.

1. DE WETTELIJKE OPDRACHTEN VAN UNIA

De opdrachten van Unia werden vastgelegd in artikelen 3 tot 7 van het Samenwerkingsakkoord van 13 juli 2013 voor de oprichting van het Interfederaal Centrum voor gelijke kansen en bestrijding van discriminatie en racisme. Unia is bevoegd:

1. om alle studies en onderzoeken uit te voeren die noodzakelijk zijn voor de uitvoering van haar opdracht;
2. om adviezen en aanbevelingen te richten tot de overheid ter verbetering van de reglementering, met toepassing van artikel 2 van deze wet;
3. om aanbevelingen te richten aan de overheid, privépersonen of instellingen naar aanleiding

van de resultaten van de sub 1^o vermelde studies en onderzoeken.

Deze wettelijke bepalingen vormen de basis voor de rol die Unia wil spelen bij het uitbreiden en verspreiden van kennis en expertise over discriminatie en gelijke kansen. Ze wijzen op de noodzaak om over objectieve gegevens te beschikken om een beleid uit te stippelen dat op feiten is gebaseerd. De Belgische supranationale verbintenissen in de strijd tegen discriminatie en de bevordering van de diversiteit verplichten Unia bovendien om haar kennis en expertise te vergroten.

2. METEN OM BETER TE BEOORDELEN

Het is uitermate moeilijk om de discriminatiegraad binnen de samenleving precies in cijfers te vertalen. De meldingen van discriminatie die bij Unia binnenlopen, vormen slechts het zichtbare deel van het fenomeen of het topje van de ijsberg. Dit 'ijsbergeffect' terugdringen is dan ook één van de hoofddoelstellingen van Unia. Om dit te realiseren, moeten de meldingen niet alleen beter worden geregistreerd, maar moeten deze gegevens ook worden aangevuld met studies en onderzoeken.

Betrouwbare statistieken over de participatiegraad van minderheden en over de discriminatiegraad worden bovendien ook almaar belangrijker vanuit juridisch oogpunt. Met het oog op de mogelijkheid van de verschuiving van de bewijslast die in de wet is ingeschreven, kunnen statistische gegevens waaruit blijkt dat een bepaal-

de categorie personen in een specifieke sector ondervertegenwoordigd is, worden gebruikt om een vermoeden van discriminatie aan te tonen.

Kwantitatief en kwalitatief onderzoek is ook broodnodig om gelijkekansencampagnes op te zetten. Een degelijke kennis en een goed begrip van discriminatie, vooroordelen, tolerantie, enz. dragen bij tot een genuanceerd debat.

De beschikbaarheid van betrouwbare statistieken over specifieke bevolkingsgroepen helpt organisaties, ondernemingen en overheidsinstellingen om een doeltreffend en degelijk onderbouwd diversiteitsbeleid te voeren. Ondernemingen of organisaties kunnen deze statistieken gebruiken om hun interne diversiteit te beoordelen.

3. EEN CONCRETE EN STRATEGISCHE DOELSTELLING VAN UNIA

Het opzetten van een kennis- en expertisecentrum vormt een van de strategische doelstellingen van Unia. Om op middellange en lange termijn een beleid te kunnen voeren en de resultaten ervan te kunnen evalueren, moeten we exact vastleggen waarover we het hebben. Unia wil in het kader van haar wettelijke opdrachten informatie, gegevens, statistieken en analyses (laten) produceren en verspreiden. Op die manier willen we overheden en de academische wereld feitelijke informatie verschaffen over de complexiteit van discriminatie, participatie en diversiteit. Die doelstelling vertaalt zich onder andere in verschillende onderzoeksprojecten zoals:

- › de Diversiteitsbarometer: Werk (2012) en Huisvesting (2014);
- › de Socio-economische Monitoring over de arbeidsmarkt: september 2013, september 2015 en december 2017;
- › gerichte en complementaire studies over onderwerpen die verband houden met de wettelijke opdrachten van Unia.²

3.1. De Diversiteitsbarometer³

De eerste Diversiteitsbarometer werd in 2012 gepubliceerd. Hij ging over discriminatie, tolerantie en participatie op de arbeidsmarkt en was gebaseerd op drie studies die Unia had besteld en die werden uitgevoerd door KULeuven-HIVA en ULB-METICES. De tweede Diversiteitsbarometer (2014) ging over discriminatie in de particuliere en openbare huisvestingssector.

Deze Diversiteitsbarometer was gebaseerd op studies uitgevoerd door ULB, VUB, BRAT, Universiteit Gent, KULeuven, ULiège, Sint-Lucas Hogeschool en Ipsos.

3.2. Socio-economische Monitoring⁴

Unia heeft samen met de FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg, de Kruispuntbank van de Sociale Zekerheid, het Rijksregister, de gewestelijke diensten voor arbeidsbemiddeling en universitaire deskundigen een tool met de naam 'Socio-economische Monitoring' ontwikkeld. Deze tool is bedoeld om de stratificatie van de arbeidsmarkt te meten in verhouding tot de herkomst en de migratieachtergrond.

Het klopt dat de etnostratificatie van de arbeidsmarkt niet altijd op discriminatie wijst. Maar wanneer alle andere factoren (zoals competenties en opleiding) gelijk zijn, zijn er statistieken die kunnen wijzen op directe of directe discriminatie: de onder- of oververtegenwoordiging van bepaalde categorieën werknemers, het grotere risico op werkloosheid en de ongelijke verdeling van statuten, lonen en werkstelsels. Wat genderstatistieken vandaag aantonen voor vrouwen – glazen plafond, loonkloof, onder- of oververtegenwoordiging in bepaalde sectoren en allerhande vormen van discriminatie – kan de Socio-economische Monitoring doen voor mensen van vreemde herkomst. Unia en de FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg staan in voor de ontwikkeling ervan.

² Zie de website van Unia: <http://unia.be/nl/publicaties-statistieken>.

³ Zie de website van Unia: <http://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/statistieken/statistische-studies-van-unia>.

⁴ Zie de website van Unia: <http://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/statistieken/statistische-studies-van-unia>.

3.3. Thematische onderzoeken

De Diversiteitsbarometer en de Socio-economische Monitoring maken het mogelijk om algemene trends binnen de Belgische samenleving in kaart te brengen en te analyseren. Er zijn ech-

ter nog meer specifieke fenomenen en nieuwe trends die onze aandacht verdienen. Daarom laat Unia regelmatig meer gericht onderzoek uitvoeren om haar kennis en expertise aan te scherpen en om het maatschappelijke debat te voeden.

4. WAT IS DE DIVERSITEITSBAROMETER?

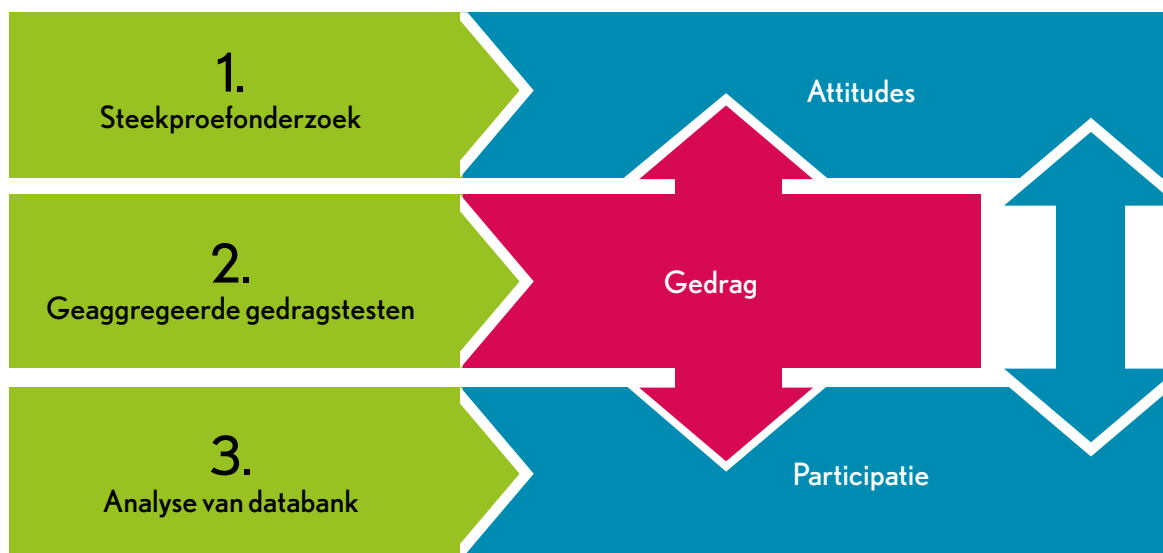
Het Barometerproject heeft als doel om een structureel meetinstrument te ontwikkelen dat op een wetenschappelijke manier een stand van zaken geeft van de diversiteit in België en bij uitbreiding van de attitudes tegenover personen op basis van hun leeftijd, afkomst, seksuele geaardheid of handicap.

Met de ontwikkeling van dit structureel meetinstrument willen we met regelmatige tussenpozen peilen naar diversiteit en discriminatie in drie belangrijke domeinen: werk, huisvesting en onderwijs.

De Barometer is opgebouwd rond drie dimensies met eigen specifieke methodes:

1. de tolerantiegraad of het nagaan van de houding ten opzichte van bepaalde groepen of thema's, via steekproefonderzoek;
2. discriminerend gedrag, gemeten met geaggregeerde gedragstesten;
3. daadwerkelijke participatie, gemeten aan de hand van administratieve databanken.

De meetmethodes gaan uit van de dynamiek die in het onderstaande schema is geschetst: peilingen om 'attitudes' te meten, geaggregeerde gedragstesten om 'gedrag' te meten en de analyse van databestanden om de 'participatie' te meten. Die drie methodes worden ook gecombineerd met het oog op complementariteit.



We meten attitudes om na te gaan hoe nauw of los de band is tussen de verschillende categorieën onderzochte personen op basis van de eerder aangehaalde beschermde criteria. Aan de hand van bijvoorbeeld kwalitatieve enquêtes laten deze metingen toe om onze kennis van de discriminatieprocessen uit te breiden en om een beeld te vormen van de tolerantiegraad binnen de Belgische samenleving.

Geaggregeerde gedragstesten meten de omvang van discriminatie op een gegeven ogenblik binnen een specifieke sector: bij een aanwerving in een onderneming, bijvoorbeeld, of bij het verhuren van een woning. Die metingen schetsen een beeld van discriminerende handelingen en van de vormen die ze kunnen aannemen.

De statistische analyse van gegevens over de doelgroepen, gekenmerkt door de hiervoor aangehaalde criteria, kan aanvullende informatie opleveren over de sociale positie en de (reële) participatie van deze doelgroepen.

De publicaties gebeuren cyclisch zodat we aan de hand van deze regelmatige momentopnamen de evolutie van de realiteit en de omvang van deze discriminatieprocessen in de tijd kunnen volgen. Omdat de wetgeving in 19 beschermde criteria voorziet, moeten er daarbij keuzes worden gemaakt. Die gebeuren in het licht van de onderzochte domeinen.

Een evaluatie van de eerste Barometercyclus is gepland voor eind 2018. Daarbij zal worden gekeken naar de relevantie van de in de Barometer gebruikte methodes, naar zijn wetenschappelijke betrouwbaarheid en naar zijn vermogen om het beleidsmatig en maatschappelijk debat over diversiteit en discriminatie te voeden en te beïnvloeden.

Naast zijn wetenschappelijke en objectieve doelstelling wil de Barometer met zijn aanbevelingen ook een instrument zijn dat helpt bij het nemen van beleidsmatige beslissingen. Hij is dan ook in eerste instantie bedoeld voor kopstukken uit de politiek en de samenleving, maar bij uitbreiding ook voor alle actoren uit de samenleving.

5. EEN BAROMETER OVER HET ONDERWIJS

Onderwijs is een van de sleutelsectoren in het strategisch plan 2016-2018 van Unia. Met haar adviezen, haar deelname aan werkgroepen en haar Barometer investeert Unia in deze sector. In de eerste pagina's van haar strategisch plan kaart Unia overigens de ongelijkheid van ons onderwijssysteem in de Vlaamse en Franse Gemeenschap aan. Dit komt ook duidelijk uit het PISA-onderzoek naar voren. Te vroege oriëntering, oriëntering naar bepaalde richtingen, sociale segregatie, enz. zijn enkele van de processen die hierin een rol spelen.

Met haar pleidooi voor inclusief onderwijs wil Unia het recht op onderwijs van alle kinderen en

jongeren garanderen, wat hun persoonlijke eigenschappen ook zijn. Dat is niet enkel een pleidooi voor individuele rechten, het komt immers de hele samenleving ten goede. Zowel op economisch als op sociaal vlak betekent inclusief onderwijs vooruitgang: jongeren haken minder snel af op school en hebben een vlottere toegang tot de arbeidsmarkt of tot cultuur. Met de Diversiteitsbarometer Onderwijs wil Unia een instrument aanreiken dat helpt om na te denken over manieren om ongelijkheid in het onderwijs zoveel mogelijk weg te werken. Een instrument dat bijdraagt tot een goed beleid om gelijke kansen en diversiteit te bevorderen.

DOOR UNIA BEHANDELDE MELDINGEN EN DOSSIERS

Een van de opdrachten van Unia is het behandelen van individuele meldingen. Iedereen kan zich tot Unia richten met een vraag, een verzoek tot tussenkomst, een opmerking of een andere kwestie die verband houdt met de antidiscriminatiewetgeving of met de grondrechten van personen met een handicap, zoals vastgelegd in het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VRPH). Als Unia zich bevoegd acht om een melding te behandelen en als deze melding meer inhoudt dan een eenvoudige vraag om informatie, opent Unia een dossier. Een melding of een dossier kan over een of meerdere beschermde discriminatiecriteria gaan.

Unia luistert naar alle betrokken partijen in een geest van openheid en dialoog. Vanuit die optiek zoekt Unia bij voorkeur in onderling overleg een oplossing die de rechten van alle partijen vrijwaart. Enkel wanneer dit niet lukt of wanneer de feiten uitzonderlijk zwaar zijn, overweegt Unia gerechtelijke stappen.

In de dossiers over onderwijs hebben de ouders voor ze bij Unia aankloppen vaak al een lange weg doorlopen - soms op verschillende scholen. Daarbij zijn vaak verschillende onderwijspartners betrokken: leerkracht(en), schooldirectie, zorgcoördinator, CLB, GON-begeleiding, enz. Vaak merkt Unia dat de ouders de stap zetten om contact op te nemen met Unia wanneer de communicatie niet goed meer verloopt of het vertrouwen zoek is geraakt. Ouders blijven in het ongewisse over wat er op school ondernomen wordt voor hun kind en hebben het gevoel dat hun stem en die van hun kind niet gehoord worden. Unia heeft dus de moeilijke taak om de verschillende partijen op een constructieve manier weer rond de tafel te krijgen. Daarbij betreft Unia zoveel mogelijk actoren en doet ze een beroep op diensten uit het onderwijsmilieu zoals CLB-centra, schoolinspectiediensten, leerkrachten en schooldirecties, competentiebegeleiders, GON-begeleiding, zorgcoördinatoren, pedagogische begeleidingsdiensten, enz.

1. HET TOPJE VAN DE IJSBERG

In tegenstelling tot het hoger onderwijs, waar het doorgaans de studenten zelf zijn die contact opnemen met Unia, zijn het in het leerplichtonderwijs meestal ouders die zich tot Unia richten en haast nooit de jongeren zelf. Ook leraars of directies nemen vrijwel nooit contact met Unia op. Nochtans staat Unia ook klaar met info en advies voor scholen die daar nood aan hebben.

De meldingen die Unia ontvangt, vertegenwoordigen slechts een fractie van de gevallen van discriminatie, uitsluiting en segregatie op school. Sommige mensen die nochtans het vaakst met deze problematiek worden geconfronteerd, vinden niet of nauwelijks de weg naar Unia. Dit is bijvoorbeeld het geval voor ouders die geen van

de beide landstalen beheersen, voor kwetsbare personen of voor mensen die niet op de hoogte zijn van de heersende codes en het institutionele landschap. Bovendien zijn bepaalde mensen zich er niet van bewust dat ze worden gediscrimineerd. Ze zijn niet op de hoogte van hun rechten en weten niet bij welke instanties ze moeten aankloppen om zich te laten begeleiden. Daarom doet Unia er alles aan om haar diensten toegankelijker te maken en organiseert ze regelmatig bewustmakings- en informatiecampagnes. Ze probeert ook om partnerschappen op te zetten met actoren die directere contacten hebben met groepen die gevaar lopen om te worden gediscrimineerd.

2. ALMAAR MEER BEHANDELDE GEVALLEN

In 2016 heeft Unia 144 discriminatiedossiers over het leerplichtonderwijs en het kleuteronderwijs behandeld. Dit cijfer ligt duidelijk hoger dan in de vorige jaren.

De evolutie van de afgelopen jaren wijst op een voortdurende toename van het aantal dossiers:

- › in 2010, 2011 en 2012: tussen 76 en 86 dossiers;
- › in 2013, 2014 en 2015: tussen 107 en 115 dossiers;
- › in 2016: 144 dossiers.

De stijging is de afgelopen vier jaar bijzonder groot, met een piek in 2016.

Vanwaar die toename?

Hiervoor zijn verschillende verklaringen mogelijk. Onder andere:

- › ouders en leerlingen zijn in het algemeen beter op de hoogte van rechten en thema's die verband houden met gelijke kansen in het onderwijs, door verschillende projecten die de afgelopen jaren zijn opgezet (het M-decreet in de Vlaamse Gemeenschap, het Pact voor excellentieonderwijs in de Franse Gemeenschap, enz.);
- › onderwijsactoren en vooral ouders zijn beter op de hoogte van de opdrachten van Unia en van de antidiscriminatiewetgeving;
- › Unia heeft een brochure over redelijke aanpassingen in het onderwijs verspreid;
- › er is een constructieve samenwerking met opvoeders en jeugdwerkers;
- › Unia werd geïnterfederaliseerd en breidde haar bevoegdheden verder uit;
- › Unia geeft opleidingen en lanceert bewustmakingscampagnes over de antidiscriminatiewetgeving voor onderwijsactoren (inspecteurs, schooldirecties, CLB's, enz.);

- › Unia is beter toegankelijk: de telefoonpermanentie en lokale aanwezigheid van medewerkers werden uitgebreid.

2.1. Duidelijk meer dossiers over het Franse Gemeenschapsonderwijs

Tot 2013 behandelde Unia meer Nederlandstalige dossiers. Die trend buigt zich nu om met een duidelijke toename van het aantal Fransstalige dossiers. In 2016 stelden we een stijging vast van het aantal dossiers over zowel het Nederlandstalig als het Fransstalig onderwijs. Maar het is voor het eerst dat Unia iets meer dossiers over het onderwijs in de Franse Gemeenschap heeft behandeld: 76 dossiers over het Fransstalig onderwijs tegenover 68 dossiers over het Nederlandstalig onderwijs.

2.2. Heel wat gevallen betreffen racisme of discriminatie op grond van handicap

Net als in de voorgaande jaren gaan de meeste dossiers die Unia in 2016 heeft geopend over leerlingen met een handicap (100 van de 150¹). Dan volgen de 'raciale' criteria² (41 van de 150) en vervolgens geloof en levensbeschouwing.

Driekwart van de dossiers met betrekking tot het criterium handicap gaat over het weigeren van of de vraag om redelijke aanpassingen, in het bijzonder voor leerlingen met leerstoornissen (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, enz.). Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de weigering van een school om een leerling met dyspraxie meer tijd te geven om examens af te leggen.

Unia krijgt ook meldingen over gevallen zoals de weigering om een leerling met een scootmobiel in te schrijven of over zwaardere disciplinaire sancties voor allochtone leerlingen.

1 In één dossier komen soms meerdere criteria aan bod. In totaal zijn er 144 dossiers, waarbij 150 discriminatiecriteria aan bod komen.

2 We bundelen hier de cijfers over 'raciale criteria' (deze generieke term verwijst naar de volgende discriminatiegronden: vermoedelijk ras, huidskleur, afkomst, nationaliteit en nationale of etnische afstamming) en geloof of levensbeschouwing.

Ouders klagen ook discriminerende pesterijen aan door andere leerlingen en soms door onderwijzend personeel, waarvan hun kinderen het slachtoffer werden. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om racistische beledigingen op de

speelplaats of denigrerende opmerkingen van een leraar tegen een leerling met een handicap waarbij die de leerling liet verstaan dat het *“allemaal moeite voor niks”* was en dat die *“niet op zijn plaats zat in het gewoon onderwijs”*.

3. VOORBEELDEN VAN MELDINGEN EN PROBLEMEN

We geven hier voorbeelden van veelzeggende dossiers en thema's in verband met de beschermde discriminatiecriteria handicap, 'raciale' criteria, geloof, vermogen (sociaaleconomische status) en seksuele geaardheid.

3.1. Criterium handicap: weigeren van redelijke aanpassingen

Unia ontvangt geregeld meldingen van ouders van leerlingen met een handicap die problemen hebben om redelijke aanpassingen te verkrijgen op school. Redelijke aanpassingen zijn een recht, gegarandeerd door het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap en door de antidiscriminatiewetgeving van ons land.

Een redelijke aanpassing is een maatregel die het effect neutraliseert van de onaangepaste (school)omgeving waarmee een leerling met een handicap te maken krijgt. Redelijke aanpassingen zijn niet bedoeld om leerlingen met een handicap te bevoordelen ten opzichte van hun medeleerlingen. Integendeel: ze compenseren de nadelen die zij ondervinden door de onaangepaste schoolomgeving.

Redelijke aanpassingen zijn altijd afgestemd op de specifieke en individuele ondersteuningsbehoeften. Ze kunnen uiteenlopende vormen aannemen: aanpassingen aan de school- en klasomgeving, aanpassingen aan de manier van werken van de leerkracht in de klas, of aanpassingen ter ondersteuning van de leerling. Soms zijn er meerdere aanpassingen nodig om te beantwoorden aan de ondersteuningsbehoeften van één leerling.

VOORBEELDEN

Inschrijving geweigerd omwille van een handicap

Een leerling wil van school veranderen. Hij verplaatst zich in een rolstoel. In juni wil hij zich in de school van zijn keuze laten inschrijven tijdens een 'open dag'. Net voor de start van het schooljaar realiseert de directie zich dat de klassen moeilijk toegankelijk zijn met een rolstoel en vraagt ze de leerling om naar een andere school uit te kijken. De leerling en zijn ouders moeten op de valreep naar een andere school op zoek.

Nadat de leerling een andere school heeft gevonden, wijst Unia de school die zijn inschrijving weigerde erop dat redelijke aanpassingen voor elke handicap moeten worden overwogen. Als die als 'redelijk' worden beschouwd, moeten ze worden doorgevoerd. Een inschrijving weigeren omwille van een handicap, is discriminerend, net zoals het weigeren van redelijke aanpassingen.

Turnles met een niet-aangeboren hersenletsel

Door een niet-aangeboren hersenletsel mag een leerling op advies van de behandelende arts bepaalde oefeningen niet of slechts gedeeltelijk doen: koprollen, langer lopen dan 200 meter, ... Toch blijft de turnleerkracht haar 1 op 20 geven voor uithoudingsvermogen. Alle argumenten ten spijt blijft hij de leerling quoteren op wat ze gezien haar medische conditie niet kan. Na tussenkomst van Unia wordt het programma voor de rest van het

schooljaar overlopen en wordt de quotering aangepast. Het meisje wordt nu beoordeeld op wat ze wél kan.

Basisschool wil het inclusietraject van een leerling met het syndroom van Down beëindigen³

Het inclusietraject van een leerling met het syndroom van Down stelt de school voor heel wat uitdagingen, waarop niet altijd op een adequate manier wordt ingegaan. Het meisje gaat er graag naar school, maar de school argumenteert dat de benodigde aanpassingen in de huidige omstandigheden onredelijk zijn. Na overleg met de ouders, de school, het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst waarop alle partijen hun vertrouwen in elkaar herbevestigen, worden duidelijke afspraken gemaakt waarin de specifieke expertise en rol van alle betrokkenen erkend wordt. Het meisje mag op de school blijven en kan rekenen op een geëngageerde GON-begeleider die gelooft in het inclusief traject.

3.2. Raciale criteria

In de nasleep van de aanslagen in Parijs en Brussel ontving Unia een aantal meldingen over leerkrachten die in de klas een amalgaam maken van moslims en terroristen. Allochtone leerlingen en vooral leerlingen die met bepaalde groepen worden geassocieerd (leerlingen uit Noord-Afrika, Nabije Oosten of Midden-Oosten of vluchtelingen, enz.) zijn het slachtoffer van deze veralgemeningen en worden soms gestigmatiseerd en zelfs gediscrimineerd door andere leerlingen of leraars.⁴ Ook hier weer blijkt het belang van een directie die krachtdadig optreedt tegen elke vorm van racisme en een duidelijk beleid voert rond diversiteit.

Unia merkt dat schooldirecties vaak niet weten hoe op te treden tegen racistische gedragingen en attitudes bij leerkrachten. Wanneer een

leerkracht racistische opmerkingen maakt in de klas, is de reactie daarop vaak ontoereikend. Zo ontstaat een klimaat van permissiviteit. Nochtans mag van scholen verwacht worden dat ze een streng beleid voeren en hierover ook duidelijk communiceren.

VOORBEELDEN

Diversiteit benaderd als een probleem

Een ouder maakte Unia attent op een passage op de website van een school. Daarin stond ter aanbeveling van de school dat de leerlingen er bijna altijd een band hebben met de gemeente, bijvoorbeeld via de grootouders, en dat de school geen of nauwelijks leerlingen van allochtone origine telt. De school werd hierover aangesproken en de bewuste passage werd weggehaald, maar het illustreert de manier waarop sommige scholen diversiteit benaderen: als een probleem in plaats van een uitdaging.

3.3. Criterium geloof

Unia wordt geregeld geconfronteerd met gevallen van discriminatie op basis van geloof of levensbeschouwing. In de antidiscriminatiewetgeving zijn raciale criteria enerzijds, en geloof en levensbeschouwing anderzijds, aparte criteria. Maar in de praktijk is de situatie vaak niet zo eenduidig. Verschillende criteria kunnen meespelen en er kan sprake zijn van meervoudige discriminatie.

Hoofddoek

Het dragen van een hoofddoek op school blijft een gevoelige kwestie, waarover Unia vooral bij de start van een nieuw schooljaar vragen krijgt. Het hoofddoekenverbod wordt immers ervaren als discriminatie, zowel door leerlingen als door hun ouders. Vragen over het veruiterlijken van overtuigingen in het onderwijs zijn meer dan

³ Het syndroom van Down of trisomie 21.

⁴ Zie in dit verband het rapport dat Unia in juli 2017 publiceerde: 'Maatregelen en klimaat - Gevolgen na de aanslagen': <http://unia.be/nl/artikels/unia-rapport-analyseert-gevolgen-aanslagen>.

louter een maatschappelijk probleem. Dergelijke vragen lagen in België altijd al erg gevoelig. Deze thema's staan centraal in het debat over samenleven. Wat is de plaats van geloof en de veruiterlijking ervan op scholen? De verschillen in aanpak tussen de inrichtende machten en tussen de gemeenschappen in het land doen ook vragen rijzen.⁵

In de verschillende gemeenschappen wordt de hoofddoek anders benaderd. De Nederlandstalige kamers van de Raad van State hebben herhaaldelijk bepalingen vernietigd in schoolreglementen die het dragen van zichtbare levensbeschouwelijke kentekens verbieden.⁶ Zo'n verbod kan enkel ingesteld worden wanneer dit noodzakelijk is in het belang van de openbare veiligheid, voor de bescherming van de openbare orde, gezondheid of goede zeden of voor de bescherming van de rechten en vrijheden van anderen (artikel 9 van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens). In de betwiste gevallen oordeelde de Raad van State dat op basis van de feitelijke gegevens niet kon worden aangetoond dat de inmenging in de godsdienstvrijheid door de scholen, waartoe geen enkele concrete aanleiding bestond, noodzakelijk was. De Franstalige kamers hebben dergelijke arresten nog niet uitgevaardigd. Daarom is het moeilijk om te voorspellen wat ze met dit soort vragen zouden doen.

Een duidelijk wettelijk kader is nodig om de huidige willekeur te beëindigen. Dit gebrek aan duidelijkheid op wettelijk niveau bestaat ook in de Franse Gemeenschap, waardoor het voor heel wat scholen en inrichtende machten moeilijk is om een standpunt in te nemen over het veruiter-

lijken van geloof op school. De scholen moeten zelf beslissen of ze dit al dan niet toelaten in hun schoolreglement. Omdat steeds meer scholen het dragen van hoofddoeken verbieden, bestaat de vrees dat scholen die hoofddoeken wel toelaten, in een soort gettopositie terechtkomen en dat de keuzevrijheid van leerlingen wordt beknot.

VOORBEELDEN

Weigering inschrijving

Een moeder zegt dat ze haar kind in een lagere school wilde inschrijven, maar dat ze te horen kreeg dat er geen plaats meer was. De moeder is van Noord-Afrikaanse origine en draagt een hoofddoek. De school heeft haar geen attest van weigering gegeven. De volgende dag verneemt ze dat haar buurvrouw haar kind zonder problemen heeft ingeschreven. Ze vermoedt dat de weigering met haar hoofddoek te maken heeft. Ze wil niet dat Unia de zaak verder uitspit.

Nieuwe lessen in burgerschap: wanneer organisatorische aanpassingen vragen doen rijzen over discriminatie

De introductie van de nieuwe lessen in burgerschap in Franstalige lagere scholen (van het gemeenschapsonderwijs) roept bij de scholen heel wat vragen op over de organisatie van deze lessen. Hoeveel leerlingen zullen voor deze lessen kiezen? In welke klassen worden de lessen gegeven? Welke leerkrachten zullen deze lessen geven? Wat is de impact op de klassieke lessen filosofie?

5 Het standpunt van Unia over veruiterlijkingen van overtuigingen is terug te vinden op onze website: http://unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/Veruiterlijking_van_geloof.pdf. Hoewel we ons hier beperken tot het leerplichtonderwijs, vestigen we graag de aandacht op de aanbeveling die Unia in 2012 formuleerde (bijgewerkt in 2016) over het veruiterlijken van overtuigingen door studenten uit het hoger onderwijs en uit het onderwijs voor sociale promotie in de Franse Gemeenschap. In die aanbeveling pleit Unia ervoor om de vrijheid van studenten van het hoger onderwijs of van het onderwijs voor sociale promotie om voor hun overtuiging uit te komen, op geen enkele manier in te perken. <http://unia.be/fr/legislation-et-recommandations/recommandations-dunia/port-des-signes-religieux-enseignement-superieur-en-communaute-francaise-1>.

6 <http://www.raadvst-consetat.be/arr.php?nr=228752dep> en <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=nl&newsitem=235>.

Unia heeft in dit verband meldingen ontvangen over schooldirecties die de keuze voor deze lessen probeerden te beïnvloeden, met de bedoeling om de praktische organisatie van de verschillende lessen te vereenvoudigen, of door bepaalde lessen op minder gunstige tijdstippen te plannen (tijdens de middagpauze of tijdens algemene lessen). Ouders hadden het gevoel dat de schooldirecties leerlingen leken voorttrekkend die bepaalde lessenvolgden, die strookten met de 'overtuiging' van de school. Ongeacht het aantal inschrijvingen, werden voor deze lessen meer faciliteiten geboden.

Unia heeft de betrokken scholen gewezen op het belang om elke leerling op dezelfde manier te behandelen, ongeacht zijn of haar overtuiging. Unia vestigde de aandacht van de verschillende actoren op het belang om goed over veranderingen te communiceren, zeker wanneer het gevaar bestaat dat bepaalde leerlingen worden gestigmatiseerd.

3.4. Criterium vermogen - sociaaleconomische status

Schoolkosten

Unia krijgt heel weinig meldingen over het criterium 'vermogen' die verband houden met onderwijs.

In de Vlaamse gemeenschap regelt het decreet kostenbeheersing van 6 juli 2007 de begrenzing van de schoolkosten in het basis- en kleuteronderwijs. Kosten die gepaard gaan met het bereiken van de eindtermen en het nastreven van de ontwikkelingsdoelen mogen niet aan ouders doorgerekend worden.

Unia krijgt over deze problematiek relatief weinig meldingen, maar we vermoeden dat de gelijke onderwijskansen in een klimaat van grote kinderarmoede nog steeds onder druk staan. De recente oproep (o.a. door Netwerk tegen Armoede, Kinderrechtencommissaris,

Gezinsbond, Vlaamse Scholierenkoepel) om de maximumfactuur ook uit te breiden naar de eerste graad secundair onderwijs, bevestigt dit vermoeden.

In de Franse Gemeenschap bepaalt de wet welke kosten de scholen voor hun rekening moeten nemen, welke kosten facultatief moeten blijven en welke kosten aan de ouders mogen worden doorgerekend. Tijdens opleidingen van Unia en tijdens contacten met mensen op het terrein in de Franse Gemeenschap wordt melding gemaakt van heel wat situaties die op mogelijke discriminatie kunnen wijzen. Het gaat bijvoorbeeld om pogingen om de inschrijving van bepaalde leerlingen te ontmoedigen door te wijzen op de hoge kosten die de inschrijving in een bepaalde school met zich meebrengt, stigmatisering of benadeling van leerlingen van wie de ouders niet alle schoolkosten hebben betaald, omzeiling van de decretale regels over schoolkosten door bepaalde scholen om hun schoolpopulatie te 'filteren', enz.

Unia ontvangt echter zelden meldingen over dergelijke praktijken. Dit kan erop wijzen dat gezinnen dit niet als discriminatie ervaren. Vaak weten ze zelfs niet dat dit verboden is. Ze hebben meestal de reflex om een andere school te zoeken in plaats van deze illegale praktijken aan te kaarten.

Bepaalde meldingen gaan over de beslissing om leerlingen hun jaar te laten overdoen omdat ze geen logopedie of bepaalde lessen hebben gevolgd. Dit heeft indirect te maken met de sociaaleconomische situatie van gezinnen. Unia heeft ook meldingen ontvangen over huiswerkopdrachten waarbij het gebruik van internet noodzakelijk was, wat niet voor iedereen vanzelfsprekend is.

3.5. Criterium seksuele geaardheid

Unia ontvangt vrij weinig meldingen over discriminatie op grond van seksuele geaardheid. Nochtans blijkt uit verschillende enquêtes dat

LGBT-leerlingen op school regelmatig met discriminatie te maken krijgen.⁷

Dit relatief lage aantal meldingen kan worden verklaard door het feit dat ouders die met ons contact opnemen, niet altijd op de hoogte zijn van de seksuele geaardheid van hun kind. Bovendien ligt het thema van de seksuele geaard-

heid van hun kind vermoedelijk moeilijker dan de thema's handicap of herkomst.⁸ De gevallen die aan Unia worden voorgelegd, gaan over situaties waarbij leerlingen gepest worden omwille van hun (vermoedelijke) seksuele geaardheid, en niet zozeer over gevallen van directe discriminatie zoals het weigeren van een inschrijving of buitensporige sancties.

7 Zie bijvoorbeeld de FRA-enquête uit 2013: EU LGBT Survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: <http://fra.europa.eu/en/publication/2013/eu-lgbt-survey-european-union-lesbian-gay-bisexual-and-transgender-survey-results>.

8 In de survey naar sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen (2015) geeft 17,3% van de respondenten aan dat ze er een probleem mee zouden hebben als hun kind zou samenwonen met een partner van hetzelfde geslacht. 69,4% zegt hier geen probleem mee te hebben, 13,3% is onbeslist.





1

AANBEVELINGEN VAN UNIA



INHOUDSOPGAVE

AANBEVELINGEN VAN UNIA	25
1. Inleiding	25
2. Inclusief onderwijs als principe	26
3. Maatregelen om tot inclusief onderwijs te komen	28
3.1. Segregatie in het onderwijs bestrijden	28
3.2. Van oriëntering naar een echte positieve keuze voor alle leerlingen	30
3.3. Pesterijen ernstig nemen en zorgen voor een goede sfeer in de klas	33
3.4. Leerkrachten opleiden om te ijveren voor inclusief onderwijs	34
4. Leerlingen die bijzondere aandacht vereisen	36
4.1. Inclusie van leerlingen met een handicap	36
4.2. LGBT-leerlingen	37
4.3. Opvang van nieuwkomers	39
4.4. Onderwijs voor kinderen van Roma en woonwagenbewoners	40
5. Werken aan meer data, betere data en meer onderzoek	43

AANBEVELINGEN VAN UNIA

1. INLEIDING

Het recht op onderwijs is in verschillende internationale verdragen vastgelegd. De Belgische gemeenschapsoverheden (de Vlaamse Gemeenschap, de Franse Gemeenschap en de Duitstalige Gemeenschap) onderschrijven dit grondrecht en passen het toe. De leerplicht en de kosteloosheid van de toegang tot het onderwijs zijn in de Belgische Grondwet ingeschreven.

Het onderwijs beoogt “om de zelfstandigheid van het kind te vergroten door zijn competenties, leervermogen en andere vaardigheden, zijn gevoel voor menselijke waardigheid, zijn gevoel van eigenwaarde en zijn zelfvertrouwen te ontwikkelen.”¹ Het heeft ook als opdracht om leerlingen voor te bereiden op hun rol als verantwoordelijke burgers in de democratie en in de samenleving. Daarnaast vertegenwoordigt de school ook voor heel wat gezinnen hun hoop op een geslaagde sociale en professionele toekomst.

De realiteit van ons onderwijssysteem in de Vlaamse en Franse Gemeenschap blijft echter zorgwekkend: het aantal leerlingen dat het onderwijs verlaat zonder diploma en het percentage zittenblijvers zijn nog steeds zeer hoog. In beide gemeenschappen krijgt het onderwijssysteem met een steeds diversere schoolpopulatie te maken. Uit onderzoek blijkt dat het moeite heeft om alle leerlingen dezelfde slaagkansen te bieden, ongeacht hun sociale en etnische ach-

tergrond. Kinderen met een handicap krijgen amper kansen om samen met kinderen zonder handicap school te lopen. Uit de resultaten van het PISA-onderzoek, uitgevoerd in de OESO-landen, blijkt dat ons onderwijssysteem een van de meest ongelijke is.

De Diversiteitsbarometer Onderwijs wil de onderliggende oorzaken van deze situatie blootleggen en mogelijke manieren aanreiken om hierop te reageren. Beleidsmatig, maar ook op het terrein, dus binnen de netten, de scholen, enz.

De Diversiteitsbarometer Onderwijs voor de Vlaamse en Franse Gemeenschap bestaat telkens uit drie delen.

In het eerste deel schetsen de onderzoekers een overzicht van de bestaande kennis over diversiteit en gelijkheid in het leerplichtonderwijs. Dat overzicht bevestigt het bestaan van ongelijke schooltrajecten voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond, een migratieachtergrond of een handicap. Het onderwijssysteem blijkt bovendien ook amper oplossingen te bieden voor de problemen waarmee LGBT-leerlingen² op school kampen.

Het tweede deel van de Diversiteitsbarometer Onderwijs bestaat uit een bevraging van directies en leerkrachten over het gevoerde beleid,

¹ VN-Comité inzake de rechten van het kind, Algemene Opmerking nr. 1, Doel van het onderwijs, (Zesentwintigste zitting 2003), U.N. Doc. CRC/GC/2001/1.

² In deze tekst hanteren we de term LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) om te verwijzen naar holebi's en transgenders. In de Barometer is vooral seksuele oriëntatie onderzocht, en wordt er slechts in beperkte mate ingegaan op genderidentiteit. Dat komt omdat we bij Unia vooral expertise hebben op vlak van seksuele oriëntatie en dus holebi's. Met de keuze voor de term LGBT willen we echter duidelijk maken dat ook de situatie van transgenders bijzondere aandacht verdient.

de gehanteerde praktijken en de middelen waarover ze beschikken om met diversiteit in de klas om te gaan. Volgens dit onderzoek voelen heel wat leerkrachten zich weinig competent in de omgang met diversiteit en erkennen ze moeite te hebben om diversiteitsthema's in de klas aan te kaarten.

In het derde deel worden de oriënteringspraktijken onderzocht. Uit het onderzoek blijkt dat stereotypen en vooroordelen over de (sociale,

ationale en etnische) herkomst en het geslacht van leerlingen de oriënteringsadviezen van leerkrachten en directies beïnvloeden. Bewust of onbewust spelen discriminatiemechanismen een rol op cruciale momenten in de schoolloopbaan van de leerling.

Omwille van het specifieke karakter van het onderwijssysteem in de Duitstalige Gemeenschap, werd hieraan een aparte studie besteed.

2. INCLUSIEF ONDERWIJS ALS PRINCIPE

België ratificeerde het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (IVRPH) in 2009. Als onafhankelijke toezichthouder in dit verdrag buigt Unia zich al een aantal jaren over het onderwijs voor leerlingen met een handicap. Artikel 24 van het verdrag roept op om voor een onderwijssysteem te gaan dat de inclusie van alle leerlingen op alle onderwijsniveaus waarborgt, in het bijzonder van leerlingen met een handicap. Volgens het VN-verdrag gaat het bij inclusie om "een allesomvattend hervormingsproces waarbij de leerinhoud, de leermethodes en de aanpak, de structuren en de onderwijsstrategieën moeten worden aangepast", om de drempels voor de onderwijsdeelname van alle leerlingen weg te nemen en hen "een onderwijs te bieden waarbij rechtvaardigheid en participatie centraal staan, in een omgeving die zo goed mogelijk op hun behoeften en voorkeuren is afgestemd."³

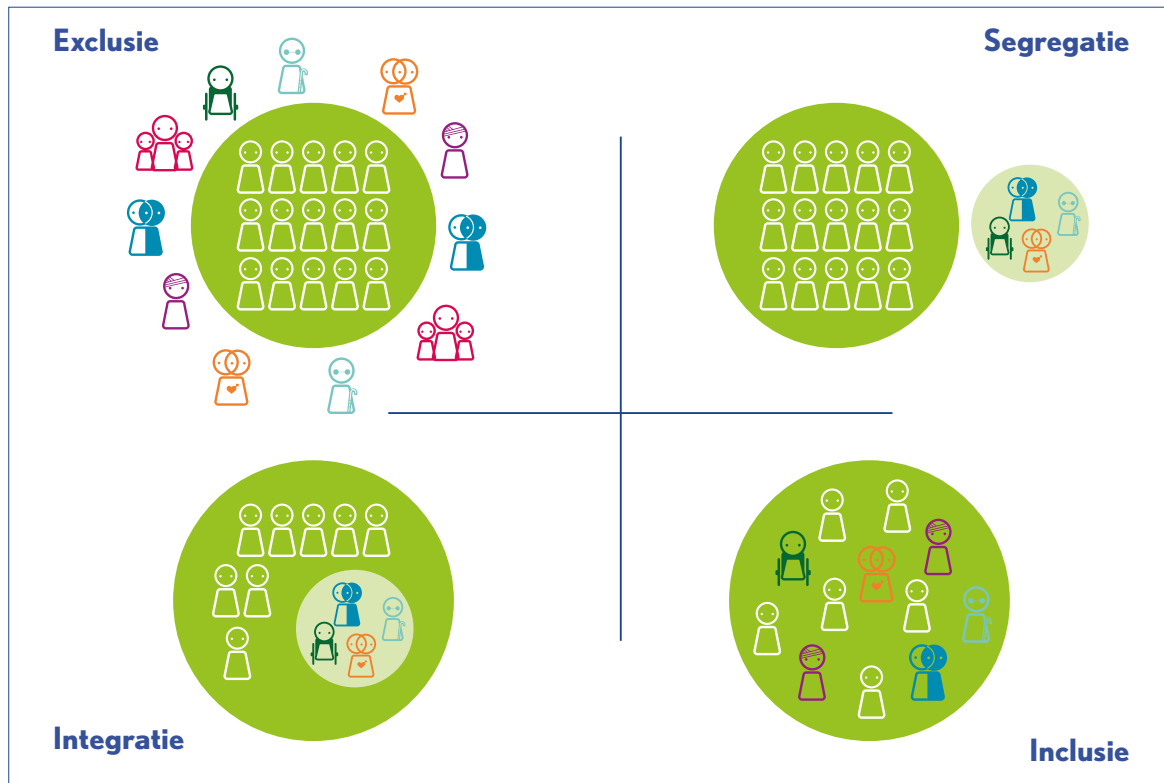
Het concept van inclusief onderwijs werd oorspronkelijk uitgewerkt om aan de situatie van

leerlingen met een handicap tegemoet te komen. Dit concept bleek al snel interessant om het hoofd te bieden aan de uitdagingen die de toenemende diversiteit van de schoolpopulatie met zich meebrengt. Internationale instanties zoals Unesco en de Raad van Europa verdedigen deze aanpak in hun aanbevelingen.⁴

Unia sluit zich volledig aan bij deze visie: het recht op onderwijs moet voor elk kind gewaarborgd zijn, ongeacht (economische, sociale of culturele) achtergrond, specifieke behoeften of handicap (fysieke beperking, leerstoornis, enz.), levenswijze (woonwagenbewoners, enz.), seksuele geaardheid, enz. In plaats van in te spelen op de specifieke eigenschappen van bepaalde leerlingen en hen onder te brengen in specifieke onderwijsvormen, pleit Unia voor onderwijs voor iedereen. Deze vorm van onderwijs is gebaseerd op universal design. Het gaat om een flexibele benadering, waarbij men het onderwijs kan aanpassen aan alle leerlingen.

³ Algemene Opmerking nr. 4 van het VN-Comité over het recht op inclusief onderwijs, november 2016, §11, p. 3 en 4.

⁴ Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017), *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*, Position paper, Strasbourg; UNESCO (2009), 'Policy guidelines on inclusion in education', UNESCO, Parijs.



Werken aan een langetermijnvisie om tot inclusief onderwijs te komen

Inclusief onderwijs komt er natuurlijk niet van de ene dag op de andere. Het gaat om een doelstelling op lange termijn, die ingrijpende wijzigingen inhoudt. Dit vereist reflectie en overleg op alle niveaus.

Daarom is het belangrijk om een visie en een strategie voor het onderwijs te ontwikkelen om stukje bij beetje de vereisten van inclusief onderwijs, maar ook de voordelen, te realiseren. Zodat alle leerlingen samen leren en op een gelijke manier worden behandeld.

Elke maatregel die vanaf nu wordt genomen, moet in het teken van deze doelstelling staan.

Zonder volledig te willen zijn, heeft Unia enkele thema's uitgekozen die belangrijk zijn om te komen tot inclusief onderwijs. We gingen hierbij uit van onze bevoegdheden, van de signalen⁵ die we opvangen en van de lessen die we uit de Barometer trokken. Het gaat om de volgende thema's:

- > segregatie in het onderwijs bestrijden;
- > van oriëntering een echte positieve keuze voor alle leerlingen maken;
- > pesterijen ernstig nemen en toezien op een goede sfeer in de klas;
- > leerkrachten opleiden om te ijveren voor inclusief onderwijs.

In afwachting van volwaardig inclusief onderwijs is een specifieke aanpak aangewezen voor onder meer leerlingen uit de volgende kwetsbare categorieën:

- > kinderen met een handicap;
- > nieuwkomers;
- > kinderen van woonwagenbewoners.

Tot slot geven we aanbevelingen om de kennis van deze problematieken te verbeteren.

⁵ Unia krijgt onder andere meldingen. We geven hiervan een overzicht in het stuk "Door Unia behandelde meldingen en dossiers".

3. MAATREGELEN OM TOT INCLUSIEF ONDERWIJS TE KOMEN

3.1. Segregatie in het onderwijs bestrijden

De onderwijssystemen in de Vlaamse en Franse Gemeenschap hebben een gemeenschappelijk kenmerk: de uitgesproken segregatie van hun publiek. Het gaat meer bepaald over segregatie op basis van sociaaleconomische status, nationale herkomst, gezondheidstoestand of handicap van leerlingen. Deze segregatie begint al op de kleuterschool en vertaalt zich in uitgesproken verschillen tussen scholen qua publiek. Ze is het gevolg van verschillende mechanismen die elkaar versterken.

De wetenschappelijke literatuurstudie in deel één van de Barometer wijst erop dat het Belgische onderwijssysteem – zowel in de Vlaamse als de Franse Gemeenschap – als een ‘quasi-markt’ functioneert. De werking ervan is onder meer gebaseerd op de vrije schoolkeuze van de ouders – zij kunnen kiezen uit de scholen die zij de beste vinden – en op de autonomie van de scholen. Deze twee elementen, in combinatie met het principe van overheidsfinanciering die van het aantal ingeschreven leerlingen afhangt, zorgen voor concurrentie tussen de scholen. Deze werking leidt tot een hiërarchisch systeem waarin elke school zich positioneert.

De onderzoekers tonen aan hoezeer dit systeem weegt op de manier waarop elke school leerlingen aantrekt en met leerlingen omgaat, afhankelijk van haar positie op de quasi-markt. Scholen creëren zo ‘niche’-posities door zich in specifieke groepen leerlingen te specialiseren. Dit leidt tot scholen met een uiterst homogene sociale samenstelling en dus tot scholen met zeer uiteenlopende schoolprofielen.

Ondanks initiatieven om de vrije schoolkeuze aan bepaalde regels te onderwerpen, blijft de keuze grotendeels in handen van de gezinnen.

De invoering van regels is echter bedoeld om een belangrijke zwakte van het systeem uit de wereld te helpen. Niet alle gezinnen kunnen immers op dezelfde manier een geïnformeerde keuze maken en afdwingen. Ze hebben niet allemaal toegang tot dezelfde informatie, zijn niet allemaal even vertrouwd met de regels, hebben niet dezelfde capaciteit om tot een geïnformeerde keuze te komen en ze hebben niet allemaal dezelfde symbolische macht. De actoren op het terrein berichten regelmatig over situaties waarbij scholen de inschrijving van een leerling vermijden of ontmoedigen. Ze halen hiervoor uiteenlopende redenen aan: de leerling zal zich er niet goed voelen, haalt niet het vereiste niveau, de schoolkosten zijn te hoog, enz. De echte redenen zijn echter niet altijd duidelijk.⁶

De organisatie van het onderwijs in verschillende richtingen (algemeen, technisch en beroeps) draagt ook bij tot het indelen van leerlingen op basis van hun oriëntering (zie het volgende punt). De bestaande scheiding tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs gaat ook diezelfde richting uit: leerlingen met een handicap, maar ook leerlingen met een erg zwakke sociaaleconomische achtergrond en Roma-leerlingen, lopen school in een apart systeem.

Tot slot horen we af en toe getuigenissen over scholen die klassen in sterke en zwakke groepen indelen op basis van het ‘niveau’ van leerlingen. Er zijn ook meldingen over klassen die worden ingedeeld op basis van de etnische origine van leerlingen.

Studies tonen nochtans aan dat een sociale mix op school geen afbreuk doet aan het niveau van de sterkste leerlingen en tegelijk een stimulans is voor de zwakste leerlingen. Wanneer men echter leerlingen met leermoeilijkheden in eenzelfde klas of eenzelfde school samenbrengt, wordt hun situatie er alleen maar erger op. Een

⁶ Bij een weigering tot inschrijving wordt overigens niet altijd een attest voor de aanvraag tot inschrijving (Franse Gemeenschap) of een attest van weigering van inschrijving (Vlaamse Gemeenschap) uitgereikt, wat nochtans bij wet verplicht is.

goede leerlingenmix houdt dus geen gevaar in voor het niveau van een school. Internationale vergelijkingen tonen in tegendeel aan dat scholen met een goede mix zeer goede resultaten kunnen voorleggen.⁷

Ijveren voor een goede sociale mix is dus allesbehalve een ongegrond principe. Het beantwoordt aan een terecht streven naar rechtvaardigheid en verdient daarom om door een proactief, duidelijk en transparant beleid te worden ondersteund.

Jongeren moeten uitgroeien tot de verantwoordelijke burgers van morgen en een bijdrage leveren aan onze democratische samenleving. Aangezien vragen rond integratie en samenleven opnieuw volop aan de orde zijn, stelt zich bovendien de vraag of het aanvaardbaar is dat jongeren alleen klasgenoten met eenzelfde achtergrond hebben en alleen in contact komen met mensen met een vergelijkbaar sociaal profiel. Begint het bouwen aan gemeenschappelijke waarden en normen niet net met ontmoetingen en uitwisselingen tussen jongeren, ongeacht hun afkomst en hun achtergrond?

Het inclusief onderwijs dat Unia voorstaat, wil een einde maken aan deze segregatie.

Wetenschappers die onderzoek naar onderwijs verrichten, lijken het erover eens te zijn: er zijn meer regels nodig om de segregatie en de ongelijkheid die ze met zich meebrengt, tegen te gaan. Het mag echter niet alleen bij regels over de inschrijving blijven, want dit is slechts één aspect van de ongelijkheid op school.

Vanuit dat opzicht zou het interessant zijn om het onderwijs van de Duitstalige Gemeenschap verder te bestuderen en te vergelijken met het onderwijs in Vlaanderen en de Franse Gemeenschap. De Barometer over het onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap toont aan dat de segregatie op basis van migratieachtergrond er

lager is in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs. Dit houdt verband met het schoolaanbod: er zijn minder secundaire scholen dan basisscholen en er zijn verhoudingsgewijs ook minder secundaire scholen dan in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap. Daardoor kan de quasi-markt er allicht minder spelen, wat segregatie voorkomt en diversiteit in scholen ten goede komt. Er lopen in de Duitstalige Gemeenschap verhoudingsgewijs ook aanzienlijk minder leerlingen school in het buitengewoon onderwijs: het gaat om ongeveer 2% van de leerlingen. Net als in Vlaanderen en de Franse Gemeenschap, zijn leerlingen met een migratieachtergrond en jongens er oververtegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs. Toch is het onderwijssysteem er inclusiever, wat onze volle aandacht verdient.

De drie taalgemeenschappen kennen heel wat historisch gegroeide overeenkomsten. Een goede vergelijking van de drie onderwijssystemen zou meer inzicht geven in de systeemkenmerken die een impact hebben op diversiteit en segregatie.

Een inschrijvingsprocedure invoeren die ongelijkheid wegwerkt en bijdraagt tot de sociale mix

De onderwijssystemen van de Vlaamse en Franse Gemeenschap staan in vergelijking met alle OESO-landen geboekstaafd als koplopers in onderwijsongelijkheid. Beide gemeenschappen hebben inschrijvingsregels opgelegd, onder andere om de ongelijkheid recht te zetten tussen gezinnen op het vlak van schoolkeuze. De vraag of deze maatregelen tot een echte sociale mix op school hebben geleid, blijft echter onbeantwoord.

In de **Vlaamse Gemeenschap** kunnen de inschrijvingsprocedures het onderwerp zijn van lokaal overleg via de Lokale Overlegplatforms⁸ (LOP's), daar waar die bestaan. Dit sys-

7 Danhier et al (2014), Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel, Koning Boudewijnstichting.

8 De Lokale Overlegplatforms brengen onderwijs- en andere lokale actoren uit een bepaalde regio samen (ouders, sociale en culturele organisaties, verenigingen van migranten of verenigingen waar mensen in armoede het woord nemen, enz.) om over bepaalde doelstellingen zoals het inschrijvingsrecht te overleggen.

teem is goed verankerd in de lokale realiteit, maar het leidt soms tot verregaande verschillen tussen de regio's.

De procedure van de dubbele contingentering (waarbij in scholen die erg gewild zijn, volgens een strikte procedure een percentage plaatsen voorbehouden is voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond) lijkt een positieve invloed te hebben op de sociale mix van scholen, ook al is het nog te vroeg voor een precieze evaluatie. Maar deze procedure is slechts voor bepaalde scholen verplicht (onder andere voor scholen in het werkingsgebied van de LOP's) en op bepaalde scharniermomenten (de eerste jaren van het kleuter-, lager en secundair onderwijs). Daardoor blijft de impact beperkt.

In de **Franse Gemeenschap** geldt vanaf het begin van het secundair onderwijs een decreet dat de inschrijvingen regelt. Hoewel het de bedoeling van het decreet is om alle leerlingen op dezelfde manier te behandelen, blijft de procedure voor bepaalde gezinnen te complex. Het decreet stoot op tal van moeilijkheden en bovendien zijn de effecten op de sociale mix beperkt. Het decreet afschaffen, lijkt echter gelet op het voorgaande niet wenselijk.

Om tot echt inclusief onderwijs te komen, steunt Unia het idee dat de schoolkeuze aan regels gebonden moet zijn. Dat zorgt er niet alleen voor dat alle leerlingen dezelfde keuzekansen hebben, maar moet ook leiden tot een betere sociale mix op alle scholen.

Het is de verantwoordelijkheid van de overheden om deze keuze op te nemen en de regels zo duidelijk mogelijk uiteen te zetten. Het is immers noodzakelijk dat de regels voor iedereen bevattelijk, voorspelbaar en transparant zijn. Het systeem moet ouders bovendien een verhaalmogelijkheid bieden, wanneer zij van oordeel zijn dat in hun geval de regels niet werden gerespecteerd.

Het systeem moet ook op een heldere en begrijpelijke manier kunnen worden geëvalueerd: tegenover de duidelijk omschreven

doelstellingen moeten voldoende precieze indicatoren staan. Een monitoring van de schoolsamenstelling kan bijvoorbeeld nagaan of de getroffen maatregelen doeltreffend zijn.

Onderwijsactoren steunen om met de diversiteit van leerlingen om te gaan

Om geleidelijk los te komen van het huidige systeem dat tot segregatie leidt en te werken aan inclusief onderwijs, moeten de onderwijsactoren de nodige middelen en steun krijgen. Het tweede luik van de Barometer toont dit aan: leerkrachten kijken positief tegen diversiteit aan, maar ze voelen zich soms onvoldoende gewapend om met heterogene klassen om te gaan.

Onderwijsteams moeten positieve relaties kunnen opbouwen met al hun leerlingen – ongeacht hun achtergrond, kenmerken of noden. Methodes, tools en pedagogische vaardigheden aanleren om met diverse klassen om te gaan, is daarbij een absolute must.

3.2. Van oriëntering naar een echte positieve keuze voor alle leerlingen

In vergelijking met andere onderwijssystemen begint de oriëntering van leerlingen in het Vlaamse en in het Franstalige onderwijs al in een relatief vroeg stadium. In de Franse Gemeenschap gebeurt de eerste keuze op 14 jaar, bij de start van het derde jaar secundair. Voor sommige leerlingen begint de oriëntering naar de beroepsrichting echter al bij de instap in het eerste gedifferentieerde jaar. In de Vlaamse Gemeenschap bepaalt de oriëntering van leerlingen in de A- of B-stroom ook al in grote mate het vervolg van hun schoolloopbaan in een algemene, technische of beroepsrichting.

Elk jaar zien we dezelfde statistieken: leerlingen uit het beroepsonderwijs hebben meestal een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond, terwijl we leerlingen met een sterker sociaaleconomisch profiel doorgaans in het algemeen onderwijs aantreffen. Dezelfde vaststelling

gaat op voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs, die meestal uit sociaaleconomisch zwakkere milieus komen.⁹ Ook hier zien we het segregerende karakter van ons onderwijs.

Internationale studies en vergelijkingen toonden het herhaaldelijk aan: onderwijssystemen waarin vroegtijdig (voor de leeftijd van 15 jaar) voor een richting of voor bepaalde opties wordt gekozen, versterken ongelijkheden op basis van sociale positie.

In de twee Gemeenschappen merken we overigens hetzelfde fenomeen: de oriëntering naar een beroepsrichting is slechts zelden een positieve keuze, maar veeleer het resultaat van een 'watervalstelsel' bij de oriëntering. Dit betekent dat een leerling die niet slaagt, een B-attest krijgt.¹⁰ Daarmee kan de leerling naar een volgend jaar overgaan, maar zijn bepaalde opties uitgesloten. Om niet opnieuw te blijven zitten, wordt de leerling aangemoedigd om een andere optie te kiezen, die vaak als minder sterk wordt aanzien.

In het derde deel van de Barometer wordt een nieuwe onderzoeksmethode toegepast die nieuwe elementen oplevert: ze toont aan dat leerkrachten en directies de neiging hebben om op een stereotiepe manier tegen het mislukken van leerlingen aan te kijken, naargelang hun sociale, nationale of etnische achtergrond of hun geslacht.

Die onderzoeksmethode brengt bijvoorbeeld aan het licht dat leerlingen met een zwak sociaaleconomisch profiel vaker een B-attest krijgen dan leerlingen met een sterke sociaaleconomische status. Het feit dat leerlingen met een hoge sociaaleconomische status niet slagen, wordt vaak toegeschreven aan een uitzonderlijke tegenvaller. Door hen een C-attest te geven, moeten ze hun jaar overdoen, maar behouden ze hun

kansen op toegang tot hoger onderwijs. Omgekeerd wordt het niet slagen van leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond of een migratieachtergrond minder vaak als een uitzonderlijk feit beschouwd, maar veeleer als een weerspiegeling van een lager niveau. Door hen een B-attest te geven, willen leerkrachten en directies schoolse vertraging voorkomen en hen heroriënteren naar een richting die beter met hun capaciteiten strookt. Het idee dat ze het Nederlands (in de Vlaamse Gemeenschap) of het Frans (in de Franse Gemeenschap) onvoldoende beheersen, de veronderstelling dat ze weinig steun van hun ouders krijgen en de wil om zo snel mogelijk een diploma te behalen, zijn stuk voor stuk redenen die leerkrachten in het kader van de enquête aanhaalden om hun keuze voor een bepaald attest te rechtvaardigen.¹¹

Door het toekennen van B-attesten zien we hele cohorten jongeren die een opleiding volgen waarvoor ze niet echt hebben gekozen. Het gaat hier met andere woorden om een vorm van standaardoriëntering waarvan geweten is dat ze demotiverend kan werken en kan leiden tot het afhaken op school.

Niet alleen de stereotiepe beeldvorming beïnvloedt het oriënteringsadvies dat een leerling ontvangt, ook de school waarin een leerling terecht komt en de samenstelling van die school beïnvloeden de verdere slaagkansen van de leerling. Het onderzoek in de Vlaamse Gemeenschap toont aan dat de uitgereikte attesten samenhangen met de samenstelling van de school en de schoolkenmerken (onderwijsnet, grootte en onderwijsaanbod). Bovendien zien we dat individuele kenmerken van leerlingen interageren met de schoolsamenstelling en de onderwijsvorm.¹² Dat is opmerkelijk: zo heeft een leerling met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond meer kans op een B-attest in een school met veel leerlingen met een hoge

9 Les indicateurs de l'enseignement, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998&navi=4395>; Wouters, T., & Groenez, S., De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen, Steunpunt SSL, 2013; Petry, K., Ghesquière, P., Jansen, D., & Vanhelmont, L., GON en ION anno 2012, KULeuven & KHL, 2013.

10 Een A-attest betekent dat je bent geslaagd en naar een volgend jaar kunt overgaan; een C-attest betekent dat je niet bent geslaagd en je jaar moet overdoen.

11 Zie deel 3 van de Barometer.

12 In de Franse Gemeenschap werd dit aspect niet onderzocht, omdat de administratieve data over attesteringen niet konden verbonden worden met de data op niveau van de leerlingen.

sociaaleconomische status, terwijl in diezelfde school een leerling met een hoge sociaaleconomische status meer kans zal maken op een A-attest.

De kansen die leerlingen wel of niet krijgen, blijken duidelijk niet alleen verband te houden met hun schoolresultaten, inzet en ambitie, maar worden ook beïnvloed door het soort school waarin ze terecht komen en de samenstelling van die school. Scholen attesteren op zo'n manier dat hun school er homogener op wordt. Leerlingen versterken dat effect nog eens door de studiekeuzes die ze maken na een attestering. Beiden tonen de dynamiek van de quasi-markt aan. De oriëntering is echter cruciaal voor het vervolg van het studieparcours, bij het overwegen van hogere studies. Het belang ervan wordt echter niet steeds duidelijk gevat door leerlingen en ouders.

Een positieve schooloriëntering stimuleren

Jongeren ondergaan in beide Gemeenschappen vaak een oriënteringsproces dat hen niet de kans geeft om hun keuze te laten rijpen op basis van hun echte motivering. De statistieken spreken boekdelen: het zijn vooral leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en een migratieachtergrond die deze watervaloriëntering ondervinden.

Verschillende studies tonen aan dat hoe vroeger de oriëntering plaatsvindt, hoe meer die de ongelijkheid op basis van sociale afkomst versterkt.

Kiezen voor een verlenging van het gemeenschappelijke traject, zoals bepaald in het Pact voor excellentieonderwijs in de Franse Gemeenschap, lijkt een stap in de goede richting. Op voorwaarde dat 'verborgen' oriënteringen zoals die in de eerste graad, worden uitgesloten.

In de Vlaamse Gemeenschap voorziet het moderniseringsplan voor het secundair onderwijs in een brede eerste graad. Die is bedoeld om

leerlingen voor te bereiden op het maken van een positieve oriënteringskeuze. Deze optie werd echter uiteindelijk afgevoerd. De twee stromen – A die voorbereid op het algemeen onderwijs en B voor zwakkere leerlingen – blijven behouden in de eerste graad (de twee eerste jaren van het secundair onderwijs). Er is geen garantie dat leerlingen van de B-stroom terug naar de A-stroom kunnen overstappen om zo hun schoolloopbaan in het algemeen onderwijs voort te zetten.

In een polytechnische opleiding met verschillende technische vakken kan iedere leerling van verschillende disciplines proeven. In een uitgebreid gemeenschappelijk parcours zou zo'n polytechnische opleiding volstaan om leerlingen de kans te bieden om op een meer geïnformeerde manier voor hun toekomstige oriëntering te kiezen.

De verlenging van het gemeenschappelijke traject moet gepaard gaan met een her- en opwaardering van de beroepsrichtingen, om zo te ontsnappen aan de watervallogica die nu overheerst.

Leerkrachten en directies bewustmaken van vooroordelen en stereotypen die aan bepaalde kenmerken van leerlingen gelinkt zijn

Wanneer we kijken naar de resultaten van het derde deel van de Barometer, lijkt het een must om leerkrachten en directies bewust te maken van de stereotypen en vooroordelen die ze – vaak onbewust – over bepaalde jongeren hebben. Die bewustmaking is nodig om de gelijke behandeling van alle leerlingen te waarborgen. Dit moet al in de basislerarenopleiding gebeuren en eventueel later tijdens bijscholingen worden opgefrist.

Genderstereotypen gelinkt aan bepaalde oriënteringen doorbreken

Uit verschillende studies blijkt dat genderstereotiepe beeldvorming al in de kleuterklas voorkomt. Ook deze Barometer toont aan dat stereotiepe beeldvorming een verschillende oriëntering van meisjes en jongens stuurt. Deze stereotypen komen heel concreet tot uiting bij het kiezen van een optie in het secundair onderwijs. De verschillen tussen jongens en meisjes zijn bijvoorbeeld erg uitgesproken in het beroepsonderwijs: jongens kiezen voor technologie en bouw, meisjes voor secretariaat en zorg.

Binnen een gemeenschappelijk traject kan worden gewerkt aan het ontkrachten van genderstereotypen door jongens en meisjes kennis te laten maken met zogenaamde vrouwelijke of mannelijke richtingen en hen aan te moedigen om hun eigen keuze te maken.

Regels vastleggen voor de vereisten op het vlak van leerdoelstellingen

In de Vlaamse Gemeenschap is het debat over de leerdoelstellingen (eindtermen) aan de gang. Het gaat specifiek over de minimumdoelstellingen die een leerling moet halen om te slagen en naar een volgend jaar over te gaan. Het gevaar bestaat immers dat sommige zogenaamde 'elitaire' scholen de lat hoger leggen en leerlingen met een handicap of met een sociaaleconomisch zwakker profiel weigeren. Om tot een echt inclusief systeem te komen, moet er een garantie zijn dat alle scholen dezelfde minimumdoelstellingen hanteren en dat die in elke school het ijkpunt vormen bij de overgang naar het volgende jaar.

Uit de Barometer blijkt dat leerkrachten zich weinig competent voelen in de omgang met leerlingen met een handicap en het bijgevolg vaak niet haalbaar vinden om leerlingen met een handicap te integreren in hun klas. Het blijkt dus nodig om de deskundigheid van leerkrachten over het gebruik van redelijke aanpassingen in relatie tot het curriculum te versterken.

De deliberatie door de klassenraad verbeteren

De vaststellingen uit het derde deel van de Barometer roepen vragen op over hoe deliberatiebeslissingen over leerlingen genomen worden in het secundair onderwijs. De onderzoeksresultaten over klassenraadpraktijken wijzen op grote verschillen tussen scholen. Over de eigenlijke rol van de klassenraad in de attestering is echter nog onvoldoende geweten: welke stem hebben individuele leerkrachten, welke dynamiek beïnvloedt het deliberatieproces, hoe wordt de betrouwbaarheid van deliberatiebeslissingen gegarandeerd, ...?

Het hoeft niet te verbazen dat sommige leerkrachten vragende partij zijn voor striktere regels en procedures om transparantere en meer betrouwbare deliberatiebeslissingen te kunnen nemen.

Leerkrachten en klassenraden hebben instrumenten nodig om hen bij de evaluatie en deliberatie te helpen, zodat de betrouwbaarheid van de beslissingen toeneemt.

3.3. Pesterijen ernstig nemen en zorgen voor een goede sfeer in de klas

Unia ontvangt regelmatig meldingen over discriminerende pesterijen gericht tegen bijvoorbeeld een LGBT-leerling of een leerling met een handicap. Vaak zijn de meest kwetsbare kinderen hiervan het slachtoffer. Uit bestaand onderzoek naar discriminatie en diversiteit (zie eerste deel Diversiteitsbarometer Onderwijs), blijkt dat leerlingen uit de onderzochte groepen vaker dan andere leerlingen te maken krijgen met een pestproblematiek op school.

Die pesterijen leiden soms tot dramatische situaties. Bovenop het ernstige psychische leed, kampen de slachtoffers soms met problemen op school of haken ze zelfs helemaal af.

Smartphones en sociale media zijn alomtegenwoordig. Soms worden door hun gebruik echter situaties uitvergroot die wellicht vermeden kon-

den worden, als ze op tijd waren aangepakt. Ook al gaan deze gevallen vaak het strikte schoolse kader te buiten, toch kan de school ze niet laten voorbijgaan onder het voorwendsel dat de pesterijen niet direct zichtbaar zijn.

De school heeft als plicht een vreedzame en veilige omgeving voor de leerlingen te garanderen. Een omgeving waarin iedereen wordt gerespecteerd om wie hij of zij is. De volwassenen zijn de eersten die daarbij vanzelfsprekend het goede voorbeeld moeten geven (leerkrachten, opvoeders, enz.).

Een preventieve aanpak ontwikkelen

Er bestaan tal van maatregelen en middelen om agressiviteit, geweld en pesterijen op school te voorkomen. Iedere school moet hiervan een aandachtspunt maken voor hun hele onderwijsgemeenschap.

Verskillende acties kunnen worden overwogen, zoals:

- › leerkrachten de mogelijkheid garanderen tot opleiding en/of hulp van buitenaf (bemiddelaars, verenigingen, enz.);
- › in het onderwijsteam een contactpersoon aanduiden die hulp kan bieden en die de respons kan coördineren;
- › in de klas ruimte maken om dingen te bespreken (klassenraad, praathoek, enz.) zodat leerkrachten op de hoogte zijn van wat er gebeurt en mogelijke oplossingen voor conflicten kunnen uitwerken;
- › werken aan een cultuur van respect en tolerantie door leerlingen bijvoorbeeld te betrekken bij concrete projecten die het begrip en de empathie bevorderen voor personen of groepen die als anders worden aangezien;
- › regels invoeren voor op de speelplaats.

Specifieke opleidingen inrichten voor de hele onderwijsgemeenschap

Tijdens de basisopleiding of in bijscholingen kan men leerkrachten wijzen op het belang van een goede sfeer in de klas en hen aanzetten om preventieprojecten met de leerlingen op te zetten. Die opleidingen kunnen ook gebruikt worden om leerkrachten te wapenen in het herkennen van pestgedrag en in het gepast reageren op die situaties.

Ook schooldirecties hebben hierbij een belangrijke rol.

Opvoeders, bemiddelaars en CLB-medewerkers kunnen ook gevraagd worden om tussenbeide te komen bij pesterijen: ook zij zouden een opleiding moeten krijgen, afgestemd op hun functie binnen de school.

3.4. Leerkrachten opleiden om te ijveren voor inclusief onderwijs

Het beroep van leerkracht is complex. Het vereist zowel vakgebonden als pedagogische en relationele vaardigheden en dit in een voortdurend evoluerende samenleving en schoolomgeving. Leerkrachten krijgen bovendien te maken met een almaar diversere schoolpopulatie. Om tot inclusief onderwijs te komen, moeten ze een opleiding krijgen die hen klaarstoomt voor de uitdagingen die hen te wachten staan.

Uit de Barometer blijkt dat zowel Nederlandstalige als Franstalige leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs doorgaans voorstander zijn van de invoering van een diversiteitsbeleid voor alle onderzochte discriminatiegronden. Die bereidheid blijkt echter gepaard te gaan met verschillende, al dan niet expliciete problemen die leerkrachten en directies ervaren in hun omgang met die diversiteit.

Hoe integreer je een dove leerling in een klas van het algemeen onderwijs? Wat antwoord je op vragen van leerlingen over genderidentiteit? Volstaat het om de financiële toegankelijkheid van het onderwijs te garanderen als antwoord op de situatie van leerlingen die in armoede leven? Hoe reageer je op leerlingen die op school een andere taal spreken? Hoe voorkom je dat LGBT-leerlingen zich uitgesloten voelen?

Een hoop vragen die soms niet eenvoudig te beantwoorden zijn.

In de Franse Gemeenschap is er al jaren sprake van een eventuele hervorming van de basisopleiding voor leerkrachten lager onderwijs.¹³ Ook in de Vlaamse Gemeenschap zijn er plannen om de basislerarenopleiding te hervormen.

Unia pleit ervoor dat de basisopleiding en bijscholing van leerkrachten inspelen op die behoefte en hier uitgebreid aandacht aan besteden. Daarbij moeten zowel de vaardigheden als de opvattingen van onderwijsactoren aan bod komen.

De opleiding moet idealiter:

Onderwijsactoren voorbereiden om te streven naar inclusief onderwijs dat alle leerlingen zonder onderscheid opvangt - ook leerlingen met specifieke noden - en dat uitgaat van de overtuiging dat alle leerlingen kunnen leren.

Leerkrachten pedagogisch wapenen om met heterogene klassen om te gaan. Leerkrachten helpen om verschillende trajecten uit te stippelen zodat elke leerling toegang tot kennis kan krijgen en de mogelijkheid heeft om zich deze kennis eigen te maken. Leerkrachten aanzetten om over inclusieve pedagogische praktijken na te denken en hen bewustmaken van de weerslag van pedagogische keuzes.

Alle schoolse actoren wijzen op stereotypen en vooroordelen. Deze bewustmaking kan gepaard gaan met een introductie in de antidiscriminatiewetgeving of met een meer concreet luik waarbij leerkrachten worden uitgenodigd om over inclusieve of stigmatiserende en uitsluitende praktijken na te denken.

Leerkrachten wijzen op het belang van een band met de ouders, in het bijzonder in een multiculturele omgeving. Hierbij moeten ze specifieke aandacht hebben voor ouders die geen voeling hebben met de schoolcultuur. Deze ouders hebben soms moeite om contact te leggen met leerkrachten of voelen zich uitgesloten.

Leerkrachten confronteren met de realiteit en de actoren buiten de schoolmuren door bijvoorbeeld verplichte stages in te richten buiten het schoolkader (huiswerkklassen, wijkverenigingen, jeugdwerk, jeugdhulp, enz.) om een beter inzicht te krijgen in de leefwereld van leerlingen.

¹³ Unia heeft de minister van hoger onderwijs in 2010 hierover advies gegeven.

4. LEERLINGEN DIE BIJZONDERE AANDACHT VEREISEN

4.1. Inclusie van leerlingen met een handicap

Het VN-Comité voor de rechten van personen met een handicap maakt duidelijk waar inclusie over gaat door het af te zetten tegen exclusie, segregatie en integratie. Eén van de grondbeginselen van het VN-verdrag (IVRPH) is “volledige en daadwerkelijke participatie in, en opname in de samenleving”. Dat grondbeginsel is van toepassing op alle domeinen van de samenleving, en dus ook op het onderwijs. Inclusief onderwijs is nodig om de realisatie van dat grondbeginsel in het onderwijs te garanderen. Elke gemeenschap heeft nog een weg te gaan om duidelijk te maken wat het te bereiken einddoel is en om de ongerustheid over een onrealistische evolutie naar dat einddoel te doen afnemen. Er zijn concrete plannen nodig, constructieve ideeën, inspirerende voorbeelden en geruststellende getuigenissen over relevante en voldoende ondersteuning.

Wie het VN-verdrag ondertekent, wordt verondersteld om een onderwijssysteem op te richten dat zich onder meer kenmerkt door een grotere flexibiliteit van het onderwijsaanbod, de evaluatiewijzen en de ondersteuning. Inclusief onderwijs betekent niet enkel voor kinderen met een handicap een grotere kans op gelijke behandeling. Alle kinderen hebben baat bij een onderwijssysteem dat uitgaat van verschillen tussen leerlingen en zich hierop organiseert. Vooral kinderen die zich niet volgens hun mogelijkheden kunnen ontwikkelen in een onderwijssysteem dat te veel van een standaardaanpak uitgaat en al te gemakkelijk segregert.

Voor de personeelsleden is het eveneens noodzakelijk dat het onderwijssysteem rekening houdt met de context waarin ze werken en waarbinnen ze inclusie moeten realiseren.

We verwachten van leerkrachten, directies, CLB-medewerkers, ... dat ze diversiteit beheren. Dat betekent dat ze met verschillen tussen

kinderen kunnen omgaan en barrières in de leeromgeving kunnen herkennen, voorkomen en beperken. Ze moeten deze verwachtingen vandaag waarmaken binnen een onderwijssysteem dat is gebouwd op het idee van een standaard leertraject voor alle kinderen en met een “gemeenschappelijk curriculum” dat – in tegenstelling tot wat de naam laat vermoeden – niet bestaat. Dat zorgt voor veel verwarring en onzekerheid bij leerkrachten, ouders en kinderen. Het personeelskader bestaat bovendien vrijwel uitsluitend uit pedagogen terwijl de realisatie van een succesvol leerproces vandaag meer dan uitsluitend pedagogische expertise vereist. In deze werkcontext voelen heel wat leerkrachten zich niet competent en onvoldoende gesteund. Uit de Diversiteitsbarometer Onderwijs blijkt dat leerkrachten hun competentie vooral in vraag stellen bij het onderwijzen en ondersteunen van kinderen met een handicap. Dit gebrek aan zelfvertrouwen remt de realisatie van een meer inclusieve leeromgeving en daardoor blijft de neiging prominent aanwezig om kinderen met een handicap en kinderen met een kwetsbare socio-economische achtergrond te segregeren. Ouders vertrouwen de kwaliteit van inclusief onderwijs in die omstandigheden niet en zijn geneigd om dan toch maar voor apart georganiseerd onderwijs te kiezen.

Er zijn bovendien ongelijkheden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs die ouders nog meer in de richting van apart onderwijs duwen waardoor het recht op inclusie – een recht van het kind – onder druk blijft staan. Ouders die voor inclusie in het gewoon onderwijs kiezen, betalen voor zorgen waarvoor in het buitengewoon onderwijs niet moet worden betaald (ergo, kine, ...). Hun kind zou in een inclusieve onderwijssetting tegen dezelfde voorwaarden op dezelfde zorgen moeten kunnen rekenen en dat is vandaag niet het geval. De verdeling van de beschikbare middelen over een inclusief en een segregerend onderwijssysteem werkt een verschil in behandeling in de hand en het verhindert de realisatie van kwaliteitsvolle inclusie.

Werk maken van inclusief onderwijs voor leerlingen met een handicap

- › Een onderwijssysteem uitwerken dat uitgaat van verschillen tussen kinderen en dat flexibiliteit als uitgangspunt neemt om gelijke behandeling te realiseren;
- › een interdisciplinair personeelskader voorzien;
- › voorzien in relevante en voldoende ondersteuning, training en vorming rond inclusie en een sociale benadering van handicap;
- › met spoed de verschillen in ondersteuning van een kind met een handicap wegwerken, zolang de dualiteit van gewoon en buitengewoon onderwijs bestaat. Een kind dat gewoon onderwijs volgt, moet op dezelfde ondersteuning kunnen rekenen als in het buitengewoon onderwijs;
- › een visie op toegankelijkheid ontwikkelen en maatregelen nemen om de infrastructuur, de inrichting van pedagogisch-didactische en andere ruimtes op de school en de werkmiddelen en -methodes meer toegankelijk te maken;
- › zorgen voor een eenduidig gebruik van wat vandaag bekend staat als het “gemeenschappelijk curriculum”. De minimumdoelen moeten voldoende zijn uitgewerkt. Ze moeten voor elke school dezelfde zijn. De overheid moet erover waken dat elk kind erop kan rekenen dat dezelfde minimumdoelen de referentie zijn en dat klassenraden deze minimumdoelen hanteren om te oordelen over voortgang en studiebekrachtiging of om te beslissen om al dan niet over te stappen naar een individueel aangepast curriculum. Pas dan is er voldoende rechtszekerheid voor kinderen en ouders en is er gelijke behandeling.

4.2. LGBT-leerlingen¹⁴

Binnen het brede begrip van inclusief onderwijs dat we hier naar voren schuiven, is geen plaats voor segregatie. Maar niet alle vormen van exclusie zijn te herleiden tot een vorm van segregatie. Ondanks de verwezenlijkingen van ons land op vlak van LGBT-rechten en de algemeen hoge tolerantie tegenover LGBT-personen, worden de ervaringen van LGBT-jongeren in ons onderwijs nog vaak gekenmerkt door exclusie. Ook in Nederland, dat internationaal een koploper is op vlak van LGBT-rechten, stelden onderzoekers recent vast dat de verschillen tussen holebi- en heterojongeren groter zijn dan verwacht.¹⁵

LGBT-personen worden vaak als een “verborgen populatie” beschouwd, omdat er geen demografische cijfers voorhanden zijn over deze groep. Seksuele geaardheid kan niet geregistreerd worden zoals dat gebeurt voor leeftijd, nationaliteit, geslacht, ... Op basis van wetenschappelijk onderzoek wordt het aantal holebi's geschat op 3 à 8% van de bevolking. In het onderwijs wordt hun “onzichtbaarheid” nog versterkt doordat het meestal een tijdje duurt vooraleer jongeren uit de kast komen. De meeste LGBT-jongeren verbergen hun seksuele oriëntatie (en genderidentiteit) op school.

Uit onderzoek van de FRA blijkt dat LGBT-personen nog al te vaak discriminatie ervaren in het onderwijs.¹⁶ Negatieve opmerkingen en pesten zijn schering en inslag. LGBT-leerlingen onderkennen dit aan den lijve en alle leerlingen zijn getuige van negatieve opmerkingen over en gedrag tegenover medeleerlingen en leerkrachten die LGBT zijn. Een anti-pestaanpak is van cruciaal belang en wordt door diverse internationale instellingen benadrukt. Zo stelde de FRA dat de EU-lidstaten ervoor moeten zorgen dat scholen een veilig en ondersteunend klimaat voor LGBT-jongeren scheppen, dat vrij is van pesten

¹⁴ In deze tekst hanteren we de term LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) om te verwijzen naar holebi's en transgenders. In de Barometer is vooral seksuele oriëntatie onderzocht, en wordt er slechts in beperkte mate ingegaan op genderidentiteit. Dat komt omdat we bij Unia vooral expertise hebben op vlak van seksuele oriëntatie en dus holebi's. Met de keuze voor de term LGBT willen we echter duidelijk maken dat ook de situatie van transgenders bijzondere aandacht verdient.

¹⁵ L. Kuyper (2015), Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele, en heteroseksuele jongeren. SCP, Den Haag.

¹⁶ FRA (2013), EU LGBT Survey.

en uitsluiting.¹⁷ De Raad van Europa formuleerde eerder een gelijkaardige aanbeveling.¹⁸ In zijn rapport over België beveelt ECRI ons land aan om in het onderwijs maatregelen te treffen die wederzijdse tolerantie en respect vergroten, los van seksuele oriëntatie of genderidentiteit.¹⁹

Bovendien kan onderwijs alleen inclusief zijn voor LGBT-jongeren als het rekening houdt met de diversiteit van leerlingen. Sommige leerlingen zijn bijzonder kwetsbaar. Zo ligt het welbevinden van lesbische en biseksuele meisjes opmerkelijk lager. Verder is LGBT-inclusie niet alleen van belang voor LGBT-leerlingen, maar evenzeer voor hetero-leerlingen die uit een LGBT-gezin komen.

Leerkrachten blijken nood te hebben aan betere informatie en vormingen. Dat laatste blijkt uit het Barometeronderzoek: de attitudes van leerkrachten zijn erg tolerant, maar tegelijk weten ze niet hoe ze in de klas kunnen omgaan met thema's als gender, seksuele oriëntatie en genderidentiteit. Er lijkt nochtans een ruime consensus te bestaan dat leerlingen hierover in de klas moeten leren.²⁰

LGBT-inclusief onderwijs doet ook de vraag rijzen naar de rol van leerkrachten als rolmodellen. LGBT-personen maken deel uit van alle bevolkingslagen en samenlevingssectoren en zijn dus ook te vinden bij het onderwijzend en ondersteunend personeel en bij de ouders. Hoe kan er sprake zijn van inclusief onderwijs voor LGBT-jongeren als hun leerkrachten op de werkvloer met exclusie te maken krijgen?²¹ Hoe kunnen leerlingen seksuele diversiteit vanzelfsprekend vinden, als hun leerkrachten zich voortdurend zorgen maken om de reacties van ouders?

Een structurele aanpak t.a.v. LGBT-jongeren ontwikkelen

Unia roept alle onderwijsactoren op om een anti-pestaanpak voor LGBT-jongeren te ontwikkelen. Om tot een echt LGBT-inclusief onderwijs te komen, is een anti-pestaanpak alleen niet voldoende. Unia wijst op de belangrijkste aandachtspunten die het onderwijs moet aanpakken: de heteronormativiteit van het onderwijs (wat zich onder meer uit in de leermiddelen), de afwezigheid van een LGBT-perspectief in relationele en seksuele vorming, en leerkrachten die niet altijd voldoende geïnformeerd zijn.

Ondanks de veelheid aan initiatieven (zo bestaan er bijvoorbeeld al heel wat pedagogische tools), schieten ze vaak tekort door hun projectmatige en ad-hockarakter. Alleen een globale, structurele aanpak die gedragen en verankerd is zal écht een verschil maken voor LGBT-jongeren. Die aanpak moet alle facetten van het onderwijs beslaan: alle niveaus (van de kleuterklas tot de universitaire aula's) en alle actoren (onderwijzend, pedagogisch en ondersteunend personeel, de docenten en inrichters van lerarenopleidingen).

Ten slotte vindt Unia dat scholen ook voor LGBT-leerkrachten en -ouders een veilig en ondersteunend klimaat moeten scheppen.

¹⁷ Id., p. 15.

¹⁸ Council of Europe Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity (Adopted by the Committee of Ministers on 31 March 2010 at the 1081st meeting of the Ministers' Deputies): https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cf40a.

¹⁹ ECRI Report on Belgium, fifth monitoring cycle, adopted on 4 Dec 2013. <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Belgium/BEL-CbC-V-2014-001-ENG.pdf>.

²⁰ Eurobarometer Discrimination 2015. In België is 76% van de bevroegden deze mening toegedaan voor lessen en leermiddelen waarin seksuele geaardheid aan bod komt, en 72% voor genderidentiteit.

²¹ Nederlands onderzoek naar holebi's die in het onderwijs werken, toonde dat zij vaker negatieve ervaringen hebben: N. Kooiman en S. Keuzenkamp (2012a). Onderwijs en werk. In: S. Keuzenkamp, N. Kooiman en J. Van Lisdonk (red.), *Niet te ver uit de kast. Ervaringen van homo- en biseksuelen in Nederland* (p. 42-57). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

4.3. Opvang van nieuwkomers

België vangt elk jaar nieuwkomers van binnen en buiten de EU op. Die komen meestal in Brussel of in regionale grote stadscentra terecht, waar scholen hen zo goed mogelijk opvangen.

De opvang van nieuwkomers stelt de onderwijswereld voor grote uitdagingen: leerkrachten moeten les geven aan jongeren van over de hele wereld met een sterk uiteenlopende sociale en culturele achtergrond, die hier soms zonder hun ouders zijn beland. Sommige van deze jongeren hebben er een lang parcours opzitten, beleefden traumatiserende ervaringen, hebben een oorlog meegemaakt, enz. Scholen melden dat steeds meer jonge nieuwkomers nooit hebben leren lezen of schrijven, ook niet in hun land van herkomst. Of dat ze afkomstig zijn uit een land in oorlog en dus lang niet de kans hadden om naar school te gaan.

In de Vlaamse en Franse Gemeenschap worden die nieuwkomers opgevangen in een soort van sas dat hen moet klaarstomen voor het gewone onderwijs. Dit sas neemt uiteenlopende vormen aan, maar in beide gemeenschappen doet de opvang van nieuwkomers een aantal vragen rijzen.

In Vlaanderen, het onthaalbeleid inclusief maken

In Vlaanderen bestaat er sinds de introductie van het Onderwijsvoorrangsbeleid (1991) een onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers. De nadruk van het onthaalbeleid lag steeds op het aanleren van het Nederlands – omdat taalverwerving de doorstromingskansen in onderwijs moet verhogen – en op het verwerven van competenties en sociale netwerken die sociale integratie mogelijk maken.

Hoewel er dus binnen het onderwijs ervaring is opgebouwd met de organisatie en ondersteuning van onthaal, blijven er werkpunten. Zo zijn er grote verschillen tussen de scholen op het vlak van beleid, materiaal en deskundigheid. Bijgevolg zijn er grote verschillen in de kwaliteit van het onthaalaanbod.

Het OKANS-rapport^{22, 23} signaleert echter het hardnekkige probleem van segregatie – vooral in het secundair onderwijs –, het problematische verloop van de schoolloopbanen, de ondersteuning die nog te weinig structureel is ingebed en het gebrek aan openheid in de vervolgscholen om flexibelere trajecten en individuele ondersteuning te voorzien.

Onthaalonderwijs moet vanuit een inclusief perspectief georganiseerd worden met de organisatie van flexibele onthaaltrajecten voor ogen. Zo stellen de onderzoekers die aan het OKANS-rapport meewerkten, een onthaaltraject voor dat start bij de instroom in het regulier onderwijs en doorloopt gedurende de verdere schoolloopbaan. Dus geen aanvullend (situatie basisonderwijs) of volledig apart (situatie secundair onderwijs) onderwijsaanbod van één jaar om vervolgens over te stappen naar een volledige participatie aan het regulier onderwijs. Unia ondersteunt dit voorstel. De middelen, ondersteuning en het personeelsbeleid moeten aan deze inclusievere aanpak worden aangepast.

²² OKAN staat voor Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.

²³ Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele G., & Van Gorp, K., Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren. Eindrapport, januari 2017.

In de Franse Gemeenschap moet het 'Stelsel voor het onthaal en de scolarisatie van nieuwkomers' (DASPA) worden geëvalueerd

Momenteel is de opvang van nieuwkomers in de Franse Gemeenschap geregeld door een decreet uit 2012, dat het 'Stelsel voor het onthaal en de scolarisatie van nieuwkomers' regelt (in het Frans kortweg DASPA).²⁴

Na vijf jaar roepen de actoren op het terrein op om het systeem te evalueren: leidt het tot een optimale inschakeling van jonge nieuwkomers en tot hun doorstroming naar het gewoon onderwijs? Maar ook: komt het tegemoet aan de behoeften? De afgelopen jaren hebben ons immers geleerd dat we de evolutie van de migratiestromen behoedzaam moeten benaderen. Is de toepasselijke wetgeving voldoende flexibel om een antwoord te bieden op migratiesituaties die voortdurend veranderen?

De evaluatie van het DASPA zou antwoord moeten bieden op volgende vragen:

- › Volstaat het aanbod en kan het aangepast worden aan veranderende behoeften?
- › Genieten alle kinderen op wie het stelsel betrekking heeft en die er recht op hebben, er ook daadwerkelijk van?
- › Is de financiering van het stelsel correct, afdoende en billijk?

Naast deze bedenkingen over het aanbod rijzen er ook vragen over de voorwaarden die aan de toepassing van het stelsel zijn verbonden:

- › Hebben DASPA-leerkrachten een specifieke opleiding genoten? Hebben alle leerkrachten daar toegang toe?
- › Volstaat de duur van de opvang in het stelsel voor alle betrokken leerlingen?
- › Onder welke voorwaarden gebeurt de overstap naar het gewone onderwijs?

4.4. Onderwijs voor kinderen van Roma en woonwagenbewoners

Gegevens over de onderwijsdeelname van woonwagenbewoners zijn bijzonder schaars. Daarom organiseerde Unia zelf een bevraging en een focusgroep met intermediairs uit de drie gewesten²⁵, waaruit enkele belangrijke pijnpunten naar voren kwamen. Om te beginnen is er een opvallend gebrek aan informatie over deze groep. Verder is de belangrijkste vaststelling meteen ook de meest schrijnende: voor kinderen van woonwagenbewoners is het recht op onderwijs nog steeds geen vanzelfsprekendheid. De afstand tot het reguliere onderwijs is voor woonwagenbewoners over het algemeen zeer groot. Dit geldt bij uitstek voor Rom: hun oververtegenwoordiging in het buitengewoon onderwijs is problematisch. Zonder een duurzame en structurele aanpak, die niet afhankelijk is van projectmiddelen en persoonlijke engagementen, valt er geen verbetering te verwachten in de onderwijsdeelname van kinderen van woonwagenbewoners.

Meer volledige bevindingen van onze eigen bevraging en uit andere bronnen, kan u raadplegen op onze website.

Woonwagenbewoners: een groot tekort aan informatie

Woonwagenbewoners vormen geen homogene groep: er zijn grote verschillen tussen subgroepen (Voyageur, Manoesj of Rom²⁶) en individuen. Wat ze gemeen hebben, is een nomadische

²⁴ DASPA staat voor 'Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants'.

²⁵ Gemeentelijke verantwoordelijken van residentiële terreinen of doortrekkersterreinen in Vlaanderen, Foyer vzw voor Brussel, Centre de médiation des Gens du Voyage et des Rom voor Wallonië.

²⁶ In Vlaanderen wordt er een onderscheid gemaakt tussen Rom en Roma, terwijl in Franstalig België de benaming 'Rom' voor beide groepen gebruikelijk is.

identiteit en dat ze traditioneel – maar niet noodzakelijk nog altijd – in een woonwagen wonen.²⁷

We weten alleen bij benadering hoeveel woonwagewoners er in België verblijven of rondtrekken: er zijn geen exacte cijfers van het aantal Voyageurs, Manoesjen of Rom.²⁸ Ook over de onderwijsdeelname of scholingsgraad van woonwagewoners bestaan niet veel gegevens. Zowel deze gegevens en schaarse studies over dit onderwerp als de actoren op het terrein geven aan dat er hier een serieuze uitdaging ligt.²⁹

Op initiatief van het doortrekkersterrein in Gent werd er een overzicht gemaakt van het aantal geregistreerde kinderen voor het jaar 2016 op alle Vlaamse doortrekkersterreinen, een overzicht dat nooit eerder werd gemaakt.³⁰ Op basis van de bevraging die Unia zelf organiseerde, en het overzicht van het doortrekkersterrein in Gent, formuleert Unia onderstaande aanbevelingen.

De woonsituatie van woonwagewoners verbeteren

De woonsituatie van woonwagewoners verbeteren is een absolute voorwaarde om hun kwetsbare positie op andere vlakken op te krikken: onderwijs, werk, gezondheid, welzijn. Voldoende legale residentiële terreinen (gemeentelijk en privé) en doortrekkersterreinen zijn nodig.

Het woonbeleid varieert naargelang het gewest.³¹ Toch is er een belangrijke constante: de woonsituatie van woonwagewoners bepaalt in belangrijke mate de onderwijsdeelname van de kinderen. Hoe precairder de woonsituatie, hoe lager de onderwijsdeelname. Wanneer woonwagewoners niet zeker zijn waar ze mogen verblijven, zet dit andere grondrechten op de helling.

Op de gemeentelijke residentiële terreinen is de onderwijsdeelname het grootst. Hoewel ook daar nog duidelijk ruimte is voor verbetering, lijken de relatieve woonzekerheid en vaak ook een vorm van sociale ondersteuning belangrijke factoren. Op private terreinen daarentegen is de onderwijsdeelname bijna onbestaande. De onzekere woonsituatie verklaart dit: ouders durven hun kinderen niet naar school te brengen uit angst dat de lokale autoriteiten hen opmerken. Ze zijn bang om van hun terrein verdreven te worden; een praktijk die de laatste jaren niet ongebruikelijk was en die zeker niet heeft bijgedragen aan het vertrouwen van de bewoners in de samenleving.³² Ook bij de permanent rondtrekkende woonwagewoners is er bijna geen onderwijsdeelname. Uit de registratie op doortrekkersterreinen bleek dat er in Vlaanderen in 2016 alleen al minstens 509 kinderen verbleven die geen aansluiting vinden bij het reguliere schoolsysteem.³³ Er is geen onderwijsaanbod dat aangepast is aan de levenswijze van rondtrekkende woonwagewoners. Heel wat van

- ²⁷ Woonwagewoners noemen zichzelf Voyageur, Manoesj of Rom. In tegenstelling tot Manoesjen en Rom, hebben Voyageurs geen migratieachtergrond. Ze begonnen rond te trekken uit economische overwegingen en hielden er reizende beroepen op na. Manoesjen zijn van Indische afkomst en verblijven vanaf de 15^{de} eeuw in ons land. Rom zijn ook van Indische afkomst maar hun migratie naar ons land dateert vanaf halverwege de 19^{de} eeuw. Woonwagewoners worden onderscheiden van Roma, die vooral vanaf de val van de Berlijnse muur hun weg vonden naar ons land. Deze Roma delen hun Indische afkomst met de Rom en Manoesjen. De afbakening in (sub)groepen doet in de realiteit vaak geforceerd aan omdat er ook tal van 'gemengde' huwelijken plaatsvinden. Er zijn geen exacte cijfers van het aantal Voyageurs, Manoesjen of Rom. (Agentschap Binnenlands Bestuur, *Wonen op Wielen*, 2010.)
- ²⁸ European Commission, *The European Union and Roma, Factsheet Belgium*, 2014: hier is sprake van 9.250 woonwagewoners. Naar schatting zijn 7 op de 10 woonwagewoners Voyageurs.
- ²⁹ *Strategisch Plan Woonwagewoners 2012-2015*, Agentschap Binnenlands Bestuur, 2003.
- ³⁰ In Wallonië worden op geen enkele manier gegevens bijgehouden om een bevraging van de onderwijsdeelname mogelijk te maken.
- ³¹ Zo bestaan gemeentelijke residentiële terreinen enkel in Vlaanderen. Doortrekkersterreinen zijn vooral in Vlaanderen te vinden en worden daar ingericht door lokale overheidsinstanties. Wallonië telt één doortrekkersterrein, Brussel geen. Private terreinen, waarvan de woonwagewoners zelf eigenaar zijn of waarvoor ze een overeenkomst sloten met de (privé-) eigenaar, zijn in de drie gewesten te vinden.
- ³² *Knelpuntennota, Kinderen van woonwagewoners: kinderrechten op de tocht*, Kinderrechtencommissariaat, 2014.
- ³³ Deze cijfers zijn enkel gebaseerd op gegevens van de officiële doortrekkersterreinen in Vlaanderen. Ze houden geen rekening met doortrekkers die verblijven op bv. pleisterplaatsen of campings. Voor Brussel en Wallonië zijn er geen vergelijkbare gegevens beschikbaar.

deze rondtrekkende gezinnen verkiezen een vaste standplaats maar vinden geen plaats op de bestaande terreinen.

Een inclusief onderwijsaanbod, ook voor kinderen van woonwagenbewoners

Er moet werk gemaakt worden van een inclusief onderwijsaanbod, dat rekening houdt met de diverse en vaak precare woonsituatie van woonwagenbewoners, hun culturele eigenheid, hun historische uitsluiting en de diversiteit binnen de groep. Succesfactoren hiervoor zijn in verschillende rapporten te vinden: integraal werken in samenwerking met relevante partners, inzetten van brugfiguren, als school zelf de stap zetten naar de ouders, expertise opbouwen en kennis en ervaring delen, rekening houden met de specifieke achtergrond van woonwagenbewoners, duidelijke verwachtingen stellen, gericht inzetten van beschikbare middelen, en een volgehouden en consequente inspanning leveren over een lange periode.

Diversiteit binnen de groep woonwagenbewoners

Rom zijn over het algemeen het meest kwetsbaar en vinden heel moeilijk aansluiting bij het reguliere schoolsysteem. Hun kinderen gaan laat naar school en verlaten de schoolbanken dikwijls vroegtijdig. Hun sociaaleconomische toestand is vaak bijzonder precair. Bovendien is er meestal een taalbarrière en spelen ook culturele elementen (verwachtingen van onderwijs, gevoel van buiten de samenleving te staan) een rol. Discriminatie en negatieve beeldvorming hebben een grote impact.

Voyageurs vinden over het algemeen gemakkelijker aansluiting bij het schoolsysteem. Hun kinderen gaan vroeger en langer naar school. De problemen die ze ervaren met onderwijs, vallen vaak te verklaren in sociaaleconomische termen. Maar ook stigmatisering en beeldvorming spelen een rol. Er zijn nog verschillende

aandachtspunten (zoals spijbelen) maar die zijn niet structureel problematisch.

Manoesjen sluiten wat onderwijsdeelname betreft dichter aan bij Voyageurs.

Het spreekt voor zich dat naast de groepsverschillen ook verschillen op individueel of familiaal niveau een niet te verwaarlozen impact hebben op de onderwijsdeelname.

Diverse en precare woonsituatie

Voor legale residentiële terreinen betekent dit dat er ingezet moet worden op een integrale aanpak in samenwerking met verschillende partners (gemeenten, OCMW, scholen, CLB, sociale organisaties,...). Voor niet-legale privéterreinen is een gelijkaardige aanpak mogelijk maar met specifieke aandacht voor de precare woonsituatie van de doelgroep en de gevolgen hiervan. Voor doortrekkersterreinen zou er een combinatie moeten zijn van een specifiek onderwijsaanbod op een doortrekkersterrein zelf (liefst ingebed in het reguliere aanbod) en maatregelen gericht op toeleiding naar het reguliere aanbod. Het is belangrijk om hierbij rekening te houden met de nomadische levensstijl en culturele eigenheid (bv. meertalige ingesteldheid van nomaden, focus op lezen en schrijven).

Cruciale partners: gemeenten en het onderwijs

Gemeenten zitten in een goede positie om hierin de lead te nemen, omdat zij lokaal de juiste partners kunnen aanspreken en stimuleren. Maar ook voor het onderwijs ligt hier een belangrijke taak: het ontwikkelen van een aangepast onderwijsaanbod dat het realiseren van het recht op onderwijs mogelijk maakt en de oververtegenwoordiging in het buitengewoon onderwijs aanpakt. De bestaande mogelijkheden moeten maximaal benut worden, maar er kan ook creatief gedacht worden in de richting van op maat geschreven onderwijsdoelen en meer inzetten op flexibele leerwegen. Woonwagenbewoners zelf bij deze oefening betrekken, kan bovendien hun vertrouwen in onderwijs versterken.

5. WERKEN AAN MEER DATA, BETERE DATA EN MEER ONDERZOEK

Er is al heel wat geweten over structurele ongelijkheid en discriminatie in het onderwijs. De bestaande kennis wordt in kaart gebracht in hoofdstuk 1 van het onderzoek dat in dit rapport wordt voorgesteld. Toch zijn er nog belangrijke hiaten:

1. Op sommige vlakken zijn er weinig tot geen gegevens voorhanden. Zo is er bijvoorbeeld een schrijnend tekort aan gegevens over de onderwijsdeelname van (kinderen van) woonwagenbewoners.
2. Op andere vlakken zijn de beschikbare gegevens onvoldoende. Zo kan bijvoorbeeld de sociaaleconomische status in het onderwijs van de Duitstalige Gemeenschap alleen onderzocht worden aan de hand van data over wie een studietoelage ontvangt.³⁴ Dezelfde vaststelling over onvoldoende beschikbare gegevens geldt ook voor de Franse Gemeenschap. Daar zijn bijvoorbeeld geen individuele gegevens beschikbaar om de sociale achtergrond van leerlingen precies te bepalen.

Bovendien stellen we in de drie gemeenschappen vast dat onderzoekers steeds op de beperkingen van de administratieve databanken stuiten. De gegevens die erin worden bijgehouden, zijn gekozen vanuit een administratieve en beleidsmatige logica. De administratieve databanken bevatten dus niet steeds de beste variabelen voor onderzoek. Dat betekent dat onderzoekers verplicht zijn om te werken met zogenaamde 'proxy's', of gegevens die slechts bij benadering een beeld geven van de problematiek.

3. Het belang van onderzoek naar diversiteit en onderwijs kan alleen maar toenemen: de vraag rijst dus hoe onderzoek hiernaar gestimuleerd, gefinancierd en gecoördineerd kan worden. In Vlaanderen ontwikkelen het

Steunpunt Diversiteit & Leren (UGent) en het HIVA (KULeuven) specifieke expertise op een aantal thema's. Maar een belangrijke motor van relevant onderzoek, het Steunpunt Gelijkekansenbeleid, hield in 2015 echter op te bestaan.

Het is opvallend dat sommige thema's beter onderzocht zijn dan andere, en dat er tussen de gemeenschappen grote verschillen zijn in het beschikbare onderzoek. Zo zijn er bijvoorbeeld over LGBT-jongeren en onderwijs in Vlaanderen enkele studies uitgevoerd, die aanvulling en opvolging verdienen, maar gebeurde er in Franstalig België hierover nauwelijks onderzoek. Ook het lerarenkorps verdient verder onderzoek: wat is de herkomst van leerkrachten? Wat is hun sociaaleconomische status? Durven LGBT-leerkrachten zich te outen en spelen zij een ondersteunende rol? Werken zij meestal in hun woonplaats, of juist niet? Speelt het eventuele verschil in de verstedelijkingsgraad tussen hun woon- en werkomgeving een rol?

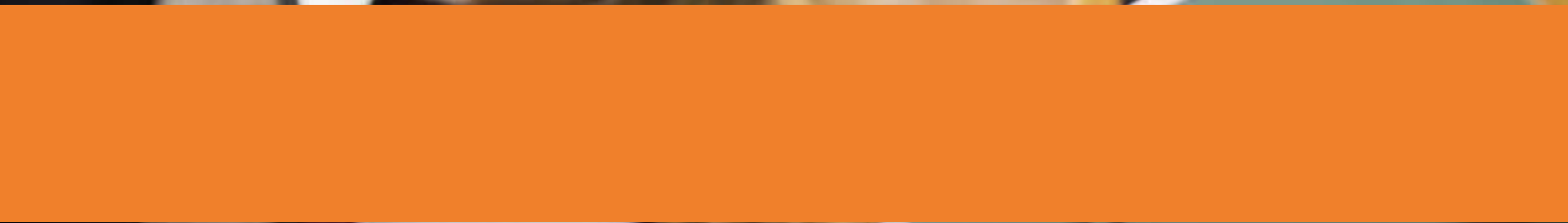
In de Kruispuntbank van de Sociale Zekerheid zijn bovendien gegevens beschikbaar die als aanvulling op de data in de administratieve databanken van de gemeenschappen kunnen worden gebruikt. De Kruispuntbank bevat bijvoorbeeld gegevens over de migratieachtergrond (gaat het om een nieuwkomer of om iemand van de tweede generatie) en de herkomst (al dan niet uit de EU) die tot nauwkeurigere analyses over segregatie binnen het onderwijs kunnen leiden. Andere gegevens die een indicatie geven van de sociaaleconomische situatie van het huishouden waar de leerlingen deel van uitmaken, kunnen worden gebruikt om een preciezer profiel van de leerlingen te schetsen. De analysemogelijkheden die de kruising van de administratieve databanken

³⁴ De conclusie van het luik over het onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap bevat aanbevelingen voor het verbeteren van de onderwijsdatabank.

van de gemeenschappen met de Kruispuntbank van de Sociale Zekerheid oplevert, zijn enorm en laten toe om de problematiek van de ongelijkheid in het Belgische onderwijs beter te definiëren en te doorgronden.

Meer data, betere data en meer onderzoek

De analyse van de uitdagingen gelinkt aan diversiteit, ongelijkheid en discriminatie in het onderwijs stoot op twee belangrijke beperkingen: het gebrek aan kwalitatieve en kwantitatieve gegevens over bepaalde groepen en de ongeschiktheid van bepaalde gegevens, met name uit de administratieve databanken. Bovendien is er naar bepaalde groepen – zoals kinderen van woonwagenbewoners, LGBT-leerlingen en leerlingen met een handicap – nog bijzonder weinig onderzoek verricht. Daarom pleit Unia voor meer en betere gegevens en analyses over de meest kwetsbare groepen leerlingen in verband met ongelijkheid of discriminatie in het onderwijs. Gelet op de complexiteit van de onderzochte mechanismen, is er nood aan zowel kwalitatieve en kwantitatieve gegevens. Wat de kwantitatieve gegevens betreft, moet gewaarborgd zijn dat de administratieve databanken van de verschillende gemeenschappen in België gegevens verzamelen over de achtergrond van leerlingen die het meeste gevaar lopen om met ongelijkheid of discriminatie te worden geconfronteerd.



2

DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS VLAAMSE GEMEENSCHAP

DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS VLAAMSE GEMEENSCHAP

SYNTHE RAPPORT



steunpunt
diversiteit
& leren 



Steven Groenez, Wendelien Vantieghem, Miet Lamberts

Projectleiding:
Steven Groenez, Piet van Avermaet, Miet Lamberts

Onderzoek in opdracht van Unia

INHOUDSOPGAVE

LIJST VAN TABELLEN	51
LIJST VAN FIGUREN	53
LIJST VAN AFKORTINGEN	55
INLEIDING	56
METHODE	58
DEEL 1 - ANALYTISCHE REVIEW VAN HET ONDERZOEK NAAR ONGELIJKHEDEN IN HET ONDERWIJS	62
1. Contextanalyse	62
1.1. Migratieachtergrond	62
1.2. Socio-economische achtergrond	62
1.3. Functiebeperking	63
1.4. Seksuele geaardheid	65
2. Schoolloopbaan	66
2.1. Migratieachtergrond	66
2.2. Socio-economische achtergrond	67
2.3. Functiebeperking	68
2.4. Seksuele geaardheid	69
3. Oorzaken	70
3.1. Systeemniveau	70
3.2. Leerling-leerkracht relaties	74
3.3. Peer relaties	77
3.4. Individueel niveau	78
4. Conclusie	81
FACT SHEET	82
DEEL 2 - DIVERSITEITSBELEID EN -PRAKTIJKEN IN SCHOLEN	85
Inleiding	85
5. Verkennende fase: het surveyonderzoek	86
5.1. Methodologie	86
5.2. Beschrijvende analyses	87
5.3. Verdiepende analyses	95
5.4. Conclusies over het surveyonderzoek	97
6. Verdiepende fase: de focusgroepen	101
6.1. Methodologie	101
6.2. Resultaten	101
6.3. Conclusie verdiepende fase	109
FACT SHEET	111

DEEL 3 - ORIËTERINGSBELEID EN -PRAKTIJEN IN SCHOLEN	114
7. Studie-oriëntering in het secundair onderwijs: situering en onderzoeksvragen	114
7.1. Situering	114
7.2. Probleemstelling en onderzoeksvragen	118
8. Attestering en oriënteringsprofiel op schoolniveau	121
8.1. Attestering en studiekeuzes naar schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie	121
8.2. Attestering en studiekeuzes van individuele leerlingen	127
9. Oriënteringspraktijken in scholen	137
9.1. Methodologie	137
9.2. Oriënteringsbeleid	138
9.3. Oriënteringspraktijken: deliberatie- en klassenraadpraktijken	141
10. Verschillen in attesteringen en motiveringen na controle voor de leerprestaties van leerlingen	144
10.1. Operationalisering van de vignetten voor dit onderzoek	145
10.2. Welke attesten worden gegeven en welke argumenten worden belangrijker geacht?	149
11. Studie-oriëntering in het secundair onderwijs: samenvatting en conclusies	175
FACT SHEET	182
DEEL 4 - CONCLUSIE	186
12. Conclusies en aanbevelingen	186
13. Bibliografie	193

LIJST VAN TABELLEN

Tabel 1: Beoogde, effectieve en volledige respons voor de survey diversiteit	86
Tabel 2: Relatie tussen verschillende schoolkenmerken en het aandeel A/B/C-attesten: verbanden die na multivariate analyse significant blijken	123
Tabel 3: Relatie tussen verschillende kenmerken van de leerlingenpopulatie op schoolniveau en het aandeel A/B/C-attesten: verbanden die na multivariate analyse significant blijken	124
Tabel 4: Relatie tussen verschillende schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie op schoolniveau en de keuzes die leerlingen maken na het ontvangen van een B-attest: verbanden die na multivariate analyse significant blijken	126
Tabel 5: Geschatte kans op behalen van een A-, B- of C-attest op het einde van de eerste graad	128
Tabel 6: Geschatte kans op behalen van een A-, B- of C-attest op het einde van de tweede graad	131
Tabel 7: Geschatte kans op zittenblijven/richtingverandering of vormovergang na een B-attest op het einde van de eerste graad	132
Tabel 8: Geschatte kans op zittenblijven/richtingverandering of vormovergang na een B-attest op het einde van de tweede graad	136
Tabel 9: Beoogde, effectieve en volledige respons voor de survey oriëntering in het voltijds gewoon secundair onderwijs	138
Tabel 10: In welke mate maken volgende redenen het uitreiken van een A-attest wel of niet waarschijnlijk in uw school?	139
Tabel 11: Stellingen deliberatiebeslissingen: geef voor volgende stellingen/situaties aan wat voor uw school van toepassing is. Geef aan of u akkoord of niet akkoord gaat	139
Tabel 12: Stellingen deliberatie- en klassenraadpraktijken: geef bij de volgende stellingen aan in hoeverre u het met de stelling eens bent	143
Tabel 13: Discriminatiegronden voor de vignetten over delibererende klassenraad	147
Tabel 14: Discriminatiegronden voor de vignetten over spontaan oriëntatieadvies	147
Tabel 15: Overzicht van de argumenten bij de vignetten over delibererende klassenraad	148
Tabel 16: Beoogde, effectieve en volledige respons voor de survey vignetten in het voltijds gewoon secundair onderwijs	149
Tabel 17: Argumenten bij vignet Type 1 wanneer de delibererende klassenraad een B-attest heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar etnische herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en gender (G)	166

Tabel 19: Argumenten bij vignet 2 wanneer de delibererende klassenraad een A-attest heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en gender (G)	169
Tabel 20: Argumenten bij vignet 2 wanneer de delibererende klassenraad een B-attest heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en gender (G)	171
Tabel 21: Argumenten bij vignet 3 wanneer de leerkracht een vrijblijvend advies tot heroriëntatie heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar beperking (B) en sociaaleconomische status (SES)	173
Tabel 22: Argumenten bij vignet 3 wanneer de leerkracht een vrijblijvend advies tot zittenblijven heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar beperking (B) en sociaaleconomische status (SES)	174

LIJST VAN FIGUREN

Figuur 1: Structuur van het secundair onderwijs in Vlaanderen	115
Figuur 2: Studieoriëntering op 15 jaar, volgens sociaaleconomisch deciel	116
Figuur 3: Verdeling van de oriënteringsattesten in het secundair onderwijs (schooljaar 2013-14) naar leerjaar en onderwijsvorm	122
Figuur 4: De geschatte kans op een A-/B-/C-attest naar individuele SES, onderwijspositie en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school (einde eerste graad)	129
Figuur 5: De geschatte kans op een A-/B-/C-attest naar individuele SES, onderwijsvorm en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school (einde tweede graad)	130
Figuur 6: Wat na een B-attest? (voltijds secundair onderwijs, leerjaren 1 t.e.m. 5, schooljaar 2013-14)	132
Figuur 7: Wat na een B-attest op het einde van de eerste graad: geschatte kans op zittenblijven, verandering van studierichting zonder vormovergang en vormovergang naar individuele SES, onderwijsvorm en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school	134
Figuur 8: Wat na een B-attest op het einde van de tweede graad: geschatte kans op zittenblijven, verandering van studierichting zonder vormovergang en vormovergang naar individuele SES, onderwijsvorm en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school	135
Figuur 9: Antwoord op de vraag “Indien de delibererende klassenraad plaats vond in uw school welk attest zou u persoonlijk geven aan deze leerling?” naar onderwijspositie van de leerling voor vignet type 1	150
Figuur 10: Antwoord op de vraag “Indien de delibererende klassenraad plaats vond in uw school welk attest zou u persoonlijk geven aan deze leerling?” naar onderwijspositie van de leerling voor vignet type 2	150
Figuur 11: Antwoord op de vraag “Indien de delibererende klassenraad plaats vond in uw school welk attest zou u persoonlijk geven aan deze leerling?” naar onderwijspositie van de leerling voor vrijblijvend oriëntatieadvies vignet type 1	151
Figuur 12: Gemiddelde scores op de argumenten voor vignet klassenraad type 1 (B-attest) naar onderwijspositie van de leerling	152
Figuur 13: Gemiddelde scores op de argumenten voor vignet klassenraad type 1 (C-attest) naar onderwijspositie van de leerling	154
Figuur 14: Welk attest wordt gegeven bij vignet type 1 in leerjaar 4ASO naar discriminatietype?	157
Figuur 15: Verschillen in attesteringen bij vignet type 1 naar onderwijspositie en herkomst	157
Figuur 16: Verschillen in attesteringen bij vignet type 1 naar onderwijspositie en SES	158
Figuur 17: Verschillen in attesteringen bij vignet type 1 naar onderwijspositie en gender	158

Figuur 18: Welk attest wordt gegeven bij vignet type 2 in leerjaar 4TSO naar discriminatietype?	159
Figuur 19: Verschillen in attesteringen bij vignet type 2 naar onderwijspositie en herkomst	159
Figuur 20: Verschillen in attesteringen bij vignet type 2 naar onderwijspositie en SES	160
Figuur 21: Verschillen in attesteringen bij vignet type 2 naar onderwijspositie en gender	160
Figuur 22: Welk advies wordt gegeven bij het vrijblijvend oriëntatie-advies in leerjaar 2A naar discriminatietype?	161
Figuur 23: Verschillen in adviezen bij vignet type 3 naar onderwijspositie en SES	162
Figuur 24: Verschillen in adviezen bij vignet type 3 naar onderwijspositie en fysieke beperking	162
Figuur 25: Vignet type 1B: argumenten m.b.t. leerresultaten en loopbaan	164
Figuur 26: Vignet type 1B: argumenten m.b.t. gedrag, taal, leerling/thuis en school	165

LIJST VAN AFKORTINGEN

ASO: Algemeen secundair onderwijs

BSO: Beroepssecundair onderwijs

CLB: Centrum voor leerlingenbegeleiding

GO! Gemeenschapsonderwijs

GOK: Gelijke Onderwijskansen

GON: Geïntegreerd onderwijs

ION: Inclusief onderwijs

KSO: Kunstsecundair onderwijs

LOP: Lokaal Overlegplatform

VGO: Vrij gesubsidieerd onderwijs

OGO: Officieel gesubsidieerd onderwijs

SES: Sociaaleconomische status

TSO: Technisch secundair onderwijs

INLEIDING

Bepaalde leerlingenpopulaties beantwoorden aan kenmerken die door de antidiscriminatie-wetgeving zijn beschermd, zoals raciale herkomst, handicap, gender, seksuele geaardheid, zwakkere socio-economische situatie (SES),.... Deze leerlingen worden in het onderwijs geconfronteerd met ongelijkheid en uitsluiting. De Diversiteitsbarometer Onderwijs beoogt om op een wetenschappelijke manier diversiteit en discriminatie op basis van criteria die door de antidiscriminatiewet zijn beschermd, in kaart te brengen in het onderwijs.

Deze studie kadert in een langlopend project van Diversiteitsbarometers in drie belangrijke socio-economische domeinen: werk (opgesteld in 2012), huisvesting (opgesteld in 2014) en onderwijs. Elke Barometer is een 'momentopname' en schetst een stand van zaken in verband met diversiteit en discriminatie in de hiervoor genoemde sectoren. Er wordt een cyclische herhaling na zes jaar voorzien die toelaat om te volgen hoe de discriminatiegraad en de situatie op het vlak van diversiteit zich in deze drie sectoren ontwikkelen.

Deze studie zoomt in op het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap. We maken een onderscheid tussen drie delen in deze studie.

1. In een eerste deel wordt een analytische review gepresenteerd van bestaand onderzoek inzake diversiteit en discriminatie in het onderwijs. We geven een overzicht van wat we over deze problematieken reeds weten. We overlopen de huidige wetenschappelijke kennis met betrekking tot de schoolloopbanen van leerlingen met een migratieachtergrond, met een functiebe-

perking, uit zwakkere socio-economische situaties en volgens seksuele geaardheid. Bij ieder van deze diversiteitsdimensies nemen we steeds mogelijke geslachtsverschillen mee in rekening.

2. Het tweede deel bespreekt de resultaten van een studie naar het gevoerde diversiteitsbeleid en de diversiteitspraktijken om met diversiteit om te gaan in scholen uit het basis- en secundair onderwijs. In dit hoofdstuk bespreken we zowel de resultaten uit de survey-analyses als de bevindingen uit de focusgroepen. In de bevestigingen gaan we allerlei aspecten van 'diversiteit' na: het beleid ter zake, de managementstijl van de directie, de inspanningen omtrent toegankelijkheid, de redelijke aanpassingen, persoonlijke meningen, binnenklasdifferentiatie, bereidheid om diverse leerlingen in de klas op te nemen, competentie-inschatting, enz. In de focusgroepen leggen we aan middenveld- en onderwijsorganisaties de resultaten voor en vragen hen naar herkenbaarheid vanuit hun expertise en ervaring. Zij formuleren ook beleidsaanbevelingen en we nodigen hen uit ook na te gaan of de resultaten aanleiding tot zelfreflectie in de organisatie kunnen zijn.

3. Ten slotte zoomt het derde deel specifiek in op de attestering en studiekeuze binnen het secundair onderwijs. We maken gebruik van populatiegegevens om de attestingsbeslissingen van scholen in kaart te brengen en we analyseren ook de gevolgen van de attesteringen voor de verdere schoolloopbaan van de leerlingen. Hierbij leggen we de focus op de leerlingen met een B-atteest (een leerling met een B-atteest mag wel overgaan

naar een volgend schooljaar, maar wordt uitgesloten van een aantal studierichtingen). We bevragen de secundaire scholen naar hun *oriënteringsbeleid en oriënteringspraktijken*. We gebruiken gestandaardiseerde gevalsbeschrijvingen om meer sluitende uitspraken te kunnen formuleren of verschillen in attesteringen louter terug te brengen zijn tot verschillen in leerprestaties dan wel het gevolg kunnen zijn van *specifieke vooroordelen of stereotyperingen*.

Deze drie delen worden uitvoerig gerapporteerd in drie afzonderlijke technische rapporten. Het hier voorliggende rapport biedt een samenvatting met de belangrijkste elementen uit deze drie technische rapporten. De technische rapporten kunnen geraadpleegd worden op de website van Unia.

METHODE

Voor deze drie delen werden aangepaste methodologische keuzes gemaakt. We beschrijven hier kort de gevolgde methodologie voor de verschillende onderzoeksdelen. Voor een uitgebreide methodologische beschrijving verwijzen we naar de drie technische rapporten.

In *deel 1* worden via de methode van analytische review de resultaten uit eerder onderzoek geanalyseerd vanuit het perspectief van gelijke kansen en discriminatie, met oog op het schetsen van een globaal beeld van de *onderwijsparticipatie* van leerlingen en de *mobiliteit* binnen het onderwijssysteem. Daarnaast wordt ook een analyse gemaakt van de *oorzaken* van ongelijke participatie en ongelijke mobiliteit om de vastgestelde dynamieken te kunnen verklaren.

In een eerste stap van de review wordt de beschikbare informatie samengebracht, gescreend en geselecteerd. Vervolgens worden de resultaten gerapporteerd waarbij per criterium de relevante context en de belangrijke kenmerken van de schoolloopbaan worden besproken. Tot slot worden ook de oorzaken van ongelijkheden systematisch besproken waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen vier niveaus: de individuele leerling, peer relaties, leerling-leerkracht relaties en het systeemniveau.

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen binnen *deel 2*, wordt een mixed method-design gehanteerd, waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethodes ingezet worden.

Via een gestandaardiseerde *enquête* (websurvey) bevragen we verschillende respondenten (leerkrachten, directeurs, ondersteunend personeel, ...) in het basis- en secundair onderwijs en krijgen we een *breder zicht* op de mate waarin scholen een beleid inzake diversiteit ontwik-

kelen en inzetten, welke diversiteitspraktijken ze toepassen en in welke mate verschillende schoolse actoren menen dat de context waarin ze werken hen voldoende ondersteuning biedt om met een diverse leerlingenpopulatie om te gaan. Een verdere toelichting van de onderzoekstopics die aan bod komen in de bevraging, is opgenomen in het technisch rapport, net zoals een beschrijving van de steekproef en respons.

De organisatie van deze survey wordt voorafgegaan door een *verkennende fase* gericht op het informeren en stofferen van de survey. Door middel van expertseminars organiseren we een consultatieronde bij diversiteitsprofessionals – professionals werkzaam in verschillende betrokken sectoren op vlak van diversiteit in de samenleving en in onderwijs. Er worden vier expertseminars, één seminar per beschermd criterium georganiseerd. De expertseminars worden georganiseerd op basis van de Delphi-methode (face-to-face) waarin via een iteratief proces (opeenvolgende discussierondes) een aanpak van complexe problemen wordt nagestreefd. Een verdere beschrijving zowel van de methode als van de bevindingen, is opgenomen in het technisch rapport.

Een tweede ronde van expertseminars wordt georganiseerd op het einde van het onderzoek. Hierbij worden de resultaten van de kwantitatieve survey in focusgroepen voorgelegd aan de experts van middenveldorganisaties (4 parallelle focusgroepen voor middenveldorganisaties die elk focussen op een specifiek diversiteitscriterium) en onderwijsstakeholders (1 focusgroep voor onderwijsorganisaties gericht op het basisonderwijs en 1 voor onderwijsorganisaties gericht op het secundair onderwijs), met het oog op verdere reflectie, verdieping en verrijking van de onderzoeksresultaten. Een focusgroep is een “gestructureerde discussie onder een klei-

ne groep van stakeholders (4 tot 12 personen), begeleid door een ervaren gespreksleider”.¹ Deze methode is ontworpen om informatie, aanvullende duiding en kritische reflectie te verkrijgen over de voorkeuren en waarden van (uiteenlopende) mensen met betrekking tot een bepaald onderwerp en om te kunnen verklaren waarom ze die meningen hebben (voor een uitgebreide bespreking van de methodologische keuzes m.b.t. focusgroepen, zie het technisch rapport). De doelstelling van de focusgroepen in het kader van deze studie is om antwoord te kunnen bieden op de volgende zaken:

- › vaststellen van de (mis)match tussen de bevindingen uit de verkennende fase (het surveyonderzoek) en de ervaringen en expertise van mensen uit het praktijkveld;
- › verkrijgen van aanvullende duiding bij de resultaten uit de verkennende fase;

- › het formuleren van en ontwikkelen van een consensus over beleidsaanbevelingen;
- › een kritische reflectie rond hoe de eigen organisatie kan bijdragen aan een betere omgang met de diversiteit in het onderwijs.

De focusgroepen zijn gericht op organisaties met expertise in diversiteit in het onderwijs. Zoals in onderstaand schema vermeld, worden in totaal 37 organisatie-afgevaardigden betrokken bij de focusgroepen. Bij de selectie van de onderwijsorganisaties wordt er steeds op gelet een afvaardiging vanuit verschillende onderwijskoepels te hebben. We merken bij de contactname met middenveldorganisaties wel dat ervaringsdeskundigen (i.e., mensen die door doorleefde ervaring met beperking, armoede, uitsluiting, ..., inzicht kunnen bieden in de problemen waarmee mensen in dergelijke situaties geconfronteerd worden) minder ingaan op de vraag deel te nemen aan een focusgroep.

Focusgroep	Doelgroep	Deelnemers	Aanwezige organisaties
1	Middenveldorganisaties gericht op SES	4	Kompanjon VZW, Netwerk tegen armoede, Samenlevingsopbouw Vlaanderen, VZW Jong
2	Middenveldorganisaties gericht op functiebeperking	5	Adviescommissie gebarentaal, Gezin & Handicap, Grip, Steunpunt voor Inclusie
3	Middenveldorganisaties gericht op etniciteit	4	Integratie & Inburgering, Intercultureel Netwerk Gent, Minderhedenforum, Samenlevingsopbouw Vlaanderen
4	Middenveldorganisaties gericht op seksuele geaardheid en/of gender	4	Cavaria, Ella, Rosa, Wel jong niet hetero
5	Onderwijsorganisaties gericht op basisonderwijs	11	CLB, LOP, lerarenopleiding, onderwijsinspectie, pedagogische begeleidingsdienst
6	Onderwijsorganisaties gericht op secundair onderwijs	9	CLB, LOP, lerarenopleiding, onderwijsinspectie, pedagogische begeleidingsdienst

We gaan met deze groepen in gesprek over de onderzoeksresultaten aan de hand van de stickermethodiek, waarbij deelnemers stickers klevan bij verrassende of verwachte resultaten (voor een uitgebreide bespreking van deze methodiek, zie het technische rapport). We willen immers nagaan in welke mate deze resultaten aansluiten bij hun ervaring en expertise en hoe eventuele onderliggende processen de resultaten kunnen verklaren.

Om tot een consensus inzake beleidsaanbevelingen te komen, zetten we de placemat-methodiek in, waarbij groepjes van 3 à 4 deelnemers eerst individueel en vervolgens samen tot een consensus rond beleidsaanbevelingen komen (voor een uitgebreide bespreking van deze methodiek, zie het technische rapport).

En ten slotte zetten we een kritische zelfreflectie op. We willen de deelnemers laten nadenken

1 Mortelmans, 2011.

over wat ze door de Diversiteitsbarometer en de discussies geleerd hebben. Meer specifiek wordt gepeild wat de deelnemers meenemen naar hun eigen organisatie, en of ze eventueel hun aanpak m.b.t. bepaalde zaken zouden aanpassen (bv. professionalisering, verleggen focus, samenwerking met andere organisaties, doelgroepen, scholen, ...).

In *deel 3* wordt het oriënteringsbeleid van secundaire scholen bestudeerd.

In een eerste luik gebruiken we de *bestaande administratieve data* (met name de leerlingendatabank van de Vlaamse gemeenschap) om de attesteringsbeslissingen van scholen in kaart te brengen. Op basis van deze populatiegegevens analyseren we in een eerste stap de verschillen in het aantal A/B/C attesteringen² tussen de scholen en gaan we na of deze verschillen samenhangen met bepaalde schoolkenmerken (studie-aanbod, verstedelijkingsgraad, net, schoolgrootte) en kenmerken van de leerlingpopulatie (naar schoolse vertraging, sociaaleconomische status, geslacht en herkomstdiversiteit). Vervolgens brengen we op basis van deze administratieve data ook de gevolgen van dit attesteringsbeleid op de verdere schoolloopbaan in kaart. Hierbij leggen we de focus op de leerlingen met een B-attest. Zij kunnen immers beslissen om al dan niet van richting/onderwijsvorm te veranderen of te blijven zitten, al dan niet gepaard met een schoolwissel. De mate waarin deze beslissingen al dan niet divergeren tussen leerlingen uit verschillende sociale groepen zal bepalen hoe de leerlingenmix binnen een school verandert naarmate de leerlingen vorderen in het onderwijs.

In een volgende stap gaan we verder dan het louter beschrijvende en willen we nagaan *waarom* bepaalde leerlingen vaker een B-attest ontvangen. Een eerste en wellicht belangrijkste oorzaak is het verschil in gemiddelde leerprestaties tussen verschillende sociaaleconomische groepen. Kinderen met een zwakkere sociaalecono-

mische achtergrond presteren gemiddeld minder goed. Maar eerder onderzoek toonde reeds aan dat de onderwijsongelijkheid niet uitsluitend terug te brengen is tot de verschillen in studieprestaties tussen kinderen met een verschillende sociale achtergrond (cfr. deel 1).

Daarom kijken we in eerste instantie naar het *oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken* op schoolniveau. Via een gestandaardiseerde enquête bevragen we verschillende respondenten (leerkrachten, directeurs, ondersteunend personeel, ...) in het secundair onderwijs naar de kenmerken van het formele oriënteringsbeleid en de concrete oriënteringspraktijken binnen de scholen.

Ook valt niet uit te sluiten dat ook *specifieke vooroordelen of stereotypingen* een advies naar leerlingen toe kunnen beïnvloeden. Om meer sluitende uitspraken te kunnen formuleren of de verschillen in ontvangen attesten louter terug te brengen zijn tot verschillen in leerprestaties, is het van belang om te kunnen *controleren voor de leerprestaties van leerlingen*. Daarom worden in de bevraging van leerkrachten secundair onderwijs enkele gestandaardiseerde gevalbeschrijvingen opgenomen (vignettes) die toelaten om de vraag te beantwoorden of leerlingen met dezelfde leerprestaties maar met verschillende achtergrondkenmerken ook verschillende attesten/adviezen ontvangen.

Als laatste komt de vraag aan bod of eventuele verschillen ook gepaard gaan met verschillen in de argumenten die gebruikt worden om de attesten te motiveren. Dit maakt het mogelijk om de rol van mogelijke *stereotypingen* te verduidelijken.

Bij de selectie van de scholen voor de verschillende surveys (zowel voor deel 2 over diversiteitsbeleid en -praktijken in scholen als deel 3 over oriënteringsbeleid en -praktijken in scholen) werd een gestratificeerde steekproef getrokken naar:

2 A-attest: geslaagd; B-attest: geslaagd onder voorbehoud (overgaan naar andere richting); C-attest: niet geslaagd (jaar overdoen).

- › niveau (4): gewoon en buitengewoon lager onderwijs, gewoon voltijds en buitengewoon secundair onderwijs;
- › net (3): VGO, OGO en GOI;
- › sociale mix (9): % hoge SES leerlingen (3) gekruist met herkomstdiversiteit (3).

De SES-indicator wordt gebaseerd op de individuele leerlingenkenmerken 'diploma moeder' en 'studietoelage'. Leerlingen met een hoge SES-status zijn die leerlingen die geen studietoelage ontvangen en waarvan de moeder minstens een diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald. De herkomstdiversiteit van de schoolpopulatie wordt uitgedrukt in de Herfindahl-index (voor de wijze van berekening van deze index, zie bijlage b1) en weerspiegelt de variëteit naar herkomstgroepen: een waarde van 0 betekent dat er op die school geen enkele herkomstdiversiteit bestaat. Een waarde die 1 benadert, betekent een zeer grote diversiteit. Op basis van de leerlingendatabank werden herkomstgroepen onderscheiden op basis van de nationaliteit en de thuistaal van de leerling. Voor een verdere bespreking van de steekproef en de respons verwijzen we graag naar het technisch rapport.

DEEL 1

ANALYTISCHE REVIEW VAN HET ONDERZOEK NAAR ONGELIJKHEDEN IN HET ONDERWIJS

1. CONTEXTANALYSE

1.1. Migratieachtergrond

België kent zowel klassieke als nieuwe migratiestromen.³ De Turken en Noord-Afrikanen kwamen begin de jaren zestig naar België om er te werken. Met de recente uitbreiding van de Europese Unie kwamen nieuwe migranten voornamelijk, maar niet uitsluitend, uit Midden- en Oost-Europese landen zoals Polen, Slowakije, Roemenië, Bulgarije en ex-Joegoslavië. Ook is er de afgelopen jaren een verhoogde influx van vluchtelingen uit het Midden-Oosten.⁴

81,3% van de mensen tussen 12 en 17 jaar heeft Belgische roots⁵, 6% heeft een West-Europese achtergrond, 2,8% een Oost-Europese, 2,8% een Turkse, 3,2% een Marokkaanse achtergrond, en 4% heeft roots in andere landen. De drie grootste groepen met een niet-westerse achtergrond in Vlaanderen zijn mensen van Marokkaanse, Oost-Europese of Turkse achtergrond. Dit maakt dat 12,7% van de adolescenten in Vlaanderen een niet-westerse migratieachtergrond heeft.

Twee belangrijke factoren beïnvloeden de levenskansen en -ervaringen van migranten in België. Vooreerst is er de socio-economische context waarin migranten leven, ten tweede de

sociale context van de Belgische samenleving. Zo nemen migranten op socio-economisch vlak doorgaans een achtergestelde positie in vergelijking met Belgen.⁶ Het sociale klimaat ten opzichte van migranten is behoorlijk veranderd in de voorbije halve eeuw en is er vooral na 9/11 op achteruit gegaan.⁷ Ook in de onderwijssector wordt er consequent vastgesteld dat leerlingen met een migratieachtergrond een achterstelling ervaren (zie 2.1). Sinds het begin van de jaren '90 heeft de overheid verschillende maatregelen genomen in een poging om deze systematische achterstelling weg te werken, bijvoorbeeld maatregelen om schoolsegregatie terug te dringen.⁸ Voornamelijk het Gelijke Onderwijskansen(GOK)-decreet van 2002 is hierin belangrijk geweest. Spreiding van leerlingen is echter niet vanzelfsprekend gezien de vrijheid van schoolkeuze.

1.2. Socio-economische achtergrond

Armoede bij kinderen kan niet los gezien worden van gezinsarmoede. Op 1 januari 2015 leefden in België 432.000 kinderen (18,8%) in een gezin met inkomen onder de armoededrempel.⁹ De gezinnen met het hoogste risico op armoede zijn alleenstaande gezinnen, werkloze gezinnen met kinderen, grote gezinnen, en gezinnen met

3 Verhaeghe et al., 2012.

4 CGVS, 2015.

5 Noppe & Lodewijckx, 2013.

6 Steenssens et al., 2008.

7 Verhaeghe et al., 2012.

8 Agirdag & Korkmazer, 2015.

9 Coene en Dierckx, 2015.

een migratieachtergrond.¹⁰ Zo wordt bijna een kwart van de kinderen met een migratieachtergrond geboren in een kansarm gezin.¹¹

Ondanks de welvaartsstijging van de laatste decennia is de armoede niet gedaald en is de ongelijkheid toegenomen.¹² De risicograad voor kinderen van 0 tot 15 jaar wordt in het Brusselse gewest geschat op ongeveer 40%, terwijl dit voor Vlaanderen 10,3% en voor Wallonië 24,1% bedraagt.¹³ Armoede concentreert zich in de grootsteden, maar dit betekent niet dat er geen armoede is op het platteland.¹⁴

Het is herhaaldelijk aangetoond dat armoede, zeker langdurige armoede, zowel de gezondheid kan beïnvloeden als de cognitieve ontwikkeling, de schoolse resultaten, de aspiraties, het zelfbeeld, de relaties met anderen, het risicogedrag en het perspectief op werk.¹⁵ Financiële moeilijkheden zijn vaak tegelijk oorzaak en gevolg van uitsluiting op verschillende domeinen zoals tewerkstelling, onderwijs, huisvesting, gezondheid en maatschappelijke participatie.

Het aanpakken van kinderarmoede is één van de hoofdbekommernissen binnen de EU2020-strategie.¹⁶ Elke lidstaat moet jaarlijks aantonen hoe de Europese doelstellingen naar het nationale niveau vertaald worden. De Vlaamse regering heeft zich ertoe verbonden om het aandeel Vlaamse bevolking in armoede met 30% te verminderen en het aantal kinderen dat opgroeit in armoede tussen 2008 en 2020 met 50% te verlagen.¹⁷ De recente kinderarmoedecijfers tonen echter dat deze doelstellin-

gen zich (nog) niet hebben kunnen vertalen in de beoogde resultaten.

De Vlaamse regering streeft ernaar om zoveel mogelijk kleuters te laten deelnemen aan het kleuteronderwijs. Er is een kader uitgewerkt voor zorg en geïntegreerde ondersteuning, men wil de ouderbetrokkenheid verhogen (o.a. via de engagementsverklaring) en de Nederlandse taalvaardigheid stimuleren.¹⁸

1.3. Functiebeperking

Volgens cijfers van de WHO¹⁹ zou wereldwijd ongeveer 15% van de bevolking geconfronteerd worden met een functiebeperking. In België behandelt Unia klachten met betrekking tot handicap als discriminatiegrond^{20,21} Uit haar gegevens blijkt dat zij, na etnische of raciale achtergrond, het meest meldingen ontvangt over discriminatie op grond van handicap. Bij de dossiers met betrekking tot onderwijs had in 2014 ruim de helft van de klachten te maken met een weigering tot of een gebrek aan redelijke aanpassingen, maatregelen noodzakelijk om een kind met functiebeperking les te laten volgen in een gewone school.

Het Belgische onderwijssysteem is dan ook één van de koplopers wat betreft segregatie naar functiebeperking. Dit betekent dat in België een groot deel van de leerlingen met een functiebeperking school lopen in de scholen voor buitengewoon onderwijs. Het Europees gemiddelde ligt rond de 2,3%²², België is een absolute koploper met 4,1%.²³ Er zijn ook grote verschillen tussen landen vast te stellen in de verschillende

10 Vlor, 2013.

11 Geerts, Dierckx & Vandevort, 2012.

12 Roose et al., 2014.

13 EU-SILC, 2011.

14 Marissal, May & Lombillo, 2013.

15 Vlor, 2013.

16 European Commission, 2013.

17 Coene & Dierckx, 2015; Roose et al., 2014; Vlaamse Overheid, 2010.

18 Roose et al., 2014.

19 WHO, 2011.

20 Unia, 2015.

21 Unia is eveneens de onafhankelijke instantie belast met de bevordering, de bescherming en de opvolging van de toepassing van het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap in België.

22 WHO, 2011.

23 Ruijs & Peetsma, 2009; Vlaamse Overheid, 2016.

types buitengewoon onderwijs.²⁴ Zo heeft Denemarken slechts twee types buitengewoon onderwijs, terwijl België met 9 verschillende types ook een sterk uitgewerkt of gespecialiseerd buitengewoon onderwijs heeft.

Over het algemeen is er in Europa een evolutie naar meer inclusief onderwijs.²⁵ Deze evolutie wordt voornamelijk gemotiveerd vanuit een mensenrechtenperspectief. De leerprestaties van kinderen met een functiebeperking verbeteren doorgaans in inclusief onderwijs²⁶, terwijl de impact op kinderen zonder functiebeperking eerder neutraal lijkt.²⁷ Veel hangt af van de manier waarop inclusief onderwijs georganiseerd wordt. Bij onvoldoende middelen en ondersteuning kunnen de resultaten ook negatief uitdraaien voor alle betrokken partijen.²⁸

In Vlaanderen volgen 15.000 leerlingen met een handicap gewoon onderwijs, tegenover 51.000 in het buitengewoon onderwijs.²⁹ Aan Franstalige kant zitten nauwelijks 2.400 leerlingen (6%) met een handicap in het gewoon onderwijs, tegenover 35.421 in het buitengewoon onderwijs. Al bij al heeft minder dan één procent van de leerlingen in het gewoon onderwijs een beperking. Met dit cijfer bengelt België aan de staart van de EU wat betreft inclusief onderwijs, alleen Tsjechië doet het nog slechter.³⁰

Desalniettemin heeft België in 2009 het VN-verdrag getekend inzake de Rechten van Personen met een Handicap.³¹ Artikel 24 van dit Verdrag stelt dat personen met een handicap niet op grond van hun handicap mogen worden uitgesloten van het algemeen onderwijssysteem. In 1986 werden in Vlaanderen de eerste inspan-

ningen geleverd om inclusief onderwijs in te voeren met het geïntegreerd onderwijssysteem (GON genaamd).³² Binnen dit systeem werken gewone en buitengewone scholen samen om (leer)activiteiten in de gewone school ter beschikking te stellen van kinderen met een handicap. Concreet wordt dit gerealiseerd met de inbreng van ondersteuners uit het buitengewoon onderwijs zoals leerkracht, logopedist of kinesitherapeut (voor 2 of 4u per week). Het GON-onderwijs staat echter enkel open voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen.³³ In 2003 werd daarom de inclusie van leerlingen met een functiebeperking in het gewoon lager en secundair onderwijs uitgebreid met leerlingen uit type 2, met een matige of ernstige verstandelijke handicap, genaamd inclusief onderwijsproject (ION).³⁴ Bij ION ligt de nadruk op de sociale integratie van de leerling. Met het decreet van 10 juli 2008 houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid werd discriminatie op grond van handicap in het onderwijs verboden.³⁵ Dit omvat eveneens het recht van de persoon met een handicap op redelijke aanpassingen³⁶, tenzij wordt aangetoond dat dergelijke aanpassingen een onevenredige belasting zouden vormen. De meest recente inspanning van de overheid voor de bevordering van inclusief onderwijs is het zogenaamde M-decreet, dat op 21 maart 2014 door het Vlaams Parlement werd aangenomen.³⁷ Het M-decreet geeft alle leerlingen het recht op inschrijving in het gewoon onderwijs, ook de leerlingen die een verslag hebben van het CLB dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. Verder zijn er ook maatregelen genomen om het aanbod buitengewoon onderwijs aan te passen: zo werd vanaf 1 september 2015

24 Ruijs & Peetsma, 2009.

25 Ruijs & Peetsma, 2009.

26 De Vroey et al., 2016; Ruijs & Peetsma, 2009; WHO, 2011.

27 Ruijs & Peetsma, 2009.

28 WHO, 2011.

29 Departement Onderwijs, 2016.

30 Unia, 2011.

31 Unia, 2013.

32 De Schauwer, 2011; Mortier, 2010; Unia, 2014b.

33 Unia, 2014b.

34 De Schauwer, 2011; Mortier, 2010; Unia, 2014b.

35 Unia, 2013; Unia, 2014b.

36 Een redelijke aanpassing is een maatregel die het effect neutraliseert van de onaangepaste (school)omgeving waarmee een persoon met een handicap te maken krijgt.

37 Grip, 2015; Unia, 2014b.

een nieuw type (type 9) ingevoerd voor gewoon-begaafde leerlingen met autisme en werden type 1 (voor kinderen met een licht mentale handicap) en type 8 (voor kinderen met ernstige leerstoornissen) vervangen door type basisaanbod (voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs).

Het eerste tussentijdse rapport van de Verenigde Naties plaatst grote vraagtekens bij de manier waarop inclusief onderwijs tot nog toe aangepakt wordt in België.³⁸ De onvrede met de manier waarop tot nog toe met de dossiers over functiebeperking omgegaan werd, heeft uiteindelijk geculmineerd in een officiële klacht van het Mental Disability Advocacy Center (MDAC) bij het Europees Comité voor Sociale Rechten (ECSR).³⁹ Als 'amicus curiae' heeft Unia schriftelijke opmerkingen bij deze klacht geformuleerd en ingediend bij het ECSR.

1.4. Seksuele geaardheid

In België zijn de voorbije decennia belangrijke juridische maatregelen genomen die de gelijkheid tussen holebi's en hetero's vergroten.⁴⁰ Zo is er een anti-discriminatiewetgeving die spe-

cifiek verwijst naar seksuele oriëntatie. Verder kunnen holebikoppels sinds 2003 ook effectief voor de wet trouwen. België is historisch één van de koplopers wat betreft gelijkberechtiging van holebi's. Toch betekent dit niet dat de leefomgevingen van holebi's en hetero's in België volledig vergelijkbaar zijn, al is de afkeuring van homoseksualiteit over het algemeen significant gedaald tussen 2002 en 2010.⁴¹

Onderzoek naar de attitudes van scholieren toont aan dat jongens over het algemeen een pak homonegatiever zijn dan meisjes, dat katholieke, protestantse en orthodoxe leerlingen homonegatiever zijn dan niet-religieuze leerlingen, en dat de hoogste homonegativiteit gemeten wordt bij moslimjongeren.⁴² Daarnaast blijkt dat jongeren uit het TSO en het BSO homonegatiever zijn dan jongeren uit het ASO.⁴³ Om te werken aan meer holebivriendelijke en genderbewuste scholen ondertekende het Vlaamse onderwijsveld in 2012 de "gemeenschappelijke verklaring over een beleid m.b.t. gender en seksuele geaardheid in het onderwijs".⁴⁴ Deze engagementsverklaring streeft expliciet naar het wegwerken van stereotypen, aanscherpen van een genderbewustzijn en werken aan een klimaat van openheid en respect onder leerlingen en personeelsleden.

³⁸ United Nations, 2014.

³⁹ Unia, 2014b.

⁴⁰ Aerts, 2013.

⁴¹ ESS, 2012.

⁴² Hooghe & Meeusen, 2012; Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003.

⁴³ Pelleriaux, 2003, Aerts, 2013.

⁴⁴ Vlaamse Overheid, 2012.

2. SCHOOLLOOPBAAN

2.1. Migratieachtergrond

Leerlingen met een migratieachtergrond doen het in België minder goed op school in vergelijking met leerlingen van Belgische herkomst. Meer zelfs, bijna nergens ter wereld is de kloof in schoolprestaties tussen leerlingen van Belgische herkomst en zij met een migratieachtergrond zo groot. De PISA-studies tonen namelijk aan dat van alle OESO-landen, Vlaanderen het grootste verschil kent in wiskundescores tussen de kinderen van migranten en leerlingen van Belgische herkomst, zelfs wanneer rekening gehouden wordt met de sociaaleconomische achtergrond.⁴⁵ Het verschil is kleiner in de Franse Gemeenschap, maar blijft ook daar groot. Opvallend is wel dat in de Franse Gemeenschap de kloof verkleint sinds 2003, terwijl dit in Vlaanderen niet het geval is.⁴⁶

Deze verschillen tussen leerlingen van Belgische herkomst en zij met een migratieachtergrond blijkt niet alleen uit de testresultaten van de PISA-data, maar ook uit de oververtegenwoordiging van deze minderheden in minder gewaardeerde studierichtingen, het vaker blijven zitten, vaker zonder diploma het middelbaar onderwijs verlaten, en hun ondervetegenwoordiging in het hoger onderwijs in vergelijking met studenten van Belgische origine.⁴⁷

De verschillen zijn al merkbaar in het kleuteronderwijs en bij de start van het lager onderwijs. Zo hebben de kinderen van laaggeschoolde of werkloze ouders, en meertalige kleuters of kleuters met een niet-West-Europese nationaliteit meer kans om minder of niet naar school te gaan. Bijgevolg zijn er ook verschillen vast te stellen bij de aanvang van het basisonderwijs. Bij de start

van het secundair onderwijs, zit ongeveer 90% van de kinderen van Belgische herkomst op leeftijd.⁴⁸ Bij leerlingen met een migratieachtergrond is dit slechts tussen de 71 à 73%. Opnieuw blijkt dat voornamelijk kinderen met Turkse of Noord-Afrikaanse roots in de kwetsbaarste positie zitten. De grootste schoolachterstand wordt vastgesteld bij meisjes met Turkse roots (52%) en jongens met een Noord-Afrikaanse achtergrond (46%). Bovendien starten kinderen met een migratieachtergrond ook disproportioneel vaker in de B-stroom.⁴⁹ Waar dit bij kinderen van Belgische herkomst minder dan 10% is, is dit bij kinderen met een migratieachtergrond bijna het dubbele. Opvallend is dat voornamelijk Turkse en Noord-Afrikaanse meisjes in de B-stroom terecht komen, terwijl er bij de kinderen van Belgische herkomst geen geslachtsverschillen zijn in de gevolgde onderwijsstroom.

Ook in het verdere verloop van de secundaire school blijven we consequent verschillen tussen kinderen van Belgische herkomst en kinderen met een migratieachtergrond zien. Zo blijft ongeveer 38% van de jongens van Belgische herkomst en 24% van de meisjes minstens eenmaal zitten in de loop van het secundair onderwijs.⁵⁰ Bij kinderen met een migratieachtergrond lopen deze percentages op tot respectievelijk 49 en 35%. Bovendien blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond ook vaker meermaals blijven zitten dan leerlingen van Belgische herkomst.⁵¹

Ook naar de gevolgde onderwijsvorm zien we opmerkelijke verschillen. Waar de helft van de meisjes van Belgische herkomst in het laatste jaar middelbaar een ASO-richting volgt, is dit slechts het geval voor 3 op 10 Noord-Afrikaanse meisjes en slechts 16% Turkse meisjes.⁵² Bij

⁴⁵ Duquet et al., 2006; Nicaise & Desmedt, 2008; Timmerman et al., 2003; Steenssens et al., 2008.

⁴⁶ Agirdag & Korkmazer, 2015; Koning Boudewijnstichting, 2014.

⁴⁷ Duquet et al., 2006; Timmerman et al., 2003.

⁴⁸ Duquet et al., 2006.

⁴⁹ De B-klas is een afzonderlijke klas in het eerste leerjaar secundair onderwijs, speciaal voor jongeren die in het basisonderwijs (grote) vertraging (2 jaar of meer) hebben opgelopen. Zij kunnen daarna doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar, maar ook naar het eerste leerjaar A (brugfunctie).

⁵⁰ Duquet et al., 2006.

⁵¹ Duquet et al., 2006; Timmerman et al., 2003.

⁵² Duquet et al., 2006.

jongens zien we een gelijkaardig verhaal. Zij doorlopen ook vaker het zogenaamde watervalsysteem, waarbij zij doorheen hun secundaire schoolloopbaan stelselmatig afzakken naar minder gewaardeerde richtingen. Ook in het buitengewoon onderwijs zijn jongens met een migratieachtergrond oververtegenwoordigd.

Op vlak van ongekwalificeerde uitstroom zijn er dramatische verschillen vast te stellen tussen jongeren van Belgische herkomst en zij met een migratieachtergrond. Zo stroomt ongeveer 13% van jongens van Belgische herkomst uit zonder een diploma, terwijl dit bij jongens van Turkse en Noord-Afrikaanse origine rond de 45% ligt. Ook bij jongens van Zuid-Europese afkomst liggen deze cijfers opvallend hoog, rond de 33%. Bij meisjes zijn de verschillen nog uitgesprokener. Daar stroomt ongeveer 7% van meisjes van Belgische herkomst uit zonder diploma, waar dit bij meisjes van Turkse en Noord-Afrikaanse origine bijna 6 keer zo hoog ligt (respectievelijk 43 en 41%).

2.2. Socio-economische achtergrond

Internationaal vergelijkende studies op basis van de PISA-data stellen telkens opnieuw vast dat in België gemiddeld goed gescoord wordt, maar dat de ongelijkheden in niveau tussen de leerlingen groot zijn en er een sterke sociale determinatie is van deze schoolse resultaten. Zo blijkt het prestatieverschil tussen arme en rijke leerlingen, zowel voor wiskunde als de taalvaardigheidstest, het grootst te zijn in België.⁵³ De sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs wordt gekenmerkt door een voortschrijdende sociale selectie: de sociale ongelijkheid vangt aan in het kleuteronderwijs en neemt steeds verder toe doorheen de schoolloopbaan.⁵⁴ De overgangen tussen kleuter-, lager-, secundair

en hoger onderwijs zijn belangrijke scharniermomenten. Voor het kleuteronderwijs geldt dat, hoewel de participatie over het algemeen hoog ligt, de participatie merkelijk lager is bij kleuters van laaggeschoolde moeders (hoogstens diploma lager secundair onderwijs), inactieve vaders of alleenstaande ouders, maar ook bij meertalige kleuters of kinderen met een andere nationaliteit dan West-Europees of VS.⁵⁵

Op het einde van het lager onderwijs is het percentage leerlingen met schoolse vertraging opgelopen tot 13%. Ook de sociale ongelijkheid is toegenomen.⁵⁶ Wanneer kinderen 10 jaar oud zijn, zouden respectievelijk 55% en 60% van de kinderen wiens ouder arbeider is of werkloos, een schoolse achterstand hebben.⁵⁷

Bovendien komt een klein percentage leerlingen (4%) niet meer voor in de cijfers met betrekking tot achterstand in het 6^{de} leerjaar.⁵⁸ Zij zijn namelijk reeds doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. En net in die doorverwijzingen komt de sociale ongelijkheid scherp naar voor. De kans om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen, is vijf tot zes maal hoger bij arme kinderen dan voor het gemiddelde Vlaamse kind.⁵⁹ Voornamelijk doorverwijzing naar de types 1, 3 en 8⁶⁰ van het buitengewoon lager onderwijs is veel voorkomend bij kinderen uit kansarme milieus.⁶¹ Kinderen uit arbeidersgezinnen zouden dan ook ongeveer 77% van de populatie van het buitengewoon onderwijs uitmaken.⁶²

Na het lager onderwijs kunnen kinderen doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar of het 1^{ste} leerjaar A. Deze keuze is zeer bepalend voor de verdere schoolloopbaan, aangezien minder dan 5% van de starters in het leerjaar B nog de overstap maakt naar de A-stroom.⁶³ Gemiddeld 11% van de leerlingen

⁵³ Nicaise & Desmedt, 2008; Koning Boudewijnstichting, 2014.

⁵⁴ Hirtt et al., 2007; Groenez et al., 2009.

⁵⁵ Groenez et al., 2009.

⁵⁶ Groenez et al., 2009; Nicaise & Desmedt, 2008; Steenssens et al., 2008.

⁵⁷ Steenssens et al., 2008.

⁵⁸ Groenez et al., 2009.

⁵⁹ Steenssens et al., 2008; Unicef, 2012; Vlor, 2013.

⁶⁰ In het huidige systeem: type basisaanbod en type 3.

⁶¹ Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013.

⁶² Steenssens et al., 2008.

⁶³ Groenez et al., 2009.

start in het 1^{ste} leerjaar B. Kinderen van laaggeschoolde moeders of inactieve vaders, meertalige kinderen of kinderen met een niet-westerse nationaliteit worden vaker naar het 1^{ste} leerjaar B georiënteerd, ook indien ze geen vertraging hebben opgelopen.⁶⁴ Omgekeerd worden kinderen die vertraging hebben opgelopen opmerkelijk minder naar de B-klas georiënteerd indien ze hooggeschoolde moeders of actieve vaders hebben.⁶⁵ Zo is de kans op een B-oriëntering bij niet-vertraagde kinderen van laaggeschoolde moeders bijna even hoog als de kans op zo'n oriëntering bij vertraagde kinderen van hoger opgeleide moeders.

Doorheen het secundair onderwijs blijft schoolse vertraging meer voorkomen bij kansarme jongeren. Zo blijkt uit een analyse van de PISA-data van 2003 dat bij de 10% armste Vlaamse jongeren, de helft op 15-jarige leeftijd minstens 1 jaar schoolse achterstand heeft opgelopen.⁶⁶ Bij de 10% rijkste kinderen is dit slechts 10%, waardoor de kans op achterstand 5 keer hoger is bij het armste versus het rijkste deciel. Ook het watervalstelsel heeft een stevige impact op de schoolloopbanen van kinderen met een lagere socio-economische achtergrond. Jongeren uit lagere sociale klassen komen niet alleen vaker in het BSO of TSO terecht, zij worden ook veel vaker georiënteerd naar het deeltijds beroeps-onderwijs of het leercontract.

Na een vaak problematisch schoolparcours is ongekwalificeerde uitstroom dan ook vooral een probleem bij leerlingen uit lagere socio-economische klassen.⁶⁷ In Vlaanderen stroomt ruim een kwart van de leerlingen met een laagopgeleide moeder uit zonder diploma, terwijl het gemiddelde rond de 15% ligt. Indien de moeder hogere studies gevolgd heeft, dan valt dit cijfer

terug tot 2,7%.⁶⁸ Kinderen uit socio-economisch kwetsbare gezinnen hebben dus bijna 10 keer meer kans om zonder diploma de schoolbanken te verlaten.⁶⁹

2.3. Functiebeperking

In Vlaanderen worden leerlingen met een handicap in grote mate opgevangen in een niet-inclusief onderwijssysteem: in het schooljaar 2012-2013 was in het kleuteronderwijs 0,78%, in het lager onderwijs 6,79% en in het secundair onderwijs 4,24% van de leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs.⁷⁰ Het aantal kinderen in het buitengewoon basisonderwijs is sinds 1989 dan ook verdubbeld.⁷¹ Het is hierbij belangrijk op te merken dat voor veel leerlingen een doorverwijzing onomkeerbaar is. Eenmaal ingeschreven in het buitengewoon onderwijs blijkt de weg naar het gewoon onderwijs vaak moeilijk. Personen met een handicap hebben ook minder kans om door te stromen naar het hoger onderwijs en meer kans om uit te stromen zonder kwalificatie: slechts 23,6% van de Belgen met een handicap tussen 30 en 34 jaar heeft hoger onderwijs gevolgd (ten opzichte van 50% van de personen zonder handicap) en ongeveer 25,7% van jongeren met een handicap stroomt uit zonder kwalificatie, versus 11,5% van jongeren zonder handicap.^{72,73}

Het is momenteel nog onduidelijk of de invoering van het M-decreet deze trend zal keren.

De sociale achtergrond van leerlingen blijkt vaak een belangrijke factor in doorverwijzingen.⁷⁴ Zo zien we dat bij kleuters die niet als 'schoolklaar' gezien worden bij de overgang naar het lager onderwijs, de sociale achtergrond bepalend is voor het traject dat het kind aanvat.⁷⁵ De invloed van

64 Groenez et al., 2009; Vlor, 2013.

65 Groenez et al., 2009.

66 Nicaise & Desmedt, 2008.

67 Groenez et al., 2009.

68 Nicaise & Desmedt, 2008.

69 Unicef, 2012.

70 Unia, 2014a, 2014b.

71 Grip 2015; Van Landeghem & Van Damme, 2011.

72 Gebaseerd op EU-SILC data waarin respondenten zelf rapporteren over de mate waarin ze een beperking ervaren.

73 Unia, 2014a.

74 Vlor, 2013.

75 Gadeyne et al., 2008.

sociale achtergrond werkt ook door op hogere niveaus van onderwijs. Van Hove en De Vroey⁷⁶ stellen dat in het huidige onderwijssysteem de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs van leerlingen met (een risico op) leerachterstand te makkelijk en frequent voorkomt.

Ook op vlak van geslacht merken we verschillen. De verhouding tussen het aantal 11-jarige jongens en meisjes in het buitengewoon lager onderwijs – een drietal jongens naast elk paar meisjes – is vrij stabiel doorheen de jaren. Vooral in type 3, voor kinderen met ernstige emotionele of gedragsproblemen, is het genderverschil opvallend met zo'n 85% jongens.⁷⁷ Er wordt gewezen op de mogelijkheid dat bepaald gedrag bij jongens meer opvalt of geproblematiseerd wordt dan bij meisjes.⁷⁸ Zo kan de vaststelling dat niet alleen jongens, maar ook kinderen met een migratieachtergrond of uit kansarme gezinnen meer kans hebben om gediagnosticeerd te worden met bijvoorbeeld ADHD of ASS een belangrijke kanttekening zijn.⁷⁹

Hoewel het aantal kinderen in het buitengewoon onderwijs sinds 1989 ruwweg verdubbeld is⁸⁰, is in dezelfde periode ook het belang van inclusief onderwijs sterk toegenomen. Zo blijkt dat sinds 1990 het aantal leerlingen uit het lager onderwijs in het GON-traject ruim ver-vijftien-voudigd is.⁸¹ Ook in het secundair onderwijs zien we een gelijkaardige evolutie, al liggen de absolute aantallen daar lager. Hoewel inclusief onderwijs dus in de lift zit, is het toch belangrijk op te merken dat dit al bij al een uitzondering blijft in de Vlaamse context (merk op: verdere evoluties n.a.v. het M-decreet vallen nog af te wachten). Dit geeft aan dat in Vlaanderen, ondanks de toename van het aantal leerlingen in GON- of ION-projecten, inclusief onderwijs toch eerder een uitzondering blijft.

Dit hangt samen met de vaak moeizame zoektocht van ouders naar een school waar hun kind op een inclusieve manier kan les volgen. Voornamelijk hoogopgeleide ouders met betaald werk slagen erin hun kind GON-begeleiding te verschaffen.⁸² Deze internationale trends worden ook bevestigd in de Belgische context, aangezien veel jongeren die les volgden in type 3 (voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking) ongekwalificeerd uitstromen.⁸³

2.4. Seksuele geaardheid

Wat betreft de schoolloopbanen van holebi's toonde voorgaand internationaal onderzoek aan dat holebi's het slechter doen op school dan hetero's. Ze halen slechtere resultaten, hebben meer kans op falen, hebben minder hoge onderwijsaspiraties en studeren minder vaak verder na het secundair onderwijs.⁸⁴ Bovendien hebben holebi-jongeren ook minder het gevoel dat ze erbij horen op school dan heterojongeren, vinden ze het moeilijker om zich te concentreren, en missen ze vaker lessen.

Hoewel Amerikaans onderzoek baanbrekend is geweest voor het onderzoek naar holebi's, moeten we opletten met het generaliseren van bevindingen uit de specifieke Amerikaanse context naar andere landen. De ervaringen van holebi's worden immers sterk beïnvloed door de context waarin ze opgroeien en leven, en die verschilt sterk van land tot land (zie ook contextanalyse). De schoolloopbanen van holebi's in België zijn tot nog toe echter minder uitgebreid onderzocht. Het bestaande Belgische onderzoek lijkt wel te suggereren dat de verschillen tussen holebi- en heteroleerlingen minder groot zijn in Vlaanderen dan in bijvoorbeeld de Verenigde Staten. Zo vond beschrijvend onderzoek geen significante verschillen in zelf-gerapporteerde

⁷⁶ Van Hove en De Vroey, 2008.

⁷⁷ Unia, 2014a.

⁷⁸ Benjamin, 2003.

⁷⁹ Unia, 2014a.

⁸⁰ Van Landeghem, 2011.

⁸¹ Departement Onderwijs, 2016; VAPH, 2007.

⁸² Unia, 2014a.

⁸³ Vlor, 2004.

⁸⁴ Bos et al., 2008; Poteat et al., 2014.

schoolresultaten, schoolmotivatie en gevoelens van schoolzinloosheid tussen Vlaamse hetero- en holebi-jongeren.⁸⁵ Opvallend is ook dat de bevinding dat homojongens er doorgaans slechter vanaf zijn op school dan lesbische meisjes, tegengesproken lijkt te worden door Vlaamse data. Het geringe onderzoek dat in Vlaanderen bestaat, lijkt te suggereren dat homojongens het juist redelijk goed doen op school, terwijl lesbische meisjes net in een kwetsbare positie zitten waar zij meer kans maken op B- en C-attesten. Aangezien het meeste onderwijsonderzoek aantoont dat meisjes meer gemotiveerd zijn voor school en beter presteren, zijn de bevindingen voor holebi-jongeren opvallend gezien deze genderverschillen voor hen niet altijd lijken op te gaan. De vaststelling dat Vlaamse homojongens het relatief goed doen op school is des te

opmerkelijker gezien internationaal en Vlaams onderzoek aantoont dat homojongens meer gepest worden op school dan holebimeisjes.⁸⁶ Desalniettemin lijken deze ervaringen niet zo'n grote impact te hebben op hun schoolprestaties. Een mogelijke verklaring hiervoor kan liggen in de mogelijkheid dat homojongens betere coping-strategieën gebruiken dan meisjes. Meisjes zouden daarentegen meer internaliseren, wat een grotere impact zou hebben op hun mentaal welbevinden.⁸⁷ Voor sommige leerlingen bleek hun holebistatus net een extra stimulans te zijn om het goed te doen op school.⁸⁸ Holebi's die verwachten gestereotypeerd te worden, willen soms zichzelf bewijzen door te tonen dat ze het even goed of beter kunnen doen op school dan hetero's.

3. OORZAKEN

3.1. Systeemniveau

3.1.1. Migratieachtergrond

Welke mogelijke oorzaken suggereert de wetenschappelijke literatuur voor de onderwijsmoeilijkheden van leerlingen met een migratieachtergrond? Wanneer we hierbij kijken naar oorzaken op het systeemniveau, waarbij we oog hebben voor de kenmerken van het Vlaamse onderwijssysteem en het schoolbeleid, blijkt eerst en vooral schoolsegregatie een vaak onderzocht fenomeen. Een ongelijke spreiding van leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal en laagopgeleide moeders blijkt bijvoorbeeld in de steden Antwerpen, Genk en Gent erg uitgesproken te zijn.⁸⁹ Hoewel de etnische segregatie gemiddeld iets groter is dan de sociaaleconomische segregatie, nemen deze twee vormen van ongelijke spreiding gelijklopende

proporties aan. Bovendien blijkt dat in het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw de schoolsegregatie op socio-economische en etnische basis nog uitgesprokener geworden is.⁹⁰ Voor het secundair onderwijs komen beide vormen van segregatie grotendeels voor onder de vorm van een opsplitsing in onderwijsvormen. Bijgevolg verklaart de segregatie tussen ASO, TSO, BSO en KSO bijna de helft van de ongelijke spreiding van leerlingen in het secundair onderwijs. Desalniettemin wordt ook in het basisonderwijs verregaande vormen van segregatie vastgesteld. De oorzaken van een dergelijke ongelijke spreiding moeten dan ook deels gezocht worden in de schoolkeuzemotieven en inschrijvingskansen van ouders.⁹¹ Kansarme ouders en etnische minderheden slagen er minder vaak in hun eerste schoolkeuze te realiseren en ervaren vaker een weigering of doorverwijzing. Bovendien zijn

⁸⁵ Dewaele et al., 2008.

⁸⁶ Dewaele et al., 2008; Aerts, 2013.

⁸⁷ Aerts, 2013; Dewaele & Van Houtte, 2010; Versmissen et al., 2011.

⁸⁸ Aerts, 2013.

⁸⁹ Agirdag et al., 2012.

⁹⁰ Wouters & Groenez, 2013.

⁹¹ Agirdag et al., 2012.

deze ouders minder geneigd om een ongegronde weigering aan te vechten.

Sommige ouders, voornamelijk ouders van Belgische herkomst met een hogere sociaaleconomische status, mijden bewust scholen met een bepaalde socio-economische of etnische leerlingensamenstelling.⁹² Ook bij leerkrachten speelt het idee dat de etnische compositie van de leerlingen gelinkt is aan de onderwijskwaliteit. Zo worden 'zwarte' scholen vaak gelijkgesteld aan 'zorgscholen', terwijl 'witte' scholen als 'niveauscholen' worden gepercipieerd. Ondanks deze percepties bij ouders en leerkrachten is er een discrepantie tussen de gepercipieerde en de werkelijke gevolgen van schoolsegregatie. Onderzoek wijst uit dat de etnische samenstelling van de scholen weinig impact heeft op de onderwijsprestaties van leerlingen. Wel wordt er een licht negatief effect vastgesteld van de socio-economische samenstelling van een school, waardoor de prestaties van leerlingen lijden wanneer veel medestudenten uit een minder goedgezin komen. De negatieve gevolgen van de sociaaleconomische segregatie kan echter voor een belangrijk deel toegeschreven worden aan de negatieve percepties van het schoolpersoneel. Kortom, wetenschappelijk onderzoek suggereert dat desegregatie op basis van migratieachtergrond niet zozeer nagestreefd dient te worden voor betere onderwijsprestaties.

Verschillende aspecten van het onderwijssysteem dragen bij aan zowel segregatie als de schoolloopbanen van etnische minderheden: het frequent toepassen van 'blijven zitten', de vroege opsplitsing in onderwijsstromen en het hiërarchische karakter van het onderwijssysteem. 'Dubbelzitten' of blijven zitten draagt bij tot de geobserveerde sociale ongelijkheid. Veelvuldig onderzoek demonstreert dat een jaar overdoen zelden een positieve invloed heeft op de prestaties van leerlingen.⁹³ Bovendien blijkt

dat deze leerlingen meer kans hebben om zonder diploma het onderwijs te verlaten.⁹⁴ Gezien leerlingen met een migratieachtergrond zowel frequent blijven zitten als disproportioneel uitstromen zonder diploma (zie boven – 2.1 Schoolloopbaan)⁹⁵, kunnen we ons afvragen in welke mate het frequent gebruik van het C-attest bijdraagt aan de problematische schoolloopbanen van etnische minderheden.

Ook de structuur van het onderwijssysteem, met de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, is een belangrijke factor. Hoewel het de bedoeling is om studenten van hetzelfde niveau en met dezelfde interesses te groeperen, blijkt dat de opsplitsing in onderwijsvormen eerder resulteert in een groepering op basis van socio-economische en etnische achtergrond.⁹⁶ Internationaal onderzoek geeft aan dat in landen met vroege studiekeuze, leerlingen van minder goedgeachtergronden slechter presteren, terwijl er voor leerlingen uit een kansrijk milieu geen positief en geen negatief effect is.⁹⁷ Een dergelijke groepering in onderwijsvormen beïnvloedt het schoolsucces van leerlingen met een migratieachtergrond dan ook om meerdere redenen. Een ongewenst neveneffect van een vroege opsplitsing in studierichtingen is de verschillende sociale appreciatie van ASO, TSO, KSO en BSO.⁹⁸ Bij vele leerlingen is de keuze voor technisch of beroepsonderwijs dan ook een negatieve keuze, geforceerd door een B- of C-attest. Doordat weinig leerlingen om positieve redenen voor beroeps- of technische richtingen kiezen, er vaak terechtkomen na een ervaring van falen, en leerlingen zich bewust zijn van de verschillende appreciatie van studierichtingen, mag het niet verbazen dat de studiecultuur in technische en beroepsrichtingen minder positief is.⁹⁹ Het is echter zo dat een dergelijk schoolklimaat een negatieve invloed heeft op alle leerlingen, zelfs op diegenen die wel gemotiveerd zijn. Naast aanleg of prestaties lijken de socio-economi-

⁹² Agirdag et al., 2012.

⁹³ Jimerson, 2001; Juchtmans et al., 2011.

⁹⁴ De Witte et al., 2013.

⁹⁵ Duquet et al., 2006.

⁹⁶ Agirdag et al., 2011; Boone & Van Houtte, 2010; Van Houtte & Stevens, 2010; Van Praag, 2013.

⁹⁷ De Witte et al., 2013.

⁹⁸ Van Houtte & Van Praag, 2014.

⁹⁹ Van Houtte & Stevens, 2010; Van Houtte & Van Praag, 2014.

sche en etnische achtergrond van leerlingen vaak doorslaggevend bij de keuze voor een onderwijsvorm.

Ten slotte versterkt het hiërarchisch karakter van het onderwijssysteem de sociale ongelijkheid die resulteert uit de opsplitsing in onderwijsvormen.¹⁰⁰ Dit hiërarchisch karakter is duidelijk aanwezig in het zogenaamde watersysteem. Deze waterval komt deels voort uit het feit dat het heel moeilijk is, en bijgevolg ook zeldzaam, voor leerlingen in technische of beroepsrichtingen om te switchen naar een academisch-georiënteerde studierichting.¹⁰¹ Laag gestart is quasi per definitie laag geëindigd, en dit is een saillant probleem voor veel leerlingen met een migratieachtergrond die het secundair onderwijs vaak aanvatten in de B-stroom.

3.1.2. Socio-economische achtergrond

Het is bekend dat ongelijke onderwijsprestaties deels toe te schrijven zijn aan sociale achtergrondkenmerken. Maar die 'reproductie' kan ook versterkt worden door bepaalde systeemkenmerken van het onderwijs. Zo stelt internationaal onderzoek vast dat de landen met de grootste sociale ongelijkheid op school diegene zijn met hiërarchisch geordende onderwijsvormen, semi-marktmechanismen en onderfinanciering van het lager onderwijs.¹⁰² Het onderwijssysteem in België, dat wordt gekenmerkt door een grote sociale ongelijkheid, blijkt deze drie kenmerken te cumuleren. We gaan hieronder in op deze laatste twee factoren.

Ten eerste is het Vlaams onderwijs erg liberaal opgebouwd, als een 'quasimarkt' met vrije schoolkeuze bij de ouders, vrijheid van onderwijs en relatief weinig overheidscontrole (geen echt opgelegd curriculum, geen centrale examens, enz.).¹⁰³ Zo selecteren ouders de school voor hun kinderen niet simpelweg op basis van afstand, maar ook op basis van de reputatie die

een school heeft.¹⁰⁴ Scholen met een grote proportie aan kansarme of migrantenkinderen hebben de reputatie minder ontwikkelingskansen te bieden, en worden dan ook vermeden door ouders van hoge socio-economische achtergrond.¹⁰⁵ Een dergelijke schoolsegregatie is niet zo onschuldig, aangezien socio-economische schoolcompositie ook gelinkt is aan de prestaties van leerlingen (zie boven, 3.1.1).

De studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs is cruciaal. Kinderen uit lagere socio-economische klassen kiezen disproportioneel voor 'lagere' studierichtingen en zijn hiermee voorbestemd om in technische of beroepsrichtingen te blijven. De vraag is nu hoe deze studiekeuze tot stand komt. In Vlaanderen krijgen leerlingen en hun ouders doorgaans een niet-bindend advies van de leerkracht van het laatste jaar basisonderwijs over welke studierichting ze best kunnen volgen. Toch is dit voor ouders een van de enige richtsnoeren waarop zij zich kunnen beroepen om een gefundeerde keuze te maken. De adviezen van leerkrachten worden echter niet louter bepaald door de prestaties van leerlingen¹⁰⁶, zoals ook zal blijken uit de bevindingen die beschreven worden in deel 3 van deze studie rond oriëntering. In ander onderzoek bij ruim 400 leerkrachten in meer dan 50 scholen in Vlaanderen gaven zowat alle leerkrachten aan dat de talenten, interesses en prestaties van leerlingen belangrijk of doorslaggevend waren in het adviseren van leerlingen. Vijftien procent van hen geeft echter expliciet aan dat ook de sociale achtergrond van leerlingen een belangrijk kenmerk is dat in rekening moet worden genomen. Verder gaf bijna drie kwart van de leerkrachten aan dat gedrag van leerlingen belangrijk tot doorslaggevend was in het advies, zoals het feit of leerlingen in staat zijn zelfstandig te werken, te plannen en of ze punctueel zijn met het afwerken van huiswerk. Dergelijke kenmerken zijn echter meer typisch voor

¹⁰⁰ Van Praag, 2013.

¹⁰¹ Van Praag, 2013; Duquet et al., 2006.

¹⁰² Steenssens et al., 2008.

¹⁰³ Groenez et al., 2009; D'hondt, 2015.

¹⁰⁴ Boone, 2013; D'hondt, 2015.

¹⁰⁵ Agirdag et al., 2012.

¹⁰⁶ Boone, 2013.

de middenklasse¹⁰⁷, gezien de ouders vaker jobs uitoefenen waarin ze meer autonomie aan de dag leggen en die een zekere onvoorspelbaarheid inhouden.¹⁰⁸ Door de nadruk te leggen op kwaliteiten die ongelijk verdeeld zijn over leerlingen van verschillende sociale klassen, worden leerlingen uit lagere sociale klassen benadeeld.

Ten tweede draagt ook de financiering van het onderwijs bij aan sociale ongelijkheid. Hoewel het leerplichtonderwijs in principe gratis is in België, dragen gezinnen ongeveer 10% van de totale kost van het onderwijs vanwege het doorrekenen van vervoerskosten, handboeken, schriften, schoolmateriaal, verplichte kledij en schoolactiviteiten.¹⁰⁹ Soms laten ouders in armoede hun kind niet deelnemen aan een activiteit of houden zij hun kind gewoon thuis om te vermijden dat er kosten worden gemaakt.¹¹⁰ Ondanks plannen om aan de schoolinfrastructuur te werken¹¹¹, hebben scholen in kansarme buurten bovendien vaker een inferieure infrastructuur. Opmerkelijk: van de ruim 800 vestingen in kansarme buurten werd 42% gebouwd vóór 1950.¹¹²

3.1.3. Functiebeperking

Moeilijkheden die kinderen met een functiebeperking tijdens hun schoolloopbaan meemaken, kunnen we deels toeschrijven aan oorzaken op een systeemniveau. Ten eerste hangen de ondersteuningsmiddelen nog steeds grotendeels af van of het kind onderwijs volgt in het gewoon of het buitengewoon onderwijs.¹¹³ Vanuit financiële overwegingen kiezen sommige ouders voor

buitengewoon onderwijs, waardoor inclusief onderwijs al te vaak een zaak van socio-economisch sterke gezinnen blijft.

Een tweede aspect zijn de randvoorwaarden met betrekking tot redelijke aanpassingen. Aangezien gewone scholen bij de afweging van redelijke aanpassingen ook het financiële kostenplaatje mee in rekening (mogen) nemen¹¹⁴, leidt dit soms tot een weigering van inschrijving. Er zijn ook juridische lacunes die tot weigeringen bijdragen.¹¹⁵

Een derde struikelblok is de huidige staat van de schoolgebouwen. Zo blijkt slechts 10% van de Vlaamse scholen volledig toegankelijk, en 20% voldoende toegankelijk.¹¹⁶ Bijgevolg zijn dan ook veel leerlingen verplicht om lange afstanden af te leggen naar een (buitengewone) school die wel toegankelijk is. Ook op vlak van wachtlijsten is de situatie vaak prangend voor kinderen met een functiebeperking. Zo zijn er vaak te weinig opvangplaatsen voor jongeren in crisis¹¹⁷, te weinig PAB-assistenten (Persoonlijke-assistentie-budget)¹¹⁸ en doventolken¹¹⁹ en is ook het aantal GON, alsook ION-uren¹²⁰ in veel situaties onvoldoende voor de ondersteuningsnoden van de leerling.

Problemen situeren zich ook in de manier waarop scholen deze regelgeving in de dagelijkse praktijk toepassen. Zo blijven veel ouders problemen ondervinden om hun kinderen in te schrijven^{121,122}. 60% van de Vlaamse Unia-dossiers gaat over het gebrek aan redelijke aanpassingen, en gelijkaardige niveaus zijn terug

107 Bourdieu, 1972.

108 Siongers & Smits, 2014.

109 Nicaise & Desmedt, 2008.

110 Nicaise & Desmedt, 2008; Steensens et al., 2008; Vlor, 2013.

111 Vlaamse overheid, 2015.

112 Vlor, 2013.

113 Grip, 2015.

114 Unia, 2013.

115 Unia, 2014b.

116 Unia, 2014b.

117 Vlor, 2004.

118 Grip, 2015.

119 Unia, 2014a.

120 Uren ter ondersteuning van leerlingen met een handicap, toegekend in het kader van hun integratie en inclusie.

121 Dupont, 2010; Grip, 2015.

122 In de praktijken blijkt de mogelijkheid om de inschrijving te ontbinden het inschrijvingsrecht uit te hollen, zijn er grote verschillen tussen scholen op het vlak van inschrijvingsbeleid en -praktijk en voor sommige kinderen met ernstige en meervoudige beperkingen is er geen leerplicht waardoor hen het recht op inclusief onderwijs wordt ontzegd (Unia, 2016).

te vinden in Brussel en Wallonië.¹²³ Hoewel het recht op redelijke aanpassingen wettelijk beter geregeld is, wordt deze door scholen nog onvoldoende nageleefd.¹²⁴ Veel scholen verwijzen bij een weigering simpelweg naar het argument 'draagkracht', al dan niet met extra uitleg. Aangezien veel scholen twijfelen aan hun deskundigheid om leerproblemen of inclusief onderwijs aan te pakken en ze zich onzeker tonen over het toepassen van redelijke aanpassingen aan het curriculum, is de perceptie al snel dat de draagkracht overschreden wordt.¹²⁵ ¹²⁶ Merk op: het is momenteel nog onduidelijk hoe deze praktijken zullen evolueren onder het nieuwe M-decreet waarbij de 'draagkrachtafweging' vervangen wordt door een 'afweging van de redelijkheid van de aanpassingen'.

3.1.4. Seksuele geaardheid

Heteronormativiteit verwijst naar heteroseksualiteit als een geprivilegieerd systeem in onze cultuur.¹²⁷ Heteronormativiteit beïnvloedt het gedrag van holebi's, wat zich uit in negatieve anticipatie: men verbergt zijn of haar seksuele voorkeur uit angst voor de negatieve gevolgen van een coming out.¹²⁸ Op deze manier bestendigt heteronormativiteit de onzichtbaarheid van holebi's in de samenleving.

Heteronormativiteit leidt ook op school tot de onzichtbaarheid of geringe bespreekbaarheid van het thema. Ongeveer een vijfde van de Vlaamse holebileerkrachten komt op school niet uit voor zijn of haar seksuele voorkeur. Naargelang de onderwijsvorm (BSO, TSO, ASO of KSO) vindt 15% tot 37% van de meer dan 40.000 bevroegde leerlingen dat holebiseksualiteit niet bespreekbaar is op school. Ook de attitudes van de leerlingen zijn soms homonegatief. Jongens en

jongeren met een moslimachtergrond hebben de meest homonegatieve houding.¹²⁹

Wanneer jongeren gevraagd wordt om verschillende settings in te schatten naar de mate van holebi-vriendelijkheid, vallen een aantal dingen op. Ten eerste wordt de schoolomgeving door ongeveer 60% als een redelijke tot heel holebi-vriendelijke omgeving beschouwd.¹³⁰ Daarmee scoort de schoolomgeving, samen met het jeugdhuis (55%) en de jeugdvereniging (51%), als één van de meest holebi-vriendelijke omgevingen. Desalniettemin percipieert tegelijk 12% de schoolomgeving als (helemaal) niet holebi-vriendelijk. Een opvallende bevinding is dat holebi-jongeren hun omgeving niet minder holebi-vriendelijk inschatten dan heterorespondenten, hoewel zij tegelijkertijd wél vaker rapporteren het slachtoffer te zijn van pestgedrag.

Scholen lijken slechts weinig invloed te hebben op de stereotypes die leerlingen over holebi's.¹³¹ In BSO- en TSO-richtingen bestaan er meer negatieve attitudes ten opzichte van holebi's dan in ASO-richtingen.

3.2. Leerling-leerkracht relaties

3.2.1. Migratieachtergrond

Schoolresultaten worden mede beïnvloed door de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van de leerlingen.¹³² In scholen waar het lerarenteam ervan overtuigd is dat het een verschil kan maken in de schoolloopbaan van hun leerlingen, presteren leerlingen ook beter.¹³³ Tegelijk wegen de effecten van (lage) leerkrachtverwachtingen meer door op de prestaties van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage socio-economische status dan op de prestaties van leerlingen van Belgische her-

¹²³ Unia, 2016.

¹²⁴ Unia, 2016.

¹²⁵ Van Hove & De Vroey, 2008.

¹²⁶ Unia, 2016.

¹²⁷ Dewaele et al., 2008.

¹²⁸ Vincke & Stevens, 1999.

¹²⁹ Hooghe, et al., 2007.

¹³⁰ Dewaele et al., 2008.

¹³¹ Pelleriaux & Van Ouytsel, 2003.

¹³² Vlor, 2013.

¹³³ Creemers & Kyriakides, 2008.

komst en leerlingen met een hoge socio-economische status. Bovendien worden de verwachtingen van leerkrachten ook beïnvloed door de compositie van de school. Wanneer meer dan 50% van de studentenpopulatie moslim is, heeft dit een negatieve impact op de attitudes van de leerkrachten. De verwachtingen van leerkrachten worden bovendien gedeeld binnen een leerkrachtteam. Wanneer een voldoende aantal leerkrachten negatieve ideeën over hun leerlingen heeft, worden ze dominant in de leraarskamer. Dergelijke leerkrachtculturen blijven niet beperkt tot de leraarskamer, maar beïnvloeden ook de leerlingen.

Een belangrijk deelaspect van de attitudes die leerkrachten hebben ten opzichte van etnische minderheden, zijn hun ideeën over taal en talige diversiteit. 77% van de Vlaamse leerkrachten vindt dat meertalige leerlingen verboden zouden moeten worden om hun thuistaal te spreken op school.¹³⁴ Nochtans hoeft het tolereren van meertaligheid niet te leiden tot een afname in cognitieve ontwikkeling van de leerlingen.¹³⁵ Integendeel, leerlingen gaan meer taaldiverse vriendschappen aan en voelen zich meer thuis op school.

Leerlingen in Vlaamse scholen rapporteren tevens dat zij etnische discriminatie ervaren op school, ook van leerkrachten. In onderzoek binnen de regio's Gent, Antwerpen, Sint-Niklaas en Hasselt gaf ongeveer 24% van de jongens en 19% van de meisjes met een migratieachtergrond aan etnische discriminatie door leerkrachten ervaren te hebben.¹³⁶

3.2.2. Socio-economische achtergrond

Kinderopvang, scholen en leerkrachten kunnen een centrale rol spelen in de ondersteuning van kinderen in kansarmoede.¹³⁷ Desalniettemin blijkt ook dat afgestudeerde leerkrachten onvoldoende in staat zijn om adequaat om te gaan met

de diversiteit in het onderwijs.¹³⁸ Dit wordt deels weerspiegeld in de attitudes die leerkrachten hebben ten opzichte van leerlingen die afwijken van de blanke, middenklasse norm. Dat komt omdat ze het onjuiste idee hebben dat leerlingen van een lagere socio-economische klasse minder 'schoolbaar' zouden zijn en minder in staat zouden zijn om de eindtermen te halen dan de leerlingen van een hoge socio-economische status. Dit komt deels doordat de materiële, sociale en culturele kloof tussen leerkracht en leerling aanleiding kan geven tot verkeerde interpretaties van bepaalde signalen.

Op vlak van huiswerk hebben kinderen uit minder goedgezinnen bijvoorbeeld vaak een nadeel. Hoewel huiswerk een middel is om de effectieve leertijd te vergroten, hebben ouderlijke betrokkenheid en ondersteuning een belangrijke invloed op de geleverde prestaties.¹³⁹ Aangezien hoger opgeleide ouders makkelijker hun kinderen kunnen ondersteunen bij huiswerk (voor een gedetailleerde bespreking van deze mechanismes, zie 3.4.2), kunnen kinderen met een hoge socio-economische status sterker profiteren van huiswerk dan kinderen uit gezinnen met een lage socio-economische status. Wanneer leerkrachten zich onvoldoende bewust zijn van dergelijke processen, kan huiswerk bijdragen tot grotere sociale ongelijkheid.

Gelijkaardige foutieve verwachtingen of interpretaties kunnen ook de relatie met de ouder kenmerken.¹⁴⁰ Zo kunnen leerkrachten de afwezigheid van ouders op oudercontacten interpreteren als een gebrek aan interesse, aspiraties of betrokkenheid op de schoolloopbaan van het kind. Desalniettemin hechten de meeste kansarme ouders veel belang aan het onderwijs, maar vermijden zij vaak rechtstreekse contacten uit schaamte over hun armoede of onkunde op onderwijsvlak.

¹³⁴ Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2016.

¹³⁵ Van Der Wildt, 2016.

¹³⁶ D'hondt, 2015.

¹³⁷ Ramey et al., 2000.

¹³⁸ Valcke et al., 2012.

¹³⁹ Vlor, 2013.

¹⁴⁰ Vlor, 2013.

3.2.3. Functiebeperking

In de lerarenopleidingen wordt weinig aandacht besteed aan inclusief onderwijs of leerlingen met functiebeperking.¹⁴¹ Leerkrachten voelen zich dan ook vaak handelingsonbekwaam ten opzichte van leerlingen met een handicap, en beschouwen onderwijs aan deze leerlingen als een taak voor specialisten. Er zijn belangrijke randvoorwaarden om inclusie ingang te laten vinden binnen een school. Ten eerste is een attitudeverandering cruciaal. Veel leerkrachten, ook internationaal, zien bepaalde types van functiebeperking als meer geschikt voor inclusie dan andere.¹⁴² Typisch zijn dit handicaps waarvan verwacht wordt dat er makkelijker mee te werken valt in een gewone klas. Ware inclusie verschuift echter de nadruk van prestatie en aanpassing van het kind naar het wegwerken van de barrières in de omgeving. Dergelijke attitudeveranderingen zijn echter voornamelijk uitdagend in het secundair onderwijs, waar traditioneel meer nadruk gelegd wordt op de overstap naar hoger onderwijs of de arbeidsmarkt.¹⁴³

Niet zo zeer syndroomspecifieke kennis is vereist om goede aanpassingen te maken. Eerder blijkt overleg tussen ouders, kind, GON/ION-begeleider en de klasleerkracht cruciaal. Het is gunstig om het resultaat van dergelijk overleg vast te leggen in individuele handelingsplannen die expliciet aangeven welke onderwijsdoelen, ondersteuningsnaden en methoden voor een specifiek kind gepast zijn.¹⁴⁴ Ook systematisch gebruik maken van *universal design for learning* voor de vormgeving van leeromgevingen, is een belangrijke stap om scholen toegankelijk te maken voor een brede groep leerlingen, al dan niet met functiebeperkingen.¹⁴⁵

De relatie met de externe begeleider, vaak leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs, blijkt doorslaggevend. Bij de start kan de aanwezigheid van de externe begeleider voor leerkrachten geruststellend werken. De begeleider helpt vaak met aanpassingen, is een klankbord bij overleg, functioneert als brugfiguur tussen de school en het gezin, assisteert het kind, maar ook klasgenoten, enz.¹⁴⁶ Al kan de meerwaarde van de ondersteuning ook sterk variëren naargelang de begeleider die het buitengewoon onderwijs uitstuurt.¹⁴⁷ Een moeilijkheid voor veel GON/ION-begeleiders is een balans vinden tussen hulp bieden, maar tegelijk zowel kind als leerkracht ruimte voor eigen initiatief geven.¹⁴⁸ Veel leerkrachtteams hebben ook hele hoge verwachtingen van de externe begeleiders, aangezien zij als specialisten aanzien worden. Dit alles draagt dan ook bij tot een gevoel van isolement dat veel begeleiders ervaren in de schoolcontext.¹⁴⁹

3.2.4. Seksuele geaardheid

Er is nog maar weinig onderzoek gevoerd naar leerling-leerkrachtinteracties bij holebilerlingen, maar studies tonen wel aan dat die niet altijd positief verlopen. Heel wat leerkrachten laten het thema bijvoorbeeld nooit aan bod komen tijdens de lessen.¹⁵⁰ Vaak reageren leerkrachten ook niet op homonegatief pestgedrag in de klas, waardoor ze het signaal geven dat ze dit gedrag aanvaarden en dat het normaal is dat holebi's gepest worden.¹⁵¹

Wanneer we van algemeen klasgedrag inzoomen op meer individuele leerling-leerkrachtrelaties, worden er in Vlaanderen weinig verschillen gevonden tussen holebi- en heteroleerlingen. Holebilerlingen rapporteren niet meer discriminatie door leerkrachten en voelen

141 Unia, 2014a.

142 WHO, 2011.

143 De Vroey et al., 2016.

144 WHO, 2011.

145 De Vroey et al., 2016; Unia, 2013.

146 Mortier, 2010.

147 Unia, 2016.

148 Mortier, 2010.

149 Mortier, 2010; De Vroey et al., 2016.

150 Cox et al., 2012; Pelleriaux, 2003; Schoonacker et al., 2009.

151 Schoonacker et al., 2009.

zich even thuis op school als heteroleerlingen.¹⁵² Wel blijkt dat holebimeisjes weinig steun van hun leerkrachten ervaren. Desalniettemin blijkt dat homojongens net veel steun van hun leerkrachten ervaren, meer zelfs dan heteroleerlingen. Al bij al lijkt de relatie in Vlaanderen tussen holebilerlingen en leerkrachten door een beperkt aantal problemen gekenmerkt te worden.

3.3. Peer relaties

3.3.1. Migratieachtergrond

Wanneer onderzoekers met een etnische bril de relaties tussen studiegenoten bekijken, wordt er voornamelijk gefocust op interetnische vriendschappen, pestgedrag en de ervaring van discriminatie. Zo is duidelijk dat een concentratie van etnische minderheden in de basisschool gepaard gaat met een hoger zelfbeeld voor leerlingen met een migratieachtergrond.¹⁵³ De aanwezigheid van ‘anderen zoals mij’ is belangrijk voor leerlingen om zich thuis te voelen op school.¹⁵⁴ Desalniettemin zijn er ook meer interetnische conflicten in gemengde basisscholen.¹⁵⁵

In het secundair onderwijs blijkt de onderwijsvorm die een leerling volgt een belangrijke factor te zijn voor de effectieve interetnische contactmogelijkheden, los van de algehele schoolcompositie. Hoewel gemengde scholen in principe meer kansen bieden voor de ontwikkeling van interetnische vriendschappen, blijkt niet alleen de pure aanwezigheid van een etnische mix belangrijk. Hoe scholen met deze diversiteit omgaan, is dan ook een cruciale factor. Wanneer scholen erin slagen de diversiteit van hun leerlingen te omarmen (bv. door meer open te staan voor de thuistaal van de leerlingen), bevordert dit het aantal interetnische vriendschappen van meertalige leerlingen.

3.3.2. Socio-economische achtergrond

Leerlingen met een lage socio-economische status geven meer aan dat ze gepest worden. Niet in de mogelijkheid zijn om merkkleidij, mooi schoolgerei of de nieuwste gadgets te kopen, net zoals de onmogelijkheid om mee te gaan op schooluitstappen, wordt vaak door leeftijdsgenoten aangegrepen om te pesten.¹⁵⁶ Naast expliciet pestgedrag, kan uitsluiting ook subtieler verlopen. Zo durven kinderen uit schaamte soms geen vriendjes thuis uitnodigen, waardoor ondermaatse huisvesting ook tot een verlies van sociale contacten kan leiden.¹⁵⁷ Dit spreekt ook uit de algemene bevinding dat kinderen in armoede zichzelf niet zozeer als arm beschouwen, maar zich vooral uitgesloten voelen.¹⁵⁸

3.3.3. Functiebeperking

Onderzoek naar de socio-emotionele interacties van leerlingen in inclusieve settings is tot nog toe eerder beperkt gebleven. Toch zijn er aanwijzingen dat deze niet altijd probleemloos verlopen. Internationaal onderzoek geeft aan dat pestgedrag door leerlingen, maar ook door personeel, een probleem kan zijn.¹⁵⁹ Meldingen bij Unia m.b.t. handicap als discriminatiegrond geven eveneens aan dat dit ook in België voorkomt. Naast openlijk pestgedrag zijn er indicaties dat jongeren met een functiebeperking doorgaans minder populair zijn bij hun leeftijdsgenoten dan leerlingen zonder.¹⁶⁰ Bovendien kan uit bestaand onderzoek niet eenduidig worden afgeleid of inclusief onderwijs de sociale interacties tussen leerlingen met en zonder functiebeperking positief beïnvloedt.¹⁶¹ Wel zijn er verschillende methodes die aangewend kunnen worden om een goede basis te voorzien, zoals het bewust creëren van situaties waarin kinderen elkaar ontmoeten, het geven van informatie over hoe

¹⁵² Dewaele et al., 2008.

¹⁵³ Agirdag et al., 2012.

¹⁵⁴ Van Praag, 2013.

¹⁵⁵ Agirdag et al., 2012.

¹⁵⁶ Unicef, 2012.

¹⁵⁷ Vlor, 2013.

¹⁵⁸ Unicef, 2012.

¹⁵⁹ WHO, 2011.

¹⁶⁰ Bossaert et al., 2011; Ruijs & Peetsma, 2009.

¹⁶¹ De Vroey et al., 2016.

ze kunnen samenwerken, spelen en leren, en het opzetten van peer buddy systemen.¹⁶² Deze vriendschappen zijn niet alleen positief voor leerlingen met een functiebeperking.¹⁶³ Inclusief onderwijs draagt bij tot meer positieve attitudes en minder vooroordelen bij leerlingen zonder functiebeperking.¹⁶⁴

3.3.4. Seksuele geaardheid

Holebileren worden frequenter gepest dan heteroleerlingen.¹⁶⁵ Ook zeggen Vlaamse holebi's minder vertrouwenspersonen te hebben dan hetero's, waardoor zij minder sociale ondersteuning ervaren.¹⁶⁶ Aangezien de meeste leeftijdsgenoten heteroseksueel zijn, ontbreekt het holebi-jongeren vaak aan homoseksuele identificatievoorbeelden. Omwille van heteronormatieve verwachtingen, een gebrek aan positieve identificatievoorbeelden en negatieve reacties, verloochenen zij vaak hun seksuele identiteit of durven ze dit niet kenbaar maken.¹⁶⁷ Vaak is het zichtbaar maken van de eigen seksuele oriëntatie echter essentieel om steun te kunnen krijgen van anderen, maar tegelijk is het ook risicovol omdat men hierdoor nog meer gepest kan worden of steun kan verliezen.

3.4. Individueel niveau

3.4.1. Migratieachtergrond

Uit onderzoek blijkt dat socio-economische achtergrond van deze leerlingen ongeveer 40% van hun ondervetegenwoordiging bij het behalen van een diploma verklaart.¹⁶⁸ Dit is minder doorslaggevend voor leerlingen met een andere migratieachtergrond dan Turks of Noord-Afrikaans. Aangezien deze leerlingen ook vaker een

gelijkaardige achtergrond hebben als leerlingen van Belgische herkomst is dit niet verrassend.

Veel onderzoekers hebben zich over de impact van de thuistaal gebogen. In het Vlaamse onderwijslandschap leeft het idee heel sterk dat een gebrekkige beheersing van het Nederlands de hoofdoorzaak is van schoolproblematieken bij leerlingen met een migratieachtergrond.¹⁶⁹ De resultaten van wetenschappelijk onderzoek kunnen dit wijdverspreid idee echter niet ondersteunen. Zo blijkt dat twee- of meertaligheid net een troef kan zijn.¹⁷⁰ Goed Nederlands kan dus een deel van de verschillen in schoolsucces verklaren, maar het belang van Nederlands blijkt toch minder groot te zijn dan vaak gedacht. Belangrijker is dat leerlingen steun en vertrouwen krijgen van ouders en leerkrachten. Ook de vaststelling dat taalproblemen eerder samenhangen met socio-economische achtergrond dan met etniciteit, en dat zowel leerlingen met een migratieachtergrond als leerlingen van Belgische herkomst met lagere socio-economische achtergrond moeilijkheden hebben met schoolse taal kan hierin begrepen worden.

Ondanks wijdverspreide ideeën over het tegendeel, blijkt dat er weinig tot geen verschillen zijn in schoolmotivatie tussen leerlingen van Belgische herkomst en leerlingen met een migratieachtergrond.¹⁷¹ Beiden hechten veel belang aan onderwijs en sociale mobiliteit. Toch percipiëren en ervaren leerlingen met een migratieachtergrond veel discriminatie.¹⁷² Hierdoor ontstaat het idee dat inzet en diploma's niet altijd tot het verhoopde succes leiden.¹⁷³ Daarom zoeken zij alternatieve routes tot succes, waarbij zij bijvoorbeeld hun pijlen richten op een carrière als zelfstandig ondernemer in de etnische deeleco-

162 Van Hove & De Vroey, 2008; De Vroey et al., 2016.

163 Mortier, 2010.

164 Ruijs & Peetsma, 2009.

165 Dewaele et al., 2008; Aerts, 2013.

166 Dewaele et al., 2008.

167 Cox, Dewaele, Van Houtte, & Vincke, 2010; Dewaele & Van Houtte, 2010.

168 Duquet et al., 2006.

169 Agirdag et al., 2012; Opdenakker & Hermans, 2006; Van der Wildt, 2016.

170 Nicaise & Desmedt, 2008; Agirdag et al., 2012.

171 Opdenakker & Hermans, 2006, D'hondt, 2015.

172 D'hondt, 2015.

173 D'hondt et al. 2015.

nomie.¹⁷⁴ Naast inzetten op het remediëren van vroege onderwijsachterstanden¹⁷⁵, moet er dus werk gemaakt worden van structurele belemmeringen in het onderwijs voor etnische minderheden.

3.4.2. Socio-economische achtergrond

We kunnen ons afvragen in welke mate de achtergrondkenmerken van kinderen uit lagere socio-economische achtergrond hun problematische schoolloopbaan kunnen verklaren. Ten eerste blijkt dat opgroeien in armoede zijn sporen nalaat op de ontwikkeling van een kind.¹⁷⁶ Kinderen worden geconfronteerd met onvoldoende middelen en werkloosheid¹⁷⁷, als ook vaak een instabiel gezinsleven. Kinderen met een lage socio-economische status hebben een lager schoolwelbevinden. Zij blijken sneller schoolmoe te worden, omdat zij het gevoel hebben geen aansluiting te vinden bij het middenklasse-karakter van de school en inzet op school als zinloos ervaren.¹⁷⁸ Dergelijke gevoelens worden verder versterkt door de schoolcultuur. Er wordt vaak gesteld dat de schoolmoeheid van leerlingen uit lagere socio-economische achtergrond mede veroorzaakt wordt door een gebrek aan stimulatie en ondersteuning in de gezinscontext. Maar onderzoek toont aan dat ook kansarme ouders het belangrijk vinden dat hun kinderen het goed doen op school.¹⁷⁹ Wel blijken ze minder in staat te zijn om hun kinderen effectief te ondersteunen tijdens hun schoolloopbaan.¹⁸⁰ Zo kunnen ongeletterde ouders hun kinderen bijvoorbeeld wel aansporen om tijd en moeite in huiswerk te steken, maar zij kunnen moeilijk feedback geven of helpen bij vragen. Ook bepaalde ontwikkelingsbevorderende activiteiten worden minder aangeboden aan kinderen in lager opgeleide milieus, zoals

voorlezen, aandacht voor educatief speelgoed, bezoek aan musea, etc.

Bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is de invloed van ouders heel belangrijk. Leerlingen van hogere socio-economische achtergrond zijn eerder geneigd om te kiezen voor de theoretische opties binnen het eerste jaar A¹⁸¹, aangezien hun ouders deze opties als meer aanvaardbaar beschouwen voor hun kind. Naast de push van meer gegoede ouders in de richting van theoretische richtingen, is het ook zo dat leerkrachten een belangrijke invloed kunnen hebben op de studiekeuze van kinderen.

3.4.3. Functiebeperking

Gezinnen met een kind met een handicap blijken in vergelijking met een gemiddeld Vlaams gezin doorgaans een zwakker socio-economisch profiel te hebben.¹⁸² Een mogelijke (deel)verklaring voor de verminderde arbeidsparticipatie bij deze gezinnen ligt in de hogere zorglasten die een kind met een handicap met zich meebrengt. Ook uitgaven voor kinderopvang en medische uitgaven hebben een belangrijke impact. Deze socio-economische omstandigheden beïnvloeden ook de zorg en onderwijskansen van de kinderen. Aangezien inclusief onderwijs vaak externe ondersteuning en coördinatie van ouders vergt (voor een bespreking, zie 2.3 en 3.1.3)¹⁸³, vinden vooral middenklasse-kinderen de weg naar GON- of ION-begeleiding. De begeleidde kinderen komen namelijk vooral uit tweoudergezinnen met de Belgische nationaliteit¹⁸⁴, waarbij bijna 50% een diploma hoger onderwijs heeft.

Naast de gezinskenmerken beïnvloeden ook de individuele kenmerken van leerlingen hun schoolloopbanen. Afhankelijk van de soort han-

174 Van Praag, 2013.

175 Duquet et al., 2006.

176 Roose et al., 2014; Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013.

177 Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013.

178 Demanet et al., 2015.

179 Steenssens et al., 2008.

180 Nicaise & Desmedt, 2008; Steenssens et al., 2008.

181 Boone, 2013.

182 Steenssens et al., 2008.

183 Mortier, 2010.

184 Vlor, 2013.

dicap, ervaren leerlingen specifieke uitdagingen. Bovendien komt comorbiditeit vaak voor, waardoor veel leerlingen met een functiebeperking meer dan één beperking hebben.¹⁸⁵ Toch mag er niet vergeten worden dat er binnen de groep van leerlingen met een specifiek syndroom nog steeds meer verschillen bestaan dan tussen leerlingen met verschillende syndromen.¹⁸⁶ Iedere leerling ervaart specifieke uitdagingen en noden, maar heeft ook eigen sterktes waarvoor aandacht nodig is in de onderwijscontext. Dit ondersteunt ook de oproep van wetenschappers en belangenorganisaties om bij de bespreking van redelijke aanpassingen steeds het perspectief van het kind te erkennen, en sluit aan bij de benadering van het VN-verdrag waarbij de uitdagingen van functiebeperking gezien worden als voortkomend uit de interactie met de omgeving (zie ook 1.3).

3.4.4. Seksuele geaardheid

Het meeste onderzoek naar holebi-jongeren heeft hun algemeen welbevinden en mentale gezondheid bestudeerd. Deze onderzoeksfocus is ontstaan uit alarmerende berichten over de

hoge suïdecijfers bij holebi-jongeren wereldwijd en in Vlaanderen.¹⁸⁷ Bijna elk onderzoek dat het welbevinden van holebi- en heterojongeren vergelijkt, toont aan dat holebi-jongens en -meisjes een lager welbevinden hebben dan hun heteroseksuele leeftijdsgenoten.¹⁸⁸ Vaak verklaart men deze kwetsbare positie van holebi-jongeren door het feit dat ze geconfronteerd worden met psychologische uitdagingen die uniek zijn aan hun ervaringen als leden van een gestigmatiseerde groep. Maar ook binnen de groep van holebi-jongeren worden nog verschillen gevonden. Zo blijken biseksuele jongeren en lesbische meisjes een bij uitstek kwetsbare positie in te nemen. Aangezien veelvuldig onderzoek aangetoond heeft dat een laag psychologisch welbevinden een negatief effect kan hebben op schoolprestaties en schoolmotivatie¹⁸⁹, kan het lager welbevinden van holebileerlingen ook een oorzaak zijn voor problemen tijdens de schoolcarrière. Deze bevindingen liggen tevens in lijn met het simultaan voorkomen van grotere psychologische kwetsbaarheid en slechtere schoolprestaties bij holebimeisjes in de Vlaamse context (voor een bespreking, zie 1.4).

¹⁸⁵ Desoete, 2010; Pieters et al., 2012; Vlor, 2014.

¹⁸⁶ Desoete, 2010.

¹⁸⁷ Schoonacker et al., 2009; van Heeringen & Vincke, 2000.

¹⁸⁸ Bos et al., 2008.

¹⁸⁹ Hattie, 2008.

4. CONCLUSIE

In dit rapport hebben we een overzicht gegeven van de huidige wetenschappelijke kennis met betrekking tot de onderwijskundige achterstelling van holebi's, leerlingen met een migratieachtergrond, functiebeperking of uit zwakkere socio-economische situaties.

Hieruit blijkt dat het Vlaamse onderwijs internationaal aan de top staat wat betreft kwaliteit en prestaties. Desalniettemin bengelt zowel het Vlaamse als Franstalige onderwijs onderaan de rangorde wat betreft sociale rechtvaardigheid. Leerlingen met een migratieachtergrond, een functiebeperking of uit zwakkere socio-economische omgevingen blijven vaker zitten, zijn minder aanwezig in hoog gewaardeerde onderwijsvormen, stromen meer uit zonder diploma, en vatten minder een studie in het hoger onderwijs aan. Bovendien worden de Vlaamse scholen gekenmerkt door doorgedreven vormen van segregatie, waarbij leerlingen met een functiebeperking, migratieachtergrond of uit zwakkere socio-economische situaties geconcentreerd worden in bepaalde scholen. Uit de analyse blijkt dat, vanuit internationaal perspectief, holebileren het in België betrekkelijk goed doen, bijvoorbeeld op vlak van schoolresultaten, motivatie en leerling-leerkracht relaties. Enige voorzichtigheid is echter geboden bij deze vaststelling, gezien holebi's het op andere indicatoren (zoals mentaal welbevinden en suicideproblematieken) het net heel slecht doen, en het onderzoek naar hun schoolervaringen tot op heden beperkt gebleven is. Tegelijk blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond net in een heel kwetsbare positie zitten, waarbij zij het opvallend slecht doen op verschillende indicatoren van schoolsucces. Het feit dat deze leerlingen vaak verschillende uitdagingen combineren, waarbij voornamelijk hun zwakkere socio-economische achtergrond sterk doorweegt, kan hier deels een verklaring bieden. Deze verstrengeling van indicatoren valt in het algemeen op in de analyse. Zo blijkt onder andere dat kinderen

in het buitengewoon onderwijs disproportioneel een migratieachtergrond en/of zwakkere socio-economische achtergrond hebben. Het lijkt er dan ook op dat bij de start van de schoolloopbaan inzetten op een kwalitatief zorg-en-remediëringssysteem voor minder gegoede kinderen een belangrijk verschil zou kunnen maken voor de verschillende doelgroepen.

Uit de oorzaakanalyse blijkt verder dat er per doelgroep een aantal specifieke uitdagingen op het individuele niveau of in de sociale achtergrond zijn, die een succesvolle schoolloopbaan in de weg staan. Ook in de interacties met leeftijdsgenoten stellen we voor iedere doelgroep een pestproblematiek vast. Daarnaast is het echter belangrijk om ook oog te hebben voor processen op het systeem- en schoolniveau. De internationale vergelijking toont immers dat belangrijke oorzaken op deze niveaus de slechte positie van het Vlaamse onderwijssysteem m.b.t. sociale gelijkheid kunnen verklaren. Zo blijkt bijvoorbeeld dat de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, het huidige attesteringsbeleid met veel C-attesten, en de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem er sterk toe bijdragen dat leerlingen uit de doelgroepen in een neerwaartse spiraal terecht komen. Verder blijkt dat de segregatie in het onderwijs gelinkt kan worden aan problemen met het huidige inschrijvingsbeleid, de onderwijsfinanciering en de gebrekkige schoolinfrastructuur. Ten slotte blijkt ook dat de kennis en competenties van leerkrachten om met diversiteit in de klas om te gaan, te wensen overlaten. Hierdoor speelt er een sociale bias in de inzet, betrokkenheid en oriënteringsadviezen van leerkrachten ten opzichte van de verschillende doelgroepen. Hieruit kan dan ook geconcludeerd worden dat een aantal belangrijke aanpassingen in de ondersteuning en opleiding van leerkrachten, alsook in het algehele onderwijsbeleid een belangrijke impact op de onderwijskansen van deze doelgroepen kunnen hebben.

FACT SHEET

ANALYTISCHE REVIEW VAN HET ONDERZOEK NAAR ONGELIJKHEDEN IN HET ONDERWIJS

Contextanalyse

- › 12,7% van de adolescenten in Vlaanderen heeft een niet-westerse migratieachtergrond (2011).
- › In België leeft 18,8% van de kinderen in een gezin met inkomen onder de armoededrempel (2015).
- › Bijna een kwart van de kinderen met een migratie-achtergrond wordt geboren in een kansarm gezin (2012).
- › Langdurige armoede beïnvloedt de cognitieve ontwikkeling, de schoolresultaten, de aspiraties en het zelfbeeld van kinderen.
- › Het Vlaamse onderwijssysteem is een van de koplopers wat betreft segregatie naar functiebeperking met 4,1% kinderen in het buitengewoon onderwijs (2016).
- › België is één van de koplopers wat betreft gelijkberechtiging van holebi's, maar jongens, religieuze leerlingen en leerlingen uit TSO- en BSO-richtingen staan minder positief ten opzichte van holebi's (2003, 2010, 2012, 2013).
- › Het GOK-decreet van 2002 had een belangrijke impact op het inschrijvingsrecht voor kinderen met een migratieachtergrond, uit zwakkere socio-economische situaties en met een functiebeperking (2015).
- › Waar ongeveer 13% van de jongens van Belgische herkomst uitstroomt zonder een diploma, is dit bij jongens van Turkse en Noord-Afrikaanse herkomst rond de 45%. Bij meisjes van Belgische herkomst is dit 7%, terwijl dit bij meisjes van Turkse en Noord-Afrikaanse origine rond de 43 en 41% ligt (2006).
- › Uit het PISA-onderzoek blijkt dat het prestatieverschil tussen arme en rijke leerlingen, zowel voor wiskunde als de taalvaardigheidstest, het grootst is in België (2008, 2014).
- › De kans om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen is vijf tot zes maal hoger bij arme kinderen dan voor het gemiddelde Vlaamse kind (2003). Voornamelijk doorverwijzing naar de types 1, 3 en 8 van het buitengewoon lager onderwijs is veel voorkomend bij kinderen uit kansarme milieus.
- › De kans op een B-oriëntering bij niet-vertraagde kinderen van laaggeschoolde moeders is bijna even hoog als de kans op een B-oriëntering bij vertraagde kinderen van hoger opgeleide moeders (2008).
- › Niet-vertraagde kinderen met een niet-westerse nationaliteit hebben een grotere kans op oriëntering naar de B-stroom dan vertraagde kinderen met een westerse nationaliteit (2008).
- › Uit de PISA-data blijkt dat slechts 10% van de armste jongeren in Vlaanderen het algemeen vormend onderwijs volgt versus 88% bij het rijkste deciel (2007).
- › Doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs gebeuren frequenter voor arme leerlingen, jongens en kinderen met een migratieachtergrond (2009, 2013). Ook kinderen die later op het jaar geboren zijn, komen disproportioneel in het buitengewoon onderwijs voor (2014).
- › Het zijn voornamelijk kinderen van hoogopgeleide ouders met betaald werk die GON-begeleiding krijgen of inclusief onderwijs volgen (2013).
- › Ongeveer 25,7% van jongeren met een handicap stroomt uit zonder kwalificatie

Schoolloopbaan

- › Binnen de OESO vertoont Vlaanderen het grootste verschil in wiskundescores tussen de kinderen van migranten en leerlingen van Belgische herkomst, zelfs wanneer rekening gehouden wordt met de sociaaleconomische achtergrond (2014, 2015).
- › In vergelijking met leerlingen van Belgische herkomst zijn leerlingen met een migratieachtergrond oververtegenwoordigd in minder gewaardeerde studierichtingen, blijven ze vaker zitten, verlaten ze vaker zonder diploma het middelbaar onderwijs, en zijn ze ondervertegenwoordigd in het hoger onderwijs.

versus 11,5% van jongeren zonder handicap (2014).

- › Er worden geen significante verschillen gevonden in zelf-gerapporteerde schoolresultaten, schoolmotivatie en schoolzinloosheid tussen hetero- en holebi-jongeren (2008).
- › Toch lijken lesbische en biseksuele meisjes gemiddeld minder uren te studeren en meer B- en C-attesten te krijgen dan hetero-meisjes en homo- en biseksuele jongens. Ze hebben ook minder het gevoel dat ze erbij horen op school en zijn minder gemotiveerd om te presteren (2013).

Oorzaken

Systeemniveau

- › Het inschrijvingsbeleid, de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, het attesterings- en oriënteringsbeleid, het hiërarchisch karakter van het onderwijs, de onderwijsfinanciering en de infrastructuur zijn belangrijke systeemorzaken voor de moeilijkere schoolloopbanen van etnische minderheden, leerlingen met een functiebeperking of uit zwakkere socio-economische situaties.
- › Ongelijke spreiding van leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal en laagopgeleide moeders is in Antwerpen, Genk en Gent erg uitgesproken.
- › De segregatie tussen ASO, TSO, BSO en KSO verklaart bijna de helft van de ongelijke spreiding van leerlingen op basis van socio-economische achtergrond in het secundair onderwijs.
- › Ook schoolkeuzemotieven en inschrijvingskansen verklaren schoolsegregatie in het basis- en secundair onderwijs.
- › Etnische samenstelling van de scholen heeft weinig impact op de onderwijsprestaties van leerlingen.
- › Er is een licht negatief effect van de socio-economische samenstelling van een school op de onderwijsprestaties van leerlingen, hoewel dit voornamelijk voortkomt uit de negatieve percepties van het schoolpersoneel.
- › In landen met vroege studiekeuze, presteren leerlingen van minder goeude achtergronden slechter, terwijl er voor leerlingen

uit een kansrijk milieu geen positief noch negatief effect is.

- › De studiecultuur in technische en beroepsrichtingen is minder positief, wat een invloed heeft op alle leerlingen in deze onderwijsstromen, alsook op de onderwijsverwachtingen van de leerkrachten.
- › 15% van de Vlaamse leerkrachten geeft expliciet aan dat de sociale achtergrond van leerlingen een belangrijk kenmerk is bij het studiekeuzeadvies bij de overgang naar het secundair onderwijs (2013).
- › Gezinnen dragen ongeveer 10% van de totale kost van het onderwijs vanwege de doorrekening van vervoerskosten, handboeken, schriften, schoolmateriaal, verplichte kledij en schoolactiviteiten (2008).
- › 42% van de gebouwen in kansarme buurten werden gebouwd voor 1950 (2013).
- › 10% van de Vlaamse scholen is volledig toegankelijk voor mensen met een functiebeperking, en 20% voldoende toegankelijk (2014).
- › De schoolomgeving wordt door ongeveer 60% van de jongeren als een redelijke tot heel holebivriendelijke omgeving beschouwd (2008).

Leerling-leerkrachtrelaties

- › 77% van de Vlaamse leerkrachten vindt dat anderstalige leerlingen verboden zouden moeten worden om hun thuistaal te spreken op school (2016).
- › Ongeveer 24% van de jongens en 19% van de meisjes met een migratieachtergrond ervaren etnische discriminatie door leerkrachten (2015).
- › Leerkrachten koesteren lagere verwachtingen ten aanzien van etnische minderheden en kinderen uit minder goeude gezinnen, wat zich soms vertaalt in leerkrachtculturen met een grotere impact op de leerlingen.
- › Leerkrachten voelen zich dan ook vaak handelingsonbekwaam ten opzichte van leerlingen met een handicap.
- › De noodzakelijke attitudeveranderingen voor inclusief onderwijs zijn doorgaans moeilijker in secundair onderwijs en in systemen met sterke opsplitsing naar onderwijsvormen.

- › Om goede aanpassingen te maken voor inclusief onderwijs is niet syndroomspecifieke kennis vereist, maar overleg tussen ouders, leerkracht, begeleider en kind.
- › Er worden weinig verschillen gevonden tussen holebilerlingen en heteroleerlingen wat betreft discriminatie door leerkrachten of zich thuis voelen op school.

Peerrelaties

- › Etnische en seksuele minderheden, alsook kinderen met een functiebeperking of uit minder gegoede gezinnen worden vaker met een pestproblematiek geconfronteerd.
- › De simpele aanwezigheid van leerlingen met een migratieachtergrond of functiebeperking is vaak niet voldoende om vriendschappen te ontwikkelen.
- › Schoolcompositie en schoolcultuur kunnen een belangrijke invloed uitoefenen op de vriendschapsformatie tussen leerlingen.

Individueel niveau

- › Socio-economische achtergrond van leerlingen met Turkse of Noord-Afrikaanse herkomst verklaart ongeveer 40% van hun ondervertegenwoordiging bij het behalen van een diploma (2006).
- › Thuis taal en generatiestatus verklaren ongeveer 25% van de schoolachterstand tussen leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen van Belgische herkomst (2006).
- › Ondanks dat er in het Vlaamse onderwijs een groot belang gehecht wordt aan de thuis taal, lijkt deze factor vaak minder doorslaggevend dan gedacht.
- › Er zijn weinig motivatieverschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond.
- › Zowel leerlingen met een migratieachtergrond als leerlingen met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond ervaren meer schoolmoeheid en zinloosheid bij schoolinzet.
- › Armoede heeft een belangrijke impact op de gezondheid en ontwikkelingskansen van een kind dat tot op latere leeftijd doorwerkt.

- › Kinderen met een functiebeperking komen vaker uit een minder gegoed gezin, waar de kosten van kinderopvang en medische zorg vaak zwaar doorwegen.
- › Slechts 14,1% van de GON-leerlingen voldoet aan minstens één GOK-criterium (2013).
- › Holebi's in het algemeen, en biseksuele jongeren en lesbische meisjes in het bijzonder, ervaren een lager welbevinden en mentaal welzijn.

Databanken

- › Onderzoek naar onderwijstrajecten van leerlingen met een migratieachtergrond werd lange tijd bemoeilijkt doordat alleen de nationaliteit geregistreerd werd, maar niet de herkomst van de leerlingen. Ook de thuis taal van leerlingen, die beschikbaar gemaakt werd via data van het Departement Onderwijs, wordt in onderzoek gebruikt als proxy voor migratieachtergrond. Sinds 2013 heeft het Datawarehouse van de Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming van de Kruispuntbank Sociale Zekerheid informatie over de herkomst van de Belgische bevolking ter beschikking, maar deze werden nog niet benut voor onderwijsonderzoek.
- › Om de socio-economische achtergrond te bestuderen wordt vaak gebruikt gemaakt van de opleiding, beroepsstatus of het inkomen van (de ouder van) de leerling. Deze verschillende indicatoren geven doorgaans een gelijkaardig resultaat.
- › Er bestaan geen volledige statistieken over de Belgische bevolking met een functiebeperking. Ook onderwijsstatistieken hieromtrent zijn onvolledig.
- › Holebi's worden omschreven als een verborgen populatie, aangezien het onduidelijk is hoeveel holebi's er werkelijk zijn.
- › Bij jongerenonderzoek naar holebi's krijgen we vaak te maken met een onderschatting van het totale aantal holebi's en een overrepresentatie van homojongens.

DEEL 2

DIVERSITEITSBELEID EN -PRAKTIJKEN IN SCHOLEN

INLEIDING

In dit deel worden de resultaten besproken van een studie naar het gevoerde schoolbeleid en de praktijken om met diversiteit om te gaan in scholen uit het lager en secundair onderwijs. Aangezien dit onderzoek de brede omgang met diversiteit wil vatten, wordt expliciet ingegaan op zowel gender als leerlingen met een migratieachtergrond, functiebeperking en uit zwakkere socio-economische situaties. Merk op dat gender meerdere subthema's omvat die met elkaar verwant zijn, maar toch verschillend zijn, zoals seksuele geaardheid, transseksualiteit/transgender, man-vrouw verhoudingen, en genderstereotypen. Belangrijk hierbij is dat we moeten uitgaan van het gegeven dat gender geldt als een centraal maatschappelijk ordeningsprincipe.¹⁹⁰ Hierbij wordt geslacht gebruikt als legitimatie van en basis voor verschillen in macht, status en privilege; zowel op het materiële als symbolische niveau. Een belangrijke tak in het sociaal-wetenschappelijke onderzoek is dan ook de manier waarop het dagdagelijks leven beïnvloed wordt door de omgang met gender in de bredere samenleving, zowel op vlak van economie, justitie en politiek (materieel niveau), als van denkbeelden rond kenmerken die stereotiep aan mannen of vrouwen worden toegekend (symbolisch niveau). Belangrijke vaststellingen hierin zijn niet alleen processen van discriminatie ten opzichte van vrouwen, maar even goed hoe het leven van mannen belemmerd wordt door genderstereotypen, of hoe ideeën rond de "natuurlijkheid" en "juistheid" van man-vrouw verschillen aanleiding geven tot de afwijzing, uitsluiting en discrimina-

tie van holebi's en transgenders. Tenzij anders vermeld door te refereren naar een specifiek subthema, verwijzen we naar de volledige breedte van de genderthematiek wanneer we het hebben over "genderthema's" of "gender". Het is bovendien belangrijk te realiseren dat gender, etniciteit, socio-economische achtergrond en beperking op complexe manieren met elkaar verweven zijn en aanleiding geven tot specifieke levenservaringen, identiteitsconstructie en vormen van uitsluiting. Dit zogenaamde kruispuntdenken is door methodologische beperkingen in mindere mate aanwezig in het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek (zie onder), maar komt als centraal perspectief naar voor in het kwalitatieve gedeelte.

Dit hoofdstuk valt uiteen in twee hoofdonderdelen: ten eerste de bespreking van surveyanalyses en ten tweede, de bevindingen die focusgroepen met professionals uit onderwijs en het middenveld ons meegaven. In de surveybevragingen gaan we allerlei relevante aspecten voor de omgang met diversiteit op school na: het beleid ter zake, de managementstijl van de directie, het communicatiebeleid en de inspraakmogelijkheden op school, de inspanningen omtrent toegankelijkheid, redelijke aanpassingen, persoonlijke meningen van het personeel, binnenklasdifferentiatie, bereidheid om diverse leerlingen in de klas op te nemen, competentie-inschatting, enz. Deze specifieke concepten werden geselecteerd op basis van inzichten uit de literatuurstudie van deel 1, waaruit bleek dat

¹⁹⁰ Vantieghem, 2015.

deze aspecten centraal staan in het creëren van algemeen kwalitatief onderwijs en bovendien belangrijke onderdelen zijn van de oorzaken op het systeem- en leerkrachtniveau. Aangezien deze concepten een belangrijke invloed kunnen hebben op de concrete omgang met diversiteit op school, zijn ze gekozen als centrale focus in dit onderzoek.

In de focusgroepen legden we aan middenveld- en onderwijsorganisaties de resultaten van het surveyonderzoek voor en vroegen hen naar herkenbaarheid vanuit hun expertise en ervaring. Zij formuleerden ook beleidsaanbevelingen en we nodigden hen uit ook na te gaan of de resultaten aanleiding tot zelfreflectie in de organisatie kunnen zijn.

5. VERKENNENDE FASE: HET SURVEYONDERZOEK

5.1. Methodologie

Met een gestandaardiseerde enquête bij verschillende onderwijsactoren (leerkrachten, directeurs, pedagogisch ondersteunend personeel) in 100 scholen in het lager en voltijds gewoon secundair onderwijs en in 10 scholen in het buitengewoon lager en secundair onderwijs, willen we een breder zicht krijgen op de mate waarin scholen een beleid inzake diversiteit ontwikkelen en inzetten, welke diversiteitspraktijken ze toepassen en in welke mate verschillende schoolse actoren menen dat de context waarin ze werken hen voldoende ondersteuning biedt om met een diverse leerlingenpopulatie om te gaan.

De volgende tabel geeft de beoogde en netto-respons weer voor de survey diversiteit. In het gewoon lager onderwijs ontvingen we respons van 164 scholen en 466 leden van de directie, het onderwijzend of (pedagogisch) ondersteunend personeel. In het gewoon voltijds secundair onderwijs werd de beoogde respons op schoolniveau niet gehaald. We ontvingen respons van 71 scholen en van 162 leden van de directie, het onderwijzend of (pedagogisch) ondersteunend personeel. In het buitengewoon lager en secundair onderwijs werd de beoogde respons op schoolniveau gehaald en namen respectievelijk 64 en 112 personeelsleden deel aan de survey diversiteit.

Tabel 1: Beoogde, effectieve en volledige respons voor de survey diversiteit

	Beoogde respons (scholen)	Effectieve respons (scholen)	Effectieve respons (individueel)
Gewoon lager onderwijs	100	164	466
Gewoon voltijds secundair onderwijs	100	71	162
Buitengewoon lager onderwijs	10	23	64
Buitengewoon secundair onderwijs	10	25	112

Voor een uitgebreide bespreking van de methodologische keuzes gehanteerd voor dit gedeelte van het onderzoek en een beschrijving van de respondenten en steekproef, verwijzen we graag naar het technisch rapport. Een beknopte

bespreking van de gehanteerde methode las u reeds in het hoofdstuk 'Methode'.

5.2. Beschrijvende analyses

5.2.1. Diversiteitsbeleid

In welke mate hebben de scholen een concreet beleid m.b.t. diversiteit? Dat bekeken we aan de hand van concrete issues, zoals bijvoorbeeld het verbod op meertaligheid, het dragen van religieuze symbolen, het actief werken aan een holebisensitief klimaat, en de gevolgde procedures m.b.t. redelijke aanpassingen en schoolkostenbeleid. Hieruit blijkt dat lagere en secundaire scholen allebei ongeveer 2.8 scoren, op een schaal die loopt van 0 tot 4, wat aangeeft dat de meeste scholen inzetten op een aantal concrete beleidsmaatregelen m.b.t. diversiteit.

Wat betreft de omgang met kansarmoede op school, lijkt het erop dat de meeste lagere en secundaire scholen een consequent beleid proberen te voeren. De meeste respondenten geven aan dat hun scholen sterk proberen de kosten binnen de maximumfactuur te houden (voor lager onderwijs), uitstappen betaalbaar te houden (voor secundair onderwijs), kinderen niet aan te spreken over onbetaalde rekeningen en een beeld te krijgen van de socio-economische situatie van de leerlingen.

Op vlak van handicap echter lijkt er minder eensgezindheid in het schoolbeleid te bestaan. Zo geeft ruim 80% van de scholen aan dat een vaste procedure gevolgd wordt voor de ondersteuning van een kind met functiebeperking. Anderzijds geeft ook een grote groep respondenten, ongeacht onderwijsniveau, aan dat de individuele leerkracht nog steeds bepaalt welke zorg en ondersteuning aan een kind met functiebeperking geboden wordt. Het mag duidelijk zijn dat deze twee uitspraken elkaar tegenspreken, wat suggereert dat veel scholen misschien een gestructureerd beleid hebben voor de omgang met functiebeperking, maar dat op de werkvloer veel leerkrachten zelf kunnen beslissen hoe dit precies aangepakt zal worden. Dit lijkt in overeenstemming te zijn met het gevoel van willekeur dat veel ouders en leerlingen met functiebeperking ervaren, wat naar voren kwam

uit de literatuurstudie¹⁹¹ en de verdiepende fases (zie onder).

Wat betreft de omgang met religieuze diversiteit, beschouwen vooral lagere scholen enkele zaken als niet van toepassing voor hun specifieke context: het luncheonaanbod aanpassen aan de religieuze voorschriften van de leerlingen en religieuze symbolen toelaten wordt door ruim 25% van de respondenten lager onderwijs als niet van toepassing beschouwd, terwijl dit 10% is bij respondenten secundair onderwijs. Dit kan eventueel nog verklaard worden door de achtergrond van bepaalde scholen, bijvoorbeeld scholen die weinig religieuze leerlingen hebben. Anderzijds is het wel opvallend dat ruim een derde van de lagere scholen ‘werken aan een holebivriendelijk klimaat’ niet van toepassing vindt. Dit is opvallend aangezien holebi’s gelijkmatig verspreid zijn over het Vlaamse grondgebied en het argument dat deze leerlingen niet aanwezig zijn, dus niet kan worden gemaakt. Het idee dat gender niet relevant zou zijn voor lagere schoolkinderen, dat mogelijk aan de grondslag ligt van dit hoge percentage, is echter problematisch. Juist doordat een andere seksuele geaardheid, genderstereotypen of andere gezinsvormen nooit besproken worden en erkenning van deze diversiteit compleet afwezig is in de dagelijkse sfeer, wordt het klimaat van heteronormativiteit ondersteund (voor een gedetailleerde bespreking van heteronormativiteit, zie 3.1.4). Een dergelijke redenering lijkt echter wel aan de grondslag hiervan te liggen, aangezien de situatie in het secundair onderwijs er opvallend anders uitziet. Zo geeft minder dan 1% van het secundair schoolpersoneel aan dat werken rond holebithe-matieken niet relevant zou zijn. Ook werken aan een klimaat waarin transgender-leerlingen zich welkom voelen wordt door minder dan 5% van het secundaire-schoolpersoneel als “niet van toepassing” beschouwd. Secundaire scholen scoren dan ook iets hoger dan lagere scholen wat betreft de inschatting van hun schoolbeleid m.b.t. de omgang met de holebi- en transthematiek. Ook op vlak van de omgang met etnische minderheden lijkt de inschatting dat bepaalde zaken niet van toepassing zouden zijn voor de

¹⁹¹ Desoete, 2014; Vranken & Dekempeneer, 2016.

school minder prevalent bij secundaire scholen dan bij lagere scholen. Zo wordt het aanpassen van het lunchaanbod van de school hier door ongeveer 5% als niet van toepassing beschouwd, en een verbod op het dragen van religieuze symbolen door minder dan 2%. Desalniettemin blijkt tegelijkertijd dat secundaire scholen doorgaans behoorlijk strikt staan ten opzichte van talige en religieuze minderheden. Zo geeft ruim 60% aan dat het dragen van religieuze symbolen niet toegelaten is op school, waar dit in het lagere onderwijs minder dan 40% is. Ongeveer 80% geeft aan dat leerlingen hun moedertaal niet binnen de les mogen spreken. Ook in de gangen of op de speelplaats geeft ongeveer 40% (lager en secundair) aan dat dit niet toegelaten is. Deze strikte houding, voornamelijk ten opzichte van het gebruik van de thuistaal, blijkt ook uit ander onderzoek naar de omgang met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs.¹⁹²

5.2.2. Managementstijl van de directie

We vroegen schoolpersoneel om de managementstijl van hun directie in te schatten, met items die bijvoorbeeld verwezen naar diens aanspreekbaarheid, coördinerend vermogen en betrokkenheid bij het welzijn van de medewerkers. Deze elementen samen geven een indicatie in welke mate de directie het beleidsvoerend vermogen heeft om – direct en indirect – een diversiteitsbeleid in de sporen te zetten en te houden. Personeel van het lager onderwijs schat gemiddeld genomen de managementstijl van hun directie hoog in, waarbij de gemiddelde waarde 3.17 is op een schaal met range van 0 tot 4. Personeel van het lager onderwijs lijkt over het algemeen genomen dus behoorlijk tevreden over hoe hun directeur leiding geeft aan zijn/haar personeel. Het personeel van het secundair onderwijs lijkt daarentegen iets kritischer. Dit verschil blijkt ook uit de antwoordpatronen, waarbij het personeel van het secundair onderwijs een grotere variatie laat zien. Dit betekent dus ook dat meer mensen hun directie negatiever inschatten, waarbij ongeveer een kwart zijn overste “gebuisd” heeft.

5.2.3. Personeelsbeleid

Uit de bevraging blijkt dat de diversiteit in de leerkrachtenkorpsen in Vlaanderen beperkt is. Zo reageert 40% van de respondenten uit het lager onderwijs met “niet van toepassing” op een vraag over holebileerkrachten en een gelijkaardige vraag over leerkrachten met een functiebeperking. Opnieuw lijkt het bewustzijn rond deze thema’s uitgesprokener te zijn bij schoolpersoneel van het secundair, aangezien hier telkens ongeveer slechts 3% deze vragen met “niet van toepassing” beantwoordde. Desalniettemin blijkt tegelijkertijd dat de respondenten uit zowel het lager onderwijs als het secundair het personeelsbeleid m.b.t. diversiteit op hun school gemiddeld heel hoog inschatten.

5.2.4. Beleid m.b.t. communicatie naar de ouders

De respondenten werd gevraagd aan te duiden welke communicatiestrategieën hun school toepast in het contact met ouders. Omgaan met diversiteit houdt immers onder meer in dat je communicatie gedifferentieerd uitbouwt en rekening houdt met de diverse achtergronden van gezinnen, zoals op het vlak van meertaligheid, vertrouwdheid met het schooljargon, enz. Hieruit blijkt dat de meeste scholen bepaalde communicatiestrategieën slechts zelden toepassen. Zo blijkt dat vooral de vertaling van schriftelijke communicatie, het gebruik van een tolk bij oudercontacten, samenwerken met organisaties die kansarme ouders of ouders met een migratieachtergrond bereiken, of ouders ontmoeten buiten de schoolpoorten weinig ingezet worden.

5.2.5. Inspraak van leerlingen en ouders

Omgaan met diversiteit houdt ook in dat de school in dialoog gaat met de heel diverse groep van leerlingen en ouders, om zo beter in te spelen op specifieke kansen en behoeften. Inspraak garanderen bevordert die dialoog. De respondenten werd gevraagd aan te duiden op welke thema’s leerlingen en hun ouders inspraak krij-

¹⁹² Pulinx, Van Avermaet & Agridag, 2016; Van der Wildt, 2016.

gen op school en hoe diepgaand deze inspraak was. Op een schaal die loopt van 0 (leerlingen worden op geen enkel punt mee betrokken) tot 36 (leerlingen mogen mee beslissen over ieder punt), valt het op dat de maximale score 24 is en het gemiddelde bij lager onderwijs slechts rond 12 ligt. In het secundair onderwijs stellen we een gelijkaardige maximale score vast (namelijk 23), maar ligt het gemiddelde wel iets hoger (nl. 14).

Items waarop leerlingen doorgaans weinig inspraak hebben, zijn het schoolreglement en het pedagogisch project. Zo geeft tussen de 25 en 30% van de directeurs uit het lager onderwijs expliciet aan dat leerlingen hier niet bij betrokken worden. Wat betreft het pedagogisch project geeft zelfs maar één directeur uit het lager onderwijs aan dat leerlingen hierover mee mogen beslissen. Leerlingen mogen daarover op z'n best hun mening geven of worden geïnformeerd. Hoewel dezelfde thema's ook in het secundair onderwijs minder opengesteld worden voor leerlinginspraak, zien we dat leerkrachten de ruimte voor leerlingbetrokkenheid hier toch iets hoger inschatten. 1 op de 10 scholen betreft leerlingen niet bij het pedagogisch project, in ongeveer 1 op de 10 mogen leerlingen mee beslissen over het schoolreglement.

Thema's waarbij leerlingen net meer zeggingskracht hebben, zijn beslissingen die een rechtstreekse impact hebben op de individuele student, zoals redelijke aanpassingen, aanpak van grensoverschrijdende incidenten, of straf- en beloningssystemen. Ongeveer 1/5^{de} van de directeurs, ongeacht onderwijsniveau, geeft aan dat leerlingen mogen meebeslissen over redelijke aanpassingen. Ook bij het straffen en belonen van leerlingen, of de omgang met grensoverschrijdende incidenten of pestproblematieken geeft tussen 10 à 15% van de directeurs uit het lager onderwijs aan dat leerlingen mogen meebeslissen. Uitstappen, reizen of schoolprojecten behoren tot een van de thema's waarop het meest leerlinginspraak gecreëerd wordt, met ruim 10% van de directeurs die aangeven dat leerlingen hierover mogen meebeslissen. Over de organisatie van toetsen en huiswerk, alsook van mogelijke uitstappen of schoolreizen geeft 10 à 17% van de secundaire directeurs aan dat leerlingen hierover mee mogen beslissen. In

vergelijking met het lager onderwijs krijgen leerlingen in het secundair wel minder medebeslissingsrecht over disciplinaire maatregelen. Zo geeft minder dan 5% van de directeurs aan dat leerlingen mogen meebeslissen over het straffen en belonen van leerlingen, of de omgang met grensoverschrijdende incidenten of pestproblematieken.

Hoewel de inspraak van leerlingen in het lager en secundair al bij al gelijkaardig lijkt te zijn, merken we toch nuanceverschillen op. Zo is de inschatting van het minimale niveau aan inspraak doorgaans iets hoger in een secundaire school dan in een lagere school. Dit wordt mogelijk veroorzaakt door het leeftijdsverschil van de leerlingen, waarbij scholen eerder geneigd kunnen zijn om oudere leerlingen meer ruimte voor inspraak te geven. Leerlingen in het secundair onderwijs lijken vooral meer inspraak te krijgen in de organisatie van huiswerk en toetsen en bij het schoolbeleid (onder de vorm van het schoolreglement of het pedagogisch project). Desalniettemin lijken lagere scholen meer open te staan voor leerlinginspraak op vlak van zorgen en disciplinaire maatregelen dan secundaire scholen.

Over het algemeen genomen is de inspraak van ouders niet opvallend hoger dan de inspraak die van leerlingen toegelaten is. Ouders worden op een aantal punten doorgaans niet betrokken. Dit is het geval in het lager onderwijs voor het schoolreglement en de organisatie van toetsen en examens. Deze situatie is gelijkaardig in het secundair onderwijs.

De punten waarop ouders opvallend het meest betrokken worden, zijn zorggerelateerde aspecten, zoals redelijke aanpassingen en de begeleiding van het CLB.

5.2.6. Klachtenprocedures en vertrouwenspersonen

Net iets meer dan de helft van de lagere scholen en 80% van de secundaire scholen heeft een klachtenprocedure voor grensoverschrijdende incidenten, zoals pesten, discriminatie, agressie, etc. Van deze scholen moest ruim 65% van de lagere scholen en ruim 30% van de secundaire

scholen deze procedure niet opstarten in het voorgaande schooljaar. Van de lagere scholen die wel formele klachten behandeld hebben, handelden deze voornamelijk over algemeen pestgedrag of agressie. Formele klachten met betrekking tot homofobie, religieuze intolerantie, racisme, of functiebeperkingen kwamen voor maar waren zeldzaam. In het secundair onderwijs kwamen klachten over algemeen pestgedrag het frequentst voor, gevolgd door seksisme/seksuele intimidatie en racisme, maar ook incidenten m.b.t. homofobie en functiebeperking werden gemeld.

Hoewel ongeveer de helft van de lagere scholen geen formele klachtenprocedure heeft, heeft toch ruim 85% een vertrouwenspersoon waar leerlingen terecht kunnen met vragen of klachten m.b.t. diversiteit of discriminatie. In het secundair onderwijs had iedere bevroegde school een vertrouwenspersoon ter beschikking. Deze wordt bij ongeveer de helft van de scholen graad- of schoolbreed aangesteld. Ongeveer 30% van de lagere scholen en 15% van de secundaire scholen staat toe dat leerlingen zelf hun vertrouwenspersoon kiezen. Een kwart tot een vijfde van de scholen heeft een vertrouwenspersoon die zich specialiseert in specifieke thema's: pesten, emotionele problemen en kansarme thuissituaties. Ook vertrouwenspersonen m.b.t. etnisch-culturele achtergrond, seksualiteit, gender en functiebeperking komen voor, maar zijn minder frequent voorhanden.

5.2.7. Officiële ondersteuningsfuncties

Scholen hebben verschillende manieren om extra ondersteuning binnen hun school aan te bieden om op betere en diepgaandere manieren met diversiteit om te gaan. Dit kan bijvoorbeeld door extra mensen in te zetten met specifieke takenpakketten. We legden scholen dan ook een lijst voor met mogelijke extra ondersteuningsfuncties, waarbij zij konden aangeven of deze al dan niet aanwezig waren op school en of deze al dan niet intern of extern gefinancierd waren. Deze lijst omvat bijvoorbeeld persoonlijk assistenten, zorgleerkrachten, leerlingenbegeleiders, kinesisten, logopedisten, maatschappelijk werkers, etc. Zo blijkt dat ongeveer 10% van de scholen geen extra interne of extern gefinan-

cierde kracht heeft. Desalniettemin blijkt tegelijk dat scholen altijd over minimaal een van deze bronnen beschikt (e.g., minimaal óf een interne óf een externe kracht). Lagere scholen beschikken gemiddeld over twee intern gefinancierde ondersteuningskrachten en ongeveer 3 extern gefinancierde krachten. Secundaire scholen beschikken gemiddeld over drie intern gefinancierde ondersteuningskrachten en doorgaans 1 à 2 extern gefinancierde krachten. Van de intern gefinancierde krachten zijn zorgleerkrachten en leerlingbegeleiders het meest voorkomend, ongeacht onderwijsniveau. Van de extern gefinancierde krachten zijn GON-begeleiders meest voorkomend, ongeacht onderwijsniveau. In het lager onderwijs zijn ook logopedisten vaak aanwezig als extern gefinancierde kracht. Functies die daarentegen doorgaans afwezig zijn, zijn persoonlijk assistenten, ION-begeleiders, orthopedagogen en ergotherapeuten.

De variatie hierin is nogal groot. Enkele lagere scholen geven aan ook op vrijwilligers te steunen voor extra zorg en ondersteuning, bijvoorbeeld familieleden van leerlingen, (oud-)leerkrachten of directieleden. In het secundair wordt meermaals opgemerkt dat leerkrachten vrijwillig extra taken opnemen, bijvoorbeeld als zorgcoördinator of in de begeleiding van OKAN-leerlingen (i.e., leerlingen die nieuw zijn in België en onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen volgen).

Ook in het aantal uren dat deze ondersteuners intern gefinancierd worden, is een enorme variatie merkbaar, waarbij 10% van de lagere scholen minder dan 28 uur extra ondersteuning financieren, en 10% meer dan 280 uur ondersteuning zelf financieren. In de secundaire scholen zijn deze verschillen nog meer uitgesproken, waarbij 10% van de scholen minder dan 11 uur extra ondersteuning zelf financiert, en 10% meer dan 300 uur zelf financiert. Deze uren worden voornamelijk toegekend aan zorgleerkrachten of leerlingbegeleiders, ongeacht onderwijsniveau. In het secundair onderwijs zien we dat een groot deel van de intern gefinancierde uren tevens toegewezen worden aan OKAN-leerkrachten en Jo-Jo's (i.e., laaggeschoolde jongeren die in een school aan de slag gaan als preventiemedewerker of onderhoudskracht). In buitengewone

secundaire scholen komen daar ook nog logopedisten, orthopedagogen en maatschappelijk werkers bij.

5.2.8. Inspanningen ter bevordering van schooltoegankelijkheid

In welke mate leveren scholen inspanningen om zich toegankelijk te maken voor het leren en participeren van diverse leerlingen? Scholen geven aan dat zij reeds veel acties ondernemen. Op een lijst van 18 mogelijke acties schatten lagere scholen in dat zij gemiddeld 12 acties ondernemen en schatten secundaire scholen in dat zij gemiddeld 10 acties ondernemen. Wanneer we op enkele items een nadere blik werpen, valt op dat bijna alle scholen leerlingen opvolgen via een individueel leerlingendossier. Het opvolgen via een leerlingvolgsysteem maakt op elk ingediend moment duidelijk waar de leerling staat, hoe die evolueert, wat aandachts- en werkpunten zijn, ... Dit soort opvolging is nodig om op elk moment te kunnen bijsturen en biedt tegelijk de mogelijkheid om hierover met de leerling en de ouders/opvoeders te communiceren. Dit laat toe om de individuele ontwikkeling van een leerling in een divers samengestelde klas te monitoren. Een ruime meerderheid vermeldt ook acties inzake een zorg- en gelijke kansenbeleid, leerlingbetrokkenheid en samenwerking met ouders.

Enkele acties komen minder vaak voor. Zo zegt 30% en ruim 40% van de respondenten uit respectievelijk het lager en secundair onderwijs dat hun school de competenties van leerkrachten om met diverse leerlingen om te gaan niet versterkt. Ook samenwerking binnen het schoolteam wordt niet als actie opgezet, zegt 30% van het lager en bijna 45% van het secundair onderwijs. Slechts een minderheid van de scholen pakt acties aan die specifiek gericht zijn op de inclusie van leerlingen met een functiebeperking, zoals extra ruimtes voor specifieke ondersteuning, budget voor het aanpassen van leermaterialen, ruimtes aanpassen naargelang de noden van de leerlingen en het schoolgebouw toegankelijk maken. Tegelijk zegt een ruime meerderheid dat hun school redelijke aanpassingen voorziet voor leerlingen.

5.2.9. Redelijke aanpassingen

Wanneer we bekijken hoeveel aanvragen tot redelijke aanpassingen een school gekregen heeft in de loop van het schooljaar 2016-2017, krijgen lagere scholen gemiddeld 6 aanvragen voor redelijke aanpassingen, secundaire scholen 10, met een grote variatie tussen scholen. Eén op drie scholen zegt geen enkele aanvraag tot redelijke aanpassingen ontvangen te hebben. Wie wel een aanvraag ontvangt, krijgt doorgaans slechts 1 of 2 aanvragen. Nochtans ontvangt 1 op de 10 lagere scholen en 1 op de 5 secundaire scholen meer dan 10 aanvragen. Slechts weinig scholen zouden aanvragen niet goedkeuren. Een directielid merkt op dat het moeilijk was om het aantal aanvragen goed in te schatten gezien "vaak leerlingen worden ingeschreven zonder specifieke vraag om redelijke aanpassingen, maar dat gaandeweg deze nood wel duidelijk wordt".

5.2.10. Persoonlijke ideeën m.b.t. diversiteit: "attitudes t.a.v. diversiteit"

Het schoolpersoneel scoort over het algemeen genomen behoorlijk hoog op deze schaal, wat erop wijst dat zij een redelijk positieve attitude hebben t.a.v. diversiteit op school. Als we kijken naar verschillende deeldimensies, zijnde herkomst, gender, handicap en socio-economische achtergrond, merken we interessante verschillen. Zo valt op dat het schoolpersoneel positiever denkt over holebi's en gender dan over de andere dimensies. Opmerkelijk is ook dat de gemiddelde attitude ten opzichte van handicap minder positief is, maar wel met meer variatie in de antwoorden. Dit betekent dus dat bepaalde mensen meer uitgesproken negatief of positief zijn ten opzichte van leerlingen met een handicap, terwijl ten opzichte van gender het schoolpersoneel een meer uniforme mening heeft.

De meningen van het secundair schoolpersoneel zijn het negatiefst ten opzichte van herkomst, terwijl men hier in het lager onderwijs iets positiever tegenover staat. Zo is de schaal m.b.t. herkomst de enige waarbij niemand uit het secundair onderwijs maximaal positief scoort.

We merken in het lager en secundair dus gelijklopende attitudes ten opzichte van holebi's en gender die op beide niveaus behoorlijk positief benaderd worden. Ook de houding ten opzichte van problematieken gelinkt aan de sociaaleconomische achtergrond en aan functiebeperking, vertonen gelijkenissen in het lager en secundair onderwijs.

5.2.11. Moeilijke gespreksonderwerpen: "Hete hangijzers"

Zijn bepaalde gevoelige topics m.b.t. diversiteit, zoals homobashing, radicalisering, transseksualiteit, discriminatie, bespreekbaar in de klassen? Een derde van de leerkrachten geeft aan dat deze topics moeilijk zijn om over in gesprek te gaan. Iets meer dan de helft zegt dat holebi-seksualiteit moeilijk bespreekbaar is, net als andere gendergerelateerde zaken (de verhouding tussen man en vrouw, het bespreken van seksistische beledigingen, en vooral: transseksualiteit).

Ook gevoelige topics m.b.t. levensbeschouwelijke diversiteit, zoals gesprekken over religieuze symbolen, het spanningsveld tussen wetenschap en religie, of aanslagen uit naam van religie, liggen moeilijk. Functiebeperking, ongelijkheid en armoede worden niet als problematische onderwerpen beschouwd.

De meest aangehaalde reden bij leerkrachten uit de lagere school voor de moeilijke bespreekbaarheid is dat de leerlingen voor dergelijke thema's te jong zouden zijn. Bij leerkrachten secundair was de meest aangehaalde reden (bijna 50%) dat de situatie escaleert wanneer dergelijke onderwerpen aangesneden worden. Ook een kwart van de leerkrachten secundair geeft aan bepaalde topics te mijden om bepaalde leerlingen in de klas niet te kwetsen. Verder geeft ook ruim een vijfde van de leerkrachten lager onderwijs en 15% van de leerkrachten secundair aan zich niet bekwaam genoeg te voelen om deze thema's bespreekbaar te maken. 1 op 10 leerkrachten lager onderwijs vreest het oordeel van ouders of collega's. Dit lijkt geen issue te zijn in het secundair. Ongeveer 10 à 15%, ongeacht het onderwijsniveau, zegt echter dat dergelijke thema's niet behoren tot de lesonderwerpen, en

daarom niet bespreekbaar gemaakt worden in de klas.

5.2.12. Diversiteit in het curriculum

We bespreken hier in welke mate diversiteitsthema's aan bod komen in de klas, zoals diversiteit in geloofsovertuigingen, in talen, etnisch-culturele diversiteit, transseksualiteit, diversiteit in seksuele geaardheid, verhoudingen tussen mannen en vrouwen, functiebeperkingen, of armoede en ongelijkheid. Wat we hier niet bespreken is de manier waarop deze thema's behandeld worden. Een tiende tot 15% van de leerkrachten gaf aan al deze thema's behandeld te hebben, terwijl bij ongeveer 5% van de leerkrachten geen enkel van deze thema's aan bod kwam in de klascontext. Sommigen verwezen in de opmerkingen naar nog andere diversiteits-gerelateerde thema's die op hun school behandeld waren: diversiteit in gezinsvormen, eetgewoontes, talenten, of omgang met pestgedrag.

Een derde van de leerkrachten lager onderwijs zegt dat 3, 4 of 5 thema's gepland stonden als een vast deel van het curriculum, in het secundair onderwijs zegt een kwart dat twee topics gepland stonden. Het vaakst gepland in het lager onderwijs zijn armoede en functiebeperking; in het secundair: vooral armoede, dan man-vrouwverhoudingen en geloofsovertuigingen. Bijna de helft van de leerkrachten lager onderwijs en bijna 4 op 10 van de leerkrachten secundair zegt echter dat wanneer diversiteitsthema's behandeld werden, deze niet gepland stonden als deel van het curriculum. Thema's werden vaak spontaan aangebracht, in het kader van de actualiteit (etnisch-culturele diversiteit, diversiteit in geloofsovertuigingen en armoede) of naar aanleiding van een vraag van de leerlingen (diversiteit in taal en etnisch-culturele diversiteit). Toch zegt ook een kwart van de leerkrachten, ongeacht onderwijsniveau, dat diversiteitsthema's nooit op een dergelijke spontane manier naar voor kwamen. Ook in het kader van projecten, uitstappen of themadagen werden soms bepaalde thema's behandeld, doch minder frequent dan spontaan of als deel van het geplande curriculum. De topics die het frequentst op een dergelijke projectmatige manier behandeld werden, waren in het lager onderwijs diversiteit in ge-

loofsovertuigingen en armoede, en etnisch-culturele diversiteit in het secundair.

Al bij al kunnen we stellen dat van de opgegeven thema's de migratiegerelateerde, zoals diversiteit in geloofsovertuigingen, taal en cultuur, het vaakst besproken worden in de klascontext.

Functiebeperking en gender komen bij bijna 40% van de leerkrachten lager onderwijs op geen enkele manier aan bod. Een (grote) meerderheid zegt dat de trans- en holebithematiek nooit aan bod komt. In het secundair ligt dat anders. Bijna de helft van de leerkrachten zegt dat functiebeperking niet aan bod kwam, een minderheid zegt dit over gender. Seksuele geaardheid en man-vrouwverhoudingen werd bij ruim de helft van de leerkrachten eenmaal behandeld in het voorbije schooljaar, de transthematiek bij ongeveer 40%. In secundaire scholen wordt gender het vaakst gekozen voor een themadag of -week. Zo wordt de transgenderthematiek even vaak uitgekozen voor een themadag als etnisch-culturele diversiteit en geloofsovertuiging.

5.2.13. Binnenklasdifferentiatie

Over het algemeen schatten leerkrachten zichzelf behoorlijk hoog in op de mate waarin zij aan binnenklasdifferentiatie zouden doen in hun lessen. Iedere leerkracht beschouwt zichzelf minimaal als "geslaagd". Ze schatten zichzelf voornamelijk hoog in op het creëren van positieve interacties tussen leerlingen. Ruim de helft van de leerkrachten lager onderwijs en net geen kwart van de leerkrachten secundair geeft zichzelf hier zelfs de maximale score, hierbij aangevend dat zij maximaal inzetten op empathie, conflictoplossing en de acceptatie van buitenbeentjes.

Als we kijken naar de mate waarin leerlingen een inbreng mogen doen in de lessen, zien we dat er veel meer variatie optreedt in de antwoorden van de leerkrachten. Leerlingen de lessen laten evalueren gebeurt zelden in het lager onderwijs, terwijl leerlingen vaker inspraak krijgen in lesonderwerpen en leerkrachten de talenten van hun leerlingen benutten in de les. Dit is anders in het secundair: ruim 40% van de leerkrachten zegt dat leerlingen wel de lessen mogen evalueren.

5.2.14. Bereidwilligheid om diverse leerlingen op te nemen in de klas

Uit de literatuurstudie van deel 1 bleek reeds dat leerkrachten vaak bepaalde ideeën hebben over welke "types" leerlingen makkelijker op te nemen zijn in hun dagdagelijkse klasgebeuren. We legden leerkrachten daarom een lijst voor met beschrijvingen van leerlingen en vroegen hen hoe haalbaar ze het zagen om deze leerlingen in hun huidige klas op te nemen. Op basis van een factoranalyse op de surveydata blijkt dat leerkrachten leerlingen voornamelijk indelen volgens volgende criteria: het al dan niet hebben van een motorische of sensorische handicap, leerlingen die moeite hebben met sociaal contact, en leerlingen met een leerstoornis of leerachterstand. Ze vinden het meest haalbaar om leerlingen met een leerstoornis of leerachterstand op te nemen. Leerkrachten lager onderwijs schatten het opnemen van leerlingen met een fysieke handicap het minst haalbaar in, voor het secundair zijn dat leerlingen die moeite hebben met sociaal contact. Tegelijk stellen we vast dat de leerkrachten de opname van deze leerlingen over het algemeen genomen "eerder wel" zien zitten.

Blinde leerlingen worden als het moeilijkst op te nemen ingeschat, moeilijker in elk geval dan een slechthorende leerling. Leerlingen met een fysieke beperking in een rolstoel worden als makkelijk integreerbaar beschouwd, net als leerlingen die vaak afwezig zijn wegens een chronische ziekte.

Uit de analyses blijkt dat leerlingen die moeite hebben met sociaal contact niet alleen leerlingen met angststoornissen of weinig sociale vaardigheden omvatten, ook niet-Nederlandstalige leerlingen of minderjarige asielzoekers worden onder deze groep gerekend. Opvallend is wel dat beschrijvingen die wijzen op een minder goede thuissituatie of de aandacht vestigen op de herkomst van de leerling (via een verwijzing naar taal of migratiestatus), door leerkrachten doorgaans als veel haalbaarder beschouwd worden dan leerlingen met een functiebeperking.

Opmerkelijk is ook dat leerkrachten secundair, hoewel zij het opnemen van lage-SES-leerlingen

heel haalbaar vinden, veel sceptischer staan ten opzichte van herkomstleerlingen dan leerkrachten lager onderwijs. Zo schatte ongeveer een kwart van de leerkrachten secundair het als niet haalbaar in om een minderjarige asielzoeker op te nemen, en bijna 40% vond het onhaalbaar om een niet-Nederlandstalige leerling op te nemen.

Leerlingen die men eerder als type 3 (i.e., ernstige emotionele en/of gedragsproblemen) kan classificeren, lijken een aparte groep te vormen. Wie zich soms agressief of uitdagend opstelt, wordt door leerkrachten vaak als problematisch beschouwd. Afhankelijk van de specifieke beschrijving, ziet een kwart tot ruim de helft van de leerkrachten lager onderwijs en 15 tot 45% van de leerkrachten secundair het niet zitten om dergelijke leerlingen op te nemen.

Sommige leerlingen vallen tussen de plooiën. Heel weinig leerkrachten zien het zitten om een leerling met verschillende problematieken of zware comorbiditeit op te nemen. Op de vraag in welke mate ze het haalbaar zagen om een slechtziende leerling met een rolstoel en verstandelijke beperking te laten participeren in de klas, gaf bijvoorbeeld 65 tot 80% van de leerkrachten aan dit niet te zien zitten. Ook voor een leerling met het syndroom van Down geeft ongeveer 55% tot 65% van de leerkrachten aan dat zij het niet haalbaar achten deze leerling te laten participeren in de klas.

Sommigen gaven op het einde van de vragenlijst (open vraagstelling) aan dat zij de opvang van diverse leerlingen heel waardevol vinden, maar dit tegelijk in de huidige context niet haalbaar zien.

5.2.15. Competentie-inschatting

Over het algemeen schatten leerkrachten hun eigen competentie om met diversiteit in de klas om te gaan behoorlijk hoog in. Er is wel variatie naargelang het specifieke diversiteitsonderwerp. Op twee subaspecten schatten leerkrachten lager onderwijs zichzelf doorgaans heel hoog in: omgaan met leerstoornis-gerelateerde problematieken en algemene didactische kwaliteit (bijv. krachtige leeromgevingen creëren waarin leerlingen maximaal kunnen bijleren, samenwerking met ouders en externen, omgang

met pesten). Ook leerkrachten secundair onderwijs schatten zich op deze aspecten relatief hoog in, doch iets lager dan leerkrachten lager onderwijs.

Wat betreft de omgang met kansarmoede of met leerlingen met een migratieachtergrond, schatten leerkrachten lager en secundair onderwijs zichzelf “eerder competent” in. Een aandachtspunt is de omgang met anderstalige nieuwkomers als afzonderlijk issue: ongeveer 1 op 3 schat zichzelf hier niet competent in.

Een derde van de leerkrachten lager onderwijs voelt zich niet competent in het omgaan met haat tegenover religies (bv. islamofobie of antisemitisme). Secundair onderwijspersoneel schat zich iets competenter in.

Leerkrachten lager onderwijs beschouwen zichzelf als minder competent in de omgang met gender of met leerlingen met een functiebeperking. Bij gender valt de onzekerheid m.b.t. de transgenderthematiek op. Eén op 3 leerkrachten lager onderwijs zegt zich niet competent te weten in de omgang met homofobie of met holebilerlingen, 1 op 2 met transgenderleerlingen. Deze thema's lijken iets vertrouwder bij leerkrachten secundair, maar ook hier stellen we eenzelfde patroon vast. Opvallend is ook dat de helft van de leerkrachten lager onderwijs en een kwart tot een derde van het secundair schoolpersoneel zichzelf weinig competent inschat voor genderdoorbrekend werken en omgaan met seksisme of seksuele intimidatie.

Bij de omgang met functiebeperking blijkt voornamelijk de omgang met fysieke en sensorische beperkingen veel vragen op te roepen bij personeel in het lager onderwijs. Bij secundair schoolpersoneel schat ongeveer 3 à 4 op 10 zich minder of niet competent in wat betreft de omgang met psychische, verstandelijke, zintuiglijke en fysieke beperkingen.

Algemeen kunnen we dus stellen dat alle leerkrachten, ongeacht het onderwijsniveau, zich het minst competent inschatten voor de omgang met handicap. In de omgang met kansarmoede heeft men veel vertrouwen. De belangrijkste verschillen tussen lager en secundair lijken zich

te situeren op het vlak van gender, waar secundair schoolpersoneel zich competentier inschat, en op vlak van leerstoornissen en algemene didactische kwaliteit, waar medewerkers uit het lager onderwijs zichzelf dan net weer competentier inschatten.

5.3. Verdiepende analyses

5.3.1. Samenhang tussen variabelen: correlaties op het individuele niveau

We gingen de verbanden na tussen de leeftijd van het schoolpersoneel en hun attitudes ten opzichte van diversiteit in de onderwijscontext, hun mate aan differentiatie in de klascontext, mate waarin leerlingen inspraak krijgen in de klascontext, mate waarin men de integratie van bepaalde leerlingen haalbaar acht in de klascontext, de inschatting van de eigen competentie om met diversiteit om te gaan, de inschatting van de managementstijl van de directie en de mate waarin hete hangijzers bespreekbaar waren in de klas.

Hieruit bleek dat op beide onderwijsniveaus de leeftijd van een leerkracht geen effect had op deze variabelen. Ook naar geslacht blijken er weinig tot geen significante verschillen te zijn. We zien alleen bij het secundair personeel op vlak van persoonlijke ideeën m.b.t. diversiteit in de onderwijscontext (attitudes t.a.v. diversiteit) een trend naar meer openheid bij vrouwen.

Verder stellen we een samenhang tussen bepaalde variabelen vast. Zo zien we dat leerkrachten die positiever staan ten opzichte van diversiteit in het onderwijs, ongeacht onderwijsniveau, ook de integratie van bepaalde types leerlingen (zoals leerlingen met een functiebeperking) meer haalbaar zien in hun klas. Deze leerkrachten schatten zichzelf ook competentier in in het omgaan met diversiteit op school. Leerkrachten lager onderwijs die positiever staan ten opzichte van diversiteit in het onderwijs, hebben daarnaast ook iets meer aandacht voor binnenklasdifferentiatie en leerlinginspraak in de klas.

5.3.2. Patronen in de data: regressieanalyses

5.3.2.1. Schoolverschillen in het diversiteitsbeleid

Welke invloed hebben schoolkenmerken op het diversiteitsbeleid dat de school voert? Het valt op dat er weinig systematische effecten lijken te zijn. Zo heeft het onderwijsnet waartoe de school behoort geen invloed, evenmin als de verstedelijkingsgraad in de omgeving van de school, noch de schoolgrootte in termen van het aantal leerlingen, noch de aanwezige herkomstdiversiteit onder de leerlingen. Wel merken we een relatief groot effect van het percentage leerlingen met een kwetsbare socio-economische achtergrond (of lage-SES-leerlingen) op school. In basisscholen waar er een groot aandeel leerlingen met een lagere SES-achtergrond aanwezig zijn, voert de school een iets progressiever beleid in de zin dat de school meer rekening gaat houden met verschillende aspecten van diversiteit in haar dagdagelijkse beleid (voor een uitvoerige bespreking van deze schaal, zie 6.2.1). We stellen echter in secundaire scholen geen effecten van het aandeel lage-SES-leerlingen op school.

Wanneer we controleren voor de attitudes van het personeel, zien we dat de effecten van schoolcompositie iets groter en robuuster worden in lagere scholen. Bij secundaire scholen stellen we een klein effect vast van het schoolnet wanneer we controleren voor het aandeel lage-SES-leerlingen of de attitudes van het personeel. Als we scholen met gelijkaardige denkbeelden of een gelijkaardig aandeel lage-SES-leerlingen vergelijken, dan suggereren de resultaten dat GO-scholen een iets progressiever¹⁹³ beleid voeren dan VGO-scholen. Verder stellen we belangrijke, positieve effecten vast van de competentie-inschatting en attitudes t.a.v. diversiteit van het korps, alsook een klein effect van de leeftijd. Dit suggereert dat iets oudere leerkrachten, of leerkrachten die zichzelf progressief of competent inschatten in de omgang met diversiteit

¹⁹³ Zoals eerder vermeld, wordt 'progressief' hier gebruikt in de zin dat de school meer rekening gaat houden met verschillende aspecten van diversiteit in haar dagdagelijkse beleid, of in de zin dat respondenten een positieve attitude hebben ten aanzien van diversiteit op school.

geneigd zijn om het diversiteitsbeleid op school iets positiever in te schatten. Een alternatieve interpretatie is dat deze leerkrachten iets meer lesgeven in scholen die een iets progressiever beleid voeren, wat kan wijzen op een mild aanzuig- of beïnvloedingseffect. Dit suggereert enerzijds dat leerkrachten die positief denken over diversiteit op school aangetrokken zijn tot scholen waar een progressief diversiteitsbeleid gevoerd wordt. Anderzijds is het ook mogelijk dat leerkrachten met positieve denkbeelden over diversiteit erin slagen om na verloop van tijd het diversiteitsbeleid van hun school in positieve zin te beïnvloeden. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of het hier gaat om een inschattings-, aanzuig- of beïnvloedingseffect.

5.3.2.2. Patronen in hoe schoolpersoneel denkt over diversiteit

Hier zien we enkele interessante verschijnselen. Mannelijke leerkrachten, ongeacht het onderwijsniveau, denken altijd iets minder progressief over diversiteit in het onderwijs dan vrouwen. Opleiding en leeftijd blijken geen significant effect te hebben op de attitudes van het personeel in het lager noch in het secundair onderwijs.

In lagere scholen met een hoog niveau aan herkomstdiversiteit denkt men iets negatiever over diversiteit in het onderwijs dan in scholen met een lager niveau aan herkomstdiversiteit. De verstedelijkingsgraad in de regio van de school en de schoolgrootte, noch het percentage lage-SES-leerlingen op school hebben een effect op de attitudes t.a.v. diversiteit van het personeel.

In het secundair stellen we geen effecten van schoolstructuur vast op de wijze waarop het schoolpersoneel denkt over diversiteit en dit naar schoolgrootte of de urbanisatiegraad, noch van het aandeel lage-SES-leerlingen, noch van de mate aan herkomstdiversiteit binnen de school, noch naar het aantal vrouwelijke leerlingen. Wel stellen we hier een effect vast van het net. Het personeel van het OGO lijkt iets progressiever te zijn dan deze van het VGO, terwijl mensen van het GO iets minder progressief lijken te denken. Deze statistische effecten verschijnen en verdwijnen echter wanneer we controleren voor de compositie van de scholen.

Bovendien is het zo dat deze schooleffecten, ongeacht het onderwijsniveau, verdwijnen wanneer we controleren voor gepercipieerde/ingeschatte competenties van de leerkrachten om met diversiteit in de klas om te gaan. Dit suggereert dat leerkrachten die zich competent voelen in de omgang met diversiteit in de klas ook positievere attitudes hebben ten opzichte van diversiteit. Het is wel belangrijk op te merken dat de causaliteit van dit verband onduidelijk is. Het is uit onze data onmogelijk af te leiden of mensen die zichzelf als competent inschatten in de omgang met diversiteit daarom ook positiever over diversiteit denken, of net dat mensen die positief denken over diversiteit misschien meer geneigd zijn zich competent te voelen in de omgang hiermee, bijvoorbeeld omdat zij meer openstaan voor nascholingen in verband met deze thema's.

Dit zijn belangrijke bevindingen aangezien een school doorgaans minder vat heeft op diens compositie- en structuurkenmerken. Hoewel scholen voor een stuk hun in-, door- en uitstroom controleren en beïnvloeden (zie deel 3 voor een gedetailleerde bespreking van deze mechanismes), is deze ook deels bepaald door bijvoorbeeld het studieaanbod of ligging van de school. Ook de structuurkenmerken die hier beschouwd werden (net, urbanisatiegraad en schoolgrootte) zijn aspecten waar scholen weinig tot geen vat hebben. Een directie heeft daarentegen wel de hefbomen om rechtstreeks in te werken op de competenties van zijn team. Competentie om met diversiteit in het onderwijs om te gaan kan dus wel opgekrikt worden, met mogelijk positieve gevolgen voor de attitudes van het personeel. Of omgekeerd: werken aan de attitudes van het personeel kan er ook toe leiden dat zij meer (bereid zijn om) competenties (te) ontwikkelen in de omgang met diversiteit in de klas.

5.3.2.3. Patronen in de bereidheid om diverse leerlingen op te nemen in de klas

Leerkrachten die meer positieve attitudes hebben ten opzichte van diversiteit en zichzelf meer competent inschatten in de omgang met diversiteit in de klas, achten ook de integratie van diverse leerlingen in hun klas haalbaarder. In het secundair onderwijs heeft de ingeschatte com-

petentie in het omgaan met diversiteit een belangrijke invloed op de mate waarin leerkrachten het haalbaar achten om diverse leerlingen op te nemen in hun klas. In het lager onderwijs blijken attitudes t.a.v. diversiteit iets zwaarder door te wegen dan competentie-inschatting. Dit geeft aan dat voor leerkrachten secundair hun vertrouwen in hun competenties belangrijker is dan in de lagere school, waar we eerder een invloed zien van hoe men denkt over diversiteit in de klas. Voor beide onderwijsniveaus geldt echter dat een mix van attitudes en vaardigheden een belangrijke bijdrage levert aan de mate waarin leerkrachten het haalbaar zien om leerlingen met een functiebeperking op te nemen in de klas.

Op het schoolniveau bespeuren we weinig verschillen tussen de haalbaarheidsinschatting van leerkrachten. Zo hebben op beide onderwijsniveaus de schoolgrootte, het net waarin de leerkracht tewerkgesteld is, noch de urbanisatiegraad van de regio een impact. Ook de compositie van de school naar het aandeel vrouwelijke leerlingen of de diversiteit aan herkomstleerlingen lijkt geen invloed te hebben op de haalbaarheidsinschatting van leerkrachten. Opmerkelijk is de volgende trend: leerkrachten tewerkgesteld in scholen met een grotere proportie aan lage-SES-leerlingen achten de integratie van diverse leerlingen, en dan vooral leerlingen met een functiebeperking, minder haalbaar. Deze effecten verdwijnen echter wanneer we controleren voor de competenties en attitudes van het leerkrachtkorps, wat aangeeft dat men in dergelijke scholen vaak net heel positief denkt over en zich competent voelt in de omgang met diversiteit in het onderwijs. In secundaire scholen, maar niet in lagere scholen, stellen we een invloed vast van de mate waarin de school al inspanningen geleverd heeft om het leren toegankelijk te maken voor diverse leerlingen, bv. door leerkrachten te professionaliseren, redelijke aanpassingen te voorzien, de school structureel klaar te maken voor leerlingen met een functiebeperking, te werken aan een goed uitgebouwd zorgbeleid, etc. Hoewel dit een klein effect is, en dus duidelijk ondergeschikt is aan de invloed van de vaardigheden en denkbeelden in het korps, is het toch belangrijk een dergelijk structureel effect te melden.

5.4. Conclusies over het surveyonderzoek

5.4.1. Hoe scholen omgaan met socio-economische achtergrond

Scholen hebben het gevoel dat zij op vlak van de omgang met SES-thematiek doorgaans ver staan. Zo schatten zij zich van alle bevroegde diversiteitsthematieken het hoogst in op het diversiteitsbeleid m.b.t. dit topic, hebben zij het vaakst een vertrouwenspersoon gespecialiseerd in kansarme thuissituaties, scoren zij betrekkelijk positief op attitudes m.b.t. kansarmoede in het onderwijs, vinden zij het betrekkelijk makkelijk om dit thema te bespreken in de klas, plannen zij het vaak expliciet als deel van het curriculum, vindt slechts een minderheid het onhaalbaar om kansarme leerlingen te integreren in hun huidige klas, en voelen zij zich competent in de omgang met kansarmoede in de klas.

Gezien de grote sociale ongelijkheid in het Belgisch onderwijs, lijken we hier echter te stoten op de methodologische beperkingen van survey-onderzoek. Mogelijke verklaringen voor deze opvallende discrepantie kunnen gevonden worden in sociale wenselijkheid, in een verkeerde inschatting van het klas- en schoolgedrag door onbewuste discriminatieprocessen, of in het mogelijke gegeven dat schoolpersoneel het gevoel heeft weliswaar de SES-thematiek te kunnen managen zonder fundamenteel iets aan de processen van ongelijkheid te kunnen veranderen. Deze opvallende bevindingen werden meegenomen in de verdiepende fase en voorgelegd aan de middenveldorganisaties en onderwijsprofessionals, waar ze diepgaand besproken worden.

5.4.2. Hoe scholen omgaan met functiebeperking

Op vlak van functiebeperking scoren scholen doorgaans betrekkelijk slecht. Op vlak van attitudes en competentie-ontwikkeling is er nog werk aan de winkel, gezien men zich hier op beide onderwijsniveaus het minst positief en competent inschat. Ook zien we een grote variatie in hoe haalbaar leerkrachten de integratie van verschillende types leerlingen in hun klas zien.

Leerlingen met een leerstoornis of leerachterstand opnemen is haalbaar, wat matcht met de inschatting van competentie. Ook vlot integreerbaar, zeggen leerkrachten, zijn kinderen met een chronische ziekte of met een rolstoel. Worden als veel minder haalbaar gezien: kinderen met een sensorïele handicap, type 3-problematiek (i.e., ernstige emotionele en/of gedragsproblemen), met syndroom van Down of sterke comorbiditeit. Deze onzekerheid wordt weerspiegeld in de competentie-inschatting, waarbij de algemene omgang met functiebeperking bij ongeveer de helft van de leerkrachten vragen oproept.

Deze zaken worden dan ook weerspiegeld in het beleid van de scholen, waarbij er geen consequente aanpak lijkt te bestaan in de omgang met functiebeperking. Bovendien doet slechts een minderheid van de scholen inspanningen voor schooltoegankelijkheid specifiek gericht op de inclusie van leerlingen met een functiebeperking. Het gaat om extra ruimtes voorzien voor specifieke ondersteuning, budget vrijmaken voor het aanpassen van leermaterialen, ruimtes aanpassen naargelang de noden van de leerlingen en het schoolgebouw toegankelijk maken.

Meer specifiek in de lagere scholen worden leerlingen en ouders doorgaans meer betrokken bij zorgaspecten en de regeling van redelijke aanpassingen, wordt het thema functiebeperking vaker expliciet gepland als deel van het curriculum, worden redelijke aanpassingen frequenter voorzien, en voelt men zich competent in de omgang met leerstoornissen.

Scholen staan doorgaans nog niet zo ver op vlak van beleid en concrete klaspraktijken. Toch geven leerkrachten tegelijk aan dat zij functiebeperking een toegankelijk thema vinden om te bespreken in de klascontext en plannen zij dit vaak ook expliciet als deel van het curriculum (vnl. in het lager onderwijs). Er lijkt dus geen taboe of probleem te bestaan rond het *thema* functiebeperking, maar *de effectieve omgang* met

leerlingen met een functiebeperking lijkt een andere zaak te zijn.

5.4.3. Hoe scholen omgaan met gender en seksuele geaardheid

Een opvallend verschil tussen lagere en secundaire scholen is dat men in het secundair verder lijkt te staan wat betreft de omgang met gender en seksualiteitsthema's. Lagere scholen zeggen dat deze thema's "niet van toepassing" zijn, veel leerkrachten vinden de leerlingen hiervoor te jong. Het idee dat gender niet relevant zouden zijn voor lagereschoolkinderen, dat mogelijk aan de grondslag ligt van dit hoge percentage, is echter problematisch. Juist doordat een andere seksuele geaardheid, genderstereotypen of andere gezinsvormen nooit besproken worden en erkenning van deze diversiteit compleet afwezig is in de dagelijkse sfeer, bestaat de kans dat heteronormativiteit, traditionele genderrollen en -stereotypingen impliciet versterkt worden.

We stellen wel een tweedeling tussen attitudes en praktijken vast. Zo denkt het schoolpersoneel heel positief over de holebi- en genderthematiek, maar tegelijk weten ze op praktisch en concreet vlak weinig wat ze met dit thema aan moeten. Zo vinden zij seksuele geaardheid, gender- en transthematiek de bij uitstek moeilijkste topics om met leerlingen over in gesprek te gaan. Hoewel de attitudes en ideeën van het schoolpersoneel over deze thema's behoorlijk progressief lijken te zijn, zijn zij dus op vlak van vaardigheden en skills weinig ontwikkeld.

Een bijkomende opmerking hierbij is dat de transthematiek het moeilijkst lijkt te liggen. Dit thema werd door leerkrachten lager onderwijs gezien als het bij uitstek moeilijkste thema om met leerlingen over in gesprek te gaan, en stond in het secundair op een gedeelte eerste plaats met geaardheid. Ook op vlak van competentie-inschatting zien we, ongeacht het onderwijsniveau, dat leerkrachten zich weinig competent inschatten in de omgang met transleerlingen.

5.4.4. Hoe scholen omgaan met migratieachtergrond

Hoewel men zich in het secundair onderwijs niet minder competent voelt voor de omgang met herkomstthema's dan in het lager onderwijs, lijkt men strikter met herkomstleerlingen om te gaan. Het beleid is er strenger, de attitudes zijn minder positief, en men vindt het veel onhaalbaarder om niet-Nederlandstalige kinderen of asielzoekers op te nemen in de huidige klas. Een mogelijke verklaring voor deze verschillen tussen lager en secundair onderwijs ligt misschien in de ontwikkelingen die leerlingen doormaken. Zo zijn leerlingen tijdens de puberteit meer bezig met identiteitsontwikkeling en groepslidmaatschap.

Enkele subthema's m.b.t. etniciteit plaatsen scholen voor specifieke uitdagingen. De omgang met meertaligheid enerzijds en religiositeit anderzijds blijkt vaak problematisch. Leerkrachten zeggen dat zij moeilijk met hun leerlingen in gesprek kunnen gaan over gevoelige thema's m.b.t. levensbeschouwelijke diversiteit, zoals religieuze symbolen, het spanningsveld tussen wetenschap en religie en aanslagen voor religieuze redenen. Ook de gepercipieerde competentie in de omgang met islamofobie ligt betrekkelijk laag. Toch wordt etnische diversiteit wel frequent gepland als deel van het curriculum en vaak spontaan besproken of gekozen als thema voor een project.

Ook het gerapporteerde gebrek aan competentie in de omgang met anderstalige kinderen en de striktheid op vlak van taalbeleid is opvallend. Dit toont aan dat er nog steeds veel onzekerheid en vragen in de Vlaamse scholen bestaan m.b.t. het beste plan van aanpak. Dit is zeker relevant gezien de dominante methodes in het onderwijs, bijvoorbeeld m.b.t. taaldiversiteit, vaak een discrepantie vertonen met de huidige kennis in het wetenschappelijk veld¹⁹⁴ (voor een bespreking, zie deel 1).

5.4.5. Verschillen tussen scholen

5.4.5.1. De invloed van onderwijsniveau

Er lijkt meer werk aan de winkel te zijn in de secundaire scholen. Op vlak van de omgang met herkomstdiversiteit voeren ze een strenger beleid. De attitudes en de bereidheid om leerlingen met een migratieachtergrond te integreren in de huidige klascontext zijn er negatiever. Ook in de omgang met functiebeperking lijken ze iets meer achterop te hinken. Zo laten lagere scholen doorgaans meer inspraak van ouders en leerlingen toe bij de aanpak van redelijke aanpassingen of andere zorgaspecten dan in het secundair, wordt het thema functiebeperking vaker expliciet gepland als deel van het curriculum, worden redelijke aanpassingen frequenter voorzien, en voelt men zich competent in de omgang met leerstoornissen.

Verder schat het personeel van secundaire scholen ook de managementstijl van hun directie, het personeelsbeleid m.b.t. diversiteit, de communicatie naar de ouders en de inspanningen m.b.t. schooltoegankelijkheid wat negatiever in dan personeel van lagere scholen. Hoewel secundaire scholen iets meer diversiteitsthema's bespreken in de klascontext, stellen we vast dat deze minder vaak gepland staan als deel van het curriculum dan in het lager onderwijs. Dat deze thema's gemiddeld genomen vaker besproken worden in het secundair komt voornamelijk doordat deze meer spontaan door leerlingen aangebracht of projectmatig behandeld worden. Op vlak van didactische kwaliteiten, zoals het creëren van positieve interacties in de klas of heterogene groepsamenstelling, schatten leerkrachten uit het lager onderwijs zichzelf doorgaans wat beter in dan leerkrachten secundair. Ook op vlak van algemene didactische kwaliteit, zoals de omgang met pestproblematieken, samenwerking met ouders en externen en het creëren van krachtige leeromgevingen, schatten leerkrachten lager onderwijs zich competent in.

¹⁹⁴ Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2016; Van Der Wildt, 2016.

Toch blijken secundaire scholen op een aantal terreinen explicieter tewerk te gaan dan lagere scholen. Zo geven zij eerst en vooral aan meer bezig te zijn met gender- en holebithema's. Leerkrachten secundair schatten zich competent in de omgang met holebi- en genderthematiek. Ook op vlak van socio-emotionele begeleiding lijken zij iets verder te staan: ze hebben vaker een formele klachtenprocedure en een vertrouwenspersoon waar leerlingen terecht kunnen. Een mogelijke verklaring is echter dat secundaire scholen meer inzetten op formele procedures, waar dergelijke ondersteuning op lagere scholen meer informeel geboden wordt.

Daarnaast zijn er thema's waarop lagere en secundaire scholen een gelijkaardig profiel vertonen. Hoewel er wat nuanceverschillen liggen op de thema's, behalen scholen, ongeacht het onderwijsniveau, doorgaans eenzelfde gemiddelde score op de gepercipieerde inspraak die van leerlingen en ouders toegelaten wordt. Verder scoren zowel lagere als secundaire scholen even hoog op de inschatting van het diversiteitsbeleid (opnieuw met nuanceverschillen, waarbij secundaire scholen aangeven verder te staan op vlak van gender en holebi's, en lagere scholen progressiever zijn op vlak van herkomstthema's), en geven leerkrachten aan dezelfde thema's moeilijk of net makkelijk te vinden om in de klas te bespreken. Ook op vlak van competentie-inschatting, zien we dat leerkrachten lager en secundair zich gemiddeld genomen ongeveer even competent voelen. Hoewel secundaire scholen iets lager scoren op inspanningen voor schooltoegankelijkheid, valt op dat beide onderwijsniveaus aangeven dezelfde accenten te leggen om het leren en participeren in hun school toegankelijk te maken, terwijl bepaalde andere acties (zoals die gericht op de inclusie van leerlingen met een functiebeperking of het professionaliseren van het leerkrachtteam) doorgaans moeilijker liggen. We zien een grote overeenstemming in welke ondersteuningsfuncties, al dan niet intern of extern gefinancierd, extra voorzien worden op school.

Ook op vlak van de omgang met leerlingen met een kwetsbare socio-economische achtergrond lijken lagere scholen en secundaire scholen een grotendeels gelijklopend beleid te voeren en

vertoont het personeel gelijkaardige ideeën en attitudes.

5.4.5.2. De invloed van structuur- en compositiekenmerken

Algemeen kunnen we stellen dat we weinig systematische structurele effecten, naar schoolnet, urbanisatiegraad van de regio of schoolgrootte, in de data kunnen vaststellen. Ook op vlak van compositiekenmerken, zoals de mate aan herkomstdiversiteit op school, het percentage lage-SES-leerlingen of het percentage meisjes, kunnen we weinig systematische verschillen tussen scholen bespeuren. Waar er wel dergelijke verschillen vastgesteld worden, zijn de compositiegerelateerde effecten doorgaans groter dan de structurele. Binnen de compositiegerelateerde effecten lijkt voornamelijk ook het effect van het aandeel lage-SES-leerlingen belangrijker en robuuster te zijn dan de mate aan herkomstdiversiteit op school. Een belangrijke opmerking bij al deze schoolgebaseerde verschillen is echter dat deze effecten doorgaans verdwijnen (of net pas verschijnen) wanneer we controleren voor de attitudes ten opzichte van diversiteit van het schoolpersoneel of de competentie-inschatting van het leerkrachtenkorps.

We stellen in onze data bovendien ook weinig consistente verschillen vast in de patronen die naar voor komen in het lager en secundair onderwijs. Ondanks de gemiddelde verschillen die we vaststellen in competentie-inschatting, attitudes van het korps, concreet diversiteitsbeleid, etc. (zie beschrijvende analyses), zien we dat de invloed van structuur, compositie en korpskenmerken sterke overeenkomsten vertoont. We stellen bijvoorbeeld namelijk op beide onderwijsniveaus weinig consistente structuurverschillen vast naar net, ligging of schoolgrootte. We merken dat het percentage lage-SES-leerlingen doorgaans zwaarder doorweegt dan de aanwezige herkomstdiversiteit op school, en dat zowel de structuur- als compositie-effecten grotendeels ondergeschikt zijn aan de invloed van attitudes en competenties van het leerkrachtkorps.

De vastgestelde verschillen tussen scholen lijken dus niet zozeer te gaan om vaste, onver-

anderbare verschillen die vastgebeiteld zijn in de structuur van deze scholen. Ze suggereren eerder dat werken aan de competenties en de ideeën van het schoolpersoneel belangrijk kunnen zijn om scholen in Vlaanderen op een hoger niveau te krijgen wat betreft diversiteitsbeleid, attitudes en bereidheid om diverse leerlingen te integreren in hun klas. Dit is een belangrijke bevinding aangezien directies zelden alle hefboomen hebben om de compositie- en structuurkenmerken van hun school te veranderen. Hoewel scholen voor een stuk hun in-, door- en uitstroom controleren en beïnvloeden (zie

deel 3 voor een gedetailleerde bespreking van deze mechanismes), is deze ook deels bepaald door bijvoorbeeld het studieaanbod of ligging van de school. Ook de structuurkenmerken die hier beschouwd werden (net, urbanisatiegraad en schoolgrootte) zijn aspecten waar scholen doorgaans weinig tot geen vat hebben. Een directie heeft daarentegen wel de hefboomen om rechtstreeks in te werken op de competenties van zijn team om met diversiteit in het onderwijs om te gaan, met mogelijk positieve gevolgen voor de concrete omgang met diversiteit op onze scholen.

6. VERDIEPENDE FASE: DE FOCUSGROEPEN

6.1. Methodologie

We werkten met focusgroepen om de mening van middenveldorganisaties en onderwijsstakeholders over de huidige omgang met diversiteit in scholen te leren kennen. Voor een beknopte beschrijving van de gehanteerde methode verwijzen we naar het inleidend hoofdstuk rond 'Methode'. Een meer uitgebreide bespreking is opgenomen in het technisch rapport.

6.2. Resultaten

6.2.1. Bespreking van de bevindingen op basis van de Survey Diversiteitsbarometer

6.2.1.1. Socio-economische achtergrond

Uit de analyse van de surveyresultaten bleek dat scholen aangeven een consequent beleid te voeren, leerkrachten zich behoorlijk competent voelen in de omgang met kansarmoede, open staan om leerlingen met een minder begoede achtergrond op te nemen in hun klas en behoorlijk positieve denkbeelden hebben over leerlingen en ouders uit minder goeude situaties.

Deze resultaten riepen consequent veel reactie op gedurende de focusgroepen. Het idee dat scholen een consequent beleid zouden voeren m.b.t. de omgang met kansarmoede werd stee-

vast onder "verrassende resultaten" gecategoriseerd. Bij de discussie blijkt dat, hoewel dit in contrast staat met de huidige sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, de afgevaardigden uit onderwijsorganisaties begrijpen waar scholen dit inzicht op baseren. Zowel middenveld- als onderwijsorganisaties geven aan dat er doorgaans reductionistisch gedacht wordt, waarbij de omgang met kansarmoede gereduceerd wordt tot een financieel beleid. De onderwijsorganisaties merken op dat het wetgevende kader scholen oplegt om met deze zaken rekening te houden. Bijgevolg zouden veel respondenten aangeven dat hun school hierop inzet, want hun school is immers hiertoe wettelijk verplicht. Allen plaatsen de belangrijke kanttekening dat het schoolbeleid niet altijd gevolgd wordt door elke individuele leerkracht. Er wordt zelden nagegaan of een bepaald beleidsinitiatief het verwachte effect realiseert, waardoor de illusie blijft voortleven dat men op goede weg is.

Onderwijsorganisaties geven aan dat sinds de "ontkleuring van de middelen" (i.e., waarbij middelen flexibel ingezet kunnen worden en niet langer toegewezen zijn aan bepaalde deelthema's, zoals middelen voor leerlingen in de klas, voor ondersteuning, ...) het voornamelijk scholen zijn met veel lage-SES-leerlingen die nog inzetten op kansarmoede, terwijl anderen hier minder bekommerd om lijken te zijn. Tegelijk

raden de middenveldorganisaties aan dit school per school te bekijken.

Op vlak van onbewuste uitsluitingsmechanismen, zoals wie aan de beurt komt bij het opsteken van handen, de ongelijkheden die huiswerk creëert, de uitstappen die scholen organiseren, het doorverwijzingsbeleid, etc., zouden leerkrachten veel minder bewust zijn van wat er allemaal speelt. Er is dus, zo wordt gezegd, meer reflectie en zelfinzicht nodig binnen het leerkrachtenberoep. Binnen de focusgroep secundair onderwijs wordt geopperd dat dit gedeeltelijk veroorzaakt wordt door de structuur van het beroep, waarbij leerkrachten alleen voor de klas staan en zelden geconfronteerd worden met evaluaties of samenwerking met *peers*. Ook in de focusgroep met de middenveldorganisaties wordt gesteld dat veel leerkrachten er alleen voor staan, zeker wanneer er weinig ruimte is voor professionalisering binnen het team of wanneer de school niet samenwerkt met externe actoren.

Alle focusgroepen wijzen op de typische referentiekaders bij leerkrachten, die nu eenmaal voornamelijk van een blanke middenklasse-achtergrond zijn en zelf doorgaans hetero-vrouwen zonder functiebeperking zijn. Doordat leerkrachten in een bepaald milieu opgegroeid zijn, hebben ze ook minder oog voor de uitdagingen die gepaard gaan met andere contexten. Zeker de impact van opgroeien in kansarmoede op een leerling, in vergelijking met bijvoorbeeld een functiebeperking of een migratieachtergrond, zou door leerkrachten onderschat worden. Methodieken zoals ervaringsdeskundigen uitnodigen, kunnen de inzichten aanscherpen.

Een divers lerarenkorps, zeggen de focusgroepen, beschikt over diverse referentiekaders, waardoor er meer begrip voor en inzicht zou zijn in de uitdagingen die leerlingen ervaren. Deze leerkrachten kunnen als rolmodel optreden waardoor leerlingen een toekomst waarin ze verder studeren of leerkracht worden, zien als "iets dat mogelijk is voor mensen zoals ik". Merk op dat het belang van rolmodellen voor het bestrijden van zogenaamde "futiliteit" of zinloosheid bij schoolinzet heel sterk aansluit bij bevindingen uit ander wetenschappelijk onderzoek (zie literatuurstudie in deel 1: 3.2.1 en 3.4.1).

Verder valt het intersectionele perspectief op: de grote verwevenheid tussen kansarme en migratieachtergrond bijvoorbeeld. De grotere competentie-inschatting die leerkrachten ervaren in de omgang met kansarmoede dan met etnisch-culturele diversiteit of functiebeperking, wordt als minder betekenisvol gezien omdat de realiteit doorgaans complex en veelgelaagd is. Tegelijkertijd wordt wel opgemerkt dat veel leerkrachten net proberen om alle leerlingen op eenzelfde manier te behandelen, ongeacht of deze uit een meer of minder gegoed gezin komen. Daar staat tegenover dat leerkrachten voor de omgang met meertaligheid of functiebeperking wel meer de noodzaak aan didactische aanpassingen ervaren.

6.2.1.2. Herkomst

Het beleid, de denkbeelden en vaardigheden van het schoolpersoneel m.b.t. de omgang met leerlingen met een migratieachtergrond, blijken niet tot de beste te behoren, maar evenmin tot de slechtste in vergelijking met de omgang met kansarmoede, gender of functiebeperking. Voornamelijk de omgang met meertaligheid en religie lijkt veel vragen op te roepen bij schoolpersoneel. Wel is er een opvallend verschil tussen lagere en secundaire scholen, waar secundaire scholen consequent minder positief staan ten opzichte van etnisch-culturele diversiteit in bijvoorbeeld hun schoolbeleid, attitudes of bereidheid om deze leerlingen in de klas op te nemen.

Deze resultaten roepen vooral herkenning op bij de deelnemers van de focusgroepen, alsook de bevinding dat leerkrachten voornamelijk vragen hebben rond de omgang met meertaligheid en levensbeschouwelijke thema's. Ze hebben de indruk dat, sinds "9/11", leerkrachten proberen op een genuanceerde manier met deze topics om te gaan, maar tegelijkertijd niet goed weten hoe.

Er lijkt wel een spanningsveld te bestaan tussen het 'normale' pubergedrag (dat zich bijvoorbeeld uit in mondiger worden, meer tegenspreken, grenzen aftasten, zwart-wit denken, onafhankelijk willen zijn of reacties uitlokken) en de normen die de leerkracht – vaak onbewust – wil hanteren, of de schrik die dit gedrag bij hen op-

roept. Iemand in de focusgroep rond secundair onderwijs zei: “het zijn geen geradicaliseerde jongeren, maar ze doen wel radicale uitspraken”.

Gedurende de discussie over de gevoeligheid rond de topics levensbeschouwing of meertaligheid, wordt meermaals verwezen naar de referentiekaders van het schoolpersoneel. Gezien de demografische compositie van de meeste schoolkorpussen zou er immers een gebrekkige vertrouwdheid met andere levensomstandigheden zijn.

Wat betreft de omgang met meertaligheid, stellen de onderwijsorganisaties dat scholen al decennia lang dezelfde methodes toepassen, hoewel het wetenschappelijke en ondersteunende veld ondertussen andere praktijken adviseert. Men ziet verschillende oorzaken voor deze nadruk op Nederlandstaligheid en het verbod op gebruik van andere talen in de schoolcontext. Enerzijds wordt verwezen naar het huidige politieke klimaat, maar ook naar historische fenomenen zoals de Vlaamse strijd. Hierdoor zetten scholen – zeker in de Brusselse context – hard in op het promoten van Nederlands. Het verbod op andere talen komt ook voort uit angst en onzekerheid. Men begrijpt de taal van de leerling niet, heeft schrik om op die manier controle over het klasgebeuren te verliezen en vreest klikjesvorming onder de leerlingen. Men stelt ook een verschil vast in het uitvoeren van dit verbod: het gebruik van bepaalde talen (voornamelijk Engels) wordt wel getolereerd of zelfs gestimuleerd.

De focusgroepen reiken verklaringen aan voor de verschillen tussen lagere en secundaire scholen wat betreft de omgang met etnisch-culturele diversiteit. Leerkrachten in het lager onderwijs zijn verantwoordelijk voor een *klas*, leerkrachten in het secundair voor een *vak*. Het secundair heeft als doel voor te bereiden op hoger onderwijs of de arbeidsmarkt, het lager onderwijs is bereid soepeler met eindtermen om te gaan. Waar men in het lager onderwijs dus meer de reflex zou hebben om alle vormen van diversiteit in de klas op te nemen en meer de mogelijkheid heeft om subtiele signalen van leerlingen op te vangen, heeft men in het secundair eerder de neiging om te specialiseren, zorg te outsourcen

en “moeilijke leerlingen” uit te stoten. Men illustreert dit met de grotere doorverwijzing naar buitengewoon en OKAN-klassen in het secundair, het bestaan van het watervalstelsel, het meer baseren op handboeken en minder bereid zijn om mee te gaan in diverse leerstijlen en binnenklasdifferentiatie. Secundaire scholen hebben doorgaans ook meer formele procedures, terwijl lagere scholen zaken vaker informeel aanpakken, bijvoorbeeld in leerlingbegeleiding of contact met ouders. Deze verschillen zijn systematisch en kunnen dus de verschillen in de aanpak van zowel etnisch-culturele diversiteit als functiebeperking verklaren.

Ook hier kwam het intersectionele perspectief ter sprake, onder meer de grote verwevenheid tussen kansarme achtergrond en migratieachtergrond, maar ook de specifieke uitdagingen voor leerlingen met een migratieachtergrond én een functiebeperking.

Volgens de focusgroepen worden de problemen in de omgang met leerlingen met een migratieachtergrond vaak onterecht toegeschreven aan de culturele achtergrond, terwijl dit eerder voortkomt uit de socio-economische context van het gezin. Dit sluit aan bij de bevindingen uit de literatuurstudie, waaruit de belangrijke invloed van socio-economische achtergrond op leerlingen met een migratieachtergrond blijkt (zie 3.4.1). De middenveldorganisaties vermelden dat deze blinde vlekken er soms voor zorgen dat leerlingen niet de correcte zorg krijgen, aangezien niet verder gezocht wordt naar onderliggende problematieken (zoals bijvoorbeeld leerstoornissen). Deze zogenaamde culturalisering van problemen wordt door de middenveldorganisaties in connectie gebracht met een zeker deficit-denken bij schoolpersoneel. Tuchtproblemen of leerachterstand worden bij leerlingen met een migratieachtergrond sneller gezien als ‘inherent’ en ‘onveranderbaar’ dan bij leerlingen zonder migratieachtergrond. Zo wordt de vergelijking gemaakt tussen twee meertalige leerlingen, de ene Waals, de andere met een migratieachtergrond. Hoewel deze leerlingen gelijkaardige uitdagingen meemaken naar taalachterstand, zou dit bij leerlingen met een migratieachtergrond sneller toegeschreven

worden aan onderliggende leerproblemen dan bij Waalse kinderen.

6.2.1.3. Functiebeperking

Het schoolpersoneel zegt zich weinig competent te voelen in de omgang met functiebeperking, men beschikt niet altijd over een consequent beleid, leerkrachten staan niet altijd open om bepaalde types leerlingen in de klas op te nemen en hebben niet altijd positieve attitudes ten opzichte van leerlingen met een functiebeperking.

De meeste bevindingen roepen herkenning bij de deelnemers aan de focusgroepen op, met een belangrijke uitzondering. Zowel middenveld- als onderwijsorganisaties waren verrast dat leerkrachten zich voornamelijk weinig competent inschatten m.b.t. de omgang met sensorïële beperkingen. Precies leerlingen met een sensorïële beperking zijn immers vaak aanwezig in gewone scholen. Dit blijkt doorgaans ook vlot te verlopen. Leerkrachten beschikken over een brede waaier aan technische hulpmiddelen voor de ondersteuning van deze leerlingen. Bij de onderwijsorganisaties werd een vergelijking gemaakt met type 3-leerlingen (i.e. leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen). Dit is uitdagender omdat men veel meer moet vertrouwen op eigen competenties in didactiek en klasmanagement. In de middenveldorganisaties werd de vergelijking gemaakt met matige tot ernstige verstandelijke beperkingen, waar in hun ervaring meer vragen over bestaan. Bij deze leerlingen moeten leerkrachten immers ook veel vaker de eindtermen of curriculumdoelen loslaten en stellen zij zich vaker de vraag naar "het nut" van hun integratie in het gewoon onderwijs. Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie tussen de surveyresultaten en de ervaring in de expertseminaries is dat zowel de middenveld- als onderwijsorganisaties aangeven dat leerkrachten bij de start vaak veel vragen hebben over de opvang van leerlingen met een sensorïële beperking (bv. naar hoe de technische hulpmiddelen gebruikt kunnen worden), maar dat deze doorgaans snel opgelost worden. De kans is reëel dat velen onder hen geen ervaring hebben met de omgang met sensorïële beperkingen en dus de onzekerheid van deze beginsituatie weerspiegelen.

Wanneer het gaat over de bereidheid van leerkrachten om leerlingen met een functiebeperking op te nemen in de klas wordt opgemerkt dat competenties hierin een belangrijke factor zijn. Tegelijkertijd wordt, zowel door de middenveld- als de onderwijsorganisaties, verwezen naar de verwevenheid tussen competenties en denkbeelden. Een van de afgevaardigden van de onderwijsorganisaties stelde dat "competentie-inschatting ook een attitudeverhaal is": de *selffulfilling prophecy* waarbij mensen met positieve denkbeelden over leerlingen met een functiebeperking ook bereid zijn om zaken uit te proberen, vormingen te volgen en hulp te vragen. Vanuit deze positieve denkbeelden volgt dan ook een hogere competentie-inschatting en bereidheid om leerlingen op te nemen in de klas. De middenveldorganisaties vullen hierbij aan dat afhankelijk van de attitudes, competenties en ervaring van leerkrachten, de schoolloopbaan van een leerling met functiebeperking gemaakt of gekraakt kan worden.

Een surveyresultaat dat aansloot bij de ervaringen van de organisaties was de vaststelling dat lager onderwijs doorgaans wat verder staat dan secundair in de omgang met leerlingen met een functiebeperking. Deze verschillen worden toegeschreven aan de meer holistische aanpak in het lager onderwijs, die op zijn beurt verklaard zou worden door structuurverschillen tussen beide onderwijsniveaus. Ook de hogere ouderbetrokkenheid in het lager onderwijs wordt als een mogelijke oorzaak gezien.

Een belangrijke bezorgdheid is dat inclusief onderwijs tot op heden voornamelijk beperkt blijft tot blanke, middenklasse-ouders. De onderwijsorganisaties die focussen op secundair onderwijs roepen dan ook op tot het benutten van een intersectioneel perspectief: aandacht creëren voor de manier waarop bepaalde indicatoren (zoals etnische achtergrond, kansarmoede, gender, functiebeperking, ...) op elkaar inspelen en effecten van sociale ongelijkheid versterken. Op die manier hoopt men van inclusief onderwijs een verhaal te maken voor àlle leerlingen.

De focusgroepen met de onderwijsorganisaties brengen steeds het thema van haalbaarheid en draagkracht te berde. Inclusief onderwijs mag

niet ten koste gaan van andere leerlingen of de leerkracht. Men haalt voorbeelden aan van onhandelbare type 3-leerlingen (i.e., leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen) die klassen “terroriseren” of leerkrachten die tot een burn-out gedreven worden door een teveel aan problematieken in hun klas. Er wordt gesteld dat er niet alleen gewerkt moet worden aan competentie-verhoging onder leerkrachten, maar dat men ook de structuren moet aanpassen: onhaalbare klasgroottes, beperkte structurele toegankelijkheid van scholen, enz. Aanboren van verschillende sterktes binnen het leerkrachtenteam, onder andere via co-teaching, wordt als een belangrijke hefboom gezien. De onderwijsorganisaties vragen naar een zorgzaam beleid, niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leerkrachten.

In de gesprekken met de middenveldorganisaties zien we een andere dynamiek, waarbij inclusief onderwijs heel duidelijk beschouwd wordt als een recht, en niet een gunst. Er heerst dan ook grote bezorgdheid over het idee dat functiebeperking vaak benaderd wordt als een liefdadigheidsactie. Ook afgevaardigden van het CLB merken op dat inclusief onderwijs een recht is, en plaatsen vraagtekens bij de manier waarop onderwijsactoren denken hierover te moeten of kunnen ‘marchanderen’.

6.2.1.4. Seksuele geaardheid

Aan de ene kant denkt het schoolpersoneel heel progressief over gender en seksuele geaardheid, maar men weet niet goed hoe men er in de klaspraktijk concreet mee aan de slag moet. Dit lijkt geprononceerder te zijn in het lager onderwijs, waar gender en seksuele geaardheid vaak beschouwd worden als thema's die te moeilijk zouden zijn voor lagereschoolkinderen.

Deze bevinding riep vooral herkenning op tijdens de focusgroepen. Gender en seksuele geaardheid zouden vaak moeilijk liggen omdat ze gelinkt zijn met seksualiteit. Leerkrachten durven en kunnen, bijvoorbeeld naar methodiek en taalgebruik, seksualiteit vaak moeilijk bespreken. Er wordt opgemerkt dat er vaak negatieve reacties komen van ouders, zeker in het

lager onderwijs, wanneer seksualiteit behandeld wordt op school.

De onderwijsorganisaties merken op dat, wanneer je het over deze thema's wil hebben, je jezelf als leerkracht ook wat moet blootgeven. Je moet reflecteren hoe je over deze thema's denkt en bereid zijn een open gesprek te voeren met de leerlingen, wat vereist dat men zich kwetsbaar opstelt. Dat dit niet vanzelfsprekend is, blijkt onder andere uit de ervaring van de lerarenopleidingen, die opmerken dat stagiairs steevast het topic seksualiteit of seksuele voorlichting toegeschoven krijgen. Ook de bevinding dat de gender- of holebithematiek in het secundair onderwijs het vaakst gekozen worden voor een uitstap of projectdag, wordt door de middenveldorganisaties binnen deze context begrepen. Wanneer leerkrachten immers onzeker zijn over de aanpak van deze thema's kan men via uitstappen en projectwerking externe expertise binnenhalen, waardoor men het zelf niet meer over deze thema's hoeft te hebben. Gender en seksuele geaardheid zouden vaak als 'niet zo urgent' ervaren worden. Zoals een van de respondenten het stelde: “Het is een makkelijk te negeren topic, want het creëert weinig zichtbare problemen onder de leerlingen”. Het is vaak pas wanneer dit thema effectief de klas inkomt, onder de vorm van een kind in transitie of een leerling met twee papa's, dat deze thema's plots aandacht krijgen.

Een verklaring voor de discrepantie tussen attitudes en praktijk is dat, ondanks positieve denkbeelden, weinig schoolpersoneel persoonlijke ervaring heeft met deze thema's. Voor veel schoolpersoneel is de aanvaarding van holebi's eerder een theoretisch concept dat zelden dicht bij hun eigen leefomgeving komt. Zo kent men bijvoorbeeld vaak geen holebi of transgender. Zowel in de focusgroepen met de onderwijsorganisaties als met de middenveldorganisaties worden dan ook vraagtekens geplaatst bij hoe doorleefd en diepgeworteld deze positieve ingesteldheid is. Ook hier wordt de discussie over diversiteit in het korps gevoerd, waaruit blijkt dat tot op heden holebi-leerkrachten niet altijd open kunnen zijn over hun seksuele geaardheid. De medewerkers aan de focusgroep zijn zich bewust van de boodschap die zo aan de leerlingen

gecommuniceerd wordt, namelijk dat holebi-zijn iets abnormaals is dat moet verborgen worden.

6.2.1.5. Schoolniveau

Er werden weinig structurele effecten naar schoolnet, urbanisatiegraad of schoolgrootte vastgesteld. Ook compositie-effecten naar percentage lage-SES-leerlingen, meisjes of mate aan herkomstdiversiteit waren doorgaans weinig robuust. De analyses lijken eerder te suggereren dat verschillen tussen scholen voornamelijk veroorzaakt lijken te zijn door attitude- of competentieverschillen bij de leerkrachtenkorpsen. De onderwijsorganisaties vonden dit laatste heel herkenbaar. Ze verwijzen vaak naar de belangrijke rol van het beleidsvoerend vermogen van een school, de directie, aangezien dit een belangrijke stimulans kan zijn voor een duurzame professionalisering en ondersteuning van het schoolteam.

Er was toch enige verbazing dat er geen systematische verschillen gevonden werden tussen urbane en rurale scholen. Hoewel een van de respondenten opmerkte dat diversiteit overall is, hadden veel respondenten toch verschillen verwacht omdat stedelijke scholen al langer ervaring hebben met diversiteitsthema's. Er wordt echter ook geopperd dat, aangezien veel leerkrachten niet wonen waar ze werken, zij minder voeling zouden hebben met de stedelijke context waardoor er geen verschillen tussen rurale en stedelijke scholen gevonden worden.

Een belangrijke opmerking die naar voor kwam tijdens de expertseminaries is de complexiteit van het huidige takenpakket voor leerkrachten, dat al bij al teveel is voor een individuele leerkracht. De opmerking dat niet iedereen alles even goed kan, kwam verschillende keren naar voor. Er wordt ook frequent vastgesteld dat leerkrachten, zeker diegene die een "klein vak" geven in het middelbaar, weinig tijd en ruimte krijgen om te verdiepen met leerlingen of te professionaliseren. De oplossing die hiervoor gezien wordt ligt niet alleen in verdere professionalisering van de individuele leerkracht maar in het leerkrachtteam. Binnen een team zijn immers verschillende expertises en ervaringen aanwezig. Door meer als team samen te wer-

ken, te overleggen en samen les te geven, zouden deze diverse expertises meer benut kunnen worden in de klas. Bovendien zou de professionalisering van het leerkrachtteam op een meer duurzame en ondersteunende manier moeten gebeuren. Er wordt opgemerkt dat er te weinig ruimte is voor leerkrachten om begeleid te experimenteren of een training op de werkvloer te volgen. Er werd dan ook verschillende keren vermeld dat trajectgebaseerde navormingen, waarbij een leerkrachtteam gedurende ruime tijd diepgaand rond een bepaald thema werkt, soelaas zouden kunnen bieden.

6.2.2. Beleidsaanbevelingen

6.2.2.1. Schoolorganisaties

De organisatie-afgevaardigden werd gevraagd om beleidsaanbevelingen te ontwikkelen naar aanleiding van de resultaten van de Diversiteitsbarometer en de gevoerde discussies. Bij de focusgroep van onderwijsorganisaties met een focus op het lager onderwijs kwam eerst en vooral de noodzaak voor een aangepast professionaliseringsbeleid naar voor. Men ijvert voor een evolutie van individuele nascholingen naar een systeem waar scholen duidelijke beleidskeuzes maken in de professionaliseringstrajecten waarop ingezet wordt. Op die manier wil men de mogelijkheid creëren dat een compleet schoolteam voldoende intens rond bepaalde thema's kan werken om ware veranderingen te bewerkstelligen. Om deze effectieve veranderingen te bekomen, wordt bovendien benadrukt dat trajectgebaseerde professionalisering effectiever is dan eenmalige studiedagen, dat een duidelijke doelstellingsformulering een belangrijke voorwaarde is voor een effectiviteitsevaluatie en dat schoolteams voldoende tijd en ruimte moeten krijgen om effectief aan hun professionalisering te werken. Deze ideeën weerklinken ook in de focusgroep van onderwijsorganisaties die focussen op secundair onderwijs, waar tevens geijverd wordt voor de mogelijkheid van schoolteams om richting te geven aan de professionalisering binnen hun school. Ook hier wordt dit gezien als een mogelijkheid om veranderingen meer gedragen te maken, en leerkrachten de mogelijkheid te geven om van elkaar te leren. Daarbij aansluitend wordt binnen deze focusgroep de

nadruk gelegd op de versterking van de *teams* binnen een school. Gezien de complexiteit van de schooltaak, wordt gesteld dat het onmogelijk is dat iedere leerkracht alle competenties in zich verenigt. Daarom ligt de kracht van een school in zijn team, waarbij mensen elkaar kunnen ondersteunen en versterken. Er wordt dan ook gewag gemaakt van een verdere ondersteuning van teamgebaseerd lesgeven, zoals team-teaching of co-teaching, maar ook van een versterking van de teamwerking binnen een school. Daarvoor wordt verwezen naar de organisatiestructuur binnen de school, waarbij leerkrachten moeilijk vrijgeroosterd kunnen worden voor extra ondersteuning, mensen na hun lesopdracht naar huis verdwijnen en minder aanspreekbaar zijn voor overleg of ondersteuning. Merk op dat deze opmerkingen binnen de focusgroepen sterk aansluiten bij ontwikkelingen in de onderwijswetenschap, waar ook steeds meer de voordelen benadrukt worden van versterking van de samenwerkende kracht binnen scholen, co-teaching en teamgebaseerde professionalisering.¹⁹⁵ Deze principes dragen sterk bij tot het creëren van inclusieve leeromgevingen en omgaan met diversiteit. Tegelijkertijd stelt onderzoek in Vlaanderen vast dat samenwerking tussen leerkrachten, bijvoorbeeld in samen professionaliseren of ervaringen delen, zeldzaam is.

Ten tweede wordt¹⁹⁶ een lans gebroken voor een herkleuring van middelen (i.e., waarbij middelen niet flexibel ingezet kunnen worden, maar toegewezen zijn aan bepaalde deelthema's, zoals middelen voor leerlingen in de klas, voor ondersteuning, ...). De redenering hierachter is dat door middelen te kleuren, scholen meer gemotiveerd worden om op bepaalde thema's in te zetten. Bovendien zouden gekleurde middelen een betere opvolging, controle en optimalisatie mogelijk maken. Ook binnen de focusgroep van onderwijsorganisaties die focussen op het secundair onderwijs wordt gewezen op een gebrek aan resultaatsverbintenissen in midde-lentoekenning. Binnen deze focusgroep draait men het verhaal echter om naar "incentives" voor scholen die een aantoonbaar en functio-

nerend gelijkekansenbeleid voeren. Hierbij wordt echter opgemerkt dat hele strikte regels (bijvoorbeeld in GOK-controle) scholen vaak belemmeren om out-of-the-box maatregelen op maat van hun school te ontwikkelen, die beter tegemoet komen aan de diversiteitsrealiteit van hun specifieke context.

Ten derde wordt de nood geuit voor een sociale mix in alle geledingen. Hierbij wordt niet alleen gekeken naar een sociale mix bij de leerlingen, maar ook bij leerkrachtenteams en bestuur. De redenering hierachter is dat diverse teams meer diverse referentiekaders zouden hebben, wat tot een betere aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen zou leiden. Bovendien kunnen leerkrachten van diverse achtergronden een rolmodelfunctie opnemen, waardoor leerlingen minder met het gevoel rondlopen dat inzet en diploma's zich toch niet vertalen in een mooie job (voor een uitgebreide bespreking, zie Technisch rapport deel 1: 4.2.1 en 4.4.1). Hoewel deze nood door alle deelnemers van de focusgroep erkend wordt, vindt men het veel moeilijker om hier concrete oplossingen aan te reiken. Dit beslaat immers een complexe problematiek van in-, door- en uitstroom, alsook discriminatie in tewerkstellingsmogelijkheden.

6.2.2.2. Middenveldorganisaties

Binnen de middenveldorganisaties zien we gelijkaardige bekommernissen als bij de onderwijsorganisaties. Hoewel deze vaak geformuleerd worden vanuit het specifieke diversiteitscriterium dat de focus is van de respectievelijke organisaties, valt desalniettemin een grote overlap in de aanbevelingen op. Zo wordt binnen de focusgroep rond functiebeperking bijvoorbeeld het belang van een duidelijke rechtengebaseerde benadering benadrukt, waarbij inclusief onderwijs de regel en segregatie de uitzondering is. Deze visie moet uitgedragen worden door een orgaan, dat mensen kan ondersteunen bij het uitoefenen van hun rechten. Bij de focusgroep rond seksuele geaardheid en gender wordt ook opgeroepen om genderdiversiteit op te nemen

¹⁹⁵ Engels, Struyven, & Coubergs, 2014.

¹⁹⁶ Struyf et al., 2012; Deneire et al., 2013.

in de eindtermen, waardoor het kan gecontroleerd en opgevolgd worden door de inspectie. Een terugkerende verzuchting bij de focusgroepen, zowel van functiebeperking, SES, herkomst als gender, is de wens om een orgaan dat in staat is om zowel bekrachtigend als sanctionerend op te treden naar scholen die al dan niet inzetten op een gelijkekansen- en zorgbeleid. Het idee dat middelen al te vaak aangewend worden voor niet-effectieve initiatieven, doet bij de middenveldorganisaties de vraag naar verantwoordingsplicht en resultaatsanalyse ontstaan. Het woord 'afdwingbaarheid' staat hierbij centraal. We merken bij de middenveldorganisaties een frustratie rond het schoolsysteem. Het gevoel dat ze staan te roepen aan de zijlijn, maar te makkelijk genegeerd kunnen worden door scholen en leerkrachten, is prevalent. Incidenten waarbij bijvoorbeeld leerkrachten met vaste benoeming erin slagen om afspraken of regelgevingen naast zich neer te leggen zonder dat er kan ingegrepen worden, leiden tot frustratie. De autonomie van scholen wordt door middenveldorganisaties vaak als te ver doorgeslagen beschouwd, waarbij er geen controle of bijsturing meer mogelijk is, zelfs niet wanneer er duidelijke gevallen van discriminatie zijn.

Daarnaast wordt zowel bij de focusgroep rond functiebeperking, herkomst, gender als SES de noodzaak gevoeld van een mentaliteitswijziging bij leerkrachten, die al moet starten bij de opleiding tot leerkracht. Bij de focusgroep rond gender wordt hiervoor sterk verwezen naar het zogenaamde kruispuntdenken of intersectionaliteitsperspectief, dat een belangrijk referentiekader kan bieden aan leerkrachten (in opleiding) voor de omgang met diversiteit. Bij de focusgroep rond herkomst en SES wordt ook de meerwaarde van praktijkervaring en inleefstages in stedelijke, diverse contexten benadrukt. Ook een blijvende competentieverhoging gedurende de loopbaan wordt als doorslaggevend beschouwd (zie professionalisering, hieronder besproken).

Daarnaast wordt ook het gebrek aan voldoende middelen en ondersteuning als een belangrijk pijnpunt gezien. De focusgroep rond functiebeperking geeft het belang aan van middelen die ingezet worden op het leerlingniveau (en

niet afhankelijk zijn van het instituut waar leerlingen schoollopen), en waarbij de welzijns- en onderwijssector samenwerken in plaats van naar elkaar door te verwijzen. Binnen de andere focusgroepen wordt ondersteuning van scholen als een belangrijk punt naar voor geschoven, waarbij professionalisering van leerkrachtteams centraal staat. Hierbij wordt voornamelijk opgemerkt dat nascholingen vaak weinig effectief en te vrijblijvend zijn, en wil men evolueren naar een intenser traject dat *binnen* een school kan gelopen worden. Bij de focusgroepen rond herkomst en SES wordt versterking van schoolteams als een belangrijke hefboom gezien. Men heeft het hier over het belang van beleidsvoerend vermogen binnen een school en de noodzaak aan zorg voor leerkrachten. Ook hier wordt gemeld dat leerkrachten enorm veel competenties in zich moeten verenigen, wat quasi onmogelijk is. Daarom dat de kracht in schoolteams moet gezocht worden. Bij deze teamwerking wordt door de focusgroep rond herkomst een lans gebroken voor multidisciplinaire teams, waarbij bijvoorbeeld ook sociaal werkers opgenomen worden, en waar naast het didactische ook het sociaal welbevinden van de leerling voorop staat. Dit wordt, naast meer gekleurd personeel, gezien als een manier om andere referentiekaders in de school binnen te brengen. Ook in de focusgroep rond SES en gender wordt samenwerking met externe en lokale partners als een belangrijke methode gezien om meer expertise en andere referentiekaders in scholen binnen te brengen.

6.2.3. Aanbevelingen voor de eigen organisatie

De organisatie-afgevaardigden werd gevraagd om aanbevelingen voor hun eigen organisatie te ontwikkelen naar aanleiding van de resultaten van de Diversiteitsbarometer en de gevoerde discussies. Vooral binnen de onderwijsorganisaties komen een aantal interessante zaken naar voren. Enerzijds kwam dit omdat er hiervoor meer tijd was bij de onderwijs- dan bij de middenveldorganisaties, anderzijds omdat zij een groter mandaat hebben naar het onderwijsveld toe. Zo wordt binnen verschillende onderwijsorganisaties kritisch gereflecteerd over de organisatie-eigen omgang met diversiteit. Dit ging bijvoorbeeld over het personeelsbeleid en de mate

waarin zij zelf over een divers team beschikken, hoe men zelf in de dagdagelijkse praktijk met diversiteit omgaat, of hoe ze het topic diversiteit hoog op de agenda van de organisatie kunnen houden en hier een consequente visie rond uitwerken. Naast deze zelfreflectie, werd ook nagedacht hoe men scholen en leerkrachten beter kan ondersteunen in de omgang met diversiteit. In het kader hiervan gaf een aantal organisaties aan hun werking op bepaalde vlakken te willen heroriënteren, bijvoorbeeld door meer focus te leggen op thema's die uit de Diversiteitsbarometer als 'moeilijk' naar voor kwamen of door zich voor bepaalde zaken meer toe te spitsen op bepaalde doelgroepen. Ook werd er gesproken van meer werkplekieren, trajectgerichte nascholing, het stimuleren van netwerken binnen en buiten scholen. Een rode draad doorheen deze aanpassingen was niet zozeer meer of nieuwe nascholingen, maar eerder het verhogen van de effectiviteit van de reeds bestaande initiatieven.

Bij de middenveldorganisaties zien we minder overeenstemming in de adviezen die zij meenemen naar hun eigen organisaties. Waar sommigen eerder vaststellen dat zij niet in de positie zijn om met scholen aan de slag te gaan (bijvoorbeeld omdat hun werking zich focust op ouders), nemen anderen bepaalde ideeën mee naar hun toekomstige contacten met scholen. Zo wordt er bijvoorbeeld gesproken over tijd nemen voor duidelijke afstemming van wederzijdse denkbeelden en verwachtingen, inzetten op teamwerking en sensibilisering van onderuit, of proberen om bij vormingen niet enkel te focussen op de leerlingen maar ook op professionalisering van de leerkrachten.

6.3. Conclusie verdiepende fase

De focusgroepen met onderwijs- en middenveldorganisaties leverden een aantal belangrijke inzichten op m.b.t. de Diversiteitsbarometer. Zo viel ten eerste op dat de meeste van de onderzoeksbevindingen uit het surveyonderzoek nauw aansluiten bij de ervaring van de organisatie-afgevaardigden. Op deze manier kan

een zekere triangulatie van de onderzoeksresultaten bereikt worden.¹⁹⁷ Door een bepaald onderwerp vanuit verschillende hoekpunten en met verschillende methodieken te benaderen, kan er immers met meer zekerheid uitspraken gedaan worden over de betrouwbaarheid en representativiteit van de resultaten. Uit de huidige overeenstemming tussen het kwalitatieve en kwantitatieve luik van het onderzoek kan dan ook besloten worden dat de resultaten een getrouw beeld scheppen van de huidige omgang met diversiteit in scholen in Vlaanderen.

Een tweede voordeel voor het combineren van kwantitatief en kwalitatief onderzoek is dat het kwalitatieve luik een antwoord kan geven op de "waarom"-vragen, en dus inzicht, nuancering, en verdieping kan bieden bij de besproken surveyresultaten. Zo konden de respondenten in de focusgroepen bijvoorbeeld verklaringen aandragen voor het positieve beeld m.b.t. de omgang met kansarmoede die uit de survey naar voor kwam, de reden waarom bepaalde thema's als moeilijk ervaren werden of voor de vastgestelde verschillen tussen lager en secundair onderwijs.

Een opvallend punt bij de focusgesprekken was dat een aantal thema's consequent naar voor kwamen, zelfs al waren de deelnemers uit verschillende organisaties afkomstig of zaten zij niet bij elkaar aan tafel. Zo konden we consequent vaststellen dat, hoewel er weinig verbazing was over de bevindingen van de Diversiteitsbarometer, de deelnemers een grote bezorgdheid uitten over deze resultaten. Veel van de gevoerde discussies ging dan ook over de oorzaak van deze bevindingen en manieren om deze systematieken te doorbreken. Als mogelijke oplossingen kwam men steevast bij een aantal punten uit. Een eerste focus was manieren om de huidige professionalisering van scholen en leerkrachten effectiever te maken. Hiervoor werd voornamelijk een lans gebroken voor duurzame professionaliseringstrajecten i.p.v. eenmalige studiedagen. Deze trajecten zouden niet door een individuele leerkracht gevolgd worden, maar via een sterk beleidsvoerend vermogen in de school net de focus worden van het gehele schoolteam. Door

¹⁹⁷ Mortelmans, 2011.

met een volledig schoolteam rond bepaalde thema's te werken, hopen de organisatie-afgevaardigden bovendien om de teamwerking binnen scholen te versterken. Men stelt immers vast dat het takenpakket van leerkrachten steeds uitgebreider en complexer wordt. Bijgevolg wordt het steeds moeilijker voor een individuele leerkracht om over alle kennis en competenties te beschikken voor de specifieke uitdagingen in zijn of haar klas. Juist door in te zetten op co-teaching en samenwerking hoopt men de diverse expertises binnen een schoolteam maximaal in te zetten. Hoewel alle deelnemers aan de gesprekken zich binnen deze professionaliseringsvoorstellen konden vinden, waren bepaalde deelnemers ook de mening toegedaan dat er eveneens nood is aan een strenger beleid. Deze mensen spraken bijvoorbeeld over het belang van duidelijke doelstellingsformuleringen, resultaats- i.p.v. inspanningsverbintenissen, en bijbehorende evaluatie-analyses van schoolbeleid. Sommige deelnemers voelden de noodzaak van een orgaan dat in staat is om sanctionerend of bekrachtigend op te treden naar scholen die respectievelijk een zwak of sterk uitgewerkt gelijkheids- en zorgbeleid ontwikkelen.

Een tweede vaak terugkerende manier om de vastgestelde systematieken te doorbreken was het aanbrengen van meer referentiekaders binnen schoolteams. Een eerste belangrijk perspectief dat de respondenten in de focusgroep aanbrachten, is het zogenaamde kruispuntdenken of intersectionaliteitsperspectief. Bij deze benadering wordt men bewust van de manieren waarop verschillende kenmerken, zoals geslacht, etniciteit, sociale afkomst, taal, beperking, ..., kruisen en een versterkende invloed op sociale ongelijkheid kunnen hebben. De respondenten gebruikten dit perspectief vaak in de bespreking van de surveyresultaten, door bijvoorbeeld te wijzen op de culturalisering van

(leer)problemen bij meertaligen met een migratieachtergrond (zie 7.2.1.2.) of bij de bespreking van de blanke, middenklasse achtergrond van kinderen in inclusief onderwijs (zie 7.2.1.3.). Er werd ook aangegeven dat een dergelijk perspectief een belangrijk denkkader kan zijn voor schoolteams om de diversiteit binnen hun school in ogenschouw te nemen. Een tweede manier om diverse referentiekaders te bevorderen die consequent in alle focusgesprekken genoemd werd, was een verhoogde diversiteit in het leerkrachtenkorps. Men stelt immers vast dat leerkrachtenteams dominant bestaan uit blanke, middenklasse hetero-vrouwen zonder functiebeperking. Door deze specifieke achtergrond is het vaak moeilijk voor leerkrachten om zich in te leven in de uitdagingen en levensomstandigheden van leerlingen die uit meer diverse omgevingen komen. Dit zorgt dan ook voor misverstanden van bepaalde signalen of (leer)moeilijkheden van leerlingen (voor een uitgebreide bespreking zie Technisch rapport deel 1: 4.2.2 –Leerling-leerkrachtrelaties m.b.t. socio-economische achtergrond–). Een bijkomend voordeel van meer diverse schoolteams is dat deze leerkrachten ook een rolmodel kunnen zijn voor leerlingen. Men stelt immers vast dat bepaalde leerlingen niet geloven dat verder studeren voor hen mogelijk is, of dat een diploma zich kan vertalen in jobkansen (voor een bespreking, zie Technisch rapport deel 1: 4.4.1. –individueel niveau m.b.t. migratieachtergrond–). Hoewel het thema van een divers lerarenkorps frequent aangehaald werd, moet tegelijkertijd vastgesteld worden dat de organisatie-afgevaardigden zich realiseren dat dit een complexe thematiek is. Om dit te realiseren zijn er immers belangrijke veranderingen bij de in-, door- en uitstroom van studenten in academische richtingen en lerarenopleidingen nodig, alsook oplossingen voor discriminatie op de arbeidsmarkt.

FACT SHEET

DIVERSITEITSBELEID EN -PRAKTIJEN IN SCHOLEN

Survey-onderzoek

Aan de hand van een gestandaardiseerde *enquête* (websurvey) werden respondenten (leerkrachten, directeurs, ondersteunend personeel, ...) in het lager en secundair onderwijs bevraagd over:

- › de mate waarin scholen een beleid inzake diversiteit ontwikkelen en inzetten;
- › welke diversiteitspraktijken scholen toepassen;
- › in welke mate verschillende schoolse actoren menen dat de context waarin ze werken voldoende ondersteuning biedt om met een diverse leerlingenpopulatie om te gaan.

Beschrijvende analyses

- › Over de omgang met kansarmoede geven scholen aan een consequent beleid te voeren, blijken leerkrachten zich behoorlijk competent te voelen, staan ze open om leerlingen met een minder begoede achtergrond op te nemen in hun klas en hebben ze behoorlijk positieve denkbeelden over leerlingen en ouders uit minder gegoede situaties.
- › Respondenten schatten zich het minst positief en competent in op vlak van attitudes en competentie-ontwikkeling over functiebeperking.
- › Ruim 80% van de scholen geeft aan dat een vaste procedure gevolgd wordt voor de ondersteuning van een kind met functiebeperking. Maar de respondenten geven aan dat de individuele leerkracht nog steeds bepaalt welke zorg en ondersteuning aan een kind met functiebeperking geboden wordt.
- › Een minderheid van de scholen voert acties uit die specifiek gericht zijn op de inclusie van leerlingen met een functiebeperking. Maar een ruime meerderheid van de scholen geeft aan redelijke aanpassingen te voorzien voor leerlingen.
- › Secundaire scholen staan doorgaans behoorlijk strikt ten opzichte van talige en

religieuze minderheden: ruim 60% van de secundaire scholen laat het dragen van religieuze symbolen niet toe. In het lager onderwijs laat minder dan 40% dit niet toe.

- › Ongeveer 80% van de respondenten geeft aan dat leerlingen hun moedertaal niet binnen de les mogen spreken. Ongeveer 40% van de respondenten geeft aan dat dit ook in de gangen of op de speelplaats niet toegelaten is.
- › Zowel de respondenten uit het lager als die uit het secundair onderwijs schatten het personeelsbeleid m.b.t. diversiteit op hun school gemiddeld heel hoog in.
- › De meeste scholen blijken bepaalde communicatiestrategieën zelden toe te passen: de vertaling van schriftelijke communicatie, het gebruik van een tolk bij oudercontacten, samenwerken met organisaties die kansarme of allochtone ouders bereiken of ouders ontmoeten buiten de schoolpoorten.
- › Op een schaal die de respondenten de mate van leerlingbetrokkenheid laat inschatten en die loopt van 0 (leerlingen worden op geen enkel punt mee betrokken) tot 36 (leerlingen mogen mee beslissen over ieder punt), scoren lagere scholen gemiddeld 12, secundaire scholen gemiddeld 14.
- › Net iets meer dan de helft van de lagere scholen en 80% van de secundaire scholen heeft een klachtenprocedure voor grensoverschrijdende incidenten, zoals pesten, discriminatie, agressie, etc.
- › 10% van de lagere scholen financiert minder dan 28 uur extra ondersteuning, en 10% financiert zelf meer dan 280 uur ondersteuning. 10% van de secundaire scholen financiert zelf minder dan 11 uur extra ondersteuning, 10% meer dan 300 uur.
- › In het lager en secundair zien we gelijklopende attitudes ten opzichte van holebi's en gender: op beide niveaus worden ze behoorlijk positief benaderd.
- › Een derde van de leerkrachten geeft aan dat homo- of biseksualiteit moeilijk zijn om over in gesprek te gaan. De meest aangehaalde reden in het lager onderwijs: de leerlingen

zijn te jong; in het secundair: de situatie escaleert. Op praktisch en concreet vlak weet men weinig hoe seksuele geaardheid en gender te implementeren in de klaspraktijk.

- › Functiebeperking en gender komen bij bijna 40% van de leerkrachten lager onderwijs op geen enkele manier aan bod.
- › Iedere leerkracht schat zichzelf minimaal als “geslaagd” in als het gaat over binnenklasdifferentiatie.
- › Leerkrachten schatten zichzelf hoog in op het creëren van positieve interacties tussen leerlingen.
- › Leerkrachten vinden het meest haalbaar om leerlingen met een leerstoornis of leerachterstand op te nemen in de klas. Leerkrachten lager onderwijs schatten het opnemen van leerlingen met een fysieke handicap het minst haalbaar in, voor het secundair zijn dat leerlingen die moeite hebben met sociaal contact.
- › Leerkrachten secundair vinden het minder haalbaar dan leerkrachten lager onderwijs om leerlingen met een migratieachtergrond op te nemen in de klas. Een kwart van de leerkrachten secundair schatte het als niet haalbaar in om een minderjarige asielzoeker op te nemen, en bijna 40% vond het onhaalbaar om een niet-Nederlandstalige leerling op te nemen.
- › Heel weinig leerkrachten zien het zitten om een leerling met verschillende problematieken of zware comorbiditeit op te nemen. Sommigen gaven aan dat zij de opvang van diverse leerlingen heel waardevol vinden, maar dit tegelijk in de huidige context niet haalbaar zien. Bij functiebeperking blijkt vooral de omgang met fysieke en sensorische beperkingen veel vragen op te roepen in het lager onderwijs. Bij secundair schoolpersoneel schat ongeveer 3 à 4 op 10 zich minder of niet competent in wat betreft de omgang met psychische, verstandelijke, zintuiglijke en fysieke beperkingen.

Verdiepende analyses

- › Leerkrachten lager onderwijs die positiever staan ten opzichte van diversiteit in het onderwijs, hebben ook iets meer aandacht voor binnenklasdifferentiatie en leerlinginspraak.
- › Volgende bestudeerde schoolkenmerken hebben geen invloed op het diversiteitsbeleid dat een school voert: het net waartoe de school behoort, de verstedelijkingsgraad, de schoolgrootte, de mate van herkomstdiversiteit onder de leerlingen.
- › Het percentage SES-leerlingen op school heeft een relatief groot effect op het diversiteitsbeleid.

De focusgroepen

Er werden focusgroepen gehouden met vertegenwoordigers van middenveldorganisaties en onderwijsstakeholders. Hun mening werd bevestigd over de huidige omgang met diversiteit in scholen en ze gaven duiding bij de resultaten van het surveyonderzoek.

- › De resultaten van het surveyonderzoek over kansarmoede riepen veel reactie op. Het idee dat scholen een consequent beleid zouden voeren m.b.t. de omgang met kansarmoede werd onder “verrassende resultaten” gecategoriseerd.
- › De focusgroepen geven aan dat er meer reflectie en zelfinzicht nodig is op het vlak van onbewuste uitsluitingsmechanismen, zoals wie aan de beurt komt bij het opsteken van handen, de ongelijkheden die huiswerk creëert, ...
- › Tijdens de focusgroepen werd herkend dat de omgang met meertaligheid en religieuze diversiteit bij schoolpersoneel veel vragen oproept. Men verwijst naar de dominante referentiekaders van het (blanke middenklasse) schoolpersoneel.
- › Over de omgang met meertaligheid stellen de onderwijsorganisaties dat scholen al decennialang dezelfde methodes toepassen, hoewel het wetenschappelijke en ondersteunende veld ondertussen andere praktijken adviseert.

- › De problemen in de omgang met leerlingen met een migratieachtergrond worden vaak onterecht toegeschreven aan de culturele achtergrond, terwijl dit eerder voortkomt uit de socio-economische context van het gezin. Volgens middenveldorganisaties zorgt deze blinde vlek er soms voor dat leerlingen niet de correcte zorg krijgen.
- › Over functiebeperking waren zowel middenveld- als onderwijsorganisaties verrast dat leerkrachten zich vooral weinig competent inschatten in de omgang met sensorieële beperkingen.
- › Tijdens de focusgroepen werd de bezorgdheid geuit dat inclusief onderwijs tot hiertoe vooral beperkt blijft tot blanke, middenklasse ouders. De onderwijsorganisaties verwijzen steeds naar de gepercipieerde haalbaarheid en draagkracht van inclusief onderwijs. De middenveldorganisaties beschouwen inclusief onderwijs als een recht.
- › De organisaties herkennen zich in de resultaten dat het schoolpersoneel heeft positieve attitudes over gender en seksuele geaardheid, maar dat men niet goed weet wat te doen in de klaspraktijk. Voor veel schoolpersoneel is de aanvaarding van holebi's eerder een theoretisch concept dat zelden dicht bij hun eigen leefomgeving komt. De focusgroepen plaatsen dan ook vraagtekens bij hoe doorleefd en diepgeworteld deze positieve ingesteldheid is.
- › Er was enige verbazing dat er geen systematische verschillen gevonden werden tussen scholen in een stedelijke context en scholen in een landelijke context.
- › De deelnemers wijzen op de complexiteit van het huidige takenpakket voor de individuele leerkracht. Men ziet de oplossing hiervoor in het professionaliseren van het hele team, in plaats van enkel de individuele leerkracht.

Beleidsaanbevelingen

Schoolorganisaties

- › Er is nood aan een aangepast professionaliseringsbeleid met duidelijke beleidskeuzes in de trajecten waarop scholen inzetten. Het zou beter zijn dat schoolteams voldoende intens rond bepaalde thema's werken.
- › Het is aangewezen een herkleuring van middelen te voorzien, waardoor scholen meer gemotiveerd worden om op bepaalde thema's in te zetten. Bovendien zorgen ze voor een betere opvolging, controle en optimalisatie.
- › Er is nood aan een sociale mix in alle geledingen van het onderwijs, zowel bij leerlingen als bij leerkrachtenteams en bestuur, voor een betere aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen.

Middenveldorganisaties

- › Middenveldorganisaties die rond functiebeperking werken, benadrukken het belang van een duidelijke rechtengebaseerde benadering, waarbij inclusief onderwijs de regel en segregatie de uitzondering is. Het woord 'afdwingbaarheid' staat hierbij centraal.
- › Middenveldorganisaties die rond functiebeperking, herkomst, gender en SES werken, benadrukken de noodzaak van een mentaliteitswijziging bij leerkrachten, die al moet starten bij de lerarenopleiding.
- › Middenveldorganisaties die rond functiebeperking werken, benadrukken het belang van middelen die ingezet worden op het leerlingniveau, waarbij de welzijns- en onderwijssector samenwerken in plaats van naar elkaar door te verwijzen.
- › Middenveldorganisaties die rond herkomst werken, pleiten voor multidisciplinaire teams, mét sociaal werkers, waar naast het didactische aspect ook het sociaal welbevinden van de leerling voorop staat.

DEEL 3

ORIENTERINGSBELEID EN -PRAKTIJEN IN SCHOLEN

7. STUDIE-ORIËTERING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: SITUERING EN ONDERZOEKSVRAGEN

7.1. Situering

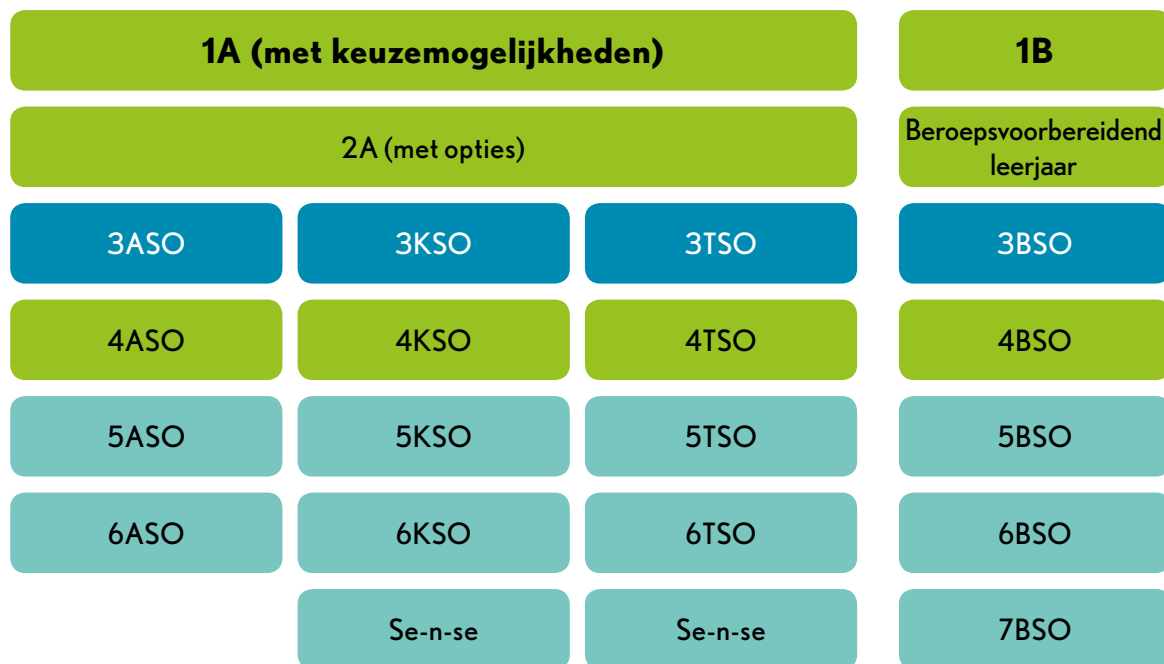
Het secundair onderwijs (SO) in Vlaanderen wordt gekenmerkt door de combinatie van een vroege oriëntering ("vroege tracking") en een nog steeds ongelijke waardering van de onderwijsvormen. Deze combinatie kan zorgen voor een *reproductie van sociale ongelijkheid door verschillen in de studiekeuzes naar achtergrondkenmerken van leerlingen*. De vroege oriëntering kan er immers toe leiden dat oriëntering niet zozeer gebeurt op basis van de talenten of belangstelling van de leerlingen maar eerder gebeurt op basis van de voorkeuren van ouders

en de voorkeuren en adviezen van leerkrachten en scholen¹⁹⁸. Nicaise¹⁹⁹ argumenteert dat de studiekeuze van de ouders vaak vertrekt van de wens tot (minstens) statusbehoud. Leerkrachten zouden dan weer eerder op basis van prestaties en studiehouding (in functie van de vorming van homogene subgroepen) adviseren dan op basis van belangstelling of talenten. En omdat op 12 jaar de prestaties ook sterk kunnen verbonden zijn met de sociale achtergrond van leerlingen, gaat de oriëntering naar de hiërarchisch gecorporeerde onderwijsvormen al snel gepaard met een sterke sociale selectie.

¹⁹⁸ Commissie Monard, 2009.

¹⁹⁹ Nicaise et al., 2014.

Figuur 1: Structuur van het secundair onderwijs in Vlaanderen



7.1.1. A-stroom of B-stroom

Zoals opgenomen in bovenstaande figuur, kunnen kinderen na het lager onderwijs doorstromen naar het 1^{ste} leerjaar A (A-stroom) of het 1^{ste} leerjaar B (B-stroom).²⁰⁰ Deze keuze is bepalend voor de verdere schoolloopbaan; éénmaal in de B-stroom is het meest voorkomende vervolg het beroepssecundair onderwijs (BSO).²⁰¹ Uit de cijfers blijkt ook dat de oriëntatie naar het beroepsvoorbereidend onderwijs ook nog in belangrijke mate gebeurt in het tweede leerjaar. Dit stemt overeen met de populatiegegevens: in het tweede leerjaar is het percentage leerlingen in het beroepsvoorbereidend jaar zo’n 50% hoger dan in het eerste leerjaar (18,6% versus 12%).²⁰²

Ook reeds opgelopen schoolse vertraging (door zittenblijven in het basisonderwijs) manifesteert

zich bij de studie-oriëntatie aan het begin van het secundair onderwijs; daar waar gemiddeld 11% van de leerlingen start in het eerste leerjaar B bedraagt dit 9% bij de leerlingen die geen schoolse vertraging hebben opgelopen in het lager onderwijs en 36% bij de leerlingen die wel vertraging hebben opgelopen.²⁰³

Onderzoek toont aan dat sociale achtergrond *bovenop* de al dan niet opgelopen vertraging, een belangrijke rol speelt bij de studie-oriëntatie; de wijze waarop vertraging en studie-oriëntatie elkaar beïnvloeden hangt opmerkelijk samen met de sociaaleconomische en sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen. Kinderen van laaggeschoolde of inactieve ouders, anderstalige kinderen of kinderen met een niet-westerse nationaliteit worden vaker naar het 1^{ste} leerjaar B georiënteerd, ook indien ze nog geen schoolse vertraging hebben opgelopen.²⁰⁴ Omgekeerd

²⁰⁰ De B-klas is een afzonderlijke klas in het eerste leerjaar secundair onderwijs, speciaal voor jongeren die in het basisonderwijs (grote) vertraging (2 jaar of meer) hebben opgelopen. Zij kunnen daarna doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar, maar ook naar het eerste leerjaar A (brugfunctie). Een keuze die zeer bepalend is voor de verder gevolgde schoolloopbaan aangezien minder dan 5% van de starters in het eerste leerjaar B nog de overstap maakt naar de A-stroom (brugfunctie). Eenmaal in de B-structuur terechtgekomen is de meest gevolgde weg het BSO.

²⁰¹ Groenez et al., 2009.

²⁰² Groenez et al., 2009.

²⁰³ Groenez et al., 2009.

²⁰⁴ Groenez et al., 2009; Vlor, 2013.

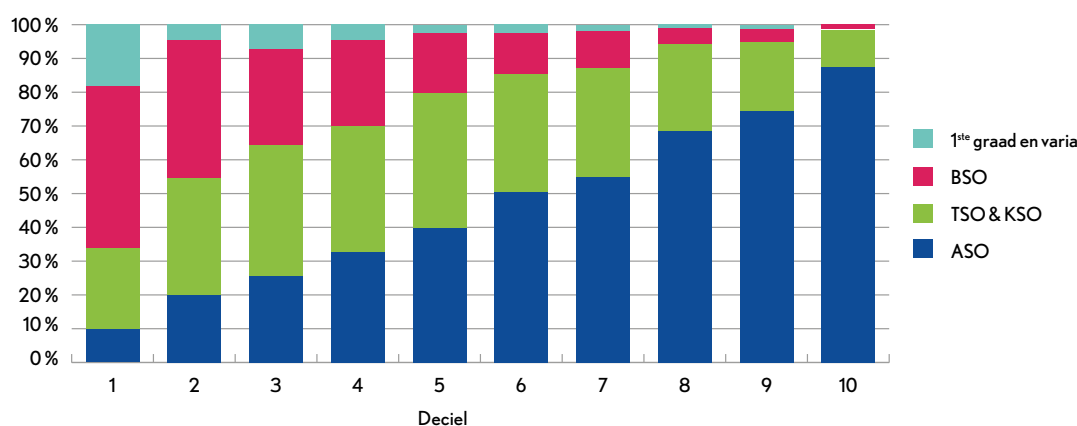
worden kinderen die wel schoolse vertraging hebben opgelopen opmerkelijk minder naar de B-klas georiënteerd indien ze hooggeschoolde moeders of actieve vaders hebben.²⁰⁵

7.1.2. Doorstroom

In Vlaanderen dienen horizontale loopbaankeuzes gemaakt te worden tijdens het secundair onderwijs (keuzes die betrekking hebben op

de aard van het gevolgde onderwijs: de gevolgde onderwijsvorm en richting). En ook al laat in Vlaanderen een diploma secundair onderwijs, ongeacht de gevolgde onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO, KSO), toe om door te stromen naar haast alle richtingen binnen het hoger onderwijs, toch is het duidelijk dat niet alle onderwijsvormen even goed voorbereiden op het hoger onderwijs.²⁰⁶

Figuur 2: Studieoriëntering op 15 jaar, volgens sociaaleconomisch deciel



Bron: Nicaise et al., 2007 op basis van Pisa 2003

De verschillen in opleidingsoriëntatie en studiekeuze naar sociaaleconomische achtergrond blijken zich verder uit te kristalliseren naarmate de schoolloopbaan vordert. Bovenstaande figuur geeft de verdeling van de 15-jarige leerlingen naar *sociaaleconomisch deciel* over de drie grote onderwijsvormen. Bij het eerste deciel (groep met laagste sociaaleconomische positie²⁰⁷) is er amper één leerling op tien die op 15 jaar nog in het ASO zit. Bij het tiende deciel is dat bijna 90%. Deze cijfers zijn gebaseerd op de PISA-data.²⁰⁸

Daarenboven komen jongeren uit lagere sociale klassen niet alleen vaker in het BSO of TSO terecht, zij worden ook vaker georiënteerd

naar het deeltijds beroepsonderwijs of het leercontract.

Groenez et al.²⁰⁹ toonden bovendien aan op basis van gegevens van de panelstudie Belgische Huishoudens (PSBH) dat daar waar gemiddeld 1 op 4 leerlingen in het vierde leerjaar BSO volgen, dit meer dan 50% bedraagt voor kinderen waarvan de moeder ten hoogste een getuigschrift lager onderwijs heeft behaald. Jongeren met een niet-westerse nationaliteit volgen vaker het BSO dan jongeren met een West-Europese nationaliteit (meer dan de helft van de Maghrebijnse jongeren komt al in het eerste leerjaar in de B-stroom terecht, en meer dan 70% in het 4^e jaar BSO). Net zoals bij de analyses over

²⁰⁵ Groenez et al., 2009.

²⁰⁶ Spruyt et al., 2009.

²⁰⁷ ESCS-index: economische, sociale en culturele status, berekend o.a. op basis van beroep en studieniveau van de ouders, indicatoren van materiële rijkdom of cultureel kapitaal.

²⁰⁸ Hirtt et al., 2007.

²⁰⁹ Groenez et al. 2009.

schoolse vertraging blijkt de nationaliteit effect te hebben op de studieoriëntatie, ook wanneer andere sociale ongelijkheidsindicatoren mee in aanmerking worden genomen.

Daarnaast maakte deze studie²¹⁰ ook duidelijk dat de lage participatiegraad aan het BSO van kinderen van hogergeschoolden niet zozeer het gevolg is van een lage startkans in de B-stroom, zij worden gedurende hun secundaire schoolloopbaan *bijna nooit naar het BSO georiënteerd of kiezen bijna nooit voor het BSO*.

7.1.3. B-attesten

In het secundair onderwijs vormt de klassenraad het centrale beoordelingsorgaan. Dit zijn de directeur (of een afgevaardigde) en alle leerkrachten die les geven aan een bepaalde leerling. Op het einde van het schooljaar vindt de delibererende klassenraad plaats. Daar wordt beslist over het al dan niet geslaagd zijn van de leerlingen en worden oriënteringsattesten toegekend:

- › een leerling die geslaagd is, krijgt op het einde van het schooljaar een *A-attest*;
- › een *B-attest* houdt in dat de leerling wel ‘over mag gaan’ naar een volgend schooljaar, maar uitgesloten wordt van een aantal studierichtingen. Wil de leerling toch één van de uitgesloten studierichtingen volgen, dan moet hij/zij zittenblijven;²¹¹
- › een *C-attest* betekent dat de leerling niet geslaagd is voor het gevolgde jaar, en dus moet ‘blijven zitten’. Dit betekent dat de leerling niet over mag gaan naar een hoger leerjaar; verandering van studierichting binnen hetzelfde leerjaar mag wel.

Sinds het schooljaar 2014-2015 moet elke school schriftelijk uitleggen waarom ze een B- of een C-attest geeft. De school is ook verplicht om tijdens het schooljaar regelmatig en tijdig

te communiceren over de vorderingen die een leerling maakt en over de remediëring die nodig is.

Het B-attest dient gezien te worden als een niet-collectieve onderwijskeuze omdat deze niet door alle leerlingen en ook niet steeds op hetzelfde ogenblik in de onderwijsloopbaan genomen dient te worden (bijvoorbeeld in tegenstelling tot de overgang van lager- naar secundair onderwijs).²¹² Het wordt alleen uitgereikt wanneer een leerling tekorten heeft die binnen een zekere marge blijven. In de vastgestelde verschillen naar achtergrondkenmerken van leerlingen inzake studiekeuze, speelt het B-attest een speciale rol.

Deze attesten, die bedoeld zijn om falen te voorkomen, blijken in werkelijkheid de ongelijke kansen in de hand te werken. Spruyt, Laurijssen en Van Dorsselaer²¹³ stelden vast op basis van SONAR-enquêtegegevens dat leerlingen met een zwakkere socio-economische achtergrond meer in een nadelige positie verkeren dan hun studiegenoten: In eerste instantie ontvangen zij, mede op basis van hun gemiddeld mindere schoolse prestaties, vaker een B-attest dan hun studiegenoten met een hogere socio-economische positie. Maar daarenboven zorgen de minder ambitieuze keuzes die gemaakt worden door deze groep na een B-attest, voor meer gelimiteerde verdere onderwijskansen en -mogelijkheden. Volgens Spruyt²¹⁴ bepaalt de sociale herkomst de feitelijke oriëntering na een B-attest, waarbij *kansarme leerlingen vaker de waterval ervaren terwijl kansrijke leerlingen eerder blijven zitten en/of een overstap maken binnen dezelfde onderwijsvorm, om toch de kansen op doorstromen naar hoger onderwijs gaaf te houden*. De gegevens van Spruyt et al.²¹⁵ tonen inderdaad aan dat de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs vooral verminderen wanneer men van onderwijsvorm verandert na het ontvangen van een B-attest; van richting veranderen binnen de-

²¹⁰ Groenez et al., 2009.

²¹¹ Er worden geen B-attesten gegeven in 1B en in 5ASO, 5KSO en 5TSO.

²¹² Spruyt et al., 2009.

²¹³ Spruyt et al., 2009.

²¹⁴ Spruyt & Laurijssen, 2014.

²¹⁵ Spruyt et al., 2009.

zelfde onderwijsvorm heeft geen uitgesproken invloed. Deze vaststelling werd ook gemaakt door Groenez²¹⁶ en Groenez et al.²¹⁷ die op basis van de panelstudie Belgische huishoudens de doorstroom en oriëntering in het lager en secundair onderwijs onderzocht.

Op basis van doorstroomgegevens tussen 1991-2001 (11 schooljaren) schetsen Groenez et al.²¹⁸ de evolutie in het aandeel leerlingen met schoolse vertraging. Naarmate leerlingen vorderen in het secundair onderwijs neemt het aandeel leerlingen met schoolse vertraging logischerwijze toe, opvallender is dat de kloof tussen de sociale groepen verkleint. Dit is het gevolg van een tegengestelde beweging: enerzijds hebben kinderen van lagergeschoolden een hogere kans op vroegtijdige uitstroom uit het secundair onderwijs (ongekwalificeerde uitstroom of doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs); anderzijds lopen kinderen van hogergeschoolden gedurende het secundair onderwijs aanzienlijk vaker achterstand op dan kinderen van laaggeschoolden. Dit heeft vooral te maken met hun studie-oriëntatie, zij starten vaker in de A-stroom en worden gedurende hun schoolloopbaan minder vaak naar het TSO en BSO georiënteerd. *Anders gezegd, zij worden vaker in de A-stroom gehouden en 'betalen' daarvoor in de vorm van een verhoogde kans op vertraging.*

De studie-oriëntatie in het secundair onderwijs is immers van het grootste belang voor de verdere onderwijskansen (bijv. toegang tot het hoger onderwijs). In die zin kan het oplopen van vertraging te verkiezen zijn boven het veranderen van studierichting om zo de vrijwaring van die kansen te bekomen.

Sociaaleconomische verschillen in studiekeuze hebben bovendien niet alleen nefaste gevolgen voor de leerlingen zelf, maar ook nefaste gevolgen voor de schoolcultuur en het leerklimaat in

de 'zwakkere' afdelingen/scholen, en voor de aantasting van democratische burgerschapsattitudes (ressentiment, xenofobie, ondemocratische attitudes).²¹⁹

7.2. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Waarom zien we verschillen naar sociaaleconomische achtergrondkenmerken tussen leerlingen in de studiekeuzes? Een aantal redenen hiervoor werden reeds aangehaald: Nicaise²²⁰ stelt dat leerkrachten op basis van prestaties en studiehouding (in functie van de vorming van homogene subgroepen) adviseren, minder op basis van belangstelling of talenten. En omdat prestaties ook vaak verbonden worden met de sociale achtergrond van leerlingen, gaat de oriëntering naar de hiërarchisch gepercipieerde onderwijsvormen al snel gepaard met een sterke sociale selectie. Nicaise²²¹ argumenteert ook dat de studiekeuze van de ouders vaak vertrekt van de wens tot (minstens) statusbehoud. Daarnaast citeren we Pfeffer²²² die stelt dat ook de strategische kennis van ouders over en vertrouwdheid van ouders met het onderwijsstelsel een rol speelt en dat ouders met een hoger opleidingsniveau beter zicht hebben op de gevolgen van bepaalde keuzes voor de verdere schoolloopbaan.

Boudon²²³ geeft aan dat het samenspel van zogenaamde primaire en secundaire effecten van sociale achtergrond aan de basis liggen van onderwijsongelijkheid. Leerprestaties zijn primaire effecten van sociale achtergrond, secundaire effecten van sociale achtergrond zijn een restcategorie van effecten die niet terug te brengen zijn tot de invloed van leerprestaties. Om het beslissingsproces gerelateerd aan studiekeuzes te kunnen analyseren en de invloed van secundaire effecten te kunnen nagaan, is het van belang om te kunnen controleren voor leerprestaties.

²¹⁶ Groenez, 2006.

²¹⁷ Groenez et al., 2009.

²¹⁸ Groenez et al., 2009.

²¹⁹ Nicaise et al., 2014.

²²⁰ Nicaise et al., 2014.

²²¹ Nicaise et al., 2014.

²²² Pfeffer, 2008.

²²³ Boudon, 1974.

In deze studie willen we hier een antwoord op formuleren.

In eerste instantie brengen we de *situatie* verder in kaart en ditmaal op basis van populatiegegevens:

1. In welke mate ontvangen leerlingen met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond (we kijken niet alleen naar SES maar ook naar de discriminatiegronden gender en herkomst) vaker een A/B/C-attest dan leerlingen met een sterkere sociaaleconomische achtergrond?
2. En in welke mate maken leerlingen met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond na het ontvangen van een B-attest een andere keuze dan leerlingen met een sterkere sociaaleconomische achtergrond?

We willen nog een stap verder gaan dan het louter beschrijven van de situatie. Specifiek willen we ook nagaan *waarom* leerlingen met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond vaker een B-attest ontvangen dan leerlingen met een sterkere sociaaleconomische achtergrond?

Een eerste en wellicht belangrijkste oorzaak is het verschil in gemiddelde leerprestaties tussen verschillende sociaaleconomische groepen. Kinderen met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond presteren gemiddeld minder goed. Maar eerder onderzoek toonde reeds aan dat de onderwijsongelijkheid niet uitsluitend terug te brengen is tot de verschillen in studieprestaties tussen kinderen met een verschillende sociale achtergrond.²²⁴

In eerste instantie kijken we naar het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken op schoolniveau. In de Franstalige gemeenschap voerde Grisay²²⁵ een onderzoek uit bij 1 500 leerlingen van het vijfde leerjaar in het lager onderwijs. Uit dat onderzoek bleek dat leerlingen met dezelfde resultaten op een gestandaard-

diseerde toets Frans in verschillende scholen anders geëvalueerd en gedelibereerd werden. De deliberatiebeslissing blijkt dus niet altijd gebaseerd te zijn op de werkelijke capaciteiten en op objectieve leerproblemen van de leerling, maar weerspiegelt ook verschillen in gewoonte of beleid tussen de diverse onderwijsinstellingen.

Anthoens et al.²²⁶ stelden vast dat de deliberatiepraktijk van verschillende scholen aanzienlijke verschillen vertoont, zowel wat betreft de gegevensverzameling, de deliberatiecriteria als de eigenlijke deliberatiebeslissing. Uit een onderzoek bij 6 scholen stelden zij vast dat scholen verschillen in de gehanteerde examencriteria en het relatief belang van deze criteria bij de eigenlijke beslissing. Hierbij speelt de samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school een rol.

Daarnaast kunnen ook de gewoonten en het beleid van een school de deliberatiebeslissing beïnvloeden. Hierbij denken we aan de invloed van visie van de school, de wijze van evalueren (permanent vs. via examens), eventuele afwijkingen van de officiële richtlijnen, etc.²²⁷ Zo valt ook niet uit te sluiten dat sommige scholen het B-attest bewust gebruiken als selectie-instrument: *“Daarbij komt nog dat het B-attest door sommige elitescholen meer dan eens verkeerd gebruikt wordt om alleen de sterksten over te houden”*.²²⁸

In deze studie buigen we ons over volgende onderzoeksvragen:

1. We kijken naar kenmerken van de scholen en hun leerlingenpopulatie: in welke mate zien we verschillen in het aandeel uitgereikte A/B/C-attesten tussen scholen met verschillende kenmerken? En in welke mate zien we verschillen in hoe leerlingen met een B-attest reageren naargelang de kenmerken van de scholen en van de leerlingenpopulatie?
2. Welke rol spelen de oriënteringspraktijken binnen de scholen mogelijkwijze? Zien we

²²⁴ Boudon, 1974.

²²⁵ Grisay, 1984.

²²⁶ Anthoens et al., 2004.

²²⁷ Struyf, 2000.

²²⁸ De Fraine, KU Leuven/Bron: De standaard, 12-10-2012, 1 op de 10 leerlingen in middelbaar krijgt B-attest.

verschillen tussen scholen naar het gevoerde oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken? Kunnen we deze verschillen linken aan scholen met bepaalde kenmerken zoals een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen, weinig diversiteit naar herkomst, aandeel A/B/C-attesten,...

Hoewel de leerprestaties een grote invloed hebben op de deliberatiebeslissing en dus op de wijze waarop een leerling verder kan doorstromen in het secundair onderwijs, hebben ook andere factoren een invloed. Zo stellen Verhoeven & Tessely²²⁹ dat de klassenraad bij haar deliberatiebeslissing niet alleen met de leerresultaten rekening moet houden, maar ook met andere factoren, zoals de vroegere schoolloopbaan, informatie van het CLB en gesprekken met ouders en leerlingen. Uit onderzoek van Struyf²³⁰ blijkt dat scholen ook effectief bijkomende criteria in aanmerking nemen bij de deliberatie. Veel voorkomende criteria zijn: de evolutie van de leerling tijdens dat schooljaar, de inzet van de leerling, de thuissituatie en gezondheidsproblemen.

Niet alleen de individuele leerprestaties, bepaalde schoolkenmerken zoals het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken op schoolniveau zouden dus een mogelijke verkla-

ring kunnen bieden voor de geobserveerde verschillen tussen kinderen met een verschillende sociale achtergrond. Het valt niet uit te sluiten dat ook *specifieke vooroordelen of stereotyperingen* een advies naar leerlingen toe kunnen beïnvloeden.²³¹

Om meer sluitende uitspraken te kunnen formuleren of de verschillen in ontvangen attesten louter terug te brengen zijn tot verschillen in leerprestaties, is het van belang om te kunnen *controleren voor de leerprestaties van leerlingen*. In deze studie willen we dit doen aan de hand van vignetten (zie verder) om volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Ontvangen leerlingen met dezelfde leerprestaties maar met verschillende achtergrondkenmerken ook verschillende attesten/adviezen?
2. Gaat dit ook gepaard met verschillen in de argumenten die gebruikt worden om de attesten te motiveren en wordt de keuze voor het al dan niet geven van attesten door leden van de delibererende klassenraad ook beïnvloed door bepaalde vooroordelen en stereotyperingen die men linkt aan bepaalde groepen van leerlingen?

²²⁹ Verhoeven & Tessely, 2000.

²³⁰ Struyf, 2000.

²³¹ Struyf, 2000.

8. ATTESTERING EN ORIËTERINGSPROFIEL OP SCHOOLNIVEAU

In dit hoofdstuk gaan we in eerste instantie op basis van administratieve data dieper in op het oriënteringsprofiel van scholen met verschillende schoolkenmerken en kenmerken van hun leerlingenpopulatie: het aandeel uitgereikte A/B/C-attesten wordt besproken. De leerlingen-databank van de Vlaamse gemeenschap bevat zowel gegevens over de schoolloopbanen van de leerlingen (onderwijsposities naar school, studierichting, onderwijsvorm en leerjaar), de attesteringen als schoolkenmerken (studie-aanbod, verstedelijkingsgraad, net, schoolgrootte) en leerlingenkenmerken (schoolse vertraging, sociaaleconomische status, geslacht en herkomst). We gebruiken deze gegevens voor de schooljaren 2006-2007 t.e.m. 2013-14.²³²

Ook analyseren we welke beslissingen na het ontvangen van een B-attest kunnen gelinkt worden aan bepaalde schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie: worden in een ASO-school andere keuzes gemaakt dan in een BSO-school met dezelfde kenmerken? Worden in scholen met veel diversiteit andere beslissingen genomen dan in scholen met dezelfde kenmerken maar met minder diversiteit?...

Vervolgens focussen we op het individueel profiel van de leerlingen die het attest krijgen en de beslissingen die zij hierna nemen. Wat is de kans dat een leerling met bepaalde achtergrondken-

merken een A/B/C-attest ontvangt? En maken leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken verschillende keuzes na het ontvangen van een B-attest (zittenblijven of doorstromen en van richting veranderen (al dan niet binnen dezelfde onderwijsvorm))? En in welke mate ervaren leerlingen met dezelfde achtergrondkenmerken een effect van de kenmerken van de school waarin ze les volgen?

8.1. Attestering en studiekeuzes naar schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie

In onderstaande figuur geven we een overzicht van het aandeel oriënteringsattesten A/B/C²³³ in het secundair onderwijs (SO) in het schooljaar 2013-14 en dit naar leerjaar en onderwijsvorm. Hieruit blijkt dat het aandeel B-attesten in het 2^e jaar van de 1^e en 2^e graad steeds hoger ligt dan in het 1^e jaar van deze graden.

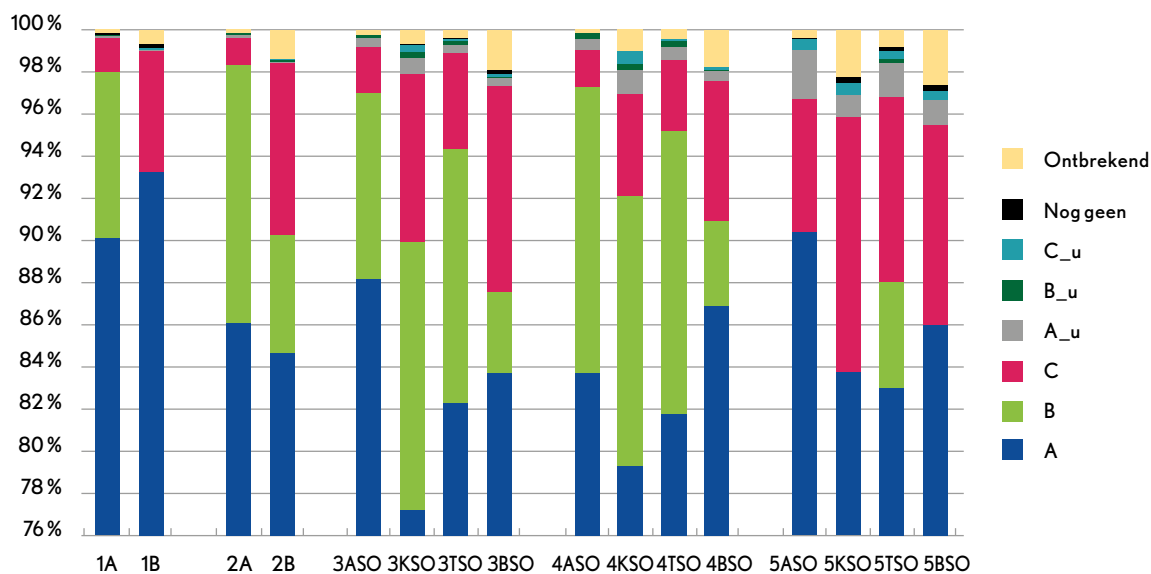
- > 1^{ste} graad: 4 451 B-attesten of 6,8% in leerjaar 1 en 7 383 of 11% in leerjaar 2.
- > 2^{de} graad: 6 056 B-attesten of 8,8% in leerjaar 3 en 7 658 of 11,3% in leerjaar 4.

In de derde graad kunnen enkel nog B-attesten gegeven worden in bepaalde richtingen van het TSO in het 5^{de} leerjaar.

²³² Voor een verdere bespreking van de beperkingen van de databanken waaruit deze gegevens komen, verwijzen we naar het technisch rapport van deel 1 (67-71).

²³³ Ook de attesteringen na uitgestelde beslissing (A_u, B_u, C_u) zijn opgenomen (uitgestelde beslissingen worden genomen op de eerste schooldag van het daaropvolgend schooljaar en houden eventueel rekening met herexamens of vakantiewerk). Uitgestelde beslissingen komen echter weinig voor (<2%).

Figuur 3: Verdeling van de oriënteringsattesten in het secundair onderwijs (schooljaar 2013-14) naar leerjaar en onderwijsvorm



8.1.1. Aandeel A/B/C-attesten naar schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie

In deze paragraaf gaan we na of we significante verschillen kunnen vaststellen tussen het aandeel A/B/C-attesten dat op school uitgereikt wordt en een aantal schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie. In bijlage worden de verschillende schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie die we meegenomen hebben in deze analyses, uitvoerig toegelicht.

In eerste instantie bespreken we in deze synthese enkel het aandeel uitgereikte B-attesten. We bespreken de vastgestelde verbanden en vervolgens welke verbanden significant blijken na multivariate analyse.

8.1.1.1. Het aandeel uitgereikte B-attesten

In het technisch rapport zijn de histogrammen opgenomen die per opgenomen schoolkenmerk het aandeel A/B/C-attesten aangeven voor de verschillende onderscheiden categorieën per kenmerk. We bespreken hier enkel beknopt het aandeel B-attesten.

In het schooljaar 2013-2014 werden er gemiddeld 8% B-attesten uitgereikt binnen het SO. Het aandeel B-attesten is sterk hoger dan gemiddeld in scholen van het officieel gesubsidiëerd onderwijs (OGO), in scholen in centrumsteden, in scholen met een aanbod ASO of TSO, en in scholen waar het leerlingenaantal krimpt over de graden heen. Vooral in scholen met een aanbod BSO of BSO-TSO, in kleine scholen en in scholen met een daling van het aantal leerlingen sinds 2006, is er een beduidend kleiner aandeel B-attesten dan gemiddeld.

Naar kenmerken van de leerlingenpopulatie toe, stellen we vast dat het aandeel B-attesten sterk hoger ligt dan gemiddeld in scholen met een klein aandeel (<25%) hoge-SES-leerlingen, in scholen waar het aandeel leerlingen met hoge SES sterk daalde t.o.v. 2006, in scholen met een sterk divers leerlingenbestand naar herkomst en in scholen met >75% vertraagde leerlingen. Het aandeel B-attesten ligt dan weer sterk onder het gemiddelde in scholen met <25% vertraagde leerlingen, in scholen met een weinig diverse leerlingenpopulatie, in scholen met >75% vrouwelijke leerlingen en in scholen waar de diversiteit sterk daalde t.o.v. 2006.

8.1.1.2. Bevindingen op basis van multivariate analyses: focus op B-attesten

Ook al lijken er voor sommige categorieën van schoolkenmerken op het eerste zicht weinig verschillen te zijn, toch zien we dat deze verschillen na multivariate analyse wel significant

blijken. We bespreken hier de voornaamste bevindingen en significante verbanden (voor de uitgebreide bespreking en figuren verwijzen we graag naar het technisch rapport). We vatten de belangrijkste resultaten samen in tabel 2 (naar schoolkenmerken) en tabel 3 (naar kenmerken van de leerlingenpopulatie op schoolniveau)

Tabel 2: Relatie tussen verschillende schoolkenmerken en het aandeel A/B/C-attesten: verbanden die na multivariate analyse significant blijken

Net	OGO minder A-attesten GO! minder B-attesten VGO minder C-attesten
Verstedelijking	Minder A-attesten in centrumsteden
Onderwijsaanbod	Meer A-attesten in scholen met aanbod ASO-TSO, TSO-BSO en BSO Meer B-attesten in scholen met enkel aanbod ASO Minder C-attesten in scholen met aanbod ASO
Schoolgrootte	Meer A-attesten in kleinste scholen, minder B-attesten
Evolutie schoolgrootte	Scholen met sterke groei in lln: minder A-attesten, meer B-attesten
Llgr2/lln gr1	In scholen met groei leerlingen: minder A-attesten, meer C-attesten
Llgr3/lln gr2	In scholen met groei leerlingen: meer A-attesten, minder B-attesten

Wanneer we kijken naar de B-attesten zien we het sterkste effect m.b.t. de onderzochte *schoolkenmerken* bij het onderwijsaanbod: t.o.v. scholen met enkel een aanbod ASO worden B-attesten significant minder vaak uitgereikt in scholen met een aanbod BSO en TSO (of scholen waar de combinatie BSO-TSO wordt aangeboden) en dit onder controle van alle andere kenmerken. In scholen met enkel een aanbod ASO worden significant vaker B-attesten en significant minder C-attesten uitgereikt. Er worden ook meer A-attesten uitgereikt in scholen met een aanbod ASO-TSO, TSO-BSO en BSO dan in scholen met enkel een aanbod ASO.

Na controle voor de verschillende schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie zien we dat binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) significant minder C-attesten uitgereikt worden. In scholen uit het GO! worden significant minder B-attesten uitgereikt. In scholen uit het OGO worden dan weer significant minder A-attesten uitgereikt.

In de kleinste scholen met minder dan 250 leerlingen worden vaker A-attesten en significant minder vaak B-attesten gegeven dan in grotere scholen. Scholen die hun leerlingenaantal het sterkst zagen dalen sinds 2006, reiken ook significant vaker B-attesten en significant minder vaak A-attesten uit. Daarnaast zien we ook een verband tussen scholen die hun leerlingenaantal zien stijgen over de graden heen en het aandeel uitgereikte C-attesten: scholen met de sterkste groei in leerlingenaantallen tussen de eerste en tweede graad zijn scholen waar significant vaker C-attesten maar ook significant minder vaak A-attesten worden uitgereikt. Ten slotte, naar verstedelijkingsgraad worden A-attesten significant minder uitgereikt in centrumsteden.

Onderstaande tabel zet alle verbanden met betrekking tot *de kenmerken van de leerlingenpopulatie* op een rij die na multivariate analyse significant bleken.

Tabel 3: Relatie tussen verschillende kenmerken van de leerlingenpopulatie op schoolniveau en het aandeel A/B/C-attesten: verbanden die na multivariate analyse significant blijken

% vertraagde IIn	Groter aandeel: minder A-attesten, meer B en vooral meer C-attesten
% vrouw IIn	Indien > 75% minder B-attesten
% hoge SES IIn	Indien > mediaan meer A-attesten
Diversiteit	Grotere diversiteit: minder A-attesten en meer B en C-attesten
Evolutie % hoge SES	Sterke daling in % hoge SES: minder A-attesten en meer B-attesten
Evolutie diversiteit	Sterke daling in diversiteit: meer A-attesten en minder B-attesten

Zo zien we dat het aandeel uitgereikte C-attesten significant hoger ligt in scholen met een groter aandeel vertraagde leerlingen. Maar in scholen met een hoog aandeel vertraagde leerlingen ligt ook het aandeel B-attesten beduidend hoger en het aandeel uitgereikte A-attesten lager.

In scholen met meer dan 75% vrouwelijke leerlingen daalt het aandeel uitgereikte B-attesten. Een groter aandeel hoge-SES-leerlingen op schoolniveau hangt dan weer significant samen met een groter aandeel A-attesten.

Bovendien zien we dat in scholen waar het aandeel hoge-SES-leerlingen sinds 2006 sterk toegenomen is, dat vooral het aandeel B-attesten sterk gedaald is en de A-attesten gestegen zijn.

De sterkste en significante verbanden zien we echter naar de aanwezige diversiteit op schoolniveau. Naarmate de diversiteit groter is, stijgt het aandeel B- en C-attesten en daalt het aandeel A-attesten, en dit onder controle van alle andere vermelde schoolkenmerken.

In scholen waar de diversiteit toegenomen is t.o.v. 2006 zien we vooral een sterke significante stijging van het aandeel B-attesten en een daling van het aandeel A-attesten.

8.1.2. Wat doen leerlingen na het ontvangen van een B-attest? Naar schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie

In deze paragraaf nemen we op basis van de administratieve data de patronen onder de loep die ons iets vertellen over de keuzes die leerlingen maken na het ontvangen van een B-attest. Hoe reageren leerlingen na het ontvangen van een B-attest? Welke beslissing nemen ze? En zien we verschillen naar kenmerken van de school en van de leerlingenpopulatie?

We stellen vast dat na het ontvangen van een B-attest (voltijds secundair onderwijs, leerjaar 1 tot en met 5) 15,83% van de leerlingen zijn/haar jaar overdoet. 40,85% verandert van richting maar blijft binnen dezelfde onderwijsvorm en 43,33% verandert van richting en van onderwijsvorm. Voor de verdere analyses kijken we ook naar het aandeel leerlingen dat hierbij al dan niet van school verandert:

1. leerlingen die na een B-attest hun jaar overdoen in dezelfde school; in totaal gaat het om 12,94% van de leerlingen die een B-attest ontvingen;
2. leerlingen die na een B-attest hun jaar overdoen in een andere school: in totaal gaat het om 2,89% van de leerlingen die een B-attest ontvingen;
3. leerlingen die na een B-attest in dezelfde school blijven, in dezelfde onderwijsvorm blijven maar van richting veranderen: 24,73% van de leerlingen die een B-attest ontvingen;

4. leerlingen die na een B-attest naar een andere school gaan, in dezelfde onderwijsvorm blijven maar van richting veranderen: 16,12% van de leerlingen die een B-attest ontvingen;
 5. leerlingen die na een B-attest in dezelfde school blijven, van onderwijsvorm en van richting veranderen: 23,20% van alle leerlingen die een B-attest ontvingen;
 6. leerlingen die na een B-attest naar een andere school gaan, van onderwijsvorm en van richting veranderen: 20,13% van alle leerlingen die een B-attest ontvingen.
3. in 35,51% van de gevallen om van richting te veranderen binnen dezelfde onderwijsvorm in dezelfde school;
 4. in 16,85% van de gevallen om van richting binnen dezelfde onderwijsvorm maar in een andere school;
 5. in 0,0% van de gevallen om van richting en onderwijsvorm te veranderen maar binnen dezelfde school;
 6. in 28,04% van de gevallen van richting, onderwijsvorm en school te veranderen.

Zien we verschillen in gemaakte keuzes na een B-attest naar kenmerken van de school en van de leerlingenpopulatie? Om deze vraag te beantwoorden, gingen we opnieuw via multivariate analyse na wat het effect is van de verschillende onderzochte kenmerken op de beslissing die men neemt na een B-attest.

We hanteerden in deze analyses de volgende referentiecategorie nl. een leerling met een B-attest uit een kleine school (<250 leerlingen) uit het GOI, gelegen in een centrumstad, waar ASO aangeboden wordt. De school telt minder dan 25% vertraagde leerlingen, minder dan 5% vrouwelijke leerlingen, minder dan 25% leerlingen met hoge SES en een lage diversiteit. Ook wordt deze school gekenmerkt door een daling van het leerlingenaantal over de graden heen. T.o.v. 2006 daalde het leerlingenaantal, daalde de diversiteit en daalde het aandeel leerlingen met hoge SES.

Leerlingen met een B-attest uit een school met deze kenmerken beslisten:

1. in 13,63% van de gevallen om hun jaar over te doen binnen dezelfde school;
2. in 5,97% van de gevallen om hun jaar over te doen in een andere school;

De resultaten van de multivariate analyse (onderstaande tabel) tonen aan dat naar *schoolkenmerken* toe, vooral de onderwijsvorm waarin de leerling les volgt, een belangrijke impact heeft. Zo zien we dat in een BSO-school significant minder leerlingen hun jaar overdoen en van school veranderen (t.o.v. de referentiecategorie ASO-school) en dat er een significant groter aandeel leerlingen kiest voor een andere richting binnen het BSO maar in een andere school. T.o.v. een ASO-school zien we wel dat leerlingen met een B-attest uit een ASO-TSO-school, ASO-TSO-BSO-school, KSO-BSO-TSO-school en TSO-BSO-school minder vaak hun jaar zullen overdoen in een andere school en vaker hun jaar zullen overdoen in dezelfde school. We zien ook duidelijke significante verschillen naar andere schoolkenmerken zoals schoolgrootte; in grotere scholen gaat men er minder vaak voor kiezen om de school te verlaten en kiest men ook vaker voor een andere richting binnen dezelfde onderwijsvorm binnen dezelfde school. In scholen waar het leerlingenaantal minder sterk daalde of steeg t.o.v. 2006 (t.o.v. de referentiecategorie) zien we ook dat het aandeel leerlingen dat zijn/haar jaar overdoet binnen dezelfde school, hoger ligt. Scholen die een minder sterke daling of zelfs groei zien van hun leerlingenaantal in de tweede graad t.o.v. de eerste graad, zijn scholen waar het aandeel schoolverlaters lager ligt en het aandeel dat de school niet verlaat, steeds hoger ligt.

Tabel 4: Relatie tussen verschillende schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie op schoolniveau en de keuzes die leerlingen maken na het ontvangen van een B-attest: verbanden die na multivariate analyse significant blijken

REFERENTIECATEGORIE:	
t.o.v. een kleine school (<250 leerlingen) uit het GOI, gelegen in een centrumstad, waar enkel ASO aangeboden wordt. De school telt minder dan 25% vertraagde leerlingen, minder dan 5% vrouwelijke leerlingen, minder dan 25% leerlingen met hoge SES en een lage diversiteit. Ook wordt deze school gekenmerkt door een daling van het leerlingenaantal over de graden heen. T.o.v. 2006 daalde het leerlingenaantal, daalde de diversiteit en daalde het aandeel leerlingen met hoge SES.	
Net	Indien een school uit het VGO: <ul style="list-style-type: none"> > minder keuze voor andere richting binnen dezelfde onderwijsvorm binnen dezelfde school; > meer keuze voor andere richting binnen dezelfde onderwijsvorm en school verlaten.
Verstedelijking	-
Onderwijsaanbod	Zittenblijven zonder schoolverlaten: vaakst in scholen met aanbod in meer dan 1 onderwijsvorm. Zittenblijven en schoolverlaten: vaakst in scholen met aanbod ASO en KSO. Andere richting binnen onderwijsvorm zonder schoolverlaten: vaakst in scholen met aanbod ASO, ASO-TSO en KSO. Andere richting binnen onderwijsvorm en schoolverlaten: vaakst in scholen met aanbod BSO, T-BSO. Andere richting en andere onderwijsvorm zonder schoolverlaten: vaakst in scholen met aanbod TSO. Andere richting en andere onderwijsvorm en schoolverlaten: vaakst in scholen met aanbod A-T-BSO, T-BSO.
Schoolgrootte	Andere richting binnen onderwijsvorm zonder schoolverlaten: minst vaak in kleine scholen. Andere richting binnen onderwijsvorm en schoolverlaten: minst vaak in grootste scholen.
Evolutie schoolgrootte	Andere richting binnen onderwijsvorm zonder schoolverlaten: minst vaak in scholen met sterke krimp
Llgr 2/lln gr1	In scholen met sterke krimp tussen graad 1 en 2: <ul style="list-style-type: none"> > hoogste aandeel zittenblijven en schoolverlaten > hoogste aandeel andere richting EN onderwijsvorm en schoolverlaten In scholen met sterke neveninstroom tussen graad 1 en 2: <ul style="list-style-type: none"> > hoogste aandeel andere richting EN onderwijsvorm zonder schoolverlaten
Llgr 3/lln gr2	In scholen met sterke krimp tussen graad 2 en 3: <ul style="list-style-type: none"> > kleinste aandeel zittenblijven zonder schoolverlaten > hoogste aandeel andere richting EN onderwijsvorm en schoolverlaten In scholen met sterke neveninstroom tussen graad 2 en 3: <ul style="list-style-type: none"> laagste aandeel andere richting binnen onderwijsvorm zonder schoolverlaten
% vertraagde lln	Hoger aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > zittenblijven zonder schoolverlaten > andere richting EN onderwijsvorm zonder schoolverlaten Lager aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > andere richting binnen onderwijsvorm en schoolverlaten
% vrouw lln	Lager aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > andere richting binnen onderwijsvorm zonder schoolverlaten Hoger aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > andere richting binnen onderwijsvorm en schoolverlaten > zittenblijven en schoolverlaten > andere richting EN onderwijsvorm en schoolverlaten
% hoge SES lln	Lager aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > zittenblijven zonder schoolverlaten Hoger aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > andere richting binnen onderwijsvorm en schoolverlaten
Diversiteit	Lager aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > zittenblijven en schoolverlaten Hoger aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > andere richting binnen onderwijsvorm zonder schoolverlaten
Evolutie % hoge SES	Sterke daling in % hoge SES Lager aandeel: <ul style="list-style-type: none"> > andere richting binnen onderwijsvorm en schoolverlaten
Evolutie diversiteit	-

Kijken we naar kenmerken van de *leerlingenpopulatie*, zien we een aantal opmerkelijke vaststellingen. Zo zien we dat in de scholen met een hoger percentage vertraagde leerlingen t.o.v. de referentiecategorie, er vaker de beslissing genomen wordt om na een B-attest het jaar over te doen in dezelfde school. Ook wordt er vaker beslist om van richting en/of onderwijsvorm te veranderen binnen dezelfde school. Het aandeel vrouwelijke leerlingen in een school is ook een relevante factor: naarmate het aandeel vrouwelijke leerlingen stijgt, betreft het scholen waar minder vaak binnen dezelfde school gebleven wordt maar wel vaker van school veranderd wordt, zeker indien men van richting verandert na het ontvangen van een B-attest. Bovenstaande tabel toont ook duidelijk aan dat de gemaakte keuzes sterk verschillen naargelang de aanwezige diversiteit naar herkomst op schoolniveau. In scholen met veel diversiteit naar herkomst (t.o.v. de referentiecategorie) zullen leerlingen na een B-attest significant minder vaak hun jaar overdoen (t.o.v. scholen met minimale diversiteit) en significant vaker in dezelfde school een andere richting kiezen binnen dezelfde onderwijsvorm. Wanneer we kijken naar het aandeel hoge-SES-leerlingen in de school dan stellen we vast dat in scholen met een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen t.o.v. de referentiecategorie, er na een B-attest significant minder vaak besloten wordt om het jaar over te doen binnen dezelfde school. In deze scholen (scholen met een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen) wordt er wel significant vaker besloten een andere richting én school te kiezen binnen dezelfde onderwijsvorm.

Het is belangrijk om in verdere analyses na te gaan wie de leerlingen zijn die vaker blijven zitten dan wel een andere richting kiezen, zij het de lage SES-IIn of de hoge SES-IIn? Onder andere dit komt aan bod in de volgende sectie waar we de individuele leerlingenkenmerken verder meenemen bij de analyse van de gemaakte studiekeuzes.

8.2. Attestering en studiekeuzes van individuele leerlingen

In het vorige hoofdstuk zijn we dieper ingegaan op het oriënteringsprofiel van scholen met verschillende schoolkenmerken en kenmerken van hun leerlingenpopulatie: het aandeel uitgereikte A/B/C-attesten werd besproken. Ook analyseerden we welke populatiebeslissingen na het ontvangen van een B-attest konden gelinkt worden aan bepaalde schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie. Wat tot hier besproken werd, maakte echter abstractie van het individueel profiel van de leerlingen die het attest krijgen en de beslissingen die zij hierna nemen. In dit hoofdstuk focussen we op deze individuele kenmerken.

8.2.1. Wat is de kans op een A/B/C-attest?

Op basis van de populatiegegevens gaan we via multivariate analyses met individuele leerlingenkenmerken na wat de kans is dat een leerling met bepaalde achtergrondkenmerken een A/B/C-attest ontvangt. We nemen in deze multivariate analyse ook de schoolkenmerken mee om zo te controleren in welke mate een leerling met dezelfde achtergrondkenmerken een effect ervaart van de kenmerken van de school waarin hij/zij les volgt.

We gebruiken bij deze analyses dezelfde schoolkenmerken als in de vorige analyses (schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie; deze worden ook uitgebreid toegelicht in de bijlage). Als individuele kenmerken worden de drie discriminatiegronden opgenomen (gender, SES en herkomst) en de onderwijspositie van de leerling (aangegeven door het leerjaar en de onderwijsvorm). De informatie die opgenomen is m.b.t. de leerprestaties is beperkt tot de cumulatieve vertraging die de leerling in zijn/haar schoolloopbaan heeft opgelopen. Om een goed en zuiver onderscheid te maken tussen de primaire en de secundaire effecten van SES, herkomst en gender volstaan deze gegevens dus niet. Om dit onderscheid zuiver te kunnen ma-

ken zou er idealiter gebruik dienen te worden gemaakt van (liefst herhaaldelijke) metingen van leerprestaties onder de vorm van gestandaardiseerde toetsen. Wij dienen ons in deze analyses noodgedwongen te beperken tot de proxy (een variabele die toelaat zo goed mogelijk de leerprestaties te benaderen), die wordt gemeten door het aantal jaren schoolse vertraging.

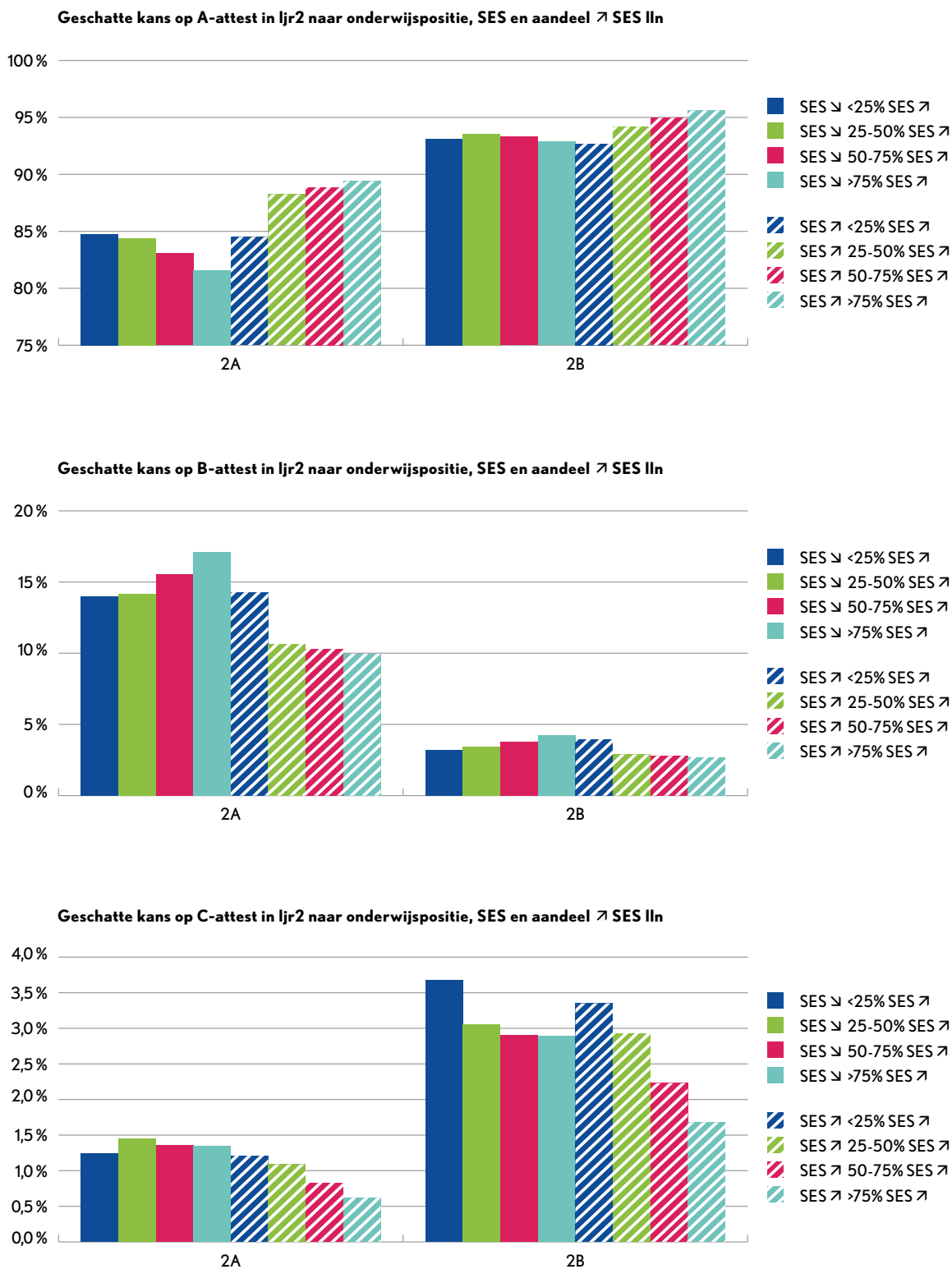
Alle opgenomen individuele leerlingenkenmerken (geslacht, SES, etnische herkomst, schoolse vertraging) zijn significant. Vrouwelijke leerlingen, leerlingen met een hoge SES, leerlingen met de Belgische nationaliteit die thuis Nederlands spreken en leerlingen zonder schoolse vertraging hebben op het einde van leerjaren 1 tem 5 een hogere kans op een A-attest en een lagere kans op een B-attest of een C-attest. Opvallend in deze analyses zijn de interactie-effecten tussen individuele SES, de gevolgde onderwijsvorm en de leerlingencompositie in de school.

Om deze interactie-effecten te verduidelijken geven we in de volgende figuren de geschatte kansen weer op een A-/B- of C-attest naar onderwijsvorm, individuele SES-status en leerlingencompositie voor leerlingen op het einde van de eerste en tweede graad. In figuren 4 en 5 geven de gestreepte balkjes de resultaten voor hoge-SES-leerlingen weer, de volle balkjes de resultaten voor lage-SES-leerlingen. De verschillende kleuren (in volgorde blauw, oranje, rood en groen) geven een stijgend aandeel hoge-SES-leerlingen op de school aan. We vatten de significante resultaten ook samen in tabel 5 (einde eerste graad) en 6 (einde tweede graad). Algemeen gezien is de kans op een B-attest veel hoger in 2A dan in 2B. De kans op een A-attest of C-attest is hoger in de B-stroom. Het interactie-effect SES en onderwijsvorm zorgt ervoor dat hoge-SES-leerlingen in de A-stroom een significant hogere kans hebben op een A-attest en een significant lagere kans hebben op een B-attest.

Tabel 5: Geschatte kans op behalen van een A-, B- of C-attest op het einde van de eerste graad

		A-attest	B-attest	C-attest
Onderwijsvorm		Hoger in 2B	Hoger in 2A	Hoger in 2B
SES*Onderwijsvorm		Hoger voor ↗ SES (in A-stroom)	Hoger voor ↘ SES (in A-stroom)	
SES*% SES ↗	↘ SES leerling	Daalt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A, niet in 2B)	Stijgt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A en in 2B)	Lager in school met minstens 25% ↗ SES lln (in 2B)
	↗ SES leerling	Stijgt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A en in 2B)	Lager in school met minstens 25% ↗ SES lln (in 2A en 2B)	Daalt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A en in 2B)

Figuur 4: De geschatte kans op een A-/B-/C-attest naar individuele SES, onderwijspositie en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school (einde eerste graad)



Figuur 5: De geschatte kans op een A-/B-/C-attest naar individuele SES, onderwijsvorm en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school (einde tweede graad)



Er is ook een sterk interactie-effect tussen de individuele SES-status en de leerlingensamenstelling. Vaak gaat het hier om continue effecten (een continue stijgende of dalende lijn naarmate het aandeel hoge-SES-leerlingen toeneemt), in enkele gevallen uit zich dit dichotoom. We verduidelijken. In scholen met een hoger aandeel hoge SES leerlingen, ziet een leerling met een hoge SES-status de kans op een A-attest stijgen en de kans op een C-attest dalen (continu effect). Kijken we naar de kans op een B-attest dan is deze

voor een hoge SES leerling lager wanneer hij/zij in een school zit met minstens 25% H SES leerlingen (dichotoom effect). Voor lage-SES-leerlingen stijgt de kans op een B-attest en daalt de kans op A-attest (in de A-stroom) in scholen met meer hoge SES leerlingen (continu effect). Kijken we naar de kans op een C-attest dan is deze voor een lage SES leerling in de B-stroom lager wanneer hij/zij in een school zit met minstens 25% H SES leerlingen (dichotoom effect).

Tabel 6: Geschatte kans op behalen van een A-, B- of C-attest op het einde van de tweede graad

		A-attest	B-attest	C-attest
Onderwijsvorm		ASO < KSO, TSO < BSO	ASO > TSO, KSO > BSO	BSO, KSO > TSO > ASO
SES*Onderwijsvorm		Hoger voor ↗ SES (in ASO en KSO)	Hoger voor ↘ SES (in ASO en KSO)	Hoger voor ↘ SES (in ASO en KSO)
SES*%SES ↗	↘ SES leerling	Lager in scholen met minstens 75% ↗ SES II _n	Hoger in scholen met minstens 75% ↗ SES II _n	Hoger in scholen met minstens 75% ↗ SES II _n
	↗ SES leerling	Hoger in scholen met minstens 25% ↗ SES II _n	Lager in scholen met minstens 25% ↗ SES II _n	Lager in scholen met minstens 25% ↗ SES II _n

Op het einde van de tweede graad is de kans op een A-attest het hoogst in 4BSO, en in 4ASO het laagst. Vice versa is de kans op een B-attest het hoogst in ASO en het laagst in 4BSO. C-attesten worden het vaakst toegekend in 4BSO en 4KSO. Daarnaast zijn er ook significante interactie-effecten met de onderwijsvorm en de leerlingensamenstelling van de school. Het interactie-effect SES en onderwijsvorm zorgt ervoor dat hoge-SES-leerlingen in 4ASO en 4KSO een significant hogere kans hebben op een A-attest en een significant lagere kans hebben op een B-attest of C-attest.

Er is ook een sterk interactie-effect tussen de individuele SES-status en de leerlingensamenstelling. In tegenstelling tot op het einde van de tweede graad is hier geen sprake van continue effecten maar eerder van dichotome effect. Voor hoge SES leerlingen uit zich dit in het verschil tussen scholen met al dan niet meer dan

25% H SES leerlingen. Heeft een school meer dan 25% H SES leerlingen dan stijgt de kans op een A-attest en daalt de kans op een B-attest of C-attest.

Voor lage-SES-leerlingen is het belangrijk of de school al dan niet 75% H SES leerlingen heeft. Is dat het geval dan daalt de kans op een A-attest en stijgt de kans op een B-attest of C-attest.

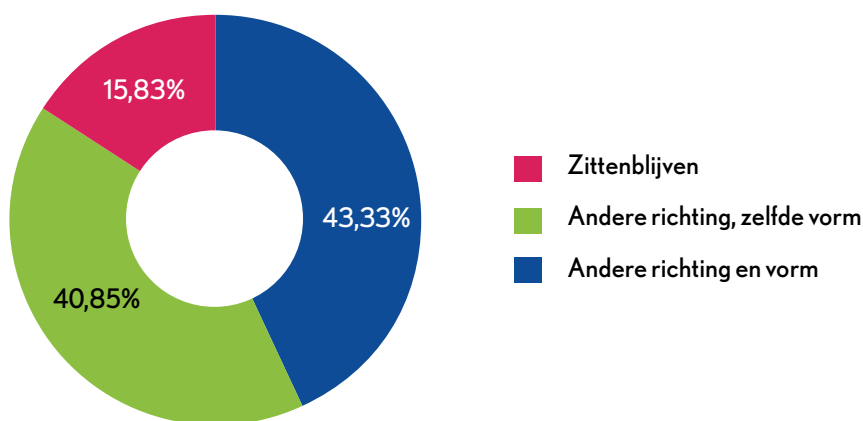
8.2.2. Wat na een B-attest?

Na een B-attest kunnen leerlingen verschillende studiekeuzes maken. Ze kunnen enerzijds het advies volgen en een andere studierichting kiezen, al dan niet binnen dezelfde onderwijsvorm. Anderzijds kunnen ze er ook voor kiezen om hun jaar over te doen en te blijven zitten. De keuze tot zittenblijven leidt dan wel tot schoolse vertraging maar biedt betere kansen om na het secundair onderwijs te starten in het hoger onder-

wijs.²³⁴ Dit geldt ook voor de keuzes die leiden tot een andere richting zonder vormovergang. Zonder onderscheid te maken naar leerjaar zien we dat in het schooljaar 2013-14, na een B-atte

43,33% van de leerlingen van richting en van onderwijsvorm verandert, 40,85% verandert van richting binnen dezelfde onderwijsvorm en 15,83% blijft zitten.

Figuur 6: Wat na een B-atte (voltijds secundair onderwijs, leerjaren 1 t.e.m. 5, schooljaar 2013-14)



Net zoals in de vorige sectie opteren we ervoor om te verduidelijken hoe de individuele SES-status, de gevolgde onderwijsvorm en de leerlingencompositie (aandeel hoge-SES-leerlingen) interageren en de keuzes na een B-atte bepalen. We bespreken zowel de keuzes na een B-atte op het einde van de eerste en de tweede graad. Opnieuw geven de gestreepte balkjes in

figuren 7 en 8 de resultaten voor hoge-SES-leerlingen weer, de volle balkjes de resultaten voor lage-SES-leerlingen. De verschillende kleuren (in volgorde blauw, oranje, rood en groen) geven een stijgend aandeel hoge-SES-leerlingen op de school aan. We vatten de significante resultaten ook samen in tabel 7 (einde eerste graad) en 8 (einde tweede graad).

Tabel 7: Geschatte kans op zittenblijven/richtingverandering of vormovergang na een B-atte op het einde van de eerste graad

		Zittenblijven	Andere richting, zelfde vorm	Vormovergang
Onderwijsvorm		Hoger in 2A	Hoger in 2B	Enkel in 2A
SES* Onderwijsvorm			Hoger voor ↗ SES (in A-stroom)	Lager voor ↗ SES (in A-stroom)
SES*% SES ↗	↘ SES leerling	Stijgt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A en in 2B)		
	↗ SES leerling	Daalt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A en in 2B)	Stijgt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A)	Daalt naarmate % ↗ SES lln stijgt (in 2A)

234 Spruyt et al., 2009.

Na een B-attest op het einde van de eerste graad kiezen de meeste leerlingen voor een andere studierichting zonder de onderwijsvorm te verlaten. De geschatte kans dat leerlingen na een B-attest van richting veranderen zonder vormovergang ligt hoger in de B-stroom dan in de A-stroom. De kans op zittenblijven na een B-attest is hoger in de A-stroom dan in de B-stroom. Vormovergangen zijn enkel mogelijk voor leerlingen in de A-stroom.

Het interactie-effect individuele SES en onderwijsvorm zorgt ervoor dat hoge-SES-leerlingen en lage-SES-leerlingen na een B-attest in de B-stroom een even grote kans hebben om van richting te veranderen zonder vormovergang. Dit is niet het geval na een B-attest in de A-stroom waar hoge-SES-leerlingen wel een significant hogere kans hebben op richtingsverandering zonder vormovergang. In de A-stroom hebben hoge-SES-leerlingen een significant lagere kans op een vormovergang na een B-attest. Dit effect wordt versterkt door het significante interactie-effect met de leerlingencompositie. Hoe hoger de concentratie aan hoge SES leerlingen, hoe sterker de kans op vormovergang na een B-attest daalt voor hoge SES leerlingen (van 25% tot 15%).

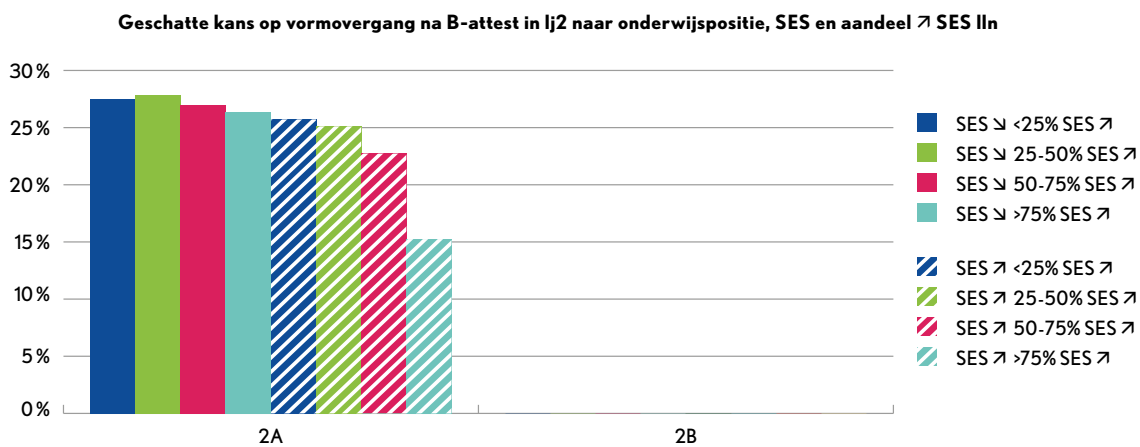
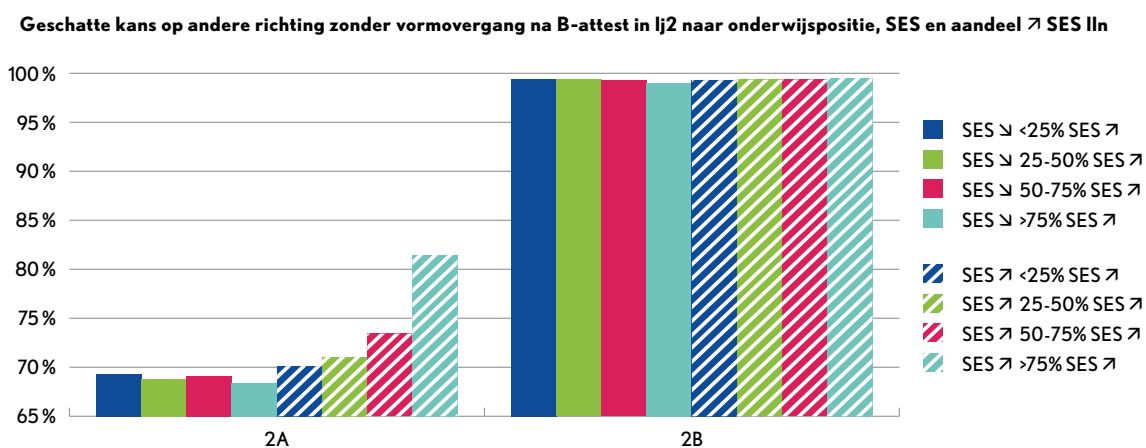
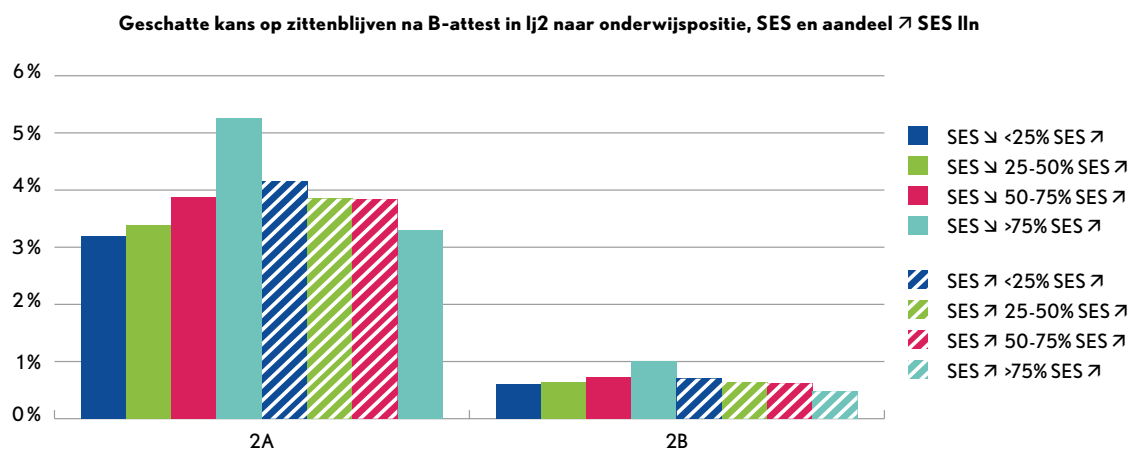
Naar de individuele SES-positie zien we nog een opmerkelijk verschillend patroon tussen leerlingen met lage SES en leerlingen met hoge SES in interactie met het aandeel hoge-SES-leerlingen op school. Lage-SES-leerlingen zien hun kans op zittenblijven na een B-attest toenemen naarma-

te ze schoollopen in een school met een hoger aandeel hoge-SES-leerlingen (van 3 tot 5%). Bij hoge-SES-leerlingen stellen we het omgekeerde vast: hoge-SES-leerlingen zien hun kans op zittenblijven dalen naarmate het aandeel hoge-SES-leerlingen in hun school toeneemt (van 4% tot 3%).

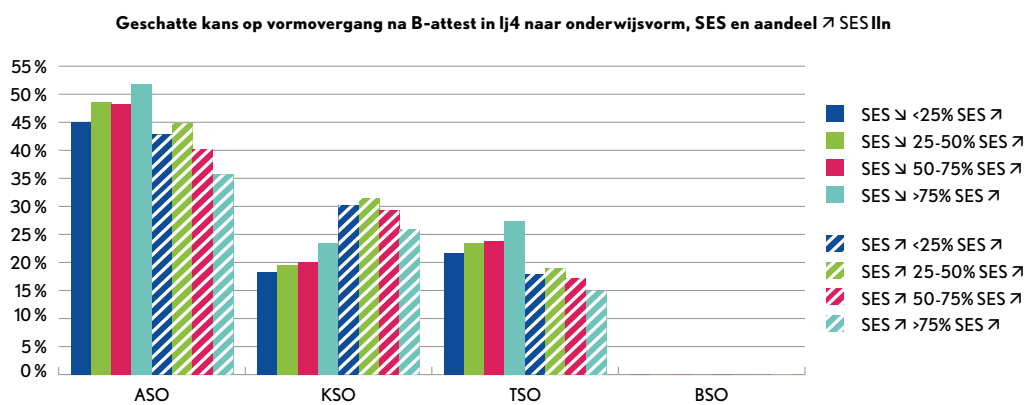
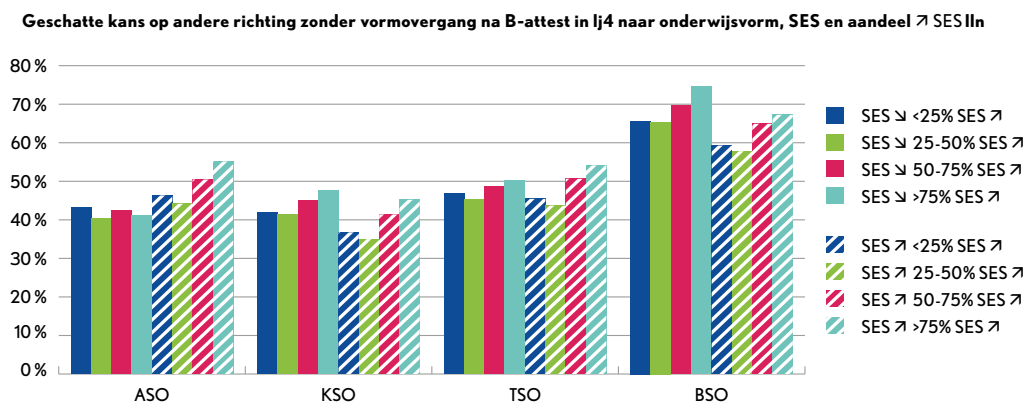
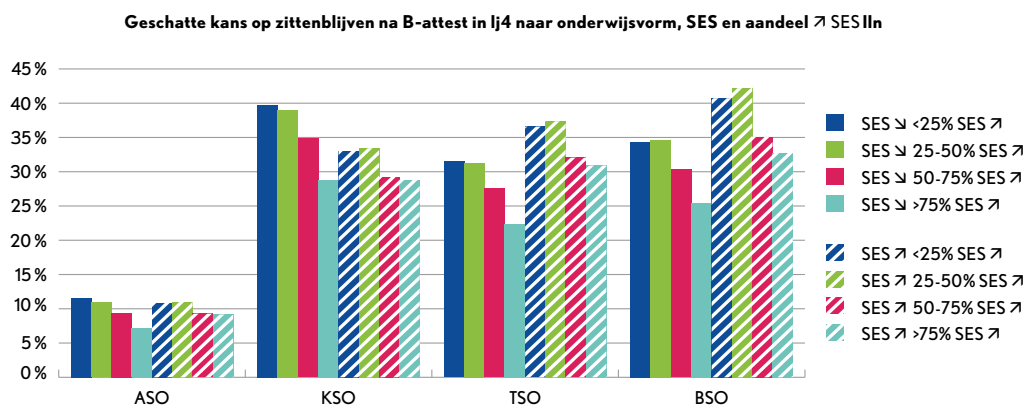
In scholen met hogere aandelen hoge-SES-leerlingen zien hoge SES leerlingen in de A-stroom hun kansen op een richtingsverandering zonder vormovergang toenemen (van 70 tot 82%).

Op het einde van de eerste graad maken hoge en lage SES leerlingen verschillende keuzes na een B-attest. Het vrijwaren van de verdere loopbaankansen gebeurt bij hoge SES leerlingen vooral door het vermijden van een vormovergang (door het veranderen van richting) en minder door zittenblijven. Belangrijk is dat de keuzes na een B-attest mee bepaald worden door de leerlingencompositie van de school. Hoe hoger het aandeel hoge SES leerlingen op school, hoe vaker vormovergangen na een B-attest worden vermeden door hoge SES leerlingen. Dit versterkt het effect van de attesteringen waar we reeds vaststelden dat hogere aandelen hoge SES leerlingen op school de kans op een B-attest voor een hoge SES leerlingen deden dalen en de kans op een B-attest voor een lage SES leerlingen deden stijgen. Zo leiden attesteringen en studiekeuzes samen tot een homogenisering van de leerlingenpopulatie in de verschillende onderwijsvormen.

Figuur 7: Wat na een B-attest op het einde van de eerste graad: geschatte kans op zittenblijven, verandering van studierichting zonder vormovergang en vormovergang naar individuele SES, onderwijsvorm en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school



Figuur 8: Wat na een B-attest op het einde van de tweede graad: geschatte kans op zittenblijven, verandering van studierichting zonder vormovergang en vormovergang naar individuele SES, onderwijsvorm en het aandeel hoge-SES-leerlingen op school



Na een B-attest op het einde van de tweede graad kiezen de meeste leerlingen voor een andere studierichting zonder de onderwijsvorm te verlaten. Dit is het geval in 4KSO, 4TSO en 4BSO maar niet in 4ASO. Daar is de kans op

een vormovergang het grootst. De geschatte kans dat leerlingen na een B-attest van richting veranderen zonder vormovergang ligt het hoogst in 4BSO. De kans op zittenblijven na een B-attest is het laagst in 4ASO.

Tabel 8: Geschatte kans op zittenblijven/richtingverandering of vormovergang na een B-attest op het einde van de tweede graad

	Zittenblijven	Andere richting, zelfde vorm	Vormovergang
Onderwijsvorm	ASO < KSO, TSO, BSO	ASO, KSO, TSO < BSO	ASO > KSO, TSO
SES* Onderwijsvorm	↗ SES > ↘ SES in TSO en BSO	↗ SES > ↘ SES in ASO	↗ SES > ↘ SES in KSO
SES*% SES ↗	↗ SES < ↘ SES in KSO	↗ SES < ↘ SES in KSO en BSO	↗ SES < ↘ SES in ASO en TSO
	↘ SES leerling	Daalt naarmate % ↗ SES lln stijgt	Hoger in scholen met minstens 50% ↗ SES lln (niet in ASO)
	↗ SES leerling	Hoger in scholen met minstens 50% ↗ SES lln	Stijgt naarmate % ↗ SES lln stijgt
		Hoger in scholen met minstens 50% ↗ SES lln	Daalt naarmate % ↗ SES lln stijgt

Het interactie-effect tussen individuele SES en de onderwijsvorm zorgt ervoor dat hoge-SES-leerlingen en lage-SES-leerlingen na een B-attest in 4ASO een even grote kans hebben op zittenblijven. Na een B-attest in 4ASO hebben hoge-SES-leerlingen een significant hogere kans op richtingverandering zonder vormovergang en een significant lagere kans op een vormovergang.

Na een B-attest in 4KSO hebben hoge-SES-leerlingen een significant lagere kans op zittenblijven en richtingverandering zonder vormovergang. Hun kans op een vormovergang is significant hoger dan deze voor lage-SES-leerlingen.

Hoge-SES-leerlingen die een B-attest krijgen in 4TSO hebben t.o.v. lage SES leerlingen een significant hogere kans op zittenblijven en een lagere kans op een vormovergang. Hoge-SES-leerlingen die een B-attest krijgen in 4BSO hebben t.o.v. lage SES leerlingen dan weer een significant hogere kans op zittenblijven en een significant lagere kans op richtingverandering zonder vormovergang.

Ook op het einde van de tweede graad zijn er significante interactie-effecten tussen individu-

ele SES-positie en leerlingencompositie. Zowel lage als hoge-SES-leerlingen zien hun kans op zittenblijven na een B-attest dalen naarmate ze schoollopen in een school met een hoger aandeel hoge-SES-leerlingen. Voor lage SES leerlingen is er sprake van een continu effect, voor hoge SES leerling zien we een dichotoom effect (de kans is lager in scholen met minstens 50% H SES leerlingen).

Bij de kans op richtingverandering zonder vormovergang zien we een gelijkaardig patroon: zowel lage als hoge-SES-leerlingen zien hun kans op richtingverandering na een B-attest toenemen naarmate ze schoollopen in een school met een hoger aandeel hoge-SES-leerlingen. Dit geldt voor hoge SES in alle onderwijsvormen en voor lage SES leerlingen in 4KSO, 4TSO en 4BSO. Voor lage SES leerlingen is er sprake van een continu effect, voor hoge SES leerling zien we opnieuw een dichotoom effect (de kans is hoger in scholen met minstens 50% hoge-SES-leerlingen).

Enkel bij de kans op een vormovergang divergeert de richting van het interactie-effect voor lage en hoge SES leerlingen. Hoge-SES-leerlingen zien hun kans op een vormovergang dalen

naarmate het aandeel hoge-SES-leerlingen in hun school toeneemt. Bij lage-SES-leerlingen stijgt de kans op een vormovergang naarmate het aandeel hoge-SES-leerlingen in hun school toeneemt.

Ook op het einde van de tweede graad maken hoge en lage SES leerlingen verschillende keuzes na een B-attest. Het vrijwaren van de verdere loopbaankansen gebeurt bij hoge SES leerlingen vooral door het vermijden van een vormovergang (door het veranderen van richting) en minder door zittenblijven. Belangrijk is dat de keuzes na een B-attest mee bepaald worden door de leerlingencompositie van de school. Hoe hoger het aandeel hoge-SES-leerlingen op school, hoe vaker vormovergangen na een

B-attest worden vermeden door hoge-SES-leerlingen. Voor lage-SES-leerlingen is dit niet het geval. Na een B-attest kiezen zij wel vaker voor een vormovergang naarmate het aandeel hoge-SES-leerlingen op school hoger is.

Ook op het einde van de tweede graad versterken de keuzes de effect van de attesteringen waar we reeds vaststelden dat 1) de kans op een B-attest lager is voor hoge-SES-leerlingen in scholen met meer dan 25% hoge-SES-leerlingen en dat 2) de kans op een B-attest voor een lage-SES-leerling stijgt in scholen met meer dan 75% hoge-SES-leerlingen. Opnieuw leiden attesteringen en studiekeuzes samen tot een homogenisering van de leerlingenpopulatie in de verschillende onderwijsvormen.

9. ORIËTERINGSPRAKTIJEN IN SCHOLEN

9.1. Methodologie

Om meer in de diepte zicht te krijgen op het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken in de scholen, werd via websurvey een aantal verschillende vragenbatterijen voorgelegd aan directie, ondersteunend personeel en leerkrachten/klastitularissen van het tweede, vierde en zesde leerjaar van een steekproef van 100 secundaire scholen in Vlaanderen.

De bevraging van deze doelgroep verliep moeizaam. Daarom werd beslist om na een eerste bevragingronde voor de zomervakantie met een zeer beperkte respons, dit ondanks meerdere herinneringen zowel via mail als telefonisch, een tweede bevragingronde na de zomerperiode 2016 te organiseren met een ingekorte vragenlijst. Het grootste knelpunt bij de bevraging was niet enkel de overbevraging van het onderwijsveld in Vlaanderen maar ook het feit dat wij niet konden beschikken over rechtstreekse contactgegevens van leerkrachten en ondersteunend personeel. Daarom moest alle communicatie via de directie van de school verlopen.

De resultaten van deze websurvey naar oriënteringspraktijken in de scholen dienen dan ook als verkennend gezien te worden. Door koppeling

met de beschikbare administratieve data kunnen we wel enkele tendenzen vaststellen maar is het moeilijk om, gegeven de beperkte omvang van de verschillende cellen, bevindingen te toetsten op hun significantie.

De volgende tabel geeft de beoogde en netto-respons weer. Voor de survey oriëntering ontvingen we respons van 70 scholen en binnen deze scholen van in totaal 146 leden van de directie, het onderwijzend of (pedagogisch) ondersteunend personeel. Iets minder dan de helft van de respondenten (68 personen of 46%) behoren tot het onderwijzend personeel. Directieleden (n=38) en leden van het pedagogisch ondersteunend personeel (n=40) vormen elk iets meer dan een kwart van de respondenten.

In de laatste kolom geven we de volledige respons weer (survey's die volledig doorlopen werden door de respondent). Hierbij zien we dat 95% van de respondenten die aan de survey oriëntering startten, deze ook volledig invulde. Alle leden van het pedagogisch ondersteunend personeel die de survey oriëntering startten, hebben deze ook volledig ingevuld. Bij directieleden en onderwijzend personeel zijn er wel enkelen die afgehaakt hebben, toch bereiken hier ook 92 tot 93% van de deelnemers het einde van de survey.

Tabel 9: Beoogde, effectieve en volledige respons voor de survey oriëntering in het voltijds gewoon secundair onderwijs

	Beoogde respons (scholen)	Effectieve respons (scholen)	Effectieve respons (individueen)	Volledige respons (individueen)
Survey oriëntering	100	70	146	138 (94,52%)
Directie			38	35 (92,10%)
Onderwijzend personeel			68	63 (92,65%)
Pedagogisch ondersteunend personeel			40	40 (100%)

Voor een uitgebreide bespreking van de methodologische keuzes gehanteerd voor dit gedeelte van het onderzoek en een beschrijving van de respondenten en steekproef, verwijzen we graag naar het technisch rapport. Een beknopte bespreking van de gehanteerde methode las u reeds in het hoofdstuk 'Methode'.

9.2. Oriënteringsbeleid

9.2.1. Formele deliberatiecriteria

9.2.1.1. Formele deliberatienota

We polsten bij de respondenten of er op het niveau van de school een *formeel document* beschikbaar was dat vermeldt hoe er gedeliberreed wordt binnen de school. Dit bleek het geval bij 8 op 10 van de respondenten.

We gingen na in welke scholen (schoolkenmerken, kenmerken van de leerlingenpopulatie en aandeel A/B/C-attesten in 2013-2014) dit het geval was. Zo zagen we dat grotere scholen vaker beschikken over een formeel document waar iedereen naar kan teruggrijpen en dat dit ook meer het geval is in scholen met een groot aandeel A-attesten en scholen met weinig C-attesten. Zoals vermeld gaat het hier over bevindingen op basis van bivariate analyses.

Ingeval kleine scholen toch een dergelijk document hebben, wordt hierin vaker dan in grotere scholen, bepaald in welke gevallen er van de algemene voorwaarden mag *afgeweken* worden. In grotere scholen omvat deze deliberatienota dan weer vaker (dan in kleinere scholen met een formeel deliberatiedocument) een *duidelijk vastgelegd deliberatiekader* (met regels, criteria of procedures) met als bedoeling leerlingen zoveel

als mogelijk "automatisch" te attesteren. In grotere scholen ligt ook vaker *het aantal vakken* vast waarvoor men tekorten mag hebben.

9.2.1.2. Formele deliberatiecriteria

In dit formeel document worden deliberatiecriteria die een aanduiding zijn van de *leerprestaties* (het eindresultaat van de leerling, het dagelijks werk, de afzonderlijke examenresultaten) het vaakst expliciet vermeld als formele deliberatiecriteria waarmee volgens de standaarden van de school rekening wordt gehouden in het deliberatieproces. Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan dat er in deze nota vermeld wordt dat er ook dient gekeken te worden naar *inzet* van de leerling, de huidige *studierichting* en naar de waarschijnlijke studierichting volgend schooljaar. Daarnaast geeft ook de helft van de respondenten aan dat deze nota ook melding maakt van andere elementen waarmee rekening dient gehouden te worden bij deliberatie zoals eventuele *persoonlijke omstandigheden*. Ongeveer een kwart van de respondenten meldt dat ook expliciet in de deliberatienota het *gedrag* van de leerling en eerder gegeven sancties of waarschuwingen vermeld worden als formele deliberatiecriteria.

9.2.2. Deliberatiebeslissingen

We polsten bij de respondenten naar welke van volgende redenen het uitreiken van een A-attest wel of niet waarschijnlijk maken in hun school. Opnieuw tonen de resultaten aan dat er in bepaalde situaties toch wel grote verschillen zijn qua attestering tussen de respondenten, ook wanneer enkel de leerprestaties opgesomd worden.

Tabel 10: In welke mate maken volgende redenen het uitreiken van een A-attest wel of niet waarschijnlijk in uw school?

	Zeker een B/C-attest	Waarschijnlijk een B-, C-attest	Waarschijnlijk een A-attest	Zeker een A-attest	Weet niet	Totaal
Wanneer de leerling voor alle vakken slaagt	0 (0,00%)	0 (0,00%)	9 (13,43%)	58 (86,57%)	0 (0,00%)	67 (100%)
Wanneer het totaalresultaat nipt voldoende is (net hoger dan 50%)	1 (1,49%)	19 (28,36%)	29 (43,28%)	17 (25,37%)	1 (1,49%)	67 (100%)
Zware tekorten op 1 hoofdvak	0 (0,00%)	16 (24,24%)	35 (53,03%)	10 (15,15%)	5 (7,58%)	66 (100%)
Kleine tekorten op meerdere hoofdvakken	2 (3,03%)	14 (21,21%)	45 (68,18%)	3 (4,55%)	2 (3,03%)	66 (100%)
Veelvoud van kleine tekorten op andere dan de hoofdvakken	3 (4,48%)	23 (34,33%)	38 (56,72%)	0 (0,00%)	3 (4,48%)	67 (100%)
Tekort op een hoofdvak in combinatie met tekorten op andere vakken	8 (11,94%)	46 (68,66%)	12 (17,91%)	0 (0,00%)	1 (1,49%)	67 (100%)
Wanneer het totaalresultaat van de leerling lager is dan 50%	24 (35,82%)	40 (59,70%)	1 (1,49%)	0 (0,00%)	2 (2,99%)	67 (100%)
De globale inschatting dat de leerling de gekozen studierichting niet aankan	9 (13,43%)	41 (61,19%)	8 (11,94%)	3 (4,48%)	6 (8,96%)	67 (100%)

Bron: Webbevraging Oriëntering, HIVA 2016

We polsten bij de respondenten of ze al dan niet akkoord waren met volgende uitspraken. Vervolgens gingen we na of we bepaalde tendensen konden vaststellen afhankelijk van de school-

kenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie van de school waarop de uitspraken betrekking hadden. We bespreken hier de meest betekenisvolle observaties.

Tabel 11: Stellingen deliberatiebeslissingen: geef voor volgende stellingen/situaties aan wat voor uw school van toepassing is. Geef aan of u akkoord of niet akkoord gaat

	Akkoord	Niet akkoord	Niet van toepassing	Totaal
Bij het uitreiken van een B-attest, clauseert de school enkel voor de studierichtingen die ze zelf aanbiedt en dus kent.	53 (38,13%)	78 (56,12%)	8 (5,76%)	139 (100%)
Met een onvoldoende voor één enkel hoofdvak kan je op onze school nooit een A-attest krijgen.	10 (7,09%)	127 (90,07%)	4 (2,84%)	141 (100%)
Met een jaartotaal met een voldoende voor elk vak, kan je in onze school ook nog een B-attest krijgen.	21 (14,89%)	114 (80,85%)	6 (4,26%)	141 (100%)
Met een jaartotaal van meer dan 50% is het nog steeds mogelijk om een C-attest te krijgen.	53 (37,59%)	75 (53,19%)	13 (9,22%)	141 (100%)
Inzet, attitudes en sociale vaardigheden van leerlingen zijn ook doorslaggevend criteria bij deliberatie.	78 (55,32%)	58 (41,13%)	5 (3,55%)	141 (100%)
Herexamens worden in onze school vaker gegeven in het laatste jaar om de leerling toch de kans te geven om zijn diploma te behalen.	37 (26,24%)	69 (48,94%)	35 (24,82%)	141 (100%)
Herexamens worden in de school vaker gegeven aan leerlingen, waarvan men meent dat ze zich nog kunnen herpakken (bijvoorbeeld omdat ze van thuis uit goed ondersteund worden).	32 (22,70%)	72 (51,06%)	37 (26,24%)	141 (100%)

Ongeveer één derde van de respondenten was akkoord met de stelling *'Bij het uitreiken van een B-attest, clauseert de school enkel voor de studierichtingen die ze zelf aanbiedt en dus kent'*. We zien wel dat respondenten vaker akkoord gaan met deze stelling naarmate meer van hun leerlingen de school verlaten na een B-attest.

De meeste respondenten gaven aan dat leerlingen in hun school ook met een onvoldoende voor één hoofdvak, toch een A-attest konden krijgen.

Ook gaven 8 op 10 respondenten aan niet akkoord te zijn met de uitspraak dat een leerling met een voldoende voor alle vakken, toch nog een B-attest zou kunnen krijgen. Respondenten uit scholen met meer B-attesten zijn hier vaker mee akkoord, net zoals respondenten uit scholen waar de uitstroom na A-attesten laag ligt en de uitstroom na B-attesten hoger ligt. Dit zou kunnen wijzen op een strategie van scholen om via B-attesten de zwakkere leerlingen te laten uitstromen.

Ongeveer 4 op 10 respondenten stelden dat het in hun school nog steeds mogelijk was om met een jaartotaal van meer dan 50% een C-attest te krijgen. Respondenten uit scholen met een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen waren hier vaker mee akkoord, net als respondenten uit scholen met weinig diversiteit naar herkomst. Dit kan er op duiden dat de lat in deze scholen hoger wordt gelegd. Respondenten uit scholen met een hoog percentage vrouwelijke leerlingen waren hier vaker niet mee akkoord.

Met de stelling dat *'Inzet, attitudes en sociale vaardigheden van leerlingen ook doorslaggevende criteria zijn bij deliberatie'* was iets meer dan de helft van de respondenten akkoord. Respondenten uit scholen met een hoog aandeel vrouwelijke leerlingen waren hier meer mee akkoord. Daarnaast waren respondenten uit scholen met net veel diversiteit of net weinig diversiteit naar herkomst hier vaker niet mee akkoord. Dezelfde vaststelling zien we wat het aandeel hoge-SES-leerlingen betreft: zowel in scholen met een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen als in scholen met een laag aandeel hoge-SES-leerlingen waren respondenten minder akkoord met deze uitspraak. In scholen met veel of weinig

verschillende socio-economische of herkomstachtergronden is de kans kleiner dat rekening gehouden wordt met inzet, attitudes en sociale vaardigheden bij deliberatie. Daarnaast werd in kleinere scholen vaker rekening gehouden met inzet, attitudes en sociale vaardigheden dan in grotere scholen.

Een aantal stellingen gingen over de wijze waarop herexamens binnen de school aangewend worden. In een aantal scholen worden geen herexamens georganiseerd. We bespreken hier de bevindingen op basis van de respondenten uit scholen waar wel herexamens georganiseerd werden.

Van diegenen die de stelling beoordeelden was ongeveer één derde akkoord met de stelling dat *'herexamens vaker gegeven worden in het laatste jaar om de leerling toch de kans te geven om zijn diploma te behalen'*. Wanneer we de beoordelingen van deze stelling linkten aan de schoolkenmerken, zagen we dat respondenten uit scholen waar leerlingen vaker de school verlieten na een C-attest hier vaker mee akkoord waren. Dit kwam vaker voor in scholen met een laag % vertraagde leerlingen, met een laag % hoge-SES-leerlingen en in scholen met een beperkte diversiteit. Respondenten uit scholen met een hoog aandeel vrouwelijke leerlingen waren hier vaker niet mee akkoord.

Ten slotte, de stelling dat *'herexamens in de school vaker gegeven worden aan leerlingen, waarvan men meent dat ze zich nog kunnen herpakken (bijvoorbeeld omdat ze van thuis uit goed ondersteund worden)'*: opnieuw gaat ongeveer één derde van de respondenten uit scholen waar herexamens georganiseerd worden, hiermee akkoord. Respondenten uit scholen met een hoog aandeel vrouwelijke leerlingen gaan hier vaker mee akkoord. Ook respondenten uit scholen met ofwel een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen, ofwel met een klein aandeel hoge-SES-leerlingen, gaan hier vaker mee akkoord, net zoals respondenten uit scholen met weinig diversiteit of waar de diversiteit sterk daalde t.o.v. 2006. Respondenten uit scholen met een hoog aandeel A-attesten zijn hier vaker mee akkoord, respondenten uit scholen met veel B-attesten zijn hier net vaker niet mee akkoord.

9.3. Oriënteringspraktijken: delib- ratie- en klassenraadpraktijken

We legden aan de respondenten een aantal stellingen voor die ons iets vertellen over het delib-
ratieproces tijdens de (delibererende) klas-
senraden in hun school. Opnieuw gingen we na
of we een aantal verschillen konden observeren
naargelang de schoolkenmerken (op basis van
de administratieve beschikbare data).

Een aantal stellingen hebben te maken met
**de mate van standaardisatie van de
procedures.**

Zo waren de meeste scholen het (eerder of he-
lemaal) eens met de stelling dat *tijdens het deli-
beratieproces voornamelijk vaste standaarden of
standaardprocedures gebruikt worden*. Toch zien
we dat respondenten uit kleinere scholen min-
der vaak akkoord waren met deze stelling dan
respondenten uit grotere scholen. Ook waren
respondenten uit scholen met weinig vertraagde
leerlingen het hier minder vaak mee eens.

Ongeveer 4 op 10 respondenten waren het
(eerder of helemaal) oneens met de stelling dat
in hun school *'tijdens het delib-
ratieproces toch vaak van de standaardproce-
dure afgeweken wordt bij het nemen van een
beslissing'*. Scholen waar
wel eens afgeweken werd van de standaardpro-
cedure waren vaker scholen met een groot aan-
deel C-attesten of een klein aandeel B-attesten.
Respondenten uit grote scholen waren het vaker
oneens met deze stelling.

Ongeveer één derde van de respondenten ant-
woordt neutraal op de stelling dat *'de formele
deliberatiecriteria in de school te vaak het karakter
aannemen van absoluut bindende regels'*, meer
dan de helft van de respondenten gaat hier niet
mee akkoord en slechts 8% is het (eerder of he-
lemaal) eens met deze stelling. Opmerkelijk is
dat in scholen met enkel een aanbod TSO men
het vaker eens was met deze stelling (let wel,
het gaat hier om beperkte aantallen waarop
deze observaties gebaseerd zijn). Naarmate
het aandeel vertraagde leerlingen binnen de
school toenam, waren de respondenten het ook
minder sterk oneens en antwoordde men eerder
neutraal. Zowel scholen met een hoog aandeel

hoge-SES-leerlingen, als scholen met een klein
aandeel hoge-SES-leerlingen, waren het vaker
niet eens met deze stelling, terwijl respondenten
uit scholen met een meer evenredige vertegen-
woordiging van hoge-SES-leerlingen eerder
neutraal antwoordden.

*'Er is veel vraag van leerkrachten naar striktere
regels en standaardprocedures om discussie te
vermijden of om willekeur tegen te gaan'*: de me-
ningen over deze stelling waren meer verdeeld.
Ongeveer 4 op 10 van de respondenten waren
het hier (eerder of helemaal) mee oneens, onge-
veer 3 op 10 antwoordde neutraal en ongeveer
een kwart gaf aan het hier (eerder of helemaal)
mee eens te zijn. Respondenten uit kleinere
scholen en respondenten uit scholen met een
laag aandeel hoge-SES-leerlingen waren het
hier vaker mee eens. Respondenten uit scho-
len met weinig A-attesten en respondenten uit
scholen met veel C-attesten zijn het vaker (eer-
der of helemaal) eens met deze stelling. Naar-
mate het aandeel A-attesten op schoolniveau
stijgt, stijgt ook het aandeel respondenten dat
het vaker oneens is met deze stelling. Naarma-
te het aandeel C-attesten echter stijgt, stijgt het
aandeel respondenten dat het vaker eens is met
deze stelling.

We kunnen voorzichtig besluiten dat vooral in
kleine scholen er minder standaardprocedures
gelden, dat er ook vaker van afgeweken wordt
maar dat zij wel vragende partij zijn naar strik-
tere regels.

We legden de respondenten nog enkele vragen
voor die dieper ingaan op **het delib-
ratieproces zelf**. De meningen hierover waren veel min-
der verdeeld.

De meeste respondenten erkennen dat in hun
school *'tijdens de delibererende klassenraad ook
de stem van de kleinere vakleerkrachten zoveel mo-
gelijk wordt meegenomen in het delib-
ratieproces'*; slechts ongeveer één respondent op 10 is het
hier (eerder of helemaal) mee oneens.

Twee derde van de respondenten is het niet eens
met de stelling dat men *'tijdens het delib-
ratieproces soms over onvoldoende informatie beschikt om
gefundeerde beslissingen te kunnen nemen'*, 18%

van de respondenten is het hier wel (eerder) mee eens. Dit lijkt meer het geval in scholen met een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen en in scholen met een laag aandeel hoge-SES-leerlingen, met weinig A-attesten en/of veel B-attesten en met een klein aandeel vrouwelijke leerlingen.

'Tijdens het deliberatieproces speelt ook het studie-aanbod van scholen in de omgeving een rol': slechts 1 respondent op 10 is het hier (eerder) mee eens, ongeveer twee respondenten op drie waren het hier niet mee eens.

Ten slotte polsten een aantal stellingen naar de mate waarin tijdens het deliberatieproces ook rekening gehouden werd met **andere criteria naast de leerprestaties**.

Zo ging het merendeel van de respondenten akkoord met de stelling dat er *'tijdens het deliberatieproces veel aandacht is voor de context van de individuele leerling'*. Naarmate de schoolgrootte toeneemt, stijgt echter wel het aandeel respondenten dat het met deze stelling minder eens is. Ook lijkt het dat respondenten uit scholen met een klein aandeel hoge-SES-leerlingen en uit scholen met een groot aandeel hoge-SES-leerlingen het hier minder sterk mee eens zijn.

Ongeveer de helft van de respondenten is het er (eerder of helemaal) mee eens dat *'tijdens het deliberatieproces ook de sociale situatie (thuisituatie) van de leerling meegenomen wordt'*. Respondenten uit scholen met een hoog % hoge SES zijn het hier sterker mee eens, net als respondenten waar het aandeel hoge-SES-leerlingen sterk gestegen is sinds 2006. Ook respondenten uit scholen met weinig diversiteit of respondenten uit kleine scholen zijn het vaker eens met deze stelling.

'Tijdens het deliberatieproces op onze school worden ook leerattitudes (orde, medewerking, ...) van leerlingen meegenomen': iets meer dan een kwart van de respondenten is het hier (eerder of helemaal) mee eens. De bevindingen tonen dat respondenten uit scholen met weinig herkomstdiversiteit of een hoog aandeel hoge-SES-leerlingen het hier vaker mee eens zijn. Ook respondenten uit scholen met een klein aandeel

vrouwelijke leerlingen zijn het vaker eens met deze stelling. En ten slotte zijn respondenten uit de kleinste scholen het hier het vaakst mee eens.

Ook over de stelling *'het gebeurt dat disciplinaire overwegingen (probleemgedrag, ...) de deliberatiebeslissing beïnvloeden'* zijn de meningen verdeeld. Meer dan de helft is het hier (eerder of helemaal) mee eens, een kwart is het hier eerder of helemaal mee eens. In scholen met een groot aandeel vrouwelijke leerlingen is men het hier vaker mee oneens, net zoals in scholen waar het aandeel leerlingen met hoge SES sterk gedaald is sinds 2006.

Een kwart van de respondenten antwoordt neutraal op de stelling dat *'tijdens het deliberatieproces ook het psychische welzijn van de leerling meegenomen wordt'*, bijna twee derde van de respondenten is het hier wel (eerder of helemaal) mee eens. Respondenten uit scholen met een hoog % hoge SES zijn het hier sterker mee eens, net als respondenten uit scholen met weinig diversiteit. Dit zien we ook bij respondenten uit scholen met een laag % C-attesten.

Ten slotte blijken de meningen sterk verdeeld over de stelling dat *'tijdens het deliberatieproces enkel attitudes meegenomen worden die in het verlengde liggen van het studierichtingsprofiel'*. Hierover is men het vaker eens in scholen waar enkel TSO aangeboden wordt, in scholen met een laag aandeel hoge-SES-leerlingen en in scholen met veel diversiteit. Daarnaast zijn respondenten uit scholen met een hoog aandeel B- en/of C-attesten het ook vaker eens met deze stelling.

Voorzichtig kunnen we stellen dat de meningen over de mate waarin andere criteria dan leerprestaties meegenomen worden bij de deliberatie, sterker verschillen naargelang de leerlingenkenmerken (% vrouwelijke leerlingen, % hoge-SES-leerlingen en de aanwezige diversiteit) van de school. Zeker respondenten uit scholen met een hoog % hoge-SES-leerlingen of weinig diversiteit naar herkomst lijken vaker rekening te houden met elementen zoals de thuisituatie, psychisch welzijn of leerattitudes bij de deliberatie.

Tabel 12: Stellingen deliberatie- en klassenraadpraktijken: geef bij de volgende stellingen aan in hoeverre u het met de stelling eens bent

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens, noch eens	Eerder eens	Helemaal eens	Totaal
Tijdens het deliberatieproces in onze school worden voornamelijk vaste standaarden of standaardprocedures gevolgd. De bedoeling is om de deliberatiebeslissing zo objectief mogelijk te maken.	3 (3,16%)	11 (11,58%)	15 (15,79%)	43 (45,26%)	23 (24,21%)	95 (100%)
Tijdens het deliberatieproces in onze school wordt er toch vaak van de standaardprocedure afgeweken bij het nemen van een beslissing.	7 (7,37%)	32 (33,68%)	29 (30,53%)	26 (27,37%)	1 (1,05%)	95 (100%)
De formele deliberatiecriteria in de school nemen te vaak het karakter aan van absoluut bindende regels.	17 (17,89%)	38 (40,00%)	32 (33,68%)	7 (7,37%)	1 (1,05%)	95 (100%)
Er is veel vraag van leerkrachten naar striktere regels en standaardprocedures om discussie te vermijden of om willekeur tegen te gaan.	16 (16,84%)	24 (25,26%)	30 (31,58%)	20 (21,05%)	5 (5,26%)	95 (100%)
Tijdens de delibererende klassenraad wordt ook de stem van de kleinere vakleerkrachten zoveel mogelijk meegenomen in het deliberatieproces.	2 (2,11%)	9 (9,47%)	20 (21,05%)	44 (46,32%)	20 (21,05%)	95 (100%)
Tijdens het deliberatieproces ontbreekt het ons soms aan voldoende informatie om gefundeerde beslissingen te nemen.	15 (15,79%)	45 (47,37%)	18 (18,95%)	16 (16,84%)	1 (1,05%)	95 (100%)
Tijdens het deliberatieproces speelt ook het studie-aanbod van scholen in de omgeving een rol.	28 (29,47%)	33 (34,74%)	24 (25,26%)	7 (7,37%)	3 (3,16%)	95 (100%)
Tijdens het deliberatieproces in onze school is er veel aandacht voor de context van de individuele leerling.	0 (0,0%)	5 (5,32%)	12 (12,77%)	45 (47,87%)	32 (34,04%)	94 (100%)
Tijdens het deliberatieproces wordt ook de sociale situatie van de leerling meegenomen (thuissituatie).	3 (3,16%)	9 (9,47%)	34 (35,79%)	41 (43,16%)	8 (8,42%)	95 (100%)
Tijdens het deliberatieproces op onze school worden ook leerattitudes (orde, medewerking, ...) van leerlingen meegenomen.	6 (6,32%)	20 (21,05%)	11 (11,58%)	51 (53,68%)	7 (7,37%)	95 (100%)
Het gebeurt dat disciplinaire overwegingen (probleemgedrag, ...) de deliberatiebeslissing beïnvloeden.	34 (35,79%)	22 (23,16%)	17 (17,89%)	20 (21,05%)	2 (2,11%)	95 (100%)
Tijdens het deliberatieproces wordt ook het psychische welzijn van de leerling meegenomen.	2 (2,13%)	9 (9,57%)	24 (25,53%)	48 (51,06%)	11 (11,70%)	94 (100%)
Tijdens het deliberatieproces worden enkel attitudes meegenomen die in het verlengde liggen van het studierichtingsprofiel (dragen van persoonlijke beschermingsmiddelen, etc.).	12 (12,77%)	28 (29,79%)	20 (21,28%)	25 (26,60%)	9 (9,57%)	94 (100%)

10. VERSCHILLEN IN ATTESTERINGEN EN MOTIVERINGEN NA CONTROLE VOOR DE LEERPRESTATIES VAN LEERLINGEN

In Hoofdstuk 9 verduidelijkten we de verschillen tussen verschillende sociale groepen in de ontvangen attesten en de studiekeuzes die ze maken na het ontvangen van deze attesten. Een belangrijke oorzaak van deze verschillen zijn de verschillen in leerprestaties tussen deze groepen. In deze sectie willen we onderzoeken of ook vooroordelen of stereotyperingen een advies naar leerlingen toe kunnen beïnvloeden.

Om meer sluitende uitspraken te kunnen formuleren of de verschillen in ontvangen attesten louter terug te brengen zijn tot verschillen in leerprestaties, en daarnaast ook na te gaan of *vooroordelen of stereotyperingen* een rol spelen, is het daarom van belang om te kunnen *controleren voor de leerprestaties van leerlingen*. Daarom werden in de bevraging van leerkrachten enkele gestandaardiseerde gevalsbeschrijvingen opgenomen (vignetten) die toelaten om de vraag te beantwoorden of leerlingen met dezelfde leerprestaties maar met verschillende achtergrondkenmerken ook verschillende attesten/adviezen ontvangen. Hierbij komt ook de vraag aan bod of eventuele verschillen in attesteringen ook gepaard gaan met verschillen in de argumenten die gebruikt worden om de attesten te motiveren. Dit maakt het mogelijk om de rol van mogelijke vooroordelen of stereotyperingen te verduidelijken.

Om inzicht te krijgen in de motivaties en argumenten die gebruikt worden bij de motivering van de attesteringen van de leerlingen wordt gebruik gemaakt van de vignettenteknik.²³⁵ In de gedragswetenschappen zijn vignetten een vaak

toegepaste techniek in de studie naar de basis van complexe beslissingen.²³⁶ Het gebruik van vignetten als onderzoekstechniek beantwoordt aan de behoefte om ook in complexe situaties de antwoorden van verschillende respondenten met elkaar te kunnen vergelijken.²³⁷ Vignetten worden dan gebruikt om hypothetische situaties of personen te beschrijven en respondenten die informatie te verstrekken die noodzakelijk is om hun keuze op te baseren.²³⁸ De beschrijving wordt typisch gevolgd met vragen over verwacht gedrag, vaak onder de vorm van Likert schalen of checklists.

Vignetten worden vaak gebruikt wanneer het niet praktisch of niet haalbaar is om werkelijk gedrag te bestuderen. De studie van persoonlijke opvattingen en waarden is een gevoelig onderwerp. Vignetten laten respondenten toe hun eigen perceptie weer te geven, zonder direct persoonlijk betrokken te worden. Het voordeel van deze hypothetische situatiebeschrijvingen is dat de respondenten hun eigen antwoorden niet hoeven te vertekenen en sociaal wenselijke antwoorden te geven, omdat er geen gevaar van statusverlies dreigt door eerlijke antwoorden te geven.²³⁹

De beschrijving van de hypothetische situatie laat onderzoekers toe om controle uit te oefenen op de verstrekte informatie en zo de interne validiteit van het onderzoek te verhogen. Hoewel vignetten heel wat concrete elementen bevatten, zijn ze niet directief in de zin dat ze de respondent toelaten een eigen mening te vormen in een welomschreven situatie. Zo ontlokken

²³⁵ Rossi & Anderson, 1982. Vignetten kennen een ruim toepassingsgebied en worden ingezet in bv. marktonderzoek naar consumenten-preferenties (Grønhoj & Bech-Larsen, 2010), onderzoek in welzijn/zorg over de vorming van diagnostische opinies en beslissingen over behandelingswijzen (Fook et al., 1997; Hughes & Huby, 2002; Sim et al. 1998), in politieke wetenschappen in onderzoek over de normatieve basis voor publiek beleid (Caro et al., 2010). Voor een overzicht van het gebruik van de vignettenteknik voor de bevraging van opvattingen en houdingen van leerkrachten zie Poulou (2001). In Nederland gebruikten Smeets et al. (2007) vignetten om na te gaan in hoeverre leerkrachten zich vaardig achten om onderwijs te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

²³⁶ Kanninen, 2007; Louviere, Hensher, & Swait, 2000.

²³⁷ Alexander & Becker, 1978.

²³⁸ Hughes & Huby, 2004.

²³⁹ Alexander & Becker, 1978.

vignetten individuele EN vergelijkbare antwoorden. In surveystudies zijn vignetten een goedkope manier voor een benaderende toepassing van experimenten om gedrag te bestuderen.²⁴⁰

Goede vignetten geven beschrijvingen van realistische situaties en kunnen daardoor, zoals goede verhalen, de interesse van de respondenten wekken en gedachtegangen oproepen.²⁴¹ Hierdoor worden leerkrachten als het ware gestimuleerd om te rapporteren over de afwegingen die ze maken. Idealiter wordt er dus gebruik gemaakt van 'tough cases' waar de respondent over twijfelt en die dus ook voldoende variatie in antwoorden opleveren tussen verschillende respondenten.

10.1. Operationalisering van de vignetten voor dit onderzoek

Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van deze methodologie om inzicht te krijgen in de beslissingen en de afwegingen van leerkrachten of directie bij deliberatiebeslissingen, vrijwillige oriëntatie-adviezen en vraagstukken over uitsluiting van bepaalde leerlingen.

Er wordt hierbij gebruik gemaakt van een combinatie van een open en gesloten vraagstelling bij een hypothetisch scenario (vignet) over een specifieke leerling. Het vignet bevat de informatie over de kenmerken van de leerling zoals:

- > kenmerken van de leerprestaties van te oriënteren leerling;
- > huidige studierichting en onderwijsvorm;
- > discriminatiegronden;
- > andere informatie.

Op basis van dit vignet wordt de respondent (leerkracht) gevraagd om in eerste instantie een uitspraak te doen over het attest dat hij zelf zou aanraden. Merk op dat het met deze vraagstelling niet mogelijk is om een inzicht te krijgen in de argumenten van de oriëntering.

Daarom wordt in een volgende vraag verduidelijkt dat de leerling in kwestie een A/B of C-attest heeft gekregen. Vervolgens wordt de respondent gevraagd in een checklist van mogelijke redenen en argumenten de waarschijnlijkheid te rapporteren dat een bepaalde reden een doorslaggevende rol heeft gespeeld in het oriënteringsresultaat. Hierdoor wordt het mogelijk om de (ingeschatte) rol van de verschillende deliberatiecriteria in te brengen.

Op een gelijkaardige manier worden vignetten uitgewerkt voor de vrijblijvende oriënterings-adviezen van leerkrachten en het advies van de begeleidende klassenraad dat handelt over de definitieve uitsluiting van een leerling.

Binnen dit onderzoek wordt dus gebruik gemaakt van 3 soorten vignetten:

1. **vignetten deliberatiebeslissing binnen een delibererende klassenraad:** Situatieschets van een deliberatiebeslissing van een leerling binnen de delibererende klassenraad. Er wordt gebruik gemaakt van twee types van situatieschetsen: type 1 vignet (twijfel tussen B-attest vs. C-attest) en type 2 vignet (twijfel tussen A-attest vs. B-attest). Bij de gesloten vraag wordt het vignet verankerd naar een bepaald type attest, meer precies B-attest of C-attest bij een type 1 vignet en een A-attest vs. B-attest bij type 2;
2. **vignet vrijblijvend oriëntatie-advies van leerkracht:** situatieschets van spontaan oriëntatie-advies dat een leerkracht op vraag van de ouders geeft. Bij de vignetten over vrijwillig oriëntatie-advies wordt enkel gebruik gemaakt van type 1 vignetten (twijfel tussen heroriëntatie-advies vs. advies tot zittenblijven). Bij de gesloten vraag wordt dit vignet verankerd naar een advies tot heroriëntatie of zittenblijven;
3. **vignet over het advies van de begeleidende klassenraad dat handelt over de uitsluiting van een leerling:** situatieschets van een leerling die betraapt is op bepaalde gepleegde feiten die ingaan tegen

²⁴⁰ Caro et al., 2011.

²⁴¹ Miles, 1990.

het schoolreglement (roken van een joint, graffiti) en waarbij de begeleidende klassenraad moet oordelen over het advies dat aan de directie gegeven wordt (alternatieve sanctie, opstarten tuchtprocedure voor uitsluiting). Bij de gesloten vraag wordt dit vignet verankerd naar een advies voor tijdelijke of definitieve uitsluiting.²⁴²

10.1.1. Constructie van de vignetten

De vignetten bevatten verschillende typen informatie en zijn daarom ook opgebouwd uit verschillende componenten. Enerzijds bevatten ze informatie-elementen (studierichting en -jaar, resultaten) waarvan we weten dat ze een expliciete rol spelen bij oriëntatie en deliberatiebeslissingen, anderzijds zijn ook enkele discriminatiegronden toegevoegd aan de scenario's (sociaaleconomische status SES, herkomst, beperking, gender). Dit zijn informatie-elementen waarvan we willen onderzoeken of ze een meer subtiele/latente rol spelen bij oriëntatie- en deliberatiebeslissingen. We verduidelijken dit aan de hand van het vignet TYPE B/C leerjaar 4 ASO economie.

Tijdens een delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar worden de leerlingen van klas 4 Economie beoordeeld door de leerkrachten die hen een attest zullen toekennen op basis van hun schoolresultaten. Momenteel ligt het dossier op tafel van Laura, een leerlinge die al 2 jaar op deze school zit. Op school werd ze al enkele keren terecht gewezen op haar overmatig GSM gebruik tijdens de uren. Ze is sociaal en heeft veel vriendinnen op school, houdt van muziek en danst graag. In haar vrije tijd helpt ze haar grootouders met de boodschappen. Haar opa komt haar vaak halen op school, gezien de ouders als eigenaar van een zaak erg onregelmatige werkuren hebben. Laura haar eindresultaat voor dit jaar is 44% met buizen op volgende vakken: Economie (42%), Frans (35%), Biologie (32%) en Geschiedenis (33%).

Vraag 1: Indien de delibererende klassenraad plaats vond in uw school welk attest zou u persoonlijk geven aan deze leerling?

- > A-attest
- > B-attest
- > C-attest
- > Herexamen

Vraag 2: De delibererende klassenraad heeft beslist om een A/B/C-attest te geven. Verschillende argumenten kunnen ingeroepen worden om deze beslissing te staven. Kun u aangeven hoe waarschijnlijk het is dat deze argumenten een rol gespeeld hebben in deze beslissing?

Lijst van argumenten

Elke leerkracht krijgt 2 vignetten over de oriënteringsattesten en 1 over het vrijblijvende oriënteringsadvies. In de survey kunnen leerkrachten aangeven welke situatieschets het best aansluit bij hun persoonlijke lesopdracht en op basis daarvan krijgen zij het meest passende vignet aangeboden in de websurvey.

In de vignetten worden ook vier discriminatiegronden (SES, herkomst, beperking en gender) toegevoegd aan de scenario's. Er werden zes types vignetten die de situatieschetsen geven voor de delibererende klassenraden, gebruikt (die variëren in functie van SES, herkomst en gender) en er werden vier types voor het spontaan oriëntatie-advies gebruikt (die variëren in functie van SES en beperking), zoals voorgesteld in onderstaande tabellen.

²⁴² Bij de bespreking van de resultaten wordt het vignet uitsluiting niet opgenomen omwille van de lage respons in de survey.

Tabel 13: Discriminatiegronden voor de vignetten over delibererende klassenraad

		Belgische herkomst (BH)	Vreemde herkomst (VH)
SES hoog	Vrouw (F)	1. SES hoog, BH, F	2. SES hoog, VH, F
SES laag	Vrouw (F)	3. SES laag, BH, F	4. SES laag, VH, F
	Man (M)	5. SES laag, BH, M	6. SES laag, VH, M

Tabel 14: Discriminatiegronden voor de vignetten over spontaan oriëntatieadvies

		Geen beperking	Beperking
SES hoog	Vrouw (F)	1. SES hoog, geen beperking	2. SES hoog, beperking
SES laag	Vrouw (F)	3. SES laag, geen beperking	4. SES laag, beperking

In het technisch rapport wordt de operationalisering van de verschillende elementen en de constructie van de verschillende vignetten verder toegelicht.

10.1.2. Argumenten

Op basis van dit vignet wordt zoals gesteld in eerste instantie aan de respondent gevraagd om een uitspraak te doen over het attest dat hij zelf zou aanraden (vraag 1). Daarna wordt in een volgende vraag verduidelijkt dat de leerling in kwestie een A/B of C-attest heeft gekregen (verankering) en wordt aan de respondent gevraagd om in een lijst van mogelijke redenen/argumenten aan te duiden hoe waarschijnlijk het was dat een bepaalde reden een doorslaggevende rol heeft gespeeld in het oriënteringsresultaat. Hierdoor wordt het mogelijk om de (ingeschatte) rol van de verschillende deliberatiecriteria in te brengen.

Afhankelijk van de verankering van het vignet (A/B/C-attest) kunnen andere argumenten ingeroepen worden. Voor elk van de verschillende

vignetten werden lijsten met argumenten geconstrueerd die peilen naar de afwegingen die respondenten maken bij het beoordelen van de situatieschets. Bij het beoordelen van deze argumenten kunnen bepaalde vooroordelen over gedrag, inzet en de discriminatiegronden naar voor komen. Argumenten worden beoordeeld op een 5-puntenschaal van ‘niet waarschijnlijk’ naar ‘heel waarschijnlijk’.

De argumenten worden ingedeeld in een aantal groepen. De eerste set van argumenten peilt naar het belang van de *leerresultaten*, de tweede set behandelt argumenten m.b.t. de *verdere schoolloopbaan* van de leerling. Vervolgens komt een derde set van argumenten aan bod die het *gedrag* van de leerling inroepen. Ten vierde wordt gepeild naar het belang van het beheersen van de *Nederlandse taal*. De vijfde set argumenten peilt naar het belang van de *voorkeuren (leerling en ouders) en de ouderlijke ondersteuning*. De laatste set bevraagt de *rol van de school*. Merk op dat deze argumenten in wisselende volgorde aan de respondenten worden aangeboden.

Tabel 15: Overzicht van de argumenten bij de vignetten over delibererende klassenraad

	Verankering	Type 1		Type 2	
		B	C	A	B
Resultaten	De resultaten voor de hoofdvakken zijn doorslaggevend bij het bepalen van deze beslissing. In dit geval zijn er te grote tekorten op de hoofdvakken.	X	X		X
	De resultaten voor de keuzevakken zijn doorslaggevend bij het bepalen van deze beslissing. In dit geval zijn er te grote tekorten op de keuzevakken.	X	X		X
	Bij het attesteren van leerlingen weegt het gemiddelde eindresultaat van de leerling het zwaarste door. In dit geval is het gemiddelde van de leerling te laag.	X	X	X	X
	Deze resultaten zijn het gevolg van een éénmalig onderpresteren.		X	X	
Loopbaan	Gegeven de resultaten van de leerling, is deze het meest gebaat met een heroriëntatie naar een andere onderwijsvorm. De leerling hoort niet thuis in deze onderwijsvorm.	X			X
	De leerling is het meest gebaat met een snelle heroriëntatie naar een opleiding die meer in de lijn ligt van zijn/haar capaciteiten.	X			X
	Het is belangrijk de leerling zo te oriënteren dat hij/zij zeker een diploma of getuigschrift kan behalen.	X			X
	Door dit attest te geven, wordt vermeden dat de leerling schoolse vertraging oploopt door te blijven zitten.	X			X
	Het is van belang deze leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm onderwijs te laten volgen.		X	X	
	Het is belangrijk om studenten met een duidelijk beroepsprofiel zo te oriënteren dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt.	X			X
	Het is voor deze leerling belangrijk om de kansen op doorstroom naar het hoger onderwijs zoveel mogelijk intact te houden.		X	X	
	Het is belangrijk om bepaalde leerlingen zo te oriënteren dat ze minder praktische vakken zullen hebben.	X			X
Gedrag	Het is van belang een goede klasdynamiek te behouden. Mogelijk verstoort deze leerling met zijn/haar gedrag de goede orde in de klas.	X	X	X	X
	Mogelijk heeft de klassenraad bij het nemen van de beslissing rekening gehouden met de reputatie van de school. De leerling zal misschien op termijn de reputatie van de school beschadigen.	X	X		X
Taal	Een mogelijk gebrek aan voldoende kennis van de Nederlandse taal door de leerling, zal deze beslissing mee bepaald hebben.	X	X		X
Thuis	De beslissing voor dit type attest werd misschien mee ingegeven door de wens van de ouders.	X	X	X	X
	Het niveau van ondersteuning dat de leerling thuis krijgt, zal mogelijk meegespeeld hebben bij de beslissing van de delibererende klassenraad.	X	X	X	X
	De beslissing werd misschien mee ingegeven door de studievoorkeur van de leerling zelf	X	X	X	X
School	De klastitularis/directeur heeft mogelijk een beslissende rol gespeeld bij deze beslissing van de delibererende klassenraad.	X	X	X	X
	Deze beslissing werd misschien mee ingegeven door de school die deze leerling graag op de school wil behouden.		X	X	

10.1.3. Respons

De volgende tabel geeft de beoogde en netto-respons weer. We ontvingen respons van 108 scholen en van 377 leden van het onderwijzend personeel. In de laatste kolom geven we de volledige respons weer (survey 's die volledig door-

lopen werden door de respondent). Hierbij zien we dat 91% van de respondenten alle drie de situatieschetsen invulden. 343 leerkrachten vulden 3 vignetten in, 34 leerkrachten vulden 1 of 2 vignetten in. In totaal werden 1089 vignetten ingevuld.

Tabel 16: Beoogde, effectieve en volledige respons voor de survey vignetten in het voltijds gewoon secundair onderwijs

	Beoogde respons (scholen)	Effectieve respons (scholen)	Effectieve respons (individueel)	Volledige respons (individueel)
Vignetten	100	108	377	343 (90,98%)

Het vignet over *het advies van de begeleidende klassenraad in geval van definitieve uitsluiting* werd voorgelegd aan de directie en de leerkrachten en was in de bevraging opgenomen na een filtervraag om enkel die leerkrachten die reeds aan zo'n klassenraad hebben deelgenomen, hierover te bevragen. In de bevraging gaven slechts 33 directieleden of leerkrachten aan deelgenomen te hebben aan zo'n klassenraad. Slechts 28 onder hen vulden ook de lijst met argumenten in. Gezien deze lage respons wordt het vignet uitsluiting niet opgenomen in de bespreking van de resultaten.

10.2. Welke attesten worden gegeven en welke argumenten worden belangrijker geacht?

De resultaten worden in twee stappen besproken. In deze sectie geven we aan welke attesten worden gegeven en wat het belang is van de verschillende argumenten in het motiveren van een bepaald attest. In de volgende sectie gaan we na of er *verschillen* zijn in de attesten en de gegeven argumentatie *naar de verschillende discriminatiegronden*.

10.2.1. Welke attesten worden gegeven?

We starten met het type 1-vignet, opgezet als situatieschets waarbij een delibererende klassenraad voornamelijk de afweging zou maken om een B-attest of C-attest te geven. De resultaten geven aan dat dit opzet gelukt is. Ongeacht de onderwijspositie van de leerling wordt in 95% van de gevallen een B- of C-attest gekozen. De fractie A-attesten is verwaarloosbaar en een kleine minderheid 3-4% van de respondenten wil de leerling het liefst een tweede kans geven d.m.v. herexamens. De afweging tussen B- of C-attest bleek niet eenvoudig, de fractie B- of C-attest schommelt steeds tussen de 40% en 55%, behalve voor het tweede leerjaar A waar toch vaker voor een B-attest wordt gekozen.

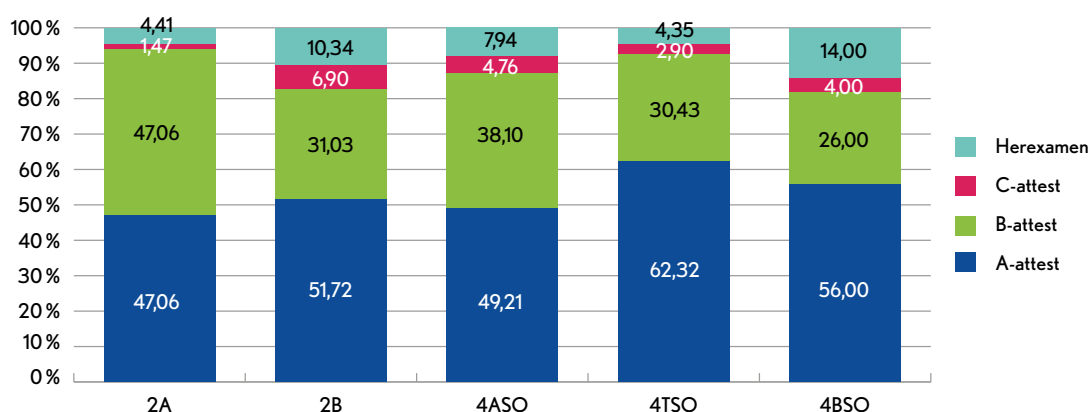
Figuur 9: Antwoord op de vraag "Indien de delibererende klassenraad plaats vond in uw school welk attest zou u persoonlijk geven aan deze leerling?" naar onderwijspositie van de leerling voor vignet type 1



Het type 2-vignet was opgezet als situatieschets waarbij een delibererende klassenraad voornamelijk de afweging zou maken om een A- of B-attest te geven. De resultaten geven aan dat ook dit opzet gelukt is. De fractie C-attesten is minimaal, variërend tussen 2-7% afhankelijk van de onderwijspositie. Opnieuw opteert een min-

derheid (4 tot 14%) van de leerkrachten ervoor om de leerling een tweede kans te geven d.m.v. herexamens. De afweging tussen A- of B-attest was duidelijk niet eenvoudig, de fractie A-attesten schommelt steeds rond de 50%, behalve voor het vierde leerjaar TSO en BSO waar toch vaker voor een A-attest wordt gekozen.

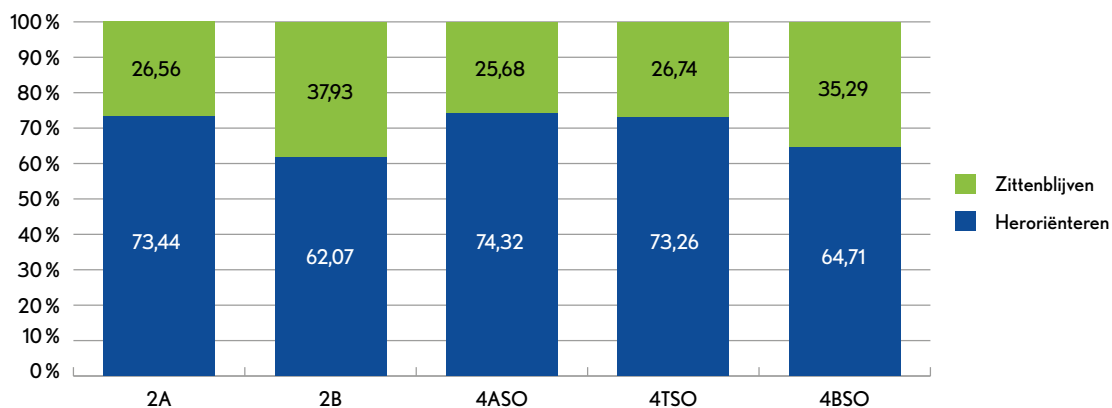
Figuur 10: Antwoord op de vraag "Indien de delibererende klassenraad plaats vond in uw school welk attest zou u persoonlijk geven aan deze leerling?" naar onderwijspositie van de leerling voor vignet type 2



Het vrijblijvend oriëntatie-advies werd opgezet als een situatieschets waarbij een leerkracht voornamelijk de afweging zou maken om ouders het advies te geven om hun kind te heroriënte-

ren dan wel te laten zittenblijven. Ongeacht de onderwijspositie van de leerling wordt vaker het advies tot heroriëntatie (60 tot 75%) gegeven dan het advies zittenblijven (25 tot 38%).

Figuur 11: Antwoord op de vraag “Indien de delibererende klassenraad plaats vond in uw school welk attest zou u persoonlijk geven aan deze leerling?” naar onderwijspositie van de leerling voor vrijblijvend oriëntatieadvies vignet type 1



10.2.2. Welke argumenten worden belangrijker geacht? Overzicht van scores op argumenten voor de vignetten

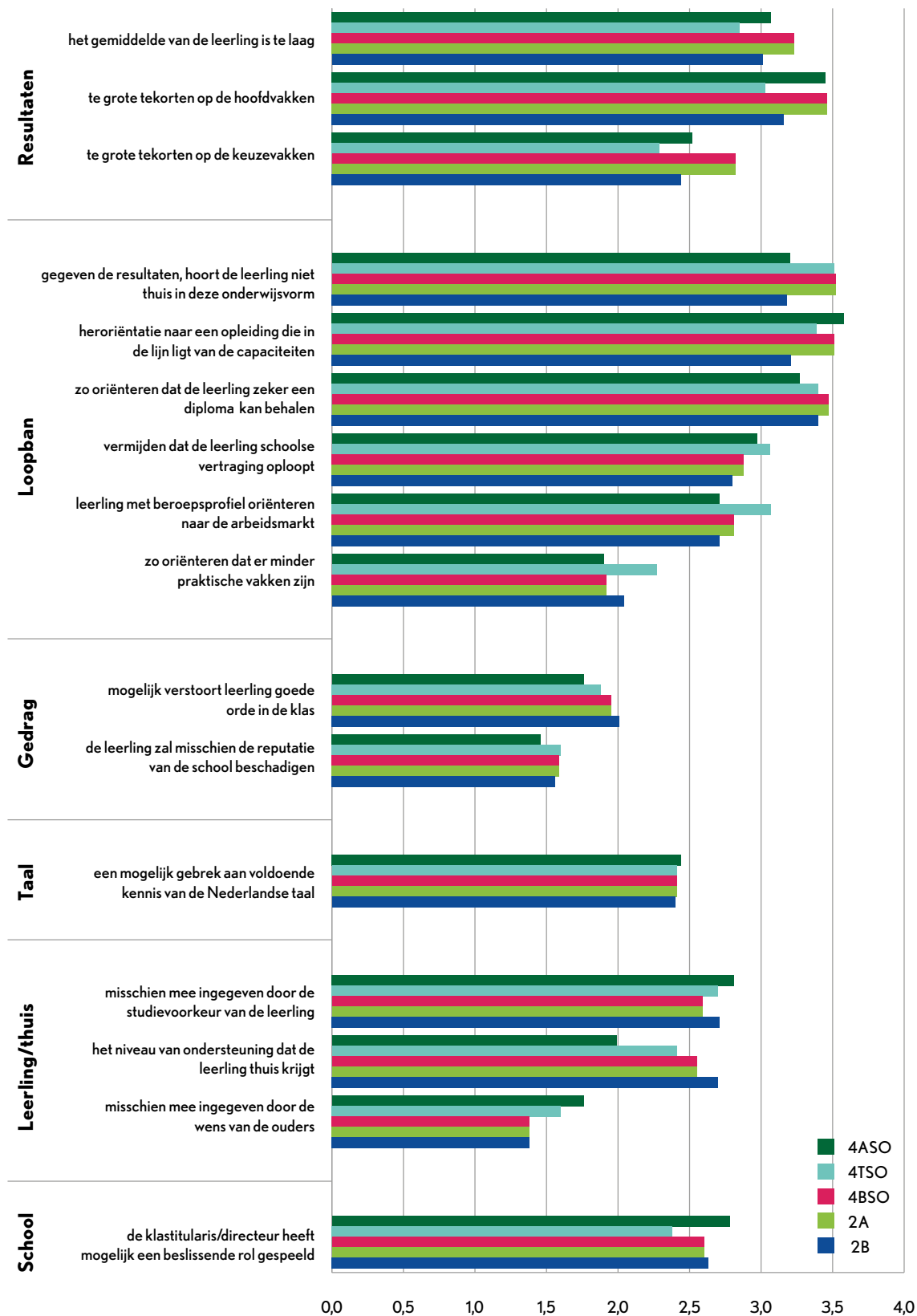
10.2.2.1. Type 1-vignet: waarom een B-attest?

Waarom een C-attest?

We starten met het type 1-vignet waarbij, gegeven de resultaten van de leerling, een delibererende klassenraad dient te beslissen tussen een B- of C-attest. Figuren 12 en 13 geven de gemiddelde scores per loopbaanpositie (2A, 2B, ASO, 4TSO en 4BSO) weer wanneer de situatieschets verankerd werd naar B-attest respectievelijk een C-attest.

Figuur 12: Gemiddelde scores op de argumenten voor vignet klasraad type 1 (B-attest) naar onderwijspositie van de leerling

Vignette klasraad B/C-attest, verankering naar B-attest



Het is duidelijk dat niet alle argumenten even belangrijk worden geacht. Bij de beslissing van een klassenraad om de leerling een B-attest en geen C-attest te geven, worden argumenten m.b.t. de leerresultaten het vaakst aangehaald, net als enkele argumenten m.b.t. de verdere loopbaan van de leerling. Bij de leerresultaten spelen het algemene gemiddelde en de resultaten op de hoofdvakken een belangrijkere rol dan de resultaten op de keuzevakken. Bij de loopbaanargumenten worden de argumenten die ook deels verwijzen naar de leerresultaten met name “gegeven de resultaten hoort deze leerling niet thuis in deze onderwijsvorm” en “oriënteren naar een opleiding die in de lijn ligt van de capaciteiten” vaker aangeduid samen met het argument “zo oriënteren dat de leerling zeker een diploma kan behalen”.

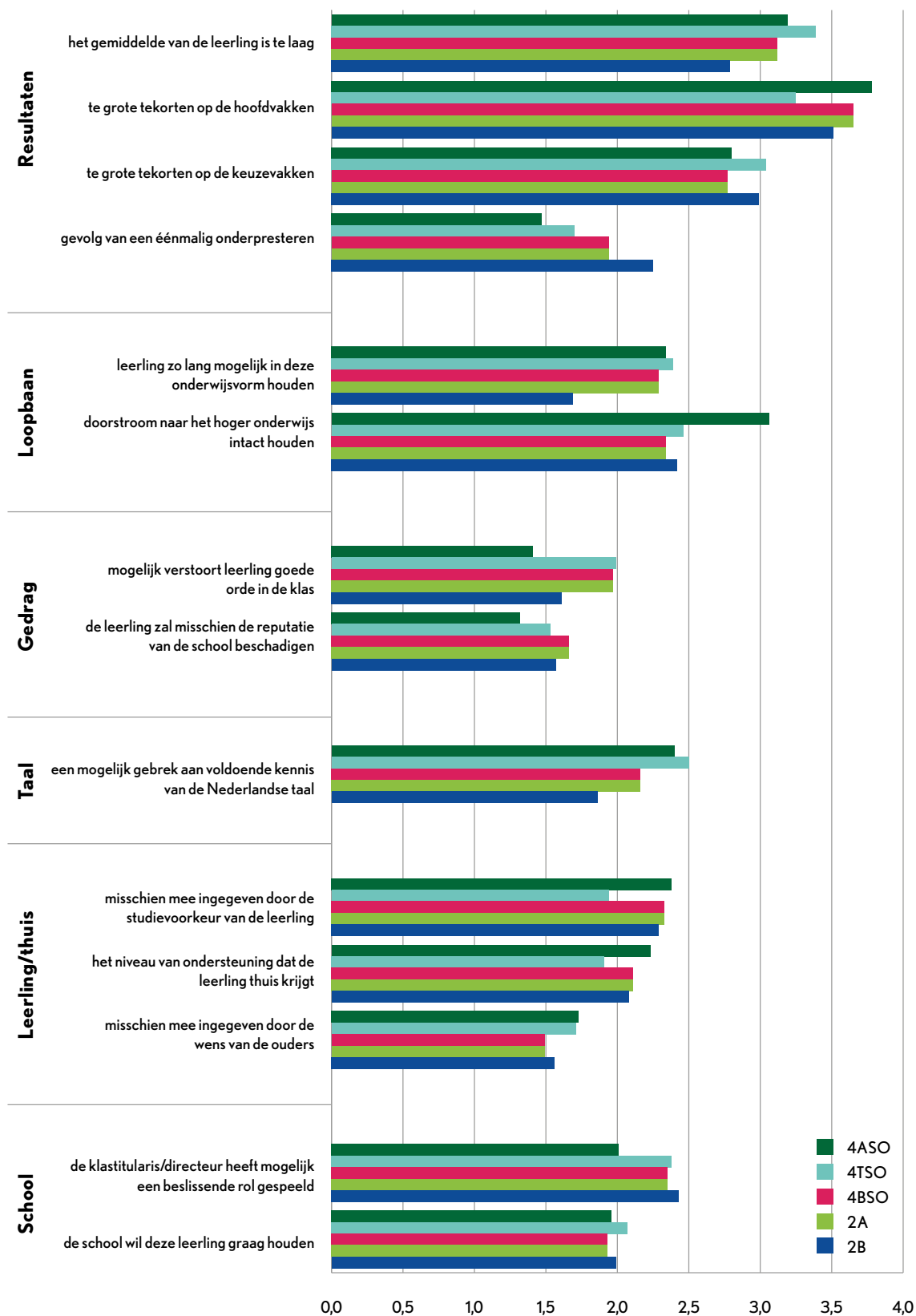
De argumenten m.b.t. het vermijden van schoolse vertraging en de oriëntering naar de arbeidsmarkt scoren gemiddeld tussen de 2,5 en 3. Dit is ook het geval voor de studievoorkeur van de leerlingen en voor het argument dat de klastitularis of de directeur een beslissende rol heeft gespeeld.

De beheersing van het Nederlands en de inschatting van de ouderlijke ondersteuning scoren gemiddeld net onder de 2,5. Waar het belang van de beheersing van het Nederlands nauwelijks varieert naar de onderwijspositie van de leerling is dit duidelijk wel het geval voor de ouderlijke ondersteuning. In het tweede leerjaar en het vierde leerjaar BSO wordt dit belangrijker geacht dan in het vierde leerjaar ASO.

Argumenten m.b.t. het gedrag van de leerling worden duidelijk het minst vaak aangehaald, net als het argument dat het attest mogelijk mee ingegeven werd door de wens van de ouders.

Figuur 13: Gemiddelde scores op de argumenten voor vignet klasraad type 1 (C-attest) naar onderwijspositie van de leerling

Vignette klasraad B/C-attest, verankering naar C-attest



Bij de beslissing van een klassenraad om de leerling geen B-attest maar een C-attest te geven, zijn argumenten m.b.t. de leerresultaten duidelijk belangrijker dan alle andere argumenten. Opnieuw spelen het algemene gemiddelde en de resultaten op de hoofdvakken een belangrijkere rol dan de resultaten op de keuzevakken. De kans dat de leerresultaten het gevolg zijn van een éénmalig onderpresteren wordt het minst vaak aangehaald. Opvallend is hier wel het verschil naar de onderwijspositie van de leerling. Dit argument wordt het minst vaak aangehaald in 4ASO en 4TSO.

De loopbaanargumenten scoren gemiddeld tussen de 2 en 2,5 met enkele uitschieters. Het intact houden van de doorstroomkansen naar hoger onderwijs scoort beduidend hoger in 4ASO. Een C-attest geven om de leerling zo lang mogelijk in de onderwijsvorm te houden wordt het minst vaak aangehaald in 2B. Even belangrijk als de loopbaanargumenten zijn de argumenten dat de klastitularis of de directeur een beslissende rol heeft gespeeld, de beheersing van het Nederlands en de voorkeur van de leerling.

Dit wordt gevolgd door de inschatting van de ouderlijke ondersteuning en de mogelijkheid dat de school deze leerling graag wil behouden. Net als bij het B-attest worden argumenten m.b.t. het gedrag van de leerling beduidend het minst vaak aangehaald, net als het argument dat het attest mogelijk mee ingegeven werd door de wens van de ouders.

10.2.2.2. Type 2-vignet: waarom een A-attest? Waarom een B-attest?

We vervolgen met het type 2-vignet waarbij, gegeven de resultaten van de leerling, een delibererende klassenraad dient te beslissen tussen een A- of B-attest. De figuren die de gemiddelde scores per onderwijspositie weergeven wanneer de situatieschets verankerd werd naar A-attest respectievelijk een B-attest zijn opgenomen in het technisch rapport.

Het is duidelijk dat ook hier niet alle argumenten even belangrijk worden geacht. *Bij de beslissing van een klassenraad om de leerling een A-attest te geven*, worden de argumenten m.b.t. de leerre-

sultaten opnieuw het vaakst aangehaald, net als de argumenten m.b.t. de verdere loopbaan van de leerling.

Bij de leerresultaten komt het algemene gemiddelde eindresultaat van de leerling als belangrijkste argument naar voor om de leerling in kwestie toch een A-attest toe te kennen. Dit speelt een iets belangrijkere rol dan het argument dat de prestaties van de leerling slechts éénmalig ondermaats zouden geweest zijn.

De twee onderzochte loopbaanargumenten blijken ook niet onbelangrijk. De idee om “een leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm te houden” blijkt een sterk gedeeld argument, ongeacht de onderwijspositie waarvoor dit onderzocht werd. Voor het argument “doorstroom naar het hoger onderwijs intact houden” merken we wel opvallende verschillen naargelang onderwijspositie. Vooral voor 4ASO wordt dit argument vaak aangebracht, voor het technisch en beroepsonderwijs is dat argument opvallend minder vaak opgetekend.

Bij bepaalde argumenten die ingaan op het gedrag van de leerling en de rol van de school, merken we dan weer een opvallende uitschieter voor het TSO. Het is duidelijk dat het feit dat de “leerling een belangrijke schakel is in de klasdynamiek” en dat de “school deze leerling graag wil houden” bij 4TSO vaker als argument voor een A-attest wordt gebruikt ten opzichte van de andere onderwijstypes. Niettemin, het argument m.b.t. het gedrag van de leerling wordt duidelijk het minst vaak aangehaald, net als het argument dat het attest mogelijk mee ingegeven werd “door de wens van de ouders”.

Bij de beslissing van een klassenraad om de leerling geen A-attest maar een B-attest te geven, scoren de argumenten aangaande de leerresultaten én de leerloopbaan van de leerling duidelijk het hoogst. Hier merken we bij veel van de specifieke argumenten grote verschillen op naar de onderwijspositie van de leerling. Zo is de redenering dat een B-attest gepast is omdat “de leerling niet thuis hoort in deze onderwijsvorm” en dat een “heroriëntering in de lijn ligt van de capaciteiten” vaker op te tekenen bij 4ASO dan bij 4TSO en 4BSO.

Het argument met betrekking tot de school (“de klastitularis/directeur heeft mogelijk een beslissende rol gespeeld”) en taal (“mogelijk een gebrek aan voldoende kennis van de Nederlandse taal”) scoren gemiddeld tussen de 2 en 2,5. Idem voor het argument “misschien mee ingegeven door de studievoorkkeur van de leerling”. De overige argumenten scoren nog lager. Zo wordt de keuze voor een B-attest zelden onderbouwd met argumenten aangaande de negatieve impact van het gedrag van de leerling op de klas of de school. Ook het attribueren van de B-attestering aan de thuissituatie van de leerling (o.a. inschatting van de ouderlijke ondersteuning) gebeurt zelden. Ook hier zijn verschillen merkbaar naar de onderwijspositie van de leerling. Vooral in 2B klinken deze argumenten (gedrag en thuissituatie) sterker door.

10.2.2.3. Vrijblijvend oriëntatie-advies: waarom heroriëntatie? Waarom zittenblijven?

We vervolgen met het vrijblijvend oriëntatie-advies waarbij, gegeven de resultaten van de leerling een leerkracht de ouders adviseert om hun kind te heroriënteren dan wel te laten zittenblijven. Ook de figuren die de gemiddelde scores weergeven wanneer de situatieschets veranderd werd naar een advies tot heroriëntatie respectievelijk naar een advies tot zittenblijven zijn opgenomen in het technisch rapport.

De *conclusies voor het (vrijblijvend) advies naar heroriëntering*, zijn gelijkaardig aan deze bij het eerste vignet ‘klassenraad’ waarbij de leerling een B-attest kreeg. Ook hier wegen de argumenten met betrekking tot de resultaten en de loopbaan gemiddeld gezien het meeste door. Argumenten die vasthangen aan gedrag, taal of de thuissituatie van de leerling scoren gemiddeld gezien lager dan de eerder vernoemde argumenten.

Ook de *conclusies voor het (vrijblijvend) advies tot zittenblijven*, zijn gelijkaardig aan deze bij het eerste vignet ‘klassenraad’ waarbij de leerling een C-attest kreeg. Ook hier zijn de argumenten m.b.t. de leerresultaten duidelijk belang-

rijker dan alle andere argumenten. Opnieuw spelen het algemene gemiddelde en de resultaten op de hoofdvakken een belangrijkere rol dan de resultaten op de keuzevakken. De kans dat de leerresultaten het gevolg zijn van een éénmalig onderpresteren wordt het minst vaak aangehaald.

De loopbaanargumenten scoren gemiddeld tussen de 2 en 2,5 met enkele uitschieters. Het intact houden van de doorstroomkansen naar hoger onderwijs scoort beduidend hoger in 2A. Net als bij het advies tot heroriëntering worden argumenten m.b.t. het gedrag van de leerling het minst vaak aangehaald.

10.2.3. Verschillen in gegeven attesten en argumenten naar discriminatietypes

De resultaten worden in twee stappen besproken. In de eerste sectie gaan we na of er verschillen zijn in de attesten of oriëntatie-adviezen die leerkrachten geven naar discriminatiegrond. Vervolgens gaan we na of er ook verschillen zijn naar discriminatiegrond in de argumenten die gebruikt worden om attesten of spontane oriëntatie-adviezen te motiveren.

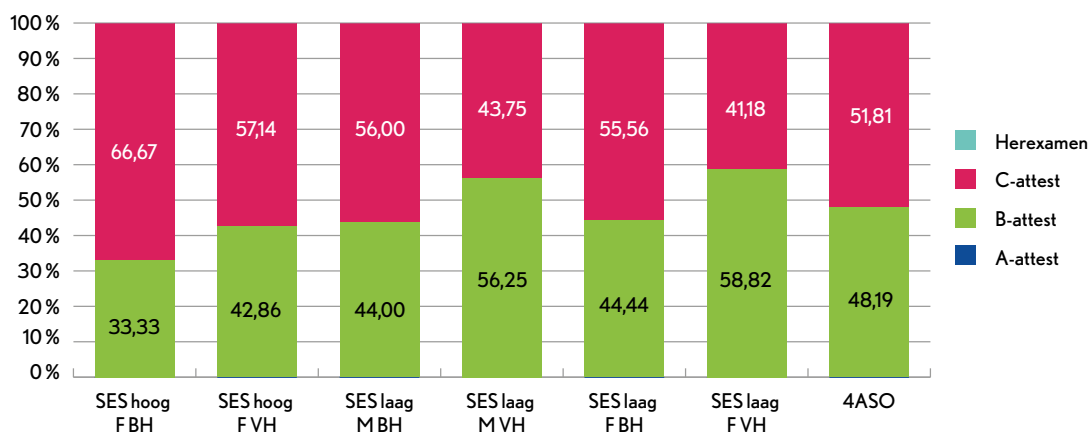
10.2.3.1. Verschillen in gegeven attest naar discriminatiegrond

Om vast te stellen of attesteringsbeslissingen al dan niet verschillen naar de discriminatiegronden vergelijken we de kans op A/B/C attesten voor de verschillende discriminatietypes. Hoe we hierbij tewerk gingen, is opgenomen in het technisch rapport.

a. Het Type 1-vignet: B- of C-attest?

We starten met het type 1-vignet, opgezet als situatieschets waarbij een delibererende klassenraad voornamelijk de afweging zou maken om een B- of C-attest te geven. We bespreken de resultaten voor het vierde leerjaar ASO om vervolgens na te gaan of er verschillen zijn bij de antwoorden van de leerkrachten op dit vignet voor de andere onderwijsposities.

Figuur 14: Welk attest wordt gegeven bij vignet type 1 in leerjaar 4ASO naar discriminatietype?



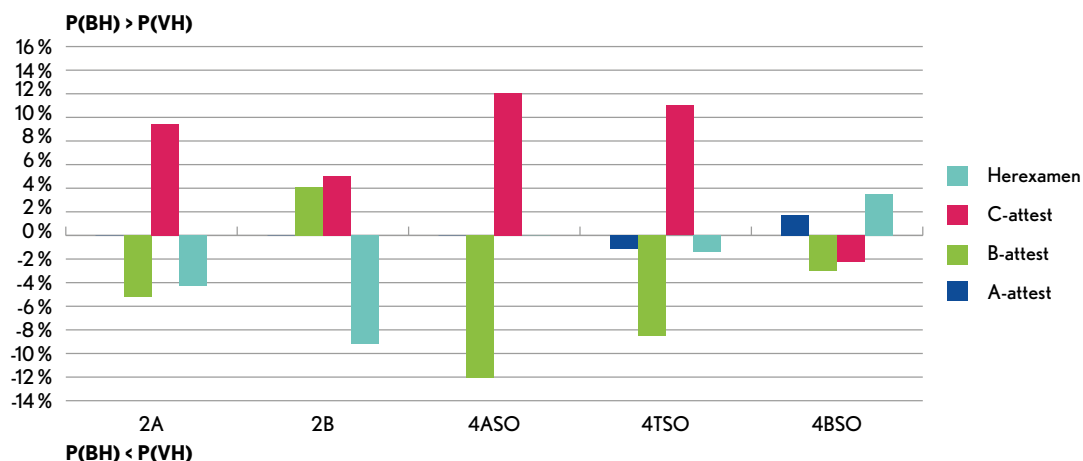
De antwoorden van de leerkrachten in het vierde leerjaar ASO op dit vignet leiden *gemiddeld* tot een evenredige verdeling tussen B-attesten en C-attesten. We zien in feite duidelijke verschillen naar herkomst en SES.

Aan leerlingen van vreemde herkomst wordt frequenter een B-attest gegeven, leerlingen met een Belgische herkomst krijgen vaker een C-attest. Naar sociaaleconomische status zien we dat aan leerlingen uit een gezin met een lagere sociaaleconomische status vaker een B-attest gegeven wordt, en aan leerlingen met een hogere sociaaleconomische status vaker een C-attest.

In de volgende figuren verduidelijken we de verschillen naar discriminatiegrond meer in detail.

Naar *herkomst* zien we dat aan leerlingen met Belgische herkomst vaker een C-attest wordt gegeven. Dit verschil is kleiner in het tweede leerjaar (9,5% in leerjaar 2A en 5% in leerjaar 2B) en loopt op in het vierde leerjaar (12% in 4ASO en 11% in 4TSO). In de leerjaren 2B en 4BSO zijn de verschillen kleiner dan in de leerjaren 2A, 4ASO en 4TSO. Ook de vaststelling dat aan leerlingen met een vreemde herkomst vaker een B-attest wordt gegeven is meer uitgesproken in het vierde leerjaar (12% in 4ASO en 8% in 4TSO) dan in het tweede leerjaar (5% in leerjaar 2A).

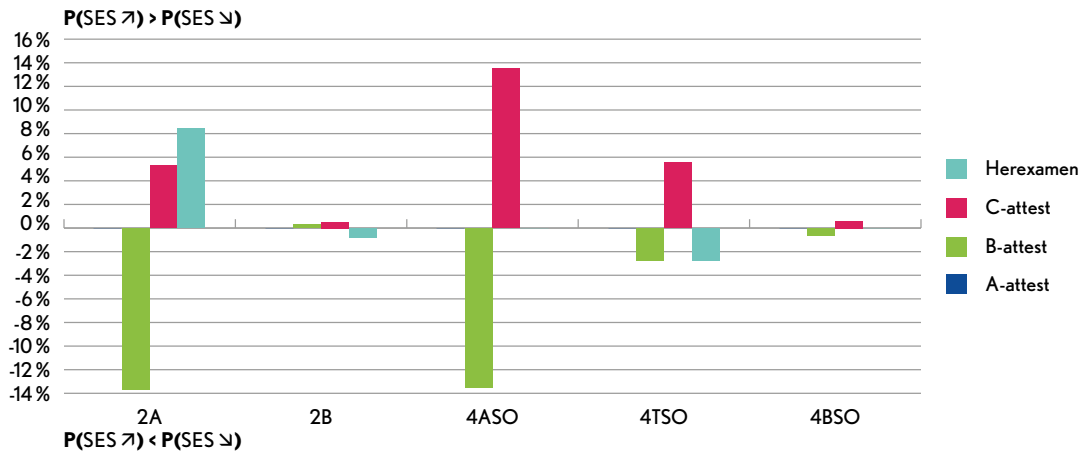
Figuur 15: Verschillen in attesteringen bij vignet type 1 naar onderwijspositie en herkomst



Naar *sociaaleconomische status (SES)* zien we dat aan leerlingen met een hoge SES vaker een C-atteest wordt gegeven. Dit verschil is het grootst in 4ASO (13,5%) en kleiner in 4TSO (5,5%) en 2A (5%). De verschillen in de leerjaren 2B en 4BSO zijn verwaarloosbaar. In het

leerjaar 2A wordt aan leerlingen met een hoge SES ook veel frequenter herexamens aangeboden. De vaststelling dat aan leerlingen met een lage SES vaker een B-atteest wordt gegeven is het meest uitgesproken in de leerjaren 2A (13,8%) en 4ASO (13,5%).

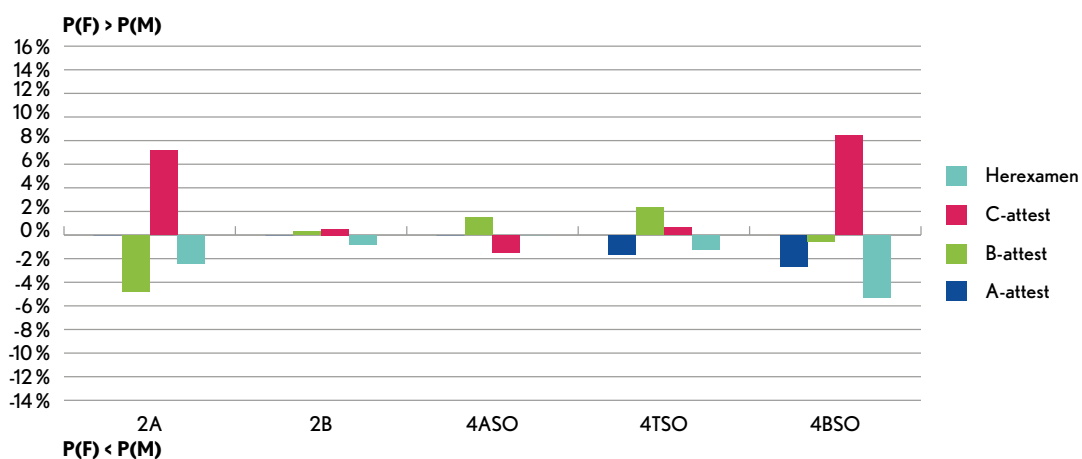
Figuur 16: Verschillen in attesteringen bij vignet type 1 naar onderwijspositie en SES



Enkel voor de onderwijsposities 2A en 4 BSO komen *genderverschillen* naar voor. In die leerjaren zien we dat aan meisjes vaker een C-atteest wordt gegeven. In 4BSO krijgen jongens vaker

de kans op een herexamen en in 2A zien we dat leerkrachten vaker geneigd zijn aan jongens een B-atteest te geven (4,3%).).

Figuur 17: Verschillen in attesteringen bij vignet type 1 naar onderwijspositie en gender



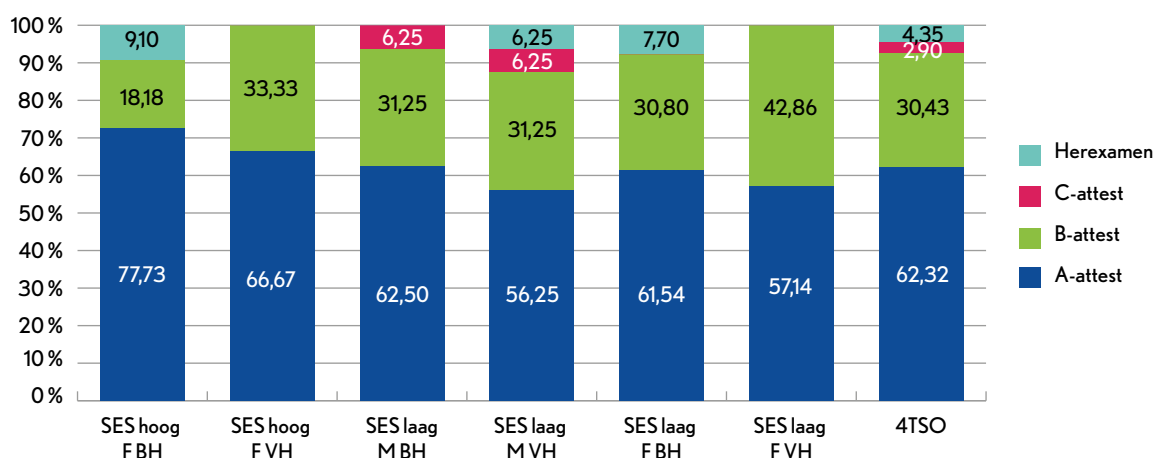
b. Het Type 2-vignet: A-attest of B-attest?

We vervolgen de bespreking met het type 2 vignet, opgezet als situatieschets waarbij een delibererende klassenraad voornamelijk de afweging zou maken om een A-of B-attest te geven. We geven ter illustratie de resultaten voor het vierde leerjaar TSO om vervolgens na te gaan of er verschillen zijn bij de antwoorden

van de leerkrachten op dit vignet voor de andere onderwijsposities.

In de volgende grafiek geven we de antwoorden van de leerkrachten 4TSO weer. Er is een vrij evenwichtige verdeling tussen A-attesten en B-attesten, al gaat de afweging - ongeacht de discriminatieachtergrond - steeds naar het A-attest.

Figuur 18: Welk attest wordt gegeven bij vignet type 2 in leerjaar 4TSO naar discriminatietype?

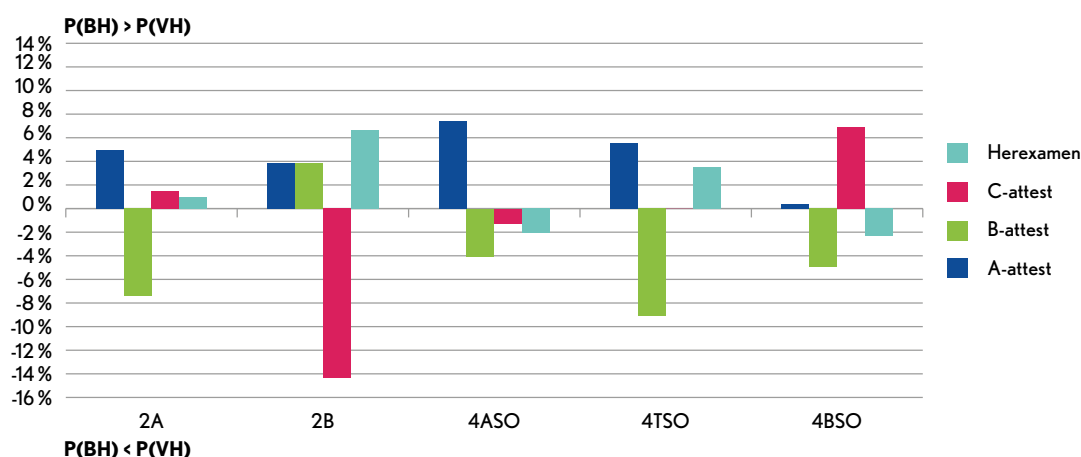


In de volgende figuren verduidelijken we de verschillen naar discriminatiegrond.

Naar *herkomst* zien we dat aan de leerlingenprofielen met Belgische herkomst vaker een A-attest wordt gegeven, in vergelijking met de profielen van vreemde herkomst. Leerlingen van

vreemde herkomst krijgen frequenter een B-attest. Dit is vooral uitgesproken het geval in 2A en 4TSO. Voor de leerjaren 2B krijgen de leerlingenprofielen met vreemde herkomst vaker een C-attest, in 4 BSO worden vaker C-attesten toegekend aan de profielen met Belgische herkomst.

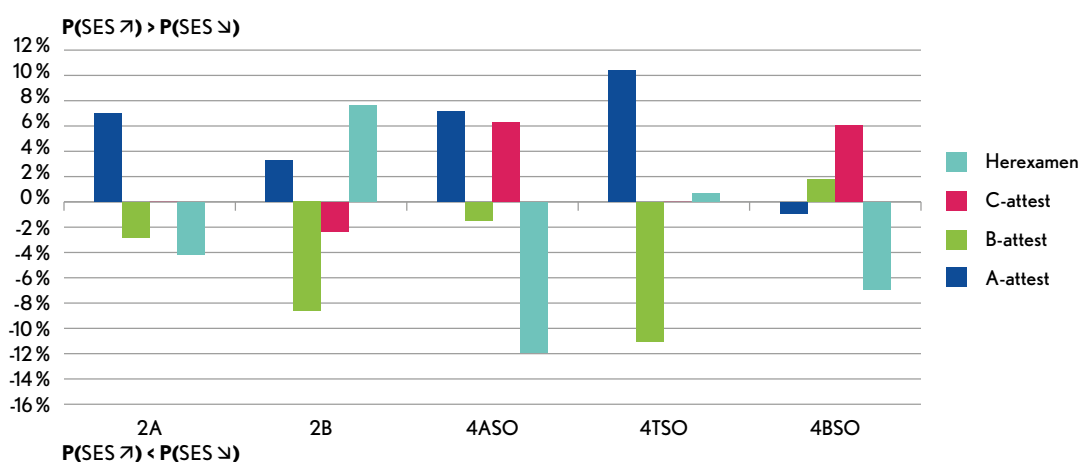
Figuur 19: Verschillen in attesteringen bij vignet type 2 naar onderwijspositie en herkomst



Naar *sociaaleconomische status (SES)* zien we dat aan leerlingen met een hoge SES frequenter een A-attest wordt gegeven. Dit verschil is het grootst in 4TSO (10,2%). De verschillen in 4BSO lijken eerder verwaarloosbaar. Leerlingen met een lage sociaaleconomische status krijgen dan weer opvallend vaker een B-attest van de bevroegde leerkrachten. Dit verschil naar sociaaleconomische status is opmerkelijk

groot bij 2B (8,4%) en 4TSO (11%). Opvallende verschillen zien we verder ook in de keuze van de leerkrachten voor het aanbieden van herexamens. In 2A en 4ASO wordt de lagere kans op A-attest voor de leerlingenprofielen met lage SES gecompenseerd door een verhoogde kans op herexamens. In 2B gaat de lagere kans op A-attest voor de leerlingenprofielen met lage SES samen met een lagere kans op herexamens.

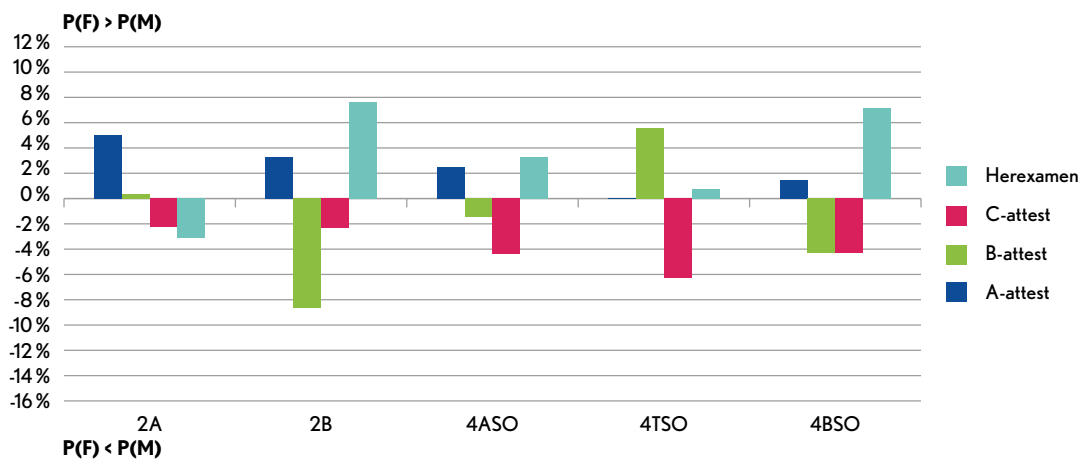
Figuur 20: Verschillen in attesteringen bij vignet type 2 naar onderwijspositie en SES



De verschillen naar *gender* zijn over het algemeen minder groot dan deze naar herkomst en SES. Op basis van onderstaande staafgrafiek wordt wel duidelijk dat de leerkrachten in dit onderzoek geneigd zijn aan meisjes frequenter een A-attest te geven dan aan jongens. Dit verschil neemt echter af in het vierde jaar in vergelijking met het tweede. De toekenning van een

B-attest gebeurt dan weer bij jongens frequenter dan bij meisjes (met uitzondering van 4TSO). De minderheid van leerkrachten die op basis van vignetttype 2 toch een C-attest toekenden, doen dit frequenter bij de mannelijke leerlingenprofielen. In 2B en 4BSO gaat de hogere kans op A-attest voor de vrouwelijke leerlingenprofielen samen met een hogere kans op herexamens.

Figuur 21: Verschillen in attesteringen bij vignet type 2 naar onderwijspositie en gender

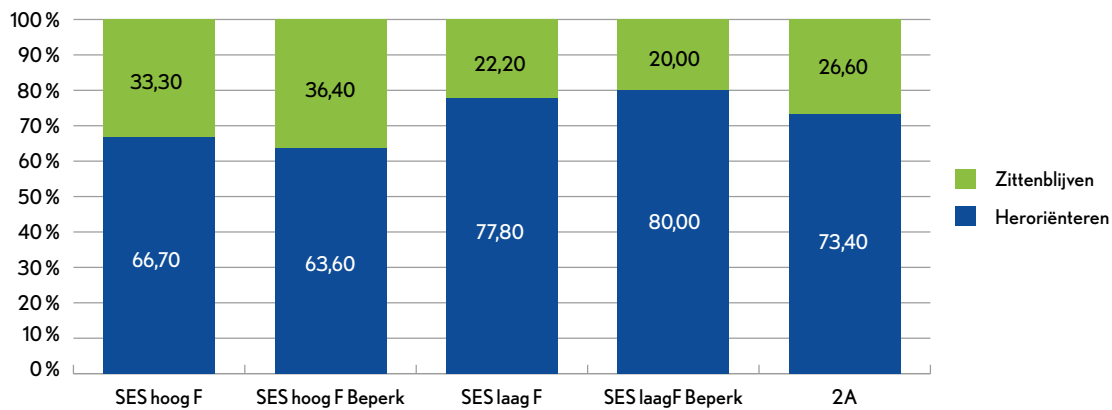


c. Het Type 3-vignet: heroriëntering of zittenblijven?

Kijken we tot slot naar het type 3-vignet. In dit vignet werd een situatieschets gegeven waarbij een leerkracht een vrijblijvend oriëntatie-advies

kan geven aan de ouders. Gegeven de resultaten van het geschetste profiel is een normale voortgang in school geen optie en wordt de afweging gemaakt tussen een advies tot heroriëntering dan wel tot zittenblijven.

Figuur 22: Welk advies wordt gegeven bij het vrijblijvend oriëntatie-advies in leerjaar 2A naar discriminatietype?

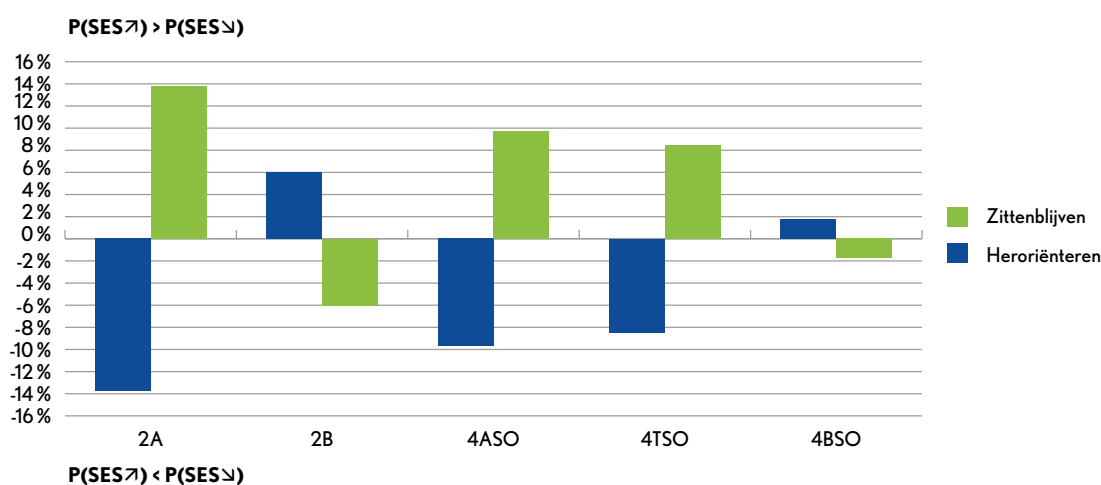


De figuur maakt duidelijk dat (in 2A) de neiging om heroriëntering te adviseren bij leerkrachten groter is dan tot zittenblijven. De *sociaaleconomische status* van de leerling in kwestie lijkt daarbij wel een bepalende rol te spelen in het vrijblijvend advies van de leerkracht. Leerlingen met een hoge sociaaleconomische status krijgen vaker het advies tot zittenblijven te horen dan leerlingen met een lage sociaaleconomische status die vaker worden geadviseerd zich te heroriënteren. Die verschillen zijn er niet als we naar *fysieke beperking* kijken als mogelijke discriminatieteggrond. Het al dan niet hebben van een fysieke beperking leidt bij de leerkrachten dus niet tot een ander advies.

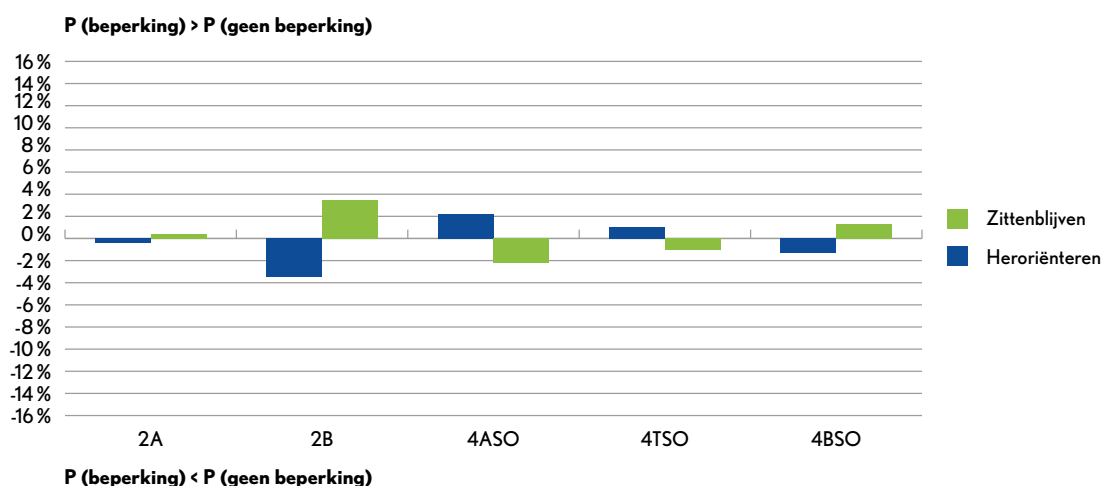
In de volgende figuren verduidelijken we de verschillen naar discriminatiegrond. Op basis van het onderzoek met vignet 3 zien we dat leerkrachten bij 2A-leerlingen met een *hoge SES* duidelijk een tendens tonen tot het aanraden van zittenblijven. Bij 2B-leerlingen is die tendens omgekeerd maar zijn de verschillen minder groot. Deze tendens om leerlingen met een hoge SES het advies tot zittenblijven te geven neemt in het vierde jaar ook enigszins af (4ASO 9,7% en 4TSO 8,3%).

Zoals al vermeld, is het al dan niet hebben van een *fysieke beperking* duidelijk geen discriminatieteggrond bij het geven van een vrijblijvend advies tot al dan niet zittenblijven.

Figuur 23: Verschillen in adviezen bij vignet type 3 naar onderwijspositie en SES



Figuur 24: Verschillen in adviezen bij vignet type 3 naar onderwijspositie en fysieke beperking



10.2.3.2. Verschillen in de argumenten naar discriminatiecriterium

In deze sectie analyseren we de antwoorden van de leerkrachten op de vraag hoe waarschijnlijk zij het achten dat bepaalde argumenten een rol hebben gespeeld bij de toekenning van attesten of het geven van een vrijblijvend oriëntatieadvies. Hierbij focussen we op de vraag of argu-

menten al dan niet verschillend gescoord worden per discriminatiegrond.

Om vast te stellen of argumenten al dan niet verschillend gescoord worden per discriminatiegrond vergelijken we de scores voor de verschillende profielen. Onderstaande tabel geeft aan elk profiel een kleur en lijnstijl die worden gebruikt in figuren 25 en 26.

SES	Herkomst	Belgische herkomst (BH)	Vreemde herkomst (VH)
SES Hoog	Vrouw (F)	1. SES H, BH, F —■—	2. SES H, VH, F —■—
SES Laag	Vrouw (F)	3. SES L, BH, F -■-	4. SES L, VH, F -■-
	Man (M)	5. SES L, BH, —■—	6. SES L, VH, M —■—

Om interactie-effecten tussen de discriminatiegronden te onderzoeken zijn er in heel wat cellen (combinaties van leerjaren en onderwijsvormen) onvoldoende observaties aanwezig. Daarom kijken we enkel naar hoofdeffecten (het afzonderlijk effect van SES, of van herkomst of van gender) waarbij we gebruik maken van paarsgewijze vergelijkingen. We besluiten dat argumenten verschillend scoren op een bepaalde discriminatiegrond enkel indien de scores voor alle mogelijk paarsgewijze vergelijkingen in dezelfde richting wijzen (zie bijlage 5).

We verduidelijken dit opnieuw aan de hand van vignet type 1, de situatieschets waarbij een delibererende klassenraad, gezien de resultaten van de leerling, de afweging maakt tussen een B-attest of een C-attest. In de survey konden de leerkrachten zelf aangeven welke situatieschets naar onderwijspositie van de leerling het best aansluit bij hun persoonlijke lesopdracht. In de volgende figuur bekijken we de antwoorden op de vignetten van de leerkrachten die de situatieschets over een leerling in 4ASO beantwoorden en waarbij aangegeven werd dat de delibererende klassenraad had beslist de leerling een B-attest te geven. Vervolgens gaan we na in welke mate er congruentie is in de vaststellingen gemaakt voor de verschillende vignettetypes naar de vijf mogelijke onderwijsposities van de leerling (4ASO, 4TSO, 4BSO, 2A, 2B).

Gegeven het aantal argumenten worden de resultaten opgesplitst in 2 figuren. De eerste figuur geeft de gemiddelde scores op de argumenten die ingaan op de leerresultaten en de verdere onderwijsloopbaan, de tweede figuur geeft de argumenten voor de dimensies gedrag, taal, leerling/thuis en school.

Bij de argumenten die ingaan op de *studieresultaten* zien we dat leerkrachten het waarschijnlijker achten dat de studieresultaten op de hoofdvakken en de keuzevakken het B-attest verklaren wanneer ze het profiel 'Belgische herkomst' beantwoorden.

Vooraf bij de argumenten die ingaan op de *verdere schoolloopbaan* zien we een aantal verschillen.

Leerkrachten gaan vaker akkoord met de stelling dat de leerling gebaat is met een heroriëntatie in functie van zijn/haar capaciteiten wanneer ze het profiel 'vreemde herkomst' of een profiel 'lage SES' beantwoorden. Leerkrachten die een vignet 'lage SES' beantwoorden geven ook vaker aan dat de leerling het meest gebaat is met een heroriëntering naar een andere onderwijsvorm, dat het belangrijk is om de leerling zo te oriënteren dat hij/zij zeker een diploma kan behalen en achten het waarschijnlijker dat een B-attest wordt gegeven om te vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt. Daarnaast geven leerkrachten vaker aan dat het belangrijk is om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel zo te oriënteren dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt wanneer ze het profiel 'Belgische herkomst' beantwoorden. Leerkrachten die een vignet 'vrouwelijke leerling' beantwoorden, geven vaker aan dat het belangrijk is om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel zo te oriënteren dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt en achten het waarschijnlijker dat een B-attest wordt gegeven om te vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt.

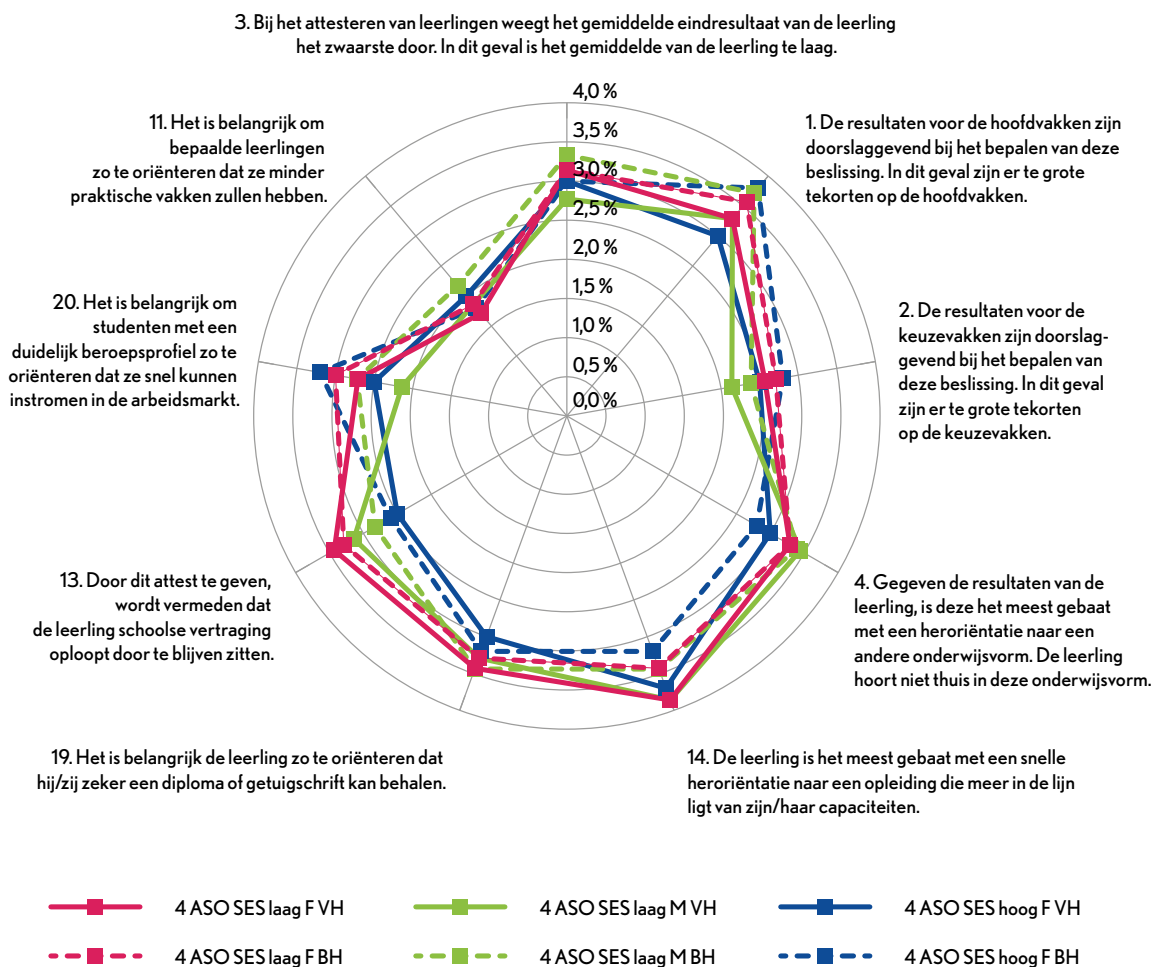
Het argument dat de leerling mogelijk de *Nederlandse taal* onvoldoende beheerst als verklaring voor een B-attest wordt belangrijker geacht bij leerlingen van vreemde herkomst en bij leerlingen met een hoge SES.

Bij de *gedragsargumenten* worden geen systematische verschillen gevonden.

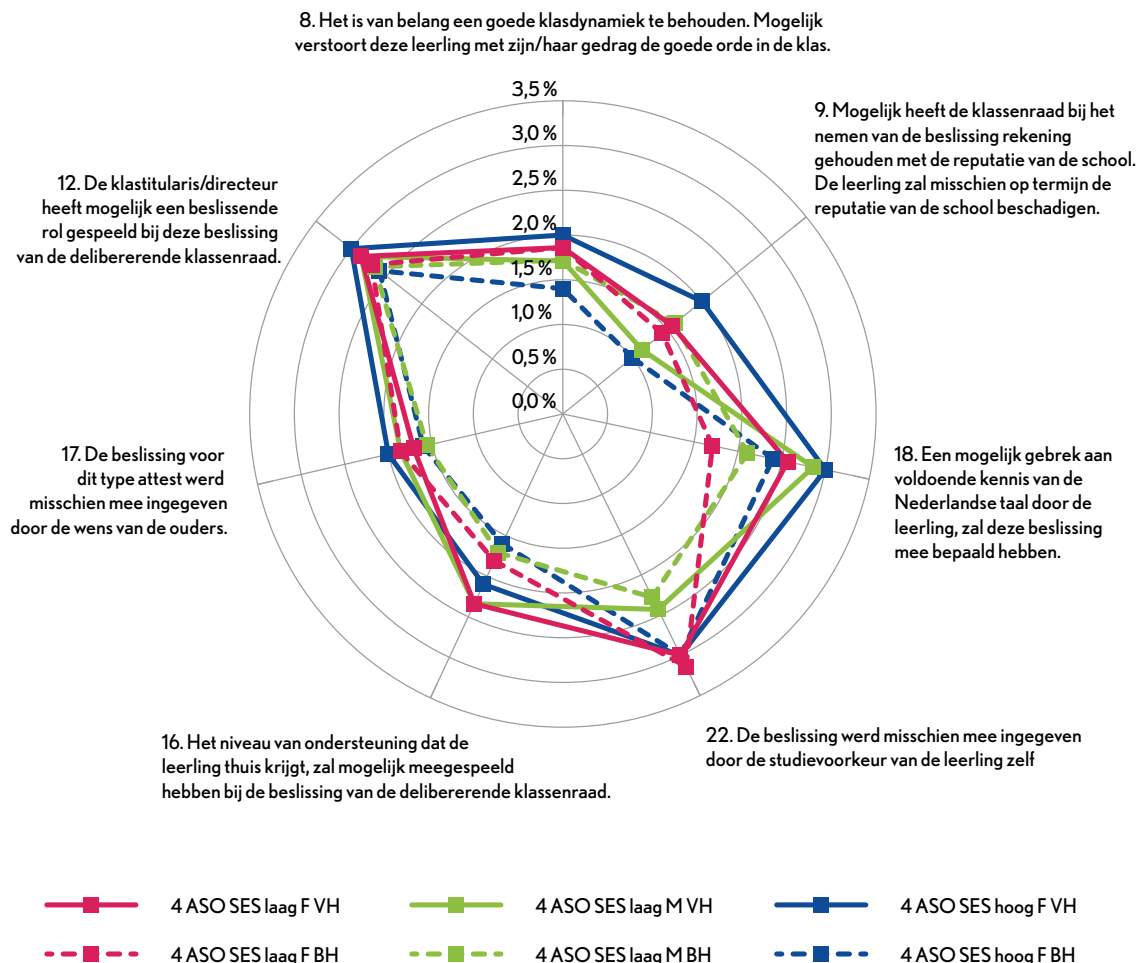
De mogelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de *ondersteuning thuis* interpreteren we als een gebrek aan ondersteuning. Voor leerlingen met vreemde herkomst en leerlingen met lage SES wordt het dan minder waarschijnlijk geacht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om met zittenblijven wel te slagen in deze richting.

De mogelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de *voorkeur* van de leerling wordt waarschijnlijker geacht door leerkrachten die een profiel 'vrouwelijke leerling' beantwoorden.

Figuur 25: Vignet type 1B: argumenten m.b.t. leerresultaten en loopbaan



Figuur 26: Vignet type 1B: argumenten m.b.t. gedrag, taal, leerling/thuis en school



In de volgende tabellen overlopen we de verschillende argumenten en gaan we na welke argumenten dominant zijn bij het verklaren van de toegekende attesten. We doen dit systematisch voor de vijf mogelijke onderwijsposities van de leerling (4ASO, 4TSO, 4BSO, 2A, 2B). Per onderwijspositie rapporteren we de conclusies per discriminatiecriterium etnische herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en geslacht (G). Wordt bij een argument BH aangegeven, dan betekent dit dat dit argument vaker wordt aangehaald voor leerlingen met een Belgische

Herkomst. Naar analogie staat VH voor vreemde herkomst, SES L en SES H voor leerlingen met een lage versus hoge sociaaleconomische status. Bij geslacht duidt F op dominantie van dit argument bij vrouwelijke leerlingen en M bij mannelijke leerlingen.

We starten met de eerste situatieschets (type 1) waarbij aan de respondenten werd aangegeven dat de delibererende klassenraad had beslist de leerling een B-attest te geven (cfr. tabel 17).

Tabel 17: Argumenten bij vignet Type 1 wanneer de delibererende klassenraad een B-attest heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar etnische herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en gender (G)

	4 ASO			4 TSO			4 BSO			2A			2B*
	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H
Te grote tekorten op de hoofdvakken	BH			BH		M		SES ↗			BH		
Te grote tekorten op de keuzevakken	BH		F					SES ↘			BH		
Het gemiddelde van de leerling is te laag								SES ↘	F				
Gegeven de resultaten, hoort de leerling niet thuis in deze onderwijsvorm		SES ↘			SES ↘	M					SES ↘	M	
Heroriëntatie naar een opleiding in de lijn van capaciteiten	VH	SES ↘		VH		M	VH			VH			VH
LIn met beroepsprofiel oriënteren naar arbeidsmarkt	BH		F						F				
Zo oriënteren dat II zeker een diploma kan behalen		SES ↘			SES ↘	F			F				
Vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt		SES ↘	F		SES ↘	M	BH	SES ↘			SES ↘	M	
Zo oriënteren dat er minder praktische vakken zijn					SES ↗	F	BH				SES ↗		
Mogelijk verstoort leerling goede orde in de klas					SES ↗					VH	SES ↗	F	
De leerling zal misschien de reputatie van de school beschadigen													VH
Een mogelijk gebrek aan voldoende kennis van de Nederlandse taal	VH	SES ↗	M	VH	SES ↗	M	VH	SES ↗		VH	SES ↗		VH
Misschien mee ingegeven door de wens van de ouders													
Het niveau van ondersteuning dat de leerling thuis krijgt	VH	SES ↘		VH	SES ↘		VH			VH	SES ↘		
Misschien mee ingegeven door de studievoorkeur van de leerling			F	VH	SES ↘	F				VH			
De klastitularis/directeur heeft mogelijk een beslissende rol gespeeld													VH

*Noot: voor vignet type 1 werd in leerjaar 2B geen profiel SES ↘ F aangeboden, bijgevolg is er enkel uitspraak mogelijk over de dimensie herkomst

Bij de argumenten die ingaan op de *studieresultaten* zien we dat leerkrachten het waarschijnlijker achten dat de studieresultaten op de hoofdvakken en de keuzevakken het B-attest verklaren, wanneer ze het profiel ‘Belgische herkomst’

(BH) in 4ASO of 2A beantwoorden. Het argument m.b.t. tot de tekorten op de hoofdvakken wordt ook vaker teruggevonden bij leerkrachten die het profiel ‘Belgische herkomst’ beantwoorden. Enkel bij de situatieschetsen

over 4BSO worden de argumenten m.b.t. de resultaten ook vaker gescoord bij leerkrachten die het profiel 'lage SES' beantwoorden.

Verschillen naar sociaaleconomische status bij de beslissing tot B-attest zien we vaker bij de argumenten die ingaan op de *verdere schoolloopbaan*. Leerkrachten die een vignet 'lage SES' beantwoorden geven ook vaker aan dat de leerling het meest gebaat is met een heroriëntering naar een andere onderwijsvorm (posities 4ASO, 4TSO en 2A), dat het belangrijk is om de leerling zo te oriënteren dat hij/zij zeker een diploma kan behalen (4ASO en 4TSO) en achten het waarschijnlijker dat een B-attest wordt gegeven om te vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt (4ASO, 4TSO, 4BSO en 2A). Leerkrachten die een vignet 'hoge SES' beantwoorden, achten het waarschijnlijker dat een B-attest werd gegeven om de leerling zo te oriënteren dat hij/zij minder praktische vakken (4TSO en 2A) zal hebben.

Er zijn ook *loopbaanargumenten* waarvoor we herhaaldelijke verschillen zien naar herkomst bij de beslissing tot B-attest. Leerkrachten gaan, in alle onderwijsposities, vaker akkoord met de stelling dat de leerling gebaat is met een heroriëntatie in functie van zijn/haar capaciteiten wanneer ze het profiel 'vreemde herkomst' beantwoorden. Verschillen naar gender bij de beslissing tot B-attest zien we ten aanzien van mannelijke leerlingen in 4TSO en 2A voor de argumenten "de leerling hoort niet thuis in deze onderwijsvorm" en "vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt". Bij het beantwoorden van het profiel vrouwelijke leerling, geven leerkrachten vaker aan dat het belangrijk is om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel zo te oriënteren dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt (4ASO en 4BSO) en dat het belangrijk is om de leerling zo te oriënteren dat hij/zij zeker een diploma kan behalen (4TSO en 4BSO).

Bij de argumenten die ingaan op het *gedrag* van de leerling, achten leerkrachten die een vignet 'hoge SES' beantwoorden, het waarschijnlijker dat een B-attest werd gegeven omdat de leerling mogelijk de goede orde in de klas verstoort (4TSO en 2A).

Ongeacht de onderwijsposities wordt het argument dat de leerling mogelijk de *Nederlandse taal* onvoldoende beheerst als verklaring voor een B-attest belangrijker geacht bij leerlingen van vreemde herkomst en bij leerlingen met een hoge SES. In 4ASO en 4TSO achten leerkrachten dit ook waarschijnlijker bij mannelijke leerlingen.

De mogelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de *ondersteuning thuis* interpreteren we als een gebrek aan ondersteuning. Voor leerlingen met vreemde herkomst (4ASO, 4TSO, 4BSO en 2A) en leerlingen met lage SES (4ASO, 4TSO en 2A) wordt het dan minder waarschijnlijk geacht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om met zittenblijven wel te slagen in deze richting.

De mogelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de *voorkeur* van de leerling wordt waarschijnlijker geacht door leerkrachten die een profiel 'vrouwelijke leerling' beantwoorden in 4ASO en 4TSO of bij leerkrachten die een profiel 'vreemde herkomst' beantwoorden in 4TSO en 2A.

In de volgende tabel (18) bekijken we de antwoorden op de vignetten van de leerkrachten die de eerste situatieschets Type 1 beantwoorden waarbij aangegeven werd dat de delibererende klassenraad had beslist de leerling een C-attest te geven.

De argumenten die ingaan op de *studieresultaten* waren gemiddeld gezien het belangrijkste in het toekennen van een C-attest (zie sectie 11.2.2.1). Er zijn wel enkele verschillen naar herkomst, SES en gender maar deze komen niet systematisch voor over de verschillende onderwijsposities. Er is één uitzondering: leerkrachten die een vignet 'hoge SES' beantwoorden achten het waarschijnlijker dat de resultaten het gevolg zijn van een éénmalig onderpresteren in 4ASO, 4TSO en 2A. Dit wordt ook aangegeven voor de mannelijke leerlingenprofielen. Ook zien we dat leerkrachten die een vignet 'hoge SES' in 4TSO of 2A beantwoorden verschillende prestatieargumenten waarschijnlijker achten.

Bij de *loopbaanargumenten* komt wel een duidelijk patroon naar voor. Leerkrachten die een vignet 'hoge SES' of "Belgische herkomst" beantwoorden, achten het waarschijnlijker dat de argumenten "de leerling zo lang mogelijk in deze

onderwijsvorm houden" en "de doorstroom naar hoger onderwijs intact houden" het C-attest ondersteunen. Dit geldt zowel voor 4ASO als 2A. In 4TSO gaat dit enkel op voor de profielen "hoge SES".

Tabel 18: Argumenten bij vignet 1 wanneer de delibererende klassenraad een C-attest heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en gender (G)

	4 ASO			4 TSO			4 BSO			2A			2B*
	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H
Te grote tekorten op de hoofdvakken									M		SES ↗	SES ↗	VH
Te grote tekorten op de keuzevakken			F		SES ↗			SES ↘					
Het gemiddelde van de leerling is te laag	VH				SES ↗	M	BH	SES ↘					
Éénmalig onderpresteren		SES ↗	M		SES ↗	M	BH			BH	SES ↗	M	
Leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden	BH	SES ↗			SES ↗		BH			BH	SES ↗		
Doorstroom naar het hoger onderwijs intact houden	BH	SES ↗			SES ↗			SES ↗		BH	SES ↗		BH
Mogelijk verstoort leerling goede orde in de klas			M							BH	SES ↗	M	
De leerling zal misschien de reputatie van de school beschadigen	VH			VH									VH
Een mogelijk gebrek aan voldoende kennis van de Nederlandse taal													VH
Misschien mee ingegeven door de wens van de ouders	BH	SES ↗	M	BH	SES ↗					BH	SES ↗		
Het niveau van ondersteuning dat de leerling thuis krijgt	BH	SES ↗		BH	SES ↗		BH	SES ↗		BH	SES ↗	M	BH
Misschien mee ingegeven door de studievoorkkeur van de leerling			M	BH		M		SES ↗			SES ↗		BH
School wil deze leerling graag houden	BH	SES ↘		BH	SES ↘			SES ↘		BH			BH
De klastitularis/directeur heeft mogelijk een beslissende rol gespeeld				BH				SES ↘					

*Noot: voor vignet type 1 werd in leerjaar 2B geen profiel SES ↘ F aangeboden, bijgevolg is er enkel uitspraak mogelijk over de dimensie herkomst

Mogelijk negatieve *gedrag* wordt waarschijnlijker geacht door leerkrachten die een vignet ‘vreemde herkomst’ beantwoorden in 4ASO, 4TSO en 2B. Zij achten het immers waarschijnlijker dat een C-attest werd gegeven omdat “de leerling misschien de reputatie van de school kan beschadigen”.

Het argument dat de leerling mogelijk de *Nederlandse taal* onvoldoende beheerst als verklaring voor een C-attest wordt enkel in 2B vaker aangehaald door leerkrachten die een vignet ‘vreemde herkomst’ beantwoorden.

Opmerkelijk zijn de vaststellingen m.b.t. het item *ouderlijke ondersteuning*. Waar dit bij de verankering naar B-attest vaker werd gescoord voor de profielen vreemde herkomst of lage SES, gebeurt dit hier systematisch meer voor de profielen “hoge SES” of “Belgische herkomst”.

Voor leerlingen met een Belgische herkomst of hoge SES wordt het waarschijnlijker geacht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om met zittenblijven wel te slagen in deze richting.

Het argument dat de *school* deze leerling wil behouden wordt vaker gescoord voor de profielen “lage SES” of “Belgische herkomst”.

Vervolgens bekijken we de situatieschets Type 2 waarbij een delibererende klassenraad, gezien de resultaten van de leerling, de afweging maakt tussen een A-attest of een B-attest. In de tabel 19 bekijken we de antwoorden op de vignetten van de leerkrachten die de tweede situatieschets beantwoorden waarbij aangegeven werd dat de delibererende klassenraad had beslist de leerling een A-attest te geven.

Tabel 19: Argumenten bij vignet 2 wanneer de delibererende klassenraad een A-attest heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en gender (G)

	4 ASO			4 TSO			4 BSO			2A			2B*	
	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H	G
Gemiddelde eindresultaat, leerling geslaagd					SES ↗								VH	
Éénmalig onderpresteren	BH	SES ↗			SES ↗					BH	SES ↗		BH	
Leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden	BH	SES ↗		BH	SES ↗	F				BH	SES ↗		BH	F
Doorstromen naar het hoger onderwijs intact houden	BH	SES ↗		BH	SES ↗	F				BH	SES ↗		BH	
Leerling is een belangrijke schakel in de klasdynamiek				BH										
Misschien mee ingegeven door de wens van de ouders		SES ↗			SES ↗			SES ↗			SES ↗	M		
Het niveau van ondersteuning dat de leerling thuis krijgt	BH					F				BH			BH	M
Misschien mee ingegeven door de studievoorkeur van de leerling	BH							SES ↗	M				BH	
School wil deze leerling graag houden	BH				SES ↗								VH	
De klastitularis/directeur heeft mogelijk een beslissende rol gespeeld											SES ↗			

*Noot: voor vignet type 2 werd in leerjaar 2B geen profiel SES ↗ F aangeboden, bijgevolg is er geen uitspraak mogelijk over de dimensie SES

De argumenten die ingaan op de *studieresultaten* worden ook bij de toekenning van een A-attest het vaakst gescoord. Er zijn geen systematische verschillen naar discriminatiegronden voor het argument m.b.t. het gemiddeld eindresultaat. Die zijn er wel voor het argument dat de presaties van de leerling die de klassenraad doen twijfelen tussen een A-attest en B-attest het gevolg zijn van een éénmalig onderpresteren. Voor 4ASO en 2A achten leerkrachten die een vignet 'hoge SES' of "Belgische herkomst" beantwoorden dit waarschijnlijker. In 4TSO geldt dit enkel voor het profiel 'hoge SES'. Voor 2B geldt dit voor de profielen "Belgische herkomst", de dimensie SES werd daar niet bevestigd.

Bij de *loopbaanargumenten* komt opnieuw hetzelfde patroon naar voor. Leerkrachten die een vignet 'hoge SES' of "Belgische herkomst" beantwoorden achten het waarschijnlijker dat de argumenten "de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden" en "de doorstroom naar hoger onderwijs intact houden" het A-attest ondersteunen. Dit geldt zowel voor 4ASO, 4TSO als 2A. Voor 2B geldt dit voor de profielen "Belgische herkomst", de dimensie SES werd daar niet bevestigd.

Voor leerlingen met een Belgische herkomst in 4ASO, 2A en 2B wordt het waarschijnlijker geacht dat de ouders de leerling voldoende *ondersteuning* kunnen bieden om in dezelfde richting te blijven doorstromen. Ook voor de profielen "Belgische herkomst" wordt de mogelijkheid dat een A-attest werd gegeven omwille van de *voorkeur* van de leerling waarschijnlijker geacht in 4ASO en 2B. Voor de profielen "hoge SES"

wordt de mogelijkheid dat een A-attest werd gegeven omwille van de voorkeur van de ouders waarschijnlijker geacht in 4ASO, 4TSO, 4BSO en 2A.

Vervolgens bekijken we in tabel 20 de situatieschets Type 2 waarbij de delibererende klassenraad, bij de afweging tussen een A-attest of een B-attest beslist heeft de leerling een B-attest te geven.

Bij de argumenten die ingaan op de *studieresultaten* zien we dat leerkrachten het waarschijnlijker achten dat de studieresultaten het B-attest verklaren, wanneer ze het profiel 'lage SES' beantwoorden in 2A.

Opnieuw zien we meer systematiek in de antwoorden op de *loopbaanargumenten*. Leerkrachten die een vignet 'lage SES' beantwoorden geven vaker aan dat de leerling het meest gebaat is met een heroriëntering naar een andere onderwijsvorm, met een heroriëntatie in functie van zijn/haar capaciteiten. Ze geven ook vaker aan dat het belangrijk is om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel zo te oriënteren dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt en achten het ook waarschijnlijker dat een B-attest wordt gegeven om te vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt. Ook hier gebeurt dit niet in de B-stroom, maar in 4ASO, 4TSO en 2A. De argumenten dat de leerling het meest gebaat is met een heroriëntering naar een andere onderwijsvorm en met een heroriëntatie in functie van zijn/haar capaciteiten worden ook voor de leerlingenprofielen 'vreemde herkomst' vaker gescoord in 4ASO en 2A.

Tabel 20: Argumenten bij vignet 2 wanneer de delibererende klassenraad een B-attest heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar herkomst (H), sociaaleconomische status (SES) en gender (G)

	4 ASO			4 TSO			4 BSO			2A			2B*	
	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H	SES	G	H	G
Te grote tekorten op de hoofdvakken										BH	SES ↓			M
Te grote tekorten op de keuzevakken		SES ↓									SES ↓			
Het gemiddelde van de leerling is te laag	BH													M
Gegeven de resultaten, hoort de leerling niet thuis in deze onderwijsvorm	VH	SES ↓			SES ↓					VH	SES ↓		VH	
Heroriëntatie naar een opleiding in de lijn van capaciteiten	VH	SES ↓		VH						VH	SES ↓			
LIn met beroepsprofiel oriënteren naar arbeidsmarkt	BH	SES ↓			SES ↓	F			M		SES ↓			
Zo oriënteren dat II zeker een diploma kan behalen														F
Vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt	VH	SES ↓	M		SES ↓		BH				SES ↓			
Zo oriënteren dat er minder praktische vakken zijn													BH	
Mogelijk verstoort leerling goede orde in de klas						F		SES ↓	M		SES ↗			
De leerling zal misschien de reputatie van de school beschadigen											SES ↗			M
Een mogelijk gebrek aan voldoende kennis van de Nederlandse taal	VH	SES ↓		VH	SES ↓					VH				
Misschien mee ingegeven door de wens van de ouders	VH			VH			VH		M	VH	SES ↓			
Het niveau van ondersteuning dat de leerling thuis krijgt	VH			VH	SES ↓	F	VH	SES ↓			SES ↓		VH	
Misschien mee ingegeven door de studievoorkeur van de leerling	VH	SES ↓	F		SES ↓	F		SES ↓		VH	SES ↓			
De klastitularis/directeur heeft mogelijk een beslissende rol gespeeld	BH	SES ↗	F			F					SES ↗		BH	

*Noot: voor vignet type 2 werd in leerjaar 2B geen profiel SES ↗ F aangeboden, bijgevolg is er geen uitspraak mogelijk over de dimensie SES

De beide argumenten die negatief *gedrag* van de leerling suggereren, worden opnieuw belangrijker geacht door de leerkrachten die een vignet 'hoge SES' beantwoorden (2A).

Het argument dat de leerling mogelijk de *Nederlandse taal* onvoldoende beheerst als verklaring voor een B-attest wordt belangrijker geacht bij leerlingen van vreemde herkomst (4ASO, 4TSO en 2A) en bij leerlingen met een lage SES (4ASO en 4TSO).

De mogelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de *ondersteuning* thuis interpreteren we als een gebrek aan ondersteuning. Voor leerlingen met vreemde herkomst (4ASO, 4TSO, 4BSO en 2B) en leerlingen met lage SES (4TSO, 4BSO en 2A) wordt het dan minder waarschijnlijk geacht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om de leerling in deze richting te laten overgaan.

Voor de profielen "vreemde herkomst" wordt de mogelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de voorkeur van de ouders waar-

schijnlijker geacht in 4ASO, 4TSO, 4BSO en 2A. B-attesten omwille van de voorkeur van de leerling wordt waarschijnlijker geacht voor het profiel 'lage SES', ongeacht de onderwijspositie, net als voor de profielen 'vrouwelijke leerling in 4ASO en 4TSO' of de profielen 'vreemde herkomst' in 4ASO en 2A.

Tot slot wordt het waarschijnlijker geacht dat de *klastitularis of directeur* op de delibererende klasseraad een beslissende rol heeft gespeeld voor de leerlingen met het profiel 'hoge SES' in 4ASO of 2A, net zoals voor de profielen 'Belgische herkomst' in 4ASO of 2B, of de vrouwelijke leerlingen in 4ASO en 4TSO.

Vervolgens bekijken we de situatieschets waarbij een leerkracht, gezien de resultaten van de leerling, de afweging maakt tussen een vrijblijvend advies tot heroriëntatie of tot zittenblijven. In tabel 21 bekijken we de antwoorden op de vignetten van de leerkrachten die de derde situatieschets beantwoorden waarbij aangegeven werd dat de leerkracht had beslist de leerling een advies tot heroriëntatie te geven.

Tabel 21: Argumenten bij vignet 3 wanneer de leerkracht een vrijblijvend advies tot heroriëntatie heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar beperking (B) en sociaaleconomische status (SES)

	4 ASO		4 TSO		4 BSO		2A		2B	
	B	SES	B	SES	B	SES	B	SES	B	SES
Te grote tekorten op de hoofdvakken	B									SES
Te grote tekorten op de keuzevakken	B		geen B		geen B					
Het gemiddelde van de leerling is te laag	B	SES								SES
Éénmalig onderpresteren							geen B			
Gegeven de resultaten, hoort de leerling niet thuis in deze onderwijsvorm	B				geen B					
Heroriëntatie naar een opleiding in de lijn van capaciteiten		SES		SES				SES	B	
LIn met beroepsprofiel oriënteren naar arbeidsmarkt	B	SES	B	SES	B		B	SES		SES
Zo oriënteren dat II zeker een diploma kan behalen							B	SES		
Vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt		SES		SES		SES		SES		SES
Zo oriënteren dat er minder praktische vakken zijn						SES			geen B	
Mogelijk verstoort leerling goede orde in de klas	B	SES						SES		
De leerling zal misschien de reputatie van de school beschadigen					B					SES
Een mogelijk gebrek aan voldoende kennis van de Nederlandse taal		SES				SES	B	SES		
Misschien mee ingegeven door de wens van de ouders	B						B		B	SES
Het niveau van ondersteuning dat de leerling thuis krijgt		SES						SES		

Bij de argumenten die ingaan op de studieresultaten zien we dat leerkrachten het waarschijnlijker achten dat de studieresultaten op de hoofdvakken, de keuzevakken en het gemiddelde het advies tot heroriëntering verklaren, wanneer ze het profiel ‘leerling met een beperking’ in 4ASO beantwoorden. De argumenten over de hoofdvakken en het gemiddelde zien we ook bij leerkrachten die het profiel ‘lage SES’ in 2B beantwoorden.

Verschillen naar sociaaleconomische status bij de beslissing tot een heroriënteringsadvies zien we vaker bij de argumenten die ingaan op de verdere schoolloopbaan. Leerkrachten die een vignet ‘lage SES’ beantwoorden geven vaker aan dat de leerling het meest gebaat is met een heroriëntering in de lijn van zijn/haar capaci-

teiten (4ASO, 4TSO en 2A), dat het belangrijk is om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel te oriënteren naar de arbeidsmarkt (4ASO, 4TSO, 2A en 2B) en achten het waarschijnlijker dat een B-attest wordt gegeven om te vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt (alle posities). Leerkrachten die een vignet ‘leerling met een beperking’ beantwoorden, achten het waarschijnlijker dat een heroriëntatie-advies wordt gegeven om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel te oriënteren naar de arbeidsmarkt (4ASO, 4TSO, 4BSO en 2A).

Bij de argumenten die ingaan op het gedrag van de leerling, achten leerkrachten die een vignet ‘hoge SES’ beantwoorden het waarschijnlijker dat een heroriënteringsadvies werd gegeven

omdat de leerling mogelijk de goede orde in de klas verstoort (4ASO en 2A).

Ongeacht de onderwijsposities wordt het argument dat de leerling mogelijk de Nederlandse taal onvoldoende beheerst als verklaring voor een heroriënteringsadvies belangrijker geacht bij leerlingen met een hoge SES (4ASO, 4BSO en 2A).

De mogelijkheid dat een heroriënteringsadvies werd gegeven omwille van de ondersteuning thuis interpreteren we als een gebrek aan ondersteuning. Voor leerlingen met lage SES (4ASO en 2A) wordt het dan minder waarschijnlijk ge-

acht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om met zittenblijven wel te slagen in deze richting.

De mogelijkheid dat een heroriënteringsadvies werd gegeven omwille van de voorkeur van de ouders wordt waarschijnlijker geacht door leerkrachten die een profiel 'leerling met een beperking' beantwoorden in 4ASO, 2A en 2B.

Als laatste bekijken we de situatieschets waarbij aangegeven werd dat de leerkracht had beslist de leerling geen heroriëntatie-advies maar een advies tot zittenblijven te geven (cfr. tabel 22).

Tabel 22: Argumenten bij vignet 3 wanneer de leerkracht een vrijblijvend advies tot zittenblijven heeft gegeven: paarsgewijze dominantie naar beperking (B) en sociaaleconomische status (SES)

	4 ASO		4 TSO		4 BSO		2A		2B	
	B	SES	B	SES	B	SES	B	SES	B	SES
Te grote tekorten op de hoofdvakken	geen B		geen B			SES ↓	B		B	
Te grote tekorten op de keuzevakken			B		geen B					
Het gemiddelde van de leerling is te laag		SES ↓							B	
Éénmalig onderpresteren		SES ↑					SES ↑		B	SES ↓
Leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden										
Doorstroom naar het hoger onderwijs intact houden		SES ↑	geen B	SES ↑				SES ↑		
Zo oriënteren dat er minder praktische vakken zijn					geen B					
Mogelijk verstoort leerling goede orde in de klas			geen B	SES ↑	B					
De leerling zal misschien de reputatie van de school beschadigen					B				B	
Een mogelijk gebrek aan voldoende kennis van de Nederlandse taal	B					SES ↑	B	SES ↓		
Misschien mee ingegeven door de wens van de ouders	geen B	SES ↑	geen B					SES ↑		SES ↑
Het niveau van ondersteuning dat de leerling thuis krijgt		SES ↑					B			SES ↑

De argumenten die ingaan op de studieresultaten waren gemiddeld gezien het belangrijkste in het toekennen van een advies tot zittenblijven. Er zijn wel enkele verschillen naar SES en beperking. Leerkrachten die een vignet 'hoge SES' beantwoorden, achten het waarschijnlijker dat

de resultaten het gevolg zijn van een éénmalig onderpresteren in 4ASO en 2A. Ook zien we dat leerkrachten die een vignet 'leerling met beperking' in 2B beantwoorden verschillende prestatie-argumenten waarschijnlijker achten. Waar de tekorten op de hoofdvakken vaker een

rol spelen voor 'leerlingen zonder beperking' in 4ASO en 4TSO, geldt dit voor leerlingen met beperking in 2A en 2B.

Bij de loopbaanargumenten achten leerkrachten die een vignet 'hoge SES' beantwoorden het waarschijnlijker dat het argument "de doorstroom naar hoger onderwijs intact houden" het advies tot zittenblijven ondersteunt. Dit geldt zowel voor 4ASO, 4TSO als 2A.

Mogelijk negatief gedrag als oorzaak voor een advies tot zittenblijven wordt waarschijnlijker geacht door leerkrachten die een vignet 'leerling met beperking' beantwoorden in 4BSO en 2B.

Ook hier herhalen zich de vaststellingen m.b.t. het item ouderlijke ondersteuning. Waar dit bij de adviezen tot heroriëntatie vaker werd gescoord voor de profielen lage SES, gebeurt dit bij de adviezen tot zittenblijven vaker voor de profielen "hoge SES" in 4ASO en 2B. Voor deze leerlingen wordt het waarschijnlijker geacht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om met zittenblijven wel te slagen in deze richting.

Het argument dat het advies tot zittenblijven wordt gegeven omwille van de voorkeur van de ouders wordt waarschijnlijker geacht bij de hoge SES profielen in 4ASO, 2A en 2B.

11. STUDIE-ORIËTERING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Het secundair onderwijs (SO) in Vlaanderen wordt gekenmerkt door de combinatie van een vroege oriëntering ('vroege tracking') en een nog steeds ongelijke waardering van de onderwijsvormen. Deze combinatie kan zorgen voor een *reproductie van sociale ongelijkheid door sociaaleconomische verschillen in de studiekeuzes*. De vroege oriëntering kan er immers toe leiden dat oriëntering niet zozeer gebeurt op basis van de talenten of belangstelling van de leerlingen maar eerder gebeurt op basis van de voorkeuren van ouders en de voorkeuren en adviezen van leerkrachten en scholen.²⁴³

Boudon²⁴⁴ en Breen & Goldthorpe²⁴⁵ argumenteren dat de studiekeuze van de ouders vaak vertrekt van de wens tot (minstens) statusbehoud. Leerkrachten zouden dan weer eerder op basis van prestaties en studiehouding (in functie van de vorming van homogene subgroepen) adviseren dan op basis van belangstelling of talenten. En omdat op 12 jaar de prestaties ook sterk kunnen verbonden zijn met de sociale achtergrond

van leerlingen, gaat de oriëntering naar de hiërarchisch gepercipieerde onderwijsvormen al snel gepaard met een sterke sociale selectie.

In Vlaanderen zijn de keuzes die gemaakt worden tijdens het secundair onderwijs voornamelijk horizontale loopbaankeuzes die vooral betrekking hebben op de aard van het gevolgde onderwijs. En ook al laat in Vlaanderen een diploma SO toe om door te stromen naar haast alle richtingen binnen het hoger onderwijs ongeacht de gevolgde onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO, KSO), toch is het duidelijk dat niet alle onderwijsvormen even goed voorbereiden op het hoger onderwijs (Spruyt et al., 2009).

Voorts verduidelijkt Spruyt²⁴⁶ dat sterk gedifferentieerde onderwijssystemen zoals het Vlaamse, behoefte hebben aan mechanismen om om te gaan met leerlingen die, al dan niet na tegenvallende resultaten, van studierichting willen veranderen. Aan het einde van elk schooljaar krijgen Vlaamse leerlingen in het secundair onderwijs

²⁴³ Commissie Monard 2009.

²⁴⁴ Boudon, 1974.

²⁴⁵ Breen & Goldthorpe, 1997.

²⁴⁶ Spruyt et al., 2009.

een studie-attest gebaseerd op hun schoolprestaties. Drie verschillende attesten zijn mogelijk. Een A-attest betekent dat de leerling geslaagd is en verder kan gaan naar een volgend studiejaar. Leerlingen die een C-attest krijgen, hebben te veel onvoldoendes om naar een volgend studiejaar te gaan en dienen het leerjaar over te doen, ook als ze dan kiezen om een andere studierichting te volgen. Een B-attest ten slotte, geeft leerlingen de mogelijkheid om over te gaan naar een volgend jaar, maar enkel indien ze van studierichting veranderen. Het is op de eerste plaats een manier om leerlingen niet eindeloos vast te houden in een bepaald type onderwijs. Het B-attest biedt dus aan de leerling de keuze ofwel om het volgend studiejaar van richting te veranderen, ofwel om het studiejaar over te doen.²⁴⁷ Spruyt e. a.²⁴⁸ verduidelijken dat het B-attest aldus dient gezien te worden als een niet-collectieve onderwijskeuze omdat deze niet door alle leerlingen en ook niet steeds op hetzelfde ogenblik in de onderwijsloopbaan genomen dient te worden (bijvoorbeeld in tegenstelling tot de overgang van basis- naar secundair onderwijs). Het wordt alleen uitgereikt wanneer een leerling tekorten heeft die binnen een zekere marge blijven.

In de sociaaleconomische verschillen inzake studiekeuze speelt het B-attest dan ook een speciale rol. Deze attesten, die bedoeld zijn om falen te voorkomen, blijken in werkelijkheid de ongelijke kansen in de hand te werken. Spruyt, Laurijssen en Van Dorsselaer²⁴⁹ stelden vast op basis van SONAR-enquêtegegevens dat leerlingen met een zwakkere socio-economische achtergrond meer in een nadelige positie verkeren dan hun studiegenoten: In eerste instantie ontvangen zij, mede op basis van hun mindere schoolse prestaties, vaker een B-attest dan hun studiegenoten met een hogere socio-economische positie. Maar daarenboven zorgen de minder ambitieuze keuzes die gemaakt worden door deze groep na een B-attest, voor meer gelimiteerde verdere onderwijskansen en -mogelijkheden.

Volgens Spruyt²⁵⁰ bepaalt de sociale herkomst de feitelijke oriëntering na een B-attest, waarbij *kansarme leerlingen vaker de waterval ervaren terwijl kansrijke leerlingen eerder blijven zitten en/of een overstap maken binnen dezelfde onderwijsvorm, om toch de kansen op doorstromen naar hoger onderwijs gaaf te houden*. De gegevens van Spruyt et al.²⁵¹ tonen inderdaad aan dat de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs vooral verminderen wanneer men van onderwijsvorm verandert na het ontvangen van een B-attest; binnen dezelfde onderwijsvorm blijven en van richting veranderen heeft geen uitgesproken invloed. Deze vaststelling werd ook gemaakt door Groenez²⁵² en Groenez et al.²⁵³ die op basis van de panelstudie Belgische huishoudens de doorstroom en oriëntering in het lager en secundair onderwijs onderzocht.

In het eerste deel van dit onderzoeksluik deel 3 gebruiken we de leerlingendatabank om, deze keer niet op basis van survey-gegevens maar op basis van populatiegegevens, het voorkomen van de verschillende attesten, en vooral de op basis van deze attesten gemaakte studiekeuzes in kaart te brengen. Bij de keuzes na een B-attest maken we het onderscheid tussen van richting veranderen zonder vormovergang, van richting veranderen met vormovergang en zittenblijven.

In een eerste stap ligt de focus op het schoolniveau en gaan we na in welke mate scholen verschillen naar toegekende attesten en de resulterende studiekeuzes van hun leerlingen naar diverse schoolkenmerken (studie-aanbod, net, verstedelijkingsgraad, omvang schoolpopulatie) en kenmerken van hun leerlingencompositie naar sociaaleconomische status, geslacht en herkomst. Zonder verdere opsplitsing naar onderwijspositie zien we dat, na een B-attest, 43,33% van de leerling van richting en van onderwijsvorm verandert, 40,85% verandert van richting binnen dezelfde onderwijsvorm en 15,83% blijft zitten. Kijken we naar kenmerken

247 Er worden geen B-attesten gegeven in 1B en in 5ASO, 5KSO en 5TSO.

248 Spruyt et al., 2009.

249 Spruyt et al., 2009.

250 Spruyt & Laurijssen, 2014.

251 Spruyt et al., 2009.

252 Groenez, 2006.

253 Groenez et al., 2009.

van de *leerlingencompositie*, dan zien we een aantal opmerkelijke vaststellingen. Zo zien we dat de gemaakte keuzes sterk verschillen naargelang de aanwezige herkomstdiversiteit op schoolniveau. In scholen met veel herkomstdiversiteit (alle andere kenmerken blijven hetzelfde) zullen leerlingen na een B-attest significant vaker in dezelfde school een andere richting kiezen binnen dezelfde onderwijsvorm en significant minder vaak zittenblijven en de school verlaten. Wanneer we kijken naar het aandeel hoge-SES-leerlingen in de school dan stellen we vast dat in scholen met een hoger aandeel hoge-SES-leerlingen, er significant minder vaak besloten wordt om het jaar over te doen binnen dezelfde school en significant vaker besloten wordt om een vormovergang te combineren met een andere school.

Om na te gaan welke leerlingen, in deze scholen, deze keuzes maken, dienen deze analyses verder verrijkt te worden met de *individuele leerlinggegevens*. In een tweede stap brengen we in deze analyses dan ook de individuele leerlingenkenmerken in. Uit de analyses blijkt dat alle opgenomen individuele leerlingenkenmerken (geslacht, herkomst, SES) een significante rol hebben in het verklaren van de attesten en de studiekeuzes na een B-attest. Hetzelfde geldt voor de enige indicator over de schoolse prestaties, met name de gecumuleerde schoolse vertraging. Leerlingen die in hun schoolse loopbaan reeds vertraging hebben opgelopen, hebben een significant grotere kans op een vormovergang na een B-attest.

Eerdere analyses²⁵⁴ toonden dat de verdere schoolloopbaankansen en doorstroomkansen naar het hoger onderwijs het meest kwetsbaar zijn indien de leerling na het ontvangen van een B-attest kiest om van richting en van onderwijsvorm te veranderen. Leerlingen die na een B-attest ervoor kiezen om te blijven zitten of om van richting te veranderen binnen dezelfde onderwijsvorm zien hun verdere doorstroomkansen naar het hoger onderwijs minder in gevaar gebracht. De analyse van de studiekeuzes na at-

testing naar individuele leerlingenkenmerken bevestigt tot op zekere hoogte wat ook Spruyt et al.²⁵⁵ vaststelden op basis van enquêtegegevens.

Uit deze analyses blijkt dat de studiekeuzes na een B-attest het gevolg zijn van complexe interacties tussen individuele kenmerken, schoolkenmerken en schoolcompositiekenmerken.

Zowel op het einde van de eerste graad als de tweede graad maken hoge- en lage-SES-leerlingen verschillende keuzes na een B-attest. Ook na een B-attest maken hoge-SES-leerlingen vaker die keuzes die de doorstroom en succes in het hoger onderwijs niet in het gedrang brengen. Het vrijwaren van de verdere loopbaankansen gebeurt bij hoge-SES-leerlingen vooral door het vermijden van een vormovergang (door het veranderen van richting) en minder door zittenblijven.

Belangrijk hierbij is dat de keuzes na een B-attest mee bepaald worden door de leerlingencompositie van de school. Hoe hoger het aandeel hoge SES leerlingen op school, hoe vaker vormovergangen na een B-attest op het einde van de eerste en de tweede graad worden vermeden door hoge SES leerlingen. Voor lage SES leerlingen is dit niet het geval. Na een B-attest op het einde van de tweede graad kiezen zij wel vaker voor een vormovergang naarmate het aandeel hoge SES leerlingen op school hoger is. In hoofdstuk 9 stelden we vast dat in scholen met een hoger aandeel hoge-SES-leerlingen, na een B-attest vaker vormovergangen voorkomen. Uit deze analyses wordt duidelijk dat het vaker de lage SES leerlingen in die scholen zijn die deze vormovergangen maken.

Deze verschillen in keuzes na een B-attest versterken het effect van de verschillen in attesteringen. Zowel in 4ASO, 4KSO als 2A hebben hoge-SES-leerlingen een significant hogere kans op een A-attest en een significant lagere kans op een B-attest. Ook hier speelt bovendien een gecombineerd effect met de leerlingencompositie. In scholen met hogere aandelen hoge SES

²⁵⁴ Spruyt et al., 2009.

²⁵⁵ Spruyt et al., 2009.

leerlingen daalt de kans op een B-attest voor een hoge SES leerling en stijgt de kans op een B-attest voor een lage SES leerling. Zo leiden attesteringen en studiekeuzes samen tot een homogenisering van de leerlingenpopulatie in de verschillende onderwijsvormen.

Zoals reeds vermeld willen we in deze studie ook op zoek gaan naar *verklaringen voor de verschillen inzake attesteringen en studiekeuze*. Hierbij focussen we op elementen die (naast andere factoren waaronder leerprestaties) mogelijkwijze mee een rol kunnen spelen in de wijze waarop attestering gebeurt en hoe studiekeuzes gemaakt worden.

Zo kijken we in eerste instantie naar het gevoerde oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken op schoolniveau. We kunnen stellen op basis van deze verkennende bevindingen dat het oriënteringsproces, de deliberatie- en klassenraadpraktijken verschillend kunnen verlopen tussen de scholen. We hebben ook aanduidingen dat er verschillen zijn in welke mate het oriënteringsadvies rekening houdt met *andere elementen naast de leerprestaties*. Zo was iets meer dan de helft van de respondenten het eens met de stelling dat *'Inzet, attitudes en sociale vaardigheden van leerlingen ook doorslaggevende criteria zijn bij deliberatie'*. Rekening gehouden met inzet, attitudes en sociale vaardigheden gebeurt vaker in kleine dan in grotere scholen. Ook respondenten uit scholen met een hoog aandeel vrouwelijke leerlingen onderschreven deze stelling vaker. Tot slot werd duidelijk dat in scholen met een hoog aandeel en in scholen met een laag aandeel hoge-SES-leerlingen of leerlingen van vreemde herkomst minder vaak rekening gehouden wordt met inzet, attitudes en sociale vaardigheden bij deliberatie.

We willen in dit onderzoek kunnen controleren voor de individuele leerprestaties om zo een goed onderscheid te maken tussen primaire en de secundaire effecten van SES, herkomst en gender. We verduidelijken waarom.

Boudon²⁵⁶ geeft aan dat het samenspel van zogenaamde primaire en secundaire effecten van sociale achtergrond aan de basis liggen van onderwijsongelijkheid. De primaire effecten van sociale achtergrond zijn de effecten die het gevolg zijn van de sociaaleconomische verschillen in leerprestaties, secundaire effecten van sociale achtergrond zijn dan de additionele effecten die niet terug te brengen zijn tot de invloed van leerprestaties. Deze secundaire effecten kunnen zich situeren bij de leerling en/of de ouders; zo argumenteert Boudon²⁵⁷ dat de studiekeuze van de ouders vaak vertrekt van de wens tot (minstens) statusbehoud. Sociale verschillen worden dan gereproduceerd door minder ambitieuze studiekeuzes.

Anderzijds valt het niet uit te sluiten dat ook specifieke vooroordelen of stereotyperingen een advies naar leerlingen toe kunnen beïnvloeden.

Om meer sluitende uitspraken te kunnen formuleren of de verschillen in ontvangen attesten louter terug te brengen zijn tot verschillen in leerprestaties, is het dus van belang om te kunnen *controleren voor de leerprestaties van leerlingen*. In deze studie doen we dit aan de hand van gestandaardiseerde beschrijvingen van individuele cases (vignetten). Dit maakt het mogelijk om volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

- › Ontvangen leerlingen met dezelfde leerprestaties maar met verschillende achtergrondkenmerken verschillende attesten/adviezen?
- › Gaat dit ook gepaard met verschillen in de argumenten die gebruikt worden om de attesten te motiveren en wordt de keuze voor het al dan niet geven van bepaalde attesten door leden van de delibererende klassenraad ook beïnvloed door bepaalde vooroordelen en stereotyperingen die men linkt aan bepaalde groepen van leerlingen?

Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van 3 soorten vignetten. Een eerste situatieschets is deze van een deliberatiebeslissing

256 Boudon, 1974.

257 Boudon, 1974.

binnen de delibererende klassenraad waarbij, gegeven de resultaten van de leerling, de raad voornamelijk de afweging zou maken tussen een B-attest en een C-attest. Het type 2 vignet was opgezet als situatieschets waarbij een delibererende klassenraad voornamelijk de afweging zou maken om een A- of B-attest te geven. Een derde situatieschets beschrijft het geval waarin een leerkracht door de ouders aan de schoolpoort wordt gevraagd een (vrijblijvend) oriëntatie-advies te geven. Ook hier geven de resultaten van de leerling aan dat een mogelijk advies kan zijn om hun kind te heroriënteren dan wel te laten zittenblijven.

Op basis van dit vignet wordt de respondent (leerkracht) in eerste instantie gevraagd een uitspraak te doen over *het attest dat hij zelf zou aanraden*. In een volgende vraag wordt verder verduidelijkt welk attest de leerling in kwestie heeft gekregen en wordt de respondent gevraagd in een checklist van mogelijke redenen en *argumenten* de waarschijnlijkheid te rapporteren dat een bepaalde reden een doorslaggevende rol heeft gespeeld in het oriënteringsresultaat.

De argumenten worden ingedeeld in een aantal groepen. De eerste set van argumenten peilt naar het belang van de leerresultaten, de tweede set behandelt argumenten m.b.t. de verdere schoolloopbaan van de leerling. Vervolgens komt een derde set van argumenten aan bod die het gedrag van de leerling inroepen. Ten vierde wordt gepeild naar het belang van het beheersen van de Nederlandse taal. De vijfde set argumenten peilt naar het belang van de voorkeuren (leerling en ouders) en de ouderlijke ondersteuning. De laatste set be vraagt de rol van de school.

De resultaten zijn opmerkelijk. Kijken we naar de attesten die leerkrachten geven, dan zien we bij het type 1-vignet, opgezet als situatieschets waarbij een delibererende klassenraad voornamelijk de afweging zou maken tussen een B-attest en een C-attest, duidelijke verschillen naar onderwijspositie en discriminatiegronden (herkomst, SES, en gender).

- › Aan leerlingen met een vreemde herkomst wordt, zowel in 4ASO, 4TSO als 2A frequenter een B-attest gegeven, leerlingen

met een Belgische herkomst krijgen vaker een C-attest in 4ASO, 4TSO, 2A en 2B.

- › Naar sociaaleconomische status zien we dat aan leerlingen uit een gezin met een lagere SES vaker een B-attest gegeven wordt, en aan leerlingen met een hogere SES vaker een C-attest.
- › Naar gender zien we minder verschillen. In de leerjaren 2A en 4BSO zien we dat aan meisjes vaker een C-attest wordt gegeven. In 4BSO krijgen jongens vaker de kans op een herexamen en in 2A zien we dat leerkrachten vaker geneigd zijn aan jongens een B-attest te geven.

Ook bij het tweede vignet, opgezet als situatieschets waarbij een delibererende klassenraad voornamelijk de afweging maakt tussen een A- of B-attest komen duidelijke verschillen naar voor.

- › Naar herkomst zien we dat, opnieuw in 4ASO, 4TSO en 2A aan de leerlingenprofielen met Belgische herkomst vaker een A-attest wordt gegeven. Leerlingen van vreemde herkomst krijgen frequenter een B-attest. Dit is vooral uitgesproken het geval in 2A en 4TSO.
- › Naar sociaaleconomische status zien we dat, opnieuw in 4ASO, 4TSO en 2A, aan leerlingen met een hoge SES frequenter een A-attest wordt gegeven. Leerlingen met een lage SES krijgen dan weer vaker een B-attest in 2B en 4TSO. Opvallende verschillen zien we verder ook in de keuze van de leerkrachten voor het aanbieden van herexamens. In 2A en 4ASO wordt de lagere kans op A-attest voor de leerlingenprofielen met lage SES gecompenseerd door een verhoogde kans op herexamens. In 2B gaat de lagere kans op A-attest voor de leerlingenprofielen met lage SES samen met een lagere kans op herexamens.
- › Ook hier zijn de verschillen naar gender minder groot dan deze naar herkomst en SES. Leerkrachten zijn geneigd aan meisjes frequenter een A-attest te geven dan aan jongens. De toekenning van een B-attest gebeurt dan weer frequenter bij jongens dan bij meisjes (met uitzondering van 4TSO).

Kijken we tot slot naar het type 3-vignet, waar de discriminatiegronden SES en fysieke beperking aan bod komen. In dit vignet werd een situatieschets gegeven waarbij een leerkracht een vrijblijvend oriëntatie-advies kan geven aan de ouders. Gegeven de resultaten van het geschetste profiel is normale vordering geen optie en wordt de afweging gemaakt tussen een advies tot heroriëntering dan wel tot zittenblijven.

- › Opnieuw zien we dat leerlingen met een hoge SES in 4ASO, 4TSO en 2A vaker het advies tot zittenblijven krijgen dan leerlingen met een lage SES die vaker worden geadviseerd zich te heroriënteren.
- › Die verschillen zijn er niet als we naar fysieke beperking kijken als mogelijke discriminatiegrond.

Bij de vraag naar de *argumentatie* van de attesteringsbeslissingen of adviezen worden argumenten m.b.t. de leerresultaten het vaakst aangehaald, gevolgd door de argumenten m.b.t. de verdere loopbaan van de leerling. Argumenten m.b.t. het gedrag van de leerlingen worden het minst vaak aangehaald. Uit de verschillen in de aangehaalde argumenten naar herkomst en sociaaleconomische status van de leerling komen duidelijke signalen van een *stereotiepe beeldvorming* naar voor die de sociale selectie in ons onderwijssysteem ondersteunt. Dit komt het duidelijkst naar voor bij de argumenten die de toegekende attesten verklaren vanuit het verdere loopbaanperspectief van de leerling, de beheersing van de Nederlandse taal en de ondersteuning thuis of de ouderlijke voorkeuren.

Bij de loopbaanargumenten worden, bij gelijke studieresultaten, bij vignetten type 1 **B**-attesten voor de leerlingenprofielen **lage SES** vaker verklaard met de argumenten dat de leerling het meest gebaat is met een heroriëntering naar een andere onderwijsvorm, dat het belangrijk is om de leerling zo te oriënteren dat hij/zij zeker een diploma kan behalen en dat een B-attest wordt gegeven om te vermijden dat de leerling schoolse vertraging oploopt. Net zoals bij de verschillen naar de gegeven attesten zien we dat deze argumenten veel vaker worden aangehaald voor de profielen in 4ASO, 4TSO en 2A dan in 4BSO en 2B. Anderzijds worden, bij gelijke studiere-

sultaten, C-attesten voor de leerlingenprofielen **hoge SES** vaker verklaard met de argumenten “de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden” en “de doorstroom naar hoger onderwijs intact houden”. Ook hier worden deze argumenten vaker aangehaald voor de profielen in 4ASO, 4TSO en 2A. Ook bij vignet type 2 komt hetzelfde patroon naar voor. Leerkrachten die een vignet **hoge SES** beantwoorden achten het waarschijnlijker dat deze argumenten het A-attest ondersteunen. Leerkrachten die een vignet **hoge SES** beantwoorden, achten het waarschijnlijker dat de prestaties van de leerling die de klassenraad doen twifelen tussen een A-attest en B-attest, het gevolg zijn van een éénmalig onderpresteren.

Ook zien we dat, bij gelijke studieresultaten, leerkrachten de B-attesten voor de leerlingenprofielen **vreemde herkomst** vaker verklaren vanuit de stelling dat de leerling gebaat is met een heroriëntatie in functie van zijn/haar capaciteiten. Anderzijds worden, bij gelijke studieresultaten, C-attesten voor de leerlingenprofielen **Belgische herkomst** vaker verklaard op basis van de argumenten “de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden” en “de doorstroom naar hoger onderwijs intact houden”. Ook bij vignet type 2 komt het patroon van stereotiepe beeldvorming naar voor. Leerkrachten die een vignet **Belgische herkomst** beantwoorden, achten het waarschijnlijker dat de argumenten “de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden” en “de doorstroom naar hoger onderwijs intact houden” het A-attest ondersteunen. Ook hier zien we dat leerkrachten die een vignet **Belgische herkomst** beantwoorden het waarschijnlijker vinden dat de prestaties van de leerling die de klassenraad doen twifelen tussen een A-attest en B-attest, het gevolg zijn van een éénmalig onderpresteren.

Bij het beantwoorden van het profiel **vrouwelijke leerling**, geven leerkrachten vaker aan dat het belangrijk is om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel zo te oriënteren dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt (4ASO en 4BSO) en dat het belangrijk is om de leerling zo te oriënteren dat hij/zij zeker een diploma kan behalen (4TSO en 4BSO). Daarnaast wordt ook voor het profiel **vrouwelijke leerling**, de mo-

gelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de voorkeur van de leerling waarschijnlijker geacht in 4ASO en 4TSO.

Het argument dat de leerling mogelijk de Nederlandse taal onvoldoende beheerst als verklaring voor een B-attest wordt belangrijker geacht bij leerlingen van **vreemde herkomst**. Bij het geven van een C-attest zien we geen systematische verschillen naar herkomst en SES.

Opmerkelijk zijn de vaststellingen m.b.t. het item ouderlijke ondersteuning. Waar dit bij de verankering naar B-attest vaker werd gescoord voor de profielen vreemde herkomst of lage SES, gebeurt dit bij C-attesten meer voor de profielen "hoge SES" of "Belgische herkomst". Voor leerlingen met **vreemde herkomst** en leerlingen met **lage SES** wordt het minder waarschijnlijk geacht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om met zittenblijven wel te slagen in deze richting. Dit motiveert de keuze voor een B-attest. Voor leerlingen met een **Belgische herkomst** of **hoge SES** wordt het waarschijnlijker geacht dat de ouders voldoende ondersteuning kunnen bieden om met zittenblijven wel te slagen in deze richting. Dit zien we ook bij de aangehaalde verklaringen voor een A-attest bij vignet 2: voor leerlingen met een **Belgische herkomst** wordt het waarschijnlijker geacht dat de ouders de leerling voldoende ondersteuning kunnen bieden om in dezelfde richting te blijven doorstromen.

Voor de profielen **hoge SES** wordt de mogelijkheid dat een C-attest (vignet 1) of A-attest (vignet 2) werd gegeven omwille van de voorkeur van de ouders waarschijnlijker geacht in 4ASO,

4TSO en 2A. Voor de profielen **Belgische herkomst** wordt de mogelijkheid dat een C-attest (vignet 1) werd gegeven omwille van de voorkeur van de ouders waarschijnlijker geacht in 4ASO, 4TSO en 2A.

Globaal gezien komt uit deze analyses het beeld naar voor van een stereotiepe beeldvorming waarbij de argumentatie voor attesteringen van leerlingen met hoge SES of Belgische herkomst vaker het idee ondersteunt dat de prestaties van deze leerlingen het resultaat zijn van éénmalig onderpresteren en dat vormovergangen voor deze leerlingen dienen vermeden te worden. Men houdt deze leerlingen m.a.w. het liefst zo lang mogelijk op een onderwijstraject dat de latere overgang naar hoger onderwijs niet in het gedrag brengt. Dit wordt verder gemotiveerd vanuit de ouderlijke voorkeuren en de stereotiepe beeldvorming van een sterke ouderlijke ondersteuning van de leerling.

Bij leerlingen met gelijke resultaten maar met een lage SES of vreemde herkomst worden de resultaten niet gekaderd als een éénmalig onderpresteren of worden vormovergangen gezien als aansluitend bij de capaciteiten van de leerling (leerlingen van vreemde herkomst). Voor deze leerlingen wordt een onderwijsloopbaan in het verschieft gesteld waarbij niet zozeer de doorstroomkansen worden bewaakt maar waar het vermijden van schoolse vertraging en het behalen van een diploma secundair onderwijs primordiaal is. Ook hier wordt dit gemotiveerd met de stereotiepe beeldvorming van een gebrek aan ouderlijke ondersteuning van de leerling.

FACT SHEET

ORIENTERINGSBELEID EN -PRAKTIJEN IN SCHOLEN

Het derde deel gaat over de attestering en studiekeuze binnen het secundair onderwijs.

In dit deel:

- › brengen we de attesteringsbeslissingen van scholen in kaart;
- › analyseren we de gevolgen van de attesteringen voor de verdere schoolloopbaan van de leerlingen;
- › bevragen we de secundaire scholen naar hun oriënteringsbeleid en oriënteringspraktijken;
- › analyseren we, aan de hand van gestandaardiseerde gevalbeschrijvingen, of verschillen in attesteringen louter terug te brengen zijn tot verschillen in leerprestaties dan wel het gevolg zijn van specifieke vooroordelen of stereotyperingen.

Aandeel A/B/C-attesten naar schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie

Vlaamse leerlingen ontvingen in het secundair onderwijs in het schooljaar 2013-2014 gemiddeld:

- › 87,5% A-attesten;
- › 8,1% B-attesten;
- › 4,4% C-attesten.

De bestudeerde *individuele leerlingenkenmerken* geslacht, SES, herkomst en schoolse vertraging blijken significante voorspellers van de attesteringen. Vrouwelijke leerlingen, leerlingen met een hoge SES, leerlingen met de Belgische nationaliteit die thuis Nederlands spreken en leerlingen zonder schoolse vertraging hebben op het einde van leerjaren 1 t.e.m. 5 een hogere kans op een A-attest en een lagere kans op een B-attest of een C-attest.

Naar *schoolkenmerken* zien we dat attesteringen samenhangen met:

- › het onderwijsaanbod;
- › het onderwijsnet;
- › de schoolgrootte.

Naar kenmerken van de *leerlingenpopulatie* toe zien we:

- › de sterkste verbanden naar de aanwezige herkomstdiversiteit. Naarmate de herkomstdiversiteit groter is in de school, stijgt het aandeel B- en C-attesten en daalt het aandeel A-attesten;
- › dat een groter aandeel hoge-SES-leerlingen op schoolniveau dan weer significant samenhangt met een groter aandeel A-attesten;
- › dat het aandeel uitgereikte C-attesten ook significant hoger ligt in scholen met een groter aandeel vertraagde leerlingen;
- › dat in scholen met meer dan 75% vrouwelijke leerlingen het aandeel uitgereikte B-attesten lager ligt.

Opvallend zijn de *interactie-effecten tussen individuele SES, de gevolgde onderwijsvorm en de leerlingencompositie in de school*.

Op het einde van de eerste graad:

- › zorgt het interactie-effect tussen individuele SES en onderwijsvorm voor een nog hogere kans op een A-attest en een nog lagere kans op een B-attest voor hoge-SES-leerlingen die de A-stroom volgen;
- › is er ook een sterk interactie-effect tussen de individuele SES-status en de leerlingencompositie.

Op het einde van de tweede graad:

- › is de kans op een B-attest het hoogst in ASO en het laagst in BSO;
- › zorgt het interactie-effect tussen SES en onderwijsvorm ervoor dat hoge-SES-leerlingen in ASO en KSO een nog hogere kans

hebben op een A-attest en een nog lagere kans hebben op een B-attest of C-attest;

- › is er ook een sterk interactie-effect tussen de individuele SES-status en de leerlingencompositie.

Wat doen leerlingen na een B-attest? Verschillen naar schoolkenmerken en kenmerken van de leerlingenpopulatie

Doorstroomkansen naar het hoger onderwijs verminderen vooral wanneer men van onderwijsvorm verandert na het ontvangen van een B-attest.

Van de Vlaamse leerlingen in het secundair onderwijs die in het schooljaar 2013-2014 een B-attest ontvingen:

- › doet gemiddeld 15,83% zijn/haar jaar over;
- › verandert gemiddeld 40,85% van richting maar blijft binnen dezelfde onderwijsvorm;
- › **verandert gemiddeld 43,33% van richting en van onderwijsvorm.**

De bestudeerde *individuele leerlingkenmerken* geslacht, herkomst, SES en schoolse vertraging hebben een significante rol in het verklaren van de studiekeuzes na een B-attest.

- › Sociale herkomst is een belangrijke determinant van de feitelijke oriëntering na een B-attest: kansarme leerlingen veranderen vaker van onderwijsvorm en ervaren dus de waterval, terwijl kansrijke leerlingen eerder blijven zitten en/of een overstap maken binnen dezelfde onderwijsvorm, om zo toch de kansen op doorstromen naar hoger onderwijs gaaf te houden.

Naar *schoolkenmerken*:

- › heeft vooral de onderwijsvorm waarin de leerling les volgt, een belangrijke impact op de studiekeuze na een B-attest;
- › zijn er duidelijke significante verschillen naar schoolgrootte.

Naar kenmerken van de *leerlingenpopulatie* verschillen de gemaakte keuzes:

- › sterk naargelang de aanwezige herkomstdiversiteit op schoolniveau;
- › naargelang het aandeel hoge-SES-leerlingen op schoolniveau;
- › naargelang het aandeel vertraagde leerlingen op schoolniveau;
- › naarmate het aandeel vrouwelijke leerlingen stijgt.

De studiekeuzes na een B-attest blijken bovendien het gevolg van *complexe interacties tussen individuele kenmerken, schoolkenmerken en schoolcompositiekenmerken*.

- › Hoge-SES-leerlingen maken andere keuzes dan lage-SES-leerlingen na een B-attest op het einde van de tweede graad naarmate het aandeel hoge-SES-leerlingen op school hoger is.
- › Deze verschillen in keuzes na een B-attest versterken het effect van de verschillen in attesteringen.
- › Zo leiden attesteringen en studiekeuzes samen tot een homogenisering van de leerlingenpopulatie in de verschillende onderwijsvormen.

Waarom ontvangen leerlingen met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond vaker een B-attest?

Er blijkt 'een dubbele handicap': in eerste instantie ontvangen leerlingen met een lagere sociaaleconomische positie, mede op basis van hun mindere schoolse prestaties, vaker een B-attest dan hun studiegenoten met een hogere sociaaleconomische positie. Daarenboven zorgen de minder ambitieuze keuzes die gemaakt worden door deze groep na een B-attest voor meer gelimiteerde verdere onderwijskansen en -mogelijkheden.

Het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken op schoolniveau

Uit de verkennende bevraging naar oriënteringsbeleid en oriënteringspraktijken op schoolniveau blijkt dat:

- › het oriënteringsproces, de deliberatie- en klassenraadpraktijken verschillend kunnen verlopen tussen de scholen;
- › we voorzichtig kunnen besluiten dat vooral in kleine scholen er minder **standaardprocedures** gelden, dat er ook vaker van afgeweken wordt maar dat zij wel vragende partij zijn naar striktere regels;
- › we ook aanduidingen hebben dat er verschillen zijn **in welke mate het oriënteringsadvies rekening houdt met andere elementen naast de leerprestaties**. Voorzichtig kunnen we stellen dat de meningen over de mate waarin andere criteria dan leerprestaties meegenomen worden bij de deliberatie, sterker verschillen naargelang de leerlingenkenmerken (% vrouwelijke leerlingen, % hoge-SES-leerlingen en de aanwezige herkomstdiversiteit) van de school.

Oriëntering van leerlingen blijkt zeker geen exacte wetenschap aan de hand van een objectief instrumentarium, wat dus ruimte laat voor individueel **maatwerk** maar mogelijks ook voor de invloed van vooroordelen en **stereotypingen**.

Verschillen in attesteringen en motiveringen na controle voor de leerprestaties van leerlingen

Aan de hand van gestandaardiseerde **gevalsbeschrijvingen** waarin een aantal elementen gecontroleerd veranderd werden, werd nagegaan **of leerlingen met dezelfde leerprestaties maar met verschillende achtergrondkenmerken, ook verschillende attesten/adviezen** ontvangen en of eventuele verschillen in attesteringen ook gepaard gaan met verschillen in de **argumenten** die gebruikt worden om de attesten te motiveren.

Er zijn duidelijke verschillen in de **attesten** die leerkrachten geven naargelang onderwijspositie en discriminatiegronden:

- › *etnische herkomst*: aan leerlingenprofielen met Belgische herkomst wordt vaker een A-attest of C-attest gegeven; leerlingen van vreemde herkomst krijgen frequenter een B-attest;
- › *sociaaleconomische status*: aan leerlingen uit een gezin met een hogere SES wordt vaker een A-attest of C-attest gegeven. Leerlingen uit een gezin met een lage SES krijgen frequenter een B-attest;
- › *gender*: minder grote verschillen dan de andere criteria, maar leerkrachten geven aan meisjes frequenter een A-attest, aan jongens frequenter een B-attest;
- › *fysieke beperking*: geen systematische verschillen in attestering.

Bij de **argumentatie** van de attesteringsbeslissingen of adviezen worden het vaakst argumenten over de leerresultaten aangehaald, gevolgd door argumenten over de verdere loopbaan van de leerling. Argumenten over het gedrag van de leerlingen worden het minst vaak aangehaald.

De aangehaalde argumenten verschillen naar etnische herkomst en sociaaleconomische status van de leerling. Hieruit blijken duidelijke signalen van een stereotiepe beeldvorming die de sociale selectie in ons onderwijssysteem ondersteunen.

- › Voor leerlingen met *hoge SES of Belgische herkomst*: de attesten worden vaker ondersteund vanuit de idee dat tegenvallende prestaties van deze leerlingen het resultaat zijn van éénmalig onderpresteren en dat vormovergangen voor deze leerlingen dienen vermeden te worden, m.a.w. men houdt hen het liefst zo lang mogelijk op een onderwijstraject dat de latere overgang naar hoger onderwijs niet in het gedrag brengt. Dit wordt verder gemotiveerd vanuit de ouderlijke voorkeuren en de stereotiepe beeldvorming van een sterke ouderlijke ondersteuning van de leerling.
- › Voor leerlingen met een *lage SES of vreemde herkomst*: de attesten worden niet onder-

steund vanuit de idee dat het gaat om een éénmalig onderpresteren en vormovergangen worden vaker gezien als aansluitend bij de capaciteiten van de leerling (*leerlingen van vreemde herkomst*). Het vermijden van schoolse vertraging en het behalen van een diploma secundair onderwijs wordt voor hen belangrijker geacht dan een onderwijsloopbaan met doorstroomkansen naar het hoger onderwijs. Ook hier wordt dit verder gemotiveerd vanuit de stereotiepe beeldvorming van een gebrek aan ouderlijke ondersteuning van de leerling. Voor leerlingen van *vreemde herkomst* wordt ook het argument dat de leerling mogelijks de Nederlandse taal onvoldoende beheerst als argument voor een B-attest belangrijker geacht.

- › Voor *vrouwelijke leerlingen*: de attesten worden vaker ondersteund vanuit de idee dat leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel zo georiënteerd worden dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt en dat ze zeker een diploma kunnen behalen. Ook de mogelijkheid dat een B-attest werd gegeven omwille van de *voorkeur* van de leerling wordt voor hen waarschijnlijker geacht.

De vaststelling dat stereotiepe beeldvormingen zorgen voor een sociale bias in de oriënteringsadviezen van leerkrachten ten opzichte van de verschillende doelgroepen vindt ook steun in het onderzoek dat we deden naar **het diversiteitsbeleid en de diversiteitspraktijken** binnen scholen (factsheet deel 2).

DEEL 4 CONCLUSIE

12. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit rapport hebben we in eerste instantie (in deel 1) een **overzicht gegeven van de huidige wetenschappelijke kennis met betrekking tot de achterstelling in onderwijs van holebilerlingen, leerlingen met een migratieachtergrond, met een functiebeperking of uit zwakkere socio-economische gezinnen**. Uit deze literatuuranalyse blijkt dat het Vlaamse onderwijs internationaal aan de top staat wat betreft kwaliteit en prestaties. Desalniettemin bengelt het Vlaamse (net als het Franstalige) onderwijs onderaan de Europese rangorde wat sociale rechtvaardigheid betreft.

Leerlingen met een migratieachtergrond, met een functiebeperking of uit zwakkere socio-economische omgevingen blijven vaker zitten, zijn minder aanwezig in hooggewaardeerde onderwijsvormen, stromen vaker uit zonder diploma, en vatten minder vaak een studie in het hoger onderwijs aan.

Zeker blijkt dat leerlingen met een *migratieachtergrond* in een heel kwetsbare positie zitten, waarbij zij het opvallend slecht doen op verschillende indicatoren van schoolsucces. Het feit dat deze leerlingen vaak het hoofd moeten bieden aan verschillende uitdagingen, waarbij voornamelijk hun zwakkere socio-economische achtergrond sterk doorweegt, kan hier deels een verklaring voor zijn. Deze verstrengeling van indicatoren valt in het algemeen op in de analyse. Zo blijkt onder andere dat kinderen in het buitengewoon onderwijs disproportioneel een migratieachtergrond en/of zwakkere socio-economische achtergrond hebben. Het lijkt er dan ook op dat bij de start van de schoolloopbaan inzetten op een kwalitatief zorg-en-remediërings-

systeem een belangrijk verschil zou kunnen maken voor deze doelgroepen.

Bovendien worden de Vlaamse scholen gekenmerkt door een hoge mate van *segregatie*, waarbij leerlingen met een functiebeperking, met een migratieachtergrond of uit zwakkere socio-economische gezinnen geconcentreerd worden in bepaalde scholen.

Uit de analyse blijkt verder dat, vanuit internationaal perspectief, holebilerlingen het in België betrekkelijk goed lijken te doen, bijvoorbeeld op vlak van schoolresultaten, motivatie en leerling-leerkracht relaties. Enige voorzichtigheid is echter geboden bij deze vaststelling, gezien holebilerlingen het op andere indicatoren (zoals mentaal welbevinden en suicideproblematiek) net heel slecht doen, en het onderzoek naar hun schoolervaringen tot op heden beperkt gebleven is.

Uit de *oorzaakanalyse* blijkt dat er per doelgroep een aantal specifieke uitdagingen op het *individuele* niveau of in de *sociale achtergrond* spelen, die een succesvolle schoolloopbaan in de weg kunnen staan. En in de interacties met leeftijdsgenoten stellen we voor iedere doelgroep een pestproblematiek vast. Daarnaast is het echter belangrijk om oog te hebben voor **oorzaken en verklaringen die schuilen in de** processen die spelen op het systeem- en schoolniveau. Zeker naar aanbevelingen toe zijn dit net de niveaus waar de verschillende beleidsactoren op kunnen ingrijpen.

De internationale vergelijking toont immers dat belangrijke oorzaken op deze niveaus de slech-

te positie van het Vlaamse onderwijssysteem m.b.t. sociale gelijkheid kunnen verklaren. Zo blijkt dat de segregatie in het onderwijs deels gelinkt kan worden aan problemen met het huidige inschrijvingsbeleid, de onderwijsfinanciering en gebrekkige schoolinfrastructuur.

Ook blijkt uit de literatuurreview dat de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, het huidige at-testeringsbeleid, en de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem bijdragen aan de sociale selectie in het secundair onderwijs.

In deze studie hebben we getracht om hier bijkomende inzichten rond te verwerven door te focussen op het gevoerde **oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken** in het secundair onderwijs (deel 3).

Het secundair onderwijs in Vlaanderen wordt gekenmerkt door de combinatie van een vroege oriëntering en een ongelijke waardering van de onderwijsvormen. Deze combinatie kan zorgen voor een reproductie van sociale ongelijkheid door sociaaleconomische verschillen in de studiekeuzes.

De vroege oriëntering kan er immers toe leiden dat oriëntering niet zozeer gebeurt op basis van de talenten of belangstelling van de leerlingen maar eerder gebeurt op basis van de voorkeuren van ouders en de voorkeuren en adviezen van leerkrachten en scholen.²⁵⁸ Sociale verschillen worden dan gereproduceerd door minder ambitieuze studiekeuzes. Leerkrachten zouden dan weer eerder op basis van prestaties en studiehouding (in functie van de vorming van homogene subgroepen) adviseren dan op basis van belangstelling of talenten. En omdat op 12 jaar de prestaties ook sterk kunnen verbonden zijn met de sociale achtergrond van leerlingen, gaat de oriëntering naar de hiërarchisch ge-

percipieerde onderwijsvormen al snel gepaard met een sterke sociale selectie.

In de oriëntering van de leerlingen spelen de studie-attesten een belangrijke rol. Een A-attest betekent dat de leerling geslaagd is en verder kan gaan naar een volgend studiejaar. Leerlingen die een C-attest krijgen, hebben teveel onvoldoendes om naar een volgend studiejaar te gaan en dienen het leerjaar over te doen, ook als ze dan kiezen om een andere studierichting te volgen. Een B-attest ten slotte, geeft leerlingen de mogelijkheid om over te gaan naar een volgend jaar, maar enkel indien ze van studierichting veranderen. Het is op de eerste plaats een manier om leerlingen niet eindeloos vast te houden in een bepaald type onderwijs. Het B-attest biedt dus aan de leerling de keuze om het volgend studiejaar van richting te veranderen (al dan niet binnen dezelfde onderwijsvorm) ofwel om het studiejaar over te doen.

Deze B-attesten, die bedoeld zijn om falen te voorkomen, blijken in werkelijkheid de ongelijke kansen in de hand te werken. Zo werd reeds op basis van enquêtegegevens aangetoond dat de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs vooral verminderen *wanneer men van onderwijsvorm verandert na het ontvangen van een B-attest*; binnen dezelfde onderwijsvorm blijven en van richting veranderen heeft geen uitgesproken invloed.²⁵⁹ Ons onderzoek op basis van populatiegegevens²⁶⁰ naar het voorkomen van de verschillende attesten, en de op basis van deze attesten gemaakte studiekeuzes, bevestigt dat de sociale herkomst een belangrijke determinant is van de feitelijke oriëntering na een B-attest, waarbij kansarme leerlingen vaker van onderwijsvorm veranderen en de waterval ervaren, terwijl kansrijke leerlingen eerder blijven zitten en/of een overstap maken binnen dezelfde onderwijsvorm, om zo toch de kansen op doorstromen naar hoger onderwijs gaaf te houden.

²⁵⁸ Commissie Monard, 2009.

²⁵⁹ Spruyt et al., 2009.

²⁶⁰ Onderzoek op administratieve data en populatiegegevens van leerlingen, gelinkt aan schoolkenmerken, zijn een belangrijke bron van informatie. Een verdere verfijning van de beschikbare data zou toelaten dat de verschillende groepen naar discriminatiegronden nog beter onderscheiden kunnen worden, idealiter op basis van een gemeenschappelijk gedeelde definitie. Zo zou zeker, gegeven de veranderingen naar aanleiding van het M-decreet, het kunnen beschikken over meer gedetailleerde data rond functiebeperking, een betere monitoring van deze doelgroep toelaten. Dit geldt ook voor herkomst waar nu eerder een proxy gehanteerd dient te worden op basis van de nationaliteit en de thuistaal.

We kunnen dus spreken over ‘een dubbele handicap’: in eerste instantie ontvangen leerlingen met een lagere socio-economische positie, mede op basis van hun mindere schoolse prestaties, vaker een B-attest dan hun studiegenoten met een hogere socio-economische positie. Maar daarenboven zorgen de minder ambitieuze keuzes die gemaakt worden door deze groep na een B-attest, voor meer gelimiteerde verdere onderwijskansen en -mogelijkheden.

Zowel op het einde van de eerste graad als van de tweede graad maken hoge en lage-SES-leerlingen dus verschillende keuzes na een B-attest. Na een B-attest maken hoge-SES-leerlingen vaker die keuzes die de doorstroom naar het hoger onderwijs niet in het gedrang brengen. Het vrijwaren van de verdere loopbaankansen gebeurt bij hoge-SES-leerlingen vooral door het vermijden van een vormovergang (door het veranderen van richting) en minder door zittenblijven. Maar uit onze analyses blijkt bovendien ook dat de studiekeuzes na een B-attest het gevolg zijn van complexe interacties tussen individuele kenmerken, schoolkenmerken en schoolcompositiekenmerken.

Zo is een belangrijke bijkomende vaststelling dat de individuele keuzes na een B-attest mee bepaald worden door de leerlingencompositie van de school. Hoe hoger het aandeel hoge SES leerlingen op school, hoe vaker hoge SES-leerlingen vormovergangen na een B-attest op het einde van de eerste en de tweede graad vermijden. Voor lage SES-leerlingen is dit niet het geval. Na een B-attest op het einde van de tweede graad kiezen zij wel vaker voor een vormovergang naarmate het aandeel hoge SES-leerlingen op school hoger is.

Deze verschillen in keuzes na een B-attest versterken het effect van de verschillen in attesteringen. Zowel in 4ASO, 4KSO als 2A hebben hoge-SES-leerlingen een significant hogere kans op een A-attest en een significant lagere kans op een B-attest. Ook hier speelt bovendien

een gecombineerd effect met de leerlingencompositie. In scholen met hogere aandelen hoge SES-leerlingen daalt de kans op een B-attest voor hoge SES-leerlingen en stijgt de kans op een B-attest voor lage-SES-leerlingen.

Zo leiden attesteringen en studiekeuzes samen tot een verdere homogenisering van de leerlingenpopulatie in de verschillende onderwijsvormen. De hoge mate van segregatie in het secundair onderwijs^{261 262} is zeker niet enkel het gevolg van de initiële studie- en schoolkeuzes bij het begin van het secundair onderwijs. Naarmate de schoolloopbanen vorderen, grijpen attesteringen, de keuzes die op deze attesteringen volgen en de reeds bestaande segregatie op elkaar in en wordt de sociale selectie en schoolse segregatie versterkt. Dit verklaart ook de vaststelling dat de helft van de sociaaleconomische segregatie in het secundair onderwijs zich bevindt tussen de vier onderwijsvormen.²⁶³

Zoals reeds vermeld werd in deze studie ook gezocht naar **verklaringen voor de verschillen inzake attesteringen en studiekeuze**. Hierbij focussen we op elementen die (naast andere factoren waaronder leerprestaties) mogelijkerwijze mee een rol kunnen spelen in de wijze waarop attestering gebeurt en hoe studiekeuzes gemaakt worden.

Zo kijken we in eerste instantie naar het *gevoerde oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken* op schoolniveau. We kunnen stellen op basis van deze verkennende bevindingen dat het oriënteringsproces, de deliberatie- en klassenraadpraktijken verschillend kunnen verlopen tussen de scholen. We hebben ook aanduidingen dat er verschillen zijn in welke mate het oriënteringsadvies ook rekening houdt met andere elementen naast de leerprestaties. Zo was iets meer dan de helft van de respondenten het eens met de stelling dat ‘Inzet, attitudes en sociale vaardigheden van leerlingen ook doorslaggevende criteria zijn bij deliberatie’. Rekening houden met inzet, attitudes en sociale vaardigheden gebeurt

261 Wouters & Groenez, 2013.

262 Hindriks & Lamy, 2014.

263 Wouters & Groenez, 2013.

vaker in kleine dan in grotere scholen. Ook respondenten uit scholen met een hoog aandeel vrouwelijke leerlingen onderschreven deze stelling vaker. Tot slot werd duidelijk dat in scholen met een hoog aandeel en in scholen met een laag aandeel hoge-SES-leerlingen of leerlingen van vreemde herkomst minder vaak rekening gehouden wordt met inzet, attitudes en sociale vaardigheden bij deliberatie.

Daarnaast kunnen we voorzichtig vaststellen dat respondenten uit scholen met een hoog % hoge-SES-leerlingen of weinig diversiteit naar herkomst vaker lijken rekening te houden met elementen zoals de thuissituatie, psychisch welzijn of leerattitudes bij de deliberatie.

Oriëntering van leerlingen blijkt dus zeker geen exacte wetenschap aan de hand van een objectief instrumentarium, wat dus *ruimte laat voor individueel maatwerk maar ook voor de invloed van stereotypingen*.

Een belangrijke oorzaak van de verschillen in attesteringen en de daarop volgende studiekeuzes zijn de verschillen in leerprestaties tussen deze groepen. Maar om meer sluitende uitspraken te kunnen formuleren over de vraagstelling of de verschillen in ontvangen attesten louter terug te brengen zijn tot verschillen in leerprestaties, en of daarnaast ook vooroordelen of stereotypingen een rol spelen, is het van belang om te kunnen *controleren voor de leerprestaties van leerlingen*. Daarom werden in de bevraging van leerkrachten enkele gestandaardiseerde **gevalsbeschrijvingen** opgenomen (vignetten) die toelaten om de vraag te beantwoorden of leerlingen met dezelfde leerprestaties maar met verschillende achtergrondkenmerken, ook **verschillende attesten/adviezen** ontvangen. Daartoe werden studieresultaten in de gevalsituaties opgenomen die verschillende attesteringen mogelijk maken ('tough cases'). Hierbij komt ook de vraag aan bod of eventuele verschillen in attesteringen ook gepaard gaan met verschillen in de **argumenten** die gebruikt worden om de attesten te motiveren. Dit maakt het mogelijk om *de rol van mogelijke vooroordelen of stereotypingen te verduidelijken*.

Kijken we naar de **attesten** die leerkrachten geven, dan zien we duidelijke verschillen naar onderwijspositie en discriminatiegronden. Deze verschillen zijn groter voor de gronden etnische herkomst en SES, voor gender zijn deze kleiner. Voor de discriminatiegrond fysieke beperking zien we geen systematische verschillen in de toegekende attesteringen.

Naar *etnische herkomst* zien we dat aan de leerlingenprofielen met Belgische herkomst vaker een A-attest (bij twijfel tussen slagen (A-attest) of heroriënteren (B-attest)) of C-attest (bij twijfel tussen zittenblijven (C-attest) of heroriënteren (B-attest)) wordt gegeven. Leerlingen van vreemde herkomst krijgen frequenter een B-attest. Dit is vooral uitgesproken in 2A en 4ASO en 4TSO.

Naar *sociaaleconomische status* zien we dat aan leerlingen uit een gezin met een hogere SES vaker een A-attest (bij twijfel tussen slagen of heroriënteren) of C-attest (bij twijfel tussen zittenblijven of heroriënteren) wordt gegeven. Leerlingen uit een gezin met een lage SES krijgen frequenter een B-attest. Dit is vooral uitgesproken in 2A en 4ASO en 4TSO.

Naar *gender* zien we minder grote verschillen. Leerkrachten zijn geneigd aan meisjes frequenter een A-attest te geven dan aan jongens. De toekenning van een B-attest gebeurt dan weer frequenter bij jongens dan bij meisjes.

Bij de vraag naar de **argumentatie** van de attesteringsbeslissingen of adviezen worden argumenten m.b.t. de leerresultaten het vaakst aangehaald, gevolgd door de argumenten m.b.t. de verdere loopbaan van de leerling. Argumenten m.b.t. het gedrag van de leerlingen worden het minst vaak aangehaald. Uit de verschillen in de aangehaalde argumenten naar etnische herkomst en sociaaleconomische status van de leerling komen duidelijke signalen van een stereotiepe beeldvorming naar voor die de sociale selectie in ons onderwijssysteem ondersteunt. Dit komt het duidelijkst naar voor bij de argumenten die de toegekende attesten verklaren vanuit het verdere loopbaanperspectief van de leerling, de beheersing van de Nederlandse

taal en de ondersteuning thuis of de ouderlijke voorkeuren.

Uit onze analyses blijkt dat de argumentatie voor attesteringen van leerlingen met *hoge SES of Belgische herkomst* vaker het idee ondersteunt dat de tegenvallende prestaties van deze leerlingen het resultaat zijn van éénmalig onderpresteren en dat vormovergangen voor deze leerlingen dienen vermeden te worden. Dit komt tot uiting in de argumenten “de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm houden” en “de doorstroom naar hoger onderwijs intact houden”. Men houdt deze leerlingen m.a.w. het liefst zo lang mogelijk op een onderwijstraject dat de latere overgang naar hoger onderwijs niet in het gedrag brengt. Dit wordt verder gemotiveerd vanuit de ouderlijke voorkeuren en de stereotiepe beeldvorming van een sterke ouderlijke ondersteuning van de leerling.

Bij leerlingen met gelijke resultaten maar met een *lage SES of vreemde herkomst* worden de resultaten niet gekaderd als een éénmalig onderpresteren of worden vormovergangen gezien als aansluitend bij de capaciteiten van de leerling (leerlingen van vreemde herkomst). Voor deze leerlingen wordt een onderwijsloopbaan in het verschieft gesteld waarbij niet zozeer de doorstroomkansen worden bewaakt maar waar het vermijden van schoolse vertraging en het behalen van een diploma secundair onderwijs primordiaal is. Ook hier wordt dit verder gemotiveerd vanuit de stereotiepe beeldvorming van een gebrek aan ouderlijke ondersteuning van de leerling. Tot slot wordt ook het argument dat de leerling mogelijks de Nederlandse taal onvoldoende beheerst als verklaring voor een B-attest belangrijker geacht bij leerlingen van vreemde herkomst.

Ook bij de oriëntering van *vrouwelijke leerlingen* komt een stereotiepe beeldvorming naar voor. Zo geven leerkrachten bij vrouwelijke leerlingen vaker aan dat ‘het belangrijk is om leerlingen met een duidelijk beroepsprofiel zo te oriënteren dat ze snel kunnen instromen in de arbeidsmarkt’ en ‘dat het belangrijk is om de leerling zo te oriënteren dat hij/zij zeker een diploma kan behalen’. Bovendien wordt voor het profiel vrouwelijke leerling, de mogelijkheid dat een B-attest werd

gegeven omwille van de *voorkeur* van de leerling waarschijnlijker geacht.

De vaststelling dat stereotiepe beeldvormingen zorgen voor een sociale bias in de oriënteringsadviezen van leerkrachten ten opzichte van de verschillende doelgroepen vindt ook steun in het onderzoek dat we deden naar **het diversiteitsbeleid en de diversiteitspraktijken** binnen scholen (deel 2).

Hieruit stelden we immers vast dat er ook een bias speelt in de inzet en betrokkenheid van leerkrachten ten opzichte van de verschillende doelgroepen. Zo lijken scholen voornamelijk ten opzichte van leerlingen met een functiebeperking nog veel groeipotentieel te hebben, aangezien leerkrachten zichzelf op attitudes en competenties laagst inschatten wat betreft omgang met leerlingen met een functiebeperking en het weinig haalbaar achten bepaalde types leerlingen in hun klas op te nemen. Deze zaken worden ook weerspiegeld in het beleid van de scholen, waarbij er geen consequente aanpak lijkt te bestaan in de omgang met functiebeperking en slechts een minderheid van de scholen inspanningen doet voor schooltoegankelijkheid gericht op de inclusie van leerlingen met een functiebeperking. Ook in de omgang met leerlingen met een migratieachtergrond signaleren leerkrachten uitdagingen. Vooral de omgang met meertaligheid en religiositeit blijkt veel vragen op te roepen. Daar staat tegenover dat schoolpersoneel het gevoel heeft dat zij op vlak van de SES-thematiek doorgaans ver staan. Zo schatten zij zich van alle bevraagde diversiteitsthematieken het hoogst in op het diversiteitsbeleid m.b.t. dit topic, scoren zij betrekkelijk positief op attitudes m.b.t. kansarmoede in het onderwijs en voelen zij zich competent in de omgang met kansarmoede in de klas. Deze bevindingen zijn opvallend gezien de grote sociale ongelijkheid in het Belgisch onderwijs, die zowel uit de literatuurstudie (deel 1) als het onderzoek naar oriënteringspraktijken (deel 3) blijkt. Ook voor de omgang met gender en met holebi stellen we een tweedeling tussen attitudes en praktijken vast. Zo denkt het schoolpersoneel heel positief over de holebi- en genderthematiek, maar tegelijk signaleren ze op praktisch vlak weinig te weten wat ze met dit thema aan moeten.

Algemeen stellen we dan ook vast dat de kennis en competenties van leerkrachten om met diversiteit in de klas om te gaan, vaak te wensen overlaten. Zo toont onze bevraging onder Vlaamse leerkrachten aan dat velen zichzelf weinig competent inschatten voor de omgang met meer-taligheid, religiositeit, functiebeperkingen of gendergerelateerde thema's. Verder geeft ook ruim een vijfde van de leerkrachten basisonderwijs en 15% van de leerkrachten secundair aan zich niet bekwaam genoeg te voelen om diversiteitsthema's bespreekbaar te maken in de klas. Tegelijkertijd stelt 30% en ruim 40% van de respondenten uit respectievelijk het basis en secundair onderwijs dat hun school de competenties van leerkrachten om met diverse leerlingen om te gaan, niet versterkt. Ook samenwerking binnen het schoolteam, bijvoorbeeld onder de vorm van teamteaching of zelfs het delen van lessen, wordt door 30% van de respondenten basisonderwijs en bijna 45% van de respondenten secundair aangegeven als een actie die niet ondernomen wordt. Het mag dan ook duidelijk zijn uit bovenstaande bespreking dat er in het Vlaamse onderwijsveld een nood aan bijkomende professionalisering i.v.m. diversiteit in de klas bestaat die op dit moment onvoldoende beantwoord wordt.

Deze bevinding is pertinent gezien uit het onderzoek naar diversiteitsbeleid en -praktijken blijkt dat, naast de structuur- en compositiekenmerken van een school, vooral de competenties en attitudes van het schoolpersoneel doorslaggevend lijken te zijn voor hoe scholen omgaan met diverse leerlingen. Hieruit kan dan ook geconcludeerd worden dat een aantal belangrijke aanpassingen in de ondersteuning en opleiding van leerkrachten, alsook in het algehele onderwijsbeleid een belangrijke impact op de onderwijskansen van deze doelgroepen kunnen hebben.

Deze nood wordt niet alleen onderkend door het schoolpersoneel zelf, maar ook in de focusgroepen met onderwijsondersteuners en het middenveld. Hoewel er weinig verbazing was over de bevindingen van de Diversiteitsbarometer, uitten de deelnemers een grote bezorgdheid over deze resultaten en werd in de focusgroepen gezocht naar manieren om deze systematieken te doorbreken.

Een eerste focus waren de mogelijkheden om de huidige professionalisering van scholen en leerkrachten effectiever te maken. Hiervoor werd voornamelijk een lans gebroken voor duurzame professionaliseringstrajecten i.p.v. eenmalige studiedagen. Deze trajecten zouden niet door een individuele leerkracht gevolgd worden, maar via een sterk beleidsvoerend vermogen in de school net de focus worden van het gehele schoolteam. Door met een volledig schoolteam rond bepaalde thema's te werken, hopen de organisatie-afgevaardigden bovendien om de teamwerking binnen scholen te versterken. Men stelt immers vast dat het takenpakket van leerkrachten steeds uitgebreider en complexer wordt. Bijgevolg wordt het steeds moeilijker voor een individuele leerkracht om over alle kennis en competenties te beschikken voor de specifieke uitdagingen in zijn of haar klas. Juist door in te zetten op co-teaching en samenwerking hoopt men de diverse expertises binnen een schoolteam maximaal in te zetten. Hoewel alle deelnemers aan de gesprekken zich binnen deze professionaliseringsvoorstellen konden vinden, waren bepaalde deelnemers ook de mening toegedaan dat er eveneens nood is aan een strengere beleid. Deze mensen spraken bijvoorbeeld over het belang van duidelijke doelstellingsformuleringen, resultaats- i.p.v. inspanningsverbintenissen, en bijbehorende evaluatie-analyses van schoolbeleid. Sommige deelnemers voelden de noodzaak van een orgaan dat in staat is om sanctionerend of bekrachtigend op te treden naar scholen die respectievelijk een zwak of sterk uitgewerkt gelijke kansen- en zorgbeleid ontwikkelen.

Een tweede vaak terugkerende manier om de vastgestelde systematieken te doorbreken was het aanbrengen van meer referentiekaders binnen schoolteams. Een eerste belangrijk perspectief dat de respondenten in de focusgroep aanbrachten, is het zogenaamde kruispuntdenken of intersectionaliteitsperspectief. Bij deze benadering wordt men bewust van de manieren waarop verschillende kenmerken, zoals geslacht, etniciteit, sociale afkomst, taal, beperking, ..., kruisen en een versterkende invloed op sociale ongelijkheid kunnen hebben. De respondenten gebruikten dit perspectief vaak in de bespreking van de surveyresultaten, door bijvoorbeeld te wijzen op de culturalisering van (leer)problemen

bij meertaligen met een migratieachtergrond of bij de bespreking van de blanke, middenklasse achtergrond van kinderen in inclusief onderwijs. Er werd ook aangegeven dat een dergelijk perspectief een belangrijk denkkader kan zijn voor schoolteams om de diversiteit binnen hun school in ogenschouw te nemen. Een tweede manier om diverse referentiekaders te bevorderen die consequent in alle focusgesprekken genoemd werd, was een verhoogde diversiteit in het leerkrachtenkorps. Men stelt immers vast dat leerkrachtenteams dominant bestaan uit blanke, middenklasse hetero-vrouwen zonder functiebeperking. Door deze specifieke achtergrond is het vaak moeilijk voor leerkrachten om zich in te leven in de uitdagingen en levensomstandigheden van leerlingen die uit meer diverse omgevingen komen. Dit zorgt dan ook voor mis-

verstanden van bepaalde signalen of (leer)moeilijkheden van leerlingen. Een bijkomend voordeel van meer diverse schoolteams is dat deze leerkrachten ook een rolmodel kunnen zijn voor leerlingen. Men stelt immers vast dat bepaalde leerlingen niet geloven dat verder studeren voor hen mogelijk is, of dat een diploma zich kan vertalen in jobkansen. Hoewel het thema van een divers lerarenkorps frequent aangehaald werd, moet tegelijkertijd vastgesteld worden dat de organisatie-afgevaardigden zich realiseren dat dit een complexe thematiek is. Om dit te realiseren zijn er immers belangrijke veranderingen bij de in-, door- en uitstroom van studenten in academische richtingen en lerarenopleidingen nodig, alsook oplossingen voor discriminatie op de arbeidsmarkt.

13. BIBLIOGRAFIE

- Aerts, S. (2013). *Uit de kast op school: De schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi- en heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.
- Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In Dierckx, D., Coene, J., Raeymaeckers, P., & van der Burg, M. (Eds). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015*. (p. 231-249). Leuven: Acco.
- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465-473.
- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-witverhaal*. Garant: Antwerpen.
- Alexander, C. & Becker, H. (1978). 'The Use of Vignettes in Survey Research'. *Public Opinion Quarterly* 42: 93104.
- Anthoons I., Deprez N., Thyssen S. & Verbruggen M (2004). Worden leerlingen in verschillende scholen op gelijke wijze gedelibereerd? Onderzoek naar de invloed van de deliberatiepraktijk op de doorstroming van leerlingen. Pedagogisch didactisch seminarie, Academische lerarenopleiding, schooljaar 2003-2004.
- Benjamin, S. (2003). Gender and special educational needs. In C. Skelton & B. Francis (Eds.), *Boys and girls in the primary classroom* (pp. 98-112). Berkshire: Open University Press.
- Boone, S. (2013). *De context van ongelijkheid: Bepalende factoren bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2010). Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. OBPWO-project 07.03, geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/brochure_OBPWO_07_03.pdf.
- Bos, H. M. W., Sandfort, T. G. M., de Bruyn, E. H., & Hakvoort, E. M. (2008). Same-sex attraction, social relationships, psychosocial functioning, and school performance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 44(1), 59-68.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509.
- Boudon R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz
- Breen, R. & Goldthorpe J. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9:275-305.
- Caro F.G., Ho, T., McFadden D., Gottlieb A. S., Yee C., Chan T. & Winter J. (2010). Using the Internet to Administer More Realistic Vignette Experiments, *Social Science Computer Review* 000(00)1-18.
- CGVS (Commissariaat-Generaal voor Vluchtelingen en Staatlozen) (2015). *Asielstatistieken, jaaroverzicht 2015*. Geraadpleegd op <http://www.cgvs.be/nl/actueel/asielstatistieken-overzicht-2015>.
- Coene, J., & Dierckx, D. (2015). Kinderarmoede heeft vele gezichten: Een balans van kinderarmoede in België en Vlaanderen. In Dierckx, D., Coene, J., Raeymaeckers, P., & van der Burg, M. (Eds). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015*. (p. 231-249). Leuven: Acco.

- Commissie Monard. (2009). Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs.
- Cox, N., Dewaele, A., & Vincke, J. (2012). "I do respect them, but I'd rather have them normal and discrete like everybody else": Exploring stereotypes and sexual stigma in a Flemish context with sexual minority and majority youth. In N. Cox (Ed.), *Al wie da ni springt... Een sociologische analyse van minderheidsstress, identiteit en stigma bij holebi-jongeren*. (pp. 101-111). Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.
- Cox, N., Dewaele, A., Van Houtte, M., & Vincke, J. (2010). Stress-related growth, coming out, and internalized homonegativity in lesbian, gay, and bisexual youth. An examination of stress-related growth within the minority stress model. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 117-137.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- D'Hondt, F. (2015). *Ethnic discrimination & educational inequality*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University
- D'hondt, F., Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2015). Do attitudes toward school influence the underachievement of Turkish and Moroccan minority students in Flanders? The attitude-achievement paradox revisited. *Comparative Education Review*, 59(2), 332-354.
- De Fraine (2012). KU Leuven/Bron: De standaard, 12-10-2012, 1 op de 10 leerlingen in middelbaar krijgt Battend.
- De Schauwer, E. (2011). *Participation of children with severe communicative difficulties in inclusive education and society*. Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-27.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: A comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.
- Demanet, J., Van den Broeck, L., & Van Houtte, M. (2015). Schoolmoeheid door economische deprivatie? In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers & M. van der burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015* (Vol. 29, pp. 214-230). Leuven: Acco.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders*. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey. TALISBrussels: Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs (2016). Cijfergegevens met betrekking tot buitengewoon en geïntegreerd onderwijs van 2002 tot 2016. Persoonlijke communicatie met Elien Werbrouck.
- Desoete, A. (2010). Adolescenten met leerstoornissen. Zijn de scholen er rijp voor.../bang voor...? *Sprankel*, 21(2), 25-5.
- Desoete, A. (2014). Help, er zijn 25% leerlingen met een attest op mijn school... Attesten: Gelegitimeerde verwaarlozing of emotionele voeding voor het brein? *Impuls*, 45 (1), 23-31.
- Dewaele, A., & Van Houtte, M. (2010). *Zichtbaarheid- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dewaele, A., Vincke, J., Van Houtte, M., & Cox, N. (2008). *De schoolloopbanen van holebi en heterojongeren*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dupont, M. 2010. *Onderzoek naar de barrières die ouders ondervinden bij de zoektocht naar een geschikte school voor hun kind met een beperking*. Master thesis. Gent: Ghent University.

- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Engels, N., Struyven, K., & Coubergs, C. (2014). *Leerkrachten uitgedaagd: Omgaan met diversiteit*. In I. Nicaise, D. Kavadias, B. Spruyt, & M. Van Houtte (Eds.), *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. (pp. 211-240). Antwerpen: EPO.
- ESS. (2012). European Social Survey. Geraadpleegd op <http://www.europeansocialsurvey.org>.
- European Commission (2013). *Commission recommendation of 20/02/2013. Investing children: breaking the cycle of disadvantage*. Brussel: European Commission.
- EU-SILC. (2011). *Armoede en Sociale Uitsluiting in België*. Geraadpleegd op http://statbel.fgov.be/nl/modules/pressrelease/statistieken/arbeidsmarkt_en_levensomstandigheden/la_pauvrete_et_l_exclusion_sociale_en_belgique.jsp.
- Fook, J., Ryan, M. & Hawkins, L. (1997). Towards a theory of social work expertise. *British Journal of Social Work*, 28, 399-417.
- Gadeyne, E., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2008). Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional Children*, 74(4), 453-469.
- Geerts, A., Dierckx, D. & Vandevort, L. (2012). *Elk kind telt. Informatie en inspiratie voor lokale actoren in hun strijd tegen armoede*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Grip. (2015). Stand van zaken: inclusief onderwijs in Vlaanderen. Rapport, geraadpleegd op www.gripvzw.be/downloads/category/8-onderwijs.html?download=228:stand-van-zaken-inclusief-onderwijs-juli-2015.
- Grisay, A. (1984). *Trébucher sur le seuil de l'école. Enquête sur le problème du redoublement et de l'échec scolaire au premier cycle de l'enseignement primaire*. Liège. Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université. Doc. A.P.E.R.
- Groenez S. (2006). Gekregen of verdiend? Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen. In: Cre J. (red.), *Gokken op de toekomst*, Wolters Plantyn, p.11-31.
- Groenez, S., Nicaise, I. & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In: Vanderleyden L., Callens M., Noppe J. (Eds.), *De sociale staat van Vlaanderen 2009*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse regering.
- Grønhøj* A. & Bech-Larsen T. (2010). Using vignettes to study family consumption processes. *Psychology & Marketing* 27(5), p.445-464.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hindriks, J., & Lamy, G. (2014). *Terug naar school, terug naar segregatie*. Itinera Institute Analyse, 2014/5.
- Hirtt N., Nicaise I. & De Zutter D. (2007). *De school van de (on)gelijkheid*. Berchem/Antwerpen, uitgeverij Epo.
- Hooghe, M., & Meeusen, C. (2012). Homophobia and the transition to adulthood: A three year panel study among Belgian late adolescents and young adults, 2008-2011. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1197-1207.
- Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere Y., & Harrell A. (2007). *De houding van jongeren ten aanzien van holebi-rechten. Een kwantitatieve en kwalitatieve analyse*. Leuven: Center for Citizenship and Democracy.
- Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere, Y., & Harrell, A. (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada: A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57(3), 384-400.

- Hughes, R. & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 37, 382-386.
- Hughes, R. & Huby, M. (2004). The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work & Social Sciences Review* 11(1) 2004 pp. 36-51.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420.
- Juchtmans, G., Vandenbroucke, A., Goos, M., & De Fraine, B. (2011). Zittenblijven in vraag gesteld: Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. OBPWO-project 10.02, *Eindrapport*. KU Leuven.
- Kanninen, B. (Ed.) (2007). Valuing environmental amenities using stated choice studies. New York, NY: Springer Science Business Media.
- Louviere, J., Hensher, D., & Swait, J. (2000). Stated choice methods: Analysis and application. New York, NY: Cambridge University Press.
- Marissal, P., May, X. & Lombillo, D. M. (2013). *Stedelijke en plattelandsarmoede*. Uitgevoerd door de KU Leuven en de Université Libre de Bruxelles binnen het AGORA-onderzoeksprogramma van het federaal Wetenschapsbeleid in opdracht van het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting.
- Miles, M. (1990). 'New Methods for Qualitative Data Collection and Analysis: Vignettes and Pre-Structured Cases'. *Qualitative Studies in Education* 3(1): 37-51.
- Mortelmans, D. (2011). *Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven.
- Mortier, K. (2010). *Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: From an expert model to a partnership model*. Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.
- Nicaise I., Spruyt B., Van Houtte M. & Kavadias D. (red.) (2014). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. Antwerpen: EPO.
- Nicaise, I., & Desmedt, E (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.
- Noppe, J., & Lodewijckx, E. (2013). *De gekleurde samenleving. Personen van vreemde herkomst in Vlaanderen*. Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Opdenakker, M.-C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.
- Pelleriaux, K. (2003). *Stereotypering van holebi's in het secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Pelleriaux, K; & Van Ouytsel, J. (2003). *De houding van Vlaamse scholieren tegenover holebiseksualiteit*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Pfeffer, F. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543-565. In N/A (Ed.).
- Pieters, S., De Block, K., Scheiris, J., Eyssen, M., Desoete, A., Deboutte, D., Van Waelvelde, H., & Roeyers, H. (2012). How common are motor problems in children with a developmental disorder: rule or exception? *Child care, Health and Development*, 38(1), 139-145.
- Poteat, V. P., Scheer, J. R., & Mereish, E. H. (2014). Factors Affecting Academic Achievement Among Sexual Minority and Gender-Variant Youth. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior: The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* (Vol. 47, pp. 261-300). London: Elsevier.

- Poulou M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6:1, 50-62.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2016). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L. & Gardner, D. M. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4 (1), pp. 2-14.
- Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014). *Kleine kinderen, grote kansen: hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Rossi, P., & Anderson, A. (1982). The factorial survey approach: An introduction. In P. Rossi & S. Nock (Eds.), *Measuring social judgments: The factorial survey approach*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Schoonacker, M., Dumon, E., & Louckx, F. (2009). WELEBI. *Onderzoek naar het mentaal en sociaal welbevinden van lesbische en biseksuele meisjes*. Brussel: Gelijke kansen in Vlaanderen.
- Sim, A.J., Milner, J., Love, J. & Lishman, J. (1998). Definitions of need: Can disabled people and care professionals agree? *Disability and Society*, 13, 53-74.
- Siongers, J., & Smits, W. (2014). In het culturele spoor van...? Genderspecifieke intergenerationale overdracht van sociale en culturele participatie. In B. Spruyt & J. Siongers (Eds.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren* (pp. 37-58). Leuven: Acco.
- Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Spruyt B. & Laurijssen L. (2014). B-attesten: kiezen is verliezen. In: Ides Nicaise, Bram Spruyt, Mieke Van Houtte & Dimokritos Kavadias (red.). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*, Antwerpen: EPO: 165-182 - TOR 2014/20.
- Spruyt, B., I. Laurijssen, & Y. Van Dorselaer (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens & Maatschappij*, 84, 3: 279-299 - TOR 2009/18.
- Steenssens, K., Aguilar, L. M., Demeyer, B., Fontaine, P. (2008). *Kinderen in armoede: Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België*. Brussel: POD Maatschappelijke Integratie.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school*. Universitaire Pers Leuven.
- Struyf, E., Verschuere, K., Verachtert, P., Adriaensens, S., Vermeersch, B., Van de Putte, I., & Stoffels, L. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO 09.05. Beleidssamenvatting.
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E., & Crul, M. (2003). The second generation in Belgium. *International Migration Review*, 37(4), 1065-1090.
- Unia. (2011). De internationale dag van personen met een handicap: nog veel werk aan de winkel voor België. Artikel, geraadpleegd op <http://unia.be/nl/artikels/de-internationale-dag-van-personen-met-een-handicap-nog-veel-werk-aan-de-winkel-voor-belgie>.

- Unia. (2013). Met een handicap naar de school van je keuze: Redelijke aanpassingen in het onderwijs. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/brochureCGKR.pdf>.
- Unia. (2014a). Parallel rapport van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding bij het eerste periodieke rapport van België in het kader van de tenuitvoerlegging van het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap. Geraadpleegd op <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap-parallel-rapport>.
- Unia. (2014b). Collectieve klacht n°109/2014 MDAC t. België: mededeling op artikel 32A§1 van het reglement van het Europees comité voor de sociale rechten door het Interfederaal Centrum voor gelijke kansen en bestrijding van discriminatie en racisme. Geraadpleegd op https://www.unia.be/files/Z_ARCHIEF/nl-amicus_curiae_mdacc_belgique_final.pdf.
- Unia. (2015). Handicap: onderwijs en toegankelijkheid baren grote zorgen. Artikel, geraadpleegd op <http://unia.be/nl/artikels/handicap-onderwijs-en-toegankelijkheid-baren-grote-zorgen>.
- Unia. (2016). Inclusief onderwijs in Vlaanderen: een tussentijdse analyse. Geraadpleegd op http://unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inclusief_onderwijs-CRPD.pdf.
- Unicef. (2012). *Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan: Het perspectief van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het onderwijsdebat*. Brussel: Unicef België.
- United Nations. (2014). Committee on the rights of persons with disabilities: Concluding observations on the initial rapport of Belgium. Geraadpleegd op <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14429&langId=en>.
- Valcke, M., Rots, I. & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Bestuurlijke samenvatting.
- Vantieghem, W. (2015). *Gender goes to school: the influence of gender norms on early adolescents' school functioning*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.
- Van Der Wildt, A. (2016). *Challenging monolingual teaching practices: The roots and fruits of teachers' tolerance towards multilingualism*. Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.
- van Heeringen, C., & Vincke, J. (2000). Suicidal acts and ideation in homosexual and bisexual young people: A study of prevalence and risk factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 494-499.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Van Houtte, M., & Van Praag, L. (2014). Hoger-lager: Van verschillende waardering tot verschillende schoolculturen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte & D. Kavadias (Eds.), *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is* (pp. 93-113). Berchem: EPO.
- Van Hove, G. & De Vroey, A. (2008). Inclusief onderwijs volop in beweging. In Nicaise, I., & E. Desmedt (Eds). *Gelijke kansen op school het kan: 16 sporen voor praktijk en beleid* (pp. 235-257). Mechelen: Plantyn.
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2011). *Twee cijferbladen over de evolutie van het buitengewoon lager onderwijs tot 2009*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Van Praag, L. (2013). *Right on track? An explorative study on ethnic minorities' success in Flemish secondary education*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.

- VAPH (Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap). (2007). Personen met een handicap in het bijzonder en geïntegreerd Onderwijs. Geraadpleegd op www.vaph.be/vlafo/download/nl/486433/bestand.
- Verhaeghe, P.-P., Van der Bracht, K., & Van de Putte, B. (2012). *Migrant zkt toekomst: Gent op een keerpunt tussen oude en nieuwe migratie*. Antwerpen: Garant.
- Verhoeven, J. & Tessely, R. (2000). *Vlaams EURYDICE-rapport 1999. Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Beleidscoördinatie.
- Versmissen, D., Dewaele, A., Meier, P., & Van Houtte, M. (2011). *Zzzip'z: Onderzoek naar de levenskwaliteit van Vlaamse holebi's*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Vincke, J., & Stevens, P. (1999). *Een beleidsgerichte algemene survey van Vlaamse homoseksuele mannen en vrouwen*. Basisrapport. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Cel Gelijke Kansen / Universiteit Gent - Vakgroep Sociologie.
- Vlaamse Overheid (2010). Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2010-2014.
- Vlaamse Overheid (2012). Engagement voor genderbewust en holebivriendelijk onderwijs. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2012/doc/10-23-gender-verklaring.pdf>.
- Vlaamse Overheid (2015). Masterplan scholenbouw: samen bouwen aan een sterker patrimonium. Geraadpleegd op <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/masterplan-scholenbouw-samen-bouwen-aan-een-sterker-schoolpatrimonium>.
- Vlaamse Overheid (2016). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2015-2016.
- Vlor (2004). Advies over een versterking van de onderwijskansen van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen. Geraadpleegd op <http://www.vlor.be/advies/versterking-van-onderwijskansen-van-jongeren-met-ernstige-gedrags-en-emotionele-problemen>.
- Vlor (2013). Advies over kinderen in armoede. Rapport, geraadpleegd op <http://www.vlor.be/armoede>.
- Vlor (2014). Het onderwijs voor dove en slechthorende mensen uitgedaagd. Rapport geraadpleegd op <http://www.vlor.be/publicatie/het-onderwijs-voor-dove-en-slechthorende-mensen-uitgedaagd-0>.
- Vranken, M., & Dekempeneer, C. (2016). Naar een inclusief onderwijs in Vlaanderen. *Sprankel*, 27(2), 13–26.
- WHO (2011). *World report on disability*. Malta: WHO Press.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Leuven: Steunpunt SSL.





3

DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS IN DE FRANSE GEMEENSCHAP



DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS IN DE FRANSE GEMEENSCHAP

SYNTHE RAPPORT



FACULTÉ PHILOSOPHIE
& SCIENCES SOCIALES



Dr. André Géraldine, Pr. Jacobs Dirk en Dr. Alarcon-Henriquez Alejandra

Onderzoek in opdracht van Unia

INHOUDSOPGAVE

LIJST VAN TABELLEN	205
LIJST VAN FIGUREN	207
INLEIDING	210
DEEL 1 - DIVERSITEIT EN ONGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS IN DE FRANSE GEMEENSCHAP	213
Inleiding	213
1. De onderwijscontext van de Franse Gemeenschap per beschermd criterium	214
1.1. Criterium sociale afkomst	214
1.2. Criterium etnische afstamming	216
1.3. Criterium handicap	218
1.4. Criteria seksuele geaardheid en gender	219
2. Ongelijke participatie doorheen schoolloopbanen	221
2.1. Criterium sociale afkomst	222
2.2. Criterium etnische afstamming	226
2.3. Criterium handicap	231
2.4. Criteria seksuele geaardheid	236
2.5. Criterium gender	236
3. Oorzaken en factoren voor de ongelijkheden in het onderwijs in de Franse Gemeenschap	238
3.1. De organisatie van het onderwijs	238
3.2. Attitudes van de actoren: gevolgen die samenhangen met hun positie, stereotypen en discriminatie	240
4. Conclusies	244
Fact sheet	246
DEEL 2 - OMGAAN MET DIVERSITEIT OP SCHOOL	249
Inleiding	249
5. Verkennende fase	250
5.1. Methodologie	250
5.2. Resultaten van de verkennende fase	251
6. Onlinebevraging	256
6.1. Methodologie	256
6.2. Resultaten	261
6.3. Conclusies	275

7. Verdiepingsfase	277
7.1. Methodologie	277
7.2. Eerste reeks seminars met deskundigen: diversiteitsdeskundigen per beschermd criterium	277
7.3. Tweede reeks seminars met deskundigen: onderwijsdeskundigen (alle beschermde criteria)	280
8. Conclusie	282
Fact sheet	284
PARTIE 3 - ORIËTERING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS	287
Inleiding	287
9. Oriënteringsbeleid van scholen	289
9.1. Attesteringsbeleid van scholen	289
9.2. Oriënteringsbeleid en oriënteringspraktijken in secundaire scholen	294
10. Oriënteringsargumenten in de klassenraden	299
10.1. Hypothesen en onderzoeksvragen	299
10.2. De experimentele methode met technische vignetten: methodologie	300
10.3. Variantieanalyse	304
10.4. Resultaten	305
11. Conclusie	311
Fact sheet	313
DEEL 4 - CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	316
12. Conclusie	316
13. Aanbevelingen	318
12.1. Naar gerichtere maatregelen om de ongelijkheid in de scholen te objectiveren	318
12.2. Naar een globaler en gecentraliseerd diversiteitsbeleid	320
12.3. Naar gecombineerde methodes	322
14. Bibliografie	323

LIJST VAN TABELLEN

Tabel 1: Organisaties aanwezig op de seminars over sociale afkomst en etnische afstamming	251
Tabel 2: Organisaties aanwezig op het seminar over handicap	253
Tabel 3: Organisaties aanwezig op het seminar over seksuele geaardheid	255
Tabel 4: Steekproef lager onderwijs	257
Tabel 5: Representativiteit van de steekproef in het lager onderwijs volgens de SEI-strata	258
Tabel 6: Representativiteit van de steekproef in het lager onderwijs volgens de gewesten	258
Tabel 7: Representativiteit van de steekproef in het lager onderwijs volgens de onderwijsnetten	258
Tabel 8: Steekproef in het secundair onderwijs	259
Tabel 9: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de SEI-strata	259
Tabel 10: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de structuur van de scholen	259
Tabel 11: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de gewesten	259
Tabel 12: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de onderwijsnetten	260
Tabel 13: Organisaties aanwezig op het seminar over etnische afstamming en sociale afkomst	278
Tabel 14: Organisaties aanwezig op het seminar over handicap en seksuele geaardheid	279
Tabel 15: Organisaties, instellingen en diensten van de Franse Gemeenschap aanwezig op het seminar over onderwijs	281
Tabel 16: Voorbeeld van de operationalisering van de beschermde criteria	300
Tabel 17: Vignetten over het deliberatieproces van het eerste type (B- of C-attest)	301
Tabel 18: Vignetten over het deliberatieproces van het tweede type (A- of B-attest)	301
Tabel 19: Argumenten van klassenraden om een B-attest af te leveren	302
Tabel 20: Argumenten van klassenraden om een C-attest af te leveren	303
Tabel 21: Argumenten van klassenraden om een A-attest af te leveren	304
Tabel 22: Vignetten variatie sociale afkomst/etnische afstamming	304
Tabel 23: Vignetten variatie gender/etnische afstamming	305
Tabel 24: Algemeen onderwijs - Meisjes: beschermde criteria sociale afkomst en etnische afstamming	307

Tabel 25: Kwalificatieonderwijs - Meisjes: criteria sociale afkomst en etnische afstamming	309
Tabel 26: Doorstromingsonderwijs - Zwakke sociale afkomst: criteria gender en etnische afstamming	311

LIJST VAN FIGUREN

Figuur 1: Gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van leerlingen volgens schoolse vertraging (2013-2014)	223
Figuur 2: Schoolse vertraging volgens het gevolgde onderwijs in het vierde en vijfde jaar van het secundair onderwijs (2013-2014)	224
Figuur 3: Schoolse vertraging in het basisonderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)	228
Figuur 4: Schoolse vertraging in het vijfde jaar van het secundair onderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)	228
Figuur 5: Percentage leerlingen in het vijfde jaar secundair van het algemeen onderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)	230
Figuur 6: Percentage leerlingen in het vijfde jaar secundair van het beroepsonderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)	230
Figuur 7: Leerlingen van het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs: gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van de leerlingen (2013-2014) volgens net	233
Figuur 8: Leerlingen van het gewoon en buitengewoon lager onderwijs: gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van de leerlingen (2013-2014) volgens net	234
Figuur 9: Leerlingen van het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs: gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van de leerlingen (2013-2014) volgens net	234
Figuur 10: Leerlingen uit het gewoon en buitengewoon onderwijs: aandeel niet-Belgische leerlingen (2013-2014)	235
Figuur 11: Leerlingen uit het gewoon en buitengewoon onderwijs: aandeel leerlingen met de Franse nationaliteit (2013-2014)	235
Figuur 12: Verdeling van de antwoorden van de directie over diversiteit in de klassamenstelling	261
Figuur 13: Verdeling van de antwoorden over financiële hulp aan leerlingen met financiële moeilijkheden volgens de SEI van scholen	263
Figuur 14: Verdeling van de antwoorden van de directie over de faciliteiten om leerlingen met een handicap op te vangen	264
Figuur 15: Verdeling van de antwoorden van de directie over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school	265
Figuur 16: Verdeling van de antwoorden over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school, volgens onderwijsnet	265
Figuur 17: Verdeling van de antwoorden over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school, volgens de SEI van scholen	266

Figuur 18: Verdeling van de antwoorden van directeurs over diversiteit in de samenstelling van klassen	268
Figuur 19: Verdeling van de antwoorden van leerkrachten over diversiteit in de samenstelling van klassen	268
Figuur 20: Verdeling van de antwoorden van directeurs over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft	270
Figuur 21: Verdeling van de antwoorden van leraars over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft	270
Figuur 22: Antwoorden van directeurs volgens de SEI van de school over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft	271
Figuur 23: Antwoorden van leraars volgens de SEI van de school over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft	271
Figuur 24: Antwoorden van leraars volgens de structuur van de school (Q-T-TQ) over de participatie van leerlingen met een visuele handicap op hun school	272
Figuur 25: Antwoorden volgens het onderwijsnet over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school	272
Figuur 26: Antwoorden volgens de SEI van de scholen over het verbod op het dragen van religieuze symbolen	273
Figuur 27: Antwoorden volgens de SEI van de scholen over het gebruik van het Frans door meertalige leerlingen buiten de klas (gangen, refter, enz.)	273
Figuur 28: Studieoriëntering in het secundair onderwijs, eerste jaar (2013-2014), volgens het SEI-deciël (woonwijk leerlingen)	288
Figuur 29: Studieoriëntering in het secundair onderwijs, derde jaar (2013-2014), volgens het SEI-deciël (woonwijk leerlingen)	288
Figuur 30: Attesten in het derde jaar secundair onderwijs (2013-2014)	290
Figuur 31: Effect van het onderwijsnet op de aflevering van een B-attest	292
Figuur 32: Effect van het studie-aanbod op de aflevering van een B-attest	292
Figuur 33: Effect van de “verhouding D3D2” op de aflevering van B-attesten	293
Figuur 34: Verdeling van de antwoorden voor het rekening houden met de resultaten van de eindexamens in het bepalen van het eindresultaat	295

Figuur 35: Verdeling van de antwoorden voor het rekening houden met de waardering van het gedrag in het bepalen van het eindresultaat	296
Figuur 36: Mening van leerkrachten over oriëntering, volgens structuur	298
Figuur 37: Mening van directeurs over oriëntering, volgens structuur	298
Figuur 38: Deze beslissing (C-attest) is wellicht ingegeven door het feit dat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden	306
Figuur 39: Het is belangrijk om de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm te houden (A-attest)	310

INLEIDING

De toenemende diversiteit van onze huidige samenleving brengt aanzienlijke uitdagingen voor actoren van onderwijsinstellingen met zich mee. Deze uitdagingen zijn bijzonder belangrijk omdat discriminatie van de betrokken populaties op grond van de verschillende discriminatiecriteria (in het bijzonder etnische afstamming, sociale afkomst, seksuele geaardheid, een handicap en gender) bij wet verboden is. Toch hebben LGBT-leerlingen, leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond of met een migratieachtergrond en leerlingen met een handicap in België op school met heel wat ongelijkheid en uitsluitingsprocessen te maken. Ook genderongelijkheid blijft op school een hardnekkig probleem. Ondanks de vele inspanningen slaagt het Belgische onderwijssysteem er niet in om deze problemen weg te werken.

De hoofddoelstelling van de Diversiteitsbarometer Onderwijs is onderzoek te verrichten naar de factoren die rechtstreeks of onrechtstreeks aanleiding geven tot deze ongelijkheden op de verschillende niveaus van het Belgische leerplichtonderwijs (lager en secundair onderwijs). Het is de bedoeling om een wetenschappelijk instrument te ontwikkelen om deze factoren te meten. Dit instrument moet leiden tot concrete aanbevelingen om de onderwijsactoren te wapenen om ongelijkheid op school terug te dringen en tot een gelijkheidsbeleid in het hele onderwijssysteem. De meerwaarde van de Barometer zit hem vooral in zijn brede opzet en geïntegreerde aanpak: dit instrument vormt een kader met verschillende analysemethodes en -niveaus heeft zowel dat de ambitie om een overzicht van de problematiek te bieden als om een antwoord te bieden op de beperkingen van bestaande onderzoek over gelijke kansen en ongelijkheden in het onderwijssysteem.

Dit rapport is de Diversiteitsbarometer Onderwijs voor de Franse Gemeenschap. Het onderzoek dat aan de basis van dit rapport ligt,

werd uitgevoerd door onderzoekers van GERME (Université libre de Bruxelles), samen met twee onderzoeksgroepen van het HIVA-Onderzoeksinstituut voor arbeid en samenleving (KU Leuven) en van het Steunpunt diversiteit en leren (Universiteit Gent). Die twee laatste onderzoeksteams hebben de Diversiteitsbarometer Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap uitgewerkt. De drie onderzoeksteams hebben meer dan een jaar samengewerkt aan de ontwikkeling van gemeenschappelijke wetenschappelijke instrumenten om diversiteit en ongelijkheid in het onderwijs van de Franse en Vlaamse Gemeenschap te onderzoeken. Enkele aanpassingen bleken soms noodzakelijk om rekening te kunnen houden met de specifieke eigenheden van de beide systemen.

De Diversiteitsbarometer focust op vijf criteria die door de antidiscriminatieverdragen van de Gemeenschappen worden beschermd: (1) etnische afstamming, (2) handicap, (3) seksuele geaardheid en (4) sociale afkomst. Gender (5) wordt hier als een transversale dimensie beschouwd. Deze vijf criteria maken deel uit van de antidiscriminatiewetgeving.

De term 'etnische afstamming' wordt hier als overkoepelend criterium voor alle zogenaamde wettelijke 'raciale' criteria gebruikt, met andere woorden nationaliteit, nationale of etnische afstamming, zogenaamd ras en huidskleur. In het kader van dit onderzoek breiden we deze criteria uit tot geloof of levensbeschouwing.

'Handicap' verwijst naar bepaalde individuele (fysieke, geestelijke, intellectuele of zintuiglijke) beperkingen die langdurig zijn en die in een context zonder aanpassingen kunnen beletten dat personen met een handicap volledig en effectief in de samenleving kunnen participeren.

Sociale afkomst verwijst naar de economische en sociale positie van een individu, een gezin

of een groep in een hiërarchisch opgebouwde maatschappelijke structuur.

Het begrip seksuele geaardheid verwijst naar heteroseksualiteit, homoseksualiteit en biseksualiteit. In het kader van de Diversiteitsbarometer Onderwijs gaat het om de seksualiteit van holebi's op school in het algemeen, waar ze worden geconfronteerd met normen en genderstereotypen die heteronormativiteit in de hand werken en die het uiten van hun seksualiteit of de associatie met hun seksualiteit verhinderen of stigmatiseren.

Gender wordt hoofdzakelijk transversaal in combinatie met andere criteria onderzocht.

De operationalisering van deze discriminatiegronden verschilt in de verschillende delen van dit rapport. In het eerste deel (literatuurstudie) gaan we na hoe in bestaande onderzoeken en studies tegen de criteria wordt aangekeken. Meestal gaat het om een sociologische benadering en om een aanpak afgestemd op de onderwijscontext in de Franse gemeenschap met oog voor de politieke, juridische en sociale initiatieven voor ieder beschermd criterium. In de twee andere delen van het rapport hangt deze operationalisering af van de manier waarop de vraag naar diversiteitsin dit onderzoek worden geformuleerd en behandeld.

De Diversiteitsbarometer Onderwijs bekijkt diversiteit in het onderwijs van de Franse Gemeenschap vanuit verschillende invalshoeken: 1) **ongelijkheid**, 2) **directe en indirecte discriminatieprocessen** die ongelijkheden doen ontstaan of versterken en 3) de manier waarop scholen **omgaan met diversiteit**.

Ongelijkheden op school verwijzen hier naar het verschil in positie tussen verschillende groepen in het onderwijssysteem. Deze verschillen in positie ontstaan en/of worden versterkt door de werking en de organisatie van het onderwijssysteem en leiden tot ongelijke kansen tussen

groepen leerlingen. Hierna komen aan bod: ongelijkheden toe te schrijven aan sociale afkomst, gender, seksuele geaardheid, handicap en etnische afstamming van leerlingen. Wat de ongelijkheden op grond van etnische afstamming betreft, spreken we over 'etnoraciale ongelijkheden' om te verwijzen naar alle kenmerken zoals huidskleur, afkomst, nationaliteit en taal die in een gegeven samenleving worden geassocieerd met een etnische en/of raciale categorisering die tot ongelijkheden kan leiden. Etnoraciale stratificatie verwijst naar mechanismen die leiden tot een ongelijke verdeling van economische, sociale, politieke en symbolische middelen op basis van markers die samenhangen met met een etnische en/of raciale categorisering van de samenleving.¹

De wet van 10 mei 2007 definieert discriminatie als "de situatie die zich voordoet wanneer iemand [(of een groep)] ongunstiger wordt behandeld dan een ander [(of een andere groep)] in een vergelijkbare situatie wordt, is of zou worden behandeld op basis van een van de beschermde criteria."² In dit verband verstaan we onder discriminatie dat een persoon (of een groep) anders wordt behandeld wegens een vooroordeel over een van de beschermde criteria. In dit onderzoek maken we een onderscheid tussen directe en indirecte discriminatie. Onder directe discriminatie verstaan we een onderscheid dat ertoe leidt dat een persoon minder gunstig wordt behandeld dan een andere persoon in een vergelijkbare situatie, zonder dat dit gerechtvaardigd kan worden. Onder indirecte discriminatie verstaan we een geheel van ogenschijnlijk neutrale maatregelen (reglementen, organisatie enz.) die personen op basis van een beschermd criterium benadelen. Er is ook sprake van indirecte discriminatie wanneer onbewuste stereotypen of vooroordelen spelen en leiden tot een ongunstiger behandeling van leerlingen op basis van de onderzochte beschermde criteria.

De Diversiteitsbarometer Onderwijs bestaat uit drie delen.

1 Safi 2013.

2 http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2007051035&table_name=wet.

Dit rapport wil in eerste instantie een balans opmaken van de kennis over diversiteit en ongelijkheid in het onderwijs in de Franse Gemeenschap op de verschillende niveaus van het leerplichtonderwijs (lager en secundair). Het eerste deel van dit rapport analyseert de bestaande kennis vanuit de invalshoek van gelijke kansen en discriminatie op school voor leerlingen op basis van sociale afkomst, etnische afstamming, een handicap en seksuele geaardheid met gender als transversale dimensie. Het doel is om de grote lijnen uit de literatuur in kaart brengen en de kennis en eventuele lacunes te schetsen. Dit gebeurt in drie stappen: eerst wordt de onderwijscontext voor elk beschermd criterium geanalyseerd met inbegrip van politieke, sociale en juridische initiatieven. Vervolgens wordt voor elk beschermd criterium de kennis onderzocht over het traject van leerlingen op de verschillende niveaus van het leerplichtonderwijs. Hiervoor worden gegevens gebruikt uit de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap om het onderwijstraject van leerlingen en de eventuele beperkingen van de beschikbare gegevens te analyseren. Tot slot wordt de beschikbare kennis onderzocht over de oorzaken van ongelijkheden op school in de Franse Gemeenschap.

In tweede instantie wil de Diversiteitsbarometer de balans opmaken van de manier waarop lagere en secundaire scholen omgaan met diversiteit. Omdat scholen dit door de vrijheid van onderwijs wettelijk heel ruim kunnen invullen, is het noodzakelijk om op deze schaal te analyseren hoe ze met diversiteit omgaan. Het tweede deel van dit rapport brengt de manier in kaart waarop lagere en secundaire scholen omgaan met diversiteit en focust op drie aspecten: het gevoerde diversiteitsbeleid, de diversiteitspraktijken en de middelen waarover scholen beschikken om een diversiteitsbeleid te voeren. Het rapport onderzoekt het diversiteitsbeleid van scholen om inzicht te verwerven in diversiteit in het algemeen en in diversiteit op school op basis van de geanalyseerde beschermde criteria: sociale afkomst, etnische afstamming, een handicap en seksuele geaardheid met gender als trans-

versale dimensie. Het beleid waarvan sprake is in deel twee, stemt niet overeen met de juridische, politieke en sociale initiatieven en kaders van de Franse Gemeenschap. Het gaat om het beleid dat scholen voeren en dat door de directies van de schoolinstellingen wordt vastgelegd en uitgewerkt. We tonen aan hoezeer dit beleid gevormd wordt door de werking van het schoolstelsel dat functioneert als een quasi-markt, waardoor een hiërarchie en concurrentie ontstaan tussen scholen, wat leidt tot segregatie. In dit deel peilen we ook naar de formele en informele diversiteitspraktijken van scholen om met een diverse leerlingenpopulatie om te gaan. We besteden in het bijzonder aandacht aan diversiteitspraktijken in de klas. In dit deel hebben we het ook over de middelen waarover de verschillende actoren van scholen beschikken om met diversiteit om te gaan en hoe zij tegen deze middelen aankijken.

In derde instantie wil de Diversiteitsbarometer het studieoriënteringsproces grondiger tegen het licht houden, meer bepaald om te achterhalen hoe leerlingen uit zwakkere sociaaleconomische milieus en jongeren met een migratieachtergrond worden georiënteerd. Hoewel het *'Pacte pour un Enseignement d'excellence'* (Pact voor excellentieonderwijs van de Franse Gemeenschap) dit wil veranderen door in de toekomst een gemeenschappelijk kerncurriculum voor alle leerlingen tot 15 jaar in te voeren³, kent het Belgisch secundair onderwijs nog altijd een watervalstelsel door de te vroege oriëntering van meer academische richtingen (doorstromingsonderwijs) naar meer beroepsgerichte richtingen (kwalificatieonderwijs). Heel wat vragen over de directe of indirecte discriminatieprocessen die hierbij spelen, blijven onbeantwoord. We analyseren het oriënteringsbeleid van scholen aan de hand van een vragenlijst. Daarnaast raadplegen we ook de administratieve databanken. In het derde deel van dit rapport analyseren we hoe sociale afkomst, etnische afstamming en gender de houding en beoordelingen van schoolactoren in het oriënteringsproces beïnvloeden en vormen.

3 <http://www.pactedexcellence.be>.

DEEL 1 - DIVERSITEIT EN ONGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS IN DE FRANSE GEMEENSCHAP

ANALYTISCHE LITERATUURSTUDIE

INLEIDING

Dit eerste deel van het rapport geeft een overzicht van de bestaande kennis over diversiteit en ongelijkheid op alle niveaus (lager en secundair) van het leerplichtonderwijs in de Franse Gemeenschap. Deze literatuurstudie onderzoekt de bestaande inzichten vanuit de invalshoek van gelijke kansen en discriminatie op school in Franstalig België voor leerlingen op basis van de beschermde criteria sociale afkomst, etnische afstamming, een handicap en seksuele geaardheid met gender als transversale dimensie. Hoewel onvolledig geeft deze stand van de wetenschap de grote lijnen van de kennis en eventuele lacunes in de literatuur weer.⁴

In eerste instantie focust de literatuurstudie op de onderwijscontext in de Franse Gemeenschap voor elk van de geanalyseerde groepen. Ze toont aan in welke mate de politieke, juridische en sociale initiatieven voor leerlingen op basis van de criteria sociale afkomst, etnische afstamming en een handicap deel uitmaken van een onderwijssysteem waar een sociale mix geen vanzelfsprekendheid is. Recent is wel vooruitgang geboekt om op scholen tot een betere mix te komen voor leerlingen met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond en leerlingen met een handicap. Scholen staan ook meer open voor diversiteit op het vlak van taal en cultuur op school en in de samenleving. De afgelopen tien jaar is ook een veelbelovend programma opgezet rond de gender en seksuele geaardheid in het onderwijssysteem.

In tweede instantie wordt de kennis over de loopbaan van deze leerlingen op de verschillende niveaus (lager en secundair) van het leerplichtonderwijs in Franstalig België geanalyseerd. Dit deel kaart de obstakels in termen van beschikbare gegevens aan waarmee de onderzoekers werden geconfronteerd om de loopbaan van de geanalyseerde leerlingen te onderzoeken; het gaat ook in op de oplossingen die de verschillende onderzoeksgroepen hebben gevonden. In dit deel wijzen we op de heel ongelijke loopbanen van leerlingen met een zwakkere sociale afkomst, van leerlingen van vreemde herkomst en van leerlingen met een handicap. Deze drie groepen worden al in het kleuteronderwijs geconfronteerd met segregerende processen die cumulatief op hun schooltraject wegen. We wijzen ook uitdrukkelijk op het gebrek aan gegevens over LGBT-leerlingen. Het aspect 'gender' komt minder aan bod in studies over schoolloopbanen in het onderwijs van de Franse Gemeenschap. Algemeen willen we ook wijzen op de positie van meisjes in het onderwijs in vormen en richtingen die hiërarchisch hoger worden aangeslagen, en op hun goede prestaties. Daartegenover staan de uitermate genderstereotiepe keuzes in het kwalificerend onderwijs waar de opties ongunstig uitpakken voor meisjes.

In derde instantie gaat dit overzicht in op de factoren en aspecten die deze ongelijke participatie verklaren. Het focust op de meest doorslaggevende oorzaken, namelijk degene die verband houden met de organisatie en de struc-

4 Cooper, Hedges en Valentine 2009.

turen van het onderwijssysteem in de Franse Gemeenschap. De 'quasi-markt', het watervalstelsel door te vroege oriëntering en als gevolg daarvan de samenstelling van de onderwijstypes en -vormen en van de scholen bestendigen en versterken niet alleen de sociale en etnoraciale

ongelijkheden en de ongelijkheden die samenhangen met een handicap. Tot slot wordt ook de bestaande kennis per beschermd criterium onderzocht over de attitudes van de institutionele actoren, de ouders en de leerlingen op school.

1. DE ONDERWIJSCONTEXT VAN DE FRANSE GEMEENSCHAP PER BESCHERMD CRITERIUM

De algemene aanpak van diversiteit in de Franse Gemeenschap wordt gekenmerkt door het scheiden van groepen leerlingen en door zo homogeen mogelijke leergroepen samen te stellen. Recent is er echter vooruitgang geboekt om tot een betere mix te komen, ten gunste van leerlingen met een zwakkere sociale afkomst en leerlingen met een handicap. Er werden ook initiatieven genomen om de taal- en culturele diversiteit van leerlingen te bevorderen. Wat de beschermde criteria gender en seksuele geaardheid betreft, werd de afgelopen tien jaar een veelbelovend programma in het onderwijssysteem geïntroduceerd. Het gaat om EVRAS (Education à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle - Opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven), dat stereotypen met betrekking tot het gender en de seksuele geaardheid wil bestrijden.

1.1. Criterium sociale afkomst

In België behoren kinderen en jongeren tot de sociaaleconomisch meest kwetsbare leeftijdsgroep⁵, ook al zijn er grote verschillen tussen de gewesten. Specifiek bij de schoolgaande jeugd zijn 28% van de armen in het Waals Gewest kinderen en jongeren; de armoederisicograad voor de 0-15-jarigen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest bedraagt 40%.⁶

Als antwoord op het armoederisico dat sommige leerlingen in Franstalig België lopen, worden vanaf het einde van de jaren 1980 specifiek voor groepen met een sociaaleconomisch zwakker profiel compenserende positieve discriminatiemaatregelen genomen. De zogenaamde 'ZEP'-maatregelen (zones d'éducation prioritaires of onderwijsvoorrangsgebieden), die in 1989 worden ingevoerd en die gebaseerd zijn op de principes van differentiatie en compensatie, zijn bedoeld om de zwakste leerlingen op sociaaleconomisch en sociaal-cultureel vlak, gelijke kansen te bieden.⁷ De ZEP-maatregelen, die zijn gebaseerd op zowel academische als sociaaleconomische criteria vastgelegd door een groep onderzoekers⁸, geven bepaalde scholen extra middelen. Ze beogen ook dat scholen met een sociaaleconomisch zwakker publiek zich meer openstellen voor hun buurt en zo meer met gezinnen samenwerken.⁹ Er is echter geen enkele systematische evaluatie gebeurd van de resultaten van deze maatregelen.¹⁰

Het decreet van 30 juni 1998 vervangt de ZEP-maatregelen door positivediscriminatie-maatregelen. De nagestreefde doelstellingen - gelijke kansen en sociale emancipatie - blijven ongewijzigd. Het decreet brengt scholen met een sociaaleconomisch zwakker publiek in kaart door op een objectieve manier hun gemiddeld sociaaleconomisch niveau te bepalen, op basis van de sociaaleconomische index (SEI)

5 Guio 2013; Humblet 2014.

6 Humblet 2014.

7 Demeuse en Nicaise 2005; Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski en Idesbald 2008.

8 Demeuse en Monseur 1999; Demeuse en Nicaise 2005; Demeuse et alii 2011.

9 Friant et alii, *op. cit.*

10 Demeuse en Nicaise, *op. cit.*

van de buurt¹¹ waaruit elke leerling afkomstig is. De in kaart gebrachte scholen ontvangen extra middelen (zoals meer menselijke middelen in de vorm van 'uren-leraren'-pakketten, middelen om extra ondersteunend personeel in dienst te nemen, om materiaal aan te kopen of om sportieve of culturele evenementen te organiseren).¹² De weinige studies die deze maatregelen evalueren¹³, wijzen erop dat ondanks de ontoereikendheid van de toegekende middelen, de positieve discriminatiemaatregelen tot enkele uiterst positieve resultaten hebben geleid zoals onderwijsondersteuning en activiteiten om leerlingen met achterstand bij te werken, betere samenwerking met gezinnen met een sociaaleconomisch zwakkere achtergrond enz.¹⁴ In totaal hebben 12% van de scholen uit het gewoon onderwijs van deze maatregelen gebruik gemaakt.

Het decreet van 30 april 2009 houdende de organisatie van een gedifferentieerde omkadering binnen de schoolinrichtingen van de Franse Gemeenschap¹⁵ is bedoeld om meer scholen te betrekken bij het positivediscriminatiesysteem. Op basis van de sociaaleconomische index van de scholen, berekend aan de hand van de sociaaleconomische index van de buurt van de leerlingen, deelt het decreet scholen in twintig klassen in. De scholen die tot de eerste vijf klassen behoren, komen in aanmerking voor een gedifferentieerde omkadering. Mits ze een 'Projet général d'action d'encadrement différencié' (PGAED of Algemeen Actieproject voor de gedifferentieerde omkadering) voorleggen, krijgen ze ruim armslag om zelf te beslissen waar en waarvoor ze de extra toegekende middelen inzetten. Met het PGAED worden vier doelstellingen nagestreefd: 'betere beheersing van de basisleerstof', 'strijd tegen mislukken', 'remediering' en 'voorkomen van voortijdig schoolverlaten'.¹⁶ Omdat de gedifferentieerde omkadering nog maar recent is ingevoerd, is er nog maar

weinig onderzoek naar de resultaten gevoerd. Een heel recente studie heeft geprobeerd te onderzoeken waaraan de secundaire scholen de extra middelen besteden die in het kader van de gedifferentieerde omkadering zijn toegekend. Aan de hand van enquêtes met vragenlijsten en monografieën van vijf scholen wijst deze studie op de uiterst "bescheiden" resultaten van deze maatregelen en stelt ze "bepaalde hypothesen" van het gedifferentieerd omkaderingsbeleid in vraag.¹⁷

Wat opvalt bij deze maatregelen ten gunste van leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond in Franstalig België is dat ze niet kaderen in een ruimer plan om te komen tot een betere sociale mix in het hele onderwijs van de Franse Gemeenschap. Ze zijn bedoeld om scholen met een sociaaleconomisch kwetsbaar publiek te compenseren.

Achter de maatregelen om de vrije schoolkeuze van ouders te reguleren en achter het 'Inschrijvingsdecreet' dat het Parlement van de Franse Gemeenschap op 17 maart 2010 heeft goedgekeurd¹⁸ en dat gaat over de toegang tot het secundair onderwijs, zit de doelstelling om de sociale mix te verbeteren door de dualisering van secundaire scholen in Franstalig België te bestrijden. Deze inschrijvingsprocedure beoogt een betere sociale mix ten voordele van leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond door te werken met een enkel inschrijvingsformulier dat ouders naar de secundaire school van hun voorkeur sturen. Zo voorkomt men dat meerdere aanvragen worden ingediend. Bovendien moet de semicentrale verwerking van de aanvragen door de CIRI (Commission Interéseaux des inscriptions of de Netoverschrijdende inschrijvingscommissie) de toewijzing versnellen van plaatsen voor scholen waarnaar heel veel vraag is.¹⁹ 20,4% van de door

11 We komen hierop terug in het deel over de schoolloopbanen van leerlingen in dit deel van het rapport.

12 Friant et alii, *op. cit.*

13 Demeuse en Nicaise, *op. cit.*

14 Bouchat et alii 2005 geciteerd door Demeuse et alii 2005.

15 Franse Gemeenschap van België 2009.

16 *Ibidem.*

17 Laetitia Desmet, Vincent Dupriez en Benoit Galand 2017.

18 http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/35189_000.pdf.

19 Cantillon 2013.

scholen beschikbaar verklaarde plaatsen, zijn bestemd voor leerlingen van lagere scholen met een zwakke sociaaleconomische index (ZSEI).²⁰ Deze beleidsmaatregelen hebben tot heel wat discussie geleid²¹ en zorgen bij de start van ieder schooljaar voor heel wat emoties en ongerustheid bij gezinnen²², wat erop wijst dat het plan voor een betere sociale mix in Franstalig België geen vanzelfsprekendheid is. De maatschappelijke aanvaardbaarheid²³ van een dergelijk plan is echter essentieel om te voorkomen dat de betrokken partijen - scholen en ouders - de regels van deze beleidsmaatregelen gaan omzeilen.²⁴ Aangezien de maatregelen heel recent zijn en de criteria voor de prioritering van plaatsen vaak worden herzien, is er nog geen grondig wetenschappelijk onderzoek verricht naar de resultaten ervan voor de sociale mobiliteit van leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond.

1.2. Criterium etnische afstamming

Tijdens het schooljaar 2013-2014 had 11,8% van de leerlingen in het leerplichtonderwijs in Franstalig België een buitenlandse nationaliteit.²⁵ In tegenstelling tot de Vlaamse Gemeenschap heeft de Franse Gemeenschap niet de gewoonte om naast de nationaliteit verdere gegevens over de etnische afstamming van leerlingen te inventariseren.²⁶ Verschillende onderzoekers hebben echter beklemtoond dat leerlingen van vreemde herkomst bijzonder sterk vertegenwoordigd zijn in scholen, vooral in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.²⁷

Ondanks de diverse etnische samenstelling van de schoolpopulaties in de Franse Gemeenschap

zijn er weinig beleidsmaatregelen genomen om de culturele diversiteit in het onderwijs te bevorderen. De meeste maatregelen zijn vrij recent.²⁸ Bij het bepalen van de sociaaleconomische index met het oog op compensatie- en differentiatie maatregelen voor leerlingen uit zwakkere sociaaleconomische buurten, hebben onderzoekers geen rekening gehouden met factoren die verband houden met nationaliteit of etnische afstamming.²⁹ De toenmalige beschikbare kennis wees op het grotere effect van de sociale afkomst op de schoolresultaten van leerlingen van vreemde herkomst.³⁰ Om stigmatisering van groepen van vreemde herkomst te vermijden, liet ook de wetgever de nationaliteit van de leerlingen buiten beschouwing.³¹ Intussen hebben een aantal onderzoekers op basis van de PISA-resultaten en door de factor sociale afkomst te neutraliseren, het specifieke effect van de etnische afstamming op de schoolprestaties van leerlingen aangetoond.³² Dit achterwege laten van de bepaling van de etnische afstamming was en is in Franstalig België aanleiding voor heel wat discussie over het belang van de respectievelijke effecten van de sociale afkomst en de etnische afstamming en van de kruising van deze beide factoren.³³

Naast deze compenserende maatregelen voor scholen met een publiek afkomstig uit buurten met een zwakke SEI zonder rekening te houden met hun etnische afstamming, kwamen er ook structuren en voorzieningen voor schoolgaande nieuwkomers in de Franse Gemeenschap. Zo wordt sinds het einde van de jaren 1990 het recht op onderwijs voor alle minderjarigen ongeacht hun verblijfsstatuut door het decreet van 30 juni 1998 gewaarborgd.³⁴ Er zijn echter tal

20 http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/35189_000.pdf.

21 Delvaux en Maroy 2009.

22 Cantillon 2013.

23 *Ibidem*.

24 *Ibidem*.

25 Verwerking van de leerlingendatabank door GERME.

26 Jacobs en Rea 2005.

27 Sacco, Smits, Kavadias, Spruydt en d'Andriomont 2016.

28 Verhoeven 2011.

29 Friant et alii, *op. cit.*

30 Ouali en Réa 1994 geciteerd door Demeuse et alii, *op. cit.*

31 Friant et alii *op. cit.*

32 Jacobs, Réa en Hanquinet 2007.

33 Hirtt, 2004, 2006 en 2007; Jacobs, Réa en Hanquinet 2007.

34 Timmerman, Verhoeven, Vandenhole en Mahieu 2010.

van obstakels die de concrete uitoefening van dit recht belemmeren.³⁵ In 2001 werd het systeem van de 'classe passerelle' (vergelijkbaar met de OKAN-klas, een brugklas voor anderstalige nieuwkomers) ingevoerd om scholen in de buurt van opvangcentra voor vluchtelingen te ondersteunen en om in te spelen op de specifieke noden van zogenaamde 'nieuwkomers' op school. Deze klassen voor 'nieuwkomers' werden ingericht in scholen. Ze kregen er gedurende een beperkte periode van één jaar een specifieke omkadering. De nadruk lag er op het aanleren van Frans als tweede taal. Bepaalde studies wazen op de problemen van dergelijke structuren: de onduidelijkheid over welke 'categorieën' toegang hadden tot het systeem, pedagogische problemen (er waren geen specifieke programma's voor deze brugklassen), psychosociale problemen van nieuwkomers als gevolg van hun migratie, het gebruik van brugklassen voor niet-officiële doeleinden³⁶ zoals het opvangen van leerlingen met leerproblemen enz. Uit de bestaande studies blijkt ook dat de aanpak van de klas afhangt van de positie en de positionering van iedere school op de quasi-markt.³⁷

In 2012 zijn de brugklassen vervangen door 'Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants' (DASPA) of Stelsels voor het onthaal en de scholarisatie van nieuwkomers. De DASPA's worden ingericht nadat lagere en secundaire scholen die ingericht of gesubsidieerd worden door de Franse Gemeenschap en waar minstens acht nieuwkomers schoollopen, zich hiervoor kandidaat hebben gesteld en de toelating van de Franse Gemeenschapsregering hebben gekregen.³⁸ Deze scholen moeten in de buurt van een opvangcentrum in het Waals Gewest liggen. Sinds kort kunnen op grond van de "toestand van het onthaal en de scholarisatie" van de nieuwkomers in de hoofdstad ook in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest DASPA's worden ingericht.³⁹ De werking van de DASPA's

is vergelijkbaar met die van de brugklassen. Ze streven dezelfde doestelling na, nl. het Frans als tweede taal aanleren of bijspijkeren. Het verschil tussen de twee stelsels is dat niet langer de brugklasleraar alleen verantwoordelijk is voor deze doelgroep, maar het hele pedagogische team van een school. Omdat het stelsel heel recent is, zijn er geen studies die de resultaten van de DASPA's grondig analyseren. Er zijn nog meer stelsels die de integratie van nieuwkomers in het onderwijssysteem nastreven door het aanleren van het Frans. Zo is er de 'cours d'adaptation à la langue de l'enseignement' (ALE of cursus voor aanpassing aan de onderwijstaal) waarbij leerlingen onmiddellijk opgenomen worden in een klas die aan hun niveau beantwoordt, met extra taalondersteuning. Elke lagere school waar minstens tien leerlingen van buitenlandse nationaliteit (of Belgen van vreemde herkomst) schoollopen, mag dit stelsel inrichten.

Naast deze specifieke stelsels voor nieuwkomers in het Franse Gemeenschapsonderwijs zijn er een aantal recente initiatieven om de taal en cultuur van leerlingen met een migratieachtergrond te bevorderen en om alle leerlingen bewust te maken van de etnisch-culturele diversiteit op school en in de samenleving. In reactie op een Europese richtlijn uit de jaren 1970 heeft de Franse Gemeenschap speciaal voor leerlingen met een migratieachtergrond het LCO-programma (Langues et Cultures d'origine - Eigen taal en cultuur) ingericht.⁴⁰ Dit programma onderging intussen heel wat wijzigingen en kreeg in 2010 een nieuwe naam: 'Programme d'ouverture aux langues et aux cultures d'origine' (Initiatie in de eigen taal en cultuur).⁴¹ In het kader van een partnerschap tussen de Franse Gemeenschap en negen landen (China, Griekenland, Italië, Marokko, Portugal, Roemenië, Spanje, Tunesië en Turkije) kunnen lagere en secundaire scholen op vrijwillige basis LCO-programma's aan hun leerlingen aanbieden.⁴² De partnerlanden

35 *Ibidem*. We komen hierop terug in deel drie van dit deel van het rapport.

36 Timmerman, Verhoeven, Vandenhole en Mahieu 2010.

37 *Ibidem*.

38 Franse Gemeenschap 2014.

39 *Ibidem*.

40 http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11721&do_check=

41 *Ibidem*.

42 Franse Gemeenschap 2016.

stellen één of twee leerkrachten ter beschikking om in de geïnteresseerde scholen les te geven (LCO-leerkrachten). Het kan om twee soorten lessen gaan: een taal cursus voor leerlingen uit het lager en secundair onderwijs van wie de ouders erom vragen, en een initiatiecursus over de taal en de cultuur van herkomst voor alle leerlingen uit de klas.⁴³ Op 22 oktober 2015 heeft het parlement van de Franse Gemeenschap als antwoord op de almaar diversere samenleving een ‘Decreet betreffende de organisatie van een cursus filosofie en burgerzin en een opvoeding tot filosofie en burgerzin’ goedgekeurd. Het decreet maakt deze lessen vanaf 1 september 2016 verplicht voor alle gewone en buitengewone lagere scholen en vanaf 1 september 2017 voor alle gewone en buitengewone secundaire scholen.

Opvallend bij de verschillende opvangsystemen voor leerlingen-nieuwkomers in de Franse Gemeenschap is het achterliggende “assimilatiemodel van etnoculturele integratie”⁴⁴; de hoofddoelstelling is immers het aanleren van de onderwijstaal. Uit bestaande studies blijkt echter een verschil tussen het model en de praktijk; in de klas kunnen de actoren uitgaan van integratie als een “interculturele ontmoeting” waarbij ruimte wordt gelaten voor de taal en de cultuur van leerlingen van vreemde herkomst.⁴⁵ De recentere initiatieven lijken meer open te staan voor de verschillende talen en culturen in het Franstalig onderwijs in België. We herinneren aan de historische tendens om etnische markers te neutraliseren in het ondersteuningsbeleid gericht op scholen met een zwakke sociaaleconomische index, zowel bij het meten als bij de toekenningscriteria. Deze tendens zet zich door in het beleid om de vrije schoolkeuze te regelen, want nationaliteit of een andere etnische dimensie maken geen deel uit van de prioriteringscriteria voor de inschrijvingen.

1.3. Criterium handicap

Bij de aanvang ervan werd het onderwijs voor leerlingen met een handicap in de Franse Gemeenschap georganiseerd volgens een “segregatief” onderwijsmodel.⁴⁶ Van bij de invoering van de onderwijsplicht werden gemeenten verplicht om aparte klassen in te richten voor “zwakbegaafde, achterlijke of abnormale kinderen”, zoals ze toen weinig fijng gevoelig werden omschreven.⁴⁷ Het bijzonder onderwijs komt er pas echt met de wet van 6 juli 1970 voor kinderen tussen drie en eenentwintig jaar die begeleid worden door pedagogische en paramedische teams.⁴⁸ In 1978 maakt het koninklijk besluit van 28 juni een onderscheid tussen acht soorten bijzonder onderwijs, zoals die ook vandaag nog gelden in het buitengewoon onderwijs⁴⁹ (type 1: licht mentale handicap; type 2: matige of ernstige mentale handicap; type 3: karakteriële stoornissen; type 4: lichamelijke gebreken; type 5: ziekte; type 6: visuele handicap; type 7: auditieve handicap; type 8: leerstoornissen).

In de jaren 1980 wordt een aantal integratievrije maatregelen getroffen. Het is echter wachten tot de jaren 2000 voor een echt integratief initiatief. In 2004 herorganiseert het ‘decreet van 4 maart houdende de organisatie van het buitengewoon onderwijs’ het bijzonder onderwijs tot het buitengewoon onderwijs. Het krijgt nieuwe middelen om de integratie te begeleiden van leerlingen van het type 4 (lichamelijke gebreken), 6 (visuele handicap) en 7 (auditieve handicap) in het gewoon onderwijs.⁵⁰ Om de integratie in goede banen te leiden is een partnerschap nodig tussen een school uit het buitengewoon onderwijs die de integratie van een of meer leerlingen begeleidt, en een school uit het gewoon onderwijs die de leerling(en) opvangt.⁵¹

43 *Ibidem.*

44 Verhoeven 2011.

45 *Ibidem.*

46 Tremblay 2010.

47 Ministerie van de Franse Gemeenschap 2011; Franse Gemeenschap 2012.

48 *Ibidem.*

49 *Ibidem.*

50 *Ibidem.*

51 *Ibidem.*

In de jaren 2000 keurt België antidiscriminatiewetten goed die onder meer ook handicap in verschillende domeinen aanpakken. Onder discriminatie valt onder andere de weigering van redelijke aanpassingen voor personen met een handicap. Het antidiscriminatie-decreet van 12 december 2008 verbiedt directe discriminatieprocessen in het onderwijs zoals de weigering om leerlingen met een handicap in te schrijven. Het decreet verplicht ook redelijke aanpassingen op school voor alle leerlingen in het Belgisch onderwijs die daarom vragen. Op 2 juli 2009 heeft België het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap geratificeerd. Artikel 24 van dat verdrag erkent het recht op inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs onderscheidt zich van integratie in het gewoon onderwijs omdat het niet meer aan de leerling is om aanpassingen te doen om in het gewoon onderwijs les te kunnen volgen.⁵² In een inclusieve school passen de “methodes, het lesmateriaal en de onderwijsteams”⁵³ zich aan de behoeften van de leerling aan, ongeacht wat die behoeften en specifieke (fysieke, zintuiglijke, verstandelijke, sociale enz.) kenmerken en capaciteiten zijn.

Het decreet van 5 februari 2009 wijzigt het decreet van 3 maart 2004 houdende de organisatie van het buitengewoon onderwijs. Het organiseert aangepaste onderwijsvormen voor leerlingen met autisme, voor afatische of dysfatische leerlingen en voor leerlingen met meervoudige en ernstige fysieke beperkingen die over voldoende intellectuele vaardigheden beschikken om op school les te volgen.⁵⁴ In januari 2011 breidt een decreet integratie tot alle types van het gewone onderwijs uit. Wetenschappelijke studies hebben de integratievoorzieningen in het gewoon onderwijs grondig geanalyseerd. De studies vergeleken twee onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met leerproblemen (buitengewoon onderwijs type 8 en integratie) en brachten significante verschillen aan het licht:

de lees- en schrijfvaardigheden van de integratieleerlingen waren beter.⁵⁵ Tot slot geeft het ‘Inschrijvingsdecreet’ dat het Parlement van de Franse Gemeenschap op 17 maart 2010 heeft goedgekeurd, in het gewone secundaire onderwijs voorrang aan “kinderen met specifieke behoeften” zoals een handicap, wanneer die in het lager onderwijs “het voorwerp waren van een integratieproject” dat in het secundair onderwijs wordt voortgezet.⁵⁶ Dit integratieproject impliceert - maar dit is geen verplichting - “een protocol met het akkoord van de schooldirecteur en de ouders van de leerling, een lijst met de specifieke voorzieningen die de leerling in staat stellen om les te volgen en met de eventuele partners die instaan voor de begeleiding van de leerling” en “de eventuele specifieke afspraken tussen de school en de ouders”.⁵⁷

Vanaf de jaren 2000 komt er in het onderwijs voor leerlingen met een handicap in Franstalig België - dat tot dan gesegregeerd was georganiseerd - een kentering naar meer integratie in het gewoon onderwijs.

1.4. Criteria seksuele geaardheid en gender

Het beschermd criterium seksuele geaardheid wordt hier samen met het criterium gender behandeld omdat in het onderwijs verregaande maatregelen zijn getroffen voor beide criteria.

België heeft het VN-verdrag van 18 december 1979 inzake de uitbanning van alle vormen van discriminatie van vrouwen geratificeerd. In het kader van de nationale plannen hebben de Franse Gemeenschapsregering, de Waalse Regering en het College van de Franse Gemeenschapscommissie (COCOF) beloofd om geweld tegen vrouwen en homo- en transfoob geweld en discriminatie te bestrijden. Het Regeeringsactieprogramma voor de promotie van gelijkheid vrouwen-mannen, van interculturaliteit

⁵² Unia, 2014.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Franse Gemeenschap 2016.

⁵⁵ Tremblay 2010 en 2012.

⁵⁶ Leerlingen uit het type 8 van het lager onderwijs zijn niet prioritair omdat er geen type 8 in het secundair onderwijs bestaat.

⁵⁷ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/35189_000.pdf, p.9.

en sociale inclusie van 25 februari 2005 beoogt specifiek de bevordering van gelijkheid tussen vrouwen en mannen in het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs.⁵⁸ België wordt trouwens gezien als een voortrekkersland voor heel wat LGBT-rechten.⁵⁹ Al vanaf de jaren 1990 kunnen koppels van hetzelfde geslacht een wettelijke samenlevingsovereenkomst sluiten. Sinds 2003 mogen partners van hetzelfde geslacht huwen. En sinds 2006 hebben 'koppels van hetzelfde geslacht toegang tot het ouderschap.⁶⁰ Deze tendens van openheid tegenover de LGBT-populatie lijkt zich vanaf de jaren 2000 ook in het onderwijs in de Franse Gemeenschap door te zetten.

Op 21 januari 2010 hebben het Franse Gemeenschapsparlement, het Waals Parlement en het Franstalig Brussels Parlement een oriëntatienota goedgekeurd om EVRAS (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle - Opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven) geleidelijk te veralgemenen in het schoolcurriculum van leerlingen. In juli 2012 heeft het Franse Gemeenschapsparlement het decreet gewijzigd dat de algemene doelstellingen van het leerplichtonderwijs vastlegt om van EVRAS een van de sleutelopdrachten van scholen te maken. Op die manier wilde men de scholen tot meer initiatief aanzetten zonder aan hun autonomie te raken. Uit recente studies blijkt echter dat nog heel wat leerlingen geen toegang tot EVRAS hebben.⁶¹

EVRAS is een educatief proces om leerlingen vertrouwd te maken met verschillende aspecten van relaties: relationeel, affectief, seksueel, sociaal enz. Het gaat om "een globaal proces" gedurende de volledige schoolloopbaan. De verschillende mogelijke instapmomenten zijn aangepast aan de leeftijd van de leerlingen en aan de verschillende stappen in hun schooltraject. Er gaan heel uiteenlopende uitdagingen en doelstellin-

gen mee gepaard. In grote lijnen beoogt EVRAS het volgende: (1) het individueel welbevinden in de ontwikkeling van seksualiteit en liefdesrelaties; (2) preventie met betrekking tot bepaalde thema's en uitdagingen die verband houden met seksualiteit (de risico's waaraan jongeren zijn blootgesteld bij het gebruik van informatie- en communicatietechnologie, maar ook de risico's van vroegtijdige zwangerschappen en seksueel overdraagbare aandoeningen enz.); (3) meer respect en tolerantie voor seksuele diversiteit en seksuele geaardheid; (4) meer respect voor genderdiversiteit en gendergelijkheid en (5) het voorkomen van discriminatie op grond van gender en seksuele geaardheid.⁶²

Op 20 juni 2013 hebben de Franse Gemeenschap, het Waals Gewest en de Franse Gemeenschapscommissie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest⁶³ een protocolakkoord getekend waarin de rol van de verschillende EVRAS-actoren en de betrokken sectoren zijn vastgelegd. Het gaat om actoren uit de onderwijssector en daarbuiten (centra voor gezinsplanning, verenigingen enz.). Dit protocol werd op 24 maart 2017 herzien: de zeven algemene EVRAS-thema's werden vastgelegd en er werd een EVRAS-label in het leven geroepen dat de minimumvoorwaarden voor actoren vastlegt. EVRAS staat immers voor een collectieve aanpak. Daarom wordt aan de eerstelijnsactoren - in het bijzonder de directeurs - gevraagd om het als dusdanig in schoolprojecten te integreren. De PMS-centra en de PSE-diensten (Promotion de la santé à l'école - Gezondheids promotie op school) moeten de eerstelijnsactoren op school steunen en de link leggen met de verschillende externe actoren.⁶⁴ Op 1 september 2013 werden 'Points d'appui EVRAS' (EVRAS-steunpunten) opgericht om scholen en hun actoren bij te staan bij het uitwerken en opzetten van hun EVRAS-project.⁶⁵

58 Faits et Gestes 2010.

59 Paternotte 2008; Scali en D'Amore 2015.

60 Herbrand 2012.

61 Amerijckx, Moreau en Godin 2015.

62 *Ibidem*.

63 Ministerie van de Franse Gemeenschap 2013.

64 Franse Gemeenschap 2014.

65 *Ibidem*.

In januari 2013 werd een 'Interfederaal actieplan tegen homofobie en transfoobie geweld' uitgewerkt tussen de verschillende betrokken beleidsniveaus met de steun van het Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen (voor wat het aspect 'gender' betreft), van het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding (voor wat het aspect 'seksuele geaardheid betreft) en van holebi- en transgenderverenigingen.⁶⁶ Dit interfederaal plan ziet een aantal grote uitdagingen voor de onderwijssector. Die moet leerlingen onder andere beter bewust maken van seksuele geaardheid, gender en de strijd tegen stereotypen en discriminatie door leerlingen meer burgerzin bij te brengen en door EVRAS te veralgemenen en te versterken. Op 29 november 2014 heeft de regering het Plan voor gelijkheid tussen vrouwen en man-

nen en het Antidiscriminatieplan goedgekeurd. Deze plannen voorzien onder andere in maatregelen om het EVRAS-aanbod te versterken en om de strijd aan te binden tegen stereotypen met betrekking tot gender en seksuele geaardheid.

In 2016 heeft het Franse Gemeenschapsparlement het 'Decreet houdende de integratie van de genderdimensie in het geheel van de beleidslijnen van de Franse Gemeenschap' goedgekeurd.⁶⁷

Omdat het EVRAS-initiatief vrij recent is, zijn er vandaag nog geen studies de effecten ervan op de bestrijding van stereotypen over gender en seksuele geaardheid op school grondig analyseren.⁶⁸

2. ONGELIJKE PARTICIPATIE DOORHEEN SCHOOLLOOPBANEN

Dit deel van de literatuurstudie gaat over studies over de ongelijke participatie van de onderzochte groepen leerlingen. De focus ligt hierbij op hun schoolloopbanen op de verschillende onderwijsniveaus (lager en secundair).

Voorafgaande opmerking: we beschikken niet over grootschalige longitudinale enquêtes zoals die in de Vlaamse Gemeenschap werden en worden doorgevoerd; bovendien zijn er in de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap maar een beperkt aantal indicatoren beschikbaar om de schoolloopbanen van de bestudeerde groepen leerlingen te analyseren. Toch willen we wijzen op de kwaliteit, de betrouwbaarheid en de volledigheid van de administratieve databanken⁶⁹: zij maken het immers mogelijk om de volledige leerlingenpopulatie binnen de verschillende niveaus en types van het

onderwijssysteem in Franstalig België in kaart te brengen.

Er is trouwens sinds het begin van de jaren 2000 in de Franse Gemeenschap heel wat vooruitgang geboekt wat betreft kennis over ongelijkheden op school op grond van de sociale afkomst, de etnische afstamming of de handicap van leerlingen. De afgelopen vijftien jaar is er dankzij het onderzoekswerk van universiteiten en onderzoeksgroepen een stevige kennisbasis opgebouwd over ongelijke participatie in het onderwijs. De onderzoekers konden deze vooruitgang boeken door gebruik te maken van de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap, van de informatie in het internationale PISA-onderzoek en door eigen databanken op te bouwen. Er zijn daarentegen geen studies gewijd aan de schoolloopbanen van holebi- en transgenderleerlingen in de Franse Gemeen-

⁶⁶ Amerijckx, Moreau en Godin 2015.

⁶⁷ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/42131_000.pdf.

⁶⁸ We komen terug op EVRAS in post 2. Het kwam ter sprake in de focusgroepen met diversiteitsexperts over het criterium seksuele geaardheid.

⁶⁹ Delvaux 2011.

schap. Ook de dimensie 'gender' kwam minder aan bod in de analyses van de schoolloopbanen van leerlingen op de verschillende niveaus van het leerplichtonderwijs.

2.1. Criterium sociale afkomst

Er zijn in de Franse Gemeenschap heel wat studies beschikbaar die peilen naar de participatie van leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus op grond van hun sociale afkomst. Enkele hinderpalen bemoeilijken echter deze analyse.

In tegenstelling tot in Vlaanderen bevatten de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap geen sociaaleconomische variabelen over leerlingen zoals het opleidingsniveau van de ouders. Om de sociale afkomst te bepalen, moeten de onderzoekers de sociaaleconomische index (SEI) van de woonwijk van de leerling gebruiken. Die werd bepaald door een onderzoeksteam⁷⁰ in het kader van de hierboven aangehaalde steunmaatregelen voor scholen met een zwakke SEI. De sociaaleconomische index van de woonwijk van de leerling wordt berekend voor iedere "Belgische statistische sector"⁷¹ aan de hand van elf sociaaleconomische variabelen op wijkniveau. Het gaat onder andere om het opleidingsniveau, de inkomens, de beroepen binnen huishoudens, de woningen (comfort, grootte, eventuele internetaansluiting), de werkloosheidsgraad en personen met een leefloon. De index met betrekking tot de sociaaleconomische status van de school hangt samen met de ligging en wordt berekend door het gemiddelde te nemen van de sociaaleconomische indexen van de wijken waaruit de ingeschreven leerlingen afkomstig zijn.⁷² De beperkingen van deze index om de sociale afkomst van een leerling te bepalen, zitten in het gebrek aan individuele nauwkeurigheid. De index laat immers niet toe om de heterogeniteit in de wijken te bepalen en om soms heel

afwijkende sociaaleconomische profielen te identificeren.⁷³ Dit stelt de onderzoekers soms voor enorme uitdagingen, vooral voor bepaalde onderwijsniveaus. Zo trekt het basisonderwijs zijn leerlingen op een veel lokaler niveau aandan het secundair onderwijs.⁷⁴ Sommige onderzoekers proberen de index verder te verfijnen door aan de hand van bestaande variabelen zoals het woontraject van de leerling, nieuwe variabelen te ontwikkelen.⁷⁵ Er lopen momenteel studies om de sociaaleconomische index te herzien. Wij pleiten voor het verzamelen en het gebruik van individuele gegevens op basis van variabelen die net als in het Vlaams Gewest de sociale afkomst directer in kaart proberen te brengen.

Los van deze beperkingen zijn er heel wat studies die een verband leggen tussen deze SEI en de loopbaanindicatoren van leerlingen in de Franse Gemeenschap. De onderwijsindicatoren leveren academische variabelen op ontleend aan de schoolse vertraging, het percentage zittenblijvers en het aantal leerlingen dat van school verandert op de verschillende onderwijsniveaus, met uitzondering van het kleuteronderwijs.

Studies die rekening houden met de SEI van de woonwijk van de leerling en de schoolse vertragingindicator wijzen erop dat leerlingen uit wijken met een zwakke SEI vaker schoolse vertraging oplopen dan leerlingen uit wijken met een hoge SEI en dit al vanaf de kleuterschool. Voor de periode 2005-2010 moeten de "25% leerlingen uit wijken met de zwakste SEI" het vaakst "hun derde jaar in de kleuterschool overdoen".⁷⁶ Het percentage leerlingen dat zijn derde jaar in de kleuterschool moet overdoen, ligt ook hoger in het Waals Gewest dan in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.⁷⁷ Dezelfde tendensen zijn merkbaar bij leerlingen uit het lager onderwijs: vanaf het eerste jaar lagere school zijn er "10% minder leerlingen die op schema zitten" bij de leerlingen uit wijken met een zwakke SEI. De

70 Demeuse 2005; Demeuse et alii 2011.

71 Met andere woorden de verhouding inwoners/leerlingen.

72 Demeuse 2005.

73 Demeuse 2005.

74 Marisal 2014.

75 Delvaux 2011.

76 Chenu, Dupont, Lejong, Staelens en Grisay 2012.

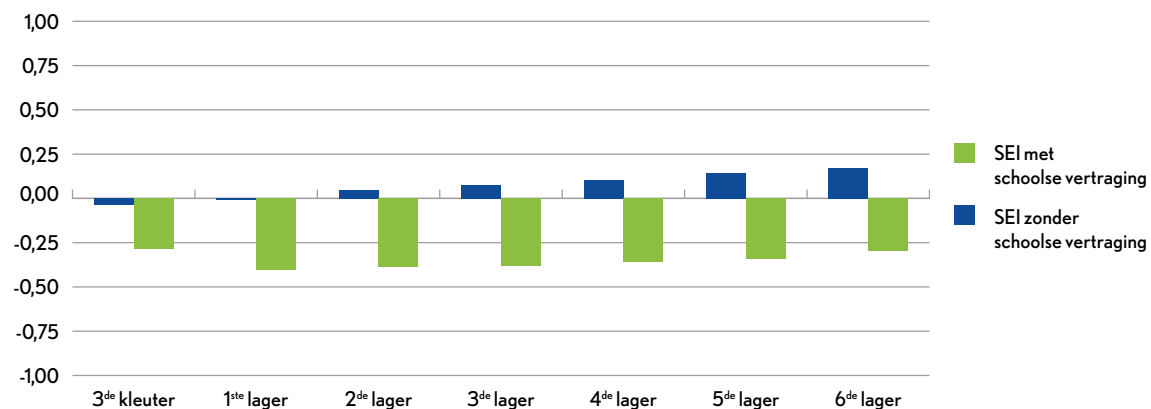
77 *Ibidem*.

kloof tussen leerlingen uit wijken met een hoge en zwakke SEI wordt groter gedurende hun verdere lagere schoolloopbaan en loopt op tot 20% in het zesde leerjaar.⁷⁸ In het laatste leerjaar van het lager onderwijs zijn er slechts “68,1% van de leerlingen uit wijken met een zwakke SEI” die geen schoolse vertraging hebben, tegenover “86,4% van de leerlingen uit wijken met een hoge SEI”.⁷⁹

Onze analyse van de leerlingendatabank op basis van de SEI van de leerlingen en van de schoolse vertragingindicator voor de periode 2013-2014 illustreert datzelfde verband tussen schoolse vertraging en sociale afkomst op een andere manier. Figuur 1 geeft het gemiddelde weer van de sociaaleconomische index van leerlingen zonder schoolse vertraging (in het rood) en de index van leerlingen met schoolse vertraging (in het blauw). Een eerste vaststelling is dat

de sociaaleconomische index van de leerlingen met schoolse vertraging systematisch veel zwakker is dan die van leerlingen zonder schoolse vertraging. We zien ook dat het sociaaleconomisch profiel van leerlingen met schoolse vertraging in 2013-2014 veel zwakker is als ze het lager onderwijs aanvatten. Er is dus vooral in die eerste jaren een nauwe samenhang tussen zittenblijven en sociaaleconomische index; leerlingen met schoolse vertraging komen uit wijken met een zwakke SEI. Naarmate de lagere schoolloopbaan vordert, is het profiel van leerlingen zonder schoolse vertraging sterker (aangezien een groter aandeel van de leerlingen met een zwakker sociaaleconomisch profiel schoolse vertraging heeft opgelopen), terwijl dat van leerlingen met schoolse vertraging gemiddeld zwakker is (ook al lopen leerlingen met een sterker of minder zwak profiel in de laatste leerjaren van het lager onderwijs meer schoolse vertraging op).

Figuur 1: Gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van leerlingen volgens schoolse vertraging (2013-2014)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Uit studies blijkt dat de kloof op basis van sociale afkomst in het secundair onderwijs groter wordt. In het derde jaar secundair heeft 60,8% van de leerlingen uit wijken met een hoge SEI geen schoolse vertraging, tegenover 35,4% van de leerlingen uit wijken met een zwakke SEI.⁸⁰

Volgens bestaande studies wordt het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gekenmerkt door een heel sterke dualisering van de schoolloopbanen afhankelijk van de SEI⁸¹: zo is er al een heel grote kloof tussen scholen in termen van schoolse vertraging in het derde jaar van het kleuteron-

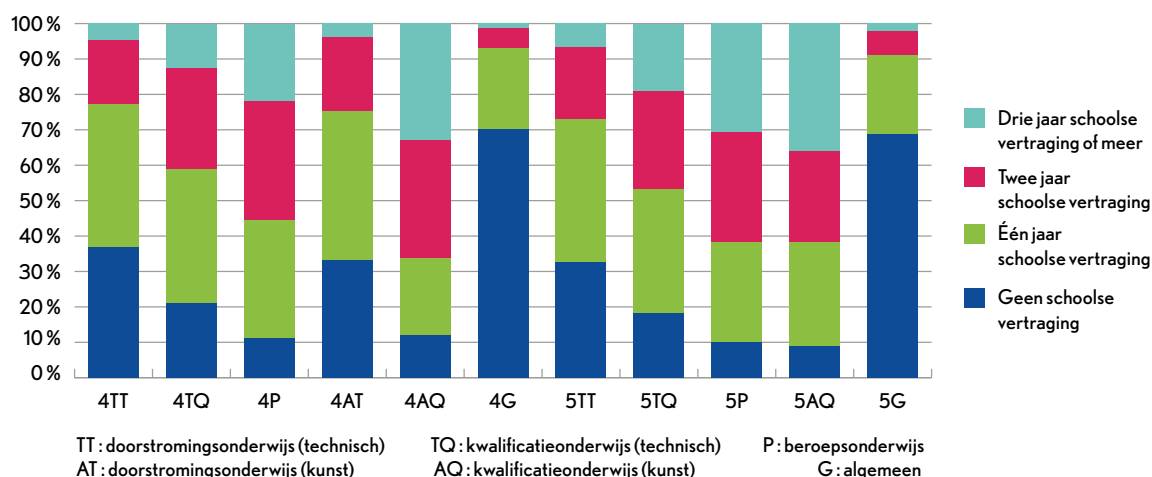
78 Lafontaine, Felouzis, Crahay en Monseur 2012, geciteerd in het rapport van werkgroep 1. «Etat des lieux du Pacte pour un enseignement d'excellence" (Stand van zaken wat betreft het Pact voor excellentieonderwijs), p. 47.
 79 Ibidem.
 80 Lafontaine et alii 2012, op. cit.
 81 Marissal 2014; Delvaux en Serhadlioglu 2014.

derwijs. In Brussel heeft 28% van de 20% leerlingen uit kleuterscholen in de wijken met de zwakste SEI schoolse vertraging, terwijl bij de 20% leerlingen uit kleuterscholen in de wijken met de hoogste SEI, slechts 3% schoolse vertraging heeft.⁸²

Studies over zittenblijven wijzen op vergelijkbare trends, vooral voor leerlingen uit sociaaleconomisch zwakkere milieus. Vanaf het eerste leerjaar van de lagere school krijgt “16,3% van de leerlingen uit wijken met een zwakke SEI” te maken met zittenblijven, tegenover slechts “6,5% van de leerlingen uit wijken met een hoge SEI”.⁸³ Die kloof vergroot doorheen hun schoolloopbaan: in het laatste jaar secundair onderwijs is 69,2% van de leerlingen met een zwakke soci-

ale achtergrond blijven zitten, tegenover slechts “47,7%” van de leerlingen met een goede sociale achtergrond.⁸⁴ Uit de onderwijsindicatoren 2015 blijkt dat het percentage zittenblijvers toeneemt afhankelijk van de secundaire onderwijsvorm ten nadele van het kwalificerend onderwijs: het gaat over 12% in het algemeen onderwijs, 26% in het technisch doorstromingsonderwijs, 32% in het technisch kwalificerend onderwijs en 28% in het beroepsonderwijs.⁸⁵ Onze analyse van de leerlingendatabank (schooljaar 2013-2014) geeft in figuur 2 de laagste percentages leerlingen zonder schoolse vertraging in het vierde en vijfde jaar van het beroepsonderwijs: in het beroepsonderwijs heeft 8% van de leerlingen geen schoolse vertraging, tegenover 67% in het algemeen onderwijs.

Figuur 2: Schoolse vertraging volgens het gevolgde onderwijs in het vierde en vijfde jaar van het secundair onderwijs (2013-2014)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

De analyses over zittenblijven wijzen op “het verband tussen sociale segregatie en academische segregatie”⁸⁶: leerlingen uit wijken met een zwakke sociaaleconomische index blijven vaker zitten dan leerlingen uit wijken met een hoge SEI; ze belanden uiteindelijk in scholen met een groot aantal leerlingen met een zwakker soci-

aaleconomisch en academisch profiel. Studies tonen aan dat de impact van een zwakke SEI op het risico op zittenblijven groot is en dat er sprake is van een aggregatie-effect. Het risico op zittenblijven voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond neemt bovendien toe als ze uit een wijk met een zwakke SEI

82 Marissal 2014.

83 Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine en Monseur 2014, p. 47.

84 *Ibidem*.

85 Franse Gemeenschap 2015.

86 Chenu et alii 2012, p. 26.

en/of een school met een zwakke SEI komen.⁸⁷ Studies bevestigen de impact van een zwakke SEI op het risico om een tweede keer te blijven zitten: hoe zwakker het sociale milieu waaruit de leerling afkomstig is, des te groter het risico dat de leerling een tweede keer blijft zitten.⁸⁸

Studies wijzen op dezelfde trends bij het veranderen van school en bij de studieoriëntering. “De schoolmobiliteit” (of “van school veranderen tijdens de schoolloopbaan”) is een fenomeen dat in Franstalig België heel vaak voorkomt. Het begint al in het basisonderwijs.⁸⁹ Bij onderzoek naar dit fenomeen werd vooral aandacht besteed aan het verband met segregatie op school.⁹⁰ In het basisonderwijs komen de hoogste percentages mobiele leerlingen voor in scholen met een zwakke sociaaleconomische index; het percentage neemt af naarmate de gemiddelde sociaaleconomische index van de scholen stijgt.⁹¹ Er vinden heel wat uitwisselingen plaats tussen lagere scholen met een zwakke sociaaleconomische index. Meer nog, “het doorverwijspercentage” naar het buitengewoon onderwijs ligt “3,5 maal hoger” in lagere scholen met een zwakke SEI dan in lagere scholen met een sterke SEI.⁹²

In het secundair onderwijs werd het fenomeen van de schoolmobiliteit eveneens onderzocht in het licht van de segregatie tussen scholen en tussen onderwijsnetten.⁹³ Uit studies over de oriëntering naar het kwalificerend onderwijs blijkt dat de schoolmobiliteit sterk samenhangt met schoolse vertraging en zittenblijven. De leerlingenstromen tussen secundaire scholen dragen bij tot het ontstaan van een hiërarchische onderwijslandschap met bovenaan scho-

len met meer academische onderwijsvormen (doorstromingsonderwijs) en meer leerlingen die instromen in het secundair onderwijs.⁹⁴ De scholen uit het bovenste segment van de schoolhiërarchie (die uitsluitend of voornamelijk doorstromingsonderwijs aanbieden) sturen door zittenblijven⁹⁵ en door te oriënteren⁹⁶ leerlingen die ze voor hun school ongeschikt vinden, door naar scholen die minder hoog aangeschreven onderwijsvormen aanbieden (kwalificatieonderwijs). De conclusies van deze studies die in het eerste decennium van de jaren 2000 werden uitgevoerd, blijken nog steeds actueel als we kijken naar de recentste onderwijsindicatoren⁹⁷: in het algemeen onderwijs bedraagt het percentage leerlingen dat een jaar moet overdoen 11%; dit ligt hoger dan het percentage zittenblijvers dat overkomt naar het algemeen onderwijs.⁹⁸ We zien het omgekeerde in het technisch kwalificatieonderwijs: het percentage leerlingen dat een derde jaar moet overdoen, ligt lager (21%) dan het aantal zittenblijvers dat overstapt naar het technisch kwalificatieonderwijs (32%).⁹⁹ In het derde jaar beroepsonderwijs ligt het percentage leerlingen dat hun jaar moet overdoen eveneens hoger (27%) dan het percentage zittenblijvers dat overstapt naar het beroepsonderwijs (21%).¹⁰⁰ Terwijl het algemeen onderwijs meer zittenblijvers produceert dan opneemt, is dit bij het kwalificatieonderwijs net omgekeerd: dat haalt meer zittenblijvers binnen dan het produceert.

Onderaan de schoolhiërarchie blijven de scholen van het kwalificatieonderwijs dus fungeren als een opvangplaats voor leerlingen die scholen uit de top van de hiërarchie doorsturen.¹⁰¹ Deze neerwaartse oriënteringsstromen (van boven

87 *Ibidem.*

88 *Ibidem.*

89 Bouchat en Delvaux en Hindryckx 2008.

90 Joseph en Delvaux 2005; Bouchat et alii 2008.

91 Bouchat et alii 2008.

92 *Ibidem.*

93 Joseph en Delvaux 2005.

94 *Ibidem.*

95 Draelants 2008 en 2009.

96 André 2012.

97 Onderwijsindicatoren 2015, p. 36.

98 *Ibidem.*

99 *Ibidem.*

100 *Ibidem.*

101 Joseph en Delvaux 2005.

naar beneden in de hiërarchie) zijn in hoge mate gecorreleerd met de SEI van de leerling.¹⁰² De onderwijsindicatoren voor de periode 2013-2014 wijzen op sociaaleconomische verschillen tussen de verschillende vormen van secundair onderwijs. Er is een verschil van 0,5 tussen de gemiddelde SEI van de gedifferentieerde eerste graad (- 0,51) en die van de gemeenschappelijke eerste graad (+ 0,07). De verschillen worden groter in de tweede en derde graad: de gemiddelde SEI in het algemeen onderwijs bedraagt + 0,31; in het technisch doorstromingsonderwijs bedraagt die + 0,23; in het technisch kwalificatieonderwijs is die nog amper + 0,04 en in het beroepsonderwijs bedraagt die - 0,27. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest hebben de onderzoekers de SEI van leerlingen uit het secundair onderwijs nauwkeuriger kunnen bepalen dankzij een enquête die peilde naar het opleidingsniveau van de moeder, het beroep van de vader en het bezit van bepaalde "comfortproducten" en consumptiegoederen (bibliotheek, internetverbinding, tuin, eigen kamer, enz.).¹⁰³ Deze gegevens wijzen erop dat leerlingen van het kwalificatieonderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest vaker afkomstig zijn uit gezinnen waar de moeder niet heeft gestudeerd, de vader arbeider of werkloos¹⁰⁴ is en de comfortgraad - met andere woorden het feit dat het gezin of de leerling bepaalde comfortproducten of consumptiegoederen bezit - laag is.

Het PISA-onderzoek laten toe om de analyses van de schoolloopbaanindicatoren in de Franse Gemeenschap aan te vullen aan de hand van de SEI van de leerling. Studies die gebruik maken van het PISA-onderzoek, onderstrepen dat het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap bijzonder nadelig is voor leerlingen uit sociaaleconomisch zwakke milieus. Deze studies wijzen op grote verschillen in de resultaten

van leerlingen met de laagste SEI en leerlingen met de hoogste SEI.¹⁰⁵ Tussen de 25% leerlingen met de hoogste SEI en de 25% leerlingen met de zwakste SEI is er een verschil van "meer dan 136 punten" of "het equivalent van vier studiejaren".¹⁰⁶ Door rekening te houden met het PISA-onderzoek kon de segregatie tussen de scholen naar voren worden gebracht: afhankelijk van de sociaaleconomische index van de school waar een leerling les volgt, verschillen de schoolresultaten significant.¹⁰⁷ De analyse van de resultaten op het vlak van leesvaardigheden wijzen op grote verschillen tussen de 25% sterkste scholen en de 25% zwakste scholen.¹⁰⁸

Bepaalde onderzoekers hebben op basis van diezelfde PISA-enquêtes onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen in het secundair onderwijs verricht vanuit de invalshoek van de sociale mobiliteit van leerlingen via de school.¹⁰⁹ Door meerdere PISA-onderzoeken (PISA 2003, 2006, 2009 en 2012) te combineren, hebben bepaalde onderzoekers aangetoond dat de mogelijkheid van sociale mobiliteit via het onderwijs voor leerlingen uit sociaaleconomisch zwakkere milieus in België vrij klein is (53%) in vergelijking met het OESO-gemiddelde (62%). Ze toonden ook aan dat de sociale mobiliteit nauw samenhangt met ongelijkheid in het onderwijs.¹¹⁰

2.2. Criterium etnische afstamming

Uit de analyses van de loopbanen van leerlingen in de Franse Gemeenschap vanuit de invalshoek van hun etnische afstamming, blijkt dat leerlingen van vreemde herkomst niet op dezelfde wijze als Belgische leerlingen aan het onderwijssysteem participeren.

¹⁰² Onderwijsindicatoren 2015, p. 26.

¹⁰³ Jacobs en Rea 2007.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Baye et al. 2004; Baye et al. 2009; Jacobs, Rea en Hanquinet 2007, Jacobs et al. 2009, Jacobs et alii 2011, Jacobs et alii 2014.

¹⁰⁶ Baye et alii 2010.

¹⁰⁷ Jacobs et al. 2009.

¹⁰⁸ Baye et alii 2010.

¹⁰⁹ Hindriks en Godin 2016.

¹¹⁰ *Op. cit.* 26.

De beschikbare variabelen in de administratieve databanken om de etnische afstamming te bepalen, zijn echter beperkt. De enige etnische variabele die beschikbaar is, is de nationaliteit van de leerling, die weinig zegt over de “oorspronkelijke gemeenschap van herkomst”.¹¹¹ Er is nog de variabele “nieuwkomer”, maar die is weinig betrouwbaar. Omdat er maar weinig schoolgaande nieuwkomers zijn, hoeden onderzoekers zich ervoor om op basis van deze variabele conclusies te trekken.¹¹² In de bestaande studies proberen de onderzoekers deze bepaling te verfijnen door een beroep te doen op indirecte indicatoren zoals de voornaam van leerlingen¹¹³, het gevoel te behoren tot een groep van vreemde herkomst¹¹⁴ of de verandering van nationaliteit van de leerling tijdens zijn of haar schoolloopbaan.¹¹⁵ Voor het secundair onderwijs maken de onderzoekers gebruik van het PISA-onderzoek die preciezere etnische variabelen opleveren zoals de geboorteplaats van de ouders van leerlingen.¹¹⁶ In de bestaande studies wordt de etnische afstamming vaak gecombineerd met de sociaaleconomische index. De kruising van deze twee variabelen levert vaak betere resultaten op dan alleen de etnische afstamming van de leerling, zonder evenwel het belang en de gevolgen van de etnische afstamming als dusdanig ten volle in kaart te brengen. Algemeen geven heel wat studies aan dat leerlingen van vreemde herkomst een schoolloopbaan hebben die anders verloopt dan die van Belgische leerlingen.

Uit studies over de schoolse vertraging blijkt dat buitenlandse leerlingen meer kans hebben dat ze de derde kleuterklas moeten overdoen dan niet-buitenlandse leerlingen.¹¹⁷ Gedurende de periode 2001-2007¹¹⁸ lag het aantal leerlingen dat de derde kleuterklas moest overdoen, hoger bij leerlingen “van buiten de EU” (“relatief risico ligt 1,5 tot 2 keer hoger dan bij Belgische leerlingen”).¹¹⁹ Omdat het aandeel leerlingen met een nationaliteit “van buiten de EU” bijzonder hoog is bij de 25% leerlingen met de zwakste SEI, stellen onderzoekers de hypothese voor dat het hoge aantal zittenblijvers bij leerlingen met een nationaliteit van buiten de EU door hun SEI kan worden verklaard.¹²⁰ De etnische afstamming zelf speelt echter ook een rol aangezien leerlingen met een nationaliteit “van buiten de EU” en “met een constante sociale afkomst” “1,4 keer meer risico lopen dat ze de derde kleuterklas moeten overdoen dan kinderen met de Belgische nationaliteit”.¹²¹

Onze analyse van de leerlingendatabank over alle leerlingen uit het basisonderwijs, bevestigt dit resultaat. Uit figuur 3 blijkt dat in de loop van het schooljaar 2013-2014 meer dan 90% van de Belgische leerlingen geen schoolse vertraging heeft; bij de buitenlandse leerlingen gaat het om slechts iets meer dan 80%. Van de buitenlandse leerlingen hebben Bulgaren en Turken de hoogste schoolse vertraging.

¹¹¹ Delvaux 2010, Jacobs et alii. 2009.

¹¹² Chenu et alii 2011.

¹¹³ Demeuse 2002.

¹¹⁴ Jacobs en Rea 2007.

¹¹⁵ Meer bepaald: de evolutie tussen de aankomst in België en zijn of haar eventuele naturalisatie, Delvaux 2011.

¹¹⁶ Lafontaine et alii 2003, Hirtt 2006 en 2007, Jacobs et alii 2007, Jacobs et alii 2009, Jacobs et alii 2011, Jacobs et alii 2014, Demeuse en Baye 2007 en 2008.

¹¹⁷ Chenu et alii 2011.

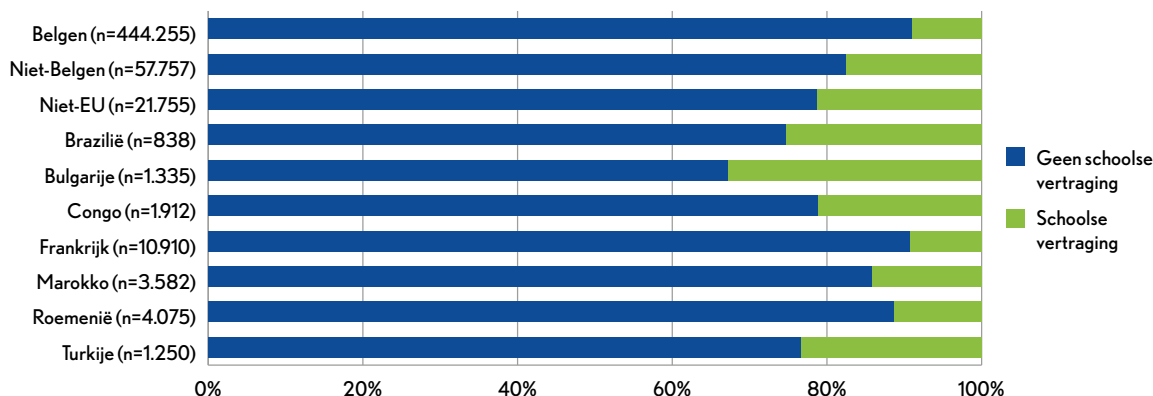
¹¹⁸ Daarna neemt de schoolse vertraging af. Omdat die daling was ingezet voor de invoering van het decreet, stellen de onderzoekers de hypothese voor dat de daling niet aan het decreet kan worden toegeschreven, Chenu et alii 2011.

¹¹⁹ Chenu et alii 2011.

¹²⁰ Chenu et alii 2011.

¹²¹ Chenu, Dupont, Lejong, Staelens en Grisay 2011.

Figuur 3: Schoolse vertraging in het basisonderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)

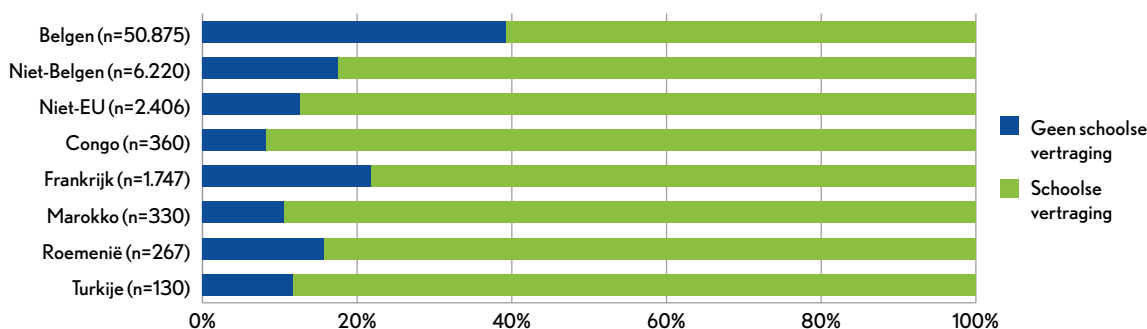


Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Figuur 4 geeft de schoolse vertraging in het vijfde jaar van het secundair onderwijs in de loop van het schooljaar 2013-2014 weer volgens de nationaliteit van de leerling. We merken dat de Franse Gemeenschap kampt met een algemeen probleem van schoolse vertraging bij alle nationaliteitsgroepen. Terwijl het aandeel Belgische leerlingen zonder schoolse vertraging nog 39,3% bedraagt, bedraagt dat percentage slechts 17,6% voor de niet-Belgen. Van de leerlingen uit derdelanden (buiten Europa) heeft

12,7% geen schoolse vertraging. We wijzen er nogmaals op dat het gaat om volledige gegevens uit de leerlingendatabank. We moeten ook onderstrepen dat deze gegevens over de nationaliteit van leerlingen niet gevalideerd zijn en dus fouten kunnen bevatten. We onderstrepen ook dat het gaat om de nationaliteit en niet om de nationale afstamming. Personen van vreemde herkomst die de Belgische nationaliteit hebben, zijn als Belgen geclassificeerd.

Figuur 4: Schoolse vertraging in het vijfde jaar van het secundair onderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Studies over de schoolmobiliteit van leerlingen tussen scholen of onderwijsvormen in de verschillende niveaus van het leerplichtonderwijs bepalen de etnische afstamming van

de leerlingen eveneens aan de hand van hun nationaliteit. In het basisonderwijs treffen we de meeste buitenlandse leerlingen “van buiten de EU” vooral aan in scholen met een zwakke

sociaaleconomische index.¹²² “48%” van de buitenlandse leerlingen van buiten de EU in de Franse Gemeenschap lopen school in lagere scholen met de zwakste sociaaleconomische index, hoewel in die scholen slechts “12%” van alle lagere schoolleerlingen les volgen.¹²³ Studies over schoolmobiliteit wijzen bovendien op significante leerlingenstromen van scholen met een zwakke sociaaleconomische index naar scholen met een betere sociaaleconomische index. De auteurs besluiten hieruit dat scholen met een zwakke sociaaleconomische index voor leerlingen van buiten de EU¹²⁴ fungeren als “toegangspoorten” tot het onderwijs in de Franse Gemeenschap en dit ongeacht hun sociale afkomst. Daarna pas gaan leerlingen van buiten de EU met een betere sociale achtergrond naar scholen met een hogere SEI.

Buitenlandse leerlingen¹²⁵ hebben in het hele onderwijssysteem de minst gunstige schoolposities. Van de buitenlandse leerlingen hebben Polen, Rwandezen en Burundezen de beste schoolposities; in de minst goede schoolposities vinden we leerlingen uit Turkije, het voormalige Joegoslavië en de EU-lidstaten uit Oost-Europa terug.¹²⁶ Leerlingen uit Congo, de voormalige USSR en Marokko hebben de posities daartussen, maar neigen meer naar de minder goede dan de betere posities.¹²⁷ In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is er een uitgesproken etnostratificatie van wijken en scholen. Ook al is geen enkele wijk homogeen, toch zien we in Brussel een dualisering: in vergelijking met de wijken in het centrum zijn de wijken in de rand sociaaleconomisch sterker en meer Europees. In het basisonderwijs gaan de leerlingen die in

de meest Europese wijken wonen ook naar de meest Europese scholen.¹²⁸ In de relatief minder Europese wijken merken we een sterkere opwaartse schoolmobiliteit bij Belgische leerlingen of EU15-leerlingen dan bij hun “immobiele” burens.¹²⁹ Dit toont aan dat Belgische of Europese gezinnen die in wijken met een zwakke SEI wonen, een schoolstrategie hebben waarbij ze niet voor scholen in hun wijk kiezen.

Wat de studieoriëntering betreft, wijzen studies op de oververtegenwoordiging van buitenlandse leerlingen in het technisch en beroepsonderwijs¹³⁰ in de Franse Gemeenschap. Als we in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de etnische afstamming enkel op basis van de nationaliteitsvariabele bepalen, ligt het percentage buitenlandse leerlingen in het technisch en beroepsonderwijs hoog. Tien jaar geleden bedroeg dat percentage bijvoorbeeld “21,4%” tegenover “12,7%” in het algemeen onderwijs.¹³¹ Als we echter rekening houden met de herkomst van de buitenlandse leerlingen en niet langer alleen met hun nationaliteit, dan ligt dat percentage heel wat hoger. Rea en Jacobs (2007) hebben de bepaling van de etnische afstamming verrijkt door rekening te houden met de geboorteplaats van de ouders. Ze verzamelden die via een vragenlijst die aan alle secundaire scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest werd gestuurd. De auteurs toonden aan dat 80% van de ouders van leerlingen in het kwalificatieonderwijs in Brussel in het buitenland waren geboren; bij de moeders en vaders van leerlingen uit het algemeen onderwijs was dit slechts bij 40% het geval.¹³²

122 Bouchat et alii 2008.

123 *Ibidem*.

124 *Ibidem*.

125 Delvaux 2011.

126 *Ibidem*.

127 *Ibidem*.

128 *Ibidem*.

129 Delvaux et alii 2014.

130 Delvaux en Joseph 2005; Jacobs en Rea 2007.

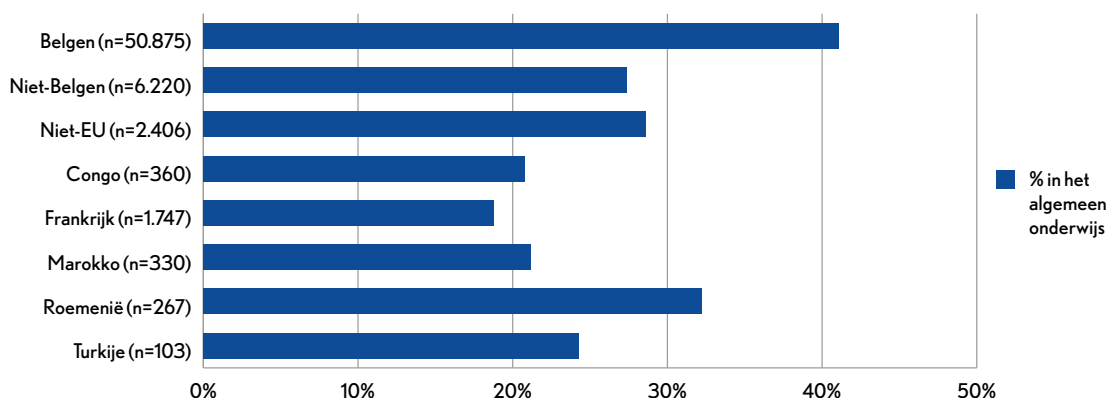
131 Jacobs en Rea 2007.

132 *Ibidem*.

Onze analyse van de leerlingendatabank voor het schooljaar 2013-2014 wijst op dezelfde tendens. In het vijfde jaar secundair zit 40% van de Belgische leerlingen in het algemeen onderwijs

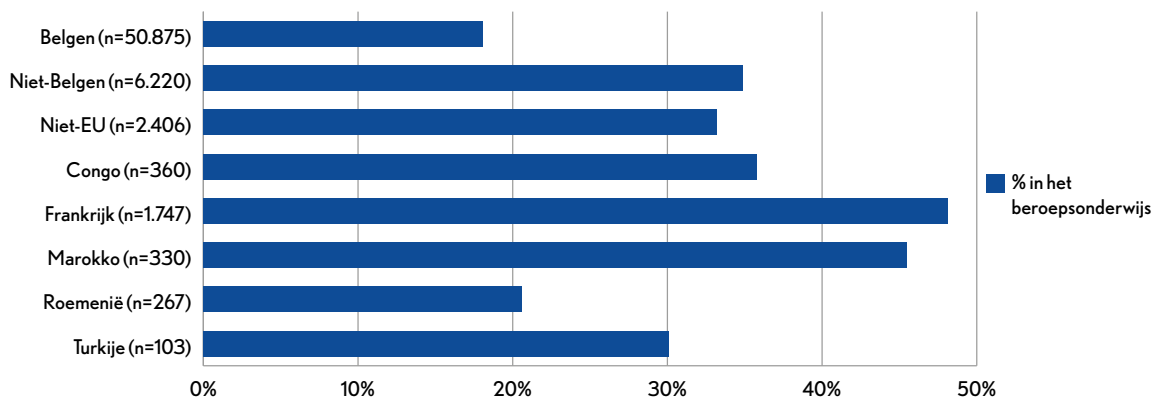
(figuur 5), terwijl 17% van de leerlingen met de Belgische nationaliteit in het beroepsonderwijs zit (figuur 6).

Figuur 5: Percentage leerlingen in het vijfde jaar secundair van het algemeen onderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Figuur 6: Percentage leerlingen in het vijfde jaar secundair van het beroepsonderwijs volgens nationaliteit (2013-2014)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Studies leveren niet alleen informatie op over de objectief beduidend minder goede positie van leerlingen met een migratieachtergrond in het onderwijssysteem. Enkele studies gaan ook in op de gevolgen van deze ongelijke posities voor de identiteitsvorming van de leerlingen. Jacobs en Rea gingen in de verschillende onderwijsnetten

van het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap het percentage leerlingen met een migratieachtergrond na.¹³³ Omdat leerlingen van vreemde herkomst oververtegenwoordigd zijn in het kwalificatieonderwijs, verbaast het niet dat het percentage leerlingen geïdentificeerd als leerlingen met een migratieachtergrond,

133 *Ibidem*.

hier hoger ligt dan in het algemeen onderwijs. Het “percentage van de subjectieve bewering” ligt echter lager dan het “objectieve etnische criterium” van de geboorteplaats van de ouders, wat erop wijst dat sommige leerlingen niet met hun migratieachtergrond geïdentificeerd willen worden.¹³⁴ Dit percentage ligt hoger in het technisch en het beroepsonderwijs dan in het algemeen onderwijs. Dat zegt veel over de impact van de minder gunstige schoolloopbanen en schoolposities van leerlingen met een migratieachtergrond op hun identiteitsvormings. Binnen een minder gunstige onderwijscontext in het hele systeem lijkt de identificatie met een migratieachtergrond stigmatiserend te werken.¹³⁵

Sommige studies proberen de SEI te kruisen met de nationaliteit. Ze wijzen erop dat de slaagpercentages van buitenlanders lager liggen dan die van Belgen met eenzelfde SEI¹³⁶, maar geven wel aan dat het moeilijk is om de impact van de nationaliteit als dusdanig op de schoolprestaties van leerlingen na te gaan. De PISA-gegevens laten toe de migratieachtergrond te verfijnen door een onderscheid te maken tussen autochtonen (“leerlingen die in het land zijn geboren en van wie minstens één van de ouders in het land is geboren”), leerlingen van de tweede generatie (“leerlingen die in het land zijn geboren, maar waarvan de ouders allebei in het buitenland zijn geboren”) en geïmmigreerde leerlingen van de eerste generatie (“leerlingen die in het buitenland zijn geboren, net als hun beide ouders”).¹³⁷ De analyse van het PISA-onderzoek over de resultaten van leerlingen in de Franse Gemeenschap duidt op verschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Van de studies over het PISA-onderzoek met betrekking tot de prestaties van leerlingen met een migratieachtergrond, behoren de studies van GERME-ULB voor de Koning Boudewijnstichting over de prestaties van leerlingen op wiskundetoetsen volgens hun etnische afstamming tot de meest

uitgebreide.¹³⁸ Ze bieden een meerwaarde voor de bestaande kennis, vooral in de discussie over de impact van de etnische afstamming. Ze tonen aan dat de sociaaleconomische status van leerlingen de variabele is met de grootste impact. Daarnaast speelt de mix van migratieachtergrond en sociaaleconomische afkomst ook een belangrijke rol in de ongelijke prestaties van leerlingen. Dat neemt echter niet weg dat andere variabelen die met de migratieachtergrond verband houden - zoals de taal die thuis wordt gesproken - eveneens een invloed hebben op de kloof tussen Belgische leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. De etnische variabele voegt met andere woorden extra informatie toe, los van de variabele sociale afkomst alleen.¹³⁹ De resultaten van het PISA-onderzoek over leesvaardigheden wijzen erop dat niet-Belgische leerlingen zwakker scoren dan Belgische, maar dat buitenlandse leerlingen of leerlingen van wie de ouders in het buitenland geboren zijn, evenveel vooruitgang boeken als Belgische leerlingen.¹⁴⁰

2.3. Criterium handicap

In Franstalig België is onderzoek verricht naar de schoolloopbanen van leerlingen gekenmerkt door het beschermd criterium handicap. Het gaat echter om een beperkt aantal studies die meestal gaan over de schoolloopbaan van leerlingen met een handicap en de schoolkeuzes die hen geboden worden: buitengewoon onderwijs en integratie in het gewoon onderwijs.¹⁴¹ De administratieve databanken van de Franse Gemeenschap bevatten geen individuele variabelen die verwijzen naar de handicap van een leerling. Ze vermelden of de leerling les volgt in het buitengewoon onderwijs, met vermelding van het type of de vorm, of in het geval van integratie, de integratiecategorie in het gewoon onderwijs. Ongeacht het belang en de kwaliteit van deze gegevens komt het type en/of de vorm van het

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ Jacobs en Rea 2007.

¹³⁶ Delvaux 2011, p. 42.

¹³⁷ Jacobs, Rea en Hanquinet 2007.

¹³⁸ Jacobs et alii 2007; Jacobs et alii 2009; Jacobs et alii 2011; Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin en Alarcon 2014.

¹³⁹ Jacobs et alii 2007, p. 36.

¹⁴⁰ Baye 2010.

¹⁴¹ Tremblay, Wolfs, Detraux 2007.

buitengewoon onderwijs niet helemaal overeen met de “effectieve” handicap van de leerling.

Uit de onderwijsindicatoren¹⁴² blijkt dat het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs de afgelopen tien jaar (2004-2014) gestaag is toegenomen voor alle niveaus: + 32% in het kleuteronderwijs, + 13% in het lager onderwijs en + 21% in het secundair onderwijs.¹⁴³ In het schooljaar 2013-2014 ging 4% van de schoolgaande leerlingen in de Franse Gemeenschap naar het buitengewoon onderwijs.

Het aantal leerlingen met een handicap in het buitengewoon kleuteronderwijs is beperkt en hun relatieve aandeel in het geheel van dit niveau van het leerplichtonderwijs blijft constant. Het aantal leerlingen met een handicap in het lager onderwijs ligt wel hoog. Het aandeel van het buitengewoon lager onderwijs in het geheel van het lager onderwijs is gestegen van 4,9% in 2004-2005 naar 5,3% in 2013-2014.¹⁴⁴ Het aantal leerlingen met een handicap in het buitengewoon onderwijs is met 3421 leerlingen het hoogst bij de 12-jarigen.¹⁴⁵ Een verklaring voor de piek op deze leeftijd ligt in het decreet van 3 maart 2004 houdende de organisatie van het buitengewoon onderwijs dat voorziet in een latere overgang naar het secundair onderwijs voor deze leerlingen. Vanaf de leeftijd van 13 jaar daalt het aantal leerlingen, omdat een deel van de leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs overstapt naar het gewoon secundair onderwijs.¹⁴⁶ In diezelfde periode 2004-2014 is het aandeel van het buitengewoon onderwijs in het secundair onderwijs in zijn geheel gestegen van 3,8% naar 4,6%.¹⁴⁷ Leerlingen die instappen in het buitengewoon onderwijs doen dat vooral in het lager onderwijs of in het tweede of derde leerjaar van het lager onderwijs (30% in 2013-

2014), terwijl ze in 2008-2009 vooral instappen in de kleuterschool of in het eerste leerjaar van het lager onderwijs. In 2003-2004 heeft 81,14% van de leerlingen die naar het buitengewoon lager onderwijs gaan een “officiële vertraging” van minstens één schooljaar (ze doen een jaar over aan het einde van de kleuterschool of ze worden in het kleuteronderwijs gehouden).¹⁴⁸

Uit de onderwijsindicatoren 2015¹⁴⁹ blijkt dat de meeste leerlingen opgevangen worden in de types van het buitengewoon onderwijs waar de grenzen tussen handicap en een zogenaamd “normale toestand” het kleinst zijn.¹⁵⁰ In het lager onderwijs vinden we de meeste leerlingen terug in het type 1 (licht mentale handicap) en het type 8 (leerstoornissen): 39% volgt les in het type 8 en 26% in het type 1. In het secundair onderwijs zitten de meeste leerlingen - 51% - in het type 1 (vorm 3 van het buitengewoon beroepssecundair onderwijs). 20% van de leerlingen zitten in het type 2 (matige of ernstige mentale handicap) van vorm 1 (buitengewoon secundair onderwijs voor integratie in de samenleving) en 2 (buitengewoon secundair onderwijs voor integratie in de samenleving en inschakeling in het arbeidsproces). In het type 3 dat tussen het lager en het secundair onderwijs zit, is het aantal leerlingen fors toegenomen: hier vinden we 18% van de leerlingen terug in vorm 3 (buitengewoon beroepssecundair onderwijs). In vorm 4, de enige vorm van het buitengewoon secundair onderwijs die diploma's aflevert die gelijkwaardig zijn met die van het gewoon onderwijs, vinden we slechts 5% van de leerlingen uit het buitengewoon onderwijs terug.¹⁵¹

Nog voor het schooljaar 2013-2014 genieten slechts 2069 - of amper 6% - van de 34.706 leerlingen van het buitengewoon lager en secundair

142 Franse Gemeenschap 2015, p. 22.

143 Franse Gemeenschap 2015.

144 *Ibidem*.

145 *Ibidem*.

146 *Ibidem*.

147 *Ibidem*.

148 Tremblay, Wolfs, Dutraux 2007.

149 Franse Gemeenschap 2015.

150 Deze opmerking werd ook gemaakt in het verslag van werkgroep 1 'Etat des lieux du Pacte pour un enseignement d'excellence' (Stand van zaken wat betreft het Pact voor excellentieonderwijs).

151 Onderwijsindicatoren 2015.

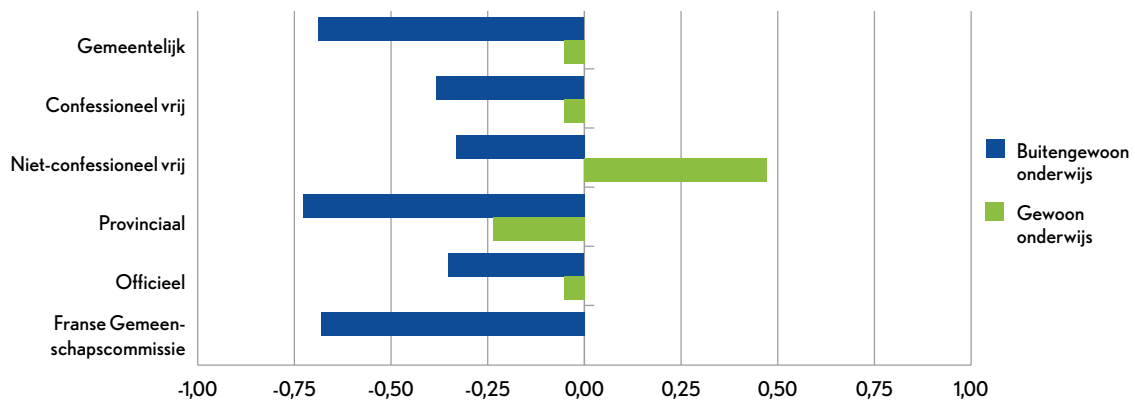
onderwijs van een integratietraject.¹⁵² In de vier integratiecategorïën vinden we het grootste aantal leerlingen terug in de totale permanente integratie: 57% van de leerlingen in een integratietraject in het gewoon lager onderwijs en 88% van de leerlingen in een integratietraject in het gewoon secundair onderwijs.¹⁵³ De doelstelling van het buitengewoon lager onderwijs van het type 8 is de integratie in het gewoon onderwijs. Die doelstelling wordt echter in slechts 55% van de gevallen gerealiseerd en vooral in een gedifferentieerd eerste jaar.¹⁵⁴ Studies geven namelijk dezelfde integratiepercentages in het gewoon secundair onderwijs voor de periode 2003-2004¹⁵⁵ aan, wat erop wijst dat tien jaar later en ondanks alle maatregelen die zijn ge-

troffen, er niet vaker gebruik wordt gemaakt van integratie. De meeste leerlingen die opnieuw in het gewoon secundair onderwijs zijn geïntegreerd, worden doorverwezen naar het kwalificerend beroepsonderwijs.

De onderwijsindicatoren 2015 wijzen op een oververtegenwoordiging van leerlingen uit de wijken met de zwakste SEI in het buitengewoon onderwijs (alle criteria samen): de gemiddelde SEI ligt in de buurt van -0,37. Dit wordt bevestigd door onze eigen verwerking van de leerlingendatabank (figuren 7, 8 en 9). In alle onderwijsnetten is het verschil tussen de SEI van de twee onderwijstypes bijzonder groot op alle onderwijsniveaus: kleuter, lager en secundair.

Basisonderwijs

Figuur 7: Leerlingen van het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs: gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van de leerlingen (2013-2014) volgens net



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

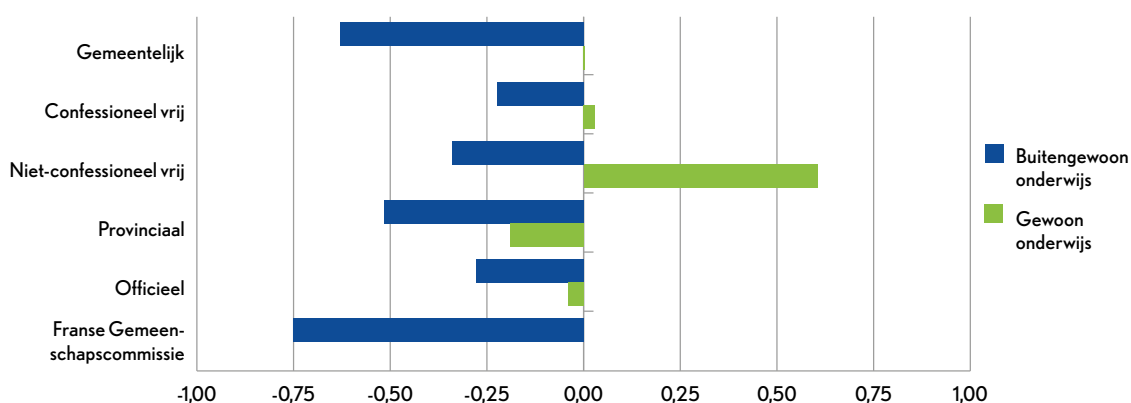
152 *Ibidem.*

153 *Ibidem.*

154 *Ibidem.*

155 Tremblay 2003; Tremblay, Wolfs, Dutraux 2007, p. 7.

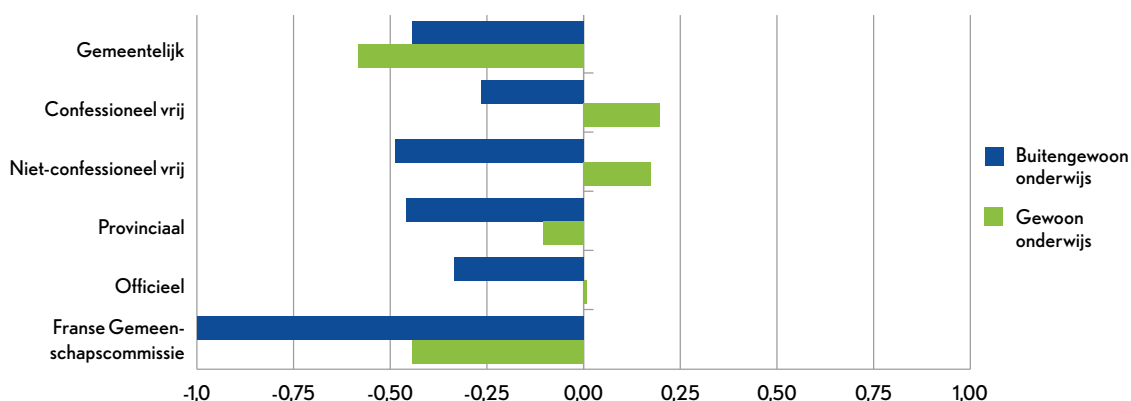
Figuur 8: Leerlingen van het gewoon en buitengewoon lager onderwijs: gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van de leerlingen (2013-2014) volgens net



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Secundair onderwijs

Figuur 9: Leerlingen van het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs: gemiddelde sociaaleconomische index van de woonwijken van de leerlingen (2013-2014) volgens net



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Uit de analyse van de gemiddelde sociaaleconomische index van de leerlingen die schoollopen in de verschillende types van het Franse Gemeenschapsonderwijs blijkt dat er meer leerlingen met een sociaaleconomisch zwakker profiel in het buitengewoon onderwijs zitten dan in het gewoon onderwijs. De onderzoekers hebben een longitudinale follow-up uitgevoerd over de oriëntering van een cohorte leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs van het type 8 in

Wallonië in 2003-2004.¹⁵⁶ De sociale afkomst van die steekproef is gemiddeld heel laag omdat de meeste kinderen afkomstig zijn uit de sociaaleconomisch zwakste milieus.¹⁵⁷ De auteurs wijzen er ook op dat integratie vooral kinderen uit sociaaleconomisch sterkere milieus ten goede komt.¹⁵⁸

Naast de segregatie van leerlingen tussen de onderwijstypes (gewoon/buitengewoon) op ba-

¹⁵⁶ Tremblay, Wolfs, Detraux 2007.

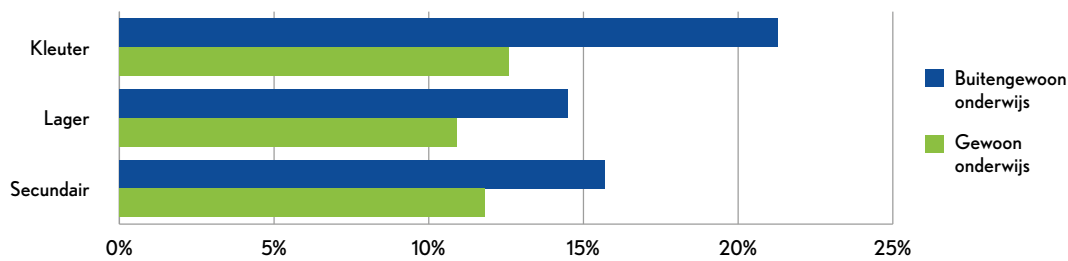
¹⁵⁷ Tremblay, Wolfs, Detraux 2007, p. 7.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 9.

sis van de sociaaleconomische index, is er ook sprake van een segregatie op basis van de nationaliteit. Studies over de periode 2003-2004 wijzen op een oververtegenwoordiging van leerlingen met een buitenlandse nationaliteit in het buitengewoon onderwijs.¹⁵⁹ Uit onze analyse van de leerlingendatabank blijkt ook dat het aantal niet-Belgische leerlingen voor alle onderwijsniveaus samen (figuur 10) proportioneel

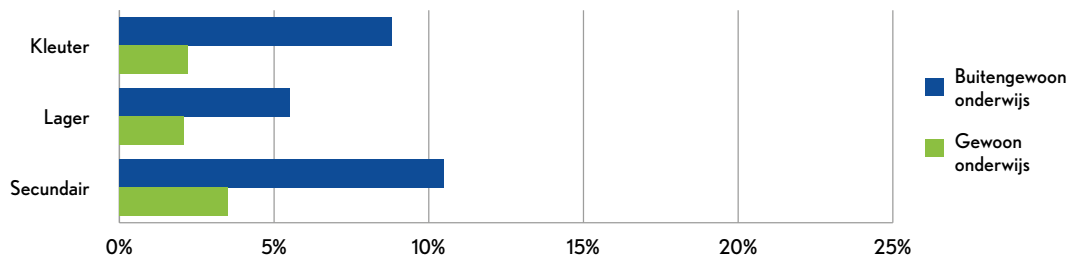
hoger ligt in het buitengewoon onderwijs dan in het gewoon onderwijs. Geen enkele nationaliteit is specifiek oververtegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs, met uitzondering van leerlingen met de Franse nationaliteit (figuur 11). Wellicht gaat het hier om leerlingen voor wie de ouders liever een oplossing in België zoeken omdat het scholenaanbod in Frankrijk niet zo groot is.

Figuur 10: Leerlingen uit het gewoon en buitengewoon onderwijs: aandeel niet-Belgische leerlingen (2013-2014)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Figuur 11: Leerlingen uit het gewoon en buitengewoon onderwijs: aandeel leerlingen met de Franse nationaliteit (2013-2014)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Uit studies en beschikbare gegevens in de Franse Gemeenschap over de schoolloopbaan van leerlingen met een handicap blijkt dat de segregerende formule het vaakst wordt gebruikt, ondanks de hervormingen en de institutionele maatregelen voor meer integratie op school. Er is bovendien een segregatie tussen de beide on-

derwijstypes (gewoon/buitengewoon) op basis van sociale afkomst van leerlingen. De buitenlandse nationaliteit die het vaakst voorkomt, is de Franse. Dit heeft vooral te maken met het beperktere scholenaanbod voor leerlingen met een handicap in Frankrijk.

159 Ibidem.

2.4. Criterium seksuele geaardheid

Onderzoekers kunnen de schoolloopbaan van LGBT-leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus in de Franse Gemeenschap niet bestuderen omdat de administratieve databanken geen variabelen over seksuele geaardheid bevatten. Als alternatief kunnen ze wel gegevens uit steekproefenquêtes gebruiken. De enquête ‘Santé et bien-être des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles’¹⁶⁰, de Franstalige versie van de internationale enquête ‘Health Behaviour in School-aged Children’, wordt sinds 1986 om de vier jaar in Franstalig België afgenomen, met de steun van het Europees bureau van de Wereldgezondheidsorganisatie. De gegevens worden verzameld d.m.v. twee soorten enquêtes: een vragenlijst bestemd voor de coördinator van de enquête op de verschillende scholen en een vragenlijst voor de leerlingen vanaf het vijfde leerjaar lager onderwijs tot en met het laatste jaar secundair onderwijs. In de vragenlijsten komen allerhande thema’s aan bod in verband met de gezondheid en de levensstijl van de leerlingen, met inbegrip van hun “seksuele en reproductieve gezondheid”.¹⁶¹ Tot groot ongenoegen van verenigingen die opkomen voor LGBT-rechten in de Franse Gemeenschap is er geen enkele vraag over seksuele geaardheid in de vragenlijsten opgenomen.¹⁶² Uit de huidige literatuur blijkt bovendien dat er nog geen onderzoek is verricht naar het welzijn op school van LGBT-leerlingen in de Franse Gemeenschap en naar eventuele problemen met pesten. Het ontbreekt aan dergelijke studies in de Franse Gemeenschap.

2.5. Criterium gender

Algemeen blijkt uit ons overzicht van de bestaande kennis over de ongelijke participatie van leerlingen aan het onderwijs van de Franse Gemeenschap dat het aspect ‘gender’ minder prioritair is als onderwerp in studies over het onderwijs. Er zijn weinig studies die de schoolloopbaan van leerlingen in het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap vanuit de invalshoek ‘gender’ onderzoeken.¹⁶³

Als we rekening houden met de onderwijsindicatoren¹⁶⁴, de statistische rapporten en de analyses over dit thema, stellen we een “ongelijke verdeling” van jongens en meisjes tussen de verschillende onderwijsvormen en -types vast.¹⁶⁵ Meisjes presteren immers beter op school dan jongens; we treffen ze dan ook vaker aan in schoolposities die binnen de studiehiërarchie hoger aangeschreven staan.

Uit de schoolindicatoren blijkt dat de schoolse vertraging hoger ligt bij jongens dan bij meisjes en dat die kloof gedurende de hele schoolloopbaan blijft. In 2013-2014 wordt de kloof tussen de twee groepen in het lager onderwijs wel kleiner.¹⁶⁶ Studies over zittenblijven wijzen op een oververtegenwoordiging van jongens bij de zittenblijvers.¹⁶⁷ Meisjes zijn beter vertegenwoordigd in het algemeen doorstromingsonderwijs en jongens in het (vol- of deeltijds) beroepsonderwijs.¹⁶⁸ Sinds het einde van de jaren 1990 zien we wel een toename van het aantal meisjes in het technisch kwalificatieonderwijs.¹⁶⁹ In het alternerend onderwijs zitten tweemaal meer jongens dan meisjes.¹⁷⁰ Jongens zijn ook ruim sterker vertegenwoordigd in alle niveaus van het buitengewoon leerplichtonderwijs dan meisjes.¹⁷¹

160 SIPES 2014.

161 *Ibidem*.

162 We komen hier in post 2 op terug.

163 Baye 2010, Faits et Gestes 2002 en 2010.

164 Franse Gemeenschap 2015.

165 Faits et Gestes 2010.

166 *Ibidem*.

167 Chenu et alii 2011, p. 8.

168 Franse Gemeenschap 2015.

169 Faits et Gestes 2010.

170 Ghaye 2010.

171 Franse Gemeenschap 2015.

De resultaten van leerlingen op de PISA-tests werden ook geanalyseerd vanuit de genderinvalshoek. Hieruit blijken voor sommige vakken grote verschillen tussen de twee groepen te bestaan. Uit de resultaten van het PISA-onderzoek van 2009 over de leesvaardigheden blijkt dat meisjes gemiddeld beter scoren.¹⁷² De resultaten van PISA 2015 tonen aan dat de meisjes gemiddeld beter blijven scoren dan de jongens, maar dat de kloof verkleint.¹⁷³ Tussen 2000 en 2009 stellen we vast dat alle leerlingen vooruitgang boeken, maar dat die vooruitgang groter is bij de jongens dan bij de meisjes.¹⁷⁴ Voor wetenschappen zijn de verschillen tussen meisjes en jongens niet significant.¹⁷⁵ Jongens scoren dan weer beter voor wiskunde, maar in vergelijking met de leesvaardigheidstest blijven die verschillen klein.¹⁷⁶

Wat de opties bij de studieoriëntering betreft, wijzen de bestaande gegevens op verschillen tussen de twee groepen in het kwalificatieonderwijs. In 2013-2014 kiest een derde van de leerlingen in het technisch kwalificatieonderwijs voor de richting 'diensten aan personen'; meer dan 70% van die leerlingen zijn meisjes. Daarnaast zijn 91% van de leerlingen in de richting 'kleding' meisjes en meer dan 95% van de leerlingen in de richtingen 'industrie' en 'bouw' jon-

gens. Ook in het beroepsonderwijs zien we dergelijke uitgesproken genderspecifieke keuzes. Omdat de administratieve databanken geen individuele gegevens bevatten over de keuzes in de tweede en derde graad van het algemeen onderwijs, kunnen we niet nagaan of er ook in het algemeen doorstromingsonderwijs sprake is van genderspecifieke keuzeopties. Uit eerdere studies voor de periode 1997-2001 blijkt wel dat in het vijfde en zesde jaar van het secundair onderwijs "48%" van de jongens kiest voor een "zware wiskunde", tegenover slechts 30% van de meisjes.¹⁷⁷ Uit recentere studies blijkt dat in de tweede en derde graad meisjes de minderheid vormen in richtingen die hoger aangeschreven staan in de studiehierarchie zoals wetenschappen en zware wiskunde.

Tot slot merken we dat van de leerlingen die een minder gunstige schoolloopbaan hebben afgelegd (schoolse vertraging en zittenblijven, secundaire loopbaan in het kwalificatieonderwijs, vroegtijdig schoolverlaten zonder diploma), meisjes meer problemen hebben om werk te vinden dan jongens die een vergelijkbaar parcours hebben afgelegd.¹⁷⁸

¹⁷² Baye et alii 2010, p. 11.

¹⁷³ le15ejour.ulg.ac.be/PDFServlet?id=c_52626&lang=e.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ Demonty et alii 2013.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ Faits et Gestes 2002.

¹⁷⁸ Demarez, Ceniccola, Cortese en Veinstein 2010.

3. OORZAKEN EN FACTOREN VOOR DE ONGELIJKHEDEN IN HET ONDERWIJS IN DE FRANSE GEMEENSCHAP

3.1. De organisatie van het onderwijs

Het vorige deel heeft aangetoond dat het schoolsysteem in Franstalig België heel segregierend is. Op alle niveaus van het leerplichtonderwijs zien we bovendien dat de participatie van leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond, van leerlingen met een migratieachtergrond en van leerlingen met een handicap bijzonder ongelijk is.

In onze literatuurstudie hebben we de studies geïnventariseerd over de factoren die de hoofdrol spelen in die ongelijkheden. Uit heel wat van die studies blijkt dat de sociale en etnoraciale ongelijkheden op school in de Franse Gemeenschap in grote mate toe te schrijven zijn aan de quasi-markt¹⁷⁹, aan het watervalstelsel door te vroege oriëntering en aan de samenstelling van scholen. Dit deel gaat dieper in op deze oorzaken en factoren voor de ongelijkheden op school in de Franse Gemeenschap.

3.1.1. De 'quasi-markt': posities en positionering van scholen

De "quasi-markt"¹⁸⁰ staat voor een onderwijsstelsel dat wordt bepaald door (1) de manier van openbare financiering (2), de vrije schoolkeuze (3) en de berekeningswijze voor de toewijzing van middelen aan scholen die uitgaat van het aantal ingeschreven leerlingen.¹⁸¹ Studies tonen aan dit alles leidt tot een spreiding van leerlingen tussen scholen op basis van hun academische en sociaaleconomische kenmerken. Die spreiding vormt een cruciale factor en leidt binnen een zelfde lokale context tot een hiërarchisch onderwijslandschap en een "onderlinge

afhankelijkheid" tussen de scholen die "competitief" en "asymmetrisch" zijn.¹⁸² De impact van de concurrentie die voortvloeit uit het quasi-marktsysteem op structurele ongelijkheden op school in Franstalig België, werd door verschillende auteurs onderzocht.¹⁸³ Een voorgestelde oplossing is het idee van "bassins scolaires" (schoolbekkens) om de nefaste gevolgen van de quasi-markt te regulariseren en om scholen aan te moedigen om meer te gaan samenwerken.¹⁸⁴

Studies¹⁸⁵ hebben de nefaste gevolgen van de quasi-markt in het lager onderwijs geanalyseerd. De nadruk lag hierbij vooral op het Brussels Hoofdstedelijk Gewest omdat de negatieve impact van het stelsel op de vrije schoolkeuze als gevolg van de extreem hoge demografische druk zich hier het meest laat gevoelen. De segregatie tussen scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is met andere woorden niet louter een weergave van de maatschappelijke structuren in de stad.¹⁸⁶

Studies hebben de concurrentieverhoudingen tussen scholen in het secundair onderwijs onderzocht voor wat betreft het aantal leerlingen, hun academisch profiel (in termen van schoolse vertraging en zittenblijven) en hun sociaaleconomisch profiel.¹⁸⁷ De spreiding van de leerlingen, die wordt bepaald door de vrije schoolkeuze van de ouders en door de neerwaartse leerlingstromen (doorverwijzing) tussen scholen leidt tot een hiërarchie van scholen. Scholen aan de top van de hiërarchie verwijzen leerlingen met een zwak sociaaleconomisch en academisch profiel door om hun positie te handhaven. Scholen onderaan de hiërarchische ladder fungeren als opvang voor leerlingen die in andere scholen

179 Vandenberghe 2000; Dupriez en Vandenberghe 2004; Dupriez en Dumay 2006.

180 Vandenberghe 1996.

181 Delvaux, Demeuse en Dupriez, 2005; Friant et alii 2008.

182 Maroy en Delvaux 2006.

183 Vandenberghe 1996; Hirtt 2002; Baye 2004.

184 Delvaux et alii 2005.

185 Marissal 2014; Delvaux et alii, 2014.

186 *Ibidem*.

187 Delvaux en Joseph 2005; André 2012; André en Hilgers 2014.

niet welkom zijn. De studies tonen aan dat de quasi-markt specialisatie in de hand werkt. Elke school vormt een “educatieve niche” die een afspiegeling is van haar strategische positie op de quasi-markt en van de identiteit of de cultuur van een school¹⁸⁸ ten opzichte van leerlingen en hun sociaal en academisch profiel.

De quasi-markt leidt niet alleen tot differentiatie en specialisatie van de scholen op basis van de academische en sociaaleconomische kenmerken van de leerlingen. Onderzoekers wijzen ook op een “etnostratificatie”.¹⁸⁹ Uit kwalitatieve studies blijkt dat de positie die elke school op de quasi-markt inneemt, ertoe leidt dat scholen een specifiek beleid hanteren om met culturele diversiteit om te gaan.¹⁹⁰ Dit betekent dat de quasi-markt elke school verplicht om zich ook strategisch en cultureel ten aanzien van leerlingen van vreemde herkomst te positioneren. Zo heeft elke school haar lokale opvatting over de sociale mix en integratie.¹⁹¹ Volgens de auteurs specialiseren bepaalde scholen met een zwakke positie op de quasi-markt zich in de opvang van leerlingen met een migratieachtergrond. Sommige scholen doen dit op een veeleer vrijwillige basis en streven op een heel positieve manier naar een goede etnische leerlingenmix.¹⁹² Anderen gaan tegen wil en dank de uitdaging aan om nieuwkomers of leerlingen met een migratieachtergrond op te vangen en les te geven.¹⁹³

Een kwalitatieve studie wijst ook op de positieve aspecten van de quasi-markt op vlak van gender¹⁹⁴: bepaalde scholen zetten speciaal in op een gemengd leerlingenpubliek en hanteren zelfs een emancipatiebeleid voor meisjes. Dit volstaat echter niet om de genderstereotypen tegen te gaan omdat de studiekeuze heel genderspecifiek blijft. De vervrouwelijking waartoe het emancipatiebeleid, zou zo perverse gevolgen hebben.¹⁹⁵ Deze kwalitatieve studie doet

de vraag rijzen of we deze vaststelling tot het hele onderwijssysteem kunnen uitbreiden. Hoe en waarom positioneren bepaalde scholen zich op de quasi-markt op vlak van gender? In welke mate kiezen bepaalde scholen er bewust voor om meer waarde aan de ene groep en niet aan de andere toe te kennen of gaan ze bewust voor gelijkheid tussen jongens en meisjes?

Er is geen onderzoek verricht naar de uitdagingen van de quasi-markt voor de positionering van scholen ten aanzien van leerlingen met een handicap en LGBT-leerlingen. Het is echter wel een aspect dat aandacht verdient en dat in de andere delen van dit rapport wordt onderzocht.

3.1.2. Het watervalstelsel door te vroege oriëntering

Uit studies over de resultaten van de PISA-tests blijkt dat landen met onderwijssystemen met richtingen op het niveau van het secundair onderwijs, de grootste ongelijkheden op sociaaleconomisch vlak en qua etnische afstamming vertonen.¹⁹⁶ Een van de secundaire factoren voor de ongelijke participatie van leerlingen is de structurering van het Belgisch onderwijssysteem in een watervalstelsel door te vroege oriëntering van hoog aangeschreven onderwijsvormen in het doorstromingsonderwijs (algemene en technische richtingen) naar minder hoog aangeschreven onderwijsvormen van het kwalificatieonderwijs (technische en beroepsrichtingen).

Dit watervalstelsel door te vroege oriëntering draagt ook bij tot de specialisatie van scholen. Sommige van deze gespecialiseerde scholen werken schoolse vertraging en zittenblijven in de hand en verwijzen leerlingen naar andere scholen; andere scholen zien zich genoodzaakt om zich te specialiseren in de opvang van leerlin-

¹⁸⁸ Verhoeven 2011.

¹⁸⁹ *Ibidem*.

¹⁹⁰ Lenel 2010; Verhoeven 2011.

¹⁹¹ *Ibidem*.

¹⁹² Lenel 2010.

¹⁹³ Timmerman et alii 2010, p. 135.

¹⁹⁴ Lenel 2010.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ Jacobs et alii 2007; Baye et alii 2015, p. 15; Hindriks en Godin 2016.

gen met leerproblemen.¹⁹⁷ André¹⁹⁸ heeft aangetoond hoezeer de oriënteringsbeslissingen in de klassenraden van scholen met een goede positie op vlak van leerlingenaantallen (hun economisch kapitaal) en het sociaaleconomisch en academisch profiel van hun leerlingen (hun cultureel kapitaal), zowel het watervalstelsel als bijbehorende sociale ongelijkheden op hun niveau bestendigen.

3.1.3. Compositie-effecten

Heel wat studies tonen aan en analyseren hoezeer de segregatieprocessen die voortvloeien uit de werking van het onderwijssysteem in Franstalig België, leiden tot het ontstaan van heel sterk verschillende schoolcontexten en van heel homogene leergroepen.¹⁹⁹ Het ontstaan van heel sterk verschillende schoolcontexten en de impact ervan op de structurele ongelijkheden is op verschillende niveaus onderzocht: de resultaten van leerlingen, de taalvaardigheid van leerlingen²⁰⁰ of hun identiteitsvorming.²⁰¹ Onderzoekers wijzen in dit verband op de zeer belangrijke rol die leeftijdsgenoten in de heel ongelijke resultaten van leerlingen in de Franse Gemeenschap spelen.²⁰²

De werking van ons uiterst segregerend onderwijssysteem heeft onderzoekers ertoe aangezet om de impact van compositie-effecten op de slaagkansen van leerlingen te meten.²⁰³ Het compositie-effect is het effect dat ontstaat door het bijeenbrengen van leerlingen op basis van hun academische, sociaaleconomische of etnische kenmerken.²⁰⁴ Het gaat om “een groot aantal invloeden die inwerken op de leerlingen en op de manier waarop ze met elkaar omgaan en om een aantal kenmerken van leraars

en scholen waar deze leerlingen naar school gaan”.²⁰⁵ Daarnaast spelen ook de relaties tussen leeftijdsgenoten, de antischoolcultuur, de praktijken en het engagement van leraars, de manier waarop de directie de school leidt, enz. een belangrijke rol. Naast de discussie over het schooleffect²⁰⁶ wijzen recente studies erop dat de concentratie van leerlingen uit zwakkere milieus een bijkomende negatieve impact op hun schoolresultaten heeft²⁰⁷, bovenop hun sociale afkomst. Volgens deze studies moeten leerlingen uit sociaaleconomisch zwakkere milieus aan een dubbele handicap het hoofd bieden: de nadelen die gepaard gaan met hun sociale afkomst, en de negatieve effecten van de samenstelling van de school waar ze les volgen.²⁰⁸

3.2. Attitudes van de actoren: gevolgen die samenhangen met hun positie, stereotypen en discriminatie

Na de bespreking van het systemische karakter van de ongelijke participatie van de groepen leerlingen die we analyseren, volgt in dit stuk van het eerste deel van dit rapport een bespreking van de kennis over de attitudes van de actoren voor elk beschermd criterium.

3.2.1. Criterium sociale afkomst

Uit bestaande studies blijkt dat de institutionele actoren op school (directeurs, leraars) zich grotendeels hebben vereenzelvigd met de structuur van het onderwijssysteem in Franstalig België in een quasi-markt en dat ze het systeem op hun niveau via hun praktijk bestendigen. Studies benadrukken dat deze structuur het beleid, de strategie en de acties bepalen van directeurs in hun scholen. Door de vrije schoolkeu-

197 Monseur en Lafontaine 2009.

198 André 2012; André en Hilgers 2014.

199 Delvaux, Demeuse, Dupriez, Fagnant, Guisset, Lafontaine, Marissal en Maroy 2005.

200 Siroux 2008, 2010 en 2012.

201 Vienne 2004 en 2008; Verhoeven 2003 en 2005.

202 Vandenberghe 1998; Crahay 2000; Dupriez en Draelants 2003; Monseur en Crahay 2008.

203 Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin en Alarcon 2014; Danhier en Martin 2014; Danhier 2016 a, b en c.

204 *Ibidem*.

205 Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin en Alarcon 2014, p. 45.

206 Dumay 2004; Dupriez en Dumay 2004.

207 Danhier en Martin, 2014; Danhier 2016.

208 *Ibidem*.

ze beschikken directies immers over heel wat bewegingsvrijheid.²⁰⁹

Uit studies blijkt dat de houding van leraars ten opzichte van leerlingen uit zwakkere milieus bepaald wordt door de objectieve positie van hun school en die van andere scholen; dit speelt onder meer een rol bij klassenraden of andere activiteiten die te maken hebben met het oriënteren en remediëren op school.²¹⁰ Zo kunnen de leerlingenaantallen van een school de beslissingen op een klassenraad beïnvloeden op basis van marktoverwegingen. De sociaaleconomische en academische samenstelling van scholen en hun positie op de schoolmarkt leiden ertoe dat leraars beslissingen nemen op basis van de reputatie van hun school²¹¹ die soms nadelig uitpakken voor het welbevinden en de toekomstige schoolloopbaan van leerlingen uit zwakkere milieus. Dit betekent niet dat de schoolactoren (directeurs, leraars) slechts de werking van de quasi-markt weerspiegelen. Bestaande studies wijzen erop dat institutionele actoren dit proces kunnen objectiveren en verschillende kanten uitkunnen²¹²: in scholen die zich in het midden van de hiërarchie bevinden, moeten de actoren kiezen tussen een marktlogica, het welbevinden of de vooruitgang van leerlingen met leerproblemen of de reputatie van de school.²¹³

Naast het effect van de positie van de school op de praktijken van leraars worden de denkbeelden van leraars door hun sociale achtergrond bepaald, die kunnen verschillen van die van leerlingen uit zwakkere milieus.²¹⁴ Vooroordelen en stereotypen over leerlingen en gezinnen uit zwakkere milieus kunnen de beoordelingen en beslissingen van leraars kleuren.²¹⁵ Deze voor-

oordelen kunnen ertoe leiden dat leraars leerlingen uit zwakkere milieus niet helpen of remediëren omdat ze van oordeel zijn dat de familiale omgeving geen voordeel weet te halen uit deze hulp.²¹⁶

We begrijpen dan ook waarom de houding van gezinnen uit sociaaleconomisch zwakke milieus ten opzichte van de school schommelt tussen “samenwerking, strijd, op zichzelf terugplooiën en afstand houden”.²¹⁷ Studies tonen aan dat twee soorten uitdagingen de relatie bepalen van gezinnen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond met de kleuterschool: de manier waarop hun kind wordt behandeld en het behoud van hun sociale identiteit als ouders.²¹⁸ Leerlingen uit heel zwakke milieus ervaren soms dat hun sociale identiteit in contacten met de school wordt bedreigd.²¹⁹ Uit studies blijkt dat het analfabetisme van de ouders het voor hen moeilijk maakt om hun kinderen bij hun studies te helpen omdat ze geen vertrouwen in hun capaciteiten hebben.²²⁰

3.2.2. Criterium etnische afstamming

Kwalitatieve studies tonen aan dat de houding van institutionele onderwijsactoren vaak door de quasi-markt wordt bepaald. Scholen met een goede positie op de schoolmarkt, hebben een veeleer “meritocratische en assimilerende kijk” op rechtvaardig onderwijs.²²¹ Bij scholen onderaan de hiërarchie zien onderzoekers een veeleer gedifferentieerde en “compenserende” kijk op rechtvaardig onderwijs.²²² Dit betekent niet dat de institutionele actoren zich niet afvragen hoe ze moeten omgaan met de etnisch diverse samenstelling van hun publiek. Studies

²⁰⁹ Delvaux en Joseph 2004.

²¹⁰ André 2012.

²¹¹ Charlier 1987; André 2012.

²¹² André 2011.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ André 2012.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ André 2012; Houssonlogé 2013.

²¹⁷ Mangez en Joseph 2002.

²¹⁸ *Op. cit.*, p. 93-94.

²¹⁹ André 2012.

²²⁰ Houssonlogé 2013.

²²¹ Verhoeven 2011.

²²² Timmerman et alii 2010.

wijzen op spanningen bij institutionele schoolactoren uit het middensegment van de hiërarchie. Uit de kwalitatieve analyse aan de hand van interviews over de manier waarop Brusselse scholen uit het middensegment omgaan met diversiteit, blijkt dat hun actoren heen en weer geslingerd worden tussen selectieve praktijken en een meer egalitair discours.²²³

Naast deze effecten van de positie van de school op de houding van de actoren ten opzichte van buitenlandse leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond is er ook sprake van spanningen tussen de actoren omdat omgaan met etnische diversiteit niet vanzelfsprekend is. Bepaalde studies wijzen erop dat leraars van scholen die nieuwkomers opvangen, weinig weten over het verblijfstatuut van hun leerlingen, niet vertrouwd zijn met de problemen die hun migratieachtergrond met zich meebrengt en niet beseffen welke impact dit op hun schoolervaring en schoolloopbaan kan hebben.²²⁴ Studies stellen vast dat de houding van leraars - die tot neutraliteit zijn verplicht - en de inhoud van de lessen tot negatieve reacties bij hun leerlingen met een migratieachtergrond kunnen leiden. Die kunnen zich immers onbegrepen voelen in hun religieuze overtuigingen²²⁵ of weinig erkenning ondervinden voor hun verleden dat gekenmerkt werd door de overheersing en onderdrukking van hun oorspronkelijke nationale groep.²²⁶

Deze negatieve ervaringen van buitenlandse leerlingen leiden echter niet tot een negatieve houding ten opzichte van de school, waardoor ze hun school niet zouden afmaken. Teney, Devleeshouwer en Hanquinet²²⁷ hebben de schoolse ambities van Brussels jongeren van etnische minderheden geanalyseerd. Ze wijzen erop dat de persoonlijke ervaring van discrimi-

natie op school met hogere schoolse ambities wordt geassocieerd. Ook ouders, die vaak hoge verwachtingen koesteren wat de school betreft, geven die door. Devleeschouwer²²⁸ legt de nadruk op de ontwikkelings- en afwijzingslogica van scholen uit het middensegment van de schoolhiërarchie ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond die in het algemeen onderwijs zijn ingeschreven. Verhoeven²²⁹ wijst erop dat de strategieën om hogerop te komen, afhankelijk van de onderwijscontext en dat die door de segregatie beperkt zijn. Studies wijzen echter op de sociale verschillen tussen gezinnen van vreemde herkomst in de manier waarop ze het onderwijs benaderen.²³⁰ Omdat sommigen de ontvangende samenleving nog niet goed kennen, stellen ze zich eerder gereserveerd en afstandelijk op.²³¹ Naarmate hun naturalisatieparcours vordert, kunnen gezinnen van vreemde herkomst geleidelijk inzetten op strategieën die school aanmoedigen.²³²

3.2.3. Criterium handicap

Studies over het criterium handicap tonen aan dat leerlingen met een handicap die in het gewoon onderwijs zijn geïntegreerd, beter presteren.²³³ Een kwantitatief onderzoek naar de houding van leerlingen in het secundair onderwijs wijst erop dat ze zich verdraagzaam en medelevend opstellen tegenover leerlingen met een handicap. De studie toont aan dat die verdraagzaamheid ook een genderspecifiek aspect heeft: meisjes lijken verdraagzamer ten opzichte van leerlingen met een handicap dan jongens.²³⁴ Het onderzoek toont ook aan dat visuele hulpmiddelen die verwijzen naar leerlingen met een handicap tot verdraagzame reacties bij leerlingen leiden.²³⁵

²²³ Devleeshouwer 2014.

²²⁴ Timmerman et alii 2010.

²²⁵ Merry 2005.

²²⁶ Manço et al. 2013.

²²⁷ Teney, Devleeshouwer en Hanquinet 2013.

²²⁸ Devleeschouwer 2013-2014.

²²⁹ Verhoeven 2002 en 2006.

²³⁰ Ouali en Rea 1995.

²³¹ Pierrard 2012.

²³² Bouchat et alii 2008.

²³³ Tremblay, Wolfs, Detraux 2010.

²³⁴ Bossaert 2011.

²³⁵ Bossaert 2011.

De studies bevatten echter geen gegevens over de houding van de andere schoolactoren met betrekking tot de integratie van leerlingen met een handicap. In welke mate zijn directies bereid om leerlingen met een handicap op te vangen? Werken institutionele actoren op school - directie, leraars en medewerkers van PMS-centra - mee met ouders die bij hen aankloppen met een integratieproject? Of stellen ze zich afwijzend op tegen de komst van leerlingen met een handicap? Zijn er verschillen merkbaar naargelang het type handicap? Deze vragen rijzen ook over de ouders van de andere leerlingen: vrezen ouders voor de slaagkansen van hun kinderen? In welke mate hebben die verschillende houdingen invloed op het succes van integratieprojecten? Dit zijn stuk voor stuk onbekende factoren waarop het tweede deel van dit rapport antwoorden geeft.

3.2.4. Criterium seksuele geaardheid

Wat het thema seksuele geaardheid betreft, zijn er amper studies over de houding ten opzichte van LGBT-leerlingen. Teney en Subramanian²³⁶ onderzoeken de houding van etnisch diverse jongeren uit Brussel ten aanzien van holebi's aan de hand van een steekproef van 70 scholen uit het secundair onderwijs. Door gebruik te maken van items om te peilen naar vooroordelen over seksuele geaardheid en naar de steun voor de LGBT-beweging, tonen de onderzoekers aan dat leerlingen van vreemde herkomst een veel negatievere houding ten opzichte van LGBT-personen aannemen dan leerlingen van Belgische herkomst die zich verdraagzamer opstellen.

Heel wat vragen over de houding ten opzichte van LGBT-leerlingen blijven nog onbeantwoord. Zijn er verschillen in de houding van schoolactoren merkbaar tussen scholen, richtingen of onderwijsniveaus? In welke mate richten scho-

len EVRAS-activiteiten in? Ook op deze vragen zal het tweede deel van dit rapport antwoorden aanreiken.

3.2.5. Criterium gender

Studies over de houding van institutionele schoolactoren beklemtonen dat ze wat betreft genderverschillen "een neutraal en progressief discours"²³⁷ hanteren. Hun verwachtingen en uiteenlopende houdingen dragen echter bij aan de instandhouding en versterking van de stereotiepe rollen en identiteiten van jongens en meisjes. Zo zouden ze jongens vaker aan het woord laten dan meisjes en zouden ze meer vertrouwen hebben in de capaciteiten en vaardigheden van jongens. In de lesinhoud en op de speelplaats is er sprake van "androcentrisme"²³⁸ dat door institutionele schoolactoren niet in vraag wordt gesteld.

Wat de houding van de leerlingen betreft, onderstrepen de studies dat meisjes minder interesse hebben voor wiskunde²³⁹ en wetenschappen²⁴⁰ dan jongens. Voor deze twee vakgebieden is het niveau van zelfvertrouwen groter bij jongens dan bij meisjes, die op dit vlak blijf geven van een grote onzekerheid.²⁴¹ Bij jongens met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond zouden hun mindere prestaties op school en het feit dat hun vaders het op professioneel vlak minder goed doen door de massale afbouw van de industriële sector in bepaalde regio's sinds het einde van de jaren 1970, aanleiding geven tot buitensporig viriliteit in de vorm van een risicovol gedrag.²⁴²

In welke mate richten scholen EVRAS-activiteiten in om deze genderstereotypes tegen te gaan? In het tweede deel van dit rapport worden met betrekking tot deze onbekende elementen antwoorden aangereikt.

²³⁶ Teney en Subramanian 2012.

²³⁷ Faits et Gestes 2002, p. 3.

²³⁸ Dieu 2006, p. 8.

²³⁹ Demonty et alii 2013.

²⁴⁰ Faits et Gestes 2010, p. 8.

²⁴¹ Baye et alii 2010.

²⁴² Wattiez en Cornet 2006; Jamouille 2015.

4. CONCLUSIES

Uit de literatuurstudie blijkt hoezeer politieke, juridische en sociale initiatieven ten voordele van leerlingen gekenmerkt door de criteria sociale afkomst, etnische afstamming en een handicap wijzen op een onderwijssysteem waarin een goede sociale mix geen vanzelfsprekendheid is. Recent is er wel vooruitgang geboekt om de sociale mix op scholen te verbeteren voor leerlingen met een zwak sociaaleconomisch profiel en voor leerlingen met een handicap. Er is ook meer openheid voor wat betreft de talige en culturele diversiteit op de eigen school. Wat gender en seksuele geaardheid betreft, is er de afgelopen tien jaar een veelbelovend initiatief in het onderwijs genomen. We zijn benieuwd naar de impact ervan op stereotypen rond gender en seksuele geaardheid.

Uit het overzicht van de bestaande kennis blijkt het heel ongelijke parcours van leerlingen uit zwakkere sociaaleconomische milieus, evenals voor leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een handicap. Elk van deze drie groepen wordt vanaf de kleuterschool met segregerende processen geconfronteerd die cumulatief op hun schoolloopbaan wegen. In studies over de schoolloopbanen in het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap is minder aandacht aan het aspect gender besteed. De uiterst genderspecifieke keuzemogelijkheden in het kwalificatieonderwijs die zeer nadelig uitpakken voor meisjes, lijken erop te wijzen dat genderstereotypen nog steeds bestaan. Verschillende onderzoekscentra bevestigen deze bevindingen, ondanks de beperkte beschikbare gegevens.

De herziening van de sociaaleconomische index waaraan momenteel volop wordt gewerkt, is dan ook een welkome zaak. Wij pleiten voor het verzamelen en gebruiken van individuele gegevens op basis van variabelen die trachten om via een meer directe weg informatie te verzamelen over de sociale afkomst zoals dat in de Vlaamse Gemeenschap het geval is. We wijzen ook op de historische trend tot neutralisatie van etnisch markers in de Franse Gemeenschap in het ondersteuningsbeleid voor scholen met

een zwakke SEI, ook wat de maatregelen en de toekenningcriteria betreft. Deze trend zet zich ook door in het beleid om de vrije schoolkeuze te regulariseren, aangezien de nationaliteit of om het even welk ander etnisch aspect geen deel uitmaken van de prioriteringscriteria voor de inschrijvingen. De aan de etnische afstamming gerelateerde effecten op de schoolloopbaan, de prestaties en de studie-ervaringen van jongeren van vreemde afkomst, zijn voldoende aanleiding om de discussie opnieuw op te starten, zeker wat de indicatoren betreft, zodat de ontwikkelingen (naast het criterium nationaliteit) beter gevolgd kunnen worden. De keuzemogelijkheden blijken tot slot een belangrijk centraal thema met betrekking tot de genderongelijkheid. Het zou dan ook nuttig zijn mochten de administratieve databanken informatie verstrekken over de studiekeuzes van leerlingen in het secundair doorstromings- en kwalificatieonderwijs.

Wat de determinanten voor de ongelijke participatie van de onderzochte groepen leerlingen betreft, wijst onze literatuurstudie op de werking van het onderwijssysteem als een quasi-markt die leidt tot het ontstaan van een hiërarchie en concurrentie tussen scholen. Een aantal empirische studies onderstreept dat deze quasi-markt bepalend is voor de manier waarop scholen omgaan met de diversiteit van leerlingen. We hebben ervoor gekozen om dit idee verder uit te diepen in deel twee van dit rapport, dat peilt naar de manier waarop op niveau van de scholen met de diversiteit van leerlingen wordt omgegaan. De positie van de scholen in de schoolhiërarchie zijn een bevoorrechte invalshoek om de verzamelde kwantitatieve gegevens te onderzoeken en te analyseren over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit.

De literatuurstudie wijst ook op de sterke invloed van bepaalde stereotypen en vooroordelen bij institutionele schoolactoren. Hetzelfde geldt voor de heel uiteenlopende houding die ze aan de dag leggen ten aanzien van hun leerlingen naargelang hun sociale afkomst, hun etnische afstamming en hun gender. Er blijven echter nog heel wat vragen onbeantwoord over de

houding van schoolactoren ten opzichte van hun leerlingen wanneer deze drie factoren spelen en elkaar onderling beïnvloeden. We stellen voor om dit in deel drie van het rapport te analyseren, dat handelt over het studieoriënteringsproces. Aan de hand van een experimentele procedu-

re met technische vignetten proberen we na te gaan hoe sociale afkomst, etnische afstamming en gender de houding en de beoordeling van de schoolactoren in het studieoriënteringsproces beïnvloeden en bepalen.

FACT SHEET

Korte samenvatting

Het eerste deel van het rapport bestaat uit een overzicht van de bestaande kennis over diversiteit en ongelijkheid in het onderwijs in de Franse Gemeenschap op de verschillende niveaus van het leerplichtonderwijs (lager en secundair). Het overzicht is gebaseerd op de bestaande literatuur en is opgemaakt vanuit de invalshoek van gelijke kansen en discriminatie op school voor leerlingen op basis van de criteria die in de antidiscriminatie wetgeving zijn beschermd: sociale

afkomst, etnische afstamming, handicap, seksuele geaardheid en gender. Deze literatuurstudie analyseert de kennis op basis van drie aspecten: (1) de onderwijscontext in de Franse Gemeenschap voor ieder beschermd criterium met inbegrip van de politieke, juridische en sociale initiatieven, (2) het traject van leerlingen op basis van de vijf geanalyseerde beschermde criteria, in de verschillende niveaus van het leerplichtonderwijs (lager en secundair) en (3) de oorzaken van en factoren voor de ongelijke trajecten in het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap.

Belangrijkste resultaten

Beschermd criterium	Resultaten
Sociale afkomst	Resultaat 1: onderwijscontext De politieke, juridische en sociale initiatieven voor leerlingen met een zwakke sociale afkomst kaderden niet in een ruimer project voor sociale desegregatie van het hele onderwijssysteem in de Franse Gemeenschap. Ze zijn veeleer bedoeld om scholen te compenseren met een publiek van leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond. De recente beleidsmaatregelen om de vrije schoolkeuze van ouders te regelen, beogen een betere sociale mix om de dualisering van secundaire scholen tegen te gaan.
	Resultaat 2: bepaling Om de sociale afkomst van leerlingen in de Franse Gemeenschap te bepalen, moeten de onderzoekers een beroep doen op de sociaaleconomische index (SEI) van hun woonwijk die in het kader van steunmaatregelen voor scholen met een zwakke SEI werd vastgelegd. De administratieve databanken van de Franse Gemeenschap bevatten immers geen sociaaleconomische variabelen van leerlingen zoals het opleidingsniveau van de ouders.
	Resultaat 3: schoolloopbanen Uit de literatuur blijkt dat leerlingen met een zwakkere sociale afkomst al van in het kleuteronderwijs met segregerende processen worden geconfronteerd die cumulatief op hun schooltraject wegen. Het percentage schoolse vertraging, het aantal zittenblijvers, het aantal leerlingen dat van school verandert en tot slot het aantal leerlingen dat geheroriënteerd wordt naar vormen van secundair onderwijs die minder hoog staan aangeschreven zoals het kwalificatieonderwijs, ligt hoger bij leerlingen die afkomstig zijn uit sociaaleconomisch zwakkere wijken dan bij leerlingen uit sociaaleconomisch sterkere wijken.
	Resultaat 4: oorzaken en factoren De 'quasi-markt' en het watervalstelsel door te vroege oriëntering bestendigen en versterken de ongelijkheden op school naargelang de sociale afkomst van de leerlingen. Deze fenomenen leiden bovendien tot een compositie-effect (het gevolg van het samenzitten van leerlingen op academische, sociaaleconomische of etnische basis is) dat nadelig is voor leerlingen met een zwakkere sociale afkomst.

Beschermd criterium	Resultaten
Etnische afstamming	<p>Resultaat 1: onderwijscontext</p>
	<p>In de Franse Gemeenschap zijn in het onderwijs weinig beleidsmaatregelen genomen om de etnisch-culturele diversiteit te bevorderen. Er bestaan nochtans specifieke maatregelen voor leerlingen-nieuwkomers. Deze recente maatregelen zijn bedoeld om de taal en de cultuur van leerlingen van vreemde herkomst te promoten en om alle leerlingen bewust te maken van de etnisch-culturele diversiteit op school en in de samenleving.</p>
	<p>Resultaat 2: bepaling</p>
	<p>De beschikbare variabelen in de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap om de etnische afstamming te bepalen, zijn beperkt. De variabelen die verband houden met de afstamming van leerlingen, blijven beperkt tot de nationaliteit, die nauwelijks iets zegt over afstamming.</p>
Handicap	<p>Resultaat 3: schoolloopbanen</p>
	<p>Leerlingen van vreemde herkomst worden van in de kleuterschool geconfronteerd met segregerende processen die cumulatief op hun schooltraject wegen. Verschillende vormen van discriminatie bepalen zo hun schoolloopbaan. Het percentage schoolse vertraging, het aantal zittenblijvers, het aantal leerlingen dat van school verandert en tot slot het aantal leerlingen dat geheroïenteerd wordt naar vormen van secundair onderwijs die minder hoog staan aangeschreven zoals het kwalificatieonderwijs, ligt hoger bij niet-Belgische leerlingen dan bij Belgische leerlingen.</p>
	<p>Resultaat 4: oorzaken en factoren</p>
	<p>De quasi-markt leidt niet alleen tot differentiatie en specialisatie van scholen naargelang de sociaaleconomische kenmerken van leerlingen. Volgens de onderzoekers is er ook sprake van etnostratificatie: de 'quasi-markt' en het watervalstelsel door te vroege oriëntering bestendigen en versterken etnoraciale ongelijkheden. Deze fenomenen leiden bovendien tot een compositie-effect (het gevolg van het samenzitten van leerlingen op academische, sociaaleconomische of etnische basis is) dat nadelig is voor leerlingen van vreemde herkomst.</p>
Handicap	<p>Resultaat 1: onderwijscontext</p>
	<p>In de Franse Gemeenschap werd het onderwijs voor leerlingen met een handicap in het begin op gesegregeerde wijze georganiseerd. Vanaf de jaren 1980 volgen enkele meer integratieve maatregelen. Na de goedkeuring van het integratiedecreet in 2004 worden in de loop van de jaren 2000 een hele reeks integratiemaatregelen genomen.</p>
	<p>Resultaat 2: bepaling</p>
	<p>De administratieve databanken van de Franse Gemeenschap bevatten geen individuele variabelen die verwijzen naar de handicap van leerlingen. Ze vermelden wel de positie van de leerling in het buitengewoon onderwijs en/of de vorm van buitengewoon onderwijs die de leerling volgt. Als de leerling in het gewoon onderwijs schoolloopt, wordt het type integratie vermeld.</p>
Handicap	<p>Resultaat 3: schoolloopbanen</p>
	<p>Leerlingen met een handicap worden van in de kleuterschool geconfronteerd met segregerende processen die cumulatief op hun schooltraject wegen. Uit beschikbare studies en gegevens in de Franse Gemeenschap over de schoolloopbaan van leerlingen met een handicap blijkt dat ondanks de hervormingen en institutionele maatregelen om te komen tot meer inclusieve scholen, er nog altijd sprake is van segregatie. We stellen bovendien segregatie van leerlingen vast tussen de twee onderwijstypes (gewoon/buitengewoon) naargelang hun sociale afkomst.</p>
	<p>Resultaat 4: oorzaken en factoren</p>
	<p>Er zijn heel weinig studies over de oorzaken en factoren die verklaren waarom leerlingen met een handicap massaal in het buitengewoon onderwijs terechtkomen in plaats van in het gewoon onderwijs met behulp van integratiemaatregelen.</p>

Beschermd criterium	Resultaten
Seksuele geaardheid	Resultaat 1: onderwijscontext
	De afgelopen tien jaar zijn verschillende maatregelen genomen om EVRAS (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle - Opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven) in het algemene curriculum van leerlingen op te nemen. EVRAS is een pakket bedoeld om de gezondheid en de affectieve, seksuele en relationele ontwikkeling van alle jongeren te bevorderen, ongeacht hun seksuele geaardheid.
	Resultaat 2: bepaling
	De onderzoekers kunnen de loopbaan van LGBT-leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus niet onderzoeken aan de hand van de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap omdat die geen variabelen over seksuele geaardheid bevatten.
	Resultaat 3: schoolloopbanen
Er zijn geen studies die de schoolloopbaan van LGBT-leerlingen in het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap analyseren.	
Resultaat 4: oorzaken en factoren	
Er zijn weinig studies over de oorzaken en factoren voor ongelijkheid op school als gevolg van seksuele geaardheid. De onderzoekers wijzen er wel op dat leerlingen van vreemde herkomst een veel negatievere houding aannemen ten opzichte van LGBT-leerlingen dan leerlingen van Belgische origine, die zich toleranter opstellen.	
Gender	Resultaat 1: onderwijscontext
	De afgelopen tien jaar zijn verschillende maatregelen genomen om EVRAS (Opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven) met inbegrip van het aspect 'gender' in het curriculum van leerlingen op te nemen.
	Resultaat 2: bepaling
	De onderzoekers kunnen aan de hand van de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap de schoolloopbaan van leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus bestuderen volgens hun gender.
	Resultaat 3: schoolloopbanen
Uit het overzicht van de bestaande kennis over de ongelijke participatie van leerlingen aan het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap blijkt dat minder belang wordt gehecht aan het aspect 'gender' in studies over het onderwijs. Uit bestaande studies blijkt nochtans dat er sprake is van segregatie op basis van het gender: meisjes doen het beter op school en ze bekleden in de studiehiërarchie een relatief hoger aangeslagen positie. Zo zitten er bijvoorbeeld proportioneel meer jongens dan meisjes in het kwalificatieonderwijs en het buitengewoon onderwijs. We stellen het omgekeerde vast wat betreft de opties in het kwalificerend onderwijs: meisjes zijn oververtegenwoordigd in richtingen die minder hoog worden aangeslagen.	
Resultaat 4: oorzaken en factoren	
Er is nog altijd sprake van genderstereotypes. Dat blijkt uit de verwachtingen en attitudes van leerkrachten die verschillen op basis van gender. Dit draagt bij tot de instandhouding en versterking van de stereotiepe rollen en identiteiten van jongens en meisjes.	

DEEL 2 - OMGAAN MET DIVERSITEIT OP SCHOOL

DIVERSITEITSBELEID, DIVERSITEITSPRAKTIJKEN EN DIVERSITEITSMIDDELEN VAN DE SCHOLEN

INLEIDING

Het tweede deel van het rapport analyseert hoe lagere en secundaire scholen in het gewoon onderwijs omgaan met de diversiteit van leerlingen. Het eerste deel dat inzicht verschaft in de onderwijscontext van de verschillende groepen leerlingen die we analyseren, geeft een overzicht van de politieke, juridische en sociale initiatieven die in de Franse Gemeenschap voor deze groepen leerlingen werden genomen. De vrijheid van onderwijs geeft secundaire scholen wettelijk heel wat vrijheid. Daarom leek het ons interessant om te analyseren hoe zij met diversiteit omgaan.

In dit tweede deel willen we in eerste instantie in kaart brengen hoe lagere en secundaire scholen omgaan met diversiteit. We focussen hierbij op drie aspecten: het diversiteitsbeleid, de diversiteitspraktijken en de diversiteitsmiddelen van de scholen. Bij het in kaart brengen van de manier waarop scholen omgaan met diversiteit (beleid, praktijken en middelen) wordt met de vijf geanalyseerde criteria rekening gehouden: sociale afkomst, etnische afstamming, handicap, seksuele geaardheid en gender als transversale dimensie.

Het onderzoek heeft al bepaalde elementen opgeleverd over het diversiteitsbeleid van scholen en die worden in dit deel verder uitgewerkt. Door onderzoek te verrichten naar de determinanten van ongelijke participatie heeft onze literatuurstudie aan het licht gebracht dat het onderwijssysteem als een quasi-markt functioneert die leidt tot hiërarchisering van en concurrentie tussen scholen. In onze literatuurstudie bleek uit de analyse van een aantal onderzoeken die op het terrein werden uitgevoerd, dat

de quasi-markt een grote impact heeft op de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, vooral wat de sociale afkomst en de etnische afstamming betreft. De posities die scholen in de hiërarchie bekleden en de compositie-effecten zijn bijgevolg bevoorrechte invalshoeken om de verzamelde gegevens over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, te onderzoeken en te analyseren.

Vervolgens willen we analyseren hoe scholen in de praktijk omgaan met diversiteit. Onder 'diversiteitspraktijken' verstaan we de formele en informele praktijken die scholen toepassen om met een diverse leerlingenpopulatie om te gaan. We besteden hierbij bijzondere aandacht aan praktijken in de klas. Het gaat meer bepaald om diversiteitspraktijken die kaderen in de pedagogische en didactische opdrachten van een school, maar ook over de praktijken om te komen tot een goede vorm van samenleven op school in een diversiteitscontext.

Tot slot analyseren we de middelen waarover scholen beschikken om een diversiteitsbeleid te voeren. We hebben hierbij bijzondere aandacht voor de manier waarop institutionele schoolactoren de schoolomgeving beoordelen waarin ze werken.

Voor het onderzoek naar de manier waarop scholen omgaan met diversiteit werden verschillende (kwalitatieve-kwantitatieve) methodes gebruikt waarbij in drie fases gegevens werden verzameld: (1) een verkennende kwalitatieve fase om gericht en precies hypotheses en vragen voor de kwantitatieve fase te formuleren; (2) een

kwantitatieve fase waarbij een enquête werd afgenomen bij een representatieve steekproef van lagere en secundaire scholen in Franstalig België; (3) een kwalitatieve fase om de resulta-

ten uit de twee eerdere fases te verdiepen. We lichten deze drie fases hierna achtereenvolgens toe. Hierbij stellen we voor elke fase de gebruikte methode en de belangrijkste resultaten voor.

5. VERKENNENDE FASE

5.1. Methodologie

De verkennende fase bestond in het samenstellen van ‘werkgroepen van deskundigen’. Die werkgroepen waren bedoeld om informatie te verzamelen met het oog op het beantwoorden van onderzoeksvragen over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit en om de kwantitatieve enquête voor de institutionele schoolactoren (directeurs, leraars en medewerkers van PMS-centra) te verbeteren.

Inspiratie voor deze werkgroepen van deskundigen hebben we gehaald bij de “methode van de groepsanalyse”²⁴³ en bij de “Delphi-methode”.²⁴⁴ Bij deze twee methodes worden actoren als deskundigen opgevoerd waarbij ervan wordt uitgegaan dat hun kennis niet indruist tegen de sociologische kennismodus. Omdat ze vaak beter dan de onderzoekers op de hoogte zijn van de uitdagingen en positieve aspecten van het onderzochte fenomeen, worden ze uitgenodigd om hun deskundigheid en kennis ten dienste van de analyse te stellen.

Zoals de “methode van de groepsanalyse”²⁴⁵ aanbeveelt, hebben we geprobeerd om voor elk beschermd criterium - sociale afkomst, etnische afstamming, handicap en seksuele geaardheid - focusgroepen met minimum 5/6 tot maximum 12 deelnemers te vormen. Omdat hun expertisedomein overlapt, hebben we de uitgenodigde deelnemers voor de seminars over sociale afkomst en etnische afstamming samengevoegd. In totaal vonden dus drie semi-

nars met deskundigen plaats: een seminar met diversiteitsdeskundigen op het vlak van etnische afstamming en sociale afkomst, een seminar met diversiteitsdeskundigen op het vlak van handicap en een seminar met diversiteitsdeskundigen op het vlak van seksuele geaardheid.

In elk van de samengestelde discussiegroepen werd de deelnemers gedurende verschillende rondetafelgesprekken gevraagd om hun praktijkervaringen te delen over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, alsook met eventuele gevallen van directe of indirecte discriminatie. Op basis van de uiteenlopende en complexe verhalen werd ook een aanzet tot analyse gegeven.²⁴⁶ Bij deze methode is het samenbrengen van verschillende actoren uit de sector bedoeld om zoveel mogelijk ervaringen en interpretaties te verzamelen.²⁴⁷ De sterkte van de methode zit hem in de “groepsdimensie”. Elke deelnemer kan zijn eigen ervaringen immers van een afstand bekijken en zo samen met de andere deelnemers toewerken naar de analyse van de problematiek aan de hand van de verschillende visies die dan met elkaar worden geconfronteerd.²⁴⁸

Deze onderzoekstechniek is praktijkgericht. Het is ook de bedoeling van elk seminar dat de groepsdynamiek leidt tot voorstellen voor actiepunten en oplossingen. De onderzoeker die het seminar leidt, zet de deelnemers aan om op een open manier van gedachten te wisselen en leidt het seminar in goede banen. De onderzoeker heeft het seminar grondig voorbereid

²⁴³ Van Campenhoudt, Chaumont en Franssen 2005; Van Campenhoudt, Franssen en Cantelli 2009.

²⁴⁴ Talbot 1992; Williams en Webb 1994; <http://www.spiral.ulg.ac.be/fr/outils/methode-delfi>.

²⁴⁵ Van Campenhoudt et alii, *op. cit.*

²⁴⁶ *Ibidem.*

²⁴⁷ *Ibidem.*

²⁴⁸ *Ibidem.*

en een leidraad uitgewerkt. De leidraad over het diversiteitsbeleid, de diversiteitspraktijken en de diversiteitsmiddelen van de scholen werd op aanvraag op voorhand aan bepaalde deelnemers bezorgd. Van elke focusgroep werden opnames gemaakt. Naast de onderzoeker die het geheel modereerde, was er een tweede onderzoeker aanwezig om tijdens het overleg notities te nemen.

5.2. Resultaten van de verkennende fase

5.2.1. Seminar met diversiteitsdeskundigen op het vlak van sociale afkomst en etnische afstamming

In dit deel geven we een overzicht van de analyse-elementen die aan bod kwamen op het seminar met de diversiteitsdeskundigen op het vlak van sociale afkomst en etnische afstamming. De twaalf deskundigen die aan het seminar over de diversiteit op vlak van sociale afkomst en etnische afstamming hebben deelgenomen, maakten deel uit van de organisaties vermeld in onderstaande tabel.

Tabel 1: Organisaties aanwezig op de seminars over sociale afkomst en etnische afstamming

Organisaties beschermd criterium sociale afkomst	Organisaties beschermd criterium etnische afstamming
RWLP, Réseau Wallon de lutte contre la pauvreté	CRIPÉL, Centre régional d'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère de Liège
CSCE, Collectif solidarité contre l'exclusion	CRIC, Centre régional d'intégration de Charleroi
Infor Jeunes Laeken	Asbl Mentor escales
AMO SAS-Service d'Actions sociales	MRAX, Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie

5.2.1.1. Vormen van indirecte discriminatie

Zonder het bestaan van vormen van directe discriminatie te ontkennen (er werd gewezen op illegale praktijken met schoolkosten of bij de inschrijving), verwezen de diversiteitsdeskundigen vooral naar vormen van indirecte discriminatie waarmee leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond en/of een migratieachtergrond worden geconfronteerd.

De belangrijkste vorm van indirecte discriminatie waarnaar werd verwezen, is het gebrek aan informatie over het onderwijssysteem bij groepen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond en/of met een migratieachtergrond. Vooral het feit dat groepen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond en/of met een migratieachtergrond onvoldoende op de hoogte zijn van het inschrijvingsdecreet, ligt aan de basis van discriminerende processen. De doelgroepen blijken inderdaad niet vertrouwd te zijn

met dit decreet. Voor de aanwezige diversiteitsdeskundigen speelt het inschrijvingsproces een centrale rol binnen de processen van indirecte discriminatie en dit al vanaf de kleuterschool, lang voor er sprake is van oriëntering naar verschillende secundaire studierichtingen. Deze groepen zijn ook amper thuis in de onderwijsstructuren en -organisaties in hun geheel. Het gaat vooral om gezinnen met een sociaalculturele en sociaaleconomisch zwakke achtergrond en in het bijzonder om groepen nieuwkomers. Die nieuwkomers en de niet-begeleide minderjarigen zijn bijvoorbeeld niet op de hoogte van het duale karakter van het onderwijssysteem. Door gebrek aan informatie belanden ze doorgaans in scholen met een zwakke sociaaleconomische index.

Diversiteitsdeskundigen wijzen ook op wat ze de "valse kostenloosheid" van het onderwijs noemen, wat ook tot vormen van indirecte discriminatie leidt. De deskundigen zeggen

dat sommige scholen leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond indirect discrimineren door bijzonder hoge kosten voor middagtoezicht of opvang aan te rekenen. Volgens de aanwezige deskundigen zijn het niet de scholen die deze groepen bewust afwijzen. Gezinnen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond sluiten zelf bepaalde scholen uit omdat ze denken dat ze bepaalde kosten voor toezicht of schoolreizen niet kunnen betalen. Omdat ze hun rechten onvoldoende kennen, sluiten ze zichzelf uit van beter aangeschreven scholen.

Het feit dat ze onvoldoende vertrouwd zijn met het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap en zijn structuren en dat ze onvoldoende op de hoogte zijn van hun rechten, blijkt voor leerlingen en gezinnen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en/of een migratieachtergrond bijzonder nadelig uit te pakken. In een onderwijscontext waar ouders vrij de school van hun kinderen kunnen kiezen, heeft dit gebrek aan informatie bijzonder verstrekking gevolgen voor de participatie van leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en/of een migratieachtergrond en draagt dit bij tot het ontstaan van ongelijkheden op school. De aanwezige actoren schrijven deze vormen van indirecte discriminatie vooral toe aan het systeem van de quasi-markt.

5.2.1.2. Acties

De aanwezige deskundigen wezen op de verschillende acties die hun organisaties opzetten om deze vormen van discriminatie die voortvloeien uit de structuur van het onderwijs, aan te pakken.

In eerste instantie wezen ze op acties om de doelgroep informatie te verschaffen over en wegwijs te maken in een onderwijssysteem waar nauwelijks sprake is van een sociale mix. Zo verstrekken ze onder andere informatie over het inschrijvingsdecreet aan gezinnen uit volkse buurten (uitdelen van pamfletten op straat, op markten, enz.; vertonen van films over praktijken van scholen die met hun schoolkosten de grenzen van de wet aftasten) en wijzen ze hen op hun rechten (recht op gratis onderwijs, rechten op het vlak van inschrijving).

Ten tweede helpen verenigingen leerlingen met een migratieachtergrond, in het bijzonder nieuwkomers en niet-begeleide minderjarigen, bij de inschrijving op een school. De deskundigen trachten de onderwijsstructuren te counteren die hun doelgroepen in segregerende scholen doen belanden, maar vaak blijven hun inspanningen zonder gevolg. De aanwezige actoren merkten bijvoorbeeld op dat ondanks hun pogingen en inspanningen om niet-begeleide minderjarigen in goed aangeschreven scholen in te schrijven, ze vaak eindigen in scholen met een zwakke sociaaleconomische index. Los van de terughoudendheid van scholen uit de top van de hiërarchie om hun deuren voor deze doelgroep te openen, zijn net de scholen met een zwakkere sociaaleconomische index die over een gedifferentieerde omkadering beschikken, het beste geplaatst om deze doelgroep op te vangen omdat ze over specifieke voorzieningen zoals een DASPA (Stelsel voor het onthaal en de scholarisatie van nieuwkomers) beschikken.

Ten derde wijzen de diversiteitsdeskundigen erop dat bijzonder vaak een beroep op hen wordt gedaan om scholen uit het onderste segment van de sociale hiërarchie bij te staan. Ondanks hun inspanningen om te pleiten voor een betere sociale mix in het hele onderwijssysteem, moeten ze meestal scholen bijstaan die zich hebben toegelegd op de scholarisatie van leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en/of een migratieachtergrond. De deskundigen wijzen op het ongenoegen dat in deze scholen heerst. Het onderwijzend personeel voelt zich vaak machteloos door een gebrek aan mensen en middelen en geeft aan dat ze hiervoor onvoldoende zijn opgeleid. De omgang met deze groepen in deze scholen gebeurt vaak ad hoc, zonder een echt plan. De diversiteitsdeskundigen wijzen wel op het dynamisme van bepaalde onderwijsactoren in het nemen van initiatieven en het opzetten van projecten voor deze doelgroepen.

5.2.1.3. Diversiteitsbeleid en diversiteitspraktijken van de scholen

De getuigenissen en acties die de diversiteitsdeskundigen vermeldden, bevestigen de hypotheses uit de literatuurstudie. Na dit seminar

schoven de deskundigen en de onderzoekers immers de hypothese naar voren dat het diversiteitsbeleid van de scholen het resultaat is van een sterk segregierend onderwijsveld.

De scholen uit het onderste segment van de schoolhiërarchie die meer leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en/of een migratieachtergrond opvangen, specialiseren zich in het onthaal van bepaalde groepen leerlingen (leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en/of een migratieachtergrond) en focussen op bepaalde categorieën zoals migranten en vluchtelingen. Hun diversiteitsbeleid is afgestemd op de noden en specifieke kenmerken van deze leerlingen.

Scholen uit het bovenste segment met een veeleer elitair project, hebben zelden een opvang- en scholarisatieplan voor deze leerlingen. In het beste geval hebben ze een “beleid” of veeleer “een vorm van liefdadigheid” om leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond te helpen. Voor leerlingen met een migratieachtergrond hebben ze geen opvangbeleid of een beleid om de sociale mix te verbeteren. Soms houden ze er “exotische praktijken” op na in de vorm van schoolprojecten waarbij de exotische kant van de cultuur en het land van leerlingen met een migratieachtergrond wordt belicht. Aan het einde van het seminar schoven de deskundigen de hypothese naar voren van de

verschillen tussen onderwijsnetten. Volgens hen is er in het vrij confessioneel net meer sprake van “liefdadigheidspraktijken” dan in het officieel net.

Bij gebrek aan informatie en getuigenissen over scholen uit het middensegment van de hiërarchie hebben de deskundigen geen hypothesen over hun diversiteitsbeleid naar voren geschoven. Ze suggereerden wel om het diversiteitsbeleid en de diversiteitspraktijken van deze scholen nader te onderzoeken. Omdat hun leerlingenpubliek sociaal veel diverser is, moeten ze een specifiek diversiteitsbeleid ontwikkelen om met hun sociaal diverser leerlingenpubliek om te gaan.

5.2.2. Seminar met diversiteitsdeskundigen voor het beschermd criterium handicap

Dit seminar bracht vier deskundigen samen van de organisaties en verenigingen vermeld in de onderstaande tabel. Op basis van geografische criteria (in Brussel en daarbuiten) en verschillende types handicap werden tien organisaties in kaart gebracht. Daarmee hebben we vervolgens contact opgenomen en hen op het seminar uitgenodigd. Het beperkte aantal deelnemers aan de focusgroep wijst er volgens de aanwezige deskundigen op dat de sector onvoldoende mensen vast in dienst heeft en vooral een beroep op heel wat vrijwilligers doet.

Tabel 2: Organisaties aanwezig op het seminar over handicap

Organisaties beschermd criterium handicap
Inclusion Asbl (beweging die ijvert voor de inclusie van mensen met een verstandelijke handicap)
Apeda Belgique - Vereniging voor kinderen met leerstoornissen
Celia - Centre d'entraide locale pour l'intégration active d'élèves avec un handicap moteur et troubles d'apprentissage associés dans l'enseignement ordinaire (centrum dat ijvert voor de actieve integratie van leerlingen met een motorische handicap en bijbehorende leerstoornissen in het gewoon onderwijs)
La ligue des droits de l'enfant (Liga voor de rechten van kinderen)

Uit de literatuurstudie is gebleken dat er weinig geweten is over hoe institutionele schoolactoren tegen de integratie van leerlingen met een handicap aankijken. Zijn directeurs en leraars bereid om leerlingen met een handicap op te vangen? Zijn de institutionele schoolactoren

directeurs, leraars en medewerkers van PMS-centra - bereid om mee te werken aan het integratieproject van ouders? Of staan ze eerder weigerachtig tegenover leerlingen met een handicap? Dit seminar leverde antwoorden op deze vragen op.

5.2.2.1. Indirecte discriminatie

De deskundigen op het vlak van handicap wezen op vormen van indirecte discriminatie ten aanzien van leerlingen met een handicap. De discussie spitste zich toe op twee mogelijke onderwijsvormen voor leerlingen met een handicap in de Franse Gemeenschap: de integratie van leerlingen in het gewoon onderwijs of het buitengewoon onderwijs.

De deskundigen wezen in eerste instantie op de vrees en de terughoudendheid bij de institutionele schoolactoren (directeurs, leraars en medewerkers van PMS-centra) om leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs te integreren. Die vrees en terughoudendheid maken het er voor ouders van leerlingen met een handicap niet gemakkelijker op om van het geïntegreerd onderwijs gebruik te maken. De deskundigen wijzen erop dat de vrees en terughoudendheid zich anders manifesteert naargelang het type handicap: terwijl scholen heel meegaand zijn in het doorvoeren van redelijke aanpassingen voor leerlingen met een fysieke handicap (zoals het aanleggen van een oprit voor leerlingen met een motorische handicap), is dat helemaal niet het geval wanneer het om een mentale handicap gaat. De vrees van institutionele actoren blijkt dus groter te zijn voor mentale dan voor fysieke handicaps. Deze vrees en terughoudendheid vormen volgens de diversiteitsdeskundigen een van de grootste belemmeringen voor ouders om op het geïntegreerd onderwijs een beroep te doen. Hoewel het buitengewoon onderwijs voor ouders initieel niet de oplossing is die ze voor ogen hebben, nemen ze door het gebrek aan ervaring in gewone scholen uiteindelijk hun toevlucht tot het meer gesegregeerde systeem in het buitengewoon onderwijs.

Het gebrek aan informatie bij de institutionele actoren over integratie en over leerlingen met een handicap is een tweede obstakel dat de toegang van ouders en van scholen tot het geïntegreerd onderwijs in de weg staat. Hoewel de rechtsbasis bestaat, zijn die voor alle betrokken actoren - zowel de institutionele actoren als de ouders - niet altijd even goed gekend en duidelijk.

Ten derde vormen ook de financiële kosten en menselijke inspanning die met de integratie gepaard gaan, een vorm van indirecte discriminatie ten aanzien van leerlingen met een handicap. Voor ouders lijkt het buitengewoon onderwijs een "all-informule" dat aan alle noden tegemoetkomt en alle nodige zorgen dekt, wat in het gewoon onderwijs niet het geval is. Naast de financiële kosten vergt integratie ook een enorme menselijke inspanning van de gezinnen. Op die manier is integratie geen gelijk verhaal voor alle gezinnen. Gezinnen met een gunstig sociaal-cultureel en sociaaleconomisch profiel bevinden zich in een goede positie en hebben meer tijd en beschikken over de nodige financiële middelen om van het geïntegreerd onderwijs gebruik te maken.

5.2.2.2. Aanbevelingen en mogelijke oplossingen

Aan het einde van het seminar formuleerden de deskundigen op het vlak van onderwijs voor leerlingen met een handicap verschillende aanbevelingen voor acties.

Ze stelden in eerste instantie voor om meer aandacht te besteden aan de bewustmaking van de verschillende actoren uit de onderwijswereld - ouders, directeurs, leraars en ondersteunend personeel - en om hen wegwijs te maken in de rechtsgronden voor integratie. Bij dit bewustmakingswerk van het onderwijs moeten ook de capaciteiten van leerlingen met een handicap beter in de verf worden gezet in plaats van hun gebreken.

Ze hamerden in tweede instantie op het belang om werk te maken van de studiecricula en van de leermethoden om te voorkomen dat die voor leerlingen met een mentale handicap an sich geen vorm van indirecte discriminatie zijn. Als suggestie stelden ze ook voor om meer na te denken over redelijke aanpassingen in termen van visie op het leren en van onderwijsmethodes.

5.2.3. Seminar met diversiteitsdeskundigen voor het beschermd criterium seksuele geaardheid

Aan het seminar met diversiteitsdeskundigen op het vlak van seksuele geaardheid namen zeven

deelnemers deel van de organisaties vermeld

in de onderstaande tabel. We stellen hierna de analyse van deze focusgroep voor.

Tabel 3: Organisaties aanwezig op het seminar over seksuele geaardheid

Organisaties beschermd criterium seksuele geaardheid
Arc-en-ciel Wallonie. Fédération wallonne des associations LGBT (Waalse federatie van LGBT-verenigingen)
Genres pluriels
Les Cheff - Fédération étudiante LGBTQI (Federatie van LGBTQI-studenten/jongeren)
Aller visio - Organisation de jeunesse LGBTQI (Organisatie van LGBTQI-jongeren)
Rainbow House

5.2.3.1. Vormen van directe en indirecte discriminatie

Ondanks het vrij gunstige wettelijke kader voor LGBT’s wijzen de deskundigen op verschillende vormen van directe discriminatie in het onderwijs. Het gaat vooral om discriminerend gedrag tussen leerlingen onderling. De deskundigen hadden het over homofobe praktijken en beledigingen. Dergelijke homofobe praktijken en beledigingen blijken vaker voor te komen in het secundair kwalificatieonderwijs dan in het algemeen onderwijs en dan vooral in richtingen met meer jongens en leerlingen met een migratieachtergrond. Algemeen stelden de diversiteitsdeskundigen vast dat genderstereotypen en stereotypen in verband met seksuele geaardheid onder leerlingen vaker voorkwamen in bepaalde richtingen van het kwalificatieonderwijs dan in het doorstromingsonderwijs. Deze vaststellingen en waarnemingen liggen in de lijn van de resultaten in deel 1, waaruit ook al bleek dat leerlingen met een migratieachtergrond minder tolerant zijn ten aanzien van LGBT’s. De diversiteitsdeskundigen maakten ook melding van bepaalde vormen van directe discriminatie ten aanzien van onderwijzend personeel dat zich als homoseksueel had geout (“coming out”).

Ze wezen daarnaast ook op vormen van indirecte discriminatie waarmee LGBT’s in het onderwijs worden geconfronteerd. Zo zijn er bijvoorbeeld de erg normatieve gezinsopvattingen of heel stereotiepe voorstellingen van de rollen van jongens en meisjes in schoolboeken of in boeken in de schoolbibliotheek.

5.2.3.2. Activiteiten tegen homofobie en activiteiten in het kader van EVRAS

De diversiteitsdeskundigen op het vlak van seksuele geaardheid beschreven enkele van hun tussenkomsten in het onderwijs. Die vinden vaak plaats nadat leerlingen het slachtoffer werden van discriminatie in de vorm van een homofobe houding of homofobe uitlatingen van medeleerlingen. Ze komen ook tussenbeide op vraag van leraars of directeurs die preventief willen werken. Het gaat hierbij om scholen uit alle onderwijsnetten en uit alle segmenten van de schoolhiërarchie. Er wordt meestal vanuit het secundair onderwijs een beroep gedaan op verenigingen die opkomen voor de rechten van LGBT’s en relatief weinig vanuit het lager onderwijs.

De bewustmakings- en preventieactiviteiten op scholen kaderen in het EVRAS-initiatief (Opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven). Ter herinnering: EVRAS is een proces rond opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven in al zijn aspecten: relationeel, affectief, seksueel, sociaal, enz. Het gaat om een “totaalbenadering” met meerdere kernpunten en doelstellingen. Bij EVRAS wordt vooral gewerkt rond diversiteit qua normen wat betreft gezinnen (een gezin bestaat niet alleen uit twee ouders (vader en moeder) en kinderen) en wat betreft gender en seksuele geaardheid zodat stereotypen over gender en seksuele geaardheid niet worden versterkt. In het zog van EVRAS willen verenigingen met hun tussenkomsten op school het referentiekader van leerlingen bijsturen om stereotypen (een “homo” is verwijfd, een “lesbienne” is heel man-

nelijk, “homo’s en lesbiennes zijn kunstenaars”) en homofobe beledigingen tegen LGBT’s voorkomen. In tweede instantie werken verenigingen op school met getuigenissen van LGBT’s om stereotypen te bestrijden. Ze stellen leerlingen positieve school- en levensloopbanen voor. Tot slot doen de verenigingen ook aan prospectie bij directeurs om meer scholen te kunnen be-

reiken, maar hun menselijke middelen zijn erg beperkt. Omdat de verenigingen over weinig vaste medewerkers beschikken en aangewezen zijn op vrijwilligers, zijn hun mogelijkheden niet zo groot en moeten ze zich vaak beperken tot het ingaan op vragen van scholen na homofobe incidenten tussen leerlingen.

6. ONLINEBEVRAGING

De tweede fase van het deel van het onderzoek waarin we analyseren hoe scholen in Franstalig België met diversiteit omgaan, bestond uit het doorvoeren van een onlinebevraging bij een representatieve steekproef van lagere en secundaire scholen in de Franse Gemeenschap. In dit deel van het rapport stellen we eerst de methodologie voor, met inbegrip van de steekproefmethode, de steekproef van scholen en de hypotheses voor de analyses. We eindigen met de meest significante resultaten per onderwijsniveau (lager en secundair). Die resultaten worden verder geïnterpreteerd in deel drie van dit luik, de verdiepingsfase gebaseerd op de seminars met deskundigen.

6.1. Methodologie

6.1.1. Diversiteit meten

We hebben samen met onze Vlaamse partners van het Steunpunt Diversiteit en Leren van de Universiteit Gent een vragenlijst opgesteld. De vragenlijst werd uitgewerkt aan de hand van “schalen” van bestaande of nieuwe items om verschillende aspecten te meten met betrekking tot de manier waarop scholen omgaan met diversiteit.²⁴⁹

Een eerste deel van de items had betrekking op het formele kader voor de manier waarop scholen omgaan met diversiteit en meer bepaald het diversiteitsbeleid dat de scholen voeren voor elk van de beschermde criteria die we hier analyseren: het diversiteitsbeleid in het algemeen

(samenstelling van klassen, inhoud van schoolboeken), het beleid rond van taaldiversiteit, het beleid rond religieuze, levensbeschouwelijke en culturele diversiteit, het beleid rond gender en seksuele geaardheid, het beleid rond sociaaleconomische diversiteit en het diversiteitsbeleid voor leerlingen met een handicap. Daarnaast keken we ook naar klachtenprocedures en naar het wervings- en communicatiebeleid. Dit deel van de vragenlijst was vooral voor directeurs bestemd. Enkele van de vragen waren ook bedoeld voor leraars en medewerkers van de PMS-centra.

Een tweede deel van de items had betrekking op de diversiteitspraktijken en op delicate onderwerpen. Dit deel van de vragenlijst was voor leraars bedoeld.

Een derde deel van de items had betrekking op de diversiteitsmiddelen en richtte zich tot de drie types actoren. Ze wilden nagaan hoe de institutionele actoren (directeurs, leraars en ondersteunend personeel zoals de medewerkers van PMS-centra) de beschikbare middelen en mogelijkheden beoordeelden om op hun school een diversiteitsbeleid te voeren.

De basis van de vragenlijst werd door onze Vlaamse partners uitgewerkt. Vervolgens hebben we de vragenlijst aangepast op basis van de resultaten van de seminars met deskundigen die we hiervoor hebben voorgesteld. De lijst werd tot slot getest en aangepast aan de context van de Franse Gemeenschap. De vragenlijst

²⁴⁹ De vragenlijst en de indeling van de respondenten staan in het technisch rapport.

werd via het online bevragsingsplatform Lime Survey voorgelegd aan directeurs, leraars en ondersteunend personeel (medewerkers van PMS-centra) van de lagere en secundaire scholen van een vooraf vastgelegde steekproef.

6.1.2. Procedure steekproeftrekking en steekproeven

Om scholen te selecteren, gebruikten we een gestratificeerde steekproef met proportionele toewijzing. Deze steekproefmethode laat toe om de scholen in subgroepen (strata) in te delen op basis van aanvullende informatie die voor alle scholen beschikbaar is. Vervolgens werden in elk van de strata individuele scholen geselecteerd. Deze methode heeft als voordeel dat ze een adequate vertegenwoordiging van de verschillende schooltypes garandeert op basis van de gekozen stratificatiecriteria. De proportionele toewijzing zorgt er bovendien voor dat elke school evenveel kans maakt om deel uit te maken van de steekproef.

We hebben bij het ontwerpen van de steekproef twee stratificatietypes gebruikt. Expliciete stratificatie bestaat erin om verschillende lijsten van scholen samen te stellen op basis van het geheel van expliciete stratificatievariabelen die we in overweging nemen. Impliciete stratificatie be-

staat erin om de scholen in elk expliciet stratum te sorteren volgens een geheel van impliciete stratificatievariabelen.

Voor het lager onderwijs hebben we de sociaaleconomische index van de scholen (SEI) als expliciete stratificatievariabele gebruikt. De scholen werden in vier SEI-strata ingedeeld. De grenzen van de strata werden vastgelegd op basis van de kwartielen van de SEI-rangschikking van de scholen. We hebben dus eenzelfde aantal scholen in elk van de SEI-strata met een trekingskans van 0,25. Om impliciete strata samen te stellen hebben we de scholen in de vier expliciete strata volgens twee criteria ingedeeld: de grootte van de school (aantal leerlingen) en de geografische zone (binnen of buiten Brussel). Nadat de verschillende strata waren bepaald, hebben we de scholen door systematische trekking geselecteerd. Het steekproefinterval werd bekomen door het aantal scholen in de populatie te delen door het aantal scholen in de steekproef ($1.663/200 = 8$).

Op een totaal van 1.663 scholen werden 200 scholen voor onze steekproef geselecteerd. De steekproef vertegenwoordigt met andere woorden 12% van de scholen in de Franse Gemeenschap. De participatiegraad bedroeg 51%.

Tabel 4: Steekproef lager onderwijs

	Populatie	Gestratificeerde steekproef	Verkregen steekproef
Scholen	1.663 scholen	200 scholen	102 scholen
Aandeel		12%	6,1%
Participatiegraad			51%

De verkregen steekproef is bijzonder representatief volgens de SEI-strata.

Tabel 5: Representativiteit van de steekproef in het lager onderwijs volgens de SEI-strata

SEI-strata	Populatie	Aandeel	Steekproef	Aandeel in de steekproef
1 ^e kwantiel	416	0,25	26	0,26
2 ^e kwantiel	416	0,25	25	0,25
3 ^e kwantiel	415	0,25	30	0,29
4 ^e kwantiel	416	0,25	21	0,20
TOTAAL	1.663	1	102	1

Ook de stratificatie per gewest is bijzonder representatief.

Tabel 6: Representativiteit van de steekproef in het lager onderwijs volgens de gewesten

Regio	Populatie	Aandeel	Steekproef	Aandeel in de steekproef
Brussel	236	0,14	15	14,7%
Wallonië	1.437	0,86	87	85,3%
TOTAAL	1.663	1	102	100%

Het onderwijsnet was geen stratificatievariabele, maar ook de stratificatie per onderwijsnet is bijzonder representatief.

Tabel 7: Representativiteit van de steekproef in het lager onderwijs volgens de onderwijsnetten

Net	Populatie	Aandeel	Steekproef	Aandeel in de steekproef
Gemeentelijk/ Provinciaal	973	52%	59	58%
Vrij confessioneel	731	39%	29	28,4%
Vrij niet-confessioneel	17	1%	1	1%
Franse Gemeenschap	155	8,2%	13	12,7%
TOTAAL	1.876		102	100%

Voor het secundair onderwijs hebben we de sociaaleconomische index van de scholen (SEI) als expliciete stratificatievariabele gebruikt, samen met de structuur (het type onderwijs - STRUC verwijst naar doorstroming, kwalificatie of doorstroming en kwalificatie). De scholen werden op die basis in 12 SEI-STRUC ingedeeld.

Om impliciete strata samen te stellen, hebben we de scholen in de twaalf expliciete strata volgens twee criteria ingedeeld: de grootte van de school (aantal leerlingen) en de geografische zone (binnen of buiten Brussel).

Het steekproefinterval werd bekomen door het aantal scholen in de populatie te delen door het aantal scholen in de steekproef ($503/202 = 2$). Vervolgens moesten we een willekeurig vertrekpunt voor de systematische trekking - tussen 1 en 2 - genereren (steekproefinterval = 2 en vertrekpunt = 2^e school).

Op een totaal van 503 scholen werden 200 scholen voor onze steekproef geselecteerd. De steekproef vertegenwoordigt met andere woorden 40% van de scholen in de Franse Gemeenschap. De participatiegraad bedroeg 59%.

Tabel 8: Steekproef in het secundair onderwijs

	Populatie	Gestratificeerde steekproef	Verkregen steekproef
Scholen	503 scholen	200 scholen	118 scholen
Aandeel		40%	23,4%
Participatiegraad			59%

De verkregen steekproef is bijzonder representatief volgens de SEI-strata.

Tabel 9: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de SEI-strata

SEI-strata	Populatie	Aandeel	Steekproef	Aandeel in de steekproef
1° kwantiel	126	0.25	30	0.25
2° kwantiel	126	0.25	25	0.21
3° kwantiel	125	0.25	31	0.26
4° kwantiel	126	0.25	32	0.27
TOTAAL	503	1	118	1

De steekproef is ook bijzonder representatief voor wat betreft de structuur van de scholen.

Tabel 10: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de structuur van de scholen

Strata Structuur	Populatie	Aandeel	Steekproef	Aandeel in de steekproef
Doorstroming	142	0.28	34	0.29
Kwalificatie	96	0.19	15	0.13
Doorstroming-Kwalificatie	265	0.53	69	0.58
TOTAAL	503	1	118	1

Ook de stratificatie per regio is bijzonder representatief.

Tabel 11: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de gewesten

Regio	Populatie	Aandeel	Steekproef	Aandeel in de steekproef
Brussel	115	0.23	23	19,5%
Wallonië	388	0.77	95	80,5%
TOTAAL	503	1	118	100%

Het onderwijsnet was geen stratificatievariabele, maar ook de stratificatie per onderwijsnet is bijzonder representatief.

Tabel 12: Representativiteit van de steekproef in het secundair onderwijs volgens de onderwijsnetten

Net	Aandeel	Steekproef	Aandeel in de steekproef
Gemeentelijk/Provinciaal	16,3%	19	16,1%
Vrij confessioneel	57,2%	69	58,5%
Vrij niet-confessioneel	2,1%	3	2,5%
Franse Gemeenschap	24%	27	22,9%
TOTAAL		118	100%

6.1.3. Hypotheses voor de analyses

De verzamelde gegevens werden geanalyseerd in het licht van de hypotheses die in het eerste deel van dit rapport en in de seminars met deskundigen naar voren werden geschoven.

Er zijn verschillende elementen over sociale afkomst en etnische afstamming uit de literatuurstudie en de seminars gekomen die erop wijzen dat de manier waarop scholen omgaan met leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond, afhankelijk is van de positie van die scholen in de schoolhiërarchie. Deze positie hangt samen met de SEI-index van de lagere en secundaire scholen en is ook afhankelijk van de structuur van de scholen wat de aangeboden studierichtingen in het secundair onderwijs betreft. Op basis van deze analyses hebben we de hypothese geopperd dat de manier waarop lagere en secundaire scholen omgaan met diversiteit, beïnvloed wordt door hun SEI-index en door de structuur van de scholen in het secundair onderwijs.

Er zijn verschillende elementen over sociale afkomst en etnische afstamming uit de literatuurstudie en de seminars gekomen die erop wijzen dat de manier waarop scholen omgaan met leerlingen met een migratieachtergrond afhankelijk is van de etnische samenstelling van de scholen. Op basis van deze analyses hebben we de hypothese geopperd dat de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, beïnvloed wordt door

de samenstelling van de scholen. Gelet op de beschikbare variabelen in de administratieve databanken gaat het hier met andere woorden om het aandeel leerlingen met een buitenlandse nationaliteit op lagere en secundaire scholen.

In het kader van de seminars met deskundigen werd ook gekeken naar de invloed van de verschillende onderwijsnetten. Daarom hebben we de hypothese naar voren geschoven dat het onderwijsnet invloed moet hebben op de manier waarop scholen omgaan met diversiteit.

Aan de hand van ordinale multivariate regressies²⁵⁰ hebben we in het lager en secundair onderwijs de impact gemeten van de SEI-strata van de scholen, van de compositie-effecten (waarbij we ons hier hebben beperkt tot het aandeel leerlingen met een buitenlandse nationaliteit), van het onderwijsnet en tot slot van de regio (Brussel/Wallonië). In het secundair onderwijs hebben we ook de impact van de structuur van scholen gemeten.

Verschiedende elementen uit de literatuurstudie wijzen erop dat bepaalde scholen een beleid hanteren om tot een betere gendermix te komen. Zo bracht een hoog percentage meisjes bepaalde scholen ertoe om een vrouwenemancipatiebeleid te voeren. Dit deed ons de hypothese voorstellen dat de manier waarop scholen omgaan met genderdiversiteit bij leerlingen mogelijk afhangt van de gendersamenstelling op school. We hebben dit voor bepaalde items gemeten wanneer ons dat relevant leek.

²⁵⁰ Door gebruik te maken van een multivariate regressie wil de onderzoeker meer te weten komen over het verband tussen een afhankelijke variabele en meerdere indicatoren (onafhankelijke of voorspellende variabelen) om te achterhalen wat de beste indicatoren van die afhankelijke variabele zijn. In deze studie wilden we met de multivariate regressie de beste van verschillende indicatoren identificeren om voorspellingen te kunnen doen over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit.

6.2. Resultaten

In dit deel stellen we een aantal resultaten voor het lager onderwijs voor, gevolgd door die voor het secundair onderwijs. We stellen de grote lijnen voor in termen van frequentie en de significante resultaten van de uitgevoerde analyses op basis van de hiervoor vermelde hypothesen.

Een eerste algemene vaststelling dringt zich op. We merken dat de respondenten op de vragenlijst over het algemeen de neiging hebben om gunstig tot zeer gunstig te antwoorden op de voorgestelde items over de manier waarop hun school omgaat met diversiteit. Dit doet ons vermoeden dat hier sprake is van systematische fouten toe te schrijven aan het fenomeen van “sociale wenselijkheid”.²⁵¹ In de verdiepingfase van dit deel van het onderzoek komen we terug op deze systematische fouten die toe te schrijven zijn aan het fenomeen van sociale wenselijkheid.

6.2.1. Resultaten voor het lager onderwijs

Voor het lager onderwijs leggen we de nadruk op de verkregen resultaten voor de directeuren, met andere woorden op het formele kader en op de diversiteitsmiddelen. Op niveau van de schooldirecteuren zijn de resultaten immers represen-

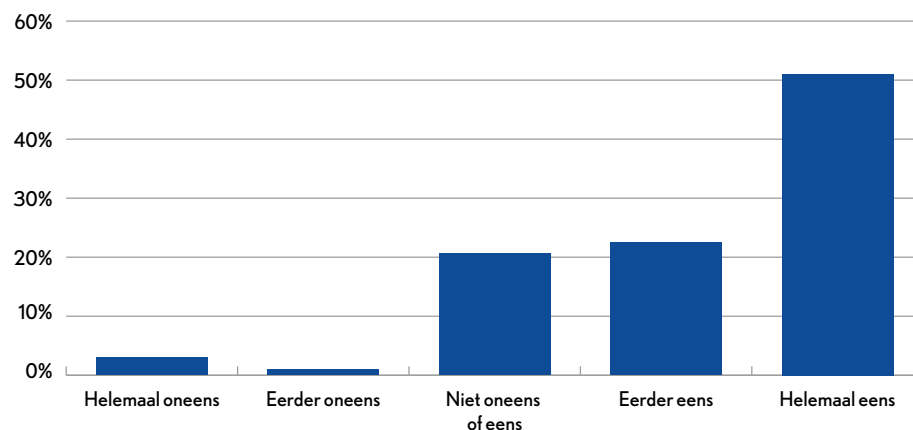
tatief voor de Franse Gemeenschap. Aangezien de participatie van leraars afhangt van de bereidheid van directeuren om de vragenlijst door te geven, hebben we geen zicht op hun participatie en kunnen we de representativiteit niet garanderen. Bij de interpretatie van de resultaten van de leraars is dus voorzichtigheid geboden.

6.2.1.1. Formeel kader en diversiteitsmiddelen voor alle criteria samen

Het aandeel directeuren in het lager onderwijs dat het “helemaal eens” is met de items die over het diversiteitsbeleid gaan, is vrij hoog. Figuur 12 geeft de verdeling weer van de antwoorden van de directeuren op het volgende item: “We doen er in onze school alles aan om de klassen zo divers mogelijk samen te stellen”. Opvallend genoeg stellen we vast dat er nauwelijks verschillen zijn in de antwoorden op dit item. Hoewel 20% van de directeuren geen standpunt inneemt, zijn de meeste respondenten het “eerder eens” (23%) of “helemaal eens” (52%) met deze stelling. De ANOVA- en T-tests brachten geen statistisch significante verschillen aan het licht naargelang het onderwijsnet, de regio of de SEI-strata. De ordinale multivariate regressie wijst ook niet op een impact toe te schrijven aan de samenstelling (leerlingen met een buitenlandse nationaliteit), aan de regio of aan de SEI-strata.

Figuur 12: Verdeling van de antwoorden van de directie over diversiteit in de klassamenstelling

We doen er in onze school alles aan om de klassen zo divers mogelijk samen te stellen.



²⁵¹ Deze term verwijst niet alleen naar het feit of meningen stroken met de sociale en culturele normen die op een gegeven moment in een samenleving gelden, maar ook naar de neiging van deelnemers aan kwantitatieve enquêtes om «sociaal wenselijke» antwoorden te geven. Zie in dit verband bijvoorbeeld Derek Phillips en Kevin Clancy 1972.

Wat de inhoud van de schoolboeken betreft, is er weinig verschil in standpunten. Op de volgende stelling: "We waken er in onze school over dat er in de schoolboeken geen sprake is van vooroordelen of stereotypen" antwoordt meer dan 40% van de directeurs dat ze het hiermee eerder eens zijn en bijna 30% dat ze het helemaal eens zijn (iets meer dan 25% spreekt zich niet uit). De ANOVA- en T-tests brachten geen verschillen aan het licht naargelang de regio of de SEI-strata. Ze wezen wel op statistisch significante verschillen tussen de onderwijsnetten ($F(2,97)=7,27, p<0.001$). Meer bepaald in het vrij confessioneel onderwijs wordt aan deze stelling minder belang gehecht.

Wat klachtenprocedures betreft, beantwoordt meer dan 75% van de respondenten de volgende stelling negatief: "Heeft uw school een geformaliseerde procedure om klachten te verzamelen over onaanvaardbaar gedrag (pestrijen, agressie, intimidatie, discriminatie of racisme)?" Er zijn geen significante verschillen tussen regio's, onderwijsnetten of SEI-strata (Cramers V-test). Een logistische multivariate regressie wijst niet op een impact toe te schrijven aan de samenstelling, de SEI-strata, de regio of het onderwijsnet. Als er een geformaliseerde procedure bestaat, hoefde die in twee derde van de gevallen de afgelopen drie schooljaren niet te worden toegepast. We hebben niet gevraagd naar het aantal incidenten op scholen die geen geformaliseerde procedure hebben. Een doorgedreven analyse is dus niet mogelijk en heeft ook geen meerwaarde.

6.2.1.2. Kader en diversiteitsmiddelen voor gender

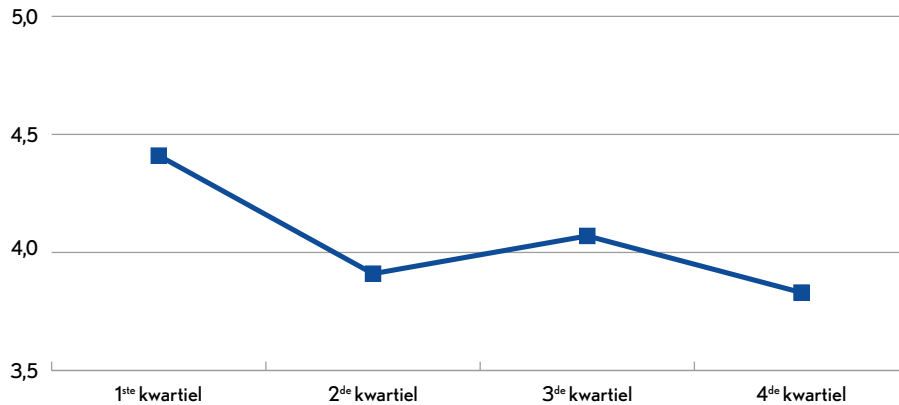
Een vergelijkbare trend om het grotendeels eens te zijn met items die over het diversiteitsbeleid gaan, was ook merkbaar bij items over gender. Er zitten weinig verschillen in de antwoorden op het volgende item: "We proberen in onze school te breken met de traditionele verwachtingen voor jongens en meisjes (we waken er bijvoorbeeld over om meisjes en jongens evenveel aan het woord te laten)". Meer dan 75% van de respondenten antwoordt dat ze het met dit item helemaal eens zijn.

6.2.1.3. Formeel kader en diversiteitsmiddelen voor sociale afkomst

Op het item "Leerlingen met financiële problemen moeten extra financiële hulp krijgen (bijvoorbeeld: verlaging van de kosten, speciaal fonds voor leerlingen die niet voor schoolreizen kunnen betalen)" antwoordt bijna 50% van de directeurs dat ze het hiermee eerder eens zijn en 35% van de directeurs dat ze het hiermee helemaal eens zijn. De ordinale multivariate regressie wijst op de statistisch significante impact van de samenstelling, de SEI-strata en het onderwijsnet. Het compositie-effect is gelinkt aan het aantal niet-Belgen: als er meer niet-Belgische leerlingen zijn, is de kans groter dat men het met deze stelling eens is. Figuur 13 geeft de gemiddelde score weer van de antwoorden op het item volgens de SEI-index van de school. We stellen vast dat de respondenten die behoren tot de 25% scholen met de laagste SEI-index het meer eens zijn met deze stelling (gemiddelde score van 4,4) dan de respondenten die behoren tot de 25% scholen met de hoogste SEI-index (gemiddelde score van 3,8).

Figuur 13: Verdeling van de antwoorden over financiële hulp aan leerlingen met financiële moeilijkheden volgens de SEI van scholen

Leerlingen met financiële problemen moeten extra financiële hulp krijgen (bijvoorbeeld: verlaging van de kosten, speciaal fonds voor leerlingen die schoolreizen niet kunnen betalen.)



Dezelfde resultaten keren terug bij andere items over sociale afkomst. Een voorbeeld: op de vraag over het gelijkekansenbeleid (“Welke inspanningen levert uw school om alle leerlingen te laten participeren?”) heeft meer dan 60% van de respondenten het volgende item aangevinkt: “Mijn school voert een gelijkekansenbeleid dat door een brede basis wordt gedragen.” De logistische multivariate regressie toont dat de samenstelling, de regio of het onderwijsnet geen impact hebben. De SEI-strata hebben wel een impact: scholen met een hoge SEI-index hebben minder vaak een gelijkekansenbeleid dan scholen met een zwakke SEI-index.

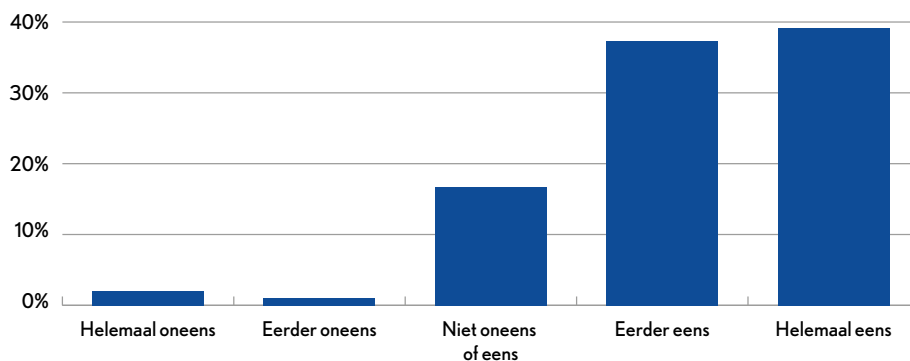
6.2.1.4. Formeel kader en diversiteitsmiddelen voor handicap

Als het gaat over handicap, geeft figuur 14 de verdeling van de antwoorden van de directeurs op het item weer: “We geven leraars in onze school de faciliteiten om leerlingen met een fysieke, zintuiglijke, verstandelijke of psychische handicap op te vangen”. Ook hier zijn er weinig verschillen tussen de antwoorden op dit item. Een kleine 20% van de directeurs neemt geen standpunt in, maar de meeste respondenten zijn het “eerder eens” (iets minder dan 40%) of “helemaal eens” (meer dan 40%). De ANOVA- en T-tests brachten geen statistisch significante verschillen aan het licht naargelang het onderwijsnet, de regio of de SEI-strata. Ook de ordinale multivariate regressie²⁵² wijst niet op een impact van de samenstelling (leerlingen met een buitenlandse nationaliteit), de regio of de SEI-strata op de antwoorden.

²⁵² Door gebruik te maken van een multivariate regressie wil de onderzoeker meer te weten komen over de verbanden tussen een afhankelijke variabele en meerdere indicatoren (onafhankelijke of voorspellende variabelen) om te achterhalen wat de beste indicatoren van die afhankelijke variabele zijn. In deze studie wilden we met de multivariate regressie de beste van verschillende indicatoren identificeren om voorspellingen te kunnen doen over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit.

Figuur 14: Verdeling van de antwoorden van de directie over de faciliteiten om leerlingen met een handicap op te vangen

We geven leraars in onze school de faciliteiten om leerlingen met een fysieke, zintuiglijke, verstandelijke of psychische handicap op te vangen.



Op de andere items over de maatregelen en inspanningen die hun school levert voor meer integratie van leerlingen met een handicap, zijn de antwoorden minder bevestigend. Op de vraag: “Welke inspanningen levert uw school om alle leerlingen te laten participeren?” vinken weinig respondenten de vakjes over redelijke aanpassingen aan. Slechts iets meer dan 20% van de respondenten vinkt aan dat “De school een specifiek programma heeft voor leerlingen die uit het buitengewoon onderwijs komen”. Wat het doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs betreft, zijn meer dan 38% van de directeuren het eerder eens met het item “Het is verstandig om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften naar het buitengewoon onderwijs door te verwijzen”; 25% van de respondenten spreekt zich niet uit en 18% is het hier helemaal mee eens.

6.2.1.5. Formeel kader en diversiteitsmiddelen voor seksuele geaardheid

Als het gaat over seksuele geaardheid, antwoordt bijna de helft van de respondenten dat ze het helemaal eens zijn met het item “In onze school maken we iedereen duidelijk dat elke geaardheid gelijk is”; iets meer dan 25% is het hier eerder mee eens en iets minder dan 30% spreekt zich hierover niet uit. Uit de ANOVA-tests blijkt dat er geen verschillen zijn tussen de SEI-strata, maar dat er wel significante verschillen zijn tussen de onderwijsnetten ($F(2,93)=8,07, p<0.001$). Uit de T-test blijkt dat

er geen verschillen zijn tussen de regio's. Een ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de SEI-strata of de regio. Ze bevestigt wel de impact van het onderwijsnet: vooral in het vrij confessioneel onderwijs is men minder overtuigd van het belang om te benadrukken dat elke seksuele geaardheid gelijk is.

Ook uit de andere items over seksuele geaardheid blijkt de impact van het onderwijsnet. Over het item “In onze school werken we eraan zodat homoseksuele leerkrachten zich comfortabel voelen met hun seksuele identiteit ten opzichte van de hele onderwijsgemeenschap” spreekt de helft van de respondenten zich niet uit; iets meer dan 35% steunt de stelling. De ANOVA-tests wijzen op verschillen tussen de onderwijsnetten ($F(2,90)=3, p<0.05$), maar niet tussen de SEI-strata. De T-test wijst niet op verschillen tussen de regio's. Een ordinale multivariate regressie bevestigt dit: deze stelling wordt het minst gesteund in het vrij confessioneel onderwijs. Samenstelling speelt geen rol.

6.2.1.6. Formeel kader en diversiteitsmiddelen voor etnische afstamming

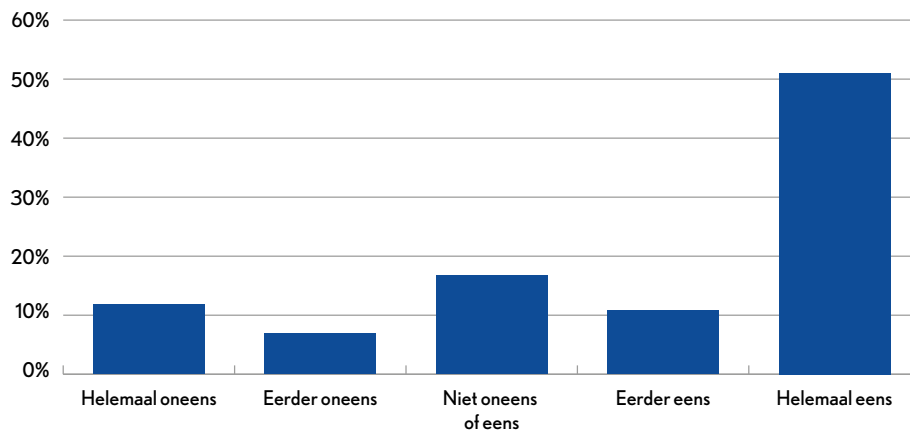
Hoewel etnische en religieuze diversiteit elkaar niet overlappen, hebben we toch enkele items over religieuze diversiteit toegevoegd omdat het aspect religieuze diversiteit in de praktijk nauw samenhangt met de kwestie van etnische diversiteit. Wat etnische afstamming betreft, is

er een grote eensgezindheid over het verbod op religieuze symbolen op school. Figuur 15 geeft de verdeling van de antwoorden van de directeurs op het volgende item weer: "Het dragen van symbolen die verwijzen naar een religie of

een andere geloofsovertuiging is op onze school verboden". We stellen vast dat meer dan de helft van de respondenten het "helemaal eens" (52%) is met dit item; de rest is verdeeld over de andere vier antwoorden.

Figuur 15: Verdeling van de antwoorden van de directie over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school

Het dragen van symbolen die verwijzen naar een religie of een andere geloofsovertuiging, is op onze school verboden.

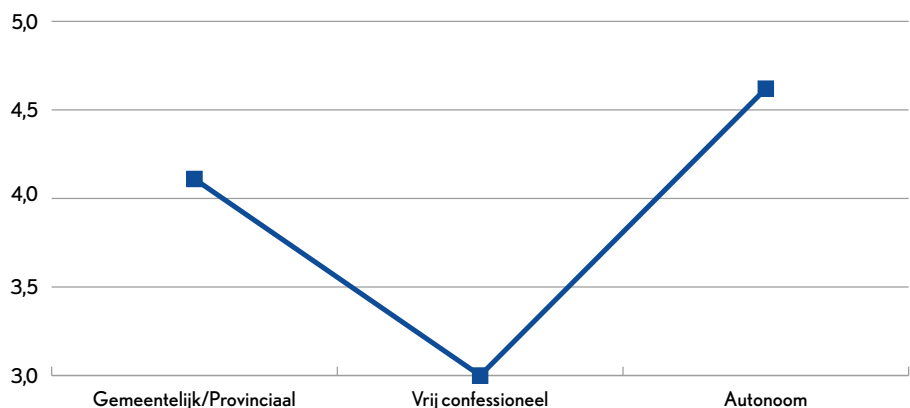


Om deze resultaten iets grondiger te interpreteren, hebben we ANOVA-tests uitgevoerd om de impact van de SEI-strata (ANOVA-test: $F(3,95)=6, p<0.001$) en van het onderwijsnet (ANOVA-test: $F(2,95)=8,99, p<0.001$) te meten en een T-test om de impact van de regio te meten (T-test: $t=2,295, p<0.05$). Vervolgens hebben we een ordinale multivariate regressie uitgevoerd om na te gaan of er significante verschil-

len waren in de antwoorden van de directeurs met betrekking tot de drie criteria. Deze analyse wijst niet op een impact van de samenstelling of van de regio. Het onderwijsnet heeft wel een impact: er is minder sprake van een verbod in het vrij confessioneel onderwijs zoals blijkt uit figuur 16 met de gemiddelde score op de vraag (op een schaal van 1 tot 5).

Figuur 16: Verdeling van de antwoorden over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school, volgens onderwijsnet

Het dragen van symbolen die verwijzen naar een religie of een andere geloofsovertuiging, is op onze school verboden.

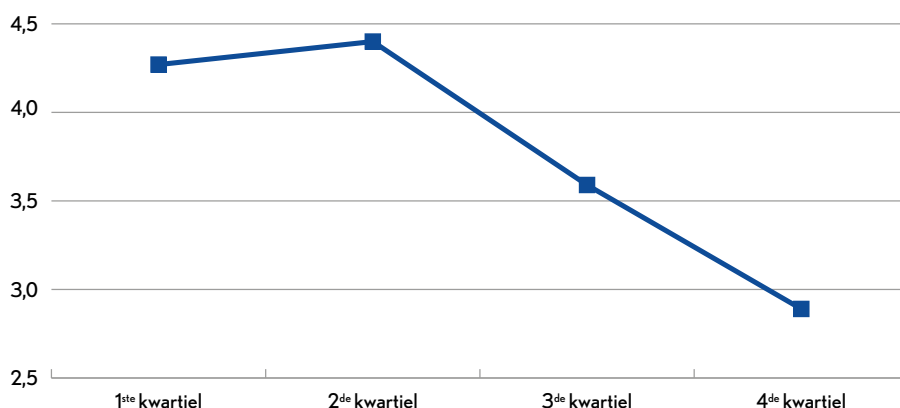


Ook de SEI-strata spelen een rol: er is relatief minder sprake van een verbod in scholen met een hoge SEI-index, zoals blijkt uit figuur 17. De post-hocanalyse (Scheffé) wijst erop dat scholen met een sterk sociaaleconomisch profiel hier-

aan minder belang hechten (statistisch significant verschil tussen het vierde kwartiel en het eerste en tweede kwartiel ($p < 0.05$). Een ordinale multivariate regressie bevestigt dit.

Figuur 17: Verdeling van de antwoorden over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school, volgens de SEI van scholen

Het dragen van symbolen die verwijzen naar een religie of een andere geloofsovertuiging, is op onze school verboden.



Wat taal betreft, blijkt dat de respondenten niet te vinden zijn voor het gebruik van een andere taal dan de onderwijstaal - in dit geval het Frans - en dit zowel in de klas als op de speelplaats. Een voorbeeld: op het item “Op onze school mogen leerlingen in de klas hun moedertaal gebruiken” blijft bijna 30% van de respondenten op de vlakte; iets meer dan 25% van de respondenten is het hiermee eerder oneens en 25% is het hiermee helemaal oneens. Slechts 15% van de respondenten is het eerder eens met de stelling en minder dan 8% is het er helemaal mee eens. Op de items over het gebruik van vertalingen, een beroep doen op de taalvaardigheden van medewerkers bij contacten met niet-Franstalige ouders of het inschakelen van een tolk, antwoordt een groot deel van de respondenten “nooit”. De antwoorden op deze items lopen echter nogal uiteen en er is een compositie-effect merkbaar. De ordinale multivariate regressies die op meerdere items werden uitgevoerd, wijzen op een compositie-effect (aandeel leerlingen met een buitenlandse nationaliteit). Een groter aandeel Belgische leerlingen leidt ertoe dat er minder vaak een beroep wordt gedaan op de taalvaardigheden van medewerkers bij contacten met

niet-Franstalige ouders. Er wordt ook relatief minder gebruik gemaakt van vertalingen in scholen met een groter aandeel Belgische leerlingen. Bij een groter aandeel Marokkaanse leerlingen is de kans groter dat er een tolk beschikbaar is. Het omgekeerde is het geval bij een groter aandeel Belgische leerlingen. In het vrij confessioneel onderwijs wordt belang gehecht aan de taalvaardigheden van de medewerkers.

Als het gaat over het aanpassen van warme maaltijden, is 40% van de directeurs het helemaal eens en meer dan 28% het eerder eens met het item “Het aanbod warme maaltijden op onze school laat leerlingen toe om de normen en regels van hun religie in acht te nemen”; minder dan 8% van de directeurs doet hierover geen uitspraak. De ANOVA- en T-tests wijzen niet op verschillen tussen regio's of SEI-strata. Uit de ANOVA-test blijken er wel verschillen tussen de onderwijsnetten te zijn ($F(2,95)=17,873$, $p < 0.001$). De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de regio of de SEI-strata, maar wel van het onderwijsnet. Er zijn relatief minder aanpassingen

in het vrij confessioneel en het gemeentelijk onderwijs.

Als het gaat over de samenwerking met organisaties die opkomen voor etnische minderheden en/of personen met een sociaaleconomisch zwak profiel, antwoordt meer dan 30% van de respondenten “nooit”. De ordinale multivariate regressie wijst niet op een statistisch significante impact van de SEI-strata, de regio of de samenstelling, maar wel van het onderwijsnet: in het vrij confessioneel onderwijs is er minder sprake van samenwerking met externe organisaties. We zien dezelfde trend bij de antwoorden op het item “De school ontmoet ouders op plaatsen waar die zich comfortabeler voelen (thuis, gemeenschapscentrum, moskee, enz.)”. Bijna 80% van de respondenten antwoordt “nooit”. De ordinale multivariate regressie wijst niet op een statistisch significante impact van het onderwijsnet. Er is wel sprake van een compositie-effect: bij scholen met een groter aandeel Marokkaanse leerlingen is de kans groter dat ze het eens zijn met deze stelling.

6.2.1.7. Diversiteitspraktijken, delicate onderwerpen en competenties in het omgaan met diversiteit

Wat de diversiteitspraktijken betreft, is er weinig verschil in de houding van leraars voor elk van de beschermde criteria. Op het item “Ik zie erop toe dat leerlingen met een zwakke status (leerlingen met een migratieachtergrond of met een zwakke sociaaleconomische achtergrond) aan de verschillende opleidingsniveaus participeren” antwoordt bijna 75% van de leraars dat ze het hiermee helemaal eens zijn. Meer dan 92% antwoordt dat ze “op een open manier over alle

delicate onderwerpen in verband met diversiteit met hun leerlingen praten”. Over seksuele geaardheid zijn de meningen minder uitgesproken. Met betrekking tot het item “Ik tracht mijn leerlingen uit te leggen dat het normaal is dat een jongen gevoelens voor een jongen kan hebben en een meisje voor een meisje” houdt meer dan 40% van de leraars zich op de vlakte.

6.2.2. Resultaten voor het secundair onderwijs

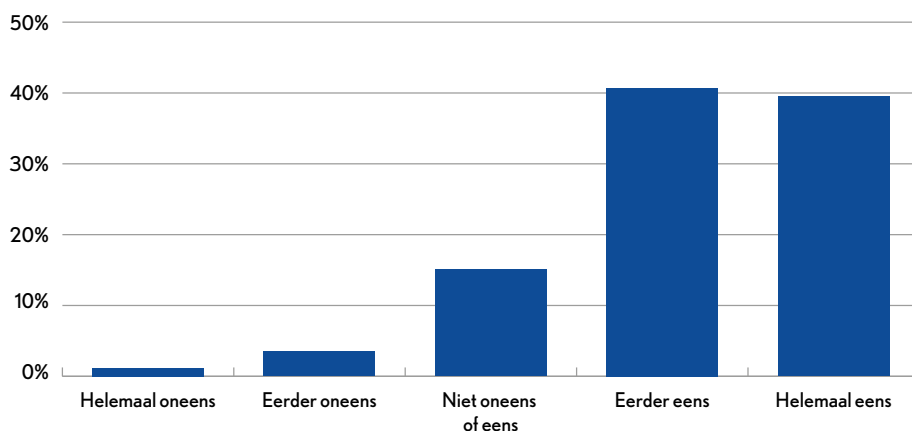
We onderstrepen meteen al dat we verschillen hebben vastgesteld tussen de antwoorden van directeurs en leraars op dezelfde items. Net als in het lager onderwijs is ook in het secundair onderwijs het aandeel respondenten dat het eerder eens is met items die over een diversiteitsbeleid gaan, vrij groot. De actoren uit het secundair onderwijs kijken wel strikter tegen bepaalde items aan dan hun collega's uit het lager onderwijs.

6.2.2.1. Formeel kader - alle criteria samen

Figuur 18 (directeurs) en figuur 19 (leraars) geven de verdeling van de antwoorden van de directeurs en leraars op het volgende item weer: “We doen er in onze school alles aan om de klassen zo divers mogelijk samen te stellen”. Opvallend is dat de antwoorden van de directeurs over dit item nauwelijks verschillen. Iets meer dan 20% van de directeurs spreekt zich niet uit, maar de meeste directeurs zijn het “eerder eens” (meer dan 40%) of “helemaal eens” (meer dan 35%) met deze stelling. Amper 10% is het niet eens met deze stelling (“eerder oneens” en “helemaal oneens” samen). De leraars daarentegen zijn het opvallend minder eens met deze stelling dan de directeurs.

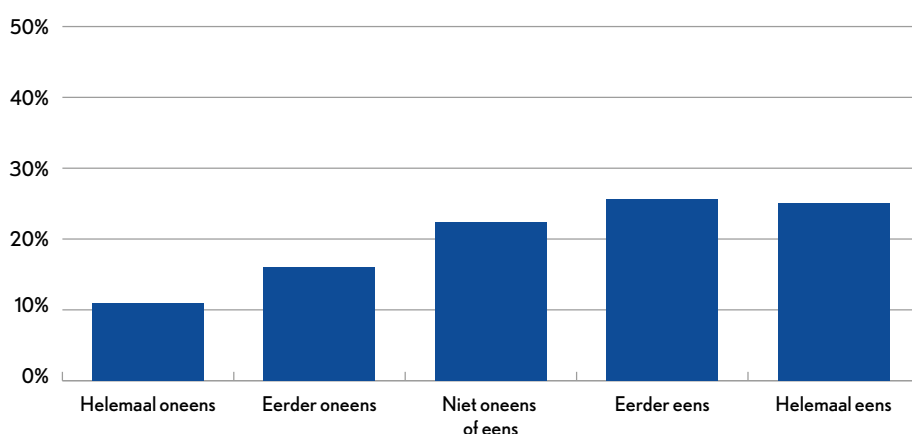
Figuur 18: Verdeling van de antwoorden van directeurs over diversiteit in de samenstelling van klassen

We doen er in onze school alles aan om de klassen zo divers mogelijk samen te stellen.



Figuur 19: Verdeling van de antwoorden van leerkrachten over diversiteit in de samenstelling van klassen

We doen er in onze school alles aan om de klassen zo divers mogelijk samen te stellen.



Als het gaat over de inhoud van schoolboeken, antwoordt meer dan 40% van de respondenten (directeurs en leraars samen) dat ze het eerder eens zijn met de stelling: “We waken er in onze school over dat er in de schoolboeken geen sprake is van vooroordelen of stereotypen”, iets meer dan 35% antwoordt dat ze het er helemaal mee eens zijn (iets meer dan 20% spreekt zich niet uit). De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de grootte, het onderwijsnet, de structuur, de regio of de SEI. In lagere scholen speelde het onderwijsnet wel een rol, maar dit speelt niet in secundaire scholen.

Ook over de klachtenprocedures verschillen de standpunten met die van lagere scholen. Op het item “Heeft uw school een geformaliseerde

procedure om klachten te verzamelen over onaanvaardbaar gedrag (pesterijen, agressie, intimidatie, discriminatie of racisme)?” antwoordt bijna 60% van de respondenten (directeurs en leraars samen) positief.

6.2.2.2. Diversiteitskaders en diversiteitsmiddelen voor gender

Items die gaan over een diversiteitsbeleid met betrekking tot gender konden doorgaans op een heel positieve respons rekenen.

Op het item “We proberen in onze school te breken met de traditionele verwachtingen voor jongens en meisjes (we waken er bijvoorbeeld over om meisjes en jongens evenveel aan het woord te laten)” merken we weinig verschillen tussen

de respondenten. Bijna 80% van de directeurs antwoordde dat ze het helemaal eens zijn met dit item. Bij leraars ligt dat percentage iets lager: 60% is het helemaal eens met deze stelling. De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling (met uitzondering van gender), de grootte, de structuur, de regio, het onderwijsnet of de SEI-strata. Voor de antwoorden van de directeurs heeft het aandeel jongens op school geen impact. Bij de leraars daarentegen zijn de respondenten het minder eens naarmate er meer jongens op de school zitten.

6.2.2.3. Diversiteitskaders en diversiteitsmiddelen voor seksuele geaardheid

Items die over een diversiteitsbeleid rond seksuele geaardheid gaan, konden doorgaans op een heel positieve respons rekenen.

Met betrekking tot het item “We werken op onze school aan een klimaat waar LGBT-leerlingen (lesbiennes, homo’s, biseksuelen en transgenders) zich welkom voelen” zijn er weinig verschillen tussen de antwoorden. Iets meer dan 20% van de respondenten houdt zich op de vlakte; meer dan 40% van de respondenten - directeurs en leraars samen - zegt het hiermee helemaal eens te zijn en iets meer dan 30% is het hiermee eerder eens. De standpunten lopen vooral bij de leraars meer uiteen en zijn minder positief wanneer het gaat om items over meer concrete maatregelen zoals documenten voor de ouders. Op het item “De school zorgt ervoor dat ze in haar manier van communiceren (bijvoorbeeld formulieren die ouders moeten invullen) rekening houdt met alle gezinsvormen (zoals homoseksuele ouders, gescheiden ouders, eenoudergezinnen, enz.)” antwoordt bijna 30% van de leraars “nooit” en 18% “vaak”.

6.2.2.4. Diversiteitskaders en diversiteitsmiddelen voor sociale afkomst

Ook als het gaat over sociale afkomst zien we dezelfde tendens om het overwegend eens te zijn met items die overeen diversiteitsbeleid gaan. Op de stelling “We garanderen op onze school dat schoolreizen voor alle leerlingen be-

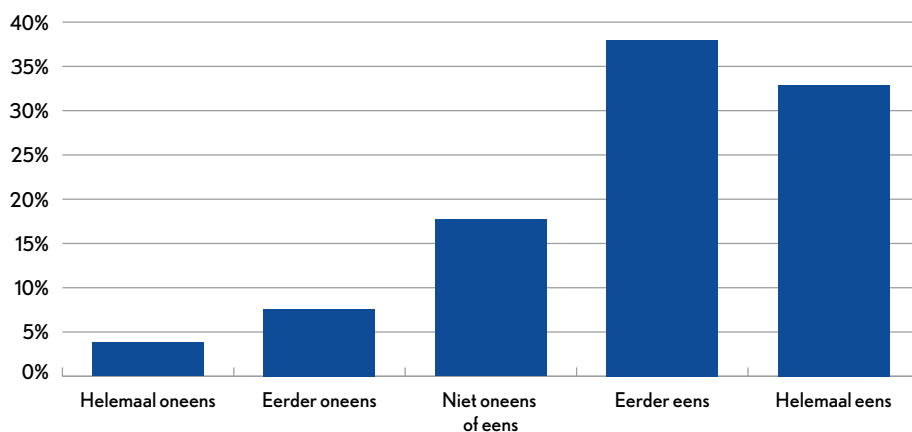
taalbaar zijn (we houden de kosten relatief laag door bijvoorbeeld activiteiten te organiseren om geld in te zamelen)” antwoordt bijna 70% van de actoren “helemaal eens”; slechts 2% antwoordt “helemaal oneens”. Op de stelling “We proberen op onze school een idee te hebben van de sociaaleconomische situatie van elke leerling” lopen de antwoorden meer uiteen. De meeste respondenten (directeurs en leraars samen) zijn het doorgaans eens met deze stelling (iets minder dan 30% is het eerder eens en iets minder dan 30% is het helemaal eens; 21% is het helemaal oneens). De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de grootte, de structuur, de regio, het onderwijsnet of de SEI-strata. Er is wel sprake van een compositie-effect: hoe groter het aantal niet-Belgische leerlingen, des te meer men probeert om meer te weten te komen over de sociaaleconomische situatie van de leerlingen.

6.2.2.5. Diversiteitskaders en diversiteitsmiddelen voor handicap

Net zoals voor het lager onderwijs zijn er over handicap weinig verschillen in de antwoorden op het item “We geven leraars in onze school de faciliteiten om leerlingen met een fysieke, zintuiglijke, verstandelijke of psychische handicap op te vangen”. De meeste directeurs zijn het hier “eerder mee eens” (iets minder dan 40%) of “helemaal mee eens” (iets meer dan 40%). De leraars tonen zich iets minder positief dan de directeurs (iets meer dan 17% is het helemaal oneens). De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de grootte, de structuur, de regio, het onderwijsnet of de SEI-strata. De structuur speelt wel een rol in het doorstromingsonderwijs waar directeurs positiever zijn dan leraars. De meningen zijn meer verdeeld over andere items rond handicap als het om concrete aanpassingen gaat. De twee onderstaande figuren 20 en 21 wijzen op de verschillen bij zowel de antwoorden van directeurs als bij die van de leraars. Ze maken ook duidelijk dat leraars veel minder positief zijn dan directeurs. Dit verschil in antwoorden tussen directeurs en leraars zien we bij meerdere items over handicap.

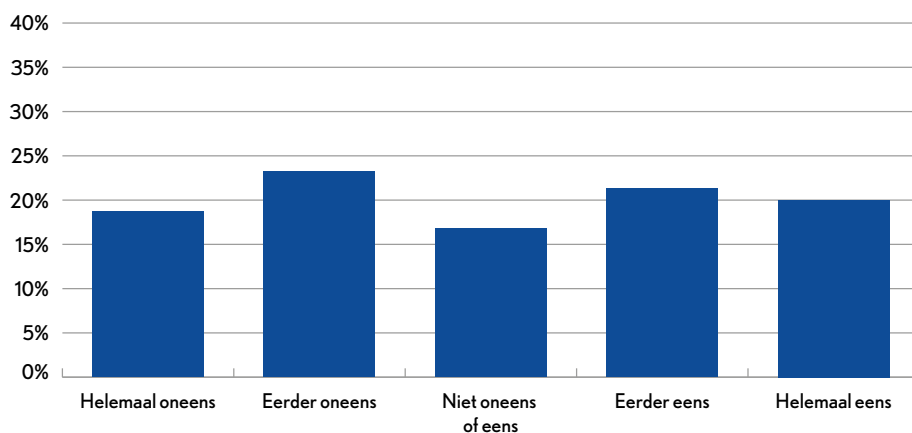
Figuur 20: Verdeling van de antwoorden van directeurs over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft

Wanneer een leerling met een handicap extra hulp nodig heeft, is er een nauwkeurig omschreven procedure die alle leraars kennen.



Figuur 21: Verdeling van de antwoorden van leraars over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft

Wanneer een leerling met een handicap extra hulp nodig heeft, is er een nauwkeurig omschreven procedure die alle leraars kennen.

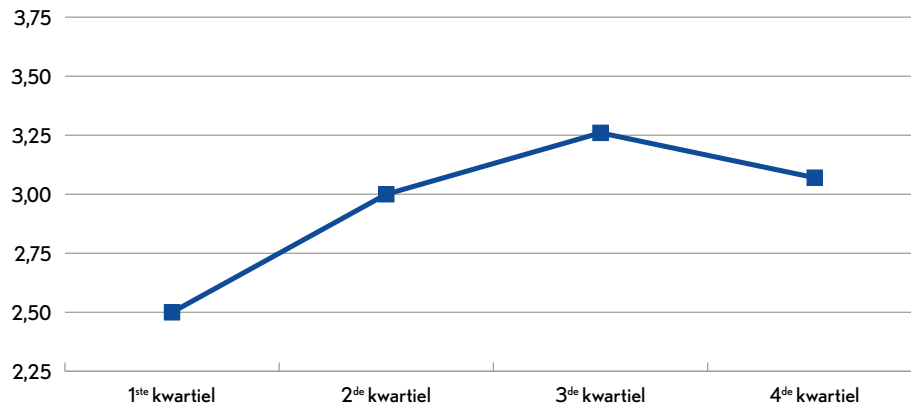


De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de grootte, de structuur of de regio. De SEI-strata (figuur 22) en het onderwijsnet (figuur 23) spelen wel een rol. De respondenten van de 25% scholen

met de laagste SEI-index zijn het relatief minder eens met de stelling. In het vrij onderwijs is men het relatief meer eens met de stelling dan in het officieel onderwijs.

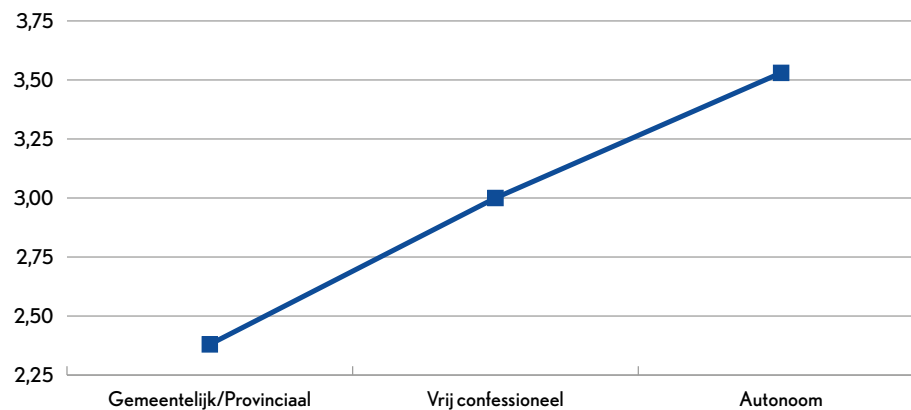
Figuur 22: Antwoorden van directeurs volgens de SEI van de school over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft

Wanneer een leerling met een handicap extra hulp nodig heeft, is er een nauwkeurig omschreven procedure die alle leraars kennen.



Figuur 23: Antwoorden van leraars volgens de SEI van de school over het bestaan van een nauwkeurig omschreven procedure voor een leerling met een handicap die extra hulp nodig heeft

Wanneer een leerling met een handicap extra hulp nodig heeft, is er een nauwkeurig omschreven procedure die alle leraars kennen.

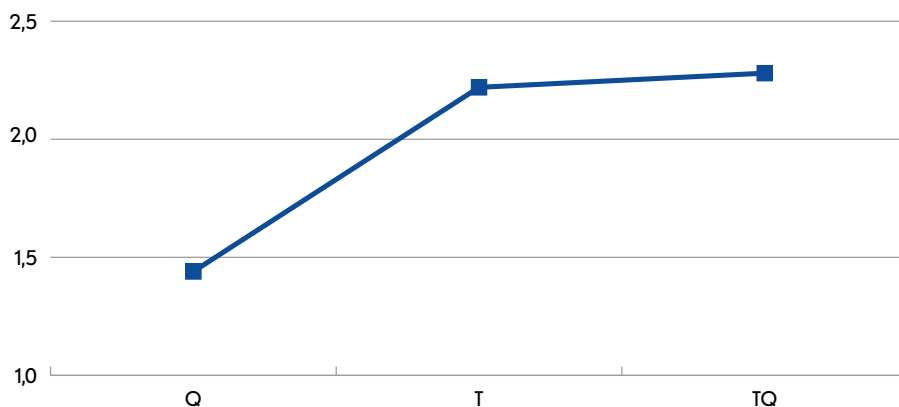


Als het gaat over de scholarisatie van leerlingen met een handicap op hun school, laten leraars zich negatiever uit. Bij het item “Sophie zit in een rolstoel, heeft een visuele handicap en leerstoornissen” vindt bijna 45% van de leraars het “nogal moeilijk” dat ze aan de leeractiviteiten op hun school zou kunnen deelnemen, 30% vindt het “onmogelijk” en minder dan 5% vindt het

“gemakkelijk”. Bij het item “Philippe is blind en heeft materiële steun nodig”, vindt bijna 45% van de leraars het “nogal moeilijk” dat hij aan de leeractiviteiten op uw school zou kunnen deelnemen. Er is sprake van een structureffect: leraars uit het kwalificatieonderwijs nemen relatief vaker dit standpunt in (figuur 24).

Figuur 24: Antwoorden van leraars volgens de structuur van de school (Q-T-TQ) over de participatie van leerlingen met een visuele handicap op hun school

Philippe is blind en heeft materiële steun nodig. Geef aan in welke mate hij aan de leeractiviteiten op uw school zou kunnen deelnemen.



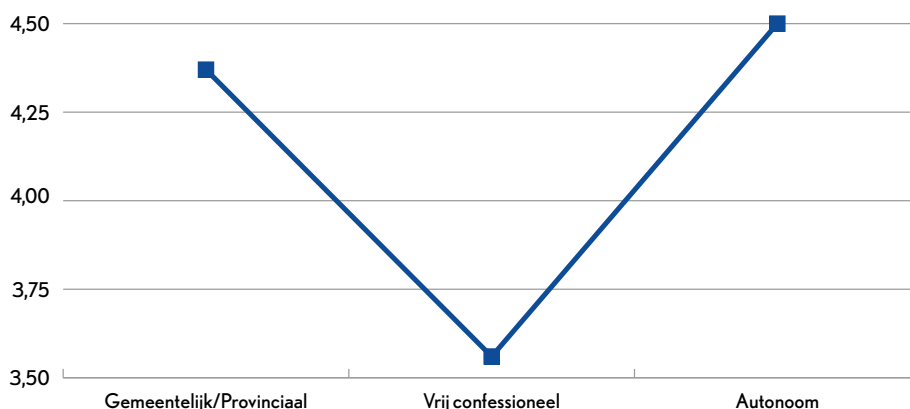
6.2.2.6. Diversiteitskaders en diversiteitsmiddelen voor etnische afstamming

Net als het lager onderwijs is het secundair onderwijs ook voor een verbod van religieuze symbolen op school. Bijna 60% van de respondenten (directeurs en leraars samen) is het “helemaal eens” met het item “Het dragen van symbolen die verwijzen naar een religie of een andere geloofsovertuiging, is op onze school verboden”.

De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de structuur of de grootte. Net zoals in het lager onderwijs spelen het onderwijsnet en de SEI-strata wel een rol. Ook de regio heeft een invloed. De post-hocanalyse (Scheffé) toont aan dat er minder sprake is van een verbod in het vrij confessioneel onderwijs en dat scholen uit het officieel onderwijs meer belang aan dit verbod hechten (figuur 25). Een ordinale multivariate regressie bevestigt dit.

Figuur 25: Antwoorden volgens het onderwijsnet over het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school

Het dragen van symbolen die verwijzen naar een religie of een andere geloofsovertuiging, is op onze school verboden.

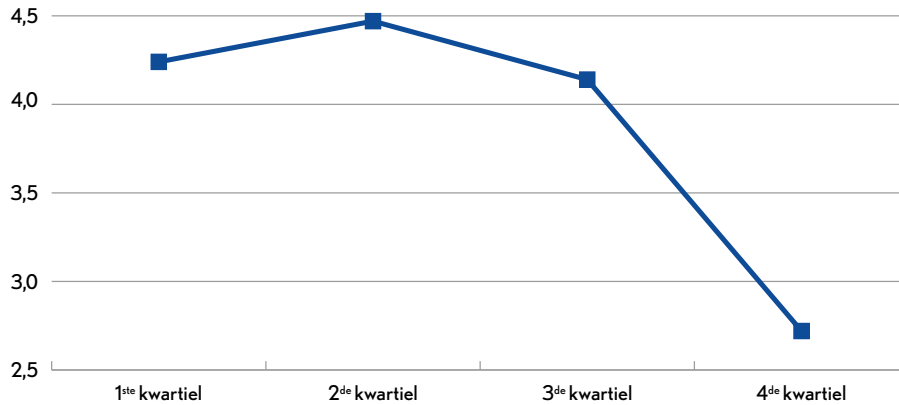


Uit de post-hocanalyse (Scheffé) blijkt dat de 25% scholen met de hoogste SEI-index minder belang hechten aan het verbod op het dragen

van religieuze symbolen (figuur 26). Een ordinale multivariate regressie bevestigt dit.

Figuur 26: Antwoorden volgens de SEI van de scholen over het verbod op het dragen van religieuze symbolen

Het dragen van symbolen die verwijzen naar een religie of een andere geloofsovertuiging, is op onze school verboden.

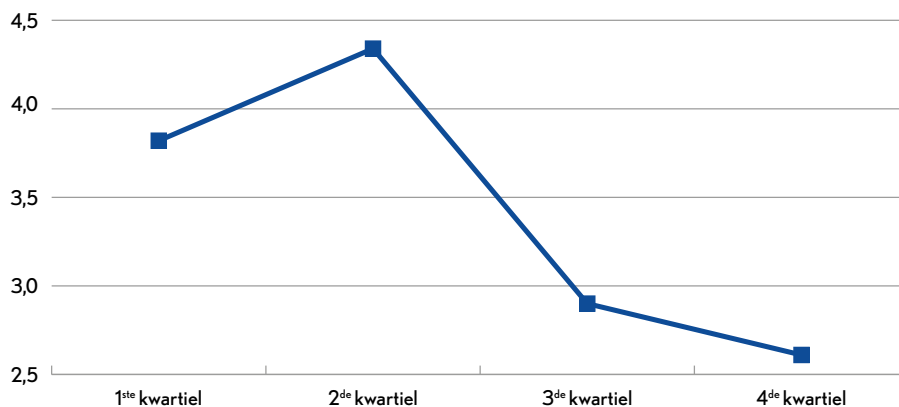


Respondenten van secundaire scholen zijn streng wat het gebruik van Frans op school betreft. Ze zijn niet te vinden voor het gebruik van een andere taal dan het Frans in de klas of op de speelplaats. Ongeveer de helft van de directeurs is het “helemaal eens” met het item “Op onze school moeten meertalige leerlingen in de gangen, in de refter en op de speelplaats Frans spreken”. In vergelijking met de directeurs zijn de leraars iets minder streng: iets minder dan 40% is het “helemaal eens” met de stelling. De

ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van het onderwijsnet, de structuur of de grootte. Er is wel sprake van een compositie-effect: hoe groter het aandeel niet-Belgische leerlingen, des te minder streng men is. Ook de SEI-strata spelen een rol. De post-hocanalyse (Scheffé) toont aan dat in de 25% scholen met de hoogste SEI-index relatief minder belang wordt gehecht aan het gebruik van het Frans op school door meertalige leerlingen (figuur 27). Een ordinale multivariate regressie bevestigt dit.

Figuur 27: Antwoorden volgens de SEI van de scholen over het gebruik van het Frans door meertalige leerlingen buiten de klas (gangen, refter, enz.)

Op onze school moeten anderstalige leerlingen in de gangen, in de refter en op de speelplaats Frans spreken.



Als het gaat over het aanpassen van warme maaltijden, is meer dan 35% van de respondenten (directeurs en leraars samen) het “helemaal eens” en meer dan 30% het “eerder eens” met het item “Het aanbod warme maaltijden op onze school laat leerlingen toe om de normen en regels van hun religie in acht te nemen”. De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de grootte, de structuur, de regio, het onderwijsnet of de SEI-strata. In tegenstelling tot de lagere scholen speelt het onderwijsnet hier dus geen rol.

Als het gaat over de eigen feesten van verschillende culturen op school, zijn de antwoorden niet zo positief. Bijna 40% van de respondenten (directeurs en leraars samen) is het helemaal oneens met het item “Bij het plannen van onze activiteiten houden we rekening met de belangrijkste en meest specifieke feesten van de verschillende culturen die op onze school aanwezig zijn”. Minder dan 5% is het helemaal eens met deze stelling.

Wat samenwerkingen met externe actoren betreft, antwoordt iets meer dan 25% van de directeurs “soms” en iets meer dan 18% “nooit”. De ordinale multivariate regressie wijst niet op een statistisch significante impact van de SEI-strata, de regio, de samenstelling of het onderwijsnet. De grootte en de structuur van de school spelen wel een rol: men is het relatief meer eens met de stelling in het kwalificatieonderwijs dan in het doorstromingsonderwijs en in scholen met veel leerlingen. Dezelfde trend stellen we vast bij de antwoorden op het item “De school ontmoet ouders op plaatsen waar die zich comfortabel voelen (thuis, gemeenschapscentrum, moskee, enz.)”. Bijna 70% van de leraars antwoordt “nooit”. De ordinale multivariate regressie wijst niet op een statistisch significante impact van de SEI-strata, de regio, de samenstelling of het onderwijsnet. De structuur van de school speelt wel een rol: men is het relatief meer eens met de stelling in het kwalificatieonderwijs dan in het doorstromingsonderwijs. Op het item “Bij contacten met gezinnen met een migratieachtergrond beschouwt de school de oudste broer of zus als een volwaardige partner” antwoordt meer dan 35% van de directeurs “vaak”, 28% “soms” en bijna 15% “altijd”. De ordinale multivariate

regressie wijst niet op een impact van de samenstelling, de grootte, de regio, het onderwijsnet of de SEI-strata. Op basis van de antwoorden van de directeurs stellen we wel een structureffect vast: in het doorstromingsonderwijs is men het minder eens met deze stelling dan in het kwalificatieonderwijs.

Over het wervingsbeleid lopen de antwoorden van de directeurs op het item “Op onze school zijn de diversiteitsvaardigheden van leraars een essentieel criterium van ons wervingsbeleid” uiteen. De ordinale multivariate regressie wijst niet op een impact van de grootte, de structuur, de regio, het onderwijsnet of de SEI-strata. Er is wel sprake van een compositie-effect: hoe groter het aantal niet-Belgische leerlingen, des te meer de directeurs het met de stelling eens zijn.

6.2.2.7. Klaspraktijken, delicate onderwerpen en competenties in het omgaan met diversiteit

Als het over diversiteitspraktijken gaat, stellen we weinig verschillen vast in de antwoorden van de leerkrachten voor alle beschermde criteria. Op de stelling “Ik zie erop toe dat leerlingen met een zwakke status (leerlingen met een migratieachtergrond of met een zwakke sociaaleconomische achtergrond) op verschillende niveaus aan het leren kunnen deelnemen”, antwoordt bijna 60% van de leerkrachten dat ze het hiermee “helemaal eens” zijn, terwijl nauwelijks 1% antwoordt dat ze het hiermee eerder oneens zijn. Als het over delicate onderwerpen, antwoordt meer dan 90% dat ze “met de leerlingen op een open manier alle gevoelige onderwerpen over diversiteit kunnen bespreken”. Als het daarentegen gaat over het gevoel competent te zijn, zijn de antwoorden van leerkrachten minder positief. Op de stelling “kan u aanduiden in welke mate u zich competent voelt over onderstaande punten”, is het percentage leerkrachten dat aangeeft zich “relatief weinig competent te voelen” hoog. De vragen die gesteld werden over competentie, gingen meer bepaald over het omgaan met verschillende soorten van diversiteit en de uitdagingen die ze met zich kunnen meebrengen, zoals “omgaan met intimidatie en pesten”, “op een degelijke manier lesgeven aan nieuwkomers”, “omgaan met taaldiversiteit”, “redelijke aanpassingen toepassen voor leerlingen

met een handicap”, “geïndividualiseerde programma’s gebruiken”, “omgaan met leerstoornissen”, “omgaan met mentale beperkingen” en “omgaan met intellectuele beperkingen”. Het competentiegevoel van leerkrachten verschilt echter tussen de verschillende problematieken. Bij algemene problematieken geven ze aan zich competent te voelen, dan wanneer er een specifiek beschermd criterium vermeld wordt. Zo voelen meer dan 40% van de leerkrachten zich eerder competent wanneer het over problemen van intimidatie en pesten in het algemeen gaat, terwijl minder dan 40% zich eerder weinig competent voelt. Wanneer het daarentegen over etnisch-culturele diversiteit gaat, antwoordt bijna 40% van de leerkrachten op de stelling “op een degelijke manier lesgeven aan nieuwkomers” dat ze zich “eerder weinig competent” voelt en iets minder dan 40% antwoordt dat ze zich “helemaal niet competent” voelt, terwijl minder dan 5% aangeeft zich “heel competent” te voelen. Als het over taaldiversiteit gaat, zien we gelijkaardige resultaten: slechts 30% van de leerkrachten voelt zich eerder competent en minder dan 5% voelt zich heel competent, terwijl 40% van de leerkrachten aangeeft zich weinig competent te voelen en 30% aangeeft zich helemaal niet competent te voelen om om te gaan met taaldiversiteit. Voor het toepassen van redelijke aanpassingen zonder daarbij het type handicap te preciseren, antwoordt een beetje meer dan 40% van de leerkrachten dat ze zich eerder competent voelen en een beetje minder dan 40% dat ze zich eerder weinig competent voelen. Wanneer de stellingen wel het type handicap aangeven, is het gevoel zich competent te voelen nog minder hoog. Voor het omgaan met leerstoornissen voelt bijna 50% van de leerkrachten zich eerder weinig competent en een beetje minder dan 45% voelt zich eerder competent. Voor het omgaan met mentale beperkingen, voelt bijna 45% van de leerkrachten zich eerder weinig competent en een beetje meer dan 35% voelt zich helemaal niet competent. Voor het omgaan met intellectuele beperkingen, geeft bijna 45% aan zich weinig competent te voelen, bijna 25% voelt zich helemaal niet competent en een beetje minder dan 30% voelt zich eerder competent.

6.3. Conclusies

We vatten hier de belangrijkste resultaten samen van de bevraging over de manier waarop scholen in de Franse Gemeenschap met diversiteit omgaan. Dit is relevant voor de laatste fase van het tweede deel van dit rapport, waarin we de resultaten van de kwantitatieve enquête tijdens seminars grondiger gaan onderzoeken.

Het aandeel respondenten uit lagere en secundaire scholen dat het helemaal eens is met stellingen die bevestigen dat hun school een diversiteitsbeleid ontwikkelt, is bijzonder hoog en dit voor de meeste beschermde criteria die we analyseren (alleen voor het beschermd criterium etnische afstamming is dit minder het geval). We stellen wel vast dat in het secundair onderwijs de meningen van directeurs en leraars verschillen over items die over het diversiteitsbeleid en de diversiteitsmiddelen gaan: leraars laten zich over bepaalde stellingen over het diversiteitsbeleid relatief minder positief uit dan directeurs. Eenzelfde tendens om positief of heel positief te antwoorden merken we ook bij leraars van het lager en secundair onderwijs als we hen vragen stellen over de diversiteitspraktijken die ze in de klas toepassen of over het gemak waarmee ze delicate onderwerpen behandelen. Uitzondering is het thema seksuele geaardheid: hier zijn de reacties van de respondenten op bepaalde items minder positief. Sociale wenselijkheid speelt hierbij een rol, maar de impact ervan moet correct worden geïnterpreteerd. We komen hier in de verdiepingsfase op terug.

Als we het lager en het secundair onderwijs vergelijken in het gebruik van klachtenprocedures, geven de respondenten uit het lager onderwijs aan dat ze die minder vaak gebruiken dan hun collega’s in het secundair onderwijs.

Voor seksuele geaardheid stellen we vast dat het onderwijsnet in het lager onderwijs een rol speelt. In het vrij confessioneel net van het lager onderwijs worden de stellingen over een diversiteitsbeleid op het vlak van seksuele geaardheid minder ondersteund. In het secundair onderwijs speelt het onderwijsnet geen rol. Nog op het vlak van seksuele geaardheid blijkt uit de antwoorden van de respondenten - en vooral uit

die van leraars - dat ze stellingen over concrete maatregelen zoals documenten voor ouders (in communicatie wordt rekening gehouden met alle gezinsvormen, ook met gezinnen met homoseksuele ouders) minder steunen.

Voor sociale afkomst blijkt uit verschillende elementen uit de literatuurstudie en de seminars dat de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, samenhangt met de positie van de scholen in de schoolhiërarchie. Eerdere studies over competitieve en hiërarchische structuren binnen het onderwijs bepaalden de positie van scholen aan de hand van hun SEI-index en van hun structuur (algemeen, technisch, technisch kwalificatie en beroeps). Op basis van deze analyses schoven we de hypothese naar voren dat de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, beïnvloed wordt door hun SEI-index, door hun structuur en/of door het aandeel leerlingen met een buitenlandse nationaliteit. In het lager onderwijs stelden we vast dat de SEI-strata een rol spelen. Zo is er in scholen met een hoge SEI-index relatief minder sprake van een gelijkkansbeleid dan in scholen met een zwakke SEI-index. In het secundair onderwijs speelt een compositie-effect: hoe groter het aantal niet-Belgische leerlingen, des te meer informatie men over de sociaaleconomische situatie van de leerlingen probeert te verzamelen.

Als het gaat over omgaan met leerlingen met een handicap, stellen we vast dat er minder positief wordt gereageerd op concrete maatregelen zoals redelijke aanpassingen. In het secundair onderwijs worden stellingen over de scholarisatie van leerlingen met een handicap en/of over redelijke aanpassingen minder positief ondersteund door leraars dan door directeurs. We hebben ook vastgesteld dat de SEI-strata en de structuur in het secundair onderwijs een rol spelen. Actoren van scholen met een zwakke SEI-index staan minder achter stellingen over bestaande maatregelen die hun school neemt om met de diversiteit van leerlingen met een handicap om te gaan. Leraars uit het kwalificatieonderwijs kijken minder positief aan tegen stellingen over de scholarisatie van leerlingen met een handicap op hun school.

Voor etnische afstamming staan de respondenten uit lagere en secundaire scholen achter het verbod op het dragen van religieuze symbolen op school. Zowel in het lager als het secundair onderwijs spelen het onderwijsnet en de SEI-strata een rol: het verbod wordt relatief minder gesteund in het vrij confessioneel onderwijs en in scholen met een hoge SEI-index. Wat taal betreft zijn de respondenten streng voor het gebruik van Frans op hun school en dit zowel in de klas als op de speelplaats. Samenstelling en SEI-strata spelen wel een rol. Zo is men relatief strenger wanneer het aandeel leerlingen met een buitenlandse nationaliteit groot is en hecht men minder belang aan het gebruik van Frans op school door meertalige leerlingen in scholen met een hoge SEI-index. Zowel in het lager als het secundair onderwijs blijken respondenten weinig gebruik te maken van vertalingen of tolken en van de taalvaardigheden van hun medewerkers bij contacten met niet-Franstalige ouders. In het lager en het secundair onderwijs speelt er wel een compositie-effect (populatie met de buitenlandse nationaliteit), wat erop kan wijzen dat men meer taaldiversiteitsmaatregelen neemt als het percentage van de buitenlandse populatie hoger ligt.

Als het gaat over contacten met ouders van vreemde afkomst, stellen we in de lagere school een compositie-effect vast: dit kan erop wijzen dat respondenten uit scholen met een groot aantal leerlingen met een buitenlandse nationaliteit meer te vinden zijn voor dergelijke contacten. In het secundair onderwijs speelt de structuur een rol: het kwalificatieonderwijs hecht meer belang aan contacten met ouders met een migratieachtergrond.

Wat gender betreft is er nauwelijks sprake van een compositie-effect. We merken wel dat hoe meer jongens een school telt, des te minder leraars akkoord gaan met maatregelen om te komen tot een betere gendermix op school.

Al deze resultaten werden tijdens de verdiepingsfase voorgelegd aan diversiteits- en onderwijsdeskundigen.

7. VERDIEPINGSFASE

De verdiepingsfase is bedoeld om deze resultaten grondiger te analyseren en te interpreteren en om mogelijke acties of aanbevelingen te formuleren voor de manier waarop scholen met diversiteit omgaan. Eerst gaan we in op de methodologie en vervolgens stellen we de belangrijkste resultaten voor.

7.1. Methodologie

Voor de verdiepingsfase hebben we een tweede reeks “seminars met deskundigen” georganiseerd. Daarbij werd ook gebruik gemaakt van de “methode van de groepsanalyse”²⁵³ en van de “Delphi-methode”.²⁵⁴ De doelstellingen en de werkwijze waren echter anders. Omdat de verdiepingsfase bedoeld is om de resultaten te bespreken over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, hebben we deze keer de deskundigen vooral uitgenodigd voor hun expertise bij het analyseren van de resultaten.

Deze verdiepingsfase bestond uit twee reeksen seminars met deskundigen: deskundigen per beschermd criterium en onderwijsdeskundigen.

In de eerste reeks met de diversiteitsdeskundigen werden de resultaten over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit geselecteerd volgens beschermd criterium. We hebben geprobeerd om voor elk van de geanalyseerde beschermde criteria een focusgroep met minimum 5/6 en maximum 12 deelnemers samen te stellen. We nodigden de diversiteitsdeskundigen uit die aan het eerste overleg hadden meegewerkt, maar niet iedereen was beschikbaar en daarom hebben we andere deskundigen uitgenodigd. Zo kregen we nieuwe standpunten te horen. Om-

dat hun expertisedomein overlapt, hebben we de uitgenodigde deelnemers voor de seminars over sociale afkomst en etnische afstamming samengevoegd, net zoals we dat in de verkennende fase hebben gedaan. Bij een gebrek aan deelnemers hebben we ook de deelnemers aan de seminars over seksuele geaardheid en handicap samengevoegd.

De tweede reeks seminars met deskundigen bracht onderwijsdeskundigen rond de tafel om resultaten over alle beschermde criteria te bespreken. Er vonden twee seminars plaats: een met schooldirecteurs²⁵⁵ en een met deskundigen die rond onderwijs werken (oriëntering van leerlingen, diensten ter ondersteuning van het onderwijs, aanbieders van lerarenopleidingen, lokale overlegplatformen en deskundigen op het vlak van diversiteitsbeleid en diversiteitspraktijken in het onderwijs).

In de twee volgende delen stellen we de meest relevante interpretatie- en analyse-elementen voor elk van de twee focusgroepen voor.

7.2. Eerste reeks seminars met deskundigen: diversiteitsdeskundigen per beschermd criterium

7.2.1. Sociale afkomst en etnische afstamming

Het seminar met diversiteitsdeskundigen over etnische afstamming en sociale afkomst bracht zeven deskundigen samen van de organisaties en verenigingen vermeld in de onderstaande tabel. We stellen hier de meest relevante elementen voor die tijdens deze seminars naar voren werden geschoven.

²⁵³ Van Campenhoudt, Chaumont en Franssen 2005.

²⁵⁴ Talbot 1992.

²⁵⁵ We hebben geprobeerd om een seminar met leraars te organiseren, maar dat werd bij gebrek aan deelnemers geannuleerd (zie de conclusie van het tweede deel van dit rapport en het technisch rapport over omgaan met diversiteit).

Tabel 13: Organisaties aanwezig op het seminar over etnische afstamming en sociale afkomst

Diversiteitsdeskundigen: criterium etnische afstamming	Diversiteitsdeskundigen: criterium sociale afkomst
CBAI-Centre Bruxellois d'Action Interculturelle	SAS-Service d'Actions Sociales-Liège
CAI-Centre d'action Interculturelle (Namen)	Cgé-Changevements pour l'égalité
CRIBW-Centre Régional d'Intégration du Brabant Wallon	
Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen	

Een van de belangrijkste discussiepunten ging over de impact van sociale wenselijkheid. We hebben geprobeerd om te doorgronden waarom zowel in het lager als het secundair onderwijs het aandeel respondenten dat het helemaal eens was met stellingen die bevestigden dat hun school een diversiteitsbeleid heeft ontwikkeld en diversiteitsmiddelen inzet, zo hoog was. De actoren zeiden dat het onderwijzend personeel “te goeder trouw” was. De deskundigen hadden echter ook ervaren dat het respondentenafschrikt om te laten blijken dat ze officiële richtlijnen en decreten niet kennen. Ze opperden de hypothese dat de respondenten positief antwoorden om eventuele inbreuken tegen de wet in hun klas of op hun school niet aan het licht te brengen.

De deskundigen benadrukten dat de hypothese van de “goede trouw” ook erg plausibel was, getuige de hoge positieve scores met betrekking tot het strikte gebruik van Frans op school of op het verbod op het dragen van religieuze symbolen. Volgens de deskundigen wees dit er op dat de respondenten wilden aantonen dat ze in regel waren met de onderwijstaal, de modellen en de geldende regels, zoals het neutraliteitsbeginsel in het onderwijs. Dit is volgens hen des te meer plausibel omdat het onderwijsnet een rol speelt. Zowel in het lager als in het secundair onderwijs waren er aanwijzingen dat het onderwijsnet een rol speelt: het verbod is relatief minder aan de orde in het vrij confessioneel onderwijs. Volgens de diversiteitsdeskundigen heeft elk onderwijsnet zijn model, zijn diversiteitsregels en zijn idee over het onthaal en de integratie van leerlingen met een migratieachtergrond. Het vrij confessi-

oneel net is ongetwijfeld toleranter wat betreft het dragen van religieuze symbolen.

De diversiteitsdeskundigen voegden eraan toe dat er grote verschillen merkbaar waren tussen de officiële regels voor het hele onderwijsveld, voor de onderwijsnetten en voor de scholen en tussen de manier waarop schoolactoren omgaan met het dragen van een hoofddoek of het gebruik van een andere taal. Volgens de deskundigen zijn de diversiteitspraktijken veel “soepeler” dan de antwoorden op een vragenlijst. Zij vinden de directeurs en vooral de leraars de “doe-het-zelvers” van de diversiteit. Deze analyses van de diversiteitsdeskundigen stroken met de vaststelling in het eerste deel van dit rapport: hoewel de meeste onthaalvoorzieningen voor nieuwkomers in de Franse Gemeenschap gekenmerkt worden door een “assimilatiemodel van etnoculturele integratie”²⁵⁶, blijkt uit studies dat de institutionele schoolactoren een integratiepraktijk toepassen die opgevat is als een “interculturele ontmoeting” die meer ruimte laat voor de taal- en de culturele diversiteit van hun leerlingen.²⁵⁷ Zonder te willen beweren dat de institutionele schoolactoren geen diversiteitsvisie hebben, stellen de deskundigen vast dat ze vooral ad-hocoplossingen zoeken wanneer ze met diversiteit worden geconfronteerd. Het feit dat er sprake is van compositie-effecten, maakt dit volgens de deskundigen des te plausibeler. Zo blijken lagere scholen met een groot aantal leerlingen met een buitenlandse nationaliteit vaker dan andere scholen een beroep te doen op vertalingen, tolken en de taalvaardigheid van hun medewerkers en werken ze meer samen met gezinnen met een migratieachtergrond. In

²⁵⁶ Verhoeven 2011.

²⁵⁷ *Ibidem*.

het secundair onderwijs hebben we geen compositie-effect vastgesteld, maar speelt wel de structuur van de school een rol: het kwalificatie-onderwijs hecht meer belang aan contacten met ouders met een migratieachtergrond.

7.2.2. Seksuele geaardheid en handicap

Aan het seminar over seksuele geaardheid en handicap namen zes diversiteitsdeskundigen deel van de organisaties en verenigingen

vermeld in de onderstaande tabel 30. Hoewel handicap en seksuele geaardheid twee verschillende criteria zijn en de expertisedomeinen van de deskundigen heel specifiek zijn, leidde de samenvoeging tot heel stimulerende tussenkomsten. De kijk van deskundigen op het vlak van een bepaalde beschermd criterium over de resultaten met betrekking tot een ander beschermd criterium, brachten analyse-elementen aan het licht over stereotypen en ervaringen met discriminatie die voor de beide criteria gelden.

Tabel 14: Organisaties aanwezig op het seminar over handicap en seksuele geaardheid

Diversiteitsdeskundigen: criterium handicap	Diversiteitsdeskundigen: criterium seksuele geaardheid
Association Francophone d’aide aux Handicapés Mentaux	CHEFF-Fédération étudiante LGBTQI
IRHAM, Institut Royal d’accueil pour le handicap moteur	CBPS-Centre bruxellois de promotion de la santé
ASPH Association socialiste de la personne handicapée	Crible (Association)

De deskundigen hebben de algemene neiging van respondenten om het eens te zijn met stellingen over het diversiteitsbeleid, de diversiteitsmiddelen en de diversiteitspraktijken, heel anders geïnterpreteerd. Volgens hen heeft deze neiging te maken met het thema van de vragenlijst en met de geladenheid van de taboes rond handicap en seksuele geaardheid. De deskundigen voor deze beide beschermde criteria wijzen op die manier op de vele stereotypen met betrekking tot gender, seksuele geaardheid en handicap waaronder de modellen gebukt gaan die de school en de samenleving in het algemeen overbrengt (zoals het heterocentrisch model van het “IKEA-gezin” zonder mensen met een handicap). EVRAS (de opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven) en het systeem van geïntegreerd onderwijs voor leerlingen met een handicap zijn heel lovenswaardige initiatieven, maar ze zijn nog pril en onvoldoende bekend. Ze roepen heel wat vragen op en zorgen voor ongerustheid bij de institutionele schoolactoren. De deskundigen op het vlak van seksuele geaardheid gaven als voorbeeld dat er weinig animo bij scholen was voor een project met een toneelstuk waarin genderstereotypen bij de studie- en beroepsoriëntering werden aangekaart. (in het kader van EVRAS). De directeurs die deelnamen aan het seminar met

de onderwijsdeskundigen, wezen op het gevoel van onbehagen en gêne bij de institutionele actoren (directeurs, leraars en medewerkers van PMS-centra) uit het gewoon onderwijs om met groepen leerlingen om te gaan die worden gekenmerkt door deze beide beschermde criteria.

De deskundigen wijzen er ook op dat het moeilijk is om in het kader van een kwantitatieve enquête een beeld te vormen van de angst en terughoudendheid bij institutionele actoren ten opzichte van EVRAS en geïntegreerd onderwijs voor leerlingen met een handicap. Die angst en terughoudendheid blijkt nochtans uit de inhoud van hun antwoorden op stellingen in verband met concrete maatregelen met betrekking tot handicap en seksuele geaardheid. Wat het omgaan met diversiteit op het vlak van handicap betreft, hebben we er al op gewezen dat de antwoorden minder positief waren op stellingen over redelijke aanpassingen of over de eventuele scholarisatie van leerlingen met een handicap op hun scholen. De deskundigen op het vlak van handicap wijzen erop dat de institutionele actoren over het algemeen akkoord gaan met het principe van integratie, maar dat het een heel ander verhaal is wanneer het gaat om concrete maatregelen om een leerling met een handicap op te vangen. Als het over seksuele geaardheid gaat,

hebben we erop gewezen dat de antwoorden van de actoren - vooral die van de leraars - minder positief zijn op stellingen over meer concrete maatregelen zoals documenten bestemd voor de ouders (communicatie die rekening houdt met alle gezinsvormen, ook met gezinnen met homoseksuele ouders). De deskundigen wijzen op het gevoel van onbehagen om in te gaan op vragen over gender en seksuele geaardheid op school. Alle scholen worden geacht EVRAS-initiatieven op poten te zetten, maar in de praktijk schuiven ze dit door naar andere actoren zoals centra voor gezinsplanning.

Voor seksuele geaardheid hebben we aangetoond dat er in het lager onderwijs sprake is van een neteffect. In het vrij confessioneel lager onderwijs was er relatief minder steun voor een diversiteitsbeleid rond seksuele geaardheid. De deskundigen zagen geen verschillen in de activiteiten die verenigingen in het kader van EVRAS op scholen organiseerden. Ze wezen er wel op dat bij de stemming van het decreet om EVRAS op te nemen in de sleuteldoelstellingen van het onderwijs in Franstalig België, er vanuit de top van het vrij confessioneel onderwijs druk werd uitgeoefend om veeleer de nadruk te leggen op het "relationele" dan op het "seksuele" aspect.

Volgens de deskundigen zijn de institutionele actoren onvoldoende opgeleid rond EVRAS en geïntegreerd onderwijs. De directeurs die aan het seminar met de onderwijsdeskundigen deelnamen, bevestigden dit ook. Er is nood aan meer informatie, bewustmaking en coaching van het onderwijzend personeel over inclusief onderwijs. Er moeten ook informatie-, bewustmakings- en preventieactiviteiten voor ouders worden opgezet. Volgens de diversiteitsdeskundigen vormt de houding van ouders van leerlingen die zelf geen handicap hebben of holebi zijn, een van de grootste hinderpalen om initiatieven te nemen en goede diversiteitspraktijken rond handicap en seksuele geaardheid in te voeren. Ouders die niet direct met handicap of seksuele geaardheid te maken hebben, vrezen dat bewustmakingsactiviteiten om homofobie te bestrijden of die pleiten voor de integratie van leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs, een negatieve

impact op het succes van hun kind(eren) zullen hebben. Tot slot hebben de deskundigen voorgesteld om de afschaffing van een gesegregeerd onderwijssysteem voor leerlingen met een handicap in Franstalig België aan te kaarten.

7.3. Tweede reeks seminars met deskundigen: onderwijsdeskundigen (alle beschermde criteria)

7.3.1. Directeurs

Ondanks onze inspanningen²⁵⁸ slaagden we er niet in om meer dan vier directeurs voor dit seminar samen te brengen. De directeurs die op de uitnodiging zijn ingegaan, zijn directeurs van secundaire scholen met een publiek dat grotendeels wordt gekenmerkt door de beschermde criteria sociale afkomst en etnische afstamming. Drie van de directeurs uit het officieel net stonden aan het hoofd van scholen in het kwalificatieonderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Luik en Charleroi. De vierde was directrice van een school met drie vormen van secundair onderwijs (algemeen, technisch en beroeps) waar een DASPA (Stelsel voor het onthaal en de scholarisatie van nieuwkomers) werd opgezet nadat in de buurt van haar school een opvangcentrum voor vluchtelingen en asielzoekers was geopend. Volgens de aanwezige directeurs was de afwezigheid van directeurs van scholen met een sterke positie binnen de hiërarchische structuur van het onderwijsveld in Franstalig België (scholen met een hoge SEI-index en vooral scholen uit het doorstromingsonderwijs) veelzeggend. Dit bewijst volgens hen dat diversiteitskwesaties bij hen nauwelijks leven.

Volgens de aanwezige directeurs hebben de termen "diversiteit" en "sociale mix" een negatieve connotatie in het onderwijs in Franstalig België en werken ze stigmatiserend. Omgaan met diversiteit in sociale afkomst en etnische afstamming is een "materie" die scholen uit de top van de schoolhiërarchie doorschuiven naar scholen die een minder gunstige positie in die hiërarchie bekleden (zwakke SEI-index, technisch en technisch kwalificatieonderwijs).

²⁵⁸ Zie het technisch rapport.

Het seminar met de directeurs besteedde veel tijd aan de resultaten over het gelijkekansenbeleid en aan de rol die SEI-strata en de samenstelling hierbij spelen. We wezen erop dat lagere scholen met een hoge SEI-index relatief minder vaak een gelijkekansenbeleid hebben dan lagere scholen met een zwakke SEI-index. In het secundair onderwijs is er sprake van een compositie-effect: hoe groter het aandeel niet-Belgische leerlingen, des te meer men probeert om informatie over hun sociaaleconomische situatie in te winnen. Volgens de aanwezige directeurs doet het er niet toe of ze een diversiteitsbeleid of een voorafgaand idee van een sociale en etnoculturele mix hebben. Wat er wel toe doet, is dat ze een antwoord bieden op de specifieke noden en problemen van hun publiek en dat ze zich zo specialiseren in de scholarisatie van leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en/of een migratieachtergrond. Daarom zijn het doorgaans scholen die minder hoog aangeschreven staan die zich kandidaat stellen om een DASPA aan te bieden. De analyses van de directeurs beamen zo ruimschoots de studies die we in het eerste deel van het rapport hebben geanalyseerd en die wezen op de invloed van compositie-effecten.²⁵⁹

Een van de aanbevelingen is om te ijveren voor een globaal centraal beleid om de sociale en etnoculturele mix in de Franse Gemeenschap te verbeteren. De aanwezige directeurs zijn heel

positief over het globaal beleid om te komen tot een betere mix op het vlak van gender en seksuele geaardheid dat via EVRAS wordt gepromoot. Hetzelfde geldt voor een globaler beleid om leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs te integreren. Ze voelen zich voor deze thema's beter gesteund. Wel betreuren ze het uitblijven van een algemeen beleid om te komen tot een betere sociale en etnoculturele mix in de Franse Gemeenschap dat zou toelaten om de nadelige effecten van de quasi-markt tegen te gaan. Een globaal diversiteitsbeleid rond sociale afkomst en etnische afstamming zou volgens hen de hiërarchisering van het schoollandschap tegengaan; een hiërarchisering waarin scholen met een sterke positie leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond en/of een migratieachtergrond doorverwijzen en daarmee scholen uit het onderste segment dwingen om zich te specialiseren in de opvang van deze leerlingen.

7.3.2. Onderwijsdeskundigen

Aan het laatste seminar namen negen onderwijsdeskundigen van organisaties, verenigingen en voorzieningen die in onderstaande tabel vermeld zijn, deel. Door plaatsgebrek vermelden we hier niet alle naar voren gebrachte elementen, die in de lijn liggen van de vorige seminars met deskundigen. We gaan wel in op de voorgestelde mogelijke acties en oplossingen.

Tabel 15: Organisaties, instellingen en diensten van de Franse Gemeenschap aanwezig op het seminar over onderwijs

Onderwijsdeskundigen
(1) CAL - Centre d'action laïque
(2) Direction de l'égalité des chances-Ministère FWB
(3) Haute école de Bruxelles/Henri Spaak
(4) Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique
(5) Centre PMS de la Communauté française pour l'enseignement spécialisé de Flémalle
(6) Centre PMS communal de Bruxelles 1
(7) Observatoire de l'enfance et du décrochage scolaire
(8) Administration générale de l'enseignement FWB
(9) Commission enseignement du CFFB (Conseil des femmes francophones de Belgique)

²⁵⁹ Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin en Alarcon 2014; Danhier en Martin 2014; Danhier 2016 a, b en c.

Aan het einde van dit seminar stelden onderwijsdeskundigen vier grote denkpijlers voor.

De eerste gaat in op de kritiek dat het ontbreekt aan een algemeen beleid om te komen tot een betere sociale en etnoculturele mix in het onderwijs in de Franse Gemeenschap. Een dergelijk beleid zou het mogelijk maken om de nadelige gevolgen van de quasi-markt tegen te gaan. Een van de voorgestelde oplossingen is om in te grijpen bij de inschrijvingsprocedure (om de oriënterings- en segregatieprocessen tegen te gaan die voortvloeien uit de werking van de quasi-markt). De recente inspanningen die een betere sociale mix beogen door de vrije schoolkeuze te regulariseren en zo de dualisering van secundaire scholen in Franstalig België tegen te gaan, kunnen op heel wat bijval rekenen. De kwestie van een sterkere centralisering van de inschrijvingsaanvragen vanaf de kleuterschool is een van de belangrijke grote toekomstige onderwijskwesties die dringend moet worden aangepakt.

In het licht van de resultaten die wijzen op een effect van het onderwijsnet, hebben de deskundigen een tweede denkpijl voorgesteld om de regelingen, samenwerkingen en opleidingen tussen onderwijsnetten te versterken en uit te breiden.

Als derde denkpijl wijzen de deelnemende deskundigen erop dat het aspect “gender” niet uit het oog mag worden verloren en dat via EVRAS de strijd tegen stereotypen op het vlak van gender en seksuele geaardheid moet worden opgedreven.

De vierde denkpijl is het uitbreiden van de lerarenopleiding met verplichte lessen over diversiteit in de ruimste zin van het woord. De huidige lessen over diversiteit in de lerarenopleiding beperken zich al te vaak tot etnoculturele diversiteit. Lessen over diversiteit op school om inzicht te verwerven in de dynamiek van ongelijkheden op school en voorbeelden van meer inclusieve initiatieven op school voor alle beschermde criteria zouden een plaats in de lerarenopleiding moeten krijgen (hogescholen, aggregatieopleiding, enz.).

8. CONCLUSIE

Het tweede deel van het rapport analyseert hoe lagere en secundaire scholen omgaan met de diversiteit onder leerlingen.

In dit tweede deel wilden we vooral in kaart brengen hoe lagere en secundaire scholen omgaan met diversiteit door op drie aspecten te focussen: het diversiteitsbeleid, de diversiteitspraktijken en de diversiteitsmiddelen van de scholen. Bij het onderzoek naar de manier waarop scholen omgaan met diversiteit werd een originele en innovatieve methode gebruikt (kwalitatief-kwantitatief, diverse visies) om de verschillende onderzoeksfases onderling te kruisen en te verrijken.

Onderzoeken over de manier waarop institutionele schoolactoren omgaan met diversiteit, leverden kenniselementen op waarop we onze

analyse van het diversiteitsbeleid, de diversiteitsmiddelen en de diversiteitspraktijken hebben gebaseerd. In onze literatuurstudie toonde de analyse van een aantal onderzoeken aan dat de quasi-markt een impact heeft op de manier waarop scholen omgaan met diversiteit, vooral op het vlak van sociale afkomst en etnische afstamming. Dit werd ook meermaals bevestigd in de kwalitatieve fases van het onderzoek. De positie van scholen in de schoolhiërarchie was een bevoorrechte invalshoek om de verzamelde gegevens over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit te onderzoeken en te analyseren. Door de impact van SEI-strata en van de samenstelling van scholen (aandeel leerlingen met een buitenlandse nationaliteit) te bepalen in de twee onderwijsniveaus die we analyseren, samen met de impact van de schoolstructuur in het secundair onderwijs, konden we aantonen dat de ma-

nier waarop de institutionele schoolactoren omgaan met diversiteit voor een deel bepaald wordt door de positie van scholen in de hiërarchische en competitieve structuren die door het onderwijssysteem ontstaan. Deze analyse impliceert dat niet alle scholen eenzelfde publiek hebben en dat bepaalde scholen zich in bepaalde populaties specialiseren. Uit de kwalitatief-kwantitatieve analyse blijkt dat scholen met een zwakke positie op de quasi-markt een aanbod hebben voor een specifiek publiek, namelijk leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond en/of een migratieachtergrond.

Uit de literatuurstudie blijkt dat er geen onderzoek is verricht naar de impact van de quasi-markt op de manier waarop scholen zich positioneren ten aanzien van leerlingen met een handicap en LGBT-leerlingen. Wat handicap betreft, hebben we kunnen aantonen dat actoren van scholen die een minder goede positie op de quasi-markt bekleden, het relatief minder vaak eens zijn met stellingen over redelijke aanpassingen en over de integratie van leerlingen met een handicap. Dergelijke resultaten lijken de hypothese te ondersteunen dat de actoren van scholen met een zwak profiel, die zich al hebben gespecialiseerd in de opvang van groepen leerlingen gekenmerkt door andere beschermde criteria, zich minder geschikt voelen om voor deze doelgroep een oplossing te bieden.

Een kwalitatieve studie wees op de sterke invloed van de quasi-markt op gendervlak²⁶⁰: bepaalde scholen zetten speciaal in op een gemengd leerlingenpubliek en hanteren zelfs een emancipatiebeleid voor meisjes. In onze analyses stelden we vast dat er minder steun is voor een betere sociale mix op gendervlak bij leraars als de school een groter aantal jongens telt. Hoe meer jongens op school, des te minder de respondenten het eens zijn. Er blijven echter op dit vlak nog heel wat vragen onbeantwoord: In welke mate kiezen bepaalde scholen er bewust voor om meer waarde aan een groep toe te kennen en niet aan een andere of gaan ze bewust voor gelijkheid tussen jongens en meisjes? Moeten

we hieruit besluiten dat er veeleer sprake is van een gendercompositie-effect dan van een bewuste keuze om zich als een genderspecifieke school te positioneren?

De kwantitatieve studie wees op de impact van structuren, maar geeft geen volledig beeld van de spanningen bij het onderwijzend personeel als het om diversiteit gaat. De uitgevoerde kwalitatieve fases wezen er al op dat de diversiteitspraktijken veel "soepeler" zijn dan de antwoorden op een enquête doen vermoeden. Dit doet veronderstellen dat de institutionele actoren niet alleen een afspiegeling zijn van de structuren, maar dat ze ook de "doe-het-zelvers" van diversiteit zijn. Het is dan ook aan te raden om meer kwalitatief onderzoek te verrichten om de analyse van de lokale praktijken en regels op het vlak van diversiteit grondiger te analyseren.²⁶¹

Tot slot wijzen we er nogmaals op dat het moeilijk is om onderzoek te verrichten naar diversiteit op scholen in de Franse Gemeenschap omdat "diversiteit" en "sociale mix" helemaal geen vanzelfsprekendheden zijn in Franstalig België. Doordat er van oudsher op een vrij gesegregeerde manier met diversiteit wordt omgegaan en door de werking van het onderwijs als quasi-markt, ligt onderzoek naar een dergelijk onderwerp helemaal niet voor de hand. Er is heel wat sensibilisering nodig zodat hervormingen voor meer inclusieve systemen door de schoolactoren - onderwijzend personeel en ouders - aanvaard en omgezet kunnen worden.

²⁶⁰ Lenel 2010.

²⁶¹ Zie in dit verband de studies van Verhoeven, vooral Verhoeven 2011.

FACT SHEET

Korte samenvatting

Deel twee van het rapport wil in kaart brengen hoe lagere en secundaire scholen omgaan met diversiteit in het licht van de vijf beschermde criteria in de antidiscriminatie wetgeving die wij analyseren: sociale afkomst, etnische afstamming, handicap, seksuele geaardheid en gender. In de analyse daarvan focussen we op drie aspecten: het diversiteitsbeleid, de diversiteitspraktijken en de diversiteitsmiddelen van de scholen, tel-

kens in het licht van de vijf beschermde criteria die we onderzoeken. De analyse van de manier waarop scholen omgaan met diversiteit is gebeurd op basis van een gemengde methodiek (kwalitatief-kwantitatief), waarbij we in drie stappen gegevens hebben verzameld. We hebben de verzamelde data bij voorkeur onderzocht en geanalyseerd vanuit het perspectief van de concurrentiepositie van scholen als gevolg van de “quasi-markt” en de compositie-effecten van scholen.

Belangrijkste resultaten

Beschermde criterium	Resultaten
Alle criteria samen	Lagere en secundaire scholen blijken in het algemeen positief te staan tegenover de invoering van een diversiteitsbeleid en tegenover het uitwerken van praktijken door en voor leraars, en dit voor alle criteria. Ze zijn ook bereid om hier de nodige middelen voor in te zetten. Toch stellen we voor bepaalde beschermde criteria verschillen tussen de scholen vast. In het secundair onderwijs zijn de actoren bovendien geneigd om zich strikter op te stellen dan in het lager onderwijs.
Sociale afkomst	Resultaat 1: vormen van indirecte discriminatie Er bestaan talloze vormen van indirecte discriminatie ten aanzien van leerlingen met een zwakke sociale achtergrond. Ze beschikken onder meer over weinig informatie over het onderwijssysteem en zijn niet op de hoogte van het inschrijvingsdecreet. Deze vormen van indirecte discriminatie versterken ongelijkheden op school binnen het systeem van de quasi-markt, waar de vrije schoolkeuze van de ouders een sterke invloed blijft hebben.
	Resultaat 2: gelijkekansenbeleid Scholen met een divers sociaal publiek nemen relatief meer maatregelen om indirecte discriminatie tegen te gaan dan scholen met minder leerlingen met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond. Zo is er van een gelijkekansenbeleid minder sprake in scholen met een hoge sociaaleconomische index dan in scholen met een zwakke sociaaleconomische index. Hoe meer niet-Belgische leerlingen een secundaire school telt, des te meer informatie ze probeert in te winnen over de sociaaleconomische situatie van de leerlingen.
Etnische afstamming	Resultaat 1: vormen van indirecte discriminatie Er bestaan talloze vormen van indirecte discriminatie ten aanzien van leerlingen van vreemde herkomst. Ze beschikken onder meer over weinig informatie over het onderwijssysteem en zijn niet op de hoogte van het inschrijvingsdecreet. Deze vormen van indirecte discriminatie versterken ongelijkheden op school binnen het systeem van de quasi-markt, waar de vrije schoolkeuze van de ouders een sterke invloed blijft hebben.
	Resultaat 2: uiterlijke tekenen van geloofsovertuiging Scholen zijn in het algemeen geneigd om uiterlijke tekenen van geloofsovertuiging op school te verbieden. Dit is minder het geval in het vrij confessioneel net. Scholen met een hoge sociaaleconomische index hanteren ook minder vaak een verbod op uiterlijke tekenen van geloofsovertuiging. Dit heeft er wellicht mee te maken dat ze minder leerlingen van vreemde herkomst hebben.

Beschermd criterium	Resultaten
Etnische afstamming	Resultaat 3: taaldiversiteit
	<p>Scholen lijken niet positief te staan tegenover het gebruik van een andere taal dan het Frans in de les en op de speelplaats. Secundaire scholen met een groot aantal niet-Belgische leerlingen kijken strikter toe op het gebruik van het Frans dan scholen met een sociaaleconomisch sterker profiel.</p> <p>Scholen die te maken krijgen met taaldiversiteit, blijken meer maatregelen te nemen. Wanneer scholen een groot aandeel leerlingen Belgische leerlingen hebben, vindt men het minder belangrijk een beroep te doen op de taalvaardigheden van het schoolpersoneel tijdens contacten met niet-Franstalige ouders. In scholen met een groter aantal Belgische leerlingen wordt ook minder vaak van tolk- en vertaaldiensten gebruikgemaakt. Als het aandeel leerlingen van vreemde herkomst groter is, is de kans groter dat er een tolk ter beschikking staat. Het omgekeerde geldt wanneer het aandeel Belgische leerlingen groter is</p>
	Resultaat 4: aanpassingen op het vlak van warme maaltijden
	<p>In tegenstelling tot de strikte standpunten met betrekking tot uiterlijke tekenen van geloofsovertuiging, lijken de scholen wel (in sterke mate) bereid te zijn om hun aanbod warme maaltijden aan te passen, waardoor leerlingen aan de regels van hun geloof kunnen voldoen. In het vrij confessioneel onderwijs is er echter minder sprake van aanpassingen.</p>
	Resultaat 5: communicatie met actoren buiten de school
	<p>Scholen zijn in het algemeen minder te vinden om buiten de school contacten met ouders van vreemde herkomst te hebben of om samen te werken met verenigingen die werken rond de integratie van bevolkingsgroepen van vreemde herkomst. Secundaire scholen uit het kwalificatieonderwijs blijken meer contact met ouders van vreemde herkomst te leggen dan scholen uit het doorstromingsonderwijs.</p>
Handicap	Resultaat 6: wervingsbeleid
	<p>Scholen met een vrij groot aandeel buitenlandse leerlingen lijken bij de werving van onderwijzend personeel specifieker op zoek te gaan naar profielen die getuigen van competenties op het vlak van omgaan met diversiteit.</p>
	Resultaat 1: vormen van indirecte discriminatie
	<p>De vrees en de terughoudendheid van institutionele schoolactoren (directeurs, leraars, medewerkers van PMS-centra) voor de integratie van leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs belemmeren de toegang van ouders van leerlingen met een handicap tot een integratietraject. Deze vrees en terughoudendheid uiten zich anders naargelang het type handicap: de vrees en terughoudendheid van institutionele actoren is groter ten aanzien van leerlingen met een mentale handicap dan tegenover leerlingen met een fysieke handicap.</p>
Resultaat 2: concrete maatregelen	
<p>Scholen en vooral leraars blijken te aarzelen om concrete maatregelen te treffen voor een sterkere integratie van leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs.</p>	
Resultaat 3: verschillen tussen actoren en tussen scholen	
<p>Leraars uit het secundair onderwijs blijken meer terughoudend te staan tegenover de integratie van leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs dan directeurs. Een verklaring voor dit verschil is dat zij in de dagelijkse praktijk wellicht meer dan directeurs met deze leerlingen te maken krijgen.</p>	
<p>De terughoudendheid van actoren is groter in het kwalificatieonderwijs en in scholen met een zwakker sociaaleconomisch profiel. Omdat zij te maken krijgen met zwakkere leerlingen, is de bereidheid om met dit type diversiteit om te gaan bij deze leraars wellicht kleiner dan bij hun collega's uit scholen van het doorstromingsonderwijs of uit scholen met een sterker profiel.</p>	

Beschermd criterium	Resultaten
Seksuele geaardheid	<p>Resultaat 1: vormen van directe discriminatie</p> <p>In het algemeen lijken vormen van directe discriminatie en stereotypen met betrekking tot seksuele geaardheid meer te spelen in (bepaalde) richtingen van het kwalificatieonderwijs dan in het doorstromingsonderwijs.</p>
	<p>Resultaat 2: effect van het onderwijsnet</p> <p>In het lager onderwijs lijkt het vrij confessioneel net zich terughoudender op te stellen tegenover diversiteit op het vlak van seksuele geaardheid, wat niet het geval is in het secundair onderwijs.</p>
	<p>Resultaat 3: terughoudendheid wat betreft de omgang met seksuele geaardheid</p> <p>Scholen en vooral leraars stellen zich blijkbaar terughoudender op tegen concrete maatregelen en praktijken om beter om te gaan met diversiteit op het vlak van seksuele geaardheid.</p>
Gender	<p>Resultaat 1: formeel kader</p> <p>Scholen staan uitermate positief tegenover een beleid dat de genderdiversiteit bevordert.</p>
	<p>Resultaat 2: concrete maatregelen</p> <p>In secundaire scholen met een groter aantal jongens lijken leraars relatief minder maatregelen te nemen om de gendergelijkheid te bevorderen.</p>

DEEL 3 - ORIËNTERING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

ORIËNTERINGSBELEID, ORIËNTERINGSPRAKTIJEN EN ORIËNTERINGSARGUMENTEN

INLEIDING

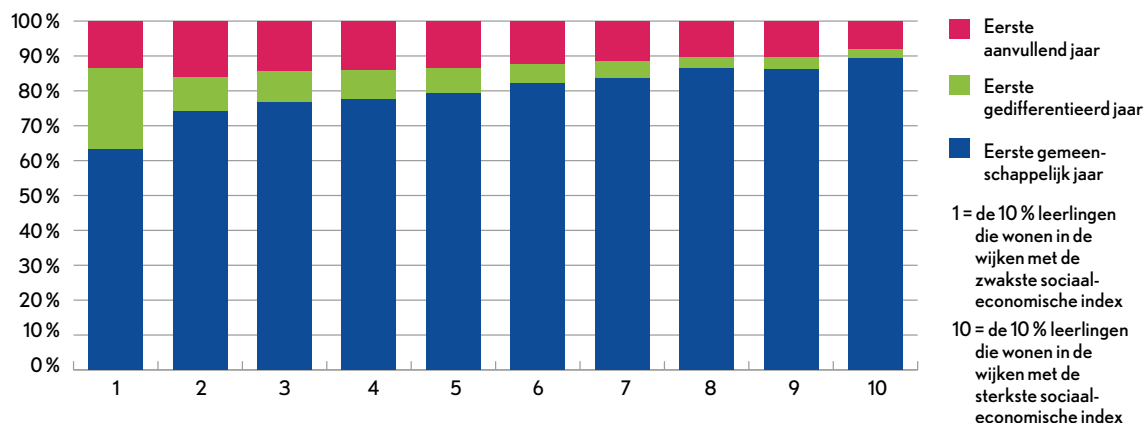
De literatuurstudie (het eerste deel van dit rapport) benadrukte dat het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap bijzonder ongelijk is. De dynamiek van ongelijkheid speelt vooral een rol bij de heroriëntering in de verschillende onderwijsvormen. Hoewel het zogenaamde 'Pacte pour un Enseignement d'excellence' (Pact voor een excellentieonderwijs in de Franse Gemeenschap) dit wil tegengaan door in de komende jaren voor alle leerlingen tot hun 15 jaar een gemeenschappelijk curriculum in te voeren²⁶², wordt het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap nog altijd gekenmerkt door een watervalstelsel als gevolg van te vroege oriëntering van meer academische onderwijsvormen (doorstromings-onderwijs) naar meer beroepsgerichte onderwijsvormen (kwalificatieonderwijs).

De volgende figuren (28 en 29) illustreren hoe groot de ongelijkheden in het studieoriënteringsproces zijn aan de hand van (volledige) ge-

gevens uit de leerlingendatabank in de Franse Gemeenschap voor het schooljaar 2013-2014. Figuur 28 deelt alle leerlingen in tien groepen in op basis van de sociaaleconomische index (SEI) van hun woonwijk (SEI-score). Ze zijn gerangschikt van percentiel 1 met de 10% leerlingen die wonen in de wijken met de zwakste sociaaleconomische index, naar percentiel 10 met de 10% leerlingen die wonen in de wijken met de sterkste sociaaleconomische index. Op basis van deze rangschikking kunnen we bijvoorbeeld duidelijk vaststellen dat leerlingen die in de wijken met de zwakste sociaaleconomische index wonen, oververtegenwoordigd zijn in het eerste gedifferentieerde jaar van het secundair onderwijs (D11D). De leerlingen die in de wijken met de sterkste sociaaleconomische index wonen, vinden we overwegend in het eerste gemeenschappelijke jaar terug (D11C). Zij zijn ondervertegenwoordigd in het eerste aanvullende jaar (D11S) en in het eerste gedifferentieerde jaar (D11D).

262 <http://www.pactedexcellence.be>.

Figuur 28: Studieoriëntering in het secundair onderwijs, eerste jaar (2013-2014), volgens het SEI-deciel (woonwijk leerlingen)

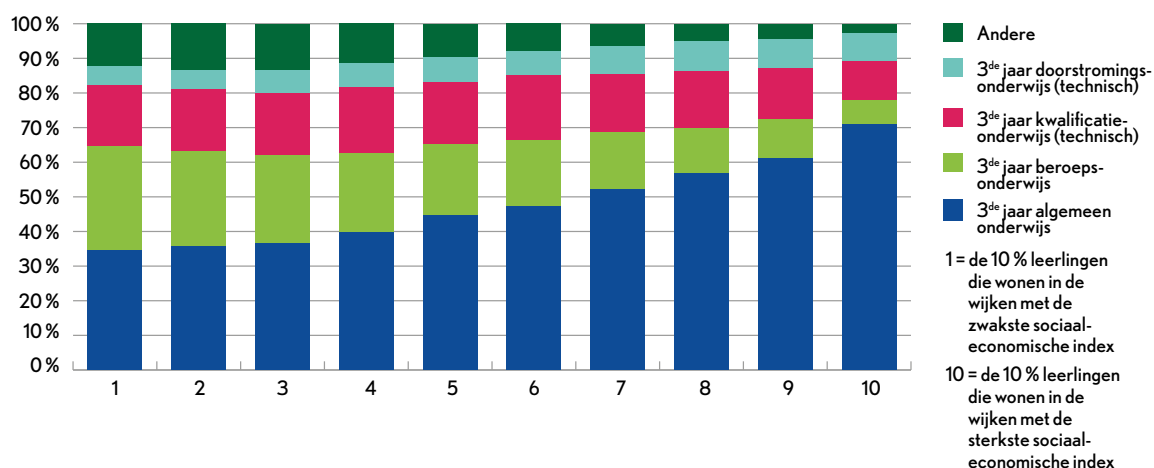


Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Als we kijken naar de tendensen voor het eerste jaar van de tweede graad (het derde jaar secundair onderwijs) zien we een heel uitgesproken verband tussen de sociale afkomst en de onderwijsvorm (figuur 29). Ook hier gaat de rangschikking van percentiel 1 met de 10% leerlingen die wonen in de wijken met de zwakste sociaaleconomische index, naar percentiel 10 met de 10% leerlingen die wonen in de wijken met de sterkste sociaaleconomische index. Volgens

deze rangschikking zijn de 10% leerlingen uit de wijken met de sterkste sociaaleconomische index oververtegenwoordigd in het algemeen onderwijs (D23G), terwijl we de 10% leerlingen uit de wijken met de zwakste sociaaleconomische index in sterkere mate in het beroepsonderwijs (D23P) terugvinden. Deze vaststellingen gelden voor alle jaren van het secundair onderwijs (zie technische bijlagen).

Figuur 29: Studieoriëntering in het secundair onderwijs, derde jaar (2013-2014), volgens het SEI-deciel (woonwijk leerlingen)



Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

De oriëntering is met andere woorden een knooppunt van ongelijkheden in de Franse Gemeenschap. Het derde deel van dit rapport buigt

zich over het oriënteringsproces in het secundair onderwijs. Dit deel valt uiteen in twee luiken.

In het eerste luik bestuderen we het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken van secundaire scholen. Bij de analyse van hun oriënteringsbeleid en hun oriënteringspraktijken nemen we eerst hun attesteringsbeleid onder de loep. Hiervoor hebben we een grondige analyse van de administratieve databanken uitgevoerd en gebruiken en ontwikkelen we verschillende indicatoren om de verschillen in kaart te brengen tussen het attesteringsbeleid van scholen. Om het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken van de scholen te analyseren, hebben we vervolgens een onderzoek gedaan bij dezelfde steekproef van secundaire scholen die we voor de bevraging over het diversiteitsbeleid hebben gebruikt (zie deel twee van dit rapport).

In het tweede luik gaan we na hoe leraars A-, B- en C-attesten toekennen. We gaan specifiek na hoe de verschillende schoolactoren hun praktijken motiveren. Er is immers weinig geweten over de verschillende argumenten achter de studieoriënteringspraktijken, in het bijzonder over de manier waarop bepaalde kenmerken van leerlingen (die overeenstemmen met de beschermde criteria etnische afstamming, sociale afkomst en gender) elkaar onderling beïnvloeden en het proces beïnvloeden voor het toekennen van een A-, B- of C-attest tijdens de klassenraden in het secundair onderwijs. We sluiten onze analyse over oriëntering en diversiteit af met de onderlinge invloed van de beschermde criteria gender, sociale afkomst en etnische afstamming in de klassenraden.

9. ORIËNTERINGSBELEID VAN SCHOLEN

9.1. Attesteringsbeleid van scholen

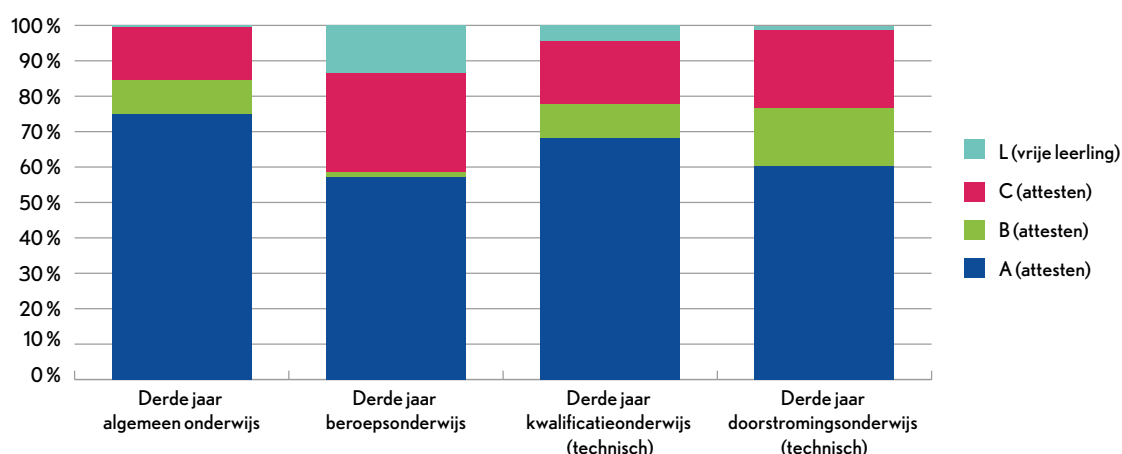
9.1.1. Methodologie

Voor een globale analyse van het attesteringsbeleid in het onderwijssysteem van de Franse Gemeenschap hebben we gebruik gemaakt van de administratieve attesteringsdatabank van de Franse Gemeenschap. Die vermeldt voor elke secundaire school hoeveel en welk type attesten ze heeft gegeven. We hebben bivariate analyses gebruikt om het specifieke gewicht van de verschillende variabelen te bepalen voor het aandeel A-attesten (geslaagd), B-attesten (geslaagd met uitsluiting van bepaalde richtingen) en C-attesten (niet geslaagd en jaar overdoen) per school in de tweede en derde graad van het gewoon onderwijs. Vervolgens hebben we multivariate regressieanalyses uitgevoerd. Met die

verschillende analyses willen we achterhalen welke factoren invloed hebben op het geven van de drie types attesten in scholen van het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap.

Figuur 30 geeft de verschillen weer tussen het aantal types attesten aan het einde van het derde jaar secundair onderwijs in de verschillende onderwijsvormen (technisch doorstromingsonderwijs (TT), technisch kwalificatieonderwijs (TQ), beroepsonderwijs (P) en algemeen onderwijs (G)). Naast de drie soorten attesten bepalen we ook het aantal “vrije” leerlingen (L): dit zijn leerlingen die niet werden gedelibereerd omdat ze meer dan 20 halve dagen onwettig afwezig waren. Uit de onderstaande grafiek blijkt het bijzonder hoge percentage A-attesten in het algemeen onderwijs (meer dan 70%), terwijl dit percentage in het beroepsonderwijs maar iets meer dan 50% bedraagt.

Figuur 30: Attesten in het derde jaar secundair onderwijs (2013-2014)



* Een leerling uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs die meer dan twintig halve dagen onwettig afwezig is, verliest automatisch de status van regelmatige leerling en wordt vrije leerling. Gevolg: de leerling kan aan het einde van het schooljaar geen oriënteringsattest of diploma krijgen.

Volledige gegevens, bron: Franse Gemeenschap, leerlingendatabank, verwerking GERME-ULB

Om iets dieper in te gaan op de factoren die invloed hebben op het attesteringsbeleid van secundaire scholen hebben we onder meer op basis van een kwalitatief onderzoek over klasraden in de Franse Gemeenschap een aantal hypothesen naar voren geschoven.²⁶³ Dit onderzoek peilde naar de logica achter het attesteringsbeleid van secundaire scholen. Het wees onder meer op de sociaaleconomische en academische kenmerken van leerlingen en op het instandhouden van de reputatie van de school. Ook werd gewezen op de manier waarop de Franse Gemeenschap scholen financiert (op basis van hun leerlingenaantallen). Het onderzoek legde een verband tussen de afgeleverde attesten en het aantal leerlingen en de evolutie van dat aantal leerlingen.

Op basis van dit onderzoek en na onderlinge afstemming met onze Vlaamse onderzoekspartners, hebben we een reeks variabelen geselecteerd en aangemaakt²⁶⁴ in een poging om de verhouding tussen de A-, B- en C-attesten per secundaire school te duiden. We gebruikten hiervoor de volgende variabelen:

1. het onderwijsnet (Franse Gemeenschap, vrij, gemeentelijk, provinciaal);
2. het studie-aanbod van de school (doorstroming, kwalificatie, doorstroming en kwalificatie);
3. de grootte van de school (aantal leerlingen ingedeeld in kwartielen: <471, 471-646, 647-853, 854+);
4. de evolutie van de grootte van de school (vergelijking van de grootte van de school in het schooljaar 2013-2014 met die van het schooljaar 2006-2007);
5. de stabiliteit van de leerlingpopulatie van een school (de verhouding tussen het aantal leerlingen van de eerste en tweede graad en tussen het aantal leerlingen van de tweede en derde graad.
De verhouding tussen het aantal leerlingen van de verschillende graden geeft aan of het leerlingenvolume van een school stabiel blijft, daalt of stijgt. Deze indicator laat toe om te beoordelen of een school leerlingen doorverwijst of de doorverwijsstrategieën van andere scholen ondergaat en leerlingen onthaalt die op andere scholen weggaan;
6. Het aandeel leerlingen met schoolse vertraging;

²⁶³ André 2012.

²⁶⁴ Meer details over het aanmaken van die verschillende variabelen vindt u in de technische rapporten.

7. De evolutie van het aandeel leerlingen met schoolse vertraging.
8. Het aandeel leerlingen op school uit wijken met een hoge SEI (eerste kwintiel, de 20% scholen met de hoogste SEI).
9. De evolutie van het aandeel leerlingen uit wijken met een hoge SEI (vergelijking tussen het schooljaar 2013-2014 en 2006-2007).
10. Het aandeel vrouwelijke leerlingen.
11. De diversiteitsgraad op basis van het aantal leerlingen van buitenlandse nationaliteit op school (Herfindahl-index) en de evolutie van die diversiteitsgraad op basis van de Herfindahl-index (vergelijking tussen het schooljaar 2013-2014 en 2006-2007).

Op basis van die verschillende indicatoren hebben we analyses uitgevoerd die een aantal sleutelfactoren aan het licht hebben gebracht die invloed uitoefenen op het attesteringsbeleid van scholen in de Franse Gemeenschap. De administratieve databanken van de Franse Gemeenschap laten immers geen grondige analyse toe van de impact van individuele kenmerken van leerlingen zoals hun sociale afkomst, etnische afstamming, handicap, seksuele geaardheid of gender op het attesteringsbeleid van scholen. Ook een follow-up van de schoolloopbaan van leerlingen na een attest is niet mogelijk. We hebben dit detail dus niet grondiger kunnen analyseren, in tegenstelling tot onze Vlaamse collega's, die de impact van attesten op schoolloopbanen en op het veranderen van school op individueel niveau hebben geëvalueerd. We pleiten ervoor dat de Franse Gemeenschap die analyses technisch mogelijk maakt.

9.1.2. Resultaten

9.1.2.1. Onderliggende factoren voor het geven van B-attesten

Uit de bivariate analyses blijkt dat nagenoeg alle gebruikte en hiervoor vermelde variabelen een invloed hebben op het geven van B-attesten (geslaagd met uitsluiting van bepaalde richtingen),

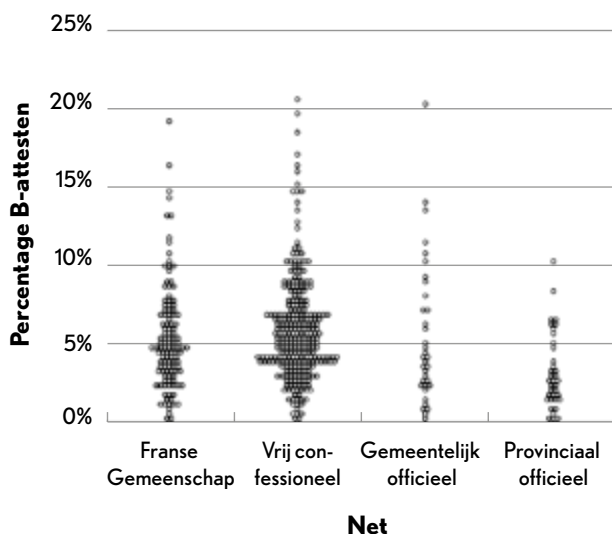
met uitzondering van de Herfindahl-index die de diversiteit bepaalt. We bespreken eerst de variabelen waarvoor uit een bivariate analyse een duidelijk verband blijkt te bestaan met het aantal afgeleverde attesten, maar die in een multivariate analyse in combinatie met andere variabelen niet langer echt een bijzonder effect hebben.

1. Grotere scholen geven vaker een B-attest.
2. Scholen die de voorbije jaren hun leerlingenaantallen fors zagen dalen (tussen het schooljaar 2006-2007 en 2013-2014), geven minder vaak een B-attest.
3. Scholen die in vergelijking met de eerste graad hun leerlingenaantallen in de tweede graad fors zien dalen, geven vaker een B-attest. We stellen het omgekeerde vast bij scholen die hun leerlingenaantallen zien stijgen tussen de eerste en de tweede graad (die er met andere woorden leerlingen verkrijgen).

We wijzen erop dat dezelfde tendensen ook in de Vlaamse Gemeenschap zijn vastgesteld. Meer details over de bivariate verbanden vindt u in de technische bijlagen.

In multivariate regressieanalyses waarin de variabelen onderling worden gecombineerd, blijft slechts een deel van de hiervoor vermelde variabelen relevant om het aantal B-attesten per school te verklaren. Het gaat om netto-effecten, met andere woorden om het specifieke effect dat blijft na controle van de mogelijke impact van alle andere geanalyseerde variabelen. Na de multivariate analyse blijft enkel de variabele 'onderwijsnet' relevant. Voor de duidelijkheid is het effect van de variabele 'onderwijsnet' in figuur 31 op een bivariate manier weergegeven. Uit figuur 31 blijkt dat scholen uit het provinciaal onderwijs minder B-attesten geven dan de andere onderwijsnetten, terwijl scholen van het vrij confessioneel onderwijs relatief gezien meer B-attesten dan de andere onderwijsnetten geven.

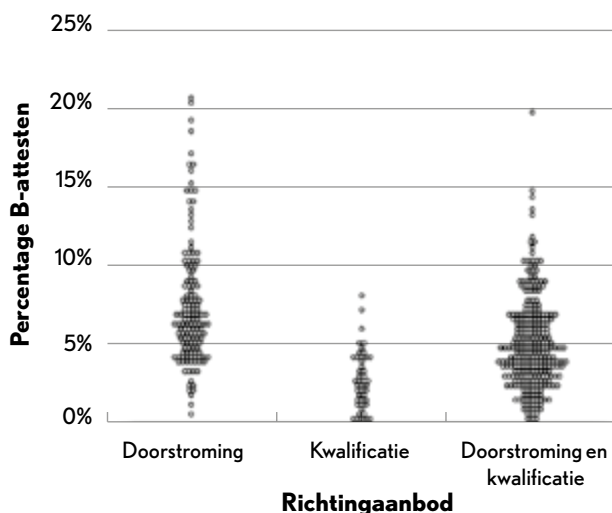
Figuur 31: Effect van het onderwijsnet op de aflevering van een B-attest



De multivariate analyses wijzen ook op een netto-effect van het studie-aanbod (zie figuur 32 - voor de duidelijkheid is dit effect op een bivariate manier weergegeven). Uit figuur 32 blijkt dat vooral scholen die enkel doorstromingsonderwijs aanbieden, meer B-attesten geven. Scholen

die enkel kwalificatieonderwijs aanbieden - terwijl alle andere parameters gelijk blijven - geven relatief minder B-attesten. We wijzen erop dat we in de Franse en Vlaamse Gemeenschap hetzelfde fenomeen vaststellen.

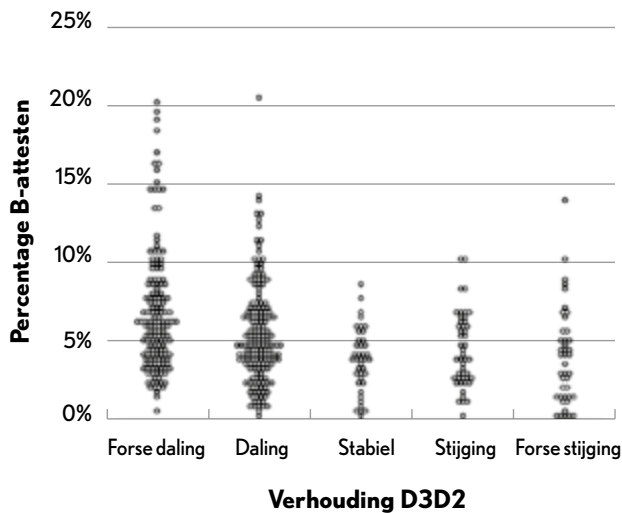
Figuur 32: Effect van het studie-aanbod op de aflevering van een B-attest



Ook de evolutie van het aantal leerlingen tussen de tweede en de derde graad is een blijvend netto-effect na de multivariate analyse. Deze indicator geeft een idee van het effect van de positie van een school in de concurrentielogica tussen scholen, die speelt door hun doorverwijspraktij-

ken. Uit figuur 33 blijkt dat scholen die een forse daling van hun leerlingenaantallen tussen de tweede en derde graad hebben, meer B-attesten geven. Scholen waarvan de leerlingenaantallen stabiel blijven, geven minder B-attesten.

Figuur 33: Effect van de “verhouding D3D2” op de aflevering van B-attesten



Tot slot stellen we vast dat scholen bij een forse daling van het aantal leerlingen uit wijken met de hoogste SEI - terwijl alle andere parameters gelijk blijven - meer B-attesten geven. Parallel hiermee toont de bivariate analyse aan dat scholen die weinig leerlingen hebben uit het segment van de 20% leerlingen uit wijken met de hoogste SEI, relatief minder B-attesten geven.

9.1.2.2. Onderliggende factoren voor het geven van C-attesten

Aangezien het aantal gegeven A-, B- en C-attesten onderling afhankelijk is, stellen we hier niet alle resultaten voor de C-attesten voor (niet geslaagd en jaar overdoen). We vermelden hier alleen de sleutelresultaten voor de onderliggende factoren voor het geven van een C-attest.

1. Uit de multivariate analyses over het geven van een C-attest blijkt dat het aandeel leerlingen met een sterke sociaaleconomische status het aantal C-attesten vermindert, terwijl alle andere parameters gelijk blijven.
2. Het aantal leerlingen met schoolse vertraging blijkt dan weer tot een groter aantal C-attesten te leiden. Het gaat hier om netto-effecten.
3. Ook het onderwijsnet heeft een effect: in het autonoom en het vrij confessioneel onderwijs worden minder C-attesten gegeven.
4. Het studie-aanbod heeft ook een effect: er worden relatief minder C-attesten ge-

ven in het kwalificatieonderwijs dan in het doorstromingsonderwijs.

5. Hoewel we bij de B-attesten dit verband niet hebben kunnen aantonen, wordt een verhoging van de diversiteitsgraad volgens de Herfindahl-index (schooljaar 2013-2014 ten opzichte van 2006-2007) - terwijl alle andere parameters gelijk blijven - geassocieerd met een groter aantal C-attesten.
6. De stabiliteit van de leerlingenpopulatie van een school (verhouding tussen de eerste en tweede graad en tussen de tweede en derde graad) heeft ook een effect op het aantal afgeleverde C-attesten. Scholen met een groter aantal leerlingen in de tweede graad, geven meer C-attesten. Dit geldt ook voor de verhouding tussen de derde en de tweede graad. Scholen met een groter aantal leerlingen in de derde graad, geven meer C-attesten.

9.1.2.3. Onderliggende factoren voor het geven van A-attesten

De resultaten van de multivariate regressieanalyses voor de A-attesten (geslaagd) bevestigen logischerwijs een aantal vastgestelde tendensen voor B-attesten (geslaagd met uitsluiting van bepaalde richtingen) en voor C-attesten (niet geslaagd). We herhalen dat al deze effecten netto-effecten zijn die wijzen op de impact van de variabelen - terwijl alle andere parameters gelijk blijven:

1. Het studie-aanbod heeft een duidelijk effect: er worden minder A-attesten gegeven in het doorstromingsonderwijs dan in het kwalificatieonderwijs of dan in scholen die de beide onderwijsvormen aanbieden.
2. Het onderwijsnet speelt ook een rol: het gemeentelijk onderwijs geeft minder A-attesten.
3. De grootte van de school speelt een belangrijke rol. Hoe groter de school, des te minder A-attesten ze geeft.
4. Scholen met een groot aantal leerlingen uit wijken met de sterkste SEI geven ook meer A-attesten.
5. Ook scholen waar het aantal leerlingen uit wijken met de sterkste SEI tussen 2006 en 2013 is toegenomen, geven meer A-attesten.
6. Scholen met een groot aantal leerlingen met schoolse vertraging, geven minder A-attesten.
7. Scholen met een grote diversiteit in termen van nationaliteit, geven ook minder A-attesten.
8. De verhouding tussen de tweede en eerste graad heeft ook invloed op het geven van A-attesten. Scholen met een groter aantal leerlingen in de tweede graad, geven meer A-attesten. Ook de verhouding tussen de derde en tweede graad speelt een rol (scholen met een groter aantal leerlingen, geven meer A-attesten). Dit wijst op de invloed van de selectie- en doorverwijzingslogica.

9.2. Oriënteringsbeleid en oriënteringspraktijken in secundaire scholen

9.2.1. Methodologie

We hebben samen met onze Vlaamse partners die de Diversiteitsbarometer Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap uitvoeren, een vragenlijst ontwikkeld om verschillende elementen van het oriënteringsbeleid van scholen te bevragen.

De items van de vragenlijst gaan over het evaluatiebeleid van scholen (elementen waarmee ze rekening houden om het eindresultaat van de leerling te bepalen enz.), over hun remediërsbeleid (begeleidingsadvies, vakantiewerk, enz.), over de werking van de klassenraden (samenstelling en respectievelijke invloed van alle aanwezige leden enz.), over de deliberatiepraktijken in de klassenraden en over de criteria die ze hanteren om een A-, B- of C-attest te geven. Die vragenlijst was gericht aan directeurs en leraars van de tweede graad van het secundair onderwijs.

Het HIVA, het Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving van de KU Leuven, werkte de basis van de vragenlijst uit. Die hebben we vervolgens herwerkt aan de hand van een onderzoek naar studieoriëntering in klassenraden in de Franse Gemeenschap.²⁶⁵ Daarna hebben we de vragenlijst getest en aangepast aan de context van de Franse Gemeenschap. De vragenlijst werd via het online bevragsingsplatform Lime Survey voorgelegd aan directeurs, leraars en ondersteunend personeel (medewerkers van PMS-centra) van de secundaire scholen uit dezelfde steekproef die we voor de diversiteitsenquête hebben gebruikt.

9.2.2. Hypotheses

Onder meer op basis van het eerder vermelde kwalitatieve onderzoek over klassenraden in de Franse Gemeenschap hebben we een aantal hypothesen geformuleerd.²⁶⁶ Dit onderzoek bracht een groot aantal onderliggende factoren van het oriënterings- en attesteringsproces in klassenraden aan het licht. Enkele van die factoren hebben te maken met de sociaaleconomische en academische kenmerken van leerlingen en andere met de positie van de school in de schoolhiërarchie. Een voorbeeld: als scholen relatief veel leerlingen met een sterke sociaaleconomische en academische status tellen, houden leden van klassenraden bij het geven van attesten rekening met de instandhouding van de reputatie van hun school. Een ander voorbeeld:

²⁶⁵ André 2012.

²⁶⁶ *Ibidem*.

de financiële middelen van een school, die in de Franse Gemeenschap afhankelijk zijn van het aantal leerlingen, hebben een invloed op de besluitvorming: de attesten hangen samen met het leerlingenaantal van een school en met de evolutie ervan.

We hebben enkele multivariate analyses uitgevoerd om het effect van de SEI-strata en van de grootte van de school na te gaan. We hebben ook rekening gehouden met de structuur van de school, met de samenstelling (aantal leerlingen van buitenlandse nationaliteit), met de regio en met het onderwijsnet.

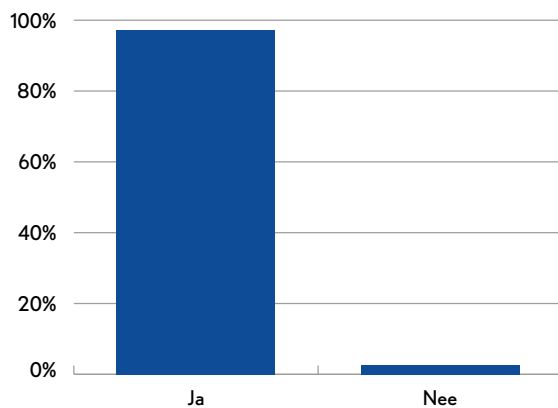
9.2.3. Resultaten

9.2.3.1. Evaluatiebeleid

We wijzen van meet af aan op het effect van sociale wenselijkheid. De tendens om het helemaal of eerder eens te zijn met stellingen die pleiten voor objectieve evaluatiecriteria, is bijzonder groot. Omgekeerd is de tendens om het helemaal of eerder eens te zijn met stellingen over minder academische evaluatiecriteria, klein. Zo zijn er bijvoorbeeld voor het evaluatiebeleid weinig verschillen in de antwoorden op de vraag: "Met welke elementen wordt in uw school rekening gehouden om het eindresultaat te bepalen van leerlingen in elk van de jaren van de tweede graad?" De resultaten op de eindejaarsproeven (figuur 34) is het element waarover bijna alle respondenten het helemaal eens zijn (bijna 100%), gevolgd door de resultaten tijdens de andere examenperiodes (meer dan 90%) en het dagelijks werk of de stageresultaten (meer dan 80%).

Figuur 34: Verdeling van de antwoorden voor het rekening houden met de resultaten van de eindexamens in het bepalen van het eindresultaat

Met welke elementen wordt in uw school rekening gehouden om het eindresultaat te bepalen van leerlingen in elk van de jaren van de tweede graad? Wordt er rekening gehouden met de resultaten van de eindejaarsproeven?

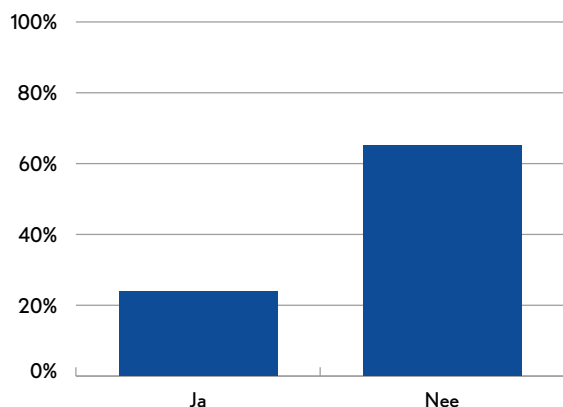


Het percentage respondenten dat het eens is met minder academische criteria, ligt lager.

Slechts 24% van de respondenten vindt gedrag een belangrijk element (figuur 35).

Figuur 35: Verdeling van de antwoorden voor het rekening houden met de waardering van het gedrag in het bepalen van het eindresultaat

Met welke elementen wordt in uw school rekening gehouden om het eindresultaat te bepalen van leerlingen in elk van de jaren van de tweede graad? Wordt er rekening gehouden met het gedrag van de leerling?



9.2.3.2. Remediëringsbeleid

Ook hier merken we het effect van sociale wenselijkheid. Het percentage respondenten dat het helemaal eens is met een remediëringsbeleid voor leerlingen met problemen op school, ligt heel hoog. Op de vraag “Wanneer verleent uw school specifieke hulp aan een leerling?” vinkt bijna 100% van de respondenten het volgende antwoord aan: “Zodra tijdens het schooljaar duidelijk wordt dat de leerling achterophinkt.” Slechts 30% van de leraars vinkt het antwoord “Enkel op vraag van de leerling of van zijn/haar ouders” aan, wat erop wijst dat ze oog hebben voor de noden van hun leerlingen en dat ze niet wachten tot een leerling of zijn/haar ouders zelf om hulp vragen. Uit een logistische multivariate regressie blijkt een compositie-effect: scholen met een groot aantal niet-Belgische leerlingen geven geen specifieke omkadering “enkel op vraag van de leerling of van zijn/haar ouders”. Dit wijst erop dat in scholen met een relatief groter aantal leerlingen van buitenlandse nationaliteit er een zekere dynamiek heerst om leerlingen met problemen te helpen. Die resultaten lopen parallel met bepaalde resultaten over de manier waarop scholen omgaan met diversiteit van leerlingen op basis van hun sociale afkomst.

Op de vraag of hun school inhaallessen geeft, antwoordt bijna 100% van de leraars bevestigend. Op het item “Wordt in de tweede graad bij

u op school vakantiewerk gegeven zodat leerlingen hun kennis over een specifiek onderwerp kunnen verdiepen of verbeteren?” antwoordt bijna 80% van de leraars bevestigend. Uit een logistische multivariate regressie blijkt dat de structuur en het onderwijsnet een rol spelen (waardoor het univariate effect van de SEI-score verdwijnt: scholen met een hoge SEI-score geven vaker vakantiewerk). In het doorstromingsonderwijs wordt de stelling over vakantiewerk het meest ondersteund. Het belang dat in het doorstromingsonderwijs aan vakantiewerk wordt gehecht, kan een uiting zijn van de hogere studie-eisen in deze onderwijsvorm.

9.2.3.3. Deliberatiepraktijken

Het percentage respondenten dat het eerder of helemaal eens is met stellingen over deliberatiecriteria waarbij het accent ligt op de persoon van de leerling, op zijn/haar succes en op het vervolg van zijn/haar studieloopbaan, ligt heel hoog. Het percentage respondenten dat het eerder of helemaal eens is met stellingen over deliberatiecriteria waarbij het accent ligt op de reputatie van de school of de marktlogica rond het aantal leerlingen op school, ligt relatief lager.

Met de stelling “Beslissingen worden zo genomen dat de leerling niet te veel wordt beperkt in het vervolg van zijn/haar schoolloopbaan” is bijna 60% van de deelnemers het eerder eens

en is 28% het helemaal eens; minder dan 5% is het helemaal oneens. Ook met de stelling “Bij een B-atteest worden de uitgesloten richtingen voorzichtig bepaald zodat leerlingen nog een ruime waaier mogelijkheden en keuzes hebben” is meer dan 50% van de deelnemers het eerder eens en is meer dan 30% het helemaal eens. De resultaten zijn gelijklopend voor de volgende stelling “In de klassenraden op mijn school houden we ook rekening met de sociale situatie (gezinssituatie, sociaaleconomische context, enz.) van de leerlingen”: meer dan 50% van de respondenten is het hiermee eerder eens en 20% is het hiermee helemaal eens; slechts 5% is het helemaal oneens. De resultaten zijn echter net omgekeerd als het gaat over de marktlogica en de reputatie. Met de stelling “In de klassenraden op mijn school houden we ook rekening met de beschikbare plaatsen op school (maximumaantal leerlingen)” is 40% van de respondenten het helemaal oneens en is slechts 10% het helemaal eens.

Deze resultaten wijzen erop dat onder meer sociale wenselijkheid hier een rol speelt. Uit het etnografisch onderzoek van André (2012) over klassenraden in de Franse Gemeenschap blijkt dat leraars er niet blij om zijn dat ze in naam van de reputatie van hun school beslissingen moeten nemen en een bepaald type attest moeten geven. Zij zouden liever alleen academische aspecten in overweging nemen.

Wanneer de invloed van de reputatie tijdens deliberaties in klassenraden bevestigd wordt (“bij klassenraden op mijn school speelt de reputa-

tie van onze school ook een rol”), lopen de antwoorden uiteen en wijst de multivariate analyse op een structureffect. Vooral in het doorstromingsonderwijs blijkt de reputatie van de school het meeste invloed te hebben op de beslissingen die klassenraden nemen. Dit resultaat sluit aan bij de analyses die André (2012) heeft afgeleid in het kader van haar etnografisch onderzoek over klassenraden in de Franse Gemeenschap. Dat wees erop dat de reputatie een grote invloed heeft op klassenraden in scholen uit de top van de schoolhiërarchie.

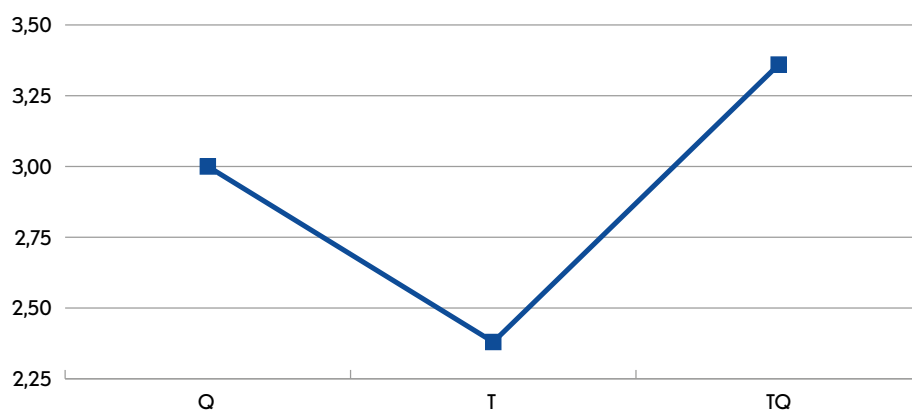
Met het item “In de klassenraden op mijn school houden we ook rekening met de sociale situatie van de leerling” is 52% van de respondenten het eerder eens en 18% het helemaal eens. Er is sprake van een structureffect: vooral in het kwalificatieonderwijs is men het grotendeels eens met de stelling dat klassenraden rekening houden met de sociale situatie en de gezinssituatie van de leerling.

9.2.3.4. Mening over de oriëntering

Bij het item “Het is belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zo lang mogelijk in het algemeen onderwijs te blijven” lopen de antwoorden uiteen. Uit de multivariate analyse blijkt dat er sprake is van een structureffect, maar het effect werkt anders bij directeurs dan bij leraars. In het algemeen doorstromingsonderwijs zijn leraars het relatief minder eens met de stelling om leerlingen zo lang mogelijk te behouden (figuur 36); directeurs zijn net de omgekeerde mening toegedaan (figuur 37).

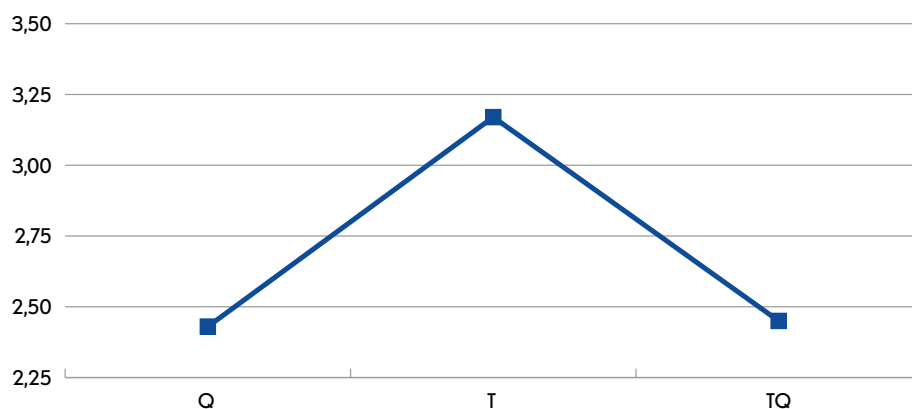
Figuur 36: Mening van leerkrachten over oriëntering, volgens structuur

Het is belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zo lang mogelijk in het algemeen onderwijs te blijven



Figuur 37: Mening van directeurs over oriëntering, volgens structuur

Het is belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om zo lang mogelijk in het algemeen onderwijs te blijven



Over de stelling “Het is belangrijk om leerlingen zo vroeg mogelijk te oriënteren” lopen de meningen van de respondenten uiteen. In eerste instantie houden leraars en directeurs er hierover een andere mening op na. Heel wat directeurs houden zich op de vlakte. Leraars zijn het dan weer eerder met deze stelling eens. Uit een ordinale multivariate regressie blijkt dat vooral leerkrachten in scholen met leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond het belangrijk vinden om leerlingen zo vroeg mogelijk te oriënteren. We herinneren eraan dat uit de literatuurstudie nochtans naar voren kwam dat een te vroege oriëntering gelijke kansen in de weg staat.

9.2.4. Conclusies

We hebben een aantal hypothesen naar voren geschoven over het evaluatie-, het remediëring- en het oriënteringsbeleid van scholen en over de deliberatiepraktijken in klassenraden. We stelden de hypothese voor dat er een verband was met de sociaaleconomische kenmerken van leerlingen en met de SEI-strata van de scholen, maar ook met de structuur en de grootte (aantal leerlingen op school) van de scholen. Daarom hebben we enkele multivariate analyses uitgevoerd om het effect van de SEI-strata, van de grootte en van de structuur van scholen te bepalen. We hebben ook rekening gehouden met het compositie-effect (aantal leerlingen van buitenlandse nationaliteit), het effect van de regio en van het onderwijsnet.

We hebben ook vastgesteld dat sociale wenselijkheid een rol speelt. De tendens om het eerder of helemaal eens te zijn met stellingen die gaan over het hanteren van objectieve en academische criteria bij het evalueren, remediëren en oriënteren, is voor de respondenten belangrijk. Omgekeerd is men het minder eens met stellingen die wijzen op het nemen van beslissingen op basis van een logica eigen aan de school, zoals de reputatie of de marktlogica. Toch hebben we vastgesteld dat de structuur en de samenstelling invloed hebben op het remediëringsbeleid en

dat de structuur invloed heeft op de deliberatiepraktijken. Wat het deliberatiebeleid betreft, is men in het doorstromingsonderwijs het meest te vinden voor vakantiewerk. Scholen met een groot aantal niet-Belgen blijken leerlingen met problemen heel proactief te helpen. Ook op de deliberatie heeft de structuur een invloed. In het doorstromingsonderwijs gaat men het vaakst akkoord met de stelling dat de reputatie van de school meespeelt bij de beslissingen die klassenraden nemen.

10. ORIËTERINGSARGUMENTEN IN DE KLASSENRADEN

Het eerste deel van dit rapport, waarin we onderzoek over ongelijkheid en discriminatie op school hebben geanalyseerd, wees op de sterke invloed van bepaalde stereotypen en vooroordelen bij schoolactoren en op de heel uiteenlopende manieren waarop ze naargelang sociale afkomst, etnische afstamming en gender tegen hun leerlingen aankijken. Toch blijven nog heel wat vragen onbeantwoord over de manier waarop schoolactoren aankijken tegen leerlingen die door meerdere van die drie beschermde criteria worden gekenmerkt. Dit willen we in dit derde deel over het oriënteringsproces verder analyseren. Aan de hand van een experimentele methode met technische vignetten proberen we na te gaan hoe sociale afkomst, etnische afstamming en gender van leerlingen interageren en de argumenten bepalen achter de oriënteringsbeslissingen van klassenraden.

10.1. Hypotheses en onderzoeksvragen

Enkele kwalitatieve studies²⁶⁷ hebben aangetoond in welke mate klassenraden bijdragen aan het watervalstelsel en aan de dynamiek van ongelijkheden in het onderwijs die hiermee

samenhangt. Op basis van een etnografisch onderzoek over klassenraden heeft André aangetoond hoezeer de sociale afkomst van leerlingen de oriëntering- en heroriëntering en beslissingen over het al dan niet slagen in klassenraden beïnvloedt. Nochtans is er tot nog toe weinig onderzoek verricht naar de manier waarop leerders leerlingen evalueren die door verschillende beschermde criteria worden gekenmerkt, zoals een leerling van vreemde herkomst met een zwakke sociale achtergrond. Er is nog weinig geweten over hoe groot het interactie-effect is van sociale afkomst, etnische afstamming en gender en in welke mate dit invloed heeft op de argumenten voor beslissingen in klassenraden. Met andere woorden: in welke mate bepaalt de interactie tussen sociale afkomst, etnische afstamming en gender de oriënteringspraktijken in klassenraden van het secundair onderwijs? Of meer algemeen: hoe ontstaan sociale, etnoraciale en genderspecifieke ongelijkheden in het kader van klassenraden en in welke mate beïnvloeden die elkaar? Op deze vragen proberen we in dit deel een antwoord te geven aan de hand van de resultaten die de experimentele methode met de technische vignetten heeft opgeleverd.²⁶⁸

²⁶⁷ André 2012.

²⁶⁸ Alexander en Becker 1978.

10.2. De experimentele methode met technische vignetten: methodologie

Om de soorten argumenten te analyseren die leraars bij het oriënteringsproces in klassenraden gebruiken, hebben we een experimentele methode met technische vignetten ontwikkeld.²⁶⁹

De uitgewerkte vignetten zijn hypothetische en realistische korte beschrijvingen van situaties van leerlingen die precieze verwijzingen bevatten naar wat we beschouwen als de belangrijkste factoren in het beslissingsproces van de klassenraden.

Het technisch vignet omvat de volgende elementen:

- › een simulatie van klassenraden met formele deliberatiecriteria;
- › de studiekekenmerken van de leerling: optie, eindresultaat en eventuele vakken waarvoor hij/zij niet is geslaagd;
- › de kenmerken van de leerling over de geanalyseerde beschermde criteria.

Voor dit deel van het rapport hebben we de beschermde criteria als volgt geoperationaliseerd:

1. Het beschermd criterium sociale afkomst werd geoperationaliseerd door de voor naam van de leerling en het beroep van de ouders.
2. Het beschermd criterium etnische afstamming werd geoperationaliseerd door de voor naam en de naam van de leerling.

De volgende tabel geeft een voorbeeld van de manier waarop de verschillende beschermde criteria werden geoperationaliseerd.

Tabel 16: Voorbeeld van de operationalisering van de beschermde criteria

	Leerlingen van Belgische herkomst	Leerlingen van vreemde herkomst
Sterke sociale achtergrond	Adélaïde Renard Beroep van de ouders: vader is kaderlid in een bedrijf en moeder lerares	Wasila Khaoulani Beroep van de ouders: vader is kaderlid in een bedrijf en moeder lerares
Zwakke sociale achtergrond	V Jessica Dupont Beroep van de ouders: vader is een ongeschoolde arbeider en moeder kassierster	Wasila Khaoulani Beroep van de ouders: vader is een ongeschoolde arbeider en moeder kassierster
	M Kelvyn Bernard Beroep van de ouders: vader is een ongeschoolde arbeider en moeder kassierster	Erdal Benhamou Beroep van de ouders: vader is een ongeschoolde arbeider en moeder kassierster

De respondenten zijn leraars van de tweede graad van scholen uit dezelfde steekproef die

we in deel twee van dit rapport hebben gebruikt. Ze kregen twee soorten vignetten voorgelegd:

²⁶⁹ Ibidem.

1. In de vignetten van het eerste type had de leerling resultaten waarvoor de klassenraad tot een B- of C-attest moet beslissen.

Tabel 17: Vignetten over het deliberatieproces van het eerste type (B- of C-attest)

In een klassenraad aan het einde van het schooljaar over een derde klas van het algemeen doorstromingsonderwijs zetelen de directeur, die de deliberaties leidt, de leraars en een medewerker van het PMS-centrum dat aan de school is verbonden. Ze onderzoeken de resultaten van elke leerling.

De leden van de klassenraad moeten attesten geven op basis van het dagelijks werk, het aantal vakken waarvoor de leerling eventueel niet is geslaagd en het gemiddelde van de leerlingen. Het gemiddelde is een percentage op basis van de resultaten van de andere examenperiodes en de examens aan het einde van het jaar.

Wasila Khaoulani, een heel sociale leerlinge, heeft als basisoptie 'sociale wetenschappen'. Ze heeft heel wat tekorten. Tijdens een bijeenkomst in het afgelopen trimester werden de ouders - haar vader is een ongeschoolde arbeider en haar moeder is een kassierster - al op de hoogte gebracht van de studieproblemen van hun dochter. Aan het einde van het jaar heeft Wasila een gemiddelde van 44% en is ze voor vier vakken niet geslaagd: het gaat om drie hoofdvakken (vakken van vier uur en meer per week) en één keuzevak. Haar resultaten: 37% voor wiskunde, 35% voor Frans, 32% voor Nederlands en 33% voor sociale wetenschappen.

2. In de vignetten van het tweede type hadden de leerlingen resultaten waarvoor de klassenraad tot een A- of B-attest moet beslissen.

Tabel 18: Vignetten over het deliberatieproces van het tweede type (A- of B-attest)

In een klassenraad aan het einde van het schooljaar over een derde klas van het algemeen doorstromingsonderwijs behandelen de leden van de klassenraad alle leerlingen. Ze moeten hen beoordelen op basis van het dagelijks werk en het eindresultaat van de leerlingen. Het eindresultaat is een percentage dat wordt berekend op basis van de resultaten van de verschillende examenperiodes, met inbegrip van de eindejaarsperiode. Mariam Chabab is een aangenaam, welbespraakt en sportief meisje. Ze heeft voor enkele vakken een tekort. In het kader van een oriënteringsproject georganiseerd door de school had de klastitularis een ontmoeting met de ouders van Mariam (een vrachtwagenchauffeur en een schoonmaakster). Mariam heeft een gemiddelde van 58% en heeft 3 tekorten: twee hoofdvakken (vakken van vier uur en meer per week) en één keuzevak 'sociale wetenschappen'. Ze heeft 47% voor wiskunde, 49% voor Frans en 48% voor 'sociale wetenschappen'.

De methode gaat na hoe respondenten hun attesteringsbeslissingen argumenteren. Dit gebeurt in drie fases. Eerst lezen de respondenten de fictieve beschrijving over het deliberatieproces in de klassenraad. Vervolgens krijgen ze te horen welk attest aan die leerling werd gegeven. Tot slot wordt hen om hun mening gevraagd over een reeks argumenten en wordt hen gevraagd welk belang volgens hen de verschillende argumenten hebben gespeeld bij het tot stand komen van de beslissing in de klassenraad. De argumenten die aan de leraars worden voorgelegd, zijn in de tabellen 19 en 20 beschreven. Ze

werden samengesteld aan de hand van de studie van André (2012) en in overleg met de Nederlandstalige collega's van het HIVA (KU Leuven). Achter de argumenten gaat een zekere logica schuil die mogelijk beslissingen in klassenraden beïnvloedt: de studieresultaten, het in stand houden van een goede dynamiek in de klas of het in stand houden van de reputatie van de school, de steun van de ouders, enz.

Bij de vignetten van het eerste type krijgen de leraars een case voorgelegd waarbij de leden van de klassenraad voor een B-attest hebben

gekozen. Dit werd als volgt geformuleerd: “De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven. Heel wat argumenten kunnen invloed op hun beslissing hebben gehad. In welke mate hebben volgens u de hierna opgesomde argumenten een rol gespeeld in de beslissing

van de klassenraad”. De leraars moeten dus hun mening geven over de argumenten in de onderstaande tabel en inschatten wat de kans is dat ze invloed hebben gehad op het soort attest dat de klassenraad heeft gegeven.

Tabel 19: Argumenten van klassenraden om een B-attest af te leveren

	Onwaarschijnlijk	Eerder onwaarschijnlijk	Eerder waarschijnlijk	Waarschijnlijk
Argument				
1	De resultaten voor de hoofdvakken (vakken van vier uur of meer per week) zijn van doorslaggevend belang voor het geven van een attest. In dit geval zijn er tekorten voor hoofdvakken.			
2	De resultaten voor keuzevakken zijn van doorslaggevend belang voor het geven van een attest. In dit geval zijn er grote tekorten voor de basiskeuzevakken.			
3	De resultaten wegen het zwaarst door bij het geven van een attest. In dit geval is het gemiddelde te laag.			
4	De resultaten geven aan of de oriëntering al dan niet moet worden bijgestuurd. In dit geval waren de resultaten van die aard dat een heroriëntering naar een andere onderwijsvorm noodzakelijk was.			
5	Het in stand houden van een goede klasdynamiek is cruciaal. In dit geval brengt het gedrag van de leerling het klasevenwicht in gevaar.			
6	Het in stand houden van de reputatie van de school heeft bij de beslissing wellicht een rol gespeeld.			
7	Het is belangrijk om bepaalde leerlingen zo te oriënteren dat ze minder theoretische vakken hebben.			
8	De klastitularis/de directeur heeft bij deze beslissing wellicht een doorslaggevende rol gespeeld.			
9	Door dit attest te geven, loopt de leerling niet te veel schoolse vertraging op.			
10	Het is belangrijk om bepaalde leerlingen zo snel mogelijk te oriënteren naar een opleiding in een andere onderwijsvorm die beter bij hun capaciteiten aansluit.			
11	Het ontbreken van steun van de ouders heeft wellicht een doorslaggevende rol gespeeld bij de beslissing van de klassenraad.			
12	De beslissing is wellicht ingegeven door de wens van de ouders.			
13	De slechte beheersing van het Frans heeft bij de beslissing wellicht een belangrijke rol gespeeld.			
14	Het is belangrijk om bepaalde leerlingen te oriënteren zodat ze hun schoolloopbaan afmaken en een diploma of kwalificatie behalen.			
15	Het is belangrijk om bepaalde leerlingen naar onderwijsvormen te oriënteren die hen snel toegang tot de arbeidsmarkt geven			
16	Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven.			

Bij vignetten van het eerste type werd aan bepaalde leraars een case voorgelegd waarbij de leden van de klassenraad hadden beslist om een C-attest te geven. Ze moesten hun mening

geven over de argumenten in de onderstaande tabel door aan te geven hoe waarschijnlijk ze die achtten.

Tabel 20: Argumenten van klassenraden om een C-attest af te leveren

	Onwaarschijnlijk	Eerder onwaarschijnlijk	Eerder waarschijnlijk	Waarschijnlijk
Argument				
1	De resultaten voor de hoofdvakken (vakken van vier uur of meer per week) zijn van doorslaggevend belang voor het geven van een attest. In dit geval zijn er tekorten voor hoofdvakken.			
2	De resultaten voor keuzevakken zijn van doorslaggevend belang voor het geven van een attest. In dit geval zijn er grote tekorten voor de basiskeuzevakken.			
3	De resultaten wegen het zwaarst door bij het geven van een attest. In dit geval is het gemiddelde te laag.			
4	Het in stand houden van de reputatie van de school heeft bij de beslissing wellicht een rol gespeeld.			
5	De klastitularis/de directeur heeft bij deze beslissing wellicht een doorslaggevende rol gespeeld.			
6	Het in stand houden van een goede klasdynamiek is cruciaal. In dit geval brengt het gedrag van de leerling het klasevenwicht in gevaar.			
7	Het is belangrijk om elke leerling een maximaal aantal kansen op hoger onderwijs te bieden.			
8	De resultaten van de leerling zijn het gevolg van uitzonderlijke omstandigheden.			
9	De steun die de leerling thuis krijgt, heeft de beslissing van de klassenraad wellicht beïnvloed.			
10	De beslissing is wellicht ingegeven door de wens van de ouders.			
11	De slechte beheersing van het Frans heeft bij de beslissing wellicht een belangrijke rol gespeeld.			
12	Het is belangrijk om de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm te houden.			
13	Deze beslissing is wellicht ingegeven omdat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden.			
14	Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven.			

Bij de vignetten van het tweede type werd aan bepaalde leraars een case voorgelegd waarbij de leden van de klassenraad hadden beslist om een A-attest te geven. Ze moesten hun mening

geven over de argumenten in de onderstaande tabel door aan te geven hoe waarschijnlijk ze die achtten.

Tabel 21: Argumenten van klassenraden om een A-attest af te leveren

	Onwaarschijnlijk	Eerder onwaarschijnlijk	Eerder waarschijnlijk	Waarschijnlijk
Argument				
1	De resultaten zijn van doorslaggevend belang bij het geven van attesten. In dit geval liggen die boven het gemiddelde.			
2	Het is belangrijk om de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm te houden.			
3	Het is belangrijk om elke leerling een maximaal aantal kansen op hoger onderwijs te bieden.			
4	De resultaten van de leerling zijn het gevolg van uitzonderlijke omstandigheden.			
5	De steun die de leerling thuis krijgt, heeft de beslissing van de klassenraad wellicht beïnvloed.			
6	De beslissing is wellicht ingegeven door de wens van de ouders.			
7	De klastitularis/de directeur heeft bij deze beslissing wellicht een doorslaggevende rol gespeeld.			
8	Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven.			
9	Deze beslissing is wellicht ingegeven omdat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden.			
10	Het in stand houden van een goede klasdynamiek is cruciaal. In dit geval is de leerling ongetwijfeld een positieve kracht voor de klas.			

10.3. Variantieanalyse

Om voor gender, sociale afkomst en etnische afstamming van de leerling (zoals beschreven in de vignetten) het belang te analyseren van de argumenten voor de beslissingen die in de klassenraad worden genomen, hebben we een reeks ANOVA-analyses uitgevoerd. ANOVA-analyses zijn variantieanalyses. Bij elke variantieanalyse wordt het argument als de afhankelijke variabele beschouwd; de verschillende criteria die de leerling in de vignetten kenmerken - sociale afkomst, etnische afstamming of gender - worden als de onafhankelijke variabelen beschouwd. We willen met andere woorden nagaan of de kenmerken van de leerlingen invloed hebben op de evaluaties van de respondenten voor wat het

type argument betreft dat ze gebruiken om de attestkeuze te rechtvaardigen. De schoolsituaties die in de vignetten worden beschreven, zijn exact dezelfde, met uitzondering van de onderzochte criteria. We doen dit om na te gaan of een verschil in kenmerken van de leerlingen invloed heeft op het belang dat al dan niet aan bepaalde argumenten wordt gehecht.

Met een eerste reeks vignetten hebben we enkel voor meisjes onderzocht welke invloed de sociale afkomst en de etnische afstamming of beide kenmerken samen hebben op het belang dat aan argumenten wordt gehecht. We hebben vier types vignetten samengesteld die enkel van elkaar verschillen voor de sociale afkomst, de etnische afstamming of de twee kenmerken samen van de leerlinge (zie onderstaande tabel).

Tabel 22: Vignetten variatie sociale afkomst/etnische afstamming

Sociale afkomst/etnische afstamming van de leerlinge	Belgische herkomst	Vreemde herkomst
Sterke sociaaleconomische achtergrond	Meisje van Belgische herkomst met een sterke sociaaleconomische achtergrond	Meisje van vreemde herkomst met een sterke sociaaleconomische achtergrond
Zwakke sociaaleconomische achtergrond	Meisje van Belgische herkomst met een zwakke sociaaleconomische achtergrond	Meisje van vreemde herkomst met een zwakke sociaaleconomische achtergrond

Met een tweede reeks vignetten wilden we analyseren welke invloed de etnische afstamming en het gender van een leerling met een zwakke sociaaleconomische achtergrond heeft op het belang dat aan de verschillende argumenten wordt gehecht. We analyseren ook de eventue-

le invloed van de twee criteria samen. Ook hier hebben we vier types vignetten samengesteld die variëren naargelang het gender of de etnische afstamming van de leerling of de twee criteria samen.

Tabel 23: Vignetten variatie gender/etnische afstamming

Gender en etnische afstamming van een leerling(e) met een zwakke sociaaleconomische achtergrond	Meisje	Jongen
Belgische herkomst	Meisje van Belgische herkomst	Jongen van Belgische herkomst
Vreemde herkomst	Meisje van vreemde herkomst	Jongen van vreemde herkomst

10.4. Resultaten

In dit deel stellen we de resultaten voor van de experimentele methode met de technische vignetten. Wanneer we aangeven dat de resultaten significant zijn voor de invloed van de criteria gender, sociale afkomst of etnische afstamming als zodanig of in interactie met elkaar, wil dat zeggen dat de respondenten verschillende argumenten naar voren schuiven om de keuze voor een attest te rechtvaardigen naargelang het type vignet - met andere woorden het profiel van de leerling - dat hen wordt voorgelegd. De verkregen statistieken zijn afhankelijk van meerdere gegevens, onder andere van het aantal deelnemers aan de studie. Alle relevante gegevens voor de statistieken worden in een aparte tabel vermeld.

10.4.1. Meisjes - Invloed van de sociale afkomst en de etnische afstamming

10.4.1.1. Doorstromingsonderwijs

Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven (geslaagd met uitsluiting van bepaalde richtingen)

Als de leden van de klassenraad beslissen om op basis van de situatie in het vignet een B-attest te geven, stellen we twee zwakke, maar significante effecten vast. Die wijzen op een invloed van de beschermde criteria op de argumenten die volgens de respondenten een rol hebben gespeeld om de attestering te rechtvaardigen. De statistieken vindt u terug in tabel 25 (p. 109).

1. Het argument “De resultaten wegen het zwaarst door bij het geven van een attest. In dit geval is het gemiddelde te laag.” ligt volgens de respondenten wellicht vaker aan de basis ligt van de beslissing van de klassenraad wanneer de leerling een sterke sociaaleconomische achtergrond heeft dan wanneer de leerling een zwakke sociaaleconomische achtergrond heeft.

Hoe sterker de sociaaleconomische achtergrond van de leerling, des te meer de leraars het eens zijn met argumenten over de schoolresultaten. Dit steunt de hypothese dat leraars in het algemeen onderwijs veeleisender zijn voor leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond dan voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond.

2. We stellen hetzelfde vast voor het volgende argument: “Door dit attest te geven, loopt de leerling niet te veel schoolse vertraging op”. Volgens derespondenten weegt dit argument meer door in de klassenraad als de leerling een sterke sociaaleconomisch achtergrond heeft dan als de leerling een zwakke sociaaleconomische achtergrond heeft.

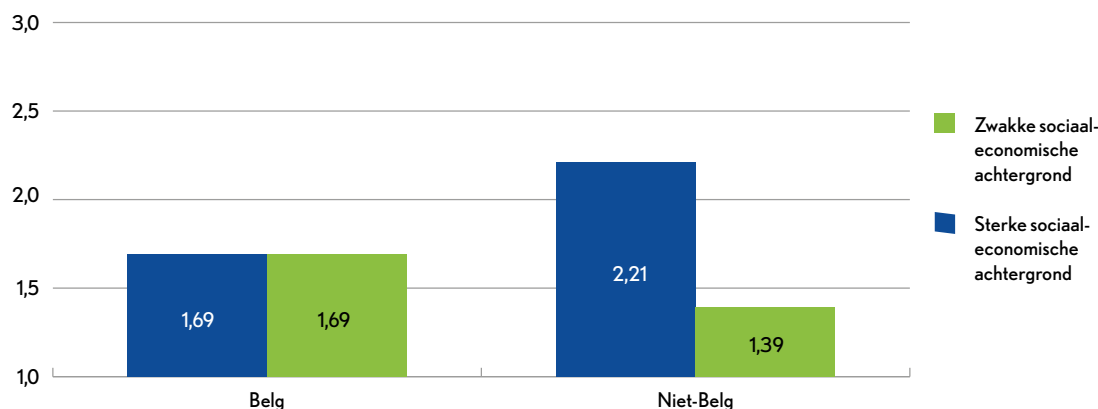
Die resultaten brengen ons bij de hypothese dat leraars in het algemeen onderwijs er specifiek zorg voor dragen dat leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond niet te veel schoolse vertraging oplopen en dat dit minder het geval is bij leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond.

Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een C-attest te geven (jaar overdoen)

We stellen zowel een effect van de sociale afkomst vast als een interactie-effect tussen de sociale afkomst en de etnische afstamming bij het argument: “Deze beslissing is wellicht ingegeven omdat dat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden”. De respondenten zijn van oordeel dat dit argument ongetwijfeld meer heeft meegespeeld in de klassenraad die een C-attest geeft aan een leerling met een sterke sociaaleconomische achtergrond dan aan een

leerling met een zwakke sociaaleconomische achtergrond. Het vastgestelde verschil voor de sociale afkomst speelt vooral als de leerling van vreemde herkomst is, zoals blijkt uit de volgende grafiek (zie tabel 24). Het argument wordt als heel waarschijnlijk geacht als de leerling van vreemde herkomst een sterke sociaaleconomische achtergrond heeft en niet zozeer als die een zwakke sociaaleconomische achtergrond heeft. Als de leerling van Belgische herkomst is, speelt dit argument nauwelijks een rol naargelang de leerling een sterke of een zwakke sociaaleconomische achtergrond heeft.

Figuur 38: Deze beslissing (C-attest) is wellicht ingegeven door het feit dat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden



Dit brengt ons tot de hypothese dat men in het algemeen onderwijs leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond op school wil houden, vooral wanneer het gaat om leerlingen van vreemde herkomst.

Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een A-attest te geven (geslaagd)

We stellen een effect van de etnische afstamming van de leerling vast bij het volgende argument: “De steun die de leerling thuis krijgt, heeft de beslissing van de klassenraad wellicht beïnvloed”. De respondenten achten dit argument waarschijnlijker bij een Belgische leerling dan bij een leerling van vreemde herkomst.

De respondenten gebruiken dit argument met andere woorden relatief minder om het slagen van een leerling van vreemde herkomst te verantwoorden. Dit brengt ons tot de hypothese dat

leraars een gunstiger idee hebben van de steun die Belgische leerlingen van thuis uit krijgen en dat dit minder het geval is bij leerlingen van vreemde herkomst.

We kunnen een vergelijkbare analyse maken voor het volgende argument: “Het in stand houden van een goede klasdynamiek is cruciaal. In dit geval is de leerling ongetwijfeld een positieve kracht in de klas”. Dit argument wordt waarschijnlijker geacht bij een Belgische leerling dan bij een leerling van vreemde herkomst. In het algemeen onderwijs verantwoorden de leraars een A-attest voor Belgische leerlingen met de bijdrage die ze leveren aan de goede dynamiek, ondanks hun heel middelmatige eindresultaat. Dit is niet het geval bij leerlingen van vreemde herkomst die eenzelfde resultaat behalen, wat ons tot de hypothese brengt dat leraars hierover minder positief staan tegenover leerlingen van vreemde herkomst.

Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven

De respondenten vinden dat het argument “Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven.” meer meespeelt in de beslissing van de klassenraad over leerlingen van vreemde herkomst dan over Belgische leerlin-

gen. In het algemeen onderwijs rechtvaardigen de leraars een B-attest door te verwijzen naar de persoonlijke keuze van een leerling van vreemde herkomst. Dit brengt ons tot de hypothese dat ze meer geneigd zijn om de verantwoordelijkheid voor een heroriëntering toe te schrijven aan de persoonlijke keuze van de leerling wanneer die van vreemde herkomst is.

Tabel 24: Algemeen onderwijs - Meisjes: beschermde criteria sociale afkomst en etnische afstamming

Argumenten	Significante effecten, $F(dI_{intra}, dl_{intra}), p^*$	Gemiddelden (standaardafwijking) per voorwaarde**	η^2 ***
Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven			
De resultaten wegen het zwaarst door bij het geven van een attest. In dit geval is het gemiddelde te laag.	Hoofdeffect van het criterium sociale afkomst, $F(1,75) = 4,39; p < 0,05$	Sterke sociale afkomst = 3,26 (0,94) Zwakke sociale afkomst = 2,78 (1)	0.005
Door dit attest te geven loopt de leerling niet te veel schoolse vertraging op	Hoofdeffect van het criterium sociale afkomst, $F(1,71) = 6,44; p = 0,01$	Sterke sociale afkomst = 3,21(0,81) Zwakke sociale afkomst = 2,68 (1)	0.007
Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een C-attest te geven			
Deze beslissing is wellicht ingegeven omdat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden	Hoofdeffect van het criterium sociale afkomst, $F(1,105) = 4,89; p < 0,05$ Interactie-effect sociale afkomst en etnische afstamming, $F(1,105) = 5,01; p < 0,05$	Sterke sociale afkomst = 1,97 (1) Zwakke sociale afkomst = 1,45 (0,67)	0.008
		<ul style="list-style-type: none"> › Leerling van vreemde herkomst, sterke sociale afkomst = 2,21 (1) › Leerling van vreemde herkomst, zwakke sociale afkomst = 1,39 (0,59) › Belgische leerling, sterke en zwakke sociale afkomst = 1,69 (~ = 1) 	0.009
Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een A-attest te geven			
De steun die de leerling thuis krijgt, heeft de beslissing van de klassenraad wellicht beïnvloed.	Hoofdeffect van het criterium etnische afstamming, $F(1,63) = 4,36, p < 0,05$	Belgische herkomst = 2,35 (0,87) Vreemde herkomst = 2,34 (0,87)	0.011
Het in stand houden van een goede klasdynamiek is cruciaal. In dit geval is de leerling ongetwijfeld een positieve kracht in de klas.	Hoofdeffect van het criterium etnische afstamming, $F(1,60) = 4,53, p < 0,05$	Belgische herkomst = 2,54 (1,09) Vreemde herkomst = 1,97 (1,02)	0.012
Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven			
Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven	Hoofdeffect van het criterium etnische afstamming, $F(1,50) = 8,89, p < 0,01$	Belgische herkomst = 2,81(0,83) Vreemde herkomst = 2,09(0,9)	0.018

*F verwijst naar de gebruikte statistiek. De indicatoren tussen haakjes die volgen op de letter F hebben betrekking op de mate van vrijheid tussen de groepen (het aantal niveaus per bestudeerde onafhankelijke variabele, hier 2 niveaus, min 1 = 1) en op de mate van vrijheid binnen de groepen (de som van het aantal respondenten per voorwaarde, min 1. Met andere woorden het totale aantal respondenten verdeeld over de vier voorwaarden die op het argument hebben geantwoord, min 4, want we hebben vier voorwaarden per analyse). Het totale aantal respondenten per vignet en geanalyseerd argument kan dus eenvoudig worden afgeleid aan de hand van de tweede indicator tussen haakjes die volgt op de letter F, plus 4. Een voorbeeld: voor het eerste argument in de tabel “De resultaten wegen het zwaarste door bij het geven van een attest. In dit geval is het gemiddelde te laag.” hebben in totaal 79 respondenten geantwoord.

** M verwijst naar het gemiddelde van het belang dat aan de argumenten van de respondenten wordt gehecht. De belangscore ligt tussen 1 en 4. De standaardafwijking verwijst naar de spreiding van dit gemiddelde.

*** η^2 verwijst naar de omvang van het effect. Als het effect groter is dan 0.138 wordt het als zeer groot beschouwd; beneden 0.01 wordt het effect als klein beschouwd.²⁷⁰

10.4.1.2. Kwalificatieonderwijs

Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven (geslaagd met uitsluiting van bepaalde richtingen)

We stellen een effect van de sociale afkomst vast voor het volgende argument: “Het ontbreken van steun van de ouders heeft wellicht een doorslaggevende rol gespeeld bij de beslissing van de klassenraad”. De respondenten vinden dat dit argument zwaarder weegt wanneer de leerling een zwakke sociaaleconomische achtergrond heeft dan wanneer de leerling een sterke sociaaleconomische achtergrond heeft. Het is opvallend dat de respondenten in het kwalificatieonderwijs achter de heroriëntering van een leerling met een zwakke sociaaleconomische achtergrond staan als die geen steun van zijn/haar ouders krijgt. Dit resultaat brengt ons tot de hypothese dat de respondenten een veel negatiever beeld hebben van de steun die leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond van thuis krijgen en dat dit minder het geval is voor leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond.

We stellen ook een effect van de etnische afstamming vast voor het volgende argument: “Het in stand houden van de reputatie van de school heeft bij de beslissing wellicht een rol gespeeld”. De respondenten vinden dat het argument meer meespeelt wanneer de leerling van vreemde herkomst is dan wanneer de leerling Belg is. Het is opvallend om vast te stellen dat de respondenten in het kwalificatieonderwijs een heroriëntering vaker verantwoordt met het argument dat de reputatie van de school in stand moet worden gehouden wanneer het gaat om een leerling van vreemde herkomst. Dit brengt

ons tot de hypothese dat de respondenten van het kwalificatieonderwijs minder positief aankijken tegen de houding en het gedrag van leerlingen van vreemde herkomst; dit is minder het geval bij Belgische leerlingen. Dit resultaat is nieuw voor de Franse Gemeenschap. André wees in haar studie op het effect van de sociale afkomst van leerlingen op de beslissingen van klassenraden. Het argument van de instandhouding van de reputatie van de school werd vooral aangevoerd om heroriënteringen voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond te rechtvaardigen. Deze studie hield echter geen rekening met de etnische afstamming van leerlingen.

Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven (geslaagd met uitsluiting van bepaalde richtingen)

De respondenten vinden dat het volgende argument vooral heeft meegespeeld in klassenraden voor leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond en niet zozeer voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond: “De resultaten voor keuzevakken zijn van doorslaggevend belang voor het geven van een attest. In dit geval zijn er grote tekorten voor de basiskeuzevakken”.

Net als in het doorstromingsonderwijs gebruiken respondenten uit het kwalificatieonderwijs argumenten met betrekking tot schoolresultaten om een heroriëntering van leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond te rechtvaardigen. Dit brengt ons tot de hypothese dat leraars in het kwalificatieonderwijs bijzonder veeleisend zijn voor leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond en qua schoolresultaten meer van hen verwachten.

Tabel 25: Kwalificatieonderwijs - Meisjes: criteria sociale afkomst en etnische afstamming

Argumenten	Significante effecten, $F^{**}(dl_{intra}, dl_{intra}), p$	Gemiddelden (standaardafwijking) per voorwaarde*	η^2_{***}
Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven			
Het ontbreken van steun van de ouders heeft wellicht een doorslaggevende rol gespeeld bij de beslissing van de klassenraad.	Hoofdeffect van het criterium sociale afkomst, $F(1,48) = 5,252, p < 0,05$	Sterke sociale afkomst = 1,52 (0,9) Zwakke sociale afkomst = 2 (1,07)	0.024
Het in stand houden van de reputatie van de school heeft bij de beslissing wellicht een rol gespeeld.	Hoofdeffect van het criterium etnische afstamming, $F(1,47) = 4,68, p < 0,05$	Belgisch = 1,55 (0,9) Vreemde herkomst = 1,94 (1,06)	0.022
Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven			
De resultaten voor keuzevakken zijn van doorslaggevend belang voor het geven van een attest. In dit geval zijn er grote tekorten voor de basiskeuzevakken.	Hoofdeffect van het criterium sociale afkomst, $F(1,50) = 4,52, p < 0,05$	Sterke sociale afkomst = 3,5 (0,72) Zwakke sociale afkomst = 3,03 (0,81)	0.004

10.4.2. Zwakke sociale afkomst - Verschillen qua gender en etnische afstamming

10.4.2.1. Doorstromingsonderwijs

Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven

Volgens de respondenten weegt het volgende argument “De resultaten wegen het zwaarst door bij het geven van een attest. In dit geval is het gemiddelde te laag.” zwaarder wanneer de leerling een jongen is. Dit steunt de hypothese dat leraars uit het doorstromingsonderwijs veeleisender zijn voor jongens dan voor meisjes met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en dat ze hogere verwachtingen koesteren voor de studieresultaten betreft voor jongens dan voor meisjes.

Deze hypothese is heel aannemelijk omdat leraars vaker argumenten hanteren die de professionele vooruitzichten naar beneden bijstellen wanneer het gaat om meisjes met een zwakke sociaaleconomische achtergrond dan om jongens met een zwakke sociaaleconomische achtergrond. We stellen ook een gendereffect vast voor het volgende argument: “Het is belangrijk om bepaalde leerlingen naar onderwijsvormen te oriënteren die hen snel toegang tot de arbeidsmarkt geven”. De respondenten hechten

meer belang aan dit argument als de leerling een meisje is en minder als de leerling een jongen is.

We stellen hetzelfde vast voor het volgende argument: “Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven”. Er wordt meer belang aan dit argument gehecht bij meisjes dan bij jongens. De respondenten rechtvaardigen een B-attest vaker door te wijzen op de persoonlijke keuze van de leerling bij meisjes dan bij jongens met een zwakke sociaaleconomische achtergrond.

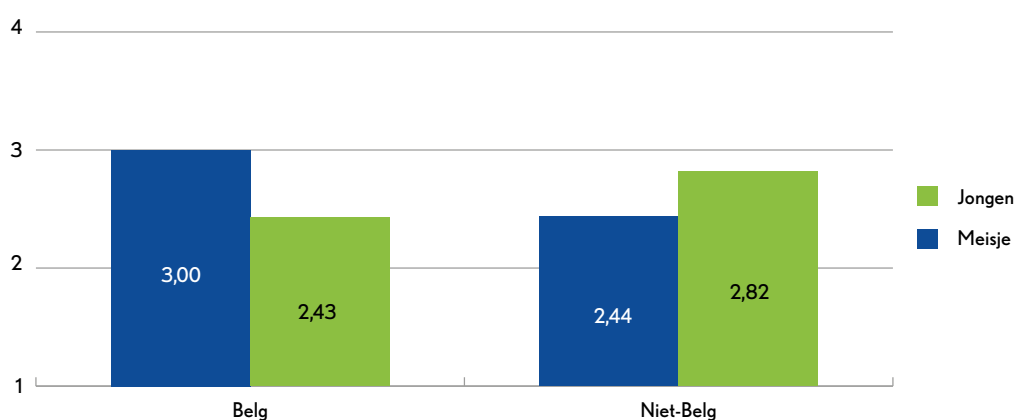
Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een C-attest te geven (jaar overdoen)

De respondenten denken dat het volgende argument sterker doorweegt bij Belgische leerlingen dan bij niet-Belgische leerlingen: “Deze beslissing is wellicht ingegeven omdat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden”. In het algemeen onderwijs rechtvaardigen de respondenten een C-attest vaker om een Belgische leerling te behouden en minder als het gaat om een leerling van vreemde herkomst. Dit steunt de hypothese dat leraars een positiever beeld hebben van Belgische leerlingen en dat ze hen een jaar laten overdoen om de goede reputatie van de school in stand te houden.

Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een A-attest te geven

We stellen een interactie-effect vast tussen etnische afstamming en gender bij het volgende argument: "Het is belangrijk om de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm te houden". Het belang dat aan het argument wordt gehecht, verschilt naargelang de etnische afstamming; maar het verschil is anders als het gaat over jongens dan wel over meisjes. De respondenten vinden het argument waarschijnlijker als de leerling een meisje van Belgische herkomst is dan wanneer het gaat om een meisje van vreemde herkomst; bij de jongens is het net omgekeerd. Daar hechten ze meer belang aan het argument als het gaat om een jongen van vreemde herkomst dan bij een Belgische jongen. We illustreren dit interactie-effect tussen gender en etnische afstamming in de onderstaande grafiek.

Figuur 39: Het is belangrijk om de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm te houden (A-attest)



Tabel 26: Doorstromingsonderwijs - Zwakke sociale afkomst: criteria gender en etnische afstamming

Argumenten	Significante effecten, $F^{**}(dl_{intra}, dl_{intra}), p$	Gemiddelden (standaardafwijking) per voorwaarde*	η^{2***}
Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven			
De resultaten wegen het zwaarst door bij het geven van een attest. In dit geval is het gemiddelde te laag.	Hoofdeffect van het criterium gender, $F(1,65) = 8,06, p < 0,01$	Jongens = 3,44 (0,84) Meisjes = 2,78 (1)	0.01
Het is belangrijk om bepaalde leerlingen naar onderwijsvormen te oriënteren die hen snel toegang tot de arbeidsmarkt geven	Hoofdeffect van het criterium gender, $F(1,61) = 4,06, p < 0,05$	Jongens = 2,1(1,01) Meisjes = 2,62 (1,05)	0.01
Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven.	Hoofdeffect van het criterium gender, $F(1,59) = 5,45, p < 0,02$	Jongens = 2,27 (1) Meisjes = 2,89 (1,08)	0.12
Vignet type 1 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een C-attest te geven			
Deze beslissing is wellicht ingegeven omdat de school de leerling zo lang mogelijk op school wil houden.	Hoofdeffect criterium etnische afstamming, $F(1,110) = 4,29, p < 0,05$	Origine belge = 1,53 (0,79) Origine étrangère = 1,34 (0,55)	0.006
Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een A-attest te geven			
Het is belangrijk om de leerling zo lang mogelijk in deze onderwijsvorm te houden.	Hoofdeffect criterium etnische afstamming, $F(1,57) = 4,51, p < 0,34$	Meisje Belgische herkomst = 3 (0,96) Meisje vreemde herkomst = 2,44 (0,89) Jongen Belgische herkomst = 2,43 (0,85) Jongen vreemde herkomst = 2,82 (0,81)	0.007
Vignet type 2 - De leden van de klassenraad hebben beslist om een B-attest te geven			
Met deze beslissing hebben de leden van de klassenraad de persoonlijke keuze van de leerling naar voren willen schuiven.	Interactie-effect gender en etnische afstamming, $F(1,82) = 4,1, p < 0,05$	Meisje Belgische herkomst = 2,08 (0,79) Meisje vreemde herkomst = 2,87 (0,74) Jongen Belgische herkomst = 2,12 (0,99) Jongen vreemde herkomst = 1,90 (1,2)	0.007

11. CONCLUSIE

De literatuurstudie wees op de sterke invloed van bepaalde stereotypen en vooroordelen bij schoolactoren en op hun heel verschillende houding ten aanzien van leerlingen naargelang hun sociale afkomst, etnische afstamming of gender.

Op basis van een experimentele methode met vignetten hebben we getracht om na te gaan hoe sociale afkomst, etnische afstamming en gender afzonderlijk en/of samen de argumenten beïnvloeden die leraars bij het oriënteringsproces gebruiken. Om voor gender, sociale afkomst en etnische afstamming van de leerling (zoals beschreven in de technische vignetten), het belang

te analyseren van de argumenten die de beslissingen van de klassenraad motiveren, hebben we een reeks variantieanalyses uitgevoerd.

Onze analyses wijzen op tal van effecten op basis van sociale afkomst, etnische afstamming en gender afzonderlijk en/of samen. Zo rechtvaardigen leraars heroriëntering bij leerlingen met een sterke sociaaleconomische status op basis van argumenten die blijken geven van de hoge verwachtingen en eisen die ze aan deze leerlingen stellen. Het omgekeerde is het geval bij leerlingen met een zwakke sociaaleconomische status: hier geven hun argumenten voor de

heroriëntering blijkt van een weinig positieve kijk op de gezinssituatie. Deze resultaten sluiten aan bij de resultaten van de literatuurstudie waar we aantoonen dat leraars een beeld hebben dat strookt met dat van hun sociale groep, en dat helemaal anders kan zijn dan dat van hun leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond.²⁷¹ Die vooroordelen kunnen leraars doen beslissen om geen steun of remediëring te geven aan leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond in de overtuiging dat hun gezinssituatie geen baat heeft bij deze steun.²⁷²

Onze analyses wijzen ook op de relatieve invloed van de etnische afstamming. Zo gebruiken leraars de gezinssituatie als argument om een A- of B-attest te geven aan leerlingen van Belgische herkomst en niet aan leerlingen van vreemde herkomst. Leraars gebruiken vaker het argument van de persoonlijke keuze bij leerlingen van vreemde herkomst om een heroriënteringsattest te rechtvaardigen, wat niet het geval is bij Belgische leerlingen. In het kwalificatieonderwijs gebruiken ze ook het argument van de instandhouding van de reputatie van de school om leerlingen van vreemde herkomst te heroriënteren.

Onze analyses wezen voorts op gendereffecten, net als in de literatuurstudie. Bij leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond halen leraars voor jongens vaker het argument aan dat ze voor hen hogere verwachtingen koesteren.

Tot slot wijzen onze analyses ook op het interactie-effect tussen alle bestudeerde kenmerken. Leraars rechtvaardigen hun beslissing om een jaar te laten overdoen met argumenten waaruit blijkt dat ze leerlingen op hun school willen houden als die een sterke sociaaleconomische achtergrond hebben, vooral wanneer het gaat om leerlingen van vreemde herkomst.

²⁷¹ André 2012.

²⁷² André 2012; Houssonloge 2013.

FACT SHEET

Korte samenvatting

Het derde deel van dit rapport gaat over het studieoriënteringsproces in het secundair onderwijs. In eerste instantie nemen we het **attesteringsbeleid** van de scholen onder de loep. Dit doen we door de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap grondig te analyseren. We doen hierbij een beroep op verschillende indicatoren zoals de grootte van de school en de evolutie ervan, de diversiteitsgraad qua aanwezige nationaliteiten op een school, enz. We zullen die indicatoren ook verder ontwikkelen. In tweede instantie onderzoeken we **het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken**

van scholen door de gegevens te analyseren die tijdens een bevraging van een steekproef secundaire scholen werden verzameld. Tot slot peilen we in dit deel van het rapport aan de hand van een experimentele methode met vignetten naar verschillen **tussen leraars in het toekennen van A-, B- of C-oriënteringsattesten²⁷³ en in de argumenten voor hun oriënteringsbeslissingen**. We willen met deze analyse precies nagaan in welke mate de criteria die door antidiscriminatie wetgeving zijn beschermd (etnische afstamming, sociale afkomst en gender) de argumenten van leraars voor het toekennen van A-, B- en C-attesten tijdens klassenraden in het secundair onderwijs beïnvloeden.

Belangrijkste resultaten

Thema's	Resultaten
Attesteringsbeleid (analyse van de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap op basis van verschillende indicatoren)	Resultaat 1: invloed van het onderwijsnet Het onderwijsnet heeft een invloed op het type attesten dat wordt gegeven: <ul style="list-style-type: none"> › Scholen uit het provinciaal onderwijsnet geven relatief minder B-attesten dan scholen uit de andere onderwijsnetten. Scholen van het vrij confessioneel onderwijsnet neigen er iets vaker toe om B-attesten te geven dan scholen uit de andere onderwijsnetten. › In het autonoom en vrij onderwijsnet worden het minste aantal C-attesten gegeven. › In het gemeentelijk onderwijsnet worden relatief minder A-attesten gegeven.
	Resultaat 2: invloed van het studieaanbod Het studieaanbod van scholen heeft invloed op het type attesten dat ze geven: <ul style="list-style-type: none"> › Scholen die uitsluitend doorstromingsonderwijs aanbieden, geven het grootste aantal B-attesten. Scholen die enkel kwalificatieonderwijs aanbieden, geven relatief minder B-attesten. › In het kwalificatieonderwijs worden relatief minder C-attesten gegeven dan in het doorstromingsonderwijs. › In het doorstromingsonderwijs worden relatief minder A-attesten gegeven dan in het kwalificatieonderwijs of dan in scholen die de twee onderwijsvormen aanbieden.
	Resultaat 3: invloed van concurrentiologica tussen scholen Het beleid van scholen om attesten te geven, wijst op een selectiologica in de scholen en op een concurrentiologica tussen scholen. <ul style="list-style-type: none"> › Scholen waar het aantal leerlingen in de derde graad fors daalt ten opzichte van de tweede graad, zijn geneigd om vaker B-attesten te geven. › Scholen waar het aantal leerlingen in de tweede graad fors toeneemt, geven vaker C-attesten. Dit geldt ook voor scholen waar het aantal leerlingen in de derde graad toeneemt. › Scholen waar het aantal leerlingen in de tweede graad fors toeneemt, geven vaker A-attesten.

273 In de Franse Gemeenschap gebruikt men de afkortingen AOA, AOB en AOC wat staat voor *attestation d'orientation* A, B en C.

Thema's	Resultaten
Attesterings-beleid (analyse van de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap op basis van verschillende indicatoren)	<p>Resultaat 4: aandeel leerlingen met een sterke sociaaleconomische status en de evolutie ervan</p> <p>Het aandeel leerlingen met een sterke sociaaleconomische status heeft invloed op het afleveren van attesten:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Als het aandeel leerlingen met een sterke sociaaleconomische status fors daalt, geven scholen vaker B-attesten. Scholen die weinig leerlingen hebben uit het segment met de 20% leerlingen met de sterkste sociaaleconomische status (op basis van de sociaaleconomische index van hun buurt), geven relatief minder vaak B-attesten. › Scholen met een groter aandeel leerlingen met een sterke sociaaleconomische status geven vaker A-attesten. Ook scholen waar het aandeel leerlingen met een sterke sociaaleconomische status toeneemt, geven vaker A-attesten.
	<p>Resultaat 5: diversiteitsgraad (in termen van nationaliteit)</p> <p>De diversiteitsgraad (in termen van nationaliteit) heeft een invloed op het afleveren van attesten:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Een grotere diversiteitsgraad (in termen van nationaliteit) in een school wordt geassocieerd met een groter aantal C-attesten. › Scholen met een grote diversiteitsgraad in termen van nationaliteit geven ook minder vaak A-attesten.
Oriënterings-beleid en -praktijken (analyse van de antwoorden op de bevraging)	<p>Resultaat 1: evaluatiecriteria</p> <p>De tendens bij secundaire scholen om gunstig tot heel gunstig te staan tegenover meer academische evaluatiecriteria (zoals schoolresultaten enz.), is bijzonder groot. Omgekeerd is de tendens om gunstig tot heel gunstig te staan tegenover minder academische evaluatiecriteria (zoals de reputatie van de school), klein.</p>
	<p>Resultaat 2: remediëringsbeleid</p> <p>Alle scholen blijken een remediëringsbeleid te hebben om leerlingen met problemen op school te ondersteunen.</p> <p>Vooraf scholen met een relatief groter aandeel leerlingen van buitenlandse nationaliteit, passen dit toe.</p>
	<p>Resultaat 3: reputatie van scholen</p> <p>In het doorstromingsonderwijs blijkt de reputatie van de school het meest invloed uit te oefenen op de beslissingen die de klassenraad neemt.</p> <p>In het kwalificatieonderwijs wordt meer rekening gehouden met de sociale situatie en de gezinsituatie van leerlingen bij de beslissingen die de klassenraad neemt.</p>
Oriënterings-argumenten (analyse van de antwoorden op de vignetten)	<p>Resultaat 1: academische vereisten</p> <p>Hoe hoger de sociale status van de leerling, des te meer leraars in het algemeen onderwijs de attesten rechtvaardigen met argumenten over de schoolresultaten. De leraars blijken bijzonder veeleisend te zijn voor leerlingen met een hogere sociale status; voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond blijken de verwachtingen rond de schoolresultaten minder groot.</p>
	<p>Resultaat 2: behoud van leerlingen</p> <p>Als leerlingen van vreemde herkomst een hoge sociale status hebben, rechtvaardigen leraars in het algemeen onderwijs de attesten met argumenten die het behoud van de leerlingen op school beogen.</p> <p>In het algemeen onderwijs hanteren leraars het argument van een C-attest om een leerling te houden vaker wanneer het gaat om een Belgische leerling dan om een leerling van vreemde herkomst.</p>
	<p>Resultaat 3: steun van het thuisfront</p> <p>In het algemeen onderwijs rechtvaardigen leraars de attesten voor Belgische leerlingen vaker met het argument dat ze meer steun van het thuisfront krijgen. Omgekeerd denken ze dat leerlingen van vreemde herkomst minder op steun van het thuisfront kunnen rekenen.</p> <p>In het kwalificatieonderwijs rechtvaardigen leraars een heroriëntering voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond vaker met het argument dat ze weinig steun van hun ouders krijgen. De meeste leraars zijn ervan overtuigd dat leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond minder op steun van het thuisfront kunnen rekenen dan leerlingen met een sterke sociaaleconomische achtergrond.</p>

Thema's	Resultaten
Oriënteringsargumenten (analyse van de antwoorden op de vignetten)	Resultaat 4: dynamiek in de klas
	<p>In het algemeen onderwijs rechtvaardigen leraars de gunstige attesten voor Belgische leerlingen door de dynamiek die ze creëren, ook al is hun eindresultaat eerder middelmatig. Dit is niet het geval bij niet-Belgische leerlingen. Deze vaststelling doet vermoeden dat leraars hierover minder positief denken voor leerlingen van vreemde herkomst.</p>
	Resultaat 5: reputatie
<p>In het kwalificatieonderwijs gebruiken leraars het behoud van de reputatie van de school als argument om leerlingen van vreemde herkomst te heroriënteren. We kunnen daarmee de hypothese voorstellen dat leraars uit het kwalificatieonderwijs een minder positief beeld hebben van de houding en het gedrag van leerlingen met een migratieachtergrond.</p>	
Resultaat 6: het genderspect	
<p>Leraars uit het algemeen onderwijs gebruiken schoolresultaten als argument om een heroriëntering te rechtvaardigen voor jongens met een zwakke sociaaleconomische achtergrond, wat minder het geval is bij meisjes met eenzelfde sociaaleconomische achtergrond. Als het gaat over leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond, kunnen we de hypothese voorstellen dat leraars veeleisender zijn voor jongens dan voor meisjes en dat ze hogere verwachtingen hebben voor de schoolresultaten van jongens dan van meisjes.</p>	

DEEL 4

CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

12. CONCLUSIE

De hoofddoelstelling van deze Diversiteitsbarometer Onderwijs is onderzoek te verrichten naar factoren die rechtstreeks of onrechtstreeks aanleiding geven tot het ontstaan van ongelijkheden op school in Franstalig België. Daarmee willen we een wetenschappelijk instrument ontwikkelen dat toelaat om die factoren te bepalen en dat bijdraagt aan een gelijkekansenbeleid in het onderwijs van de Franse Gemeenschap.

Het rapport bestaat uit drie delen. Het eerste deel geeft een stand van zaken van de bestaande kennis over ongelijkheden en discriminatie in het onderwijs van de Franse Gemeenschap. Uit deze literatuurstudie blijkt dat de politieke, juridische en sociale initiatieven voor groepen leerlingen die worden gekenmerkt door de criteria sociale afkomst, etnische afstamming en handicap aantonen dat een goede sociale mix in het onderwijssysteem geen evidentie is. Er is recent wel vooruitgang geboekt om tot een betere sociale mix op school te komen. Uit de analyse blijkt ook dat leerlingen die worden gekenmerkt door de criteria sociale afkomst, etnische afstamming, handicap en seksuele geaardheid in de Franse Gemeenschap met heel veel ongelijkheden en uitsluitingsprocessen worden geconfronteerd en dat het onderwijssysteem ondanks de geleverde inspanningen er relatief gezien niet in slaagt om die terug te dringen. De resultaten wijzen op de ongelijke schoolloopbanen van groepen leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond, met een migratieachtergrond en met een handicap. Elk van die drie groepen wordt vanaf de kleuterschool met segregatie geconfronteerd die cumulatief op hun schoolloopbaan weegt. Bovendien wijzen de uitermate genderspecifieke keuzes

in het kwalificatieonderwijs op hardnekkige genderstereotypen.

Verschillende onderzoekers en onderzoekscentra hebben die kennis kunnen vergaren ondanks de duidelijke beperkingen van de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap om deze groepen in kaart te brengen. De herziening van de sociaaleconomische index die aan de gang is, is dan ook uitermate welkom. We pleiten voor het verzamelen en het gebruiken van individuele gegevens op basis van variabelen die toelaten om de sociale afkomst op een meer directe manier in kaart te brengen, zoals dit in de Vlaamse Gemeenschap het geval is. De invloed van de etnische afstamming op de schoolloopbaan, de prestaties en de schoolervaring van jongeren van vreemde herkomst is voer voor een nieuwe discussie om zeker op het niveau van de indicatoren rekening te houden met het aspect etnische afstamming en zo de evolutie van schoolloopbanen beter te kunnen volgen (en dit niet alleen voor het criterium nationaliteit). Omdat de keuzeopties tot slot een belangrijk knooppunt blijken te zijn voor genderspecifieke ongelijkheden, zou het nuttig zijn dat de administratieve databanken die ter beschikking van de onderzoekers worden gesteld, informatie bevatten over het aantal leerlingen in de verschillende richtingen van het secundair doorstromings- en kwalificatieonderwijs. Dit maakt een analyse mogelijk op basis van sociaaldemografische kenmerken van leerlingen, zoals hun gender.

Het tweede deel van het rapport analyseert hoe lagere en secundaire scholen met een diversiteit van leerlingen omgaan. Met dit tweede deel willen we in kaart brengen hoe lagere en secundair

re scholen omgaan met diversiteit. We focussen hierbij op drie aspecten: het diversiteitsbeleid, de diversiteitspraktijken en de diversiteitsmiddelen van scholen. Dit gebeurde met een vernieuwende onderzoeksmethode (een mix van kwalitatieve en kwantitatieve methodes) waarbij de verschillende fases van het onderzoek worden gekruist en onderling verrijkt. Het laat ons toe om te onderstrepen dat de manier waarop schoolactoren met diversiteit omgaan voor een deel wordt bepaald door de positie van hun school in de concurrentiële schoolhiërarchie, die een gevolg is van de werking van ons onderwijsstelsel als quasi-markt.

Deze analyse impliceert dat niet alle scholen eenzelfde publiek hebben en dat bepaalde scholen zich specialiseren in specifieke populaties. De kwalitatief-kwantitatieve methode van deze Barometer lijkt erop te wijzen dat scholen met een zwakke positie op de quasi-markt op de specifieke kenmerken van hun leerlingen - vooral leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en een migratieachtergrond - moeten inspelen. Net zoals de diversiteitsdeskundigen, raden we aan de hand van onze analyse aan om te gaan voor een globaal en gecentraliseerd beleid voor een betere sociale en etnoculturele mix in de Franse Gemeenschap. Op die manier gaat men een schoolhiërarchie tegen die bepaalde scholen dwingt om zich in een bepaald publiek te specialiseren.

Hoewel het kwantitatief onderzoek wees op structureffecten, laat het niet toe om een volledig beeld op te hangen van de problemen en vragen die leven bij het onderwijzend personeel over hoe ze nu met diversiteit moeten omgaan. We raden dan ook aan om in kwalitatieve onderzoeken grondiger te analyseren hoe op lokaal niveau met diversiteit wordt omgegaan.²⁷⁴

De kwalitatief-kwantitatieve methode wees ook op de terughoudendheid en angst van actoren voor EVRAS ('Opvoeding tot het relationele, affectieve en seksuele leven') en voor programma's om leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs te integreren, op de sterke

invloed van taboes rond handicap en seksuele geaardheid op school en tot slot op de vele stereotypen op het vlak van gender, seksuele geaardheid en handicap die als modellen op school en in de samenleving worden doorgegeven. Er is nood aan meer informatie, bewustmaking en coaching voor het onderwijzend personeel en voor de ouders over inclusief onderwijs. In de toekomst moet men in het onderwijs werk maken van de afschaffing van de meer gesegregeerde vorm van onderwijs voor leerlingen met een handicap in de Franse Gemeenschap, op zijn minst voor bepaalde types handicap.

Het derde deel van deze Diversiteitsbarometer Onderwijs analyseert het oriënteringsproces grondiger, vooral om beter te doorgronden hoe leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en jongeren met een migratieachtergrond naar de verschillende onderwijsrichtingen worden georiënteerd. Hoewel dit de komende jaren door het Pact voor excellentieonderwijs wellicht grondig zal veranderen, wordt het secundair onderwijs in (Franstalig) België gekenmerkt door een watervalstelsel als gevolg van een te vroege oriëntering van meer academische onderwijsvormen (doorstromingsonderwijs) naar meer beroepsgerichte onderwijsvormen (kwalificatieonderwijs).

We hebben eerst het oriënterings- en attestingsbeleid van scholen onderzocht door de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap te analyseren. Op basis van verschillende indicatoren hebben we gevalideerde analyses uitgevoerd waarbij we globaal het verband hebben gelegd tussen de uitgereikte attesten en bepaalde kenmerken van scholen. In het attestenbestand dat de administratie ter beschikking heeft gesteld, is het in het kader van dit onderzoek echter onmogelijk om de impact van individuele kenmerken van leerlingen grondiger te analyseren of om hun schoolloopbaan na het attest te volgen. Grondigere analyses hiervan waren voor ons dus onmogelijk, in tegenstelling tot onze Vlaamse collega's die de impact van een attest op de schoolloopbaan, en van het veranderen van school op individueel niveau wel kunnen

²⁷⁴ Zie in dit verband de studies van Verhoeven, in het bijzonder Verhoeven 2011.

beoordelen. We pleiten er dan ook voor dat de Franse Gemeenschap dergelijke analyses in de toekomst mogelijk maakt. Afgezien daarvan is het wellicht waarschijnlijk dat zich in de Franse Gemeenschap tendensen aftekenen die vergelijkbaar zijn met die in de Vlaamse Gemeenschap, gelet op de gelijklopende resultaten van analyses met vergelijkbare methodes.

Om het oriënteringsbeleid en de oriënteringspraktijken van scholen te analyseren hebben we een onderzoek uitgevoerd bij dezelfde steekproef secundaire scholen die we voor de diversiteitsenquête hebben gebruikt. Uit het onderzoek blijkt de invloed van het studieaanbod op de oriënteringspraktijken. Vervolgens hebben we d.m.v. een experimentele methode met technische vignetten onderzocht hoe sociale afkomst, etnische afstamming en gender van leerlingen de oriënteringsbeslissingen van klassenraden beïnvloeden en bepalen. Met een variantieanalyse hebben we gepeild naar de effecten van sociale afkomst, etnische afstamming

en gender en naar interactie-effecten. Met andere woorden: hoe beïnvloeden deze kenmerken van leerlingen de argumenten die klassenraden gebruiken om oriënteringsbeslissingen te rechtvaardigen?

Tot slot willen we benadrukken hoe moeilijk het is om diversiteit en oriëntering op school in de Franse Gemeenschap vanuit de invalshoek van de beschermde criteria te onderzoeken. Het is moeilijk omdat er geen traditie is om hierover informatie te verzamelen; daarnaast is er de gewoonte om op een segregerende manier met diversiteit om te gaan en spelen ook de werking van het onderwijsveld als een quasi-markt en het watervalstelsel door te vroege oriëntering een rol. We hopen dat we met dit onderzoek hebben aangetoond dat deze segregerende structuren moeten worden aangepakt en dat dit rapport een inspiratiebron kan zijn om in de toekomst op een nieuwe manier na te denken over en om te gaan met diversiteit op school.

13. AANBEVELINGEN

Dit rapport behandelt de diversiteitsproblematiek in het onderwijs van de Franse Gemeenschap vanuit verschillende invalshoeken: **de ongelijkheid, het discriminatieproces**, dat ervoor zorgt dat er ongelijkheid ontstaat of wordt versterkt, en de **benadering van diversiteit** binnen scholen. Onze aanbevelingen bieden een antwoord op die drie kwesties.

13.1. Naar gerichtere maatregelen om de ongelijkheid in de scholen te objectiveren

Om de ongelijkheid in scholen beter te kunnen monitoren en om gepaste maatregelen te kunnen nemen, moeten de administratieve databanken van de Franse Gemeenschap en de beschikbare variabelen worden verbeterd.

13.1.1. Alle criteria door elkaar

Op dit ogenblik is het heel moeilijk om op basis van de administratieve gegevens van de Franse Gemeenschap (de “pilotage”-databank en de attesteringsdatabank) een grondige analyse te maken van hoe scholen in de praktijk attesten afgeven afhankelijk van de individuele eigenschappen van leerlingen die vallen onder de wettelijk beschermde criteria, of het nu gaat om sociale afkomst, etnische afstamming, handicap of gender. Om dat conform de privacywetgeving te kunnen doen, moeten de variabelen worden aangemaakt of nauwkeuriger gemaakt (zie hieronder voor meer details).

Het is helaas onmogelijk om het parcours van een leerling na de toekenning het attest nog te volgen. De “pilotage”-databank bevat namelijk wel de sociaaleconomische index van een leerling, nationaliteit en gender, maar zegt niets over het attest dat de leerling op het einde van

het schooljaar heeft ontvangen. En de attestingsdatabank heeft geen “sleutel”, waardoor het onmogelijk is om de twee databanken met elkaar te linken en zo de impact van een attest op de schoolloopbaan en het veranderen van school op individueel niveau te analyseren. Om dat te kunnen doen, pleiten wij ervoor dat de Franse Gemeenschap zulke analyses mogelijk maakt door een “sleutel” aan de attesteringsdatabank toe te voegen. Wij stellen voor om de technische tool te onderzoeken die de Vlaamse Gemeenschap gebruikt voor de analyse en follow-up van schoolloopbanen, met respect voor de privacywetgeving.

13.1.2. Het criterium sociale afkomst

Voor dit criterium moet de sociaaleconomische index van de leerling in het kader van compenserende maatregelen voor scholen die leerlingen uit sociaaleconomisch zwakkere wijken opvangen, nauwkeuriger worden. Deze index meet de sociale afkomst maar is beperkt omdat hij geen individuele gegevens bevat. De index is gebaseerd op de woonwijk van de leerling. Hij biedt dus geen inzicht in de verscheidenheid binnen een wijk en kan daarom geen sociaaleconomische profielen opsporen die vaak sterk verschillen.²⁷⁵ Wij adviseren om individuele gegevens te verzamelen en te gebruiken op basis van variabelen die een directer inzicht bieden in de sociale afkomst, zoals dit nu al gebeurt in de Vlaamse Gemeenschap door bijvoorbeeld het laatste diploma van de moeder (of iemand anders die verantwoordelijk is voor het kind) op te nemen.

13.1.3. Het criterium etnische afstamming

Voor dit criterium beperken de beschikbare variabelen zich tot de nationaliteit van de leerling en worden de nationale herkomst en het migratietraject niet vermeld. Nochtans tonen internationale PISA-onderzoeken aan dat de impact-

van migratieherkomst kan variëren naargelang het land en de verschillende onderwijssystemen en dat voor de Franse Gemeenschap de etnische variabele, naast de sociale afkomst, een extra verklaring kan bieden voor de ongelijke prestaties van leerlingen. Wij adviseren om preciezere gegevens te verzamelen en te gebruiken om een verfijnder inzicht te krijgen in het migratieparcours van de leerling en de diverse impact ervan op onze onderwijssystemen, zoals de geboorteplaats van de ouders van de leerling, naar het voorbeeld van de Socio-economische Monitoring (2015) die werd ontwikkeld door Unia en de FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg.²⁷⁶

13.1.4. Het criterium handicap

De administratieve databanken van de Franse Gemeenschap bevatten geen variabelen betreffende de handicaps van leerlingen. Ze vermelden of een leerling naar het buitengewoon onderwijs gaat en als dat het geval is ook het type en de vorm van buitengewoon onderwijs. Als de leerling in het gewoon onderwijs zit, wordt ook de integratie en het type integratie vermeld. Los van het belang en de kwaliteit van deze gegevens moeten we vaststellen dat de positie van de leerling in het buitengewoon onderwijs en de ‘reële’ handicap niet helemaal overlappen. Een inschrijving in het buitengewoon onderwijs levert namelijk niet altijd nauwkeurige informatie over de handicap op. Dat heeft tot gevolg dat bepaalde leerlingen nergens in het onderwijssysteem hun plaats vinden terwijl andere leerlingen voor verschillende types en vormen van integratie “in aanmerking komen”. Tot slot wordt binnen de categorieën geen rekening gehouden met het feit dat sommigen meerdere handicaps hebben.

Conform de privacywetgeving²⁷⁷ adviseren wij om preciezere gegevens over de handicaps van leerlingen te verzamelen en te gebruiken

²⁷⁵ Een interuniversitair team heeft de sociaaleconomische index recent opnieuw berekend. De SEI van de scholen is nu nauwkeuriger zodat de gedifferentieerde omkaderingsmaatregelen gericht kunnen worden genomen voor de leerlingen die daar het meeste nood aan hebben.

²⁷⁶ <http://www.emploi.belgique.be/publicationDefault.aspx?id=44125>.

²⁷⁷ http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a.pl?language=fr&caller=list&cn=1992120832&la=f&fromtab=loi&sql=dt=%27loi%27&tri=dd+as+rank&rech=1&numero=1.

die niet beperkt zijn tot hun positie binnen het onderwijssysteem.

13.1.5. Het criterium gender

Wat de studieoriëntering betreft tonen de bestaande gegevens aan dat er verschillen zijn tussen jongens en meisjes, met name in het kwalificatieonderwijs. De administratieve databanken bevatten geen individuele gegevens over de keuzeopties in de 2^e en 3^e graad van het doorstromingsonderwijs en dus kunnen we niet nagaan of de keuzeopties in het algemeen doorstromingsonderwijs ook genderspecifiek zijn.

Wij adviseren om preciezere gegevens te verzamelen en te gebruiken om een verfijnder inzicht te krijgen in de keuzeopties van de leerlingen in het doorstromingsonderwijs.

13.2. Naar een globaler en gecentraliseerd diversiteitsbeleid

In de Franse Gemeenschap zien we een algemene tendens in het diversiteitsbeleid: groepen leerlingen worden opgedeeld om tot homogenere leergroepen te komen.

13.2.1. Een centrale inschrijvingsprocedure en quota per school voor voorrangsgroepen

Een van de algemene vaststellingen van deze Diversiteitsbarometer Onderwijs is dat de quasi-markt invloed heeft op het diversiteitsbeleid in scholen. De quasi-markt heeft tot gevolg dat de spreiding van leerlingen over scholen een bepalende factor wordt die leidt tot een hiërarchisch systeem en een “onderlinge afhankelijkheid” tussen de scholen die “met elkaar concurreren” en “asymmetrisch, maar ook complementair” zijn.

Dat leidt tot specialisatie. Zo lijken bepaalde scholen zich te specialiseren in de opvang van bevolkingsgroepen van vreemde herkomst en/of leerlingen met een sociaal zwakkere achtergrond. We hebben aangetoond dat wanneer scholen met groepen leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond of een mi-

gratieachtergrond worden geconfronteerd, zij maatregelen treffen om aan de specifieke noden van hun leerlingen te beantwoorden. Maar het lijkt ons beter om het diversiteitsbeleid beter te spreiden.

Wij pleiten voor een beleid dat mikt op een zo breed mogelijke sociale mix en dat rekening houdt met de etnisch-culturele dimensie. Dit zou een globaal beleid moeten zijn dat gecentraliseerd is op het niveau van de Franse Gemeenschap. Een dergelijk beleid zou het volgens ons mogelijk maken om de quasi-markt en zijn perverse effecten en de hiërarchische organisatie van het scholenlandschap tegen te gaan. Onderaan die hiërarchie bevinden zich de scholen met een zwakke sociale positie, die zich moeten specialiseren in de opvang van leerlingen met een zwakke sociale achtergrond of een migratieachtergrond die naar hen doorverwezen worden door scholen met een gunstige positie.

Een van de voorgestelde oplossingen is om in te grijpen in de inschrijvingsprocedure (om op die manier de oriënterings- en segregatieprocessen tegen te gaan die het gevolg zijn van de werking van de quasi-markt). Wij pleiten voor een versterking van de doelstelling de sociale mix zoals die is opgenomen in het Inschrijvingsdecreet. Dit kan op de volgende manieren:

- › een centraler beheer van de inschrijvingsaanvragen via een internetplatform met gebruik van een procedure op basis van het ‘deferred acceptance algorithm’ (zie de voorstellen van de econome Estelle Cantillon van de ULB);
- › een centrale inschrijvingsprocedure voor alle onderwijsniveaus, ook in het kleuter- en het lager onderwijs;
- › bepaalde groepen leerlingen krijgen voorrang voor een bepaald percentage beschikbare plaatsen volgens de logica van de dubbele contingentering per relevant criterium. De Franse Gemeenschap kan zich laten inspireren door het regelsysteem dat in de Vlaamse Gemeenschap wordt gebruikt, met name door de *Lokale Overlegplatforms* van Gent en Brussel, die het systeem van de dubbele contingentering toepassen.

13.2.2. Doorverwijzing door scholen sanctioneren

Het stimuleren van een sociale mix d.m.v. een performantere regelgeving voor de inschrijvingen is maar één fase van een globaler beleid dat de negatieve impact van segregatie en doorverwijzingen kan terugdringen. Scholen moeten de sociale mix ook beschouwen als een onderdeel van hun opdracht om aan alle leerlingen zonder onderscheid dezelfde kansen tot ontplooiing en ontwikkeling te bieden, en zonder dit te proberen te omzeilen via een ontradingsbeleid voor bepaalde groepen leerlingen.

Scholen waarvoor de vergelijkende analyses praktijken kunnen aantonen die tot een doorverwijzingsbeleid leiden, via sancties, zittenblijven en/of oriëntering zonder behoorlijke argumentatie, zouden door de inspectie begeleid moeten worden en waar nodig gesanctioneerd.

13.2.3. Bewustmaking

Diversiteitsbeleid is geen vanzelfsprekendheid in de Franse Gemeenschap. De weg is nog lang vooraleer dit aanvaard zal worden door zowel de institutionele actoren op school als de leerlingen en hun gezin. Om alle vormen van discriminatie en ongelijkheid te bestrijden, bevelen wij de sensibilisering aan van alle schoolse actoren, in het bijzonder een vorming over indirect discriminerende processen. Die vormingen gaan over de organisatie van scholen en hun praktijken die zonder dat de actoren dit beseffen tot ongelijke behandeling kunnen leiden en bepaalde groepen leerlingen benadelen.

13.2.3.1. Institutionele actoren

Wij adviseren om de lerarenopleiding (maar ook de opleiding van andere institutionele actoren, directeurs en medewerkers van PMS-centra) aan te vullen met verplichte diversiteitslessen binnen hun algemene opleiding. De bestaande diversiteitslessen beperken zich nog te vaak tot etnisch-culturele diversiteit. De volgende aspecten moeten zeker aan bod komen:

- › een juridische benadering van het begrip diversiteit, met inbegrip van de geldende normen voor elk beschermd criterium;
- › een sociologisch deel waarin het verband wordt gelegd tussen diversiteitsbeleid, discriminatie en ongelijkheid in scholen;
- › een bewustmakingsdeel om met name de stereotypen over gezinnen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en met een migratieachtergrond en over gender, seksuele geaardheid, enz. te bestrijden;
- › een praktisch deel over concrete maatregelen en goede praktijken, alsook voorbeelden van tools die scholen kunnen gebruiken om zich voor elk beschermd criterium inclusiever op te stellen.

13.2.3.2. Bewustmaken van gediscrimineerde groepen

De attitudes en gedragspatronen die indirect tot discriminatie leiden, zien we niet alleen bij institutionele actoren. Een van de mechanismen die leiden tot concrete ongelijkheid is het feit dat de gediscrimineerde groepen zelf vaak niet op de hoogte zijn van hun rechten en de middelen die zij ter beschikking hebben om volledig te integreren in hun school. De groepen leerlingen die onder de beschermde criteria vallen, en hun families moeten worden bewustgemaakt en geïnformeerd zodat ze van hun rechten gebruik kunnen maken, bijvoorbeeld over het recht op gratis onderwijs voor groepen met een zwakke sociale afkomst of de integratiemaatregelen voor groepen leerlingen met een handicap, enz. De PMS-centra, de verenigingsstructuren, enz., maar ook de scholen zelf zouden deze opdracht voor hun rekening kunnen nemen.

13.2.3.3. Bewustmaking i.v.m. drie criteria die erg worden gestereotyped

De beschermde criteria handicap, gender en seksuele geaardheid verdienen meer aandacht.

Handicap

Om te beginnen moeten de verschillende actoren binnen de onderwijswereld, de ouders, de directeurs, de leraars én het ondersteunend personeel, intensiever worden bewustgemaakt

en geïnformeerd over integratie van leerlingen met een handicap. Deze bewustmaking van de onderwijsgemeenschap moet veeleer inzetten op wat leerlingen met een handicap wel kunnen en niet op wat ze niet kunnen.

Gender en seksuele geaardheid

Gezien de sterke stereotypering op vlak van gender en seksuele geaardheid moet het EVRAS-initiatief worden versterkt.

13.3. Naar gecombineerde methodes

Een laatste aanbeveling heeft te maken met het soort onderzoek dat in de toekomst moet worden gevoerd. We hebben het belang (en de beperkingen) aangetoond van de analyse van administratieve databanken en het gebruik van standaardvragenlijsten. De effecten van sociaal wenselijke antwoorden tonen aan hoe moeilijk het is om vragen over diversiteit en oriëntatie op school in verband met de beschermde criteria te onderzoeken met behulp van een zelfrapporteringsvragenlijst. Het is daarom belangrijk om de analyse van het onderzoek op basis van standaardvragenlijsten en de analyse van de bestaande administratieve databanken te combineren. Voor dit onderzoek hebben we in de eerste plaats een kwantitatieve methodologische benadering gebruikt. Voor de toekomst adviseren wij om voor alle beschermde criteria ook kwalitatieve onderzoeken te voeren.

13.3.1. Gender en seksuele geaardheid

De bestaande literatuur geeft trouwens aan dat de criteria gender en seksuele geaardheid minder vaak worden behandeld in de studies over de scholen van de Franse Gemeenschap. Ter herinnering, er is nog geen onderzoek gevoerd naar het welzijn van LGBT-leerlingen of naar mogelijke pesterijen. Er is nog veel niet geweten over de ongelijkheid en stereotypering op basis van gender. Wij adviseren om onderzoek te doen naar de schoolervaringen van LGBT-leerlingen en in de onderzoeken meer aandacht te besteden aan het aspect gender.

13.3.2. Handicap

Dit rapport wijst ook op de talloze lacunes in de kennis over het beschermde criterium handicap. Enkele voorbeelden: Hoe staan de institutionele actoren tegenover de integratie van leerlingen met een handicap? In welke mate vangen directeurs leerlingen met een handicap op? Helpen institutionele actoren – directeurs, leraars en medewerkers van de PMS-centra – ouders die met een integratieproject komen aankloppen? Of is het net omgekeerd en stellen zij zich terughoudend op tegenover leerlingen met een handicap? Kunnen we verschillen vaststellen op basis van het soort handicap? In welke mate beïnvloeden die uiteenlopende attitudes het succes van integratieprojecten? Wij adviseren om onderzoek te doen naar hoe de verschillende actoren uit de onderwijswereld tegenover de integratiemaatregelen staan.

14. BIBLIOGRAFIE

- Amerijckx, G., Moreau N., & Godin I. (2015). La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire. Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, Cahier Santé SIPES.
- André, G. & Hilgers, M. (2014). Position in the Field and Production of Judgment. Case Study of School Guidance Counseling. In Hilgers, M. & Mangez, E. *Social Field Theory: Concept and Applications*, London: Routledge, 121-139.
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baye, A. (2015). *Le poids des origines. Influence du niveau socioéconomique et de l'origine culturelle sur les inégalités d'acquis et de parcours scolaires à partir des données PISA*. Liège : ULG. http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/179576/1/BAYE_Francqui.pdf.
- Baye, A., Chenu, F., Crahay, C., Lafontaine, D. & Monseur, Ch. (2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport d'expertise commandité par le groupe parlementaire du Parti Socialiste. <http://hdl.handle.net/2268/165801>.
- Baye, A. & Monseur, Ch. (2012, sept.). *Exploring Gender Variability and Performance at the Extreme Tails of the Distribution in Reading*. AERA 2012. Annual Meeting, Vancouver, Canada.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A. & Monseur, C. (2010). La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. 31, *Les cahiers des Sciences de l'éducation*.
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A. & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 29-30, 1248.
- Baye, A. & Demeuse, M. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165(4), 91-103.
- Baye, A. (2004). La gestion des spécificités linguistiques et culturelles dans les évaluations internationales de la lecture. *Politiques d'Éducation et de Formation: Analyses et Comparaisons Internationales*. 11, 55-70.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504-509.
- Bouchat, T.-M., Delvaux & B. Hindryckx, G. (2008). Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 62.
- Cantillon, E. (2013). Mixité sociale : le rôle des procédures d'inscription scolaire. In P. Maystadt, E. Cantillon, L. Denayer P., P. Pestieau, B. Van Der Linden et M. Cattelain (Eds), *Le modèle social belge : quel avenir ?* (p. 847-864). Charleroi : Presses Universitaires de Charleroi.
- Ceniccola, P., Ouali, N., Desmarez, P. & Veinstein, M. (2010). *Différenciation des parcours scolaires et des trajectoires professionnelles des sortants.es du système éducatif de la Région de Bruxelles-Capitale*, Rapport final, Bruxelles : ULB, METICES. (consulté le 25 mars 2017 <http://ccfee.be/fr/publications/enseignement/les-sortantes-bruxelloises-de-l-enseignement-secondaire-differenciation-des-trajectoires-professionnelles>).
- Ceniccola, P., Cortese, V., & Veinstein, M., sous la direction de Desmarez. P. (2009). *Cadastre des sortants du système éducatif et suivi macroéconomique des trajectoires professionnelles*, Rapport de synthèse, ULB, METICES-TEF.

- Charlier, J.-É. (1987). *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires* (Thèse de doctorat), Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Chenu, F., Dupont, V., Lejong, M., Staelens, V., Hindryckx, G., & Grisay, A. (2011). *Analyse des causes et des conséquences du maintien en 3^{ème} maternelle. Rapport final. Ministère de la Communauté française.*
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. New York : Russell Sage Foundation.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Danhier, J. (2016). Teachers in Schools with Low Socioeconomic Composition: Are They Really that Different? *European Education*, 48(4), 274-293.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014) *Vers des écoles de qualité pour tous? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.
- Danhier, J. & Martin, E. (2014). "Comparing compositional effects in two education systems: the case of the Belgian communities." *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 171-189.
- Delvaux, B., & Serhadlioglu, E. (2014). La ségrégation scolaire: reflet déformé de la ségrégation urbaine: Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (100), 1113.
- Delvaux, B. (2011). Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (86), 1-59.
- Delvaux, B. & Maroy, C. (2009). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone: où se situent les désaccords? *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°68.
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie*, n°156, 19-27.
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, Chr., Lafontaine, D., Marissal, P., & Maroy, C. (2005), *Les bassins scolaires: de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Rapport à la Communauté française de l'étude intitulée Définition, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaire*, CERISIS, GIRSEF, INAS, IGEAT et SPE.
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion: encadrer la liberté. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M. H., Nicaise, J., Matoul, A., (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B., & Joseph, M. (2003). Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles: étude de cas en Belgique francophone, Rapport de recherche, Cerisis-UCL.
- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, Chr. & Quitte, Valerie. (2010). Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française: Rapport de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire.
- Demeuse, M., & Nicaise, J. (2005). Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire...: vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., Matoul, A. (Eds), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp.275-294). Bruxelles: De Boeck.

- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97-127.
- Demonty, I., Blondin, C., Matoul, A., Baye, A., & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers des sciences de l'éducation*, 34.
- Desmet, L., Dupriez, V. & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°108.
- Detraux, J.-J. (1987). Child-Adult interactive processes and communication skills in severely handicapped pupils. *European journal of special needs education*. 2(1), 45-51.
- Devleeschouwer, P. (2014). Les interdépendances locales entre établissements: un facteur clé pour comprendre les pratiques internes de gestion de la diversité. *Education et Formation*.
- Devleeshouwer, P. (2014) "Attachement au local et ancrage territorial, un prisme trop restreint pour comprendre le rapport à la ville des jeunes bruxellois", dans Devleeshouwer, P., Sacco, M., & Torrekens, C. (dir). *Bruxelles, ville mosaïque Entre espaces, diversités et politiques*. Bruxelles: PUB.
- Devleeshouwer, P. & Rea, A. (2011). Ségrégation scolaire, effets de système et quasi-marché scolaire: justifications de la différenciation par les acteurs du champ scolaire. *Éducation comparée, revue internationale et comparative en éducation*, 6, 161-180.
- Draelants H. & Ballatore M. (2014), "Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique", *Revue française de pédagogie*, 186 (1), p. 115-142.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et Formation*, n°52.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et sociétés*, n°21, pp. 163-180.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles: De Boeck.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir?: les modalités de groupement des élèves*. Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative education*, 42(02), 243-260.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. N°27, 3-26.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2003). *Scolarisation des enfants atteints d'une déficience: configurations idéologiques et enjeux*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A. & Nicaise, I. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché. In Demeuse, M., Frandji D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 87-132). Lyon: ENS éditions.

- Ghaye, B. (2015, mars 20). *Position scolaire l'année scolaire suivante d'élèves entrés en 3^e secondaire* (en 2006-2007 et 2012- 2013).
- Ghaye B., Mainguet C., Reginster I., Jauniaux N., Talbot B. (2012). Spécificités locales de parcours scolaires en Fédération Wallonie Bruxelles. Working Paper de l'IWEPS n°8, 25p. Spécificités locales de parcours scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Working Papers de l'IWEPS*, (8).
- Ghaye, B., Mainguet, C., Reginster, I. & Jauniaux, N. (2011). Contributions de l'analyse spatiale des parcours scolaires par commune de domicile à la description des ségrégations scolaires en Communauté française de Belgique. In C. Béduwé, M. Bruyère, T. Couppié, J.F. Giret, Y. Grelet, Ph. Lemistre, & P. Werquin. (eds). *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Relief N°34, pp. 117-130.
- Guio, A.-C. (2013). Regards sur la pauvreté et les inégalités en Wallonie. *Working Paper de l'IWEPS*, n°16.
- Herbrand, C. (2012). La filiation à l'épreuve de la présomption de paternité pour les couples de même sexe: questionnements et perspectives à partir du cas belge. *Droit et Société*, 82, 689-712.
- Hirtt, N. (2004). *L'école de l'inégalité. Les discours et les faits*. Bruxelles: éditions Labor/Espaces de Libertés.
- Hirtt, N. (2006). *Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale*. Bruxelles: Appel pour une école démocratique.
- Hirtt, N. (2007). *Déchiffrer le monde : Contre-manuel de statistiques pour citoyens militants*, Bruxelles: Aden.
- Hindriks, J. & Godin, M. (2016). Équité et efficacité des systèmes scolaires : une comparaison internationale des systèmes scolaires : une comparaison internationale basée sur la mobilité sociale à l'école. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 106, 1-32.
- Houssonloge, D. (2013). *L'impact des relations école-famille dans la réussite scolaire quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des enseignants*. Etude UFAPEC n° 34.
- Humblet, P. (2014). *Plus de chances dès l'enfance. Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants (Rapport de la première journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation)*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D. (2014). Chaque talent est-il pris en compte? La position des enfants issus de l'immigration dans les écoles belges. In B. Benyaich (Eds), *Il est moins une: Le temps est venu pour une autre politique de migration et d'intégration* (pp. 149-172). Bruxelles: Itinera.
- Jacobs, D., Danhier, J., Devleeshouwer, P. & Rea, A. (2013). Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone. In Maystadt, P., Cantillon, E., Denayer, L., Pestieau, P., Van der Linden, B. & Cattelain, M. (Eds), *Le modèle social belge: quel avenir? 20^e Congrès des économistes belges de langue française*, (pp. 781-806), Charleroi: Presses Universitaires de Charleroi.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne: Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D. & Rea, A. (2007). Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles. *Brussels Studies*. n°8.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande* (Rapport de recherche). Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D. & Rea, A. (2005). Construction et importation des classements ethniques. Allochtones et immigrés aux Pays-Bas et en Belgique. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol.21, n°2.

- Joseph, M. & Delvaux, B. (2005). Les logiques d'action des établissements scolaires, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance". *Recherches sociologiques*, n° 1, 7-27.
- Lafontaine, D., Baye, A., Vieluf, S., & Monseur, C. (2015). Equity in opportunity-to-learn and achievement in reading: a secondary analysis of PISA 2009 data. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 1-11.
- Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M. & Monseur, Ch. (2012). Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 141-183). Bruxelles: De Boeck.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique en Communauté française de Belgique. *Education Comparée*, 6, 69-90.
- Lafontaine, D. & Blondin, C. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française: apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lenel, E. (2010). *La mixité à l'école comme levier de réussite? Ressources et limites de deux modèles bruxellois*. *Brussels Studies*, Vol. 1, n°40.
- Mangez, E. (2002). Régulation et complexité des rapports familles-écoles. *Cahier de recherche du Girsef*, n°13.
- Mangez, E. & Liénard, G. (2014). Pilier contre champ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, Vol. 45, no.1, p. 1-22.
- Mangez, E., Joseph, M. & Delvaux, B. (2003). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Cerisis - UCL, 134 p.
- Manço, U., Robert, M.-T., Kalonji, B. (2013). Postcolonialisme et prise en charge institutionnelle des jeunes belgo-congolais en situation de rupture sociale (Anvers, Bruxelles). *African Diaspora*, 6, 2145.
- Marissal, P. (2014). La ségrégation entre écoles maternelles. *Education & Formation*, (e-302), 192-203.
- Merry, M. S. (2005), Social Exclusion of Muslim Youth in Flemish and French Speaking Belgian Schools, *Comparative Education Review*, Vol. 49, n° 1, 1-23.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Monseur, C. & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale, *Revue Française de Pédagogie*, 164, 55-65.
- Ouali, N. & Rea A., (1995). Insertion, discrimination et exclusion: cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes Bruxellois, *Dossier TEF*, n°11.
- Paternotte, D. (2008). *Sociologie politique comparée de l'ouverture du mariage civil aux couples de même sexe en Belgique, en France et en Espagne : des spécificités nationales aux convergences transnationales*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
- Sacco, M., Smits, W., Kavadias, D., Spruyt, B. & Caroline d'Andrimont (2016). Jeunesses bruxelloises : entre diversité et précarité. *Brussels Studies (Notes de synthèse)*, n° 98, (brussels.revues.org/1339 page vérifiée le 17 janvier 2017).
- Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris: La Découverte.

- Scali Th. & D'Amore S. (2015). Same-sex marriage and same-sex adoption: Socio-political context of the rights of gay and lesbian people in Belgium. *Psychology of Sexualities Review*, 81-98.
- Siroux, J.-L. (2011). *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*. Louvain-la-Neuve : Académia.
- Teney, C., Devleeshouwer, P., & Hanquinet, L. (2013). Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labor market matter? A mixed method approach, *Ethnicities*, (13)5, 5-84.
- Teney, C. & Subramanian, S.V. (2010), Attitudes toward Homosexuals among Youth in Multiethnic Brussels, *Cross-cultural research*, 44, 2, pp. 151-173.
- Timmerman, Chr., Verhoeven, M., Vandenhole, W., & Mahieu, P., (2010). *Quel droit à l'enseignement pour les enfants en séjour précaire ? Une analyse de la situation des enfants sans titre de séjour légal ou avec un titre de séjour précaire dans l'enseignement fondamental en Belgique*. Une recherche effectuée par le Centrum voor Migratie en Interculturele Studies (UA); le Groupe Interfacultaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF, UCL); de UNICEF Chair in Children's Rights (faculteit Rechten, UA); het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen (UA).
- Tremblay, Ph. (2012). Evaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*. 179 (2), 63-72.
- Tremblay, Ph. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires (l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire) destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage (Thèse de doctorat)*.
- Tremblay, Ph., Wolfs, J.-L. & Detraux, J.-J. (2007). *Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie*, Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- Van Campenhoudt L., Marquet J., & Quivy R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Parijs, Dunod, pp. 21-35.
- Van Campenhoudt L., Franssen A., & Cantelli F. (2009) " La méthode d'analyse en groupe ", *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 05 novembre 2009, consulté le 10 septembre 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/2968>. (article détaillant le focus group).
- Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*. Thèse de doctorat, Département des Sciences Economiques, Nouvelle série N°283, Louvain-la-Neuve: CIACO.
- Vandenberghe, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et Société*, 8(2), 111-123.
- Vandenberghe, V. & Zachary, M-D. (2000). Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Cahiers de recherche du Girsef*, n°7, Louvain-la-Neuve: Girsef, UCL.
- Verhoeven, M. (2002), *Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve : Académia-Bruylandt.
- Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires: vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle? *Education et Francophonie*, Vol. XXXIV, n°1. 95-116.

Verhoeven M. (2010). Politiques éducatives et diversité culturelle. Des philosophies d'intégration aux compromis locaux. In Ringelheim J. & Foblets M.-C. (Eds), *La diversité culturelle en Droit Belge*. Bruxelles: Bruylant.

Verhoeven, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*. 10(2), 189-203.

UNIA (2016). *A l'école de ton choix avec un handicap. Les aménagements raisonnables dans l'enseignement*. Bruxelles: Els Keytsman.

Vienne Ph. (2008). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles: De Boeck.

Wayens, B., Janssens, R., & Vaesen, J. (2013). L'enseignement à Bruxelles : une gestion de crise complexe. Notes de synthèse. *Brussels Studies* 70(70), 1-28.

OFFICIËLE DOCUMENTEN

Centre de documentation administrative (2004), *Décret organisant l'enseignement spécialisé*, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_006.pdf.

Communauté française de Belgique (2010). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à l'annexe à l'attestation d'admission en enseignement spécialisé pour les élèves fréquentant l'enseignement adapté aux élèves avec, autisme, polyhandicap, aphasie ou dysphasie*.

Communauté française de Belgique (2009). *Le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements de la Communauté française*. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_001.pdf (page vérifiée le 18 octobre 2017).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). Circulaire n°5620 du 23/02/2016. "Ouvrir mon établissement aux langues et aux cultures" – Inscription des écoles intéressées par le Programme OLC- année scolaire 2016-2017.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2016), *Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé*, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/42297_000.pdf.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). *Les indicateurs de l'enseignement 2015*. Bruxelles: Administration générale de l'enseignement.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Circulaire n°5083 du 05/12/2014. Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française- Appel à candidatures pour l'ouverture de nouveaux DAS-PA(2014-2015)*. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40353_000.pdf page vérifiée le 19 octobre 2017).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2013), *Circulaire n° 4550 du 10/09/2013 Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Service du médiateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012), *L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles*, www.enseignement.be/download.php?do_id=9288&do_check (page consultée le 14 mars 2017).

Ministère de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale (2010). *Circulaire 3079 portant sur le décret "inscription" - Modalités d'inscription en 1^{ère} année commune de l'enseignement secondaire*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27427&navi=4072>.

Ministère de la Communauté française (2013). *Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire*.

Ministère de la Communauté française (2011), *Les défis de l'enseignement spécialisé*, www.enseignement.be/download.php?do_id=8188&do_check.

Ministère de la Communauté française (2002). *Les filles et les carrières scientifiques. Faits et Gestes, 7*.

Pacte pour un enseignement d'excellence. Rapport du groupe de travail 1. Etat des lieux du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Service de la Recherche du Secrétariat général. Ministère de la Communauté française (2010). *Filles - garçons, égaux dans l'enseignement? - Faits et Gestes. Débats et Recherches en Communauté française Wallonie-Bruxelles, n°33*.





4

**DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS
DUITSTALIGE GEMEENSCHAP**

DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS DUIJTALIGE GEMEENSCHAP

ONDERZOEKSRAPPORT



Nele Havermans
Projectleiding: Steven Groenez

Onderzoek in opdracht van Unia

INHOUDSOPGAVE

LIJST VAN TABELLEN	336
LIJST VAN FIGUREN	337
DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS DUITSTALIGE GEMEENSCHAP	338
Inleiding	338
1. Het onderwijssysteem van de Duitstalige Gemeenschap	339
2. Administratieve onderwijsdata van de Duitstalige Gemeenschap	341
2.1. Beschrijving van dataset	341
2.2. Beschrijving van het onderwijssysteem	341
2.3. Herkomstvariabelen	344
2.4. Sociaaleconomische achtergrond van leerlingen	348
2.5. Geslacht van leerlingen	350
3. Onderzoeksmethode	351
3.1. Diversiteitsindex (Herfindahl-Hirschman)	351
3.2. Segregatie-index (Hutchens)	351
4. Onderzoeksresultaten	352
4.1. Evolutie van diversiteit tussen 2005-2006 en 2016-2017	352
4.2. Evolutie van segregatie tussen 2005-2006 en 2016-2017	355
5. Conclusie	358
5.1. Aanbevelingen voor onderwijsdata van de Duitstalige Gemeenschap	360
6. Bibliografie	361
BIJLAGE	362
7. Stappen in dataselectie	362
8. Formule voor Herfindahl-Hirschmann index	363
9. Formule voor Hutchens index	363

LIJST VAN TABELLEN

Tabel 1: Variabelen in administratieve onderwijsdata van de Duitstalige Gemeenschap	341
Tabel 2: Totaal aantal scholen naar onderwijsniveau en onderwijstype	342
Tabel 3: Aantal observaties naar onderwijsvorm en schooljaar	344
Tabel 4: Indeling in herkomstgroepen op basis van geboorteland en nationaliteit voor het schooljaar 2016-2017	345
Tabel 5: Aantal observaties (en percentage) naar herkomstgroep en schooljaar	345
Tabel 6: Aantal observaties (en percentage) naar migratieachtergrond en schooljaar	346
Tabel 7: Aantal observaties met en zonder schooltoelage naar schooljaar (enkel voor leerlingen in secundair onderwijs)	348
Tabel 8: Percentage observaties met schooltoelage naar onderwijsvorm en schooljaar (enkel voor leerlingen in secundair onderwijs)	349
Tabel 9: Percentage observaties in het secundair onderwijs met schooltoelage naar herkomstgroep en schooljaar (voor gewoon secundair onderwijs)	349

LIJST VAN FIGUREN

Figuur 1: Structuur van gewoon onderwijssysteem in de Duitstalige Gemeenschap	339
Figuur 2: Aantal observaties in het gewoon onderwijs naar onderwijsniveau en schooljaar	342
Figuur 3: Aantal observaties in het buitengewoon onderwijs naar onderwijsniveau en schooljaar	343
Figuur 4: Percentage observaties met migratieachtergrond naar onderwijsniveau, onderwijstype en schooljaar	347
Figuur 5: Percentage observaties met migratieachtergrond naar onderwijsvorm en schooljaar (voor gewoon secundair onderwijs)	347
Figuur 6: Percentage jongens naar onderwijsniveau, onderwijstype en schooljaar	350
Figuur 7: Percentage jongens naar onderwijsvorm	351
Figuur 8: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van migratieachtergrond naar type onderwijs	352
Figuur 9: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van migratieachtergrond in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau	353
Figuur 10: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van herkomstgroep naar type onderwijs	353
Figuur 11: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van herkomstgroep in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau	354
Figuur 12: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex voor ontvangen van beurs in gewoon secundair onderwijs	354
Figuur 13: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van geslacht in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau	355
Figuur 14: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van geslacht in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau	355
Figuur 15: Evolutie van Hutchens index op basis van migratieachtergrond in totaal en naar onderwijsniveau (2005-2006 tot en met 2016-2017)	356
Figuur 16: Evolutie van Hutchens index op basis van ontvangen van beurs (2005-2006 tot en met 2015-2016) voor het secundair onderwijs	357
Figuur 17: Evolutie van Hutchens index op basis van geslacht in totaal en naar onderwijsniveau (2005-2006 tot en met 2016-2017)	357

DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS DUITSTALIGE GEMEENSCHAP

INLEIDING

In dit rapport onderzoeken we de evolutie van de diversiteit en segregatie in het onderwijssysteem van de Duitstalige Gemeenschap voor de schooljaren 2005-2006 tot en met 2016-2017. Hoewel zowel diversiteit als segregatie de aanwezigheid van verschillende groepen in het onderwijs bestuderen, leggen ze ieder een andere klemtoon. Diversiteit verwijst naar de aanwezigheid van verschillende sociale groepen (bv. herkomstgroepen of sociaaleconomische groepen) binnen scholen, terwijl segregatie nagaat in welke mate deze groepen op een gelijke manier over scholen verdeeld zijn binnen een bepaald gebied.

We analyseren in dit rapport de sociaaleconomische, de etnische en de geslachtssamenstelling van scholen. De sociaaleconomische schoolsamenstelling is door onderzoek in verband gebracht met de onderwijsuitkomsten van kinderen. Kinderen in scholen met een sterke aanwezigheid leerlingen met een hogere sociaaleconomische status zouden beter op school presteren dan kinderen op scholen met meer leerlingen met een lagere sociaaleconomische status (van Ewijk & Slegers, 2010). Deze resultaten worden slechts gedeeltelijk bevestigd voor het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs.¹ Hiernaast zouden kinderen die naar een school gaan met meer etnische diversiteit een positievere houding hebben tegenover andere etnische groepen.² Ook de geslachtssamenstelling van de klas zou een invloed op de onderwijsuitkomsten van kinderen hebben. Zo toonde bijvoorbeeld een recente studie aan dat Vlaamse

leerlingen in scholen met een hoger percentage meisjes een positievere houding ten opzichte van school hebben dan leerlingen in scholen met relatief minder meisjes.³

Voor deze studie maken we gebruik van administratieve data van leerlingen voor de schooljaren 2005-2006 tot en met 2016-2017. De dataset bevat onder andere informatie over de school, onderwijsniveau, onderwijsvorm, geboortedatum, woonplaats, geslacht, nationaliteit, geboorteland en het ontvangen van een schooltoelage. Het is de eerste keer dat de administratieve data van de Duitstalige Gemeenschap gebruikt worden voor een analyse van de diversiteit en segregatie op scholen.

De opbouw van dit rapport is als volgt. Eerst bespreken we kort het onderwijssysteem in de Duitstalige Gemeenschap. Vervolgens behandelen we de structuur van de administratieve data. Hierna geven we enkele beschrijvende resultaten voor de onderwijsstructuur van de Duitstalige Gemeenschap en de origine, sociaaleconomische status en geslacht van leerlingen. Na een bespreking van de gebruikte diversiteits- en segregatie-index gaan we over naar de presentatie van de resultaten voor deze twee indexen. Hierbij focussen we steeds op de migratieachtergrond, de sociaaleconomische status en het geslacht van leerlingen. In de conclusie vatten we de voornaamste resultaten samen en geven we enkele concrete aanbevelingen in verband met de administratieve data.

1 Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012; Belfi, 2015; Belfi, Haelermans, & De Fraine, 2016; Dumay & Dupriez, 2008.

2 Thijs & Verkuyten, 2014.

3 Demanet et al., 2013.

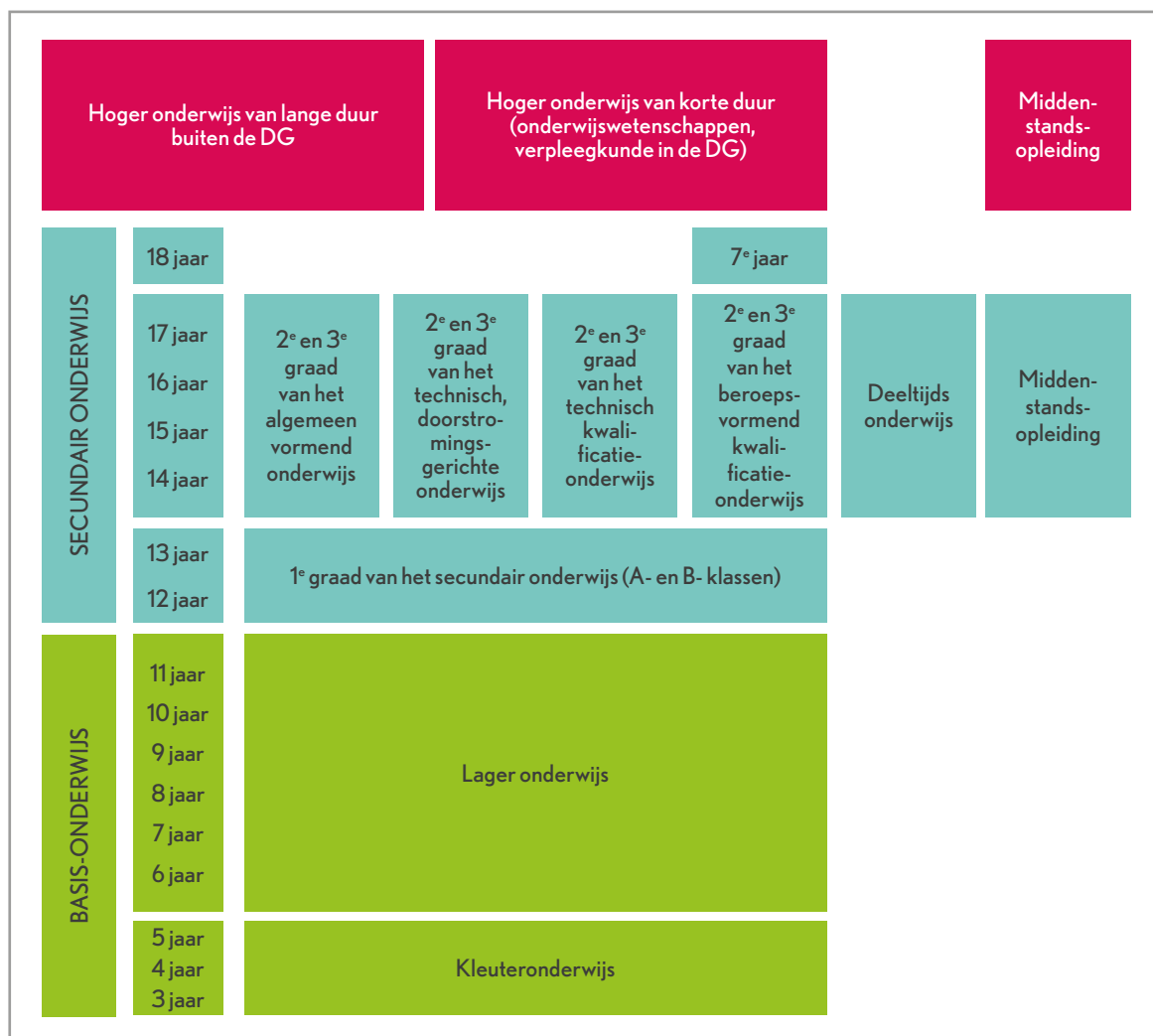
1. HET ONDERWIJSSYSTEEM VAN DE DUITSTALIGE GEMEENSCHAP

Sinds 1 januari 1989 is de Duitstalige Gemeenschap bevoegd voor onderwijs. In de Duitstalige Gemeenschap zijn er drie onderwijsnetten: het vrije gesubsidieerde onderwijs, het officiële gesubsidieerde onderwijs (voornamelijk georganiseerd door gemeenten) en het gemeenschapsonderwijs.

De basisstructuur van het onderwijssysteem in de Duitstalige Gemeenschap lijkt sterk op die in de Vlaamse en Franstalige Gemeenschap. Er zijn twee types onderwijs: het gewoon

onderwijs en het buitengewoon onderwijs (Sonderschule). Het onderwijs is opgebouwd uit vier niveaus: het kleuteronderwijs (Kindergarten) voor leerlingen vanaf 3 jaar, het lager onderwijs (Primarschule) voor leerlingen vanaf 6 jaar, het secundair onderwijs (Sekundarschule) voor leerlingen vanaf 12 jaar, en het hoger onderwijs (Hochschule)⁴ (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2015). In figuur 1 tonen we de structuur van het gewoon onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap.

Figuur 1: Structuur van gewoon onderwijssysteem in de Duitstalige Gemeenschap



Bron: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2017)

4 Er is slechts één instelling in de Duitstalige Gemeenschap die hoger onderwijs aanbiedt, namelijk de Autonome Hochschule in Eupen.

We gaan hieronder dieper in op de structuur van het secundair onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap en leggen parallellen met de structuur in het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs.

De eerste graad in het (gewoon) secundair onderwijs (Beobachtungsstufen) is gemeenschappelijk. Binnen deze gemeenschappelijke eerste graad is er, net als in het Nederlandstalig onderwijs, een onderscheid tussen een A- en een B-stroom. In het Franstalig onderwijs van België is er naast een A-stroom (commune) en B-stroom (différenciée) ook nog een derde stroom waarin leerlingen een aangepast programma kunnen volgen (complémentaire). Deze derde stroom is gericht op leerlingen die moeilijkheden hebben om de competenties van de A-stroom te behalen.

In de tweede graad kunnen leerlingen kiezen tussen vier onderwijsvormen⁵ in het voltijds onderwijs, namelijk een algemene onderwijsvorm (Allgemeinbildender Unterricht), een technische doorstromingsgerichte onderwijsvorm (Technischer Übergangunterricht), een technische kwalificatiegerichte onderwijsvorm (Technischer Befähigungsunterricht), en een beroepsonderwijsvorm (Berufsbildender Unterricht). Het verschil tussen de twee technische onderwijsvormen is dat de doorstromingsgerichte onderwijsvorm leerlingen voorbereidt op hoger onderwijs, terwijl de kwalificatiegerichte onderwijsvorm de leerlingen opleidt voor een directe deelname aan de arbeidsmarkt. De structuur van de tweede en derde graad komt het sterkst overeen met dat van het Franstalig onderwijs waar ook een onderscheid gemaakt wordt tussen een doorstromingsgerichte en kwalificatiegerichte technische onderwijsvorm. In het Nederlandstalig onderwijs is er geen opsplitsing van het technisch onderwijs, maar werd er bij de laatste onderwijshervormingen eveneens sterker de nadruk gelegd op de fina-

liteit van de studierichtingen. Het onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap verschilt van beide taalgemeenschappen in dat er geen aparte, voltijdse kunstonderwijsvorm is, maar dat dit binnen de technische en beroepsonderwijsvorm geïntegreerd is.

Naast het voltijds onderwijs bestaat er ook een systeem van deeltijds onderwijs waarin leerlingen deeltijds naar school gaan en deeltijds stage lopen. Dit kunnen ze ofwel doen aan een school (Teilzeitunterrichtszentrum) of aan een opleidingscentrum (Zentrum für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand). Ook in het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs bestaat er het systeem van deeltijds onderwijs waarbij de theoretische opleiding aangeboden wordt in aparte opleidingscentra (bv. Syntra in Vlaanderen of IFAPME in Wallonië) of in scholen.

Tot slot bespreken we kort het buitengewoon onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap. Het buitengewoon onderwijs bestaat, net als het gewoon onderwijsniveau, uit kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. Ongeveer 2% van de leerlingen in de Duitstalige Gemeenschap gaat naar een school in het buitengewoon onderwijs (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2015).⁶ Hiernaast zijn er ook kinderen met een beperking die in het gewoon onderwijs extra begeleiding krijgen. In het Franstalig onderwijs bestaat hetzelfde systeem. Ook in het Nederlandstalig onderwijs is dit systeem ingevoerd door het M-decreet, dat streeft naar meer integratie van leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs.

5 Sommige bronnen over het onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap spreken van drie onderwijsvormen en maken hierbij geen onderscheid tussen de technische doorstromingsgerichte onderwijsvorm en de technische kwalificatiegerichte onderwijsvorm (Europese Commissie, 2010; Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2008). Wij kiezen ervoor om wel een onderscheid tussen deze twee types van technisch onderwijs te maken, omdat dit beter overeenstemt met de informatie uit de administratieve data.

6 In de Duitstalige Gemeenschap wordt er geen buitengewoon onderwijs aangeboden aan kinderen met een visuele of gehoorbeperking.

2. ADMINISTRATIEVE ONDERWIJSDATA VAN DE DUITSTALIGE GEMEENSCHAP

2.1. Beschrijving van dataset

Voor onze analyses gebruiken we een dataset van de Duitstalige Gemeenschap die de periode tussen de schooljaren 2005-2006 en 2016-2017 bestrijkt. De oorspronkelijke dataset omvat 206.064 observaties en 18 variabelen.⁷ Individuele leerlingen kunnen geïdentificeerd worden aan de hand van een unieke (geanonimiseerde) identiteitsvariabele, hetzelfde geldt voor scholen. De variabelen met een korte omschrijving van hun inhoud worden weergegeven in tabel 1.

Tabel 1: Variabelen in administratieve onderwijsdata van de Duitstalige Gemeenschap

Variables
Schooljaar
Identificatievariabele van leerlingen
Identificatievariabele van school
Leerjaar in school
Type onderwijs
Niveau onderwijs
Onderwijsvorm
Land van woonplaats leerling
Gemeente van woonplaats leerling
Postcode van woonplaats leerling
Geboortemaand
Geboortjaar
Geslacht
Nationaliteit
Nieuwkomer
Geboorteplaats
Geboorteland
Ontvangen van studiebeurs

Bij het voorbereiden van de analyses hebben we enkele aanpassingen gemaakt aan de oorspronkelijke dataset. Deze aanpassingen worden in bijlage besproken. Na deze aanpassingen zijn er nog 159.004 observaties in de dataset van 26.634 leerlingen in 94 scholen.⁸

2.2. Beschrijving van het onderwijssysteem

We beschrijven het aantal scholen naar onderwijsniveau en -type voor het schooljaar 2016-2017 in tabel 2. Bij de tabel dient opgemerkt te worden dat bijna alle scholen die lager onderwijs aanbieden, ook kleuteronderwijs organiseren. Dit geldt voor alle schooljaren. Omwille van het zeer beperkte aantal scholen die enkel kleuter- of lager onderwijs aanbieden, maken we in onze analyses van de diversiteit en segregatie bij het onderwijsniveau geen onderscheid tussen kleuter- en lager onderwijs.

In het schooljaar 2016-2017 zijn er in het gewoon onderwijs 55 scholen die kleuter- en lager onderwijs aanbieden, en slechts 1 school waar enkel lager onderwijs georganiseerd wordt. Verder zijn er 9 scholen die enkel secundair onderwijs aanbieden, en 1 instelling voor hoger onderwijs. In het buitengewoon onderwijs is er 1 school met kleuteronderwijs, drie lagere schoolafdelingen (Eupen, Sankt Vith en Bütgenbach) met secundair onderwijs; en 1 school met enkel lager onderwijs.

7 Hiernaast zijn er 10 variabelen in de dataset waarvoor alle waarden ontbrekend zijn. Deze variabelen zijn: "Certificats", "Financement", "Discipline", "Enseign_inclusive", "Secteur", "Indic_edc", "Quartier", "Education_mère", "Langue", en "Voyage_sansabris".

8 De leerlingenaantallen voor het kleuter, lager en secundair onderwijs in de aangepaste dataset komen sterk overeen met de officiële cijfers die de Duitstalige Gemeenschap op haar website publiceert. Deze cijfers kunnen geraadpleegd worden op http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080.

Tabel 2: Totaal aantal scholen naar onderwijsniveau en onderwijstype

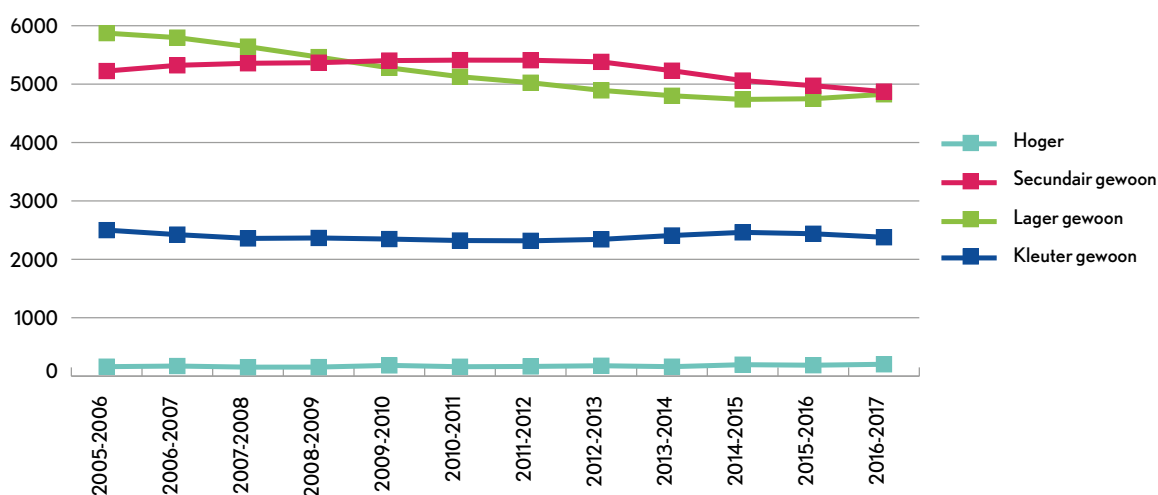
	Buitengewoon	Gewoon
Kleuter	1	55
Lager	4	56
Secundair	1	9
Hoger	0	1

In figuur 2 geven we de verdeling van de leerlingen in het gewoon onderwijs weer naar onderwijsniveau, onderwijstype en schooljaar in de finale dataset. We zien dat het totale leerlingenaantal in het gewoon kleuter- en lager onderwijs een dalende trend heeft gekend in de observatieperiode. In het gewoon secundair onderwijs was er een toename tussen de schooljaren 2005-2006 en 2010-2011, in de

volgende schooljaren nam het leerlingenaantal vervolgens af. Het leerlingenaantal in het hoger onderwijs kende een lichte stijging.

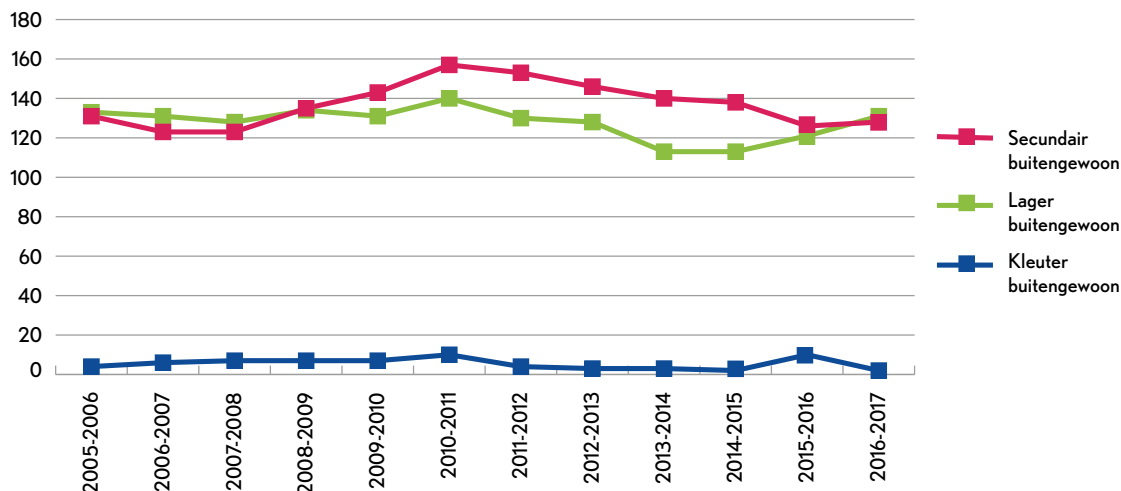
In figuur 3 geven we de leerlingenaantallen weer voor het buitengewoon kleuter-, lager en secundair onderwijs. In het buitengewoon onderwijs is het leerlingenaantal tamelijk stabiel gebleven tijdens de observatieperiode.

Figuur 2: Aantal observaties in het gewoon onderwijs naar onderwijsniveau en schooljaar⁹



⁹ De cijfers in deze figuur zijn gebaseerd op een berekening van de onderzoekers op basis van de databestanden die voor deze studie gebruikt werden. Om statistische analyses mogelijk te kunnen maken, werden enkele observaties uit het databestand gehaald, zoals beschreven in de bijlage "Stappen in dataselectie". Daardoor kunnen bepaalde cijfers afwijken van de officiële leerlingenaantallen die de Duitstalige Gemeenschap publiceert. Deze cijfers kunnen geraadpleegd worden op de website van de Duitstalige Gemeenschap: http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080/.

Figuur 3: Aantal observaties in het buitengewoon onderwijs naar onderwijsniveau en schooljaar¹⁰



Voor de leerlingen in het secundair onderwijs maakt de dataset een onderscheid tussen de vier onderwijsvormen in het secundair onderwijs (algemeen, technisch doorstromingsgericht, technisch kwalificatiegericht, beroeps), deeltijds onderwijs en het onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen ('EAS').¹¹

In tabel 3 geven we het aantal observaties in iedere onderwijsvorm van het secundair onderwijs weer naar schooljaar. De meeste leerlingen volgen de algemene onderwijsvorm. Het deeltijds onderwijs heeft een beperkt aantal leerlingen.

¹⁰ De cijfers in deze figuur zijn gebaseerd op een berekening van de onderzoekers op basis van de databestanden die voor deze studie gebruikt werden. Om statistische analyses mogelijk te kunnen maken, werden enkele observaties uit het databestand gehaald, zoals beschreven in de bijlage "Stappen in dataselectie". Daardoor kunnen bepaalde cijfers afwijken van de officiële leerlingenaantallen die de Duitstalige Gemeenschap publiceert. Deze cijfers kunnen geraadpleegd worden op de website van de Duitstalige Gemeenschap: http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080/.

¹¹ Omwille van de zeer beperkte aantallen leerlingen in het onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen worden deze voor de Duitstalige Gemeenschap niet weergegeven.

Tabel 3: Aantal observaties naar onderwijsvorm en schooljaar¹²

	Algemeen	Technisch doorstroming	Technisch kwalificatie	Beroeps	Deeltijds	Totaal
2005-2006	3.565	165	674	768	47	5.219
2006-2007	3.658	162	687	767	48	5.322
2007-2008	3.676	185	685	768	43	5.357
2008-2009	3.678	188	680	772	49	5.367
2009-2010	3.566	237	768	788	44	5.403
2010-2011	3.537	220	818	785	43	5.403
2011-2012	3.444	307	789	802	53	5.395
2012-2013	3.368	298	839	821	47	5.373
2013-2014	3.307	277	831	775	39	5.229
2014-2015	3.196	254	760	801	49	5.060
2015-2016	3.198	244	701	785	39	4.967
2016-2017	3.126	234	694	763	43	4.860

2.3. Herkomstvariabelen

De dataset bevat informatie over de nationaliteit en het geboorteland van de leerlingen. Op basis van deze variabelen hebben we twee herkomstvariabelen geconstrueerd.

Een eerste variabele maakt een onderscheid tussen zes verschillende herkomstgroepen:

- › België: leerlingen die in België geboren zijn en de Belgische nationaliteit hebben
- › Duitsland: leerlingen die in Duitsland geboren zijn of de Duitse nationaliteit hebben
- › Andere EU15: leerlingen die in een ander EU15-land dan België en Duitsland geboren zijn of de nationaliteit van een ander EU15-land dan België en Duitsland hebben¹³
- › Andere EU-landen: leerlingen die in een ander EU-land dan een EU15-land geboren zijn of de nationaliteit van een ander EU-land dan een EU15-land hebben¹⁴

- › Turkije en Maghreb: leerlingen die in Turkije of een Maghreb-land geboren zijn, of de nationaliteit van Turkije of een Maghreb-land hebben
- › Andere niet-EU-landen: leerlingen die in een ander niet-EU-land dan Turkije of een Maghreb-land geboren zijn of de nationaliteit van een ander niet-EU-land Turkije of een Maghreb-land hebben

In tabel 4 geven we de frequentie van de verschillende combinaties van geboorteland en nationaliteit weer voor het schooljaar 2016-2017. De lijnen tonen aan welke combinaties we samengenomen hebben voor het aanmaken van de zes herkomstgroepen.

¹² De cijfers in deze tabel zijn gebaseerd op een berekening van de onderzoekers op basis van de databestanden die voor deze studie gebruikt werden. Om statistische analyses op deze data mogelijk te kunnen maken, werden enkele observaties uit het databestand gehaald, zoals beschreven in de bijlage "Stappen in dataselectie". Daardoor kunnen bepaalde cijfers afwijken van de officiële leerlingenaantallen die de Duitstalige Gemeenschap publiceert. Deze cijfers kunnen geraadpleegd worden op de website van de Duitstalige Gemeenschap: http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080/.

¹³ De andere EU15-landen zijn Denemarken, Finland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, Italië, Luxemburg, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Verenigd Koninkrijk en Zweden.

¹⁴ De andere EU-landen zijn Estland, Letland, Litouwen, Polen, Tsjechië, Slowakije, Hongarije, Slovenië, Bulgarije, Roemenië, Malta en Cyprus en Kroatië.

Tabel 4: Indeling in herkomstgroepen op basis van geboorteland en nationaliteit voor het schooljaar 2016-2017

		Geboorteland					
		België	Duitsland	Andere EU15	Andere EU	Turkije-Maghreb	Andere niet-EU
Nationaliteit	België	8.597	758	58	8	4	104
	Duitsland	115	1.445	20	4	0	26
	Andere EU15	48	40	236	1	1	18
	Andere EU	49	12	1	97	0	5
	Turkije-Maghreb	49	7	2	0	26	0
	Andere niet-EU	321	43	10	14	4	390

In tabel 5 geven we de verdeling van de herkomstgroepen per schooljaar weer. Ongeveer 70% van de leerlingen is van Belgische herkomst. De relatieve aanwezigheid van deze herkomstgroep is wel met ongeveer 4 procentpunten afgenomen tussen 2005-2006 en 2016-2017. De tweede grootste herkomstgroep is de Duitse herkomstgroep. Het is niet verrassend dat deze herkomstgroep zo sterk aanwezig is in het Duitstalig onderwijs, gezien het specifieke geografische en historische karakter van deze regio. Het

percentage leerlingen van een ander EU15-land is tamelijk stabiel gebleven in de observatieperiode. De andere herkomstgroepen hebben wel een toename gekend. We zien dat ten opzichte van het schooljaar 2005-2006 de proportionele aanwezigheid van leerlingen in deze herkomstgroepen verdubbeld is in 2016-2017. Binnen de herkomstgroep “andere niet-EU” zijn vooral leerlingen van Russische en Kosovaarse herkomst sterk vertegenwoordigd.

Tabel 5: Aantal observaties (en percentage) naar herkomstgroep en schooljaar

	België	Duitsland	Andere EU15	Andere EU	Turkije-Maghreb	Andere niet-EU	Onvoldoende informatie	Totaal
2005-2006	10.194 (72,7%)	2.487 (17,7%)	512 (3,7%)	98 (0,7%)	49 (0,3%)	656 (4,7%)	31 (0,2%)	14.027 (100%)
2006-2007	10.009 (71,6%)	2.543 (18,2%)	511 (3,7%)	103 (0,7%)	63 (0,5%)	714 (5,1%)	31 (0,2%)	13.974 (100%)
2007-2008	9.733 (71,0%)	2.583 (18,8%)	511 (3,7%)	100 (0,7%)	57 (0,4%)	718 (5,2%)	27 (0,2%)	13.769 (100%)
2008-2009	9.596 (70,4%)	2.583 (19,0%)	496 (3,6%)	109 (0,8%)	71 (0,5%)	743 (5,5%)	18 (0,1%)	13.627 (100%)
2009-2010	9.408 (69,7%)	2.620 (19,4%)	488 (3,6%)	118 (0,9%)	70 (0,5%)	778 (5,8%)	12 (0,1%)	13.494 (100%)
2010-2011	9.193 (69,0%)	2.642 (19,8%)	445 (3,3%)	112 (0,8%)	68 (0,5%)	864 (6,5%)	4 (0,0%)	13.328 (100%)
2011-2012	9.029 (68,4%)	2.626 (19,9%)	431 (3,3%)	125 (0,9%)	79 (0,6%)	911 (6,9%)	2 (0,0%)	13.203 (100%)
2012-2013	8.927 (68,3%)	2.581 (19,7%)	416 (3,2%)	136 (1,0%)	91 (0,7%)	919 (7,0%)	1 (0,0%)	13.071 (100%)
2013-2014	8.799 (68,4%)	2.516 (19,6%)	417 (3,2%)	147 (1,1%)	85 (0,7%)	890 (6,9%)	3 (0,0%)	12.857 (100%)
2014-2015	8.707 (68,5%)	2.463 (19,4%)	414 (3,3%)	155 (1,2%)	82 (0,6%)	880 (6,9%)	9 (0,1%)	12.710 (100%)
2015-2016	8.599 (68,2%)	2.445 (19,4%)	404 (3,2%)	157 (1,2%)	80 (0,6%)	902 (7,2%)	18 (0,1%)	12.605 (100%)
2016-2017	8.597 (68,6%)	2.318 (18,5%)	402 (3,2%)	172 (1,4%)	89 (0,7%)	935 (7,5%)	27 (0,2%)	12.540 (100%)

De tweede herkomstvariabele die we geconstrueerd hebben, maakt een tweedeling tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond:

- › Leerlingen zonder migratieachtergrond: leerlingen die tot de Belgische of Duitse herkomstgroep behoren;
- › Leerlingen met migratieachtergrond: leerlingen die tot de herkomstgroepen “andere EU15”, “andere EU”, “Turkije-Maghreb” en “andere niet-EU” behoren.

De verdeling van deze tweede herkomstvariabele geven we weer in tabel 6. Deze tabel toont, net als tabel 5, dat de proportionele aanwezigheid van leerlingen met een migratieachtergrond toegenomen is tussen de schooljaren 2005-2006 en 2016-2017.

Tabel 6: Aantal observaties (en percentage) naar migratieachtergrond en schooljaar

	Geen migratieachtergrond	Migratieachtergrond	Onvoldoende informatie	Totaal
2005-2006	12.681 (90,4%)	1.315 (9,4%)	31 (0,2%)	14.027 (100%)
2006-2007	12.552 (89,8%)	1.391 (10,0%)	31 (0,2%)	13.974 (100%)
2007-2008	12.356 (89,9%)	1.386 (10,0%)	27 (0,2%)	13.769 (100%)
2008-2009	12.190 (89,6%)	1.419 (10,3%)	18 (0,1%)	13.627 (100%)
2009-2010	12.028 (89,2%)	1.454 (10,7%)	12 (0,0%)	13.494 (100%)
2010-2011	11.835 (88,8%)	1.489 (11,2%)	4 (0,0%)	13.328 (100%)
2011-2012	11.655 (88,3%)	1.546 (11,7%)	2 (0,0%)	13.203 (100%)
2012-2013	11.508 (88,0%)	1.562 (12,0%)	1 (0,0%)	13.071 (100%)
2013-2014	11.315 (88,0%)	1.539 (12,0%)	3 (0,0%)	12.857 (100%)
2014-2015	11.170 (87,9%)	1.531 (12,0%)	9 (0,1%)	12.710 (100%)
2015-2016	11.044 (87,6%)	1.543 (12,2%)	18 (0,1%)	12.605 (100%)
2016-2017	10.915 (87,0%)	1.598 (12,7%)	27 (0,2%)	12.540 (100%)

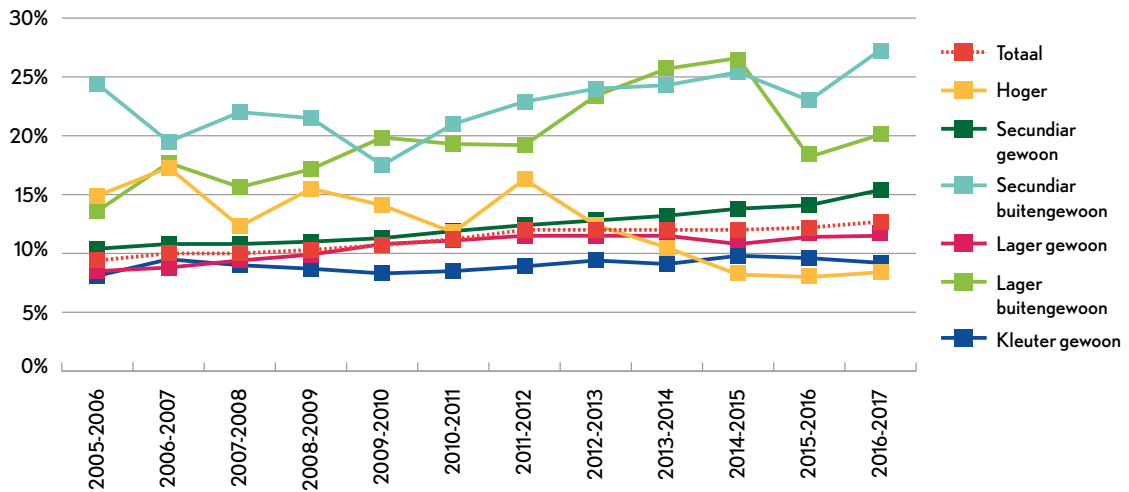
In figuur 4 presenteren we het percentage leerlingen met een migratieachtergrond naar onderwijsniveau, onderwijstype en schooljaar. We geven in deze figuur niet de resultaten voor het bijzonder kleuteronderwijs weer. Omwille van de zeer lage leerlingenaantallen per schooljaar (figuur 2), kunnen we hier zeer grote schommelingen in het percentage leerlingen met een migratieachtergrond waarnemen. We zien zowel in het gewoon als het buitengewoon onderwijs een toename van het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond.¹⁵ Hier is één uitzondering op: in het hoger onderwijs is het percentage leerlingen met een migratieachtergrond afgenomen met iets minder dan de helft.

Wanneer we voor het gewoon secundair onderwijs een onderscheid maken naar onderwijsvorm in figuur 5, kunnen we in de eerste plaats zien dat er in alle onderwijsvormen een toename is van het percentage leerlingen met een migratieachtergrond. In de algemene en technische onderwijsvormen zijn proportioneel het minst leerlingen met een migratieachtergrond. Het percentage is het hoogst in het deeltijds onderwijs: in het schooljaar 2016-2017 had meer dan één derde van de leerlingen in deze onderwijsvorm een migratieachtergrond.¹⁶ In de beroeps-onderwijsvorm heeft ongeveer één leerling op vier in 2016-2017 een migratieachtergrond.

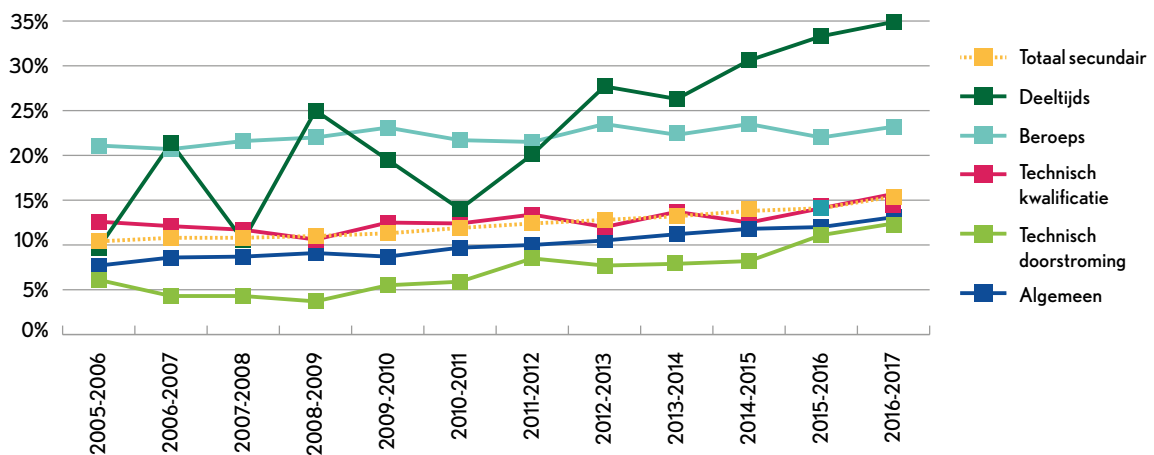
¹⁵ De grote procentuele schommelingen in het buitengewoon (lager en secundair) onderwijs en het hoger onderwijs zijn toe te schrijven aan de eerder lage leerlingenaantallen.

¹⁶ De grote procentuele schommelingen in het deeltijds onderwijs zijn toe te schrijven aan de eerder lage leerlingenaantallen.

Figuur 4: Percentage observaties met migratieachtergrond naar onderwijsniveau, onderwijstype en schooljaar



Figuur 5: Percentage observaties met migratieachtergrond naar onderwijsvorm en schooljaar (voor gewoon secundair onderwijs)



2.4. Socioeconomische achtergrond van leerlingen

Het aantal variabelen die de socioeconomische achtergrond van leerlingen meten in de dataset, is zeer beperkt. We beschikken enkel over een variabele die meet of de leerling al dan niet een schooltoelage ontvangt in het secundair onderwijs.¹⁷ Als gevolg hiervan hebben we geen indicator van de socioeconomische achtergrond voor leerlingen in het kleuter-, lager en hoger onderwijs.

In tabel 7 geven we het aantal leerlingen met en zonder schooltoelage weer naar schooljaar. Deze tabel omvat enkel observaties van leerlingen in het secundair onderwijs. De dataset bevat geen informatie over deze variabele voor het schooljaar 2016-2017. Het percentage leerlingen met een schooltoelage is met 4 procentpunten afgenomen in 2015-2016 ten opzichte van 2005-2006. Deze procentuele afname kan verklaard worden doordat de inkomensvoorwaarden doorheen de jaren niet mee geëvolueerd zijn, maar enkel geïndexeerd zijn.¹⁸

Tabel 7: Aantal observaties met en zonder schooltoelage naar schooljaar (enkel voor leerlingen in secundair onderwijs)¹⁹

	Geen schooltoelage	Schooltoelage	Totaal
2005-2006	4.146 (77,4%)	1.209 (22,6%)	5.355 (100%)
2006-2007	4.249 (78,0%)	1.196 (22,0%)	5.445 (100%)
2007-2008	4.334 (79,1%)	1.146 (20,9%)	5.480 (100%)
2008-2009	4.348 (79,0%)	1.154 (21,0%)	5.502 (100%)
2009-2010	4.452 (80,3%)	1.094 (19,7%)	5.546 (100%)
2010-2011	4.504 (80,9%)	1.064 (19,1%)	5.568 (100%)
2011-2012	4.523 (81,3%)	1.039 (18,7%)	5.562 (100%)
2012-2013	4.469 (80,9%)	1.058 (19,1%)	5.527 (100%)
2013-2014	4.388 (81,7%)	982 (18,3%)	5.370 (100%)
2014-2015	4.238 (81,5%)	961 (18,5%)	5.199 (100%)
2015-2016	4.151 (81,4%)	948 (18,6%)	5.099 (100%)

In tabel 8 geven we het percentage leerlingen met een schooltoelage weer naar onderwijsvorm. In alle onderwijsvormen, met uitzondering van het deeltijds onderwijs, is er een afname van het percentage leerlingen met een schooltoelage tussen 2005-2006 en 2015-2016. In het deeltijds onderwijs zijn er grote schommelingen in het percentage leerlingen met een schooltoe-

lage: zo verdubbelt dit percentage bijvoorbeeld van 12% naar 25% tussen 2014-2015 en 2015-2016. In de beroepsonderwijsvorm ontvangen leerlingen gemiddeld het vaakst een schooltoelage: over alle schooljaren heen heeft 1 observatie op 4 een schooltoelage ontvangen in deze onderwijsvorm.

¹⁷ In het basisonderwijs worden geen studietoelagen gegeven. Hoewel er ook in het hoger onderwijs studietoelagen bestaan, is deze informatie niet beschikbaar in de dataset.

¹⁸ Ministerie van de Duitstalige Gemeenschap, persoonlijke communicatie, 9 augustus 2017.

¹⁹ De cijfers in deze tabel zijn gebaseerd op een berekening van de onderzoekers op basis van de databestanden die voor deze studie gebruikt werden. Om statistische analyses mogelijk te kunnen maken, werden enkele observaties uit het databestand gehaald, zoals beschreven in de bijlage "Stappen in dataselectie". Daardoor kunnen bepaalde cijfers afwijken van de officiële leerlingenaantallen die de Duitstalige Gemeenschap publiceert. Deze cijfers kunnen geraadpleegd worden op de website van de Duitstalige Gemeenschap: http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080/.

Tabel 8: Percentage observaties met schooltoelage naar onderwijsvorm en schooljaar (enkel voor leerlingen in secundair onderwijs)

	Algemeen	Technisch doorstroming	Technisch kwalificatie	Beroeps	Deeltijds
2005-2006	20,3%	26,1%	28,0%	27,1%	21,3%
2006-2007	20,2%	24,7%	25,2%	27,3%	12,5%
2007-2008	19,1%	20,5%	24,5%	27,1%	4,7%
2008-2009	18,4%	20,7%	27,1%	28,1%	12,2%
2009-2010	16,9%	18,6%	26,3%	26,9%	9,1%
2010-2011	17,1%	17,3%	23,2%	25,2%	7,0%
2011-2012	17,3%	20,5%	18,5%	24,8%	11,3%
2012-2013	17,4%	20,1%	20,1%	24,4%	17,0%
2013-2014	17,0%	21,7%	19,5%	21,4%	10,3%
2014-2015	17,0%	21,3%	20,5%	20,7%	12,2%
2015-2016	16,7%	21,7%	19,7%	22,7%	25,7%

In tabel 9 tonen we het percentage leerlingen met schooltoelage binnen iedere herkomstgroep naar schooljaar. Uit de tabel kunnen we afleiden dat de afname van het percentage leerlingen met een schooltoelage voornamelijk plaatsgevonden heeft binnen de Belgische herkomstgroep. Binnen deze herkomstgroep is dit percentage afgenomen met 8 procentpunten. In de Duitse herkomstgroep is er een kleine daling van het aandeel leerlingen met een schooltoelage. In de EU15-herkomstgroep is het per-

centage leerlingen met een schooltoelage meer dan verdubbeld in 2016-2017 ten opzichte van 2005-2006. Ook in de andere herkomstgroepen zien we een sterke toename van het percentage leerlingen met een schooltoelage. In de herkomstgroep "Ander EU" is het percentage verdrievoudigd met in drie schooljaren pieken boven 20%. In de Turks-Maghrebijnse herkomstgroep ontvangt in 2015-2016 meer dan de helft van de leerlingen in het gewoon secundair een schooltoelage.

Tabel 9: Percentage observaties in het secundair onderwijs met schooltoelage naar herkomstgroep en schooljaar (voor gewoon secundair onderwijs)

	België	Duitsland	Andere EU15	Ander EU	Turkije-Maghreb	Ander niet-EU
2005-2006	25,3%	15,4%	3,8%	5,7%	44,4%	24,9%
2006-2007	24,4%	15,8%	4,0%	16,0%	50,0%	23,7%
2007-2008	23,1%	15,5%	4,1%	18,6%	36,8%	24,3%
2008-2009	22,6%	16,2%	3,4%	14,9%	33,3%	32,7%
2009-2010	20,5%	14,4%	4,2%	20,0%	50,0%	38,8%
2010-2011	20,2%	12,7%	5,7%	26,7%	61,1%	33,3%
2011-2012	19,3%	13,6%	6,4%	11,1%	52,0%	35,3%
2012-2013	19,6%	14,5%	8,3%	15,4%	35,7%	33,8%
2013-2014	18,5%	12,9%	6,8%	17,9%	43,5%	37,7%
2014-2015	17,6%	13,6%	8,8%	23,1%	39,1%	41,0%
2015-2016	17,3%	14,8%	8,2%	17,0%	53,6%	40,1%

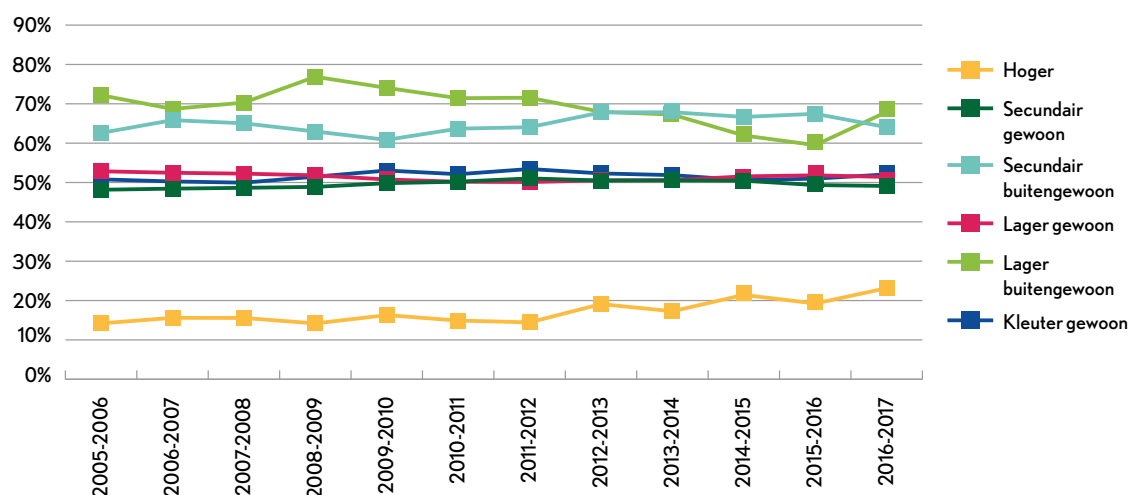
2.5. Geslacht van leerlingen

Tot slot bespreken we de geslachtsverdeling van leerlingen. In figuur 6 geven we het percentage jongens weer naar onderwijstype en -niveau. Deze figuur bevat niet de gegevens voor het buitengewoon kleuteronderwijs: hier zien we sterke schommelingen in de percentages als gevolg van het zeer lage leerlingenaantal (≤ 10 leerlingen per schooljaar).

De geslachtsverdeling in het gewoon kleuter-, lager en secundair onderwijs is tamelijk even-

wichtig. In het buitengewoon lager en secundair onderwijs is er een oververtegenwoordiging van jongens. In het hoger onderwijs is er daarentegen een onderverteenwoordiging van mannelijke studenten. Dit is waarschijnlijk een gevolg van het studieaanbod. De opleidingen tot leerkracht in het kleuter- en lager onderwijs en verpleegkunde trekken ook in Vlaanderen een overwegend vrouwelijk publiek aan.²⁰ Het percentage mannelijke studenten in het hoger onderwijs is wel met bijna 10 procentpunten toegenomen tijdens de observatieperiode.

Figuur 6: Percentage jongens naar onderwijsniveau, onderwijstype en schooljaar

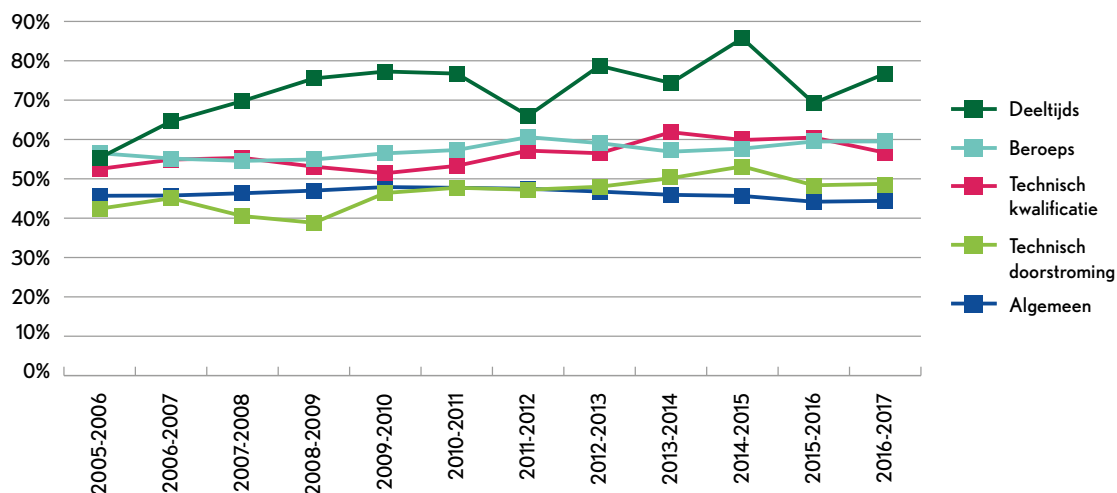


In figuur 7 bespreken we voor het gewoon secundair onderwijs het percentage jongens in iedere onderwijsvorm. In de algemene en technisch doorstromingsgerichte onderwijsvorm zijn er proportioneel meer meisjes. In de technisch doorstromingsgerichte onderwijsvorm noteren we wel een toename van het percentage jongens en zijn er in 2016-2017 ongeveer evenveel jongens als meisjes. In de technische kwalificatiegerichte en beroepsonderwijsvorm

is er daarentegen een oververtegenwoordiging van jongens, en is het percentage jongens toegenomen tijdens de observatieperiode. In het deeltijds onderwijs waren er in 2005-2006 ongeveer evenveel jongens als meisjes, maar tijdens de observatieperiode is het percentage jongens in deze onderwijsvorm toegenomen. In het schooljaar 2016-2017 waren ongeveer drie leerlingen op vier in het deeltijds onderwijs een jongen.

²⁰ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017.

Figuur 7: Percentage jongens naar onderwijsvorm



3. ONDERZOEKSMETHODE

We evalueren de segregatie en diversiteit in de scholen van de Duitstalige Gemeenschap aan de hand van de Hutchens index en de Herfindahl-Hirschman index. We bespreken hieronder de berekening van beide indexen.

3.1. Diversiteitsindex (Herfindahl-Hirschman)

Hoewel de Herfindahl-Hirschman index traditioneel gebruikt wordt om marktconcentratie te onderzoeken, kan het ook gebruikt worden om de diversiteit binnen scholen te onderzoeken.²¹ De diversiteitsindex houdt rekening met de proportionele aanwezigheid van iedere groep in de school en geeft weer in welke mate de schoolsamenstelling divers is. De index neemt een waarde tussen 0 en 1 aan, waarbij een hogere waarde staat voor meer diversiteit op de school. In het geval van meer dan twee groepen geldt dat hoe groter de verschillen in de relatieve grootte van groepen zijn, hoe lager de waarde van de index is. De formule voor de index wordt gepresenteerd in bijlage.

3.2. Segregatie-index (Hutchens)

De Hutchens index meet de mate waarin groepen op een gelijke manier over scholen binnen een bepaald referentiegebied verdeeld zijn. De Hutchens index kan een waarde tussen 0 (geen segregatie) en 1 (volledige segregatie) aannemen. We geven in bijlage de formule voor de Hutchens index weer om de segregatie van twee groepen te onderzoeken.²²

De index beschikt over een aantal positieve eigenschappen voor de analyse van segregatie. De index is ongevoelig voor het aantal scholen en de relatieve grootte van de groepen. Verder is de index ‘additief decomposeerbaar’. Dit betekent dat de Hutchens index kan opgesplitst worden naar de segregatie binnen en tussen verschillende subgroepen.²³ We maken in dit rapport gebruik van deze laatste eigenschap om te onderzoeken in hoeverre segregatie tussen onderwijsvormen een invloed heeft op de totale segregatie.

²¹ Braster & Dronkers, 2013; Van Houtte & Stevens, 2009.

²² We beperken ons in dit rapport tot een onderzoek van de segregatie op basis van een binaire variabele. Hoewel er formules bestaan om segregatie voor meerdere groepen te berekenen, gaan we hier niet verder op in.

²³ Wouters & Groenez, 2012.

4. ONDERZOEKSRESULTATEN

4.1. Evolutie van diversiteit tussen 2005-2006 en 2016-2017

We bespreken eerst de evolutie van de diversiteitsindex. Deze index wordt op het niveau van scholen berekend. In de figuren geven we de gemiddelde index per schooljaar weer naar onderwijstype en onderwijsniveau. We behandelen hier achtereenvolgens de evolutie van de diversiteitsindex op basis van de herkomst (migratieachtergrond en herkomstgroep), de sociaaleconomische status en het geslacht van leerlingen.

4.1.1. Diversiteit op basis van herkomst van leerlingen

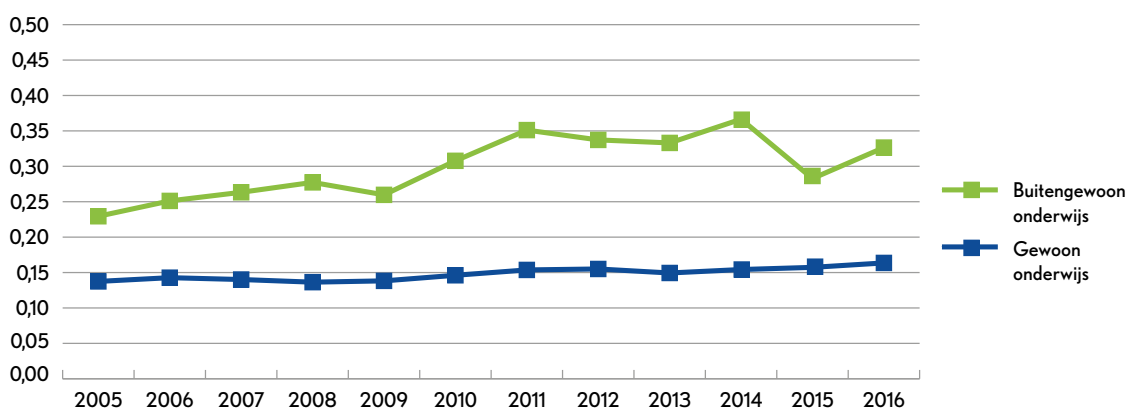
Zoals eerder besproken hebben we de herkomst van leerlingen op twee manieren geoperationaaliseerd: een variabele die meet of de leerling al dan niet een migratieachtergrond heeft, en een variabele die weergeeft tot welke herkomstgroep de leerling behoort. We bespreken hier

onder eerst de evolutie van de diversiteitsindex voor de migratieachtergrond van leerlingen, en vervolgens de evolutie van de diversiteitsindex voor de herkomstgroep van leerlingen.

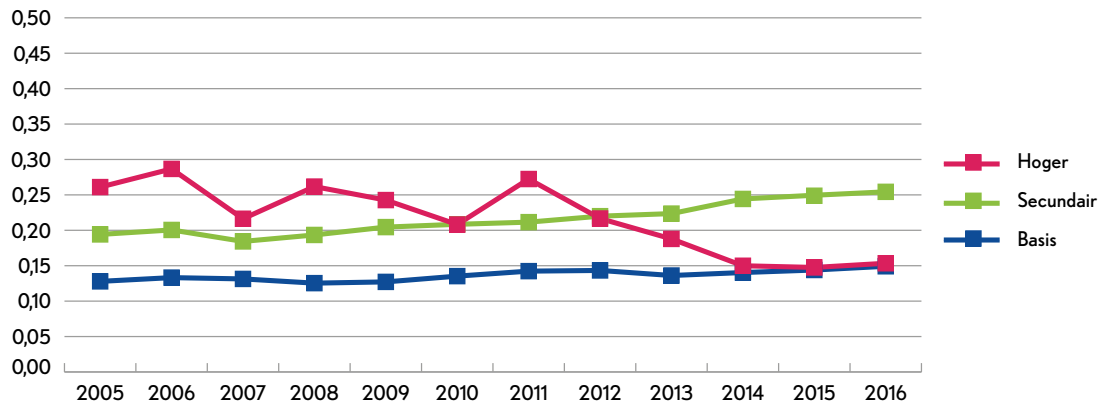
In figuur 8 geven we de evolutie van de diversiteitsindex op basis van migratieachtergrond weer naar type onderwijs. Uit deze figuur kunnen we afleiden dat de index toegenomen is in beide types van onderwijs, en dan vooral in het buitengewoon onderwijs in de periode tussen de schooljaren 2009-2010 en 2011-2012.

Vervolgens maken we in figuur 9 een verder onderscheid naar onderwijsniveau binnen het gewoon onderwijs. De diversiteit op basis van migratieachtergrond is toegenomen in het basis- en secundair onderwijs. De stijging is het grootst in het secundair onderwijs. In de instelling die hoger onderwijs aanbiedt, is de diversiteitsindex daarentegen bijna gehalveerd in het schooljaar 2016-2017 ten opzichte van 2005-2006.

Figuur 8: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van migratieachtergrond naar type onderwijs



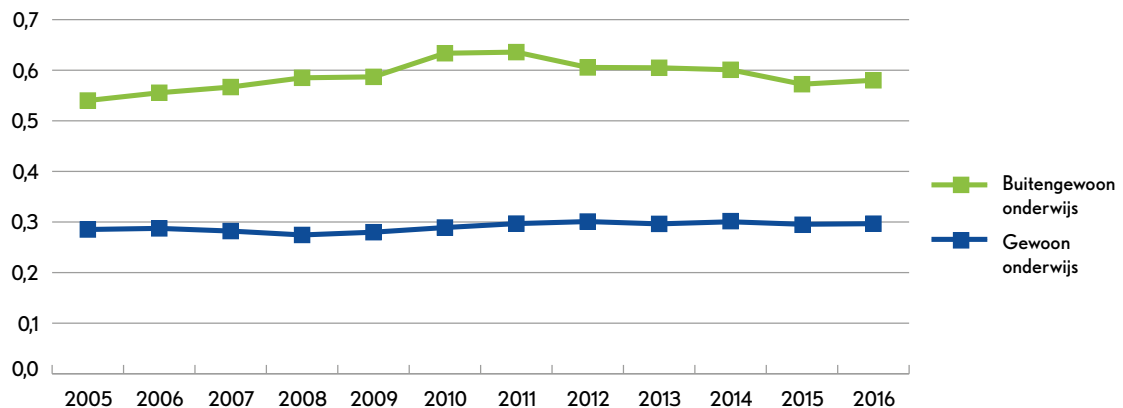
Figuur 9: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van migratieachtergrond in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau



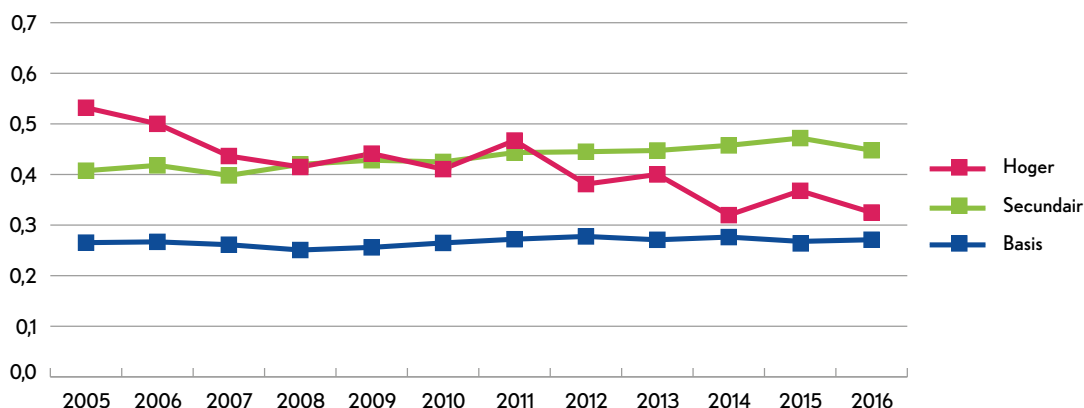
Wanneer we de diversiteit op basis van de herkomstgroep onderzoeken, kunnen we twee zaken vaststellen. Vooreerst is de diversiteitsindex op basis van herkomstgroep bijna dubbel zo hoog als de index op basis van migratieachtergrond. Dit komt waarschijnlijk door het hoger aantal groepen die mee in de berekening van de index betrokken worden en de grote verschillen in de relatieve aanwezigheid van deze groepen (zie tabel 5). Hiernaast kunnen we vaststellen

dat de toename van de index kleiner is op basis van herkomstgroep dan op basis van de migratieachtergrond. In het gewoon onderwijs is de index tamelijk stabiel gebleven, terwijl er een lichte toename is in het buitengewoon onderwijs (figuur 10). Binnen het gewoon onderwijs zien we verder dat in het basisonderwijs de index stabiel gebleven is, en licht toegenomen is in het secundair (figuur 11).

Figuur 10: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van herkomstgroep naar type onderwijs



Figuur 11: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van herkomstgroep in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau

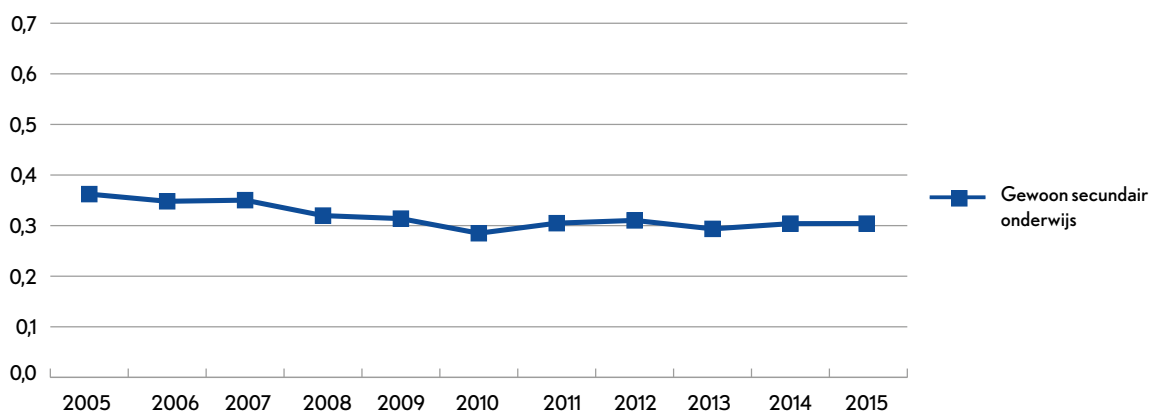


4.1.2. Diversiteit op basis van sociaal-economische status van leerlingen

De evolutie van de diversiteitsindex op basis van de sociaaleconomische status onderzoeken we aan de hand van het al dan niet ontvangen van een schooltoelage voor leerlingen in het gewoon secundair onderwijs.

In figuur 12 zien we dat de diversiteitsindex is afgenomen in het secundair onderwijs. Vooral in de periode tussen de schooljaren 2005-2006 en 2010-2011 was er een daling, nadien is de index tamelijk stabiel gebleven. Deze daling van de diversiteitsindex valt samen met de procentuele afname van leerlingen die een schooltoelage ontvangen in het secundair onderwijs (tabel 7).

Figuur 12: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex voor ontvangen van beurs in gewoon secundair onderwijs

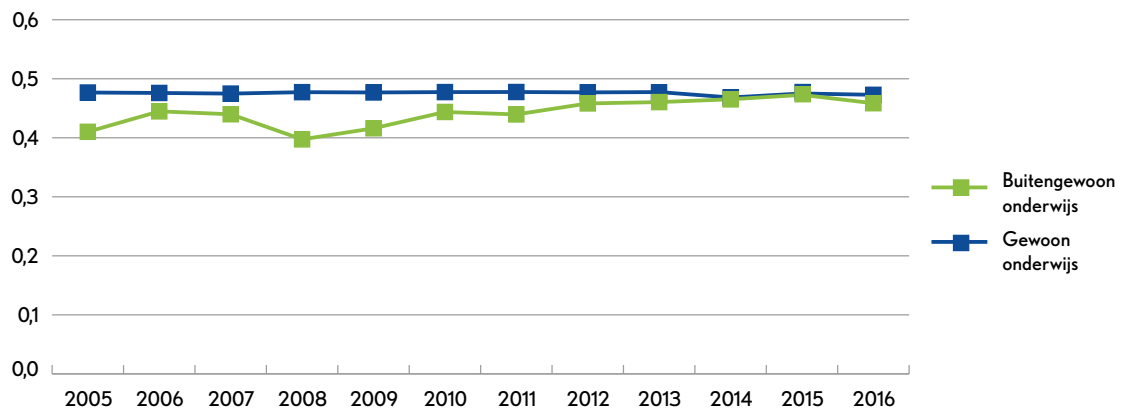


4.1.3. Diversiteit op basis van geslacht van leerlingen

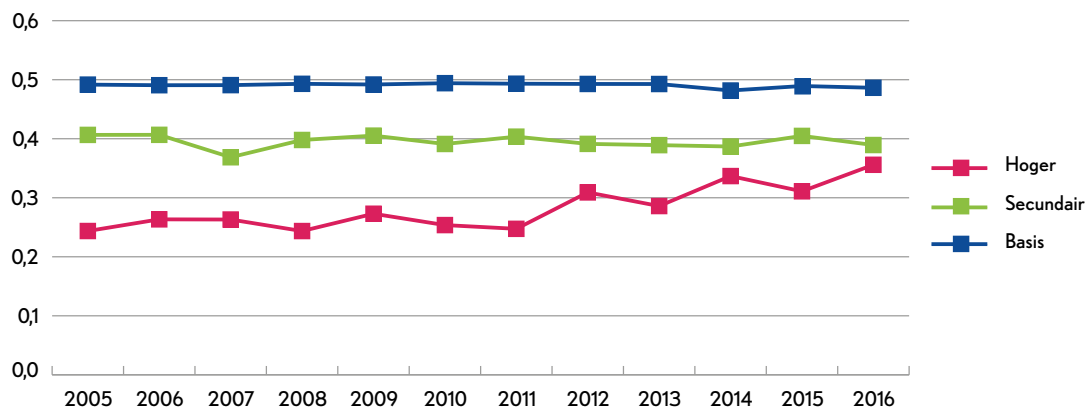
Tot slot bespreken we de evolutie van de diversiteitsindex op basis van het geslacht van leerlingen. In figuur 13 zien we dat de diversiteit in het gewoon onderwijs stabiel is gebleven tijdens de observatieperiode, terwijl de diversiteit van het buitengewoon onderwijs licht toegenomen is.

Binnen het gewoon onderwijs zien we verder dat de diversiteit op basis van geslacht het hoogst is in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs is de diversiteit lager. In het hoger onderwijs is de diversiteit het laagst. Zoals eerder besproken in figuur 6 is er een oververtegenwoordiging van vrouwen in het hoger onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap.

Figuur 13: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van geslacht in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau



Figuur 14: Evolutie van gemiddelde diversiteitsindex op basis van geslacht in gewoon onderwijs naar onderwijsniveau



4.2. Evolutie van segregatie tussen 2005-2006 en 2016-2017

Na deze analyse van de diversiteitsindex gaan we over naar een analyse van de segregatie. Zoals we in de inleiding van dit rapport bespreken wordt, heeft de segregatie betrekking op de al dan niet gelijke verdeling van groepen binnen een bepaald gebied (hier: de Duitstalige Gemeenschap). Naar analogie met de resultaten van de diversiteitsindex, bespreken we hieronder achtereenvolgens de resultaten voor de herkomst, sociaaleconomische status en geslacht van leerlingen.

We voeren onze analyses enkel uit in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Leerlingen uit het hoger onderwijs en buitengewoon on-

derwijs worden weggelaten uit de analyses van segregatie, omdat het aantal observaties op schoolniveau te laag is voor een betekenisvolle analyse (tabel 4). De dataset voor de analyses voor segregatie omvat 153.883 observaties van 25.931 leerlingen in 88 scholen.

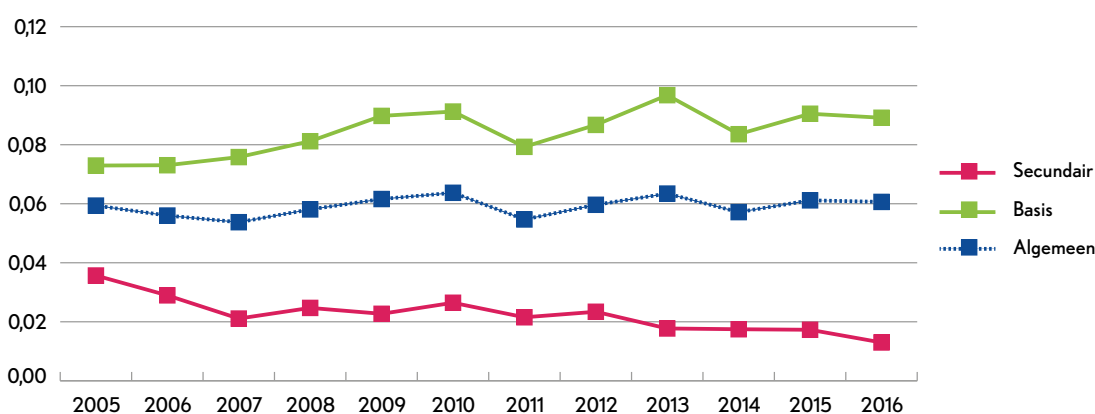
4.2.1. Segregatie op basis van herkomst van leerlingen

We beperken ons voor de herkomst van leerlingen tot een analyse van de migratieachtergrond van leerlingen. De gebruikte formule voor de Hutchens index (in bijlage) laat niet toe om de segregatie op basis van de 6 herkomstgroepen te onderzoeken.

In figuur 15 geven we de evolutie van de Hutchens index weer tussen de schooljaren 2005-2006 en 2016-2017 voor de variabele die meet of de leerling al dan niet een migratieachtergrond heeft. In het algemeen is deze index tamelijk stabiel gebleven. Wanneer we naar de evolutie van de index voor het basis- en secundair onderwijs apart kijken, kunnen we twee zaken vaststellen. Ten eerste is de segregatie in het basisonderwijs hoger dan in het secundair onderwijs. Ten tweede zien we dat de segregatie in het basisonderwijs toegenomen is, terwijl de segregatie in het secundair onderwijs afgenomen is. Het gaat hier wel steeds om kleine verschillen.

Specifiek voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs hebben we verder de invloed van de onderwijsvormen op segregatie onderzocht. Onze resultaten tonen aan dat 41% van de segregatie in het secundair verklaard kan worden door de verschillende samenstelling van onderwijsvormen. Dit is een indicatie dat de segregatie voor een aanzienlijk deel verklaard kan worden door de ongelijke verdeling van leerlingen met en zonder migratieachtergrond over de verschillende onderwijsvormen. Dit zagen we eveneens in figuur 5.

Figuur 15: Evolutie van Hutchens index op basis van migratieachtergrond in totaal en naar onderwijsniveau (2005-2006 tot en met 2016-2017)

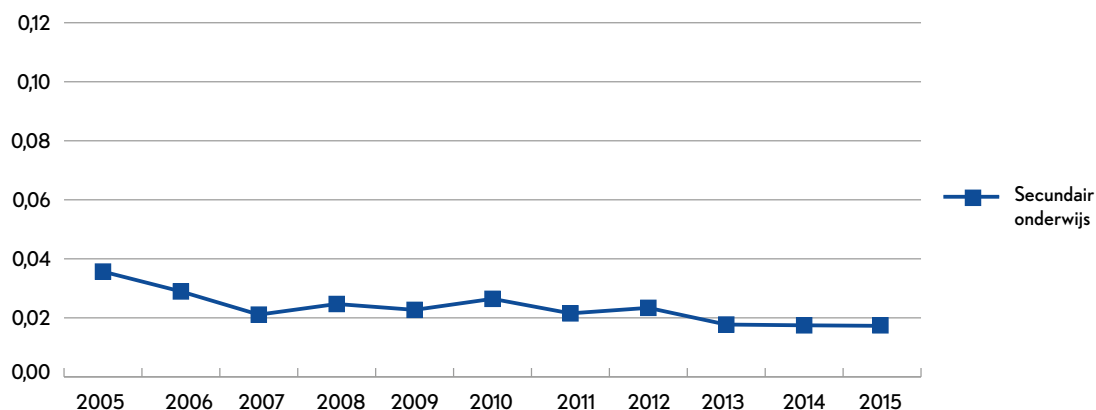


4.2.2. Segregatie op basis van sociaaleconomische status van leerlingen

De sociaaleconomische segregatie kunnen we, zoals eerder besproken, enkel voor het secundair onderwijs onderzoeken. Uit figuur 16 kunnen we afleiden dat de Hutchens index voor de sociaaleconomische segregatie ongeveer dezelfde dalende trend volgt als die van segregatie op basis van migratieachtergrond.

Ook voor de sociaaleconomische segregatie hebben we voor de tweede en derde graad nagegaan wat de invloed van de onderwijsvormen is. 28% van de segregatie kan verklaard worden door de onderwijsvormen. De onderwijsvormen hebben dus meer invloed op de segregatie op basis van migratieachtergrond dan op de sociaaleconomische segregatie.

Figuur 16: Evolutie van Hutchens index op basis van ontvangen van beurs (2005-2006 tot en met 2015-2016) voor het secundair onderwijs

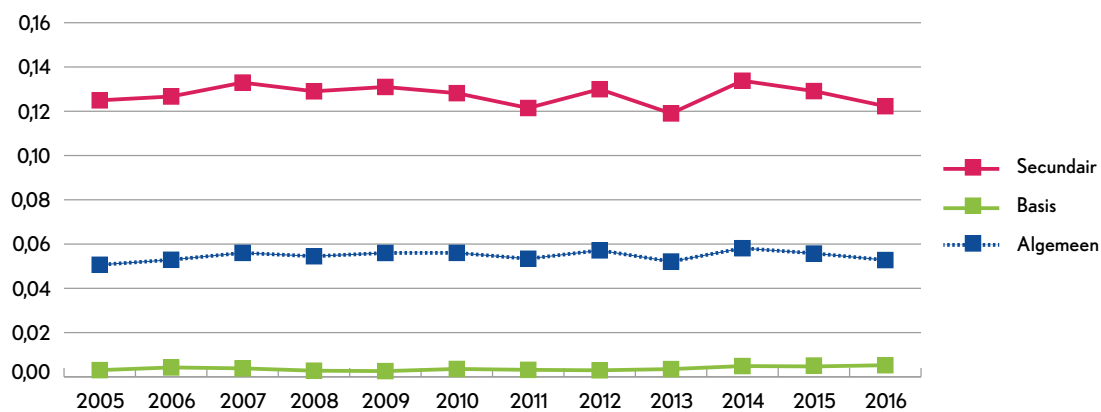


4.2.3. Segregatie op basis van geslacht van leerlingen

In figuur 17 geven we tot slot de evolutie van de segregatie-index op basis van het geslacht van leerlingen weer. De segregatie in het basison-

derwijs is zeer laag. In het secundair onderwijs ligt de segregatie tamelijk hoog in vergelijking met de segregatie op basis van herkomst en sociaaleconomische status. Slechts 7% van de segregatie kan verklaard worden door de onderwijsvormen.

Figuur 17: Evolutie van Hutchens index op basis van geslacht in totaal en naar onderwijsniveau (2005-2006 tot en met 2016-2017)



5. CONCLUSIE

In dit rapport geven we een beschrijving van de diversiteit in het onderwijssysteem van de Duitstalige Gemeenschap tussen de schooljaren 2005-2006 en 2016-2017. We focussen hierbij op de sociaaleconomische status, de migratieachtergrond en het geslacht van leerlingen. We maakten voor onze analyses gebruik van administratieve onderwijsdata. We vatten hieronder onze voornaamste bevindingen samen. Hierbij geven we ook enkele aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.

Het leerlingenbestand in de Duitstalige Gemeenschap is tussen 2005-2006 en 2016-2017 op twee manieren gewijzigd. Vooreerst is het percentage leerlingen met een migratieachtergrond toegenomen van 9% naar 12%. In diezelfde periode is het percentage leerlingen met een schooltoelage in het gewoon secundair onderwijs afgenomen van 23% naar 19%. De afname van het percentage leerlingen met schooltoelage vond voornamelijk plaats bij leerlingen van Belgische en Duitse herkomst. In de niet-EU-herkomstgroepen was er daarentegen een opvallende toename van het percentage leerlingen met een schooltoelage. Deze toename in de niet-EU-herkomstgroepen kan verschillende oorzaken hebben. Zo kan het bijvoorbeeld een indicatie zijn dat de sociaaleconomische status van niet-EU-leerlingen erop achteruit is gegaan. Het zou er echter ook op kunnen wijzen dat het voor gezinnen met een migratieachtergrond gemakkelijker is geworden om een schooltoelage aan te vragen en toegekend te krijgen. Een verdere studie naar de oorzaken van de toename van leerlingen met een schooltoelage in niet-EU-herkomstgroepen kan een interessant onderwerp voor verder onderzoek zijn.

We rapporteren ook verschillende trends inzake diversiteit op basis van de sociaaleconomische en migratieachtergrond van leerlingen. De diversiteit inzake migratieachtergrond nam licht toe, terwijl de diversiteit inzake leerlingen met een schooltoelage afnam in het gewoon secundair

onderwijs. Deze tegengestelde trends in diversiteit op basis van migratieachtergrond en het ontvangen van een schooltoelage hangen rechtstreeks samen met de eerder besproken evoluties in het leerlingenbestand van de Duitstalige Gemeenschap. De resultaten voor de index op basis van de zes herkomstgroepen geven een bijkomend inzicht van de evolutie van de etnische diversiteit in scholen. Volgens deze index is de diversiteit stabiel gebleven in het gewoon basisonderwijs, licht toegenomen in het gewoon secundair onderwijs en buitengewoon onderwijs, en afgenomen in het hoger onderwijs. Wat de resultaten voor het buitengewoon onderwijs en het hoger onderwijs betreft, willen we benadrukken dat deze resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Het gaat immers om een beperkt aantal observaties in een beperkt aantal scholen.

De geslachtssamenstelling van scholen in het Duitstalig onderwijs kende minder wijzingen dan de etnische en sociaaleconomische samenstelling. Het percentage jongens en meisjes bleef in het gewoon onderwijs in het algemeen constant. Ook de genderdiversiteit in het gewoon en buitengewoon onderwijs bleef relatief stabiel tijdens de observatieperiode. Hier zijn twee uitzonderingen op. Vooreerst zagen we in het hoger onderwijs een toename van het percentage mannelijke studenten en nam hier ook de diversiteit toe. Toch is nog steeds drie vierde van de studenten aan de hogeschool in de Duitstalige Gemeenschap een vrouw. Ten tweede nam het percentage jongens in het deeltijds onderwijs sterk toe met ongeveer 20 procentpunten: in het schooljaar 2016-2017 is slechts één leerling op vier in het deeltijds onderwijs een meisje.

Voor het gewoon basis- en secundair onderwijs onderzochten we tot slot de schoolse segregatie. De segregatie op basis van migratieachtergrond is in het basisonderwijs hoger dan in het secundair onderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het aanbod van basisscholen groter is in de Duitstalige Gemeenschap dan het aan-

bod van secundaire scholen.²⁴ Hierdoor speelt de “quasi-markt van het onderwijs” meer in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs.²⁵ Dit kan op twee manieren een invloed op segregatie hebben. Ten eerste kunnen ouders bij een groter scholenaanbod vaker een school dichtbij hun woonplaats kiezen, wat de band tussen woonsegregatie en schoolsegregatie versterkt. Ten tweede zouden ouders in geval van een groter scholenaanbod bij hun schoolkeuze vaker rekening houden met andere schoolkenmerken (zoals schoolsamenstelling) dan afstand tot de school.²⁶ Een verdere analyse van de woonsegregatie en de schoolvoorkeuren van ouders in de Duitstalige Gemeenschap kunnen helpen om hier een beter inzicht in te verwerven.

De verschillen in hoogte van segregatie tussen het basis- en secundair onderwijs groeiden doorheen de observatieperiode: de segregatie in het basisonderwijs nam toe tussen 2005-2006 en 2016-2017, terwijl de segregatie in het secundair afnam in diezelfde periode. Ook voor de sociaaleconomische segregatie zagen we een afname in het gewoon secundair onderwijs. Specifiek voor het secundair onderwijs toonden we aan dat de samenstelling van onderwijsvormen een belangrijkere verklarende factor is voor segregatie op basis van migratieachtergrond dan voor de sociaaleconomische segregatie. De segregatie op basis van de geslachtssamenstelling bleef constant tussen 2005-2006 en 2016-2017. Opvallend hier is wel dat de segregatie in het secundair onderwijs zeer hoog ligt ten opzichte van het basisonderwijs. Uit verdere analyses bleek dat de hoge segregatie in het secundair in zeer beperkte mate verklaard kan worden door de ongelijke samenstelling van de onderwijsvormen. Een hypothetische verklaring is dat het niet de onderwijsvormen zijn die een ander publiek aantrekken, maar wel de studie-

richtingen binnen deze onderwijsvormen. Het kan een piste voor verder onderzoek zijn om deze mogelijke verklaring voor de ongelijke geslachtsverdeling tussen scholen te analyseren.

Ter illustratie vergelijken we de resultaten voor segregatie op basis van migratieachtergrond en sociaaleconomische status van de Duitstalige Gemeenschap met die in het Nederlandstalig onderwijs.^{27,28} De sociaaleconomische segregatie is toegenomen in het gewoon secundair onderwijs in het Nederlandstalig onderwijs, terwijl we in de Duitstalige Gemeenschap een afname zagen. Ook de resultaten voor segregatie op basis van migratieachtergrond verschillen tussen beide taalgemeenschappen.²⁹ In het Nederlandstalig onderwijs is er een daling van deze segregatie op alle onderwijsniveaus in het gewoon onderwijs. In de Duitstalige Gemeenschap zagen we een stijging van segregatie in het basisonderwijs en een daling in het secundair onderwijs. Kort samengevat kunnen we stellen dat de evolutie van segregatie verschilt tussen het Nederlandstalig onderwijs en de Duitstalige Gemeenschap. Tot heden is er nog geen analyse van diversiteit en segregatie uitgevoerd op administratieve onderwijsdata van de Franstalige Gemeenschap. Vanuit beleidsopzicht zou het zeer relevant zijn om ook voor dit onderwijssysteem een gelijkaardige analyse uit te voeren. Het vergelijken van de drie taalgemeenschappen zou een beter begrip geven welke systeemkenmerken een impact hebben op diversiteit en segregatie. Zo kan het interessant zijn om te onderzoeken hoe diversiteit en segregatie beïnvloed worden door de structuur van de eerste graad, het onderscheid tussen studievormen en de mate van integratie van leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs te onderzoeken.

24 Het aanbod van secundaire scholen is in het Duitstalig onderwijs proportioneel lager dan in de andere twee taalgemeenschappen. In het Nederlandstalig en Franstalig gewoon onderwijs is ongeveer één school op vier een secundaire school, in het Duitstalig gewoon onderwijs is dit ongeveer één school op zes.

25 Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007.

26 Burgess, McConnell, Propper, & Wilson, 2007.

27 Wouters & Groenez, 2012.

28 Er is voor het Nederlandstalig onderwijs nog geen analyse over geslachtssegregatie uitgevoerd.

29 Enige voorzichtigheid in het vergelijken van deze resultaten met de Duitstalige Gemeenschap is echter wel geboden, gezien Wouters en Groenez (2012) segregatie op basis van migratieachtergrond onderzoeken aan de hand van een andere indicator, namelijk de thuistaal.

Tot slot willen we erop wijzen dat de veranderingen in diversiteitsindex deels verklaard kunnen worden door de evolutie in de segregatie. Zo was de invloed van het groeiende percentage leerlingen met een migratieachtergrond op de etnische diversiteit in het basisonderwijs eerder beperkt, omwille van de toenemende segregatie in het basisonderwijs. Met andere woorden: hoewel het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond in het basisonderwijs gestegen is, zijn deze leerlingen niet op een gelijkere manier over basisscholen verdeeld. In het secundair onderwijs nam de segregatie daarentegen af, en konden we zien dat het groeiende percentage leerlingen met een migratieachtergrond zich wel vertaalt in meer etnisch diverse scholen.

5.1. Aanbevelingen voor onderwijsdata van de Duitstalige Gemeenschap

Dit rapport geeft de resultaten weer van een eerste analyse van diversiteit en segregatie op administratieve onderwijsdata van de Duitstalige Gemeenschap. We zouden dit rapport willen afsluiten met drie concrete aanbevelingen voor de onderwijsdata van de Duitstalige Gemeenschap.

Eerst en vooral willen we aanbevelen om meer informatie te voorzien over de 46.009 observaties (23% van de oorspronkelijke dataset) die als waarde "Inconnu" hebben op het type onderwijs. Omdat het vaak meervoudige observaties per schooljaar betrof met ontbrekende waarden op de schoolidentificatievariabele, hebben we deze observaties uit de dataset verwijderd voor onze analyses.

Een tweede aanbeveling heeft betrekking op de meting van de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen. In de dataset is er enkel voor het gewoon secundair onderwijs een variabele beschikbaar die meet of de leerling een schooltoelage ontvangt. Bijkomende informatie over bijvoorbeeld het opleidingsniveau van de moeder zou kunnen bijdragen tot een meer complete analyse van de sociaaleconomische diversiteit en segregatie in het volledige Duitstalig onderwijs.

Een laatste aanbeveling gaat over de variabelen in de dataset die de herkomst van leerlingen meten. De huidige dataset bevat informatie over het geboorteland en nationaliteit van de leerling. Bijkomende informatie over het geboorteland van (groot)ouders maakt een exactere meting van de herkomst (met eventueel een onderscheid naar migratiegeneratie) mogelijk.

6. BIBLIOGRAFIE

- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Effecten van segregatie: Cognitieve en non-cognitieve uitkomsten van mechanismen. In O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke, & M. Van Houtte (Red.), *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-wit verhaal* (pp. 68–96). Antwerpen: Garant.
- Belfi, B. (2015). *All together now? A study on group composition effects in education*. Leuven: KU Leuven.
- Belfi, B., Haelermans, C., & De Fraine, B. (2016). The long-term differential achievement effects of school socioeconomic composition in primary education: A propensity score matching approach. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 501–525.
- Braster, S., & Dronkers, J. (2013). De positieve effecten van etnische verscheidenheid in de klas op de schoolprestaties van leerlingen in een multi-etnische metropool. *Sociologie*, 9(1), 3–29.
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C., & Wilson, D. (2007). The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education. In L. Woessmann & P. E. Peterson (Red.), *Schools and the equal opportunity problem* (pp. 273–292). Massachusetts: MIT.
- Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education*, 25(4), 466–485.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.
- Europese Commissie. (2010). *Organisatie des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Brussel: Europese Commissie.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2008). *Unterricht und Ausbildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Eupen: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2015). *Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2015). *Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG*.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21.
- van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217–239.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Vlaams onderwijs in cijfers*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2012). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen: Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012* (Steunpunt SSL No. SSL/2013.08/2.2.1). Leuven.

7. STAPPEN IN DATASELECTIE

1. We hebben de variabele "enseign_forme" gedeeltelijk gehercodeerd. De waarden "2:Général", "3:Général", "4:Général", "5:Général" en "6:Général" kregen als nieuwe waarde "Général".
2. Na consultatie van de specialist van de Duitstalige Gemeenschap hebben we 8 waarden op de identificatievariabele van scholen samengevoegd tot 4 waarden.
3. Een belangrijke stap bij het voorbereiden van de dataset was het weglaten van observaties met als onderwijstype "Inconnu". Leerlingen in dit onderwijstype worden gekenmerkt door ontbrekende waarden op de schoolidentificatievariabele en meervoudige observaties per schooljaar. Het weglaten van het onderwijstype "Inconnu" uit de dataset vermindert het aantal observaties met 46.009.
4. 292 volledig identieke dubbele observaties (i.e. identieke waarden op alle variabelen in de dataset) werden uit de dataset verwijderd.
5. Leerlingen waarvan de leeftijd niet overeenkomt met het onderwijsniveau, werden uit de dataset verwijderd. Het gaat om leerlingen in het kleuteronderwijs die ouder zijn dan 8, leerlingen uit het lager onderwijs die jonger zijn dan 5 of ouder dan 13. Daarnaast werden ook alle leerlingen uit het secundair die ouder zijn dan 21 buiten beschouwing gelaten. Het gaat in totaal om 405 observaties.
6. Tot slot verwijderden we 350 dubbele inschrijvingen in hetzelfde schooljaar. In de meeste gevallen was het verschil tussen deze dubbele observaties het onderwijstype, het onderwijsniveau of de onderwijsvorm. Om telkens één dubbele observatie te kunnen selecteren, besloten we de voorkeur te geven aan 1) het hoogste onderwijsniveau; 2) het onderwijstype buitengewoon; en/of 3) een technische of beroepsonderwijsvorm.
7. We maakten twee nieuwe variabelen aan die de migratieachtergrond van leerlingen meten, namelijk één variabele die een onderscheid maakt tussen 6 herkomstgroepen, en één variabele die een onderscheid maakt tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond.

8. FORMULE VOOR HERFINDAHL-HIRSCHMANN INDEX

Hieronder geven we de formule weer voor de Herfindahl-Hirschmann index met n groepen (bv. herkomstgroepen) en p_i als de proportie van iedere groep in de school.

$$\text{Herfindahl} - \text{Hirschmann} = 1 - \sum_{i=1}^n (p^i)^2$$

9. FORMULE VOOR HUTCHENS INDEX

In de formule beschouwen we S als het aantal scholen in het referentiegebied, p_i en r_i als het aantal leerlingen in groep p en r in school i , en P en R als respectievelijk het totaal leerlingen in groep p en r in het totale gebied.

$$H = 1 - \sum_{i=1}^S \left[\sqrt{\frac{p_i^s}{P} * \frac{r_i^s}{R}} \right]$$

COLOFON

*Diversiteitsbarometer Onderwijs
Brussel, februari 2018*

Uitgevers en auteurs

Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum
Koningsstraat 138, 1000 Brussel
T : 02 212 30 00
info@unia.be

Vertaling: DICE - Bart Vanderbruggen

Grafisch concept en opmaak: www.studiorama.be

Foto's: www.shutterstock.com en Belga

Druk: Drukkerij Bulckens

Verantwoordelijke uitgever: Els Keysman

Cette publication est aussi disponible en français.

U kan dit rapport en de bijlagen ook downloaden:
op de website van Unia onder de rubriek 'Publicaties': www.unia.be.

Wilt u deze publicatie bestellen? Dat kan door een e-mail te sturen naar info@unia.be of door te bellen naar 02 212 30 00. Vermeld duidelijk de titel 'Diversiteitsbarometer Onderwijs', uw naam en adres. Deze publicatie wordt u gratis aangeboden; alleen voor grote hoeveelheden of een exprezending kunnen portokosten worden aangerekend.

Unia juicht de verspreiding van kennis toe, maar dringt aan op respect voor de samenstellers en auteurs van alle bijdragen in deze publicatie. Haar als informatiebron gebruiken is alleen toegestaan met vermelding van auteur en bron; de teksten, foto's, tekeningen of andere auteursrechtelijke beschermde elementen geheel of gedeeltelijk reproduceren, verkopen, publiceren, aanpassen mag alleen met de schriftelijke toelating van Unia. Wilt u het beeldmateriaal in deze publicatie gebruiken, neem dan contact op met Unia.



DIVERSITEITS- BAROMETER



Met de steun van:

