

## **PLATFORMTEKST opgemaakt door de werkgroepgroep Onderwijs en Integratie in het kader van de Staten-Generaal Inburgering en Integratie (29 november 2010)**

Volgende personen waren betrokken bij de totstandkoming van voorliggende platformtekst:

- Voorzitter:
  - o Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit en Leren (Universiteit Gent);
- Leden:
  - o Ann Boeraeve, Vlaams Minderhedencentrum
  - o Sanghmitra Buthani, Minderhedenforum
  - o Inge Hellemans, Administratie Inburgering
  - o Koen Jaspaert, Faculteit Letteren (Katholieke Universiteit Leuven)
  - o Ides Nicaise, Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA, Katholieke Universiteit Leuven)
  - o Chama Rhellam, Departement Onderwijs
  - o Loes Vandenbroucke, Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA, Katholieke Universiteit Leuven)
- Rapporteur:
  - o Reinhilde Pulinx, Steunpunt Diversiteit en Leren (Universiteit Gent)

### **1. Onderwijs en integratie: de uitdagingen zijn groot**

Deze tekst werd opgemaakt in het kader van de Staten-Generaal Inburgering en Integratie. De doelgroep die in deze tekst behandeld wordt, bestaat dan ook in de eerste plaats uit de doelgroep van het inburgerings- en integratiebeleid – veelal omschreven als etnisch-culturele minderheden. De complexiteit die schuilgaat achter integratie en diversiteit, kan echter niet altijd gevat worden door een indeling of beschrijving louter op basis van etnisch-culturele achtergronden. Andere factoren zoals migratie-achtergrond, socio-economische status (SES), anderstaligheid, gender en fysieke of mentale beperkingen spelen evenzeer een belangrijke rol wanneer het gaat om integratie en participatie aan de samenleving. Meer nog, sommige personen worden gekenmerkt door een combinatie van deze factoren en anderen dan weer niet of in mindere mate. Integratie en diversiteit zijn dan ook geen begrippen die gereserveerd kunnen blijven voor etnisch-culturele minderheden, maar zijn ook van toepassing op de ‘autochtone’ bevolkingsgroepen. Bij het lezen van de tekst is het belangrijk zich bewust te zijn van deze complexiteit. Ook al wordt de doelgroep hoofdzakelijk in termen van etnisch-culturele minderheden omschreven, het betrekken van andere indicatoren van diversiteit is soms (of vaak) onvermijdelijk en noodzakelijk. Waar nodig, zal het gebruik van termen, zoals diversiteit, verduidelijkt worden.

De afgelopen jaren werden er heel wat onderzoeksrapporten en beleidsevaluaties gepubliceerd over de stand van zaken, de problemen en de uitdagingen inzake onderwijs, gelijke kansen en integratie.

Het is niet de bedoeling hieronder een exhaustieve opsomming van deze rapporten en evaluaties te geven, ze zijn immers vrij toegankelijk en voldoende gekend door de betrokken actoren. Toch is het

belangrijk (in beknopte bewoordingen) een aantal vaststellingen onder de aandacht te brengen, die in de verschillende onderzoeksrapporten steeds naar voren komen.

De huidige samenleving en bijgevolg ook het onderwijs – en niet in het minst de scholen in grootstedelijke contexten – worden geconfronteerd met een toenemende en steeds complexere diversiteit (diversiteit in onderwijs verwijst dan niet enkel naar etnisch-culturele en sociaal-economische diversiteit, maar ook leer- en gedragsstoornissen, leerlingen met lichamelijke beperkingen, ...). Recent onderzoek geeft aan dat de draagkracht van scholen meer en meer onder druk komt te staan. Uit een bevraging van de Plantijn Hogeschool bij schooldirecteurs van meer dan 300 basisscholen in de provincie Antwerpen is gebleken dat de draaglast van diversiteit voor drie op de tien basisscholen te groot is geworden. Scholen geven te kennen dat steeds meer maatschappelijk relevant geachte taken en opvoedkundige verantwoordelijkheden aan hen worden toegekend, waardoor de realisatie van de kerntaak van onderwijs in het gedrang komt. De nood aan een voldoende uitgebouwd zorgbeleid, in alle onderwijsniveaus, is dan ook groot.

De scholen in de grote steden lopen het meeste risico geïsoleerd te raken van de omgeving waarbinnen zij functioneren. De verwevenheid tussen school en omgeving is in deze contexten soms volledig weggefallen. Deze scholen zijn niet langer vertrouwd met de leefwereld van de leerlingen en kunnen bijgevolg moeilijker bruggen slaan tussen het formele leren op school en het informele leren buiten school.

Wat etnisch-culturele diversiteit betreft, wordt er in sommige situaties al gesproken over super-diversiteit (Vertovec, 2009). Pleiten voor etnisch homogene scholen – zoals Jaap Dronkers (2010) voorstelt – is om zeer verschillende redenen (en niet in het minst omwille van ethische argumenten) geen optie. De grote uitdaging – zeker in een grootstedelijke context – voor onderwijs in het algemeen en scholen in het bijzonder is het managen van diversiteit op school.

Het Vlaamse onderwijs wordt gekenmerkt door mechanismen zoals vroege oriëntering (early tracking) en het watervalstelsel. Vroege oriëntering verwijst naar de (in hoge mate) determinerende keuzes voor de verdere schoolloopbanen die bij de start van het secundair onderwijs moeten gemaakt worden. Het watervalstelsel verwijst naar de verschillende sociale appreciaties die aan de verschillende onderwijsvormen worden toegekend, waarbij het ASO de hoogste appreciatie geniet, het BSO de minste en het TSO ergens tussenin gesitueerd wordt. Ouders en leerlingen (zouden) kiezen veeleer voor de ASO-richtingen die het meeste aanzien genieten, dan echt rekening te houden met de talenten en interesses van de leerlingen - afzakken naar de minder gewaardeerde richtingen van BSO en TSO is immers steeds mogelijk. Deze mechanismen – (foutieve) vroege oriëntering, studiekeuze eerder gebaseerd op sociale appreciatie dan talenten en interesses – dragen bij tot een oververtegenwoordiging van leerlingen met lage SES en allochtone leerlingen in het BSO en een hoge ongekwalificeerde uitstroom. Zo komt 70% van de 15-jarige allochtone jongeren in Vlaanderen in het beroepsonderwijs terecht, bijna 40% verlaat het secundair onderwijs zonder diploma en nauwelijks 17% haalt een diploma van het hoger onderwijs (Groenez e.a., 2003). Ook worden allochtone leerlingen en leerlingen met een lage SES vaker dan gemiddeld doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs (Duquet e.a., 2007).

Het Vlaamse onderwijs wordt gekenmerkt door zowel hoge kwaliteit als grote ongelijkheid. Dit werd op duidelijke wijze aangetoond door het laatste PISA-onderzoek (2006). Vlaanderen bleef zowel voor lees-, wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden tot de top tien van alle deelnemende landen

behoren, maar tegelijkertijd werd aangetoond dat het Vlaamse onderwijs een enorme sociale ongelijkheid kent. De kloof in scores op de verschillende vaardigheidsschalen tussen de sterke en de zwakke leerlingen was nergens in de geïndustrialiseerde wereld zo groot als in Vlaanderen. Deze kloof situeerde zich vooral tussen leerlingen met hoge of lage SES; leerlingen van autochtone of allochtone afkomst en Nederlandstalige of anderstalige leerlingen (Jacobs, 2009). Hierbij moet opgemerkt worden dat het behalen van een hoge of lage score in grote mate samenhangt met de gevolgde onderwijsvorm (ASO, BSO of TSO). In het vorige punt werd net de oververtegenwoordiging van allochtone jongeren en jongeren met een lage SES in het BSO aangekaart.

Uit het recente ICCS- onderzoek (International Civic and Citizenship Education Study uitgevoerd bij 14-jarigen) (VUB en UA, 2010) blijkt dat Vlaanderen het in vergelijking met heel wat andere regio's of landen zeer goed doet wat kennisoverdracht betreft, maar dat het veel lager scoort inzake sociale en democratische attitudes. Vlaanderen scoort in een internationale ranking slechts gemiddeld voor wat betreft kennis en vertrouwen in instellingen, houding tegenover gendergelijkheid, verwachtingen inzake leerlingenparticipatie en inspraak op school. Maar Vlaanderen bengelt onderaan als het op het politieke zelfbeeld van 14-jarigen aankomt. Ze verwachten ook zeer weinig van electorale participatie en hun houding tegenover immigranten en de multiculturele samenleving blijkt ronduit negatief te zijn.

Onvoldoende kennis van het Nederlands wordt aangeduid als één van de belangrijkste oorzaken van de kloof in onderwijsprestaties tussen allochtone en autochtone leerlingen, anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Voornamelijk in de grote steden, is er in de scholen een steeds grotere instroom van anderstalige leerlingen. Deze leerlingen lijken de taalachterstand, die ze in de kleuterklas hebben ten opzichte van Nederlandstalige leerlingen, niet in te kunnen halen in hun verdere schoolloopbaan. Taalachterstand hangt vaak nauw samen met leerachterstand.

Toch mag niet vergeten worden dat de mechanismen van taal- en leerachterstand complexe mechanismen zijn, die niet alleen allochtone en anderstalige leerlingen kenmerken. Ook leerlingen met een lage SES kampen met ernstige leerachterstanden. Uit onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs (Jaspaert & Van den Branden, te verschijnen) is duidelijk geworden dat jongeren in het BSO (dus niet enkel allochtone leerlingen) zo goed als geen progressie maken op vlak van geletterdheid tussen het 3<sup>de</sup> jaar en het 6<sup>de</sup> jaar.

Het Vlaamse onderwijs is niet alleen gekenmerkt door een grote ongelijkheid tussen leerlingen. Ook tussen scholen zijn grote verschillen merkbaar op vlak van sociaal-economische en etnische compositie. Deze etnische en sociale segregatie in het onderwijs lijkt ook eerder toe dan af te nemen. Segregatie op vlak van schoolsamenstelling vindt vooral plaats in grootstedelijke contexten en wordt doorgaans aangeduid met (stigmatiserende) termen zoals 'concentratiescholen' of 'witte en zwarte' scholen.

Bij leerlingen in het BSO (en in mindere mate het TSO), net die onderwijsvormen met een oververtegenwoordiging van allochtone en kansarme leerlingen, wordt vaker een gebrek aan motivatie en betrokkenheid bij het leren vastgesteld net zoals spijbelgedrag en problematisch gedrag op school. Deze leerlingen hebben veelal lage verwachtingen over hun eigen slaagkansen en slechts beperkte schoolse aspiraties. Ze hebben een groot gevoel van nutteloosheid. Er heerst zelfs vaak een cultuur van nutteloosheid (Van Houtte & Stevens, 2010; Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, te

verschijnen). Ook dit wijst dus op het feit dat het probleem van achterstand en ongelijkheid van bepaalde groepen leerlingen niet enkel kan worden verklaard door de taal die jongeren thuis spreken.

Meer algemeen kan gesteld worden dat het omgaan met adolescente jongens, de doelgroep van allochtone jongeren en jongeren met lage SES overstijgend, een punt van zorg is in het Vlaamse onderwijs. Lange tijd werd dit geweten aan de vervrouwelijking van het onderwijs, recent onderzoek nuanceert dit echter (Van Houtte, 2010).

Schooldirecties en leerkrachten zijn – in algemene termen uitgedrukt – van mening dat ouders van allochtone en kansarme leerlingen erg moeilijk bereikbaar zijn, dat ze slechts beperkt deelnemen aan oudercontacten of andere activiteiten op school en dat de betrokkenheid bij het schoolgebeuren en het leerproces van de leerlingen laag is (Padmos en Van den Berge, 2009). Maar ook ouders hebben het gevoel onvoldoende gehoord – en zelfs gerespecteerd – te worden op school en geconfronteerd te worden met onduidelijke verwachtingen. De school erkent de opvoedingsaspiraties van de ouders vaak onvoldoende (Clycq, 2009). Het communicatiebeleid van scholen is vaak onvoldoende afgestemd op deze doelgroep en faalt dan onvermijdelijk. Ouderparticipatie en –betrokkenheid worden echter als belangrijke voorwaarden voor schoolsucces van leerlingen beschouwd (Van Peteghem, 2005).

## **2. Net zoals de uitdagingen, zijn ook de investeringen groot**

Ondanks de veelheid en de complexiteit van de uitdagingen, zijn de Vlaamse overheid, het onderwijsveld en het middenveld niet bij de pakken blijven zitten. Integendeel. De Vlaamse overheid heeft de voorbije 20 jaar enorm geïnvesteerd in gelijke onderwijskansen. Heel wat scholen hebben in diezelfde periode zware inspanningen geleverd om de sociale en etnische ongelijkheid in het onderwijs aan te pakken. Hierbij kreeg het wegwerken van taalachterstand steeds bijzondere aandacht, naast bijkomende omkadering, ondersteuning van leerkrachten en meer specifieke maatregelen zoals OKAN of het Brussels curriculum.

De Vlaamse overheid heeft de voorbije 20 jaar heel wat geïnvesteerd op het vlak van onderwijs en integratie. Aan het begin van de jaren 1990 kreeg het **kansarmoedebeleid** in het leerplichtonderwijs concreet vorm door de introductie van enerzijds het onderwijsvoorrangsbeleid en anderzijds het zorgverbredingsbeleid. Het onderwijsvoorrangsbeleid in het basis- en secundair onderwijs had als doelstelling het wegwerken van de onderwijsachterstand van migrantenkinderen en het bevorderen van de integratie, terwijl het zorgverbredingsbeleid een breder continuüm aan onderwijszorgen voor leerbedreigde en kansarme leerlingen in het basisonderwijs tot stand wou brengen. In beide gevallen kreeg een school extra middelen toegewezen in de vorm van aanvullende lestijden wanneer zij voldoende doelgroepleerlingen had (10%), over een goedgekeurd aanwendingsplan beschikte waarin werd omschreven welke initiatieven de school zou ondernemen op verschillende actieterreinen<sup>1</sup> én een positief inspectieverslag gekregen had over haar werking tijdens het voorbije schooljaar.

---

<sup>1</sup> Voor onderwijsvoorrangsbeleid waren de actieterreinen: intercultureel onderwijs, taalvaardigheid Nederlands, preventie en remediëring en betrokkenheid van de ouders. Voor zorgverbreding waren de actieterreinen: preventie en remediëring, taalvaardigheid Nederlands, intercultureel onderwijs, socio-emotionele ontwikkeling en betrokkenheid van de ouders.

Naast het onderwijsvoorrangsbeleid werden nog andere overheidsinitiatieven genomen zoals het intercultureel onderwijs (ICO) ter bevordering van de interactie tussen autochtone en allochtone leerlingen in het kader van de multiculturele samenleving, het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) om allochtone kinderen de kans te bieden een eigen identiteit uit te bouwen en het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN). Al deze overheidsinitiatieven, samen met het onderwijsvoorrangsbeleid, werden – vanuit een geïntegreerde aanpak – in het schooljaar 1991-1992 ingevoerd onder de noemer ‘onderwijsvoorrangsbeleid ten aanzien van migranten’.

In 1994 werd het onderwijsvoorrangsbeleid – na een grondige evaluatie – hervormd waarbij het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers niet langer werd ingebed in het onderwijsvoorrangsbeleid maar een autonoom onderwijsbeleid werd. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers kreeg op dat ogenblik zowel voor het lager onderwijs als voor het secundair onderwijs een eigen reglementair kader en financiering.

In het beleid verschoof het accent stilaan meer en meer naar een **diversiteitsbeleid**. Met het gelijke onderwijskansendecreet werden in 2002 alle inspanningen in een eenduidige visie gebundeld. Het decreet bevat drie krachtlijnen: het principiële recht op inschrijving in de school van keuze, de oprichting van lokale overlegplatforms die het gelijke kansenbeleid op het lokale vlak mee implementeren en een geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat scholen toelaat een zorgbrede werking te ontwikkelen gericht op kansarme leerlingen. Scholen kunnen voor een periode van drie schooljaren bijkomende middelen krijgen voor het uitwerken van een gelijkkansenbeleid, vertrekkende vanuit een beginsituatieanalyse en op basis van doelstellingen die door de overheid zijn vastgelegd.

In 2003 ondertekenden de belangrijkste (onderwijs)actoren en de toenmalige Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming de engagementsverklaring ‘Diversiteit als meerwaarde’ met als doelstellingen het tegengaan van de dualisering in de maatschappij en het bijdragen tot meer sociale cohesie, het streven vanuit de eigen verantwoordelijkheid naar een maatschappij met meer verdraagzaamheid, openheid en respect ten aanzien diversiteit, het streven vanuit de eigen verantwoordelijkheid naar een onderwijs zonder discriminatie, uitsluiting, segregatie en racisme en het streven vanuit de eigen verantwoordelijkheid naar optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen in alle Vlaamse scholen en vestigingsplaatsen.

Gelijke kansen vormden tijdens de vorige legislatuur (2004-2009) hét uitgangspunt van het Vlaamse onderwijsbeleid. Om te vermijden dat financiële drempels in de weg zouden staan van gelijke (start)kansen, werd werk gemaakt van een nieuwe financiering van het leerplichtonderwijs als hefboom voor sociale vooruitgang, voor talentontwikkeling en voor kwaliteit van alle scholen. Zo werd de kostenloosheid en de maximumfactuur ingevoerd het basisonderwijs, de kostenbeheersing in het secundair onderwijs gerealiseerd en het systeem van de schooltoelagen grondig hervormd.<sup>2</sup> Daarnaast werd ook komaf gemaakt met de ongelijke financiering van scholen. Het leerplichtonderwijs werd aldus gefinancierd zoals het hoort: gelijke financiële behandeling van elke leerling met gelijke noden en van elke school in eenzelfde situatie. Dit nieuwe mechanisme voor de berekening en toekenning van werkingsmiddelen werd gebaseerd op een combinatie van objectieve verschillen, kenmerken van leerlingen en kenmerken van scholen.

---

<sup>2</sup> Deze hervorming hield het realiseren van een rechtvaardiger stelsel in waarbij enerzijds de doelgroep werd uitgebreid naar het kleuter-, lager- en deeltijds secundair onderwijs en anderzijds de gemiddelde toegekende toelagen werden opgetrokken.

In het kader van het gelijke onderwijskansendecreet – I werd naar aanleiding van tussentijdse evaluaties en ervaringen het inschrijvingsrecht bijgestuurd.<sup>3</sup> Ook werd aan het Steunpunt GOK<sup>4</sup> de opdracht gegeven om voor de scholen een kwaliteitsvol ondersteuningsaanbod uit te bouwen.

Op het vlak van taal werd het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers grondig hervormd, waarbij ook de ondersteuning werd uitgebreid, en werden verschillende initiatieven en acties genomen op het vlak van talenbeleid en taalverwerving Nederlands (ontwikkeling taaltoets lager onderwijs, aanpassing en herziening eindtermen Nederlands, enz...).

Verder werd er vooral ingezet op het versterken van het kleuteronderwijs en het verhogen van de kleuterparticipatie vanuit de vaststelling dat het realiseren van gelijke kansen vroeg start in de onderwijsloopbaan. Ook het partnerschap tussen school en ouders werd gestimuleerd en versterkt door ondermeer de invoering van de engagementsverklaring.

In 2006 werden in het kader van de Brede school 14 proefprojecten in Vlaanderen en 3 proefprojecten in Brussel gefinancierd. Gedurende drie schooljaren kon in het kader van deze proefprojecten het concept van de Brede school<sup>5</sup> worden uitgetest. Het Steunpunt GOK kreeg de opdracht deze proefprojecten op te volgen en te ondersteunen.

Voor het hoger onderwijs was er vóór 2004 slechts in beperkte mate sprake van een beleid rond diversiteit. Op initiatief van de Vlaamse Onderwijsraad werd in 2005 de engagementsverklaring 'diversiteit als meerwaarde' van het Vlaams hoger onderwijs ondertekend waarbij onder meer de onderwijsinstellingen hoger onderwijs afspraken maakten over de uitbouw van een diversiteitsbeleid.

In het hoger onderwijs werd verder vooral werk gemaakt van de uitbouw van een diversiteitsbeleid in functie van het verbeteren van de instroom, doorstroom en uitstroom in/van het hoger onderwijs, in het bijzonder voor studenten uit bevolkingsgroepen die onevenredig vertegenwoordigd zijn in het hoger onderwijs. Dit heeft zich vertaald in de volgende beleidsinitiatieven:

- 1) een structurele ondersteuning door extra weging van studenten met een functiebeperking, beurs- en werkstudenten bij het vastleggen van de jaarlijkse werkingsmiddelen;
- 2) projectmatige ondersteuning door het ter beschikking stellen van recurrente middelen in het aanmoedigingsfonds die door hogescholen en universiteiten kunnen worden aangewend om een diversiteitsbeleid naar studenten toe uit te bouwen;
- 3) specifieke projectmatige ondersteuning voor diversiteit in de lerarenopleiding.

In het Vlaams regeerakkoord 2009 wordt expliciet gesteld dat scholen dé plaats bij uitstek zijn waar kinderen en jongeren met verschillende achtergrond en verschillende talenten elkaar ontmoeten. Daarom wil de Vlaamse Regering het beleid van meer gelijke kansen voor kinderen en jongeren

---

<sup>3</sup> Deze bijstellingen hadden als doelstelling de positie van de zwakkere onderwijsvrager te versterken en scholen meer mogelijkheden te geven om daar op een adequate en realistische manier op in te spelen. De aanpassingen hadden betrekking op het nauwkeuriger omschrijven van een aantal procedures, het bijkomende voorzien van een aantal weigeringsgronden, het voorzien van een aantal leerlingencategorieën waaraan voorrang mag verleend worden, het vervangen van het doorverwijzingsmechanisme en het verruimen van de mogelijkheden voor lokale invulling en verbijzondering van de regels.

<sup>4</sup> Het Steunpunt GOK is ontstaan uit de integratie van het Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven), het Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent) en het Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (K.U.Leuven).

<sup>5</sup> Met Brede school wordt een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren bedoeld waaronder een of meerdere scholen die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel het creëren van maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren.

verder zetten. Ondermeer de integratie van de GOK-uren in de reguliere omkadering van basis- en secundair onderwijs wordt in het vooruitzicht geplaatst alsook het opnemen van de indicator 'thuis taal niet Nederlands' als onafhankelijke indicator in de berekening van de omkaderingsmiddelen. Ook de verdere uitbouw van de brede school is in het regeerakkoord opgenomen.

Ook in het beleid van de huidige Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs, Pascal Smet blijven gelijke kansen en omgaan met diversiteit speerpunten. In de beleidsnota Onderwijs & Vorming (2009-2014) zijn op dat vlak verschillende doelstellingen en acties opgenomen: jongeren voorbereiden op actief burgerschap, armoede bestrijden en sociale inclusie bevorderen, de participatie aan het kleuteronderwijs maximaliseren, de hervorming secundair onderwijs, de participatie aan het hoger onderwijs verhogen, het stimuleren van het leren van Nederlands, enz... .

Er zijn in Vlaanderen heel wat scholen die de instrumenten aangereikt door de overheid (proeftuinen, Brede School, Leren en Werken, OKAN, Brussels Curriculum, ...) op een innovatieve en creatieve manier hebben aangegrepen om werk te maken van gelijke onderwijskansen. Ook proberen vele directies een diversiteitsbeleid te voeren, niet alleen gericht naar leerlingen en ouders maar ook op vlak van het eigen personeelskader.

Binnen de integratiesector zijn diverse initiatieven genomen om te sleutelen aan meer gelijke onderwijskansen van allochtone kinderen en jongeren. Deze initiatieven situeren zich op meerdere terreinen maar zijn in hoofdzaak gericht op enerzijds het versterken van de samenwerking tussen ouder en school en anderzijds het constructief omgaan met diversiteit en meertaligheid. Rond deze thema's worden vorming en ondersteuning georganiseerd en materiaal ontwikkeld.

Daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan meer specifieke thema's zoals het inschrijvingsbeleid van scholen via de LOP-werking, de organisatie van OETC in een aantal Brusselse scholen, Roma en onderwijs, behandeling van klachten van ouders en jongeren op vlak van onderwijs en diversiteit.

Een specifieke positie wordt ingenomen door de onthaalbureaus, die verschillende acties ondernemen om de positie van minderjarige nieuwkomers in het onderwijs te verbeteren. Bijzondere aandacht gaat hierbij naar die groepen die moeilijk aansluiting vinden bij de gewone onderwijsstructuren.

Van bij de oprichting van etnisch-culturele verenigingen of zelforganisaties hebben deze een engagement getoond voor onderwijsthema's. Via hun netwerken ontmoeten ze ouders die allerlei vragen hebben over onderwijs. Zelforganisaties behandelen vragen op verschillende manieren: van een meer ad hoc en vrijblijvende behandeling tot een gestructureerde werking in een ouderwerkgroep. Via culturele activiteiten bereiken etnisch-culturele verenigingen naast volwassenen ook kinderen en jongeren. Bij hen is er een grote behoefte aan vrijetijdsactiviteiten, beleving van de eigen cultuur en leren van de eigen taal. Sommige verenigingen gaan in op deze vragen en organiseren een aanbod, al dan niet gecombineerd met studiebegeleiding. De verenigingen proberen hierbij steeds een evenwicht te vinden tussen het beantwoorden van de vragen gesteld door hun achterban en het vermijden van 'parallele structuren'. Het Minderhedenforum, opgericht in 2000, probeert de verenigingen in hun onderwijswerking te ondersteunen en coördineert ook de lokale belangenbehartiging.

### **3. Toch blijven de ongelijkheid en dus ook de uitdagingen groot**

Het evalueren of beoordelen van (een beleid van) kansengelijkheid in het onderwijs en in de ruimere samenleving is uiterst complex. Er kan immers niet vergeleken worden met een situatie waarin er geen gelijke kansenbeleid werd gevoerd. Kleine successen van het kansenbeleid worden zichtbaar: leden van kansengroepen stromen door naar het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt; politici van allochtone afkomst zijn geen (echte) uitzondering meer en de inspanningen op vlak van diversiteit in (overheids)bedrijven en in de media lijken hun eerste vruchten af te werpen. Toch kan niet anders dan vastgesteld worden dat de ongelijkheid in onderwijsprestaties tussen verschillende socio-economische en etnisch-culturele groepen zeer groot blijft – alle investeringen, inspanningen en projecten ten spijt.

De samenleving, waarin het onderwijs functioneert, is de afgelopen decennia fundamenteel veranderd, en dit veranderingsproces is nog volop gaande: toenemende migratie, mobiliteit en globalisering, wijzigende samenstellingen van buurten en wijken voornamelijk in grootstedelijke gebieden. Het onderwijs wordt in haar scholen en klassen als één van de eerste maatschappelijke domeinen geconfronteerd met steeds groter wordende diversiteit. Het Vlaamse onderwijs wordt hiermee voor grote uitdagingen geplaatst.

#### **Aanzet tot analyse**

Iedereen is het erover eens dat **dé allochtoon of dé migrant** niet bestaat. Een ‘migrant’ is, net zoals ieder ander individu, in de eerste plaats een individu met een meervoudige identiteit. Met meervoudige identiteit wordt een complex en samengesteld concept van identiteit bedoeld. Eenzelfde persoon kan over meerdere identiteiten beschikken, zich deel voelen van meerdere sociale, culturele of etnische groepen. Deze identiteiten kunnen wijzigen in de tijd en het belang dat een persoon aan deze identiteiten toekent, kan afhankelijk zijn van de situatie waarin hij/zij zich bevindt. Meervoudige identiteit verwijst met andere woorden naar een dynamisch identiteitsbegrip.

Voor onderzoeksdoeleinden en het voeren van een overheidsbeleid is het noodzakelijk dat individuen in ruimere groepen worden ingedeeld, gecategoriseerd worden. Die categorisering laat immers toe een aantal indicatoren zichtbaar te maken voor bepaalde groepen binnen een samenleving, bijvoorbeeld verschillen in schoolsucces tussen leerlingen met lage SES en leerlingen met hoge SES, of tussen ‘allochtonen’ en ‘autochtonen’. Bij de interpretatie van deze verschillen en vooral bij het zoeken naar oplossingen om – in dit voorbeeld – de onderwijskansen van leerlingen te verhogen moet erover gewaakt worden blind vast te blijven houden aan de gebruikte categorieën. Dit zou kunnen leiden tot het uittekenen van specifieke beleidsacties voor elke categorie of doelgroep – waarbij de overeenkomsten tussen verschillende individuen uit artificiële categorieën of groepen over het hoofd worden gezien. Dit dreigt uiteraard afbreuk te doen aan het uitgangspunt dat elke allochtoon, migrant, ‘nieuwe Belg’ een individu is met heel specifieke psychologische (e.g. intelligentie) en sociaal-culturele (e.g. SES) kenmerken.

Het begrip ‘**integratie**’ houdt wederkerigheid in. Vanuit historisch perspectief kan vastgesteld worden dat elk integratieproces een proces van geleidelijke verandering is. Toch is het voor iedereen duidelijk dat integratie in een aantal gevallen een connotatie van assimilatie heeft.

Ongelijke onderwijsprestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen worden vaak geduid in termen van achterstand, waarbij het kan gaan om lage socio-economische status, taalachterstand, maar ook onvoldoende betrokkenheid of waardering van onderwijs bij allochtonen. Terwijl de socio-economische ongelijkheid duidelijk een bepalende factor is, heeft onderzoek aangetoond dat zogenaamde culturele achterstanden geen verklaring bieden voor lagere onderwijsprestaties.

Dit doet echter niets af aan het feit dat culturele barrières en ongelijke machtsverhoudingen binnen het onderwijs en binnen de scholen wel een rol spelen. In verschillende maatschappelijke domeinen spelen – vaak onbewuste – mechanismen van achterstelling een bepalende rol, zo ook in het onderwijs. Een echte interculturele dialoog wordt in het Vlaamse onderwijs nog te weinig teruggevonden. Ofwel worden ouders en leerlingen van allochtone afkomst – op een onbewuste en vaak impliciete manier – tot een zekere mate van conformiteit, assimilatie gedwongen ofwel worden de verschillen toegedekt onder de sluier van neutraliteit. Deze aanpak heeft in vele gevallen echter geleid tot nieuwe vormen van segregatie (concentratiescholen), van onverwerkte spanningen of culturele marginalisering in plaats van integratie.

Om tot **leren** te komen, moeten twee verschillende maar complementaire processen aanwezig zijn: het formele en het informele leren. Beide vormen van leren zijn van belang voor specifieke aspecten van wat er geleerd moet worden.

Het formele leren is het meest expliciete leerproces. Dit formele leren is het meest geïstitutioniseerd – op school wordt er bijna uitsluitend op een formele, expliciete manier geleerd. Omdat dit leren zo geformaliseerd is en bijgevolg gemakkelijk kan getoetst en geëvalueerd worden, geldt dit als de meest effectieve en efficiënte manier om iets te leren.

Het meeste alledaagse leren, het informele leren, is praktisch van aard. Het is gestoeld op directe ervaringen in uiteenlopende concrete levensdomeinen. Het leren in levensechte situaties verloopt doorgaans impliciet en onbewust. Wat moet worden geleerd, is veelal ingegeven door de omstandigheden waarin de lerende zich bevindt, gebeurt al doende of op grond van al of niet toevallige ontdekkingen. De resultaten van dit leerproces zijn bijgevolg minder meetbaar, minder geïstitutioniseerd en tot hertoe minder aanwezig op school. Toch mag het belang ervan in een schoolcontext niet worden onderschat.

Zoals gezegd, kan er pas echt geleerd worden – of het nu om taal gaat of iets anders – als beide leerprocessen aanwezig zijn en elkaar kunnen aanvullen, het ene voortbouwend op het andere. Het is dan ook noodzakelijk dat er op school voldoende mogelijkheden worden ingebouwd om ook het impliciete leren aan bod te laten komen. Onderwijsmaatregelen moeten met andere woorden steeds gericht zijn op het realiseren van een evenwichtig leerproces, waarbij zowel het formele/expliciete als het informele/impliciete leren gestimuleerd worden (Jaspaert, te verschijnen).

**Wat betekent dit concreet? Hieronder wordt aan de hand van enkele concrete voorbeelden een meer diepgaande analyse gemaakt**

***Omgaan met diversiteit op school***

Nadenken over 'onderwijs en integratie' gaat onder andere over de vraag hoe we leerlingen kunnen helpen omgaan met verschillen tussen zichzelf en de anderen aan de ene kant en hoe verschillen als didactisch kapitaal in het leerproces kan worden benut aan de andere kant om op die manier zo maximaal mogelijk te kunnen functioneren in de Vlaamse samenleving. Dat omgaan met diversiteit op school niet vanzelfsprekend is, mocht al blijken uit het onderzoek dat vermeld werd in de eerste paragraaf. Uit een bevraging van de Plantijn Hogeschool bij schooldirecteurs van meer dan 300 basisscholen in de provincie Antwerpen blijkt dat de draaglast van diversiteit voor drie op de tien basisscholen te groot is geworden. En dit is zeker niet het enige onderzoek dat wijst op het feit dat scholen het moeilijk hebben om met diversiteit in het algemeen en heterogene klasgroepen in het bijzonder om te gaan. De goede lezer heeft begrepen dat diversiteit in het vermelde onderzoek in ruime zin wordt gebruikt, verwijzend naar socio-economische, socio-culturele, etnische diversiteit, diversiteit op vlak van mentale en fysieke beperkingen. Op de 'klasvloer' is het haast onmogelijk een strikt onderscheid te hanteren tussen diversiteit en inclusie. Zoals eerder verduidelijkt, verwijst diversiteit en integratie in de tekst voornamelijk naar het omgaan met etnisch-culturele minderheden in het onderwijs, toch is het noodzakelijk de reële complexiteit in de scholen onder de aandacht te brengen.

Het managen van diversiteit zal de grote uitdaging – zeker in een grootstedelijke context – van de toekomst voor onderwijs in het algemeen en scholen in het bijzonder zijn. Diverse scholen en heterogene klassen zullen meer de regel dan de uitzondering vormen. Uit prognoses voor het schooljaar 2010-2011 is duidelijk geworden dat ongeveer 50% van de leerlingen in Antwerpse scholen een andere achtergrond hebben (taal, cultuur, ...) dan datgene wat als 'de norm' wordt gezien.

Het Vlaamse (onderwijs)beleid heeft reeds heel wat initiatieven en acties ondernomen om het thema diversiteit op de agenda te plaatsen en concreet aan te pakken. Heel wat scholen, middenveldorganisaties, ouders en kinderen hebben reeds jarenlange inspanningen geleverd en aan de weg getimmerd om van omgaan met diversiteit een belangrijk thema te maken. Met wisselend succes echter. Want er kan niet anders dan vastgesteld worden dat ondanks die vele inspanningen en acties het omgaan met diversiteit in onderwijs niet altijd even succesvol is. De vraag stelt zich dan ook wat er nodig is om op een meer succesvolle manier om te gaan met diversiteit.

Om die analyse te kunnen maken is het goed om te vertrekken van wat het doel van omgaan met diversiteit op school zou kunnen zijn.

Werken aan diversiteit in onderwijs impliceert een dubbele doelstelling:

- Omgaan met diversiteit als een doelstelling van burgerschapsvorming in een plurale samenleving: leren voor diversiteit;
- Diversiteit benutten als middel tot realisatie van kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen: leren in diversiteit.

Eerst wordt gekeken naar de wijze waarop de verschillende betrokken actoren met de eerste doelstelling omgaan. Sommige praktische uitwerkingen van de doelstelling 'leren voor diversiteit' worden vertaald in intercultureel onderwijs of interculturele vorming/opvoeding. Vaak beperken deze zich tot het aanreiken van kennis over andere, vreemde culturen. Een cultuur staat hierbij vaak voor een etnische, nationale of in mindere mate sociale groep. Overdracht van correcte culturele

kennis over elkaars culturen en levenswijzen zou in die optiek moeten leiden tot betere communicatie, meer verdraagzaamheid en minder vooroordelen. Uit ervaring is echter gebleken dat de cultuurspecifieke kennisbenadering de neiging heeft de statische, classificerende voorstellingen van cultuur te bevestigen. Het aantrekkelijke van kennisgericht intercultureel onderwijs is dat het vanuit didactisch oogpunt betrekkelijk probleemloos is vorm te geven: de juiste informatie en inhouden kunnen opgezocht en vervolgens aangereikt worden. Het betreft ook stukjes kennis die in een overdrachtsmodel van onderwijs tamelijk gemakkelijk aan het schoolcurriculum zijn toe te voegen. Zo wordt 'leren voor diversiteit' bijna volledig ingepast in een vorm van expliciet leren.

Een andere geobserveerde invulling van 'leren voor diversiteit' koppelt leren nadrukkelijk aan morele opvoeding. Daarbij wordt getracht om een geheel van waarden en normen over te dragen. Dit pakket wordt dan uitgebreid met nieuwe waarden en normen die in een cultureel-pluralistisch model van de samenleving nodig worden geacht. Het gaat dan om waarden als wederzijds respect, verdraagzaamheid, openheid, menselijkheid, rechtvaardigheid en dergelijke meer. Maar de klemtoon ligt telkens op het overdragen van dat pakket waarden en normen.

Beide manieren om te werken aan 'leren voor diversiteit' hebben hun beperkingen. In het eerste geval wordt diversiteit verengd tot etniciteit. In de tweede manier worden waarden en normen als objectief gepresenteerd. Maar beide manieren van werken hebben nog twee andere, gemeenschappelijke zorgpunten. In beide benaderingen blijft 'leren voor diversiteit' beperkt tot het projectmatige (bvb. een projectweek over interculturele verschillen; over diversiteit; over respect voor verschillende waarden en normen). Daar is op zich niets mis mee. Maar het gevaar bestaat dat 'leren voor diversiteit' op die manier in de periferie van de school en het alledaagse klasgebeuren blijft steken. Een tweede probleem is dat in beide benaderingen 'leren voor diversiteit' soms in de vorm van "lijstjes" wordt gevat: lijstjes over interculturele verschillen en hoe er mee om te gaan; lijstjes van normen en waarden. Daarmee wordt wel iets geleerd over verschillen tussen bepaalde groepen, maar het houdt zeker geen garantie in dat competenties ontwikkeld worden om met deze verschillen om te gaan.

Een andere manier om te werken aan de doelstelling omgaan met diversiteit in functie van burgerschapsvorming<sup>6</sup> in een plurale samenleving is vertrekken vanuit een coördinatiebenadering. Leren omgaan met verschillen in de samenleving heeft dan vooral te maken met de sociale, culturele en persoonlijke ontwikkeling van alle lerenden. Ze is gericht op ontwikkeling van identiteit én op ontwikkeling van competentie. Burgerschapsvorming kan dan meer zijn dan het bijbrengen van 'correcte' waarden als burgerzin of verdraagzaamheid vanuit een soort deugdenbenadering. Het gaat om het continue proces van ontwikkelen van competenties om met diversiteit te kunnen omgaan. Op het gebied van identiteitsvorming moeten burgers in staat zijn te reflecteren op een waaier aan persoonlijke en groepsidentiteiten en zich daar goed bij voelen. Dit impliceert een leeromgeving waarin lerenden gevoelens en keuzes over identiteit verkennen en ontwikkelen. De consequentie van zo'n benadering is dat het uitgaat van een coherent diversiteitsbeleid op school; van een set van diversiteitscompetenties die verweven worden doorheen het hele curriculum en er een onlosmakelijk onderdeel van zijn in het hele klasgebeuren en in alle vakken.

De tweede doelstelling omvat diversiteit benutten als middel tot realisatie van kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen. Dit wordt omschreven als 'leren in diversiteit'. Met leren in diversiteit

---

<sup>6</sup> Burgerschapsvorming wordt verder in de tekst nog diepgaander uitgewerkt.

bedoelen we het benutten van verschillen in kennis, vaardigheden en perspectieven tussen lerenden door te leren van elkaar met het oog op het verhogen van leerkansen van alle lerenden. Elke leerling komt naar school met een rugzak vol ervaringen, kennis, vaardigheden, ... Van sommige leerlingen vinden we dat die rugzak beter is gevuld dan van andere. Maar vaak is het zo dat sommige rugzakken niet zo zeer minder gevuld zijn, maar dat ze gevuld zijn met ervaringen, kennis, vaardigheden die we minder (h)erkennen op school. Omgaan met heterogeniteit is de verschillende inhouden van de rugzakjes als gelijkwaardig beschouwen. Dit verwijst naar kwaliteit van krachtige, flexibele leeromgevingen met complexe taken, waarbij leren wordt gezien als een sociaal proces. In de dagdagelijkse praktijk worstelen leerkrachten vaak met het lesgeven aan heterogene groepen. Bovendien is er soms een diepgewortelde opvatting dat homogene groepen naar achtergrond of bekwaamheid het lesgeven en leren gemakkelijker en efficiënter maken. Leerkrachten zouden dan immers onderwijs kunnen aanbieden op maat van de groep leerlingen die ze voor zich hebben, aangepast aan de noden van de groep. Ook zou deze veronderstelling kloppen, in de realiteit zijn er steeds minder scholen met echt homogene klasgroepen. Het blijven nastreven van homogeniteit houdt ook het gevaar in dat de sociaal-culturele segregatie in onderwijs en dus ook in de samenleving alsmat groter dreigt te worden. Deze neiging tot homogenisering als middel tot efficiëntie hangt samen met de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Het onderwijs bereidt namelijk voor op bepaalde beroepen, leidt leerlingen door selectie en specialisatie naar bepaalde beroepen toe. Kortom, het onderwijs heeft een functie van *differentiatie*. De vraag is echter wat het beste moment is om die differentiatie door te voeren. Onderzoek wijst uit dat dit best niet op te jonge leeftijd gebeurt.

Maar een boodschap die de functionele waarde van diversiteit centraal stelt, valt begrijpelijkerwijs niet meteen in vruchtbare aarde. Het gaat in tegen het gangbare denken. Het maakt het klasgebeuren en het leerproces vanuit het perspectief van de leerkracht complexer – een legitieme zorg waarin scholen en leerkrachten meer moeten in ondersteund worden. Toch moet beklemtoond worden dat divers samengestelde klassen ook voordelen bieden voor het verloop en de uitkomsten van het leerproces: zowel de leerprestaties van leerlingen als de sociale verhoudingen tussen groepen leerlingen varen er wel bij. Wetenschappelijk onderzoek wijst sterk in die richting: een heterogene klasgroep schept een leeromgeving die de leerprestaties van leerlingen uit sociaallyzwakke groepen gunstig beïnvloedt. Er wordt thans algemeen aangenomen dat homogene groepen geen voordeel bieden, niet voor middelmatige leerlingen en zeker niet voor zwakke leerlingen. Dit betekent echter niet dat heterogene groepen per definitie slecht zijn voor goede leerlingen (metacognitief, taalvaardigheid, sociaal-emotioneel). Zwakke leerlingen zijn extra gevoelig voor de kwaliteit van hun leeromgeving en hebben meer te verliezen bij homogene groepen dan goede leerlingen erbij winnen. Meer nog, het systematisch plaatsen van leerlingen in homogene groepen en aparte stromen is een van de oorzaken van de prestatiekloof tussen zwakke en sterke presteerders in het secundair onderwijs.

Met andere woorden, als heterogeniteit zo zijn voordelen heeft, dan is de uitdaging voor scholen om een diversiteitsbeleid te voeren dat 'leren in diversiteit', met andere woorden, het benutten van diversiteit mogelijk maakt. Dit heeft onder andere consequenties voor de wijze waarop een leeromgeving wordt vormgegeven; voor de variatie aan didactische werkvormen om kennis te ontsluiten; etc.

Wil onderwijs kunnen bijdragen tot processen van integratie dan zal het zaak zijn om een leeromgeving te creëren waarin kinderen en jongeren leren omgaan met verschillen en waarin verschillen als didactisch kapitaal voor leren worden benut. Wil onderwijs kunnen bijdragen tot de integratie van bepaalde doelgroepen in de samenleving, dan moet onderwijs zelf een plaats van integratie zijn. Wederkerigheid, herkennen en erkennen van elkaars verschillen (en niet langer van elkaars achterstanden) en participatie zijn hierbij sleutelfactoren.

### ***Wegwerken van taalachterstand***

Wanneer het gaat over taal, onderwijs en integratie, wordt er vooral gekeken naar het maatschappelijk functioneren van allochtonen, het feit dat ze voor dat maatschappelijk functioneren Nederlands nodig hebben, en dat naar de school gekeken wordt om hen te helpen om met en in dat Nederlands te functioneren. Nadenken over taal, onderwijs en integratie in Vlaanderen gaat dus over de vraag hoe het onderwijs allochtone leerlingen kan helpen om de taalvaardigheid Nederlands te verwerven die ze nodig hebben om in de Vlaamse maatschappij te functioneren. Hiermee wordt verwezen naar het Nederlands om kennis te ontsluiten (o.a. op school) en naar het Nederlands voor integratie (sociale participatie).

Onderwijs heeft die opdracht, met name allochtone leerlingen helpen de relevante taalvaardigheid Nederlands te ontwikkelen, de afgelopen twintig jaar ter harte heeft genomen. Tal van initiatieven zijn genomen, zowel op overkoepelend beleidsniveau als op lokaal schoolniveau. Grote groepen leerkrachten hebben met veel inzet gewerkt aan het terugdringen van de taalachterstand van de allochtone leerlingen. Ook allochtone leerlingen en hun ouders hebben heel wat inspanningen geleverd om via de school het Nederlands te verwerven. Ondanks de vele inspanningen van alle betrokken actoren – overheid, school en leerkrachten, ouders en leerlingen – kan niet anders dan vastgesteld worden dat bepaalde groepen van leerlingen nog steeds met een grote taalachterstand te kampen hebben. De vraag naar het gebrek aan rendement van al deze investeringen dringt zich dan ook op.

De hardnekkigheid van het probleem is dat ze veel mensen ertoe aanzet om op zoek te gaan naar een schuldige. Beleid wordt een gebrek aan visie verweten, wetenschappers zijn te wereldvreemd of te politiek correct, leerkrachten, leerlingen en hun ouders zouden een gebrek aan inzet en betrokkenheid vertonen. Dergelijke verklaringen kunnen eventueel dienen als verklaring waarom sommige individuen achterblijven bij een algemene ontwikkeling in de groep, maar niet waarom de groep als geheel min of meer ter plaatse blijft trappelen.

Verklarende factoren hebben uiteraard betrekking op de maatschappelijke context van migratie, mobiliteit, globalisering en wijzigende samenstellingen van buurten en steden, waarbinnen de school haar opdracht moet vervullen. Maar omdat taalachterstand zo hardnekkig lijkt te zijn, moet de verklaring ook voor een deel gezocht worden in de wijze waarop onderwijs het probleem van taalachterstand aanpakt. Expliciete kennisoverdracht is als het ware de core business van de school, het hoeft dan ook geen verwondering te wekken dat die school ook het probleem van taalachterstand van allochtone leerlingen met die expliciete kennisoverdracht te lijf gaat. De gewenste taalvaardigheid wordt opgedeeld in stukjes kennis die apart, stap voor stap, expliciet geleerd dienen te worden. De expliciete kennis van het Nederlands wordt uitgebreid gescreend en opgevolgd. Wanneer die tekort schiet worden extra taallessen georganiseerd, binnen de school en,

als dat niet voldoende blijkt, ook buiten de school. Als dat niet helpt, blijft de allochtone leerling een jaar zitten, zodat hij of zij opnieuw met die expliciete kennis geconfronteerd kan worden.

We hebben er in het voorgaande al op gewezen dat expliciete verwerving zeker niet de enige manier is om relevante vaardigheid op te doen. Met name een gegeven als hoge taalvaardigheid komt tot stand in een mix van impliciete en expliciet verwerving. Het is wellicht mogelijk om een gebrek aan impliciete verwerving met expliciete kennis te verwerven, maar dat soort compensatie kost gigantisch veel tijd en energie, en het resultaat laat veelal te wensen over. De school geldt als expert van het stimuleren van expliciete vaardigheidsverwerving, wat impliciete verwerving betreft is dit veel minder het geval. Meer nog, scholen zijn vaak zo sterk op expliciete kennisoverdracht gericht, dat mogelijkheden tot impliciete kennisverwerving niet benut of niet aangeboden worden. En laat het dan juist vooral die impliciet verworven kennis zijn die leerlingen nodig hebben om op de school tot leren in andere vakken te komen.

Het zou te ver leiden om uitgebreid de verschillen tussen expliciete en impliciete verwerving te bespreken. We laten een aantal belangrijke kenmerken van beide de revue passeren.

Impliciet leren veronderstelt vooreerst heel wat taalaanbod, de kans om in natuurlijke situaties in de te leren taal te communiceren. De leerling die in stilte en op zijn eentje invuloefeningen maakt, zal niet tot een uitgebreide impliciete verwerving komen.

Expliciete taalverwerving veronderstelt dat de leerling de kans krijgt om de geleerde kenniselementen in de praktijk te brengen. Dus ook voor deze vorm van verwerving zijn natuurlijke, realistische taagebruikssituaties cruciaal. Ook deze zogenaamde contextualisering van expliciete kennis is niet een activiteit waarin ons onderwijs uitblinkt. Er wordt veel aandacht besteed aan overdracht van kennis, maar veel minder aan het leren gebruiken van die kennis. Die verantwoordelijkheid wordt vaak naar de buitenschoolse leefwereld doorgeschoven, een verantwoordelijkheid die deze leefwereld vaak niet aan kan. Reden te meer dus om ervoor te zorgen dat impliciete verwerving op school alle kansen krijgt.

Impliciet leren richt zich op het verwerven van taal die in een interactieve context bruikbaar is, niet op taal die in alle contexten correct is. Hier kan een dubbele consequentie aan verbonden worden: (a) voor die aspecten van taal waar correctheid erg belangrijk is (spelling, bijvoorbeeld) is expliciet leren wellicht meer aangewezen, en (b) een grote klemtoon op correctheid van taal remt impliciete verwerving af. Dat laatste is heel erg belangrijk voor onder meer mondelinge taalvaardigheid. Zonder impliciete verwerving zal die moeilijk echt op peil geraken.

Een andere belangrijke eigenschap van de twee leerwijzen is dat expliciete verwerving beter gaat naarmate leerlingen ouder worden. Het is daarom sterk af te raden om al op zeer jonge leeftijd zwaar in te zetten op expliciete verwerving.

Een vijfde kenmerk betreft de samenhang tussen impliciete verwerving en integratie. Er wordt vaak op gewezen dat taalvaardigheid een voorwaarde tot integratie is. Vanuit een taaldidactiek die belang hecht aan impliciete verwerving, ligt de relatie echter net andersom: integratie is een voorwaarde om tot impliciete verwerving te komen. Een individu verwerft op een impliciete manier de taal die nodig is om een plaats in te nemen in een bepaalde groep waarvan hij/zij zich een lid voelt.

Ten slotte is het belangrijk zich te realiseren dat het afkeuren van taal die een leerling impliciet verworven heeft, niet alleen die taal bestrijdt, maar de leerling ook zijn/haar impliciet verwervingsmechanisme doet wantrouwen, en dus verdere impliciet verwerving van taal ernstig belemmert. De strijd tegen de eigen taal van de leerlingen of de omgangstaal die ze in interactie met medeleerlingen hebben ontwikkeld, is daarom contraproductief voor de impliciete verwerving van het Nederlands. Het leidt geen twijfel dat een goede beheersing van de standaardtaal hét taaldoel van de school moet zijn, maar dat doel wordt slecht gediend door de strijd tegen andere talen en taalvariëteiten.

Tot slot dient opgemerkt te worden dat wat in dit voorbeeld wordt gesteld over onderwijs en impliciete en expliciete verwerving van taal ongetwijfeld zeker ook opgaat voor het verwerven van andere vaardigheden op school en daarbuiten.

### ***Samenwerking ouders – school - buurt***

De school is de plaats waar verschillende leefwerelden samenkomen. Die van leraren en directies en die van leerlingen, hun ouders en familiale netwerken. Soms verschillen die leefwerelden heel sterk van elkaar, soms tonen ze veel gelijkenissen. Het is belangrijk dat leraren en directies zich hier bewust van zijn. De meeste actoren die professioneel bij onderwijs zijn betrokken, behoren tot de sociale middenklasse. Dit is op zich geen probleem, alhoewel er veel voor te zeggen valt dat ook het onderwijs een betere afspiegeling van de samenleving zou moeten zijn. Het gevolg van dit feit is dat in sommige gevallen er sprake is van een match tussen de sociale achtergrond van leerkrachten en die van de leerlingen. Dit is bijvoorbeeld het geval in een ‘witte concentratieschool’. In een ‘zwarte concentratieschool’ is die match in sociale achtergrond minder sterk of zelfs helemaal afwezig. Het referentiekader van leerkrachten verschilt dan nagenoeg volledig van dat van de meeste leerlingen en hun primaire sociale omgeving. Dit verschil hoeft op zich ook geen probleem te zijn. Het is wel een probleem als de school, de leerkrachten niet in staat zijn of niet bereid zouden zijn om een houding van multiperspectiviteit aan te nemen, om ook naar de werkelijkheid en de school- en leefomgeving vanuit het referentiekader van de leerlingen en hun ouders te kijken. Hoe lager de complementariteit in sociale relatie tussen school en de leerling, tussen de leerkracht en de leerling, hoe lager de eigenwaarde van de leerlingen (Agirdag, Van Houtte en Van Avermaet, te verschijnen). Een lage eigenwaarde en een gevoel van nutteloosheid hebben een negatieve invloed op het schoolsucces van vooral allochtone jongeren (Agirdag, Van Houtte en Van Avermaet, te verschijnen).

Als de school (en de leerkrachten) niet verweven is met een breder netwerk van partners in de omgeving waar ze is ingeplant – een gevaar dat groter is in een grootstedelijke context - dan is de kans op een lage complementariteit in sociale relatie tussen de school en de leerling, tussen de leerkracht en de leerling nog groter.

Naarmate de kinderen opgroeien tot jongeren gaat hun leefwereld ook minder samenvallen met die van hun ouders en familiale netwerken. Hun leefwereld wordt meer en meer beïnvloed door hun vrienden en de buurt. Jongerenculturen banen zich een weg naar de school. Het is eigen aan de pubertijd dat jongeren zich in meer of mindere mate gaan afzetten tegen hun ouders maar ook tegen de school.

Jammer genoeg slagen scholen er moeilijk in om te gaan met jongerenculturen. Getuige daarvan de regels in schoolreglementen die vooral gericht zijn op het 'buiten houden' van jongerenculturen ten voordele van de 'schoolcultuur'. Scholen zouden via onderhandelen en participatie van leerlingen juist tot een evenwicht kunnen komen tussen schoolcultuur en jongerenculturen.

Leerlingen, leraren, directies, ouders en bepaalde instanties rond de school hebben een verantwoordelijkheid om samen te leren en te leven. De leerling heeft de verantwoordelijkheid om zich in zetten voor zijn/ haar leerproces op en na school. Ouders hebben de opdracht om hun kind hierin te steunen en moeite te doen om contacten te leggen met de leraren en directie. In ruil hebben ze het recht om geïnformeerd te worden over de schoolloopbaan van hun kind en om deel te nemen aan het schoolleven. Inzet in het schoolleven is niet voor alle ouders even vanzelfsprekend. De mate van inzet hangt af van allerlei factoren, van diegene die te maken heeft met de achtergrond tot zeer praktische elementen zoals beschikbaarheid van kinderopvang. Scholen kunnen te weten komen waarom ouders niet komen naar activiteiten als er ruimte en tijd is voor individuele contacten met ouders in de dagelijkse werking.

Het belang en nut van een goede communicatie met ouders om goede schoolresultaten te bekomen kan niet genoeg onderstreept worden. Neem het voorbeeld van het kleuteronderwijs. De oorzaken van niet regelmatig naar de kleuterklas komen, zijn erg verschillend. Toch is er een aanwijzing dat het kan te wijten zijn aan de onbekendheid van ouders met het kleuteronderwijs. Voor sommigen blijft het een soort kinderopvang waar er vooral gespeeld wordt. Sommige ouders houden hun kinderen thuis wanneer het niet gelukkig is in de kleuterklas. Als er geen communicatie is met de kleuterleider dan kan er geen oplossing voor het welbevinden van de kleuter gevonden worden. Andere ouders willen hun (erg) jonge kinderen liever zelf opvoeden volgens de eigen culturele patronen en de invloed van de school en buitenwereld beperken. Een sleutel tot een meer regelmatige deelname aan het kleuteronderwijs ligt dus in een betere communicatie met ouders en meer ruimte voor de leefwereld van kinderen in de kleuterklas.

### ***Diversiteit en burgerschapsvorming***

Mensen verschillen van elkaar op allerlei manieren en deze brede verscheidenheid wordt gevat door het begrip diversiteit. Diversiteit is een meervoudig, complex en dynamisch verschijnsel. Het gaat om een proces van betekenis geven, het construeren van gelijkenissen en verschillen in sociale interactie vanuit bepaalde perspectieven. (Van Avermaet en Sierens)

Diversiteit kan leiden tot een meerwaarde in onze samenleving. Een meerwaarde die we willen benutten. Opdat die meerwaarde zich meer en makkelijker zou realiseren, moeten mensen gestimuleerd worden om op een positieve manier met diversiteit<sup>7</sup> om te gaan.

---

<sup>7</sup> We streven naar een positieve omgang met diversiteit, dit wil zeggen ..

- We beschouwen diversiteit als een normaal gegeven in onze samenleving waar iedereen mee te maken krijgt.
- We gaan mensen als unieke individuen beschouwen die we op voorhand niet in een hokje stoppen.
- Vanuit verschillende perspectieven gaan we de zaken bekijken, we gaan ons inleven in het perspectief van diegenen waarmee we in interactie treden.
- We kunnen functioneren in verschillende contexten, steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties doordat we vlot diverse 'codes' kunnen hanteren.
- We kiezen voor een open dialoog om diversiteit zo goed mogelijk tot haar recht te laten komen.
- Door de interactie met anderen creëren we nieuwe referentiekaders en bestaande kaders stellen we voortdurend bij.

### *Actief en gedeeld burgerschap*

Om de meerwaarde van diversiteit zo optimaal mogelijk aan te wenden in de samenleving, dan moet vermeden worden dat de verschillende (sub)culturen binnen die samenleving ver van elkaar komen te staan. Interactie is één van de belangrijkste hefboomen om goed om te gaan met diversiteit maar interactie betekent hier niet louter een aangelegenheid tussen individuen maar ook tussen individuen en de structuren die onze samenleving vorm geven.

Of met andere woorden: het streven naar een actief en gedeeld burgerschap.

*Gedeeld* burgerschap is een minimum voor iedereen. Minimaal wordt verwacht dat rechten en plichten zoals ze in de grondwet zijn vastgelegd worden gerespecteerd, dat de openbare orde nageleefd wordt en dat er wordt ingestemd met de resultaten van het democratisch proces. Dit wordt beschouwd als een niet-onderhandelbaar kader voor iedereen, de basis aan waarden en normen. Het wordt gezien als een gedeeld maatschappelijk project, waarbij de realisatie van gedeelde waarden benadrukt wordt. De blijkbaar toegenomen noodzaak om steeds meer normen en regels uit te vaardigen wijst niet op de overvloedige aanwezigheid van geruststellende waarden. Naarmate er in de samenleving minder waarden zijn die mensen met elkaar verbinden, neemt de nood aan normen toe. Gedeelde waarden maken het leven draaglijk want ze worden niet als vrijheidsbeperkend aanvoeld en appelleren aan de intrinsieke motivatie van mensen. (Rik Torfs, wie gaat er dan de wereld redden?).

*Actief* burgerschap moet bij iedereen gestimuleerd worden: iedereen is mee verantwoordelijk voor het algemeen belang. Iedereen wordt opgeroepen om kritisch te zijn ten aanzien van de bestaande samenleving met als doel ze bij te schaven. Wil – in dit geval – de meerwaarde van diversiteit in de samenleving gerealiseerd worden dan moet iedereen zich kunnen verantwoorden voor zijn handelen (of niet-handelen) en moet iedereen ter verantwoording kunnen geroepen worden.

### *Rol van de school*

Het onderwijs heeft – kernachtig geformuleerd – enerzijds de opdracht jongeren voor te bereiden op een actieve deelname aan onze samenleving en anderzijds moet ze jonge mensen helpen ontwikkelen tot sterke en rijke persoonlijkheden.

Burgerschapsvorming maakt deel uit van het onderwijsprogramma (zie de vakoverschrijdende eindtermen). Alleen wordt burgerschapsvorming nu al te vaak zeer eenzijdig en al té technisch benaderd: het gaat vooral over de kennis van ons politiek stelsel, over onze politieke rechten,... . Dit is onvoldoende: in een democratische samenleving moeten burgers ook in staat zijn effectieve participatie en actieve betrokkenheid met anderen –van welke pluimage ook- te realiseren. De competentie om positief met diversiteit om te gaan is met andere woorden een belangrijke doelstelling van burgerschapsvorming. (Van Avermaet en Sierens).

Positief omgaan met diversiteit betekent ook werken aan krachtige onderwijsleeromgevingen (zie ook de vorige paragrafen) die iedereen gelijke kansen bieden. De aanwezige diversiteit optimaal wordt benut om zo de leerkansen van leerlingen uit groepen met een lagere sociale status te verhogen. Er wordt bewust gekozen om de aanwezige verschillen in kennis, vaardigheden en perspectieven in het leerproces in te brengen. (Van Avermaet en Sierens)

### *Realisatie:*

Zoals reeds eerder gezegd gebeurt werken aan omgaan met diversiteit in het kader van burgerschapsvorming over alle vakken heen. Het betekent ook kiezen voor leercontexten waarin dialoog en betekenisvol leren centraal staan. Tegelijk is de school zelf een onderdeel van de samenleving waarin het positief omgaan met diversiteit een dagdagelijkse opdracht is. De school wordt met andere woorden ook uitgedaagd om wat ze onderwijst in praktijk te brengen.

Onderwijs dat de aanwezige diversiteit benut om zo tot meer gelijke onderwijskansen te komen, investeert het beste in heterogene leeromgevingen die inzetten op participatie, interactie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing.

Het creëren van deze leeromgevingen zal slechts lukken in de mate dat scholen zichzelf opstellen als 'lerende organisaties', waardoor de noodzakelijke verbinding tussen de school als leeromgeving en sociale context harmonieus kan gemaakt worden. De school als lerende organisatie schept het kader, dat zo min mogelijk opgebouwd wordt uit regels, normen en reglementen, maar in dialoog met de 'stakeholders' permanent tot stand komt. De school is in die zin geen samenvoeging van individuen, maar een nieuw geheel met een eigen ontwikkeling waarbinnen op allerlei niveaus geleerd wordt. Binnen het ontwerp van de school als "lerende organisatie", heeft iedereen zijn verantwoordelijkheid waarop hij/zij mag en kan aangesproken worden.

De kerncompetenties die niet alleen de jongeren, maar de ganze school moeten schragen, zijn direct gerelateerd aan de nodige competenties om in een permanent veranderende omgeving met complexer geworden/wordende diversiteit te leren omgaan. De concrete vertaling van die kerncompetenties hebben o.i. te maken met "actief kunnen luisteren", "geweldloos kunnen communiceren", "in dialoog nieuwe en gedeelde referentiekaders maken" en tenslotte "zelfreflectief kunnen zijn om telkens op zoek te kunnen gaan naar verschillen en gelijkenissen met anderen". In dat concept zijn en blijven leerkrachten spilfiguren.

#### **4. Aandachtspunten voor beleid, middenveld en doelgroep**

##### ***Realiseren van een coherent en geïntegreerd diversiteitbeleid op school***

De Vlaamse overheid heeft de voorbije jaren reeds flink geïnvesteerd in diversiteit en gelijke onderwijskansen. Diversiteit was een belangrijk onderdeel van het GOK beleid. Het huidige beleid dat focust op talenten van leerlingen gaat ook uit van het maximaal benutten van de diversiteit in de klas en op school. Er zijn de vele diversiteitsprojecten en de extra financiering van het Hoger Onderwijs om van instroom, doorstroom en uitstroom van bepaalde doelgroepen werk te maken. We stellen voor dat dit beleid verder wordt gezet en wordt uitgebreid, zoveel als mogelijk op basis van evaluatie. Zeker in de lerarenopleidingen zodat er meer etnisch-culturele minderheden hun weg vinden naar tewerkstelling in het onderwijs.

Scholen worden terecht gestimuleerd om een goed taalbeleid of een sterk ICT beleid uit te werken. We stellen voor dat scholen nog meer gestimuleerd en ondersteund worden om een coherent en geïntegreerd diversiteitsbeleid te ontwikkelen. Omgaan met diversiteit vereist een aanpak die verder gaat dan enkele diversiteitsprojecten op school. Elke school moet een diversiteitsbeleid ontwikkelen. Een dergelijk diversiteitsbeleid moet kwaliteitszorg voor alle leerlingen centraal stellen. Het moet een school- en klasklimaat mogelijk maken waarbinnen kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen gerealiseerd kan worden; en actief op zoek kan worden gegaan naar talenten en interesses van alle leerlingen. Het voeren van een echt diversiteitsbeleid betekent ook op een geïntegreerde wijze werk

maken van burgerschapsvorming zodat leerlingen de zinvolheid van actieve maatschappelijke participatie inzien en ervaren; doorheen het hele curriculum werken aan interculturele competenties en leerlingen op volwaardige manier laten participeren in het schoolgebeuren .

Het voorgaande impliceert dat directies en leerkrachten de kans krijgen om zich verder te professionaliseren om diversiteitscompetenties te verwerven om met diversiteit te kunnen omgaan en om diversiteit als didactisch kapitaal voor leren te benutten:

- Professionalisering om een krachtiger beleid te voeren in omgaan met diversiteit.
- Professionalisering om krachtigere leeromgevingen te kunnen creëren.
- Professionalisering van scholen in hun communicatie met ouders.
- Professionalisering van leerkrachten in het omgaan met competentiegericht leren.
- Professionalisering van scholen in het creëren van bredere leer- en leefomgevingen.
- Professionalisering van scholen en leerkrachten om mechanismen van (onbewuste) achterstelling, stereotypering en discriminatie te herkennen en te doorbreken in het didactisch handelen.
- Professionalisering van scholen en leerkrachten om op een positieve, maar realistische manier met culturele en talige diversiteit te kunnen omgaan en deze verschillen te benutten in het leerproces.
- Professionalisering van betrokkenen bij het oriënteringsbeleid van leerlingen.

Professionalisering van leerkrachten en directies op vlak van omgaan met diversiteit betekent dat leerlingen op school op een positieve manier in contact gebracht worden met verschillende culturen, thuistalen en levensbeschouwingen. Dit betekent niet dat de school diversiteit in de leerstof definieert en de omgang ermee in het programma opneemt, maar wel dat de school zelf een geïntegreerde omgeving wordt. Vooral voor de jongste kinderen lijkt het cruciaal echte interculturele ervaringen op te doen en eruit te leren. Dit alles zal niet alleen de onderwijskansen van de allochtone leerlingen bevorderen maar ook de autochtone leerlingen versterken in hun omgang met diversiteit. Er moet worden ingezet op het bieden van ervaringen bij Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingen, autochtone en allochtone leerlingen samen-leven, samen integreren. .

Ondanks de goede bedoelingen die aan de basis lagen van het inschrijvingsrecht, is de relatieve segregatie vandaag de dag groter dan voorheen. Het bewerkstelligen van een goede sociale en etnische mix op school (of op zijn minst het bevorderen van een schoolsamenstelling die de buurt weerspiegelt), zal maar kunnen gerealiseerd worden wanneer de overheid actiever toeziet op de naleving van het inschrijvingsbeleid.

Onderzoek geeft aan dat een gemeenschappelijke eerste graad in het SO uiterst belangrijk is en kan bijdragen tot een betere sociale mix van leerlingen, tot minder sociale, culturele en etnische segregatie en tot meer leerkansen van alle leerlingen. We willen de plannen hieromtrent in de nota hervorming SO dan ook sterk ondersteunen. Ze vormen een goede aanzet om van een gemeenschappelijke eerste graad in Vlaanderen werk te maken. Bij de verdere uitwerking van deze voorstellen moet echter voldoende bewaakt worden dat een echte gemeenschappelijkheid in de eerste graad gegarandeerd wordt.

Flexibilisering in het onderwijs wordt nog te vaak losgekoppeld van het voeren van een diversiteitsbeleid in datzelfde onderwijs. Nochtans zijn beide componenten van een kwaliteitsvol onderwijs onlosmakelijk met elkaar verbonden: diversiteit verwijst naar het omgaan met verschillende groepen van leerlingen, omgaan met verschillende leerbehoeften binnen één school of één klas; flexibiliteit verwijst naar het organiseren van aangepaste leertrajecten voor deze verschillende groepen op basis van de vastgestelde leerbehoeften. De impact van een toenemende diversiteit op de onderwijsorganisatie – de mate van flexibiliteit die nodig is en de randvoorwaarden die moeten vervuld worden om aan de leerbehoeften van alle leerlingen tegemoet te komen – is tot hiertoe nog onvoldoende onderzocht.

We stellen voor om scholen die kiezen voor een leeromgeving (we denken hier bijvoorbeeld aan krachtige leeromgevingen zoals taakgerichte en coöperatieve leeromgevingen; duoklassen (i.e. een belangrijk deel van de leertijd staan twee leerkrachten samen in de klas; ...) die alle kinderen meer leerkansen biedt meer te ondersteunen bijvoorbeeld via extra omkadering of extra financiering of via coaching en nascholing. Krachtige leeromgevingen zijn ook leeromgevingen die het belang van leren beklemtonen in functie van succesvolle maatschappelijke motivatie.

Remediëringsoefeningen in homogene groepen kunnen misschien helpen om een aantal specifieke problemen uit de weg te helpen die te maken hebben met een gebrek aan expliciete kennis. Voor het remediëren van een algemene achterstand van bijvoorbeeld taalvaardigheid zijn ze ongeschikt. Sterker nog, doordat ze de leerlingen doen functioneren in aparte groepen waarbinnen het Nederlands juist niet de plaats heeft die men het wil geven, is de kans groot dat ze contraproductief werken. Bovendien draagt het niet echt bij tot goed leren omgaan met verschillen en dus tot processen van integratie.

Teveel allochtone leerlingen worden bij de overgang van het kleuteronderwijs naar het basisonderwijs doorverwezen naar het buitengewoon lager onderwijs (BLO). Teveel allochtone leerlingen worden bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs doorverwezen naar de B-stroom en het buitengewoon secundair onderwijs (BUSO). Actie is ook nodig om de vaak onterechte (vaak op basis van vermeende lage taalvaardigheid Nederlands) doorverwijzing van allochtone leerlingen naar BLO, B-stroom - en dus later BSO - en BUSO een halt toe te roepen. Onterechte deelname aan BLO, BSO en BUSO vergroot de kans tot maatschappelijke marginalisatie en dus tot minder kans tot integratie.

Scholen kiezen nog vaak voor vrij traditionele manieren van evalueren (tests, examens, ...). Dit geeft niet altijd een volledig beeld van de talenten van leerlingen. Scholen zouden nog meer moeten gestimuleerd worden om de kennis en vaardigheden van kinderen breder te evalueren. Brede observatie, brede assessment en werken met een systeem van portfolio bieden meer mogelijkheden om de talenten van leerlingen beter in kaart brengen; om de diversiteit meer te zien en er beter te kunnen op inspelen.

### ***Verhogen van taalvaardigheid***

De inspanningen om het taalaanbod Nederlands binnen de school te verruimen moeten onverkort verdergaan. Wat er verder ook van gezegd kan worden, allochtonen zullen het Nederlands op

impliciete wijze alleen maar leren in situaties waarin zij met gebruikmaking van het Nederlands kunnen participeren. Ook hun expliciete verwerving zal pas renderen als ze de kans krijgen om die expliciete kennis in levensechte situaties in de praktijk te brengen. Dus de krachtige leeromgeving, de zinvolle en motiverende taak, interactie met gewaardeerde Nederlandssprekenden, enzovoort, blijven noodzakelijke voorwaarden voor een goede taalverwerving.

De school moet er over waken dat ze niet steeds problemen met impliciete verwerving met expliciet onderwijs probeert op te lossen. Dit geldt trouwens niet alleen voor taalvaardigheid maar voor leren in het algemeen. Voor een deel van de leerlingen en een deel van de vaardigheid zal dit ongetwijfeld een oplossing bieden, maar ten gronde zal expliciet onderwijs Nederlands het probleem van de stagnerende impliciete verwerving van de grootste groep allochtonen niet oplossen. Vooral jonge kinderen en kinderen die buiten de school weinig met integratieve contexten geconfronteerd worden, zullen met dat expliciete onderwijs hun tekorten in impliciete vaardigheid niet kunnen compenseren. Deze constatering betekent natuurlijk niet dat expliciet taalonderwijs op school geen zin heeft. In tegendeel, voor bepaalde (deel)vaardigheden (bijvoorbeeld spelling, woordenschat) biedt het ongetwijfeld een snelle weg naar verwerving, maar de aspecten die op die wijze verworven worden zullen vrij nutteloos blijken zonder het noodzakelijk impliciet verworven raamwerk.

Het is goed dat een belangrijke klemtoon blijft liggen op impliciete taalverwerving van het Nederlands op jonge leeftijd. Die klemtoon mag ons echter niet de problemen met oudere allochtone leerlingen uit het oog doen verliezen. Met name het rendement van BSO en DBSO voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands van allochtone leerlingen baart grote zorgen. Hier is dringend actie nodig.

Onderwijs moet voorzichtiger zijn met het geloof in de sturende kracht van taaltests in het taalonderwijs. Taaltests geven altijd een prominentere rol aan expliciete kennis dan de rol die die kennis in natuurlijke taalgebruikssituaties krijgt. Ze meten vaker en sterker expliciete kennis, ze worden vertaald in diagnostische informatie in expliciete termen, ze zetten aan tot remediering van vastgestelde tekorten via expliciete weg. Daarbij is de laatste tijd te zien dat tests geloofwaardiger en sturender geacht worden naarmate ze beter bij het expliciete verhaal aansluiten. Expliciete taalkennis is immers veel controleerbaarder, en levert daardoor statistische beter betrouwbare tests op. Men moet zich realiseren dat, als het uitgangspunt dat hier wordt verdedigd klopt, deze tests niet valide zijn als instrument om taalvaardigheid te meten. In de plaats daarvan zou onderwijs meer klemtoon moeten leggen op het breed in kaart brengen van de progressie die leerlingen maken in hun taalvaardigheid Nederlands.

Zittenblijven stimuleert de impliciete verwerving van het Nederlands niet en moet dus niet als remedie voor een zwakke taalvaardigheid gebruikt worden. Als, zoals hier wordt geponeerd, de achterstand in vaardigheid Nederlands van de meeste allochtone leerlingen gerelateerd moet worden aan impliciete taalverwerving, en dus aan de verwerking van relevante input Nederlands, zal zittenblijven de kansen op het verwerven van het Nederlands niet verhogen. In tegendeel, de prille interactienetwerken in het Nederlands die de leerling al had kunnen uitbouwen, worden abrupt afgebroken, of ten minste onder druk gezet. Ter compensatie krijgt de leerling in het beste geval expliciete remediëringsoefeningen, die het werkelijke probleem met zijn/haar taalverwerving Nederlands ongemoeid laten.

Net zoals sociale en culturele diversiteit is er ook talige diversiteit op vele scholen een feit. De eigen taal van de leerlingen moet niet uit de school worden geweerd. Onderzoek wijst uit dat dit juist contraproductief werkt op zowel cognitief als socio-emotioneel vlak. We pleiten er voor dat de scholen meer gestimuleerd worden om de meertalige repertoires van leerlingen functioneel te benutten als didactisch kapitaal in het leerproces. Onderzoek wijst op de kracht hiervan.

De school moet leerlingen ook de kans bieden om hun plaats te vinden in de Nederlandse taalgemeenschap in ruime zin, de gemeenschap die allerhande vormen van Nederlands gebruikt in allerhande situaties. Die identificatie van allochtone jongeren met de Nederlandse gemeenschap moet niet ten koste gaan van de affiliatie die die leerlingen reeds hebben opgebouwd met mensen die in belangrijke situaties niet het Nederlands gebruiken.

Recent wordt veel heil verwacht van activiteiten die gesitueerd kunnen worden in wat 'brede school' genoemd wordt om de taalvaardigheid Nederlands van allochtone leerlingen te verhogen. De hier ingenomen visie op taal, onderwijs en integratie leidt ertoe dat dergelijke initiatieven inderdaad aan de taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen bij kan dragen, op voorwaarde dat ze aan drie voorwaarden beantwoorden: (1) ze bieden omgang met het Nederlands in echte, geïntegreerde situaties, (2) ze leggen geen accent op expliciete taalverwerving, ze verworden met andere woorden niet tot verkapte taallesses, en (3) ze plaatsen leerlingen niet voor het dilemma om te kiezen voor of tegen de eigen groep, ze bieden de leerling juist kansen om te verkennen hoe hij/zij complementaire talige relaties aan kan gaan met de verschillende (sub)groepen waartoe hij/zij behoort.

### ***Uitbouwen van sociale netwerken***

Met de toenemende diversiteit en het probleem van draaglast staat het onderwijs meer dan ooit voor een aantal belangrijke uitdagingen. Dit is zeker het geval in grootstedelijke contexten. Maar een school hoeft en kan deze uitdagingen niet alleen het hoofd bieden. Onderzoekers in binnen- en buitenland wijzen op het belang van brede netwerken waar de school deel van uitmaakt om de draagkracht te versterken.

De 'Brede School' kan helpen om dit netwerk uit te bouwen. Een Brede School is geen project waarbij de expliciete leeromgeving van de school uitgebreid wordt naar en geïnstitutionaliseerd wordt binnen de sociale werkelijkheid buiten de school. Een Brede School is een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren, waaronder één of meerdere scholen, die samenwerken om de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren te bevorderen.

Daarnaast is meer samenwerking tussen onderwijs en welzijn noodzakelijk voor de uitbouw van een zorgbeleid op school. Overleg, uitwisseling, doorverwijzing en samenwerking tussen onder meer Kind en Gezin (en andere initiatieven van kinderopvang) en integrale jeugdhulp vormen hierbij zeer belangrijke elementen.

In functie van het welbevinden, de leerresultaten en leerkansen van kinderen is een krachtige samenwerking tussen ouder en school aangewezen. Hiervoor is een sterke betrokkenheid nodig van ouders op het onderwijs van hun kind en tegelijk een sterke betrokkenheid van onderwijs op de ouders van hun leerlingen. Goede communicatie tussen school en ouders is hierbij van cruciaal

belang. Met goede communicatie verwijzen we zowel naar de wijze waarop er wordt gecommuniceerd (soms over de hoofden van ouders heen), als naar de inhoud van de communicatie. Ouders moeten aangesproken worden op hun rol van 'mama en papa'; hun verzorgende en ondersteunende rol. Ouders moeten niet aangesproken worden op vlak van didactische activiteiten en leerprocessen. Met de ouders moet overleg gepleegd worden over hoe omgang met de leerlingen vorm krijgt. Ouders moeten een zichtbaardere rol krijgen in het schoolgebeuren. Projecten als 'ouders in interactie' zijn in dit verband belangrijke initiatieven. Maar dergelijke projecten zouden verder moeten gaan dan het versterken van de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige ouders. Deze projecten kunnen een opstap zijn naar een sterkere samenwerking tussen ouders en school. In dit verband vinden we het belangrijk dat het inburgeringsbeleid voldoende aandacht heeft voor ouders van schoolgaande kinderen als specifieke doelgroep, maar ook dat scholen de inspanningen van deze ouders erkent.

Zelforganisaties kunnen hun rol van bruggenbouwers en intermediairs nog meer uitspelen. Belangrijk voor hen is om contacten te leggen met het onderwijs en eventueel samen te werken. Het is nuttig om de eigen kennis van het onderwijs verder te vergroten om er zo voor te zorgen dat mensen uit de achterban beter kunnen doorverwezen worden naar de juiste instanties. Contacten en samenwerking met Centra voor Leerlingenbegeleiding zijn ook zeker aan te raden.

Zelforganisaties en het middenveld kunnen ook een belangrijke rol spelen in het stimuleren en bewustmaken van ouders om hun kinderen te stimuleren tot doorstroom naar het hoger onderwijs en naar de lerarenopleiding in het bijzonder.

Het Vlaams onderwijs vraagt van ouders een grote inzet bij het ondersteunen van de schoolloopbaan van het kind. Goede contacten hebben met de school is zeer belangrijk. Als de contacten met de school moeizaam verlopen, kan het nuttig zijn andere ouders en personen op of buiten school aan te spreken.

Niet alleen ouderbetrokkenheid is essentieel, ook leerlingenparticipatie is belangrijk. Zo kan de school werk maken van een geïntegreerde omgeving (zie eerder). Jongeren kunnen via de leerlingenraad of andere participatieorganen op school in dialoog gaan met de school. Inzet als vrijwilliger is nuttig om ervaring op te doen en een betere band te krijgen met de school. Maar ook responsabilisering van leerlingen is essentieel in functie van integratie. Het onderwijs moet nog meer inzetten op het versterken van de positie van de leerlingen; samenwerking met de leerlingen; verantwoordelijkheid voor het eigen leertraject, voor studiekeuze.

### ***Lerarenopleiding***

Als het over integratie, ongelijke onderwijskansen en vooral omgaan met diversiteit gaat, wordt er ook zeer vaak in de richting van de lerarenopleiding gekeken. Het is inderdaad belangrijk dat nog meer werk wordt gemaakt van de professionalisering van toekomstige leerkrachten om beter met diversiteit om te gaan, om diversiteit beter te leren benutten in het leerproces van kinderen en jongeren. Leerkrachten moeten worden opgeleid tot daadkrachtige coaches die talenten van ALLE jongeren (ook bijzondere aandacht voor niet evidente groepen zoals Roma, minderjarige nieuwkomers,...) herkennen, erkennen en ermee aan de slag gaan.

Heel wat lerarenopleidingen hebben nu al veel aandacht voor diversiteit in de opleiding. In sommige gevallen beperkt dit zich nog tot projectwerk: aandacht voor diversiteit als een project (vaak in het derde jaar) in de lerarenopleiding. We pleiten ervoor dat het thema diversiteit centraler wordt opgenomen en onlosmakelijk deel uitmaakt van het curriculum (van het eerste tot en met het derde jaar) en dit in alle vakken van de opleiding. Kortom, dat lerarenopleidingen een krachtiger geïntegreerd diversiteitsbeleid ontwikkelen. Dit veronderstelt ook het ontwikkelen van diversiteitscompetenties op drie niveaus: algemene sleutelcompetenties, competenties voor de lerarenopleider en competenties van de toekomstige leraar.

We pleiten er ook voor dat de docenten en lectoren in de lerarenopleiding meer mogelijkheden krijgen om zich zelf rond dit thema te professionaliseren ; dat de docenten en lectoren de kans krijgen om de diversiteitscompetenties te verwerven zodat ze studenten nog beter kunnen opleiden om later met diversiteit te kunnen omgaan op school, met ouders en in de klas.

Dit impliceert ook investeren in het creëren van meer onderzoeksräume (literatuurstudie, onderzoeksprojecten (met studenten), ...) voor docenten en lectoren rond het thema diversiteit; in een lerarenopleiding waar docenten en lectoren lesgeven en onderzoek sterker kunnen integreren zodat de verworven kennis en inzichten over diversiteit kunnen worden geïmplementeerd in het onderwijs aan de toekomstige leraren.

Net zoals in het leerplichtonderwijs, willen we de lerarenopleidingen stimuleren om maatregelen te nemen zodat meer samenwerkende leeromgevingen kunnen worden gecreëerd. Twee of meerdere lerarenopleiders die samen lesgeven aan toekomstige leraren. Dit leidt tot het beter kunnen observeren van de (diversiteits)competenties van toekomstige leraren; tot onderhandeling en reflectie; dynamische en effectieve instructie. Bovendien is het grote voordeel dat toekomstige leerkrachten in een leeromgeving les krijgen waarin ze gestimuleerd worden om die later zelf te hanteren. Ze verwerven de diversiteitscompetenties die ze nodig zullen hebben als toekomstige leraren.

De huidige Expertisenetwerk (ENW) projecten diversiteit van de Vlaamse overheid bieden lerarenopleidingen de kans om verder werk te maken van diversiteit in de opleiding en om beleid te ontwikkelen dat meer instroom- en doorstroomkansen biedt voor allochtone studenten. We pleiten ervoor om deze projecten te evalueren vanuit een geïntegreerde visie op diversiteit om daarna de lerarenopleidingen verder te stimuleren en te ondersteunen in het uitbouwen van een diversiteitsbeleid. De lerarenopleidingen moeten er blijven aan werken (onder andere door een gerichtere en intensievere communicatie met het secundair onderwijs) om meer allochtone studenten in de lerarenopleiding te krijgen en hen actief te ondersteunen in het vinden van een waardevolle job in het onderwijs. Hier is ook een taak weggelegd voor het middenveld (o.a. de zelforganisaties). Zij kunnen via hun werking allochtone ouders en jongeren motiveren om te kiezen voor een job in het onderwijs. Naast een intensievere samenwerking met het secundair onderwijs, pleiten we ook voor meer samenwerking tussen de lerarenopleidingen en het middenveld.

### ***Uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek***

De wetenschappelijke kennisbasis is nog te beperkt. Op basis van kwantitatief onderzoek zijn de problemen en uitdagingen gekend. Maar de precieze mechanismen in de klas en op school zijn dit nog onvoldoende. Waarom werken bepaalde acties wel en andere niet, eens toegepast in concrete en reële situaties? Er is met andere woorden nood aan kwalitatief onderzoek – complementair aan het kwantitatieve onderzoek – naar processen op school en in de klas. Bijvoorbeeld: hoe verlopen de processen van motivatie en betrokkenheid precies? Wat gebeurt er in de klas waardoor motivatie en betrokkenheid bij leerlingen afneemt of een gevoel van nutteloosheid toeneemt?

Meer specifiek, moet er onderzoek verricht worden naar de relatie tussen het gedrag van adolescente jongeren – zowel van autochtone als allochtone afkomst – en schoolloopbanen, onderwijsprestaties.

Verder onderzoek moet ons meer leren over kenmerken van de situatie die impliciet leren bevorderen dan wel afremmen. Die inzichten in impliciet leren kunnen dan in onderwijs geïmplementeerd worden.

Er is ook nood aan onderzoek dat de kwaliteit van diversiteitsbeleid in scholen in kaart brengt. Dit moet ons meer inzicht bijbrengen in de drempels, valkuilen en succesfactoren van implementatie van een geïntegreerd diversiteitsbeleid op scholen. Wat zijn kantelpunten waarop een school het niet meer ziet zitten om met diversiteit om te gaan? Met kantelpunt verwijzen we niet naar een kwantitatieve indicatie, maar naar kwalitatieve factoren die het moeilijker of gemakkelijker maken om een diversiteitsbeleid te voeren op school.

Er is nood aan bijkomend wetenschappelijk onderzoek naar het omgaan met heterogene klasgroepen: Wat werkt, wat niet? Wat zijn kantelpunten waarop leerkrachten het niet meer zien zitten om met heterogeniteit in klasgroepen om te gaan? welke randvoorwaarden moeten vervuld worden voor het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs in heterogene klasgroepen?

Nauw verbonden aan het voorgaande is de vraag naar het onderzoeken van de relatie tussen diversiteit en flexibiliteit in het onderwijs: op welke manier kan de flexibilisering van het onderwijs bijdragen aan het omgaan met diversiteit in onderwijs? Welke onderwijsorganisatie is er nodig, maar ook haalbaar om de slaagkansen van alle leerlingen te bevorderen? Welke randvoorwaarden moeten er vervuld worden om deze onderwijsorganisatie mogelijk te maken?

In de voorbije paragrafen is er meermaals verwezen naar de complexe en specifieke context van omgaan met diversiteit in grootstedelijke omgevingen. Er is nood aan meer onderzoek inzake diversiteitsbeleid en omgaan met diversiteit in grootstedelijke onderwijscontexten.

Er moet meer geïnvesteerd worden in onderzoek naar achterliggende factoren die de al of niet succesvolle communicatie tussen school en ouders beïnvloeden.

Mechanismen van ongewilde en onbewuste discriminatie door stereotype beeldvorming wordt jammer genoeg vaak vastgesteld in het onderwijs. Kwantitatief en kwalitatief onderzoek is nodig om de grootte van het probleem verder in kaart te brengen en om de determinanten en effecten van door stereotype beeldvorming beïnvloed gedrag te onderzoeken. De resultaten van dit onderzoek moeten worden vertaald in ondersteuningsmaatregelen voor scholen en leerkrachten.

Meertaligheid is een gegeven in de meeste scholen in Vlaanderen. In de vorige paragrafen is er reeds op gewezen dat het verbannen van die meertaligheid om zowel cognitieve als socio-emotionele redenen niet echt aangewezen is. Verder onderzoek naar het functioneel benutten van de meertalige repertoires van kinderen als didactisch kapitaal in het leerproces is nodig.

De allochtone jongeren (maar adolescente jongens in het algemeen) zijn oververtegenwoordigd bij de groep vroege afhakers in het SO (vooral BSO). Er is dringend multidisciplinair onderzoek nodig naar de determinanten van dit gedrag.

De overheid heeft reeds enkele jaren geïnvesteerd in Brede School. Het thema BS is ook ingeschreven in het Vlaamse Regeerakkoord. Verder onderzoek moet ons meer inzicht brengen in de effecten van BS op cognitieve en niet-cognitieve succesfactoren.