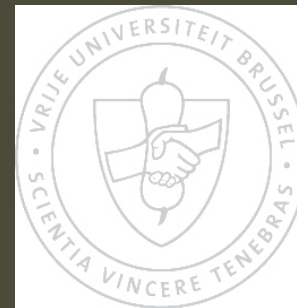




Vrije Universiteit Brussel

Kinderen met een andere etnische achtergrond in het buitengewoon onderwijs: gevoelsleven en toekomstperspectief



Eindverhandeling tot master in de
Agogische Wetenschappen

Student: Jolien Beersaerts
Promotor: Prof. dr. Katrien Struyven
Organisatie: Minderhedenforum
Academiejaar: 2013-2014

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



*Kinderen met een andere etnische achtergrond
in het buitengewoon onderwijs: gevoelsleven en
toekomstperspectief*

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in
de Agogische Wetenschappen door **Beersaerts Jolien**

Academiejaar: 2013 – 2014

Promotor: Prof. Dr. Katrien Struyven

Aantal woorden: 14983





SAMENVATTING MASTERPROEF

(na het titelblad inbinden in de masterproef + 1 keer een afzonderlijk A4-blad)

Naam en voornaam: Beersaerts Jolien

Rolnr.: 0105230

KLIN
AO
ONKU
AGOG

Titel van de Masterproef: Kinderen met een andere etnische achtergrond in het buitengewoon onderwijs: gevoelsleven en toekomstperspectief

Promotor: Prof. Dr. Katrien Struyven

Samenvatting: (300 woorden)

Deze masterproef focust op kinderen met een andere etnische achtergrond in de derde graad buitengewoon lager onderwijs, type 1 en type 8. De nadruk hierbij ligt op het gevoelsleven op school en op het toekomstperspectief, meer bepaald op de overgang naar het secundair onderwijs. Literatuur toont aan dat kinderen met een andere etnische achtergrond en een lagere sociaal economische status sneller doorverwezen lijken te worden naar het buitengewoon onderwijs, omwille van onder andere taal- en cultuurverschillen. Aan de hand van kwalitatieve interviews in Limburg, Vlaams-Brabant en het Brussels Hoofdstedelijk gewest, werden er zowel leerlingen als leerkrachten bevraagd in drie verschillende buitengewone scholen lager onderwijs. Dit onderzoek toont aan hoe kinderen met een andere etnische achtergrond het buitengewoon onderwijs beleven en hoe zij zich er voelen. Kinderen met een andere etnische achtergrond vertoeven graag in het buitengewoon onderwijs, omdat ze er betere resultaten halen, meer vrienden hebben en de leerkracht leuker vinden. Anderzijds waren enkele leerlingen liever in het regulier onderwijs gebleven. Deze kinderen voelden zich dom omdat ze les volgden in het buitengewoon onderwijs. In de nabije toekomst, wanneer ze de overgang naar het secundair onderwijs maken, zullen de meeste kinderen opteren voor het reguliere onderwijs, meer bepaald voor het BSO. Volgens de resultaten van dit onderzoek is het voor de meeste kinderen een geluk om in het buitengewoon onderwijs school gelopen te hebben. Op die manier vinden ze hun zelfvertrouwen en motivatie terug, om met nieuwe moed aan het secundair onderwijs te beginnen. Anderzijds bestaat er nog steeds een stigma omtrent buitengewoon onderwijs.

Aantal woorden: 254

Voorwoord

Het schrijven van deze masterproef heeft mij veel bijgebracht. Het heeft me op sommige momenten tot het uiterste gedreven. Het was zeker niet het makkelijkste wat ik ooit gedaan heb, maar ik zou het onderwerp zo opnieuw kiezen. Het onderwerp integreerde me, interesseerde me en dat zorgde er voor dat ik me er steeds aan kon zetten. Met trots presenteer ik de parel van mijn masterjaar: de masterproef.

Zonder hulp was ik er nooit in geslaagd om deze masterproef tot een goed einde te brengen, daarom zou ik hier graag een woord van dank uitspreken.

In de eerste plaats dank ik professor Dr. Katrien Stuyven. Zij fungeerde als promotor en stond me op ieder moment bij met raad en daad. Ik kon steeds bij haar terecht en ze ondersteunde me waar nodig. Professor Stuyven is er in geslaagd om me mijn grenzen te laten verleggen en de beste versie van mezelf naar boven te halen. Bedankt professor Stuyven, zonder u was dit nooit gelukt!

Ook een welgemeend woord van dank aan het Minderhedenforum en de Wetenschapswinkel. Het Minderhedenforum heeft mij de kans gegeven om dit onderzoek te voeren, waarvoor dank. Sanghmitra Buthani, tewerkgesteld bij het minderhedenforum, was steeds bereid om mijn masterproef na te lezen. Zowel op inhoud als op taal- en schrijffouten. Haar opbouwende feedback wist me steeds op te beuren. De Wetenschapswinkel, meer bepaald, Jozefien De Marree verdient hier ook zeker een plaats. Zij heeft geregeld de schrijf- en taal fouten uit dit werk gehaald. Dank jullie wel!

Zonder sponsors geen masteropleiding en dus geen masterproef. Dank je wel mama en Luc om mij de kans te geven dit succesvol af te ronden! Jullie zijn de beste ouders die ik me kan voorstellen.

Aan de helpende handen van mijn vrienden, Stephanie en Frederik, die er steeds voor me waren en mijn masterproef met een kritische blik gelezen en verbeterd hebben een welgemeende merci!

Tot slot wil ik ook mijn partner bedanken om me steeds te steunen tijdens moeilijke periodes. Bedankt om zo begripvol te reageren!

Door de veranderingen die er aan zitten te komen in het buitengewoon onderwijslandschap, is deze masterproef nog meer een actueel thema geworden. Ik hoop dat ik er in slaag om jullie mee te nemen in dit verhaal. Ik wens jullie veel leesplezier!

Inhoudsopgave

Literatuur	1
Probleemstelling.....	1
Literatuurstudie.....	3
1. INLEIDING	3
2. SOCIALE ONGELIJKHEID IN HET BELGISCHE ONDERWIJS	3
3. HET (BUITENGEWOON) ONDERWIJS.....	5
4. DISPROPORTIE IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS.....	8
5. ERVARING VAN KINDEREN VOLGENS OUDERS IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS	8
6. EFFECT VAN VERWACHTINGEN VAN OUDERS OP HET SCHOOLSE PRESTEREN VAN HUN KINDEREN	8
7. ERVARINGEN VAN KINDEREN	9
8. ERVARING VAN DE LEERKRACHTEN	10
9. HULP BIJ DE KEUZE OVERGANG.....	11
10. SECUNDAIR ONDERWIJS	11
11. DE ARBEIDSMARKT.....	15
12. HET M-CREET VAN PASCAL SMET.....	16
Data en methode	17
Onderzoeksresultaten	20
Conclusie en discussie.....	34
Beperkingen van het onderzoek	38
Aanbevelingen	39
Referenties.....	40
Bijlagen	44

Literatuur

Probleemstelling

Volgens Nicaise (2008) begint de sociale selectie al in het basisonderwijs. Arbeidskinderen, kinderen met een andere etnische achtergrond, kinderen uit arme gezinnen of eenoudergezinnen belanden vaker in het buitengewoon lager onderwijs. Strikt genomen is het buitengewoon onderwijs voor leerlingen met een beperking, terwijl het reguliere onderwijs alle kinderen met andere leerbehoeften moet kunnen opvangen. Sociaal achtergestelde leerlingen komen door hun leerproblemen vaak in het buitengewoon onderwijs terecht, wat ervoor zorgt dat deze kinderen minder gunstige kansen hebben dan wanneer ze in het regulier onderwijs zouden lesvolgen. Sociaal achtergestelde kinderen komen in het buitengewoon onderwijs voornamelijk terecht in type 1, 3 en 8, respectievelijk bedoeld voor kinderen met een licht mentale beperking, gedragsstoornissen en leerproblemen. Het PISA-onderzoek (OECD, 2004) lijkt te bevestigen dat de sociale selectie plaats vindt in het basisonderwijs. Zo vermeldt het PISA-onderzoek dat het Belgische onderwijssysteem segregereert, sociale groepen worden gescheiden in afzonderlijke scholen, wat kan leiden tot verschillende gevaren. Een gesegregeerde opvoeding verhoogt niet alleen de sociale en/of etnische verschillen en de kans op sociale conflicten, maar beïnvloedt ook de studieresultaten.

Nicaise (2008) merkt in zijn onderzoek op dat kinderen taal thuis leren, voordat ze de eerste stap naar het (kleuter)onderwijs zetten. De woordenschat uit kansarme gezinnen is opvallend beperkter. Daarnaast zijn er kwalitatieve verschillen met de taal van mensen uit hogere milieus. De taal in kansarme gezinnen is gericht op concrete specifieke situaties, terwijl de taal van hogere milieus meer universeel en abstract is.

Kinderen afkomstig uit eenoudergezinnen hebben meer kans op vertraging of mislukking. Daarnaast speelt ook de etnische achtergrond een rol. De kans dat een leerling met een andere etnische achtergrond schoolse vertraging oploopt, doorverwezen wordt naar het buitengewoon lager onderwijs, naar de B- klas of het beroepsonderwijs en tot slot vroegtijdig en zonder diploma de schoolbanken verlaat is hoger dan hun Vlaamse medeleerlingen (Verhoeven & Kochuyt, 1995) Groenez, Vanden Brande, en Nicaise (2003) vinden in hun onderzoek dat wanneer de ouders laag geschoold zijn, kinderen meer kans hebben op achterstand in het lager onderwijs. Hetzelfde geldt voor kinderen met inactieve ouders, alleenstaande moeders, ouders met een lage beroepsstatus en kinderen met een andere etnische achtergrond. Zij worden sneller doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Dit werd bevestigd in de Verenigde Staten waar Blair en Scot (2002) een sterke positieve samenhang vonden tussen een lage Sociale Economische Status (SES) en plaatsing in het buitengewoon onderwijs.

Een van de belangrijkste procedures die gebruikt wordt bij het doorverwijzingsproces zijn IQ-testen. Deze zijn echter sociaal en cultureel vertekend, in die zin dat leerlingen met een andere sociale en culturele achtergrond een verhoogde kans lopen ten onrechte doorverwezen te worden naar het buitengewoon onderwijs. IQ-testen vertrekken van een referentiekader met betrekking tot

taalvaardigheid en wiskundig inzicht, die niet voor alle kinderen vanzelfsprekend zijn (Nicaise, 2008). Tegenwoordig lijkt het CLB voorzichtiger om te gaan met intelligentietesten. Ze maken gebruik van "faire diagnostiek". Faire diagnostiek is er speciaal voor kinderen met een andere etnische achtergrond en voor kansarmen. Het is belangrijk om rekening te houden met bias om onderschatting en een foute inschatting te voorkomen, vooral bij contextuele factoren van kansarmoede of een andere culturele achtergrond. Bij faire diagnostiek wordt er een onderscheid gemaakt tussen ontwikkelingsproblemen die ontstaan zijn door kansarmoede of door een andere cultuur en leer- en ontwikkelingsstoornissen. Dit leidt tot andere vragen tijdens de testen (www.prodiagnostiek.be).

Deze masterproef is gericht op de correlatie tussen de etnische achtergrond van de kinderen en hun toekomstperspectieven. We stellen ons de vraag wat er gebeurt op het moment dat kinderen met een andere etnische achtergrond doorstromen van het buitengewoon basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Kiezen zij voor het reguliere parcours, eventueel voor de B-stroom, of opteren zij voor het buitengewone secundaire onderwijs? Ook welke indicaties de studiekeuze heeft naar de verre toekomst trachten wij te verkennen. Bij dit alles ligt de nadruk op de kinderen. Hoe voelen zij zich op dit moment in het buitengewoon onderwijs? Hoe zien zij hun nabije en verre toekomst? Hoe willen ze het aanpakken?

Om een beter algemeen beeld over de kinderen te krijgen, komt de leerkracht aan bod die les geeft in het buitengewoon onderwijs. Wat verwachten zij van kinderen met een andere etnische achtergrond? Hoe zien zij hun toekomst?

In de literatuurstudie worden de sociale ongelijkheid, de structuur van het buitengewoon onderwijs, de doorverwijzing, ervaring van de kinderen vanuit het standpunt van de ouders en het toekomstperspectief van deze kinderen, zowel het secundair onderwijs (B-stroom of buitengewoon secundair onderwijs) en de arbeidsmarkt aangehaald. Hierbij ligt de focus voor het buitengewoon lager onderwijs voornamelijk op type 1 en type 8 aangezien deze kinderen, na het behalen van een getuigschrift, de kans krijgen om door te stromen naar het regulier secundair onderwijs (Vlaamse overheid, 2013). Wanneer we het secundair onderwijs bespreken, ligt de nadruk op opleidingsvormen (OV) 3 en 4. OV 3 is gericht op integratie in het gewone leef- en werkmilieu. Er wordt voornamelijk een beroep aangeleerd. In OV 4 zijn er verschillende studierichtingen die gelijkaardig zijn met studierichtingen uit het reguliere secundaire onderwijs. OV 4 is een voorbereiding om een studie aan te vatten in het hoger onderwijs (Vlaamse overheid, 2013).

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is om via dit kwalitatief onderzoek te ontdekken wat de beleving en de ervaring is van kinderen met een andere etnische achtergrond in het buitengewone onderwijs. Ook het toekomstperspectief van deze kinderen is interessant. Bij het zoeken naar literatuur viel het op dat ouders, leerkrachten of zorgleerkrachten geregeld geïnccludeerd worden in onderzoeken, maar zelden ondervragen onderzoekers de kinderen. Hier ligt in deze masterproef de nadruk op.

Literatuurstudie

1. INLEIDING

Deze literatuurstudie bestaat uit vijf luiken. In een eerste luik schetsen we theoretische benaderingen van ongelijkheid. In het tweede luik worden de structuren van het buitengewoon onderwijs weergegeven. Het derde luik bevat de ervaringen van zowel de leerling, ouders als leerkrachten. Als vierde komt het toekomstperspectief van deze kinderen aan bod. Hierbij nemen we het secundair onderwijs en de arbeidsmarkt onder de loep. Tot slot wordt het nieuwe decreet van Pascal Smet aangehaald. Bij dit alles staat de leerling met de andere etnische achtergrond centraal.

2. SOCIALE ONGELIJKHEID IN HET BELGISCH ODERWIJS

Ongelijkheden in het onderwijs leggen de basis voor de sociale verhouding in de samenleving van morgen – I. Nicaise (2008, p. 27).

DEFINITIE SOCIAAL ETNISCHE ACHTERGROND

Een "etnische achtergrond" is een verwarrend concept, vandaar de keuze om hier het begrip te definiëren. Om dit te doen baseren we ons op het onderzoek van Studiegroep van Onderwijs naar Arbeidsmarkt (SONAR). Om geïnccludeerd te worden in de "autochtone bevolking" dient een persoon volgens het SONAR- onderzoek aan een aantal kenmerken te voldoen. De persoon moet de Belgische nationaliteit hebben en geboren zijn in België en tegelijk moeten beide grootouders de Belgische nationaliteit hebben en eveneens geboren zijn in dit land (Glorieux, Koelet & Laurijssen, 2012). Alle personen die niet aan deze criteria voldoen, worden "allochtonen" genoemd. Het is belangrijk om te vermelden dat wij niet of althans zo weinig mogelijk gebruik maken van de begrippen "allochtoon of autochtoon" en spreken we voor de rest van dit werk van "personen met een andere etnische achtergrond" in plaats van "allochtonen".

THEORETISCHE KADERS EN MOGELIJKE VERKLARINGEN VOOR ONGELIJKHEID

Een belangrijk aspect in dit onderzoek is ongelijkheid en dan voornamelijk, zoals in de probleemstelling vermeld, ongelijkheid bij de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs. Over deze ongelijkheden bestaan verschillende theorieën en om dit te kaderen hebben we ons voornamelijk gebaseerd op onderwijs- sociologie.

Volgens Nicaise (2008) kunnen er vier soorten ongelijkheden onderscheiden worden. Hij spreekt over natuurlijke ongelijkheden, ongelijkheden in omstandigheden, ongelijkheden als gevolg van persoonlijke keuzes en ongelijke behandeling of discriminatie.

De eerste, natuurlijke ongelijkheden, zijn ongelijkheden waar zowel het individu als de maatschappij geen vat op hebben. Zo is niet iedereen in onze samenleving even slim, heeft de ene persoon een hoger IQ dan de andere persoon,... Een tweede ongelijkheid zijn ongelijkheden in omstandigheden. Hierbij is de samenleving op de een of andere manier verantwoordelijk voor de ongelijkheid. Iedereen is geboren in een gezin. Dat gezin is armer of rijker, heeft een bepaalde etnische afkomst,... Als we de kans hadden om ons gezin zelf uit te kiezen, kozen we allemaal een

gezin met een beter financieel vermogen. Wanneer er over de term omstandigheden gesproken wordt verwijst de auteur eerst en vooral naar sociale omstandigheden of zelfs sociale afkomst. Het gaat met andere woorden over ongelijke verdeling van materiële rijkdom, macht, cultuur, sociale relaties, etnische afkomst, gezondheid,... Het zijn factoren die op het eerste gezicht niet door onderwijs worden voortgebracht. De auteur spreekt in die zin van exogene factoren. Maar toch bepalen deze factoren de kansen van kinderen op school. Een derde ongelijkheid is een ongelijkheid die het gevolg is van persoonlijke keuzes, keuzes die we zelf maken. Wanneer deze keuzes rationeel en bewust genomen worden, zal niemand tussenbeide komen. Zelf gekozen ongelijkheden worden anders gezegd maatschappelijk aanvaard. Tot slot heeft de auteur het over ongelijke behandeling of discriminatie. Een aantal deskundigen dragen de overtuiging dat het onderwijs zelf schuld heeft aan de verderzetting of zelfs het versterken van maatschappelijke ongelijkheden. Het onderwijs draagt eerder bij tot de reproductie van de ongelijkheid van generatie op generatie (Nicaise, 2008). Zo ging Becker er van uit dat niet enkel consumenten verschillende smaken en voorkeuren hebben, maar ook producenten (Becker, 1971). Schooldirecties, leerkrachten, CLB-medewerkers enzovoort hebben ook hun eigen voorkeuren. Ze kunnen zich meer aangetrokken voelen voor een bepaalde kandidaat leerling met eenzelfde culturele achtergrond en hierdoor de neiging hebben om andere groepen leerlingen minder goed te behandelen of zelfs uit te sluiten.

Wielemans (2000) haalt een drietal hypotheses aan als verklaring voor ongelijke kansen. Hij heeft het over de deficithypothese, de differentiatiehypothese en de correspondentiehypothese. De eerste hypothese duidt volgens Wielemans op de sociale ongelijkheid in de culturele achterstand van de arbeiders ten opzichte van de middenklasse. Onder de tweede hypothese, de differentiatiehypothese, verstaat de auteur het volgende: kinderen uit minderhedengroepen hebben of kennen niet noodzakelijk minder, maar ze kennen andere dingen. Hij zegt hierbij dat alle culturen gelijkwaardig zijn. Tot slot haalt Wielemans de correspondentiehypothese aan. Hier zegt hij dat onderwijs een selectie- en aanpassingsmechanisme in dienst van de kapitalistische productieverhoudingen is. De inhoud en de opzet van het onderwijs is gericht op ontwikkeling van persoonlijkheidskenmerken en kwalificaties die nodig zijn voor de instandhouding van de productieverhoudingen. Deze houden sociale ongelijkheid in stand. Een kritiek op deze hypothese is het feit dat er geen sprake is van een culturele of sociale dimensie.

Wanneer kinderen uit minder bevoordeelde groepen komen, kansarm zijn, is er sprake van maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, 1988). De theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid luidt als volgt: "maatschappelijke kwetsbaarheid is de persoon (of bevolkingsgroep) die in contacten met de maatschappelijke instellingen vooral en steeds opnieuw met de negatieve aspecten wordt geconfronteerd en minder profiteert van het positieve aanbod" (Vettenburg, 1988, p.46). Men spreekt van maatschappelijke kwetsbaarheid op school wanneer het kind zich niet goed voelt in de schoolomgeving. School betekent voor zulke kinderen een negatieve confrontatie, wat kan uitmonden in slechte prestaties en in ernstige gevallen in probleemgedrag. Dit impliceert negatieve gevolgen zowel op korte als lange termijn, respectievelijk voor hun verdere schoolloopbaan en op de arbeidsmarkt. Hun cultuur sluit minder aan bij het school gebeuren, deze

discriminatie gebeurt met andere woorden niet omdat het kind zich in een lagere SES bevindt (Goris & Walgrave, 2002).

Wat de schoolloopbaan van kinderen betreft is de kennis van het onderwijssysteem van ouders belangrijk. Zowel ouders met een lage SES als ouders met een hoge SES vinden het belangrijk dat hun kind goed presteert in het onderwijs. Maar ouders met een lage SES hebben minder kennis en vertrouwen om in te grijpen in de schoolloopbaan van hun kind (Lareau, 2000; Symeou, 2007). Boone en Van Houtte (2010) zeggen dat ouders op zo een manier een keuze maken dat hun kinderen minstens dezelfde sociale positie als zichzelf bezitten. Daarnaast houden ouders rekening met de kosten van een bepaalde studie en met de slaagkansen die het kind zal hebben. De kosten van de studie hebben te maken met de SES van het gezin. Kinderen uit een gezin met een lagere SES presteren minder goed op school en dit kan doorgetrokken worden naar de arbeidsmarkt. Ongelijkheid houdt met andere woorden ongelijkheid in stand volgens Breen en Goldtorphe (1997).

3. HET (BUITENGEWOON) ONDERWIJS

HET BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS (BULO): DE STRUCTUUR

Het buitengewoon basisonderwijs is bedoeld voor kinderen die speciale hulp nodig hebben omwille van een lichamelijke of mentale beperking, emotionele- of gedragsproblemen of ernstige leerstoornissen. Het BuLO wordt ingedeeld in acht verschillende types:

Tabel 1: de verschillende types in het BuLO

Type 1: kinderen met een licht mentale handicap
Type 2: kinderen met een matige of ernstige mentale handicap
Type 3: kinderen met ernstige emotionele of gedragsproblemen
Type 4: kinderen met een lichamelijke handicap
Type 5: kinderen in een ziekenhuis of preventorium
Type 6: kinderen met een visuele handicap
Type 7: kinderen met een auditieve handicap
Type 8: Kinderen met leerstoornissen

(Vlaamse overheid, 2013)

De types die in het vet zijn aangeduid in de tabel zijn relevant voor deze masterproef en worden hieronder besproken.

Zoals vermeld in bovenstaande tabel is type 1 ingericht voor kinderen met een licht mentale handicap. Er zijn verschillende modellen wanneer we spreken over handicap, de twee meest relevante zijn de volgende: de rehabilitatiebenadering en de interactionistische benadering.

In de rehabilitatiebenadering omschrijft de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) een handicap als "een nadelige sociale positie die voortvloeit uit de beperkingen en stoornissen die op hun beurt het gevolg zijn van ziekten en aandoeningen" (Vogels, 2009, p. 49).

In tegenstelling hecht de interactionistische benaderingen meer belang aan de rol die de persoon met een handicap krijgt in een maatschappij. Een huidige "trend" is het normalisatiedenken. Waarmee bedoeld wordt dat de persoon met een handicap een zo "normaal" mogelijk leven moet leiden (Vogels, 2009).

Type 8 onderwijs is bedoeld voor kinderen met ernstige leerstoornissen. Een leerstoornis hoort onder de noemer ontwikkelingsstoornissen. Aan schools leren, wat het verwerven van vaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen inhoudt, wordt in onze maatschappij veel belang gehecht. Wanneer een kind onverwacht niet mee kan op school, ondanks normale zintuigelijke functies en een normale intelligentie, is er sprake van een specifieke leerstoornis (Verhulst, 2008).

Voordat iemand zich kan inschrijven in het buitengewoon onderwijs is er een inschrijvingsverslag van een centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) of van een gemachtigde instantie nodig. In het verslag staat dat het buitengewoon onderwijs nodig is voor de leerling en het type waarnaar de leerling wordt doorverwezen. Ouders zijn niet verplicht om na dit advies hun kind naar het buitengewoon lager onderwijs te laten gaan. Het kind mag steeds in het reguliere onderwijs blijven schoollopen (Vlaamse overheid, 2013).

In het buitengewoon lager onderwijs worden er ontwikkelingsdoelen nagestreefd. Concreet zijn dit doelen op vlak van vaardigheden, inzicht, kennis en attitudes. Wanneer een leerling leerdoelen heeft bereikt die gelijkwaardig zijn aan het regulier lager onderwijs, kan de leerling het getuigschrift basisonderwijs behalen (Vlaamse overheid, 2013).

HET REGULIER SECUNDAIR ONDERWIJS

Wanneer het lager onderwijs is afgerond en de leerlingen een getuigschrift hebben behaald maken ze de overstap naar het secundair onderwijs. Het secundair onderwijs bestaat uit de eerste, tweede en derde graad. Wij bespreken enkel de eerste graad. In de eerste graad regulier secundair onderwijs is er sprake van een eerste leerjaar A of een eerste leerjaar B en het tweede leerjaar of een beroepsvoorbereidend leerjaar. Wij bakenen dit af naar het eerste leerjaar B aangezien kinderen die de overgang van het buitengewoon lager onderwijs naar het reguliere secundair onderwijs maken, het meest voor de B-stroom kiezen. Het eerste leerjaar B focust zich op jongeren die liever al doende leren of jongeren die met een leerachterstand kampen. Dit kan gezien worden als een brugklas tussen het lager onderwijs en het secundair onderwijs. Na het eerste leerjaar B kunnen leerlingen de overstap maken naar het eerste leerjaar A of naar het beroepsvoorbereidend jaar om zo door te stromen naar het BSO (Vlaamse overheid, 2013).

HET BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS (BUISO): DE STRUCTUUR

Naast het reguliere secundaire onderwijs is er het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Hier kunnen leerlingen terecht die hulp nodig hebben door een handicap, een leerstoornis of een ernstige gedragsproblematiek. Het BuSO bestaat uit een aantal types (Vlaamse overheid, 2013).

Tabel 2: de verschillende types in het BuSO

Type 1: kinderen/ jongeren met een licht mentale handicap
Type 2: kinderen/ jongeren met een matige of ernstige mentale handicap
Type 3: kinderen/ jongeren met karakteriële stoornissen
Type 4: kinderen/ jongeren met een lichamelijke handicap
Type 5: kinderen/ jongere in een ziekenhuis of preventorium
Type 6: kinderen/ jongeren met een visuele handicap
Type 7: kinderen/ jongeren met een auditieve handicap

(Vlaamse overheid, 2013)

Enkel het type dat in het vet is aangeduid zal hieronder verduidelijkt worden.

Type 1 is het type onderwijs waar jongeren met een licht mentale handicap terecht kunnen. Er is géén type voor jongeren met leerstoornissen, zoals in het BuLO. Zij mogen, zoals we hierboven al vermeld hebben, in de B-stroom instappen. Jongeren die kiezen voor het BUSO kunnen in vier opleidingsvormen terechtkomen.

Tabel 3: Opleidingsvormen in het BuSO

Opleidingsvorm 1: sociale aanpassing
Opleidingsvorm 2: sociale aanpassing en arbeidsgeschiedmaking
Opleidingsvorm 3: beroepsonderwijs
Opleidingsvorm 4: algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs

(Vlaamse overheid, 2013)

Enkel de opleidingsvormen in het vet aangeduid worden hieronder uitgelegd aangezien dit de opleidingsvormen zijn waar kinderen vanuit het BuLO type 1 en 8 doorstromen.

Opleidingsvorm drie wordt het beroepsonderwijs genoemd. Hier worden een sociale vorming en een beroepsvorming gegeven met het doel om in een gewoon leef- en werkmilieu te integreren. Er worden verschillende opleidingen georganiseerd. De jongeren krijgen geen diploma, maar een studiebewijs. In opleidingsvorm vier, "algemeen, beroeps, kunst - en technisch onderwijs" genaamd, beoogt het curriculum een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs. De

jongeren krijgen een diploma dat gelijkwaardig is aan het secundair onderwijs (Vlaamse overheid, 2013).

De toelatingsvereiste in het BuSO is een inschrijvingsverslag van het CLB of een andere gemachtigde instantie, waarin de doorverwijzing en het type zijn vermeld. Opnieuw is deze doorverwijzing niet bindend en kunnen ouders er voor kiezen hun kind in het reguliere onderwijs school te laten lopen (Vlaamse overheid, 2013).

4. DISPROPORTIE IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

Disproporties verwijzen naar minderhedengroepen, in dit het bijzonder voor deze masterproef, naar kinderen met een andere etnische achtergrond, met representatieve verhoudingen die afwijken van de populatie. Er kan sprake zijn van over- representatie en onder- representatie (Donovan & Cross, 2002). Er zijn een aantal mogelijke verklaringen voor de disproportie in het buitengewoon onderwijs. De meest belangrijke voor dit onderzoek is de culturele dimensie. Deze zou voor een snellere doorverwijzing zorgen van minderhedenstudenten naar het buitengewoon onderwijs (Gravois & Rosenfield, 2006). In Vlaanderen kwamen onderzoekers tot dezelfde bevindingen. Kinderen met een andere etnische achtergrond ondervinden vooral problemen op het vlak van taal en op het vlak van cultuur. Thuis spreken de kinderen een andere taal, wat voor taalachterstand kan zorgen. Op het vlak van cultuur hebben mensen met een andere etnische achtergrond andere prioriteiten, normen en waarden. Dit is een reden om kinderen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs (Ghesquière et al., 2007).

5. ERVARING VAN KINDEREN VOLGENS OUDERS IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

Volgens Gasteiper-Klickpera en collega's (2012) zijn ouders zich bewust van de vooruitgang van hun kinderen die schoollopen in het buitengewoon onderwijs. Ze weten dat hun kind vooruit gaat. De meerderheid van de ouders zeiden dat ze geen spijt hadden van hun schoolkeuze, ouders zouden opnieuw dezelfde keuze maken.

Op vlak van sociale contacten liet de meerderheid van de ouders blijken dat hun kinderen met een beperking goed kunnen opschieten met hun medeleerlingen. Volgens de ouders vindt de meerderheid van de kinderen het leuk om naar school te gaan en voelen ze zich gelukkig in de klas. Ze ervaren positieve sociale contacten volgens Leyser en Kirk, (2004 in Gasteiper-Klickpera, 2012) en O'Connor, Mcconkey, en Hartop (2005 in Gasteiper-Klickpera, 2012). Vriendschap en sociale relaties zijn belangrijk in het leven van alle kinderen en adolescenten. Het is belangrijk voor hun ontwikkeling, leren, en voor hun quality of life (MacArthur, 2010).

6. EFFECT VAN VERWACHTINGEN VAN OUDERS OP HET SCHOOLSE PRESTEREN VAN HUN KINDEREN

Hoge verwachtingen van ouders ten aanzien van de schoolprestaties van hun kinderen leiden effectief tot betere schoolresultaten. Ouders uit hogere sociale milieus hebben de neiging om hoge verwachtingen te stellen ten aanzien van hun kinderen en hun toekomst. Ze gaan uit van hun eigen ervaringen en van die van hun vriendenkring. Dit impliceert dat kinderen uit lagere sociale milieus het minder goed doen op school omdat ze van thuis uit weinig of geen stimulatie krijgen.

Kansarmen en mensen met een andere etnische achtergrond zitten dan vaak vast in de armoedecultuur waar onder andere onderwijs niet naar waarde wordt geschat. Deze redenering is kort door de bocht. De verwachtingen die ouders stellen aan hun kind verschillen naar sociale achtergrond. Maar dit wil niet zeggen dat de verwachtingen van ouders uit lagere sociale milieus laag zijn. Deze verwachtingen blijken hoog te liggen. Ouders uit lagere sociale milieus stellen hun verwachtingen soms zelfs te hoog in, wat achteraf niet altijd haalbaar blijkt voor de kinderen. Daardoor passen ouders, naarmate hun kinderen vorderen in hun schoolloopbaan, verwachtingen geregeld naar beneden aan. We kunnen dus stellen dat het niet de te lage verwachtingen van kansarme ouders zijn die een remmend effect hebben op de schoolloopbaan van hun kinderen. De ouders zien de school zelfs als hefboom voor hun kinderen om weg te raken uit die armoede (Nicaise, 2008).

7. ERVARINGEN VAN KINDEREN

Een onderdeel van ervaringen van kinderen is het welbevinden. Een goede definitie is die van Engels, Aelterman, Van Petegem, Schepens en Deconinck (2004):

“Welbevinden op school (van leerlingen uit het secundair onderwijs) drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds.”

Prunty, Dupont en Mcdaid (2012) hebben een poging ondernomen om aan de hand van focusgroepen te ontdekken wat kinderen vinden van hun school. De kinderen die onderzocht werden hadden een beperking en liepen school in het reguliere onderwijs (met extra hulp) of in het buitengewone onderwijs. De meeste kinderen presteren beter in het buitengewone onderwijs en voelen zich hier gelukkiger. De meerderheid van de leerlingen is blij met hun leerkracht. Ook vriendschap is een belangrijk gegeven voor het welbevinden op school. De meeste kinderen zijn blij met hun vrienden in het buitengewoon onderwijs. Sommige kinderen hadden positievere ervaringen in hun vorige, reguliere school. Anderen werden er dan weer gepest. Kinderen krijgen betere hulp in het buitengewoon onderwijs dan in het reguliere onderwijs. Leerlingen denken dat dit komt door de kleinere klassen, meer volwassen steun en een betere kennis van de leerkrachten en anderen die hen helpen.

Kinderen met een beperking die schoollopen in het reguliere onderwijs blijken volgens Pijl (2007) minder vrienden te hebben, minder populair te zijn dan leeftijdsgenoten en lopen een groot risico op uitsluiting. Wedell (2008) vindt dat inclusie te ver gaat. Vele kinderen met speciale noden die les volgen in het gewone onderwijs, voelen zich uitgesloten.

Hoe jonge kinderen zich voelen op school, heeft vaak een impact op latere academische prestaties. Jonge kinderen die positievere gevoelens hebben over school in het algemeen, hadden positievere gevoelens over hun academische prestaties en over hun leerkracht (Hauser-Cram, Durand, & Warfield, 2007).

8. ERVARING VAN DE LEERKRACHTEN

DISCRIMINATIE BIJ LEERKRACHTEN

Discriminatie is steeds aanwezig in het menselijke, onbewuste, gedrag. Bijna niemand kan er aan ontsnappen. Doordat een leerkracht onder hoge prestatiedruk staat (leerplannen, grote klassen, inspelen op problemen,...) moet hij/zij de tijd zo goed mogelijk indelen, en hier zo goed mogelijk mee omgaan. De leerkracht zal een afweging maken. Steekt de leerkracht zijn/haar energie in moeilijke leerlingen, of in leerlingen die inspanningen leveren. De rationele leerkracht zal zeker moeite doen om de "moeilijke" leerlingen mee te krijgen, maar wanneer dit weinig tot niets oplevert, zal hij of zij afhaken, omdat het klasgemiddelde daalt. Onderzoekers spreken van het mattheuseffect op klasniveau. Leerlingen die beter presteren, een groter leerrendement tonen krijgen meer aandacht van de leerkracht. Leerlingen die niet goed kunnen volgen krijgen weinig tot zelfs geen aandacht van de leerkracht. Over dit onderwijsgedrag bestaat er echter weinig empirisch onderzoek. Mogelijke verklaringen voor het gedrag van de leerkracht kunnen de materiële, sociale en culturele kloof tussen de leerkracht en de leerling zijn. Dit kan aanleiding geven tot de verkeerde interpretaties van signalen, zo wordt het gebruik van foutief Nederlands door anderstalige leerlingen geïnterpreteerd als een teken van lage intelligentie. De leerkracht kan hierdoor zijn of haar verwachtingsniveau van de betrokken leerling verlagen (Verhoeven & Kochuyt, 1995).

Verhoeven en Kochuyt (1995) analyseren de interactieprocessen tussen het thuismilieu en de school aan de hand van diepte- interviews. Daarna vergelijken ze de processen tussen kansarme gezinnen en arbeidersgezinnen. De schoolloopbaan van kinderen lijkt samen te gaan met een escalerend conflict. In eerste instantie verwachten ouders veel van de school. Hun eigen, pijnlijke, ervaring van het falen op school zit vers in het achterhoofd. Dat falen heeft er voor gezorgd dat ouders nu in een armoedesituatie leven. Daarom vermijden ouders rechtstreekse contacten met de leerkracht volgens Nicaise (2008). Ze schamen zich over de armoede waarin ze zitten en over hun onkunde op het schoolse vlak. Hierdoor begrijpen leerkrachten de zwakke schoolprestaties van kinderen in armoede niet waardoor leerkrachten dit gaan interpreteren als zwakbegaafdheid of het gebrek aan interesse. Wanneer ouders niet op contactavonden aanwezig zijn, hebben leerkrachten de neiging om dit te interpreteren als een gebrek aan inzet vanwege de ouders voor de schoolloopbaan van hun kinderen. Wanneer leerkrachten zich proberen in te leven in de situatie van de kansarme ouders, en hier vragen over beginnen te stellen, wordt dit al snel als bedreigend ervaren vanwege de ouders. Door de afwezigheid van communicatie tussen school en ouders of zelfs door conflicten tussen beide partijen verslechteren de schoolprestaties van leerlingen.

BELEMMERINGEN VOLGENS LEERKRACHTEN

Leerkrachten halen een aantal factoren aan die zij belemmerend vinden aan hun beroep en de uitoefening ervan. Een eerste belemmering zijn te grote verschillen tussen leerlingen. Leerkrachten duiden voornamelijk op de niveauverschillen tussen de leerlingen, hun verschillen in SES en de verschillen in de kennis van het Nederlands worden als een minpunt ervaren. Een tweede belemmering die leerkrachten ondervinden, is het tekort aan discipline in de klas (Vlaamse overheid, 2008).

9. HULP BIJ DE KEUZE OVERGANG

Na het lager onderwijs vraagt ongeveer 60% van de kinderen hulp aan hun ouders of aan iemand anders bij de studiekeuze naar het secundair onderwijs. Minder dan 40% zegt die keuze zelf te maken. Bij een kleine minderheid wordt de keuze voor hen gemaakt. Leerlingen kiezen een opleiding die aansluit bij de eigen mogelijkheden. Het aanbieden van een studiekeuze, of de interessante vakken die erin worden gegeven, zorgen ervoor dat leerlingen voor een bepaalde studierichting kiezen. 80% vindt een voorbereiding op een latere studie of op een goede job belangrijk. De verwachtingen van de ouders spelen een belangrijke rol bij het maken van deze keuze. Op het einde van het zesde leerjaar heeft 80% een secundaire school gekozen. Volgens dit onderzoek kiest 2,74 % van de respondenten voor de B-stroom en 0,26 % voor het BuSO (Vandenbergh, Courtois, Bilde, Verschueren, & Van Damme, 2011).

Uit onderzoek van Boone en Van Houtte (2010) blijkt dat de ouders die laattijdig beslissen welke studierichting hun kind in het secundair gaat volgen, meestal ouders zijn waarvan de kinderen minder goed presteren en die een lagere SES hebben.

Boone en Van Houtte (2010) zeggen dat de keuze voor de B-stroom vooral wordt genomen door kinderen/ -jongeren die schoolvertraging opliepen. Wanneer de moeder een lagere opleidingsgraad heeft, kiest de student sneller voor de B-stroom. Geslacht, etnische achtergrond of gezinssituatie oefenen geen invloed uit bij de keuze voor de B-stroom (Boone & Van Houtte, 2010).

Ouders opteren voor de B-stroom omwille van de prestaties van hun kind of door het advies dat ze hebben ontvangen, dat elk kind krijgt op het einde van zijn/haar lagere- school carrière. Het lijkt er op dat sommige ouders en hun kinderen in een bepaalde richting gestuurd worden (Boone & Van Houtte, 2010).

10. SECUNDAIR ONDERWIJS

ONGELIJKHEID IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

De ongelijkheid uit zich in het secundair onderwijs enerzijds in slaagcijfers of vertraging en anderzijds in studie- oriëntering. Zo is de B-klas er voor kinderen die zonder getuigschrift het basisonderwijs verlaten. De school hoopt op die manier kinderen na een jaar te laten aansluiten bij de A-stroom. Wanneer dit niet haalbaar is, stromen kinderen door naar het beroepsvoorbereidend jaar met een schoolcarrière in het BSO als gevolg. Een kind op de drie waarvan de moeder enkel een getuigschrift lager onderwijs heeft komt terecht in de B-klas, dit in contrast met minder dan 5% van kinderen met hooggeschoolde ouders (Nicaise, 2008).

Wanneer we naar de schoolloopbaan kijken van kinderen en jongeren, zijn er bij de start van het secundair onderwijs al verschillen. Om dit te verduidelijken, maken we gebruik van het SONAR-onderzoek. De dataverzameling verliep longitudinaal tussen 1999 en 2009 met het doel de overgang van het onderwijs naar de arbeidsmarkt in Vlaanderen te onderzoeken. Er werden 9010 jongeren ondervraagd die geboren werden in de jaren 1976, 1979 of 1980. Wat opvalt in hun onderzoek is dat jongeren van Turkse en Noord-Afrikaanse afkomst later in het secundair onderwijs starten. 52% van de Turkse meisjes en 46% van de Turkse jongens zijn ouder dan 12 jaar wanneer ze in het secundair onderwijs terecht komen. 49,6% van de Turkse meisjes en 41,1%

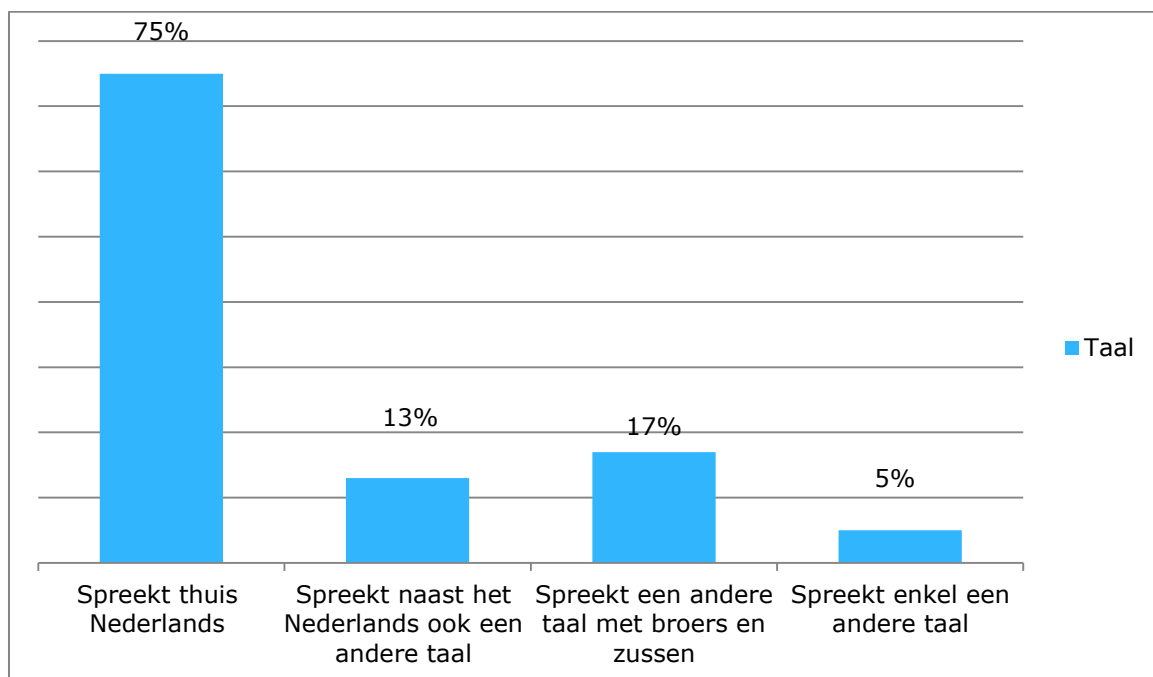
van de Noord-Afrikaanse meisjes begint in de B-stroom. Bij jongens is dat respectievelijk 31,8% en 24,7%. Meisjes presteren beter op school, maar zitten vaker in de B-stroom (Glorieux, Koelet & Laurijssen, 2012).

1B - KENMERKEN

Er zitten meer jongens (56%) in 1B- dan meisjes (44%).

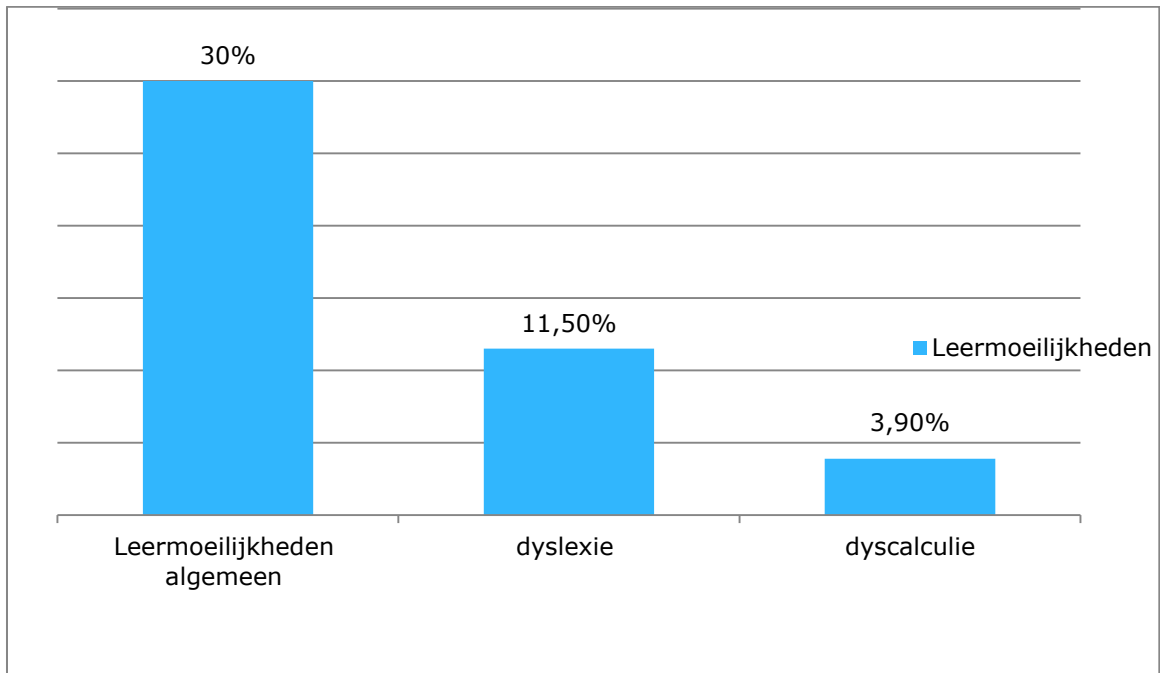
Leerlingen uit 1B spreken vaker een andere taal met verschillende familieleden. 88% is in België geboren, leerlingen die niet in België geboren zijn verblijven hier slechts vijf jaar. Ongeveer 75% van de moeders en vaders zijn in België geboren. Uit het onderzoek blijkt dat 1B-leerlingen vaker uit het buitenland afkomstig zijn, en dat hun ouders niet in België zijn geboren (Vlaamse overheid, 2008).

Taal in 1B



Grafiek 1: taal in 1B

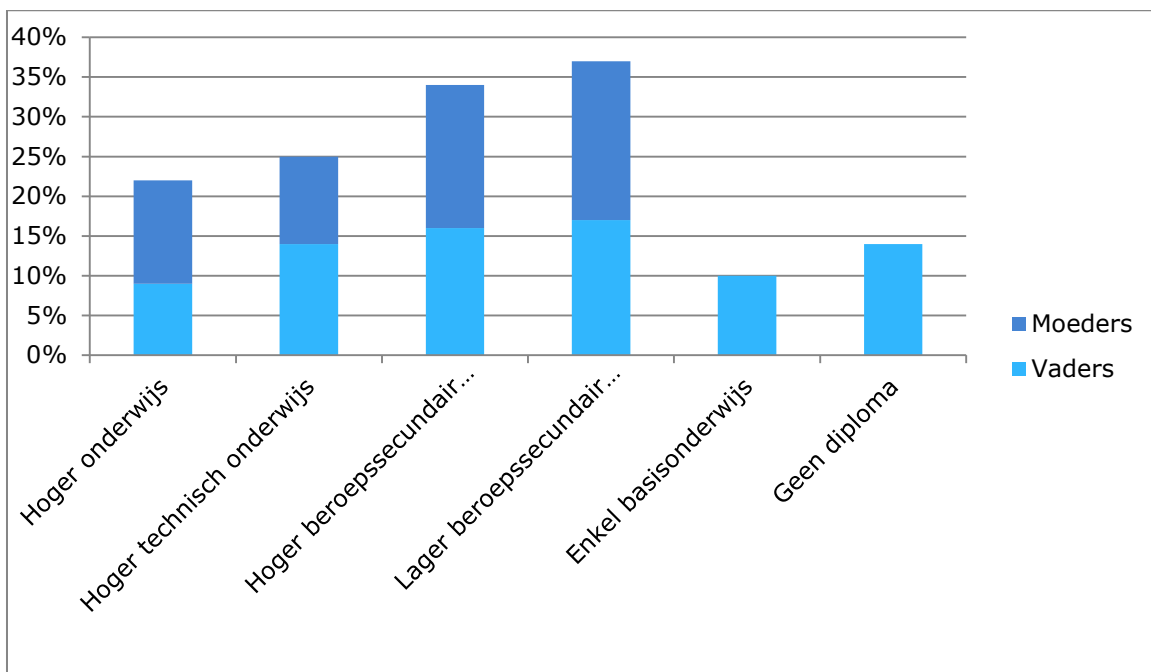
Leermoeilijkheden in 1B



Grafiek 2: leermoeilijkheden in 1B

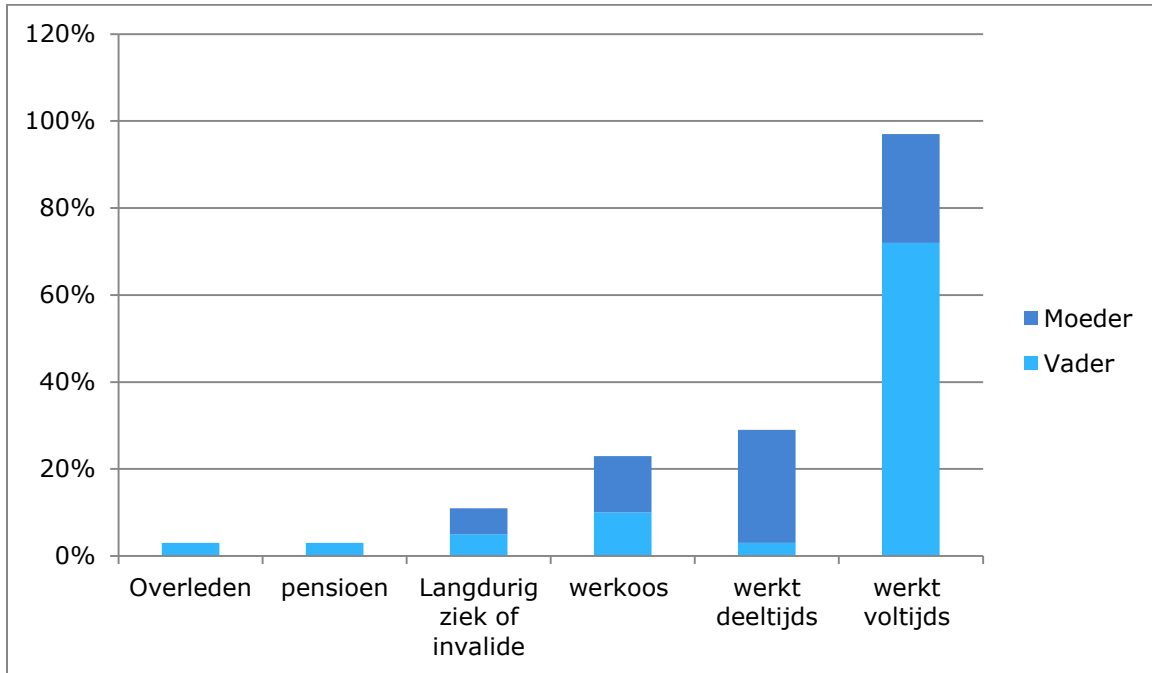
Ouders van de 1B leerlingen hebben vaker het getuigschrift basisonderwijs of een getuigschrift lager secundair onderwijs als diploma.

Onderwijsniveau van ouders van leerlingen in 1B



Grafiek 3: onderwijsniveau van ouders van leerlingen in 1B

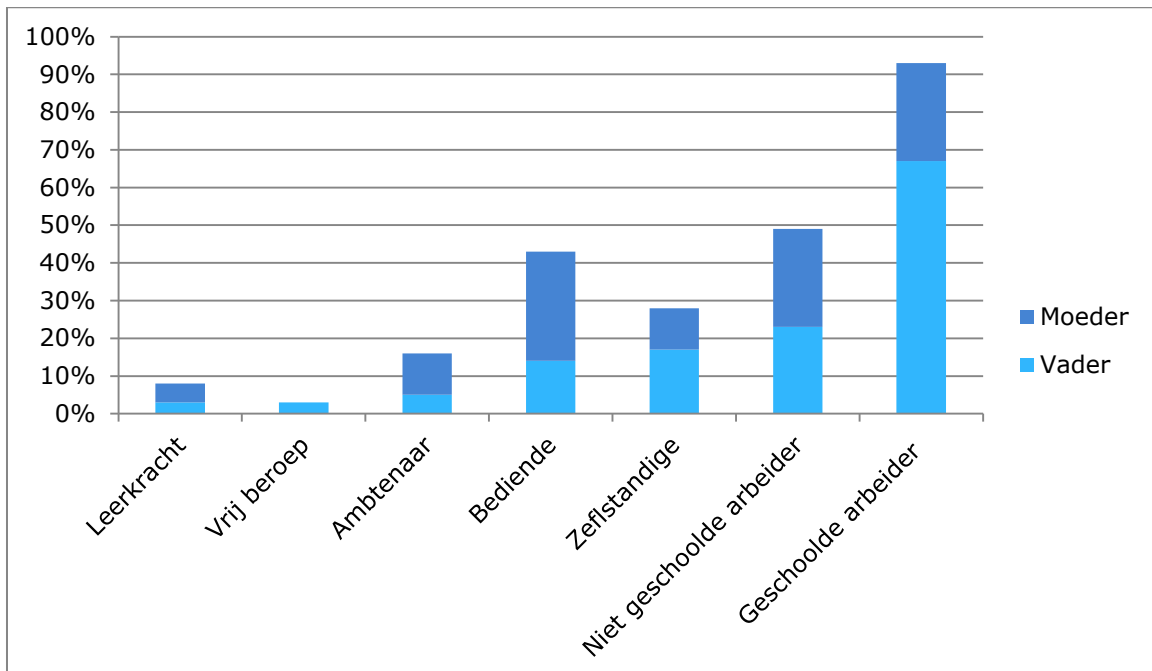
Beroepssituatie van ouders van leerlingen in 1B



Grafiek 4: beroepssituatie van ouders van leerlingen uit 1B

Naast de opgegeven categorieën helpt 3% van de moeders hun man in de zaak en is 25% van de moeders huisvrouw.

Beroep van ouders van leerlingen in 1B



Grafiek 5: beroep van ouders van leerlingen in 1B

Vlaams ministerie onderwijs en vorming (2008).

Tabel 4: aantal leerlingen in 1B tijdens het schooljaar 2012-2013

Vlaams-Brabant	1100 leerlingen
Brussels hoofdstedelijk gewest	291 leerlingen
Limburg	1355 leerlingen

Vlaamse overheid (2013)

AANTAL LEERLINGEN IN HET BUSO

Er bestaat geen rapport over leerlingenkenmerken van leerlingen in het BuSO. De schoolbevolking van OV 1, 2 en 3 ziet er volgens de onderwijsstatistieken van de Vlaamse Overheid als volgt uit tijdens het schooljaar 2012 - 2013:

Tabel 5: OV 1 (sociale aanpassing)

Vlaams-Brabant	461 leerlingen
Brussel hoofdstedelijk gewest	170 leerlingen
Limburg	629 leerlingen

Vlaamse overheid (2013)

Tabel 6: OV 2 (sociale aanpassing en arbeidsgeschiktmaking)

Vlaams-Brabant	138 leerlingen
Brussel hoofdstedelijk gewest	89 leerlingen
Limburg	570 leerlingen

Vlaamse overheid (2013)

Tabel 7: OV 3 (beroepsonderwijs)

Vlaams-Brabant	1150 leerlingen
Brussel hoofdstedelijk gewest	297 leerlingen
Limburg	1979 leerlingen

Vlaamse overheid (2013)

11. DE ARBEIDSMARKT

Jongeren met een andere etnische origine vinden moeilijker een eerste job. De eerste job van deze jongeren blijkt minder gunstig te zijn dan die van andere leeftijdsgenoten. Deze is minder uitdagend, heeft een lager beroepsprestige en de jongere werkt in slechtere opstandigheden.

Daarnaast krijgen ze een lager loon en verdienen vrouwen minder dan mannen. Deze kenmerken zijn het gevolg van hun opleidingsniveau. De Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren zijn het meest kwetsbaar (Glorieux, Koelet & Laurijssen, 2012).

12. HET M-CREET VAN PASCAL SMET

De huidige minister van Onderwijs vindt dat leerlingen met beperkingen zich moeten kunnen inschrijven in een gewone school indien ze met behulp van 'redelijke' aanpassingen het gemeenschappelijke curriculum kunnen halen. Deze leerlingen kunnen ook terecht in het buitengewoon onderwijs (Klasse, 2013).

Hierdoor zijn er ook enkele veranderingen in het BuLO. Type 1 en type 8 krijgen een andere naam namelijk basisaanbod. Hier wordt niet naar het label gekeken dat het kind kreeg, hun noden worden vooropgesteld en het basisaanbod ondersteunt waar nodig. Aansluiten bij het regulier onderwijs kan, na twee schooljaren wordt er geëvalueerd (Klasse, 2013).

Data en methode

"Een kwalitatieve onderzoeker vindt altijd zijn eigen weg in de data en maakt zijn eigen analyse" – D. Mortelmans (2013, pp. 368-369)

1. INLEIDING

In het deel data en methode wordt het methodologisch kader verduidelijkt. Deze masterproef is een kwalitatief onderzoek waarbij gebruik gemaakt zal worden van individuele interviews. Vooraleer we hier dieper op ingaan, werpen we een blik op de onderzoeksvragen.

2. ONDERZOEKSVRAGEN

Met dit onderzoek trachten we te ontdekken hoe kinderen met een andere etnische achtergrond die in het buitengewoon lager onderwijs schoollopen, de overgang naar het BuSO of de B-stroom ervaren. De hoofdonderzoeksvraag vanuit het minderhedenforum luidt als volgt:

Kinderen met een andere etnische achtergrond in het buitengewoon onderwijs: geluk of ongeluk?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben we een aantal sub-onderzoeksvragen opgesteld:

1. Hoe ervaren kinderen met een andere etnische achtergrond het buitengewoon onderwijs type 1 en/of 8
2. Wat is het toekomstperspectief van kinderen met een andere etnische achtergrond in de derde graad buitengewoon lager onderwijs?

Om een beter zicht te krijgen op de leerling hebben we besloten leerkrachten te includeren in dit onderzoek. Zij kennen de mogelijkheden en beperkingen van hun leerlingen. We verwachten daarom dat zij goede indicatoren zijn om de toekomst van deze leerlingen te "voorspellen":

1. Hoe ervaren de leerkrachten de leerlingen in buitengewoon onderwijs type 1 en/of 8?
2. Wat vermoeden de leerkrachten van het onderwijstraject van de leerlingen met een andere etnische achtergrond?
3. Welke toekomstperspectieven zien de leerkrachten ten opzichte van de leerlingen met een andere etnische achtergrond?

3. ONDERZOEKSGROEP

Dit onderzoek tracht te achterhalen hoe kinderen zich voelen in de laatste graad buitengewoon basisonderwijs. Hierbij hechten we voornamelijk belang aan kinderen met een andere etnische achtergrond. De kinderen dienen les te volgen in het type 1 en/of type 8 van het buitengewoon basisonderwijs. De overgang die zij maken naar het secundair onderwijs en hun keuzeprocess (regulier of buitengewoon secundair onderwijs) is in dit onderzoek eveneens van belang. Daarnaast komt ook het toekomstperspectief van deze kinderen aan bod. Hoe zien zij hun schoolcarrière en hun verdere arbeidsloopbaan?

De respondenten komen uit drie scholen buitengewoon basisonderwijs in Limburg, Vlaams-Brabant en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het doel is om vijf leerlingen per type, per school te bevragen. Enkele kinderen kregen geen toestemming om deel te nemen aan het onderzoek of voldeden niet aan de criteria. Uiteindelijk werden er 25 kinderen geïnterviewd. Wanneer we kijken naar de etnische achtergrond van de respondenten zien we vooral kinderen met een Italiaanse, Ghanese, Turkse, Marokkaanse, Spaanse, Kosovaarse, Nepalese, Egyptische, Ghanese en Albanese afkomst. Eén kind werd geboren in Haïti, maar werd door Belgische ouders geadopteerd. De meeste kinderen werden in België geboren. Slechts één kind was enig kind, de andere kinderen hadden broers en/of zussen.

Zes kinderen praten enkel de Nederlandse taal thuis. De andere kinderen praten hun moedertaal met ouders, broers en/of zussen en andere familieleden. Naast de moedertaal is het Frans een veelvoorkomende taal. Eén kind sprak af en toe Engels thuis. De meeste kinderen die een andere taal met hun moeder spreken, spreken meestal Nederlands met hun broers en/of zussen.

Om de sociaal economische status van ouders te toetsen, werd er in de interviews gevraagd naar het beroep dat de ouders uitoefenden en de burgerlijke staat van de ouders. De antwoorden die het meest voorkwamen waren arbeider, bediende, poetsman/vrouw en huisvrouw. Er waren enkele ouders werkloos omwille van ontslag en enkele ouders waren op ziekteverlof.

Eén vader is gestorven, één koppel was gescheiden, maar woonde opnieuw samen. In het totaal waren zes ouders gescheiden. De andere ouders waren getrouwd.

De ouders van één kind waren hooggeschoold. Ze waren zelf van Belgische origine en hadden hun kind geadopteerd.

De leerkrachten worden bevraged over hun leerlingen en het toekomstperspectief van die leerlingen. Om tegemoet te komen aan het tijdsgebrek van leerkrachten krijgen zij op een voorhand enkele vragen die zij schriftelijk kunnen beantwoorden. De bedoeling is dat zij deze nadien mondeling toelichten. Tien leerkrachten vulden de vragenlijst in. Helaas vonden slechts drie leerkrachten, die lesgeven in type 1 of in type 8, de tijd om een interview aan te gaan.

4. DATAVERZAMELING

Gezien de keuze voor het kwalitatieve onderzoek en de doelgroep hebben we beslist om individuele interviews af te nemen. Deze interviews zijn kort (20 minuten) omdat er verwacht wordt dat na deze periode het concentratievermogen van leerlingen zal dalen en de antwoorden niet meer voldoende zijn.

Boeije (2005) verstaat het volgende onder een interview:

“Een interview kan worden beschouwd als een gespreksvorm waarin een persoon – de interviewer – zich bepaalt door het stellen van vragen over gedragingen, houdingen, opvattingen en ervaringen

ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen aan één of meerdere anderen – de participanten of geïnterviewden – die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden op die vragen” (Boeije, 2005, p. 57).

Om de respondent en interviewer extra vrijheid te gunnen, wordt er gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews. Bij deze interviews staan voornamelijk hun gevoel, ervaring en mening centraal. De keuze voor semi- gestructureerde interviews geeft de persoon die de interviews afneemt een extra houvast om de interviews succesvol af te ronden en de systematiek van wetenschappelijk onderzoek te garanderen.

5. MEETINSTRUMENT

Het interview zal opgebouwd worden rond de literatuur en onderzoeksvragen. Dit onderzoek is niet generaliseerbaar. Hiermee wordt bedoeld dat de conclusies enkel gelden voor de kinderen en de leerkrachten die werden geïnterviewd (Baarda, De Goede, & Theunissen, 2012). Mortelmans (2013) haalt aan dat als een andere onderzoeker hetzelfde kwalitatieve onderzoek zou uitvoeren, het mogelijk zou zijn dat die onderzoeker tot andere resultaten komt. Dit omdat iedereen de data anders kan interpreteren. Dit wil echter niet zeggen dat kwalitatief onderzoek niet betrouwbaar is.

6. ANALYSEMETHODE

Wanneer zowel de ouders, de school als het kind zelf toestemming geven om deel te nemen aan het onderzoek worden de interviews opgenomen en getranscribeerd. Op het moment dat de interviews worden uitgetypt ontstaan de data en zijn ze analyseerbaar (Mortelmans, 2013). Het interview is anoniem. Er worden geen namen gebruikt, noch van de school, noch van de leerlingen of leerkrachten. Wanneer de interviews letterlijk uitgetypt zijn volgt het analyseren van de data aan de hand van labels. Dit zal handmatig gebeuren. Er zal een onderscheid gemaakt worden tussen kernlabels en sublabels. Op die manier trachten we meer diepgang te verkrijgen. Bij het labelen zal er aandacht besteed worden aan enerzijds de leerlingen, hun mening, betekenis, ervaring die zij toekennen aan het buitengewoon onderwijs en hun toekomst en anderzijds aan de leerkrachten, hoe zij de toekomst van de leerlingen inschatten, en hoe de leerkracht zelf zich daar bij voelt. Linken tussen (sub)labels komen ook aan bod om tot slot een terugkoppeling naar de literatuur te maken. Op die manier kunnen we de verwachtingen vanuit de literatuur bevestigen, of net niet.

Onderzoekresultaten

In dit deel bestuderen we eerst de resultaten die we vonden bij de leerlingen. Hoe ervaren de leerlingen het buitengewoon onderwijs? Hoe denken zij dat hun ouders het ervaren? En hoe zien ze hun toekomst in?

Daarna worden de leerkrachten onder de loep genomen. Zij leiden uit prestaties van de leerlingen hun mogelijkheden en beperkingen af. Aan de hand daarvan kunnen leerkrachten een indicatie naar toekomstperspectief maken.

1. DE LEERLING

Hoe ervaren kinderen met een andere etnische achtergrond het buitengewoon onderwijs type 1 en/of type 8

Doorverwijzing

Alle kinderen die geïnterviewd werden hebben de kleuterklas in het reguliere onderwijs doorlopen. Enkele zijn na de kleuterklas doorverwezen naar het buitengewoon lager onderwijs. De meeste kinderen zijn gestart in het lager onderwijs. Toen bleek dat deze kinderen niet konden volgen werden ze doorverwezen naar het buitengewoon lager onderwijs. Alle kinderen hebben dus even geproefd van het reguliere onderwijs. Eén leerling herinnerde zich niet meer precies wanneer hij naar het buitengewoon onderwijs is overgeschakeld. Door een verhuis is hij van de ene school buitengewoon onderwijs naar de andere school buitengewoon onderwijs gegaan. Hij dacht dat hij in een gewone kleuterschool gezeten had. Er waren drie veelvoorkomende redenen die leerlingen aanhaalden met betrekking tot de doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs. Deze drie redenen sluiten perfect aan bij de type 1 en/of 8 werking. De meeste kinderen haalden leerproblemen en problemen in het algemeen aan. Met leerproblemen bedoelden de kinderen problemen met taal of rekenen. Met problemen in het algemeen doelen we op het niet kunnen volgen.

Kind 9: "omdat ik een probleem had met lezen en schrijven".

Twee kinderen haalden tijdens de interviews aan dat ze vroeger naar de logopedist gingen. Vaak ging het over problemen met de uitspraak van de Nederlands taal. Eén kind haalt dit aan als een van de redenen waarom ze doorverwezen werd naar het buitengewoon lager onderwijs:

Kind 22: "(...) ik had het moeilijk met mijn uitspraak Nederlands en moeilijk om te rekenen denk ik..."

Bij de vraag wie had geholpen bij de doorverwijzing konden amper twee kinderen vertellen dat ze via het CLB testen moesten afleggen. De andere kinderen vertelden dat de juf of hun ouders het buitengewoon onderwijs voor hen had gekozen. Waarschijnlijk werden de testen die het CLB voorlegde aan de kinderen in de klas gemaakt, waardoor de kinderen het CLB niet kunnen linken

aan hun doorverwijzing, maar wel de school of de juf. De poging om dit te bevragen is echter mislukt aangezien de meeste leerlingen het CLB niet kenden.

kind 13: "Mijn vroegere school heeft gezegd dat ik van die school moest weggaan. En mijn zus heeft deze school gevonden. Maar mijn andere zussen wouden dat eigenlijk niet want ze dachten dat dat geen goeie school ging zijn maar mijn zus heeft gezegd laat ze daar gaan. Maar toen was ik acht jaar".

Kind 16: "Eerst moest ik een test doen, maar die test was niet zo goed, dus daarom moest ik naar hier komen (...) Maar in de andere school gingen ze te snel".

Schoolkeuze buitengewoon lager onderwijs

De meeste kinderen haalden tijdens het interview aan dat de leerkracht van het regulier onderwijs had geholpen met het kiezen van hun huidige school. Drie kinderen meldden dat er familie zit of heeft gezeten in de huidige school. Dit was een factor die meespeelde bij de keuze van de school:

Kind 3: "mijn broer zat hier op school, type 2"

Welbevinden in de vorige school

Zes kinderen gaven tijdens het interview aan dat ze zich niet goed voelden in het gewone onderwijs. Ze konden moeilijk volgen, kregen minder ondersteuning van de leerkracht, werden gepest door de andere kinderen... We konden afleiden uit de interviews dat kinderen een laag zelfbeeld hadden. Dit komt ook naar voren bij de interviews en open vragen die we hebben afgenomen bij de leerkrachten.

"gewoon, ik werd daar gepest, en ik was moeilijk met rekenen"

Eén kind gaf aan dat de leerkracht van de vorige, gewone school, racistisch was.

Kind 20: "ja maar de school had niet door dat ik dat niet zo goed kon en de juf was echt gemeen tegen bruine mensen. Die was echt gemeen! Het is hier veel leuker dan op mijn vorige school"

Welbevinden buitengewoon lager onderwijs

22 kinderen vertelden tijdens de individuele interviews dat ze een goed gevoel hadden over hun huidige school. De kinderen voelen zich meer begrepen, durven uitleg vragen aan de leerkracht als ze iets niet snappen. Hierdoor werden de meeste kinderen opnieuw zekerder van zichzelf en van hun kunnen. De facetten die kinderen het belangrijkste vinden in hun huidige school zijn de leerkracht en vrienden. De leerkracht zorgt er voor dat ze alles beter snappen en op hun betere resultaten boeken. Ze voelen zich beter in hun vel. Vrienden hadden deze kinderen vroeger niet altijd. Ze werden vaak gepest, en vinden het leuk dat ze nu vrienden hebben. Al valt het op dat het vak waar ze minder goed in zijn, steeds het vak blijft dat ze niet leuk vinden. Dat zijn meestal rekenen en/of taal. Twee kinderen vertelden dat ze in het begin van het schooljaar gepest werden.

Nadat hierover gecommuniceerd werd met de leerkracht, bleek het pestgedrag verminderd tot zelfs opgelost.

Kind 2: "goed, gewoon, rustiger dan op de vorige school. Allee, dat leren... dat gaat hier rustiger (...) "Dat rekenen gaat hier beter... Dat gaat hier veel, veel, véél beter".

Kind 8: "nu heb ik meer vrienden, maar daarvoor niet (...) in het begin van het schooljaar, de eerste maanden, omdat ik werd altijd gepest. Toen heb ik dat gezegd. Want ik vond dat heel moeilijk om te zeggen en heb ik een briefje geschreven naar de meester. Toen hebben we dat een half uur besproken en nu zijn de kinderen anders tegen mij".

Twee kinderen vinden het leuk dat ze beter presteren dan in het gewone onderwijs, maar hun voorkeur gaat naar het regulier onderwijs. De hoofdreden daarvoor zijn vrienden:

Kind 25: "een beetje want dat ik ook beste vriendinnen heb, maar in andere scholen..."

Hobby's

De hoofdreden waarom we deze vraag gesteld hebben, is om de SES van deze kinderen en hun gezin af te toetsen. Acht kinderen oefenen hobby's uit binnen een sportclub, zoals voetbal. In de school in Limburg viel het op dat de meeste kinderen die een hobby hadden deze uitoefenden in een sportclub. Dit was niet het geval in Brussel. Kinderen hadden hier hobby's, maar oefenden deze uit op straat, bij vrienden,... In een andere stad in Vlaams-Brabant oefenden meer kinderen hobby's uit in een sportclub, al viel het op dat dit minder was dan de stad in Limburg. Er zaten twee kinderen in een kinderwerking, waar ze na school terecht kunnen.

Eén kind zit op internaat, en heeft daar veel activiteiten 's avonds. Wanneer hij in het weekend thuis komt is zijn er minder activiteiten:

Kind 8: **activiteiten thuis:** "vaak boos zijn eigenlijk, ik heb geen sport in het weekend. Vaak ben ik bezig met knutselen en zo. Met een lijmpistool van alles doen, en bloemstukjes maken en zo".

Enkele kinderen die geven aan dat ze geen hobby's hebben. Ze spelen 's avonds na school gewoon buiten of kijken tv. Dingen die ze graag doen, zoals dansen, oefenen ze vooral op hun kamer uit. Sommigen kinderen fietsen graag, dit gebeurt vooral op straat. Een van de redenen die kinderen aangeven als de reden waarom ze hun hobby niet in een club uitoefenen is het tijdsgebrek van de ouders. Naar financiële redenen werd niet gevraagd tijdens het interview.

Kind 12: "mijn mama heeft geen tijd om me te brengen"

Vier kinderen bezitten een Playstation. Dit kan gezien worden als luxe product. Hieruit zouden we kunnen afleiden dat de sociaal- economische status van hun ouder(s) hoger is. Anderzijds gaven deze kinderen aan geen andere hobby's te hebben. Een andere mogelijke verklaring voor het bezitten van dergelijke producten is eergevoel.

Het valt op dat één kind meerdere hobby's heeft. Haar agenda staat vol met allerlei activiteiten op woensdagnamiddag en in het weekend. Een verklaring hiervoor zou haar adoptie kunnen zijn. Haar adoptieouders zijn van Belgische afkomst en hooggeschoold. Wanneer we dit vergelijken met de andere kinderen kunnen we stellen dat de sociaal- economische status van deze ouders hoger is dan die van de andere ouders.

Kind 20: "dansen, showdance en scouts en tekenles"

Activiteiten na school en tijdens vakanties (SES)

Om te toetsen of kinderen met een andere etnische achtergrond eerder doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs hebben we activiteiten bevraagd die kinderen doen op vrije dagen of vakantiedagen. Zo bleek dat twaalf kinderen familie in het buitenland hadden wonen. Tien kinderen bezoeken jaarlijks of tweejaarlijks hun familie tijdens de grote vakantie dit gedurende één of zelfs twee maanden. Twee kinderen gaven een vakantie aan, die niet gekoppeld is aan een familiebezoek:

Kind 7: "ja we zijn deze vakantie van plan om naar Polen te gaan..."

Uit de interviews blijkt dat twee kinderen familie in het buitenland hebben wonen maar deze niet bezoeken in de grote vakanties. Eén kind heeft haar familie nog nooit ontmoet. De reden hiervoor is onbekend. Bij de vraag of er andere activiteiten georganiseerd werden door het gezin was het antwoord geregeld negatief. Daarom werd er de vraag gesteld hoe ze hun vrije dagen invullen:

Kind 21: "soms ga ik naar buiten... shoppen... en spelen en naar nicht zijn huis, bezoeken en zo"

De kinderen, die weinig activiteiten doen blijken voornamelijk buiten te spelen. Hierbij was vooral de straat of het park populair.

Eén kind werd geadopteerd door Belgische, hoogopgeleide, ouders. Bij de vraag of zij terug zou willen naar haar geboorteland (om het te bezoeken) was het antwoord ja. Op het moment dat ze oud genoeg is, en er iemand mee wilt, zou ze graag haar vader opzoeken en hem beter leren kennen. Haar moeder overleed bij haar geboorte.

Eén kind zijn vader woont terug in zijn thuisland. Tijdens de grote vakantie bezoekt het kind zijn vader. Hij geeft aan liever in België te zijn:

Kind 24: "maar die gaat altijd weg (...) Ik zit met mijn opa"

Prestaties

Volgens de kinderen zijn de meeste ouders tevreden over de huidige prestaties van hun kinderen. Ouders zijn blij dat hun kind zich beter voelt en presteert in het buitengewoon onderwijs en zijn bijgevolg tevreden over de manier van lesgeven. Dit was anders in het begin van de doorverwijzing

volgens een aantal kinderen. Maar wanneer het kind uiteindelijk beter presteert en zich beter in zijn vel voelt, blijken de ouders tevreden. Slechts één kind haalde aan zich "dommer" te voelen dan kinderen in het gewone onderwijs. Ze gaf aan dat ze het een leuke school vond, maar dat ze liever naar het regulier onderwijs zou gaan. Ze vertelden dat andere mensen haar dom vinden, omdat ze in een "speciale" school zat

Kind 13: "goed, maar ik wou eigenlijk zeggen dat ik liever naar een normale school zou gaan, want iedereen weet dat ik hier ben en dan denken ze dat ik in mijn hoofd iets (...) dat ik dom ben en dat ik in een domme school ben (...) ik wil in een normale school zijn..."

Eén kind vertelde dat haar ouders de doorverwijzing niet leuk vonden. Ze waren niet akkoord, maar lieten hun kind naar het buitengewoon onderwijs gaan. Achteraf zijn haar ouders tevreden:

Kind 22: "omdat het geen goede school was, maar nu..."

Oudercontacten

Tien kinderen vertelden dat hun ouders altijd naar het oudercontact komen, elf kinderen zeiden dat hun ouders soms naar het oudercontact komen en vier kinderen haalden aan dat hun ouders nooit naar het oudercontact komen. Af en toe komen er andere familieleden naar de oudercontacten, omwille van het gebrekkige Nederlands van moeder of vader. Vooral de zus van het kind speelt tolk. Soms komen de ouders niet naar het oudercontact, maar bijvoorbeeld de oma of de tante. Dit was het geval bij twee kinderen die deelnamen aan de interviews. Vooral de taalbarrière blijkt een probleem bij oudercontacten. Ouders spreken volgens de kinderen niet altijd Nederlands, vaak enkel de moedertaal of Frans. Hierdoor begrijpen ze niet wat de leerkrachten vertellen. Soms moet het kind vertalen, of nemen de ouders een ouder kind mee dat Nederlands spreekt.

Kind 10: "ja mijn mama met mijn zus omdat mijn mama praat niet Nederlands"

24 kinderen halen aan dat hun ouders het een goede school vinden. De hoofdreden hiervoor zouden de betere prestaties van het kind in kwestie zijn. Door de betere hulp van leerkrachten:

Kind 11: "dat ze goed helpen, dat ze goed voor ons verzorgen, dat ik nu nog beter werk... Vroeger was ik niet zo goed aan het werken, maar nu ben ik beter geworden..."

Kind 23: "euhm, dat euhm ik bij kan leren en dat ik rustiger kan leren dan op mijn vorige school".

Wat is het toekomstperspectief van kinderen met een andere etnische achtergrond in de derde graad buitengewoon lager onderwijs?

Nabije toekomst

Studie- en schoolkeuze

18 kinderen wisten al welke studierichting ze wilden volgen. Vele wisten naar welke school ze wilden gaan. Het viel op dat de school vaak al vast lag. Kinderen lijken naar dezelfde school als zussen of broers te gaan. Sommige kinderen kiezen dezelfde school waar hun vrienden zitten of naar toe gaan. De studiekeuze lijkt met andere woorden ondergeschikt te zijn aan de schoolkeuze:

Kind 10: "ik wil eigenlijk kapper, maar de school naar waar ik ga daar is geen kapper..."

Kinderen verwachten hulp te krijgen bij het maken van hun beslissing. Vooral de ouders en de school zijn hierbij steunpilaren. Ouders stellen hun verwachtingen anderzijds niet naar beneden bij. Zo is er één kind dat graag ASO wil proberen (wetenschappen-wiskunde). Eén leerling wil TSO proberen, maar weet nog niet welke studierichting, en één leerling kiest onmiddellijk voor het BuSO. De andere kinderen kiezen voor het BSO. De populairste studierichtingen bij de leerlingen waren kantoor, automechanica en haartooi. Eén meisje wilde kinderverzorging volgen en één jongen "grondwerken". De meeste kinderen kiezen kantoor omdat vrienden hetzelfde volgen, of omdat broers en/of zussen deze richting gevolgd hebben of volgen. De meerderheid van de kinderen gaf aan dat ze voor die bepaalde school of studierichting kiezen omdat er al personen zitten die ze kennen.

Een andere reden om voor een bepaalde studierichting, te kiezen zijn de interesses in dat bepaald studiegebied. Daarnaast geven kinderen aan er goed in te zijn of dat anderen zeggen dat ze er goed in zijn. Hierdoor willen ze die bepaalde studierichting zeker een kans geven. Dit is vooral zo bij haartooi, automechanica en houtbewerking.

Kind 12: "mijn twee broers hebben kantoor gedaan en ik wil dat ook zo"

Kind 25: "Dat ik mijn vriendinnen kan zien"

Slaagkansen

De meeste kinderen hopen dat ze goed gaan presteren in het middelbaar onderwijs. Wanneer deze vraag gesteld wordt twifelen ze vooral. Wanneer er doorgevraagd wordt, denken de kinderen dat ze het goed gaan doen. Ze denken dat het eerste jaar vlot zal gaan. Na doorvragen blijken leerlingen vooral bang te zijn voor het vak waar ze minder sterk in zijn, met andere woorden rekenen of taal. Ze gaan hun moeilijkheden oplossen door vooral meer te oefenen of hulp te vragen aan hun ouders, zussen/broers of aan de leerkracht.

De reden waarom de meeste kinderen denken dat het eerste jaar middelbaar onderwijs goed zal lukken is omdat het buitengewoon lager onderwijs goed lukt. Al zijn er enkelingen die aan zichzelf

twijfelen. Ze denken dat het moeilijk gaat zijn, net omdat ze de overgang maken naar het (reguliere) middelbare onderwijs. Daarnaast weten ze niet aan wie ze hulp kunnen vragen.

Kind 13: "ik ben aan het twijfelen van niet want mijn zus zegt ik denk niet dat je dat gaat kunnen halen, mijn zus zegt dat, mijn grote zus. (interviewer: waarom zegt je zus dat?) "omdat ik nu in een CLB school ben... En hier hebben we geen examens en zo en ik wil dat krijgen, want volgend jaar heb ik dat ook. Want dat gaat volgend jaar zijn en dat gaat dat opeens zijn en ik heb dat nooit gehad examens".

Kind 18: "ja, omdat mijn vriendinnen daar zijn, die helpen"

Belangrijk aan een nieuwe school

Een nieuwe school is vaak een hele belevenis. Alle kinderen haalden aan dat ze het belangrijk vinden om zich goed in hun vel te voelen op hun nieuwe school. Ze willen er veel vrienden maken, ze hopen dat de leerkrachten vriendelijk zijn. Daarnaast hopen de kinderen dat ze kunnen volgen, wat er op wijst dat ze twijfelen over de slaagkansen. Wat de meeste kinderen ook belangrijk vinden aan de nieuwe school is dat ze de studierichting interessant vinden. Ze hopen dat hun verwachtingen van de studierichting overeenstemmen met de realiteit. De meeste kinderen hopen dat ze werkelijk het vak gaan leren (zoals hout), zodat ze daar later mee aan de slag kunnen.

Kind 23: "dat ik vrienden heb, en dat ik euhm, iedereen beter leer kennen en dat ik de school leuk vind"

Verre toekomst

Beroepskeuze

14 respondenten weten wat ze willen worden en ze weten wat ze er voor moeten doen. Ze weten met andere woorden welke studierichting ze moeten volgen om hun "droom job" te kunnen uitoefenen. Enkele kinderen wisten nog niet wat ze wilden worden. Het viel op dat twee kinderen wilden verder studeren na het middelbaar. Dit waren meisjes die leerkracht wilden worden. De andere kinderen wilden niet verder studeren. Ze willen gaan werken na hun middelbare opleiding. Enkele kinderen vertelden dat ze zelfstandige wilden worden:

Kind 19: "ik wil zo een winkel openen" (interviewer: waarom?) "omdat ik dat wil, dat is veel beter, dan kan mijn kleine broer daar leren als die moet leren werken (...) zo dat ik niet als ik bij een winkel ga werken dat ik niet direct buiten ga smijten"

Kind 25: "een juf misschien (...) misschien voor het middelbaar of het lager"

2. DE LEERKRACHT

Hoe ervaren de leerkrachten de leerlingen in buitengewoon onderwijs type 1 en type 8?

Meer kinderen met andere etnische achtergrond in buitengewoon onderwijs

Zes leerkrachten merken op dat er meer kinderen met een andere etnische achtergrond in hun klas zitten. Vier leerkrachten, vooral de leerkrachten uit de school in Limburg, vinden dat dit niet klopt. Anderzijds merken leerkrachten die lesgeven in Brussel en Vlaams-Brabant deze trend wel op, vooral in type 1 en type 8. Zo is er zelfs één leerkracht in Brussel die enkel kinderen met een andere etnische achtergrond in haar klas heeft. Deze leerkracht geeft echter aan dat zij waarschijnlijk de enige leerkracht in de school is met zo'n klas. Een verklaring hiervoor zou de geografische verdeling van de bevolking met een andere etnische achtergrond kunnen zijn.

Een van de meest voorkomende factoren die leerkrachten aangeven voor een hogere bevolking van kinderen met een andere etnische achtergrond in het buitengewoon onderwijs is de regio waar de school gelegen is, maar er zijn ook andere factoren, zoals de sociaal- economische status, de gezinssamenstelling, de financiële situatie, het diploma van vader of moeder, de studievoortgang van oudere broers of zussen,... Dergelijke elementen spelen een rol bij het aantal kinderen in het buitengewoon onderwijs. Dit wordt door de leerkrachten benoemd als factoren die de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs zouden vergemakkelijken.

Leerkracht 5: "verhoudingsgewijs wordt de groep allochtonen misschien groter"

Leerkracht interview 1: "ja euhm, misschien dat allochtone kinderen al te gemakkelijk naar het buitengewoon onderwijs verwezen worden omdat, ik denk uiteindelijk omwille van dat taalprobleem dat ze vaak bij ons zitten. Maar uiteindelijk zijn die soms snugger genoeg om beter te kunnen (...) ik denk dat als dat kind vroeger de taal onder de knie had gehad het misschien niet in het buitengewoon onderwijs zat".

Dat de doorverwijzing op die manier sneller gebeurt roept gemengde gevoelens bij leerkrachten op. De leerkrachten die het niet eens waren met de stelling dat er meer kinderen met een andere etnische achtergrond school lopen in het buitengewoon onderwijs, hebben niet geantwoord op deze vraag, aangezien ze dit niet ervaren. Vooral de leerkrachten van de school in Brussel vinden dit jammer. Vaak ligt het probleem bij de taal. De kinderen hebben een taalachterstand, kunnen niet volgen in het reguliere onderwijs, omwille van hun taal, en worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs.

Leerkracht 8: "allochtone kinderen kunnen een zware taalachterstand hebben, dus ja..."

Leerkracht interview 1: "Het zou in een democratische, moderne samenleving niet mogen. Net zomin als kansarmoede nog zou mogen bestaan. Er leven zoveel slimme mensen op deze wereld, en toch lukt het niet om deze problemen op te lossen. Jammer."

Verwachtingen (prestatie)

Leerkrachten stellen in het algemeen hun verwachtingen over elk kind bij. Ze willen vooral dat kinderen zich in de eerste plaats opnieuw goed in hun vel voelen, daarna komt de leerstof. Kinderen hebben vaak weinig zelfvertrouwen wanneer ze overschakelen naar het buitengewoon onderwijs. Zes leerkrachten geven aan niet dezelfde verwachtingen te hebben naar kinderen. De andere vier vinden wel dat ze dezelfde verwachtingen hebben. Eén leerkracht vertelt dat het niet realistisch is om van elk kind hetzelfde te verwachten:

Leerkracht 4: we horen naar alle kinderen dezelfde verwachtingen te hebben maar dit is gewoon niet realistisch. Kinderen die thuis in zo een moeilijke situaties zitten, daar kan je niet van verwachten dat ze met alles (huiswerk) in orde zijn. Vaak is er daar gewoon geen ruimte voor in het gezin; Soms is de problematiek van het kind zelf (ASS, ADHD) zo complex dat leren of school op de tweede plaats komt en dat het goed voelen belangrijker is."

Dezelfde leerkracht herhaalt dat het heel belangrijk is om niet alle ouders over dezelfde kam te scheren. Er zijn ouders met een andere etnische achtergrond die hun best doen om te integreren in de maatschappij en verschillende soorten activiteiten met hun kind doen:

Leerkracht 4: "we gaan er van uit dat zij dezelfde vooruitgang maken als niet- allochtone maar dit heeft volledig te maken met de thuissituatie en de problematiek van het kind zelf. Een kind dat thuis geen Nederlands praat en waarbij de ouders dit niet doen, geraakt gewoon minder snel vooruit. Dat is gewoon de realiteit. Anderzijds zie ik allochtone ouders die dit stimuleren, die met hun kind naar de bib gaan, naar de zwembles gaan,..."

Onterechte doorverwijzing?

Zes leerkrachten herkennen de taalachterstand die kinderen met een andere etnische achtergrond hebben, maar denken niet dat het kind in kwestie daarom niet thuis hoor in het buitengewoon onderwijs. Deze leerlingen hebben een inschrijvingsverslag ontvangen van het CLB, wat aantoont dat ze nood hebben aan het buitengewoon onderwijs. Als kinderen niet op hun plaats zitten valt dit vooral op bij de start in het buitengewoon onderwijs. De school onderneemt volgende stap:

Leerkracht 2 interview: "Vooral in het begin, als kinderen pas zijn doorverwezen kan het voorkomen dat ze enkel omwille van de taalproblematiek zijn doorverwezen. Het is de bedoeling dat dit voor een groot stuk wordt opgevangen in het regulier onderwijs. Als kinderen worden doorverwezen en leerkrachten hebben daar hun twijfels over, komt er een klassenraad voor. Daarna worden er terug testen afgenomen door het CLB. Er kan eventueel opnieuw een doorverwijzing ontstaan naar het regulier onderwijs. Dit gebeurt zelfden. Of naar een type 7 waar ze als ze een taalproblematiek hebben, meer op hun plaats zitten".

Zes leerkrachten vinden dat kinderen te snel worden doorverwezen. Zo zijn er in het gewone onderwijs te grote klassen en er is weinig flexibiliteit in het leertraject van de kinderen. Het gewone onderwijs kan vaak geen antwoord bieden op de taalachterstand die de kinderen hebben.

Leerkracht 1: "Ik vind het jammer dat deze kinderen zelf in het basisonderwijs al uit de maatschappij worden gezet. Het basisonderwijs mag nog een weerspiegeling zijn van onze samenleving. Ik heb hierover al veel frustraties gevoeld."

De onwetendheid van de ouders lijkt een probleem te zijn. Ouders met een andere etnische achtergrond snappen de Vlaamse onderwijsstructuur niet. Vaak lukt het leerkrachten amper om deze uit te leggen. De grootste barrière hier is de taal. Ouders spreken vaak geen Nederlands. Ze spreken voornamelijk Frans en hun moedertaal. Daardoor gebeurt de communicatie voornamelijk in het Frans of met tolken. Bij briefwisseling hanteren de scholen vooral pictogrammen. Op die manier verwachten ouders dat hun kind naar het regulier onderwijs gaat. Doordat ouders niet beseffen wat het buitengewoon onderwijs inhoudt, denken ze dat hun kind zonder problemen in het reguliere secundaire onderwijs kan aansluiten:

Leerkracht 1: "ik merk dat ouders het verschil niet kennen en verwachten dat ze aansluiten in het BSO"

Leerkracht 1 interview: "op dit moment is in mijn klas slechts één ouders in staat om Nederlands te begrijpen, al mijn andere contacten lopen in het Frans of via tolken. Ik merk dat ik zelf moeilijk in het Frans kan uitleggen wat het buitengewoon onderwijs anders maakt dan het regulier onderwijs. Het is voor leerkrachten al moeilijk om dit in het Nederlands te doen, laat staan in een andere taal dan mijn moedertaal".

Betrokkenheid ouders

Leerkrachten vinden het jammer dat ouders met een andere etnische achtergrond minder betrokken zijn bij het schoolgebeuren van het kind. Ze merken dat het huiswerk minder opgevolgd wordt, dat kinderen met een andere etnische achtergrond minder snel spullen mee hebben om te knutselen en dergelijke. Ze schrijven dit voornamelijk toe aan de andere culturele achtergrond van deze ouders.

Leerkracht 5: "er is weinig begeleiding in de schoolfase van de kinderen. Ouders moeten meer betrokken zijn, meer inzet tonen bij het begeleiden van hun eigen kinderen. Ik heb het gevoel dat de school alles moet oplossen"

Leerkracht interview 3: "(...) ik merk sowieso dat de interesse in het buitengewoon onderwijs, zeker voor mijn leeftijdscategorie, heel miniem is. Als ik dat zie op oudercontacten bij mij komt één ouder, twee ouders van de elf kinderen opdagen. Das heel dikwijls dat ik een heel jaar les geef aan dat kind dat ik die ouders nog nooit heb gezien (...) vorig jaar had ik dertien leerlingen en ik heb de eindklas, dus ge moet dan naar het secundair, dat is vrij belangrijk, maar de interesse is... Vorig jaar heb ik één ouder op het einde van het jaar gezien; één ouder van de dertien leerlingen.

Communicatie met ouders

Communicatie met ouders met een andere etnische achtergrond blijkt moeilijk. Vele ouders kunnen geen Nederlands, waardoor ze niet naar oudercontacten komen. Alle leerkrachten halen aan dat er door de gebrekkige communicatie sneller dingen dreigen mis te lopen:

Leerkracht 1 interview "(...) Het regulier lager onderwijs is nog vooral gericht op middenstandsgezin en is niet mee geëvolueerd met de vragen van de maatschappij. Het grote deel van de leerkrachten is uit dit milieu afkomstig. Zelfs met jaren ervaring in praten en omgaan en leren van allochtone ouders is er nog communicatie die misloopt,... het zou al een groot verschil maken als er een groter aantal allochtone leerkrachten zou functioneren in scholen en schoolgemeenschappen (...)"

Wat vermoeden de leerkrachten van het onderwijstraject van de leerlingen met een andere etnische achtergrond?

Welke toekomstperspectieven zien de leerkrachten ten opzichte van de leerlingen met een andere etnische achtergrond?

Studiekeuze volgend jaar

Wat betreft het advies van de leerkrachten naar volgend toe jaar zijn de meningen verdeeld. In het algemeen volgen leerkrachten de algemene richtlijnen. Zo gaat een kind dat in het type 1 schoolloopt naar het BuSO en een kind dat type 8 volgt naar het BSO (1B). Leerkrachten geven aan dat dit slechts een advies is en dat ouders of kinderen niet verplicht zijn om dit advies te volgen. Vaak geven leerkrachten een advies om naar het BuSO te gaan, maar negeren ouders dit.

Leerkracht 8: "allochtone kinderen proberen opvallend veel een B-stroom, vaak tegen advies in"

Eén leerkracht durft toe te geven dat ze zich al vergist heeft in een kind. Dan kreeg de jongere een advies BuSO, maar presteerde deze persoon goed in het BSO. Dit kan van verschillende factoren afhangen. Vijf leerkrachten halen vooral de motivatie van het kind aan, het IQ, de mogelijkheden en beperkingen van het kind en de ondersteuning die ze thuis krijgen. Kinderen krijgen meer kansen in het reguliere onderwijs. De keuzemogelijkheden in het BuSO zijn beperkt. Leerkrachten geven daarom leerlingen graag een extra kans:

Leerkracht 3 interview.: "in principe gaat een type 1 kind naar OV 3, dat is gewoon zo (...) vaak, op het einde van het jaar dat we zeggen van oké, dat kind laten we nog een jaartje type 8 doen, omdat het ne vrij goeie is, dan kan die eventueel naar de B-klas. Dan hebt ge zo veel meer keuzemogelijkheden, want die zijn zo beperkt in OV3 dus dan heb ik zoiets van ik geef ze nog altijd graag een kans (...)"

Verwachtingen ouders onderwijs

Ouders blijven echter hoge verwachtingen hebben van hun kind. Vaak zijn die verwachtingen onrealistisch. Ouders willen hun kind in het secundair niet naar het BuSO laten gaan. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Zo haalde één leerkracht aan dat ouders de droom van hun kind niet willen afpakken. Een andere leerkracht vertelde dat ouders het buitengewoon onderwijs niet snappen. Ze weten niet wat dat juist is en kennen het verschil met het reguliere onderwijs amper.

Leerkracht 2 interview: "(...) de ouders hebben geen realistische verwachtingen naar het toekomstperspectief van hun kinderen. Noch op secundair niveau noch naar later... allee... en de kinderen bijgevolg ook niet. ik merk dat gewoon in mijn klas, ik krijg zelfs de structuur van het Vlaamse onderwijs niet uitgelegd die mensen weten dat niet... ik heb nu een klas voor de tweede keer, dus voor de meeste mensen is dat de zesde keer dat ik daar een oudercontact mee doe... Vanuit type 1 gaan die in mijn klas allemaal advies krijgen naar OV3, sommige zelfs OV2 en die mensen zeggen nee nee, die moet naar 1B en dan zeg ik maar mevrouw dat gaat niet lukken. Ik

heb dat vorig jaar heel veel gezegd en dat komt niet binnen. Ik vind dat een stukje, dat die onder valse voorwendsels naar hier doorverwezen zijn geweest en eigenlijk niet weten wat wij zijn.”

Schaamte buitengewoon onderwijs

Kinderen met een andere etnische achtergrond blijken zich wat te schamen voor hun schoolprestaties en de school waar ze naar toe gaan. Zo vertelden twee leerkrachten:

Leerkracht 3 interview: “(...) soms moet ik met mijn leerlingen naar de stad of als er iets te doen is, dat ge daar naar toe gaat, en sommige leerlingen gaan niet mee omdat ze schrik hebben om een vriendje tegen te komen want niemand weet dat ze hier zitten”.

Werken of verder studeren

Acht leerkrachten zeiden niets meer te horen van oud- leerlingen. Eén leerkracht vertelt dat sommigen af en toe nog eens op bezoek. Een andere leerkracht geeft aan via tussenpersonen te weten te komen hoe het met oud-leerlingen gaat. De prestaties van deze kinderen zijn verschillend. Zo halen leerkrachten aan dat het moeilijk is om een job te vinden én te houden, zeker in tijden van crisis. Daarnaast zijn er de doorstroommogelijkheden beperkt. Andere leerkrachten vertellen dat hun toekomst er goed uit ziet. Ze vinden het goed dat de ouders in het lager onderwijs de keuze voor het buitengewoon onderwijs gemaakt hebben. Op die manier vonden de kinderen hun zelfvertrouwen terug en werden ze niet school moe. Het blijkt dat de meeste leerlingen na het secundaire onderwijs gaan werken, aangezien ze een vak geleerd hebben. Sommige leerlingen studeren nog verder. Ze kiezen vooral voor sociale richtingen zoals kleuterleid(st)er of opvoed(st)er dit meldt één leerkracht.

Nieuwe decreet van Pascal Smet

M-decreet

Het idee om type 1 en 8 af te schaffen bleek niet voor alle leerkrachten een goed idee. De meeste leerkrachten wilden deze types net behouden. Kinderen krijgen opnieuw vertrouwen in het buitengewoon onderwijs. Als ze in de massa van de lagere school verdwijnen, raken ze gedemotiveerd, voelen ze zich slecht en dom. Het gevolg daarvan is dat ze school moe worden. In het buitengewoon lager onderwijs kunnen leerkrachten dit aanpakken, maar het duurt een hele tijd, volgens de leerkrachten, vooraleer het zelfvertrouwen hersteld is.

Een ander punt van kritiek die leerkracht op dit nieuwe decreet hebben, is het tekort aan middelen. Ze vrezen dat leerkrachten twee extra kinderen met een beperking, en zo een grote klas, niet gaan aankunnen.

Leerkracht 3 interview: "ik vrees dat ze daar snel vanaf gaan stappen (...) Ja, ik zie dat niet echt gebeuren. Ze gaan dat misschien proberen en voor mensen in het gewoon zal het veel moeilijker zijn en veel langer duren vooraleer ze mensen kunnen doorsturen naar het buitengewoon met het gevolg dat wij in september waarschijnlijk heel weinig instroom hebben en dan doorheen het jaar er dan leerlingen gaan bijkomen. Maar ik zie niet qua uren hulp, 25 leerlingen en dan zouden ze er daar nog twee type 8 en twee type 1 bijzetten, dat is voor die leerkracht bijna niet te doen. Dan gaan we terug naar het systeem van heel vroeger van voor het buitengewoon onderwijs. Dan zat daar twee of drie man vanachter en dat waren dan de stommeriken (...) en nu ook, als die van het gewoon komen, dat zelfvertrouwen zit in de grond en hier krijgen die, als ik zie hoe sommige kinderen terug openbloeien... Omdat het allemaal niet zo theoretisch moet, ze kunnen ook talenten hebben, het gaat wat trager, ze hebben het gevoel 'ik kan ook iets', terwijl in het gewoon ze niet kunnen volgen...".

Leerkrachten die vonden dat er te snel werd doorverwezen, onder andere omwille van een taalproblematiek waren voor dit decreet. Maar ze vrezen, net zoals de andere leerkrachten, dat het gewone onderwijs er nu nog niet klaar voor is. Net omdat er zo weinig middelen zijn vrijgemaakt.

Leerkracht 2: "Er zijn grote uitdagingen voor het basisonderwijs, er zouden meer kinderen daar terecht moeten kunnen."

Conclusie en discussie

CONCLUSIES BETREFFENDE DE ERVARINGEN EN HET GEVOELSLEVEN VAN KINDEREN MET EEN ANDERE ETNISCHE ACHTERGROND IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

De meeste kinderen lijken zich goed te voelen in het buitengewoon onderwijs. Het lijkt erop dat ze zich beter op hun plaats voelen. Doordat deze kinderen zich beter in hun vel voelen en meer zelfvertrouwen krijgen, verbeteren hun prestaties. De meeste kinderen geven aan dat ze zich beter voelen in het buitengewoon onderwijs. De redenen hiervoor zijn het hebben van vrienden, goed kunnen opschieten met de leerkracht en het beter presteren. Dit bevestigt het onderzoek van Prunty, Dupont en Mcdaid (2012). Zij onderzochten kinderen met een beperking die schoollopen in het regulier onderwijs of in het buitengewoon onderwijs. Hieruit bleek dat de meeste kinderen zich gelukkiger voelden in het buitengewoon onderwijs én beter presteerden in het buitengewoon onderwijs. Volgens de leerlingen die in dit onderzoek bevestigd werden, kwam dit door de kleinere klassen, een betere kennis van de leerkrachten over de problematiek van de leerling en anderen die helpen. Ook Pijl (2007) onderzocht het welbevinden van kinderen met een beperking in het regulier onderwijs. Deze kinderen zouden minder populair zijn en een groter risico lopen om uitgesloten te worden. Dit kwam eveneens in het onderzoek dat wij voerden naar voren. Kinderen gaven aan dat hun welbevinden lager lag in het regulier onderwijs dan in het buitengewoon onderwijs.

CONCLUSIES BETREFFENDE HET TOEKOMSTPERSPECTIEF VAN KINDEREN MET EEN ANDERE ETNISCHE ACHTERGROND IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

Slechts zes kinderen wisten niet wat ze volgend jaar wilden studeren. De meerderheid van de kinderen kon tijdens de interviews een concrete studierichting en een school aanduiden. Twee kinderen die nog niet wisten wat ze volgend jaar gingen studeren, wisten al naar welke school ze gingen. Vaak kozen de kinderen een school omdat er een kennis of familielid naar dezelfde school gaat. Dit lijkt in eerst instantie niet overeen te komen met het onderzoek van Boone en Van Houtte (2010). Zij vonden dat ouders die laat beslissen welke studierichting hun kind in het secundair volgt, ouders zijn waarvan kinderen minder goed presteren en ouders zijn met een lagere SES. De etnische achtergrond en het opleidingsniveau van de moeder zouden verband houden met het nog niet gekozen hebben van een studierichting. Ouders met een andere etnische achtergrond hebben vaker nog geen beslissing genomen. Dit is in tegenstrijd met dit onderzoek. De meerderheid van de kinderen had een beslissing genomen wat betreft de studie- en schoolkeuze. Een mogelijke verklaring hiervoor zou het hebben van oudere broers en of zussen kunnen zijn. Wanneer we onze analyses grondig bekijken, blijkt dat de kinderen die minstens één oudere broer of zus hebben, al een school en studierichting gekozen hebben. Meestal gaan deze kinderen dezelfde studierichting in dezelfde school volgen. Kinderen die de oudsten zijn thuis, weten nog niet wat ze volgend jaar gaan studeren. In het onderzoek dat wij voerden, bleek dat de meerderheid van de kinderen minstens één oudere broer of zus had. Het onderzoek van Boone en Van Houtte (2010) sluit bij nader inzien wel aan, aan deze masterproef. Er werd één kind geïnterviewd dat nog geen keuze had gemaakt, waarvan de ouders hooggeschoold waren. De ouders hadden geen andere etnische afkomst en hadden hun kind geadopteerd. Er van uitgaande dat deze ouders een hogere SES

bezitten spelen er mogelijks ook andere factoren een rol bij het maken van een studiekeuze. Zij volgen misschien eerder het advies op dat het CLB en de klassenraad op het einde van het schooljaar geven.

De meeste kinderen vertelden dat ze hulp zouden krijgen van hun ouders, broer(s) of zus(sen). Slechts enkele kinderen zeiden dat ze volledig zelf beslisten, zonder ondersteuning van derden. Dit komt overeen met het onderzoek van Vandenberghe en collega's (2011). Zij haalden aan dat meer dan 60% van de kinderen hulp krijgt bij het kiezen van een studierichting wanneer ze de overgang naar het secundair onderwijs maken.

22 kinderen opteerden voor de B-klas. De studierichtingen die ze wensten te volgen sloten voornamelijk aan bij interesses, eigen mogelijkheden en beperkingen en of er vrienden of familie deze richting al dan niet volgden. De meerderheid van de kinderen wilden van de studierichting die ze gingen volgen hun beroep maken. Opnieuw wordt hier het onderzoek van Vandenberghe en collega's (2011) bevestigd. Hierin werd uitgelegd dat leerlingen voornamelijk een opleiding kiezen die aansluit bij de eigen mogelijkheden. Daarnaast vindt 80% van de leerlingen het belangrijk om voorbereid te worden op een goede job.

CONCLUSIES BETREFFENDE DE ERVARING VAN LEERKRACHTEN MET BETREKKING TOT KINDEREN MET EEN ANDERE ETNISCHE ACHTERGROND IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

Het viel op dat er een verschil is in mening over snelle doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs van leerkrachten. Vooral de leerkrachten in de school in Limburg merken dit niet op. Er zijn leerkrachten bij die niet zo veel leerlingen met een andere etnische achtergrond in hun klas hebben zitten. Dit viel op bij het interviewen. In type 8 waren er maar drie leerlingen met een andere etnische achtergrond in de Limburgse school. Anderzijds wil dit niet zeggen dat deze kinderen niet doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs. Misschien worden ze doorverwezen naar andere types, dan de types die hier onderzocht werden. Of gaan ze naar andere scholen dan deze school. De leerkrachten in het Brussels hoofdstedelijk gewest en Vlaams-Brabant viel de stijging van leerlingen met een andere etnische achtergrond in het buitengewoon onderwijs op. Eén Brusselse leerkracht haalde zelfs aan voor een klas te staan waar enkel leerlingen met een andere etnische achtergrond zaten. De meeste leerkrachten stelden hun verwachtingen naar hun leerlingen toe bij, maar beweerden dit te doen naar alle leerlingen. Wat opviel was dat vooral het maken van huiswerk of dingen meebrengen van thuis om in de klas te knutselen minder gedaan werd bij kinderen met een andere etnische achtergrond. Leerkrachten vertelden dat het vooral een andere cultuur was waar deze kinderen in opgroeiden, waar zulke dingen minder van toepassing waren. Ze leken hier milder te zijn naar leerlingen met een andere etnische achtergrond. De communicatie met ouders verloopt niet altijd makkelijk. Vaak kunnen ouders geen Nederlands en moet er gebruik gemaakt worden van tolken bij oudercontacten of van brieven met pictogrammen. Het taalprobleem is voor ouders een van de redenen om niet aanwezig te zijn op oudercontacten. Leerkrachten van de eindklas halen aan sommige ouders het hele schooljaar nog niet gezien te hebben, terwijl er een belangrijke beslissing voor de deur staat. Dit zou kunnen aansluiten bij het onderzoek dat Verhoeven en Kochuyt (1995) voerden. Ouders verwachten heel veel van de school, maar vaak hebben ze zelf gefaald gedurende hun

onderwijsloopbaan. Hierdoor vermijden ze rechtstreekse contacten met de leerkracht. Ze schamen zich over hun SES. Leerkrachten interpreteren het niet aanwezig zijn van ouders als zwakbegaafdheid of het gebrek aan interesse, waardoor gedacht wordt dat ouders zich niet willen inzetten voor hun kind.

Kinderen met een andere etnische achtergrond ondervinden vooral problemen op het vlak van taal en op het vlak van cultuur. Thuis spreken de kinderen een andere taal, wat voor taalachterstand kan zorgen. Op het vlak van cultuur hebben mensen met een andere etnische achtergrond andere prioriteiten, normen en waarden. Dit is een reden om kinderen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs (Ghesquière et al., 2007). Deze bevindingen van Ghesquière en collega's (2007) zouden de snelle doorverwijzing, die opvalt in het Brussels hoofdstedelijk gewest en in Vlaams-Brabant kunnen ondersteunen.

CONCLUSIES BETREFFENDE HET TOEKOMSTPERSPECTIEF VAN KINDEREN MET EEN ANDERE ETNISCHE ACHTERGROND IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS VOLGENS DE LEERKRACHT

Leerkrachten halen aan dat ouders hoge verwachtingen hebben van hun kinderen. Ze willen opvallend vaak dat hun kind naar het regulier onderwijs overschakelt wanneer ze de overgang naar het secundair onderwijs maken. Soms zijn verwachtingen van ouders niet realistisch. Volgens sommige leerkrachten kan dat te maken hebben met het niet kennen van het onderwijssysteem. Ons onderwijssysteem is uniek in de wereld. Het onderzoek van Lareau (2000) en Symeou (2007) bevestigt het verhaal van de leerkrachten. Elke ouder vindt het belangrijk dat zijn kind goed presteert. Maar ouders met een lage SES hebben minder kennis en vertrouwen om in te grijpen in de schoolloopbaan van hun kind. Een andere verklaring voor de hoge verwachtingen van ouders zou kunnen zijn dat ze wensen dat hun kind het minstens even goed doet als zichzelf. In het onderzoek van Boone en Van Houtte (2010) zeggen ouders dat ze op zo een manier een keuze maken, dat hun kinderen minstens dezelfde sociale positie als zichzelf bezitten. Volgens Nicaise (2008) hebben ouders zulke hoge verwachtingen naar hun kinderen toe wat betreft de schoolloopbaan omdat ouders de school als hefboom zien voor hun kinderen om weg te raken uit de armoede.

De meeste leerkrachten halen aan dat het moeilijk is een job te vinden én te behouden, vooral voor leerlingen met een andere etnische achtergrond. Zeker in tijden van crisis is dit geen gemakkelijke opgave. Sommige leerkrachten zien af en toe nog oud-leerlingen en met hen blijkt het goed te gaan, de meesten blijken werk te hebben. Leerkrachten halen aan dat het goed is dat hun ouders vroeger de keuze voor het buitengewoon onderwijs gemaakt hebben. Op die manier konden de leerkrachten opnieuw aan het zelfvertrouwen van de leerling sleutelen wat als voordeel opleverde dat leerlingen zich beter in hun vel voelen en niet school moe worden. Glorieux, Koelet en Laurijssen (2012) bevestigen dat het moeilijk is om een job te vinden voor jongeren met een andere etnische achtergrond. Vooral wanneer ze nog geen werkervaring hebben, lijkt dit een probleem. Hun eerste job is vaak minder gunstig dan die van andere leeftijdsgenoten. Zo is die minder uitdagend, heeft die een lagere beroepsprestige en werken de jongeren in slechtere omstandigheden. Het loon is opvallend lager, dit als gevolg van hun (lager) opleidingsniveau.

CONCLUSIES BETREFFENDE HET M-DECREET VAN PASCAL SMET

De meningen over het M-decreet waren verdeeld. Er waren leerkrachten voor, maar er waren ook leerkrachten tegen. De voorstanders vonden het een goed idee dat kinderen geïncorporeerd worden in het regulier onderwijs, aangezien ze vinden dat het basisonderwijs een weerspiegeling van de maatschappij mag zijn. De tegenstanders vreesden dat deze kinderen zouden "verdrinken" in de grote klassen. De leerkrachten haalden beelden aan zoals kinderen die achteraan in de klas zitten met de ezelsoren op, dat zijn de "dommeriken".

In het algemeen zien leerkrachten het M-decreet echter als niet haalbaar. Het onderwijs is hier volgens de leerkrachten nog niet klaar voor. Daarnaast is er geen extra budget voorzien. Leerkrachten die in het buitengewoon onderwijs les geven, vinden het erg voor hun collega's in het regulier onderwijs. Zij vrezen dat leerlingen die van het buitengewoon onderwijs opnieuw naar het regulier onderwijs overschakelen niet de aandacht krijgen die ze verdienen. De klassen waarin ze terecht komen, zijn veel te groot en leerkrachten kunnen dit niet alleen. Volgens Pijl (2007) hebben kinderen met een beperking die schoollopen in het reguliere onderwijs hebben minder vrienden, zijn minder populair dan leeftijdsgenoten en lopen een groot risico op uitsluiting. Wedell (2008) vindt dat inclusie te ver gaat. Vele kinderen met speciale noden die les volgen in het gewone onderwijs, voelen zich uitgesloten. Op vlak van welbevinden zijn dit mogelijke risico's van het M-decreet.

Het lijkt zo dat ouders, volgens de kinderen, niet altijd tevreden waren met de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs. Wanneer ouders de keuze krijgen tussen het reguliere en het buitengewone onderwijs, zou de keuze vooral bij het eerste liggen. Deze conclusie makende, zal het M-decreet in eerste instantie goed onthaald worden bij de ouders. De kinderen kunnen in het reguliere onderwijs blijven schoollopen. Dit zorgt ervoor dat deze kinderen meer kansen krijgen bij de overgang naar het secundaire onderwijs. Dit stemt overeen met het onderzoek van Nicaise (2008). Sociaal achtergestelde leerlingen komen door hun leerproblemen vaak in het buitengewoon onderwijs terecht, wat ervoor zorgt dat deze kinderen minder gunstige kansen hebben dan wanneer ze in het regulier onderwijs zouden lesvolgen. De vraag blijft echter hoe het welbevinden van deze kinderen er uit zal zien in het reguliere onderwijs.

We zouden dus kunnen concluderen dat het een geluk is dat kinderen met een andere etnische achtergrond in het buitengewoon onderwijs schoollopen. Ze krijgen hier de kans om hun talenten te ontwikkelen en om zichzelf te zijn. Hierdoor zijn de prestaties van deze kinderen beter. Deze kinderen zouden zich slecht voelen in het regulier onderwijs en haalden dit zelf aan. Hun toekomstbeeld is vaak het regulier onderwijs, waar ze een vak kiezen om te leren dat aanleunt bij hun interesses. Van dat vak willen de leerlingen hun beroep maken. Anderzijds is er nog steeds een stigma over het buitengewoon onderwijs. De buitenwereld blijft een negatieve visie hebben over "de speciale school" waar de "domme" kinderen zitten. Zelfs ouders gaan hier nog in mee.

Beperkingen van het onderzoek

Volgens de bevroegde leerkrachten is het onderwijssysteem in Vlaanderen uniek in de wereld. Daarom is er in de literatuurstudie weinig gebruik gemaakt van internationale bronnen, wat zeker een beperking is. Daarnaast is er weinig literatuur te vinden betreffende deze doelgroep, waardoor vaak dezelfde auteurs aan bod komen.

Door het tijdsgebrek zijn ouders en andere professionals, zoals CLB- medewerkers, niet betrokken in het onderzoek. Dit zou een bredere kijk gegeven hebben. Het zou interessant geweest zijn om leerlingen met een andere etnische achtergrond, die de overgang naar het buitengewoon onderwijs reeds maakten te betrekken in dit onderzoek.

Een andere beperking zijn de korte interviews van de kinderen. Sommige kinderen konden niet altijd antwoorden op de vragen. Het is niet gelukt om alle leerkrachten type 1 en 8 te interviewen. De leerkrachten die gevraagd werden de open vragen in te vullen, hebben deze ingevuld, dit waren er tien. Slechts drie leerkrachten vonden effectief de tijd om deze mondeling toe te lichten, terwijl dit gezegd werd bij het bezorgen van de vragen.

De aard van de onderzoeksvragen gaf aanleiding tot een kwalitatieve onderzoeksmethode, meer bepaald van individuele interviews. Dit onderzoek geldt enkel voor de scholen die geïnccludeerd werden in het onderzoek en is met andere woorden niet generaliseerbaar (Baarda, De Goede, & Theunissen, 2012). Daarnaast haalt Mortelmans (2013) aan dat als een andere onderzoeker hetzelfde kwalitatieve onderzoek zou uitvoeren, het mogelijk zou zijn dat die onderzoeker dat andere resultaten komt. Dit omdat iedereen de data anders kan interpreteren. Dit wil niet zeggen dat kwalitatief onderzoek niet betrouwbaar is.

Als student zijnde had ik, samen met professor Struyven, het Minderhedenforum en de Wetenschapswinkel slechts één academiejaar de tijd om dit onderzoek af te ronden. Hierdoor hebben we slechts drie scholen kunnen includeren in het onderzoek. Er deden slechts een gering aantal respondenten mee aan dit onderzoek. Bij de bewuste selectie tijdens het zoeken naar respondenten is er sprake van een aselechte steekproef. Er werd getracht dit deels te compenseren door op iedere school zowel de leerlingen als de leerkrachten te bevroegen. Doordat we informatie op verschillende manieren verzamelden, kunnen we spreken van triangulatie (Van Thiel, 2010).

Tot slot valt het op dat er in het Brussels hoofdstedelijk gewest en in Vlaams-Brabant meer kinderen met een andere etnische achtergrond lijken te zijn dan in Limburg. Zo hebben we vastgesteld dat er in de Limburgse school minder kinderen met een andere etnische achtergrond schoolliepen. Vooral in het type 8 onderwijs konden we onvoldoende respondenten interviewen. Dit zou te maken kunnen hebben met de ligging van de school.

Aanbevelingen

1. AANBEVELINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK

Gezien de veranderingen die gedurende dit onderzoek zijn opgetreden op vlak van buitengewoon onderwijs is het niet gemakkelijk om aanbevelingen mee te geven voor verder onderzoek. We gaan er van uit dat de sociale ongelijkheid zal blijven bestaan wanneer type 1 en type 8 wegvallen en er het type basisaanbod ontstaat. Het doel, om de kinderen in het regulier onderwijs te laten schoollopen, zal de sociale ongelijkheid niet laten verdwijnen. Wanneer dit decreet in gaat vanaf september 2014 zal grootschalig onderzoek omtrent de sociaal etnische achtergrond en de ongelijkheid op zijn plaats zijn. Ook het welbevinden van deze kinderen moet zeker geïncorporeerd worden gezien de resultaten van deze masterproef.

Een sterke aanbeveling voor verder onderzoek is een longitudinaal onderzoek zijn. Op die manier is het duidelijk wat er gebeurt met deze kinderen en hoe hun toekomst er uit zou zien.

Het zou interessant zijn om een ruimer onderzoek te voeren, met meer respondenten. Het zou goed zijn als alle mensen, die iets te maken hebben met doorverwijzing, betrokken zouden worden in het onderzoek. Focusgroepen zouden hier een boeiende optie kunnen zijn, of zelfs een mixed method design.

2. AANBEVELINGEN VOOR HET BELEID

Het lijkt aangeraden om de situatie van de leerkrachten grondig te onderzoeken bij de ingang van het M-decreet in september 2014. Doordat er geen extra middelen kunnen worden vrijgemaakt is het gevaarlijk voor de draagkracht – draaglast van de leerkrachten. Hiervoor dienen oplossingen gezocht te worden.

Ter afsluiting

De meerwaarde van dit onderzoek wordt voornamelijk bij de kinderen teruggevonden. De kinderen met een andere etnische achtergrond kregen de kans om hun verhaal te doen. De nadruk lag vooral op hun gevoelsleven en hun toekomstperspectief. Ondanks het stigma dat er over het buitengewoon onderwijs heerst lijken de meeste kinderen zich goed in hun vel te voelen.

Daarnaast was het zeker een meerwaarde om leerkrachten te betrekken in dit onderzoek. Op die manier werden de motieven voor een bepaalde studiekeuze en bijgevolg ook het toekomstperspectief van de kinderen met een andere etnische achtergrond nog duidelijker.

Referenties

- Baarda, B., Bakker, E., Van der Hulst, M., Fischer, T., Julsing, M., Van Vianen, R., et al. (2012). *Basisboek methoden en technieken: kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M. en Theunissen, J. (2012). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Becker, G.S. (1971). *The Economics of Discrimination*. Chicago: Univ. Of Chicago Press.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2010). Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis naar secundair onderwijs. Universiteit Gent: faculteit politieke en sociale wetenschappen.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275 – 305.
- Donovan, S., & Cross, C. (Eds.). (2002) *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A., & Deconinck, E. (2004). *Graag naar school: een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs*. Brussel: VUBPRESS
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2012). Attitudes and experiences of parantes regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International journal of inclusive education*, 17(7), 663 – 681.
- Ghesquière, P., Mercken, I., Avau G. en Petry, K. (2007). *Onderzoek over mogelijke extra inspanningen van scholen in het buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van GOK- kenmerken bij leerlingenpopulatie*. Ongepubliceerd manuscript, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- Glorieux, I., Koelet, S. en Laurijssen, I. (2012). *Gekleurd door het leven. Getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt*. Antwerpen: Garant.
- Goris, P. & Walgrave, L. (Eds.) (2002). *Van kattenkwaad en erger: actuele thema's uit de jeugdcriminologie*. Leuven: Garant.

Gravois, T.A. & Rosenfield, S.A. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and special education*, 27(1), 42 – 52.

Groenez, S., Van den Brande, I. & Nicaise, I. (2003). Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs: een verkennend onderzoek op de panelstudies van Belgische huishoudens. Ongepubliceerd manuscript, Katholieke Universiteit, Leuven.

Hauser-Cram, P., Durand, T.M., Warfield, M.E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early childhood Research Quarterly*, 22, 161 – 172.

Klasse leraren (2013). Meer leerlingen met beperking voortaan naar gewoon onderwijs. Geraadpleegd op 4 februari 2014, op <http://www.klasse.be/leraren/39480/meer-leerlingen-met-beperking-voortaan-naar-gewoon-onderwijs/>

Lareau, A. (2000). *Home advantage social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rauman and Littlefield.

MacArthur, J. (2010). Sustaining friendships, relationships, and rights at school. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 793 – 811.

Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethode*. Leuven: ACCO

Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibaar kwaal? In Nicaise, I. en Desmedt, E. (Red.), *Gelijke kansen op school: het kan!* (pp. 21 – 53). Mechelen: Plantyn.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Parijs: OECD Publications.

Pijl, S.J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5.

Pijl, S.J., Frostad, P. en Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387 - 405

Prodiagnostiek (2014). Denkkaders & begrippen. Geraadpleegd op 25 april 2014 op http://www.prodiagnostiek.be/w_denkkaders_faire_diagnostiek.php

Prunty, A., Dupont, M. & Mcdaid, R. (2012). Voices of students with special educational needs (SEN): views on schooling. *Support for learning: British Journal of Learning Support*, 27(1), 29 – 36.

Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473 – 487.

Vandenberghe, N., Courtois, L., Bilde, J., Verschueren, K. & Van Damme, J. (2011). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: vragenlijst einde basisonderwijs (2008 – 2009). Studie en loopbanen. Vlaamse overheid: studie en loopbanen.

Van Thiel, S. (2010). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding*. Bussem: uitgeverij Couthinho.

Verhulst, V.C. (2008). Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie. Assen: Van Gorcum.

Verhoeven, J.C. & Kochuyt, T. (1995). *Kansenongelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Brussel: DWTC.

Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in beroepsonderwijs*. Leuven: KUL

Vlaams ministerie van onderwijs en vorming (2008). Beginsituatie van leerlingen in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs. Geraadpleegd op 14 november 2013, op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo> en www.ond.vlaanderen.be/obpwo

Vlaamse Overheid (2013). Buitengewoon basisonderwijs. Geraadpleegd op 11 oktober 2013, op <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/structuur-van-het-onderwijs/buitengewoon-basisonderwijs>

Vlaamse overheid (2013). Getuigschrift basisonderwijs behalen in het buitengewoon basisonderwijs. Geraadpleegd op 11 oktober 2013, op <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/diplomas-en-getuigschriften/diploma-behalen/getuigschrift-basisonderwijs-behalen-het-buitengewoon-basisonderwijs>

Vlaamse overheid (2013). Secundair onderwijs. Geraadpleegd op 11 oktober 2013, op <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/structuur-van-het-onderwijs/secundair-onderwijs>

Vlaamse overheid (2013). Buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Geraadpleegd op 11 oktober 2013, op <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/structuur-van-het-onderwijs/buitengewoon-secundair-onderwijs-buso>

Vlaamse overheid (2013). Buitengewoon secundair onderwijs: de opleidingsvormen. Geraadpleegd op 17 april 2014, op http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/buso/uitleg_onderwijsvormen.htm

Vlaamse overheid (2013). Onderwijsstatistieken. Geraadpleegd op 8 april 2014, op <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/publicatiestatistischjaarboek2012-2013.htm>

Vogels, M. (2009). *Het welzijnsbeleid in Vlaanderen*. Leuven: LannooCampus

Weddel, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change? *British journal of Special Education*, 35(3), 127 – 135.

Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling: opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco

Bijlagen

Zie cd-rom