Gelijke kansen, Ongelijke behandeling? Stages van allochtonen als case study

Masterproef voorgelegd met het oog
op het behalen van de graad
van Master in de Sociologie

Karen Verbruggen

Promotor
Prof. Dr. D. Kavadias

Medebeoordelaar
Prof. Dr. B. Cantillon

Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen
Academiejaar 2008-2009

Juni 2009

WETENSCHAPSwinkel Antwerpen

Universiteit Antwerpen

Gelijke kansen, Ongelijke behandeling?

Stages van allochtonen als case study

Karen Verbruggen

Masterproef 2008-2009

Faculteit Politieke en sociale wetenschappen, departement Sociologie

Promotor: Prof. Dr. D. Kavadias

Medebeoordelaar: Prof. Dr. B. Cantillon

Universiteit Antwerpen

ABSTRACT

In deze scriptie komt de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs aan bod. Er wordt een beeld gegeven van de situatie in het basis- en het secundair onderwijs. Daarnaast is er ook aandacht voor het gelijke onderwijskansenbeleid dat de ongelijkheid in het onderwijs poogt terug te dringen. Om dit een basis te geven kaderen we de ongelijkheid in het onderwijs in het rational choice model, en wordt er nagegaan of in het Vlaamse onderwijs de meritocratie of het egalistarisme overheerst. We verbinden dit kader dan met de stages in de derde graad van de richtingen houtbewerking, houttechnieken, verzorging en gezondheids- en welzijnswetenschappen. Deze worden onderzocht als case study. De vraag die behandeld wordt is of er een verschil bestaat in het verloop van de stages tussen autochtonen en allochtonen. De gegevens werden verzameld op basis van diepte-interviews met de stagebegeleiders en GOK-coördinatoren van een aantal scholen in de provincie Antwerpen. Uiteindelijk blijken er in de onderzochte richtingen in de betrokken scholen geen verschillen te zijn tussen autochtone en allochtone leerlingen wat de stage betreft.

Gelijke onderwijskansen – allochtonen – stages – rational choice model – TSO - BSO

VOORWOORD

Deze masterscriptie heeft me gedurende het hele academiejaar bezig gehouden. Het heeft me veel tijd en moeite gekost, maar uiteindelijk is het toch afgeraakt. En dit mede dankzij de steun van een aantal mensen die ik zou willen bedanken.

Eerst en vooral zou ik mijn promotor willen bedanken die mij met raad en daad bijgestaan heeft om een juiste richting in het onderzoek te vinden en om mij enigszins bij te scholen in het onderwerp van deze scriptie. Tevens zou ik Mieke De Lathouwers van de Wetenschapswinkel en Joeri Colson van het Minderhedenforum willen bedanken voor hun aanwezigheid bij het overleg over de richting van het onderzoek en de opvolging ervan.
Mijn dank gaat ook uit naar de twaalf respondenten en hun scholen die bereid waren om deel te nemen aan de interviews. Zonder hun verhaal was het niet mogelijk geweest een volwaardige scriptie neer te zetten.
Ik zou eveneens iedereen willen bedanken die mij gedurende dit jaar gesteund heeft tijdens het werken aan mijn scriptie. Heel belangrijk zijn mijn ouders, zus en broer geweest. Mijn moeder en zus voor het nalezen van de scriptie. Daarnaast ben ik mijn vrienden zeer dankbaar voor hun luisterend oor en bemoedigende woorden wanneer ik het even niet meer zag zitten. Maar ook om te delen in de vreugde wanneer het allemaal goed verliep. Uiteraard ben ik hen dankbaar om mij af en toe mijn scriptie te doen vergeten door samen leuke dingen te doen.

Ik heb er lang aan gewerkt en heb heel wat bijgeleerd de voorbije maanden. Het onderwerp heeft me erg kunnen boeien. Ik hoop voor u hetzelfde.

Veel leesplezier.

INHOUDSTAFEL

VOORWOORD i
INHOUDSTAFEL ii
LIJST VAN TABELLEN EN FIGUREN iv
1 Inleiding 1
2 Literatuurstudie 3
2.1 ENKELE HARDE CIJFERGEGEVENS 3
2.1.1 Kleuterschool 3
2.1.2 Lagere school 4
2.1.3 Secundair onderwijs 7
2.2 GELIJKE ONDERWIJSKANSEN (GOK) 10
2.2.1 Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen (GOK I) 10
2.2.2 Uitwerking GOK 11
3 Theoretisch kader 15
3.1 RATIONAL CHOICE MODEL 15
3.2 IS HET ONDERWIJS WEL GELIJK? TWEE PRINCIPES PROBEREN HET OP HUN EIGEN MANIER 17
3.2.1 Meritocratie 17
3.2.2 Egalitarisme 18
3.3 TOT SLOT 19
4 Case study: stages in het zesde jaar BSO en TSO 20
4.1 ONDERZOEKSVRAGEN 20
4.2 METHODE 21
4.2.1 Bepaling richtingen 21
4.2.2 Bepaling scholen 24
4.2.3 Bepaling en bevraging respondenten 25
4.3 RESULTATEN 26
4.3.1 Houtbewerking en houttechnieken 26
4.3.2 Verzorging en gezondheids- en welzijnswetenschappen 31
5 Besluit 39
6 Bibliografie 42
7 Bijlagen 47

7.1 BIJLAGE 1: MAIL 47
7.2 BIJLAGE 2: VRAGENLIJST 48

LIJST VAN TABELLEN EN FIGUREN

Tabellen

Tabel 1: Overzicht interviews per school

Figuren

Figuur 1: Niet-participatie aan het onderwijs door 2,5-3 jarigen in Vlaanderen

Figuur 2: Kans op achterstand in de lagere school in Vlaanderen

Figuur 3: Kans op achterstand in secundair onderwijs in Vlaanderen

Figuur 4: Percentage jongens en meisjes in de derde graad

Figuur 5: Studie-oriëntatie binnen het secundair onderwijs, naar diploma moeder, nationaliteit, geslacht en gezinstoestand (%), Zesde jaar ASO-TSO/KSO-BSO

1 Inleiding

Onderwijs is een basisrecht in onze samenleving. Iedereen heeft recht op een degelijke ontplooiing naargelang de capaciteiten die men heeft. Op dit vlak zou er geen onderscheid mogen zijn tussen verschillende individuen of sociale groepen in de samenleving. Wanneer we naar de werkelijkheid kijken, valt vooral de fundamentele ongelijkheid van de schoolloopbanen op van groepen die ook onderaan de maatschappelijke ladder staan in onze samenleving (Groenez, et al., 2003; Hirtt et al. et al., 2007). Niet iedereen heeft dezelfde mogelijkheden om het onderwijs succesvol te doorlopen en de schoolloopbaan te beëindigen met een diploma hoger onderwijs. Onderweg naar dit eindpunt zijn er heel wat struikelblokken. Heel wat leerlingen lopen een achterstand op, zakken af van ASO naar TSO, BSO en soms zelfs BuSO (het alombekende watervalfenomeen) en er zijn er ook een heel aantal die vroegtijdig de school verlaten (Creten et al., 2002). Heel wat leerlingen hebben uiteindelijk enkel een diploma secundair onderwijs of verlaten zelfs de schoolbanken zonder kwalificatie. Opvallend is dat dit meestal leerlingen uit zwakkere sociale groepen zijn, de zogenaamde GOK-leerlingen[1]. In het kader van het onderwerp van deze scriptie, de stages in de derde graad TSO en BSO, is het interessant deze dynamieken in het Vlaamse onderwijs te bestuderen. Het Minderhedenforum stelde de vraag om de stages in de derde graad van het secundair onderwijs te onderzoeken omdat zij stellen dat stages vaak moeizaam verlopen voor allochtone leerlingen. Deze laatsten wijten dit aan discriminatie. Vanwege het watervalfenomeen treffen we heel wat zwakkere groepen aan in deze onderwijsvormen en dus ook allochtonen. De vraag is dan of deze ongelijkheid ook doorwerkt in de stages. We maken hier het verschil enerzijds tussen autochtonen en allochtonen en anderzijds tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen.

Om onze vraag te kunnen beantwoorden beginnen we met een overzicht van de situatie van de ongelijkheid in het onderwijs in Vlaanderen. De verschillende onderwijsniveaus en de verschillende sociale groepen komen hierbij aan bod. Vervolgens bespreken we de inspanningen van de overheid om deze ongelijkheid het hoofd te bieden aan de hand van haar Gelijke onderwijskansenbeleid (ondermeer op basis van het Decreet gelijke onderwijskansen-1). In het theoretisch kader komen enkele theoretische inzichten aan bod die de situatie van zwakkere sociale groepen in het onderwijs kan verklaren. We vullen deze theoretische

[1] GOK = Gelijke Onderwijskansen, een verdere bespreking in paragraaf 2.2

inzichten aan met gegevens die we verkregen hebben via open interviews met stagebegeleiders en GOK-coördinatoren over hun ervaringen met ongelijkheid en discriminatie op de stageplaats in 12 scholen in de provincie Antwerpen. Ten slotte proberen we een antwoord te geven op de hoofdvraag: worden GOK-leerlingen anders behandelen op hun stageplaats?

2 Literatuurstudie

We kunnen de literatuurstudie opdelen in twee grote delen. We geven eerst een overzicht van de cijfers in verband met de doorstroom doorheen het leerplichtonderwijs van de verschillende sociale groepen in de samenleving. We doen dit achtereenvolgens voor de kleuterschool, de lagere school en het secundair onderwijs. Daarna komt het gelijke onderwijskansenbeleid aan bod. We bespreken het GOK-decreet en haar toepassing.

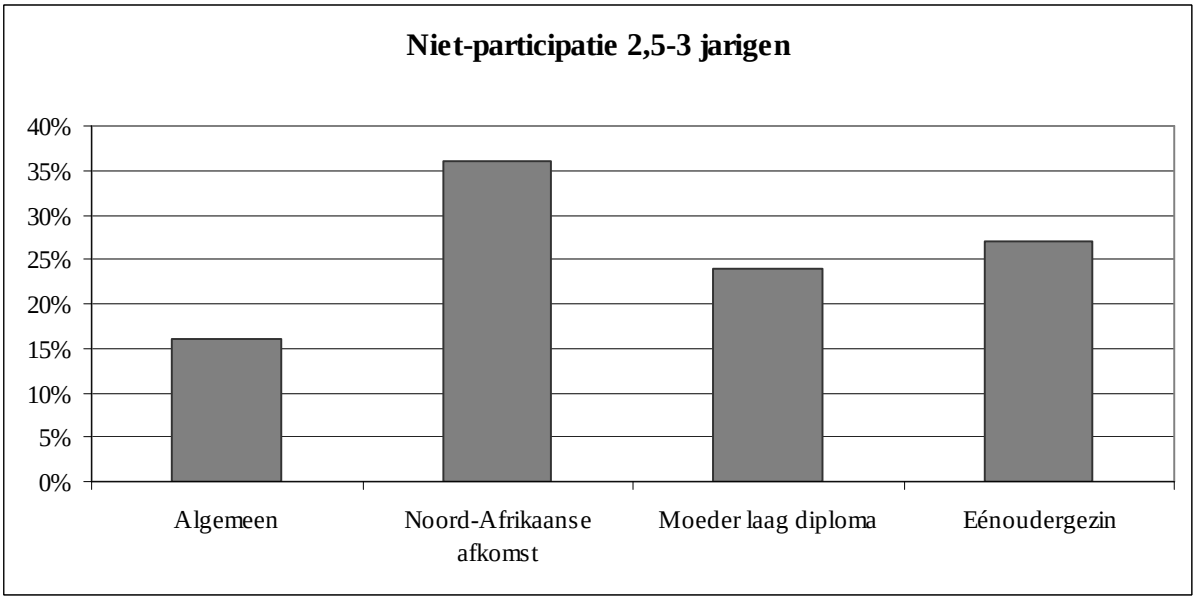
2.1 ENKELE HARDE CIJFERGEGEVENS

2.1.1 Kleuterschool

Het staat vast dat de ongelijkheid al begint in de kleuterschool. Zo blijkt uit onderzoek dat in Vlaanderen gemiddeld 16% van de 2,5- tot 3-jarigen niet naar de kleuterschool gaat (Groenez et al.., 2003; Hirtt et al. et al., 2007). We kunnen de volgende risicogroepen onderscheiden: Noord-Afrikaanse kinderen, kinderen van een lagergeschoolde moeder en kinderen uit eenoudergezinnen (zie Figuur 1). In de eerste groep is er een niet-participatie van 36%, de tweede groep kent een niet-participatie van 20 à 24% en de laatste een van ongeveer 27%. Bij Noord-Afrikaanse kinderen zou deze achterstand voor een deel toe te schrijven zijn aan de beroepssituatie van hun ouders (wat een grote invloed heeft op de onderwijsparticipatie): 54% van deze vaders en 80% van deze moeders zijn werkloos (Groenez et al., 2003; Hirtt et al. et al., 2007). Maar ook de taalachterstand in lagere sociale milieus en cultuurverschillen kunnen een verklaring bieden (Groenez et al., 2003). Uiteindelijk zal gemiddeld 3,9% van de kinderen uit de derde kleuterklas een achterstand oplopen.

Uit de cijfers blijkt dat de drie al vermelde groepen een hogere kans hebben op achterstand. Bij kinderen van laaggeschoolde moeders bedraagt dit ongeveer 10%, bij kinderen van Noord-Afrikaanse afkomst 15% en bij kinderen uit eenoudergezinnen ongeveer 13% (Groenez et al., 2003). Bij de laatste groep kan de achterstand toegeschreven worden aan de socio-emotionele problemen, aan de beperkte hoeveelheid menselijk kapitaal aanwezig in een eenoudergezin en aan minder materieel comfort (Groenez et al., 2003).

Figuur 1: Niet-participatie aan het onderwijs door 2,5-3 jarigen in Vlaanderen



Bron: Groenez et al., 2003

Een latere start in de kleuterschool en de opgelopen achterstand zouden tot vertraging leiden in de verdere schoolloopbaan van deze kinderen.

2.1.2 Lagere school

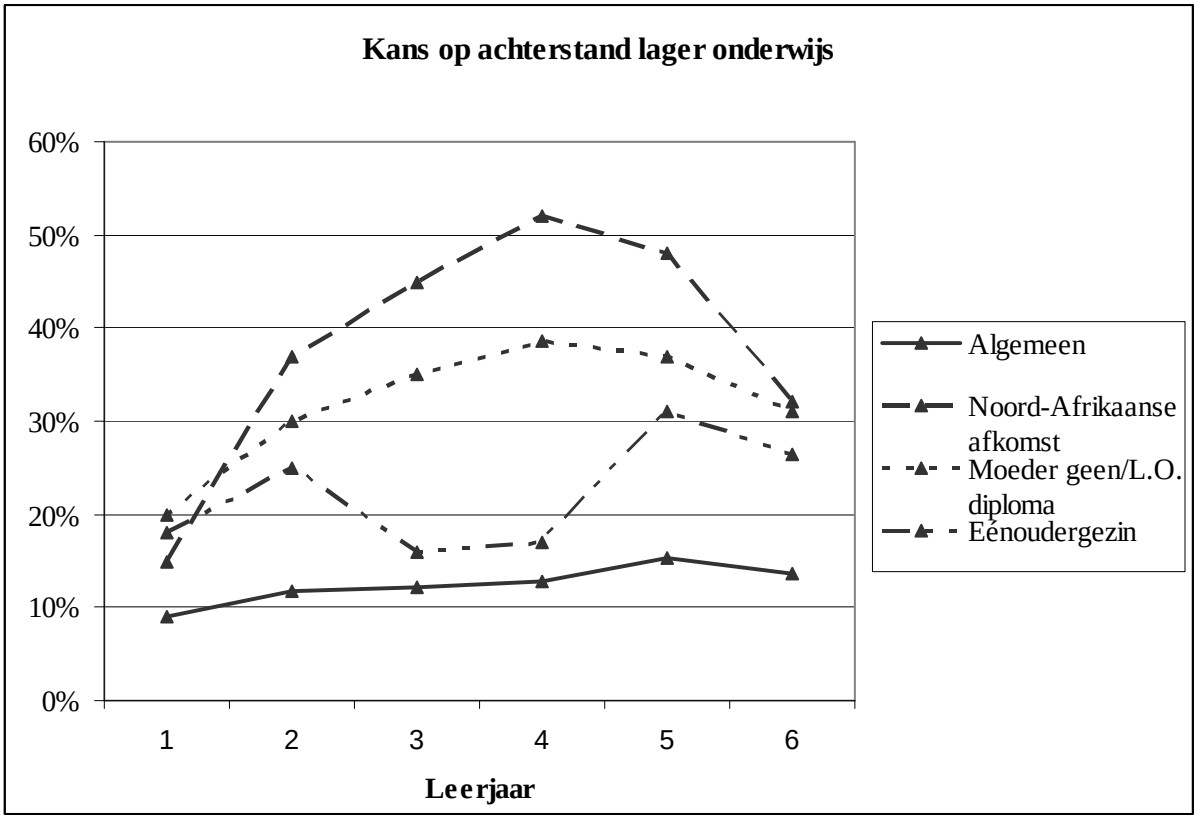
Als we de PSBH-data[2] voor de lagere school bekijken, vinden we dat in het eerste leerjaar 9% van de leerlingen al een achterstand heeft opgelopen (Groenez et al., 2003). Dit percentage stijgt tot in het vijfde leerjaar tot 15,3% maar daalt in het zesde leerjaar terug tot 13,7%. Deze daling kan worden verklaard door de doorverwijzing van leerlingen met een achterstand naar het buitengewoon lager onderwijs of eventueel zelfs al naar het eerste jaar van de B-stroom van het secundair onderwijs[3], een andere indicator voor de ongelijkheid in het lager onderwijs. Ook hier speelt de sociale afkomst van de leerlingen een belangrijke rol. Het gaat om dezelfde kansengroepen als in de kleuterschool.

[2] PSBH = Panel Studie van Belgische Huishoudens

[3] Leerlingen komen hierin terecht wanneer ze de overstap maken van het lager naar het secundair onderwijs, zonder dat ze de eindtermen van het lager onderwijs behaald hebben, dus in geval van een leerachterstand, of indien ze minder geschikt zijn voor overwegend theoretisch onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008: on line).

Daarnaast onderscheidt men nog volgende groepen met meer kans op achterstand: anderstalige kinderen, kinderen van inactieve ouders en kinderen van ouders met een lage socio-professionele status (Groenez et al., 2003). We bespreken de cijfergegevens van de groepen die al bij het kleuteronderwijs aan bod kwamen (zie Figuur 2).

Figuur 2: Kans op achterstand in de lagere school in Vlaanderen



Bron: Groenez et al., 2003

Ten eerste zijn er grote verschillen naargelang van de etnische afkomst van de leerlingen: in het eerste leerjaar heeft ongeveer 15% van de Noord-Afrikaanse kinderen al een achterstand opgelopen, terwijl dit voor kinderen uit West-Europa/VS slechts 8% bedraagt (Groenez et al., 2003). Het verschil tussen beide groepen blijft toenemen met een hoogtepunt in het vierde leerjaar: hier heeft ongeveer 11% van de kinderen uit West-Europa/VS kans op achterstand tegenover ongeveer 51% van de Noord-Afrikaanse kinderen. Vanaf het vijfde leerjaar wordt het verschil - zoals al vermeld - terug kleiner. In het zesde leerjaar bedragen de cijfers ongeveer 13% voor kinderen uit West-Europa/VS en ongeveer 32,5% voor kinderen van Noord-Afrikaanse afkomst. Deze daling bij Noord-Afrikaanse kinderen kan dus worden toegeschreven aan de heroriëntering naar het buitengewoon lager onderwijs of de B-stroom

(zie hoger). Ongeveer 9,5% van de leerlingen van Noord-Afrikaanse afkomst zit in het buitengewoon lager onderwijs, tegenover iets meer dan 4% van de leerlingen afkomstig uit West-Europa/VS (Groenez et al., 2003). Uit de PSBH-data kunnen we echter afleiden dat deze oververtegenwoordiging eerder komt door de socio-economische factoren van de ouders, dan door nationaliteit en taal.

Ook het diploma van de moeder is een belangrijke verklarende factor voor de opgelopen achterstand in het lager onderwijs (Groenez et al., 2003). Kinderen van moeders met een diploma hoger onderwijs hebben 2 à 3% kans op achterstand, terwijl kinderen van moeders zonder of met enkel een diploma lager onderwijs in het eerste leerjaar al 20% kans hebben op achterstand. Dit blijft stijgen tot ongeveer 39% in het vierde leerjaar en daalt daarna tot ongeveer 31% in het zesde leerjaar.

Ten slotte speelt ook de gezinssamenstelling een belangrijke rol in de verklaring van de achterstand (Groenez et al., 2003). In twee-oudergezinnen schommelt de kans rond de 10%, terwijl die bij eenoudergezinnen nogal fluctueert. Uit de cijfergegevens blijken twee cruciale momenten de schoolloopbaan doorheen het lager onderwijs te bepalen: de overgang van het eerste naar het tweede en de overgang van het vierde naar het vijfde leerjaar. In het eerste geval is er een plotse stijging van ongeveer 18% naar ongeveer 25%. Daarna daalt de kans op achterstand weer tot ongeveer 16% en dit blijft ook zo in het vierde leerjaar, maar in de overgang naar het vijfde leerjaar is er weer een stijging tot ongeveer 31% (Groenez et al., 2003).

Het is belangrijk op te merken dat de PSBH-gegevens enkele beperkingen hebben (Groenez et al., 2003). Men moet rekening houden met het feit dat het met de beschikbare gegevens niet mogelijk is gedetailleerde indicatoren per jaar te meten. Daarnaast is er ook het probleem van de uitval van leerlingen uit de zwakkere sociale milieus. Maar SiBO-onderzoek[4] naar leerprestaties van leerlingen in het eerste en tweede leerjaar bevestigt de trends die Groenez et al. beschrijven (Verhaeghe en Van Damme, 2007). Er blijken verschillen naargelang de sociale en etnisch-culturele achtergrond als men kijkt naar sociale achtergrond, thuistaal en leerprestaties. Kinderen van een lagere sociale achtergrond en een andere thuistaal dan het Nederlands blijken een achterstand te hebben voor wiskunde, spelling en technisch lezen. Er

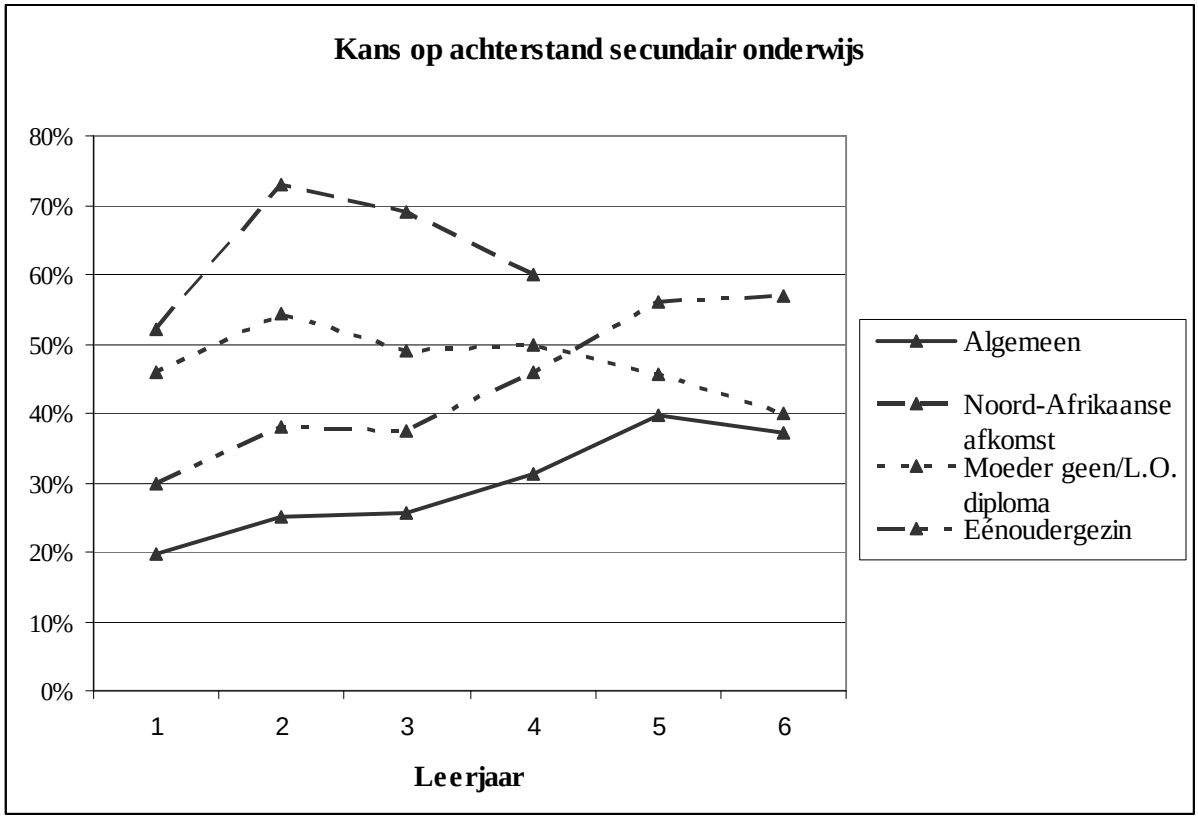
[4] SiBO = Schoolloopbanen in het Basisonderwijs (Steunpunt Loopbanen, 2009: on line)

is sprake van een inhaalbeweging, maar de kloof blijft groot (Verhaeghe en Van Damme, 2007).

2.1.3 Secundair onderwijs

Ook in het secundair onderwijs lopen leerlingen vertraging op: in het eerste jaar heeft 19,6% een achterstand opgelopen en dit percentage blijft stijgen tot 39,7% in het vijfde jaar, waarna het terug daalt tot 37,2% (Groenez et al., 2003). Deze daling kan men verklaren doordat er heel wat jongeren ongekwalificeerd de school verlaten. Worden deze leerlingen wel meegerekend komt men op 40,3% leerlingen met een achterstand. Ook hier speelt sociale achtergrond een belangrijke rol. We kunnen hier dezelfde kansengroepen onderscheiden als in het lager onderwijs. We bespreken alleen de invloed van nationaliteit, opleiding van de moeder en de gezinssamenstelling op de opgelopen achterstand (zie Figuur 3). Gemeenschappelijk aan alle drie de groepen is dat ze eerder de neiging hebben tot heroriëntering dan tot blijven zitten. Deze laatste keuze is kenmerkend voor de 'hogere' sociale groepen (Groenez et al., 2003; Hirtt et al. et al., 2007). Heroriëntering leidt tot het alombekende *watervalsysteem*, waarbij de leerlingen afdalen naar de lagere onderwijsvormen. De ongelijkheid in het secundair onderwijs is dus niet meer zo sterk een zaak van zittenblijven, maar komt ook tot uiting in het afzakken naar het TSO en BSO, en naar het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Dit leidt tot grote ongelijkheid bij de doorstroom naar het hoger onderwijs, aangezien er vele studenten uit deze sociale groepen geen diploma halen dat toegang verschaft tot het hoger onderwijs (Hirtt et al. et al., 2007). De evolutie van de kans op achterstand voor de verschillende kansengroepen is af te lezen in Figuur 3.

Figuur 3: Kans op achterstand in secundair onderwijs in Vlaanderen



Bron: Groenez, 2003

In wat volgt bespreken we de gegevens inzake de invloed van etniciteit, gezinssamenstelling en het diploma van de moeder.

Ten eerste is het verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen ook in het secundair onderwijs relevant. Als we de kans op achterstand tussen jongeren uit West-Europa/VS weer vergelijken met die van jongeren van Noord-Afrikaanse afkomst, stellen we grote verschillen vast (Groenez et al., 2003). In het eerste jaar secundair onderwijs bedragen de cijfers respectievelijk ongeveer 17,5% en ongeveer 52%. In het tweede jaar stijgen beide cijfers respectievelijk tot ongeveer 21,5% en ongeveer 73%. Daarna zetten de cijfers van de jongeren van Noord-Afrikaanse afkomst een daling in tot 60% in het vierde jaar. Voor de derde graad zijn er geen cijfergegevens beschikbaar wegens een te laag aantal nog aanwezig in het secundair onderwijs (Groenez et al., 2003). Dit kan te wijten zijn aan vervroegde en dus ongekwalificeerde uitstroom. Bij de jongeren afkomstig uit West-Europa/VS stijgt het percentage verder tot ongeveer 39% in het vijfde jaar, wat stabiel blijft in het zesde jaar. Wat de verschillen in het secundair onderwijs betreft, zou de etnische afkomst, naast socio-

economische factoren, eveneens een invloed uitoefenen (Groenez et al., 2003). Het gaat hier om algemene gegevens over jongeren van allochtone afkomst in het secundair onderwijs, maar men dient op te merken dat men allochtone jongeren veel minder vaak tegenkomt in ASO, maar vooral in TSO en BSO. Daarnaast zit al meer dan de helft van de Noord-Afrikaanse jongeren in de B-stroom en dit loopt op tot 70% in het vierde jaar BSO. De oorzaak hiervan is de al vermelde neiging tot heroriëntering (Groenez et al., 2003; Hirtt et al., 2007). Het staat vast dat deze achterstand een gevolg is van de laattijdige intrede in het basisonderwijs (Duquet et al., 2006).

Vervolgens is er een verschil in de achterstand en oriëntatie tussen één- en twee-oudergezinnen (Groenez et al., 2003). In het eerste jaar ligt de kans op achterstand in twee-oudergezinnen op ongeveer 18%, 12 procentpunten lager dan in eenoudergezinnen waar dit op ongeveer 30% ligt. In beide gevallen stijgt het ongeveer tot in het vijfde jaar, voor eenoudergezinnen tot ongeveer 56% en voor twee-oudergezinnen tot ongeveer 38%. Enkel binnen de twee-oudergezinnen is er een, zeer lichte, daling in de overgang naar het zesde jaar tot ongeveer 36%. Wat de studieoriëntatie in het eerste jaar betreft, blijkt de gezinssamenstelling niet echt een invloed uit te oefenen (Groenez et al., 2003; Hirtt et al., 2007). Zo zit ongeveer 13% van de kinderen uit twee-oudergezinnen tegenover ongeveer 10,5% van de kinderen uit eenoudergezinnen in het eerste jaar van de B-stroom. In het vierde jaar is het percentage uit eenoudergezinnen echter groter, nl. 16% tegenover ‘slechts’ 9% van de kinderen uit tweeoudergezinnen.

Ten slotte is er een verschil in kans op achterstand naargelang van het diploma van de moeder. Een hoger diploma betekent een kleinere kans op achterstand, maar de verschillen convergeren tot in het zesde middelbaar (Groenez et al., 2003). In het eerste jaar is de kans op achterstand bij kinderen van een laaggeschoolde moeder ongeveer 46%, tegenover ongeveer 8% bij kinderen van een moeder met een hoger diploma.

In de volgende paragraaf bespreken we het GOK-beleid en haar uitvoering.

2.2 GELIJKE ONDERWIJSKANSEN (GOK)

Naar aanleiding van de grote ongelijkheid in het onderwijs lanceerde de toenmalige Vlaamse Minister voor onderwijs, Marleen Vanderpoorten, het decreet op Gelijke Onderwijskansen (GOK). Het gaat om een ondersteuningsaanbod dat alle kinderen dezelfde kansen wil bieden voor een optimale ontwikkeling (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008: on line). In september 2002 was er de eerste uitwerking van het project in het decreet Gelijke Onderwijskansen. Dit decreet ging samen met de eerste GOK-cyclus, GOK I, en heeft als belangrijkste doelstelling voor iedereen het recht op inschrijving in een school naar keuze te waarborgen. Later, in 2003 (Bradt en De Paepe, 2006), volgde een volgende GOK-decreet, dat een geïntegreerd zorgaanbod als doel stelt zodat men een zorgbrede werking kan ontwikkelen, gericht op kansarme kinderen. Dit kwam tot uitwerking in de tweede GOK-cyclus die startte in september 2005. In september 2008 heeft men de derde golf inzake gelijke onderwijskansen opgestart (GOK III): 'Maatwerk in samenspraak' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Deze cyclus legt mee de nadruk op inclusief onderwijs.

In wat volgt bespreken we de verschillende GOK-cycli. Vervolgens komt de rol van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen aan bod. En ten slotte hebben we het nog over hoe de GOK-decreten in de praktijk toegepast worden.

2.2.1 Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen (GOK I)

Het decreet inzake gelijke onderwijskansen kwam tot stand in 2002 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Het is erop gericht alle kinderen evenwaardige ontplooiings- en onderwijskansen te bieden (Thys, 2002). Het kan algemeen samengevat worden als een recht op inschrijving voor iedereen in een school naar keuze. Twee voorwaarden zijn noodzakelijk om het recht op inschrijving te kunnen waarborgen. Artikel III.1 van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1 legt vast dat de leerling in kwestie aan de toelatingsvoorwaarden, zoals instapleeftijd en kennis van het Nederlands, moet voldoen en dat de ouders moeten instemmen met het pedagogisch project van de school en het schoolreglement (Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1, 2002; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2005). Men wil er op deze manier voor zorgen dat er meer diversiteit is in de scholen en dat het aantal concentratiescholen vermindert (Vandenbroucke, 2004).

Daarnaast poogt het decreet nog andere doelstellingen te bereiken: het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie, en ten slotte het bevorderen van sociale cohesie (Bradt en De Paepe, 2006). Concreet omvat het GOK-beleid drie componenten: het inschrijvingsbeleid (een onvoorwaardelijk recht op inschrijving), de lokale overlegplatforms (LOP's) die ter plaatse het gelijkekansenbeleid uitvoeren en het ondersteuningsbeleid om een zorgbrede werking te kunnen ontwikkelen (Bradt en De Paepe, 2006: 9-10; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2005; Thys, 2002).

2.2.2 Uitwerking GOK

De uitwerking van het GOK-beleid is samengevat in een extra ondersteuningsaanbod en werkt in cycli van drie jaar, waarvoor de scholen hulpmiddelen en extra uren krijgen. Dit hangt af van de kenmerken van de leerlingen, bepaald aan de hand van de GOK-indicatoren. De indicatoren voor de bepaling van de GOK-leerlingen zijn niet in alle graden van het onderwijs dezelfde. Artikel VI.2, paragraaf 1 van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1 onderscheidt vijf gelijkekansenindicatoren die peilen naar de socio-economische achtergrond van de leerlingen (Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1, 2002): het gezin krijgt een schooltoelage, de ouders behoren tot de rondtrekkende bevolking, de moeder heeft geen diploma secundair onderwijs, de leerling leeft buiten het gezin (tijdelijk of permanent) en de thuistaal is niet Nederlands (TNN).

Het decreet stelt in artikel VI.3, 1° dat minstens 10% van de leerlingen in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs aan minstens één van de indicatoren moet voldoen om aanspraak te kunnen maken op extra personeel (Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1, 2002). Het is echter belangrijk op te merken dat de thuistaal alleen als indicator niet geldt en enkel in combinatie met een andere indicator doorweegt. Elk van de indicatoren hebben een bepaald gewicht op basis waarvan de leerlingen dan punten sprokkelen die dan uiteindelijk bepalen hoeveel hulpmiddelen de school krijgt.

Voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs onderscheidt artikel VI.11 van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1 dezelfde gelijkekansenindicatoren. In dit geval bepaalt artikel VI.12 van dat decreet dat minstens 25% van de leerlingen aan deze gelijkekansenindicatoren moet voldoen om aanspraak te maken op extra ondersteuning. Er

worden op dezelfde manier punten gegenereerd als in de basisschool en de eerste graad secundair onderwijs. Het gaat hier eerder om 'remediëring van leerachterstanden'. De indicatoren zijn de volgende: leerling heeft een achterstand van minstens twee jaar opgelopen, de leerling is een neveninstromer[5] en de leerling volgde het vorige jaar onthaalonderwijs[6].

De scholen beginnen met het opstellen van een beginsituatieanalyse om de prioriteiten te kunnen opstellen, op basis waarvan ze de invulling van het GOK-beleid baseren (VLOR, 2005). Daarna stellen de scholen een beleidsplan op voor de invulling van de GOK-uren, waarin de doelstellingen en acties worden vastgelegd. Hierin staat hoe ze de extra middelen aanwenden en welke doelstellingen ze willen nastreven om de GOK-leerlingen te ondersteunen. De school heeft twee mogelijkheden: ofwel kiest ze zelf twee doelstellingen binnen twee thema's die de Vlaamse Regering heeft vastgelegd, ofwel volgt ze één van de door de Vlaamse Regering volledig uitgewerkte clusters (Edulex, 2009; Steunpunt GOK, 2008; Vlaamse Overheid, 2008; VLOR, 2005).

Er zijn zes thema's waaruit de scholen kunnen kiezen. Wanneer men kiest voor *preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden* neemt men in het basis- en de eerste graad secundair onderwijs niet enkel de schoolse vakken in beschouwing, maar richt men zich op de hele leerling (Edulex, 2009; Steunpunt GOK, 2008; VLOR, 2005). Men richt zich niet enkel op remediëring, maar men verlegt de grenzen in de individuele aanpak. In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs gaat het om de remediëring van studie- en gedragsproblemen en doet men dit met de sociaal-emotionele, motivationele en vakoverschrijdende competenties van de leerlingen in het achterhoofd. Men heeft hierbij twee doelen: de basisaanpak van de school optimaliseren en werken aan de noden en ondersteuningen op maat van de 'zorgleerlingen' (Steunpunt GOK, 2008).
Taalvaardigheid is een volgend mogelijk aandachtspunt (Edulex, 2009; Steunpunt GOK, 2008; VLOR, 2005). Om een maximale ontplooiing op punt te kunnen stellen, moeten de

[5] een neveninstromer is volgens artikel II.1, 9° van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1 "een leerling die ingeschreven is in een leerjaar van de 2de of 3de graad van het technisch of beroepssecundair onderwijs, het vorige schooljaar in een andere school ingeschreven was én dat schooljaar een oriënteringsattest B of C behaalde" (Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1, 2002).

[6] dit is, vastgelegd in artikel 50 paragraaf 5, 7° van het Decreet betreffende het onderwijs-II, "onderwijs met voornamelijk lessen Nederlands voor kinderen van vluchtelingen en asielzoekers; ze volgen dit type onderwijs vóór ze naar de gewone school gaan" (Decreet betreffende het onderwijs-II, 1990).

leerlingen kunnen omgaan met de taal die men op school gebruikt. Het taalbeleid is er dus op gericht om deze doelstelling te bereiken.

Omgaan met diversiteit is eveneens een thema (Edulex, 2009; Steunpunt GOK, 2008). De school is een belangrijke plaats waar leerlingen leren omgaan met diversiteit. Dit past binnen het bredere kader van burgerschapsvorming en is noodzakelijk opdat alle leerlingen gelijke kansen hebben op een succesvolle loopbaan.

Onder *socio-emotionele ontwikkeling* verstaat men het welbevinden, het zelfbeeld en de sociale competentie van de leerling, met aandacht voor het klimaat in de klas en op school (Edulex, 2009; Steunpunt GOK, 2008). Men wil een zicht krijgen op de sociale en emotionele aspecten die belangrijk zijn in de dagelijkse werking van klas en school. Dit is belangrijk opdat de leerlingen alle kansen krijgen op een goede ontwikkeling. Om hieraan te kunnen voldoen moet men een goed beeld hebben van de situatie van het kind en van de differentiële klassituatie (Steunpunt GOK, 2008).

De aandacht voor *doorstroming en oriëntering* is er omdat niet alle leerlingen van thuis dezelfde impulsen meekrijgen die leiden tot bepaalde vaardigheden, interesses, waarden en ambities (Edulex, 2009; Steunpunt GOK, 2008; VLOR, 2005). Dit komt niet altijd overeen met de verwachtingen en vereisten van de school. Deze leerlingen volgen niet altijd een succesvolle schoolloopbaan, en hier moet de school rekening mee houden om het verschil te compenseren. Het Steunpunt GOK wil dit realiseren op vijf manieren: een onderwijsaanpak die problemen voorkomt, breed evalueren ten voordele van doorstroming en oriëntering, hoge verwachtingen stellen, keuzevaardigheden en gelijke kansen, en de ouders betrekken (Steunpunt GOK, 2008).

Leerlingen- en ouderparticipatie ten slotte is belangrijk om een dialoog op gang te trekken met ouders en leerlingen, en niet enkel om een formele participatie op poten te zetten (Steunpunt GOK, 2008; VLOR, 2005). Men leert immers heel veel van deze manier van werken, vanwege de verschillende standpunten en noden van de verschillende partijen. Zo kan de school haar beleid aanpassen aan de noden en wensen van haar ‘bevolkers’. Het is belangrijk dat de school zich afvraagt hoe ouders en leerlingen denken over participatie, zodat ze hun aanpak hierop kunnen afstemmen, rekening houdend met vier aspecten: inhoud, tijd, inspraak en procedure (Steunpunt GOK, 2008).

Artikel VI.5, paragraaf 1, 1° en artikel VI.15, paragraaf 1, 1° van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1 geven deze verschillende thema’s aan voor respectievelijk het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs en voor de tweede en derde

graad van het secundair onderwijs (Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1, 2002). Voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs kunnen ze maar uit vijf van de zes thema's kiezen. De doelstelling van socio-emotionele ontwikkeling is hier afwezig.

De school bepaalt zelf hoeveel personeel wordt ingezet en hoe ze de geldmiddelen gebruikt. De opvolging gebeurt aan de hand van een zelfevaluatie en een evaluatie door de onderwijsinspectie (Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-1, 2002; Vlaamse Overheid, 2008; VLOR, 2005). De zelfevaluatie vindt plaats in het tweede semester van het tweede jaar van de GOK-cyclus en de scholen moeten de manier waarop ze dit doen vastleggen in hun beleidsplan. De evaluatie door de onderwijsinspectie gebeurt in het derde jaar. Er wordt dan nagekeken of de doelstellingen gehaald werden, of dat er toch op zijn minst voldoende moeite voor gedaan is. Wanneer de scholen een positieve evaluatie krijgen, behouden ze hun middelen, weliswaar aangepast aan de nieuwe tellingen van de GOK-leerlingen. Als de school negatief geëvalueerd wordt, speelt ze haar GOK-uren kwijt, tenzij ze een begeleidingstraject volgt door een pedagogische begeleidingsdienst. Een eerste GOK-cyclus liep van 2002 tot 2005, de tweede begon in het schooljaar 2005-2006 en liep tot het schooljaar 2007-2008. In september 2008 ging de derde GOK-cyclus van start (Vlaamse Overheid, 2008).

Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (2008) speelt hierin een centrale rol. De hoofddoelstelling van het Steunpunt GOK is aan elke leerling de kansen bieden tot een maximale ontplooiing, zonder uitzonderingen. De werking is opgedeeld in drie clusters: basisonderwijs, eerste graad secundair onderwijs en tweede en derde graad secundair onderwijs (Steunpunt GOK, 2008).

Het Steunpunt GOK onderscheidt enkele criteria voor de uitvoering van hun doelstelling. Het komt erop neer dat ze pleiten voor een actieve aanpak, zowel vanuit leerkracht als leerling, met vooropgestelde doelstellingen en met als doel het onderwijs verder op punt te stellen (Steunpunt GOK, 2008). Leerervaringen en leeractiviteiten van de leerlingen staan centraal, net als interactie onder leerlingen en tussen leerlingen en leerkrachten. Daarnaast staan omgaan met diversiteit, een goed contact met de ouders, extra hulp voor kwetsbare leerlingen,… centraal. Maar het belangrijkste is dat elke leerling telt en gelijk behandeld wordt.

3 Theoretisch kader

3.1 RATIONAL CHOICE MODEL

We kunnen de ongelijkheid in het onderwijs bekijken vanuit het standpunt van het rational choice model (Coleman, 1990; Goldthorpe, 1996). Elk individu streeft naar nutsmaximalisatie van een aantal basisbehoeften en doet dit met de beschikbare mogelijkheden in het achterhoofd. Men spreekt van methodologisch individualisme daar sociale fenomenen verklaard worden door de actie en interactie van individuen die rationele keuzes maken (Peschar en Wesselingh, 1995). Wanneer we kijken naar het onderwijs zijn keuzes afhankelijk van het afwegen van de kosten en baten die geassocieerd worden met voortgezette deelname aan het onderwijs. Het uitgangspunt is dat individuen hun status, inkomen en zekerheid willen maximaliseren (Peschar en Wesselingh, 1995). Men kan de onderwijskeuzes zien als rationele keuzes in die zin dat als individuen voor een hoger diploma kiezen, de kans op statusverwerving hoger is. Zo is het dus mogelijk op zijn minst de status van de ouders na te streven. Dit kan variëren naargelang een aantal factoren. Ten eerste zal een gebrek aan economische middelen de participatie begrenzen (Boudon, 1973; Erikson en Jonsson, 1996). De relatieve kosten van onderwijs hebben de neiging te verschillen naargelang de sociale klasse en het inkomensniveau van het gezin. Vervolgens verschillen de onderscheiden sociale klassen in hun culturele middelen (Eriksson en Jonsson, 1996). Ouders met hogere opleidingsniveaus zullen meer kennis hebben over het onderwijssysteem en zullen beter uitgerust zijn om hun kinderen te helpen met hun huiswerk en studie. Men neemt zelfs aan dat de effecten van deze culturele middelen sterker zijn geworden dan die van economische middelen. Daarnaast schatten niet alle sociale groepen hun voordelen hetzelfde in (Smyth en McCabe, 2000). De middenklasse heeft meer te verliezen als ze niet in onderwijs blijft, omdat ze op die manier rangverlaging riskeert. Maar in regio’s met een hoge werkloosheid zien de jongeren van de arbeidersklassen niet veel voordelen in het naar school gaan. Ten slotte kan de waarschijnlijkheid op succes verschillen tussen sociale groepen (Erikson en Jonsson, 1996).

Het model dat Breen en Goldthorpe (1997) hebben opgesteld voor het verklaren van verschillen in beslissingen en prestaties met betrekking tot school en onderwijs sluit hierbij

aan: het BG-Model van schoolverworvenheid. Het model beweert het bestaan en de variatie van de ongelijkheden op macroniveau in educatieve mogelijkheden te kunnen verklaren. Het doet dit door aan te nemen dat klassenongelijkheden in schoolprestaties het totale resultaat zijn van rationele beslissingen van individuele actoren op basis van hun mogelijkheden. Daarnaast verschaft het model een kader om primaire en secundaire effecten te integreren (Breen en Goldthorpe, 1997). De auteurs houden hierbij twee zaken in het achterhoofd. Ze veronderstellen dat er een klassestructuur bestaat en dat deze klassen een hiërarchische ordening kennen. Ze gaan ook uit van het bestaan van een onderwijssysteem, dat onderwijsinstellingen definieert die beschikbaar zijn voor leerlingen in opeenvolgende stadia in de educatieve ontwikkeling. Dit systeem biedt verschillende keuzemogelijkheden aan (Breen en Goldthorpe, 1997). Breen en Goldthorpe (1997) gaan ervan uit dat schoolprestaties resulteren uit instrumenteel rationele beslissingen tussen verschillende mogelijke schoolcarrières. Drie factoren zijn noodzakelijk en voldoende om deze selecties te verklaren. Er zijn de directe en indirecte kosten die men verwacht wanneer kinderen op een verschillende manier onderwijsgraden realiseren. Vervolgens is de mate waarin men van kinderen verwacht dat ze succesvol veeleisende schoolcarrières volbrengen een verklarende factor. En ten slotte de belangrijkste factor die klasseverschillen in schoolverworvenheid moet verklaren is het motief om de status van de familie te behouden (Breen en Goldthorpe, 1997).

Later hanteren we dit theoretisch kader om de plaats van GOK- en allochtone leerlingen in TSO en BSO te kaderen. Als we de GOK-indicatoren in acht nemen en het aandeel aanwezig in TSO en BSO kunnen we aannemen dat ouders nogal rationeel nadenken over de schoolcarrières van hun kinderen. Het grootste deel van de leerlingen voldoet immers aan de GOK-indicatoren zoals hierboven uiteengezet. Veel leerlingen beginnen wel in ASO, maar komen via heroriëntering en de waterval terecht in TSO en BSO (Groenez et al., 2003; Hirtt et al. et al., 2007). Na een studie in het beroepsonderwijs is het mogelijk om meteen te gaan werken, zonder nog verder te studeren. Na het technisch onderwijs is het nodig nog een hogere studie aan te vatten. In het algemeen secundair onderwijs zitten over het algemeen weinig GOK-leerlingen. De meeste van de leerlingen in het ASO kiezen voor deze onderwijsvorm om nadien nog hogere studies te volgen. Ook het diploma van de moeder speelt een belangrijke rol in de studie-oriëntatie van haar kinderen (Groenez et al., 2003).

3.2 IS HET ONDERWIJS WEL GELIJK? TWEE PRINCIPES PROBEREN HET OP HUN EIGEN MANIER

Het onderwijs is al veel toegankelijker voor iedereen (Pelleriaux, 2000). Er is sprake van een massificatie van het onderwijs waarbij iedereen al langer studeert dan een eeuw geleden. De vraag is enkel of het onderwijs dan ook gelijker is geworden. Er zijn twee principes die elk op hun manier gelijkere kansen in het onderwijs nastreven: de meritocratie en het egalitarisme. Beide visies gaan ervan uit dat men zijn sociale positie moet verwerven, en niet dat deze toegewezen wordt.

3.2.1 Meritocratie

Het meritocratisch principe houdt in dat iedereen zijn maatschappelijke positie verwerft op basis van verdienste (Marshall, 1950; Young, 1958). Dit houdt zowel talent als persoonlijke inspanning in. Deze benadering gaat ervan uit dat er drie factoren zijn die de sociale ongelijkheid kunnen verklaren: natuurlijke aanleg, sociale afkomst en persoonlijke voorkeuren en inspanningen. De meritocraten vinden alles wat te maken heeft met sociale afkomst onrechtvaardig en willen dit dan ook zoveel mogelijk uitschakelen om zo voor iedereen de gewenste maatschappelijke positie mogelijk te maken. Er zijn drie grote principes te onderscheiden.

Iedereen moet een gelijke toegang krijgen tot het onderwijs volgens zijn natuurlijke aanleg (Young, 1958). In het Vlaamse onderwijssysteem komt dit eerste principe van de ‘gelijke kansen’ naar voor in de leerplicht tot 18 jaar en de kosteloosheid van het onderwijs (Hirtt et al. et al., 2007; Nicaise, 2001). Op deze manier zou iedereen aan het onderwijs kunnen deelnemen en zouden er dus voor niemand drempels zijn.

Een tweede principe is de ongelijke behandeling van individuen op basis van verdienste (Young, 1958). Dit betekent dat er meer geïnvesteerd wordt in talenten omdat zij later meer zullen bijdragen tot de maatschappij. Men kan zich echter wel de vraag stellen of het tweede principe niet leidt tot een mattheuseffect (Merton, 1968). Mensen met talent worden dus extra ondersteund. Dergelijke processen zijn voor de Belgische en Vlaamse context uitvoerig beschreven door Prof. Deleeck voor wat betreft de sociale zekerheid (Deleeck, 2003). Het watervalsysteem in het Vlaamse onderwijs is hier een goed voorbeeld van: het werkt als een

filter waarbij de leerlingen die zwakker presteren en minder talenten hebben, overgeheveld worden naar de zwakkere onderwijsrichtingen om dan zo uit te komen bij het BSO (Hirtt et al. et al., 2007; Nicaise, 2001; Pelleriaux, 2000). De sterke leerlingen krijgen alle kansen om zich verder te ontplooien en over te schakelen naar het voortgezet onderwijs.

Een laatste principe gaat er van uit dat de ongelijkheid op basis van sociale afkomst zal verdwijnen (Young, 1958).

3.2.2 Egalitarisme

Het tweede principe, het egalitarisme, houdt een gelijke waardigheid en een gelijke vrijheid van mensen in (Hirtt et al., 2007). Iedereen krijgt gelijke kansen. In het geval van het onderwijs betekent dit dat het een recht is voor iedereen en dat het niet steunt op de talenten van de individuen. Het egalitarisme verschilt voor de situatie in de basisschool en in het secundair onderwijs. In het eerste geval gaat het om gelijke uitkomsten terwijl het in het tweede geval meer over gelijke kansen gaat (Hirtt et al., 2007). Rawls gaat ervan uit dat mensen het eens zullen raken over het feit dat basisgoederen gelijk verdeeld moeten worden omdat talenten onverdiend zijn (Rawls, 1971). In het basisonderwijs gaat het egalitarisme ervan uit dat iedereen een gelijke uitkomst kan halen.

T.H. Marshall (1950) ontwikkelde een visie op burgerschap die bij het egalitarisme aansluit. Deze kende drie soorten rechten: burgerrechten, politieke rechten en sociale rechten. De sociale rechten omvatten een heel scala aan rechten, waaronder het recht op openbaar onderwijs. Indien deze rechten gewaarborgd worden, creëert men gelijkheid in de samenleving (Marshall, 1950). In ons onderwijssysteem daarentegen gaat het om gelijke kansen aan het begin van de onderwijsloopbaan, maar er wordt toegelaten dat niet iedereen dezelfde uitkomsten heeft (Hirtt et al., 2007). Het egalitair principe zegeviert aan de start, maar uiteindelijk heeft iedereen even veel kans op ongelijke uitkomsten.

Er worden echter heel wat inspanningen gedaan om dit egalitair principe te bereiken (Hirtt et al., 2007). Men heeft in Vlaanderen onder meer de eindtermen[7] ingevoerd om te verzekeren

[7] "Eindtermen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie" (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009: on line).

dat alle leerlingen minstens een bepaald niveau van onderwijs verwerven en dus tot op zekere hoogte gelijke competenties (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2009). In het basisonderwijs heeft men enkel eindtermen op het einde van de lagere school. In het secundair onderwijs wordt dit opgesplitst in basisvorming en een specifiek gedeelte[8], en voor de tweede en derde graad ook nog een complementair gedeelte.

3.3 TOT SLOT

In het volgende deel verbinden we dit theoretisch kader met de case study over de stages in de derde graad van TSO en BSO. We passen het rational choice model hier op toe en gaan na welk van de twee besproken principes, meritocratie of egalitarisme, het beste passen binnen de scholen. Alvorens dit te doen volgt er een toelichting over de methode en een toelichting van de resultaten.

[8] Het gaat hier om "vaardigheden en specifieke kennis, inzichten en attitudes" (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2009: on line).

4 Case study: stages in het zesde jaar BSO en TSO

4.1 ONDERZOEKSVRAGEN

Stages in het secundair onderwijs zijn een zaak van TSO en BSO. En aangezien uit de cijfers blijkt dat allochtone jongeren vaker voorkomen in TSO dan in BSO, zullen zij dus vaker een stage moeten lopen dan autochtone jongeren. Maar het vinden en het lopen van zo'n stage zou, zo stelt het Minderhedenforum, niet altijd zonder problemen verlopen. Allochtone jongeren menen dat ze vaak af te rekenen krijgen met discriminatie. Daarom zijn we in deze case study nagegaan of dit werkelijk het geval is.

De hoofdvraag die behandeld wordt is de volgende: hebben alle leerlingen gelijke kansen als het aankomt op de stages in de derde graad TSO en BSO? De problematiek van de stages van allochtone leerlingen komt aan bod als case study. Er zijn verschillende deelvragen aan bod gekomen. Hoe verloopt het zoeken en vinden van een stage? Welke moeilijkheden ondervinden ze hierbij? Is er een verschil tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen? En wat is de rol van de school en de leerkrachten hierin? Wat is de visie van de leerkrachten en stagebegeleiders hierop? Hoe verloopt de stage zelf? Met welke moeilijkheden krijgen de leerlingen hier af te rekenen? Hoe verloopt de begeleiding door leerkrachten en stagebegeleider? Wat wordt er allemaal verwacht van de leerlingen? Is de kritiek over discriminatie gegrond? Of ligt het eerder aan de allochtone leerlingen zelf? Daarnaast gaan we na of het GOK-beleid enigszins bijdraagt tot een beter verloop van de stages. Op welke GOK-indicatoren ligt de nadruk en hoe wordt dit aangepakt?

4.2 METHODE

Het gaat hier dus om een case study over de stages in de derde graad TSO en BSO. De onderzoeksvragen worden beantwoord aan de hand van diepte-interviews met de stagebegeleiders en GOK-coördinatoren voor de richtingen gezondheids- en welzijnswetenschappen en verzorging, en de richtingen houttechnieken en houtbewerking in een aantal scholen in de provincie Antwerpen.

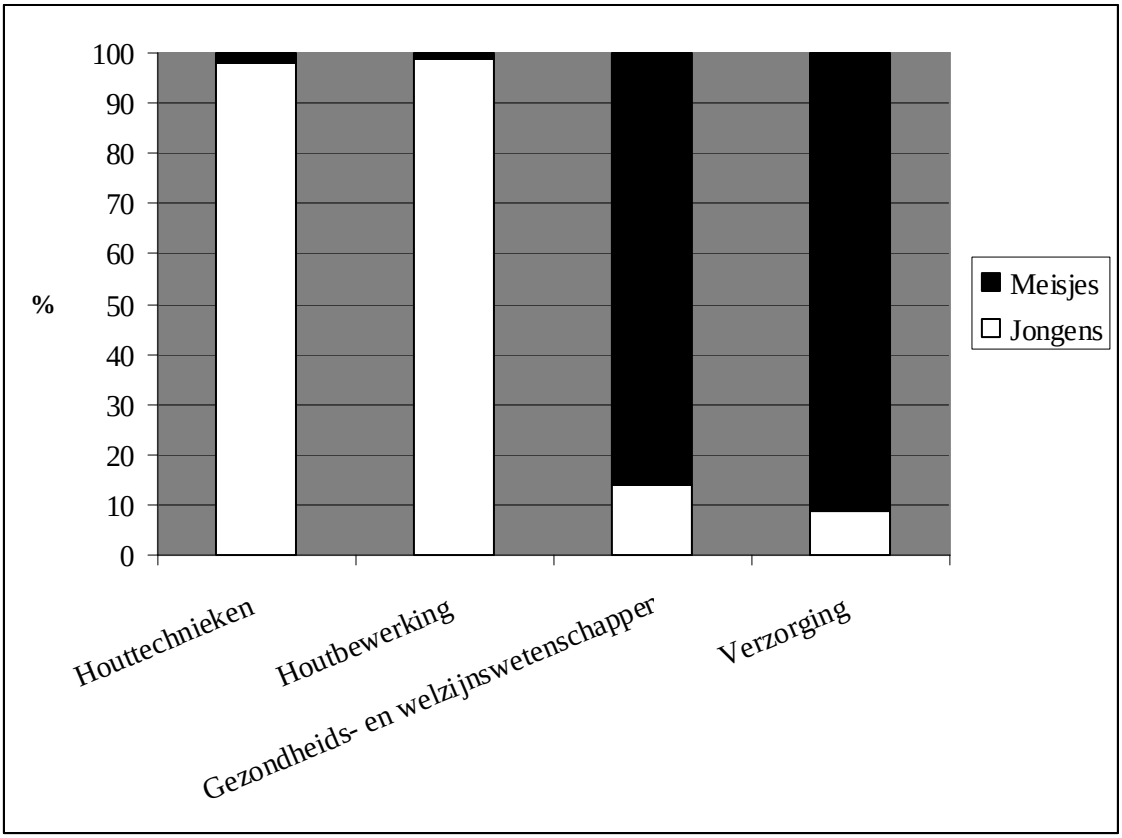
In wat volgt komt de bespreking van de keuze van de richtingen, scholen en respondenten aan bod en een overzicht van de topics die bevraagd zijn in de interviews.

4.2.1 Bepaling richtingen

Voor het verloop van het onderzoek hebben we eerst de verschillende richtingen in BSO en TSO in overweging genomen. Daaruit zouden we een typische jongens- en een typische meisjesrichting halen. Na het bekijken van de sociale achtergrondkenmerken van de verschillende gezinnen per richting (Kavadias, 2004) kozen we voor de jongens houtbewerking (BSO) en houttechnieken (TSO). Voor de meisjes hebben we voor verzorging (BSO) en gezondheids- en welzijnswetenschappen (TSO) gekozen. Er zijn verschillende redenen aan te halen waarom deze richtingen in aanmerking kwamen.

Een eerste reden waarom we deze richtingen hebben gekozen is het uitgesproken percentage jongens en meisjes in deze richtingen. Op deze manier is het mogelijk de situatie in een typische jongensrichting te vergelijken met een typische meisjesrichting. De richtingen die we eruit hebben gekozen als meisjesrichtingen blijken ook een hoog percentage meisjes te bevatten. Op Figuur 4 kunnen we aflezen dat in de richting gezondheids- en welzijnswetenschappen 85,9% van de leerlingen meisjes zijn en in de richting verzorging 91,4% (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2009: on line). Voor de jongensrichtingen is het verschil nog groter. In de richting houttechnieken is 97,9% van de leerlingen jongen en in de richting houtbewerking 98,8%.

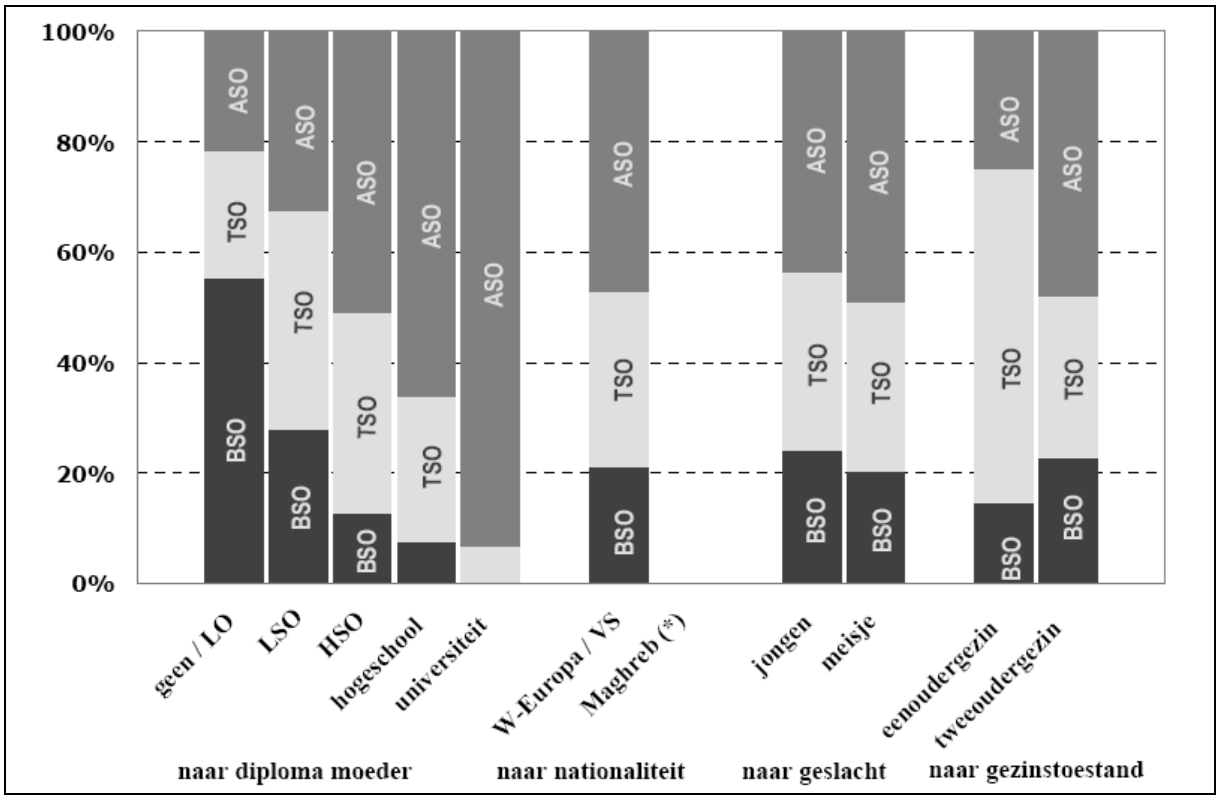
Figuur 4: Percentage jongens en meisjes in de derde graad



Bron: Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2009: on line

Maar ook de socio-economische kenmerken van de leerlingen spelen een belangrijke rol. Deze maken immers deel uit van de GOK-indicatoren. Als we de cijfergegevens bekijken blijkt het percentage hoog opgeleide ouders vooral hoog te liggen in ASO, en dan nog vooral in de klassieke richtingen (Kavadias, 2004). Het gaat hier om bijna drie kwart van de vaders en bijna een derde van de moeders. In de TSO-richtingen ligt het percentage meteen onder de helft, voor de vaders rond een derde, terwijl het bij de moeders nog slechts om een vierde gaat. Bij de BSO-richtingen zakt het percentage onder de 20%, bij de moeders zelfs onder 15% (Kavadias, 2004). Enkel de richting land- en tuinbouw blijkt een hoger percentage hoger opgeleide ouders te bezitten en bereikt het zelfs het niveau als dat van de TSO-richtingen. Ook voor de richting handel ligt het percentage hoger opgeleide vaders hoger: een kwart van deze vaders is hoger opgeleid. Dit zou kunnen liggen aan de beroepsklasse waarin deze terecht komen. In Figuur 5 kunnen we de invloed van het opleidingsniveau van de moeder zien op de studie-oriëntatie. Hoe lager het diploma van de moeder hoe hoger het percentage leerlingen in BSO (Groenez et al., 2003). Dit is een indicator van de enigszins zwakke positie van deze leerlingen.

Figuur 5: Studie-oriëntatie binnen het secundair onderwijs, naar diploma moeder, nationaliteit, geslacht en gezinstoestand (%), Zesde jaar ASO-TSO/KSO-BSO



Bron: Groenez et al., 2003: 29[9]

Om te kunnen inspelen op de GOK-indicatoren keken we verder naar de socio-professionele situatie van de ouders, en dan vooral naar die van de vader. Er zijn duidelijke verschillen waar te nemen in de beroepsstatus van de ouders tussen de verschillende richtingen in TSO en BSO. Wat de BSO-richtingen betreft is ongeveer de helft van de vaders arbeider en ongeveer de helft van de moeders niet aan het werk (Kavadias, 2004). Slechts een minderheid heeft de status van bediende. In de TSO-richtingen is ongeveer een vijfde van de vaders bediende en nog 36,9% arbeider. Van de moeders is 42,6% niet actief op de arbeidsmarkt. Voor de rest zijn ze in ongeveer dezelfde mate arbeidster, bediende, hebben ze een sociaal of een ander beroep (Kavadias, 2004:148).

Om te onderzoeken of er daadwerkelijk problemen zijn in verband met de stages in de betreffende richtingen hebben we ons gebaseerd op interviews met de betrokken stagebegeleiding en de GOK- of zorgcoördinator van de school om na te gaan of er een verschil bestaat op vlak van stages tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen en tussen allochtone

[9] LO = Lager Onderwijs; LSO = Lager Secundair Onderwijs; HSO = Hoger Secundair Onderwijs

en autochtone leerlingen. Het interview splitste zich op in drie delen. Het eerste deel ging over het verloop van de stages van het begin tot het einde en over eventuele problemen die daarmee gepaard gaan. Het volgende deel ging over de eindproef of geïntegreerde proef (GIP) en het verband met de stage. Ten slotte bevroegen we de leerkrachten over het GOK-beleid in hun school en de eventuele problemen met GOK-leerlingen op stage.

4.2.2 Bepaling scholen

Na de bepaling van de richtingen, moesten we op zoek naar geschikte scholen. Hiervoor hielden we rekening met een aantal factoren. Ten eerste was er een afbakening van de regio waarbinnen de scholen zich bevinden. Vervolgens moest er een selectie gebeuren van de beschikbare scholen. Eens de selectie gebeurd was, dienden de verschillende scholen gecontacteerd te worden met de vraag of ze wilden participeren aan het onderzoek. Dit gebeurde door telefonisch contact op te nemen met de scholen. Indien de scholen interesse hadden, werd alles nog eens samengevat op mail gezet en doorgestuurd naar de betrokken leerkrachten. Op die manier hadden ze er een idee van wat er allemaal aan bod zou komen en konden ze zich rustig voorbereiden op het interview.

De regio waarbinnen de interviews hebben plaats gevonden is de provincie Antwerpen. We hebben gekozen om zowel scholen binnen als buiten de stadsrand te bevragen. In de scholen in de stad zitten over het algemeen meer GOK-leerlingen dan in de scholen buiten de stadsrand. Om een vergelijking mogelijk te kunnen maken hebben we besloten in beide omgevingen scholen te onderzoeken.

Voor de meisjesrichtingen vormden hier zich geen problemen. We vonden twee scholen binnen de stadsrand van Antwerpen: SITO 7 (Leonardo Lyceum) en Sint-Norbertusinstituut. Buiten de stadsrand hebben we de stagebegeleiding en GOK-coördinator van het KTA Da Vinci in Edegem bevraagd. Op deze manier was er zowel een school uit het stedelijk onderwijs, een atheneum en een katholieke school.

In het geval van de richting hout, de jongensrichting, waren er geen scholen te vinden in de stad Antwerpen en in de randgemeenten. Daarom besloten we scholen in Mechelen en Lier te onderzoeken. De andere scholen die de richtingen houtbewerking en houttechnieken aanbieden, zijn trouwens allemaal gelegen in de Kempen. Uiteindelijk zijn we naar het VTI in

Lier en de Technische Scholen Mechelen gegaan. In Tabel 1 staat een overzicht van het aantal interviews per school.

Tabel 1: Overzicht interviews per school

	Stagebegeleiding	**GOK-coördinator**	**Totaal**
TSM Mechelen	1	1	2
VTI Lier	1	1	2
Sint-Norbertus Antwerpen	2	1	3
KTA Da Vinci Edegem	2	1	3
SITO 7	1	1	2
Totaal	7	5	**12**

4.2.3 Bepaling en bevraging respondenten

In het onderzoek naar het verloop van de stages in de derde graad TSO en BSO zijn er een aantal verschillende mensen die men kan bevragen: de leerlingen, de mensen van de stageplaats, de stagebegeleiders en de GOK- of zorgcoördinatoren in de school. Voor deze case hebben we besloten de stagebegeleiders en de GOK-/zorgcoördinatoren van de school te interviewen. De stagebegeleiders hebben een duidelijk beeld van de stages en de GOK-/zorgcoördinatoren van de GOK-/zorgwerking binnen de school. Beide leerkrachten hebben een nauw contact met de leerling en staan in voor de opvolging van de leerlingen en hun stage.

We hebben de verschillende respondenten bevraagd aan de hand van diepte-interviews over het verloop van de stages, het verband van de stages met de eindproef/GIP en over de GOK-werking binnen de school. Het deel over het verloop van de stages vroeg naar het zoeken, vinden, opvolgen en evalueren van de stages en eventuele problemen die in dit verband naar boven kwamen. En in het deel over de GOK-werking bevroegen we de manier waarop de GOK-uren worden ingevuld, wie er allemaal bij betrokken is en of er verschillen te merken zijn in verband met de stages tussen de GOK- en de niet-GOK-leerlingen. In dit verband is het nuttig op te merken dat de leerkrachten in de school niet op de hoogte zijn van wie GOK-leerling is en wie niet.

4.3 RESULTATEN

Aan de hand van de verschillende interviews met de stagebegeleiding en de GOK- of zorgcoördinatoren binnen de richtingen verzorging, gezondheids- en welzijnswetenschappen, houtbewerking en houttechnieken kunnen we een beeld vormen van het verloop van de stages en de GOK-werking in de school. Het blijkt dat er geen verschil is voor de stages tussen autochtonen en allochtonen. De leerkrachten halen geen problemen aan zoals waar het Minderhedenforum over spreekt, namelijk de discriminatie van allochtone leerlingen op de stageplaats. De bespreking van de resultaten gebeurt apart voor de jongens- en de meisjesrichting.

Eerst komt de situatie in de richtingen houtbewerking en houttechnieken aan bod, daarna volgt die van de richtingen verzorging en gezondheids- en welzijnswetenschappen. Beide paragrafen volgen een gelijkaardige structuur. Eerst komt de manier waarop stages gezocht worden en om wat voor bedrijven het gaat aan bod. Vervolgens bespreken we het doel van de stages. Hierna gaan we in op eventuele klachten van de leerlingen over hun stage. Ook de evaluatie wordt besproken. Ten slotte bespreken we de GOK-werking.

4.3.1 Houtbewerking en houttechnieken

Vóór de toelichting van de resultaten van de richtingen houtbewerking en houttechnieken, dient opgemerkt dat de allochtonen in deze richtingen in de onderzochte scholen een minderheid zijn. Er zijn wel een heel aantal GOK-leerlingen op basis van andere indicatoren. In wat volgt komt de bespreking van de stages en het GOK-beleid in de richtingen houtbewerking en houttechnieken aan bod.

a) Een stageplaats zoeken

"Wij hebben een stage adressenboekje met een 140 stageadressen, mogelijke stageplaatsen. In de regio en iets verder. Dat is met de jaren aangegroeid en dat is een adressenboekje dat we jaarlijks ook aanpassen. De leerlingen in de derde graad, dus 5, 6 en 7, moeten op stage en moeten zelf een stageplaats zoeken. Als hulpmiddel krijgen zij dat boekje met die adressen (…) Dat is een bewuste keuze, omdat wij momenteel de luxe hebben dat er nog genoeg stagebedrijven zijn die ons leerlingen met open armen ontvangen."

In de richtingen houtbewerking en houttechnieken moeten de leerlingen zelf hun stageplaats zoeken. De stagebegeleiding helpt de leerlingen door een lijst te geven waaruit ze een stageplaats kunnen kiezen. Het zijn de leerlingen die contact moeten opnemen met de werkgever waar ze stage willen lopen. Ze mogen ook zelf stageplaatsen aanbrengen. In dit geval gaat de stagebegeleider na of het bedrijf in kwestie wel voldoet aan de vereisten van de school. De stageplaats moet ook bereid zijn de leerlingen hun stage te laten doen zoals de school dat van hen verwacht. Meestal verloopt dit zonder problemen en vinden de leerlingen gemakkelijk een geschikte stageplaats. Als de leerlingen toch geen stageplaats vinden of wanneer een stage ingehaald moet worden, springt de leerkracht in kwestie wel te hulp om alsnog een geschikte stageplaats te vinden.

"(…) kleine zelfstandigen met een aantal gasten. En meestal leren onze jongens daar, op vakgebied, het meeste."

De leerlingen lopen meestal stage bij kleine zelfstandigen, waar ze deelnemen aan de dagelijkse werking van het bedrijf. Ze gaan mee naar de werf en helpen daar bij de verschillende opdrachten. Het is niet de bedoeling dat ze voortdurend alles moeten opkuisen. De stagebegeleiders proberen dit dan ook ten stelligste te vermijden. Het is immers de bedoeling dat de leerlingen leren wat het is om op een werf te werken, onder andere omstandigheden dan in de ateliers op school.

b) Doel van de stages

"Dingen aan te leren die wij niet kunnen. Werkritme, tijdsdruk, de werksfeer op de vloer, de confrontatie tussen hier in de school waar ze verplicht alle veiligheidsvoorschriften toepassen en PBM (persoonlijke beschermingsmiddelen) en de privé waar ze vaststellen 'oei oei, hier is dat allemaal niet nodig'. Want een machine vol bevuiling werkt soms moeilijk. Dus de toetsing tussen de realiteit en de school."

De stages hebben een duidelijk doel. De leerlingen moeten echt leren meedraaien in de dagelijkse werking van een houtbewerkingbedrijf. Ze werken er niet meer individueel aan hun

opdrachten, maar in teamverband gedurende een beperkte tijd. Ze moeten ook werken met machines die niet even gemakkelijk werken als die op school.

"Wij hebben eisen, dat zij gewoon mee mogen lopen. Dat als zij bij nen daktimmer gaan dat ze ook mee op het dak gaan. Maar soms is het ook wat moeilijker en dan zullen zij een andere opdracht krijgen, maar 't is niet de bedoeling dat ze een week keren."

Het is de bedoeling dat ze echt mogen meewerken aan de opdrachten die op dat moment lopen in het stagebedrijf. Ze moeten de stiel van een vakman leren en dat kan alleen als ze alles mogen meedoen. Het valt soms voor dat de leerlingen niet mogen meedraaien zoals de andere werknemers in het bedrijf. Ze komen dan teleurgesteld terug van hun stage. Wanneer hier klachten over komen gaan de stagebegeleiders op de stageplaatsen na of dit werkelijk zo is. Indien dit inderdaad het geval is, wordt hier met de baas over gesproken en naar een oplossing gezocht. Als er andere oorzaken aan de basis van het probleem liggen en er hierdoor geen oplossing mogelijk is, haalt de stagebegeleider de leerling van de stageplaats en gaan ze op zoek naar een nieuwe stageplaats.

"(…) soms ligt het ook wel aan hun eigen. Alles wat de jongens ons komen vertellen nemen we met een korrel zout. Omdat we sommige jongens ook kennen, liever lui dan moe, ze moeten op stage en ze zijn lui, en 'we worden niet betaald en dan werken we ook niet hard'. En dat wordt soms van thuis meegegeven, van 'ge moet u niet doodwerken hé'."

In sommige gevallen ligt het aan de leerling zelf. Ze hebben geen zin om hard te werken, komen te laat, zijn liever lui … In zo'n gevallen is de leerling eerder een last dan een hulp. De mensen op de stageplaatsen kunnen immers niet op de leerlingen rekenen en moeten er zelfs op wachten, waardoor het werk niet zoals normaal gedaan kan worden. In dergelijke gevallen krijgen de leerlingen een negatieve evaluatie en zullen ze hun stage opnieuw moeten doen.

c) Mogelijke problemen op stage

"Ik krijg zo goed als geen klachten binnen, ik kan daar niet aan doen, die doen dat gewoon heel graag. (…) Ja, die doen da gewoon graag, die vragen om meer stage, die werkgevers vragen dat ook. (…)"

"(…) dat zijn dan dikwijls klachten dat wij een onverantwoorde klacht noemen. Van 'meneer, ik heb buiten moeten werken in de kou en we hebben tot 19u moeten werken'. Allez, dat kan een klacht zijn, maar ja man, ge hebt wel een richting gekozen dat dat inhoudt hé. (…)"

De stagebegeleiders halen aan dat er weinig problemen zijn op de stages en dat er weinig klachten komen van de leerlingen. Over het algemene gaan ze graag op stage. Als er dan toch klachten zijn, vinden de stagebegeleiders dit meestal onterecht. Het gaat er dan meestal over dat de leerlingen vinden dat ze te hard moeten werken of in de kou en de regen.

Het komt volgens de respondenten ook nauwelijks voor dat leerlingen bij een bepaald bedrijf niet meer op stage mogen komen. Als het dan toch gebeurt komt het meestal doordat de leerling niet op tijd komt of soms zelfs niet komt opdagen. Hierdoor komt de goede werking van de stageplaatsen in gevaar en dreigt het werk een achterstand op te lopen.

d) Houding stageplaats ten opzichte van allochtonen

"(…) er zijn bedrijven die geen problemen hebben met allochtonen. Waarom niet? Als ze dan allochtonen hebben en het zijn goei, wat dat ook mag betekenen, dan zullen die er ook geen klachten over hebben. (…) Maar als die een allochtoon krijgt die te laat komt en niet komt opdagen en die krijgt het jaar erop nog eens zo ene, ja, dan moet die er geen meer hebben, zo simpel is dat. Maar dat is ook met andere leerlingen hé. Bij sommige bedrijven zijn wij afgeschreven. Waarom? Ja, toevallig 2 mannen na elkaar die ginder schoon weer maakten."

Als het op de discriminatie van allochtone leerlingen aankomt, is het voor de respondenten duidelijk. Meestal, haalt een van de respondenten aan, hebben de stageplaatsen er geen problemen mee allochtone leerlingen aan te nemen. Maar wanneer ze er problemen mee ondervinden kan het voorvallen dat ze in de toekomst eerder weigerachtig staan tegenover

allochtone leerlingen op stage. Maar dit kan even goed voorvallen bij andere leerlingen. Als de leerlingen "het uithangen" op hun stage zullen de bedrijven geen leerlingen meer willen van de school in kwestie. De stageplaatsen hebben immers het gevoel dat de leerlingen eerder tegenwerken dan meewerken. Eén enkeling haalt wel aan dat hij merkt dat "de allochtonen" het zich wel eens gemakkelijk durven maken. Deze opvatting vormt echter een uitzondering en is zeker niet wijdverspreid.

e) Evaluatie stages

"(…) Zij moeten zelf hun eigen beoordelen, dat is de zelfevaluatie, dan de stagebegeleider op de werkplaats moet zo'n blad invullen. En dan komt dat terug naar de school, dan worden er nog altijd punten op gegeven. Dat is relatief want als leerkracht op stagebezoek, je bent daar een kwartier/een half uur, ge hoort dingen van die jongen die daar werkt, en ja, 't is de combinatie van het gesprek tijdens de stagebezoeken en de nota's door de stagebegeleider ter plaatse."

De evaluatie van de stages gebeurt in samenspraak door de drie partijen, nl. de stagebegeleider, de stagementor en de leerling. De stagebegeleider gaat een aantal keer langs op de stageplaats en er vindt een evaluatie plaats door de stagementor die de leerlingen van nabij opvolgt op de stageplaats. Over het algemeen zijn de evaluaties positief. Slechts zelden slaagt een leerling niet voor zijn stage.

"Als het een goeie is, vragen ze 'wilt ge blijven en komt ge in de grote vakantie al werken?'. Soms zijn die mannen daar in het verlof al bezig of zaterdags, maar dan moeten het goei zijn. En wat is een goeie? Iemand die past in het kraam van het werk dat ze aanbieden, die het werkritme aankan en die leergierig is, de gasten kunnen er goed mee omgaan, het onderlinge contact. (…)"

Wanneer de leerlingen een goede stage doen, biedt de richting houtbewerking haar leerlingen heel wat kansen op de arbeidsmarkt. Vaak kunnen ze al in de loop van het jaar of tijdens de vakantie op hun stageplaats beginnen werken. De crisis zou wel eens roet in het eten kunnen gooien voor de leerlingen die de volgende jaren afstuderen. Maar het voorbije jaar hebben ze

er nog niets van gevoeld. Na een richting houttechnieken is het aangeraden nog hogere studies aan te vatten.

f) GOK-beleid in de school

De twee scholen hebben een verschillende invulling van het GOK-beleid. In de ene school ligt de nadruk op het diploma van de moeder en worden de uren vooral ingevuld met taalondersteuning en motivatie. De taalondersteuning is nodig omdat het gebruik van vakjargon voor sommige leerlingen problematisch kan zijn. Men werkt eraan dit te integreren binnen de lesuren. In de andere school gaat het vooral om de etniciteit van de leerlingen, waar het voordien ook om leerachterstanden ging. De GOK-uren worden verwerkt in het algemeen zorgbeleid van de school. Er wordt dan nagegaan wat de belangrijke werkpunten zijn en daar wordt dan in de klas aandacht aan besteed. Er is wel een GON-begeleiding[10] ingericht en dat gebeurt wel per leerling. Dit staat los van het GOK-beleid.

De respondenten zijn niet eenduidig positief over het GOK-beleid. Een respondent haalt onder meer aan dat er heel wat verwezenlijkt wordt binnen de school op vlak van kleine projecten, maar dat de tijd tekort schiet om grote projecten door te voeren. De cycli van drie jaar zijn te kort om de impact van dergelijke projecten te kunnen meten.

4.3.2 Verzorging en gezondheids- en welzijnswetenschappen

In tegenstelling tot de jongensrichtingen zitten in de richtingen verzorging en gezondheids- en welzijnswetenschappen wel veel allochtonen. Over het algemeen ook meer in de richting verzorging dan in gezondheids- en welzijnswetenschappen. Deze paragraaf volgt een gelijkaardige structuur als de vorige.

[10] GON = Geïntegreerd Onderwijs “is bedoeld om leerlingen met een handicap of met leer- en opvoedingsmoeilijkheden de lessen te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs” (Vlaanderen.be, 2009: on line

a) Een stageplaats zoeken

Over het algemeen verloopt de zoektocht naar een stageplaats op een andere manier dan voor de richting houtbewerking en houttechnieken. Alle drie de scholen hebben een aantal vaste stageplaatsen waar de leerlingen terecht kunnen voor hun stage. De school plaatst hen op die stageplaats. In sommige gevallen gaan de leerlingen toch zelf op zoek naar een stageplaats. Dit kan voorvallen wanneer de leerlingen een specifieke stageplaats nodig hebben in verband met hun GIP, vooral dan in de richting gezondheids- en welzijnswetenschappen.

"(…) Maar ze moeten in ieder geval in het 5de en 6de zowel ouderen als kinderen gedaan hebben, en in het 7de mogen ze dan eigenlijk kiezen."

Voor de richting verzorging moeten de leerlingen in alle scholen zowel stage doen bij kinderen als bij bejaarden. Voor de stage bij kinderen komen de leerlingen terecht in kinderdagverblijven, kleuterscholen, … Wanneer ze stage doen bij bejaarden gaan ze naar rust- en verzorgingstehuizen (RVT), rusthuizen van het OCMW, … Bij de scholen uit het stedelijk onderwijs gaat het vooral om stageplaatsen binnen de stedelijke structuur. De leerlingen gaan op stage in OCMW's en de stedelijke instellingen en dagverblijven.

b) Doel stages

Het doel van de stages is verschillend voor beide richtingen. Voor de richting verzorging kunnen we een tweevoudig doel onderscheiden.

"*Het doel is de dingen die ze in de theorie- en in de praktijklessen zien van die in de echte praktijk te brengen. Want er is een groot verschil tussen een pop wassen en een bejaarde wassen, of een baby wassen."*

Enerzijds is het de bedoeling dat de leerlingen de verschillende technieken die ze op school leren in de praktijk oefenen. De leerlingen moeten leren wat het is om mensen te verzorgen. Een reden die hierbij aansluit is dat de scholen niet over dezelfde middelen beschikken zoals op de stageplaatsen.

"Beroeps, dat is een beroepsrichting dus we leiden die op tot een beroep. Vanaf dat ze in het 6de zijn afgestudeerd, moeten ze het beroep kunnen. Het is niet dat ze dan nog een jaar moeten bijdoen om verzorgende te zijn. dus in de beroepsrichting is dat vooral om het beroep te leren, en dat kan alleen door op stage te gaan."

Anderzijds moeten de stages de leerlingen voorbereiden op het beroepsleven. Ze leren hoe het is om te werken als kinderverzorgster, bejaardenverzorgster, … Dit is de belangrijkste doelstelling.

"Dat ze in contact komen met de verschillende beroepsvelden zodanig dat ze na het 6de een duidelijke keuze kunnen maken, van ik zou graag dat verder gaan studeren (…) 't Is ofwel een bevestiging van de keuze die ze al hadden, ofwel een heroriëntatie van hun keuze, ofwel gewoon oriënterend. Want er zijn er heel veel die binnenkomen die het nog niet weten."
Stagebegeleider gezondheids- en welzijnswetenschappen

In de richting gezondheids- en welzijnswetenschappen is de stage oriënterend. De stages zijn er om de leerlingen kennis te laten maken met een aantal sectoren binnen de gezondheidszorg. Zo kunnen ze zich een beeld vormen over welke richting ze zouden willen verder studeren. De richting gezondheids- en welzijnswetenschappen is immers geen afstudeerrichting waarna ze meteen op de arbeidsmarkt terecht kunnen. Hogere studies zijn noodzakelijk.

c) Mogelijke problemen op stage

"Over het algemeen heb je van die klachten dat ze vinden dat ze onterecht behandeld worden. Dat ze bijvoorbeeld apart moeten gaan eten op die stageplaats, dat ze niet bij het team mogen gaan eten (…) Maar dat zijn eigenlijk kleine dingen."

Alle leerkrachten melden dat er wel eens klachten komen van de leerlingen over de stage. Deze klachten hebben echter nooit betrekking op de etnische achtergrond van de leerlingen. De leerkrachten kaderen deze klachten over het algemeen als kleine problemen die makkelijk op te lossen zijn. Het gaat meestal over de ervaren werkdruk van leerlingen. Ze hebben het gevoel dat ze te hard moeten werken in vergelijking met de vaste werknemers op de stageplaats. Ook ervaren ze in een aantal gevallen een ongelijke behandeling. Bij allochtone

leerlingen gaat het er meestal om dat ze vinden dat ze anders behandeld worden dan hun autochtone medeleerlingen. Ze vinden dat ze het vuile werk moeten opknappen, terwijl hun medeleerlingen zogezegd het leuke werk mogen doen. Volgens de stagebegeleiders wordt dit niet in het juiste perspectief geplaatst en zien ze niet dat hun medeleerlingen dit vuile werk ook moeten doen. Anders gesteld: hun origine wordt "te gemakkelijk" als een reden gezien voor aspecten die eerder te maken hebben met het werk en hun status als stagiair.

"En als de allochtone leidster iets negatief gaat zeggen, dan gaan ze da vele gemakkelijker aanvaarden, dan van de autochtone."

Ook met commentaar van de stagementoren hebben de allochtone leerlingen wel eens problemen. Ze vinden de autochtone stagementoren "racistisch", een stempel die ze op school ook al eens aan de leerkrachten geven. Een respondent vermeldt dat als ze een groepje allochtone leerlingen ergens op wijst, ze meteen als racist wordt bestempeld. Terwijl ze die zelfde opmerking ook bij de autochtone leerlingen heeft gemaakt. Als de commentaar van een allochtone stagementor komt, nemen ze dit wel aan.

"Euh, maar soms hebben ze inderdaad terechte kritiek op het feit dan, ik leer hun handhygiëne: geen uurwerken, geen juwelen,… En dan zie je toch wel in de verzorging dat er zijn die dat na een tijd werken niet meer zo nauw nemen. En dan hebben ze gelijk hé."

Soms komen er terechte klachten van de leerlingen. Het gaat dan meestal over zaken in verband met veiligheid en hygiëne die de leerlingen op school leerden, maar waar men op de stageplaats dan weer niet zoveel belang aan hecht.

Eén respondent vermeldt dat stiptheid en niet komen opdagen regelmatiger een probleem vormen bij allochtonen, maar ook bij andere GOK-leerlingen. Ze doen vaak liever iets anders dan op stage gaan. Soms ligt het ook aan de thuissituatie en moeten ze met de ouders weg omdat die hun Nederlands vaak nog slechter is dan het hunne. Als de leerlingen dan weer op de stage komen, lijkt het voor hen dat ze harder moeten werken dan hun medeleerlingen. Ze ervaren dit dan als een ongelijke behandeling. Ze zien niet dat de andere leerlingen hetzelfde werk moesten verrichten. Toch vermelden bijna alle respondenten dat de allochtone leerlingen de harde werkers zijn in de richting verzorging, en niet de leerlingen van autochtone afkomst. Dit kan een gevolg zijn van de motivatie van de leerlingen bij aanvang van de studierichting:

allochtone leerlingen kiezen echt voor de richting. Bij autochtone leerlingen is dit al te vaak het gevolg van het watervalsysteem waarin ze zijn terecht gekomen. Het probleem is dus vaak dat men niet weet of de allochtone leerlingen wel zullen komen opdagen. Eens ze op stage zijn, doen ze wel hard hun best.

d) Houding stageplaats ten opzichte van allochtonen

"(…) die paar waar dat er een paar racistische mensen tussen zitten, da heb je altijd. Maar we hebben van die stageplaatsen er misschien zo nog één waar da we zo af en toe twijfelen laten we ze dan toch gaan of, laten we ze ni gaan. Die hebben we gewoon afgeschaft."

Over discriminatie van allochtone leerlingen op hun stageplaats hebben de respondenten nog niets, of heel weinig, gehoord. Er is ook een duidelijk standpunt ten aanzien van discriminatie van de leerlingen. Indien dit voorvalt, wordt hier meteen op ingepikt en worden de stageplaatsen vaak zelfs bedankt voor verdere samenwerking. In alle gevallen dat een leerling problemen heeft op stage wordt hierover trouwens een gesprek gehouden om naar een oplossing te zoeken. De stageplaatsen reageren integendeel vaak erg positief op de aanwezigheid van allochtone leerlingen. Dit komt omdat allochtone leerlingen vaak erg goed werken. Vaak werken er op de stageplaatsen al allochtonen en hebben ze al een goede ervaring met allochtonen.

Een van de stagebegeleiders vermeldt dat ze zowel stageplaatsen hebben in Antwerpen als buiten de stadsrand. Binnen de stad vermeldt ze geen problemen, maar de stageplaatsen buiten de stadsrand hebben het wel eens moeilijk met de allochtone leerlingen omdat ze het niet zo gewoon zijn. Maar als de leerling goed werkt, zijn ze meestal toch positief.

"Als het gaat om anderstalige nieuwkomers wel, want dan zitten we met een taalprobleem heel vaak. Dit jaar hebben we een meisje gehad die we 2 keer van stageplaats hebben moeten laten veranderen omdat zij vond dat het niet klikte met de kleuterjuf, maar de kleuterjuf was gewoon verbolgen over het feit dat ze iemand kreeg die nog slechter de taal als haar kleuters sprak."

Wat de meeste respondenten als probleem aanhalen wanneer het gaat over de stages van de allochtonen is de taal. Veel allochtone leerlingen hebben een gebrekkige kennis van het Nederlands en dit kan voor de nodige problemen zorgen op de stageplaats. Het valt vaak voor dat ze de opdrachten niet begrepen hebben of dat er geen goede communicatie mogelijk is met de werknemers en de hulpbehoevenden op de stageplaats. Hierop reageren de stageplaatsen eerder negatief. De respondenten vinden deze kritiek terecht. Meestal is dit op school al vastgesteld en worden er extra uren aan besteed. De leerlingen krijgen dan extra begeleiding op de vlakken die belangrijk zijn in verband met hun stage. Opgemerkt dient wel dat de stageplaatsen bereid zijn allochtone leerlingen stage te laten lopen, maar als het dan aankomt op de vraag of ze die leerlingen zouden aannemen, komt er een negatief antwoord. Meestal heeft dit dan te maken met de gebrekkige kennis van het Nederlands van de leerling in kwestie.

e) Evaluatie stages

"Wij proberen altijd te beoordelen, zeker met leerlingen die moeilijker te beoordelen zijn, in groep, met de leerling erbij, de stageplaats en de stagementor."

De evaluatie van de stages gebeurt in samenspraak met de stagementor op de stageplaats en de stagebegeleider op school. Gedurende de stageperiode gaat de stagebegeleider een aantal keer naar de stageplaats om te zien hoe de stage verloopt en hoe de leerling zich gedraagt. Dit gebeurt door mee te lopen met de leerling en aan de hand van indrukken die de stagementor nalaat. Daarnaast is er voor elke leerling een formulier dat door de stagementor ingevuld moet worden. Meestal gaat dit over een aantal opdrachten die de leerlingen moeten volbrengen om te kunnen slagen voor hun stage. De formulieren zijn er zodat de stagementor een idee kan geven aan de stagebegeleider hoe de leerlingen het doen op stage. Waar nodig wordt er dan bijgestuurd. De uiteindelijke beoordeling gebeurt dan door de stagebegeleider en de stagementor in gesprek met de leerling. De uitkomsten hiervan zijn meestal positief, mede omdat er in de loop van het jaar al bijgestuurd wordt. De respondenten merken hier geen verschillen tussen autochtonen en allochtonen. De allochtonen werken soms zelfs beter dan de autochtone leerlingen, ze zitten enkel nog met een taalbarrière.

"(…) want heel vaak weet de leerling, een zevendejaarse al half hun laatste trimester waar ze kunnen gaan werken. Dus die hebben vaak vanuit hun stageplaatsen al hun werkplaats."

Met een goede evaluatie biedt de richting verzorging haar leerlingen heel wat beroepsmogelijkheden. Heel wat leerlingen krijgen reeds in de loop van het zevende jaar een aanbieding om op hun stageplaats te werken. Een verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen merken ze niet, tenzij in het geval van taalproblemen. Maar, halen de leerkrachten aan, meestal is dit taalprobleem weggewerkt in het laatste jaar. Zonder kennis van het Nederlands zouden ze niet zo ver geraakt zijn. De richting gezondheids- en welzijnswetenschappen daarentegen is geen richting die uitkomsten biedt voor de arbeidsmarkt. Het levert daarentegen een diploma op dat hogere studies noodzaakt.

f) GOK-beleid in de school

"We hebben niet alleen thuistaal. We hebben sinds dit school jaar nieuw specifiek een aantal OKAN-klassen, binnen een proeftuinproject, dus we hebben wel veel anderstaligen. Maar we hebben ook heel veel kinderen met leer- en ontwikkelingsstoornissen. En van langs hoe meer zijn er klassen waar meer dan de helft van de leerlingen daarvoor in aanmerking komen."

In de bevraagde scholen ligt de nadruk van het GOK-beleid vooral op taalvaardigheid en de preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen, met de nadruk op leerstoornissen. Het taalbeleid is er vooral voor allochtonen en anderstalige nieuwkomers. De laatsten komen terecht in de zgn. OKAN-klassen, de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers. Ze leren daar gedurende één jaar intensief Nederlands. Hierna stromen ze door naar het reguliere onderwijs, in een jaar en richting op hun niveau. De allochtonen worden op taalvlak geholpen daar waar ze de meeste problemen hebben.

Daarnaast is er in elke school ook sociaal-emotionele begeleiding. Dit komt terecht bij de leerlingenbegeleiding in plaats van bij de GOK-begeleiding. Meestal is er wel sprake van een geïntegreerde leerlingenbegeleiding op maat van de leerlingen.

"Ik denk dat, gelukkig dat het er is, er zijn zoveel van onze leerlingen, eh dat ze toch. 't Is nog altijd te weinig, en ik weet ook ni de perfecte oplossing, eh, maar 't is altijd al heel veel. Ik

kan mij voorstellen heel wat van die allochtone leerlingen of ouders dat die, euh, niet de financies hebben om zelf op zoek te gaan naar privé-leerkrachten om hun kinderen te helpen. dus nu krijgen ze eigenlijk binnen hun gewoon schoolpakket toch nog wat extra's en ik denk ook dat als ze het echt zien zitten die leerlingen, dat ze op heel wat steun kunnen rekenen. 't Is dus toch wel een stap vooruit denk ik."

"Ik vind dat dat in onze school redelijk goed in mekaar zit, alleen heb ik mijn vragen bij, dat is dan eigenlijk geen verwijt naar het GOK-beleid toe maar gewoon, het feit dat kinderen die hier een jaar een taalbad… stel u voor dat wij naar Rusland, Russisch een jaar in een school gaan zitten, dat klopt niet. En dat ze dan stages moeten gaan lopen, dat klopt niet. We merken heel, wij hebben een aantal uitdrukkingen die dat kinderen, allez, die wij af en toe gebruiken."

Alle leerkrachten reageren positief op het GOK-beleid en zijn redelijk tevreden over de uitwerking ervan in hun school. Heel wat leerlingen gaan erop vooruit dankzij de ondersteuning die ze krijgen in het kader van de GOK-uren. De vraag rijst echter bij sommigen of het wel voldoende is om tot gelijke kansen in het onderwijs te komen. Er is nog een lange weg af te leggen voor er van gelijke kansen sprake kan zijn.

De stagebegeleiding is niet nauw betrokken bij de stages. Soms wordt hun hulp ingeroepen wanneer de leerling het Nederlands niet voldoende machtig is. De leerling krijgt dan taalbegeleiding op maat van de stage.

5 Besluit

Ongelijkheid in het onderwijs is nog steeds een zeer belangrijk thema. De cijfers die in het begin van deze scriptie aan bod kwamen, spreken voor zich. Vooral de leerlingen met een andere etnische afkomst zijn hier het slachtoffer van en hebben een grote kans op achterstand. Dit komt omdat hun etniciteit vaak gecombineerd wordt met een lagere socio-economische status. Het ministerie van onderwijs doet al jaren grote inspanningen om aan deze problemen het hoofd te bieden. De meest recente uitwerking vinden we in het GOK-beleid dat de gelijke kansen in het onderwijs probeert te realiseren aan de hand van het Decreet gelijke onderwijskansen-1. Op bepaalde vlakken is hier al enige vooruitgang geboekt, maar er is nog een lange weg af te leggen voor er werkelijk sprake kan zijn van gelijke onderwijskansen.

In deze scriptie hebben we de stages in de derde graad TSO en BSO onderzocht aan de hand van diepte-interviews met de stagebegeleiders en de GOK-coördinatoren. We wilden nagaan of er een verschil is tussen autochtonen en allochtonen en tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen. Er werd een onderscheid gemaakt tussen jongens- en meisjesrichtingen. Uiteindelijk bleek er een verschil te zijn voor beide richtingen qua leerlingenpopulatie. In de richtingen houtbewerking en houttechnieken zitten er in de betrokken scholen weinig allochtone leerlingen. Het was dus niet mogelijk een duidelijk verschil tussen autochtonen en allochtonen te beschrijven. In de richtingen verzorging zitten daarentegen wel veel allochtone leerlingen, waardoor we wel een duidelijk beeld konden vormen. De richting gezondheids- en welzijnswetenschappen kent ook een laag aantal allochtone leerlingen. Alle scholen kennen wel een hoog aantal GOK-leerlingen, maar meestal weten de stagebegeleiders niet wie de GOK-leerlingen zijn. Hierdoor is het moeilijk enige verschillen te beschrijven.

Over het algemeen rapporteren de respondenten geen verschillen op stage tussen autochtone en allochtone leerlingen. De leerlingen hebben geen problemen op hun stage. We zouden hieruit kunnen afleiden dat als de leerlingen in de derde graad geraken en stage moeten lopen er geen sprake meer is van ongelijke kansen. Ze hebben allemaal even veel kans om hun diploma te halen. Dat is het egalitaire principe dat naar voor komt. Op deze manier hebben de stages een functie van integratie naar de arbeidsmarkt toe. We moeten echter wel vermelden dat we geen zicht hebben op de ongekwalificeerde uitstroom in de onderzochte scholen, waardoor we niet kunnen zeggen hoe het de allochtonen en GOK-leerlingen in vroegere jaren

is vergaan. We kunnen wel stellen dat wanneer ze in de derde graad geraken, er geen sprake meer is van ongelijkheid en dat het BSO en TSO dan de rol van lift vervult voor de lagere klassen.

Wat de discriminatie van de allochtone leerlingen betreft, halen de leerkrachten aan dat hiervan geen sprake is. Toch hebben de leerlingen het gevoel dat ze ongelijk behandeld worden, wellicht te snel. Kunnen we dit zien als een defensieve houding van leerlingen van allochtone origine? Een bevraging van de stagementoren en de leerlingen zelf zou hier meer duidelijkheid over kunnen scheppen.

We koppelen de gegevens nu terug naar de theorie. Het rational choice model kadert onderwijskeuzes in een afweging van kosten en baten. De allochtone en GOK-leerlingen wegen de directe en indirecte kosten die verbonden zijn met een opleiding af om te zien wat binnen hun mogelijkheden ligt. Op basis hiervan maken ze een rationele keuze. Het zijn de zwakkere groepen in de samenlevingen waar de ouders niet altijd de mogelijkheden hebben om hogere studies te bekostigen. Daarom zullen ze hun kinderen eerder een studierichting laten volgen die beroepsvoorbereidend is. In dit geval kunnen ze na het secundair onderwijs meteen de arbeidsmarkt betreden en worden de kosten beperkt. Dit zijn de eerste twee factoren uit het model van Breen en Goldthorpe.

Een derde factor uit dit model is het behoud van de status van de familie. De respondenten vermelden dat allochtone leerlingen meestal harder werken dan de autochtone leerlingen. Ook zouden autochtone leerlingen sneller afhaken dan de allochtone leerlingen. Zou dit er op kunnen wijzen dat allochtone leerlingen er meer belang aan hechten om de status van hun ouders te behouden? Het kan natuurlijk ook zijn dat de motivatie weg is bij de autochtone leerlingen omdat zij vaker van het ASO via de waterval in het BSO zijn terecht gekomen. Allochtone leerlingen kiezen in tegenstelling tot de autochtone leerlingen meer voor een studie in BSO.

Bij de allochtone leerlingen is er dus sprake van een rationele keuze die rekening houdt met de financiële en intellectuele mogelijkheden. Autochtone leerlingen starten liefst zo hoog mogelijk. Maar indien het hen aan mogelijkheden ontbreekt, worden ze geconfronteerd met tegenslagen waardoor ze hun motivatie al eens verliezen en ongekwalificeerd uitstromen.

Het is belangrijk te vermelden dat we enkel de richtingen verzorging, gezondheids- en welzijnswetenschappen, houtbewerking en houttechnieken hebben onderzocht. We hebben geen weet van de situatie in andere richtingen in BSO en TSO. We moeten ook in het achterhoofd houden dat deze case zich beperkt tot scholen in en rond de stad Antwerpen. We hebben dus een beeld kunnen schetsen voor de regio en richtingen in dit onderzoek, maar een algemeen beeld over de stages is niet mogelijk. We kunnen enkel besluiten dat er in de onderzochte richtingen geen sprake is van ongelijkheid en discriminatie op stage. De allochtone en de GOK-leerlingen worden er niet anders behandeld.

Om een meer algemeen beeld te kunnen verwerven over de (on)gelijkheid op de stages, is het interessant de problematiek ook te onderzoeken in andere richtingen en/of in andere provincies. Ook de mening van de leerling en de stagementor kan interessant zijn om een beeld te vormen over de stages. Dit was echter niet mogelijk binnen de beperkte tijd van dit onderzoek.

6 Bibliografie

BLANDEN, J. en GREGG, P. (2004), 'Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for Britain' in *Oxford Review of Economic Policy*, 20, 2: 245-263

BOUDON, R. (1973), *Education, Opportunity and Social Inequality*, New York: John Wiley & Sons, Inc.,

BRADT, L. en DE PAEPE, D. (2006), 'Gelijke Onderwijskansen: Meer dan Recht op Onderwijs?' in *Welwijs*, 17, 1: 9-12

BREEN, R. en GOLDTHORPE, J.H. (1997), 'Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory' in *Rationality and Society*, 9, 3: 275-305

BREEN, R. en JONSSON, J.O. (2005), 'Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility' in *Annual Review of Sociology*, 31: 223-244

CRETEN, H., VAN DE VELDE, V., VAN DAMME, J. en VERHAEST, D. (2002), *De Transitie van het Initieel Beroepsonderwijs naar de Arbeidsmarkt met Speciale Aandacht voor de Ongekwalificeerde Onderwijsverlaters*, Leuven: KU Leuven, 299p.

DELEECK, H. (2003), *De Architectuur van de Welvaartsstaat opnieuw Bekeken*, Leuven/Leusden: Acco, 486p.

DUQUET, N., GLORIEUX, I., LAURIJSSEN, I. en VAN DORSSELAER, Y. (2006), *Wit Krijt Schrijft beter*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 106p.

EDULEX (1990), *31 JULI 1990. Decreet betreffende het onderwijs-II. (uittreksel)*, gelezen op 16/05/2009, http://www.ond.vlaanderen.be/EDULEX/DATABASE/DOCUMENT/document.asp?docid=12965

EDULEX (2002), *28 JUNI 2002. Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen-1*, gelezen op 16/05/2009, http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298

EDULEX (2009), *Het Gelijke Onderwijskansenbeleid voor het Secundair Onderwijs*, gelezen op 16/05/2009, http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13678

ERIKSON, R. en JONSSON, J.O.(1996), *Can Education be Equalised? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder: Westview Press, 293p.

GOLDTHORPE, J.H. (1996), 'Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment' in *British Journal of Sociology*, 47, 3: 481-512

GROENEZ, S., VAN DEN BRANDE, I., NICAISE, I. (2003), *Cijferboek Sociale Ongelijkheid in het Vlaamse Onderwijs: Een Verkennend Onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*, Leuven: Steunpunt LOA, Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen, 212p.

HANSEN, M.N. (2008), 'Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources' in *European Sociological Review*, 24, 1: 1-17

HERMANS, D.J., OPDENAKKER, M.-C. en VAN DAMME, J. (2003), *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen:Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie met aandacht voor het effect van de school: een vervolg*, Leuven: Steunpunt LOA, Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen, 52p.

HIRTT ET AL., N., NICAISE, I., DE ZUTTER, D. (2007), *De School van de Ongelijkheid*, Berchem: EPO, 171p.

KAVADIAS, D.(2004), *De school als politieke leeromgeving. De (beperkte) invloed van het secundair onderwijs op politiek relevante houdingen van jongeren in Vlaanderen*, Brussel: VUB, 407p.

LENAERS, S. (2006), *Kansen en Onkansen in Vlaanderen: Resultaten van de Survey Gelijke Kansen 2004*, Steunpunt Gelijke Kansenbeleid: Drukkerij Peten, 394p.

MARSSHALL, T.H. (1950), Citizenship *and social class, and other essays*, Cambridge: University Press, 154p.

MERTON, R.K. (1968), 'The Matthew Effect in Science: The Reward and Communication Systems are Considered' in *Science*, 159, 3810: 56-63

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP DEPARTEMENT ONDERWIJS (2005), *Gelijke Onderwijskansen voor Elk Kind…: Scholen maken er werk van!*, Brussel: Cel Publicaties Onderwijs, S p.

PELLERIAUX, K. (2000), *Attitudeverschil in het Vlaamse Secundair Onderwijs*, gelezen op 24/05/2009, http://www.vub.ac.be/TOR/main/publicaties/downloads/t2000_11.pdf

PESCHAR, J. en WESSELINGH, A. (1995), *Onderwijssociologie*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 294p.

RUELENS, L. en BAERT, T. (2002), *Werken aan Leren: over de Kwaliteit van Leerwerkprojecten*, Leuven: VIONA, 342p.

SMYTH, E. en McCABE, B. (1996), ‚The Educational Situation of Disadvantaged Children', 15-35 in NICAISE, I. (ed.), *The Right to Learn: Educational Strategies for Socially Excluded Youth in Europe*, Bristol: The Policy Press, 424p.

STEUNPUNT GELIJKE ONDERWIJSKANSEN (2008), *Beschrijvingen van de gelijke onderwijskansen-thema's*, gelezen op 20/10/2008, http://www.steunpuntgok.be/over_steunpunt_gelijke_onderwijskansen/gelijke_onderwijskansen_achtergrondinfo/steunpunt_gok/beschrijving_themas.aspx

STEUNPUNT GELIJKE ONDERWIJSKANSEN (2008), *De visie van het Steunpunt GOK op gelijke onderwijskansen*, gelezen op 20/10/2008, http://www.steunpuntgok.be/over_steunpunt_gelijke_onderwijskansen/gelijke_onderwijskansen_achtergrondinfo/steunpunt_gok/visie.aspx

STEUNPUNT GELIJKE ONDERWIJSKANSEN (2008), *Over Steunpunt GOK als organisatie*, gelezen op 20/10/2008, http://www.steunpuntgok.be/over_steunpunt_gelijke_onderwijskansen/over_de_organisatie/index.aspx

STEUNPUNT LOOPBANEN (2009), *1. Voortzetting van het SiBO-project*, gelezen op 25/05/2009, http://www.steunpuntloopbanen.be/onderzoekslijn1.html

THYS, G. (2002), 'Gelijke Onderwijskansen: een Uitdaging' in *Welwijs*, 13, 3: 18-24

VANDENBROUCKE, F. (2004), *Gelijke onderwijskansen, meer dan een GOK-decreet: Toespraak Frank Vandenbroucke, Vlaams minister van Onderwijs, Vorming en Werk 24/11/2004*, gelezen op 21/11/2008, http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/1124-toespraakGOK.htm

VERHAEGHE, J-P en VAN DAMME, J. (2007), *Leerwinst en Toegevoegde Waarde voor Wiskunde, Technisch Lezen en Spelling in Eerste en Tweede Leerjaar*, Leuven: Steunpunt Loopbanen, 135p.

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING (2008), *Basisonderwijs*, gelezen op 24/05/2009, http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/index.htm

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING (2008), *Gelijke Onderwijskansen (GOK)*, gelezen op 21/11/2008, http://www.ond.vlaanderen.be/gok/

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING (2009), *Secundair Onderwijs*, gelezen op 24/05/2009, http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN ONTWIKKELING (2008), *Secundair onderwijs: Inleiding bij de uitgangspunten voor de B-stroom*, gelezen op 17/10/2008, http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/1stegraad/inleidinguitgptbstroom.htm

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING (2009), *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2007-2008: gewoon secundair onderwijs: schoolbevolking per studierichting*, gelezen op 08/05/2009, http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm

VLAAMSE OVERHEID (2008), *Onderwijsspiegel: Overzicht tweede ronde, GOK II, Leren en Werken*, Brussel: Peter Michielsens, coördinerend directeur-generaal, 124p.

VLAAMSE OVERHEID, BELEIDSDOMEIN ONDERWIJS EN VORMING (2008), *Vlaams Onderwijs in Cijfers*, Brussel/Oostende: Goekint Graphics, 99p.

VLAANDEREN.BE (2009), *Geïntegreerd onderwijs - GON-begeleiding - basisonderwijs – gehandicapten*, gelezen op 25/05/2009, http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?pagename=Infolijn%2FView&c=Solution_C&p=1186804409590&cid=1090509509144

YOUNG, M. (1958), *De Opkomst van de Meritocratie, 1870-2033: Essay over Opleiding en Gelijkheid*, Amsterdam: Meulenhoff, 226p.

7 Bijlagen

7.1 BIJLAGE 1: MAIL

Beste,

ik ben masterstudent sociologie aan de Universiteit Antwerpen en ik schrijf mijn thesis over ongelijkheid in het onderwijs. Meer specifiek zou ik, naar aanleiding van een vraag van het Minderhedenforum, de stages in het zesde middelbaar in BSO en TSO als case study willen onderzoeken. In uw school (campus) gaat het om de richting verzorging. Het gaat dan om het stageverloop van het begin tot het einde, met aandacht voor het verschil tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen en hoe dit eveneens verschilt voor leerlingen van allochtone afkomst. Dit zou gebeuren aan de hand van diepte-interviews met de betrokken stagebegeleider en de GOK-coördinator. Ik pijl daarbij naar uw ervaringen en naar de doelstellingen en uitkomsten die vooropgesteld worden. En of dit voor alle leerlingen hetzelfde is. Zo'n interview zou ongeveer een uur in beslag nemen, en ik kom daarvoor naar jullie school. Uw gegevens worden uiteraard anoniem verwerkt.

Indien u nog vragen heeft kan u mij altijd bereiken op dit e-mailadres of op de volgende nummers: 03/449.18.17 of 0495/73.21.68.

Alvast bedankt,

met vriendelijke groet,

Karen Verbruggen

7.2 BIJLAGE 2: VRAGENLIJST

PROFIEL LEERKRACHT

- Staat u al lang in het onderwijs?
- En hoe lang al in deze school?
- Geeft u les in TSO of BSO?
- Welk(e) vak(ken) geeft u? En in welke jaren?
- Hebt u altijd deze vakken gegeven of ooit ook andere?

STAGES

- Hoe en waar worden stages gezocht?
- Krijgen de leerlingen hulp van de leerkrachten of moeten ze alleen hun stageplaats zoeken?
- Is er een netwerk uitgebouwd van stageplaatsen waar de leerlingen terecht kunnen/ is er sprake van een stabiel contact of eerder van een fluctuerend contact met de aanbieders van de stages?
- In wat voor soort bedrijven lopen de leerlingen stages? Bijv. KMO's, grote ondernemingen, social profitorganisaties, … Is het soort bedrijf afhankelijk van richting tot richting?/Verschil tussen 'jongens- en meisjesrichtingen'?
- Uiten de aanbieders van de stages bepaalde wensen, wat zijn hun eisen? En merkt u veranderingen op doorheen de tijd? Is er hier een verschil te merken naargelang het soort bedrijf waar de leerlingen stage lopen, nl. tussen KMO's, grote ondernemingen of social profitorganisaties?
- Hoe lang duurt een stage?
- Wat is het nut van de stages? Welk doel hebben ze?
- Hoe verlopen de stages? Hoe gebeuren de evaluaties?
- Door wie worden de leerlingen opgevolgd op de stageplaatsen?
- Krijgen de leerlingen een vertrouwenspersoon toegewezen/mogen ze er een kiezen, die hen begeleidt bij de stage en doorheen hun schoolloopbaan?
- Is er een soort ombudsdienst waar de leerlingen terecht kunnen met eventuele klachten?

- Bieden de doorlopen stages kansen voor de arbeidsmarkt? Komen er soms leerlingen na hun secundair onderwijs terecht bij de bedrijven/organisaties waar ze voorheen stage hebben gelopen?
- Zijn er veel leerlingen die na hun zesde jaar nog kiezen voor een zevende jaar vóór dat ze zich op de arbeidsmarkt begeven?
- Heeft u weet van het Hoger Beroepsonderwijs dat men nu wil inrichten? Zijn er veel leerlingen die daar interesse in hebben en worden ze daarin gestimuleerd van de school uit?

STAGES EN EINDPROEF

- Wat voor een eindproef moeten de leerlingen maken? Houdt deze verband met de stage?
- Wie beoordeelt deze eindproef?
- Welke rol speelt de eindproef in de doorstroom naar de arbeidsmarkt? Welk belang wordt er aan gehecht bij het solliciteren?

GOK-BELEID

UITLEG GOK

- Zijn er veel GOK-leerlingen in uw school?
- Hoe worden GOK-uren ingevuld? Wat is uw bijdrage daarin? In welke mate wordt de invulling vastgelegd door de school?
- Wat zijn de sociale profielen van de GOK-leerlingen?
- Worden de ouders betrokken bij het GOK-beleid?
- Hoe staat u tegenover het GOK-beleid?
- Vindt u GOK een goede zaak? Of vindt u eerder dat iedereen op dezelfde manier behandeld moet worden?/Merkt u dat het GOK-beleid zijn vruchten afwerpt?
- Hoe wordt het GOK-beleid opgevolgd?
- Van wie krijgen jullie instructies?
- Merkt u een verschil tussen het vinden van een stage bij GOK-leerlingen en niet-GOK-leerlingen?
- In welke mate zijn de aanbieders van de stages zelf van allochtone afkomst?
- Zijn er opmerkelijke verschillen in de evaluaties van de stages tussen GOK-leerlingen en niet-GOK-leerlingen? Is er hier een verschil te merken tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen?

- Zijn er veel klachten van de stagebegeleiding uit? Om wat voor klachten gaat het dan? Is er hier een verschil te merken tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen?
- Komen er soms klachten van leerlingen over de stages? Om wat voor klachten gaat het dan? Is er hier een verschil te merken tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen?
- Aan de GOK-coördinator/zorgcoördinator: merkt u een verschil tussen jongens en meisjes?