

**Onderzoek over mogelijke extra inspanningen van scholen in het
buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van
GOK-kenmerken bij de leerlingenpopulatie**

Pol Ghesquière, Inge Mercken, Goedele Avau & Katja Petry

Onderzoek in opdracht van het Vlaamse Ministerie van Werk, Onderwijs en Vorming

Eindrapport - juli 2007



INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	5
1 SITUERING EN OPZET VAN HET ONDERZOEK	7
1.1 Onderzoekssituering.....	7
1.1.1 Gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen	7
1.1.2 Tendensen en ontwikkelingen in het buitengewoon onderwijs.....	9
1.1.3 Gelijke onderwijskansenbeleid in het buitengewoon onderwijs.....	10
1.2 Onderzoeksopzet.....	11
1.2.1 Onderzoeksvraag	11
1.2.2 Conceptueel kader.....	12
1.2.3 Onderzoeksgroep.....	12
1.2.4 Onderzoeksmethode.....	14
1.2.5 Inhoud van het rapport	15
2 RESULTATEN EN BEVINDINGEN	17
2.1 Kansengroepen in de leerlingenpopulatie	17
2.1.1 Algemene bevindingen.....	17
2.1.2 Specifieke bevindingen	33
2.1.2.1 Groep.....	33
2.1.2.2 Onderwijstype	35
2.1.2.3 Onderwijsniveau.....	38
2.1.2.4 Aantal doelgroepleerlingen	40
2.1.2.5 Regio	41
2.1.2.6 Onderwijsnet	43
2.1.2.7 Grootte	43
2.1.2.8 OVB-middelen	43
2.1.3 Conclusie.....	43
2.2 Belastende impact van kansengroepen.....	44
2.2.1 Algemene bevindingen.....	44
2.2.2 Specifieke bevindingen	86
2.2.2.1 Groep.....	86
2.2.2.2 Onderwijstype	88
2.2.2.3 Onderwijsniveau.....	90
2.2.2.4 Aantal doelgroepleerlingen	92
2.2.2.5 Regio	93
2.2.2.6 Onderwijsnet	94
2.2.2.7 Grootte	95
2.2.2.8 OVB-middelen	95
2.2.3 Conclusie.....	95
CONCLUSIE EN BELEIDSAANBEVELINGEN.....	99
BIBLIOGRAFIE.....	105
BIJLAGEN	107

INLEIDING

In voorliggend rapport worden de resultaten en conclusies gepresenteerd van een onderzoek over mogelijke extra inspanningen van scholen in het buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van GOK-kenmerken bij de leerlingenpopulatie. Dit onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van Vlaams Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, aan het Centrum voor Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven.

De opdrachtgever wenst te weten of en op welke manier kansarmoedekenmerken de draagkracht van scholen voor buitengewoon onderwijs bijkomend belasten. Met de discussies over leerzorg stelt zich de vraag of voor leerlingen met een inschaling in leerzorgniveau III (toegang tot gewoon én buitengewoon onderwijs) of IV (alleen aangeboden in het buitengewoon onderwijs) een correctie toegepast moet worden voor kansarmoede. Sinds enkele jaren geldt in het buitengewoon onderwijs immers een bevroren situatie voor de toekenning van extra omkadering voor het voeren van een onderwijsvoorrangsbeleid. Dat betekent dat scholen die middelen kregen in het verleden ze blijven behouden, maar dat er geen nieuwe scholen kunnen bijkomen.

Verschillende actoren hebben een specifieke bijdrage geleverd bij de totstandkoming van dit onderzoek. We wensen hen allen hartelijk te danken voor hun bereidwillige medewerking. In de eerste plaats danken we onze opdrachtgever, Vlaams Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, die het onderzoek aan het Centrum voor Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven heeft toevertrouwd. Ook willen we een woord van dank richten tot de stuurgroep die gedurende het hele onderzoeksproces betrokken bleef en ondersteuning bood. Uiteraard zijn er de talrijke scholen die door hun participatie het onderzoek mogelijk hebben gemaakt.

We hopen dat dit onderzoek mag bijdragen tot de uitbouw en implementatie van een kwaliteitsvol onderwijsaanbod dat aan alle kinderen en jongeren de kans geeft hun eigen persoonlijkheid en talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen.

Prof. Dr. Pol Ghesquière - promotor
Leuven, juli 2007

1 SITUERING EN OPZET VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk bespreken we in eerste instantie de situering van het onderzoek (1.1). Eerst belichten we de onderzoeksopdracht tegen de achtergrond van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen (1.1.1). Vervolgens presenteren we enkele tendensen en ontwikkelingen in het buitengewoon onderwijs (1.1.2). Tot slot staan we stil bij het huidige gelijke onderwijskansenbeleid in het buitengewoon onderwijs (1.1.3).

In tweede instantie bespreken we in dit hoofdstuk de opzet van het onderzoek (1.2). Eerst gaan we dieper in op de onderzoeksvraag (1.2.1). Daarna lichten we het conceptueel kader toe (1.2.2). Vervolgens staan we stil bij de onderzoeksgroep (1.2.3) en bij de onderzoeksmethode (1.2.4). Tot slot geven we de inhoud van het rapport weer (1.2.5).

1.1 Onderzoekssituering

1.1.1 Gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen

Volgens internationaal vergelijkend onderzoek behoort het Vlaamse onderwijs tot het beste ter wereld. Sinds de jaren '50 en '60 kent de onderwijsparticipatie en de scholingsgraad een gestage groei (Vandenbroucke, 2004; Vlaamse Regering, 2006). Maar er is ook een keerzijde aan de medaille. We moeten vaststellen dat niet iedereen in dezelfde mate kan meegenieten van de steile opmars die het Vlaamse onderwijs de voorbije decennia heeft gerealiseerd. De sociale herkomst bepaalt nog altijd in sterke mate de onderwijsdeelname, de studiekeuze, de doorstroming (vertraging, zittenblijven, watervaleffect, doorverwijzing) en het bereikte onderwijsniveau (scholingsgraad). Vooral kinderen en jongeren uit andere (allochtone) of lagere sociale milieus vallen vaak uit de boot, waardoor de kloof tussen kansarmen en kansrijken vergroot en de dualisering van de maatschappij zich voortzet (Vandenbroucke, 2004a; Vandenbroucke, 2005; Vlaamse regering; 2006, Cré, 2006).

Deze vaststelling heeft geresulteerd in een groeiend (politiek) bewustzijn van de problematiek van gelijke onderwijskansen, waardoor deze kwestie bovenaan de politieke agenda werd geplaatst. Sinds de jaren '90 proberen beleidsmakers via allerlei maatregelen en initiatieven de ongelijkheid van kansen in het onderwijs weg te werken of te verminderen en de onderwijssituatie van kansarme doelgroepen te verbeteren. Scholen met een hoog aantal kansarme leerlingen worden extra (financieel) ondersteund.

In 1991 werd het 'onderwijsvoorrangsbeleid' (OVV) uitgewerkt dat zich specifiek richtte op kansarme allochtone leerlingen maar tegelijk een meerwaarde wilde vormen voor alle leerlingen. Het beleid had enerzijds als doel de (leer)achterstand van kinderen en jongeren te verminderen en anderzijds hun

maatschappelijke integratie te bevorderen. Scholen met minstens 10% of 20 doelgroepoerlingen konden na het indienen van een aanwendingsplan bijzondere lestijden verwerven om rond een aantal thema's¹ te werken. Om in aanmerking te komen als doelgroepoerling mocht (a) de grootmoeder langs moederszijde niet in België geboren zijn en niet in het bezit zijn van de Belgische of Nederlandse nationaliteit door geboorte en (b) de moeder ten hoogste tot het einde van het schooljaar waarin zij de leeftijd van 18 jaar bereikte, onderwijs hebben genoten.

Drie jaar na het OVB werd het 'zorgverbredingsbeleid' (ZVB) in het leven geroepen. Dit project was erop gericht om de positie van kansarme autochtone leerlingen in het basisonderwijs te verbeteren. De doelstellingen en de voorwaarden van het ZVB waren sterk gelijklopend met deze van het OVB. Enkel de bepaling van doelgroepoerling verschilde uiteraard. Men sprak van doelgroepoerling wanneer (a) de moeder het diploma van het secundair onderwijs niet had behaald of (b) de leerling behoorde tot een eenoudergezin of (c) beide ouders werkloos waren. Het 'fonds voor bijzondere noden' zorgde ervoor dat ook secundaire scholen met veel onderwijskansarme leerlingen konden rekenen op bijkomende middelen. Leerachterstand was de belangrijkste indicator voor het verwerven van deze middelen.

Naast dit alles was er in de jaren '90 ook nog het 'non-discriminatiebeleid'. Dit beleid was erop gericht discriminatie te voorkomen en een evenredige spreiding van migrantenkinderen in het Vlaamse onderwijs te bevorderen. Om dit te realiseren konden scholen uit één of meerdere gemeenten op vrijwillige basis afspraken maken en overeenkomsten sluiten (Van Petegem, et al., 2004; Vandenbroucke, 2004b; Vlaamse Gemeenschap, 2005).

Vanaf 1 september 2002 werden al deze projecten en initiatieven bijgestuurd en ingepast in één 'gelijke onderwijskansendecreet' (GOK-decreet). Dit decreet omvat zowel allochtone als autochtone kinderen en jongeren uit kansarme milieus en bevat drie grote krachtlijnen, namelijk het inschrijvingsrecht, de oprichting van lokale overlegplatforms en het extra ondersteuningsaanbod. De bedoeling is om de achterstand en uitsluiting te bestrijden, om de sociale cohesie te bevorderen en om alle leerlingen optimale leer- en ontwikkelingskansen te bieden. Op basis van een analyse van de eigen noden worden scholen geacht om op een planmatige en geïntegreerde wijze te werken rond een aantal thema's². Basisscholen met minstens 10% doelgroepoerlingen en secundaire scholen met minstens 25% doelgroepoerlingen kunnen hiervoor rekenen op extra middelen. In het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs spreekt men van doelgroepoerling wanneer (a) de leerling deel uitmaakt van een gezin dat leeft van een vervangingsinkomen, (b) de leerling permanent of

¹ Gewoon basisonderwijs en buitengewoon basis- en secundair onderwijs: intercultureel onderwijs, taalvaardigheidsonderwijs, preventie en remediëring van leerproblemen en leerachterstand, samenwerking tussen school en ouders en onderwijs in eigen taal en cultuur
Gewoon secundair onderwijs (eerste graad): Nederlands als instructietaal, differentiëring, remediëring en studiebegeleiding
Gewoon secundair onderwijs (tweede en derde graad): toeleiding ondersteuning en uitstroom

² Basisonderwijs en secundair onderwijs (eerste graad): preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, doorstroming en oriëntering, socio-emotionele ontwikkeling en leerlingen- en ouderparticipatie
Secundair onderwijs (tweede en derde graad): preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, oriëntering bij instroom en uitstroom en leerlingen- en ouderparticipatie

tijdelijk buiten het eigen gezin verblijft, (c) de ouders van de leerling tot de trekkende bevolking behoren, (d) de moeder van de leerling geen diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs heeft of (e) de leerling deel uitmaakt van een gezin dat voor de gangbare communicatie een andere taal gebruikt dan het Nederlands. In de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs spreekt men van doelgroep leerling wanneer (a) de leerling een schoolse achterstand van minstens twee jaar heeft, (b) de leerling een neveninstromer is of (c) de leerling het vorig schooljaar onthaalonderwijs volgde (Vlaamse Gemeenschap, 2002; Vlaamse Gemeenschap, 2005; Laevers, Van den Branden, & Verlot, 2005).

1.1.2 Tendensen en ontwikkelingen in het buitengewoon onderwijs

Het buitengewoon onderwijs kende de afgelopen 15 schooljaren een groei van maar liefst 41%. Waar in het schooljaar 1990-1991 nog 33.000 leerlingen (2.9% van de totale schoolbevolking) buitengewoon onderwijs volgden, was dat aantal in het schooljaar 2005-2006 opgelopen tot 46.500 leerlingen (4.2% van de totale schoolbevolking). De deelname aan en verwijzing naar het buitengewoon onderwijs is echter niet voor alle bevolkingsgroepen gelijk, maar hangt nauw samen met de sociale herkomst. Kinderen en jongeren uit kansarme en allochtone milieus blijken immers oververtegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs (Vanderpoorten, 2002; Vandenbroucke, 2006a; Vandenbroucke, 2006b).

Recent onderzoek heeft uitgewezen dat 25% van de kansarme leerlingen op lagere schoolleeftijd buitengewoon onderwijs volgt, terwijl dat maar 5% is als we de hele bevolking bekijken. Vooral onderwijstypes 1, 3 en 8 fungeren als opvangnetten voor probleemleerlingen uit lagere sociale niveaus. Zo blijkt het opleidingsniveau van de ouders een invloed te hebben op de deelname aan en de doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs. Ten opzichte van kinderen van hooggeschoolde moeders, zijn kinderen van laaggeschoolde moeders tien keer meer vertegenwoordigd in het buitengewoon lager onderwijs. Het gaat respectievelijk om percentages van 1.7% en 10%. Kinderen met een niet-actieve vader hebben drie keer meer kans om in het buitengewoon lager onderwijs terecht te komen dan kinderen van actieve vaders. Daarnaast hebben ook het gezinsinkomen, gekoppeld aan de arbeidssituatie (werkloosheid, invaliditeit) en de gezinssituatie een effect op de onderwijskansen van kinderen. Onderzoekers hebben eveneens vastgesteld dat kinderen van alleenstaande moeders een hogere kans hebben om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen. Dit is mogelijk te wijten aan meerdere deeleffecten, zoals emotionele problemen, gebrek aan materieel comfort, enzovoort.

Ook voor leerlingen met een allochtone herkomst zijn er wetenschappelijke aanwijzingen dat ze oververtegenwoordigd zijn in het buitengewoon onderwijs. De nationaliteit schijnt vaak een sterke

invloed uit te oefenen. Toch stelt men vast dat nationaliteit of thuistaal geen verklarende kracht heeft voor ongelijkheden in het lager onderwijs als ook andere sociale ongelijkheidsindicatoren worden opgenomen in het verklaringsmodel. Dit kan erop wijzen dat de oververtegenwoordiging van migrantenkinderen in het buitengewoon lager onderwijs meer te maken heeft met socio-economische factoren, zoals de beroepsactiviteit van de ouders, dan met hun nationaliteit of taal, dit in tegenstelling tot wat vaak gesuggereerd wordt. Wat het secundair onderwijs betreft stelt men daarentegen vast dat de etnisch-culturele factor wel een extra verklarende kracht heeft voor de ongelijkheden, naast de invloed van de socio-economische positie van het gezin (Groenez, Van den Brande, & Nicaise, 2003; Cré, 2006).

1.1.3 Gelijke onderwijskansenbeleid in het buitengewoon onderwijs

De toepassing van de meest recente beleidsmaatregel ter bestrijding van ongelijke onderwijskansen, met name het GOK-decreet, is enkel van toepassing in het gewoon onderwijs. In het buitengewoon onderwijs geldt nog steeds het onderwijsvoorrangsbeleid. Maar er bestaat in deze onderwijsvorm al een aantal schooljaren een bevroren situatie voor de toekenning van extra omkadering voor het voeren van een onderwijsvoorrangsbeleid, wat betekent dat scholen die in het verleden extra middelen kregen ze behouden, maar dat er geen nieuwe scholen kunnen bijkomen.

Dit betekent echter niet dat de ongelijke onderwijskansen in het buitengewoon onderwijs zijn weggewerkt. De oververtegenwoordiging van kansarme en allochtone leerlingen in deze onderwijsvorm illustreert dit. Een recente bevraging door het departement onderwijs toonde nogmaals aan dat leerlingen van het buitengewoon onderwijs erg hoog scoren op de GOK-indicatoren van het gewoon onderwijs. 49% van de leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs voldoen aan één of meer gelijke kansenindicatoren, terwijl er maar een kleine 10% voldoen aan de OVB-kenmerken. In type 1 scoort 57.7% van de leerlingen op één of meerdere gelijke kansenindicatoren. Ook in de onderwijstypes 2 (54.1%) en 3 (57.9%) scoort meer dan de helft van de leerlingen op één of meerdere van die indicatoren. Voor onderwijstype 8 bedraagt het percentage 37.2%. In deze vier types komt de indicator 'scholingsgraad van moeder' op de eerste plaats, gevolgd door 'leven van een vervangingsinkomen'. Dezelfde tendensen doen zich voor in het buitengewoon secundair onderwijs. Daar blijkt 55% van de leerlingen aan één of meerdere GOK-indicatoren te voldoen, terwijl slechts 18.1% van de leerlingen voldoen aan de OVB-kenmerken. Voor de onderwijstypes 1, 2 en 3 zijn de percentages van de leerlingen die voldoen aan één of meerdere gelijke kansenindicatoren respectievelijk 62%, 48% en 62%. Voor onderwijstypes 1 en 2 is 'scholingsgraad van de moeder' de belangrijkste indicator samen met 'leven van een vervangingsinkomen'. Voor onderwijstype 3 is de belangrijkste indicator 'leven van een vervangingsinkomen', samen met 'buiten het eigen gezin

opgenomen zijn' en 'scholingsgraad van de moeder' (Vandenbroucke, 2006a; Vandenbroucke, 2006b).

Met deze huidige situatie en cijfers in het achterhoofd lijkt het aan de vooravond van de implementatie van het leezorgkader en een nieuw financieringssysteem zinvol om even stil te staan bij de eventuele noodzaak en wenselijkheid voor de invoering van een GOK-correctie in scholen voor buitengewoon onderwijs.

1.2 Onderzoeksopzet

1.2.1 Onderzoeksvraag

De opdrachtgever wenst te vernemen of en op welke manier kansarmoedekenmerken de draagkracht van scholen voor buitengewoon onderwijs bijkomend belasten. De algemene en initiële onderzoeksvraag luidt dan ook:

“Maken kansarmoedekenmerken van de leerlingenpopulatie (vervangingsinkomen, opleidingsniveau van de ouders, thuistaal,...) al dan niet een bijkomende inspanning noodzakelijk van de scholen voor buitengewoon onderwijs?”

Deze algemene onderzoeksvraag werd verder geconcretiseerd en geoperationaliseerd aan de hand van onderstaande onderzoeksvragen:

- 1) Merken scholen bepaalde groepen van leerlingen (die zich onderscheiden op het vlak van bepaalde achtergrondfactoren) op in hun leerlingenpopulatie?
- 2) Hebben de genoemde doelgroepleerlingen een (belastende) invloed op het klas- en schoolgebeuren?

Aan de hand van deze concrete onderzoeksvragen wensen we enerzijds te ontdekken of en welke doelgroepen scholen voor buitengewoon onderwijs opmerken in hun leerlingenpopulatie. Anderzijds willen we nagaan of en op welke manier de vernoemde doelgroepen het klas- en schoolgebeuren beïnvloeden.

1.2.2 Conceptueel kader

Om de antwoorden op de tweede onderzoeksvraag enigszins te structureren en te omlijnen hebben we een theoretisch kader ontwikkeld, dat tevens de leidraad vormt bij het interview (zie 1.2.4). Het kader is opgebouwd vanuit twee invalshoeken. Vanuit een eerste perspectief onderscheiden we de verschillende domeinen of niveaus waarop de school werkzaam is. Het gaat om werkzaamheden op klasniveau, op paramedisch niveau en op het niveau van het gezin en de ruimere context. Vanuit een tweede perspectief focussen we op het aanbod. Hierbij maakten we een onderscheid tussen het pedagogische, personele, materiële en financiële aanbod. Het samenvoegen van beide perspectieven in een raamwerk geeft ons een zicht op het aanbod op elk niveau en op eventuele aanpassingen of verschillen hierin naargelang bepaalde doelgroepen (zie Figuur 1).

	Aanpak en aanbod	Inzet van personeel	Inzet van materialen	Inzet van financiën
Klas				
Paramedisch				
Gezin en context				

Figuur 1 Conceptueel kader

1.2.3 Onderzoeksgroep

De doelgroep voor dit onderzoek bestond uit 20 scholen voor buitengewoon onderwijs, waarvan 13 scholen van het buitengewoon basisonderwijs en 7 scholen van het buitengewoon secundair onderwijs (zie bijlage 1). Ze werden geselecteerd uit de scholen die in het kader van de bevraging door het departement onderwijs de kansarmoedekenmerken van hun leerlingen hebben meegedeeld. Bij de steekproeftrekking werd gebruik gemaakt van het principe van ‘theoretical sampling’ (Ghesquière & Staessens, 1999). Dit betekent dat de variatiebreedte in de variabelen relevant voor de onderzoeksvraag gemaximaliseerd werd, met het oog op een zo groot mogelijke diversiteit en heterogeniteit op diverse vlakken. De variabelen die hierbij werden betrokken waren in eerste instantie de aanbodstructuur (onderwijstypes en/of opleidingsvormen) van de school, het aantal doelgroepleerlingen en de verhouding van kansarmoedekenmerken. In tweede instantie werd er ook rekening gehouden met het onderwijsnet waartoe de scholen behoren, de grootte van de scholen, de regio, en het al dan niet beschikken over OVB-middelen (zie Tabel 1).

Tabel 1 Onderzoeksgroep

	<i>Groep</i>	<i>Aanbodstructuur</i>	<i>Doelgroep</i> lln.	<i>TNN-</i> <i>indicator</i>	<i>SES-</i> <i>indicatoren</i>	<i>Net</i>	<i>Grootte</i>	<i>Regio</i>
A	BuLO I	Type 1+8	32.8%	11.2%	14.2%	VO	Middel	Limburg
B	BuLO I	Type 8	23.2%	0.4%	11.8%	VO	Groot	Oost-Vlaanderen
C	BuLO I	Type 1+8	68.8%	46.3%	33.8%	OGO	Middel	Vlaams-Brabant
D	BuLO I	Type 1	87.9%	70%	65.7%	OGO	Middel	Antwerpen
E	BuLO II	Type 4	20.5%	15.4%	14.1%	OGO	Klein	Antwerpen
F	BuLO II	Type 6+7	32.9%	25.6%	11%	OGO	Klein	Brussel
G	BuLO II	Type 2	76.8%	37.8%	47%	OGO	Klein	Oost-Vlaanderen
H	BuLO III	Type 3	40.5%	1.7%	15.1%	VO	Middel	Antwerpen
I	BuLO IV	Type 1+2+8	31.8%	2.3%	16.1%	VO	Groot	West-Vlaanderen
J	BuLO IV	Type 1+2+4+8	71.2%	20%	53.7%	GO	Groot	Oost-Vlaanderen
K	BuLO IV	Type 1+2+6+8	94.9%	30.8%	52.1%	GO	Middel	West-Vlaanderen
L	BuLO V	Type 1+3+8	27.1%	4.8%	9.4%	VO	Groot	West-Vlaanderen
M	BuLO V	Type 1+2+3+8	82.8%	31.1%	56.6%	GO	Middel	Limburg
N	BuSO I	OV 1	11%	3.7%	18.5%	VO	Klein	Vlaams-Brabant
O	BuSO II	OV 1+2+3+4	13%	4.9%	7.6%	VO	Middel	West-Vlaanderen
P	BuSO II	OV 1+2+3	18.2%	13.9%	8.1%	GO	Groot	Oost-Vlaanderen
Q	BuSO II	OV 1+2+3	83.2%	38.1%	57.9%	OGO	Groot	Oost-Vlaanderen
R	BuSO III	OV 3	39.6%	3.8%	20.5%	VO	Groot	West-Vlaanderen
S	BuSO III	OV 3	90%	84%	57%	OGO	Klein	Brussel
T	BuSO III	OV 3	94.8%	47.9%	62.9%	VO	Groot	Antwerpen

Alvorens de scholen voor onze onderzoeksgroep te selecteren werden alle scholen die hadden deelgenomen aan de bevraging van het departement onderwijs ingedeeld in groepen volgens hun aanbodstructuur. Voor het buitengewoon basisonderwijs werd de aanbodstructuur bepaald door het aantal en de aard van de onderwijstypes die de school aanbiedt³. Voor het buitengewoon secundair onderwijs bepaalde het aantal en de aard van de opleidingsvormen de aanbodstructuur⁴. Eén van de uitgangspunten hierbij is dat het aangeboden onderwijstype, de aangeboden opleidingsvorm, de

³ BuLO Groep I: type 1 en/of 8 (cluster 2 in leerzorgkader)

BuLO Groep II: type 2, 4, 6 en/of 7 (cluster 3 in leerzorgkader)

BuLO Groep III: type 3 (cluster 4 in leerzorgkader)

BuLO Groep IV: type 1 en/of 8 én type 2, 4, 6 en/of 7 (cluster 2 en 3 in leerzorgkader)

BuLO Groep V: type 1 en/of 8 én type 3 (cluster 2 en 4 in leerzorgkader) en/of type 2, 4, 6 en/of 7 (cluster 2, 3 en 4 in leerzorgkader)

⁴ BuSO Groep I: opleidingsvorm 1 en/of 2

BuSO Groep II: opleidingsvorm 1 en/of 2 én opleidingsvorm 3

BuSO Groep III: opleidingsvorm 3

BuSO Groep IV: opleidingsvorm 1, 2, 3 en 4

combinatie van onderwijstypes of de combinatie van opleidingsvormen bepalend is voor de populatie en de problemen van scholen.

Na de indeling van de scholen volgens hun aanbodstructuur werd voor elke school het totale aantal doelgroepleerlingen berekend, alsook het percentage leerlingen dat scoorde op de gelijke kansenindicator ‘thuis taal niet Nederlands’ en het percentage leerlingen dat scoorde op de socio-economische indicatoren ‘scholingsgraad van de moeder’ en ‘vervangingsinkomen’.

Per aanbodstructuur selecteerden we vervolgens de scholen met de hoogste en de laagste score op de indicator ‘thuis taal niet Nederlands’ en op de socio-economische indicatoren ‘scholingsgraad van de moeder’ en ‘vervangingsinkomen’.

Vervolgens controleerden we de op deze manier geselecteerde scholen opdat we een maximale pluriformiteit zouden hebben op het vlak van het onderwijsnet⁵ waartoe de scholen behoren. Ook wat de grootte⁶ van de scholen betreft streefden we naar een zo groot mogelijke diversiteit. Tot slot hielden we rekening met een zo groot mogelijke variatie in regio⁷ en met het al dan niet beschikken over OVB-middelen.

1.2.4 Onderzoeksmethode

De onderzoeksvraag werd aangepakt via een minimale literatuurverkenning en een kwalitatief empirisch onderzoek. De literatuurstudie gaf richting aan het empirisch gedeelte via onder andere de opbouw van het conceptueel kader. In het empirische luik maakten we gebruik van semi-gestructureerde interviews. De interviews bestonden uit twee grote delen die aansluiten bij de twee eerder vermelde concrete onderzoeksvragen. In een eerste deel werd er nagegaan of en welke groepen van leerlingen scholen in hun leerlingenpopulatie opmerken. In een tweede deel werd er voor één of meerdere vermelde doelgroepen nagegaan of en op welke manier zij het klas- en schoolgebeuren beïnvloeden. Bij de bevraging werden in elke school enerzijds een groep van leerkrachten en anderzijds een groep van directieleden en paramedici betrokken. Door verschillende betrokkenen in ons onderzoek op te nemen trachtten we een zo volledig en genuanceerd mogelijk antwoord te verkrijgen op onze onderzoeksvragen. Met uitzondering van de afwezigheid van vragen rond de inzet van financiën tijdens de interviewafnames bij leerkrachten, kwamen de interviews met beide betrokkenen overeen (zie bijlage 2 en bijlage 3).

⁵ VO: Vrij Onderwijs

GO: Gemeenschapsonderwijs

OGO: Officieel Gesubsidieerd Onderwijs

⁶ Klein: ≤ 100 leerlingen

Middelmatig: > 100 leerlingen en < 200 leerlingen

Groot: ≥ 200 leerlingen

⁷ Limburg, Antwerpen, Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen, Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Omwille van de onderzoeksvraag (maken kansarmoedekenmerken van de leerlingenpopulatie een bijkomende inspanning van de scholen voor buitengewoon onderwijs noodzakelijk) enerzijds en de onderzoeksmethode (semi-gestructureerd interview) anderzijds achtten we de kans op het verkrijgen van sociaal wenselijke antwoorden reëel.

Door verschillende maatregelen te treffen, trachtten we het probleem van ‘sociale wenselijkheid’ te ondervangen. Ten eerste deelden we noch tijdens de voorstelling van het onderzoek, noch tijdens het interview de precieze bedoeling van het onderzoek mee. We opteerden met andere woorden voor een indirecte benadering van de onderzoeksvraag. Ten tweede pasten we onze vraagstellingen aan, door deze neutraal en open te formuleren.

De gegevens die we met de interviews verzamelden werden horizontaal geanalyseerd. Aan de hand van een eerste ‘cross-site analysis’ of horizontale analyse trachtten we algemene bevindingen te formuleren. Door middel van een tweede horizontale analyse wilden we eventuele verschillen en overeenkomsten opsporen tussen de scholen op basis van enkele variabelen zoals onderwijstype, onderwijsniveau, aantal doelgroepeleringen, onderwijsnet, grootte, regio en het al dan niet beschikken over OVB-middelen.

1.2.5 Inhoud van het rapport

Dit rapport is opgebouwd uit drie grote luiken. In een eerste luik werd het onderzoek kort gesitueerd en de onderzoeksopzet toegelicht. In het tweede luik worden de resultaten en bevindingen gerapporteerd van de semi-gestructureerde interviews met de betrokkenen. In het derde luik zetten we de voornaamste conclusies op een rij en worden er beleidsadviezen afgeleid.

2 RESULTATEN EN BEVINDINGEN

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten en bevindingen van de semi-gestructureerde interviews met de betrokkenen. In eerste instantie bespreken we de resultaten op de eerste onderzoeksvraag (2.1). Eerst bekijken we de algemene bevindingen die na een eerste horizontale analyse naar voren kwamen met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag (2.1.1). Daarna gaan we dieper in op de resultaten uit de tweede horizontale analyse, waarbij scholen werden vergeleken op een aantal relevante variabelen (2.1.2).

In tweede instantie stellen we de resultaten op de tweede onderzoeksvraag voor (2.2). Wederom bekijken we eerst de algemene resultaten over alle scholen heen (2.2.1). Nadien bespreken we de eventuele verschillen en overeenkomsten tussen scholen op een aantal relevante variabelen (2.2.2). Om te vermijden van in de tekst telkens opnieuw de naam van de school te moeten vermelden, gebruiken we per school een letter (zie tabel 1).

2.1 Kansengroepen in de leerlingenpopulatie

De eerste onderzoeksvraag heeft tot doel na te gaan of scholen bepaalde groepen van leerlingen (die zich onderscheiden op het vlak van bepaalde achtergrondfactoren) opmerken in hun leerlingenpopulatie.

2.1.1 Algemene bevindingen

Tijdens de interviews is gebleken dat het voor de meeste betrokkenen verre van evident is om doelgroepen te onderscheiden en te benoemen. De betrokkenen geven zelf te kennen niet in termen van doelgroepen te denken, laat staan te spreken. Zij zijn van mening dat de werkelijkheid zich zo niet laat vatten en ervaren de indeling van leerlingen in doelgroepen dan ook als iets kunstmatig en artificieel.

“Eigenlijk bekijken we dat zo niet. Ik vind het een beetje een verkleurde versie, een artificiële indeling.” (I)

“Ik heb een klein beetje moeite met het afleiden van doelgroepen. Ieder kind dat in het buitengewoon onderwijs binnenkomt, zit met problemen.” (A)

“Ik vind het wel moeilijk om die allemaal in vakjes te duwen. Wij hanteren die niet in onze klaspraktijk.” (D)

“Ik vind het spijtig dat het in hokjes wordt geplaatst. Het is wat kunstmatig. Het is niet de manier van ons denken en zo mag het zeker niet zijn. Gelukkig niet. En hier doen we dat zeker niet zo.” (L)

Ter verklaring van deze moeilijkheid verwijst men naar de noodzaak om in deze onderwijsvorm erg individugericht te werk te gaan, omwille van de diversiteit tussen de leerlingen en de complexiteit van hun zorgvraag.

“Ik heb 300 leerlingen en dat zijn 300 verschillende leerlingen die je anders moet aanpakken.” (R)

“Omdat wij zo gewoon zijn om individueel te handelen en te werken gaat de subgroep daar eigenlijk niet direct een aparte rol in spelen. We proberen naar al onze leerlingen te kijken zonder echt onderscheid te maken. Maar langs de andere kant proberen we dat onderscheid wel te maken door de individuele aanpak.” (T)

“Wij stemmen onze aanpak af op de behoeften van de kinderen. Wij denken nooit in doelgroepen.” (D)

“Het zijn allemaal individuen. Die hebben allemaal individuele problemen. We kijken naar die kinderen individueel.” (B)

“De algemene populatie van deze school vraagt gewoon heel veel. Ik denk als je naar een gewone school gaat, ga je echt heel veel die verschillen zien. Maar bij ons loopt dat allemaal door elkaar. Je hebt hier ook wel kinderen waar die zorg veel minder is. Maar bijna 90% van de kinderen hebben wel heel veel ondersteuning nodig.” (D)

“Wij zijn het zo gewoon met zoveel verschillende kinderen te werken. Ik kan me voorstellen dat sommige leerlingen opvallen als je die in het gewoon onderwijs zet. Hier valt ieder kind wel uit voor een bepaald ding. En wij beschouwen dat niet als een hele aparte, zal ik zeggen.” (A)

Ten tweede blijkt er een grote diversiteit te zijn binnen doelgroepen en een grote overlap tussen doelgroepen. Dit zorgt ervoor dat de omlijning en begrenzing van doelgroepen een heikele en subjectieve aangelegenheid is.

“Om echt te zeggen van anderstaligen pakken we zo aan en anderen pakken we zus aan is onmogelijk. Het overlapt veel en overal kan wel eens het een of ander opduiken.” (A)

“Veel van die dingen komen terug. Je kunt niet zeggen van dat zit in dit kastje en dat in dat kastje. Al die kastjes lopen allemaal door elkaar in het bijzonder onderwijs.” (C)

Ten slotte ondervonden we tijdens de interviews vaak enige schroom, angst en terughoudendheid bij de betrokkenen om doelgroepen te onderscheiden.

“Je ziet gans je groep en zo moet het eigenlijk ook wel zijn, je moet daar niet, je mag daar eigenlijk niet iets op plakken. Je moet daar niet zodanig veel onderscheid in maken. Eigenlijk mag je dat ook niet doen. Je moet ze allemaal gelijk zien.” (L)

Ondanks deze vaak moeilijke start brachten de betrokkenen toch heel wat doelgroepen te berde.

De betrokkenen uit de diverse scholen vermeldden grotendeels dezelfde doelgroepen. Hieruit kunnen we afleiden dat de doelgroepen schooloverstijgend zijn. De meest vermelde doelgroepen zijn de leerlingen uit ‘kansarme milieus’, ‘allochtonen en/of anderstaligen’, ‘residentieel opgenomen kinderen’, leerlingen uit ‘gegoede milieus’, leerlingen uit ‘alternatieve gezinsvormen’ en leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’. We focussen in dit rapport vooral op de (drie eerste) doelgroepen die samenhangen met de GOK-indicatoren.

a. Kansarme milieus

Alle scholen brengen de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ ter sprake. We stellen vast dat de definitie van kansarmoede wel divers wordt omschreven, waardoor er binnen deze doelgroep nog behoorlijke verschillen zijn in de aard, omvang en ernst van de aangehaalde problemen of kenmerken. Kenmerkend voor deze doelgroep is de veelheid aan problemen op verschillende domeinen, die elkaar onderling beïnvloeden en versterken en resulteren in een onstabiel en onzeker bestaan. De problemen zijn meestal het gevolg en/of de oorzaak van een gebrek aan financieel, menselijk, cultureel en/of sociaal kapitaal (Van Petegem et al., 2004; Cré, 2006). Deze doelgroep sluit aan bij de GOK-indicatoren ‘vervangingsinkomen’ en ‘opleidingsniveau van de moeder’.

De meeste gezinnen uit deze doelgroep kampen met financiële moeilijkheden. Zij hebben niet enkel minder financiële middelen ter beschikking, maar ondervinden daarenboven ook vaak problemen met het beheer ervan. Veel geïnterviewden merken op dat deze gezinnen vaak andere (verkeerde) prioriteiten leggen en compenserende (onlogische) uitgaven doen.

“Wij merken ook dat wanneer de kinderen geld moeten meebrengen voor een of andere activiteit, dat soms heel erg moeilijk is. En dat ze daardoor wel eens niet kunnen meedoen aan een activiteit en gewoon thuis gehouden worden.” (M)

“Ze hebben financiële problemen en dan merken we dat hun financiële middelen ook nog een keer naar de verkeerde dingen gaan. Al onze leerlingen lopen hier wel rond met de nieuwste GSM of de nieuwste iPod, maar schoolrekeningen betalen dat staat duidelijk niet in dat lijstje. Dus ze leggen heel andere prioriteiten.” (R)

“Ik vind het meest kenmerkende er altijd aan, het besteden van het geld dat ze hebben. Ik bedoel daarmee, een GSM, een DVD, een walkman en weet ik veel wat allemaal zullen ze wel hebben. Luxeproducten zullen ze hebben, maar geld om deel te nemen aan schoolse activiteiten of zelfs medicatie, dat zal niet lukken.” (P)

De beperkte financiële middelen beïnvloeden in sommige gezinnen tevens hun huisvesting.

“Sommige mensen moeten jaren zoeken om een huis te vinden. Soms krijgen ze een huis toegewezen van het OCMW, maar moeten ze na een paar jaar weer verhuizen.” (H)

“Zij wonen in sociale woonwijken omdat het daar goedkoper is.” (M)

Ook het menselijk kapitaal blijft bij deze doelgroep vaak in gebreke. Er is niet steeds in de primaire (levensnoodzakelijke) behoeften zoals voeding, kleding, hygiëne en verzorging voorzien.

“Soms schrijnend hoor, soms kinderen die geen eten bij hebben, echt omdat er geen brood is.” (C)

“Sommige kinderen krijgen geen ontbijt, hebben geen fatsoenlijke kleren en dan is er ook de hygiëne die te wensen overlaat.” (D)

“We hebben hier kinderen die in het weekend bijna geen eten krijgen en die hier - als ze dan in de week naar hier komen - maandagmorgen hun eerste voedsel binnenkrijgen.” (F)

“Het luizenprobleem situeert zich ook steeds bij dezelfde. We weten perfect dat sommige leerlingen vatbaarder zijn voor luizen dan anderen. Maar in de nabehandeling zie je wel het verschil. Dat vergt wel een grondige aanpak. Dat is niet 1 keer shampoo en het probleem is weg. Nee, dat moet je grondig doen en in sommige gezinnen zie je duidelijk dat dit een probleem is.” (C)

“Het is niet evident dat alle leerlingen thuis een badkamer hebben en dat ze zich wassen. Je zou eens moeten zien hoe ze hier toekomen. En dan werken ze een ganse dag met bepaalde kledij die ze dan een week aan een

stuk dragen. Die worden dan ook door de medeleerlingen uitgestoten omdat ze - ik ga het zeggen zoals het is - naar urine ruiken. Er zijn mensen die in het lokaal de vensters moeten open zetten, omdat het zo erg is. Maar dat is soms ook bij de ouders zo. Het is dus vaak de algemene hygiëne die bij vele gezinnen ontbreekt.” (Q)

Heel wat gezinnen leven van een vervangingsinkomen en zijn afhankelijk van het OCMW. Dit hangt samen met de hoge werkloosheidsgraad in deze doelgroep.

*“De meeste van die mensen leven van vervangingsinkomens en hebben het erg moeilijk om rond te komen.” (M)
“Een overvloed van inkomen hebben ze niet, want het grootste deel werkt niet of zoekt zelfs geen werk.” (K)
“We hebben een hoge werkloosheidsgraad, juist in dat segment. Dus die binding met de maatschappij is ook weg.” (R)*

Een groot deel van de ouders heeft een laag opleidings- en beroepsniveau.

“Er is eigenlijk een minderheid aan kinderen waarvan de ouders gestudeerd hebben” (M)

Bovendien blijken er in deze doelgroep ook heel wat ouders te zijn met beperkte mentale mogelijkheden. De geïnterviewden maken melding van laag IQ, zwakbegaafdheid en analfabetisme.

*“Bij die sociale armen is het ook wel duidelijk dat een aantal ouders mentaal een stuk zwakbegaafd zijn. En dat maakt dat ze ook zo kijken met oogkleppen.” (A)
“Ik heb ouders die mijn nota's niet kunnen lezen. Ze zijn bijna zwakker dan hun eigen kinderen. Het is eigenlijk een beetje een vicieuze cirkel. In type 2 zijn meestal ook de ouders zwakbegaafd.” (K)
“Soms is het niveau van Belgische ouders zo laag dat ze dikwijls heel simpele vragen niet kunnen beantwoorden. Wij hebben ook een paar analfabeten.” (M)*

Ook zijn er ouders die zelf buitengewoon onderwijs hebben genoten. Dit maakt de drempel naar deze onderwijsvorm vaak minder hoog. Het illustreert tevens het intergenerationele karakter van kansarmoede, de vicieuze cirkel waarin deze gezinnen zich bevinden en de geringe kansen die zij kunnen verwerven.

*“Er zijn veel ouders die zelf ook buitengewoon onderwijs hebben gevolgd.” (G)
“Het zijn bijna iedere keer dezelfde familienamen die terugkeren. Als je hier al een tijdje meedraait zie je de kinderen van de kinderen terug. Er zijn zelfs ouders die vinden dat hun kinderen naar deze school moeten komen, omdat dit een 'goede school' is.” (G)
“Het is ook zo dat wij hier al kinderen hebben van kinderen die hier gezeten hebben, de intergenerationele problematiek. Dat is zo'n problematiek van het voortzetten, een beetje een cirkel waar die gezinnen inzitten.” (T)
“Vaak gaat het over oud-leerlingen waarvan de kinderen hier terecht komen.” (L)
“Dat is zo'n beetje een vicieuze cirkel. Die geraken daar niet meer goed uit.” (A)
“Stilletjes aan beginnen wij ook kinderen te krijgen van mensen die bij ons in de klas gezeten hebben. Dus het is een beetje een vicieuze cirkel, die kinderen blijven in datzelfde milieu zitten en ook in diezelfde graad van ontwikkeling.” (C)*

Kansarme milieus zijn in vele gevallen ook pedagogisch zwakke milieus. De opvoeding, begeleiding, controle, ondersteuning, opvolging, stimulering en motivering van de leerlingen in het thuismilieu zijn vaak beperkt.

“Er zijn ook nog altijd ouders die niet kunnen lezen of schrijven. En dan hebben ze het ook heel moeilijk om hun kind te begeleiden.” (A)

“Die ouders kunnen hun kinderen moeilijk begeleiden omdat ze zelf zwak staan in de maatschappij.” (A)

“De opvolging van huiswerk laat soms ook wel te wensen over bij meer sociale problematische gezinnen.” (C)

“Er zijn kinderen die thuis gewoon de gelegenheid niet krijgen om hun huiswerk te maken of de plaats er niet voor hebben of krijgen. Omdat het daar te klein is, omdat ze met te veel zijn of omdat de broertjes of zusjes er mee weg zijn. Dus die kinderen krijgen de gelegenheid en de mogelijkheid niet om hun huiswerk te maken.” (D)

“Je ziet dat die begeleiding veel minder sterk is door de ouders. Ik zou niet durven zeggen dat de betrokkenheid daarom lager is, maar het schoolse gebeuren wordt toch veel minder begeleid door de ouders. Dikwijls ook omdat die mensen wel andere zorgen aan hun hoofd hebben. Als je moet zien hoe je rondkomt met je geld en echt zware problemen hebt, dan is of dat je zoon of dochter zijn huiswerk gemaakt heeft eigenlijk het laatste van je zorgen.” (S)

Sommige ouders blijken beperkte of verkeerde inzichten te hebben in de mogelijkheden en beperkingen van hun kind of de nodige opvoedingsvaardigheden te missen om hen de noodzakelijke structuur en veiligheid te bieden. Vaak dienen leerlingen zich ook al op zeer jonge leeftijd erg zelfstandig en verantwoordelijk te gedragen. De beperkte pedagogische ondersteuning uit zich bij bepaalde kinderen in een gebrek aan praktische en sociale vaardigheden zoals veters strikken, problemen oplossen, emoties uiten en proactief gedrag stellen.

“Ik denk toch dat we een grote groep kansarme kinderen hebben, die eigenlijk opvoedingsproblemen en ondersteuningsproblemen hebben.” (A)

“Ze krijgen weinig structuur, er gelden weinig afspraken.” (A)

“Er zijn kinderen bij die zelf moeten zorgen dat ze op tijd opstaan en dat ze hun eten bij hebben. Of die hun zusjes moeten klaarmaken om naar school te gaan, terwijl ze eigenlijk zelf nog niet zo heel oud zijn.” (D)

“Er zijn er ook die al heel vroeg hun plan moeten leren trekken. Als ze met veel zijn thuis, zijn er ook die al voor die kleintjes moeten zorgen. En ook hun agenda, huiswerk, turngerief en zwemgerief daar moeten zij zelf op letten.” (D)

Sommige geïnterviewden maken gewag van problematische opvoedingssituaties. Het betreft hier situaties van geweld, incest, mishandeling of verwaarlozing.

“Veel kinderen hebben geen warm nest.” (D)

“Sommige kinderen zien thuis veel geweld.” (D)

Ook gezins- en (partner)relatiemoeilijkheden maken vaak deel uit van de problemen bij deze doelgroep. Het gaat onder andere om scheidingen en om alternatieve en wisselende gezinssamenstellingen die gezinnen ontregelen.

“Dat zijn dikwijls nieuw samengestelde gezinnen of eenoudergezinnen.” (C)

“Veel wisselende gezinssituaties. In 1 jaar tijd zijn er voor de kinderen 3 verschillende manieren van samenleven.” (I)

“Het gegeven van de gezinssituaties die totaal ontregeld zijn.” (T)

Soms zijn er volgens bepaalde geïnterviewden ook ouderproblemen aanwezig zoals psychiatrische problemen, emotionele problemen, gedragsproblemen en persoonlijkheidsproblemen.

“Er zijn ook kinderen bij waarvan mama of papa psychiatrisch patiënt is en waardoor er ook heel veel problemen in het gezin zijn.” (A)

“Er zitten er ook met drankproblemen en drugsproblemen.” (K)

Een aantal gezinnen uit deze doelgroep heeft behoefte aan begeleiding op verschillende vlakken. Dit komt omdat zij vaak niet goed mee kunnen, sociaal zwakker staan in de maatschappij en weinig slagvaardig zijn.

“Ten opzichte van de snel evoluerende maatschappij is er een enorm grote kloof en die kunnen gewoon niet meer mee.” (T)

“Er zijn eigenlijk ook een aantal multi-problem gezinnen, die op zelfstandige wijze niet echt de weg vinden naar de hulpverlening.” (A)

“Vaak willen ze wat, maar weten ze gewoon niet waar ze naartoe moeten gaan. En dan zien wij het een beetje als onze taak om de mensen te zeggen welke mogelijkheden er zijn.” (E)

“Mensen die door omstandigheden gewoon de weg in het hele zorgaanbod niet vinden en vastlopen. Dus dan moeten wij het overpakken. We moeten heel veel zaken overnemen, wat thuis gewoonweg niet gebeurt.” (F)

“Zij hebben vaak nog zelf hulp nodig en ondersteuning bij dingen zoals administratie.” (K)

Kenmerkend voor deze gezinnen zijn vaak ook de beperktere verbale mogelijkheden. Veelal hebben zij niet enkel een beperktere maar ook een andere woordenschat. Naast het taalgebruik wijkt ook de interactiestijl - die onder andere gekenmerkt wordt door directheid, ruwheid en ongenueanceerdheid - soms af van het gangbare.

“Zij gebruiken dikwijls grof taalgebruik en nemen sneller hun toevlucht tot geweld.” (P)

“En ook naar de verbale mogelijkheden vind ik dat er toch ook een serieus verschil is tussen kinderen die uit zo een gezin komen van laaggeschoolde ouders. En ook op de speelplaats, dat ze rapper geweld zullen gebruiken omdat ze zich verbaal niet zo goed kunnen uitdrukken.” (P)

“Ze spreken - net als allochtonen - ook een andere taal. Wij hebben een schooltaal en dat is niet dezelfde taal als in hun milieu. Mensen voelen zich hier meestal niet op hun gemak.” (R)

Niet zelden hebben deze gezinnen ook andere normen, waarden en prioriteiten, waardoor het thuismilieu en het schoolmilieu soms twee verschillende werelden lijken. Heel wat ouders hechten minder belang aan en hebben minder interesse voor school en werk. Dit komt enerzijds tot uiting in een hoge graad van afwezigheid en spijbelgedrag van leerlingen en anderzijds in een lage deelname aan en betrokkenheid op het schoolgebeuren van ouders.

“Het zijn vaak gezinnen die zich wentelen in de verzorgingsstaat. Die maken zich geen zorgen over een toekomstbeeld. Zij denken van ‘waarom moet je gaan werken, je kunt toch gaan doppen’. Die nestelen zich daar echt in.” (T)

“Wij proberen hen hier aan te leren van zo gedraag je je, zo reageer je en dan komen die thuis en dan is dat helemaal anders. Dus deze wereld hier op school is eigenlijk een fictieve wereld voor hen. Het zijn gewoon twee verschillende dingen. En thuis werkt dat zo ook niet. Daar is het de wet van de straat. En dat is ook zo met eten. Wij leren hun aan van dit is gezond. Maar als je dan hun weekendverhalen hoort dan is dat elke dag frieten. Dus ze krijgen het hier wel mee, maar ze doen het thuis niet.” (D)

“Er zijn zelfs kinderen die van thuis uit gestraft worden door niet naar school te mogen komen.” (D)

“Er zijn ouders die de volledige schoolcarrière van hun kind niet op school aanwezig geweest zijn, noch voor een oudercontact, noch voor een opendeurdag, noch voor iets anders.” (R)

“Door de lage scholingsgraad begrijpen ouders zelf ook weinig van wat er mogelijk is en van hoe dat het schoolgaan eruit ziet en wat dat daar belangrijk is. Ze zien daar dikwijls het belang niet van in omdat ze zelf

nooit naar school gegaan zijn. Ze weten eigenlijk ook niet goed wat van hen verwacht wordt als ouder. De schoolse cultuur is totaal anders bij die leerlingen.” (S)

“Een deel van onze ouders heeft soms geen goede ervaring met de school en haken vaak af. Dat is moeilijk. Dat zijn eigenlijk meestal de ouders die zelf hun schoolloopbaan niet hebben uitgedaan. Ze nemen ook zeer moeilijk contacten op met de school. Dat zie je ook aan de inschrijvingen of aan oudercontacten. Als er problemen zijn dan zien zij daar ook meestal het nut niet van in om te komen. We hebben het moeilijk om samen te werken.” (R)

“Dat zijn ook de ouders die op oudercontacten zouden moeten komen, maar die er dikwijls niet zijn. Je moet er wel een beetje aan trekken. Ze komen wel maar je moet er een beetje aan trekken om ze hier te krijgen.” (B)

“Naar een ouderavond komen die meestal niet zo vlug. Ik denk dan dikwijls dat degenen die er dan juist zouden moeten zijn er niet zijn. Je moet daar toch altijd wat meer aan trekken om daar contact mee te krijgen.” (A)

“Wij moeten moeite doen om de ouders erbij te betrekken en hun interesse op te wekken.” (D)

“Als er dan ouders zijn die niet naar het oudercontact komen, dan zijn het wel van die zwakkere sociale milieus. Sommige krijg je er heel moeilijk. Dan zijn het meestal zij die wegblijven. Vergelijkbaar met het gewoon onderwijs, in die zin dat de mensen die niet komen net degenen zijn die je juist op een oudercontact wilt krijgen.” (J)

Het beperkt sociaal kapitaal uit zich in de geslotenheid van deze gezinnen, hun geïsoleerd bestaan en hun geringe context. Dit bemoeilijkt onder andere de contactname.

“Een groot deel van onze kinderen - ongeveer 1/3 - komt uit de sociale achtergestelde nieuwbouwwijk die wij hier hebben in de gemeente.” (C)

“We hebben ook leerlingen die in de Chicago-blokken wonen.” (T)

Tijdens de interviews bleek de diversiteit binnen deze doelgroep groot te zijn. De doelgroep van leerlingen uit kansarme milieus omvat zowel allochtonen als autochtonen. Vaak liggen de verschillen in de ontstaansbasis van de kansarmoede (en bijgevolg ook in de veranderbaarheid en prognose). Bij autochtonen betreft het vaak een generatieproblematiek, waarbij men zich in een vicieuze cirkel bevindt. Bij allochtonen is de kansarmoede doorgaans het gevolg van de migratie.

“Bij de allochtone bevolking is de kansarmoede dikwijls te wijten aan een gebrek aan voldoende talenkennis, het gebrek aan ondersteuning van de talenkennis, vaak gecombineerd met culturele verschillen zoals moeders die thuis worden gehouden om de kinderen op te voeden, grote gezinnen waardoor ouders op dat moment toch ook niet echt de begeleiding kunnen geven voor de kinderen die naar school gaan. Bij autochtone ouders ligt die kansarmoede vaak in verkeerde keuzes, financiële problemen, gokverslaving, alcoholverslaving, moeders met vier kinderen van vier verschillende partners, enzovoort. Veel van die mensen zitten daar ook al vanaf de geboorte in en die geraken daar ook niet meer uit.” (D)

“Ik vind het bijvoorbeeld toch wel opvallend dat Marokkaanse en Turkse jongeren er vaak beter voorkomen dan Belgische jongeren. De Belgische jongeren die wij hier hebben komen vaak uit echt vierde wereldgezinnen, uit echte kansarmoede. Een deel van de Marokkaanse jongeren en Turkse jongeren ook, maar ook heel vaak omdat die mensen gewoon hier zijn komen wonen.” (T)

Er is bovendien niet enkel een overlapping met de doelgroep van ‘allochtonen’, maar tevens kan deze doelgroep overlappen met de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’, de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ en de doelgroep van leerlingen uit ‘alternatieve gezinsvormen’.

“Sommige kinderen uit kansarme gezinnen zijn door de jeugdrechter geplaatst in het MPI. Het merendeel van deze leerlingen zit in het MPI.” (H)

“We ondervinden vaak dat de kinderen problemen hebben en uiteindelijk blijkt dan dat het thuis niet loopt zoals het zou moeten. Het zijn vooral sociaal-emotionele problemen die voortvloeien uit de hele thuissituatie.” (A)

“Het zijn toch wel weinig kerngezinnen en heel vaak gebroken gezinnen, nieuw-samengestelde gezinnen, gescheiden ouders.” (H)

b. Alloctonen en/of anderstaligen

Een andere grote doelgroep die in de meeste scholen wordt vernoemd is de doelgroep van ‘alloctonen’ al dan niet met inbegrip van ‘anderstaligen’. Deze doelgroep sluit aan bij de GOK-indicator ‘thuis taal niet Nederlands’ en in sommige gevallen ook bij de indicator ‘ouders behoren tot de trekkende bevolking’.

Onder deze doelgroep vallen leerlingen met allerlei etniciteiten. In verschillende scholen is deze diversiteit erg ruim.

“Wij hebben op onze school Turken, Marokkanen, Russen, Albanen, Nederlanders, Italianen, Spanjaarden, Congolezen en Roemenen. Het is wel zo dat er van die 71 vreemdelingen maar twee zijn met een andere nationaliteit, de anderen zijn Belgisch.” (C)

“Engelstalige, Duitstalige, Afrikaanse, Tsjechische, Kosovaarse.” (A)

De kenmerken en problemen van deze doelgroep kunnen we situeren op twee domeinen, namelijk op taalvlak en op cultureel vlak.

Heel wat alloctone gezinnen (ouders en kinderen) spreken thuis een andere taal. Een aantal onder hen spreken helemaal geen Nederlands. Anderen hebben een beperkte (Vlaamse) woordenschat of kampen met een taalachterstand. Deze taalbarrière bemoeilijkt volgens vele scholen de communicatie.

“Thuis hebben zij bijna allemaal een andere taal dan het Nederlands.” (C)

“Ze hebben een beperktere woordenschat. Zij gebruiken onze taal niet zo frequent, dus dat verloopt ook altijd een beetje stroever.” (C)

“Communicatie met de ouders, door die taalbarrière, is ook altijd moeilijk. (G)

“Als de anderstaligen Frans zijn dan lukt dat nog wat, maar als ze Arabisch spreken of om het even wat, dan heb je al iemand anders nodig om te kunnen tot een conversatie komen.” (K)

“In het begin waren er vooral problemen rond begrippen die hij niet kende. En die hij dan letterlijk nam. Ook ouders die de taal niet goed meester zijn en een aantal boodschappen vanuit de school verkeerd begrijpen of boodschappen die de leerling ook zelf meebrengt heeft toch wel een impact.” (N)

“Er zijn soms communicatieproblemen met de ouders, maar die kunnen meestal via het kind of via de tolk worden opgelost. Toch blijft dit soms moeilijk omdat sommige gezinnen subtalen of dialecten spreken die ook de tolk niet beheerst.” (C)

Vele betrokkenen ervaren ook een invloed van de taalproblematiek op de deelname en participatie van gezinnen aan het schoolgebeuren. De taalbarrière vergroot vaak de drempel om naar de school te komen en bemoeilijkt de relatieopbouw tussen de ouders en de school.

“Ik heb het gevoel dat er minder contact met de ouders is. Het lijkt alsof daar minder interesse komt van de ouders. Ze komen minder naar de ouderavonden, eetdagen of informatieavonden. Ze nemen minder deel aan het schoolleven.” (M)

“Allereerst is de taal natuurlijk een probleem en maakt dat je ze moeilijk bereikt. De samenwerking met de ouders verloopt ook niet altijd zo vlot. We hebben ook altijd tolken als het kan.” (G)

“Je bereikt ze niet met brieven. Je bereikt ze niet met ouderavonden. Je bereikt ze niet met informatieavonden. Sowieso al door de taalbarrière niet.” (F)

De problemen op cultureel vlak zijn verschillend naargelang de herkomst van de gezinnen. Het is net op dit vlak dat men geneigd is om de doelgroep van allochtonen en anderstaligen als twee aparte doelgroepen te beschouwen, aangezien anderstaligen doorgaans eenzelfde culturele achtergrond hebben en zich enkel onderscheiden op taalvlak.

Verskillende culturen impliceren meestal verschillende godsdiensten, wat tot uiting komt in kleding, voeding en gebruiken.

“Bijvoorbeeld in de kookles. De problemen die je dan hebt met de ramadan. Het rekening houden met wat ze wel en niet mogen eten.” (P)

“Meisjes mogen niet mee gaan zwemmen, moeten een hoofddoek dragen.” (K)

“Dan heb je ook nog de conflicten tussen de katholieken en de moslims. De verdraagzaamheid tussen hen ligt minder hoog dan bijvoorbeeld de autochtonen onder elkaar.” (Q)

Vaak gelden er in deze gezinnen andere normen, waarden en prioriteiten, waardoor het thuismilieu en het schoolmilieu soms twee verschillende werelden lijken. Heel wat gezinnen hechten minder belang aan school of hebben geen schoolcultuur. Dit komt enerzijds tot uiting in een hoge graad van afwezigheid en spijbelgedrag van leerlingen en anderzijds in een lage deelname aan en betrokkenheid op het schoolgebeuren van ouders.

“Zij leven eigenlijk in 2 werelden.” (E)

“Zij zitten zo een beetje tussen twee culturen in. Ze krijgen een stuk mee van thuis en een stuk van de andere cultuur. En wat daar ook nog bij komt, is dat het voor hen moeilijker is om te begrijpen dat het verschil er is en dat ze daar iets kunnen en moeten aan doen omwille van hun licht mentale handicap. In het gewoon onderwijs kan je dat beredeneren, maar dat is bij ons zeer moeilijk te bespreken en voor de leerlingen heel moeilijk om er mee om te gaan ook. Die hebben twee levens. Ze hebben het leven thuis en op school en er zijn er die dat heel goed kunnen scheiden en er zijn er waarbij die twee levens toch ook botsen.” (T)

“Die kinderen leven eigenlijk in een gespleten wereld en dat moeten we ook beseffen. Zij komen naar school en wij zeggen dat ze goed hun best moeten doen omdat dat belangrijk is. Maar thuis vindt men het belangrijker dat de kinderen mee naar de moskee gaan dan dat zij studeren. En dat wringt heel regelmatig met de ouders en de grootouders. Er is altijd dat heen en weer gesleur. Bij jonge kinderen voel je heel hard de dominantie van thuis uit en de wantrouwigheid naar school. Dat is volgens mij ook de reden waarom ze eigenlijk niet betrokken raken in dat schoolgebeuren. We doen er nu alles aan om die juist wel te betrekken. Maar je merkt dat op oudercontacten ook. Ik heb heel vaak de indruk dat ik mij ongelooflijk goed moet verantwoorden en alles perfect moet plaatsnemen omdat ze heel wantrouwig zijn.” (S)

“We zitten ook met de Roma-problematiek waarvan we toch wel merken dat de cultuur van de Roma's nogal botst met onze eigen schoolcultuur en met de Westerse cultuur, dat die normen en waarden toch totaal anders liggen dan bijvoorbeeld Marokkaanse cultuur.” (P)

Hierbij aansluitend blijken ook de omgang en de levenswijzen van allochtonen soms ver te staan van de Vlaamse gewoonten. Zij zijn vaak temperamentvoller, impulsiever en minder consciëntieus, wat zich onder andere uit in het niet nakomen van afspraken en het minder belang hechten aan de leerplicht en regels.

“Die hebben in een geheel andere cultuur geleefd, die veel vrijer is en worden hier toch geconfronteerd met meer regels.” (A)

“Die komen ook bijna nooit naar school, ze blijven enorm veel thuis. Het aanwezig zijn, het stipt zijn, dat is dus verschrikkelijk.” (Q)

“Om afspraken te maken is dat dus zeer moeilijk. Dat is niet alleen taal dat daar de oorzaak voor is. Ook de cultuur speelt mee.” (E)

“Zij hebben het bijvoorbeeld ook heel dikwijls moeilijk met onze wettelijke afspraken in verband met de aanwezigheid. Zij nemen het niet zo nauw met die afspraken, met die wettelijke regelingen.” (C)

“Wat wel zo is op de oudercontacten met de ouders van een andere origine is dat ze de tijdstippen niet zo echt respecteren.” (D)

“Soms hechten ze ook minder belang aan de leerplicht.” (M),

“Als er dan één van de kinderen al behoorlijk Nederlands kent, moet die telkens meegaan om te vertalen bij advocaten, of bij bepaalde instanties. Dus dan heb je daar meer de spijbelproblematiek.” (S)

“Gedragsmatig is hij soms wat moeilijk. Er moeten duidelijke regels en afspraken zijn, want hij heeft zo - ik denk dat het ook wel een beetje in die cultuur zit - iets nonchalant en een ‘alles moet kunnen’ gedrag.” (N)

Daarnaast merken heel wat scholen op dat de andere houding ten aanzien van vrouwen voor gezagsproblemen kan zorgen in de klas.

“Ze hebben een andere fierheid, een andere mentaliteit, een ander temperament. De problemen naar vrouwen toe zijn onoplosbaar denk ik. Ook als je de ouders daar bijhaalt en je zegt dat ze respect moeten hebben voor vrouwen, dan krijg je zo een reactie van ‘allez’. Voor mannen is dat zo geen probleem. Mannen zijn chef.” (Q)

“Het aanvaarden van vrouwelijk gezag is dus ook soms een probleem. Er zijn er van wie dat de ouders zelf, hun vader dan thuis zelf, zegt dat ze niet moeten luisteren naar een vrouw. Omdat die niets te zeggen heeft. Dus als je dan als vrouw voor een klas staat en je hebt zo iemand in de klas, dan is dat wel een probleem natuurlijk.” (K)

“Je merkt dat ze beter gezag aanvaarden van mannen dan van vrouwen.” (P)

Volgens sommige betrokkenen hebben allochtone gezinnen (ouders en kinderen) meer aanvaardings- en verwerkingsproblemen rond de handicap en de onderwijsvorm.

“Ik denk dat anderstalige ouders het besef nog niet altijd even goed hebben van het is niet alleen het Nederlands dat een probleem is, het is ook in het Frans en dan nog in de loop van de jaren veel meer aanvaarding nodig hebben.” (F)

“Die valt op in die zin dat die moeilijk zijn handicap kan verwerken en aanvaarden en dat die allerlei poortjes zoekt om daar regelmatig aan te ontsnappen. Dat gaat van op zoek zijn naar een andere school tot niet meedoen in de lessen.” (N)

“Ik weet niet voor alle buitenlandse gemeenschappen, maar in de Turkse gemeenschap aanvaarden die een gehandicapt kind moeilijker.” (P)

“Ook nog een probleem dat wij hebben met de ouders is dat zij dus vreselijk tegen buitengewoon onderwijs zijn. Eigenlijk bestaat het niet. Ze zijn niet zo vlug geneigd om hen te helpen naar hulpverlening toe. We merken dat ze meer gesloten zijn en beschaamd. Dat mag dus niet opvallen tegenover andere mensen.” (Q)

De andere taal- en culturele achtergrond laten zich ook voelen in de opvoeding. Vaak is de opvolging, ondersteuning en begeleiding vanuit het thuismilieu vrij beperkt bij deze doelgroep.

“Huiswerk is ook dikwijls een probleem. Ouders kunnen hun kind moeilijker helpen. Dit komt door het traditionele rollenpatroon, waarbij de moeder instaat voor het huishouden en weinig intellectuele bekwaamheden heeft om haar kinderen te ondersteunen.” (C)

Sommige gezinnen kampen met allerlei problemen op diverse domeinen en hebben soms nood aan een ruimere begeleiding. Dit is vooral van toepassing bij illegalen en kansarmen.

“Die moeten dan zelf zorgen voor een inkomen door te gaan bedelen en zo.” (S)

“Bij de illegalen is het probleem groter dan bij de kinderen in Minor-Ndako. Zij spijbelen vaak omdat ze moeten zorgen voor een gezinsinkomen. Dus dan kunnen ze niet naar school komen omdat ze thuis moeten helpen of omdat ze moeten bedelen.” (S)

“Die komen toch heel erg vaak vragen van ‘wat moet ik met dit papier doen’. Dat is toch wel een groep apart. Ouders die om hulp komen vragen.” (D)

Een aantal gezins- en contextfactoren zoals een gebrekkige inburgering of een geïsoleerd bestaan bemoeilijken de integratie. Bepaalde scholen geven aan dat de taalproblematiek en de culturele kloof in stand worden gehouden omdat noch in het gezin, noch in het milieu waarin deze gezinnen leven, Nederlands wordt gesproken.

“Het grote probleem is daar dikwijls dat de moedertaal thuis blijft gesproken en dat school de enige vorm is van Nederlands spreken. Dat hierdoor de kinderen naschools ook heel weinig kansen en uitdagingen krijgen van huize uit om dat te oefenen. Ze hebben een taalachterstand. Bij de kinderen uit Wallonië merken we ook dat er thuis Frans gesproken wordt en de kinderen alleen hier Nederlands spreken.” (A)

“Er zijn kinderen bij die de hele dag Nederlands spreken hier op school. En je voelt goed, die zetten twee stappen buiten de school en die zitten volledig in een Franstalig of anderstalig milieu. Als ik met jou samen naar de wijk in die gemeente ga, en je loopt daar rond, dan ga je daar praktisch geen Nederlands horen. Dat zijn Franstalige milieus.” (C)

“Ik vraag mij soms af of die wel buiten komen in onze gemeente. Die spreken geen woord waarmee ze hier kunnen communiceren. En die wonen hier dan dikwijls al 10 tot 15 jaar. Die komen het huis dus eigenlijk niet uit.” (C)

“Die Oostblokkers die klikken toch meer samen dan de rest, ook qua ouders. We hadden hier de ouders van een Roma-kind en die vonden het dus erg dat er geen kind in de klas zat die van die afkomst was. En over het laatst is er dan terug een Roma-kindje bijgekomen en ze vonden het al een heel stuk beter. Ze klikken wel samen. Ik voel het wel. En de gasten maken ook onderscheid onder elkaar. Als ze groter zijn. De enen voelen zich beter dan de andere.” (G)

“En dan iedere vakantie voel je opnieuw van ‘je kunt weer opnieuw beginnen’.” (K)

Ook ten aanzien van leerlingen merkt men op dat culturele lotgenoten elkaar vaak opzoeken en gaan samenklitten.

“Op de speelplaats zie je bepaalde bendevorming bij de jongens, de meisjes spelen met elkaar. Als ze met twee in eenzelfde klas zitten, gaan die samen gaan klikken terwijl als ze alleen zijn in een klas, heb je een totaal ander beeld, komt hij op de speelplaats dan zie je ook natuurlijk weer dat kliksysteem dat gebeurt. Je moet er natuurlijk ook wel bij zeggen dat onze allochtone bevolking hoofdzakelijk Noord-Afrikaans is, want dat is ook nog een verschil, vooral Marokkaanse.” (J)

Tijdens de interviews kwam een grote diversiteit binnen deze doelgroep naar voren. Heel wat scholen splitsen deze doelgroep verder op in enerzijds de ‘Turkse en Marokkaanse gezinnen’ en anderzijds de ‘illegalen, politieke vluchtelingen en zigeuners’, vanwege andersoortige kenmerken en problemen. Overeenkomstige en gelijkaardige indelingen die naar voren kwamen zijn ‘geïntegreerde (ingeburgerde) allochtonen’ versus ‘niet geïntegreerde (niet-ingeburgerde) allochtonen’, de ‘tweede en derde generatie allochtonen’ versus de ‘nieuwkomers’.

“De ingeburgerde allochtonen gaan rapper opvolgen wat van hen gevraagd wordt in de klas. Ze gaan rapper meewerken, doordat ze de taal gebruiken. Ook als we ouders uitnodigen om een keer over het kind te praten, gaan ze vlugger komen. Ze zijn met meer in orde. De bereikbaarheid is veel groter. Die mensen voelen zich

minder onwennig. Je hebt veel mensen met wie je niet kunt communiceren, omdat zij de weg hier niet kennen, zichzelf anders voelen.” (G)

“10 jaar geleden waren er heel erg veel Marokkaanse leerlingen. Nu is dat aantal enorm gezakt. Die mensen zijn er nog wel, maar over het algemeen hebben die nu een Belgische nationaliteit, en zijn ze ook wat verder doorgegroeid, zijn de ouders ook wat rijper geworden en zijn ze meer geïntegreerd. En daardoor is er nu een andere problematiek die voorkomt.” (D)

Sommigen maken zelfs een onderscheid tussen ‘Turkse leerlingen’ versus ‘Marokkaanse leerlingen’ en tussen ‘ingeweken allochtonen’ versus ‘geadopteerde allochtonen’,

“Als je gaat kijken bij de Turken bijvoorbeeld, dan merk je dat die al eerder Nederlandstalig zijn, of toch het Nederlands min of meer machtig zijn. Maar Marokkaans brengt dikwijls extra problemen mee. Soms zijn ze niet alleen niet Nederlandstalig, maar ook niet echt Franstalig.” (C)

Ook hier is het belangrijk op te merken dat de doelgroep van ‘allochtonen’ niet strikt af te bakenen is. Er worden overlappings gemeld met de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’.

“Een derde van onze school komt uit de sociale wijk. En van die vijftig leerlingen zijn er toch een dertigtal die van vreemde origine zijn.” (C)

“Die maken een groot deel uit van die kansarmen. Dat overlapt met allochtonen.” (P)

In school S signaleert men ook een overlap met de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ en de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ vanwege de grote groep niet begeleide buitenlandse minderjarigen.

c. Residentieel opgenomen kinderen

Een andere doelgroep die vaak ter sprake komt is de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’. Deze doelgroep sluit aan bij de GOK-indicator ‘verblijf buiten gezinsverband’.

Bij deze doelgroep is er doorgaans sprake van ernstige gedragsproblemen - tot (rand)psychiatrie, (rand)delinquentie en zware agressie toe - en/of opvoedingsproblemen (problematische opvoedingssituatie). Soms is er ook sprake van een ouderprobleem.

“Dan hebben we ook de randpsychiatrische en de randdelinquente jongeren. Ik durf soms rand tussen aanhalingstekens te zetten, want het kan heel erg zijn. Zeker naar de randpsychiatrische toe, binnen een MPI-gegeven. Daar hebben we de echt zware leerlingen en dat zijn er dan die tot en met fysiek geweld, niet alleen naar leerlingen maar ook naar personeel toe, gaan.” (R)

“Dat zijn meestal kinderen die een zwaardere problematiek meesleuren. Die dan ook wel sneller een keer ontploffen bij conflicten. Of die juist het tegenovergestelde heel sterk in hun schelp kruipen. Dat zijn ook de kinderen die psychologische hulp krijgen.” (B)

“De draagkracht van de ouders wordt soms overstegen door de problematieken van het kind. En die problematieken van het kind zijn ontstaan door kindgebonden factoren, maar ook door contextfactoren.” (H)

“Vanuit gebroken gezinnen komt er vaak een hulpvraag om plaatsing van de ouders omdat de kindgebonden factoren zo doorslaggevend zijn. Zo van ‘we kunnen het niet meer aan met dat kind hier binnen het gezin’.” (H)

“Die kinderen hebben gewoon pech dat zij uit een bepaald milieu komen. Het zijn de ouders die de opvoeding niet aankunnen. Dat zijn situaties waar niemand iets kan aan doen. Meestal ook ouders die in budgetbegeleiding zijn, die in feite de prioriteiten verkeerd leggen, waar door omstandigheden hun kind niet zo belangrijk is. Ouders die hun kind een stukje afstoten, niet opvolgen omdat ze met zichzelf in de problemen zitten. Als ze geplaatst worden kan dat dus om veel verschillende redenen zijn: financieel, sociaal, maar ook omwille van gedragsproblemen.” (K)

“Kopp-kinderen zitten daar ook bij. Kinderen van ouders met een psychiatrische problematiek.” (H)

Sommige leerlingen komen via het comité voor bijzondere jeugdzorg terecht in een instelling of internaat. Soms hebben deze kinderen geen gezin en verblijven zij quasi permanent in een internaat of instelling. Daarnaast zijn er ook kinderen en jongeren die enkel tijdens de week residentieel opgevangen worden. Zij hebben wel een thuismilieu waar ze tijdens de weekends en vakanties naartoe kunnen.

“Het gaat om kinderen die thuis eigenlijk weggetrokken zijn en dan op internaat geplaatst zijn.” (P)

“Kinderen die geplaatst zijn. Dat is onder het toezicht van de bijzondere jeugdzorg. Dat is niet altijd dat het kind iets misdaan heeft.” (Q)

“Dat zijn dus kinderen die door een jeugdcomité of een jeugdrechtbank daar geplaatst zijn.” (D)

“Sommige kinderen uit kansarme gezinnen zijn door de jeugdrechter geplaatst in het MPI.” (H)

“Die zien ook vaak hun eigen ouders zo goed als niet meer.” (N)

School S maakt gewag van de opvangcentra voor niet begeleide buitenlandse minderjarigen. Deze kinderen en jongeren hebben veelal emotionele problemen. Enerzijds omdat zij vaak traumatische ervaringen hebben meegemaakt, anderzijds omdat zij veel spanning en onzekerheid ervaren over hun verblijfsvergunning.

“Dat is voor niet begeleide minderjarigen. Dus dat zijn kinderen die van het buitenland komen, hier opgevangen worden tot hun 18 jaar, maar waarvan de ouders niet meegekomen zijn.” (S)

“Daar merk je vooral die onzekerheid over hun verblijf. Vooral rond de periode dat ze advies gaan krijgen, merk je toch wel een enorme spanning bij die kinderen. Plus dat die dikwijls ook al traumatische gebeurtenissen meegemaakt hebben. Dus ze zitten ook al met een zeker psychologisch trauma die ook meespeelt, waardoor ze ook niet altijd gewoon functioneren zoals andere kinderen op school. Als je hoofd vol zit met wat je allemaal meegemaakt hebt, is het ook weer zo dat je je minder gemakkelijk kan concentreren.” (S)

In instellingen en internaten is er een gunstig pedagogisch aanbod. Kinderen en jongeren worden er goed verzorgd, opgevolgd en begeleid. Zij krijgen er structuur en sommige internaten en instellingen bieden aan ouders opvoedingsondersteuning. Tevens worden de primaire levensbehoeften daar ingewilligd. Men merkt op dat een plaatsing in heel wat gevallen extra kansen biedt aan leerlingen.

“Die verschillen niet zoveel van de kinderen die thuis wel achtergrond en ondersteuning krijgen. Die zijn verzorgd, die zijn altijd in orde en die hebben hun maaltijd bij 's middags.” (D)

“De opvolging door de opvoeders en opvoedsters vanuit het tehuis gebeurt zeer goed.” (B)

“Wat je wel meer hebt, is dat ze beter worden opgevolgd vanuit de instellingen. En dat wij daar met een nauw contact zitten. Maar die mensen hebben daar ook tijd voor.” (I)

“Meestal zijn die kinderen dan opgevangen in het internaat en dan valt die barrière wel een beetje weg. Dan worden ze even goed opgevangen als de andere kinderen. Dus het is een beetje in het voordeel van die kinderen dat ze daar opgevangen worden.” (K)

“Maar ik moet toch zeggen dat die geplaatste leerlingen er soms beter uitkomen dan diegenen die thuis zitten. Ja, die hebben financieel geen probleem. We hebben nu een meisje en die woont nu in een studio. Dus vanaf 16

jaar mogen ze begeleid wonen en dan krijgen ze daar een studiootje. En als ik haar vraag of er nog iets is wat ze nodig heeft zegt ze dat ze alles heeft.” (Q)

“De niet begeleide buitenlandse minderjarigen zijn hierdoor doorgaans beter af dan vluchtelingen en illegalen die in hun thuissituatie kampen met materiële problemen en alle gevolgen van dien.” (S)

School N geeft evenwel aan dat het voor leerlingen niet steeds gemakkelijk is om te laveren tussen verschillende settings zoals school, voorziening en thuis, vanwege de verschillende en specifieke regels en afspraken die elke setting hanteert.

“We merken wel dat die gasten het soms iets moeilijker hebben. De afspraken en regels thuis zijn bijvoorbeeld anders in de voorziening en op school. En om dat op elkaar af te stemmen is niet altijd gemakkelijk. De voorziening is nooit de afstraling van thuis. En dat merken we toch wel. En zelfs tussen de voorziening en de school zijn die afspraken soms al moeilijk op elkaar af te stemmen. Al die verschillende contexten en al die verschillende regels zijn niet evident voor een jongere met een mentale handicap.” (N)

Uit de interviews is gebleken dat deze doelgroep niet losstaat van andere doelgroepen. De meeste betrokkenen vermelden de overlap met de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’.

“Dus de leerlingen komen heel dikwijls uit sociaal verwaarloosde milieus. Al degenen die hier op internaat zijn hebben op één of andere manier op dat vlak toch wel serieuze problemen.” (R)

“We hebben een aantal kinderen, dat na school vanuit het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg in een opvangsituatie zit en thuis dus veel problemen heeft.” (A)

In sommige gevallen zijn de redenen voor uithuisplaatsing de ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ van de leerling. Ook leerlingen uit ‘alternatieve gezinsvormen’ komen frequent voor in deze doelgroep.

”Dat hangt natuurlijk vaak samen. Omwille van de combinatie van kindgebonden factoren en contextfactoren komt er soms een hulpvraag om plaatsing. Vanuit gebroken gezinnen komt er vaak een hulpvraag van de ouders omdat de kindgebonden factoren zo doorslaggevend zijn. Zo van ‘we kunnen het niet meer aan met dat kind hier binnen het gezin’.” (H)

In het geval van de niet begeleide buitenlandse minderjarigen overlapt de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ uiteraard met de doelgroep van ‘allochtonen’.

d. Alternatieve gezinsvormen

Naast deze doelgroepen die aansluiten bij de GOK-indicatoren brengen de betrokkenen nog enkele andere doelgroepen ter sprake. Zo vermelden maar liefst 12 scholen de doelgroep van leerlingen uit ‘alternatieve gezinsvormen’. Het betreft hier leerlingen uit eenoudergezinnen, gescheiden gezinnen, nieuw samengestelde gezinnen, gezinnen met veel wisselende partners, pleeggezinnen en adoptiegezinnen.

“Kinderen met 3 à 4 verschillende ouders, zodat ze niet meer weten wie hun biologische ouders zijn.” (D)

De conflicten, onstabiele en moeilijke gezinssituaties die een aantal van deze gezinnen kenmerkt, kunnen volgens sommigen een invloed hebben op het welzijn en gedragsproblemen teweeg brengen bij leerlingen, zowel thuis als op school.

*“Bij sommigen merken we toch wel dat het conflict thuis ook wel serieus invloed heeft op het kind.” (N)
“Een vechtscheiding kan soms veel meer wegen dan iets anders. Soms resulteren er gedragsproblemen uit. Een maandagmorgen kan ook heel moeilijk verlopen omdat ze net van bij mama of papa komen waar het niet gelukt is of waar er problemen waren. Of een vrijdagmiddag als ze eventueel weer het weekend ergens anders moeten doorbrengen of niet mogen gaan.” (R)*

e. Gegoede milieus

Een aantal betrokkenen vermelden een doelgroep van leerlingen uit ‘gegoede milieus’. Het merendeel van deze gezinnen is harmonisch en stabiel. Niettemin merken enkelingen op dat er in sommige milieus sprake is van emotionele verwaarlozing.

“De zeer goeie mensen hebben soms eigenlijk weinig tijd voor de kinderen. De aandacht thuis is soms ook miniem. Dat zijn degenen die wel de mogelijkheden hebben om dat allemaal te betalen maar die omwille van hun functie en met 2 te gaan werken uiteindelijk ook in die begeleiding tijd tekort hebben.” (B)

Anderen ervaren dan weer een grotere aanvaardings- en verwerkingsproblematiek rond de handicap en de onderwijsvorm in deze gezinnen, een hogere druk op de leerlingen en onrealistische verwachtingspatronen.

“Hoe hoger de vorming, hoe moeilijker het vaak is om te aanvaarden dat hun kind eigenlijk buitengewoon onderwijs moet volgen. Waardoor er dan binnen het gezin soms wat spanningen ontstaan. En ook de eisen, de extra eisen die ze gaan stellen. Naar ons toe en naar het kind toe.” (F)

“Bepaalde kinderen groeien op in zeer goeie milieus en die ouders kunnen soms heel moeilijk aanvaarden dat hun kind eigenlijk niet kan meedraaien in hun kringen. En dan wordt daar eigenlijk toch wel heel veel van geëist, wat dat kind ook niet aankan. En voor die mensen is het de grootste stap om naar het BO te komen. Voor mensen die vanuit het BO komen is die stap veel sneller gezet.” (A)

“Ze moeten thuis extra huiswerk maken van de ouders. Ze krijgen dan nog eens buitenshuis bijles en kunnen het dan nog niet.” (A)

“Wij hebben veel ouders die zich zeer bewust zijn van die problematiek van hun kind en die er ook veel over weten. En dat is soms ook niet altijd gemakkelijk. Er zijn dan mensen die echt wel met gerichte vragen komen. En je hebt in de betere milieus ouders die onmiddellijk dat probleem erkennen en die daar enorm goed mee overweg kunnen, maar je hebt ook ouders die nog bijlessen laten geven zonder dat we het weten en die eigenlijk proberen uit hun kind nog zoveel mogelijk te halen. Daar is die aanvaarding iets zwaarder natuurlijk.” (B)

“Leerlingen uit hogere en goeie milieus zorgen ook soms voor problemen omdat er daar soms een grotere aanvaardingsproblematiek is vanwege de ouders en er meer druk wordt gelegd op de kinderen waardoor deze ook problemen ontwikkelen.” (A)

f. Socio-emotionele en/of gedragsproblemen

Tot slot vernoemen enkele scholen ook de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’, die al dan niet voortvloeien uit bepaalde achtergrondfactoren. Het gaat onder andere om getraumatiseerde leerlingen, leerlingen met een laag zelfbeeld, leerlingen met psychiatrische problemen, leerlingen met drugsproblemen en delinquente leerlingen. Men is het er unaniem over eens dat de problematieken verzwaren en complexer worden.

“Een heel grote subgroep zijn ook de kinderen met een heel laag zelfbeeld, kinderen die hier binnenkomen en in het gewoon onderwijs zo gedemotiveerd zijn omdat ze niet mee kunnen, die zich daar enorm slecht gevoeld hebben. Ook ouders die te laat de stap gezet hebben, die daar eigenlijk helemaal een negatief zelfbeeld gekregen hebben. En dat heeft zijn tijd nodig eer je dat terug een beetje op peil hebt.” (A)

“Meestal hebben ze op de punten van hun tenen moeten meedraaien. Op een moment gaan die stout doen en vervelend worden. Maar dat is meestal gewoon een schreeuw om hulp, om aandacht. Ze hebben altijd het deksel op hun neus gekregen gedurende verschillende jaren.” (A)

“We hebben al kinderen gehad die zich minder voelen, een verminderd zelfbeeld hebben, weinig zelfvertrouwen hebben omdat zij ook merken dat andere kinderen dingen meebrengen zoals Pokemonkaarten, een Game Boy of een MP3 speler, die zij niet hebben. Wij hebben daar dan ook al problemen mee gehad, kinderen die dan de kaarten stalen van andere kinderen en zo. Dat zijn allemaal dingen die een impact kunnen hebben op het functioneren van de kinderen in groep.” (C)

“Leerlingen die gedragsproblemen hebben vormen ook wel een doelgroep. Het is soms omwille van de thuissituatie dat ze gedragsproblemen hebben. Als er thuis problemen zijn zoals incest, mishandeling of als ze niet genoeg liefde krijgen van thuis dan resulteert dat heel vaak in negatief gedrag. Ook door het gebrek aan structuur thuis en omdat de controle van thuis er niet is komen er ook heel dikwijls gedragsproblemen voor.” (T)

g. Samenvatting

Samenvattend kunnen we stellen dat scholen aanvankelijk moeite hadden om doelgroepen te vermelden, vanwege onder andere de grote zorgvraag van de leerlingen en de individugerichte benadering in het buitengewoon onderwijs. Zij ervoeren deze indeling dan ook als kunstmatig en soms discriminerend. Bovendien bemoeilijkt de grote diversiteit binnen doelgroepen en de overlap tussen doelgroepen de formulering van duidelijke en afgebakende entiteiten. Desalniettemin slaagden zij er toch in om een aantal doelgroepen te onderscheiden. Uit de eerste horizontale analyse blijkt dat scholen gelijkaardige doelgroepen onderscheiden in hun leerlingenpopulatie. De meest opvallende en meest vernoemde doelgroepen sluiten nauw aan bij de GOK-indicatoren. Het gaat om ‘kansarme milieus’ dat de GOK-indicatoren ‘vervangingsinkomen’ en ‘opleidingsniveau van de moeder’ omvat. De frequent genoemde doelgroep van ‘allochtonen’ draagt de GOK-indicator ‘thuis taal niet Nederlands’ en soms de indicator ‘ouders behoren tot de trekkende bevolking’ in zich. En de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ verwijst naar de GOK-indicator ‘verblijf buiten gezinsverband’. Naast deze doelgroepen vermeldt men ook nog de leerlingen uit ‘gegoede milieus’, de leerlingen uit ‘alternatieve gezinsvormen’ en de leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’.

2.1.2 Specifieke bevindingen

Aan de hand van een tweede horizontale analyse willen we verschillen en overeenkomsten opsporen tussen scholen - wat hun antwoorden op de eerste onderzoeksvraag betreft - op basis van enkele variabelen. We hebben hiertoe de onderzoeksgegevens van alle scholen per variabele opnieuw doorgenomen. Achtereenvolgens vergelijken we de bevindingen met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag volgens de groep waartoe de scholen behoren (2.1.2.1), het onderwijstype (2.1.2.2), het onderwijsniveau (2.1.2.3), het aantal doelgroopleerlingen (2.1.2.4), de regio (2.1.2.5), het onderwijsnet waartoe de scholen behoren (2.1.2.6), de grootte van de scholen (2.1.2.7) en het al dan niet beschikken over OVB-middelen (2.1.2.8).

2.1.2.1 Groep

De groep waartoe een school behoort, verwijst naar de aanbodstructuur van een school. In het buitengewoon basisonderwijs onderscheidden we vijf groepen. Daar werd de aanbodstructuur bepaald door het aantal en de aard van de onderwijstypes die een school aanbiedt. De scholen voor buitengewoon secundair onderwijs deelden we in drie groepen in. Hier vormde de aard en het aantal van de opleidingsvormen de basis voor de indeling in groepen (zie tabel 1).

De vermelde doelgroepen zijn sterk gelijklopend over de groepen.

Alle groepen maken gewag van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. In groep I van het buitengewoon secundair onderwijs lijkt deze doelgroep evenwel verwaarloosbaar aangezien deze groep slechts één school omvat waarvan volgens de betrokkenen daarenboven slechts een beperkt aantal leerlingen ($n = 1$) tot deze doelgroep kan gerekend worden.

“Ik denk dat de populatie hier vrij klein is om echte subgroepen te onderscheiden.” (N)

Gelijkaardige resultaten vinden we ten aanzien van de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’. Ofschoon alle groepen deze doelgroep aanhalen, zorgt het verwaarloosbare aantal allochtonen ($n = 1$ à 3) in combinatie met het samenvallen van de groep met één school ervoor dat deze doelgroep in groep I van het buitengewoon secundair onderwijs en groep III van het buitengewoon lager onderwijs niet opvalt.

“We hebben ook maar één jongere die echt van vreemde origine is. Ik denk dat het hier nog vrij beperkt is.” (N)

Een aantal scholen uit groepen II en IV van het buitengewoon lager onderwijs beschouwt allochtonen en anderstaligen als twee aparte doelgroepen. Het betreft in deze gevallen bovendien steeds scholen met veel doelgroepleerlingen en een hoog aantal leerlingen dat scoort op de GOK-indicator 'thuis taal niet Nederlands'. Bepaalde scholen uit groepen II en III van het buitengewoon secundair onderwijs maken dan weer een onderscheid tussen 'illegalen en zigeuners' en 'Turken en Marokkanen'. Ook hier weer gaat het om scholen met veel doelgroepleerlingen en een hoog aantal leerlingen dat scoort op de GOK-indicator 'thuis taal niet Nederlands' (zie 2.1.2.4).

"We zien de allochtonen niet als subgroep want die zijn zo verscheiden. Bij de migranten hebben we de problemen van de tweede en derde generatie, maar even goed politieke vluchtelingen en illegalen." (T)
"Meestal komen de vluchtelingen in de opvangklas terecht. De Marokkanen en Turken hebben meestal de taal toch al een beetje mee van de lagere school, omdat die hier uiteindelijk geboren zijn. Die spreken eigenlijk vrij goed Nederlands." (S)

Met uitzondering van groep II van het buitengewoon lager onderwijs komt - ondanks dat de scholen uit deze groep allemaal verbonden zijn aan een Medisch Pedagogisch Instituut - de doelgroep van 'residentieel opgenomen kinderen' in alle groepen naar voren.

Naast de doelgroepen die aansluiten bij de GOK-indicatoren komt de doelgroep van leerlingen uit 'alternatieve gezinsvormen' in elke groep ter sprake.

Ook de doelgroep van leerlingen uit 'gegoede milieus' wordt aangehaald door een aantal scholen uit groepen II en IV van het buitengewoon lager onderwijs en uit groepen I en II van het buitengewoon secundair onderwijs.

In groep I van het buitengewoon lager onderwijs en groepen II en III van het buitengewoon secundair onderwijs komt ten slotte ook de doelgroep van leerlingen met 'socio-emotionele en/of gedragsproblemen' naar voren.

We kunnen besluiten dat de aangevoerde doelgroepen groepoverstijgend zijn. De sterke overeenkomst tussen de verschillende groepen is niet verwonderlijk en resulteert deels uit de opzet van het onderzoek. Enerzijds zorgt de combinatie van verschillende onderwijstypes en/of opleidingsvormen in de meeste groepen voor een grote pluriformiteit. Anderzijds leidt ook de toepassing van het principe van 'theoretical sampling' tot een grote heterogeniteit. Het beperkte aantal scholen (n = 1) dat deel uitmaakt van groep I van het buitengewoon secundair onderwijs en groep III van het buitengewoon lager onderwijs - die bovendien weinig doelgroepleerlingen bevatten (zie 2.1.2.3) - maakt dat bepaalde doelgroepen niet erg uit de verf komen in deze groepen en scholen deze dan ook niet altijd als dusdanig wensen te onderscheiden.

2.1.2.2 Onderwijstype

In het buitengewoon lager onderwijs worden 8 onderwijstypes onderscheiden. Het buitengewoon secundair onderwijs bestaat uit 7 onderwijstypes⁸

Hoewel de vermelde doelgroepen per onderwijstype erg gelijklopend zijn, kunnen we toch een aantal differentiële resultaten naar voren brengen. Bovendien is de betekenis of manifestatie van dezelfde doelgroepen niet steeds gelijkaardig in alle onderwijstypes.

De bevindingen met betrekking tot onderwijstype 1 tonen een grote diversiteit aan doelgroepen. Alle doelgroepen worden vermeld. De doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ komt het sterkst naar voren. Scholen die dit type gecombineerd met andere onderwijstypes aanbieden zijn van mening dat deze doelgroep het grootst is in type 1. Hiermee samenhangend zijn sommige betrokkenen de mening toegedaan dat een verwijzing naar dit onderwijstype mede bepaald wordt door achtergrondfactoren.

“Die kinderen komen hier voor een stuk terecht door hun achtergrond. Vooral in type 1 merken we dat. Het kan bepalend zijn waar je wiegje staat. Van sommige kinderen denken we dat ze nooit hier terecht gekomen zouden zijn als ze ergens anders opgegroeid waren.” (J)

Wat de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’ betreft, merken de betrokkenen op dat de taalproblemen van deze doelgroep meer opvallen en doorwegen in type 1 dan in andere onderwijstypes.

“De zwakbegaafde anderstaligen hebben veel meer stimulans en ondersteuning nodig dan type 8 anderstaligen.” (A)

“En vooral bij type 1 leerlingen is een groot probleem het taalgebruik.” (C)

“In de type 1 groepen is het toch wel duidelijk dat het de allochtone leerlingen zijn die op taalniveau lager scoren. In de type 2 klassen dan weer niet. Daar is het niveau over het algemeen ook een stuk lager.” (M)

Scholen die onderwijstype 2 aanbieden onderscheiden zowel de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ als de doelgroep van leerlingen uit ‘gegoede milieus’. Een aantal betrokkenen geven aan dat heel wat ouders van type 2 leerlingen zwakbegaafd zijn. Anderen zien in dit type dan weer een oververtegenwoordiging van hogere sociale gezinnen, vermits in type 2 veel leerlingen zitten met een aangeboren afwijking die losstaat van hun milieu. Deze laatste gezinnen hebben doorgaans meer moeite om de handicap te verwerken en te aanvaarden en stellen hoge eisen en verwachtingen.

⁸ Type 1: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een licht mentale handicap

Type 2: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een matige of ernstige mentale handicap

Type 3: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen

Type 4: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een fysieke handicap

Type 5: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of op medische gronden verblijven in een preventorium

Type 6: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een visuele handicap

Type 7: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een auditieve handicap

Type 8: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met ernstige leerstoornissen (enkel BuLO)

“Bij type 2 zijn meestal ook de ouders zwakbegaafd.” (K)

“Dat zijn eigenlijk aangeboren afwijkingen. De kinderen zitten hier niet door hun milieu. Kinderen in type 1 zitten hier wel een stuk vanwege hun milieu.” (J)

“En wat je ook wel merkt, is dat de ouders het eigenlijk wel heel moeilijk hebben met het aanvaarden dat de kinderen op deze school zitten. Er worden nog heel hoge eisen gesteld aan die kinderen. En de vraag van ‘gaat hij kunnen lezen, gaat hij kunnen schrijven’ stelt zich erg vaak. Hun verwachtingspatroon is een beetje onrealistisch.” (G)

Men merkt op dat (de taalproblemen van) de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’ minder opvalt in type 2 omdat veel leerlingen in dit onderwijstype met gelijkaardige (taal)problemen kampen.

“Maar uiteindelijk, diegenen die hier zitten - en zeker de type 2 leerlingen - zijn allemaal wel zwak van taal, dus dan moet je als leerkracht sowieso al een heel laag niveau stellen. Dus op dat vlak is er niet veel verschil tussen allochtonen en autochtonen.” (M)

In onderwijstype 3 blijken alle doelgroepen aanwezig te zijn. De ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ treden in dit onderwijstype wel meer naar voren. Dit is logisch aangezien dit type zich richt tot deze doelgroep. Heel wat betrokkenen vermelden wel een verzwaring van de problematiek.

“We merken dat de problematieken groter worden. Daar hebben we dan de echt zware leerlingen en dat zijn er dan die ook fysiek geweld plegen, niet alleen naar leerlingen maar ook naar personeel toe.” (R)

Uit de interviews blijkt dat de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ vaak voorkomt in type 3 vanwege de gedrags- en opvoedingsproblemen die de situatie thuis ondraagbaar maken.

“Momenteel zijn dat toch wel het meest de type 3 leerlingen die op internaat zijn. Omdat er daar dus ook wel met die kinderen het meest problemen zijn van thuis uit zoals gedragsmoeilijkheden en onhandelbaarheid thuis. De doorverwijzingen gebeuren meestal omdat het thuis niet gaat.” (L)

De scholen die onderwijstype 4 organiseren hebben meer moeite om doelgroepen te formuleren. Zij geven aan dat alle kinderen in dit onderwijstype hoge noden hebben en dat een motorische handicap vrijwel losstaat van de achtergrond van leerlingen.

“Type 4, een kind met een motorisch probleem, dat kan ons allemaal overkomen, welke klasse je ook bent in de maatschappij.” (E)

De doelgroepen die alsnog worden onderscheiden zijn de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’, leerlingen uit ‘alternatieve gezinsvormen’ en ‘allochtonen en/of anderstaligen’. Wat deze laatste doelgroep betreft merken velen op dat de verwerkings- en aanvaardingsproblemen groter zijn.

“Vanuit hun cultuur is de handicap en het feit dat hij hier naar school gaat moeilijker te aanvaarden voor de leerling en de ouders.” (N)

Met uitzondering van de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ komen alle doelgroepen voor in type 6 en type 7. Eén school ervaart een toename van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ in deze onderwijstypes, wat onder meer toegeschreven wordt aan het feit dat goeude milieus sneller een beroep doen op GON-begeleiding.

“Ik denk dat het de laatste tijd een beetje aan het veranderen is en ik denk dat het ook te maken heeft met het GON. Gasten die toch wat meer capaciteiten hebben, komen niet echt meer hier.” (O)

Anderzijds bemerkt deze school ook een grote groep leerlingen uit ‘goeude milieus’. Kenmerkend is dat deze gezinnen erg aanklampend zijn en hoge eisen en verwachtingen hebben ten aanzien van hun kinderen en de school. Dit valt vooral op bij de dove ouders.

*“Die dove ouders verwachten heel veel van de school, zijn soms ook wel redelijk veeleisend.” (O)
“Hoe hoger de vorming, hoe moeilijker het is om te aanvaarden dat hun kind eigenlijk buitengewoon onderwijs moet volgen. Waardoor dat er dan binnen het gezin soms wat spanningen ontstaan. En ook de extra eisen die ze gaan stellen naar ons toe en naar het kind.” (F)*

Net zoals in type 4 het geval was bemerkt men meer aanvaardings- en verwerkingsproblemen rond de handicap en de onderwijsvorm bij de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’, vanwege hun culturele achtergrond.

In onderwijstype 8 ten slotte, worden alle doelgroepen ter sprake gebracht. Niettemin beweren de scholen die meerdere types aanbieden dat zogenaamde doelgroepen in dit onderwijstype minder naar voren komen.

“In type 8 heb je het minst subgroepen, ik denk dat je daar meer te maken hebt met normale gezinssituaties. Wat wel vaak voorkomt is dat er moeilijke gezinssituaties zijn met scheidingen en zo, maar mentale achterstand bij de ouders dat komt minder vaak voor in type 8.” (I)

Het merendeel van de ondervraagden is het erover eens dat leerlingen uit ‘kansarme milieus’ in vergelijking met andere onderwijstypes ondervertegenwoordigd - maar niet afwezig - zijn in type 8. Eén school geeft zelfs aan dat het inschrijvingsbeleid van de school als een selectiemechanisme optreedt waardoor er een oververtegenwoordiging is van leerlingen uit ‘goeude milieus’. Deze bewering staat evenwel in contrast met eerdere onderzoeksbevindingen (Vandenbroucke, 2006a).

*“Die sociaal armere groep heb je praktisch niet binnen type 8 maar wel binnen type 1 en binnen type 3.” (L)
“In type 1 ga je veel meer kansarmoede hebben dan in type 8.” (J)
“Maar het inschrijvingsbeleid - zoals dat momenteel is - is heel nefast voor lager geschoolden. Er is een wachtlijst en de mensen die intelligent zijn en die weten hoe dat de zaken zijn, die melden hun kind al heel vroeg aan. En de mensen van een lagere sociale klasse die komen meestal pas in juni te weten dat hun kind eigenlijk verwezen wordt naar het type 8 of het buitengewoon onderwijs en kunnen hier dan al lang niet meer terecht. Dus in die optiek is dat een selectie.” (B)*

Naast de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ komt ook de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’ minder naar voor in type 8. Sommigen wijten dit aan de definitie van een leerstoornis waarin gesteld wordt dat er een probleem moet zijn met de moedertaal. Leerproblemen die louter optreden in de tweede taal van leerlingen en alzo geweten kunnen worden aan de migratie worden normaliter niet gediagnosticeerd als zijnde een leerstoornis.

“Dus de definitie van een leerstoornis is dat Nederlands wel eerst je moedertaal moet zijn, anders kan je geen leerstoornis hebben als een taal je moedertaal niet is.” (B)

Samenvattend kunnen we twee categorieën van onderwijstypes onderscheiden. Langs de ene kant blijkt uit de analyses dat onderwijstypes 4, 6 en 7 en ook - zij het minder opvallend - onderwijstypes 2 en 8 losstaan van achtergrondfactoren, wat het onderscheiden van doelgroepen bemoeilijkt. In onderwijstypes 1 en 3 daarentegen lijkt er wel een verband te zijn tussen enerzijds de verwijzing naar en deelname aan het buitengewoon onderwijs en anderzijds de achtergrond van de leerlingen. Deze conclusie sluit grotendeels aan bij de bevindingen in eerdere onderzoeken (Groenez et al., 2003; Vandenbroucke, 2006a).

“Uit onderzoek blijkt dat 25% van de kansarme leerlingen op lagere schoolleeftijd buitengewoon onderwijs volgt, terwijl dat maar 5% is als we de hele bevolking bekijken. Vooral type 1, 3 en 8 fungeren als opvangnetten voor probleemleerlingen uit lagere sociale milieus.” (Vandenbroucke, 2006a)

2.1.2.3 Onderwijsniveau

We onderscheiden enerzijds het buitengewoon lager onderwijs (n=13) en anderzijds het buitengewoon secundair onderwijs (n=7).

De analyses van de gegevens per onderwijsniveau laten in beide onderwijsniveaus dezelfde doelgroepen zien. Een grondige analyse van de onderzoeksgegevens toont evenwel aan dat bepaalde doelgroepen een enigszins andere inhoud en betekenis krijgen naargelang het onderwijsniveau. In beide onderwijsniveaus manifesteert de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ zich gelijkaardig. Dit is niet verwonderlijk en illustreert het chronische en weerbarstige karakter van de problemen die kenmerkend zijn voor deze doelgroep (Ghesquière, 1993). Ook de doelgroepen van ‘residentieel opgenomen kinderen’, leerlingen uit ‘alternatieve gezinsvormen’ en leerlingen uit ‘gegoede milieus’ blijven stabiel over de verschillende onderwijsniveaus heen wat betreft hun aard en aantal.

Ten aanzien van de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’ kunnen we wel enkele verschillen in invulling, betekenis en uitingvorm opmerken tussen de onderwijsniveaus. Anderstaligen worden quasi uitsluitend vermeld door scholen van het buitengewoon lager onderwijs en worden vaak ook als een aparte doelgroep beschouwd, naast - en los van - de doelgroep van allochtonen. De scholen van het buitengewoon secundair onderwijs spreken meestal enkel over allochtonen. Dit is niet echt verbazend omdat anderstaligen meestal bewust kiezen voor een Nederlandstalige schoolloopbaan en daar instromen bij de aanvang van het (leerplicht)onderwijs.

“De Franstalige ouders willen hun kinderen niet naar Franstalige scholen sturen. Dus sturen ze hun kinderen naar hier. En ze willen ook dat hun kinderen de twee talen spreken.” (C)

“We hebben dus wel een aantal die dus vanuit de rand, uit Frankrijk komen, dus uit de grens, die dus wel opteren om Nederlandstalig onderwijs te krijgen.” (K)

“De anderstaligheid is wel een groot probleem. Je merkt heel vaak dat ze als kleuter naar de Franstalige afdeling van de school gaan en dat de ouders in het eerste leerjaar zeggen van ‘ze moeten ook wel Vlaams leren’ en de kinderen dan in de Nederlandstalige afdeling zetten, ook al zijn ze Franstalig. Maar die kinderen hebben tot dan amper een woord Nederlands gehoord want thuis spreken ze Frans.” (J)

Daarnaast stellen we vast dat de doelgroep van allochtonen in het buitengewoon lager onderwijs minder vaak wordt opgesplitst in deeldoelgroepen dan in het buitengewoon secundair onderwijs. In dit laatste onderwijsniveau maken de betrokkenen regelmatig een onderscheid tussen ‘Turken en Marokkanen’ versus ‘illegalen, vluchtelingen en zigeuners’, tussen ‘tweede en derde generatie leerlingen’ versus ‘nieuwkomers’ of tussen ‘ingeburgerde allochtonen’ versus ‘niet ingeburgerde allochtonen’. De verschillen in integratie en cultuur lijken dus meer op te vallen naarmate zij instromen en functioneren in een hoger onderwijsniveau. Deze verschillen komen zowel tot uiting op het leer- en ontwikkelingsdomein als op het gedragsdomein. Een aantal betrokkenen signaleren het problematische karakter van de instroom van nieuwkomers in het buitengewoon secundair onderwijs omdat zij vanwege de taalachterstand een belangrijke basis ontberen om te kunnen functioneren in een (buitenschoolse) stage- en arbeidsetting. Bovendien ligt de nadruk in dit onderwijsniveau veeleer op het ontwikkelen van praktijkgerichte kennis en vaardigheden dan op het aanbrengen van algemene kennis en vaardigheden zoals taal.

“Ik vind wel dat er een groot verschil is tussen Turkse en Marokkaanse jongeren en vluchtelingenjongeren.” (T)

“Wat ik de laatste tijd wel echt opmerk is toch echt wel het gebrek aan de Nederlandse kennis van de nieuwe vreemdelingen die hier binnenkomen. Die niet meer opgevangen kunnen worden in een lagere school omdat zij al te oud zijn, die hier dan dadelijk moeten meedraaien in de praktijklessen en eigenlijk geen jota Nederlands kunnen.” (Q)

Zowel in het buitengewoon lager als in het buitengewoon secundair onderwijs vermelden de betrokkenen de gedrags- en gezagsproblemen zoals het niet naleven van regels en het niet aanvaarden van vrouwelijk gezag. Tijdens de interviews is gebleken dat het hanteren en oplossen van dergelijke problemen minder evident is bij oudere leerlingen. Ofschoon zowel lagere schoolleerlingen als

secundaire schoolleerlingen culturele lotgenoten opzoeken, mogen we aannemen dat dit meer en bewuster gebeurt naarmate zij cognitief ontwikkelen.

“Je merkt dat ze beter gezag aanvaarden van mannen dan van vrouwen.” (B)

“Dat is ook de reden van een time-out, die 4 jaar geleden werd opgezet.” (T)

Tot slot stellen we verschillen vast tussen beide onderwijsniveaus met betrekking tot de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’. Ofschoon men in beide onderwijsniveaus een verzwaring van de problematiek vaststelt, wordt dit door de meeste scholen van het buitengewoon secundair onderwijs toch nadrukkelijker ter sprake gebracht. In sommige scholen reiken de problemen tot delinquentie, zware agressie en psychiatrie.

“Fysieke agressie is zwaar, maar ook het opvangen ervan in de time-out.” (R)

“Dan hebben we ook de randpsychiatrische en de randdelinquentie gevallen. Ik durf soms ‘rand’ tussen aanhalingstekens zetten.” (R)

We kunnen besluiten dat dezelfde doelgroepen naar voren komen in het buitengewoon lager en secundair onderwijs, maar dat de invulling, betekenis en manifestatie van een aantal doelgroepen verschilt naargelang het onderwijsniveau. Zowel de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’ als de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ worden uitdrukkelijker op de voorgrond gesteld door scholen van het buitengewoon secundair onderwijs. Een verklaring voor de verschillen rond de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’ kan gevonden worden in de steeds groter en meer zichtbaar wordende kloof tussen (nieuwe) doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen naarmate het onderwijsniveau stijgt. In de lagere onderwijsniveaus lijken de achterstanden minder onoverkomelijk daar er nog veel wordt gewerkt rond het aanleren van de basisvaardigheden, terwijl deze in het secundair onderwijsniveau veelal aanwezig worden geacht te zijn. Wat de problemen op het gedragsdomein betreffen bij deze doelgroep en bij de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ zijn de verschillen tussen de onderwijsniveaus vrij logisch, aangezien problemen veelal complexer worden en verzwaren naarmate leerlingen ouder worden.

2.1.2.4 Aantal doelgroepleerlingen

We hebben scholen met veel doelgroepleerlingen vergeleken met scholen met weinig doelgroepleerlingen. Het behoren tot één van beide groepen hangt af van hun positie ten aanzien van het gemiddelde aantal doelgroepleerlingen. Scholen van het buitengewoon lager onderwijs die minder dan 48.7% doelgroepleerlingen tellen en scholen van het buitengewoon secundair onderwijs met minder dan 52% doelgroepleerlingen behoren tot de categorie scholen met weinig

doelgroepleerlingen. De scholen die een aantal hebben die deze gemiddelden overschrijdt worden beschouwd als scholen met veel doelgroepleerlingen.

Het onderscheiden van doelgroepen is niet enkel voor scholen met weinig doelgroepleerlingen een heikele opdracht, ook heel wat scholen met veel doelgroepleerlingen hebben hier moeite mee. Het grote aantal doelgroepleerlingen zorgt er vaak voor dat dit niet meer opvalt, dat men dit als ‘normaal’ is gaan beschouwen en dat men zich aan die diversiteit heeft aangepast.

“Er zitten een aantal waarvan de achtergrond minder is, maar die vallen niet op. Je kunt niet zeggen dat het een groep is.” (B)

“Wij zien de allochtonen niet als een subgroep, het is onze hoofdgroep. Want wij hebben hier voor 75% allochtone leerlingen, dus dat is geen subgroep meer. Dat is de hoofdgroep.” (D)

“Je hebt hier wel kinderen waar die zorg veel minder is. Dat is wel zo. Maar bijna 90% van de kinderen hebben wel heel veel ondersteuning nodig.” (D)

De doelgroepen die ter sprake worden gebracht verschillen noch in aantal noch in aard naargelang het aantal doelgroepleerlingen van een school. De enige verschillen die we kunnen optekenen situeren zich ten aanzien van de doelgroep van ‘anderstaligen en/of allochtonen’. Het merendeel van de scholen met veel doelgroepleerlingen splitsen - in tegenstelling tot scholen met weinig doelgroepleerlingen - deze doelgroep verder op. Zij ervaren verschillen tussen ‘Turkse en Marokkaanse leerlingen’ en ‘illegalen en zigeuners’, tussen de ‘tweede en derde generatie leerlingen’ en de ‘nieuwkomers’ en tussen ‘geïntegreerde allochtonen’ en ‘niet geïntegreerde allochtonen’.

Samenvattend kunnen we stellen dat alle scholen, ongeacht het aantal doelgroepleerlingen, dezelfde doelgroepen onderscheiden. Scholen met veel doelgroepleerlingen kunnen op basis van hun ervaring met bepaalde doelgroepen zoals met de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’ wel meer nuances aanbrengen.

2.1.2.5 Regio

Een vergelijking van de scholen volgens de regio waartoe ze behoren, brengt een aantal gelijkenissen en verschillen tussen scholen aan het licht.

De doelgroepen die de scholen uit verschillende regio’s vernoemen zijn divers en komen sterk overeen. De enige verschillen situeren zich ten aanzien van de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’. Uit de analyses blijkt namelijk dat deze doelgroep door vrijwel alle scholen wordt vermeld. De scholen die deze doelgroep niet opmerken bevinden zich allemaal in de provincie West-Vlaanderen.

“We hebben hier uiteindelijk zeer weinig allochtonen. Hier zitten we echt in een regio die niet veel allochtonen heeft.” (R)

“Met die doelgroep worden we nog niet echt geconfronteerd. Zo elk jaar een twee of drie wel, maar niet meer. Dat is te verwaarlozen. Het is niet zoals in de Brusselse scholen waar ze de overhand hebben. Hier is dat anders.” (L)

Tevens stellen we vast dat de anderstalige leerlingen niet vernoemd worden door de scholen in de provincie Antwerpen. De anderstaligheid valt vooral sterk op in de provincies Vlaams-Brabant (Vilvoorde) en Oost-Vlaanderen (Oudenaarde) en wordt veelal negatief ervaren.

“De grootste aangroei bevindt zich bij de Franstaligen. Wij schrijven ongemeen veel kinderen van Franstalige afkomst in. Maar dat is niet alleen bij ons, dat is voor heel onze gemeente zo. Ik denk dat ruim 2/3 van de kinderen die wij inschrijven Franstalig is.” (C)

“Nederlandstalige kinderen beginnen stilletjes aan Frans te praten of ze horen er niet bij. We hebben veel Franstaligen, wat ten overstaan van het niveau niet zo goed is.” (C)

“De anderstaligheid is wel een groot probleem.” (J)

Tot slot wijzen de provincies West-Vlaanderen, Oost-Vlaanderen en Limburg nog op het grote wervingsgebied, waardoor leerlingen lang op bussen moeten zitten en het contact met de ouders beperkt is.

“We hebben geen schoolpoort cultuur. De kinderen komen van overal. In een andere school staan de ouders aan de schoolpoort te babbelen of ouders komen al eens binnen en praten met de leerkracht, maar bij ons komen de meeste kinderen met de bus en die komen van heinde en verre.” (J)

”Want wij hebben het grote nadeel als buitengewoon onderwijs dat we eigenlijk tamelijk ver van de ouders staan. In een dorpschooltje zijn ze rap een keer binnengesprongen, maar hier niet.” (I)

“Het is ook zo, bij veel scholen komen de ouders de kinderen halen na school en als er dan iets was of is kan de leerkracht er naartoe stappen. Maar hier kan dat niet gebeuren aangezien er een heel groot deel van onze leerlingen op internaat zit en de externen ook met bussen gehaald en gebracht worden.” (L)

“Je moet rekening houden dat sommige leerlingen twee uur op de bus zitten vooraleer ze hier zijn.” (R)

“Wat wij hier vooral op de school merken is dat wij ook heel weinig - praktisch geen - contact hebben met de ouders. De kinderen worden bijna allemaal opgehaald met de bus en er zijn maar heel weinig ouders die eigenlijk hun kinderen echt komen afhalen.” (G)

“De meeste kinderen gaan met de bus. En die hun ouders zien wij bijna nooit. Er komen er veel met de bus, ongeveer 90% komt met de bus.” (M)

In de provincie West-Vlaanderen benadrukt men bovendien het beperkte aanbod van opvang voor bepaalde leerlingen, wat een hoge concentratie en druk veroorzaakt.

“Weet ook dat wij hier in West-Vlaanderen de enige BuSO-school met type 3 leerlingen zijn dat verbonden is aan een MPI. En we zeggen dat alle zware gevallen hier op internaat komen. En dan ook bij onze school. Terwijl er in andere provincies over het algemeen 2 of 3 MPI's zijn, die met een BuSO-school samenwerken die ook type 3 heeft en de problematiek dus meer gespreid ligt.” (R)

We kunnen concluderen dat de provincie West-Vlaanderen minder geconfronteerd wordt met de doelgroep van ‘allochtonen en/of anderstaligen’. Bepaalde scholen trekken een groot anderstalig publiek aan, wat niet altijd positief ervaren wordt. Tot slot stellen heel wat scholen de ongelijke spreiding van de scholen voor buitengewoon onderwijs aan de kaak.

2.1.2.6 Onderwijsnet

De analyses volgens onderwijsnet leveren geen differentiële resultaten op. Zowel de scholen behorende tot het Vrij Onderwijs (VO), het Gemeenschapsonderwijs (GO) als het Stedelijk en Gemeentelijk Onderwijs (OGO) vermelden alle doelgroepen in dezelfde mate.

2.1.2.7 Grootte

De doelgroepen die kleine ($n \leq 100$), middelgrote ($n > 100$ en $n < 200$) en grote ($n \geq 200$) scholen vermelden zijn gelijkaardig.

Enkel de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ wordt minder opgemerkt in kleine scholen.

Verschillen tussen scholen van diverse grootte zijn wel duidelijk op te merken in het aantal doelgroepen dat de betrokkenen opmerken. In kleine scholen ligt het aantal vernoemde doelgroepen namelijk lager dan in andere scholen. Het kleine aantal leerlingen zorgt ervoor dat het vaak individuele en specifieke gevallen betreft waardoor het moeilijk is voor de betrokkenen om van groepen te spreken.

“Ik denk dat de populatie hier vrij klein is nog om echte doelgroepen te onderscheiden.” (N)

2.1.2.8 OVB-middelen

De analyses van de onderzoeksgegevens volgens het al dan niet beschikken over OVB-middelen tonen geen differentiële resultaten tussen scholen. Noch het aantal noch de aard van de doelgroepen die scholen met en scholen zonder OVB-middelen vermelden verschilt.

2.1.3 Conclusie

Algemeen concluderend kunnen we stellen dat het antwoord op de eerste onderzoeksvraag een breed draagvlak heeft. De doelgroepen die opgemerkt worden zijn in alle scholen uit onze onderzoeksgroep erg gelijklopend. Toch brengt een tweede horizontale analyse enkele differentiële resultaten aan het

licht in de totale onderzoeksgroep naargelang het onderwijstype dat scholen aanbieden, naargelang het onderwijsniveau, naargelang het aantal doelgroep leerlingen, naargelang de regio waarin de scholen zich bevinden en naargelang de grootte van de scholen.

Uit de bevindingen blijkt dat scholen in twee groepen ingedeeld kunnen worden volgens het onderwijstype dat zij aanbieden. Aan de ene kant zijn er de onderwijstypes 4, 6 en 7 en in mindere mate de onderwijstypes 2 en 8 die vrijwel losstaan van enige achtergrondfactoren. In de onderwijstypes 1 en 3 merken de betrokkenen een grotere samenhang met achtergrondfactoren. Naarmate het onderwijsniveau of het aantal doelgroep leerlingen stijgt, komen de doelgroep van 'allochtonen' en de doelgroep van leerlingen met 'socio-emotionele en/of gedragsproblemen' meer ter sprake. In de meeste buitengewone secundaire scholen en scholen met veel doelgroep leerlingen komt naar voren dat de doelgroep van 'allochtonen en/of anderstaligen' vele ladingen dekt en erg divers is. Opvallendheden in de ligging van de scholen situeren zich vooral in de provincie West-Vlaanderen, waar scholen beduidend minder gewag maken van de doelgroep van 'allochtonen en/of anderstaligen'. Wat de grootte van de school betreft stellen we vast dat kleine scholen minder doelgroepen onderscheiden.

Het onderwijsnet en het al dan niet beschikken over OVB-middelen hebben geen differentieel effect op de resultaten en bevindingen.

2.2 Belastende impact van kansengroepen

De tweede onderzoeksvraag heeft tot doel na te gaan of en op welke wijze de genoemde doelgroep leerlingen een bepaalde (belastende) impact hebben op het klas- en schoolgebeuren.

2.2.1 Algemene bevindingen

De moeilijkheden die de betrokkenen ervaren met de doelgroepenbenadering manifesteren zich ook in de tweede onderzoeksvraag. De betrokkenen ontwaren in eerste instantie dan ook geen of weinig verschillen in hun aanpak of aanbod ten aanzien van bepaalde doelgroepen.

“Er is niet echt een andere manier van handelen tegenover deze kinderen.” (C)

“Ik denk niet dat die kinderen anders aangepakt worden of anders bekeken worden.” (B)

“Ik denk dat daar op dezelfde manier mee gewerkt wordt.” (A)

“Naar aanbod en aanpak zou ik zeker niet zeggen dat er daar een verschil in moet worden gemaakt. Absoluut niet.” (L)

“Binnen het klasgebeuren hier in het bijzonder onderwijs denk ik niet dat er veel onderscheid wordt gemaakt, zelfs liefst zo min mogelijk.” (L)

“Als wij dan spreken over een lager sociaal milieu maakt dat zeker geen verschil naar handelen toe of zelfs niet naar inzet van materialen. Dat maakt voor onze aanpak of zo ook niets uit. Uiteindelijk wordt daar geen onderscheid gemaakt.” (N)

Voor deze minimale verschillen worden verschillende verklaringen aangereikt. Ten eerste maakt de diversiteit binnen de doelgroepen het volgens de betrokkenen onmogelijk - en onnodig en onwenselijk - om algemeenheden te formuleren betreffende doelgroepgebonden invloeden en aanpassingen met betrekking tot het klas- en schoolgebeuren.

“Wij werken hier meer met de niveaus van de kinderen. Dat is dus niet zo van dat is er eentje van vreemde origine dus doen we dit en dat, nu ja, natuurlijk passen wij ons dan wel aan. Maar dat is individueel. Kinderen van een andere origine die hebben niet allemaal hetzelfde taalprobleem. Er zijn er bij die helemaal geen taalprobleem hebben.” (D)

“Ik heb een klein beetje moeite met het afleiden van doelgroepen, want uiteindelijk kan er ook iemand zijn die perfect functioneert maar wel een maand lang opeens heel veel aandacht gaat krijgen omdat er zich een probleem manifesteert. Ieder kind dat in het buitengewoon onderwijs binnenkomt, zit met problemen. Om echt te zeggen van anderstaligen pakken we zo aan en anderen pakken we zus aan is onmogelijk. Het overlapt veel en overal kan wel eens het een of ander opduiken.” (A)

“Ik heb 300 leerlingen en dat zijn 300 verschillende leerlingen die je anders moet aanpakken.” (R)

“Het is allemaal afhankelijk van de noden, niets is gebonden aan doelgroepen. Je kunt geen lijn trekken tussen bepaalde aanpakken en een groep leerlingen.” (D)

Ten tweede beklemtonen de betrokkenen dat de zorgvraag van het doelpubliek van het buitengewoon onderwijs over het algemeen erg hoog is en bijgevolg veel inspanningen vergt.

“De algemene populatie van deze school vraagt gewoon heel veel.” (D)

“De volledige werking wordt afgestemd op de noden van de kinderen. Dus het is niet zo dat er andere zaken gedaan worden omdat het kansarmen zijn. De algemene populatie van deze school vraagt gewoon heel veel. Ik denk dat je die verschillen echt heel veel gaat zien als je naar een gewone school gaat. Maar bij ons loopt dat echt allemaal gewoon door elkaar. Je hebt hier ook wel kinderen waar die zorg veel minder is. Dat is wel zo. Maar bijna 90% van de kinderen hebben wel heel veel ondersteuning nodig.” (D)

Ten derde geeft men aan dat men de aanpak en het aanbod laat bepalen door de individuele noden en behoeften van leerlingen. Door deze geïndividualiseerde en gedifferentieerde werking springen verschillen minder in het oog, volgens de betrokkenen.

“Omdat wij zo gewoon zijn om individueel te handelen en te werken gaat de subgroep daar eigenlijk niet direct een aparte rol in spelen. We proberen naar al onze leerlingen te kijken zonder echt onderscheid te maken. Maar langs de andere kant proberen we dat onderscheid wel te maken door de individuele aanpak. We willen er zeker geen eenheidsworst van maken” (T)

“Wij houden absoluut niet van hokjes denken. Wij stemmen onze aanpak af op de behoeften van de kinderen. Wij denken nooit in doelgroepen.” (D)

“Ik vind het wel moeilijk om die allemaal in vakjes te gaan duwen. Wij hanteren die niet in onze klaspraktijk. Wij kijken naar de bepaalde niveaus en wij werken met die bepaalde niveaus.” (D)

“Het zijn allemaal individuen. Die hebben allemaal individuele problemen. We kijken binnen die klassengroepen naar die kinderen individueel (B)

“Elk kind wordt apart bekeken. Maar normaal gezien krijgen zij dezelfde aanpak.” (H)

“Het is zo individueel aanpakken dat je dat niet kunt veralgemenen, ze hebben allemaal zo'n specifieke aanpak nodig individueel dat we daaraan proberen tegemoet te komen.” (P)

“Wij gaan absoluut niet uit van het ‘anders-zijn’ van het kind. Wij gaan uit van het niveau van het kind. Die achtergrondfactor heeft daar eigenlijk weinig of niets mee te maken. Eigenlijk zijn die kinderen voor ons hetzelfde, wij proberen er naar te streven dat al die kinderen hetzelfde worden behandeld.” (M)

“In de klas wordt er verondersteld dat we naargelang het niveau en de noodzaak gedifferentieerd werken. Wie hulp nodig heeft zou ze op die manier moeten krijgen ongeacht ‘allochtoon zijn’. Ik denk dat het onderscheid eerder individueel wordt bekeken dan op groepsniveau. Het zou kunnen dat er wel bepaalde verschillen zijn met autochtonen maar dat het dan toch nog heel individueel wordt bekeken. Zeker niet als groep.” (T)

Bovendien ziet men deze individugerichte benadering en gedifferentieerde aanpak als kenmerkend en als de sterkte en de eigenheid van het buitengewoon onderwijs.

“Eigenlijk is de sterkte van het buitengewoon onderwijs dat wij een individueel handelingsplan maken.” (T)

“In het gewoon onderwijs volgen ze een handleiding en moeten ze hun doel bereiken. Maar hier proberen we voor ieder kind apart een handelingsplan te schrijven. Er zijn geen handleidingen.” (A)

“Als ik kijk naar de scholen waar mijn kinderen gaan. Dan moeten die echt speciale dingen doen voor die drie Marokkanen die daar op school zitten. Want dat is helemaal anders dan de gewone jongeren. Maar hier zijn ze allemaal buitengewoon.” (T)

“Wij zijn het zo gewoon met zoveel verschillende kinderen te werken. Ik kan me voorstellen als je die in het gewoon onderwijs zet, dan valt die op. Hier valt ieder kind wel uit voor een bepaald ding. En wij beschouwen dat niet als een hele aparte, zal ik zeggen. Maar ik kan me voorstellen als je zo echt een allochtoon in een gewone klas zet, dat het wel enorm gaat uitvallen natuurlijk. (A)

Daarnaast staan zij minder stil bij deze manier van benaderen en aanpakken, die verworden zijn tot automatismen.

“Eigenlijk ben je daar de hele dag bewust en onbewust mee bezig. Vaak is het heel onbewust, dat je daar gewoon automatisch rekening mee houdt.” (A)

“Je moet rekening houden dat het zwakkere kinderen zijn, dat vraagt altijd een andere aanpak in feite. Ik vind dat moeilijk om uit te leggen omdat ik hier al zo lang sta, je doet dat automatisch, maar je denkt daar niet meer bij na wat je in feite doet.” (C)

“Dat is geen belasting. Dat is een gewoonte geworden. Wij zijn hier al allemaal al zo veel jaren bezig. En wij zijn dat al zo gewoon.” (D)

“Daar kruipt meer energie in, maar we zijn het zo gewoon denk ik. Belasting is een zwaar woord vind ik.” (A)

“Ik denk dat hier naar iedere jongere al zo individueel wordt gekeken dat het eigenlijk niet meer echt opvalt. Je steekt daar meer of extra tijd in, maar dat is ergens vanzelfsprekend, omdat de aard van het doelpubliek zo is. Bij anderen ligt dat - de noden en bijhorende inspanningen - op een ander vlak.” (N)

Tijdens de interviews is tot slot gebleken dat scholen erg veel rekening houden met de meest kwetsbare leerlingen in hun leerlingenpopulatie en hun beleid, visie en werking daarop afstemmen.

“Omdat wij eigenlijk met zo’n groot aantal kinderen uit sociaal armere milieus komen, trekken wij dat naar heel de groep door. Maar de kinderen die dan uit meer gewone gezinnen komen vinden het bijvoorbeeld logischer dan de andere kinderen en zullen daar dan inderdaad misschien minder nood aan hebben.” (L)

“Eigenlijk passen wij ons heel sterk aan aan het publiek dat we hebben.” (M)

“Als dat bijna je volledige groep is, dan is dat geen andere manier van handelen.” (S)

“Eigenlijk is er voor die kansarmoedeleerlingen hier op school heel wat aan de gang.” (T)

“Uiteindelijk zijn er zodanig veel van die gezinnen bij ons op school dat het eigenlijk bijna de norm is.” (S)

Hoewel de betrokkenen in eerste instantie niet veel doelgroepgebonden verschillen gewaarworden in hun klas- en schoolpraktijken, blijkt de ervaring toch enkele invloeden en aanpassingen aan te tonen die gekoppeld kunnen worden aan bepaalde doelgroepen. De doelgroepen waar we dieper op ingaan

zijn de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’, de doelgroep van ‘allochtonen’ en de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’. We belichten achtereenvolgens de implicaties van deze doelgroepen op klasniveau, op paramedisch niveau en op het niveau van de communicatie en contacten met het gezin en/of de context.

a. Klasniveau

Aanpak en aanbod

De onderzoeksresultaten tonen dat scholen voor buitengewoon onderwijs hun aanpak (houding en omgang) in meer of mindere mate aanpassen aan de verschillende doelgroepen in hun leerlingpopulatie. We stellen vast dat de meeste - en grotendeels overeenkomstige - aanpassingen optreden bij de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ en in mindere mate bij de doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’.

Tijdens de interviews blijkt dat scholen in de bejegening en de aanpak van hun leerlingen rekening houden met de achtergrondsituatie (financieel, menselijk, sociaal, cultureel kapitaal). Dit komt op diverse wijzen tot uiting in hun handelen. In eerste instantie ontwaren we een begripvolle en inlevende basishouding van de betrokkenen ten aanzien van hun leerlingen en in het bijzonder ten aanzien van doelgroepleerlingen.

“We vragen leerkrachten om zich te vergewissen van de thuissituatie en daar rekening mee te houden.” (T)
“Ik denk dat er wel iets meer begrip is voor achterstanden en problemen bij deze jongeren.” (O)
“Als er thuis problemen zijn, geeft dat ook spanningen en zijn ze in de klas soms ook wel al eens wat moeilijker. Dat moet je als leerkracht wel in je achterhoofd houden. Je moet hun gedrag niet goedkeuren maar je moet het wel begrijpen.” (T)

Hierbij aansluitend benadrukken scholen het belang om leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ op een respectvolle, discrete en voorzichtige wijze te benaderen. De ervaring wijst namelijk uit dat sommige leerlingen uit kansarme milieus kampen met schuld- en schaamtegevoelens rond hun situatie en de problemen die daarmee samenhangen. Bij allochtonen is deze houding dan weer van primordiaal belang omdat zij dingen soms verkeerd interpreteren, minder genuanceerd zijn in hun denken en zich sneller aangevallen voelen.

“De kinderen worden vooral wat voorzichtiger aangepakt als het gaat over betalingen en zo. Ik maak dan altijd het onderscheid welke kinderen problemen hebben en welke kinderen gewoon nonchalant zijn.” (C)
“Wij zorgen ook voor het welbevinden van het kind. Dat het niet uitgesloten wordt en dat het zich ook zeker even goed voelt in de klas. Dat het niet te veel opvalt ten opzichte van andere kinderen.” (G)
“We gaan leerlingen ook niet confronteren met het feit dat rekeningen niet betaald zijn of met het feit dat ouders niet opgedaagd zijn op oudercontacten. Want zij kunnen er eigenlijk ook niets aan doen. De leerkracht moet ook

begrip kunnen opbrengen of creatieve oplossingen kunnen zoeken voor situaties, zodat ook de leerling zijn gezicht niet verliest.” (T)

“Op vergaderingen probeer ik regelmatig eens aan de mensen duidelijk te maken dat wij toch wel rekening moeten houden met dat publiek. Want het kan allemaal soms zeer kwetsend zijn voor kinderen en je kunt hen zonder daar zelf bewust van te zijn vernederen.” (J)

“Je moet veel meer verduidelijken en enorm voorzichtig zijn met dingen die je aanhaalt en niet aanhaalt in de klas. Je moet echt bijna fluwelen handsschoenen aantrekken om de dingen te plaatsen en te brengen. Wat we ook merken is dat kinderen een stuk een uitleg gaan geven thuis maar omwille van hun verbale beperkingen en het niet beheersen van de taal, een totaal vertekend verhaal gaan brengen.” (J)

“Vorig jaar had ik bijvoorbeeld vijf verschillende religies in de klas. En je ondervindt wel dat ze zich vlug aangevallen voelen. En dan moet je enorm uitleggen dat iedereen respect verdient. En je moet opletten, want ze zouden je woorden omdraaien.” (K)

Leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ krijgen volgens de betrokkenen doorgaans wat meer (individuele) aandacht en worden nauwgezet in het oog gehouden en opgevolgd. Het doel hiervan is niet enkel controlerend maar evenzo compenserend, aangezien heel wat leerlingen uit deze doelgroepen de aandacht en opvolging vanuit de thuissituatie ontberen. Deze benadering vinden we bovendien nog meer uitgesproken terug ten aanzien van illegale leerlingen. De grote spijbel- en afwezigheidsproblematiek die typerend is voor deze leerlingen speelt hierin - naast andere factoren - zeker een rol.

“Die extra aandacht is er wel.” (L)

“Sommige kinderen worden wel nauwgezet in het oog gehouden. We letten erop dat ze ’s middags hun eten bij hebben of dat ze ’s morgens al ontbeten hebben.” (D)

“Ik denk dat ze ook rapper individueel bezig gaan zijn met de leerlingen. Dat ze er de tijd voor nemen, om iets nog een keer uit te leggen en er zeker van te zijn dat de leerling het wel begrijpt.” (O)

“Als leerkracht moet je ook aandacht besteden als ze afwezig zijn en kijken of ze aan het spijbelen zijn of ziek zijn. Zulke dingen moeten veel meer opgevolgd worden.” (R)

“Bij de illegale leerlingen ben je veel meer bezig met problematische afwezigheden, dat is echt het grootste stuk.” (S)

In het verlengde hiervan streven de betrokkenen naar een positief en warm (huiselijk) klimaat rond de leerlingen uit ‘kansarme milieus’ waarin zij bekrachtigd en gestimuleerd worden. Hiermee wil men het gebrek aan bekrachtiging en stimulering in de thuissituatie compenseren en socio-emotionele en/of gedragsproblemen (vb. negatief zelfbeeld) voorkomen. Ook bij de doelgroep van ‘allochtonen’ vermelden de meeste scholen meer stimulerend en motiverend op te (moeten) treden, vanwege de laksere mentaliteit die kenmerkend is voor veel van deze leerlingen. Bij deze laatste doelgroep en in het bijzonder bij nieuwkomers beweren heel wat betrokkenen speciale aandacht te besteden aan de positieve eigenschappen van de leerlingen door deze te beklemtonen en te belichten. De bedoeling hiervan is vooral het creëren van een positief klimaat waarin leerlingen zich aanvaard en thuis voelen en waarin er een vertrouwensrelatie kan ontstaan.

“Ik heb zo wel de neiging van die eens extra aan te halen, omdat je weet dat die warmte, bevestiging en motivatie missen.” (D)

“Wij proberen een thuis te zijn voor die kinderen. Meer dan voor die anderen - die hebben dat zo niet nodig - maar die wel. Dus we zorgen dat zij zich hier geborgen voelen.” (A)

“Wat ik ook wel merk is dat je die leerlingen meer moet motiveren. Er is dus eigenlijk wel een verschil tussen de autochtone en allochtone leerlingen. En dan heb ik het eigenlijk voornamelijk over de Turkse leerlingen, die meer moeten aangemoedigd worden. Noord-Afrikanen ook. Die hebben zo het mediterrane siëstagevoel. Zo van 'we jagen ons niet op'. Het zal wel op ons gemak kunnen. Ook qua nauwkeurigheid. Als ze willen, kunnen ze heel goed werken. Maar het is de mentaliteit die bij hen meer een is van laisser aller.” (Q)

“Hier moet je dus echt super hard je best doen om de gasten en de ouders te motiveren.” (Q)

“Zij moeten meer gestimuleerd worden om eigenlijk hetzelfde te bereiken als andere leerlingen.” (O)

Uit de resultaten blijkt tevens dat scholen een grote tolerantie en soepelheid aan de dag leggen bij leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. De financiële (vb. studeerruimte, studeermiddelen), sociale (vb. pedagogische ondersteuning en begeleiding) en culturele (vb. stimulatie, motivatie) toestand zijn immers vaak van dien aard dat veel leerlingen uit ‘kansarme milieus’ - en in mindere mate ‘allochtonen’ - de randvoorwaarden om aan bepaalde vragen en eisen (vb. huiswerk) van de school tegemoet te komen beperkt of afwezig zijn. Ten aanzien van illegale leerlingen is deze tolerantie en soepelheid nog ruimer (vb. verzuim).

“Wat huiswerk betreft moet er meer rekening mee worden gehouden en moeten we een stuk toleranter zijn.” (L)

“De regel is dat ze maximum drie keer hun zwepak mogen vergeten, maar bij sommige gezinnen gaan we daar natuurlijk vlotjes over, zonder dat we daar ruchtbaarheid aan geven.” (C)

“We zijn wat toleranter, een beetje minder streng bij het in orde zijn. We maken de eisen iets ruimer.” (G)

“Je houdt er gewoon rekening mee, ook in je verwachting als de taakjes niet gemaakt zijn of als ze iets niet bij hebben. Je gaat meer reageren ten opzichte van iemand die het beter heeft als hij iets niet gedaan heeft, omdat hij zelf in de oorzaak ligt waarom hij het niet gedaan heeft.” (J)

“Ik merk dat je toch een beetje meer door de vingers ziet.” (P)

“We weten dat illegale kinderen systematisch te laat komen. En dat is dan vaak omdat ze 's ochtends nog bijvoorbeeld de daklozenkrant verkopen in stations. En dan komen ze te laat op school omdat ze eerst nog gewerkt hebben. Of dan zijn ze eerst nog met hun mama naar het stadhuis geweest of zo. Er zijn zo van die dingen die gebeuren waardoor dat wij weten dat zij gewoon te laat komen en daar gaan wij anders mee om. Bij een kind dat de mogelijk heeft om stipt op school te zijn, ga je heel streng zijn, maar bij hen ga je wat meer door de vingers zien.” (S)

Tot slot vermelden de meeste scholen dat zij ten aanzien van ‘allochtonen’ veelal kordater en strenger (moeten) optreden. De vrijere en meer ongeremde houding die deze leerlingen vaak typeert, behoeft doorgaans meer regels, grenzen en structuur.

“Sommigen zijn heviger en meer temperamentvol. Er zijn kinderen die nog maar een of twee jaar hier zijn. Die hebben geheel in een andere cultuur geleefd die veel vrijer is. Hier hebben die toch wat meer regels waaraan ze zich moeten houden.” (A)

“Bij de aanpak van sommige kinderen moet men heel kordaat optreden en tucht handhaven. Dat is dan niet werken met bijvoorbeeld gedragskaarten of met praatsessies, maar heel kordaat optreden.” (C)

“Wij hebben hier allochtone kinderen, die ten opzichte van vrouwen nog heel discriminerend zijn. Daar gaan we streng op reageren en hen confronteren met hun houding.” (J)

“Gedragsmatig zijn die soms wat moeilijk. Er moeten duidelijke regels en afspraken zijn, want zij hebben - ik denk dat dit ook wel een beetje in die cultuur zit - een eerder nonchalant en ‘alles moet kunnen’ gedrag. En daar zijn ook wel gezamenlijk over de school afspraken rond gemaakt van wat er gebeurt als hij te ver gaat.” (N)

Naast deze verschillen in aanpak wordt er ook (preventief) ingespeeld op doelgroepgebonden kenmerken en/of problemen door een aanpassing van het aanbod. De verschillen kunnen we globaal genomen situeren op vier domeinen, namelijk op didactisch vlak, op pedagogisch vlak, op taalvlak en

op cultureel vlak. De aanpassingen voor de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ lijken op het eerste zicht ruimer, meer vrijblijvend en algemeen geldend te zijn. Ze situeren zich voornamelijk op didactisch en pedagogisch vlak en in zeer geringe mate op taalvlak. De meeste verschillen vinden we bij de doelgroep van ‘allochtonen’. Hier kunnen we aanpassingen waarnemen op alle vlakken. De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ lijkt geen bijzondere invloed te hebben op het aanbod van scholen.

Op didactisch vlak beklemtonen de betrokkenen dat doelgroepleerlingen - nog meer dan anderen - een grote behoefte hebben aan structuur, duidelijkheid en veiligheid. De scholen spelen hierop in door gebruik te maken van onder andere pictogrammen, dagindelingen, contracten, beloningssystemen en time-outmogelijkheden. Ook organisatorische aanpassingen zoals het zorgen voor kleine klassen of voor een continuïteit van leerkrachten gedurende verschillende leerjaren dragen hiertoe bij.

“De structuur die ze soms missen in het thuismilieu proberen wij toch wel aan te bieden op school, omdat ze daar toch wel nood aan hebben.” (S)

“Ik denk dat het heel belangrijk is om in de school structuur en veiligheid te bieden. Dat is natuurlijk voor alle kinderen goed, maar zeker extra voor die kinderen. Dus dat er ook altijd een kans is om bij een vertrouwensleerkracht zijn verhaal te doen.” (A)

“Om veiligheid en structuur te bieden gaan we aan de hand van pictogrammen hun dag overlopen en een dagindeling maken, veel dingen vooraf bespreken, kinderen voorbereiden op wat gaat komen en onze verwachtingen duidelijk uitspreken.” (A)

“We proberen de klassen zo klein mogelijk te houden. We proberen - als het enigszins mogelijk is - ook met de individuele problematiek van de leerlingen rekening te houden en met de persoonlijkheid van de leerkrachten.” (R)

“In type 3 is het zo dat wij proberen om de kinderen die moeite hebben om zich te hechten 2 jaar na elkaar bij dezelfde leerkracht te laten zitten. Zij worden dan voor lezen en reken opgevangen in de hogere klas.” (L)

Bepaalde scholen vermelden dat er met leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ vaker individueel (één-één situaties) of in kleinere groepen wordt gewerkt. Dit heeft een dubbel doel, namelijk enerzijds het bieden van extra ondersteuning en begeleiding en anderzijds het bieden van extra aandacht.

“Bij mij is het wel zo dat er met kinderen die echt arm zijn aan taal en geen deftige zinnen kunnen maken vaker individueel gewerkt wordt aan de grote tafel terwijl de anderen veel vaker zelfstandig kunnen werken. Kinderen die echt die taal van in het begin nog niet mee hebben, kunnen heel miniem zelfstandig werken. Dat is toch wel een heel groot verschil van werken in de klas.” (J)

Tijdens de interviews vermelden enkele betrokkenen dat dingen veelvuldiger herhaald en eenvoudiger uitgelegd moeten worden aan leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’, wat een vertraging van het tempo met zich meebrengt.

“Soms is er wat meer uitleg nodig en moet alles wat trager uitgelegd worden. Dat is dus meer tijdsinvestering. Vooral ook het herhalen.” (K)

“Je moet daar toch wel eenvoudigere woordenschat en taal gaan gebruiken. Meer herhalen.” (F)

We stellen vast dat de meeste scholen een hoge mate van functionaliteit nastreven in hun aanbod aan leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. Het wordt gekenmerkt door praktijkgerichtheid, concreetheid, ervaringsgerichtheid en toepassingsgerichtheid. De bedoeling hiervan is het verhogen van de zelfredzaamheid van leerlingen.

“Het is wel zo dat je gaat kijken wat echt nodig is en al wat overbodig is aan de kant laat. We kiezen voor functionaliteit.” (A)

“Ons doel is dat ze kunnen lezen, schrijven en rekenen. En dit zo functioneel mogelijk om later hun plan een beetje te kunnen trekken. We willen zo goed mogelijk onderwijs geven om hun zelfredzaamheid te verhogen.” (A)

De onderzoeksresultaten tonen aan dat vrijwel alle scholen huiswerk tot een minimum herleiden of alternatieven zoeken die leerlingen uit ‘kansarme milieus’ - en in mindere mate ‘allochtonen’ - in de mogelijkheid (moeten) stellen om dit onder zo optimaal mogelijke omstandigheden uit te voeren. Zo geeft men sommige leerlingen de kans om huiswerk in de klas te maken, om materiaal van de klas te gebruiken (vb. computer) of om materiaal mee naar huis te nemen (vb. schrijfgierief). Tevens beperkt men de opdrachten waarbij leerlingen materiaal van thuis mee naar school moeten nemen. Door deze maatregelen wil men de gezinsbelasting zo laag mogelijk houden.

“We geven niet te veel werk mee naar huis, want er is minder opvolging en ondersteuning. De verwachtingen zijn lager, we verwachten niet dat ze hun oefeningen en huiswerk thuis maken.” (H)

“Ook in het huiswerk wordt er rekening gehouden met de gezinssituatie. We vragen de leerkrachten om het allemaal in school aangeleerd en gedaan te krijgen en om niet te veel te verwachten van thuis. Dus we letten erop dat we de gezinnen niet overbelasten met taken van de kinderen. We zorgen er eigenlijk voor dat in de school alles heeft plaats gevonden en huiswerk tot een minimum herleid wordt.” (A)

“Er wordt zelden huiswerk meegegeven. En als er al iets wordt meegegeven, dan is het iets dat de kinderen helemaal zelf kunnen, zonder dat de ouders mee moeten helpen. Van ouders uit sociaal lagere milieus weet je dat ze hun kinderen gewoon niet kunnen helpen. Want we weten uit ervaring dat als we te veel huiswerk meegeven of op een te moeilijk niveau, dat het thuis dan gewoon niet gemaakt wordt.” (L)

“Er is de mogelijkheid om huiswerk in de klas te maken.” (D)

“We vragen minder om materialen mee te brengen van thuis. In het gewoon onderwijs wordt wel vaker gevraagd om iets mee te brengen, maar de vraag om materialen mee te brengen beperken we toch wel.” (A)

Tijdens de interviews komt duidelijk naar voren dat leerkrachten naast een onderwijzende ook een belangrijke pedagogische (opvoedende) taak hebben. Deze laatste taak lijkt bij de leerlingen uit ‘kansarme milieus’ - en in mindere mate bij ‘allochtonen’ - meer op de voorgrond te treden dan bij andere leerlingen, vanwege de beperkte pedagogische begeleiding en ondersteuning in de thuissituatie.

“Leerlingen uit kansarme milieus moet je nog meer opvoedkundig begeleiden, terwijl je leerlingen uit sociaal sterke groepen meer van het onderwijzende gaat geven.” (R)

“We moeten soms eerst opvoeden en daarna pas opleiden, dat is bij de kansarmoedeleerlingen vooral het geval. Eerst manieren leren, er eerst een mens van maken en dan pas een vakmens. Anderen zijn van thuis uit al mens en dan kan je daar verder mee gaan. (T)

“Het vraagt wel veel van een leerkracht om hier te staan uiteindelijk. Het is meer dan lesgeven alleen. We zijn meestal meer opvoeder dan dat we leraren zijn.” (S)

Op pedagogisch vlak vermelden de scholen dat zij aandacht besteden aan het aanleren van sociale en probleemoplossende vaardigheden en aan attitudevorming. Bij de doelgroep van ‘allochtonen’ en bij illegale leerlingen in het bijzonder dient er daarenboven ook vaak een werkhouding te worden aangeleerd.

“Kinderen die mentaal zwak zijn gaan heel vlug verwijten of slaan. Een aantal kinderen komt ook uit gezinnen waar slaan gewoon is. We proberen hen hier andere manieren aan te leren om hun ongenoegen te uiten. Sociale vaardigheden, daar wordt toch wel bewust aan gewerkt.” (A)

“Ik moet ook heel veel werken aan sociale vaardigheden en aan het zelfbeeld van de kinderen. Ik besteed in feite meer aandacht aan het opbouwen van een positief zelfbeeld van deze kinderen dan aan de schoolse vaardigheden.” (C)

“Er wordt extra aandacht besteed aan sociale vaardigheden zoals het uiten van emoties. Omdat je vaak ziet dat het voor kinderen waar er thuis weinig woorden gebruikt worden soms wel moeilijk is om hun emoties te uiten. Die gaan er sneller op kloppen, omdat die deze sociale regels geleerd hebben thuis. En het is aan ons om die anders te leren handelen als er een probleem of een conflict is, om dat leren uit te praten. Dat vraagt misschien wel extra aandacht binnen de klas.” (D)

“Het is niet alleen kennis dat bijgebracht wordt, maar ook attitudes en sociale vaardigheden, die ze dan ook nodig hebben om het later waar te maken in de maatschappij.” (S)

“Er moet gewoon meer werk gestoken worden in elementaire dingen, zoals in school blijf je zitten op je stoel, loop je niet zomaar van je stoel als je aan iets denkt, eet je niet in de klas.” (P)

Heel wat scholen maken melding van initiatieven of projecten rond voeding, hygiëne, geldbeheer en spaarsystemen. Deze maatregelen worden uiteraard klassikaal toegepast en gelden voor alle leerlingen, maar vinden wel hun ontstaansbasis in de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’.

“Wat we aanmoedigen is sparen op school. Maar zij die dat het meeste nodig hebben doen het niet. Er wordt weinig gebruik van gemaakt.” (C)

“Voor die sociaal zwakkere gezinnen doen we ook projecten over gezonde voeding en hygiëne.” (C)

Op taalvlak signaleren enkele scholen verschillen bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’, aangezien heel wat van hen een taalachterstand hebben. Hieraan tegemoetkomend wordt er taalactivering voorzien aan de hand van praat- en woordenschatoefeningen. De voornaamste aanpassingen op taalvlak voltrekken zich evenwel ten aanzien van de doelgroep van ‘allochtonen’. Bepaalde scholen vermelden een aanpassing van het niveau en de complexiteit van taal oefeningen voor deze leerlingen.

“Vaak zijn die kinderen uit kansarme milieus op taalgebied armer omdat ze thuis de steun niet krijgen. Dus dan krijgen ze hier vaak meer taalondersteuning.” (C)

“Die zitten ook heel beperkt in woordenschat. Dus we doen daar ook heel veel woordenschat oefeningen bij en praat oefeningen.” (E)

“Aangepaste opdrachten, aangepaste lesinhoud vooral van talen. We merken ook verschillen bij het begrijpen van opdrachten of bij het meer uitleg nodig hebben.” (P)

“Eenvoudigere oefeningen geven en individuele begeleiding. Je moet je toch veel meer van niveau verlagen en eigenlijk met de basisdingen beginnen. Nog meer begeleiding voor de taalproblemen is nodig.” (Q)

Enkele scholen maken gewag van een soort taalbad dat klasintern wordt voorzien vanwege enerzijds het tekort aan middelen en anderzijds de bevordering van de transfer.

“De eerste maanden is het eigenlijk gewoon puur de taal aanleren.” (S)

“De schoolvisie is dat de ondersteuning zoveel mogelijk in de klas wordt gegeven. De individuele logopedische ondersteuning is er ook nog wel. Maar gezien de populatie is er meer nood aan ondersteuning in de klas om de taalbarrière weg te werken. Die kan het best in de klas gebeuren omdat deze leerlingen de transfer niet kunnen maken naar het klasgebeuren.” (T)

Eén school voorziet een opvangklas voor nieuwkomers waar er voornamelijk gewerkt wordt rond taal.

“Wij hebben natuurlijk een opvangklas voor anderstalige nieuwkomers met een apart programma. Dat is eigenlijk vergelijkbaar met een OKAN-klas in het BSO, maar dan voor leerlingen die bijkomend bij die problematiek van OKAN ook nog eens een licht verstandelijke handicap hebben. Dus eigenlijk doen wij een beetje hetzelfde maar dan op een lager niveau specifiek voor kinderen met nog extra problemen.” (S)

“In de opvangklas heb je natuurlijk ook geïntegreerde logo. Dus dan komt de logopedist een paar uur in de klas meedraaien, zodanig dat we de uren logopedie beter kunnen investeren, want we hebben maar een beperkt aantal uren.” (S)

De aanpassingen op cultureel vlak zijn tekenend voor de doelgroep van ‘allochtonen’. De meeste scholen hanteren een interculturele aanpak en streven naar een integratie van de culturele verschillen. Enerzijds verwachten zij dat leerlingen zich aanpassen aan schoolse gebruiken en gewoonten en deelnemen aan het schoolse activiteiten- en lesprogramma, hetzij op een passieve hetzij op een actieve manier. Anderzijds passen de scholen zich aan en stemmen hun aanbod af op culturele gebruiken en gewoonten (vb. godsdienst, voeding, feesten) van hun leerlingen. Daarnaast voorzien zij ook mogelijkheden om de andere culturen te bespreken en op school binnen te brengen. Door deze wederzijdse openheid en respect streven scholen naar de integratie van allochtonen en een verrijking van elk individu.

“Een kind met een andere godsdienst kan hier dus eigenlijk ook wel terecht. Ze volgen dan onze godsdienst, maar meer op een passieve manier.” (A)

“Als we bijvoorbeeld over relaties bezig zijn dan kijken we ook hoe dat bij hen is. We proberen daar open voor te staan zodat zij ook hun verhaal kwijt kunnen. Maar dan zeggen we ook hoe het bij ons, in België, eraan toe gaat.” (S)

“Als wij bijvoorbeeld kooklessen doen dan brengen die wel iets in. Dat is ook wel een verrijking.” (C)

“Er is respect voor hun cultuur. Het gebeurt dat ze af en toe iets naar hier mogen brengen.” (A)

“Die kunnen wel naar buiten komen en iets vertellen in de wereldoriëntatieles of in de godsdienstles. Een leerling die de ramadan doet legt dan bijvoorbeeld uit aan de andere kinderen waarom hij dan niet naar school komt.” (A)

“Ik denk dat het ook belangrijk is om de cultuur in de klas bespreekbaar te maken. Zeker wanneer iemand nieuw binnenkomt. Dat er een thema aan gewijd wordt of zo.” (A)

“Met het suikerfeest of zo komen ze niet naar school, ze krijgen daar verlof voor. Het respect voor die andere cultuur is er wel.” (A)

“Wat wel natuurlijk te maken heeft met andere culturen is bijvoorbeeld andere maaltijden die worden voorzien. Daar wordt aandacht aan besteed uiteraard.” (E)

“Tijdens de ramadan moeten de moslimleerlingen niet naar de refter gaan en is er beslist om bewaking op de speelplaats te voorzien voor deze leerlingen.” (T)

“In de voedingsdriehoek gebruiken wij niet alleen de Vlaamse, maar ook de Turkse en de Marokkaanse voedingsdriehoek.” (T)

“Als het bijvoorbeeld het feest is van het schaap of zo, wordt daar ook nog iets rond gedaan.” (S)

Niettegenstaande scholen het belang onderschrijven van een afstemming en aanpassing van de aanpak en het aanbod op doelgroepen, beklemtonen enkele betrokkenen om toch niet te lage verwachtingen te stellen of te veel uitzonderingen te maken voor leerlingen uit deze doelgroepen. Zij waarschuwen voor ongepast medelijden, waarin zij een nieuwe voedingsbodem tot achterstand en achterstelling bespeuren. Deze waarschuwing is niet misplaatst aangezien onderzoek dit mechanisme van achterstand tot achterstelling via zichzelf waarmakende voorspellingen meermaals heeft bevestigd en wat beter bekend is als ‘selffulfilling prophecy’ (Cré, 2006).

“Het mag niet alleen medelijden zijn, want daar kom je ook geen stap mee vooruit. We moeten alert blijven dat we als school niet alleen medelijden hebben, maar wel blijven proberen om hun zo veel mogelijk te leren. Soms kan het zijn dat je je teveel laat meeslepen en daardoor ook minder dingen gaat vragen.” (A)

“Als je al weet dat er thuis van die kinderen niets verwacht wordt vind ik dat je daar niet in mag meegaan. Want als dat kind weer gaat voelen dat er niets wordt verwacht dan gaat dat kind zich ook nooit inspinnen. Ik ga niet uit van ‘ik verwacht niets van dat kind’. Natuurlijk, je houdt er wel rekening mee.” (J)

Inzet van personeel

Zowel voor de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ als ‘allochtonen’ wordt er soms extra onderwijzend, omkaderend en/of paramedisch personeel ingezet. De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft geen specifieke impact op de inzet van personeel in de klas.

Tijdens de interviews brengen scholen een grote diversiteit aan onderwijzend en omkaderend personeel te berde, die soms ingezet worden in de klas. Het betreft onder andere bijzondere leermeesters individueel onderwijs (BLIO) en bijzondere leermeesters individueel onderwijs aan migranten (BLIOM) in het buitengewoon lager onderwijs, intern pedagogische begeleiders voor migranten (IPBM) in het buitengewoon secundair onderwijs, TNN-leerkrachten, BB-leerkrachten en stagiaires.

“Die leerkracht BLIO gaat dan in de klas om die groep te ondersteunen.” (J)

“Dan is er ook onze leerkracht van de IPBM, die ondersteuning komt geven. Aanvankelijk werden die leerlingen apart genomen. Maar dan was dat eigenlijk echt niet meer haalbaar. Nu komen die in de klas om ondersteuning te geven. Dus zodat leerlingen door hen dan nog eens extra begeleid worden.” (Q)

“Wij krijgen altijd wel heel veel stagiaires over de vloer en die worden dan naar best vermogen ingezet. Stagiaires van de afdeling bijzondere jeugdzorg, jeugd en gehandicaptenzorg. Er zijn er ook van het onderwijs die hun stage in het buitengewoon onderwijs komen doen. Die zijn een verrijking voor de klas en eigenlijk extra handen ook voor de leerkracht. En dat juichen wij alleen maar toe.” (E)

Uit de resultaten blijkt dat ook paramedisch personeel in heel wat scholen een functie heeft in de klas. Het gaat hier bijvoorbeeld om logopedisten die een klassikaal aanbod doen, mede vanwege het beperkte aantal paramedische uren (zie b).

“De schoolvisie is dat de ondersteuning zoveel mogelijk in de klas wordt gegeven. De individuele logopedische ondersteuning is er ook nog wel. Maar gezien de populatie is er meer nood aan ondersteuning in de klas om de taalbarrière weg te werken. Die kan het best in de klas gebeuren omdat deze leerlingen de transfer niet kunnen maken naar de klas.” (T)

“In de opvangklas heb je natuurlijk ook geïntegreerde logopedie. Dus dan komt de logopedist een paar uur in de klas meedraaien, zodanig dat we de uren logopedie beter kunnen investeren, want we hebben maar een beperkt aantal uren.” (S)

Ook orthopedagogen, psychologen, intercultureel medewerkers en islamleerkrachten treden soms op in de klas bij conflicthanteringsproblemen of gedragsproblemen (zie b).

“Als er problemen zijn in de klas kan de interculturele medewerker ook een stuk inspringen qua tucht en qua probleemoplossend gedrag.” (S)

De opdrachten en doelen van de bovengenoemde personeelsleden zijn vaak tweeledig en situeren zich zowel ten aanzien van leerkrachten als leerlingen. Aan de ene kant bieden zij ondersteuning aan leerkrachten door middel van ontlasting of advisering. Aan de andere kant maken zij het mogelijk om te differentiëren. Hierdoor ontvangen leerlingen niet enkel meer (individuele) begeleiding en ondersteuning, maar evenzo extra (individuele) aandacht en observatie.

“De logopedist wordt wat meer betrokken bij die kinderen. In de klas, individueel of in groepjes. De logopedist geeft ook wat tips naar de leerkrachten toe om die taal wat op gang te brengen of om hun woordenschat uit te breiden. Dat wordt ook in de klas eigenlijk een stuk opgevangen.” (G)

“Alles wat we extra kunnen inzetten, wordt ingezet, laat ik het zo zeggen. Zo kunnen we differentiëren.” (A)

Om deze opdrachten en doelen ten volle te verwezenlijken signaleren enkele scholen de behoefte aan meer personeel.

“Nu is het grote voordeel binnen het buitengewoon onderwijs dat de klassen kleiner zijn. Je kunt veel meer individueel werken, je hebt ook een beter contact. Maar het is toch vaak nodig om binnen die kleinere groepen soms een tweede persoon bij te zetten.” (T)

Inzet van materialen

De onderzoeksresultaten geven blijk van enkele aanpassingen voor de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ op het vlak van materialen. Deze aanpassingen zijn doorgaans te wijten aan de bijzondere financiële, sociale en culturele achtergrondsituatie van deze leerlingen.

De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft geen specifieke impact op de inzet van materialen in de klas, omdat internaten en instellingen hier vaak tussenkomen.

“Die geplaatste kinderen zijn met hun materialen en zo allemaal in orde omdat die natuurlijk opgevangen worden in een centrum dat alles voor hen voorziet. Dus op dat vlak hebben die het iets beter dan de andere kinderen, omdat die wel alle praktische middelen hebben.” (S)

Mede aangestuurd vanuit de visie van kosteloos onderwijs - en hiermee samenhangend het gelijke kansen ideeëngoed - voorzien scholen voor buitengewoon onderwijs in al het benodigde schoolmateriaal zoals kافتen, schrijfgerief en schriften. Sommige scholen bieden zelfs boekentassen en pennenzakken aan.

“Al het materiaal wordt voorzien. Dus ze moeten niets kopen.” (D)

“De kinderen krijgen alles vanuit de school, ze krijgen balpennen, potloden, ze zijn volledig voorzien. Het enige wat ze niet krijgen, is een boekentas. Daar moeten ze zelf voor zorgen. Maar al de rest zoals boeken en kopies wordt allemaal betaald vanuit de school, dus de kinderen betalen voor niets.” (I)

“Ook voor ergotherapie vragen we niet om materialen aan te kopen, maar dan zorgen we dat we ze gewoon al in de klas hebben. We gaan zeker niet vragen om dingen aan te kopen en dergelijke. En ook al het schoolgerief is gratis, we vragen ook niet om potloden of gommen aan te kopen, dat wordt allemaal door de school geregeld. Eigenlijk moeten zij gewoon een boekentas en een boterhamendoos hebben. En voor de rest krijgen zij eigenlijk alles op school.” (M)

“Lager onderwijs is kosteloos onderwijs en op dat vlak mag dat geen enkel probleem zijn. Als dat kind geen kافت heeft dan krijgt het een kافت van de school. Schaar, lijm en al die dingen worden dan hier gegeven.” (L)

“Al het materiaal dat ze nodig hebben op school krijgen ze uiteindelijk.” (S)

Tegemoetkomend aan de problemen rond huiswerk bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ - en in mindere mate bij ‘allochtonen’ - stellen heel wat scholen materialen ter beschikking die leerlingen dezelfde kansen en mogelijkheden (moet) bieden om dergelijke opdrachten tot een goed einde te brengen. Sommigen scholen geven materialen mee naar huis (vb. papier, schrijfgerief, studeermiddelen), terwijl anderen een aantal faciliteiten aanbieden op school (vb. computergebruik).

“We geven zelfs kladpapier mee naar huis om op te oefenen. Omdat ze thuis zelfs geen blad papier hebben.” (D)

“We hebben hier toch wel een deel leerlingen, dat geen computer heeft thuis, ofwel een computer maar geen internet. Daar merken we wel een verschil in, maar we vangen dat hier op door het feit dat we een computerklas hebben en dat wij in iedere klas een computer hebben.” (I)

Een aantal betrokkenen ervaart echter dat de aangeboden materialen vaak niet terugkeren naar school of met weinig respect behandeld worden.

“Ze hebben niks bij, dus kwestie van schoolmateriaal, daar moeten wij voor zorgen. Maar er verdwijnt dan nog eens van alles.” (D)

“Veel dingen die je meegeeft om thuis te oefenen zoals hoordoesjes en leesboekjes komen niet of beschadigd terug. Er is weinig respect voor materiaal.” (D)

Tegemoetkomend aan de problemen rond het meebrengen van materialen bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ - en in mindere mate bij ‘allochtonen’ - zorgen leerkrachten steeds dat zij voldoende materialen achter de hand hebben die ze kunnen aanbieden aan leerlingen die niets bij hebben.

“Als je in de klas vraagt om iets mee te brengen, dan gebeurt het in deze doelgroep wel vaker dat ze iets niet meebrengen. Dus als leerkracht moet je wel steeds iets achter de hand houden voor het geval dat deze leerlingen geen materiaal zouden mee hebben.” (C)

“Als ze bijvoorbeeld prentjes moeten meebrengen, weten wij op voorhand dat er een groep is die het niet kan mee hebben. Er zijn er bij van wie wij wel verwachten dat ze het gaan mee hebben, waar wij wel op reageren als ze het niet bij hebben. Maar we gaan ervoor zorgen dat diegenen die het niet mee hebben, wel genoeg informatie in de klas gaan hebben, zodat zij wel ergens tot een bepaald resultaat kunnen komen.” (J)
“Het is wel lastig om elke keer te vragen om iets mee te brengen. Maar meestal lossen de leerkrachten dat op door dan zelf voor hen iets mee te brengen.” (H)

Tot slot stellen we vast dat men bij de doelgroep van ‘allochtonen’ regelmatig gebruik maakt van materialen die specifiek ontwikkeld zijn voor of inspelen op de taal- en cultuurkenmerken van deze leerlingen. Het gaat onder andere om visuele en aanschouwelijke middelen, NT2-methoden, CLIM-methoden, color cards en prenten en poppen met kleurlingen.

“Omdat je in de opvangklas minder gebruik kunt maken van taal moet alles op een visuele manier plaatsvinden, via foto’s en prenten.” (S)
“Wij houden rekening met de taalachterstand die de allochtone leerlingen hebben. Bij sommigen is het echt inderdaad met pictogrammen werken. Onze methode van ‘taal onderwijzen’, is gebaseerd op CLIM.” (Q)
“Wij proberen wel qua tekeningen en zo - omdat wij heel visueel werken - af en toe ook anders gekleurde kinderen daar tussen te zetten.” (F)
“In dialogjes veranderen we An en Jan soms in Achmed en Mohammed.” (T)

Inzet van financiën

Tijdens de interviews komt duidelijk naar voren dat het beleid en de visie van scholen omtrent financiën in grote mate wordt bepaald door het ideeëngoed rond gelijke kansen en dat zij zich afstemmen op de zwakste doelgroepen. Het standpunt dat financiën geen belemmering mogen vormen voor de leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen wordt door iedereen gedeeld.

“We hebben hier te maken met een weinig kapitaalkrchtig publiek, waarvan een groot deel nog eens beperkt is in zijn kansen. Hierop hebben wij ons beleid sinds enkele jaren gericht. Zodanig dat we financieel zo weinig mogelijk vragen, maar toch proberen zo veel mogelijk te bieden. En iedereen zoveel mogelijk kansen geven.” (T)
“We gaan voor iedereen de kost laag maken, dan hebben we hen ook zonder dat het opvalt.” (A)
“Eigenlijk zit die groep toch constant in de totale visie. In het achterhoofd leeft die groep toch constant.” (A)
“Ik denk dat deze doelgroep het overwicht heeft op de hele visie van dat financiële. Dat er altijd rekening wordt gehouden met wat is de totale prijs dit semester, wat komt er nog allemaal bij en is dat haalbaar.” (A)
“We zullen niet oordelen dat degenen die niet betaald hebben niet mogen deelnemen aan bepaalde activiteiten. Bijvoorbeeld ook met sportactiviteiten is het zo dat de kinderen die niet betaald hebben moeten meegaan. En dan zeggen er sommigen van dat kind heeft niet betaald, dat is niet eerlijk. Inderdaad, dat is niet eerlijk, dat is waar. Maar dat kind kan daar niet aan doen.” (C)
“Uiteindelijk als die kinderen een rekening moeten betalen, die worden daar nooit op afgerekend in de klas of in de school. Die mogen altijd alles meedoen.” (D)
“De kinderen doen altijd alles mee. Er zal nooit een kind hier blijven vanwege de financiële problemen.” (D)
“Wij zorgen ervoor dat een kansarm kind of gelijk welk kind krijgt waar het recht op heeft om dezelfde vordering te maken. Dus noch het hebben of het krijgen van materiaal noodzakelijk om het leerproces of het ontwikkelingsproces te volmaken, noch geld mag hier in deze school een oorzaak zijn om niet deel te nemen aan een activiteit die tot de ontwikkeling komt van een kind. Dus daar wordt er zeker compenserend vanuit de school door diverse activiteiten sponsors en dergelijke wel op gelet.” (J)
“Als leerlingen niet kunnen betalen voor de bosklassenweek, gaan ze toch mee. Als leerlingen het niet kunnen betalen, dan past de school het bij. Dat mag nooit de reden zijn om niet mee te gaan.” (T)

We stellen vast dat de meeste scholen erg bewust omgaan met dit aspect en de kosten voor gezinnen minimaliseren. Dit geldt uiteraard voor het hele schoolpubliek, maar is wel voornamelijk ingegeven door de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. Door een dergelijke algemene en eenvormige benadering verhindert men uitzonderingen te moeten maken of discriminerend te moeten optreden.

“Je bespaart naar de ouders toe. Je probeert zoveel mogelijk te bieden met zo weinig mogelijk geld.” (A)
“In het gewoon onderwijs wordt wel vaker gevraagd om een euro mee te brengen voor dit of dat. Op dat gebied vragen we eigenlijk financieel zo min mogelijk.” (A)
“Veel uitstappen worden ook voor 2/3 door de school betaald en voor 1/3 door de ouders, maar dat is voor alle gezinnen, dat is geen uitzondering.” (I)
“Het wordt ook tot een minimum beperkt. Er wordt echt heel secuur nagegaan dat we niet te veel vragen.” (M)
“Het is zo dat wij afspraken hebben binnen in de instelling met de leerkrachten om onze kinderen zo weinig mogelijk geld te laten betalen voor een aantal activiteiten.” (M)
“Op zich gaan we sowieso al de kosten beperken. Er wordt heel erg overwogen en creatief omgegaan met wat we gaan doen en hoe we het gaan doen. We willen de kosten zo laag mogelijk houden. Het doel is ook dat iedereen aan alles kan deelnemen. Dat moet ook het uitgangspunt zijn, namelijk dat het financieel geen probleem mag zijn.” (S)

Ondanks de kostenbeperking blijft het voor sommige gezinnen erg moeilijk om de financiële verplichtingen na te komen en hun verantwoordelijkheid hier rond op te nemen. Deze problemen worden vooral gemerkt bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. Verschillen op financieel vlak zijn minder kenmerkend voor de doelgroep van ‘allochtonen’, maar worden wel soms opgemerkt bij illegale leerlingen, omdat zij - net zoals de doelgroep van kansarme milieus - ook kampen met beperkingen op financieel, menselijk, sociaal en cultureel vlak. De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft geen invloed op de inzet van financiën.

“Als je bijvoorbeeld op uitstap gaat of er moet iets voorzien worden van geld dan gaat dat net iets gemakkelijker bij leerlingen die in zo’n centrum verblijven, omdat daar geld voor voorzien is. Dat is voor ons dus op zich een minder groot probleem.” (S)
“Maar van die geplaatste leerlingen moet ik toch zeggen dat die er soms beter uitkomen dan diegenen die thuis zitten. Die hebben financieel geen probleem.” (Q)

Uit de resultaten blijkt dat scholen bijzonder veel soepelheid, tolerantie en discretie aan de dag leggen bij financiële moeilijkheden. Zij vermijden om ouders onder druk te zetten en achten deze houding des te belangrijker bij illegalen, wil men de gezinnen niet verliezen.

“We gaan er niet over doordrammen als je ziet dat het niet mogelijk is.” (A)
“Als we zien dat het niet gaat, dan laten we het ook zo.” (C)
“Dat zijn dingen die je niet aan de grote klok hangt, dat houd je binnenskamers en dat wordt met de mantel der liefde bedekt.” (B)
“Die kinderen hebben evenveel kansen als de anderen en daar is ook een zekere discretie rond. Dat wordt betaald en er wordt ook niet veel rond gebazuind.” (L)
“We zullen er absoluut zeker geen probleem van maken, daarom zijn we ook een school van de Broeders van liefde. De liefde moet ergens zitten. Ook op het financiële vind ik. Ze moeten evenveel kansen krijgen. De centjes mogen geen belemmering zijn om een aantal zaken met die kinderen te doen.” (L)
“Als je weet dat ze het financieel moeilijk hebben, dan maak je er ook geen probleem van als ze een keer hun geld niet bij hebben of in meerdere keren betalen.” (M)

Tegemoetkomend aan de problemen op dit vlak worden er heel wat maatregelen getroffen door de scholen. De alternatieven en oplossingen zijn divers en gaan van het uistellen over het spreiden tot het kwijtschelden van betalingen. Dit uit zich onder andere in afbetalingsplannen (al dan niet in samenspraak met het OCMW), spaaracties en het vorderen van frequente kleine bedragen in plaats van incidentele grote bedragen.

“De school heeft ook veel contacten met de begeleidende OCMW’s. Dus heel vaak worden er rechtstreeks met hun dingen geregeld en wordt er niets meer aan de ouders gevraagd. Dan krijgen ze gewoon de brief mee en weten de ouders dat alles geregeld zal worden via het OCMW.” (R)

“Wij hebben momenteel 2 ouders die met een betalingsplan werken van het OCMW. Die krijgen dus vanuit het OCMW gezinsbegeleiding om de rekening te betalen. We hebben 3 ouders die in een systeem van de school zelf meedraaien. Wij kijken dan wat de openstaande rekeningen zijn. Wij gaan in gesprek met de ouders kijken wat ze maandelijks kunnen afbetalen. En dan maken wij een aantal overschrijvingen klaar voor enkele maanden tot dat ze bij staan. Voor een bedrag dat voor de mensen haalbaar is.” (B)

“Ook als er bosklassen of openluchtklassen zijn worden er spaaracties georganiseerd en kunnen ze een tussenkomst krijgen en zelfs een volledige vrijstelling. Ook het geldsysteem van betaling van de maaltijden is zo dat wij werken met het ophalen van kleine bedragjes en niet met een schoolrekening.” (I)

“Beter dagelijks of wekelijks een betaling vragen, kleine bedragen die ze haalbaar zien, dan maandelijks één overschrijving.” (K)

“De leerlingen gaan nu op reis en daarvoor wordt er een spaarsysteem opgezet waarbij ze elke week twee euro sparen zodat ze niet in één keer 30 euro moeten betalen. Ze moeten die reis eigenlijk niet betalen en die kost ook meer dan dertig euro. Dat bedrag is eigenlijk een beetje meer om hen er toch iets voor te laten doen en om het niet zo maar in hun handen te werpen. Het is de geste die telt.” (S)

“Als het echt financieel een probleem vormt om bijvoorbeeld de schoolreis te betalen, dan wordt er wel vanuit de schoolse sociale kas bijgesprongen. Dat is wel iets wat soms moet gebeuren.” (R)

“We hebben toch een groot aantal leerlingen die financieel ten laste zijn van de school.” (L)

“Er zijn vaak rekeningen die niet betaald worden, die de school dan maar erbij pakt en zelf betaald.” (N)

Om deze financiële flexibiliteit en tegemoetkomingen te kunnen realiseren moeten scholen zelf geld ronselen en hun schoolkas spijzen door onder andere het organiseren van activiteiten (vb. eetdagen, schoolfeesten, koekjesverkoop). Bepaalde scholen vermelden daarnaast een beroep te kunnen doen op financiële hulp vanuit het school- of stadsbestuur.

“We moeten soms zelf werken en dingen organiseren om geld in het laatje te krijgen.” (A)

“Er zijn wel acties van koekjesverkoop en zo om die uitstappen goedkoper te maken.” (I)

“Als er problemen zijn rond betalingen, is er de mogelijkheid om via de stad Antwerpen hulp te krijgen.” (E)

“We hebben geen schoolkas. Omdat het voor de leerkrachten ook aangenaam moet blijven en een aantal zaken mogelijk moeten blijven en omdat we niet alles aan ouders willen vragen hebben wij de vriendenkring die per kind een bijdrage levert van 5 euro aan de titularis die daar dan een beetje mee kan jongleren. Zij krijgen dus 5 euro per kind voor een heel schooljaar. En wanneer ze extra materialen of extra uitstappen willen doen, dan kunnen ze daar die 5 euro voor gebruiken zonder dat ouders iets moeten betalen.” (M)

Niettegenstaande scholen rekening houden met doelgroepen bij de inzet van financiën door het treffen van allerhande maatregelen, beklemtonen sommigen het belang om niet te veel uitzonderingen te maken. Zij waarschuwen voor een betuttelende houding ten aanzien van ouders en pleiten ervoor om gezinnen te blijven aanspreken op hun verantwoordelijkheid, hen te responsabiliseren. Bovendien vernoemen zij de quasi onmogelijke en heikele opdracht om uitzonderingen op financieel vlak te rechtvaardigen.

“We gaan niet zeggen van je hoeft dat niet te betalen, want je zou dat uit medelijden doen. Maar dat lost eigenlijk niets op. Je moet ze toch proberen op hetzelfde niveau te krijgen als de anderen, want anders bereik je ook niets. Het mag niet alleen medelijden zijn, want daar kom je ook geen stap mee vooruit. We zouden die kinderen eigenlijk uit dat circuit moeten kunnen krijgen, maar dat is enorm moeilijk.” (A)

“Het is delicaat om uitzonderingen te maken. Je kunt niet zeggen van die moet niet betalen en die wel.” (A)

“Het is niet zo dat we op voorhand zeggen dat ze minder moeten betalen dan anderen, we vragen toch eigenlijk bijna hetzelfde als voor een ander kind. We proberen toch dat de mensen hun best doen om op dat vlak ook hun verplichtingen na te komen.” (A)

Conclusie

Samenvattend kunnen we besluiten dat scholen een invloed ervaren van bepaalde doelgroepen op klasniveau, waarmee zij rekening (moeten) houden bij hun aanpak en aanbod, hun inzet van personeel, materialen en financiën. Tijdens de interviews stellen we evenwel vast dat scholen reeds in grote mate hun beleid, visie en werking hebben afgestemd op de meest zwakke leerlingen uit hun populatie.

De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ vergt geen bijzondere aanpassingen van scholen. Door de ruime pedagogische, personele, materiële en financiële omkadering die internaten en instellingen aanbieden worden scholen als het ware ‘ontlast’ van allerlei problemen en taken. Bovendien zorgt dit ervoor dat deze leerlingen met gelijke kansen en mogelijkheden hun schoolloopbaan kunnen aanvatten, doorlopen en voltooien.

Ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ vermelden de betrokkenen wel meer aanpassingen te moeten doorvoeren die inspelen op hun beperkt financieel, menselijk, sociaal en cultureel kapitaal. Ook ten aanzien van de doelgroep van ‘allochtonen’ worden er enkele verschillen opgemerkt die voortvloeien uit hun andere taal- en culturele achtergrond.

Ten eerste stemmen scholen hun aanpak en aanbod af op de bijzondere achtergrondsituatie van beide doelgroepen. Zij stellen zich vooral erg inlevend, respectvol en discreet op en leggen een grote soepelheid en tolerantie aan de dag. Voorts beweren de betrokkenen ook meer aandacht te besteden aan deze leerlingen, hen nauwgezetter op te volgen en hen frequenter te stimuleren. De verschillen in aanbod situeren zich bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ voornamelijk op achtereenvolgens pedagogisch, didactisch en taalvlak. Bij de doelgroep van ‘allochtonen’ zijn de verschillen het meest opvallend op respectievelijk taalvlak, cultureel, pedagogisch en didactisch vlak. Het didactische aanbod kenmerkt zich voor beide doelgroepen door een hoge mate van duidelijkheid, structuur, functionaliteit en individuele aandacht. Op pedagogisch vlak ontwaren we een zekere mate van taakverruiming. Zeker ten aanzien van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ beperken de opvoedende taken zich niet tot het aanleren van sociale of probleemoplossende vaardigheden, maar strekken deze zich uit tot het overbrengen van kennis en vaardigheden rond voeding, hygiëne, verzorging en

geldbeheer. Het taalaanbod wordt afgestemd op het taalniveau van de leerlingen en is doorgaans intensiever bij de doelgroep van ‘allochtonen’. Tot slot vermelden de betrokkenen bij deze laatste doelgroep ook enkele aanpassingen op cultureel vlak die een integratie van de culturele verschillen beogen.

Ten tweede stellen we vast dat er zowel bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ als bij ‘allochtonen’ soms sprake is van een grotere personeelsinzet in de klas. De bedoeling hiervan is enerzijds het ontlasten van leerkrachten en anderzijds het ondersteunen van leerlingen en het bieden van individuele aandacht door te differentiëren.

Ten derde merken we enkele verschillen in de inzet van materialen bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. De verschillen spelen respectievelijk in op het beperkte kapitaal en op de andere taal- en culturele achtergrond. Allereerst vermelden de betrokkenen al het nodige schoolmateriaal te voorzien aan leerlingen. Ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ passen scholen hun verwachtingen en eisen op het vlak van materialen aan of stellen zij materialen ter beschikking opdat leerlingen aan de verwachtingen kunnen voldoen. Voor het werken met de doelgroep van ‘allochtonen’ hanteren veel scholen materialen die specifiek ontwikkeld zijn voor anderstaligen.

Ten vierde houden scholen rekening met de financiële moeilijkheden die regelmatig optreden bij de doelgroep van ‘kansarme milieus’. Scholen stellen zich begripvol, soepel en tolerant op. Naast het minimaliseren van de kosten in het algemeen treffen velen allerhande creatieve maatregelen om deze moeilijkheden het hoofd te bieden.

Vanwege de grote overlap tussen beide doelgroepen liggen de aanpassingen voor verschillende leerlingen uit de doelgroep van ‘allochtonen’ ruimer. Ook de mate van integratie bepaalt in belangrijke mate de aard en de omvang van de invloed. Zo stellen verschillende betrokkenen immers de getto- en klikjesvorming van groepjes allochtonen aan de kaak.

“Wij merken toch dat die kinderen elkaar heel vaak gaan opzoeken, omdat ze daar dan wel de taal kunnen spreken en zich daar een stuk gesteund voelen en erkenning hebben. En dat is denk ik een levenslang iets om mee te nemen, die integratie proberen te bewerkstelligen. Dat is elke dag opnieuw een inspanning leveren door constant in de klas het daarover te hebben, op de speelplaats in te grijpen, want daar gaan zij zich echt groeperen. Gisteren ook weer en dat is echt bijna frontvorming. Dus daar constant op anticiperen en geducht op zijn is nodig.” (J)

“Is er vermeld dat ze soms nogal geneigd zijn om een beetje aan coconvorming te doen, een beetje getto’s te maken en bendes te vormen tegen anderen? Daar moet je toch constant waakzaam over zijn, vooral bij de jongens. En dat je eigenlijk moet vragen om Nederlands te spreken want als ze Arabisch of iets anders spreken kunnen ze gewoon zeggen wat ze willen. Frans verstaan we nog maar als ze onderling een andere taal spreken komt dat soms bedreigend over.” (J)

De diversiteit binnen de doelgroep van ‘allochtonen’ blijkt ook uit het feit dat enkele betrokkenen tijdens de interviews de illegale leerlingen ter sprake brengen. De aanpassingen ten aanzien van deze leerlingen zijn vaak ruimer en een combinatie van deze ten aanzien van de doelgroep van leerlingen

uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. Deze doelgroep beschikt immers niet enkel over een beperkter, maar ook over een ander financieel, menselijk, sociaal en cultureel kapitaal.

Naast deze GOK-gerelateerde doelgroepen problematiseren verschillende scholen de invloed van de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ op klasniveau. Heel wat scholen signaleren de steeds zwaarder en complexer wordende gedragsproblemen.

“We ervaren de laatste jaren dat bij een groep leerlingen het normbesef volledig weg is. We zijn gewoon om veel te praten met leerlingen. Maar het blijkt dat we daar nu minder in slagen. Dat gegeven zorgt dus voor het gevoel van overbelasting. Het geeft je als leerkracht en school een gevoel van ‘dat kan ik niet meer aan’. Het glipt hier door onze vingers en we weten niet hoe dat we het moeten aanpakken. Dat zorgt voor onrust.” (T)

“De problematieken en de complexiteit van de problematieken van onze kinderen die binnenkomen, vergroot. Ook dat is een verzwaring van de opdracht van onze leerkrachten.” (D)

“Ook een belangrijk punt zijn de kinderen die eigenlijk meer thuishoren in psychiatrie.” (K)

“Vooral de interactie tussen de kinderen is belastend. Wij merken hier op school dat de problematiek van de kinderen complexer wordt.” (C)

“Geweld, agressie en de tuchteloosheid. Dat is toch wel een extra belasting. Dat ze niet meer gevoelig zijn voor regels. Dat ze zich niet meer aan regels kunnen houden. Dat vind ik toch wel echt moeilijk. Wij moeten soms heel veel structuur inbrengen, opdat alles goed zou verlopen.” (Q)

“Vooral als het type 3 leerlingen zijn moet je ze soms op pedagogisch vlak heel wat strenger gaan aanpakken. Je moet heel wat structuur bieden, afspraken leren naleven en begrenzen. Het is niet voor niets dat ze vaak in het internaat zitten. Het zijn echt wel de moeilijkste kinderen.” (L)

Deze doelgroep behoeft niet enkel een andere aanpak en een ander aanbod, maar vereist eveneens aanpassingen in de inzet van personeel (zie b).

“Er is vooral een zorgvraag die heel snel groeit. Dus de omkadering voor de zorgvraag is belangrijk. Er wordt nog meer beroep gedaan op sociale begeleiders, op leerlingenbegeleiders, sociaal assistenten, verpleegsters, noem maar op. We zien toch dat die zorgvraag almaar zwaarder wordt en eigenlijk zijn wij ver aan de grens van ons kunnen. Wij weten niet wat de volgende stap zou zijn om hen nog te dwingen iets te presteren. We staan letterlijk met onze rug tegen de muur. Bovendien versterkt de school vaak de problemen. Omdat je al die leerlingen samenbrengt met zo’n problematiek moet dat erger worden.” (R)

“Als je dus een probleemkind hebt dat constant de aandacht vraagt heb je wel soms paramedische ondersteuning nodig. Dat er dan afgesproken wordt, dat die dan op die gast let. Om die leerling dan toch ten minste een uur uit de klas te kunnen halen, bij iemand anders. Zodanig dat jij dan met die groep kunt werken. Maar natuurlijk, dat is niet altijd praktisch haalbaar om dat op elk moment van de dag te doen. Daarvoor heb je eigenlijk vreselijk veel mensen nodig.” (Q)

Vermits heel wat betrokkenen zich onbevoegd en machteloos voelen en de middelen beperkt zijn om met deze doelgroep aan de slag te gaan is dit een groot punt van bezorgdheid.

“Wij zijn een soort eindstation en wij kunnen niet meer doorverwijzen. Ze blijven hier hangen en dus moet je dingen oplossen die je niet kunt oplossen. Die dan weer andere problemen scheppen waar dat je ook weer werk aan hebt. Eigenlijk zitten we heel dicht bij die lijn waar inzet omslaat in frustratie.” (R)

“Je zit dus met een kind dat eigenlijk niet meer wil, dat ook geen zin meer ziet, dat geen zingeving kan geven aan wat ze in de school doen. Er is geen zinbeleving meer. Ook thuis wordt niet gepusht en wij zitten dan eigenlijk aan de verkeerde kant. We moeten er soms rekening mee houden dat de leerling de enige is die moet opstaan om iets te gaan doen. En dat dan eigenlijk soms heel moeilijk is voor de leerling van eigenlijk die energie op te brengen. Het gaat van niet kunnen naar niet willen. En eigenlijk zijn onze middelen uitgeput als het over niet willen gaat.” (R)

Hierbij aansluitend signaleren verschillende betrokkenen de nood aan een goede omkadering, begeleiding en ondersteuning van het onderwijzend personeel. Ook beklemtoont men het belang van gedegen opleidingen.

“We proberen zoveel mogelijk ondersteuning te geven omdat we ook weten hoe belangrijk het is voor leerkrachten om ondersteuning te krijgen.” (S)

“Wij proberen ook heel sterk de leerkrachten te begeleiden in die zin dat hun draagkracht niet overvraagd wordt. Dus als wij merken dat een leerkracht het echt op zijn zenuwen begint te krijgen, dan is dat evengoed mogelijk dat ik zeg van ‘ga boven even een koffietje drinken’ en dan nemen wij dat wel over.” (S)

“Want het is wel iets waar je sowieso meer in investeert, in dat welbevinden, en dat zou je misschien in een andere school niet doen omdat dat daar allemaal vrij normaal verloopt. Wij gaan er hier altijd vanuit dat de situatie wel veel zwaarder is, door die doelgroepen en dat je daardoor andere dingen moet doen om dat welbevinden hoog te houden. Belangrijk is dat de leerkrachten zich heel goed voelen, want anders kun je onze soort leerlingen en de problematiek van de leerlingen niet aan. Er moet een goed teamgevoel zijn, dat de leerkrachten ook bij elkaar terecht kunnen. Het is wel belangrijk dat ze zich gesteund voelen” (S)

“Als je bijvoorbeeld net afgestudeerd bent, en je komt hier toe, dan is het hier echt wel de leeuwenkuil. Daarmee pleit ik er toch ook een beetje voor dat daar veel meer ondersteuning voor zou moeten komen. Om dus de jonge leerkrachten niet alleen te moeten loslaten in zoiets.”(Q)

“Je kunt wel zeggen dat een groot deel van het personeel een enorme inzet doet. Eigenlijk moet de leerkracht alles doen. Maar we proberen de omkadering en zorg zo ruim mogelijk te maken zodat er voor alle verschillende moeilijkheden die zich kunnen voordoen ondersteuning kan worden ingeroepen.” (T)

b. Paramedisch niveau

Aanpak en aanbod

Uit de interviews blijken de verschillen in aanpak van de doelgroepleerlingen op paramedisch niveau overeen te komen met deze op klasniveau (zie a).

Naast de verschillen in aanpak wordt er ook (preventief) ingespeeld op kenmerken en/of problemen van doelgroepen door een aanpassing van het aanbod. De verschillen op paramedisch niveau kunnen we globaal genomen situeren op praktisch vlak, op pedagogisch vlak, op sociaal vlak, op psychologisch vlak en op taalvlak. Het paramedisch aanbod blijkt vooral voor de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ ruimer en intensiever te zijn. De aanpassingen voor de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ voltrekken zich hoofdzakelijk op praktisch-pedagogisch vlak. Bij de doelgroep van ‘allochtonen’ grijpt de paramedische ondersteuning vooral aan op de taal- en cultuuraspecten. De aanpassingen op sociaal en psychologisch vlak zijn veeleer doelgroepeverstijgend.

De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ lijkt geen invloed te hebben op het paramedisch aanbod. De meeste betrokkenen ervaren veeleer een ontlasting bij deze leerlingen op dit niveau, aangezien de internaten of instellingen waar zij verblijven heel wat paramedische ondersteuning bieden.

“De opvolging door de opvoeders en opvoedsters vanuit het tehuis gebeurt zeer goed.” (B)

“Meestal zijn die kinderen dan opgevangen in het internaat en dan valt die barrière wel een beetje weg. Dan worden ze even goed opgevangen als de andere kinderen. Dus het is een beetje in het voordeel van die kinderen dat ze daar opgevangen worden.” (C)

De resultaten tonen aan dat heel wat scholen een aanbod voorzien dat inspeelt op het beperkt menselijk kapitaal (kleding, hygiëne, verzorging, voeding) van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. Deze verschillen op praktisch vlak worden minder vermeld bij de doelgroep van ‘allochtonen’, maar komen wel regelmatig ter sprake bij de illegale leerlingen. Het aanbod wordt gekenmerkt door allerlei - meer en minder structurele - initiatieven en projecten zoals kledingwerk, luizencontrole en tandenpoets. Deze maatregelen beogen naast het ingrijpen op en aanpakken van problemen (vb. leerlingen verzorgen, leerlingen wassen, kledij herstellen, medicatie toedienen, mee naar ziekenhuis gaan, mee naar tandarts gaan) ook een preventieve werking door controle en sensibilisatie.

“Er is hier de mogelijkheid voor kinderen om de was te laten doen op school. Kinderen kunnen zich hier wassen als het echt nodig is.” (S)

“We zijn dit jaar begonnen met tandenpoets in de school. Zoiets doen we dan over de hele school natuurlijk, zodat het zo weinig mogelijk opvalt. Maar de andere kinderen hebben er soms niet echt nood aan. Er zijn veel kinderen waar dat perfect in orde is, maar bij die meestal niet.” (A)

“Het is ook zo dat als er een kansarm of allochtoon kind is en die nood heeft aan extra kledij en de ouders akkoord zijn, dat die dat gaat krijgen. Zodanig dat die kinderen hier inderdaad op een gelijke basis verder hun ontwikkeling kunnen doen.” (K)

“Bij ons is de ondersteuning vooral naar hygiëne toe gericht. Dat er meer ondersteuning gebeurt bij het douchen na het zwemmen of bij toiletgebruik. Dat er dus extra aandacht naar die kinderen gaat en dat ze toch die goede houding mee krijgen vanuit school als ze die thuis niet krijgen.” (I)

“Kledij wordt hier soms gewassen, genaaid of hersteld. Of de kinderen worden hier ook al wel eens in bad gestopt.” (M)

“De nagels worden bijgeknipt, de kinderen worden al eens in bad gestopt. Als er thuis zelfs geen badkamer is of als er gewoon geen hygiëne is, dan worden die kinderen eigenlijk hier op school verzorgd. Ook naar luizen toe worden ze al wel eens behandeld op school, omdat het thuis misschien financieel niet haalbaar is.” (M)

“Ik merk toch wel dat de kinderverzorging - die hygiënische taken op zich neemt - de kinderen uit de kansarme milieus toch ook wel op tijd en stond eens een bad geeft, eens propere kleren aandoet, luizenvrij maakt, voorziet in een middagmaal, boterhammetjes klaarmaakt als ze niets bij hebben. Dus die hygiënische verzorging die zij thuis niet krijgen, dat is wel een extra taak voor de paramedici.” (M)

“Soms wordt de verpleegster ingeschakeld, op het gebied van hygiëne.” (Q)

“Er bestaan afspraken dat een interne die toekomt na een weekend eerst gaat eten in de leefgroep en zich eerst gaat wassen, voor het klasgebeuren begint.” (R)

“Heel wat leerlingen wachten om hun wonden van het weekend te verzorgen totdat ze hier naar school komen. Het nemen van medicatie gebeurt voor zeer veel leerlingen ook hier omdat we er nooit zeker van kunnen zijn dat ze dat thuis hebben ingenomen.” (R)

“We zijn nu ook bezig met een kansarmoedebeleid. Momenteel serveren we warme dranken tijdens de winterperiode. Het is gewoon lekker om ’s middags iets warmes te kunnen drinken.” (T)

Vanwege de beperkte pedagogische opvolging en begeleiding bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ hebben scholen ook een belangrijke opvoedende taak. De betrokkenen vermelden onder andere het aanleren van praktische en sociale vaardigheden. Bepaalde scholen maken ook gewag van naschoolse opvang en huiswerkbegeleiding voor deze leerlingen met als voornaamste doelstelling compensatie en preventie.

“Leerlingen uit kansarme milieus moet je nog meer opvoedkundig begeleiden.” (R)

“Op gebied van de zelfredzaamheid is het bij mij wel duidelijk dat de kinderen aangeleerd moeten worden om zich te verzorgen, om tanden te poetsen, om hun gezicht en handen te wassen, om te eten met mes en vork. Op dat vlak is er bij mij ook heel wat meer aandacht dat daaraan besteed wordt omdat ze dan uiteindelijk dat toch moeten leren.” (F)

“Enkelen blijven in de nabewaking. Daar hebben ze op een gestructureerde manier in een rustige omgeving de tijd om hun huiswerk en hun lessen te leren. Anders komt dat er niet van.” (B)

“Er komt veel kijken naast en bovenop de onderwijzende taken.” (A)

“Eigenlijk moeten we een heel groot stuk opvoeden, naast het onderwijs.” (D)

Hierbij aansluitend stellen we vast dat scholen ook een belangrijke sociale functie vervullen ten aanzien van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. Deze functie treedt ook sterk op de voorgrond bij illegale leerlingen. Met het oog op het verhogen van de zelfstandigheid, de sociale en maatschappelijke redzaamheid en de integratie in de maatschappij worden leerlingen in heel wat scholen wegwijs gemaakt in het sociale en maatschappelijke leven. Dit gebeurt via het geven van uitleg en via het meegaan en begeleiden van de leerlingen naar diensten en instanties.

“Je moet meer uitleggen waar ze terecht kunnen voor een aantal belangrijke zaken, omdat je voelt dat die van thuis uit niets meegekregen hebben.” (R)

“Als we willen dat sommige jongeren - die bijvoorbeeld ingeschreven moeten worden in een beschutte werkplaats - daar geraken, dan gaan wij daar zelf naar toe, samen met de leerling en de ouders. Als er een leerling doorverwezen wordt naar psychiatrie, naar een dienst geestelijke gezondheidszorg of noem maar op dan gaan wij daar zelf met de leerling naar toe.” (R)

“Dan moeten ze de bus nemen, leren ze hoe een SIS-kaart werkt. Dus er wordt stilgestaan rond integratie in de maatschappij, zodat ze daar toch hun weg kunnen vinden.” (S)

“We maken bijvoorbeeld tijd vrij om met illegalen naar Artsen Zonder Grenzen te gaan.” (S)

Tijdens de interviews beklemtonen heel wat scholen te werken rond taalproblemen van ‘allochtonen’ - en in mindere mate van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. De betrokkenen geven aan dat ‘allochtonen’ die de Nederlandse taal niet beheersen vooral in het begin meer taalondersteuning krijgen in de vorm van een taalbad. Functionaliteit wordt hier hoog aangeschreven en tracht men te realiseren door een concrete, ervaringsgerichte en projectmatige werkwijze. Ook sommige leerlingen uit ‘kansarme milieus’ hebben meer nood aan (individuele) taalondersteuning, vanwege een taalachterstand.

“Meestal worden die kinderen als ze pas binnenkomen uit de klasgroep gehaald voor bepaalde uren. In het begin wordt daar veel tijd in gestoken. Wat ook wel nodig is natuurlijk, want als leerkracht kan je daar toch ook niet zoveel aandacht aan schenken.” (A)

“Die hebben een groter deel van de koek van logopedie.” (C)

“Alle anderstaligen die nog niet kunnen functioneren in de klas zetten we in een taalbad.” (D)

“Als ze uit een anderstalig milieu komen, beheersen zij absoluut de Nederlandse taal niet en trachten wij hen via een taalbad zoveel mogelijk Nederlands bij te brengen, zowel woordenschat, zinsbouw als sociale omgangstaal. Maar dat gebeurt wel apart. Dus ze worden buiten de klas in een taalgroep gebracht en afhankelijk van de leeftijd en de grootte van de groep, wordt er één of twee keer per week een taalbad gegeven, aangevuld met specifieke methoden. Dus dat is niet aan de hand van een taalmethode uit het gewoon onderwijs, dat zijn specifieke methoden voor anderstaligen.” (J)

“Bij de allochtonen zijn er ook wel enkelen die dan apart genomen worden voor de taal - meestal door de logopedist - om die taalachterstand een beetje bij te werken of weg te werken.” (A)

“In het begin is het vooral de logopedist die zich daar mee bezig houdt. Die werkt ook erg concreet, veel projectmatig, met thema’s, met woordenschat. Die ging dan ook echt bij haar thuis naar de dieren op de

boerderij kijken om ze te benoemen en om ze in het echt te zien. Of ze ging met hen naar het fruit kijken of winkelen. Ervaringsgericht leren dus.” (A)

“Vaak zijn die kinderen uit kansarme milieus op taalgebied armer, omdat ze thuis de steun niet krijgen. Dus dan krijgen ze vaak meer logopedische hulp.” (A)

“Uit ervaring blijkt dat zij meer logopedie krijgen omdat deze kinderen thuis vaak minder taalaanbod krijgen en daardoor toch wel een grotere taalachterstand hebben die we dan toch proberen weg te werken.” (M)

“Die kinderen komen dan meestal meer in aanmerking voor logopedie. Kinderen die thuis een correct taalgebruik horen en die ook een pedagogisch goed aanbod krijgen die hebben dat heel wat minder nodig. Je ondervindt bij de pedagogisch zwakke milieus dat ze naar taal toe wel een grote achterstand hebben en dat het juist die kinderen zijn die deze ondersteuning op paramedisch vlak meer nodig hebben.” (L)

Tot slot stellen we vast dat het psychologisch aanbod soms aanpassingen behoeft voor leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. De aanvaardings- en verwerkingsproblematiek die vaker optreedt bij de doelgroep van ‘allochtonen’ en ook de socio-emotionele en/of gedragsproblemen die wel eens voorkomen bij de doelgroep van ‘allochtonen’ en leerlingen uit ‘kansarme milieus’ vragen soms meer begeleiding en ondersteuning van paramedici. Dit manifesteert zich voornamelijk in de vorm van gesprekken.

“Aan de aanvaarding van de handicap wordt in de klas wel algemeen veel aandacht besteed bij die groep, maar bij hem vraagt dat toch nog een meer specifieke en individuele aanpak zoals een apart gesprek hier.” (N)

“Die kinderen met een sociaal zwakkere achtergrond, die gaan al wel eens meer naar de psycholoog denk ik. Waar ze zo eens hun verhaal kunnen gaan doen.” (D)

De paramedische ondersteuning heeft vaak een dubbel doel en wordt bijzonder belangrijk geacht, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen. Enerzijds bieden paramedici ondersteuning aan leerkrachten door middel van ontlasting of advisering. Anderzijds verschaffen ze leerlingen bijkomende (individuele) ondersteuning, begeleiding en aandacht met als voornaamste doelstellingen compensatie, preventie en interventie.

“De logopedist geeft wat tips naar de klassen toe om die taal wat op gang te krijgen of om die woordenschat uit te breiden.” (G)

“Logopedie wordt ook niet enkel gebruikt om de taal te oefenen. Die kinderen voelen zich soms heel goed als ze eens alleen kunnen werken met een leerkracht, als ze eens extra aandacht krijgen op een andere manier en als ze daar op een bepaald moment altijd hun verhaal kwijt kunnen.” (A)

“Bij mij in de klas zitten wel kinderen die thuis helemaal niet gevolgd worden. Die gaan er door de logopedisten wel een keer meer uitgehaald worden omdat die kinderen thuis die aandacht niet krijgen. Ik vraag dan wel van ‘kan je die en die nog een keer meepakken’, omdat je weet dat ze er thuis toch niet naar omkijken. Het is hen soms een keer meegeven, met de bedoeling van in die relatie een keer te proberen iets los te weken, als je vermoedt dat er iets aan de hand is thuis, dat kan ook wel een keer een reden zijn. Als je weet dat ze een goede band hebben met die persoon.” (J)

“Die kinderen hebben ook wel enorm veel deugd van de individuele aandacht of als je die individueel of in kleine groepjes aanpakt.” (L)

Inzet van personeel

Zowel voor de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ als voor ‘allochtonen’ wordt er soms extra onderwijzend, omkaderend en/of paramedisch personeel ingezet. De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft geen specifieke impact op de inzet van personeel in de klas. De meeste scholen ervaren eerder een ontlasting, daar heel wat paramedische ondersteuning wordt geboden door het internaat of de instelling waar zij verblijven.

“In plaats van opgevolgd te worden door iemand van onze sociale dienst, worden zij voornamelijk ondersteund door mensen van het internaat.” (R)

“Wij kunnen ook gebruik maken van het personeel van het internaat, dan denk ik vooral aan therapeuten en de kinderpsychiater, die dan ondersteuning geven naar de leerlingen toe.” (L)

Tijdens de interviews brengen scholen een grote diversiteit aan personeel - dat een of ander paramedisch aanbod verschaft - te berde. Voor het praktisch, pedagogisch en sociaal aanbod is er een grote rol weggelegd voor de leerkrachten, sociaal verpleegkundigen, opvoedsters en kinderverzorgsters. Logopedisten, TNN-leerkrachten en BLIO(M)-leerkrachten zijn degenen die meestal het taalaanbod voorzien. Het psychologisch aanbod wordt grotendeels geleverd door orthopedagogen en psychologen. Uiteraard is de taakafbakening niet zo strikt en kan de verdeling van taken per school sterk verschillen.

“Voor de hygiëne is het vooral de kinderverzorgster die dat kind uit de klasgroep haalt en dan individueel rond hygiëne werkt met dat kind. Dus daar wordt er wel een extra inzet gevraagd van de kinderverzorging.” (I)

“Er zijn mensen die gezegd hebben dat zij op school een aantal dingen willen organiseren, speciaal voor die groep. Dat is de werkgroep kansarmoede. Iedereen zit zo wel in een werkgroep. Dat gebeurt ook met extra inzet.” (T)

“Als je spreekt naar taalproblemen toe, heb je inderdaad wel meer kans dat er BLIOM-leerkrachten en logopedisten mee in de klas komen of een groep meenemen, naargelang het probleem. Het is zo dat je het niet altijd in de klas kunt oplossen. Soms heb je echt meer inoefentijd nodig in een kleinere groep.” (D)

“De TNN-leerkracht haalt die kinderen uit de klas om vooral het spreken te bevorderen.” (C)

“De logopedist wordt bij de allochtonen wel meer betrokken.” (G)

“Logopedisten komen de anderstaligen twee keer per week uithalen om met hen in een taalgroep rond een bepaald thema te werken.” (J)

“De psycholoog staat altijd ter beschikking, want meestal hebben die ook al heel wat meegemaakt.” (S)

Tijdens de interviews is echter gebleken dat de meeste betrokkenen een groot tekort aan personeel ervaren om het ruime takenpakket op paramedisch niveau naar behoren uit te voeren. Vooral aan logopedisten ontbreekt het in vele scholen. Door deze schaarste ziet men zich verplicht om heel wat ondersteuning en begeleiding klassikaal aan te bieden.

“Aanvankelijk nam de IPBM-leerkracht die leerlingen apart. Maar dan was dat eigenlijk echt niet meer haalbaar. Het gebeurt soms nog wel dat ze uit de klas gehaald worden, als er maar 1 of 2 leerlingen zijn. Maar meestal gebeurt dat nu in de klas zelf. Dus dat ze daar dan nog eens extra begeleid worden.” (Q)

“Ik vind het ook wel een probleem dat er paramedisch al te weinig kan gedaan worden bij ons. Dat vind ik soms ook al heel frustrerend, dat er daar gewoon geen middelen genoeg voor zijn.” (P)

“Dat is te beperkt want uiteindelijk we spreken over 211 leerlingen en we hebben daar één fulltime logopediste, dus dat zou veel meer mogen of moeten.” (P)

“Als je dus een probleemkind hebt dat constant de aandacht vraagt is het voor leerkrachten moeilijk om hun aandacht te schikken naar al de leerlingen toe. Daarvoor hebben ze dus wel soms paramedische ondersteuning nodig. Dat er dan afgesproken zou kunnen worden dat die dan op die gast let. Om die leerling dan toch ten minste een uur uit de klas te kunnen halen, bij iemand anders. Zodanig dat de leerkracht dan met die groep kan verder werken. Maar natuurlijk, dat is niet altijd praktisch haalbaar om zo’n leerling die echt moeilijk begint te doen, eruit te halen. Daarvoor heb je eigenlijk vreselijk veel mensen nodig.” (Q)

“De mate van ondersteuning is beperkt. De OVB-uren zijn in ‘99 bevroren. Als dat nu niet was gebeurt, dan hadden wij hier een fulltime persoon extra kunnen inzetten aan ondersteuning.” (T)

“Als we elk kind van de opvangklas individueel therapie zouden moeten geven, dan kwamen we er niet met onze uren. Dus daarom dat we dat geïntegreerd doen, zodat er veel sneller kan gewerkt worden. Maar dat is eigenlijk met als enige reden gebrek aan middelen, want eigenlijk zou ieder kind daar logopedie moeten krijgen. Wij hebben heel weinig uren, voor de leerlingen die we hier hebben. Wij hebben hier een half time logopedist en dat is niks. Het komt omdat we zo weinig leerlingen hebben. Uiteindelijk zijn we een kleine school. We krijgen middelen voor 62 leerlingen en er wordt niet echt rekening gehouden met welk soort leerlingen dat het zijn. Het komt er in alle geval op neer dat we daar niet genoeg uren voor hebben.” (S)

“Zij komen er nooit met hun uren. Onze paramedici kijken niet op een uur en blijven vaak na. Dat is mooi. Maar de grens is bereikt.” (R)

“We hebben op school een logopediste, die de taalachterstand zoveel mogelijk probeert om te buigen door individuele sessies te organiseren voor allochtone leerlingen. Maar er is veel meer ondersteuning nodig.” (P)

Inzet van materialen

Uit de resultaten komen enkele verschillen aan het licht met betrekking tot de inzet van materialen bij de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft geen specifieke impact op de inzet van materialen op paramedisch niveau, omdat internaten en instellingen hier vaak tussenkomen.

“Die verschillen niet zoveel van de kinderen die thuis wel ondersteuning krijgen. Die zijn verzorgd, die zijn altijd in orde en die hebben hun maaltijd bij ’s middags.” (D)

“Die zijn met hun materialen en zo allemaal in orde omdat die natuurlijk opgevangen worden in een centrum dat alles voor hen voorziet. Dus op dat vlak hebben die het iets beter dan de andere kinderen, omdat die wel alle praktische middelen hebben. Als je bijvoorbeeld op uitstap gaat of er moet iets voorzien worden van geld dan gaat dat net iets gemakkelijker bij leerlingen die in zo’n centrum verblijven, omdat daar geld voor voorzien is. Dat is voor ons dus op zich een minder groot probleem.” (S)

Mede aangestuurd vanuit de visie van kosteloos onderwijs - en hiermee samenhangend het gelijke kansen ideeëngoed - voorzien scholen voor buitengewoon onderwijs in al het benodigde schoolmateriaal.

“Al onze leerlingen krijgen materiaal hier op school. Ze moeten niets kopen, omdat ze dat ook niet kunnen van thuis uit.” (S)

Tegemoetkomend aan het beperkt financieel en menselijk kapitaal van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ stellen een aantal scholen kledij, schoenen, medicatie en verzorgingsmaterialen ter beschikking. Daarnaast voorzien enkel scholen ook de mogelijkheid om materialen uit te lenen met de bedoeling ouders niet te belasten met de aankoop van dure apparatuur.

“Soms gebeurt het dat er kleren of schoenen worden meegebracht door leerkrachten van eigen kinderen. We bespreken dat met de ouders en als zij dat willen, wordt dat ter beschikking gesteld.” (H)

“Het gebeurt vaak dat personeel kleren meebrengt van hun eigen kinderen die te klein zijn. Die worden dan verdeeld onder de leerlingen.” (J)

Voor het taalaanbod aan ‘allochtonen’ hanteren scholen regelmatig materialen die ontwikkeld zijn voor en specifiek gericht zijn op (de taal- en cultuurkenmerken van) deze leerlingen. Het gaat onder andere om visuele methoden, NT2-methoden, specifieke taalmethoden en taaltesten voor anderstaligen.

“Er zijn methoden die specifiek op anderstaligheid zijn gericht. Dat zijn methoden die komen uit de richting van NT2.” (C)

“Je hebt bijvoorbeeld ook specifieke taaltests voor anderstaligen, die wij dan ook wel op school hebben.” (F)

“We gaan hen soms meer ondersteunen naar beelden toe. Er wordt veel meer prentenmateriaal gebruikt, zodanig dat we zeker zijn dat ze een visuele indruk hebben. Het visuele aspect is zeer belangrijk omdat we zo zeker weten dat we allemaal op dezelfde golflengte zitten.” (J)

Inzet van financiën

De resultaten tonen op dit vlak geen noemenswaardigheden. Uiteraard heeft de aankoop van materialen een financiële impact. Dit is voornamelijk van toepassing bij de doelgroep van ‘allochtonen’, waarvoor specifiek op anderstaligheid gerichte methoden worden ingezet. De materialen die men gebruikt voor de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ hebben niet meteen een invloed op de inzet van financiën omdat het schoolpersoneel deze vanuit hun eigen thuissituatie voorziet. De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft hier weeral geen invloed.

“Ook materialen die je aankoopt kosten geld.” (A)

“Wij hebben heel veel kledij hier die de leerkrachten meebrengen als hun eigen kinderen eruit gegroeid zijn en dat dan uitgeleend wordt.” (M)

Conclusie

Samenvattend kunnen we besluiten dat scholen een invloed ervaren van bepaalde doelgroepen op paramedisch niveau. Deze invloed wordt voornamelijk ervaren bij de aanpak en aanbod en bij de inzet van personeel.

De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft geen bijzondere implicaties op paramedisch niveau. Heel wat paramedische taken worden immers opgenomen en overgenomen door paramedici in internaten en instellingen, waardoor scholen als het ware ‘ontlast’ worden. Vanwege het

feit dat scholen zelf beperkt zijn in hun personele middelen en het merendeel van de ‘residentieel opgenomen kinderen’ kampt met ernstige socio-emotionele en/of gedragsproblemen beschouwt men deze externe paramedische ondersteuning als zeer wenselijk en noodzakelijk.

“Neem dat weg en de school valt helemaal in elkaar.” (L)

Verschillende betrokkenen stellen de scheve verhouding tussen residentieel opgenomen en niet residentieel opgenomen kinderen met eenzelfde achtergrond echter aan de kaak. Zij ervaren namelijk dat ‘residentieel opgenomen kinderen’ - in tegenstelling tot niet residentieel opgenomen kinderen - een ruimere en intensievere begeleiding en ondersteuning ontvangen vanuit de internaten of instellingen, waardoor zij meer kansen krijgen.

“Meestal zijn die kinderen dan opgevangen in het internaat en dan valt die barrière wel een beetje weg. Dan worden ze even goed opgevangen als de andere kinderen. Dus het is een beetje in het voordeel van die kinderen dat ze daar opgevangen worden.” (K)

Ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ vermelden de betrokkenen wel meer aanpassingen te moeten doorvoeren die inspelen op het beperkt financieel, menselijk, sociaal en cultureel kapitaal. De verschillen in aanbod situeren zich in dalende volgorde op praktisch vlak, op pedagogisch vlak, op sociaal vlak, op psychologisch vlak en op taalvlak. We kunnen hier spreken over een zekere mate van taakverruiming. Ook ten aanzien van de doelgroep van ‘allochtonen’ worden er enkele verschillen opgemerkt die voortvloeien uit hun andere taal en culturele achtergrond. Hier betreft het vooral een intensiever traditioneel paramedisch aanbod. De aanpassingen situeren zich respectievelijk op taalvlak, op psychologisch vlak en op sociaal vlak. Het praktische aanbod komt tot uiting in allerhande initiatieven en projecten rond kleding, voeding, verzorging en hygiëne. Op pedagogisch vlak leggen scholen zich niet enkel toe op het aanleren van vaardigheden, maar voorzien enkelen eveneens naschoolse opvang en huiswerkbegeleiding. Het sociale aanbod kenmerkt zich door een informerende en begeleidende functie van scholen ter verhoging van de redzaamheid en integratie van leerlingen. Het psychologisch aanbod omvat onder andere begeleiding en ondersteuning rond aanvaardings- en verwerkingsproblemen en rond socio-emotionele en/of gedragsproblemen. Het taalaanbod focust zich op de taalachterstanden en taalproblemen van leerlingen.

Naast de aanpassingen in aanpak en aanbod bij deze doelgroepen signaleren scholen ook invloeden op de personeelsbezetting. Vrijwel alle scholen ervaren een nijpend tekort aan personeel - en vooral aan logopedisten - om (individuele) paramedische ondersteuning te bieden. Hierdoor zien zij zich genooddaakt om hun aanbod klassikaal te voorzien.

De materiële en financiële invloeden op dit niveau zijn beperkt tot quasi nihil.

Vanwege de grote overlap tussen beide doelgroepen liggen de aanpassingen voor verschillende leerlingen uit de doelgroep van ‘allochtonen’ ruimer. Ook de mate van integratie bepaalt in belangrijke mate de aard en de omvang van de invloed. Dit blijkt ook uit het feit dat enkele betrokkenen tijdens de interviews de illegale leerlingen ter sprake brengen. De aanpassingen ten aanzien van deze leerlingen zijn vaak ruimer en een combinatie van deze ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’.

De betrokkenen beklemtonen dat de doelen en effecten van een (individueel) paramedisch aanbod verder reiken dan enkel preventie en interventie door het bieden van ondersteuning en begeleiding aan leerkrachten en leerlingen. Zij merken namelijk tevens op dat de aandacht en belangstelling die leerlingen tijdens deze paramedische momenten genieten een compensatie zijn voor hun thuissituatie en een grote betekenis hebben voor leerlingen.

“Ik denk dat zij wel meer al eens iets over thuis zullen vertellen, individueel bij therapeuten waarmee ze soms een vertrouwensband hebben. Daar kunnen ook signalen worden opgevangen omdat er een individueel contact is. Dat zijn heel waardevolle momenten omdat ze daar dan in een 1-1 relatie een aantal dingen kwijt kunnen die hen bezighouden. Ik denk dat bij die individuele momenten wel een belangrijke ondersteuning ligt.” (N)

c. Communicatie en contacten met het gezin en/of de context

Aanpak en aanbod

Uit de interviews blijkt dat invloeden van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ zich voornamelijk laten voelen in moeilijkheden op het niveau van de communicatie en contacten met het gezin en/of de context. Hierbij moeten we evenwel vermelden dat dit in het buitengewoon onderwijs in het algemeen wel wordt ervaren als een heikel punt. Dit aspect staat in vele scholen dan ook hoog op de agenda.

“Als je geen goed contact hebt met de ouders, dan kan je naar de kinderen toe ook minder bereiken. Wij zeggen hier wel dat ze moeten zorgen voor een diploma. Maar als je pa en ma geen diploma hebben, dan is dat een zeer rare opmerking. Ze zien dat thuis niet in. En daarom is het zeer belangrijk dat je ziet dat je de ouders zo veel mogelijk mee hebt en dan kan je van die kinderen eigenlijk ook veel meer eisen. En als de ouders de leerkrachten als volwaardig moeten aanzien, dan moet je daar zelf eigenlijk ook iets voor doen om dat te bewijzen en tonen dat je ook echt met hun kind inzit. Die wisselwerking is echt veel belangrijker dan in het gewoon onderwijs.” (Q)
“We zijn daar wel heel erg mee bezig. Eén van de grote agendapunten van onze school is die communicatie met de gezinnen omhoog trekken.” (S)

De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ vergt hier de minste aanpassingen. Scholen hebben in eerste instantie contacten met de internaten en instellingen waar leerlingen verblijven. De meeste contacten met de ouders worden verzorgd door de internaten en instellingen. Bepaalde scholen behouden zelf nog contacten met het gezin, terwijl andere - en tevens de meeste - scholen deze taak

volledig overlaten aan de voorzieningen waar de leerlingen verblijven, hetgeen een ontlasting voor de scholen met zich meebrengt.

“Qua relatie met het gezin is dat eigenlijk nihil.” (L)

“De communicatie met het gezin wordt eigenlijk vervangen door communicatie met de instelling.” (P)

“De communicatie verloopt in eerste instantie via het MPI. Dan communiceren wij met de psychologen of de pedagogen van het MPI en dan naar de ouders toe. De samenwerking met de ouders blijft minstens even belangrijk voor de MPI-kinderen. Maar er wordt dan in samenspraak met het MPI gekeken hoe die communicatie gaat verlopen.” (H)

Met uitzondering van enkele scholen beschrijven scholen de communicatie en contacten met internaten en instellingen positief. Men ervaart onder andere dat de communicatie vlotter verloopt en dat het maken en naleven van afspraken gemakkelijker is.

“De communicatie met die centra verloopt op zich perfect. Als er iets is dan zijn we daar meteen van op de hoogte.” (S)

“Het is soms eenvoudiger om met opvoeders afspraken te maken - als ze in een instelling zitten - dan met ouders afspraken te maken. Het gaat niet alleen om het maken van die afspraken maar het gaat ook om het naleven ervan. De lijn wordt beter doorgetrokken.” (L)

“De opvolging als er problemen zijn, verloopt veel beter bij deze kinderen dan bij diegenen die thuis zitten. Omdat die opvoeders ook meer mogelijkheden hebben, zowel pedagogisch, sociaal als maatschappelijk, om met die kinderen om te gaan.” (Q)

“We hebben het gevoel dat we bij voorzieningen meer moeten tussenkomen omdat je soms misverstanden hebt. We moeten vaker bijsturen. De communicatie met een gezin loopt iets gemakkelijker vind ik, omdat die constant en permanent betrokken zijn. In een voorziening zijn het ook maar werknemers die hun job doen. Die afstemming maken is niet simpel en vaak zijn er ook misverstanden daardoor.” (N)

De resultaten wijzen op verschillen in aanpak (houding en omgang) rond de communicatie en contacten met het gezin en/of de context bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’. Deze aanpak komt in sterke mate overeen met de aanpak op klas- en paramedisch niveau. Ten aanzien van beide doelgroepen vermelden de betrokkenen het belang om rekening te houden met de achtergrondsituatie (financieel, menselijk, sociaal, cultureel). Hierbij beklemtonen zij het belang van een begripvolle, positieve, sensitieve en respectvolle houding.

“Je moet je altijd wat kunnen verplaatsen in de mensen als er problemen zijn.” (C)

“We hebben een vader en die is altijd heel vuil, maar die krijgt van mij een hand en dat waardeert hij ook.” (C)

“Ik vind respect wel belangrijk. Ik heb de indruk dat die mensen zeer goed beseffen dat ze wat minder mee kunnen, dat ze bekeken worden of zich bekeken voelen. Zij voelen snel als ze niet respectvol behandeld worden en dat kan veel maken in het wel of niet contact kunnen krijgen.” (G)

“Ik merk soms dat die mensen absoluut niet op hun gemak zitten, en dan probeer ik die drempel zo laag mogelijk te maken en eerst een gesprek over koetjes en kalfjes aan te gaan zodat ze op hun gemak zijn. Ik ga zeker niet als leerkracht uit de hoogte doen maar proberen op hun manier te praten.” (I)

“Het vraagt wel een kennis van de cultuur. Als het gaat over problemen op school dan moeten we met de vader spreken, als het gaat over de opvoeding of het leven op school dan moeten we met de moeder spreken. Dat zijn zo bepaalde culturele accenten die wij in de loop van de jaren ervaren hebben.” (T)

“Marokkaanse ouders moet je ook eerst even duidelijk maken hoe goed ze hun kinderen wel opvoeden, zodat hun eer niet helemaal gekrenkt is, anders haken ze af. Als je hen het gevoel geeft dat ze het wel goed doen, dan bereik je gewoon veel meer.” (T)

“We proberen hen zoveel mogelijk positief te benaderen omdat de wantrouwigheid anders nog groter wordt.” (S)

Hiermee samenhangend benadrukken scholen ook het belang van een discrete en voorzichtige opstelling ten aanzien van deze gezinnen. Om een goede vertrouwensrelatie op te bouwen acht men het van belang om niet te moraliseren en de ouderlijke verantwoordelijkheid niet te ondermijnen.

“De illegalen hebben wel meer ondersteuning nodig om ze betrokken te houden. Die gaan zich niet intensief hechten aan een school voor hun kind omdat die mensen nooit zeker zijn van de volgende stap. Dat is een heel andere benadering.” (D)

“Je moet altijd oppassen wat je zegt, want uiteindelijk moet je zien dat je de ouders nog mee hebt. De eerste stap is altijd belangrijk. Sommige kansarme gezinnen hebben niet graag dat je bij hun komt uit vrees dat hun kinderen worden afgepakt.” (T)

“Het vraagt heel veel geduld. Je moet het vertrouwen van die mensen winnen. Eens dat vertrouwen er is, kan je harde dingen aankaarten. Maar dat vertrouwen moet er zijn, er moet bijna aan gewerkt worden.” (T)

“We vragen bijvoorbeeld - met de kleren die we meegeven - altijd eerst op voorhand aan de ouders of ze het leuk vinden, want sommige ouders vinden dat echt niet leuk.” (M)

“Je moet wel opletten, want sommige mensen accepteren niet als je hun kleren geeft. Die zijn dan op hun tenen getrapt. Het is dus het beste dat je eerst vraagt of hun zoon of dochter dat wel mag meekrijgen. Je moet die mensen ook respecteren.” (Q)

Zeker bij illegale gezinnen signaleert men het belang om zich niet op te dringen en zich terughoudend te gedragen. Maar ook bij andere gezinnen is het een voortdurend aftasten van de grenzen van bemoeienis. Vele scholen ervaren immers een grote weerstand, wantrouwen en geslotenheid bij gezinnen uit deze doelgroepen.

“Wij moeten bij de illegalen natuurlijk wel heel erg opletten dat die druk niet te groot wordt. Want anders verdwijnen zij. En de dupe daarvan zijn de kinderen.” (D)

“Het is soms een beetje delicaat. Je moet zorgen dat je niet te fel op dat gezin gaat wegen of gaat muizen tussen wat zich daar afspeelt want niet iedereen staat daarvoor open natuurlijk.” (A)

“Meestal willen die ouders ook allemaal het beste en die willen ook naar ons toe heel vaak goed overkomen van kijk eens wat we doen voor onze kinderen. Maar soms zijn ze gewoon niet in de mogelijkheid om hun kinderen op de juiste manier op te voeden, omdat ze zelf soms zwak zijn of de mogelijkheden niet hebben. En dan is die muur soms toch nog heel moeilijk te doorbreken.” (A)

“Het is zo dat een aantal van die ouders - niet veel, maar er zijn er - eigenlijk gaan shoppen als er te veel druk op de ketel wordt gezet.” (L)

“We zien dat het bij externen niet zo gemakkelijk lukt om de mensen hier te krijgen. Soms voelen ze zich al eens bedreigd als we ergens te veel rond vragen. Sommige mensen staan open maar andere mensen hebben liever dat je je niet bemoeit en ze gerust laat.” (L)

“Marokkaanse en Islamitische families zijn zeer wantrouwig naar het schoolgebeuren toe. Dat is volgens mij ook de reden waarom ze niet betrokken raken in dat schoolgebeuren. We doen er nu alles aan om die juist wel te betrekken, maar ik heb heel vaak de indruk dat ik mij ongelooflijk goed moet verantwoorden en alles perfect moet plaatsen omdat ze heel wantrouwig zijn. Ze geloven precies niet in goed onderwijs.” (S)

Tot slot beklemtoont men de tolerantie en de grote soepelheid, evenals het geduldig en verdraagzaam optreden ten aanzien van de doelgroepen.

“Mensen voelen zich soms vlugger aangevallen, heb ik de indruk en vlugger op de tenen getrapt. Het vraagt veel emotionele intelligentie van de leerkrachten en veel verdraagzaamheid.” (K)

Naast deze verschillen in aanpak wordt er ook ingespeeld op kenmerken en/of problemen van de doelgroepen door een aanpassing van het aanbod. De verschillen kunnen we globaal genomen situeren op het vlak van contacten, op het vlak van communicatie en op het vlak van sociale en pedagogische taken. De aanpassingen voor de verschillende doelgroepen zijn gelijkaardig in omvang en deels in aard. Bij de doelgroep van leerlingen uit 'kansarme milieus' primeren veelal de sociale en pedagogische taken, terwijl de aanpassingen in communicatie vooral op de voorgrond treden bij de doelgroep van 'allochtonen'. De aanpassingen die samenhangen met de problemen in contacten zijn doelgroepoverstijgend.

Zoals reeds aangegeven ervaren scholen de moeilijkheden in contacten en de hiermee samenhangende lage participatie en deelname aan het klas- en schoolgebeuren, als een algemeen en ernstig probleem in het buitengewoon onderwijs. De oorzaken van deze moeilijkheden zijn evenwel divers en hangen veelal samen met het beperkt en/of ander financieel, sociaal en cultureel kapitaal van beide doelgroepen. Aangrijpend op deze oorzaken trachten scholen de problemen op het vlak van contacten te overwinnen. Aan de ene kant eisen bepaalde scholen de aanwezigheid van ouders op sommige momenten zoals bij het afhalen van rapporten of oudercontacten.

"Het is een eis van de school dat zij naar het oudercontact komen. En ze zijn aanwezig." (B)

"Er wordt nu ook echt verlangd van de ouders dat ze reageren op briefjes met uitnodigingen voor het oudercontact. En als ze niet reageren, dan sturen we iemand langs om na te gaan wat de reden is waarom ze niet komen." (D)

Aan de andere kant stellen we vast dat scholen heel veel aanpassingen doen die drempelverlagend en voorwaardenscheppend zijn. Ten eerste organiseren de meeste scholen activiteiten om ouders op positieve momenten naar school te halen. Het gaat dan om schoolfeesten, eetdagen, interculturele en multiculturele dagen. Ten aanzien van de doelgroep van 'allochtonen' merken we bovendien dat scholen inspanningen doen om hun uitnodigingen en voedsel aan te passen. Sommige scholen vragen ouders om aspecten van hun cultuur (vb. voeding) te delen en binnen te brengen in de school met het oog op het bevorderen van hun betrokkenheid en integratie.

"Door een aantal activiteiten te organiseren waarbij de ouders betrokken kunnen worden proberen we de betrokkenheid te verhogen. Binnenkort organiseren we interculturele weken, als we over de verschillende landen bezig zijn. En dan vragen wij of de ouders willen helpen. En dan worden die ouders ineens uitgenodigd voor het feest. Zo zijn we ook een schoolfeest beginnen organiseren om meer ouders naar de school te krijgen." (D)

"Wij proberen hen ook op positieve momenten naar school te halen. We hebben bijvoorbeeld een multiculturele dag, dan geven we een feest op school en dan worden ook alle ouders uitgenodigd. Zodat ze niet het gevoel hebben dat het enkel op een negatief moment is dat we ze bij de school betrekken." (S)

"Bij het project van gezonde voeding bijvoorbeeld hebben wij ook migrantenouders uitgenodigd om mee te helpen koken. Dus wij proberen die mensen ook wel in het schoolgebeuren te betrekken. Het is wel niet zo gemakkelijk om de ouders te betrekken bij het schoolgebeuren, de respons is laag. We zien dat wel bij die sociale gevallen in het algemeen. Ieder jaar doen wij ook ons spaghetti-feestje en vorig jaar was er een Marokkaanse mama die voor bij de koffie koekjes heeft gebakken. Die zich toch betrokken voelde. Wij zorgen ook voor de vegetarische spaghetti om de Islamieten dan te laten komen." (C)

“Als het oudercontact is of zo vragen we meestal aan de ouders ook te komen helpen om koffie of Turkse thee te maken of zo.” (S)

“De laatste jaren proberen we ook aandacht te hebben voor die allochtone mensen, bijvoorbeeld als wij barbecue houden, zorgen wij ook dat er pita te krijgen is. En ik heb het gevoel dat dit de mensen meer lokt. Ze krijgen ook een berichtje mee in het Turks of in het Arabisch geschreven.” (G)

Ten tweede stellen we vast dat scholen initiatieven nemen om de praktische oorzaken van de problemen te omzeilen. Zo spreken sommige scholen over het voorzien van kinderopvang tijdens oudercontacten. Andere scholen passen dan weer de uren voor oudercontact aan of zorgen voor vervoer.

“Tijdens ouderavonden wordt er ook oppas voorzien voor de kinderen die dan meekomen. Dan hoeven zij eigenlijk geen babysit te zoeken of te betalen.” (M)

“Wij hebben tijdens de voorbije oudercontacten rekening proberen te houden met de ramadan, door de uren aan te passen en rekening te houden met de tijdstippen dat zij moeten eten. Wij hebben er dan voor gezorgd dat we vroeger oudercontacten hadden, om die mensen ook de kans te geven om naar oudercontacten te komen.” (D)

“Voor onze ouders is het soms heel moeilijk om hier te geraken. Nu, wij passen ons ook altijd wel aan. Wij doen soms vervoer van aan het station naar hier, en omgekeerd.” (R)

Ten derde zien de meeste scholen veel heil in het afleggen van huisbezoeken. Deze methodiek heeft verscheidene doelen en effecten. Huisbezoeken aan het begin van het schooljaar bieden niet enkel de mogelijkheid om ouders te ontmoeten in een positief klimaat, maar geven de betrokkenen tevens een beeld van de thuissituatie. Ook bij gezinnen die niet participeren of deelnemen aan het klas- en schoolgebeuren wordt deze methodiek zinvol geacht om een brug te slaan en de drempel te verlagen tussen het gezin en de school.

“We sporen de titularissen aan om een huisbezoek te doen bij aanvang van het schooljaar zodat de mensen weten wie we zijn en zodat er ook positieve dingen gezegd kunnen worden. Dan zie je ook meteen de thuissituatie. Als je ziet dat ze in bepaalde gezinnen geen tafels of stoelen hebben dan denk je er de volgende keer wel eens over na als je geld moet vragen. Als je die thuissituatie niet ziet, kan je niet weten dat die leerling het thuis niet breed heeft. Dat is echt iets waar we de nadruk op leggen.” (T)

“Bij de lagere sociale klasse gaat er sneller een huisbezoek plaatsvinden. Dat zijn ook bijvoorbeeld die ouders die niet naar de ouderavonden komen. Die bereik je niet. Of ouders die om een of andere reden, niet naar een ouderavond komen. Dat zijn ook die ouders die niet reageren op de briefjescommunicatie van de school.” (E)

“En met die groep van kinderen gaan we ook sneller op huisbezoek dan andere. Om ze tot hier te krijgen en ook om te kijken hoe de thuissituatie eruit ziet en om te zien en te interpreteren wat ze nodig hebben. Van hieruit kun je dat niet zien, je ziet niet hoe die wc eruit ziet, of ze daar gemakkelijk aan kunnen, hoe de verzorging loopt en van die dingen.” (E)

“Als zij niet naar hier kunnen komen voor een oudercontact, plannen wij een huisbezoek. Dat is ook interessant om de woonomgeving te zien en te zien hoe die mensen leven om van daaruit een idee te krijgen van hoe moeilijk zij het hebben.” (H)

“Als wij een gesprek willen en als de ouders echt niet hier geraken, dan kan het wel zijn dat we op huisbezoek gaan.” (M)

De scholen die resultaat ervaren van hun volharding zijn het erover eens dat het een traag en moeilijk groeiproces is.

“Een keer als ze de school kennen gaat het. Maar dat is wel een heel moeizaam proces. Dat duurt soms echt enkele jaren. Je voelt dat het een heel langzaam en traag proces is, maar dat we toch dingen bereiken.” (H)

“Dat is een groeiproces. In het begin zijn ouders wat afstandelijk en dan geef je ze wat tips mee en door de duur komen ze zelf aan uw deur staan.” (K)

“We hebben al verschillende werkvormen geprobeerd om ouders hier te krijgen maar uiteindelijk blijf je toch diezelfde mensen bereiken.” (L)

“Het vraagt wel meer tijd en inspanning om die ouders te betrekken, maar daartegenover staat wel een heel mooi resultaat.” (T)

Naast de moeilijkheden in contacten treden er ook vaak communicatieproblemen op. Ofschoon deze problemen vooral in sterke mate opvallen bij de doelgroep van ‘allochtonen’, treden deze problemen ook op bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. Scholen treffen allerhande aanpassingen die een vlotte communicatie beogen. Ten eerste stemmen de betrokkenen hun taal af op hun doelpubliek. Concreet betekent dit bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ vaak het gebruik van dialect en bij de doelgroep van ‘allochtonen’ het gebruik van een vreemde taal.

“Ik denk dat je de taal toch wel een beetje aanpast, dat je taal gebruikt die deze mensen toch verstaan.” (P)

“Het heeft ook geen zin om daar boekentaal tegen te gebruiken.” (C)

“Je gaat dan al eens wat meer dialect gaan praten. Je gaat geen standaardwoorden gebruiken, want die begrijpen ze niet. Je moet alles op een zeer eenvoudige manier vertalen.” (K)

“Op het persoonlijke contact tijdens de ouderavonden voel ik wel van mezelf dat ik een makkelijkere taal gebruik ten opzichte van de ouders. En meer dialect ook, wat die drempel toch wat minder hoog maakt en het meer gemoedelijker laat verlopen.” (I)

“Ik durf sommige ouders in het dialect aan te spreken. Maar dat is dan gewoon omdat je voelt in dat gesprek van als ik hier heel de tijd beschaafd ben en moeilijke woorden gebruik, dan mis ik die communicatie, dan mis ik die link. Je moet de taal spreken van je doelgroep.” (B)

“We proberen zo veel mogelijk de taal van de mensen te spreken en doen echt inspanningen in die richting. Dat is een beslissing. Alle talen worden gesproken naar de ouders toe omdat we het zo belangrijk vinden dat zij daarin betrokken worden.” (S)

“Dat vraagt dat je inspanningen doet als leerkrachten om echt in het Frans oudercontacten te gaan doen omdat je merkt dat als je dat niet doet, dan bots je tegen een muur want vaak kunnen die mensen zelf geen Nederlands.” (J)

Enkele scholen geven aan dat zij hun aanpassingen niet zo ver doorvoeren en Nederlands (blijven) hanteren in hun communicatie. De voornaamste reden is vooral het responsabiliseren van hun doelpubliek en het bevorderen van de integratie.

“Ik sta wel toe dat de ouders mij in het Frans aanspreken, maar ik zal zelf zo weinig mogelijk Frans spreken. Het is dus niet zo van iemand spreekt mij aan in het Frans en ik schakel dadelijk over op het Frans. Wij hebben ook van de stad de opdracht gekregen om anderstaligen te verwijzen naar het huis van het Nederlands. Want er is op stadsniveau een heel aanbod naar Franstaligen en anderstaligen toe. Wij moeten ze dus in eerste instantie daar naartoe verwijzen.” (C)

“Het is dus zo dat de inrichtende macht ook een strikt Nederlandstalig beleid voert wat inhoudt dat het praktisch verboden is voor ons om de mensen in een andere taal te woord te staan. Ze zijn daar zeer streng in.” (C)

“Wij houden ons aan de wettelijke bepaling hieromtrent, dus het Nederlands. En wij weten dat die ouders gaan reageren of niet reageren. We zorgen ervoor dat de kinderen begrijpen wat er meegegeven wordt. Dat volstaat meestal om te verduidelijken. En als de mensen het niet begrijpen, dan kunnen ze naar de leerkracht komen.” (K)

Ten tweede vermelden de scholen voornamelijk mondelinge communicatiemiddelen (vb. telefoon) te gebruiken, aangezien schriftelijke berichten vaak niet toekomen of niet begrepen worden. Bij

schriftelijke - maar ook bij mondelinge - communicatie maakt men soms ook gebruik van pictogrammen, tekeningen of andere visuele ondersteuningsmiddelen.

“Ik denk dat schriftelijke communicatie soms moeilijker is en dat er al vlugger eens moet getelefoneerd worden of eventueel zelfs eens langsgedaan worden als er echt grote problemen zijn.” (R)

“Er wordt heel veel telefonisch gedaan.” (T)

“Je kunt mondeling meer bereiken dan schriftelijk. We doen voor deze doelgroepen wat meer mondeling, omdat wij vaak denken dat het lezen op zich al moeilijk of een probleem kan zijn.” (K)

“De rapporten worden ook wel aangepast. Zodat het gemakkelijker te lezen is. Er is dus eigenlijk een pictogram dat al zegt waarover het gaat. Als het over lezen gaat dan staat er een boek bij, dan is er een klein stukje met eenvoudige tekst en dan een mannetje met een lachend, verdrietig of neutraal gezichtje.” (M)

“Bijna elk kind heeft ook een heen-en-weerschriftje, waar er iets in geschreven wordt, maar waar er ook een pictogram of een afbeelding wordt gekleefd van bijvoorbeeld morgen geen school, morgen zwemmen, morgen op schoolreis of morgen naar de zoo. Zo van die dingen die je moet melden.” (F)

“De agenda wordt bij ons als een erg belangrijk communicatiemiddel gezien. Daar wordt elke week in geschreven hoe het is gegaan in de klas. Bij de leerlingen waar we weten dat het niet verstaanbaar zal zijn wordt er gewoon een lachend gezichtje of zo bijgetekend. Zodat de ouders weten wat er aan de hand is.” (S)

Tot slot vermelden de betrokkenen nog extra alert te zijn voor het gebruik van eenvoudige, duidelijke en verstaanbare taal.

“We zorgen dat we in duidelijke taal spreken tegen die ouders of begrijpbare taal, dat we als leerkracht onze taal ook een stuk aanpassen.” (B)

“Op het vlak van communicatie probeer ik zo concreet mogelijk, zo eenvoudig mogelijk en zo begrijpbaar mogelijk te zijn.” (I)

“Het moet allemaal heel eenvoudig en veelvuldig gebeuren. Dat is toch wel een groot verschil met andere ouders.” (M)

“Ik denk dat de taal die we hanteren toch wel anders is. Een stuk eenvoudiger.” (O)

“Een aantal zaken gebeuren via briefwisseling. Dan letten we er wel op dat de brief duidelijk verstaanbaar is.” (T)

Uit de interviews blijkt dat scholen ook een belangrijke sociale en maatschappelijke functie vervullen in de rand van het klas- en schoolgebeuren ten aanzien van gezinnen uit ‘kansarme milieus’ en in mindere mate ‘allochtonen’. Deze functies nemen we ook waar ten aanzien van illegale leerlingen. De taakverruimende activiteiten en opdrachten resulteren waarschijnlijk uit het feit dat de school voor vele gezinnen toch laagdrempelig is. Verschillende scholen stellen vast dat bepaalde kansarme gezinnen gemakkelijker hulp vragen bij administratieve, praktische en materiële problemen. Tegemoetkomend aan deze hulpvragen bieden scholen informatie, begeleiding en ondersteuning (vb. wegwijs maken in de maatschappij en de hulpverlening, doorverwijzen naar diensten, meegaan naar instanties, invullen van papieren).

“In feite zijn wij eigenlijk een OCMW dat onderwijs verstrekt.” (K)

“We zijn bijna een OCMW, maar dan op schoolniveau.” (R)

“Het is niet zo dat wij enkel cognitieve dingen bijbrengen, maar wij steken evenveel tijd in het sociale. Het is meer dan gewoon les geven. Het is niet te vergelijken met les geven aan kinderen uit een normale structuur.” (L)

“Zij komen soms met formulieren van de VDAB of ze moeten iets invullen voor het OCMW. En zij hebben geen flauw idee van wat daar op staat. Dat is ook niet alleen de taal, maar ook de manier van vragen dat zij niet begrijpen of de manier van doen. Dus dan moeten we voor de ouders het formulier invullen.” (D)

“We begeleiden ouders ook bij het invullen van papieren zoals studiebeurzen, want dat is moeilijke taal. Ons publiek snapt daar eigenlijk niets van.” (T)

“Wij proberen de mensen ook aan te geven waar zij dat kunnen laten doen. Er zijn instanties die dat voor hen doen. Ik denk dat het geen enkele zin heeft van dat elke keer opnieuw uit te leggen. Die mensen moeten de weg weten en het is daar dat we ze dikwijls in helpen, in hen de weg wijzen. Ik zal hen bijvoorbeeld zeggen waar zij hulpcentra, kringloopcentra of tweede handswinkels kunnen vinden.” (D)

“Je moet heel veel uitleggen, laten zien waar de problemen zijn, wat je er eventueel aan zou kunnen doen, je moet hen echt bij het handje nemen, je moet dat voor hen doen, het moet vanuit ons komen. Je moet heel de administratie overnemen, want zij doen die niet. En hen de weg tonen, tonen wie hen zou kunnen helpen in bepaalde situaties. Je moet bijvoorbeeld ook helpen om diensten te zoeken om aanpassingen aan hun woning te doen. Je moet mee de weg zoeken.” (E)

“Wij proberen ouders op de hoogte te brengen van de mogelijkheid van verhoogd kindergeld, Vlaams Fonds en zo.” (J)

“Misschien dat je naar kansarmen en allochtonen wel meer zelf moet helpen en zelf formuleren van mutualiteiten of andere zaken moet invullen. Hen attent maken op dingen waar ze recht op hebben. Wij moeten dus veel initiatief nemen, hen begeleiden en dingen invullen, terwijl goeie ouders al vaak zelf de weg kennen en al informatie genomen hebben en het ook zelf doen.” (K)

“We wijzen ook wel een aantal gezinnen door naar sociale fondsen zoals het cultuurfonds van het OCMW wanneer we weet hebben van financiële problemen.” (M)

“Die ouders moeten ook veel meer geholpen worden om de weg te vinden naar alle soorten instanties.” (P)

“Wij gaan ook overal mee als er ergens naartoe moet gegaan worden. Die mensen komen daar anders niet terecht. Ze durven gewoonlijk ook niet gaan. Want ze weten van zichzelf dat ze zich daar niet gaan kunnen uiten of dat niet gaan begrijpen. De drempel is voor die mensen veel te hoog. Het is niet voldoende dat je die mensen erop wijst dat dit bestaat.” (R)

Daarnaast benadrukken heel wat scholen de grote mate aan interne en externe contacten, overleg en samenwerking die bij de ‘kansarme milieus’ komt kijken. De bedoeling hiervan is het uitwisselen van informatie en het coördineren en afstemmen van de aanpak.

“Er zijn ook meer contacten met de instellingen die deze gezinnen begeleiden. We gaan dus met andere instellingen - dat gaat van huiswerkbegeleiding tot gezinshulp - overleggen, omdat we het belangrijk vinden dat we toch min of meer op dezelfde lijn zitten. Dat zij dus geen tegengestelde dingen gaan vragen van wat wij vragen en omgekeerd. We moeten toch wel een beetje op elkaar afgestemd zijn.” (C)

“We hebben als school ook een heel nauw contact en we werken nauw samen met allerlei diensten rondom het gezin, zoals CIG en KPC. De school moet dat eigenlijk coördineren, maar dat is eigenlijk verkeerd want we hebben daar geen macht over en dat is onze taak eigenlijk ook niet echt.” (A)

“Er is eigenlijk een netwerk dat rond die gezinnen zit. Wij werken ook wel samen met die externe diensten. En dan proberen wij ook een MDO te plannen en ons gelijk te stemmen.” (H)

“Er is lokaal cliëntenoverleg met alle diensten die rond het gezin werken en waar de orthopedagoog en het CLB aan deelnemen.” (M)

Tot slot vermelden de scholen ook enkele verschillen op pedagogisch vlak ten aanzien van de doelgroepen. Het gaat hier om het informeren, begeleiden en ondersteunen van ouders door middel van tips, adviezen en uitleg rond kind- en opvoedingsproblemen. Terwijl de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ meer opvoedingsondersteuning behoeven, vergt de doelgroep van ‘allochtonen’ vooral meer uitleg over de kindproblemen vanwege de grotere aanvaardings- en verwerkingsproblematiek.

“Onze sociale verpleegster gaat ook naar de gezinnen toe en als ze ziet dat de ouders opvoedkundig capabel zijn, dan gaat zij gewoon tips geven. Maar als ze ziet dat de ouders opvoedkundig niet capabel zijn, dan gaat zij het eens voordoen, er ook een papiertje laten liggen en zelfs materialen laten liggen.” (D)

“Je moet ook naar die ouders toe tips geven van hoe ze best thuis in die situatie handelen. Je moet dan eigenlijk een beetje die ouders mee opvoeden.” (E)

“Er zijn ook gesprekken met de orthopedagoog waarin tips worden gegeven over de aanpak en waarin de aanpak wordt afgestemd.” (H)

“En het moeilijkste is dikwijls om uitleg te geven over de stoornis zelf. Over de problematiek van het kind. Ouders hebben niet altijd duidelijk inzicht in welke leerstoornis hun kind heeft.” (B)

“Ik herinner me dat we vorig jaar naar daar geweest zijn om echt met handen en voeten uit te leggen dat er voor hem wel een toekomst is, maar dat dit niet in de vorm is van een gewone werknemer op de gewone werkvloer. Dat er een inkomensvervangend loon zal zijn, dat hij zinvolle dingen kan doen in een dagcentrum of een tehuis voor niet-werkenden of dat hij vrijwilligerswerk kan doen in het gewone arbeidscircuit. Maar dat is erg moeilijk uit te leggen. Het is voor hen ook moeilijk om te plaatsen, want als je geen geld verdient dan betekenen je niks in hun ogen in de maatschappij.” (N)

“Wat ook een opvallend gegeven is, is dat de mensen vaak heel onrealistische ideeën hebben over het kunnen van hun kind en dat daar eigenlijk ook wel veel energie naar toe gaat om hen duidelijk te maken wat hun mogelijkheden zijn.” (P)

Inzet van personeel

De communicatie en contacten met het gezin en/of de context van de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ vergen in vrijwel alle scholen een grotere inzet van onderwijzend, omkaderend en/of paramedisch personeel. De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ heeft geen specifieke impact op de inzet van personeel op dit niveau. Aangezien de communicatie en contacten met het gezin en/of de context bij deze doelgroep verlopen via de internaten en instellingen worden de scholen van heel wat taken ontlast.

“De internen krijgen die thuisbegeleiding door de orthopedagogen binnen het internaat.” (L)

“Voor de internen staat er een ganse batterij aan personeelsleden klaar, die contact houden met de ouders. Terwijl wij dat hier met een aantal paramedici voor zo’n grote groep - want de externe groep is groter dan de interne groep - allemaal alleen moeten bolwerken, en dat is een scheve situatie.” (R)

Voor het onderhouden van de contacten en communicatie met gezinnen kunnen er diverse personen ingezet worden zoals leerkrachten, BLIO(M)-leerkrachten, psychologen, orthopedagogen, sociaal verpleegkundigen, leerlingbegeleiders, intercultureel medewerkers, islamleerkrachten en directie. De moeilijkheden die vele scholen rond dit aspect ervaren leidt ertoe dat hier heel wat mankracht, tijd en energie naartoe gaat. Bij problemen in de contactname - en communicatie - wijzen verschillende scholen op het belang van een vertrouwenspersoon of brugfiguur tussen het gezin en de school.

“De sociaal verpleegkundige doet veel aan de contacten met thuis als de leerlingen er niet zijn en is eigenlijk ook belast met het invullen van papieren. Ik denk dat die soms veel miserie op haar bureau krijgt.” (T)

“Ik denk dat de taak van de orthopedagoog naar die kansarme gezinnen toe intensiever is dan bij andere gezinnen.” (H)

“Waar misschien wel meer aandacht naar gaat is de begeleiding van deze gezinnen door de orthopedagoge. Het is toch wel belangrijk om wat meer gesprekken of telefoontjes te hebben met die mensen om een aantal dingen duidelijk te maken en dingen uit te klaren.” (M)

“De titularis staat op de eerste plaats. Het is zijn taak om de contacten met de ouders op te bouwen en te onderhouden. Maar bij die gezinnen kunnen ze ondersteuning krijgen van de sociaal verpleegkundige van het secretariaat en van de leerlingenbegeleiding hier.” (T)

“Niet iedereen belt naar de ouders. Het is de leerlingenbegeleider, de sociale verpleegster of de directie, maar leerkrachten minder. Omdat we ook ergens wel een beetje zicht willen houden op wat er gecommuniceerd wordt. Want iedereen heeft zo’n beetje zijn eigen taal. Ten tweede willen we onze leerkrachten ook een stukje afschermen, want vroeger werden die mensen soms van ’s morgens tot ’s avonds lastig gevallen en zelfs bedreigd.” (R)

“Als het bijvoorbeeld over Marokkaanse ouders of vluchtelingen gaat is de leerlingenbegeleider er ook wel bij betrokken omdat die een grotere betrokkenheid heeft en er meer bedreven in is. Je kunt niet verwachten dat iedereen op school weet hoe ze deze ouders moeten aanpakken en daarom is de leerlingenbegeleider er bij. Het is een totaal andere wereld dan waarin wij zijn opgegroeid. En voor sommige collega’s is dat heel ver. Dus het is misschien wel goed dat er iemand bij is, die daarin wel onderlegd is en daarvoor meer voeling heeft.” (T)

“We doen inspanningen om dichterbij hen te komen door bijvoorbeeld de intercultureel medewerker in te zetten. Hij is zelf Marokkaan en sommige ouders accepteren veel meer van hem dan van ons.” (S)

“De communicatie met het gezin gaat altijd zo weinig mogelijk van de leerkrachten uit, dat gaat altijd via de directie of de sociale verpleegster omdat dat dus ook heel voorzichtig moet gebeuren. De sociale verpleegster is ook zo’n beetje de vertrouwenspersoon van de mama geworden. En dat is ook zo’n beetje degene die alles het gemakkelijkste naar de mama kan overbrengen zonder dat mama boos wordt en direct nee zegt. Dus we zorgen ervoor dat het toch in het goed van dat meisje nog altijd kan blijven werken.” (N)

“Wat eigenlijk nog een belangrijke figuur is dat is onze leerkracht islam. Die toch ook wel wat als contactpersoon fungeert. Die heeft wel wat contacten en fungeert regelmatig als tussenpersoon tussen vooral dan de Marokkaanse maar ook in mindere mate de Turkse mensen. Maar eigenlijk is dat dus wel een belangrijk figuur.” (P)

“Wij hebben specifiek gekozen voor iemand die de cultuur heel goed kent. Om het contact met leerlingen en ouders beter te kunnen onderhouden. Hij is een brug tussen leerkrachten en het gezin.” (S)

De communicatieproblemen brengt bij de doelgroep van ‘allochtonen’ ander personeel in beeld. Om de taalbarrière te omzeilen wordt er door scholen een beroep gedaan op interne personen zoals islamleerkrachten en personen die vreemde talen beheersen of op externe personen zoals tolken, CLB-medewerkers en vertalers via de telefoon.

“Vanuit de inrichtende macht krijgen wij ondersteuning in verband met die sociale tolken. Het CLB heeft ook een tolk, die komt als er problemen zijn. Maar ook niet te vergeten is de juf van Islam. Als er communicatieproblemen zijn met sommige Islamitische gezinnen, neemt zij contact op met de ouders omdat ze geneigd zijn er meer tegen te zeggen. Dat is zo’n beetje de vertrouwenspersoon van die mensen.” (C)

“Iemand die de taal beheerst wordt dan meestal ingeschakeld. Maar altijd samen met de titularis, leerkracht of logopedist. Het is belangrijk dat zij een vertrouwenspersoon blijven zien.” (A)

Volledigheidshalve moeten we vermelden dat de ervaringen met islamleerkrachten niet eenduidig positief zijn. Ofschoon ze in vele gevallen als brugfiguur fungeren tussen het gezin en de school, stellen bepaalde betrokkenen een belemmerende en tegenwerkende kracht vast die van deze personen uitgaat, vanwege gelijkaardige culturele gedachten en gewoonten.

“We hebben een leerkracht islamitische godsdienst en die wordt nogal dikwijls ingeschakeld. Dat verloopt heel positief, ook omdat we op die leerkracht kunnen terugvallen om bepaalde gedragspatronen te verduidelijken. Het is zo dat momenteel onze communicatie bij die allochtonen in feite staat of valt met de leerkracht islamitische godsdienst. Hij is een heel goede bemiddelaar of vertaler. Hij bemiddelt ook heel dikwijls. Maar ook om een idee te krijgen van het kind is die persoon interessant. Als hij dan praat in zijn eigen taal, zie je hem soms op een heel andere manier reageren en dan kunnen wij beter inschatten hoe we ermee moeten omgaan en dat vind ik wel belangrijk.” (J)

“De islamleerkracht is spijtig genoeg niet altijd de geschikte tussenpersoon tussen de gezinnen en de school. Zij komen ook uit die cultuur natuurlijk.” (E)

“Hier kunnen ze dus islam volgen, en dan krijgen we de hulp van de islamleerkrachten. Maar die is niet zo groot als wij zouden willen. Of gaat niet altijd in de juiste richting. Omdat zij ook vanuit een andere cultuur denken.

Eigenlijk zou die mens op cultureel gebied, naar de ouders toe ook, een grote rol kunnen spelen. Maar meestal krijgen wij een omgekeerd effect. Soms doen ze er nog een schepje boven op.” (Q)

De sociale en maatschappelijke functies worden veelal opgenomen door BLIO(M)-leerkrachten en sociaal verpleegkundigen.

“Vooral de verpleegsters komen hier veel meer tussen. Er is veel meer sociaal werk. Daar moeten sociaal verpleegkundigen het meeste werk insteken. (C)

“De zorgcoördinator moet veel tijd steken in het helpen oplossen van familiale problemen of in het zoeken van een weg waar naar toe. Zij neemt ook contact op met andere instanties zoals huisvestingsmaatschappijen en het comité. Er zijn ook wel bepaalde ouders die haar echt om hulp komen vragen. Zij volgt de kinderen ook op over de verschillende jaren, dus zij weet dan wel alles. Die ouders leggen ook wel volledig vertrouwen in haar.” (A)

“Onze sociale verpleegsters worden ingeschakeld voor huisbezoeken om dingen thuis uit te leggen of te onderhandelen. Ook als er problemen zijn met betalingen, hygiëne, gezondheid of financiën.” (C)

“De sociale verpleegsters zijn toch ook dikwijls op pad om huisbezoeken te gaan doen. Ook als er financiële en praktische problemen zijn is dat vooral de sociaal verpleegkundige die wordt ingeschakeld.” (D)

Vrijwel alle betrokkenen ervaren een tekort aan personeel om de contacten en communicatie met de gezinnen te onderhouden en om het ruime takenpakket (sociale, maatschappelijke en pedagogische functies) op dit niveau uit te voeren. Velen vermelden dat zij graag meer zouden willen doen (vb. huisbezoeken), dan hetgeen waar ze momenteel toe in staat zijn. De hoge inzet van het personeel op dit niveau heeft ook organisatorische gevolgen en een invloed op de personeelsbezetting en de draagkracht van mensen.

“Je hebt heel wat minder mogelijkheden, en minder personeel. Maar eigenlijk met de huidige personeelsbezetting is het echt gekkenwerk aan het worden.” (R)

“We proberen een heel aantal ouders individueel uit te nodigen of zelfs aan huis te gaan. Maar dat vraagt verschrikkelijk veel energie. En daar hebben we de mankracht niet voor. Als je één huisbezoek doet, dan ben je eigenlijk al een ganse voormiddag en soms een ganse namiddag zoet.” (R)

“Vroeger deden wij huisbezoeken, nu nog maar af en toe. Ik pleit ervoor om het terug te doen om voeling te krijgen met het thuisfront want je kunt je soms niet voorstellen hoe die mensen leven.” (A)

“Normaal gezien probeert de leerlingenbegeleider om in het begin van het schooljaar op huisbezoek te gaan, om dan eigenlijk op neutraal terrein toch een keer één contact te hebben met de ouders, maar dat lukt praktisch niet. Het is meestal als er moeilijkheden zijn, dat er nu dus contact gelegd wordt. De tijd is beperkt.” (R)

“Moest het kunnen dat we nog meer paramedische uren krijgen dan zouden we daar heel gelukkig mee zijn. De orthopedagoog heeft eigenlijk veel te weinig tijd om serieus aan thuisbegeleiding te doen. De internen krijgen die thuisbegeleiding door de orthopedagogen binnen het internaat maar de leerlingen die extern zijn hebben daar weinig of niets aan en dat is wel heel spijtig. En dat gaat dan niet alleen over type 3 want in type 1 zijn er net zoveel mensen die daar eigenlijk nood aan hebben.” (L)

“We zitten door het vele overleg soms met problemen wat betreft de inzet van het personeel. Je zit dan met vervangingen en mensen worden vrijgemaakt omdat je altijd in team werkt. En tijd wordt er ook natuurlijk veel meer ingestoken.” (A)

“In bijvoorbeeld het organiseren van overleg wordt heel veel tijd gestoken. Bovendien zit je dan met vervangingen en moeten er mensen worden vrijgemaakt.” (A)

Inzet van materialen en inzet van financiën

Ofschoon de meeste betrokkenen hier niet veel verschillen opmerken, kunnen we aannemen dat de doorgaans hogere telefoon-, briefwisseling-, en kilometerkosten (voor huisbezoeken en extern overleg)

bij de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ een beperkte invloed hebben op dit vlak.

Conclusie

Samenvattend kunnen we besluiten dat de invloed van de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ zich het sterkst laat voelen op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context. Deze invloed wordt voornamelijk ervaren bij de aanpak en aanbod en bij de inzet van personeel.

De doelgroep van ‘residentieel opgenomen kinderen’ zorgt niet onmiddellijk voor verschillen. Aangezien de communicatie en contacten via de internaten en instellingen verlopen worden scholen in zekere mate ontlast op dit niveau. Verschillende betrokkenen stellen hier de scheve verhouding tussen residentieel opgenomen en niet residentieel opgenomen kinderen met eenzelfde achtergrond aan de kaak. Zij ervaren namelijk dat ‘residentieel opgenomen kinderen’ meer kansen krijgen door de ruimere en intensievere begeleiding en ondersteuning vanuit de internaten of instellingen. Daarnaast geven zij wel aan dat deze externe steun wenselijk en noodzakelijk is vanwege de beperkte middelen van scholen en de grote zorgvraag en problemen van gezinnen op dit niveau.

“De internen krijgen die thuisbegeleiding door de orthopedagogen binnen het internaat maar de leerlingen die extern zijn hebben daar weinig of niets aan en dat is wel heel spijtig. En dat gaat dan niet alleen over type 3 want in type 1 zijn er net zoveel mensen die daar eigenlijk nood aan hebben.” (L)

Ten aanzien van de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ vermelden de betrokkenen wel meer aanpassingen door te (moeten) voeren op dit niveau. Zij vermelden in hun contacten vooral een begripvolle, sensitieve en respectvolle houding aan te nemen ten aanzien van gezinnen. Bij beide doelgroepen treden er ook verschillen naar voren op het vlak van contacten, op het vlak van communicatie en op het vlak van sociale en pedagogische functies. Bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ springen vooral de taakverruimende activiteiten op sociaal en pedagogisch vlak in het oog. Terwijl bij de doelgroep van ‘allochtonen’ voornamelijk de aanpassingen op communicatief vlak typerend zijn.

Op het vlak van contacten en contactname stellen we vast dat scholen diverse maatregelen treffen om ouders te betrekken op het klas- en schoolgebeuren. Sommige scholen vermelden de aanwezigheid van ouders op bepaalde momenten te eisen. Andere scholen werken drempelverlagend door het organiseren van activiteiten, door het afleggen van huisbezoeken en door het wegnemen van praktische barrières die een betrokkenheid belemmeren.

Bij het communiceren met ouders vermelden de betrokkenen hun taal soms aan te passen aan hun doelpubliek. Dit impliceert het gebruik van dialecten bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en het gebruik van vreemde talen bij de doelgroep van ‘allochtonen’. Zij vermelden daarnaast meer gebruik te maken van mondelinge communicatiemiddelen en visuele ondersteuningsmiddelen. Tot slot zorgen zij ook voor eenvoud en duidelijkheid in hun communicatie.

De taakverruimende (en sociale) activiteiten omvatten grotendeels het verlenen van informatie, begeleiding en ondersteuning op praktisch, materieel, administratief en sociaal vlak. Tevens voorzien zij ouders ook van uitleg over kind- en opvoedingsproblemen. De meeste scholen maken daarnaast gewag van contacten met externe diensten en organisaties.

Naast de aanpassingen in aanpak en aanbod bij deze doelgroepen signaleren scholen ook invloeden op de personeelsbezetting. Vrijwel alle scholen ervaren een gebrek aan personeel om hun sociale en taakverruimende opdrachten te volbrengen.

De materiële en financiële invloeden op dit niveau zijn beperkt tot quasi nihil.

Vanwege de grote overlap tussen beide doelgroepen liggen de aanpassingen voor verschillende leerlingen uit de doelgroep van ‘allochtonen’ ruimer. Ook de mate van integratie bepaalt in belangrijke mate de aard en de omvang van de invloed. Dit blijkt ook uit het feit dat enkele betrokkenen tijdens de interviews de illegale leerlingen ter sprake brengen. De aanpassingen ten aanzien van deze leerlingen zijn vaak ruimer en een combinatie van deze ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’.

In alle scholen staan de communicatie en contacten met het gezin en/of de context hoog aangeschreven. Scholen achten een goede relatie met ouders essentieel en noodzakelijk als men leerlingen maximale leer- en ontwikkelingskansen wil bieden.

Ondanks de grote inspanningen die de betrokkenen op dit niveau leveren, ervaren scholen bij beide doelgroepen heel wat tegenwerkingen en weerstanden vanuit het gezin, de context en de maatschappij, die een goede werking en resultaat van de school hypothekeren.

De gezinsfactoren die als belemmerend ervaren worden zijn onder andere het gebrek aan pedagogische vaardigheden (vb. structuur), het gebrek aan probleembesef en de taalbarrière. Door deze belemmeringen ervaren scholen dat de positieve invloeden beperkt blijven tot het schoolmilieu en leerlingen in hun thuismilieu weinig stimulatie en ondersteuning krijgen waardoor hun kansen verminderen.

“Ik heb de indruk dat er soms meer werk is bij de ouders dan bij het kind zelf. Het zou soms meer zin hebben om met de ouders te werken dan met het kind. We staan soms ook haaks ten opzichte van de ouders.” (C)

“Het is niet gemakkelijk. We merken dikwijls na vakanties dat ze wat onder de invloed van de school uit zijn geweest. Het is dikwijls vechten tegen de bierkaai.” (C)

“Na een vakantie is het veel moeilijker om die kinderen terug in een structuur te krijgen, want thuis is dat helemaal weg. Wat je bereikt hebt is zo voor een stuk terug weg. Je moet dan een maand besteden om ze terug op

niveau of in ritme en structuur te krijgen en dan heb je twee weken om ze nog iets bij te brengen. Je steekt er veel tijd en energie in. Het duurt hier vijf keer zo lang eer je iets bereikt omdat je telkens terug in die onstructurele en opvoedkundig niet verantwoorde situatie terecht komt.” (D)

“Die werelden thuis en op school zijn compleet anders. Wij proberen hen hier aan te leren van zo gedraag je je en zo reageer je en dan komen die thuis en dan is dat helemaal anders. Dus deze is eigenlijk een fictieve wereld voor hen. Het zijn gewoon twee verschillende dingen. En thuis werkt dat zo ook niet. Daar is het de wet van de straat. En dat is ook zo met eten. Wij leren hun aan van dit is gezond. Maar als je dan hun weekendverhalen hoort, dan zijn ze elke dag naar de frituur geweest. Dus ze krijgen het hier wel mee, maar ze doen het thuis niet.” (D)

“Als ze naar huis gaan zijn ze hun structuur die ze hier krijgen voor een stuk weer kwijt. Je verliest soms al veel na een vakantie, een week of een weekend. Na zo een vakantie of weekend merk je 's maandags soms dat het een heel ander kind is.” (L)

“Het meest fundamentele is dat ouders ten opzichte van leerkrachten, directie of opvoeders minder en minder op dezelfde lijn staan. En een school dient naar opvoeding toe beroep te doen op die ouders, op die rol van die ouders en meer en meer stellen wij vast dat die ouders die verantwoordelijkheid niet meer opnemen. Wat dan maakt dat je eigenlijk ook als school tegen de muur staat of machteloos wordt naar acties toe naar die leerling, dus wij verliezen echt wel leerlingen die we dan verplicht zijn om definitief te schorsen waarvan wij eigenlijk voelen dat de problematiek eigenlijk meer bij die ouders ligt dan bij die leerling.” (P)

“We vangen die leerlingen op en we kunnen er op school van alles mee doen, maar als het twintig voor vier is, dan is onze invloed gedaan. En dan komen ze de volgende dag met allerlei problemen naar school en dan kost het weer enorm veel energie om die terug op pad te krijgen.” (T)

“Waar het probleem echt de armoede is, wordt er niet veel geluisterd. Je moet ook contact krijgen, om er aan te kunnen werken.” (A)

“Bij de sociaal armen zijn ook heel wat ouders mentaal zwakbegaafd. En dat maakt ook dat ze zo kijken met oogkleppen.” (A)

“Ze staan niet altijd open, ze zien het probleem niet altijd zoals wij het zien. Die normen zijn anders.” (A)

“Het grote probleem is daar dikwijls dat de moedertaal thuis blijft gesproken en dat school de enige vorm is van Nederlands spreken. Ook naschools krijgen kinderen heel weinig kansen en uitdagingen van hun huize uit.” (C)

“Dat er thuis ook nog altijd te weinig Nederlands wordt gesproken is een groot probleem.” (T)

Scholen ervaren evenmin veel soelaas van de context waarin gezinnen zich bevinden omdat zij vaak geïsoleerd leven. Sommige betrokkenen ervaren onder meer dat leerlingen buiten de schoolmuren met elkaar optrekken en een getto vormen, wat niet stimulerend is en hun leer- en ontwikkelingskansen verlaagd.

“Het zijn dikwijls heel geïsoleerde gezinnen. Het is vaak dat we ons afvragen van hoe komen die buiten in Vilvoorde. Die spreken geen woord waarmee ze hier kunnen communiceren. En die wonen hier dan dikwijls al 10 tot 15 jaar. Die komen het huis dus eigenlijk niet uit.” (C)

“Er zijn in de wijk ook doelgroepen. En die leerlingen hebben veel contact, maar niet altijd positieve contacten. Wij merken dat die leerlingen elkaar allemaal kennen. Ook al van voor ze hier naar school kwamen.” (C)

Hierbij aansluitend verhindert het grote wervingsgebied van veel scholen de mogelijkheden tot contact en communicatie met gezinnen.

“Wat we natuurlijk wel hebben is dat praktische probleem. Veel mensen beschikken soms niet over een wagen, moeten met de trein komen. Ze moeten van ver komen soms. Dat is niet altijd zo evident.” (J)

“Bij veel scholen komen de ouders de kinderen halen na school en als er dan iets is kan de leerkracht er naartoe stappen en vragen of men eventjes tijd heeft. Maar hier kan dat niet gebeuren aangezien er een heel groot deel van onze leerlingen op internaat zit en de externen ook met bussen gehaald en gebracht worden.” (L)

“Er zijn wel een paar ouders die hun kinderen met de auto brengen waar wij regelmatig contact mee hebben door het feit dat ze elke dag tot aan de school komen. Maar de meeste kinderen - zo'n 90% - komen gewoon met de bus. En die hun ouders zien wij bijna nooit. Dat hangt vaak ook samen met het ruime gebied van waaruit leerlingen komen.” (M)

Tijdens de interviews blijkt de werking van scholen ook beïnvloed te worden door ruimere maatschappelijke problemen zoals de wachtlijstenproblematiek en het aanbodtekort binnen de jeugdhulpverlening.

“Dan sturen we door naar CGG, want dat is gratis en dan is daar een wachtlijst van vier maanden. Kies je een gewone psychiater moet je 80 euro per uur betalen en dat kan geen mens hier betalen, dat is niet haalbaar. En dan moet je mensen blij maken met een dode mus. We proberen dat dan al een beetje te regelen maar dan is er een wachtlijst. Maar soms zijn de problemen dringend.” (A)

“Ook een belangrijk punt zijn de kinderen die eigenlijk meer thuis horen in psychiatrie. En daar is eigenlijk geen opvang voor. Het duurt soms een jaar voor er een intakegesprek kan plaatsvinden. En er is officieel geen oplossing voor die kinderen, want ze vallen overal tussen.” (K)

“Soms heb je verschillende contacten met het comité of met de rechtbank en blijkt er nergens plaats te zijn.” (R)

“We werken ook met de sociale problematiek. Maar soms is het zodanig moeilijk om daarmee te werken, dat wij dat ook uit handen moeten geven aan andere diensten. Maar wat zien we dan bij die andere diensten. Ten eerste zitten ze met een enorme wachtlijst. Ten tweede is het financieel vaak te zwaar voor de ouders. En dat is dan soms heel moeilijk. Wij hebben bijvoorbeeld iemand die opgenomen is in een afdeling psychiatrie. Maar als de ouders dan het prijskaartje zien, dan haken ze af. Als we ze doorsturen naar een dienst geestelijke gezondheidszorg dan is de inspanning die ze moeten leveren om er elke keer naartoe te gaan weer te hoog.” (R)

Heel wat betrokkenen ervaren zich deels door de taakverruimende opdrachten en deels door de maatschappelijke belemmeringen dan ook onbevoegd en onvoldoende omkaderd voor de problemen en taken waarmee zij geconfronteerd worden. Dit brengt soms gevoelens van frustratie en machteloosheid teweeg.

“Veel van die dingen die we voor die doelgroepen doen situeren zich eigenlijk buiten de strikte opdracht van het personeel.” (N)

“Wij zijn een soort eindstation en wij kunnen niet meer doorverwijzen. Ze blijven hier hangen en dus moet je dingen oplossen die je niet kunt oplossen. Die dan weer andere problemen scheppen waar dat je ook weer werk aan hebt. Eigenlijk zitten we heel dicht bij die lijn waar inzet omslaat in frustratie.” (R)

“Ik vind dat er veel tijd gestoken wordt in dingen die de school niet zou moeten doen. Daar zou ergens een andere organisatie voor moeten zijn. Daar kruipt enorm veel tijd in en veel kun je niet oplossen.” (A)

“Ik vind dat daar eigenlijk heel veel tijd in gestoken wordt. En eigenlijk stel ik mij de vraag of dit onze taak wel is. Je kunt daar weinig aan doen en daar steekt veel tijd in. En niet tijdens de schooluren alleen hoor, het begint 's morgens om half 8 en het eindigt 's avonds om 10 uur soms.” (A)

“De laatste twee jaar merken we het probleem van het gerecht dat niet meer weg kan met probleemjongeren en ze hier wil droppen. Ik merk wel dat we de vuilbak worden of de opvang worden van de probleemgevallen, waardoor dan de aandacht die naar de anderen moet gaan er bij in schiet. En dat kan wel een belasting worden want wij voelen dat wij voor die jongeren niet de infrastructuur of de middelen hebben om die op te vangen of daarmee te werken. Moesten wij een semi-internaat of zoiets hebben, dan zouden wij op een betere manier kunnen werken. En dat is soms een beetje frustrerend.” (T)

“Zo kregen we ook een jongen die ergens was buitengezet. We horen dan dat hij op de wachtlijst staat van een observatiecentrum, maar dat is binnen 3 à 6 maanden. Ondertussen moet die jongen naar school, maar we stellen ons de vraag of we er goed aan doen om die jongen op te nemen met zoveel psychische problemen. In bepaalde gevallen is het beter om hem nog niet op te nemen en te kijken of er aan de randvoorwaarden iets gedaan kan worden, zodanig dat hij toch wel min of meer een slaagkans krijgt hier - want er worden soms gevallen aangemeld waarvan wij weten dat het binnen veertien dagen al gedaan is als we die opnemen omdat we dat niet aankunnen. Dan bewijs je dat kind geen dienst met hem toch op te nemen als je zeker bent dat het gaat mislukken. Ook de andere leerlingen worden daardoor eigenlijk weer extra belast. En personeel die er les moet aan geven eigenlijk ook. Het omgekeerde is ook waar, dat de problematiek verzwart terwijl ze hier in school een carrière moeten lopen en dat we ze eigenlijk niet kunnen wegsturen, omdat we ook niet weten waarheen. Dus ze blijven hier hangen en daardoor wordt de problematiek nog een keer groter, ook bij de medeleerlingen. Dus het ene wordt dan een gevolg van het andere. En je staat erbij, je kijkt ernaar, maar kan niets doen. Ook heeft dat weer een invloed op de leerkrachten, dan kun je je wel voorstellen wat ik bedoel. Dat is dan een vlek die zich uitbreidt.” (R)

2.2.2 Specifieke bevindingen

Aan de hand van een tweede horizontale analyse willen we verschillen en overeenkomsten opsporen tussen scholen - wat hun antwoorden op de tweede onderzoeksvraag betreft - op basis van enkele variabelen. We hebben hiertoe de onderzoeksgegevens van alle scholen per variabele opnieuw doorgenomen. Achtereenvolgens vergelijken we de bevindingen met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag volgens de groep waartoe de scholen behoren (2.2.2.1), het onderwijstype dat scholen aanbieden (2.2.2.2), het onderwijsniveau (2.2.2.3), het aantal doelgroepleerlingen (2.2.2.4), de regio (2.2.2.5), het onderwijsnet waartoe de scholen behoren (2.2.2.6), de grootte van de scholen (2.2.2.7) en het al dan niet beschikken over OVB-middelen (2.2.2.8).

2.2.2.1 Groep

De impact op het klas- en schoolgebeuren van de verschillende doelgroepen en de daaruit voortvloeiende aanpassingen zijn sterk gelijklopend over de groepen.

Alle groepen maken gewag van meer of mindere invloeden van bepaalde doelgroepen op het klas- en schoolgebeuren. In groepen I, IV en in mindere mate groep V van het buitengewoon lager onderwijs en groepen II en III van het buitengewoon secundair onderwijs komt dit het sterkst naar voren.

De resultaten wijzen uit dat alle groepen op klasniveau hun aanpak afstemmen op de verschillende doelgroepen. De verschillen in aanbod ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ situeren zich voornamelijk op didactisch vlak. Groepen I en II van het buitengewoon lager onderwijs vermelden daarnaast ook aanpassingen op pedagogisch en op taalvlak.

“Ik moet ook heel veel werken aan sociale vaardigheden en aan het zelfbeeld van de kinderen.” (C)

“Die zitten ook heel beperkt in woordenschat, dus je doet daar eigenlijk ook heel veel woordenschatoefeningen en praattoefeningen mee.” (E)

Bij de doelgroep van ‘allochtonen’ stellen we vast dat groepen I, II en IV van het buitengewoon lager onderwijs en groep III van het buitengewoon secundair onderwijs aanpassingen doorvoeren op didactisch vlak, op pedagogisch vlak, op cultureel vlak en op taalvlak. De betrokkenen uit groep II van het buitengewoon secundair onderwijs maken gewag van verschillen op didactisch, pedagogisch en taalvlak. De aanpassingen die groep V van het buitengewoon lager onderwijs en groep I van het buitengewoon secundair onderwijs opmerken beperken zich tot het didactische domein.

In de inzet van personeel, de inzet van materialen en de inzet van financiën merken we geen opmerkelijke verschillen tussen de groepen. De betrokkenen uit groep III van het buitengewoon secundair onderwijs signaleren hier wel de behoefte aan meer personeel.

“Nu is het grote voordeel binnen het buitengewoon onderwijs dat de klassen kleiner zijn. Je kunt veel meer individueel werken, je hebt ook een beter contact. Maar het is toch nog vaak nodig om binnen die kleinere groepen soms een tweede persoon bij te zetten.” (T)

Op paramedisch niveau stellen we vast dat alle groepen maatregelen treffen op praktisch vlak ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. Groep I van het buitengewoon lager onderwijs vermeldt als enige ook wijzigingen in het pedagogische aanbod buiten de klas.

“Enkelen blijven in de nabewaking. Daar hebben ze op een gestructureerde manier in een rustige omgeving de tijd om hun huiswerk en hun lessen te leren. Anders komt dat er niet van.” (B)

Zowel groepen I, II als V van het buitengewoon lager onderwijs stemmen ook hun taalaanbod af op deze doelgroep. De drie groepen van het buitengewoon secundair onderwijs vermelden daarnaast aanpassingen op sociaal en psychologisch vlak. Ook groep I van het buitengewoon lager onderwijs bemerkt enige verschillen op psychologisch vlak.

“Die kinderen met een sociaal zwakkere achtergrond, die gaan al wel eens meer naar de psycholoog denk ik. Waar ze zo eens hun verhaal kunnen gaan doen.” (D)

Voor de doelgroep van ‘allochtonen’ treffen alle groepen aanpassingen op taalvlak. Groep I van het buitengewoon lager onderwijs en groepen II en III van het buitengewoon secundair onderwijs maken eveneens melding van aanpassingen op praktisch vlak. Deze groepen en groep I van het buitengewoon secundair onderwijs vermelden daarnaast ook aanpassingen op psychologisch vlak. Tot slot zien de betrokkenen uit groep III van het buitengewoon secundair onderwijs ook enkele verschillen op sociaal vlak bij deze doelgroep.

“We maken bijvoorbeeld tijd vrij om met illegalen naar Artsen Zonder Grenzen te gaan.” (S)

Alle groepen komen grotendeels overeen wat betreft de inzet van personeel, de inzet van materialen en de inzet van financiën. Net zoals op klasniveau geven de betrokkenen uit groep III van het buitengewoon secundair onderwijs blijk van een tekort aan personeel.

“Als we elk kind van de opvangklas individueel therapie zouden moeten geven, dan kwamen we er niet met onze uren. Dus we doen dat geïntegreerd, zodat er veel sneller kan gewerkt worden. Maar dat is eigenlijk met als enige reden gebrek aan middelen, want eigenlijk zou ieder kind daar logopedie moeten krijgen. Wij hebben heel weinig uren, voor de leerlingen die we hier hebben. Wij hebben hier een half time logopedist en dat is niks. Het komt omdat we zo weinig leerlingen hebben. Uiteindelijk zijn we een kleine school. We krijgen middelen voor 62

leerlingen en er wordt niet echt rekening gehouden met welk soort leerlingen dat het zijn. Het komt er in alle geval op neer dat we daar niet genoeg uren voor hebben.” (S)

De aanpassingen op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context komen in alle groepen - met uitzondering van groep I van het buitengewoon secundair onderwijs - overeen en situeren zich op het vlak van contacten, op communicatief vlak en op sociaal vlak. De betrokkenen van groep I van het buitengewoon secundair onderwijs ervaren minder verschillen op dit niveau wat uiteraard niet losstaat van het beperkte aantal scholen dat deze groep omvat ($n = 1$) en het kleine aantal (doelgroep)leerlingen van deze school. Ook de inzet van personeel, de inzet van materialen en de inzet van financiën zijn vergelijkbaar over de groepen heen. Op dit niveau ervaart zowel groep I van het buitengewoon lager onderwijs als groep III van het buitengewoon secundair onderwijs een tekort aan personeel.

“Je hebt heel wat minder mogelijkheden, en minder personeel. Maar eigenlijk met de huidige personeelsbezetting is het echt gekkenwerk aan het worden.” (R)

“We proberen een heel aantal ouders individueel uit te nodigen of zelfs aan huis te gaan. Maar dat vraagt verschrikkelijk veel energie. En daar hebben we de mankracht niet voor. Als je één huisbezoek doet, dan ben je eigenlijk al een ganse voormiddag en soms een ganse namiddag zoet.” (R)

We kunnen besluiten dat de impact en aanpassingen rond de verschillende doelgroepen zich in alle groepen het sterkst laten voelen op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context. De resultaten tonen weinig opmerkelijke verschillen tussen groepen op klasniveau. Op paramedisch niveau stellen we vast dat de groepen van het buitengewoon secundair onderwijs ten dele andere en meer (sociaal, psychologisch) aanpassingen doorvoeren in hun aanbod (zie 2.2.2.3). Tot slot valt het op dat groep III van het buitengewoon secundair onderwijs een groot tekort aan personeel ervaart op alle niveaus.

2.2.2.2 Onderwijstype

De bevindingen rond de impact van bepaalde doelgroepen op het klas- en schoolgebeuren brengen enkele verschillen aan het licht naargelang het onderwijstype van de school.

Op klasniveau merken we geen opvallendheden in invloeden of aanpassingen rond doelgroepen tussen de verschillende onderwijstypes. We stellen wel vast dat het voornamelijk type 1 en type 3 scholen zijn die de toenemende en verzwarende gedragsproblemen van leerlingen naar voren brengen en gewag maken van een afstemming van hun aanpak en aanbod op deze leerlingen.

“De problematiek en de complexiteit van de problematiek van de kinderen die binnenkomen, vergroot. Ook dat is een verzwaring van de opdracht van onze leerkrachten.” (D)

“Geweld en agressie. En de tuchteloosheid misschien. Dat is toch wel een extra belasting. Dat ze niet meer gevoelig zijn voor regels. Dat ze zich niet meer aan regels houden. Dat vind ik toch wel echt moeilijk.” (Q)
“Er is een time-out hoekje, waar kinderen dan eventjes tot rust kunnen komen, als het teveel is.” (D)
“De orthopedagoog komt daar heel sterk naar voren vind ik. Op het moment dat het mis gaat zal zij het kind proberen te kalmeren en terug in de klas proberen te krijgen. Dat is dus eigenlijk puur conflicthantering.” (M)
“Vooral als het type 3 leerlingen zijn moet je ze soms op pedagogisch vlak heel wat strenger gaan aanpakken. Je moet heel wat structuur bieden, hen afspraken leren naleven en begrenzen.” (L)

Hiermee samenhangend ervaart men in onderwijstype 1 en 3 een gebrek aan ondersteunend personeel en een gevoel van machteloosheid en onbekwaamheid om met deze problematiek om te gaan.

“Er is vooral een zorgvraag die heel snel groeit. Dus de omkadering voor de zorgvraag is belangrijk. Er wordt nog meer beroep gedaan op sociale begeleiders, op leerlingenbegeleiders, sociaal assistenten, verpleegsters, noem maar op. We zien toch dat die zorgvraag almaar zwaarder wordt en eigenlijk zijn wij ver aan de grens van ons kunnen. Wij weten niet wat de volgende stap zou zijn om hen nog te dwingen iets te presteren. We staan letterlijk met onze rug tegen de muur.” (R)
“Het gaat van niet kunnen naar niet willen. En eigenlijk zijn onze middelen uitgeput als het over niet willen gaat.” (R)
“We ervaren de laatste jaren dat bij een groep leerlingen het normbesef volledig weg is. We zijn gewoon om veel te praten, om terug tot rede te komen bij die leerlingen. Maar het blijkt dat we daar nu minder in slagen. Dat gegeven zorgt dus voor het gevoel van overbelasting. Het geeft je als leerkracht en school een gevoel van ‘dat kan ik niet meer aan’. Het glipt hier door onze vingers en we weten niet hoe dat we het moeten aanpakken. Dat zorgt voor onrust.” (T)

Op paramedisch niveau kunnen we wel enkele invloeden en aanpassingen van bepaalde doelgroepen waarnemen naargelang het onderwijstype. Vanwege de grotere taalproblematiek bij leerlingen in onderwijstypes 2 en 8 merken scholen minder invloeden en aanpassingen (op taalvlak) bij de doelgroep van ‘allochtonen’.

“Misschien bij de communicatie wel dat je dan voor de taal meer moet gaan visualiseren, dat er meer visualisatie bij komt kijken. Maar dat is niet speciaal voor hen omdat ze allemaal taalproblemen hebben, de zwakkere kinderen hebben in ieder geval taalproblemen. Het zal altijd veel meer herhalen zijn of duidelijker aanbrengen.” (G)
“De logopedisten worden natuurlijk wel vaak ingeschakeld als er te weinig woordenschat is. Maar dat heeft meer met het taalniveau te maken. Maar in type 1 groepen is het toch wel duidelijk dat het de allochtone leerlingen zijn die op dat niveau lager scoren. In type 2 klassen dan weer niet. Daar is het niveau over het algemeen ook een stuk lager.” (M)

Scholen die onderwijstypes 4, 6 en 7 aanbieden lijken een groter psychologisch aanbod te (moeten) voorzien dan andere scholen. Deze grotere nood aan een psychologisch aanbod vloeit voort uit de aanvaardings- en verwerkingsproblematiek bij sommige leerlingen in deze onderwijstypes en bij de doelgroep van ‘allochtonen’ in het bijzonder.

“Vanuit hun cultuur merken we ook het moeilijk aanvaarden dat ze gehandicapt zijn en dat ze hier naar school gaan. Het is eerder de aanvaardingsproblematiek die misschien bij allochtonen nog iets moeilijker ligt dan bij de jongeren die van hier zijn. Bij anderen heb je veel minder die steeds terugkerende twijfel van ‘zit ik hier wel goed’.” (N)

Op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context treffen we vooral in onderwijstypes 2 en 8 - los van het behoren tot deze of gene doelgroep - meer aanvaardings- en verwerkingsproblemen of onrealistische verwachtingen aan bij ouders.

“Wanneer ouders naar een oudercontact komen merken we ook wel dat ze het eigenlijk heel moeilijk hebben om te aanvaarden dat hun kinderen op deze school zitten. We merken ook dat er nog heel hoge eisen gesteld worden aan die kinderen. En de vraag komt vaak of hun kind gaat kunnen lezen en schrijven. Hun verwachtingspatroon is een beetje onrealistisch.” (G)

“Ik weet niet of dit zo is voor alle buitenlandse gemeenschappen, maar in de Turkse gemeenschap merken we bijvoorbeeld dat ze een gehandicapt kind eigenlijk moeilijker aanvaarden.” (P)

“Wat ook een opvallend gegeven is, is dat de mensen vaak heel onrealistische ideeën hebben over het kunnen van hun kind en dat daar eigenlijk ook wel veel energie naar toe gaat om hen duidelijk te maken wat hun mogelijkheden zijn.” (P)

Samenvattend kunnen we een drietal categorieën van onderwijstypes onderscheiden volgens de impact die zij gewaarworden rond doelgroepen. Ten eerste stellen we vast dat scholen die onderwijstype 1 of 3 aanbieden meer melding maken van toenemende en verzwarende socio-emotionele en/of gedragsproblemen in hun leerlingenpopulatie. Ten tweede blijkt het psychologisch aanbod meer naar voren te treden in type 4, 6 en 7 scholen, vanwege een grotere aanvaardings- en verwerkingsproblematiek bij leerlingen en bij de doelgroep van ‘allochtonen’ in het bijzonder. Scholen die onderwijstypes 2 en 8 aanbieden onderscheiden zich ten slotte, door de geringere invloeden en aanpassingen rond de taalproblemen bij de doelgroep van ‘allochtonen’ en door de hogere aanvaardings- en verwerkingsmoeilijkheden rond de handicap en de onderwijsvorm bij ouders.

2.2.2.3 Onderwijsniveau

De analyse van de gegevens per onderwijsniveau brengen enkele differentiële resultaten aan het licht. Op klasniveau merken we weinig verschillen tussen beide onderwijsniveaus. Opvallend is wel dat de betrokkenen uit het buitengewoon secundair onderwijs de taalproblemen - en hieruit voortvloeiende communicatieproblemen - van de doelgroep van ‘allochtonen’ meer problematiseren dan scholen van het buitengewoon lager onderwijs. Dit is vooral te wijten aan het feit dat deze scholen meer praktijkgericht werken, een basiskennis van het Nederlands veronderstellen en een kleiner taalaanbod voorzien waardoor allochtone leerlingen minder mogelijkheden hebben om deze aanwezig veronderstelde taalbasis te ontwikkelen.

“Wat ik de laatste tijd wel echt extra belastend vind, om daar nu nog eens op terug te komen, is toch echt wel het gebrek aan de Nederlandse kennis van de nieuwe vreemdelingen die hier binnenkomen, die niet meer opgevangen kunnen worden in een lagere school omdat zij al te oud zijn, en die hier dan dadelijk moeten meedraaien in de praktijklessen en zo, en eigenlijk geen jota Nederlands kennen. En misschien dat het mogelijk is om ons daar wat extra ondersteuning of ik weet niet wat voor te bieden. Bijvoorbeeld, om ze dus in de plaats van een aantal vakken, bij elkaar te pakken en daar een leerkracht bij te zetten die daar, ook al is het maar voor een maand of zo, intensief mee kan bezig zijn.” (Q)

We stellen ook vast dat scholen van het buitengewoon secundair onderwijs meer melding maken van gedragsproblemen. De meeste stemmen hun aanpak en aanbod hierop af door kordaat op te treden en een time-out aanbod te voorzien. Niettemin vermelden de scholen een gebrek aan personeel om met deze leerlingen aan de slag te gaan.

“Als je dus een probleemkind hebt dat constant de aandacht vraagt, dan heb je dus wel paramedische ondersteuning nodig. Dat er dan afgesproken wordt, dat die dan op die gast let. Om die leerling dan toch ten minste een uur uit de klas te kunnen halen. Zodanig dat de leerkracht dan met die groep kan verder werken. Maar dat is niet altijd praktisch haalbaar. Daarvoor heb je eigenlijk vreselijk veel mensen nodig.” (Q)

De resultaten tonen aan dat de aanpassingen op paramedisch niveau ruimer zijn in het hogere onderwijsniveau. Zowel ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ als de doelgroep van ‘allochtonen’ wordt er in de scholen van het buitengewoon secundair onderwijs een grotere nadruk gelegd op een psychologisch en sociaal aanbod voor deze leerlingen. Dit is te wijten aan de veel voorkomende socio-emotionele en gedragsproblemen bij oudere leerlingen en de toenemende noden en behoeften rond zelfstandigheid en zelfredzaamheid.

“Meisjes die vooral klagen dat ze niets van vrijheid krijgen door bijvoorbeeld uitgehuwelijkt te worden en dikwijls nog fysieke straffen krijgen. Maar dat is dus niet alleen voor de meisjes, maar ook voor de jongens. Ook bijvoorbeeld broers die het gezag overnemen, met toch wel serieuze gevolgen. Het is toch wel belangrijk, dat wij er toch ook wel zijn voor die gasten. En meestal weten zij soms ook niet meer waar zij nog naartoe moeten met die problemen om ze op te lossen.” (Q)

“Je moet meer uitleggen waar ze terecht kunnen voor een aantal belangrijke zaken, omdat je voelt dat die van thuis uit niets meegekregen hebben.” (R)

“Als we willen dat sommige jongeren - die bijvoorbeeld ingeschreven moeten worden in een beschutte werkplaats - daar geraken, dan gaan wij daar zelf naar toe, samen met de leerling en de ouders. Als er een leerling doorverwezen wordt naar psychiatrie, naar een dienst geestelijke gezondheidszorg of noem maar op dan gaan wij daar zelf met de leerling naar toe.” (R)

Op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context zijn er geen noemenswaardige verschillen op te merken tussen beide onderwijsniveaus.

We kunnen besluiten dat de taalproblemen bij de doelgroep van ‘allochtonen’ en de socio-emotionele en/of gedragsproblemen een grotere impact hebben op scholen voor buitengewoon onderwijs, naarmate het onderwijsniveau stijgt. Daarnaast stellen we vast dat de toenemende noden rond zelfstandigheid en zelfredzaamheid bij oudere leerlingen het psychologisch en sociaal aanbod op paramedisch niveau meer op de voorgrond doet treden in scholen voor buitengewoon secundair onderwijs.

2.2.2.4 Aantal doelgroepleerlingen

De analyse volgens het aantal doelgroepleerlingen van scholen brengen enkele tendensen aan het licht. Ten eerste stellen we vast dat naarmate het aantal doelgroepleerlingen stijgt, de doelgroep van ‘allochtonen’ een grotere impact lijkt te hebben. Dit wordt zowel op klasniveau, op paramedisch niveau als op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context ervaren.

“De toevloed van anderstaligen is iets om bezorgd over te zijn. Voor de leerkrachten is dat ook wel vermoeiend. Dat vraagt meer inspanningen. Alles opnieuw uitleggen omdat het niet begrepen wordt.” (C)

“Iets moeten uitleggen in een taal die je eigen taal niet is. Dat is wel heel moeilijk. Je kunt dat taalprobleem niet nuanceren.” (C)

“Ik vind het persoonlijk wel heel moeilijk als ik zie hoe weinig de ouders betrokken lijken te zijn. Als je dingen 2 of 3 keer moet vragen en als je het moet blijven vragen, dan is het ook wel welletjes geweest. Als er echt geen respons komt, dan is dat echt wel zwaar.” (L)

Een tweede tendens die we opmerken is dat scholen met weinig doelgroepleerlingen vooral invloeden en aanpassingen op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context vermelden, terwijl scholen met veel doelgroepleerlingen daarnaast ook - en vooral - een impact op paramedisch niveau ervaren. Hieruit kunnen we concluderen dat de paramedische middelen ontoereikend worden geacht om veel doelgroepleerlingen de noodzakelijke en wenselijke ondersteuning te bieden.

“We dragen hoog in het vaandel dat we wel over het kind kunnen communiceren, dus daar is taal een middel eerder dan een doel.” (F)

“Qua paramedische ondersteuning, wat daar het meest tastbare is, is het feit dat wij op deze school logopedisten hebben, dus dat we de taalachterstand zoveel mogelijk proberen om te buigen door individuele sessies te organiseren met die allochtone leerlingen. Maar er is wel veel meer ondersteuning nodig.” (P)

“Als ze uit een anderstalig milieu komen, beheersen zij absoluut de Nederlandse taal niet en trachten wij hen via een taalbad zoveel mogelijk Nederlands bij te brengen, zowel woordenschat, zinsbouw als sociale omgangstaal. Maar apart. Dus ze worden in een taalgroep uit de klas, met verschillende klassen in een taalgroep gebracht en afhankelijk van de leeftijd en de grootte van de groep, wordt er één of twee keer per week een taalbad gegeven, aangevuld met specifieke methoden.” (J)

Ten derde stellen we vast dat scholen met weinig doelgroepleerlingen minder gewag maken van gedragsproblemen bij hun leerlingen in tegenstelling tot scholen met veel doelgroepleerlingen. Dit is niet zo verwonderlijk als we de overlap tussen enerzijds de doelgroepen van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ en anderzijds de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en gedragsproblemen’ mee in rekening nemen.

“Geweld en agressie. En de tuchtloosheid. Dat is toch wel een extra belasting. Dat ze niet meer gevoelig zijn voor regels. Dat ze zich niet meer aan regels houden.” (Q)

“De gedragsproblematiek is heel zwaar bij ons. Dat maakt dat je eigenlijk soms een soort type 3 school bent. Zonder daarvoor echt een type 3 te zijn.” (S)

“We ervaren de laatste jaren dat bij een groep leerlingen het normbesef volledig weg is. We zijn gewoon om veel te praten, om terug tot rede te komen bij die leerlingen. Maar het blijkt dat we daar nu minder in slagen. Dat gegeven zorgt dus voor het gevoel van overbelasting. Het geeft je als leerkracht en school een gevoel van ‘dat

kan ik niet meer aan'. Het glipt hier door onze vingers en we weten niet hoe dat we het moeten aanpakken. Dat zorgt voor onrust.” (T)

In overeenstemming met de bevindingen volgens onderwijsniveau kunnen we besluiten dat de doelgroep van ‘allochtonen’ en de socio-emotionele en/of gedragsproblemen een grotere impact hebben op scholen voor buitengewoon onderwijs, naarmate het aantal doelgroepleerlingen stijgt. Daarnaast stellen we vast dat de impact op paramedisch niveau zich meer laat voelen bij een toenemend aantal doelgroepleerlingen. De noden rond zelfstandigheid en zelfredzaamheid bij oudere leerlingen doet het psychologisch en sociaal aanbod op paramedisch niveau meer op de voorgrond treden in scholen voor buitengewoon secundair onderwijs.

2.2.2.5 Regio

De analyses van de gegevens brengen enkele differentiële resultaten aan het licht, naargelang de regio waarin scholen zich bevinden.

Zowel in Vlaams-Brabant als in Oost-Vlaanderen problematiseren bepaalde betrokkenen de toevloed van anderstaligen en de impact daarvan op het klas- en schoolgebeuren. De aanpassingen die scholen op de verschillende niveaus doorvoeren voor deze leerlingen verschillen niet in aard, maar vaak wel in omvang en intensiteit. Een van de verklaringen hiervoor is de weerstand en tegenwerking die men soms ervaart vanuit het gezin en/of de context.

“Er zijn in de wijk ook subgroepen. En die leerlingen hebben veel contact, maar niet altijd positieve contacten. Wij merken dat die leerlingen elkaar allemaal kennen. Ook al van voor ze hier naar school kwamen.” (C)

“Het grote probleem is daar dikwijls dat de moedertaal thuis blijft gesproken en dat school de enige vorm is van Nederlands spreken. Ook naschools krijgen kinderen heel weinig kansen en uitdagingen van hun huize uit.” (C)

“Wij merken dat die kinderen elkaar toch heel vaak gaan opzoeken, omdat ze daar dan wel de taal kunnen spreken en zich een stuk gesteund voelen en erkenning hebben. En dat is denk ik iets om levenslang mee te nemen, die integratie proberen te bewerkstelligen. Dat is elke dag opnieuw een inspanning leveren door het daar constant in de klas over te hebben en op de speelplaats in te grijpen, want daar gaan zij zich echt groeperen. Gisteren in het forum ook weer en dat is echt op de duur bijna frontvorming. Dus daar constant op anticiperen, geducht op zijn.” (J)

“De toevloed van anderstaligen is iets om bezorgd over te zijn. Voor de leerkrachten is dat ook wel vermoeiend. Dat vraagt meer inspanningen. Alles opnieuw uitleggen omdat het niet begrepen wordt.” (C)

In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest wordt één school geconfronteerd met heel wat niet begeleide buitenlandse minderjarigen, vanwege de naburige aanwezigheid van opvangcentra. Deze leerlingen vereisen uiteraard een aanpassing van scholen op voornamelijk klas- en paramedisch niveau. Eén van de aanpassingen uit zich in de ontwikkeling van een opvangklas.

“Wij hebben een opvangklas voor anderstalige nieuwkomers met een apart programma. Dat is eigenlijk vergelijkbaar met een OKAN-klas in het BSO, maar dan voor leerlingen die bijkomend bij die problematiek van OKAN ook nog eens een licht verstandelijke handicap hebben, dus binnen type 1 vallen. Eigenlijk doen wij een beetje hetzelfde maar dan op een lager niveau specifiek voor kinderen met nog extra problemen.” (S)

Scholen in de regio West-Vlaanderen ten slotte, stellen voornamelijk het grote wervingsgebied aan de kaak, hetgeen een invloed heeft op de communicatie en contacten met het gezin en/of de context.

“Bij veel scholen komen de ouders de kinderen halen na school en als er dan iets is kan de leerkracht er naartoe stappen. Maar hier kan dat niet gebeuren aangezien er een heel groot deel van onze leerlingen op internaat zit en de externen ook met bussen gehaald en gebracht worden.” (L)

“Het is echt moeilijk om ze te mobiliseren tot op school hoor. Soms is het ook gewoon het feit dat ze er niet kunnen geraken. Gewoon praktisch is het soms ook moeilijk. Sommige ouders moeten de bus nemen en oudercontacten zijn tussen 5 en 7 en dan kunnen ze niet meer terug thuis geraken.” (R)

“Een deel van onze leerlingen komen op school aan nadat er al problemen geweest zijn op de bussen. Want heel dat item van busvervoer, dat is ook iets dat enorm drukt op de werking van de school op zich. De frequentie van die voorvallen is vrij groot. Je moet rekening houden dat sommige leerlingen twee uur op de bus zitten vooraleer ze hier zijn. En als ze dan met die verhalen naar huis gaan, dan krijg je een cumulatie van problemen. Want ouders gaan er zich dan ook mee bemoeien. Laat ons zo zeggen, dat heel wat van onze leerlingen eigenlijk niet in ideale omstandigheden 's morgens op school toekomen.” (R)

Hiermee samenhangend beklemtonen bepaalde betrokkenen dat zij mede vanwege de ongelijke spreiding van scholen (en internaten) voor buitengewoon onderwijs een concentratie van de meest problematische leerlingen opvangen.

“Weet ook dat wij hier in West-Vlaanderen de enige BuSO-school met type 3 leerlingen zijn dat verbonden is aan een MPI. En we zeggen dat alle zware gevallen hier op internaat komen. En dan ook bij onze school. Terwijl er in andere provincies over het algemeen 2 of 3 MPI's zijn, die met een BuSO-school samenwerken die ook type 3 heeft en de problematiek dus meer gespreid ligt.” (R)

We kunnen besluiten dat de ligging van scholen voor buitengewoon onderwijs in grensregio's of in de nabijheid van opvangcentra voor niet begeleide buitenlandse minderjarigen het klas- en schoolgebeuren beïnvloeden op alle niveaus. De ongelijke spreiding van scholen (en internaten) bemoeilijkt vaak de contacten en communicatie met het gezin en/of de context en brengt soms een belasting met zich mee voor scholen.

2.2.2.6 Onderwijsnet

De analyses volgens onderwijsnet leveren geen opvallende differentiële resultaten op. Enkele verschillen treffen we aan op financieel vlak waarbij scholen van het Gemeenschapsonderwijs en van het Stedelijk en Gemeentelijk onderwijs vermelden een beroep te kunnen doen op financiële tussenkomsten van het school- en stadsbestuur.

“Als daar problemen rond die betaling zijn, dan is daar een mogelijkheid om via de stad hulp te krijgen.” (E)

“Maar dat is nu de kracht van het stedelijk onderwijs. Alle kinderen krijgen materiaal gratis, ik moet daar voor zorgen.” (E)

“Als we het met de middelen moeten doen die we officieel alleen krijgen, zonder ons Brussels gewest, zonder ons schoolbestuur dat ons steunt, dan zouden wij veel minder kunnen realiseren.” (F)

”Wij hebben nog steunende VZW’s die rond de school zweven, die de rekeningen betalen die de ouders niet kunnen betalen.” (F)

”Er zijn ook afbetalingsplannen met de stad, het gaat uit van de stad, om toch ergens een beetje aan centen te geraken.” (G)

2.2.2.7 Grootte

Er zijn geen noemenswaardige verschillen op te merken tussen scholen van diverse grootte. Zowel grote, middelgrote als kleine scholen ervaren gelijkaardige invloeden van de doelgroepen op het klas- en schoolgebeuren en voeren gelijksoortige aanpassingen door.

2.2.2.8 OVB-middelen

De analyses van de onderzoeksgegevens volgens het al dan niet beschikken over OVB-middelen tonen geen differentiële resultaten tussen scholen. Noch de omvang noch de aard van de invloeden en aanpassingen die scholen met en scholen zonder OVB-middelen vermelden verschilt.

2.2.3 Conclusie

Algemeen concluderend kunnen we stellen dat de antwoorden op de tweede onderzoeksvraag vrij gelijklopend zijn over de verschillende scholen heen. Tijdens de interviews merken we een grote creativiteit, inventiviteit, flexibiliteit en ‘goodwill’ bij de betrokkenen om met (doelgroep)leerlingen aan de slag te gaan. We stellen vast dat scholen hun beleid, visie en werking in sterke mate afstemmen op de meest zwakke leerlingen. Er zijn dan ook heel wat praktijken op de verschillende niveaus die collectief gelden en toegepast worden, maar wel hun ontstaansbasis vinden in de doelgroepen.

De aanpassingen die we waarnemen op het vlak van aanpak en aanbod, inzet van personeel, inzet van materialen en inzet van financiën spelen in op doelgroepgebonden kenmerken en problemen en zijn veelal aangestuurd vanuit het gelijke kansen ideeëngoed. Op klasniveau vermelden de betrokkenen aanpassingen op didactisch vlak, op pedagogisch vlak en op taalvlak bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’. Ten aanzien van de doelgroep van ‘allochtonen’ vernoemt men daarenboven verschillen op cultureel vlak. Beide doelgroepen vergen ook een deels hogere en deels andere inzet van personeel (vb. BLIO(M)-leerkrachten, TNN-leerkrachten) en inzet van materialen (vb. schoolmateriaal, NT2 materiaal) in de klas. De doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ beïnvloeden volgens bepaalde betrokkenen ook de inzet van financiën, vanwege hun beperkt financieel kapitaal. De aanpassingen die men vernoemt op paramedisch niveau situeren zich voor

beide doelgroepen op praktisch vlak, op taalvlak, op cultureel vlak, op psychologisch vlak en op sociaal vlak. Ook op dit niveau maken de meeste scholen melding van een hogere en/of andere inzet van personeel (vb. logopedisten, sociaal verpleegkundigen) en inzet van materialen (vb. kledij, schoeisel). Op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context signaleert men een aanbod dat inspeelt op de problemen rond contacten, rond communicatie en rond sociale aangelegenheden die zich bij beide doelgroepen afspelen. Wederom signaleert men een deels hogere en deels andere inzet van personeel (vb. sociaal verpleegkundigen, islamleerkracht).

Een tweede horizontale analyse brengt enkele differentiële resultaten aan het licht in de totale onderzoeksgroep naargelang het onderwijstype of de combinatie van onderwijstypes die scholen aanbieden, naargelang het onderwijsniveau, naargelang het aantal doelgroepleerlingen en naargelang de regio waarin de scholen zich bevinden. Uit de bevindingen blijkt dat scholen in drie groepen ingedeeld kunnen worden volgens hun onderwijstype(s). Type 1 en type 3 scholen vermelden uitdrukkelijker de socio-emotionele en/of gedragsproblemen van leerlingen. Kenmerkend voor de scholen die type 4, 6 en 7 aanbieden is het psychologisch aanbod dat inspeelt op de aanvaardings- en verwerkingsproblematiek. Onderwijstypes 2 en 8 onderscheiden zich door de geringere invloeden en aanpassingen rond de taalproblemen bij de doelgroep van 'allochtonen' en door de hogere aanvaardings- en verwerkingsmoeilijkheden rond de handicap en de onderwijsvorm bij de ouders. Samenhangend met het onderwijsniveau en het aantal doelgroepleerlingen kunnen we een aantal tendensen waarnemen. Naarmate het onderwijsniveau of het aantal doelgroepleerlingen stijgt, lijken de invloeden en aanpassingen op paramedisch niveau toe te nemen, lijkt de doelgroep van 'allochtonen' sterker op de voorgrond te treden en lijken de socio-emotionele en gedragsproblemen een grotere stempel te drukken op het klas- en schoolgebeuren. Wat de regio betreft stellen de scholen uit West-Vlaanderen het grote wervingsgebied aan de kaak. Eén school uit het Brussels Hoofdstedelijk gewest kampt met een grote groep niet begeleide buitenlandse minderjarigen uit naburige opvangcentra en een aantal betrokkenen uit de regio Oost-Vlaanderen en Vlaams-Brabant problematiseren de toevloed van anderstalige leerlingen uit grensgemeenten.

De grootte van de school, het onderwijsnet en het al dan niet beschikken over OVB-middelen hebben geen differentieel effect op de resultaten en bevindingen.

De grote overlap die men waarneemt tussen de doelgroep van 'allochtonen' en de doelgroep van leerlingen uit 'kansarme milieus' maakt de grenzen tussen de invloeden en aanpassingen soms troebel. Opmerkelijk is dat bepaalde betrokkenen illegale leerlingen expliciet vermelden. We mogen aannemen dat deze leerlingen vanwege hun kenmerken - die een combinatie zijn van de doelgroep van leerlingen uit 'kansarme milieus' en 'allochtonen' - een extra invloed en aanpassing met zich meebrengen voor de scholen.

De doelgroep van 'residentieel opgenomen kinderen' heeft geen bijzondere impact op het klas- en schoolgebeuren en vergt hierdoor geen aanpassingen. Scholen ervaren ten aanzien van deze doelgroep veeleer een ontlasting aangezien heel wat taken op paramedisch niveau en op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context door internaten en instellingen worden overgenomen.

CONCLUSIE EN BELEIDSAANBEVELINGEN

We sluiten dit rapport af met een conclusie en een aantal beleidsaanbevelingen. Daarbij baseren we ons op de onderzoeksresultaten waarover in het voorgaande luik gerapporteerd werd.

In het kader van de herstructureringsplannen voor het buitengewoon onderwijs - die tot uiting komen in het leezorgkader - en tegen de achtergrond van het gelijke (onderwijs)kansenbeleid wenste men na te gaan of en op welke wijze een correctie voor leerlingen die voldoen aan de GOK-indicatoren wenselijk en/of noodzakelijk is. Om hierop een antwoord te formuleren hebben we deze onderzoeksopdracht geconcretiseerd in twee onderzoeksvragen. Ten eerste zijn we nagegaan of scholen voor buitengewoon onderwijs leerlingengroepen met GOK-kenmerken onderscheiden. Ten tweede hebben we onderzocht of deze groepen een belastende impact hebben op het klas- en schoolgebeuren. Deze onderzoeksvragen hebben we trachten te beantwoorden aan de hand van kwalitatieve interviews bij een heterogeen samengestelde onderzoeksgroep van 20 scholen voor buitengewoon lager en secundair onderwijs.

De antwoorden op onze eerste onderzoeksvraag tonen aan dat de scholen voor buitengewoon onderwijs uit onze onderzoeksgroep gelijkaardige groepen onderscheiden in hun leerlingenpopulatie. De meest voorkomende subgroepen sluiten aan bij de GOK-indicatoren. Het betreft leerlingen uit 'kansarme milieus', 'allochtonen en/of anderstaligen' en 'residentieel opgenomen kinderen'. Daarnaast brengt men ook leerlingen uit 'gegoede milieus', leerlingen uit 'alternatieve gezinsvormen' en leerlingen met 'socio-emotionele en/of gedragsproblemen' ter sprake. Tijdens de interviews bleek de diversiteit binnen deze subgroepen groot te zijn en de afbakening ervan niet steeds evident vanwege overlappingsen. Aansluitend bij eerdere onderzoeksbevindingen stellen we vast dat de scholen voor buitengewoon onderwijs van type 1 en 3 een grotere instroom ondervinden van doelgroep leerlingen.

Op de tweede onderzoeksvraag verklaren de scholen dat het afstemmen van hun aanpak en aanbod, hun inzet van personeel, hun inzet van materialen en hun inzet van financiën op de behoeften van bepaalde doelgroepen een belastende impact heeft op het klas- en schoolgebeuren. Het is opvallend dat heel wat scholen al in grote mate hun visie, beleid en werking op de meest zwakke doelgroepen hebben afgestemd, waar ook andere leerlingen wel bij varen. Naast deze goodwill, bemerken we ook heel wat creativiteit, inventiviteit en flexibiliteit om met deze doelgroepen aan de slag te gaan en om hen maximale leer- en ontwikkelingskansen te bieden.

De doelgroep van 'residentieel opgenomen kinderen' blijkt geen bijzondere negatieve invloed uit te oefenen op het klas- en schoolgebeuren. Aangezien internaten en instellingen enerzijds de eventueel aanwezige beperkingen op financieel, sociaal en cultureel vlak opvangen en anderzijds heel wat taken

opnemen ten aanzien van kinderen, jongeren en ouders (zoals paramedische hulp, communicatie en contacten met het gezin en/of de context), ervaren scholen veeleer een zekere ontlasting bij deze doelgroep. Heel wat scholen beklemtonen dan ook de noodzaak en onmisbaarheid van dergelijke voorzieningen om de essentiële zorg aan deze leerlingen - met veelal een erg grote zorgvraag - te kunnen bieden. Sommige scholen benadrukken zelfs het onevenwicht in ondersteuning - en de daaruit voortvloeiende kansen - ten voordele van de 'residentieel opgenomen kinderen'.

Beleidsaanbeveling 1. Vanwege de ontlastende functie van voorzieningen voor scholen zien wij geen onmiddellijke aanleidingen die een GOK-correctie voor de doelgroep van 'residentieel opgenomen kinderen' zouden billijken.

De meeste scholen ervaren een invloed van de doelgroep van leerlingen uit 'kansarme milieus' op diverse niveaus van het klas- en schoolgebeuren. Hieraan tegemoetkomend maken zij melding van een aantal noodzakelijke aanpassingen in hun werking. De grootste invloeden worden gemeld op het vlak van communicatie en contacten met het gezin en/of de context. Naast de problemen rond contacten en rond communicatie met deze doelgroep beklemtonen zij vooral de verzwarende vanwege allerlei sociale en taakverruimende functies waarmee zij - vanwege hun laagdrempeligheid - geconfronteerd worden. Dit heeft voor gevolg dat het personeel dat deze taken opneemt sterk bevraagd wordt en vanwege de beperkte middelen minder kan doen dan wat zij wenselijk achten. Ook op paramedisch vlak maken veel betrokkenen gewag van een zekere taakverruiming. Heel wat scholen leveren namelijk ook een praktisch, sociaal en pedagogisch aanbod dat inspeelt op het beperkte kapitaal van deze doelgroep bovenop het traditionele aanbod. Het voorzien van dit ruimere aanbod veronderstelt een grotere inzet van personeel en van materialen. Ook op klasniveau stemmen scholen hun aanpak en aanbod af op deze doelgroep. Hier vallen voornamelijk de verschillen in inzet van materialen en financiën op. De meeste scholen treden soepel en creatief op rond deze aspecten en moeten zowel materieel als financieel geregeld bijspringen.

Ofschoon scholen heel wat inspanningen leveren en aanpassingen doen met het oog op het bieden van gelijke onderwijskansen aan alle leerlingen en aan doelgroopleerlingen in het bijzonder stellen zij vast dat zij soms moeten vechten tegen de bierkaai. Zowel in het gezinsmilieu als in de ruimere context en de maatschappij ontwaren de betrokkenen mechanismen die de schoolse inspanningen tegenwerken of soms zelfs tenietdoen. Het betreft hier onder meer de gebrekkige opvoedingsvaardigheden van ouders, het gebrek aan een sociaal netwerk rond het gezin, het grote wervingsgebied en het aanbodtekort en de wachtlijstproblematiek in de jeugdhulpverlening.

Beleidsaanbeveling 2. Opdat scholen de kosten laag kunnen blijven houden voor ouders door aanpassingen te treffen op materieel en financieel vlak moet er een voldoende werkingsbudget

gegarandeerd worden. De invoering van maximumfacturen kan volgens ons enig soelaas bieden bij deze doelgroep, maar zal wellicht niet volstaan.

Beleidsaanbeveling 3. Zowel omwille van de taakverruimende activiteiten als de maatschappelijke belemmeringen waarmee scholen geconfronteerd worden zijn intersectorale samenwerkingsverbanden onontbeerlijk voor een integrale aanpak van kansarmoede. Onderwijs alleen kan nooit gelijke kansen realiseren. Ook andere sectoren zoals welzijn en gezondheid dienen op dat vlak hun verantwoordelijkheid op te nemen. Eerder onderzoek heeft al gewezen op de noodzaak dat scholen samenwerken met diverse partners en zich ontwikkelen tot ‘brede scholen’ (Cré, 2006; Laevers, Van den Branden, & Verlot, 2005). Er dienen met andere woorden duidelijke afspraken gemaakt te worden rond taken, grenzen en verantwoordelijkheden zodat scholen zich kunnen toespitsen op hun kerntaken en niet geacht worden op alle maatschappelijke vragen in te gaan. We dienen hierbij wel rekening te houden met het feit dat de school voor kansarme gezinnen vaak de laagste drempel heeft.

De bevindingen rond de impact van de doelgroep van ‘allochtonen’ vereisen een grotere mate van nuancering. Het begrip allochtoon - zo blijkt tijdens de interviews - dekt vele ladingen. Veel is afhankelijk van allerhande factoren zoals de mate van integratie, de culturele achtergrond en de overlap met andere doelgroepen. De meeste scholen merken toch een belastende invloed van de doelgroep van ‘allochtonen’ op diverse niveaus van het klas- en schoolgebeuren. Hieraan tegemoetkomend doen ze een aantal aanpassingen. De grootste invloeden en aanpassingen worden doorgaans - net zoals bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ - ervaren op het niveau van communicatie en contacten met het gezin en/of de context en op paramedisch niveau. Dit hangt grotendeels samen met taal en culturele kenmerken. Vanwege de taalproblemen merken scholen dat de communicatie met ouders moeilijk verloopt. Om de taalbarrière te overwinnen wordt er soms beroep gedaan op tolken of ander personeel. De culturele verschillen zorgen er op hun beurt voor dat de contacten tussen school en gezin minder evident zijn. Ondanks het feit dat het aanbieden van een taalaanbod tot de traditionele onderwijstaken behoort, vereist dit voor de meeste leerlingen uit deze doelgroep een grotere intensiteit. Dit zorgt ervoor dat paramedici meer op de voorgrond moeten treden en vanwege de beperkte middelen verplicht zijn om het aanbod klassikaal in plaats van individueel te voorzien. Op klasniveau zijn vooral de kordate aanpak en het interculturele aanbod specifiek en typerend voor deze doelgroep. De taalproblemen laten zich minder voelen in onderwijstypes waar alle leerlingen taalzwak zijn zoals type 2 en in onderwijstypes met een sterke paramedische omkadering zoals type 4, 6 en 7. De belasting van deze doelgroep lijkt toe te nemen naarmate het onderwijsniveau en het aantal doelgroepleerlingen stijgen.

Versillende betrokkenen beklemtonen binnen de doelgroep van ‘allochtonen’ nog de illegale leerlingen in het bijzonder. De invloeden en aanpassingen ten aanzien van deze leerlingen zijn vaak

ruimer en een combinatie van deze die bij de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ en ‘allochtonen’ van toepassing zijn.

Ook bij deze doelgroep geven de betrokkenen aan dat het soms dweilen met de kraan open is. Zij zien de vruchten van hun noeste inspanningen vaak teloor gaan door allerlei factoren buiten de schoolmuren. Het betreft hier onder meer de niet Nederlandse taal die in het gezinsmilieu gesproken blijft, de gettovorming en gebrekkige integratie van gezinnen en het grote wervingsgebied.

Beleidsaanbeveling 4. Vanwege de nood aan intensieve taalondersteuning bij leerlingen die omwille van een andere thuistaal het Nederlands onvoldoende beheersen, achten we het zinvol om extra omkadering te voorzien voor scholen met veel van deze leerlingen om zo een gericht aanbod rond taalvaardigheid te kunnen aanbieden.

Beleidsaanbeveling 5. De gebrekkige integratie op zowel taalvlak als op cultureel vlak die we bij heel wat gezinnen opmerken maakt wederom intersectorale samenwerkingsverbanden wenselijk en noodzakelijk. Het lijkt ons zinvol om het onthaalbeleid naar anderstalige ouders toe ook op dat vlak te evalueren en eventueel te optimaliseren. Ouders moeten waar nodig ook geholpen worden in het opnemen van hun opvoedingsverantwoordelijkheid bij de begeleiding van hun kinderen naar maatschappelijke, culturele en schoolse integratie. Het verwerkings- en aanvaardingsproces van de handicap van hun kind kan daarbij een extra aandachtspunt zijn.

Tijdens de interviews brachten heel wat scholen naast de GOK gerelateerde doelgroepen ook de doelgroep van leerlingen met ‘socio-emotionele en/of gedragsproblemen’ te berde. Deze problemen zijn vaak ook een kenmerk van leerlingen uit de eerder vermelde doelgroepen. De aanpak en het aanbod dat men hiertegenover kan stellen ervaart men vaak als ontoereikend en ondoelmatig vanwege de verzwarende van de problematiek.

Tijdens de interviews is gebleken dat zowel de grotere diversiteit en de complexere problematiek van het doelpubliek als de verruiming van de taakinvulling bij sommige betrokkenen heel wat gevoelens van onzekerheid, onmacht, onbekwaamheid en frustratie teweegbrengt.

Beleidsaanbeveling 6. Vanwege de toenemende diversiteit en de complexere problematiek van het doelpubliek en de verruiming van de taken achten we het zeer zinvol om een gedegen opleiding en ondersteuning van personeelsleden tijdens de uitoefening van hun job te bewaken en te garanderen. Bijzondere aandacht voor de pedagogische aanpak van gedragsproblemen is daarbij aangewezen.

Zowel ten aanzien van de doelgroep van leerlingen uit ‘kansarme milieus’ als ‘allochtonen’ stellen we vast dat heel wat beleidsaanbevelingen het onderwijsdomein overstijgen. Eerder hebben we reeds

vermeld dat scholen niet alleen voor gelijke kansen kunnen zorgen, niettegenstaande zij een belangrijke voortrekkersrol hebben. Enerzijds moet ervoor gezorgd worden dat scholen voldoende (personeel, materieel, financieel) uitgerust worden opdat zij een kwalitatief aanbod kunnen leveren waarbij alle leerlingen maximale leer- en ontwikkelingskansen krijgen. Anderzijds moeten ook andere beleidsdomeinen zoals welzijn en gezondheid in deze hun verantwoordelijkheid opnemen zodat de resultaten die scholen boeken beklijven en de slaagkansen toenemen.

Algemene beleidsaanbeveling:

We kunnen besluiten dat ook in het buitengewoon onderwijs een correctie voor de aanwezigheid van ‘kansarme’ en ‘allochtone’ leerlingen (en zeker de combinatie) wenselijk is. Uit ons onderzoek in de huidige context blijkt dat dit wellicht het meest zinvol zal zijn voor de scholen uit cluster 2 van het nieuwe leezorgkader, op voorwaarde dat scholen uit cluster 3 en cluster 4 voldoende omkaderd blijven om een goed basisaanbod aangepast aan de complexe noden van hun leerlingen te kunnen bieden. De extra omkadering en financiering die deze correctie oplevert, kan best ingezet worden voor de uitwerking van een gericht aanbod aangaande taalvaardigheid, het aanbieden van onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aan kansarme en allochtone gezinnen en het opnemen van de (laagdrempelige) sociale functie in een netwerk met partners uit andere sectoren. Bij de toekenning van de bijkomende middelen zou men kunnen overwegen om ook rekening te houden met het aandeel van de doelgroepleerlingen in de schoolpopulatie.

BIBLIOGRAFIE

Cré, J. (2006). *GOKken op de toekomst. Het GelijkeOnderwijsKansenbeleid in Vlaanderen*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Ghesquière, P. (1993). *Multi-problemgezinnen: Problematische hulpverleningssituaties in perspectief*. Leuven: Garant.

Ghesquière, P. & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. (pp. 192-213) Amsterdam: Boom.

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*. LAO-rapport nr.10.

Laevers, F., Van den Branden, K., & Verlot, M. (2005). *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*.

Vandenbroucke, F., Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming (2004). *Beleidsnota 2004-2009. Onderwijs en Vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel.

Vandenbroucke, F., Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming (november, 2004). *Gelijke onderwijskansen, meer dan een GOK-decreet*. Toespraak van de Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming. <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/1124-toespraakGOK.htm>

Vandenbroucke, F., Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming (oktober, 2005). *Nationale contactdag HIVA School+/Ecole+. Gelijke Onderwijskansen in België: een blik over de taalgrens*. Toespraak van de Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming. <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/051020-contactdag.htm>

Vandenbroucke, F., Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming (november, 2006a). *Ontwerp van conceptnota. Leerzorg*.

Vandenbroucke, F., Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming (november, 2006b). *Leerzorg: een tienjarenplan om elk kind en elke leerling de zorg te geven die ze nodig*

hebben. Toespraak van de Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming.

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/061117-leerzorg.htm>

Vanderpoorten, M., Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming (2002). *Discussietekst. Maatwerk in Samenspraak. Een vernieuwd beleid voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften*. <http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0201/MaatwerkTekst.pdf>

Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I., & Vanhoof, J. (2004). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press.

Vlaamse Gemeenschap (2002). Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I.

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298>

Vlaamse Gemeenschap (2005). *Gelijke onderwijskansen voor elk kind... scholen maken er werk van!* Brussel.

Vlaamse Regering (2006). *Vrind 2006: Vlaamse regionale indicatoren*. Studiedienst van de Vlaamse Regering. Brussel: Vlaamse gemeenschap.

http://aps.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/pdf/vrind2006/05_Onderwijs_2006.pdf

BIJLAGEN

Bijlage 1 Onderzoeksgroep

Bijlage 2 Interviewleidraad directie en paramedici

Bijlage 3 Interviewleidraad leerkrachten

Voorstelling van de onderzoekers

Voorstelling van het onderzoek

Begin januari heeft het Centrum voor Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven de opdracht gekregen van de Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandebroucke om een onderzoek uit te voeren naar de diversiteit in de leerlingenpopulatie van het buitengewoon onderwijs en de implicaties hiervan voor het klas- en schoolgebeuren.

De bedoeling van het onderzoek is tweeledig. In eerste instantie willen we inzicht verwerven in de diversiteit van de leerlingenpopulatie van scholen voor buitengewoon onderwijs. In tweede instantie willen we achterhalen of en op welke manier eventuele doelgroepen binnen de leerlingenpopulatie het klas- en schoolgebeuren beïnvloeden.

Het onderzoek wordt opgezet in het buitengewoon basisonderwijs en in het buitengewoon secundair onderwijs. Omwille van het korte tijdsbestek van deze opdracht hebben we een twintigtal scholen geselecteerd. Bij deze selectie hebben we getracht om de verscheidenheid van scholen voor buitengewoon onderwijs zo goed mogelijk in beeld te krijgen, door scholen te betrekken uit verschillende regio's, uit verschillende onderwijsnetten, van verschillende groottes, met verschillende types (BuLO) en verschillende opleidingsvormen (BuSO).

DEEL I

1. a) Kunnen jullie bepaalde groepen van leerlingen onderscheiden binnen de totale leerlingenpopulatie van deze school?
b) Welke kenmerken hebben de leerlingen die tot deze doelgroep(en) behoren en waarom zien jullie het als een aparte doelgroep?
c) Hoeveel leerlingen maken ongeveer deel uit van deze doelgroep(en)?

Bijvragen

2. Zien jullie ook verschillen tussen leerlingen op het vlak van socio-economische kenmerken?
3. Zien jullie ook verschillen tussen leerlingen op het vlak van cultureel-etnische kenmerken?

DEEL II (per doelgroep)

1. a) Vragen deze leerlingen een andere aanpak van de leerkracht of een ander aanbod in de klas?
b) Vragen deze leerlingen een andere aanpak van de paramedici of een ander aanbod op paramedisch vlak?
c) Zijn er bij deze doelgroep verschillen op het vlak van communicatie en contacten met de gezinnen en de context?
2. a) Hebben deze leerlingen een invloed op de aard of de hoeveelheid van materialen die er gehanteerd worden en op de manier waarop deze ingezet worden in de klas?
b) Hebben deze leerlingen een invloed op de aard of de hoeveelheid van materialen die er gehanteerd worden en op de manier waarop deze ingezet worden op paramedisch vlak?
3. a) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de wijze waarop het personeel wordt ingezet of op het soort of de hoeveelheid personeel dat wordt ingezet in de klas?
b) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de wijze waarop het personeel wordt ingezet of op het soort of de hoeveelheid personeel dat wordt ingezet op paramedisch vlak?
c) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de wijze waarop het personeel wordt ingezet of op het soort of de hoeveelheid personeel dat wordt ingezet op het vlak van communicatie en contacten met de gezinnen en de context?
4. a) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de inzet van de financiën op het niveau van de klas?

- b) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de inzet van de financiën op paramedisch vlak?
 - c) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de inzet van de financiën op het vlak van de communicatie en contacten met de gezinnen en de context?
5. Ervaren jullie de invloeden en implicaties van deze doelgroep in de klas, op paramedisch vlak of op het vlak van communicatie en contacten met de gezinnen en de context als een extra belasting?
 6. Hebben deze leerlingen een andere invloed op jullie persoonlijk functioneren of emotioneel welbevinden?
 7. Merken jullie verschillen in de doelen die voor deze leerlingen opgesteld en nagestreefd worden?
 8. Merken jullie verschillen in de algemene of vakspecifieke prestaties van deze leerlingen?

Voorstelling van de onderzoekers

Voorstelling van het onderzoek

Begin januari heeft het Centrum voor Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven de opdracht gekregen van de Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke om een onderzoek uit te voeren naar de diversiteit in de leerlingenpopulatie van het buitengewoon onderwijs en de implicaties hiervan voor het klas- en schoolgebeuren.

De bedoeling van het onderzoek is tweeledig. In eerste instantie willen we inzicht verwerven in de diversiteit van de leerlingenpopulatie van scholen voor buitengewoon onderwijs. In tweede instantie willen we achterhalen of en op welke manier eventuele doelgroepen binnen de leerlingenpopulatie het klas- en schoolgebeuren beïnvloeden.

Het onderzoek wordt opgezet in het buitengewoon basisonderwijs en in het buitengewoon secundair onderwijs. Omwille van het korte tijdsbestek van deze opdracht hebben we een twintigtal scholen geselecteerd. Bij deze selectie hebben we getracht om de verscheidenheid van scholen voor buitengewoon onderwijs zo goed mogelijk in beeld te krijgen, door scholen te betrekken uit verschillende regio's, uit verschillende onderwijsnetten, van verschillende groottes, met verschillende types (BuLO) en verschillende opleidingsvormen (BuSO).

DEEL I

1. a) Kunnen jullie bepaalde groepen van leerlingen onderscheiden binnen de totale leerlingpopulatie van deze school?
- b) Welke kenmerken hebben de leerlingen die tot deze doelgroep(en) behoren en waarom zien jullie het als een aparte doelgroep?
- c) Hoeveel leerlingen maken ongeveer deel uit van deze doelgroep(en)?

Bijvragen

2. Zien jullie ook verschillen tussen leerlingen op het vlak van socio-economische kenmerken?
3. Zien jullie ook verschillen tussen leerlingen op het vlak van cultureel-etnische kenmerken?

DEEL II (per doelgroep)

4. a) Vragen deze leerlingen een andere aanpak van de leerkracht of een ander aanbod in de klas?
 - b) Vragen deze leerlingen een andere aanpak van de paramedici of een ander aanbod op paramedisch vlak?
 - c) Zijn er bij deze doelgroep verschillen op het vlak van communicatie en contacten met de gezinnen en de context?
-
5. a) Hebben deze leerlingen een invloed op de aard of de hoeveelheid van materialen die er gehanteerd worden en op de manier waarop deze ingezet worden in de klas?
 - b) Hebben deze leerlingen een invloed op de aard of de hoeveelheid van materialen die er gehanteerd worden en op de manier waarop deze ingezet worden op paramedisch vlak?
-
6. a) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de wijze waarop het personeel wordt ingezet of op het soort of de hoeveelheid personeel dat wordt ingezet in de klas?
 - b) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de wijze waarop het personeel wordt ingezet of op het soort of de hoeveelheid personeel dat wordt ingezet op paramedisch vlak?
 - c) Heeft deze doelgroep gevolgen voor de wijze waarop het personeel wordt ingezet of op het soort of de hoeveelheid personeel dat wordt ingezet op het vlak van communicatie en contacten met de gezinnen en de context?

7. Ervaren jullie de invloeden en implicaties van deze doelgroep in de klas, op paramedisch vlak of op het vlak van communicatie en contacten met de gezinnen en de context als een extra belasting?
8. Hebben deze leerlingen een andere invloed op jullie persoonlijk functioneren of emotioneel welbevinden?
9. Merken jullie verschillen in de doelen die voor deze leerlingen opgesteld en nagestreefd worden?
10. Merken jullie verschillen in de algemene of vakspecifieke prestaties van deze leerlingen?