

# Laatstekansonderwijs. Een schreeuw voor alternatieve pedagogische modellen in een superdiverse jongerencultuur

*Maarten Van Opstal*

In deze tijden van globalisering wordt onze samenleving en vooral onze urbane maatschappij gekenmerkt door een steeds groeiende 'superdiversiteit' (Vertovec, 2006). Deze vorm van diversiteit verschilt sterk van diegene die het gevolg was van de vorige naoorlogse migratiegolf en loopt gelijk met een enorme groei in diversiteit en complexiteit van achtergronden van mensen die in deze (urbane) samenleving wonen. Het gezicht en de dynamiek van migratie verandert, met een directe impact op het onderwijs in verstedelijkt Vlaanderen. Deze maatschappelijke veranderingen moeten als concrete en feitelijke sociale veranderingen erkend worden (Blommaert en Van Avermaet, 2008: 116-117).

'De migrantenpopulatie wordt meer en divers, ze wordt superdivers. En om met die superdiversiteit om te gaan, is er geen gemeenschappelijke politiek. (DM 6/2/2012: 17)'

De manier waarop we met deze diversiteit omgaan in ons onderwijs en onze maatschappij zal onvermijdelijk mee moeten veranderen. Centrale begrippen en pedagogische modellen van ons onderwijsdenken worden door deze omwentelingen uit balans gebracht en moeten grondig herzien worden.

Dit artikel wenst een reflectie te bieden over onze huidige aanpak van jongeren in ons onderwijs en meer specifiek het Vlaams (deeltijds) beroepsonderwijs, een tak van ons onderwijsnet die meer dan andere vormen van onderwijs – zeker in urbane leefomgevingen – accuut geconfronteerd wordt met de multiculturalisering en globalisering van onze samenleving. Vanuit persoonlijke ervaringen, gebaseerd op meer dan drie jaar participierend etnografisch onderzoek in zowel het deeltijds beroepsonderwijs in Borgerhout, als onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN), en literatuurstudie hoop ik een schets te kunnen geven van de jongeren binnen deze onderwijsvormen en het Vlaams onderwijs in het algemeen. Hoe deze jongeren en hun identiteit vaak in schril contrast staan met nog steeds heersende klassieke pedagogische modellen binnen dit onderwijs. Welke nieuwe inzichten recent onderzoek ons bieden rond intercultureel onderwijs. Welke rol cultuur en meer specifiek de jongerencultuur kan hebben voor het aanpassen van pedagogische modellen. Welke rol de differentiatie en integratie van populaire cultuur hierbij mogelijk kan spelen door onder andere het teruggedrijven van conflictsituaties.

Een eerste probleem in de benadering van jongeren en cultuur in het algemeen is de vaak te enge, niet-dynamische benadering van het concept *cultuur* zelf. In vele beleidsmatige maatregelen ter bevordering van culturele diversiteit wordt te sterk de klemtoon

gelegd op de betekenis van het etnisch-cultureel groepspostulaat. Cultuur leeft echter en verandert onder invloed van identiteitsdynamieken en machtswerkingen hierop. De individuele lokale mens speelt hierin dé actieve rol. Deze mens is aldus de motor van onze samenleving, onze cultuur (Pinxten, 1994).

## Een analyse

### *Jongeren, diversiteit en identiteit*

Jongeren in al hun diversiteit vormen de essentie van ons onderwijs, maar worden al te vaak gedwongen zich eenzijdig aan te passen aan traditionele eurocentrische ‘pedagogisering’ (Depaepe, 1998). Volgens Bourdieu reproduceert en bevestigt het onderwijs hoofdzakelijk zichzelf – en de middenklasse – en volgens Foucault is het verworden tot een maatschappelijke machtsapparaat (Bourdieu en Passeron, 1990 en Foucault, 1975). Nieuwe hedendaagse pedagogische modellen moeten leraars in staat kunnen stellen constructief om te gaan met de dynamische diversiteit van jongeren.

---

**Door het watervalstelsel in ons Vlaams onderwijssysteem is deeltijds beroeps-onderwijs voor velen spijtig genoeg een laatstekansonderwijs: ze belanden hier pas na een aantal zware teleurstellingen in hun schoolloopbaan. Dus is het belangrijk om de juiste beslissingen te nemen, je leven goed te heroriënteren en je zelfbeeld terug op te krikken door positieve ervaringen.**

---

### *Laatstekansonderwijs*

Door het watervalstelsel in ons Vlaams onderwijssysteem is deeltijds beroeps-onderwijs voor velen spijtig genoeg een laatstekansonderwijs geworden. De keuze voor deze minder bekende vorm van onderwijs is vaak eerder een negatief dan een positief gemotiveerde beslissing. Leerlingen belanden hier pas na een aantal zware teleurstellingen in hun schoolloopbaan. Op dit punt wordt het als leerling belangrijk om de juiste beslissingen te nemen, je leven goed te heroriënteren en je zelfbeeld terug op te krikken door positieve ervaringen. Aangezien deze leerlingen geen succesvolle schoolloopbaan hebben mogen meemaken in ASO, TSO of BSO moet worden gezocht naar alternatieve pedagogische methodes die nauw aansluiten bij de leefwereld en noden van deze vaak kwetsbare jongeren. Diversiteit wordt daarbij een absolute norm<sup>1</sup>.

### *Participatie in de reële context*

Door meer kansen te geven aan creatieve en dynamische werkvormen als kunsten, workshops, klasdiscussies en audiovisuele media kan men beter aansluiting vinden met de leefwereld van deze leerlingen en kan men inspikken op de dynamische motor van cultuur en diversiteit (Pinxten, 2003). Hierdoor kan een school haar leerlingen beter begeleiden naar een actief leven als cultuurparticipant en dit in een reële context en leefomgeving, i.p.v. mensen louter te herbevestigen in een rol van passieve cultuurconsument (Van Opstal, 2006). Algemeen vormende disciplines zoals kunst, religie en geschiedenis (liberal arts) ontbreken momenteel nog in bijna alle onderwijsniveaus van BSO tot hoger onderwijs (DM 31/8/2011: 31).

### *Recent onderzoek*

Laten we even kijken naar enkele inzichten uit recent onderzoek over intercultureel onderwijs. Onze multiculturele samenleving wordt veelal benaderd vanuit een zuiver ethisch en politiek perspectief. Normatieve en ideologische standpunten vormen hierbij vaak het belangrijkste uitgangspunt van discussie. Men poogt hierbij via onderzoek en het doorvoeren van veranderingen ethisch-politieke idealen te verwezenlijken (Verlot en Sierens, 1997). Wetenschappelijke studie van onze multiculturele samenleving blijft meestal beperkt tot een analyse van de maatschappelijke context en instituten en hun invloed op mens en groep. We krijgen dan een beeld van onder andere kansongelijkheid van groepen of afhankelijkheid van individuen van globale processen, waarbij men een top-downbenadering hanteert. Sociale en globale structuren zijn hiervan het uitgangspunt. Onderzoek rond minderheidsgroepen analyseert meestal hoofdzakelijk socio-economische, etnische en gendergerelateerde contextfactoren (Soenen, 1998). De alledaagse realiteit van de mensen en leerlingen bestaat echter uit meer dan deze 'objectieve contextfactoren' (Gallimore, 1994), maar 'empirisch onderzoek over omgaan met verscheidenheid is veeleer schaars (Verlot en Sierens, 1997)'.

### *Cultuur als betekenisgeving*

Analyses die vertrekken van de betekenissen die mensen geven aan hun huidige maatschappelijke realiteit zijn evenzeer van het grootste belang (Geertz, 1994). Een school kan als ideale ontmoetingsplaats en onderzoekscentrum dienst doen om de effectieve noden en behoeften van lokale buurten te achterhalen, toetsen, er samen aan te werken en er opnieuw over te praten. Zo kan men spontaan komen tot een bottom-upanalyse. Ik denk hierbij aan enkele bredeschoolprojecten in Antwerpen en Brussel, waarbij men poogt de school in te kapselen in de buurt door eveneens andere sociale activiteiten onder te brengen binnen de school om de sociale cohesie van de buurt te bevorderen. Een hoge aanwezigheid van diversiteit impliceert een hoge graad van diversiteit in kennis, benaderingswijzen, filosofie, kunsten, ... Het biedt betere mogelijkheden om samen te leven, omdat de oplossingen vorm kregen via de eigenlijke mensen die ze zullen moeten waarmaken, binnen hun eigen waarden- en normensysteem (Van Opstal, 2006).

### *Leerlingen- en jongerencultuur*

Etnografisch onderzoek leerde ons het volgende over de leerlingencultuur (De Munter & Soenen, 1997). Leerlingen kennen een verscheidenheid aan interactiewijzen. Ruth Soenen onderscheidt er drie:

- kind-interactiewijze (thuiscontext, familie, culturele achtergrond)
- leerling-interactiewijze (als leerling binnen de school) : meest permanent aanwezig (omvat routinematige gedragingen op school)
- jongeren-interactiewijze (omgang met de peergroep)

Binnen deze laatste jongereninteractiewijze vinden we bruikbare gemeenschappelijke kenmerken. Ongeacht etnische of culturele achtergrond vertonen jongeren gemeenschappelijke interesses, hebben zij specifieke vaardigheden en een eigen manier van communiceren. Deze drie zijn onderling met elkaar verweven.

1. Interesses: Sensatie, alles uit het commerciële circuit, interesse voor persoonlijke gegevens. Hierbinnen kunnen kinderen ongeacht geslacht of achtergrond zonder problemen met elkaar omgaan.
2. Vaardigheden: Deze worden meestal niet als vaardigheden (h)erkend door scholen. Ze worden meestal als niet relevant of storend voor het leerproces gezien.<sup>2</sup>
3. Manier van communiceren: Spontane manier, gekenmerkt door vormelijke stijl-aspecten: Associaties, het letterlijk nemen van boodschappen, ingaan op vormelijke aspecten, achtergrondgeluidjes produceren. (De Munter & Soenen, 1997)

Het gaat hier duidelijk om een vorm van combinatievaardigheid! De leerlingen kunnen werken en leren in een voor de meeste leerkrachten chaotische omgeving.

### *Conflict*

Etnografisch onderzoek toonde ons verder dat leerlingen dagelijks op school gebruiken van deze drie interactiewijzen, met onderlinge wisselwerking (Verlot, 1997; De Munter & Soenen, 1997). De jongereninteractiewijze speelt hierin een prominente en cruciale rol, zowel in de omgang met elkaar als met de leerkrachten. De meeste conflicten tussen leerkrachten en leerlingen ontstaan op het breukvlak tussen jongereninteractiewijze en leerlinginteractiewijze. Het gebruiken en de appreciatie van deze interactiewijze door leraars is bepalend voor het verloop van hun eigen interactie met de leerlingen. Leerlingen hanteren een aantal weerstandsmechanismen tegenover de schoolse cultuur (redelijk vertoog, straffen, ...). De handelingen die voortkomen uit deze interactiewijze worden meestal als contraproductief beschouwd voor het pedagogisch project.

‘Volgens velen hebben deze kinderen in de eerste plaats structuur in hun leven nodig. Door deze fundamentele/principiële negatieve basishouding van leerkrachten tegenover de jongereninteractiewijze wordt er in hun interactie met de leerlingen een soort van voortdurend, onderhuids conflictueus klimaat of gevoel geïnstalleerd. (Soenen, 1998)’

Dit kan leiden tot polarisatie, controleverlies en machtsstrijd.

### *Differentiatie*

Leerkrachten die echter een meer gedifferentieerd beeld hebben van de wereld van de leerlingen kunnen dit tijdens de lessen benutten en zijn in staat te anticiperen. Ze laten de jongeren toe verschillende registers te hanteren waardoor de jongeren niet direct in een pedagogisch model gedwongen worden. (Soenen, 1997)

Populaire cultuur vormt een erg belangrijk thema binnen deze jongerencultuur. Het overstijgt eveneens de etnische indelingen.

‘Populaire cultuur is een element dat constructief kan worden opgenomen in het schoolleven. Het gaat hierbij niet om het overnemen van commerciële spelletjes maar wel om het opnemen van wat leerlingen er zelf mee doen en welke betekenis zij eraan geven. (Soenen, 1998)’

### *Diversiteit en populaire cultuur*

Integratie van culturele diversiteit en (populaire) jongerencultuur in het onderwijs, kan helpen om leerlingen beter te bereiken, te begrijpen en conflicten te vermijden. Via integratie van beide thema's kunnen we leerlingen leren en toelaten om mee te denken over maatschappelijke problemen die iedereen aanbelangen als consument: consumptiepatronen en –gedrag, geweld, discriminatie, vooroordelen en genderproblematiek. Hiermee kunnen we vanuit de basis van de maatschappij meewerken aan een duurzame ontwikkeling van onze maatschappij en buurt. (Van Opstal, 2006)

### *Audiovisuele kennismaatschappij*

Als voorbeeld van nieuwe creatieve en dynamische ontwikkelingen – die terug te vinden zijn in onder andere de populaire jeugdcultuur – schetsen we het belang van audiovisuele cultuur en audiovisuele vorming voor onderwijs aan jongeren (Goegebuer, 2004 & Pinxten, 2003). Nieuwe maatschappelijke en technologische ontwikkelingen dompele leerlingen onder in een hoogtechnologische audiovisuele kennismaatschappij. De jeugd komt via vele multimediale wegen (internet, spelconsoles, televisie, gsm, populaire cultuur, ...) snel in aanraking met de meest uiteenlopende informatie, beelden en geluiden. Om kritisch te leren omgaan met deze golf van gegevens en het ontstaan van beeldvorming met daarmee gepaard gaande vooroordelen, moeten jongeren nieuwe vaardigheden aanleren. De leerkracht krijgt hierbij een centrale rol om jongeren te begeleiden in dit ontdekkingsproces en hen de nodige vaardigheden aan te reiken. Indien leerkrachten en scholen niet inpassen op nieuwe evolutietrends binnen de maatschappij dreigen ze snel te vervreemden van hun eigen leerlingen.

Uit onderzoek komt naar voor dat 70 procent van de leerkrachten (kleuter, lager, secundair en lerarenopleiding) het interessant zou vinden navorming over audiovisuele cultuur te volgen, meer bepaald over manieren om audiovisuele cultuur te integreren in de klaspraktijk (Goegebuer, 2004: 172). Het audiovisuele beeld komt momenteel meestal slechts aan bod ter illustratie of staving van een lesinhoud. De aandacht voor actuele ontwikkelingen en het doordacht gebruik van multimediale vormen, voor kritische en zinvolle omgang met informatie en met beïnvloeding door media worden nochtans expliciet benadrukt in de beroepsprofielen en basiscompetenties en typefuncties van de leerkrachten: 'de leerkracht als cultuurparticipatant, als innovator en onderzoeker, als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en als opvoeder.'

### *Conclusie*

Integratie van spontaneïteit, creativiteit en dynamiek (eigen aan de leerlingen en jongerencultuur) in nieuwe pedagogische modellen voor het intercultureel onderwijs is een absolute noodzaak. (The Robinson Report, 1999) De constructivistische leerstrategieën (cf. Piaget, 1969 en Vygotsky, 1962) vormen hierin een boeiende uitdaging. Vygotsky geeft expliciet een plaats aan de socio-culturele context binnen de ontwikkelingscontext. Vygotsky stelt dat het uiteindelijk de lerende zelf is die kennis construeert door directe interactie met de omgeving en de realiteit. Iedere persoon gebruikt zijn eigen 'tools' om te leren via sociale interactie. 'Kennis is gebaseerd op sociale interactie (Weinberg & Gavelek, 1987).'

De leerling leert bij via een proces van zelfstandige kennisverwerving. Hij wordt geplaatst in realistische probleemsituaties en doet nuttige ervaring op. De leerling ontdekt de wereld zelf. Jerome Bruner introduceerde hiervoor de term *'discovery learning'*. *'Insofar as possible, a method of instruction should have the objective of leading the child to discover for himself (Bruner, 1962).'* Hierbij leert de leerling door in een echte context te werken en sociaal te interageren.

Een nieuw intercultureel pedagogisch model heeft hierbij zeker de volgende noden:

- Naast onderzoek naar socio-culturele en economische objectieve factoren is er nood aan kwalitatief etnografisch onderzoek naar de subjectieve belevingen van contextfactoren. Welke betekenissen geven mensen, leraars, leerlingen zelf? (Suárez-Orozco, 1995)
- Onderzoek naar en integratie van kennis over populaire cultuur en jongerencultuur in het onderwijs is nodig om niet verder te vervreemden van deze jongeren.

### Actuele discussies

In de volgende paragrafen wil ik bovenstaande analyse en betoog pogen te situeren binnen enkele actuele discussies binnen het onderwijsdiscours en recente uitspraken in de media.

Hoe ons onderwijsstelsel verder dreigt te vervreemden van onze jongeren en de huidige (onderwijs)realiteit werd al meermaals aan de kaak gesteld. De bestaande kloof tussen het beleid en de realiteit van bijvoorbeeld taalonderwijs voor anderstaligen werd op de korrel genomen door Blommaert en Van Avermaet (2008). Soenen (1998: 294) stelt dat de meeste conflicten op school zich hoofdzakelijk situeren op het breukvlak tussen leerlingeninteractiewijze en jongereninteractiewijze, zoals hierboven beschreven. De jongeren hanteren hoofdzakelijk elementen uit de jongerencultuur om het lesverloop te verstoren. Dit staat in contrast met het doorgaans per definitie toekennen van een problematisch karakter aan de kloof tussen school- en thuiscultuur. Voor Soenen (1998: 300) is het echter niet denkbeeldig dat in de interactiewijze tussen school en migrantenouders deze kloof tussen thuis- en schoolcultuur een veel prominentere rol krijgt. Om de ouders te betrekken bij het onderwijs van hun kinderen zal dus sterker moeten worden ingespeeld op de context van deze thuissituaties (vb. ongeschoolde ouders, analfabetisme, anderstaligheid, kansarmoede, cultuurverschillen, ...). De aanpak van klasconflicten vereist een dieper inzicht in de jongerencultuur.

### *Onschoolbare jeugd*

Recente uitspraken in de media omtrent 'onschoolbare' jongeren door zowel minister van onderwijs Pascal Smet als directeur-generaal van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) Mieke Van Hecke deden veel stof opwaaien (DS, 23/11/2011). Deze uitspraken neigen alle naar een ernstige vorm van defaitisme binnen het huidig beheer van ons Vlaams onderwijsnet. De sterke groei in diversiteit en complexiteit van achtergronden van leerlingen in onze samenleving kunnen begrip

opwekken voor enige moedeloosheid over onze toekomstige schoolgaande generaties, maar mijns inziens doen dergelijke uitspraken waarschijnlijk meer kwaad dan goed voor deze problematiek.

De huidige tendens in onze maatschappij om jongeren, groepen, mensen, ... te bestempelen met labels en andere krachttermen is volgens mij een kwalijk gevolg van onze neiging tot vakjesdenken. Dergelijke stigmatiseringen zijn veelal buiten proportie, leggen de oorzaak van problematieken hoofdzakelijk binnen de psychologie van betreffende personen zelf en neigen bijgevolg naar een absoluut behavioristische benadering. Hierbij wordt de contextuele realiteit van mensen ontkend en elk gedrag zou dus worden veroorzaakt als een algemeen geldende reactie op een impuls van de eigen menselijke psyche. De jongere zelf krijgt bijgevolg de volledige schuld op zich.

Eenzelfde semantische neiging en negatieve connotatie van een term als 'onschoolbaar' vinden we terug in erg populaire verwoordingen als 'hangjongeren', 'probleemkinderen', 'jeugd-delinquenten' of zelfs 'allochtone jeugd'. We kunnen moeilijk stellen dat dergelijke terminologie rekening houdt met diversiteit en contextuele verschillen, maar wel dat ze zuiver vertrekken vanuit één enkel 'kenmerk' – stigma? – waarop de jongere wordt afgerekend, en in een bepaalde groep wordt afgezonderd – lees: in een vakje wordt gestoken. Hierin zie ik een fundamentele of principiële negatieve basishouding, waarover we al spraken in de paragraaf over conflict. Om de woorden van ex-minister van onderwijs Frank Vandenbroucke te gebruiken in het kader van de huidige economische crisis en algemene besparingsronde: 'Zonder toekomstperspectief kan je geen braaf gedrag verwachten (*Terzake*, CANVAS, 30/1/2012).' Een toekomstbeeld zonder kans op werk of een succesvolle schoolcarrière is desastreus voor het zelfbeeld van een leerling.

Het merendeel van de als 'probleemjongeren' – of in de context van deze paragraaf 'onschoolbare' jongeren – bestempelde jeugd voelt zich reeds lang verworpen en uitgespuugd door onze samenleving. Elke extra vorm van uitsluiting of stigmatisering zal dit gevoel enkel versterken en bevestigen. Daarenboven hebben deze jongeren vaak te kampen met een erg negatief zelfbeeld, als gevolg van voorgaande teleurstellingen in hun schoolloopbaan of levensloop. Door de klassering als 'probleemgeval' zal dit zelfbeeld enkel bevestigd worden, met als gevolg een ernstig gevaar voor een self-fulfilling prophecy. Eén op tien leerlingen lijdt reeds aan een ernstige vorm van faalangst, door (te) hoge verwachtingen van de ouders, de school of zichzelf, in onze prestatie maatschappij<sup>3</sup>. Ten laatste zal een stigmatisering enkel versterkt worden door het antiautoritaire karakter van de 'straatcultuur' die meer en meer alle onderwijsvormen binnensluipt<sup>4</sup>.

### *Segregatie?*

De vraag van Van Hecke voor speciale opvang voor deze 'onschoolbare' jongeren in begeleidingsinitiatieven 'ergens tussen onderwijs, welzijn en stedelijk beleid in' lijkt op een verwijdering van deze jeugd uit het onderwijsnet. Deze neiging tot segregatie druist in tegen het recht op onderwijs: 'Een ieder heeft recht op onderwijs ... <sup>5</sup>.' Verder wordt door dit recht gesteld dat aan de ouders in de eerste plaats het recht toekomt het soort van onderwijs voor hun kinderen te kiezen. Indien jongeren buiten het onderwijs worden geplaatst, wordt dit recht volledig ontnomen. Bovendien zijn binnen het onderwijssysteem procedures gecreëerd – die accuraat dienen te worden opgevolgd door de school – om te vermijden dat leerlingen te snel of enkel op basis van individuele

conflicten kunnen verwijderd worden uit een school. Dit alles duidelijk ter bescherming van iedere individuele leerling. Deze procedures en het recht op onderwijs worden volgens mij door Van Hecke – bij een vraag voor ‘speciale’ opvang – niet gerespecteerd. De vraag van Van Hecke voor speciale opvang voor ‘onschoolbare’ jongeren in begeleidingsinitiatieven ‘ergens tussen onderwijs, welzijn en stedelijk beleid in’ lijkt op een verwijdering van deze jeugd uit het onderwijsnet. Deze neiging tot segregatie druist in tegen het recht op onderwijs.

Minister Smet wil het probleem van ‘onhandelbare’ jongeren aanpakken en vermijden dat deze groep groter wordt. Hiervoor wil hij voorstellen voorleggen aan de Vlaamse regering die in het schooljaar 2012-2013 kunnen ingaan. Gelukkig voelt de minister niets voor het oprichten van aparte scholen en ijvert hij voor een individuele aanpak op maat – liefst tijdelijk – zodat integratie in het reguliere onderwijs mogelijk blijft. Maar zelfs tijdelijke afzondering kan in onze maatschappij lijden tot definitieve stigma’s. Ik stel mij dan ook de vraag of deze visering van een specifieke groep of de creatie van een groepspostulaat niet in dezelfde lijn ligt als het voorstel voor een verbod op (regulier) onderwijs aan ‘illegalen’, waarbij eveneens het recht op onderwijs werd geïmagineerd. Mensenrechten lijken steeds meer elders belangrijker te zijn dan in België zelf (DS, 27/5/2011: 28-29).

---

**De vraag van Van Hecke voor speciale opvang voor ‘onschoolbare’ jongeren in begeleidingsinitiatieven ‘ergens tussen onderwijs, welzijn en stedelijk beleid in’ lijkt op een verwijdering van deze jeugd uit het onderwijsnet. Deze neiging tot segregatie druist in tegen het recht op onderwijs.**

---

### *Segregatie als traditie*

Segregatie is reeds lang een kenmerk van het Vlaams onderwijs. Het bestaan van ‘blanke’ en ‘concentratiescholen’ is nog steeds een feit.

‘De sociale segregatie zit ingebakken in ons onderwijssysteem.’  
(DS, 10/2/2010: 4-5)

Wanneer ik naar mijn eigen onderrichtserving als leerkracht kijk, heb ik enkel gewerkt in scholen die bijna zuiver bestaan uit ‘allochtone’ leerlingen. Gemiddeld zaten er 1 tot 2 (of geen) blanke Belgen in mijn klasgroepen. Mijn ervaring als leerling zelf is echter anders. De klassen waarvan ikzelf deel uitmaakte, bestonden enkel uit blanke middenklasseleerlingen. Dit duidt volgens mij op een ernstige historische achterstand en het collectief falen van België qua interculturalisme in het onderwijs, en een culturele hegemonie van de dominante klasse.

Onderwijs wordt nog steeds georganiseerd vanuit het ‘reguliere’ sociale middenveld. Ik bestempel dit persoonlijk als een elitecultuur, verwijzend naar de theorieën van Pierre Bourdieu met betrekking tot het sociaal-cultureel kapitaal. Veel problemen binnen het huidige onderwijs zie ik dan ook als *conflicts of cultural contexts* (Mills, 1956), als een collectief falen door een jarenlang scheef beleid op het gebied van interculturalisering en het creëren van een sociale mix binnen het onderwijs. Inclusief onderwijs is geen feit in ons land en werd vaak eerder gezien als problematisch (DS, 10/2/2010: 4-5; DS, 10/2/2010: 4; DS, 10/2/2010: 5 ).



Het belang van inclusie en diversiteit werd grondig onderzocht en resulteerde voorheen in een internationaal charter (*European youth charter on inclusion and diversity in education*). Mijn persoonlijke ervaring leert mij dat minder problemen te bespeuren zijn in erg diverse klasgroepen met leerlingen van verschillende culturele achtergronden. Problemen duiken op in zogenaamde 'concentratieklassen' waarin leerlingen uit dezelfde groep gesegregeerd worden en de leerkracht als 'andere' moet opboksen tegen een geconcentreerde groep die zich mogelijk 'gevisieerd' voelt. Actieve diversifiëring van klasgroepen is voor mij een absolute verplichting voor schooldirecties, om hun klasgroepen werkbaar te houden.

'Het is een eigenschap van vele systemen die op idealen van gelijkheid zijn gebaseerd dat ze neigen naar uniformiteit, en dat er daardoor steeds meer gevallen van afwijking van die uniformiteit worden gevonden. ... Gelijkheid begint wanneer men diversiteit erkent en een systeem ontwikkelt waarin die diversiteit kan gedijen, niet wanneer men ze ontkent of afdoet als een kwestie van misplaatst relativisme.' (Blommaert en Van Avermaet, 2008)

---

**Diversiteit moet erkend worden als een pedagogisch voordeel. Een actief diversiteitsbeleid wordt een absolute noodzaak.**

---

Diversiteit moet erkend worden als een pedagogisch voordeel en een actief diversiteitsbeleid wordt een absolute noodzaak! Evaluatie van lesinhouden op basis van culturele diversiteit (gender, afkomst, taal, ...) is een interessante oefening voor ons onderwijs. Zeker in algemene vakken als bijvoorbeeld geschiedenis zal dit uitkomen op een achterstand

ten overstaan van de huidige en toekomstige achtergrond van onze leerlingenpopulatie. De diversiteit van leerlingen en hun interesseveld evolueert razendsnel in stijgende lijn. Maar de idee van het integreren van 'wereldgeschiedenis' staat in fel contrast met de huidige leerplannen, die alle nog sterk getuigen van een Westerse cultuurhegemonie. Diversiteit moet erkend worden als een pedagogisch voordeel. Een actief diversiteitsbeleid wordt een absolute noodzaak. Evaluatie van lesinhouden op basis van culturele diversiteit is een interessante oefening voor ons onderwijs. Zeker in algemene vakken als bijvoorbeeld geschiedenis zal dit uitkomen op een achterstand ten overstaan van de huidige en toekomstige achtergrond van onze leerlingenpopulatie.

*Ons klassiek onderwijssysteem*

Ons onderwijs wordt nog steeds hoofdzakelijk gevoerd door een blank middenklassekader van leerkrachten, momenteel nog grotendeels afkomstig uit de babyboomgeneratie. Volgens mij blijft dit bijdragen aan een vergroting van de kloof tussen de school- en de thuiscultuur van de leerlingen in een snel veranderende maatschappelijke context. De al vermelde semantische discussie over het toekennen van labels en miscommunicatie kan hiervan een logisch gevolg zijn. Het klassiek onderwijssysteem segregeerde en selecteerde mogelijk op basis van foutieve interpretaties en monoculturele paradigma's. Dit alles in een kader van mediocratie, waarbij minderheden niet werden begrepen of ten gronde werden erkend als constitutieve elementen van het onderwijs zelf. Het klassiek onderwijssysteem segregeerde en selecteerde mogelijk op basis van foutieve interpretaties en monoculturele paradigma's. Dit alles in een kader van mediocratie, waarbij minderheden niet werden begrepen of ten gronde erkend als constitutieve elementen van het onderwijs zelf.

Ons onderwijssysteem wordt daarenboven gekenmerkt door het steeds wisselen van leerkrachten (in het secundair onderwijs). Voor leerlingen die wegens persoonlijke histories en vertrouwensbreuken nood hebben aan vaste leerkrachten om een vertrouwensband te kunnen opbouwen, kan dit een essentieel probleem vormen.

Lessen verlopen in het algemeen in ASO, TSO en BSO in erg grote groepen. Veel leerlingen hebben geen specifiek probleem met het lesniveau, wel met het functioneren in een dergelijke omvangrijke groep. Is selectie op basis van groepsgedrag verantwoord, indien de betreffende leerling wel goed geplaatst is qua onderwijsniveau? Overbelasting van de leerkracht in steeds groeiende klasgroepen met steeds complexere achtergronden wekt bovendien vragen op rond bewaking van kwaliteit in het onderwijs.

Ons onderwijssysteem wordt gekenmerkt door erg abrupte overgangen tussen lager onderwijs, secundair onderwijs en hoger onderwijs. Kan de leerling hierop worden afgerekend?

Onderwijs in de moedertaal bestaat niet in België. In andere landen bestaat algemene consensus over het nut van dergelijk onderwijs.

‘Profes wereldwijd steunen meertalig schoolproject.’ *DS*, 24/5/2011: 7)

Door te leren in een andere taal scoren leerlingen beter in andere, vaak moeilijke vakken (*DS* 16/5/2011: 21). Dit alles roept een ernstige vraag op rond mogelijk taalracisme. Kan een leerling enkel worden afgerekend op een achterstand qua taal als hij wel goed scoort in specifieke kennis voor algemene vakken, zonder daarbij zuiver rekening te houden met de taalachterstand in het Nederlands?

Studiekeuzes worden nog te vaak bepaald door negatieve keuzes in plaats van een zogenaamde ‘warme overdracht’ naar een richting waarin de leerling beter kan gedijen. Leerlingen komen zo terecht in een ‘lager’ onderwijsniveau door het heersende watervalstelsel, omdat ze niet geselecteerd werden voor een ‘hoger niveau’ van onderwijs. Ze vloeien hierdoor verplicht door naar een voor hen geselecteerde studierichting, zonder dat dit een bewuste keuze is van de leerling zelf.

We kunnen ons de vraag stellen of veel leerlingen wel degelijk thuishoren in het onderwijsniveau of de studierichting waarin ze zich bevinden. Is deze ‘plaatsing’ enkel het resultaat op basis van taalkennis, gedragsproblematiek, het watervalstelsel of andere redenen dan hun specifieke intellectuele capaciteiten?

Door foute keuzes – vaak gemaakt door andere personen dan de leerling zelf – bestaat het risico op een enorme schoolachterstand, die enorm moeilijk bijgebeend kan worden eens het kwaad is geschied.

---

**Evaluatie van lesinhouden op basis van culturele diversiteit is een interessante oefening voor ons onderwijs. Zeker in algemene vakken als bijvoorbeeld geschiedenis zal dit uitkomen op een achterstand ten overstaan van de huidige en toekomstige achtergrond van onze leerlingenpopulatie.**

---

## Huidig beleid

Na bovenstaande reflectie over ons klassieke onderwijssysteem, lijkt mij een korte reflectie over het huidig onderwijsbeleid door minister Pascal Smet noodzakelijk.

Het beleid van minister Smet werd tot nu toe gekenmerkt door enkele besparingsmaatregelen die ernstige vragen oproepen. Vooral kunnen we ons de vraag stellen of deze beslissingen niet contraproductief zijn voor onder andere gelijke kansen, diversiteit en de aanpak van gedragsproblematieken. In 2009 besloot Smet dat de reeds minimale mentoren voor beginnende leerkrachten – die steeds maar moeilijkere klasgroepen krijgen toegewezen – moesten verdwijnen (*DS 12/11/2009*). Mogelijk door gebrek aan dergelijke ondersteuning door ervaren collega's geeft een groot deel van de jonge leerkrachten er in de eerste vijf jaar van hun carrière reeds de brui aan. In datzelfde jaar doekte de minister het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen op, waardoor een onschatbare hoeveelheid aan expertise over gelijke kansen verloren dreigde te gaan (*DM 28/10/2009*). Begin 2011 besliste hij om enkele meertalige biculturele OETC-onderwijsprojecten (onderwijs in eigen taal en cultuur) in Brussel te schrappen, ondanks internationaal wetenschappelijk bewijs dat dergelijke projecten tot betere schoolresultaten en doorstroming leiden (*DS 24/5/2011: 7; DS 16/5/2011: 21*).

In tegenstelling tot de slechte scores van ons onderwijssysteem qua gelijke kansen, en sociale integratie, en de groeiende onderwijskloof aan beide kanten van de taalgrens, neemt Smet deze bizarre besparingsmaatregelen, die in fel contrast staan met de vaak defaitistische houding van onze minister zelf.

---

**In plaats van het deeltijds onderwijs van leren én werken op te waarderen, worden de eisen voor leerlingen en eindtermen steeds complexer en zwaarder, waardoor opnieuw een zwakkere groep in ons onderwijs uit de boot dreigt te vallen.**

---

Het enthousiasme, het engagement en de inspanningen die leerkrachten en schoolbesturen dagelijks in onderwijsniveaus als deeltijds beroepsonderwijs, taalklassen en andere, opbrengen voor hun leerlingen is enorm. Toch worden zij meer en meer geconfronteerd met stijgende werkdruk, groeiende klasgroepen, centralistisch bestuur, inperking van vrijheden en creativiteit, strakkere leerplannen, digitale leerlinopvolgingsystemen en evaluaties – onder het mom van objectiviteit en een mediocratische gelijke lijn –, papierwerk, plaatsgebrek in time-out projecten en ga zo maar

door. Dit alles dan nog in een onderwijssysteem in crisis. In plaats van het deeltijds onderwijs van leren én werken op te waarderen, worden de eisen voor leerlingen en eindtermen steeds complexer en zwaarder, waardoor opnieuw een zwakkere groep in ons onderwijs uit de boot dreigt te vallen..

## Huidige projecten

Er zijn al vele onderwijsprojecten actief voor 'moeilijkere' leerlingen: het project Time-Out, opgelegd na meermaals gezamenlijk overleg tussen de betrokken leerkrachten, leerlingbegeleiders, CLB en directie als allerlaatste uitweg, maar ook zorgboerderijen, persoonlijke ontwikkelingstrajecten in het deeltijds onderwijs, type 3 voor gedragsstoornissen in het buitengewoon onderwijs, en het succesvolle Antwerpse project Opvangstructuur voor tijdelijke niet-schoolbare jongeren<sup>6</sup>. Alvorens nieuwe projecten op te zetten voor deze

leerlingen, moeten deze projecten degelijk geëvalueerd worden. Waarom nieuwe projecten opzetten als er reeds veel langdurige projecten en een onvervangbare expertise voorhanden zijn? Mijn ervaring leert mij dat deze projecten hoofdzakelijk te kampen hebben met een enorm plaatsgebrek en ellenlange wachtlijsten. En gelijkaardige problemen vinden we terug bij de bijzondere jeugdzorg en de centra voor geestelijke gezondheidszorg in ons land. Hoe kan ik aan een leerling uitleggen dat een time-out pas zal ingaan over een maand, wegens plaatsgebrek? Moet ik deze leerling dan toch nog een maand entertainen in mijn klas na herhaalde ernstige bedreigingen of onmiddellijk schorsen voor de lessen – vakantie geven dus?

Wil dit zeggen dat deze projecten allemaal niet werken? Nee, persoonlijke ervaring leert dat deze projecten, wanneer ze accuraat werken en snel op de bal kunnen spelen, zeer goede resultaten afleveren. De meeste leerlingen appreciëren achteraf een nieuwe kans, een nieuwe start. Zeker nadat ze meerdere malen simpelweg verwijderd werden uit andere scholen.

Andere voorbeelden van goede projecten die ter dege dienen geëvalueerd te worden zijn huidige *bottom-up- en community-basedprojecten*, zoals Brede Scholen. Zelforganisaties die vanonder uit groeien – vanuit bevolkingsgroepen zelf – en laagdrempelige schoolprojecten die ingebakken zijn in de buurt, zijn van een onschatbare waarde en bieden een enorm toekomstpotentieel.

### Tot slot

Om af te sluiten, moet ik vaststellen dat de veelbelovende aangekondigde onderwijs-hervormingen een unieke kans bieden om de problemen die ik aankaarte aan te pakken, en bovendien de snelle veranderingen in onze geglobaliseerde maatschappij het hoofd te bieden; hoewel de hervormingen pas ten vroegste in 2014 van kracht zullen gaan. De nota *Monard Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs* werd gepubliceerd op 20 april 2009. Op vraag van onderwijsminister Frank Vandenbroucke werkte vanaf april 2008 een vijftienkoppige kerngroep aan een blauwdruk voor een hervorming van het secundair onderwijs (Commissie Monard, 2009).

Een standpunt van enorme waarde betreffende de voorgestelde hervormingen van het secundair onderwijs is dat van het Minderhedenforum (Bhutani, 2010). Veel jongeren uit etnisch-culturele minderheden zijn ontevreden over hun schoolloopbaan in het secundair. Deze jongeren zijn oververtegenwoordigd in het (deeltijds) beroepsonderwijs en de uitstroom zonder kwalificatie. Hun adviezen in verband met deze jeugd zijn in grote lijnen de volgende.

Het forum pleit voor betere **samenwerking tussen scholen** op regionaal en lokaal vlak, om afstemming rond het studietoer aanbod te bevorderen. Dit moet leiden tot een volledig en divers aanbod in elke regio, de mogelijkheid om vakken in andere scholen te volgen en de bevordering van samenwerking met andere onderwijsvormen.

Voor betere **studiekeuzes** moet harder gewerkt worden aan doorstroming en oriëntering. Werken aan keuzebekwaamheid begint in het basisonderwijs, maar mag niet leiden tot effectieve keuzes door de leerling op die leeftijd. CLB's moeten proactiever werken (betere info verstrekken) naar ouders en leerlingen. Sterkere leerlingbegeleiding

(zorgbeleid) is nodig in de eerste jaren van het secundair. Scholen moeten vermijden leerlingen in richtingen te 'duwen' door onder andere een zo breed mogelijke waaier aan studiegebieden aan te bieden. Onthaalklassen voor anderstaligen moeten daar ingericht worden, waar oriëntatie zich niet beperkt tot het aanbod van de eigen school. Ze moeten evenredig verspreid worden over ASO- en TSO/BSO-scholen. De OKAN-leerling moet eveneens voldoende tijd krijgen om Nederlands te leren alvorens definitieve studiekeuzes te moeten maken.

Iedere leerling moeten kennis maken met de **diversiteit** van samenleving en beroepen. Hiervoor is meer doorgedreven differentiatie nodig. Meer heterogeniteit moet het doel zijn in elke klas. Door opdeling in arbeidsmarkt- en doorstroomgerichte richtingen blijft het huidige gevaar voor segregatie bestaan. Meer samenwerking tussen scholen is noodzakelijk om dit gevaar te bekampen. Arbeidsmarktgerichte richtingen moeten afgestemd worden op deze (lokale) markt en de resultaten (tewerkstelling) moeten degelijk gescreend worden.

Er moet volledig gedacht worden vanuit de **context van de jongere**. De beginsituatie van de leerlingen moet beter in kaart worden gebracht, vindt het Minderhedenforum. Interesses, talenten en competenties in plaats van enkel 'leerpotentieel', schoolrapporten en historiek van leerproblemen. Dit alles als uitgangspunt om de hiërarchie tussen de richtingen te kantelen. ASO-aanbod in BSO/TSO-scholen moet meer mogelijk zijn in kansarme buurten. Schakelklassen moeten hard werken om leerachterstand weg te kunnen werken. Meer algemene vorming en andere leswijzen moeten de mogelijkheid bieden om aan te sluiten bij de leefwereld van de leerling.

De nota Monard en haar hoopvolle visie op onze onderwijs toekomst staat in schril contrast met de realiteit van uitspraken over 'onschoolbare' jongeren en de sociale klassensegregatie en blijvende concentratiescholen. Een actief diversiteitsbeleid is een absolute noodzaak om jongeren 'omschoolbaar' te maken en de achterstand van culturele minderheden weg te werken. Diversiteit moet worden gezien als een pedagogisch voordeel. Culturele en creatieve educatie moeten worden opgewaardeerd, net als 'werkplekleren' en een meer informeel onderwijs ([www.dagvandecultuureducatie.be](http://www.dagvandecultuureducatie.be)).

Het *European Youth Charter on Inclusion and Diversity in Education* beoogt dat zowel leerlingen als onderwijkskader diversiteit in alle componenten moeten leren appreciëren. Leerlingen moeten gehoord worden als beslissingen genomen worden die hen aanbelangen. In het curriculum van de school moet de kans geboden worden om over culturele diversiteit te leren. Scholen moeten nieuwe manieren van lesgeven en leren aanbieden om iedere leerling te helpen zich optimaal te ontwikkelen. Scholen moeten kansen geven aan een brede waaier van culturen en religies, meertalig onderwijs inclusief. Hierbij is het belangrijk dat scholen voldoende bijscholing aanbieden aan leerkrachten en personeel om te leren omgaan met problemen van leerlingen op een cultureel 'gevoelige' manier. Leerkrachten mogen niet langer zuiver op basis van vakinhouden worden bijgeschoold. Al te vaak worden beginnende leerkrachten eenvoudigweg voor de leeuwen gegooid in klassen met de meest complexe bezetting.

We kunnen moeilijk spreken van een 'revolutie' binnen het onderwijs als we blijven vasthouden aan klassieke interpretaties. Meer aandacht moet gaan naar de echte context waarin leerlingen opgroeien. Onze wereld wordt steeds harder, sneller en zwaarder.

Jongeren komen steeds meer uit complexe gezinssituaties: eenoudergezinnen, ongeschoolde ouders, oorlogsvlucht, ... Meestal blijft de jongere negatief benaderd vanuit leerproblemen en falen. Voor diegenen met de minste kansen geldt dit des te meer (*DM 25/6/2010: 7*). Nicaise stelt dat een deel van de publieke opinie de gelijke onderwijskansen beu is en onterecht vreest dat daardoor de kwaliteit daalt (*DS 10/2/2010: 5*). Mijn antwoord is duidelijk: kwaliteit daalt niet door mensen die het moeilijker hebben, te helpen.

## Bio

Maarten Van Opstal is Licentiaat in de Vergelijkende Cultuurwetenschap (UGent) en Master in Duurzame Ontwikkeling en Menselijke Ecologie (VUB). Hij werkte als onderzoeker en assistent bij de VUB. Momenteel bereidt hij een doctoraat voor aan de VUB en ULB. Voorheen was hij leerkracht in het intercultureel onderwijs van Borgerhout en Lokeren.

## Eindnoten

- 1 Cf. Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit de boodschap. Visietekst Steunpunt Diversiteit & Leren, Gent. [www.steunpuntico.be](http://www.steunpuntico.be)
- 2 a. inzicht hebben in de strategieën van de leerkracht en de school
  - b. beschikken over eigen mechanismen om met deze strategieën om te gaan/onuitgesproken gedragscodes
  - c. commerciële' vaardigheden: voeling met commercieel circuit en onderling handel drijven / onderhandelen.
  - d. gebruik maken van het feit dat de leraar hen onderschat:
    - bewust stellen van evidente vragen
    - bevestiging van onderschatting om taken te ontvluchten
    - opdrachten opzettelijk verkeerd begrijpen
    - doorbreken van het effect van straf (anticiperen: ontkennen of samenspannen)
    - gelijktijdig combineren van activiteiten in de klas (neutrale manier van doen)
- 3 [www.klasse.be/leraren/eerstelijin/faalangst](http://www.klasse.be/leraren/eerstelijin/faalangst)
- 4 [www.masters.hu.nl/Nieuws/Straatcultuur-dringt-HU-binnen.aspx](http://www.masters.hu.nl/Nieuws/Straatcultuur-dringt-HU-binnen.aspx)
- 5 Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, 1948, Art. 26
- 6 SWAT: [http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/projecten/Centrumsteden/Projectfiches/Antwerpen\\_SWAT.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/projecten/Centrumsteden/Projectfiches/Antwerpen_SWAT.htm)

## Bronnen

### Literatuur

- Blommaert, J. en Van Avermaet, P. (2008) *Taal, Onderwijs en de Samenleving. De Kloof tussen Beleid en Realiteit*. EPO, Berchem.
- Bourdieu, P. en Passeron, J.C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, Londen.
- Bruner, J.S. (1962) *On knowing: essays for the left hand*. Harvard University Press.
- De Munter, K. en Soenen, R. (1997). *Het Dagelijks Leven in de School*. Themanummer: Intercultureel Onderwijs, *Cultuurstudie*, 3: 87111.
- Depaep, M. (1998) *De pedagogisering achterna*. Acco, Leuven.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir Naissance de la prison*. Gallimard, Parijs.
- Gallimore, R. (1994) *Classrooms are Just another Cultural Activity*. Paper prepared for symposium on Research on Classroom Ecologies: Implications for Children with Learning Disability. San Antonio, Texas.
- Geertz, C. (1994) *The Use of Diversity*. In: Borofsky, R. (ed.) *Assessing Cultural Anthropology*. New York, McGrawhill: 454467.
- Goeghebuer, A. (2004) *Audiovisuele vorming in het Vlaams onderwijs 2004*. CANON Cultuurcel (departement Onderwijs Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap) en IAK vzw (Vlaams steunpunt voor de audiovisuele kunsten), Gent.
- Mills, C.W. (1956) *The Power Elite*. Oxford University Press, New York.
- Piaget, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*. Editions Denoël/Gonthier (folio essais), Paris, 1969.
- Pinxten, R. (1994) *Culturen sterven langzaam. Over interculturele communicatie*. AntwerpenBaarn: Hadewijch.
- Pinxten, R. (2003) *De artistieke samenleving*. Houtekiet, Antwerpen.
- Soenen, R. (1997) *Intercultureel onderwijs. Meer dan een thuiscultuur. Zoektocht naar interactiemogelijkheden tussen leerkracht en leerling*. Samenwijs, 17 (7): 2830.
- Soenen, R. (1998) *Creatieve en dynamische processen in het alledaagse leven. Een inspiratiebron voor intercultureel onderwijs* in: Pinxten, R; Verstraete, G. (red.) *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*. Houtekiet, Antwerpen: 273302.
- SuárezOrozco, M.M. (1995) *Etnografische perspectieven in het postmoderne tijdperk. Implicaties voor Transcultureel Pedagogisch onderzoek*. Cultuur en Migratie, 13 (2): 1118.
- Van Opstal, M. (2006) *Culturele diversiteit en biodiversiteit voor duurzame ontwikkeling*. Oikos, 37 (2006): 1623.
- Verlot, M. & Sierens, S. (1997) *Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief*. Themanummer: Intercultureel Onderwijs, *Cultuurstudie*, 3: 130178
- Vertovec, S. (2006) *The Emergence of SuperDiversity in Britain*. University of Oxford, Centre for Migration, Policy and Society, working paper nr. 25.
- Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Wiley & Sons, Londen.
- Weinberg, D. en Gavelek, J. (1987) *A social constructivist theory of instruction and the development of mathematical cognition*. In Begerson en N. Herscovics (eds.). *Proceedings of PME XI*. Geneve, PME: pp.346352

### Kranten en internetbronnen

- Bhutani, S. (2010) [www.minderhedenforum.be/2onderwijs/documents/20100907hervormingsecundaironderwijs.pdf](http://www.minderhedenforum.be/2onderwijs/documents/20100907hervormingsecundaironderwijs.pdf)
- Commissie Monard (2009) *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de hervorming van het secundair onderwijs*. <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/bijlagen/0424visienotaSO.pdf>
- European Youth Charter on Inclusion and Diversity in Education [www.britishcouncil.org/fyc.pdf](http://www.britishcouncil.org/fyc.pdf)
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. (The Robinson Report) [www.sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf](http://www.sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf)
- Ongelijkheid heerst in onderwijs* Droeven, V. in De Standaard, 10/2/2010: 4

- Onderwijskloof aan beide kanten van de taalgrens* De Standaard, 10/2/2010: 45
- Situatie van gedetineerde minderjarigen schrijnend 'Geen opleiding, geen werk, niets'* Somers, S. in De Morgen, 25/6/2010: 7
- Hoe zo, gelijkemansonderwijs...?* Van De Craen, P.; Van Avermaet, P. en Verhelst, M. in De Standaard, 16/5/2011: 21
- Profs wereldwijd steunen meertalig schoolproject* Ysebaert, T. in De Standaard, 24/5/2011: 7
- Mensenrechten zijn elders belangrijk, niet hier* Brems, E. in De Standaard, 27/5/2011: 2829
- Ook België laat liberal arts links liggen* De Morgen, 31/8/2011: 31
- Smet schat aantal 'onschoolbare jongeren' op 500 à 1000* De Standaard, 23/11/2011
- Het kleine België en de grote migratie* Wets, J. in De Morgen, 6/2/2012: 17