

Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen. Onderzoeksrapport Steunpunt GOK 2009.

Samenvatting

Tineke Padmos en Wouter Van den Berge van het Steunpunt GOK voerden in 2008 een onderzoek uit naar de inhoudelijke invulling van het GOK-beleid in de tweede en derde graad van het TSO en BSO. Daarvoor werd intensief van gedachten gewisseld met een aantal GOK-scholen, de onderwijskoepels, het Departement Onderwijs en de Onderwijsinspectie.

Het Steunpunt GOK hoopte door het onderzoek een beter zicht te krijgen op de visies van de verschillende betrokkenen op gelijke kansen in het algemeen en op school- en klaspraktijken die gelijke kansen bevorderen in het bijzonder. Het onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van kwalitatieve, semi-gestructureerde mondelinge interviews en lesobservaties die plaatsvonden tussen februari en juni 2008. Dit werd aangevuld met documentanalyse en literatuuronderzoek.

In totaal zijn er iets meer dan honderd interviews gehouden en bijna zestig lessen geobserveerd. Bij het onderzoek waren zes GOK-scholen betrokken waarvan drie scholen uit het Vrij Onderwijs, twee uit het Gemeenschapsonderwijs en één uit het Provinciaal Onderwijs. Het betrof zowel scholen uit grootstedelijk als landelijk gebied. Eén van de scholen situeert zich in de Vlaamse rand rond Brussel. In elke school werden de directie, de leden van het GOK-team en een zestal leerkrachten geïnterviewd.

VISIËS

Visie op gelijke kansen

Zes jaar GOK-beleid hebben ervoor gezorgd dat vrijwel iedereen in de schoolteams van de betrokken scholen inziet dat een gelijke kansenbeleid hard nodig is om een antwoord te bieden op de problemen die kansarme leerlingen in het onderwijs ervaren. De onderzoekers stelden echter ook twijfels vast bij sommige schoolteams over de aanpak: gaan we niet te ver met begeleiding, lopen we niet de kans dat sommige leerlingen in negatieve zin profiteren van al die extra aandacht, bestaat er geen gevaar dat we een deel van onze schoolpopulatie stigmatiseren en bevorderen we wel voldoende de zelfredzaamheid van leerlingen? De maatschappelijke discussie over gelijke kansen stopt met andere woorden niet bij de schoolpoort.

Die dubbelzinnige houding treffen we ook aan bij de visie op gelijke kansen, of waar gelijke kansen in het onderwijs eigenlijk voor staan. Directies en leden van GOK-teams beseffen dat gelijke kansen bieden een ongelijke behandeling van leerlingen inhoudt, maar vinden het moeilijk grenzen te stellen. Regelmatig botst voor hen het gelijke kansen principe met de norm 'iedereen gelijk voor de wet'. Dit is nog sterker voelbaar onder leerkrachten. Het verraste de onderzoekers dat nog steeds een aanzienlijk deel van de leerkrachten gelijke kansen gelijkstelt met gelijke behandeling: 'Iedereen krijgt toch de kans om bij ons op school onderwijs te volgen? We behandelen toch iedereen gelijk?' Eén en ander wijst erop dat de visieontwikkeling rond het basisprincipe van gelijke kansen nog niet is voltooid.

Visie op de GOK-leerling

GOK-scholen zijn zeer nauw betrokken bij hun leerlingen, leerkrachten hebben een groot hart voor hun leerlingen en willen het beste voor hen, zoveel is zeker. Scholen zijn zich sterk bewust van kansarmoede en verdiepen zich in het welbevinden en de thuissituatie van hun leerlingen. Ze doen veel moeite om bijvoorbeeld via testen de taalvaardigheid van de leerlingen in kaart te brengen of juist voor die ene probleemleerling een passende stage te vinden. De inspanningen die scholen doen zijn zelfs enorm te noemen en overschrijden soms de draagkracht van individuele leerkrachten.

Omdat GOK-scholen vaak overstelpt worden met probleemsituaties, schuilt hier echter ook een gevaar. Het viel de onderzoekers op hoeveel de geïnterviewden konden vertellen over de problemen en

zwakke punten van hun leerlingen en hoe weinig over hun sterke punten. Toch is dat laatste heel belangrijk om een gelijkere kansenbeleid te voeren. De sterke punten zien en een plaats geven kan bijdragen tot een positievere en minder stereotyperende beeldvorming van leerlingen. Dat bleek eens te meer tijdens observaties bij leerkrachten die in hun lessen wel van de sterke punten van de leerlingen een troef weten te maken.

Een leerkracht handelsrekenen kon schijnbaar moeiteloos informatie uit haar leerlingen halen en die integreren in de les. Ze beseftte dat haar kansarme leerlingen over veel financiële kennis beschikken omdat ze thuis de boodschappen doen, de gezinsadministratie voor hun rekening nemen of een bijbaantje hebben. Een leerkracht opvoeding nam de inzichten van haar allochtone leerlingen, die vaak op een kleiner broertje of zusje passen, als vertrekpunt voor een les over ontwikkelingspsychologie. De onderzoekers stelden vast dat de motivatie in zulke lessen niet alleen opvallend hoog is, ook de constructie van nieuwe kennis sluit veel beter aan bij de al aanwezige kennis van leerlingen.

PRAKTIJKEN

Zorg voor leerlingen

Opvallend is hoeveel tijd en energie scholen de afgelopen jaren hebben geïnvesteerd in de professionalisering van de zorg: leerlingenbegeleiding, remediëring, zorg- en tijdklassen. Veel leerkrachten zien dit dan ook als een belangrijke realisatie van het GOK-beleid, die niet alleen de leerlingen, maar ook hen ten goede komt. Dit accent op zorg is ook niet verrassend daar GOK-scholen, zoals we hierboven vermeldden, nogal gefixeerd zijn op het oplossen van probleemsituaties of het wegwerken van achterstanden.

Maar ook dit heeft een keerzijde. Het GOK-beleid blijft door die gerichtheid op zorg wat los staan van de klaspraktijk. GOK wordt te weinig met het klasgebeuren verbonden en het adagium 'Elke leerkracht is een GOK-leerkracht' is nog lang niet waargemaakt. Er zijn weliswaar leerkrachten die stellen: 'GOK is gewoon goed lesgeven', maar daartegenover staan er evenzoveel die melden niet betrokken te zijn bij het GOK-beleid. Zelfs wanneer dat leerkrachten zijn die door eigen ervaring en inzicht veel goede GOK-praktijken in hun klas weten toe te passen.

Het GOK-beleid lijkt dus nog te weinig door te dringen tot het leerkrachtniveau. Dat blijkt ook uit het feit dat het merendeel van de geïnterviewde leerkrachten niet weet welke GOK-thema's hun school gekozen heeft en niet goed op de hoogte is van wie er op school verantwoordelijk is voor de GOK-ondersteuning. Of de leerkrachten al dan niet betrokken waren bij het vaststellen van de GOK-thema's maakte daarbij niet veel verschil.

Een andere opvallende vaststelling is dat veel leerkrachten niet goed weten wat hun collega's doen om in de klas kansarme leerlingen meer kansen te bieden. Dat is jammer, want hier ligt een enorme bron van 'GOK-kennis' braak. Een aantal scholen beseft dit overigens goed en experimenteert met een meer gestructureerde informatieuitwisseling tussen leerkrachten en gezamenlijk actieonderzoek. Deze aanpak wordt door hen dan ook als 'bijzonder waardevol' gekarakteriseerd.

In de literatuur over de implementatie van GOK is het al eerder opgemerkt: de vaak gekozen GOK-thema's 'Socio-emotionele ontwikkeling' en 'Preventie en remediëring' worden meestal nogal eenzijdig ingevuld, namelijk door meer het accent te leggen op de aanpak van gedragsproblemen en remediëring dan op de bevordering van welbevinden en preventie.

Welbevinden

De scholen dragen het welbevinden van hun leerlingen hoog in het vaandel. De schoolteams stellen ook vast dat een redelijk aantal van hun leerlingen zich niet goed in hun vel voelt op school. De oorzaak daarvan wordt vooral gezocht in de moeilijke thuissituatie en de negatieve schoolervaringen die de leerlingen eerder hebben opgedaan. Ook een gebrek aan intelligentie en taalvaardigheid noemt men als factoren die het welbevinden negatief beïnvloeden. Een laag niveau van welbevinden is dus in de ogen van de scholen met name verbonden met de leerling zelf en veel minder met de interactie tussen school en leerling.

Men schat het welbevinden vooral in aan de hand van geïnternaliseerde uitingen van een laag welbevinden zoals stress, faalangst, teruggetrokkenheid, depressiviteit, zelfbeschadiging en drugsgebruik. Gedragsproblemen worden veel vaker als een eigenschap van de leerling dan als een teken van een laag welbevinden gekarakteriseerd: 'hij is onhandelbaar', 'kent geen normen en waarden', 'is slecht opgevoed.' Dit laat overigens onverlet dat gedragsproblemen één van de grootste zorgen van leerkrachten zijn. Directies en GOK-ondersteuning vestigen er de aandacht op dat leerkrachten en leerlingen het erg moeilijk hebben om conflicten te beheersen en dat dit een niet te onderschatten hypotheek legt op de onderwijspraktijk. Er blijkt een grote behoefte te zijn aan meer nascholing of begeleiding op dit terrein. Het huidige aanbod schiet in de ogen van genoemden sterk te kort, met name voor de groep van praktijkleerkrachten.

De visie van de scholen op de bijdrage die de school aan het welbevinden van de leerlingen kan leveren is eerder beperkt. Welbevinden wordt nog te veel met zorg en aandacht verbonden en te weinig met een klasklimaat dat welbevinden sterk bevordert, zoals een interactieve lespraktijk waarin de eigen ervaringen en ideeën van de leerlingen een plaats krijgen. De rol van de leerkracht wordt vooral opgevat als eenrichtingsverkeer: hij is vriendelijk, heeft aandacht voor problemen, bevordert de sfeer door wat humor en zorgt voor een boeiende les.

Wanneer het gaat over GOK-praktijken in de klas, dan zouden de scholen het aspect welbevinden steeds mee moeten nemen in hun aanpak. Het volstaat dan niet om voorlichting te geven over factoren die bepalend zijn voor een goed klasklimaat. De meest effectieve manier om aan het welbevinden van leerlingen te werken is evaluatie door de leerkracht van de eigen onderwijsstijl.

Taalvaardigheid

Taalbeleid is naast bovengenoemde thema's één van de meest gekozen thema's in het GOK-beleid. Dat taal een belangrijke rol speelt in het onderwijs wordt door bijna alle geïnterviewden onderschreven. Het overgrote deel van de schoolteams betuigt dan ook van harte zijn instemming met de slogan 'Elke leerkracht is een taalleerkracht'. Het GOK-beleid heeft zeker een belangrijke stimulans gegeven aan het bewust omgaan met taal in de klas en in de school.

Scholen zijn ook zeer actief geweest in het opzetten van taalprojecten: cursussen NT2 voor anderstaligen, taalmediëring, screening van examenvragen, leerlingen systematisch voor laten lezen in de les, woordenboeken en afbeeldingen van gereedschappen met hun benaming in de praktijkzaal, taalkrantjes, toegankelijker maken van de communicatie met leerlingen en ouders enzovoort. Ook melden veel leerkrachten uit de niet-taalvakken dat zij bewust zoveel mogelijk hun leerlingen corrigeren op taalfouten en hen leren in volzinnen te spreken.

Door het GOK-beleid is het onderwijs op de GOK-scholen dus zeker 'taalgericht' geworden. Dat neemt niet weg dat initiatieven als NT2-cursussen en taalmediëring door de scholen niet onverdeeld positief worden geëvalueerd. Het blijkt zeer moeilijk om leerlingen te motiveren voor taallessen die plaatsvinden naast de gewone schooluren. Er is veel uitval en de vorderingen zijn bovendien ook vaak niet zo groot als gehoopt. Dat is des te spijtiger omdat juist naar deze activiteiten veel GOK-uren toegaan.

Gaat het om de omgang met taal in de les, dan ligt het accent vaak nogal eenzijdig op taalkennis en taalcorrectheid. Leerlingen worden weinig als actieve taalleerders beschouwd. Leerkrachten zijn zich nog onvoldoende bewust van de grote mogelijkheden die zij hebben om hun lessen naast taalgericht ook 'taalrijk' te maken. Dat kan door sterker in te zetten op de bevordering van functionele taalvaardigheid, in de taalvakken én de niet-taalvakken.

Precies het werken aan functionele taalvaardigheid biedt veel perspectieven om ook in de technische en praktijkvakken actief met taalverwerving bezig te zijn. Praktijkleerkrachten tonen zich het meest huiverachtig om de rol van 'taalleerkracht' op zich te nemen. Zij vinden dat zij daarvoor onvoldoende kennis en vaardigheden in huis hebben. Door in het taalbeleid meer in te spelen op hun specifieke deskundigheid – kennis van de praktijk op de werkvloer en de functionele geletterdheid die daar nodig is – kunnen juist deze praktijkmensen een wezenlijke bijdrage leveren aan de taalvaardigheid van leerlingen die daar het meeste nood aan hebben. Een bijdrage waarvan de leerkrachten wellicht ook zelf het nut kunnen inzien.

Participatie

De zes betrokken scholen hebben actief werk gemaakt van leerling- en ouderparticipatie en onderschrijven het belang hiervan, ook als dit onderwerp niet tot hun GOK-thema's behoort. De resultaten staan volgens hen echter niet in verhouding tot de inspanningen. Leerlingen hebben weinig animo om deel te nemen aan een leerlingenraad, ouders zijn moeilijk naar het oudercontact te krijgen.

Voor de sterk wisselende schoolpopulatie op GOK-scholen (door voortijdig vertrek of verhuizing van leerlingen en door het grote aantal zij-instromers) maakt het moeilijk leerlingen te vinden die zich voor langere tijd inzetten voor inspraak in het schoolgebeuren. Met name BSO-leerlingen voelen zich daarnaast niet erg aangetrokken door het formele kader van de leerlingenraad.

Opvallend is dat scholen in hun activiteiten juist sterk de nadruk leggen op de formele vorm van inspraak. Leerlingenparticipatie in de klas beperkt zich vrijwel geheel tot inspraak in de datum waarop de toetsen plaatsvinden. Alleen in algemene vakken als Nederlands, Godsdienst en PAV of bij vrije werkstukken in de praktijklessen krijgen leerlingen de kans om mee te denken en soms ook mee te beslissen over het onderwerp van de les of het te maken werkstuk.

In de lessen blijven veel makkelijk te realiseren kansen voor leerlingenparticipatie onbenut, bijvoorbeeld: nadenken over wat een goed project is en hoe je daarin gaat samenwerken, vaststellen aan welke criteria een powerpointpresentatie moet voldoen wanneer je die van je medeleerlingen moet beoordelen, samen veiligheidsvoorschriften voor de werkplaats opstellen, een lijst maken met criteria voor een goede ontvangst van klanten in het kapsalon of voor het dekken van de tafels in het schoolrestaurant, een goed plan maken voor de inrichting en aankleding van je eigen klaslokaal enzovoort.

Van ouderparticipatie verwachten de scholen duidelijk heel veel. Zij hopen dat ouders hen meer zullen ondersteunen bij het realiseren van het opvoedings- en pedagogisch project. Des te groter is de teleurstelling dat ouders niet komen opdagen bij oudercontacten, de ouderraad of de speciaal voor hen ingerichte NT2-cursussen. Het maken van folders in verschillende talen, de inzet van tolken of intermediairs uit allochtone middens, het zet allemaal weinig zoden aan de dijk. Meer succes wordt geogst met informele participatie zoals eetevenementen, voorbeeldlessen voor de ouders en ondersteuning door ouders bij de geïntegreerde proef.

Diversiteit

Scholen zijn zich bewust van de diversiteit in hun leerlingenpubliek. Maar hoe leerkrachten met die diversiteit omgaan verschilt sterk. Enerzijds is er een kleine groep leerkrachten die de aanwezige diversiteit als problematisch beschouwt. Deze leerkrachten vinden dat de aanwezige diversiteit een hinderpaal is die goed onderwijs belemmert. Anderzijds is er een groep leerkrachten die de aanwezige

diversiteit niet als problematisch beschouwt, maar die er niet in slaagt om de diversiteit in de klas aan bod te laten komen, of te benutten.

Dit hangt nauw samen met het didactisch handelen in de klas. Er wordt nog overwegend frontaal lesgegeven met weinig échte interactie met de leerlingen, wat het herkennen en benutten van diversiteit moeilijk maakt. Hoewel de meeste leerkrachten het belang en nut van interactief en motiverend met de leerlingen aan de slag te gaan benadrukken, zagen de onderzoekers daar in de klaspraktijk nog (te) weinig van terug.

Daar komt nog bij dat diversiteit meestal wordt ingevuld als een verhaal van doelgroepen, als een 'wij-zij-verhaal', 'onze' cultuur versus 'hun' cultuur. De bagage die leerlingen van andere culturen meebrengen naar school wordt te weinig gevalideerd en wordt zelden als waardevol voor de onderwijspraktijk beschouwd. De onderzoekers stellen vast dat scholen veel kansen laten liggen om in de klas de aanwezige diversiteit te benutten en zodanig gelijke onderwijskansen te creëren.

GOKBELEID

Uit het bovenstaande bleek dat van een visie die door heel het schoolteam gedeeld wordt, een basisvoorwaarde voor een sterk beleidsvoerend vermogen, nog geen sprake is. Ook vernauwt een te smalle, te probleemgerichte visie op gelijke kansen vaak de blik op alternatieve oplossingen.

Slechts een kerngroep van leerkrachten is op de hoogte van het GOK-beleid. Zelfs als de leerkrachten bij de beginsituatieanalyse betrokken waren en zij mee de GOK-thema's bepaalden, stroomt informatie over de acties en doelen die de school formuleert moeilijk door tot bij de leerkrachten. Sommige individuele leerkrachten werken met heel veel inzet aan gelijke onderwijskansen, los van het formele schoolbeleid. Zo ontstaan er soms eilandjes van gelijke kansen binnen een school.

Daarnaast bleek dat leerkrachten op een GOK-school die geen tot weinig doelgroepleerlingen in de klas hebben, zich weinig tot niet betrokken voelen bij het GOK-beleid van de school. Leerkrachten weten ook weinig over wat hun collega's in de klas doen, op welke manier zij aan gelijke onderwijskansen werken.

Het GOK-beleid van de scholen wordt voor een groot deel remediërend en buiten de klas ingevuld, wat samenhangt met de deficitaire kijk op de prestaties van de leerlingen en de geringe betrokkenheid van de leerkrachten, leerlingen en hun ouders. Scholen laten hier een aantal kansen liggen om de uitsluiting en achterstelling die in de school gereproduceerd wordt, te voorkomen.