

**KU LEUVEN**

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN  
MASTER OF SCIENCE IN DE SOCIOLOGIE

# **Gemengde Buurt**

Een onderzoek naar schoolkeuze en ouderparticipatie  
in een Gentse school met een veranderende  
leerlingensamenstelling

Promotor : Prof. Dr. M. SWYNGEDOUW  
Verslaggever : Prof. Dr. J. VAN BAVEL

MASTERPROEF  
aangeboden tot het  
verkrijgen van de graad  
van Master of Science in  
de Sociologie  
door  
**Lenni MERTENS**

academiejaar 2013-2014

## Inhoud

Lijst van figuren .....	3
Dankwoord .....	5
Inleiding.....	7
1. Probleemstelling .....	9
2. Geschiedenis van het Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van migranten.....	13
2.1. Ontstaan.....	13
2.2. Evolutie .....	15
2.3. Het gelijke onderwijskansenbeleid.....	16
2.4. Het nieuwe inschrijvingsdecreet.....	19
3. Stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek .....	22
3.1. Schoolkeuzemotieven.....	22
3.1.1. Tolerantiedrempels .....	22
3.1.2. Niet-compositiegerelateerde schoolkeuzemotieven.....	24
3.1.3. Toegang tot informatie .....	26
3.1.4. Eerste onderzoeksdoel.....	28
3.2. Ouderparticipatie .....	29
3.2.1. Naar een theoretisch model .....	29
3.2.2. Invloed van achtergrondkenmerken .....	30
3.2.3. Een rollenspel met drie actoren .....	34
3.2.4. Het belang van ouderparticipatie.....	34
3.2.5. Tweede onderzoeksdoel .....	35
3.2.6. Derde onderzoeksdoel .....	36
4. Methodologisch kader.....	36
4.1. Onderzoeksopzet .....	36
4.2. Operationalisering .....	39
4.3. Casestudy .....	42
5. Analyse .....	49
5.1. Schoolkeuze.....	49
5.1.1. Schoolprofiel .....	49
5.1.2. Nabijheid .....	50
5.1.3. Een weloverwogen keuze? .....	52
5.1.4. Het leerlingenpubliek .....	54
5.1.5. Geloofsovertuiging.....	57
5.1.6. Belang van opvangmogelijkheden .....	58

5.1.7. Informatiebronnen .....	60
5.2. Ouderparticipatie .....	63
5.2.1. Het interesseniveau.....	63
5.2.2. Het communicatieniveau .....	64
5.2.3. Het aanwezigheidsniveau .....	67
5.2.4. Het participatieniveau.....	68
5.2.5. Druk van buitenaf .....	74
5.3. Link tussen schoolkeuze en participatie .....	77
Besluit en discussie.....	79
Bibliografie.....	83
Bijlage I .....	87
Bijlage II.....	89

## Lijst van figuren

Figuur 1. Overzicht van het Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van migranten.....	16
Figuur 2. De participatiepiramide van Godderis .....	30
Figuur 3. Het percentage inwoners van niet-Belgische origine per wijk in Gent, 2013 .....	43
Figuur 4. Nationaliteiten in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham (1999-2013).....	44
Figuur 5. De percentages leerlingen in Methodeschool De Buurt die een laagopgeleide moeder hebben en die thuis geen Nederlands spreken (schooljaar 1997-1998 tot 2013-2014) .....	46



## Dankwoord

Het dankwoord is de enige plaats in een eindverhandeling waar het geoorloofd is in de ik-persoon te schrijven, vanuit een buikgevoel. Ik wil daar graag gebruik van maken, des te meer omdat mijn dankbaarheid tijdens het jaar, tijdens die *roller coaster*, niet altijd voldoende tot uiting is gekomen...

In eerste instantie richt ik een welgemeende dankjewel aan alle respondenten. De informatie die jullie me aanreikten, was van onschatbare waarde. Eerlijk waar, zonder jullie medewerking was ik er nooit gekomen. Ongelofelijk dat zoveel ouders zo enthousiast en zo bereidwillig deelnamen. Wat een *boost* heeft me dat gegeven! Aan ieder van jullie:

Heel erg bedankt!  
Merci beaucoup!  
Thank you so much!

Een dankjewel ook aan het schoolpersoneel: aan de directie, aan de administratieve kracht, aan de brugfiguur en aan de begeleiders van de school, voor die extra informatie die me geholpen heeft om de interviews te kaderen, om het leven en de interacties in jullie school een concrete invulling te geven. Bedankt ook voor de warme en hartelijke ontvangst. Ik heb me vanaf het begin heel erg welkom gevoeld op de school, iets wat me veel zelfvertrouwen en moed heeft gegeven. Het principe dat de deur voor iedereen openstaat, werkt ook écht... Hou die betrokkenheid op de wereld vast! Ik draag jullie project, visie en engagement een warm hart toe.

Aan Anne, in het bijzonder, voor je betrokkenheid, voor je warmte, voor alle kansen die je me geboden hebt. Als de motor hier stilviel, trok jij hem weer op gang. Je enthousiasme werkte aanstekelijk. Je was de belangrijkste schakel in het hele onderzoeksproces. Ik kan je niet genoeg bedanken.

Aan mijn promotor, professor Dr. Marc Swyngedouw, voor de professionele kracht en feedback.

Aan mijn gezin, voor alle mogelijke steun en stille verdraagzaamheid in de laatste lange dagen.

Aan mama, voor die aanmoedigingen, die late telefoontjes, die verzet-je-gedachten-momenten, die relativering. Je was mijn rots in de branding. Je was betrokken van het eerste denkwerk tot de laatste letter. Ik bedank je ook voor alle inspanningen die niets met mijn masterthesis te maken hadden, maar waardoor je me veel extra tijd geschonken hebt... Bedankt ook voor de moeite om de allereerste *draft* door te nemen. Een droge theoretische homp literatuur. Kijk wat het nu geworden is!

Aan Andreas, om dat boek toch maar naar de bibliotheek te brengen. Wat een tijdsbesparing.

Aan de familie Mak, voor die buitengewone gastvrijheid.

Aan Sarah, voor alle tips en tricks. Die korte bevestiging van een ervaringsdeskundige was soms alles wat ik nodig had...

Aan alle vriendinnen, die me van tijd tot tijd een hart onder de riem staken. Schouderklopjes kunnen wonderen verrichten, wisten jullie dat?

Aan alle leeslustigen die spontaan voorstelden om mijn werk eens na te lezen. De eerste versie is niet op tijd bij jullie geraakt, maar dat maakt jullie aangeboden hulp niet minder waardevol.

En aan al diegene die het willen weten: dit onderzoek heeft me niet alleen als student vooruit geholpen. De observaties, de gesprekken en de ervaring hebben me ook innerlijk verrijkt en gesterkt. Ik ben heel dankbaar voor de mogelijkheid die me gegund werd een eigen onderwerp te kiezen en uit te werken. Het ging niet altijd van een leien dakje, maar ik ben best trots op het resultaat dat nu voorligt...

## **Inleiding**

Dit onderzoeksverslag kadert in de eindfase van de masteropleiding sociologie aan de KULeuven. Op de achtergrond van de desegregatiemaatregelen die het Vlaamse onderwijs kent, gaan we op zoek naar mogelijke verklaringen van verschillen tussen ouders in het belang dat ze hechten aan bepaalde schoolkeuzemotieven. Daarnaast kijken we naar het effect van die desegregatiemaatregelen op de schoolwerking, meer in het bijzonder op de ouderparticipatie. Maatregelen die gericht zijn op het veranderen van een leerlingensamenstelling, brengen namelijk ook een veranderende oudersamenstelling met zich mee. Aangezien het diezelfde ouders zijn die voor de school kiezen, onderzoeken we eveneens of er een link is tussen de schoolkeuzemotieven en de mate van participatie. Om dat te onderzoeken nemen we 25 semi-gestructureerde interviews af in een Genste basisschool, die geconfronteerd wordt met een stijgend aantal leerlingen uit etnische minderheden en een stijgend aantal laag opgeleide ouders.

Voorliggend onderzoeksverslag behelst de volgende 5 hoofdstukken:

1. Probleemstelling
2. Geschiedenis van het Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van migranten
3. Stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek
4. Methodologisch kader
5. Analyse

In de aansluitende conclusie halen we ook de beperkingen van de studie aan en geven we een aanzet tot discussie. We zullen daarin pleiten voor een geïntegreerde benadering en meer professionele hulp om de tegengekomen problemen aan te pakken. Maar laten we bij het begin beginnen, en uitleggen waarom we juist dit onderwerp in de schijnwerpers zetten.





## 1. Probleemstelling

Schoolsegregatie is een controversieel maar prominent thema in de Vlaamse multiculturele samenleving (Sierens, 2006, p. 1). Schoolsegregatie ontstaat wanneer verschillende socio-economische of etnische groepen gescheiden schoollopen (Kristen, 2008, p. 495) en zorgt al jaren voor vurige debatten in onderwijskringen. De twee grote lijnen in die debatten zijn ten eerste de bezorgdheid om de populaire idee van een verminderde onderwijskwaliteit en ten tweede de vrees voor een bemoeilijkte integratie en op termijn ondermijnde sociale cohesie (Desmedt & Nicaise, 2006, p. 95). Dat betekent echter niet dat iedereen open staat voor maatregelen die segregatie tegengaan en een evenwichtige sociaal-etnische mix beogen. Bezwaren en verzuchtingen van ouders en scholen duiken met de regelmaat van de klok op in de media (zie bijvoorbeeld het artikel in De Standaard van Ysebaert, 2013). Toch zet het Vlaamse onderwijsbeleid al jaren sterk in op desegregatiemaatregelen. Met het in werking treden van het nieuwe inschrijvingsdecreet voor het schooljaar 2013-2014 gaat het Vlaamse onderwijsbeleid een nieuwe fase in, door sommigen neergehaald als zou het kinderen van rijke ouders discrimineren, door anderen geprezen als het meest effectieve instrument om uitsluiting en segregatie tegen te gaan (Verhaeghe, 2013, p. 2; idem, p. 21). De eerste resultaten op vlak van desegregatie zijn niet eenduidig (zie Verhaeghe & Goetmaeckers, 2013), maar zeker is wel dat het staat of valt met de keuze die ouders maken. De vrije schoolkeuze, zoals ingeschreven in het Belgisch grondrecht<sup>1</sup>, is een hoog gewaardeerd goed en vormt ook het fundament van het nieuwe inschrijvingsdecreet (Verhaeghe, 2013, p. 5). Tot nu toe

---

<sup>1</sup> Omwille van de vrije schoolkeuze is het Vlaamse onderwijssysteem algemeen gekend als een sterk liberaal onderwijssysteem (Desmedt & Nicaise, 2006, p. 103). Toch gaat het nieuwe inschrijvingsdecreet nog verder dan het grondrecht, dat volgens een strikte lezing enkel de vrije keuze tussen confessioneel en niet-confessioneel onderwijs garandeert. Het inschrijvingsdecreet garandeert in feite ook de vrije keuze tussen de verschillende scholen X, Y en Z die allemaal tot hetzelfde net behoren en de vrije keuze tussen de vestigingsplaatsen X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> en X<sub>3</sub> van dezelfde school (Verhaeghe, 2013, p. 2).

slaagde het beleid er echter niet in om die vrije schoolkeuze voor iedereen te garanderen, omdat kansarmen door het inschrijvingsprincipe “eerst komt, eerst maalt” al te vaak benadeeld werden. Recent onderzoek (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 47) bevestigt dat ouders met een lagere socio-economische status (SES) en ouders uit etnische minderheden minder kans hebben om hun kind in de school van eerste keuze in te schrijven. Met de dubbele contingentering heeft het inschrijvingsdecreet een techniek in handen die de vrije keuze van álle ouders kan verzekeren. Met de dubbele contingentering worden er tijdelijk plaatsen voor kansarmen en kansrijken gereserveerd die, als ze tijdens de voorrangperiode niet opgevuld werden, aan de uitgestelde leerlingen toegekend worden (uitwerking zie paragraaf 2.1.4). Als er geen concurrentie tussen ouders is om een plaatsje in een school, heeft de nieuwe maatregeling geen enkel effect. Als ouders hun kind daarentegen wel in dezelfde school wensen in te schrijven, is de kans om die keuze effectief te realiseren voor elke groep even groot (Verhaeghe, 2013, p. 6).

Een volstrekt legitieme techniek, maar misschien knelt in die vrije schoolkeuze juist het schoentje bij het streven naar een evenwichtige sociaal-etnische mix? Uit recent onderzoek in Vlaanderen (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 38) blijkt namelijk dat verschillende etnische groepen bij de schoolkeuze niet dezelfde motieven vooropstellen: ouders uit een etnische minderheid zouden systematisch voor andere scholen kiezen (zie ook Kristen, 2008, p. 496). Internationaal onderzoek rond schoolkeuzemotieven bestaat al langer en enkele van die studies wijzen zelfs op een causaal verband tussen keuzevrijheid en segregatie: in landen als Groot-Brittannië en de Verenigde Staten, waar voorheen geen vrijheid in schoolkeuze bestond en waar men recent het onderwijssysteem heeft geliberaliseerd, nam de segregatie drastisch toe (Desmedt & Nicaise, 2006, p. 101). In de Angelsaksische literatuur worden vrije schoolkeuze en sociale mix daarom als twee polen beschouwd, maar met de techniek van de dubbele contingentering sluiten ze elkaar niet uit (Verhaeghe, 2013, p. 4). Ouders kunnen, omwille van verschillende motieven en onafhankelijk van hun sociaal-etnische achtergrond, voor dezelfde school kiezen en hebben een gelijkwaardige kans om hun kind ook effectief in die school in te

schrijven. In dat geval geldt er een vrijheid van schoolkeuze en komt er tegelijkertijd gradueel, bij elke nieuwe inschrijving, een betere sociaal-etnische mix tot stand. Of het nieuwe beleid vruchten zal afwerpen, valt nog af te wachten. Tot schooljaar 2011-2012 nam de segregatie tussen Vlaamse scholen alleszins stelselmatig toe (Wouters en Groenez, 2013).

Schoolkeuzemotieven *an sich* en de samenhang van schoolkeuzemotieven met sociaal-etnische afkomst werden in Vlaanderen nog maar recent in kaart gebracht door wetenschappelijk onderzoek (zie Nouwen & Vandenbroucke, 2012), maar in het onderwijsveld gaat al langer de ronde dat schoolkeuzemotieven verschillen naar sociaal-etnische afkomst. Het gaat dan voornamelijk om methodescholen die opwerpen dat ouders uit etnische minderheden vaker kiezen op basis van nabijheid dan op basis van het pedagogische project van de school. Dikwijls is dit echter een normatieve vaststelling, waarbij kiezen op basis van nabijheid niet als een bewuste keuze beschouwd wordt (Verhaeghe, 2013, p. 23). In dat geval gaat de vaststelling verder dan een verschil in keuzemotieven. Het is een waardeoordeel. Verdiepend wetenschappelijk onderzoek naar schoolkeuzemotieven is dus van groot belang, temeer omdat ze een cruciale rol spelen bij de huidige desegregatiemaatregelen.

Dit onderzoek bouwt in eerste instantie verder op Nouwen en Vandenbroucke (2012), maar betreft ook een tweede onderzoekslijn die verschillen tussen sociaal-etnische groepen vaststelt, namelijk ouderparticipatie op school, en volgen daarmee de oproep van Sierens (2006, p. 6) tot verdiepend onderzoek. Ouderparticipatie vormt namelijk een aanzienlijk onderdeel van de schoolwerking en heeft zowel een pedagogische, onderwijskundige als maatschappelijke waarde (Verhoeven, Devos, Stassen en Warmoes, 2003, p. 15). Verhoeven, Devos, Stassen en Warmoes (2003) tonen aan dat ouderparticipatie voor lager opgeleiden en etnische minderheden niet even vanzelfsprekend is als voor hoger opgeleiden en de etnische meerderheid. Als de mate van ouderparticipatie inderdaad samenhangt met sociaal-etnisch afkomst, heeft een veranderende oudersamenstelling – onlosmakelijk verbonden met een veranderende sociaal-etnische leerlingensamenstelling – een direct

effect op de werking van de school. Omdat het belang van ouderparticipatie bepaald wordt door het pedagogische project van de school, is het mogelijk dat er een link bestaat tussen de schoolkeuze en de mate van ouderparticipatie: als het pedagogische project van de school voor sommige ouders minder doorslaggevend is bij de schoolkeuze, is het mogelijk dat zij minder belang hechten aan ouderparticipatie gedurende de schoolloopbaan van hun kind. Is de mate van participatie met andere woorden rechtstreeks gelinkt aan de afkomst of de SES van ouders, of is het schoolkeuzemotief van ouders een ontbrekende schakel?

Dit onderzoek wenst bovenstaande redenering te toetsen aan de hand van een casestudy in een basisschool in Gent die, mede onder invloed van beleidsmaatregelen, een groeiende instroom van leerlingen uit sociaal-etnische minderheden kent en die in haar pedagogisch project een hoge ouderparticipatie onderschrijft. We gaan vooreerst na of de resultaten van Nouwen en Vandenbroucke (2012) bevestigd kunnen worden. Is het zo dat ouders uit sociaal-etnische minderheden andere motieven vooropstellen in hun schoolkeuze dan de sociaal-etnische meerderheid? We trachten daar vervolgens ook verklaringen voor te vinden – iets wat Nouwen en Vandenbroucke nagelaten hebben. Als sociaal-etnische minderheden al minder belang hechten aan het pedagogische project van de school, waarom is dat dan zo? We zoeken daarnaast ook naar verschillen in de mate van ouderparticipatie en de redenen daarvoor. We willen bovendien onderzoeken of ouders die minder belang hechten aan het pedagogische project op school ook minder participeren op school. Ten slotte willen we ook nagaan of er inderdaad een effect is op de werking van de school, en hoe de school in kwestie daar dan mee omgaat.

De structuur van dit onderzoeksverslag ziet er als volgt uit: het eerstvolgende hoofdstuk verhaalt de evolutie in het Vlaamse onderwijsbeleid ten aanzien van migranten, het daaropvolgende hoofdstuk gaat dieper in op het bestaande wetenschappelijk onderzoek naar schoolkeuzemotieven en ouderparticipatie in Vlaanderen. We benadrukken daarbij nu al dat die literatuur toegespitst is op het basisonderwijs. In het vierde hoofdstuk komt het methodologisch kader aan bod, met aansluitend een beschrijving van

de casestudy. Het vijfde hoofdstuk behelst de analyse van de onderzoeksresultaten. Ten slotte brengen we alle onderzoeksresultaten samen in een besluit en geven we een aanzet tot discussie.

## **2. Geschiedenis van het Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van migranten**

### **2.1. Ontstaan**

Drie ontwikkelingen staan aan de wieg van het Vlaamse onderwijsbeleid ten aanzien van immigranten:

- de algemene democratiseringstrend in het onderwijs die vanaf de Tweede Wereldoorlog de aandacht vestigde op structurele ongelijkheid tussen leerlingen (Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005, p. 2) maar die aan migranten voorbij lijkt te gaan (Sierens, 2006b, p. 1);
- de onverminderde toename van het aantal migranten, ondanks de in 1974 ingevoerde immigratiestop (Verlot, 2001b, p. 34), en de daarmee gerelateerde opkomst van het Vlaams Blok eind jaren 1980. Door het succes van het Vlaams Blok als extreem-rechtse en xenofobe politieke partij – nu het Vlaams Belang – voelden de democratische partijen zich verplicht een ondubbelzinnig standpunt in te nemen ten opzichte van het migrantenthema (Verlot, 2001b, p. 32; idem, p. 124). Dat leidde tot de erkenning van de aanwezigheid van immigranten als ‘een permanent en onomkeerbaar gegeven’ (De Wit, Van Petegem & De Maeyer, 2000, pp. 9-10) dat als zodanig specifieke maatregelen vereiste. Concreet werd in 1989 op federaal niveau het Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid opgericht dat de krijtlijnen van het migrantenbeleid moest uittekenen. De invulling daarvan was, na de bevoegdheidsoverdracht van het integratiebeleid in 1988, de verantwoordelijkheid van de gemeenschappen. Het algemene vreemdelingenbeleid bleef onder federale bevoegdheid (Verlot, 2001b, p. 35);
- de volledige bevoegdheid van de gemeenschappen inzake onderwijs sinds 1989 dat toestond een eigen beleid uit te werken

voor leerlingen uit sociaal-etnische minderheden (Leman, 1991, p. 140).

Wetenschappelijk onderzoek speelde bij de eerste aanzet tot beleid een ondergeschikte rol: tot 1985 bleef het beperkt tot enkele beschrijvende studies over het verloop van lokale initiatieven. Die initiatieven werden veelal opgericht om de zogenaamde tekorten bij migrantenkinderen op vlak van taal, motorische ontwikkeling of leerhouding weg te werken. Het onderzoek was derhalve gestoeld op een *ad hoc* benadering zonder oog voor de rol van scholen en beleid. Pas in de jaren 1990 werd dit onderzoeksveld opengebrouwen, met een sterke diversificatie tot gevolg. Deze evolutie wordt toegeschreven aan de mentaliteitsverandering bij de overheid waardoor meer financiële steun uitgetrokken werd voor onderzoek (Verlot, 2001a, pp. 179-181). Belangrijk hier is dat de eerste beleidslijnen voornamelijk betrekking hebben op ervaringen, eerder dan op onderzoek – Leman spreekt openlijk van veronderstellingen (Leman, 1991, p. 149). Het is pas in een volgend stadium dat er een wisselwerking optrad tussen onderzoek en beleid, die overigens heel vruchtbaar bleek (zie Jacobs, Van der Straeten, Brans & Swyngedouw, 2006, p. 39). We willen daarbij wel opmerken dat er nog grote hiaten zitten in het wetenschappelijke onderzoek. Zo is de impact van het beleid op de integratie van leerlingen uit etnische minderheden nog maar zelden onderzocht, hoewel dat vanaf het begin tot de beleidsdoelen behoorde. De nadruk in evaluatieonderzoek ligt voornamelijk op de mate van desegregatie en de cognitieve aspecten van beleidsmaatregelen, zoals de (individuele) leerprestaties van leerlingen, die beter meetbaar zijn dan effecten op vlak van integratie (Gramberg & Ledoux, 2005, p. 18). Over de gevolgen van de leerlingensamenstelling op de cognitieve en non-cognitieve leeraspecten (Agirdag, 2011, p. 3) of op de sociale cohesie in het algemeen (Desmedt & Nicaise, 2006, p. 108; Gramberg & Ledoux, 2005, p. 18) is er nog steeds weinig geweten – al zijn daarover recent wel een aantal onderzoeken gepubliceerd (zie bijvoorbeeld Sierens, Mahieu & Nouwen, 2010; Agirdag, 2011; Baysu, 2011).

## 2.2. Evolutie

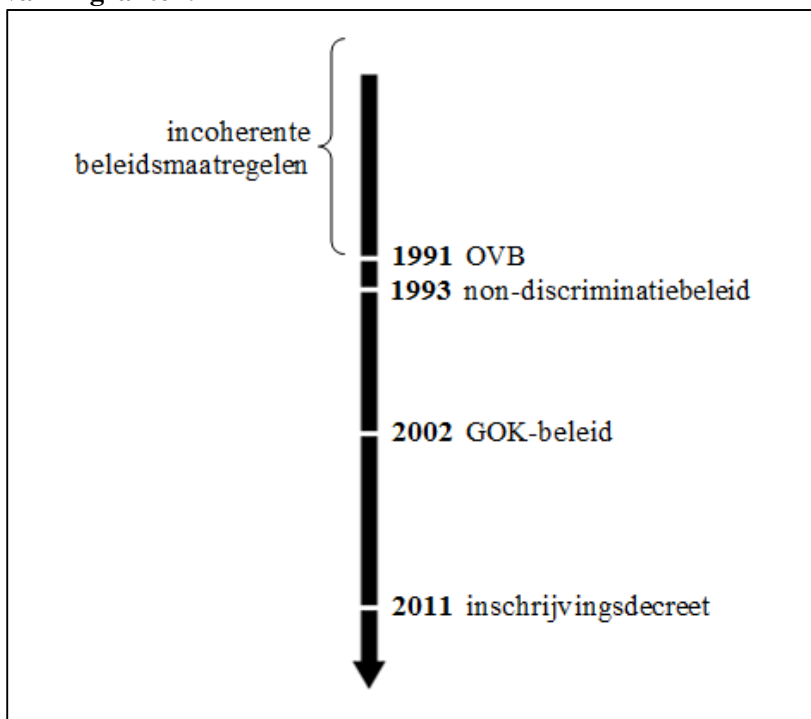
Voor 1991 bestonden er slechts een handvol maatregelen of initiatieven die betrekking hadden op de positie van migrantenkinderen in het onderwijs (Verlot, 1990, pp. 41-52), nauwelijks vermeldenswaardig (Verlot, 1990, pp. 173-175; De Wit, Van Petegem & De Maeyer, 2000, p. 13). Maar het Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van migranten heeft sindsdien een hele evolutie doorgemaakt (zie ook figuur 1). Het eerste coherente beleidskader dat in 1991 van kracht werd, het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB), onderkende zowel het probleem van achterstand als het probleem van structurele achterstelling bij etnische minderheden (Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005, p. 3). Het doelpubliek werd dan ook bepaald op basis van etnische herkomst en het opleidingsniveau van de moeder (Dewit, Van Petegem & De Maeyer, 2000, p. 15). Het OVB vertrok van de idee dat extra middelen voor scholen met een bepaald aantal doelgroepleerlingen extra middelen konden krijgen in de vorm van aanvullende lestijden, geld en professionalisering van het schoolteam (Dewit, Van Petegem & De Maeyer, 2000, p. 18). De overheid erkende daarnaast ook de noodzaak van integratie – zonder daarom te spreken van assimilatie (d.i. het opgeven van de thuistaal en -cultuur). Met het instellen van intercultureel onderwijs en onderwijs in eigen taal en cultuur wou de overheid dan ook aantonen dat culturele diversiteit een positief gegeven is. Sierens (2006a, p. 20) omschrijft het treffend als een cultureel-pluralistische doelstelling die er kwam op vraag van bovenaf. Het zou geen effect gehad hebben op de schoolresultaten van leerlingen uit sociaal-etnische minderheden en nog minder op sociale mix (Verhaeghe, 2013, p. 20).

In 1993 werd het non-discriminatiebeleid van kracht, dat een aanvulling was op het OVB en dat scholen aanmaande hun leerlingenbeleid meer open te stellen voor etnische minderheden. Het non-discriminatiebeleid benadrukte daarmee de vrije schoolkeuze in hoofde van migranten (Leman, 1999, pp. 137-141), ten nadele van de vrijheid die scholen voorheen bezaten wat betreft hun leerlingenbeleid (Verlot, 2001b, p. 151). Het bleek meermaals aangewend te worden om kinderen van sociaal-etnische minderheden



op een systematische, maar gelegaliseerde, manier te weigeren en werd in 2002 samen met het OVB vervangen door het decreet inzake gelijke onderwijskansen (GOK) (Jacobs, Van der Straeten, Brans & Swyngedouw, 2006, pp. 32-33). Omdat delen van het GOK nog steeds van toepassing zijn, gaan we er in volgende paragraaf dieper op in. Daarna zullen we het huidige inschrijvingsbeleid behandelen.

**Figuur 1. Overzicht van het Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van migranten.**



Bron: eigen bewerking.

### 2.3. Het gelijke onderwijskansenbeleid

Het GOK-decreet had een meervoudig doel: het wou enerzijds iedere leerling optimale leer- en ontwikkelingskansen bieden en anderzijds

achterstand, uitsluiting, segregatie en discriminatie tegengaan. Het trachtte dit te verwezenlijken doorheen drie pijlers: een principieel inschrijvingsrecht, een lokaal overlegmechanisme en een coherent ondersteuningsaanbod (Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005, p. 6; Ornelis, 2006, pp. 109-110).

Het principieel inschrijvingsrecht waarborgde het recht in hoofde van elke leerling om ingeschreven te worden in de school naar keuze, ongeacht het onderwijsnet. De enige voorwaarde was dat de ouders instemmen met het schoolreglement en het pedagogisch project van de school. Dat impliceerde dat de vrijheid van scholen op het gebied van leerlingenbeleid nog sterker teruggeschroefd werd en dat een leerling slechts uitzonderlijk geweigerd of doorverwezen kon worden. Weigering kon als een leerling tijdens een van de twee voorafgaande schooljaren met een tuchtmaatregel uitgesloten werd van de school in kwestie of als de maximumcapaciteit van de school bereikt was en de veiligheid van de leerlingen door een bijkomende inschrijving niet langer gegarandeerd kon worden; doorverwijzing kon als een vooropgestelde verhouding tussen anderstaligen en Nederlandstaligen reeds bereikt was of als de draagkracht van de school onvoldoende was voor een bijkomende zorgbehoevende leerling (Ornelis, 2006, p. 111). Aanvankelijk hanteerde het GOK-decreet het chronologisch principe ‘eerst komt, eerst maalt’ als enige maatstaaf. Via een wijziging in 2005 werd dit principe echter afgezwakt: sinds toen golden er voorrangrechten voor broers en zussen, voor Nederlandstalige kinderen in Nederlandstalige scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en voor herinschrijvers (Ornelis, 2006, p. 127-130).

Met de oprichting van lokale overlegplatforms (LOP's) en de centrale Commissie inzake Leerlingenrechten kwamen er overleg- en controlemechanismen die enerzijds konden bemiddelen op lokaal niveau en anderzijds konden waken over de naleving van het GOK-decreet. De LOP's werden samengesteld uit verschillende maatschappelijke spelers, van schooldirecties tot vertegenwoordigers van ouderverenigingen, de integratiesector en etnische minderheden (Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005, p. 6). De actieradius van een LOP kwam in principe overeen met grondgebied

van een gemeente (Vandromme, Vanquaethem & Van Thienen, 2013, p. 9).

Het ondersteuningsaanbod bestond uit externe begeleiding, ondersteuning van gespecialiseerde instanties en aanvullende lestijden (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013, p. 8), toegekend op basis van het aantal doelgroopleerlingen. Binnen het GOK-decreet behoorde een leerling in het basisonderwijs tot de doelgroep als één of meerdere van de volgende indicatoren aanwezig waren: ‘het gezin leeft van een vervangingsinkomen, de leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen, ouders behoren tot de trekkende bevolking, laag opleidingsniveau van de moeder of de thuistaal is niet het Nederlands. Het laatste criterium telt evenwel enkel mee als er daarnaast ook andere ‘problematische’ indicatoren aanwezig zijn’ (Jacobs, Van der Straeten, Brans & Swyngedouw, 2006, p. 28). Met deze definitie verviel de nadruk op etniciteit, een indicator die politiek zeer gevoelig lag maar die, althans volgens sommige sociaal-wetenschappelijke onderzoekers, wel een sterke(re) voorspellende kracht heeft (Jacobs, Van der Straeten, Brans & Swyngedouw, 2006, p. 29). Zonder duidelijke argumenten koos de Vlaamse overheid met het GOK-decreet voor een inclusieve benadering, hoewel critici vrezen dat achterstelling van etnische minderheden daardoor in de toekomst nog moeilijker van elkaar te onderscheiden zullen zijn (Sierens, 2006a, p. 25).

Na meer dan een decennium heeft de overheid nog steeds niet onweerlegbaar kunnen aantonen dat het GOK-beleid een effect heeft op de doelgroep. Uit een semi-experimenteel onderzoek van Ooghe (in Juchtmans & Vandenbroucke, 2013, pp. 1-2) bleek dan wel dat leerlingen met een matige tot sterke startpositie beter gingen presteren voor wiskunde, lezen en spelling, maar dat verschil was enkel significant voor lezen en – nog treffender – de resultaten van leerlingen die bij de start van hun schoolloopbaan al een leerachterstand hadden wezen op een status quo. Bovendien was er een toename van leerlingen die een schooljaar moesten overdoen, van leerlingen in het buitengewoon onderwijs en van leerlingen die zonder diploma de school verlieten. De meest recente data zouden wel een verbetering aantonen, maar het is nog te vroeg om daar definitieve resultaten aan te verbinden (Juchtmans & Vandenbroucke,

2013, p. 2). Ook uit het implementatieonderzoek van Juchtmans en Vandenbroucke (2013, p. 18) kwamen geen eenduidige resultaten naar voren. De invloed op segregatie zou daarnaast miniem of onbestaande geweest zijn (Verhaeghe, 2013, p. 20). Publiekelijk werd dan ook gesteld dat het GOK-beleid gefaald had (Verhaeghe, 2013, p. 23).

## **2.4. Het nieuwe inschrijvingsdecreet**

Het inschrijvingsdecreet van 2011 voerde grondige wijzigingen door aan het principieel inschrijvingsrecht, een van de drie pijlers uit het GOK-decreet. De twee overige pijlers bleven behouden en zijn dus nog steeds van toepassing. De omschrijving van de doelgroep werd andermaal aangepast. Een doelgroepleerling heet voortaan ‘kansarm’ (Verhaeghe, 2013, p. 5) en moet minstens aan één van volgende indicatoren voldoen:

- behoren tot de trekkende bevolking;
- geplaatst zijn buiten het gezin;
- een moeder met een laag opleidingsniveau;
- behoren tot een gezin dat minstens één schooltoelage van de Vlaamse gemeenschap ontving in het schooljaar ‘voorafgaand aan het schooljaar waarop de inschrijving van de leerling betrekking heeft’ (Vandromme, Vanquaethem & Van Thienen, 2013, p. 11).

Hoewel de meeste indicatoren dus overgenomen werden, is een andere thuistaal geen indicator meer. Bij de omschrijving van de doelstellingen werd de term sociale mix toegevoegd – wat inhoudelijk ook neerkomt op uitsluiting en segregatie tegengaan. De regels rond weigering en doorverwijzing werden wel ingrijpend veranderd, vermits ze volledig vervangen werden door de zogenaamde dubbele contingentering (Verhaeghe & Goetmaeckers, 2013, p. 3). Die dubbele contingentering betekent dat er in elke school tijdelijk plaatsen gereserveerd worden voor zowel kansrijke als kansarme leerlingen. Het chronologisch principe ‘eerst komt, eerst maalt’ uit het GOK-decreet bleek namelijk vooral in het nadeel te spelen van kansarmen. Door tijdelijk plaatsen te reserveren wordt

die tijdsfactor geneutraliseerd – wanneer een categorie volzet is, wordt de inschrijving van een volgende leerling voor die categorie uitgesteld tot het einde van de voorrangperiode. Daarna worden de overblijvende plaatsen in beide categorieën opgevuld door de uitgestelde inschrijvingen en dit in volgorde van aanmelding. De dubbele contingentering zou na verloop van tijd in elke school moeten leiden tot een evenredige verdeling van kansarme en kansrijke leerlingen, maar blijft afhankelijk van de keuzes van de ouders. Als alle ouders hun kind in één en dezelfde school zouden willen inschrijven, heeft iedereen een even grote kans om daarin te slagen. Als er daarentegen geen concurrentie is tussen ouders (d.i. zich niet allemaal in eenzelfde school willen inschrijven), dan heeft de nieuwe regeling geen enkel effect. Hieruit blijkt dat een perfecte sociale mix niet haalbaar is, tenzij het in Vlaanderen zo gegeerde principe van vrije schoolkeuze afgevoerd zou worden. De evenredige verdeling binnen de schoolmuren moet gebaseerd zijn op de verdeling kansarm-kansrijk buiten de school – de precieze verdeelsleutel en de grenzen van het afspiegelingsgebied worden lokaal door de LOP's bepaald (Verhaeghe, 2013, pp. 5-6).

Het nieuwe inschrijvingsrecht werd voor het eerst toegepast op de inschrijvingen voor het schooljaar 2013-2014 (Verhaeghe & Goetmaeckers, 2013, p. 3). Een eerste aanzet tot evaluatie werd eind augustus 2013 reeds opgesteld door Verhaeghe. In zijn analyse maakt hij een onderscheid tussen knelpunten binnen het decreet en knelpunten die *in se* niet door aanpassingen van het decreet opgelost kunnen worden. Wat de knelpunten binnen het decreet betreft, gaat het over 'de voorrang voor broers en zussen en onvolkomenheden in de decretale kansarmoedecriteria' (Verhaeghe, 2013, p. i.). Hoewel er eigenlijk geen kritiek is op de voorrangsregel voor broertjes en zusjes, staat wel vast dat die een grote impact heeft. Vaak zijn de beschikbare plaatsen voor één (of soms zelfs beide) categorie volzet na de voorrangperiode voor broertjes en zusjes, waardoor er weinig of geen plaats is voor andere kinderen uit de buurt (Verhaeghe, 2013, pp. 7-8). Het tweede knelpunt vereist wel aanpassingen aan het decreet. Zoals hierboven aangehaald werd, is thuistaal niet-Nederlands geen indicator meer. Daarmee verdwijnt het laatste teken van een andere etnische afkomst (Verhaeghe, 2013, p. 30). We delen

de bezorgdheid van verscheidene academici (Sierens, 2006a, p. 25; Verlot, 2003 in Jacobs, Van der Straeten, Brans & Swyngedouw, 2006, p. 32) dat het daardoor steeds moeilijker wordt om de situatie van leerlingen uit etnische minderheden in het onderwijs op te volgen. Het is bovendien niet meer mogelijk om, naast een sociale mix, ook een etnische mix te bewerkstelligen (Verhaeghe, 2013, p. 30). We pleiten daarom met Verhaeghe (2013, p. 29) voor de herinvoering van die indicator. Verhaeghe pleit daarnaast ook voor een optimalisering van het schooltoelagecriterium. Kinderen die zich voor de eerste keer inschrijven, de zogenaamde instappertjes, en die geen oudere broer of zus hebben, kunnen namelijk geen aanspraak maken op een schooltoelage. Instappertjes kunnen zo soms foutief toegewezen worden aan de kansrijke categorie (Verhaeghe, 2013, p. 30).

De knelpunten die buiten het werkgebied van het decreet vallen zijn 'lokale capaciteitstekorten, lokale mismatch tussen vraag en aanbod en kinderziekten in de lokale implementatie' (Verhaeghe, 2013, p. i.). De eerste twee zijn op korte termijn niet op te lossen en zijn bovendien moeilijk te voorspellen van bovenhand (Verhaeghe, 2013, p. 6). Het laatste knelpunt betreft bijvoorbeeld de software voor de aanmeldingsprocedure of de gekozen omschrijving van het afspiegelingsgebied. Het is de taak van het LOP, en niet van de Vlaamse overheid, om die regelgeving op punt te stellen (Verhaeghe, 2013, pp. 15-16).

Daarnaast somt Verhaeghe (2013, p. i.) ook nog enkele remmende factoren op zoals de vrije schoolkeuze, socio-demografische verschillen en bepaalde toegevingen aan scholen waardoor de evolutie naar sociale mix er langzamer verloopt maar waardoor ze ook beter omkaderd kan worden. We houden de verwachtingen omtrent de uitkomsten dus best eerder bescheiden, zo besluit Verhaeghe (2013, p. i.).

### **3. Stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek**

In deze paragraaf gaan we vooreerst dieper in op wetenschappelijk onderzoek naar sociaal-etnische verschillen in schoolkeuzemotieven. Een tweede deel handelt over onderzoek naar sociaal-etnische verschillen in ouderparticipatie op school.

#### **3.1. Schoolkeuzemotieven**

Schoolkeuzemotieven kunnen ingedeeld worden in compositiegerelateerde en niet-compositiegerelateerde schoolkeuzemotieven, waarbij de schoolkeuze respectievelijk wel en niet gebaseerd wordt op de sociaal-etnische leerlingensamenstelling van de school (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 41). In wat volgt bespreken we beide soorten. Daarna gaan we dieper in op de rol van informatie en informatiebronnen. We sluiten af met een precieze formulering van het onderzoeksdoel.

##### **3.1.1. Tolerantiedrempels**

Bij onderzoek naar compositiegerelateerde schoolkeuzemotieven wordt er vaak gesproken over tolerantiedrempels, d.i. in welke mate de aanwezigheid van minderheden in de school aanvaard wordt door ouders (van toekomstige leerlingen). Wanneer dan het aantal leerlingen van sociaal-etnische minderheden te groot bevonden wordt, wordt de school uitgesloten in het keuzeproces (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 41). Die tolerantiedrempels verschillen uiteraard van individu tot individu, maar zijn ook afhankelijk van de groep waartoe de ouder behoort (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 32). Zo wees het onderzoek van Nouwen en Vandenbroucke (2012, p. 42) uit dat ouders uit minderheden een hogere tolerantiedrempel kennen: ouders uit een sociaal-etnische minderheid sluiten een school uit als 47 % van de leerlingenpopulatie bestaat uit sociaal-etnische minderheden, ouders uit de sociaal-etnische meerderheid bij 33%. Daarnaast bleek dat katholieke ouders een

lagere tolerantiedrempel hebben dan islamitische ouders. Er zijn ten slotte ook verschillen naargelang de SES van het gezin, hoewel dat effect na controle van andere achtergrondkenmerken verdween.

Het hanteren van tolerantiedrempels kan getuigen van een individuele voorkeur, maar als de schoolkeuze op basis van zulke tolerantiedrempels ook effectief gerealiseerd wordt, heeft dat uiteraard wel een collectieve impact (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 32). Segregatie kan dus door de schoolkeuze van ouders versterkt of in stand houden worden (Kristen, 2008, p. 496). Desmedt en Nicaise (2006, p. 108) roepen daarom op tot meer onderzoek naar hoe schoolkeuzemotieven precies functioneren in Vlaanderen, vanuit de bezorgdheid dat een verschil langs sociaal-etnische lijn tot meer segregatie kan leiden op geaggregeerd niveau. We moeten hier wel een duidelijk onderscheid maken tussen voorkeuren en segregatie als gevolg van die voorkeur: segregatie is niet noodzakelijk wat het individu met zijn specifieke schoolkeuze voor ogen had (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 32).

In de zoektocht naar verklaringen waarom ouders zulke tolerantiedrempels hanteren tonen verscheidene onderzoeken (zie bijvoorbeeld De Rycke & Swyngedouw, 1999, p. 279) aan dat de leerlingencompositie als proxy voor de kwaliteit van de school beschouwd kan worden, bij gebrek aan objectieve indicaties van onderwijskwaliteit. In dat geval daalt de gepercipieerde kwaliteit van de school als het aandeel leerlingen van vreemde afkomst stijgt. Uit het onderzoek van Nouwen & Vandenbroucke (2012, p. 43) bleek dat zowel een voorkeur voor gesegregeerd onderwijs als een perceptie van lage kwaliteit een grote verklaringswaarde heeft voor het opwerpen van tolerantiedrempels. Die verklaringswaarde blijkt zelfs de directe relatie tussen de ouderlijke achtergrondkenmerken en het tolerantieniveau te verdringen, die hierboven besproken werd. Indirect blijven ouderlijke kenmerken wel van belang, aangezien er ook hier verschillen opgetekend werden naargelang etnische afkomst, SES en geloofsovertuiging: het is vooral de sociaal-etnische meerderheid die zijn schoolkeuze baseert op de leerlingencompositie (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 45). Nederlands onderzoek (Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix & Elshof, 2002, pp. 102-103) schuift een ietwat andere analyse naar voren. Hoewel ook daar de



sociaal-etnische meerderheid zich het meest door de leerlingencompositie laat leiden, schrijven Karsten en zijn collega's dat voornamelijk toe aan de mindere mate van overeenstemming tussen school en thuis – Verhaeghe (2003, p. 24) stelt dat die ouders voornamelijk “zoeken naar nestwarmte op grond van positieve verbondenheid”. Wanneer sociaal-etnische minderheden zich door de leerlingencompositie laten leiden, komt de vrees voor een lagere onderwijskwaliteit wel als voornaamste reden naar voren, naast de zorg voor de ontwikkeling van taalvaardigheden (Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix & Elshof, 2002, pp. 102-103). Vlaams onderzoek (De Rycke & Swyngedouw, 1999, p. 279) stelt dan weer dat ouders uit sociaal-etnische minderheden die scholen met een groot aantal leerlingen uit sociaal-etnische minderheden mijden dat doen met het oog op sociale mobiliteit en sociale integratie. Uit datzelfde onderzoek bleek overigens ook dat geen enkele sociaal-etnische groep sterk gesegregeerd onderwijs voorstaat (De Rycke & Swyngedouw, 1999, p. 279), iets wat in Nederland soms in twijfel getrokken wordt. Denessen en zijn collega's (Denessen, Driessena & Slegers, 2005, p. 364) spreken zelfs van “a risk of self-segregation among Muslim migrant parents”, omdat er een grote vraag is naar meer islamitische scholen. Ouders van vreemde afkomst die een school kiezen buiten de buurt waar ze wonen zouden eerder een islamitische school – die omwille van de geloofsovertuiging voornamelijk etnische minderheden aantrekt – verkiezen boven een school die juist minder leerlingen uit etnische minderheden telt (Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix & Elshof, 2002, p. 109).

### **3.1.2. Niet-compositiegerelateerde schoolkeuzemotieven**

Naast compositiegerelateerde schoolkeuzemotieven bestaan er ook niet-compositiegerelateerde schoolkeuzemotieven, die in Vlaanderen nog maar recent in kaart gebracht werden (Nouwen & Vandenbroucke, 2012). Ook deze zouden segregatie in de hand werken, omdat ze verschillen naargelang de sociaal-etnische achtergrond van de ouders (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 38). Hoewel alle ouders te kennen geven dat een gebrek aan discipline of

niveau, een ongepast opvoedingsmodel en een slechtere bereikbaarheid de belangrijkste redenen zijn om een school uit te sluiten in het keuzeproces, zijn er grote verschillen naar afkomst. Zo blijken een gebrek aan opvang, een ongepast opvoedingsmodel en een slechte reputatie opvallend minder doorslaggevend te zijn voor ouders uit etnische minderheden dan voor ouders uit de etnische meerderheid. Waarom dit het geval is, is niet duidelijk. Wat de opvangmogelijkheden betreft, veronderstellen Nouwen en Vandenbroucke (2012, p. 38) dat dat gelinkt is aan verschillende rollenpatronen binnen het gezin en een lager aandeel tweeverdieners binnen etnische minderheden. Ze formuleerden geen hypothesen omtrent de twee andere redenen.

Bij de analyse van de positieve schoolkeuzemotieven (d.i. de redenen waarom een school juist wel geapprecieerd wordt) maken Nouwen en Vandenbroucke (2012, pp. 40-41) geen onderscheid naar etnische achtergrond, maar wel naar SES. Een hogere SES gaat gepaard met een grotere belangstelling voor de kwaliteit van het geboden onderwijs en voor de sfeer op school. Ouders met een hogere SES hechten minder belang aan de bereikbaarheid, het schoolnet, de veiligheid, de aandacht voor leerachterstand en de sociale achtergrond van medeleerlingen. We mogen daarbij niet uit het oog verliezen dat enkele van deze begrippen relatief zijn: wie minder financiële of logistieke middelen heeft, zal het begrip bereikbaarheid enger invullen dan zij die meer middelen ter beschikking hebben (Nouwen en Vandenbroucke, 2012, p. 39). We komen hier nog op terug.

Opmerkelijk is dat er belangrijke verschillen zijn tussen het onderzoek van Nouwen en Vandenbroucke (2012) en het onderzoek waarop ze zich baseerden voor de ontwikkeling van hypothesen (zie Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 33), namelijk het Nederlandse onderzoek van Karsten en collega's (Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix & Elshof, 2002). Daaruit bleek dat het belangrijkste keuzemotief voor hoopopgeleide ouders uit de etnische meerderheid de mate van overeenstemming tussen thuis en school is, een element dat niet in de analyse van Nouwen en Vandenbroucke opgenomen werd. Het element taal- en leerachterstanden, één van de belangrijkste keuzemotieven bij laagopgeleide ouders uit etnische

minderheden die uit het Nederlandse onderzoek naar voren kwam, was ook niet direct aanwezig in de antwoordmogelijkheden die Nouwen en Vandenbroucke als negatieve schoolkeuzemotieven vooropstelden. Het zat weliswaar vervat in het element leerkrachten (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 39), maar mogelijk trad er bij de interpretatie van de rol van de leerkracht een verschil op tussen ouders uit de etnische meerderheid en ouders uit etnische minderheden.

### **3.1.3. Toegang tot informatie**

Ten slotte willen we benadrukken dat schoolkeuzemotieven niet los staan van andere processen, zoals het verwerven van degelijke informatie over scholen en het realiseren van de schoolkeuze. Ook hier treden er verschillen op naargelang afkomst. Zo informeren ouders uit de sociaal-etnische meerderheid zich over de school door er een bezoek te brengen, en doen ze dat zelfs tot 2 keer zoveel als sociaal-etnische minderheden. Wat informele informatiebronnen betreft, zijn er vrijwel geen verschillen op te tekenen: ouders blijken in gelijke mate beroep te doen op hun sociaal netwerk. Zoals Nouwen en Vandenbroucke (2012, p. 35) terecht opmerken, is het onzeker of “het aanwezige sociaal en cultureel kapitaal in het netwerk van minderheden even effectief is in het maken van een schoolkeuze” als dat van ouders uit de sociaal-etnische meerderheid. Deze bedenking wordt meer uitgewerkt in Duits onderzoek (Kristen, 2008), waar het belang van sociaal, cultureel en economisch kapitaal in het schoolkeuzeproces onderstreept wordt:

A family's capital endowment might indicate how difficult, costly, risky, or beneficial a certain school alternative is. Resources may thus be relevant in terms of restrictions, and they may provide important evaluative guidance. (...) The basic resources (...) highlights differences in the distribution of resources that are relevant for the consideration of alternatives, e.g.

information on the functioning of the educational system and in particular on the school entry situation.

*Kristen, 2008, p. 498*

Door beperkte middelen nemen sommige ouders geen groot keuzepalet in overweging, in sommige gevallen wordt één bepaalde school zelfs als de enige optie beschouwd (Kristen, 2008, p. 498). Dat betekent dat zij geen negatieve schoolkeuzemotieven hebben en er in bepaalde gevallen nauwelijks van ‘keuze’ gesproken kan worden. Deze bedenking werd niet opgenomen in het onderzoek van Nouwen en Vandenbroucke (2012).

Een voorbeeld van cultureel kapitaal is de thuistaal: wie het Nederlands niet goed machtig is, gebruikt significant minder informatiebronnen. Vooral formele informatiekanalen zijn minder toegankelijk voor anderstalige ouders. Als ouders daarenboven ook geen sociaal netwerk hebben, omdat ze bijvoorbeeld nog maar recent ingeweken zijn, is het nog moeilijker om informatie te verwerven (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, pp. 36-37). Sociaal-etnische minderheden geven bovendien zelf aan dat ze zich structureel beperkt voelen wat betreft toegang tot informatiebronnen, maar ook wat betreft financiële en logistieke drempels (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 37). Veel ouders uit sociaal-etnische minderheden waren bijvoorbeeld niet op de hoogte van de meest aangewezen inschrijvingsperioden – wat mogelijk een verklaring kan zijn voor de vaststelling dat ouders uit sociaal-etnische minderheden minder kans hebben om hun eerste schoolkeuze te realiseren (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 49). Die kansen zijn echter niet alleen verbonden aan de ouders, ze worden ook beïnvloed door de school: het resultaat van het inschrijvingsproces is afhankelijk van het samenspel tussen ouders én school. Zelfs als ouders een bepaalde school selecteren, wil dat niet noodzakelijk zeggen dat het kind naar die school zal gaan (Kristen, 2008, p. 498). Ook op dat vlak vonden Nouwen en Vandenbroucke (2012, pp. 47-49) dat sociaal-etnische minderheden vaker benadeeld werden dan de sociaal-etnische meerderheid. Zij slagen er met andere woorden minder vaak in om hun kind in de school van eerste keuze effectief in te schrijven. Het gebrek aan kennis van de inschrijvingsperioden zou daarbij een rol

kunnen spelen, net zoals de profilering van de school zelf. Scholen mogen geen leerlingen meer weigeren, dus het aannamebeleid van scholen zou geen rol mogen spelen...

Ten slotte werden er ook verschillen in kennis over en intentie tot het afdwingen van inschrijvingsrechten genoteerd (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 49): een hogere SES gaat gepaard met een grotere neiging om klacht in te dienen bij een ongegronde weigering. Opmerkelijk is dat ook islamitische ouders een grotere neiging hebben om hun inschrijvingsrecht af te dwingen, waarschijnlijk dankzij de emancipatorische rol van sociale en minderheidsorganisaties.

### **3.1.4. Eerste onderzoeksdoel**

Uit bovenstaande uiteenzetting blijkt dat er al heel wat geweten is over schoolkeuzemotieven, maar dat die kennis gebaseerd is op een zeer beperkt aantal onderzoeken en dat die bovendien nog verder uitgediept dient te worden. In dit onderzoek gaan we na waarom er verschillen in schoolkeuzemotieven zijn tussen sociaal-etnische groepen. Vertrekkende vanuit de bovenstaande literatuurstudie, schuiven we vier mogelijke verklaringen naar voor. De eerste drie zijn gebaseerd op het onderzoek van Nouwen en Vandenbroucke (2012), de vierde op Nederlands onderzoek (Denessen, Driessena & Slegers, 2005) dat uitwees dat er vanuit moslimmigranten een sterke vraag naar specifieke scholen is.

1. Het begrip nabijheid wordt ruimer ingevuld bij de sociaal-etnische meerderheid als bij minderheden.
2. Er is een verschil in belang van opvangmogelijkheden bij de schoolkeuze omdat de rol- en werkpatronen verschillen.
3. Er is een verschil in belang van reputatie of niveau van de school omdat informatie over de school op verschillende manieren verworven wordt.
4. Er is een verschil in belang van opvoedingsmodel omdat een onderscheid in het land van herkomst niet gekend zijn of omdat alle Vlaamse opvoedings-modellen ongepast bevonden worden.

## **3.2. Ouderparticipatie**

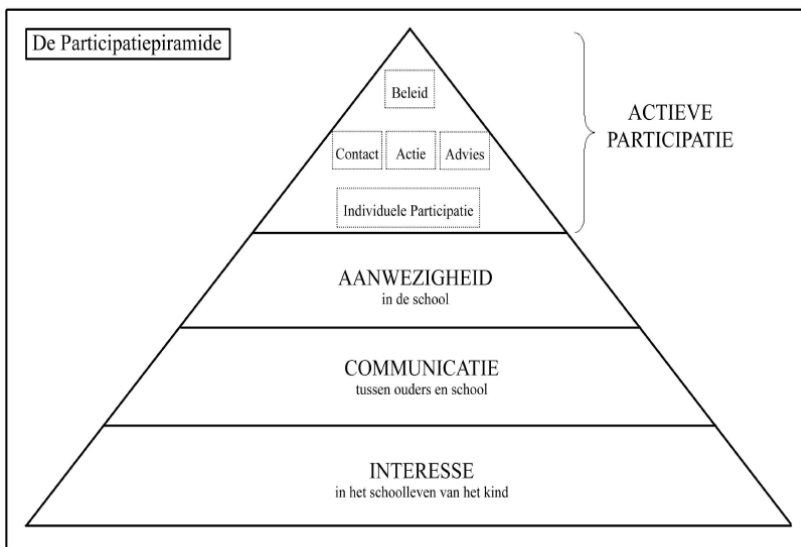
### **3.2.1. Naar een theoretisch model**

Ouderparticipatie is een multidimensionaal begrip en wordt vaak heel verschillend gedefinieerd of ingevuld (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 9). Wij baseren ons op het theoretisch model van Godderis (2006, p. 38), dat een onderscheid maakt tussen 4 verschillende niveaus: het interesseniveau, het communicatieniveau, het aanwezigheidsniveau en het participatieniveau. Gerangschikt in een piramidemodel (zie figuur 2), wordt duidelijk dat ouders eerst en vooral betrokken moeten zijn op het schoolleven van het kind en dat de meeste ouders dat ook zijn – de basis van de piramide is namelijk zeer breed. Een trede hoger kunnen er contacten tussen ouders en school tot stand komen en pas daarna zijn ouders frequent fysiek aanwezig in en rond de school. Op het participatieniveau maakt Godderis (2006, pp. 40-41) een onderscheid tussen individuele participatie enerzijds en beleidsparticipatie anderzijds. Individuele participatie uit zich in deelname aan (na)schoolse activiteiten (d.i. helpen op het schoolfeest, middagtoezicht,...) en een pedagogische betrokkenheid op school (d.i. voorlezen, een klasuitstap,...). In de top van de piramide zitten dan de ouders die lid zijn van formele schoolorganen zoals de schoolraad en het oudercomité.

Het is belangrijk om een begrip als ouderparticipatie nauwkeurig te omschrijven. Een onderscheid tussen verschillende aspecten van ouderparticipatie wordt al langer toegepast in studies waar men naar verschillen tussen ouders zoekt (Sui-Chu & Willms, 1996, p. 127; Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, pp. 4-5). Het vernieuwende element in dit model is de conditionele volgorde van de 4 niveaus: als bijvoorbeeld de communicatie tussen ouders en school spaak loopt, zal de ouder in kwestie niet actief participeren (Godderis, 2006, p. 38). Elke trede weerspiegelt dus bijkomende drempels, die het beklimmen van de piramide bemoeilijken. Het is daarom niet abnormaal dat niet alle ouders erin slagen om zich op het participatieniveau te ontplooiën (Godderis, 2006, p. 93). Het is wel opmerkelijk dat er significante verschillen op te tekenen zijn

naargelang etnische afkomst en SES (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, pp. 238-249).

**Figuur 2. De participatiepiramide van Godderis.**



Bron: Godderis, 2006, p. 38.

### 3.2.2. Invloed van achtergrondkenmerken

Hoewel met de regelmaat van de klok aangehaald wordt dat sociaal-etnische minderheden moeilijk bereikbaar zijn en hun participatie gering is, is er in Vlaanderen nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek naar gedaan (Sierens, 2006, p. 6). Het hierboven aangehaalde onderzoek van Verhoeven en collega's (2003) is voorlopig het enige in zijn soort, maar de resultaten zijn niet representatief voor de etnische minderheden. Zij waren zodanig ondervertegenwoordigd dat interactie-effecten en schijnverbanden niet onderzocht konden worden. Wat zij wel konden vaststellen was dat hoogopgeleide ouders sterk oververtegenwoordigd zijn in de participatie- of schoolraad en het oudercomité en dat die formele

schoolorganen niet goed gekend zijn bij laagopgeleiden en etnische minderheden. Ouders uit sociaal-etnische minderheden zijn daarnaast significant minder betrokken bij pedagogische activiteiten dan ouders uit de sociaal-etnische meerderheid. Ze wonen ook minder vaak het oudercontact bij en zijn significant minder aanwezig op schoolfeesten, gespreksavonden, etc. Ouders uit etnische minderheden zouden ook thuis hun kinderen minder helpen, controleren of stimuleren bij het studeren.

Een Nederlandse studie van de Haas en Fleischmann (2013) toont met statistische modellen aan dat Marokkaanse en Turkse minderheden inderdaad minder participeren dan de Nederlandse etnische meerderheid, maar dat die verschillen verdwijnen als het opleidingsniveau en de thuistaal in rekening gebracht worden (de Haas & Fleischmann, 2013, p. 29). Bovendien blijken gendersverschillen de sociaal-etnische verschillen te overvleugelen: moeders participeren veel meer dan vaders (de Haas & Fleischmann, 2013, p. 27). Een verklaring daarvoor werd niet gevonden, net zo min als het verwachte interactie-effect tussen gender en etnische minderheden. Het onderzoek kon dus niet bevestigen dat mannen uit etnische minderheden minder participeren dan mannen uit de etnische meerderheid. Een belangrijke kanttekening is wel dat in dit Nederlandse onderzoek het onderwijsniveau van het kind (d.i. het leerjaar) niet in rekening wordt gebracht, een variabele die de grootste verklarende waarde bleek te hebben in het Vlaamse onderzoek van Verhoeven en collega's (2003, p. 238): naarmate de schoolloopbaan van het kind vordert, zijn ouders minder betrokken. Redenen daarvoor werden met de losse pols opgesomd: "de houding van de school ten aanzien van de ouders, de deskundigheid van de ouders, de wil en de tijd van ouders om betrokken te zijn, enz." (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 238).

Hoewel reeds aangetoond werd dat ook laagopgeleide ouders uit de etnische meerderheid minder participeren, ging Godderis (2006, p. 5) nadrukkelijk op zoek naar drempels voor ouders uit etnische minderheden. Met behulp van bovenstaand theoretisch model bracht de onderzoekster per niveau de belemmerende factoren in kaart, hieronder samengevat en uitgebreid voor ouders met een lage SES. Zonder in twijfel te trekken dat de meeste ouders oprecht



geïnteresseerd zijn in het schoolleven van hun kind (Godderis, 2006, p. 38), worden enkele mogelijke drempels voor ouders uit etnische minderheden op het interesseniveau naar voor geschoven:

- Godderis (2006, p. 93) stelt dat sommige ouders minder vertrouwd zijn met het schoolleven, omdat ze zelf geen leerplicht hadden of hun studies niet konden afmaken door conflict of door een vroegtijdig huwelijk of zwangerschap. Deze reden lijkt echter nogal kort door de bocht, omdat uit andere onderzoeken blijkt dat etnische minderheden school als een medium van sociale mobiliteit beschouwen. Het is waarschijnlijker dat deze ouders niet weten hoe hun kind te ondersteunen in hun schoolloopbaan, eerder dan een gebrek aan interesse in die schoolloopbaan;
- Sommige ouders beschouwen school en thuis als twee aparte werelden en waken scheiding door zelf niet tussen te komen in schoolse zaken. Godderis (2006, p. 93) stelt dat etnische minderheden op die manier proberen om hun huiselijke cultuur te beschermen tegen Westerse invloeden. Het onderzoek van Verhoeven en zijn collega's (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 240) biedt een ander en ruimer perspectief: de scheiding tussen school- en thuiswereld kan bewerkstelligd worden door de rol die ouders zichzelf toedichten in het opvoedingsproces. Ouders die hun rol in het opvoedingsproces van hun kind laag inschatten, zouden minder betrokken zijn op de opvoeding en ontwikkeling van hun kind (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 247).
- Godderis (2006, p. 94) stelt dat sommige ouders uit etnische minderheden een zeer negatieve schoolervaring hadden in hun jeugd en zich daarom afzijdig houden. Mogelijk werden zij in hun schoolse verleden te vaak met discriminerende of racistische gebeurtenissen geconfronteerd.

Op het communicatieniveau is vooral het Nederlands als voertaal een belemmering voor anderstaligen (Godderis, 2006, p. 94). Dat wordt bevestigd in het Nederlandse onderzoek van de Haas en Fleischmann (2013, p. 28): ouders wiens thuistaal niet het Nederlands is, spreken minder met de leerkracht en zijn ook thuis minder betrokken. Ook als ouders het Nederlands in dagdagelijks gebruik machtig zijn, is de taal

die door schoolpersoneel gebruikt wordt niet altijd verstaanbaar. Dat komt omdat die afgesteld is op de hoger opgeleiden – ook laagopgeleide ouders uit de etnische meerderheid hebben daar soms problemen mee (zie ook Sierens, 2006, p. 6; Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 16). Dat kan leiden tot onzekerheid en minder zelfvertrouwen. Aangezien communicatie zowel schriftelijk als mondeling kan zijn, kan ook analfabetisme als een belemmerende factor beschouwd worden (Godderis, 2006, pp. 57-58).

Op het aanwezigheidsniveau linkt Godderis belemmeringen aan verschillen in “hun ervaringswaarheid, hun tijdsopvatting of hun gezinssituatie” (Godderis, 2006, p. 95). Het gaat dan onder andere over een slechte ervaring bij een eerste formele contactmoment, een minder strikte tijdsopvatting en slecht gekozen contactmomenten. Daarnaast worden ook meer algemene elementen als gezinssamenstelling, afstand, financiële zorgen en niet-schoolse verplichtingen of engagementen (Godderis, 2006, pp. 66-68), die uiteraard op meerdere niveaus spelen en niet enkel voor etnische minderheden gelden. Het Nederlandse onderzoek van de Haas en Fleischmann (2013, p. 28) kan de hypothese dat het aantal kinderen in het huishouden negatief samenhangt met ouderbetrokkenheid echter niet bevestigen. De hypothese dat respondenten met een partner vaker aanwezig zijn, wordt enkel weerhouden voor vaders, niet voor moeders. Ook het onderzoek van Verhoeven en collega’s (2003, pp. 159-160) vond op dat vlak geen eenduidig resultaat. Ouders zijn wel vaker aanwezig als ze minder uren werken (de Haas & Fleischmann, 2013, p. 29). Het geslacht van het kind zou geen rol spelen (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 168), maar de roldefinitie wel: ouders die zichzelf een belangrijke rol toekennen in de ontwikkeling van hun kind, zijn vaker aanwezig dan andere ouders (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 208).

Op het participatieniveau haalt Godderis (2006, pp. 95-96) geen belemmeringen aan die specifiek betrekking hebben op ouders uit etnische minderheden, maar erkent wel het belang van volgende factoren: het oudercomité of schoolraad moet openstaan voor nieuwkomers, onkosten moeten draaglijk zijn en initiële verwachtingen moeten in minimale mate ingelost worden. Hoewel zichtbare gevolgen van geleverde inspanningen heel motiverend

kunnen zijn, moet er een onderscheid gemaakt worden tussen effecten op korte en lange termijn. Ten slotte moeten ouders het gevoel hebben dat hun stem een invloed heeft, hoewel de mate van inspraak van formele schoolorganen afhankelijk is van de vrijheid die het schoolbestuur hen toekent. Naast etnische afkomst en opleidingsniveau, vonden Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes (2003, p. 240) dat ook de onderwijsopvatting van de ouders een invloed had op hun betrokkenheid op het participatieniveau: ouders met een moderne onderwijsopvatting (d.i. met nadruk op autonomie, individu en welzijn) participeren vaker dan ouders met een traditionele opvatting over onderwijs (d.i. met nadruk op discipline, gehoorzaamheid en een verdere schoolloopbaan). In het onderzoek van de Haas en Fleischmann (2013, p. 29) wordt dit bevestigd.

### **3.2.3. Een rollenspel met drie actoren**

In dit hele proces is ook de rol van het kind niet te onderschatten. Kinderen kunnen hun ouders actief bij het schoolgebeuren betrekken door uitleg te vragen over het opgelegde huiswerk. Ze kunnen hun ouders ook actief ontmoedigen om deel te nemen (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 9) door bijvoorbeeld brieven achter te houden (Godderis, 2006, p. 93). Ook de rol van de school zelf mag niet onderschat worden: hoe meer een school zich openstelt voor ouders, hoe meer tevreden ouders zijn en hoe vaker ze op school een handje toesteken (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, pp. 219-220). Vanuit de praktijk wordt daarom gewezen op de noodzakelijke betrokkenheid van de school op de ouders (Boeraeve, 2012, p. 3).

### **3.2.4. Het belang van ouderparticipatie**

Maar ouderparticipatie is geen doel op zich. Ouderparticipatie is een medium, een middel om tot betere ontwikkelingskansen voor elk kind te komen. Meerdere onderzoeken tonen aan dat ouderbetrokkenheid een positieve invloed heeft op de leerprestaties,

de ontwikkeling en het welzijn van het kind. Toch is er geen wetenschappelijke consensus, omdat de resultaten verschillen naargelang de definiëring van de gehanteerde concepten (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 21). Het onderzoek van Verhoeven en collega's (2003, pp. 196-197) kon zelf geen uitsluitel geven, maar wijst wel op de pedagogische, onderwijskundige en maatschappelijke waarde van de samenwerking tussen ouders en scholen (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003, p. 16). Door contacten met andere ouders en door de samenwerking tussen school en ouders kan de kloof tussen school en het thuismilieu van het kind namelijk verkleind worden en zal het kind zich beter voelen op school. Die kloof zou het grootst zijn bij kansarmen en etnische minderheden. Wanneer ouders en school als gelijkwaardige partners beschouwd worden, kan het zelfvertrouwen en welbevinden van die ouders toenemen. Een onderlinge afstemming van de opvoedkundige en levensbeschouwelijke waarden zou bovendien leiden tot een sterkere sociale cohesie. Verhoeven en collega's (2003, p. 16) vermeldden ten slotte ook het praktisch en onderwijskundig nut van ouderbetrokkenheid: de taken van de leerkracht worden door de inschakeling van ouders verlicht en krijgen een meer professioneel karakter.

### **3.2.5. Tweede onderzoeksdoel**

Zoals uit bovenstaande uiteenzetting blijkt, is ouderparticipatie voor sociaal-etnische minderheden niet even vanzelfsprekend als voor de sociaal-etnische meerderheid. Een (plotse) wijziging van de oudersamenstelling heeft dan mogelijk een effect op de ouderparticipatie op school. Die wijziging kan veroorzaakt worden door een verhoogde toestroom van nieuwe inwijkingen of door een effect van beleidsmaatregelen gericht op een veranderende leerlingensamenstelling, waardoor er onvermijdelijk ook een verschuiving binnen de oudersamenstelling zal plaatsvinden. Omdat ouderparticipatie een "niet onbelangrijk onderdeel is van de aanpak van scholen" (Sierens, 2006, p. 6), kan de schoolwerking onder druk komen. Wij willen nagaan of de ouderwerking van de school daar

inderdaad een invloed van ondervindt, om welke problemen het precies gaat en hoe de school daarmee omgaat. We willen daarmee een bijdrage leveren aan het zeer beperkte Vlaamse onderzoek rond ouderparticipatie en sociaal-etnische minderheden (Sierens, 2006, p. 6).

### **3.2.6. Derde onderzoeksdoel**

Daarnaast leggen we ook een link met schoolkeuzemotieven: als ouders uit sociaal-etnische minderheden hun schoolkeuze minder baseren op het opvoedingsmodel van de school, is dat mogelijk een reden waarom zij minder participeren op school. Is de mate van participatie met andere woorden rechtstreeks gelinkt aan de afkomst of de SES van ouders, of is het schoolkeuzemotief van ouders een ontbrekende schakel? Wij trachten dat na te gaan op een school die ouderparticipatie expliciet naar voren schuift in haar opvoedingsmodel. Dit doen we vanuit een bezorgdheid van de school zelf, zonder een oordeel te vellen over het schoolkeuzemotief van de ouders. We kijken daarbij naar de schoolkeuzemotieven en participatiepatronen van zowel sociaal-etnische minderheden als de sociaal-etnische meerderheid.

## **4. Methodologisch kader**

In deze paragraaf komen de onderzoeks- en analyse-eenheden, de dataverzamelmethode en analysetechnieken bod, gevolgd door de operationalisering en een beschrijving van de casestudy.

### **4.1. Onderzoeksopzet**

Dit onderzoek is kwalitatief van aard, omdat interne geldigheid en een optimale inleving van groot belang zijn bij een verkennend onderzoek naar verklaringen voor verschillen in schoolkeuzemotieven. Bovendien is het voor de tweede onderzoeksvraag rond

ouderparticipatie cruciaal om de schoolcontext gepast weer te geven. De bedoeling was om een veelzijdig en gedetailleerd beeld te verkrijgen van alle actoren (Billiet & Waage, 2010, pp. 316-319). Wij kozen daarom om dit onderzoek in één school uit te voeren. Op het profiel van die school gaan we in paragraaf 4.3. dieper in, maar hier willen we alvast aangeven dat er ook nadelen zijn verbonden aan de keuze voor een casestudy. Die situeren zich voornamelijk op vlak van de schoolkeuze: positieve schoolkeuzemotieven hebben enkel betrekking op die ene school (behalve als er sprake is van een schoolwissel) en kunnen bijgevolg heel specifiek zijn. De relevantie van de studie kan daardoor in het gedrang komen. Een schoolkeuze wordt echter altijd gemaakt binnen een bepaalde context, die op deze manier wel beter in beeld gebracht kan worden. Het doel van dit onderzoek is niet om het hele spectrum aan schoolkeuzemotieven te vatten, wel om te achterhalen waarom ouders bepaalde schoolkeuzemotieven naar voor schuiven. We erkennen dat idealiter de 3 andere basisscholen uit de wijk, met elk hun eigen profiel, ook in beschouwing genomen moeten worden. Voor de descriptieve analyse aan de hand van kwantitatieve data afkomstig van AgODi (Agentschap voor Onderwijsdiensten in Vlaanderen) hebben we dat gedaan (zie paragraaf 4.3.), maar een viervoudige casestudy was buiten het bestek van deze studie.

De onderzoekseenheden zijn in eerste instantie de ouders, in tweede instantie ook de school en de mogelijkheden die die biedt voor ouderparticipatie. De analyse-eenheden zijn ten eerste semi-structureerde interviews, ten tweede observaties aan de schoolpoort, op de speelplaats en in de wandelgangen en ten derde interne (werkings)documenten van de school. Die laatsten werden geraadpleegd om de evolutie in leerlingensamenstelling in kaart te kunnen brengen, om het profiel van de school te verduidelijken en om een objectieve weergave van de ouderparticipatie op school te verkrijgen.

Om de ouders te selecteren, werd een lijst gemaakt op basis van afkomst en opleidingsniveau, zijnde de twee belangrijkste achtergrondkenmerken in deze studie. Voor opleidingsniveau werd op basis van schoolgegevens een opdeling gemaakt naar laag-, midden- en hoogopgeleid. Ook afkomst werd op voorhand zoveel

mogelijk in rekening gebracht, met een onderscheid tussen 1<sup>ste</sup> generatie, 2<sup>de</sup> generatie en gemengde koppels. Omdat het in deze school bij kinderen uit gemengde koppels telkens de vader is die tot de etnische minderheid behoort en de meeste van deze ouderparen op heden geen koppel meer zijn, verwachtten we geen wezenlijke verschillen tussen deze moeders en andere moeders uit de etnische meerderheid. Met het oog op de verschillende combinaties tussen afkomst en opleidingsniveau werden ouders aan de schoolpoort of op de speelplaats aangesproken. Binnen een bepaalde combinatie werden ouders willekeurig gecontacteerd: wie binnenkwam, werd aangesproken. Als een bepaalde combinatie van opleidingsniveau en afkomst maar een beperkt aantal keren voorkwam en die ouders die ochtend niet op school gezien werden, werden ze telefonisch uitgenodigd. Uiteindelijk werden 22 interviews met ouders afgenomen, waarvan:

- 4 mama's die tot de 1<sup>ste</sup> generatie van een etnische minderheid behoren, waarvan 1 hoog-, en 3 laagopgeleid;
- 7 mama's die tot de 2<sup>de</sup> generatie van een etnische minderheid behoren, waarvan 1 hoog-, 2 midden- en 4 laagopgeleid;
- 3 mama's met een kind uit een gemengd huwelijk waarvan 1 hoog-, 1 midden- en 1 laagopgeleid;
- 8 mama's uit de etnische meerderheid, waarvan 3 hoog-, 2 midden- en 3 laagopgeleid.

Respondenten uit etnische minderheden worden in de analyse opgedeeld in respondenten van Turkse afkomst en een etnische minderheid van andere afkomst. Die laatste categorie werd niet verder gespecificeerd om de anonimiteit van de respondenten te behouden. Naast de 22 ouders werden ook 3 personeelsleden geïnterviewd en waren er informele gesprekken met de directrice. Ook de functies van de personeelsleden worden niet verder gespecificeerd omwille van de anonimiteit. De meerderheid van de respondenten was meteen bereid om deel te nemen, slechts drie personen (alle drie uit de etnische meerderheid, laag- of middenopgeleid) waren wat terughoudend. Van die drie heeft uiteindelijk één ouder niet deelgenomen. De meeste interviews werden in het Nederlands afgenomen, behalve één in het Engels en één in het Frans. Er werd ook één dubbelinterview afgenomen, zodat

een moeder voor een andere moeder die geen Nederlands, Frans of Engels sprak kon vertalen. Eén interview werd niet opgenomen, maar meteen na afloop genoteerd. De analyse werd uitgevoerd met behulp van axiale codering en de software van Nvivo.

## 4.2. Operationalisering

Zoals in de paragraaf over beleidsmaatregelen al bleek, wordt het steeds moeilijker om een begrip als etnische minderheid te operationaliseren. Statistieken die gebaseerd zijn op nationaliteiten schieten te kort bij naturalisaties. Kinderen van immigranten die in België geboren zijn, krijgen de Belgische nationaliteit en verdwijnen eveneens uit de statistieken. Voor de leerlingen van de school in dit onderzoek, konden we aan de deelnemende ouders wel vragen of zij of hun ouders geïmmigreerd waren. In dit onderzoek behoort een persoon tot een etnische minderheid als hij of zij niet in België of in de EU(15)<sup>2</sup> geboren is, of dat minstens één van diens (groot)ouders niet in België of in de EU(15) geboren is. De termen minderheid en meerderheid mogen daarbij niet verward worden met een numerieke minder- of meerderheid; ze verwijzen naar de sociale positie van een groep (Suijs, 2004, pp. 46-47). Ze geven uiting aan de maatschappelijke ongelijkheid tussen verschillende groepen in onze samenleving. Minderheidsgroepen krijgen minder mogelijkheden en hebben minder toekomstkansen dan de meerderheidsgroep. Etnische minderheden kunnen geconfronteerd worden met “openlijke, verborgen of structurele discriminatie” (Jacobs & Swyngedouw, 2000, p. 202) en op die manier geremd worden in hun ontwikkeling. Die ongelijkheden tonen zich bijvoorbeeld in een achtergestelde positie in het onderwijs of op de arbeidsmarkt, maar hebben *in se* niets te maken met vreemdeling zijn. Er is dan ook niet automatisch een link tussen vreemdeling zijn en kansarm zijn (Jacobs &

---

<sup>2</sup> De EU(15) is de Europese Unie tussen 1994 en 2004, die 15 landen bevat: België, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Groot-Brittannië, Ierland, Italië, Luxemburg, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje en Zweden.



Swyngedouw, 2000, p. 202). Al wijzen de meeste onderzoeken op een overlap tussen beide, de verschillen tussen beide mogen niet uit het oog verloren worden. We maken daarom een dubbel onderscheid: enerzijds tussen etnische minderheid en etnische meerderheid, anderzijds tussen hoge of lage socio-economische status. De socio-economische status van een gezin wordt in navolging van de studie van Nouwen en Vandenbroecke (2012) geoperationaliseerd aan de hand van het opleidingsniveau van de moeder. Laagopgeleid betekent dat ze haar middelbare studies niet beëindigd heeft, middenopgeleid betekent dat ze haar middelbare studies wel beëindigd heeft maar geen diploma heeft van hogeschool of universiteit. Een hoogopgeleide moeder heeft minstens een diploma van hogeschool of universiteit op zak. Sociaal-etnisch is ten slotte een samentrekking van SES en etnische origine, omdat bij veel fenomenen een samenhang tussen die kenmerken waargenomen wordt (Nouwen & Vandenbroucke, 2012, p. 41). Zonder daarom alle verschillen weg te vegen of verregaand te veralgemenen, is het een handige en veelgebruikte uitdrukking in de onderzoeksliteratuur.

We namen ook alle achtergrondkenmerken op die volgens Verhoeven en collega's (2003, p. 20) een invloed hebben op de mate van ouderbetrokkenheid of ouderparticipatie op school. Het gaat daarbij om de etniciteit van de ouders, de opleiding van de ouders, het beroep en de werksituatie van de ouder, de gezinssamenstelling van de ouders, het geslacht van de respondent en de leeftijd van het kind. We hebben ervoor gekozen om te controleren voor het geslacht van de respondent (d.i. de respondenten waren allemaal moeders), om binnen een beperkt aantal respondenten een relevante vergelijking te kunnen maken. Vaders en moeders verschillen namelijk sterk in de mate van participatie (Fleischmann&deHaas, in druk, p. 20) en we gaan er ook vanuit dat moeders meer betrokken zijn bij de opvoeding van hun kinderen en dus ook bij de schoolkeuze voor hun kinderen.

We vroegen bijkomend ook naar:

- het geloof van de respondent, omdat er in het onderzoek van Nouwen en Vandenbroecke (2012) ook verschillen tussen geloofsgemeenschap opgetekend werden;

- de thuistaal, omdat een school enkel de thuistaal en niet de afkomst van hun leerlingen mag noteren. Het is vandaag het laatste teken van een andere etniciteit in officiële onderwijsstatistieken;
- het aantal kinderen en het geslacht van de kinderen, omdat er in grote gezinnen mogelijk minder tijd is voor participatie, bij het eerste schoolgaande kind een groter engagement is of bij de jongste een zekere moeheid optreedt.

Verder werd in de interviews nog gepeild naar hoe de ouders zich tot de school verhouden voor wat betreft de opvoeding van het kind, wat hun onderwijsopvatting is en wat het pedagogische project van de school voor hen inhoudt.

Wat betreft schoolkeuzemotieven werd gepolst naar zowel positieve als negatieve schoolkeuzemotieven en de achterliggende redenen. Omdat het onderzoek zich tot één school beperkt, zijn de positieve schoolkeuzemotieven uiteraard gericht op die ene school, behalve wanneer een schoolwissel plaatsvond. In dat geval werden ook de schoolkeuzemotieven voor de eerste school bevestigd. Om de ouderparticipatie in kaart te brengen, werd aan de ouders een lijst van mogelijke activiteiten voorgelegd die samen met de directrice van de school werd opgesteld. De antwoorden op de lijst werden vervolgens aangewend om met de respondent te bespreken waarom ze aan bepaalde activiteiten vaak, soms of zelfs helemaal niet deelnamen. Omdat de mate van participatie een perceptie is van de eigen bijdrage en mogelijk onderhevig is aan sociale wenselijkheid, werden de antwoorden op die lijst vergeleken met aanwezigheden die in interne documenten van de school opgenomen werden. We turfden de participatie van zowel moeders als vaders van september 2012 tot maart 2014. De grootste verschillen werden zoals verwacht gevonden bij ouders die weinig participeren: ofwel overschatten ze hun feitelijke bijdrage en ofwel geven ze bewust antwoorden die een hoge mate van participatie doen uitschijnen omdat ze vermoeden dat dat het gewenste antwoord is.

De volledige vragenlijst kan in bijlage II teruggevonden worden.

### 4.3. Casestudy

De school die hier als casestudy verschijnt, is basisschool De Buurt in Gent. Zij werd begin van de jaren '70 opgericht in de 19<sup>de</sup>-eeuwse gordel van Gent, in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham, gelegen ten noorden van het centrum van Gent (zie figuur 2). Dat is een wijk die van oudsher een socio-economisch zwakkere bevolking kent en door de jaren heen een steeds diverser karakter kreeg (Verhaeghe, Van der Bracht & Van de Putte, 2012, p. 55; idem, p.66). Figuur 3 toont dat de wijk 47,4 % inwoners van niet-Belgische origine<sup>3</sup> telt in 2013, het op één na grootste wijkpercentage van Gent. Figuur 4 toont ons de evolutie van de grootste niet-Belgische bevolkingsgroepen van 1999 tot 2013. In volle lijnen worden het aantal niet-Belgen, Bulgaren, Slowaken, Polen, Marokkanen en Turken in verhouding tot het totale bevolkingsaantal van de wijk weergegeven. Deze percentages zijn enkel op nationaliteit gebaseerd en geven niet de volledige etnische minderheid weer. We zien dat een kwart van de bevolking een niet-Belgische nationaliteit heeft, dat het aantal Turken over de jaren heen gestaag gedaald is en dat er sinds 2006 een sterke toestroom van Bulgaren is. Figuur 4 geeft ook het percentage officieel geregistreerde etnische minderheden<sup>4</sup> en het percentage inwoners van

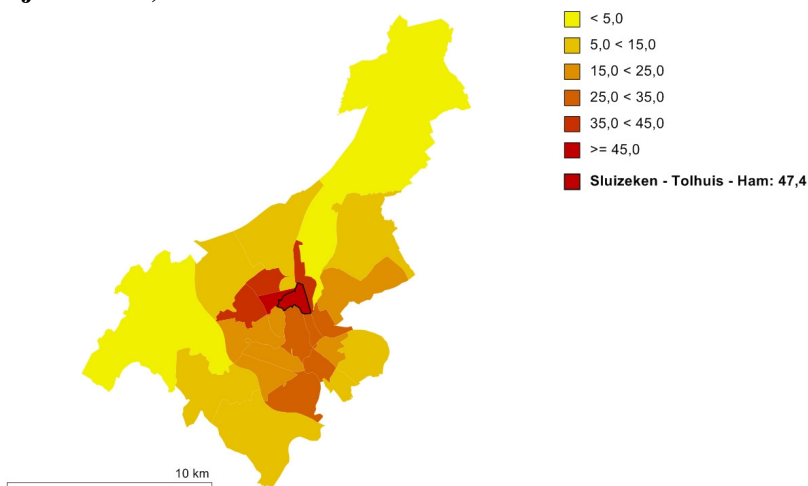
---

<sup>3</sup> Het percentage inwoners van niet-Belgische origine is de verhouding van het aantal inwoners van niet-Belgische origine (op basis van huidige nationaliteit en voor genaturaliseerde personen op basis van vorige nationaliteit) en het totale bevolkingsaantal van de wijk.

<sup>4</sup> Het percentage etnische minderheden is de verhouding van het aantal inwoners die officieel geregistreerd staan als etnische minderheden in het bevolkingsregister en het totale bevolkingsaantal van de wijk. Het aantal inwoners die officieel geregistreerd staan als etnisch-culturele minderheden in het bevolkingsregister zijn (1) alle personen van niet-Belgische nationaliteit met uitzondering van de volgende nationaliteiten: alle lidstaten van de EU15, en Andorra, Australië, Canada, Hong Kong, IJsland, Japan, Liechtenstein, Malta, Monaco, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, San Marino, de Verenigde Staten en Zwitserland; (2) alle personen van vreemde origine uit het bevolkingsregister, die de Belgische nationaliteit verkregen hebben na 01/01/1985.

Turks-Maghrebijnse afkomst<sup>5</sup> weer, respectievelijk met een blauwe en rode stippellijn. Deze percentages zijn pas vanaf 2001 beschikbaar. Ze liggen duidelijk veel hoger dan de percentages gebaseerd op nationaliteit: meer dan de helft van de bevolking behoort tot een officieel geregistreerde etnische minderheid en ruim de helft daarvan is van Turks-Maghrebijnse afkomst. Een zeer belangrijke opmerking hierbij is dat het om officieel geregistreerde minderheden gaat, gebaseerd op de huidige nationaliteit of de nationaliteit voor naturalisatie. De 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> generatie, die door geboorte de Belgische nationaliteit kregen, zitten

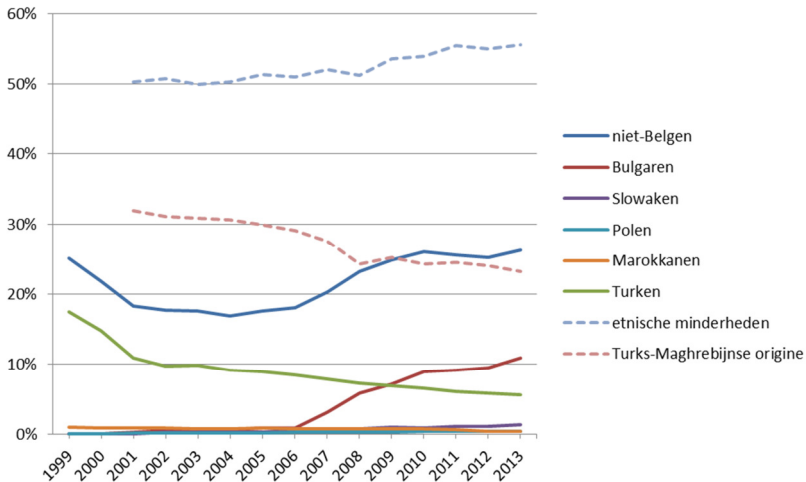
**Figuur 3. Het percentage inwoners van niet-Belgische origine per wijk in Gent, 2013.**



Bron: Bevolkingsregister Stad Gent (bevolkings- en vreemdelingenregister).

<sup>5</sup> Het percentage inwoners van Turks-Maghrebijnse afkomst is de verhouding het percentage personen met huidige of vorige (voor hun naturalisatie) nationaliteit Turk, Marokkaan, Tunesiër of Algerijn en het totale bevolkingsaantal van de wijk. Het zijn de enige data die voor een specifieke etnische minderheid beschikbaar zijn.

**Figuur 4. Nationaliteiten in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham (1999-2013).**



Bron: Bevolkingsregister Stad Gent (bevolkings- en vreemdelingenregister).

hier dus niet in vervat. Het percentage etnische minderheden volgens de definitie die in dit onderzoek wordt gehanteerd, zou nog veel hoger liggen.

Deze ruimtelijke concentratie vertaalt zich ook naar de schoolpopulatie. In de 4 scholen gewoon basisonderwijs die in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham gelegen zijn, heeft 40,33 % van de leerlingen in het schooljaar 2012-2013 niet de Belgische nationaliteit. Daarnaast is 72,98 % van de moeders laaggeschoold en spreekt 84,03 % van de leerlingen thuis geen Nederlands. In totaal is 88,23 % van hen een GOK-leerling<sup>6</sup> (AgODi, 2014, teldatum 1 februari; zie bijlage I voor een gedetailleerd overzicht per variabele en per school voor de schooljaren 2007-2008 tot en met 2012-2013). Basisschool De Buurt is het kleine broertje van de 3 andere wijksscholen, met een

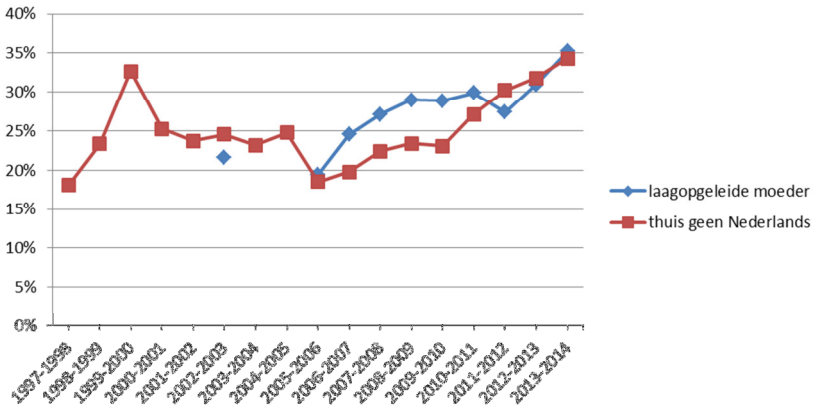
<sup>6</sup> GOK-leerlingen = het aantal leerlingen dat minstens aan één van de vier socio-economische variabelen (zijnde thuisloos, trekkende bevolking, lage opleiding moeder en schooltoelage) voldoet.

leerlingenaantal dat slechts de helft of zelfs maar een derde bedraagt van het aantal leerlingen op de andere scholen (AgODi, 2014; zie ook bijlage I). Ook De Buurt kent een sterke instroom van GOK-leerlingen en etnische minderheden. Op 6 jaar tijd verdubbelde het aantal GOK-leerlingen, waardoor het percentage steeg van 28,32 % in het schooljaar 2007-2008 tot 57,14 % in het schooljaar 2012-2013 (AgODi, 2014, teldatum 1 februari). Om de evolutie voor een langere periode in kaart te brengen, baseerden we ons op data van De Buurt zelf. In figuur 5 worden de data van het percentage laaggeschoolde moeders en het percentage leerlingen die thuis geen Nederlands spreken weergegeven over een periode van 1997-1998 tot 2013-2014. Omdat het opvragen van deze informatie over een zo groot mogelijke periode niet eenvoudig was, beperken we ons tot deze twee datalijnen als proxy van respectievelijk SES en etnische afkomst. We vermelden hierbij meteen dat er een grote samenhang is tussen beide<sup>7</sup>: veel laagopgeleide ouders spreken thuis geen Nederlands. Scholen zijn pas sinds de invoering van het GOK-decreet in 2002 verplicht het aantal laagopgeleide moeders te noteren. In 2002 was dat nog voor een periode van 3 jaar, vandaar dat er slechts een blauw punt zichtbaar is voor het schooljaar 2002-2003. Vanaf 2005 werd dat een jaarlijkse bevraging en dus zien we vanaf dan een ononderbroken lijn. Over 9 schooljaren stijgt het aantal laagopgeleide moeders met 15,8 procentpunten. Wat betreft het percentage leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, zien we een piek in het schooljaar 1999-2000. Die piek valt samen met een groep Oost-Europeanen die slechts 1 jaar bleven en daarna verder trokken of terugkeerden naar hun land van herkomst. Opmerkelijk is de knik in het schooljaar 2005-2006 voor beide datalijnen. Die kunnen we toeschrijven aan de toestroom van Bulgaren, zoals weergegeven in figuur 4. De sterke toename van het laatste jaar kan gelinkt worden aan het nieuwe inschrijvingsdecreet.

---

<sup>7</sup> Voor de school in kwestie nam het oproepen van de data veel tijd in beslag. De samenhang konden we op basis van deze data niet zelf berekenen, maar we weten bijvoorbeeld wel dat voor het schooljaar 2013-2014 het aantal leerlingen wiens moeder laaggeschoold is hetzelfde is als het aantal leerlingen wiens moeder geen diploma heeft of thuis geen Nederlands spreekt.

**Figuur 5. De percentages leerlingen in Methodeschool De Buurt die een laaggeleide moeder hebben en die thuis geen Nederlands spreken (schooljaar 1997-1998 tot 2013-2014).**



Bron: Methodeschool De Buurt, teldatum 1 oktober.

De directie ziet echter tekorten bij de gekozen doelgroepindicatoren in het inschrijvingsdecreet en engageert zich actief in een speciaal daarvoor in het leven geroepen denktank binnen het LOP Gent, voorgezeten door Jean-Paul Verhaeghe. In haar pleidooi toont de directie een warm engagement om een evenwichtige sociale mix te bereiken. Ze vreest echter dat haar school, zonder herziening van doelgroepindicatoren en/of deelgebied, een school wordt met bijna uitsluitend leerlingen uit sociaal-etnische minderheden. We citeren:

De Buurt (...) koos zéér bewust voor een heterogeen publiek: voor kansrijke EN kansarme kinderen, voor allochtone EN autochtone kinderen. De Buurt zag en ziet een mix immers als een duidelijke meerwaarde. En ‘mix’ zien wij als een ruim begrip, het gaat om diversiteit op verschillende vlakken: socio-economische status, culturele achtergrond, godsdienst, etnische afkomst, gender, fysieke of mentale beperkingen, leer- en gedragsstoornissen,... De Buurt richtte zich reeds van bij haar opstart naar de

kinderen uit de buurt (...) [en is] een buurtschool in veel betekenissen: ze richt zich voor haar onderwijs op de wijk (alfabetiseringsprojecten, Nederlands voor anderstaligen, huistaakbegeleiding, kinderateliers, buurtwerkplaats,...), werkt met de andere scholen en organisaties en ouders uit de wijk tezamen, en een aantal personeelsleden woont in de wijk.

*Vandromme, Vanquaethem & Van Thienen, 2013, p. 14*

We vinden het een vreemde redenering dat een school eerder een wijk dan een samenleving moet weerspiegelen. (...) Wanneer men argumenteert dat een gemengde school zich moet afspiegelen aan een 'concentratiewijk', dan dwingt men een school om het concept 'evenwichtige of sociale mix' te verlaten.

*Vandromme, Vanquaethem & Van Thienen, 2013, pp. 13-14*

Methodeschool De Buurt vraagt om meer solidariteit van scholen uit andere wijken en werkt zelf actief samen met de 3 andere scholen in haar wijk, die geen sociale mix meer kennen en bijna uitsluitend een kansarm publiek kennen (zie ook bijlage 2, 3 en 4). Al vóór projecten als School in Zicht<sup>8</sup> tot stand kwamen, trachtten zij kansrijke ouders die bij De Buurt aankloppen maar door capaciteitsproblemen niet binnen raken, naar de andere wijkscholen te leiden (Vandromme, Vanquaethem & Van Thienen, 2013, p. 15).

Opggericht vanuit kritieken op het toenmalige basisonderwijs, kent Methodeschool De Buurt een uitgesproken maatschappijvisie en een daarop afgesteld pedagogisch project.

Een humanere maatschappij, die De Buurt zich voor ogen houdt, is een gesocialiseerde maatschappij, gesteund op

---

<sup>8</sup> School in Zicht is een project dat in 2006 opgericht werd om segregatie tegen te gaan door kansrijke ouders te overtuigen om voor een wijkschool te kiezen met een leerlingepubliek dat enkel uit kansarmen of etnische minderheden bestaat (Smeyers, 2012, p. 125).



vormen van zelfbeheer, waarin de welvaart gelijk verdeeld is, waarin zinvolle arbeid gegarandeerd is, waar kennis voor iedereen ter beschikking staat, waarin niet elke stem geteld wordt, maar ook gehoord.

*Uit een intern werkingsdocument van  
Methodeschool De Buurt*

De belangrijkste pijlers van het pedagogisch project zijn: onderricht in leefgroepen in plaats van in leerjaren, meerdere leerkrachten per leefgroep (*teamteaching*), ervaringsgericht projectonderwijs, kleinschaligheid, een open schoolklimaat en een hoge mate van ouderbetrokkenheid en -participatie. Methodeschool De Buurt ziet ouders als volwaardige partners, die samen met de leerkrachten (“begeleiders” genoemd) instaan voor het welzijn van de kinderen. Een goede samenwerking heeft, zo staat in een intern werkingsdocument geschreven, zowel een invloed op schoolprestaties als op motivatie, zelfverwezenlijkingskansen en het graag naar school komen. Ouders dragen bovendien samen met de begeleiders de verantwoordelijkheid voor de werking van de school – ook op financieel vlak, want De Buurt krijgt als vrije, onafhankelijke school niet evenveel middelen als het gemeenschaps- of stadsonderwijs. Omdat ouders inspraak hebben op alle niveau’s, werd de school vrijgesteld van de verplichting om een schoolraad of oudercomité op te richten. Zo bestaat de raad van bestuur (“de stuurgroep” genoemd) voornamelijk uit ouders en is er een leefgroepvergadering, waar ouders en leerkrachten bijvoorbeeld samen het komende project op poten zetten. Sinds haar oprichting houdt de school rekening met participatiedrempels voor kansarmen: er wordt veel aandacht besteed aan informatiedoorstroming, er zijn veel praktische vormen van participatie mogelijk en activiteiten worden op verschillende tijdstippen georganiseerd. Verschillen in de mate van participatie kunnen hierdoor diepgaander onderzocht worden: door de waaier aan activiteiten kunnen we stap voor stap onderzoeken waar en waarom er verschillen optreden. Een mogelijk verband tussen schoolkeuzemotief en mate van participatie zal hierdoor ook duidelijker naar voor komen. Dat is nuttig in

verkennd onderzoek, maar uiteraard moet toekomstig onderzoek uitwijzen of een verband ook in andere scholen optreedt.

## **5. Analyse**

### **5.1. Schoolkeuze**

De meeste ouders kiezen voor een verscheidenheid aan schoolkeuzemotieven, een mix waar geen concrete volgorde in aanwezig is. Toch zijn er patronen te vinden in de verschillende schoolkeuzemotieven die ouders naar voor schuiven. We gaan vooreerst in op keuzemotieven rond het specifieke schoolprofiel van De Buurt, waarna één voor één andere motieven geanalyseerd worden. In volgorde van voorkomen zijn dat nabijheid, het leren van de Nederlandse taal, sociaal-etnische mix, de geloofsovertuiging van de school en opvangmogelijkheden. Ten slotte analyseren we welke informatiebronnen de ouders gebruikten en op welke manier zij die aanwenden om tot een keuze te komen.

#### **5.1.1. Schoolprofiel**

Zoals in de beschrijving van de casestudy duidelijk werd, is Methodeschool De Buurt geen doodgewone basisschool. Sommige ouders kiezen nadrukkelijk voor die bijzonderheden. Wij beschouwen de keuze voor het projectonderwijs, voor de teamteaching, voor de kleinschaligheid, voor het familiale, voor het open schoolklimaat, voor de ouderparticipatie en voor de maatschappelijke betrokkenheid van de school als schoolkeuzemotieven die heel specifiek op deze school betrekking hebben. De meeste ouders die voor dat aparte profiel kozen, mengen zulke motieven met andere motieven zoals nabijheid.

Er waren 8 ouders die expliciet aangaven dat ze geen rekening gehouden hadden met het aparte profiel van Methodeschool De Buurt. 7 van hen komen uit een etnische minderheid en 5 van hen

zijn laaggeschoold. Onder hen zijn ook de 4 geïmmigreerde ouders (1<sup>ste</sup> generatie):

*Ik wist dat niet echt eigenlijk, wat, alle, methodeschool inhiel ofzo, of, ja, ik wist dat verschil niet, want ja, in mijn land had je dat nooit, zo een verschil van onderwijs, dus ik dacht "ja, gewoon, onderwijs, het dichtste bij."  
(hoogopgeleide ouder uit een etnische minderheid)*

Dit citaat bevestigt de verwachting dat, als verschillen tussen scholen in het land van herkomst niet gekend zijn, de keuze voor een specifiek opvoedingsmodel niet overwogen wordt. Of dat de keuze voor een specifiek opvoedingsmodel aan belang moet inboeten als alle Vlaamse opvoedingsmodellen als ongepast beschouwd worden, gaan we in paragraaf 5.1.5. dieper op in.

Opvallend is dat de drie hogeropgeleide ouders uit de etnische minderheid en behorende tot de 2<sup>de</sup> generatie wel rekening hielden met het profiel van De Buurt en daar ook nadrukkelijk voor gekozen hebben. Bij de etnische meerderheid waren er zowel laag-, midden-, als hooggeschoolde ouders die voor het specifieke schoolprofiel kozen.

### **5.1.2. Nabijheid**

Over het algemeen is het meest genoemde keuzemotief nabijheid, al zien we wel dat laagopgeleide ouders meer nadruk leggen op nabijheid dan hogeropgeleide ouders. Bij hoogopgeleide ouders blijkt nabijheid het in de uiteindelijke keuze soms te moeten afleggen tegen een ander motief. Zij zijn met andere woorden bereid om de nabijheid op te geven als bijvoorbeeld het pedagogische project van een verderaf gelegen school hen meer aanspreekt. Als we kijken naar etnische afkomst, zien we dat zowel etnische minderheden als de etnische meerderheid nabijheid belangrijk achten, respectievelijk 8 en 9 ouders. Het enige verschil dat overblijft bij controle voor SES is dat het zoekgebied binnen etnische minderheden kleiner lijkt dan bij de etnische meerderheid: het aantal scholen dat ze overwogen hebben is

altijd lager en ze liggen ook dichterbij huis. Dus zelfs als beide groepen evenveel belang hechten aan nabijheid, percipieert de etnische meerderheid meer alternatieven omdat ze het begrip nabijheid ruimer interpreteert.

Hoogopgeleide ouders uit de etnische meerderheid zijn overigens de enige ouders die de keuze voor nabijheid uitleggen als een keuze voor de omgeving waar de kinderen opgroeien:

*We waren echt op zoek naar een school dichtbij, waar dat we woonden, omdat we dat wel belangrijk vonden, van een wijkschool (...) ze gingen ook al naar een kribbe in de buurt, in de wijk, en ik vond dat wel leuk, dan leer je ook zo wat mensen kennen die in de buurt wonen, en, ik vind dat wel tof als je dan zo zegt van, vriendjes komen spelen ofzo, dat zijn dan, alle, mensen ook uit de wijk dat je leert kennen, ik vind dat wel een plus.*

*(hoogopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Alle andere ouders wijzen op de praktische kant, of zelfs op een zekere vanzelfsprekendheid:

*C'était l'école le plus proche pour moi. (...) Parce que mon mari, à ce moment-là, il travaillait, he. Et c'est moi qui dois partir, et les faire retourner, et partir...*

*(laagopgeleide ouder uit een etnische minderheid)*

*Ik zeg het, ik heb echt voor de praktische kant gekozen... Niet ver van huis, toen, niet ver van mijn werk... Alle, ik zou nooit mijn dochter steken in een keuz-, in een school die ik fantastisch goed vind, maar die op 5 kilometer buiten mijn route ligt. Ik vind het allemaal, oh, nee...*

*(middenhoogopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

*Wel ja, je kiest [uit] de dichtstbijzijnde scholen, he.*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Het begrip nabijheid wordt hiermee helemaal opengebrouwen. De hypothese van Nouwen & Vandenbroucke (2012, pp. 39-40), dat de invulling van het begrip enkel afhangt van economische middelen voor verplaatsing, vat duidelijk niet het volledige plaatje. Het kan wel het verschil tussen ouders met een hoge en ouders met een lage SES verklaren, maar niet zonder meer het verschil tussen etnische groepen. Interessant is zeker ook dat niet iedereen nabijheid invult als zijnde praktisch. Sommigen hopen op die manier de mensen uit de wijk te leren kennen, of een veiliger gevoel te creëren voor de kinderen omdat ze de buurtbewoners kennen. Het is ten slotte niet zo verwonderlijk dat sommige ouders nabijheid als een vanzelfsprekendheid ervaren, omdat het beleid de afstand schoolthuis als een rangordecriterium in het inschrijvingsproces vastgelegd heeft.

### 5.1.3. Een weloverwogen keuze?

Hoewel in de vorige paragraaf aangetoond werd dat zeer veel ouders nabijheid belangrijk achten, wordt het regelmatig als een minderwaardig motief beschouwd (Verhaeghe, 2013, p. 24; zie ook probleemstelling), iets wat ook uit een van deze interviews naar voren kwam:

*Er zijn hier ook ouders die in zo'n school kruipen, maar die niet zozeer idealistisch, "het is gewoon praktisch want we wonen achter de hoek" Zo, zo, zo heb je er ook...*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Kiezen op basis van nabijheid wordt dan voorgesteld als een opportunistische keuze. Toch fungeert nabijheid in deze interviews nooit zelfstandig, als enige schoolkeuzemotief. Behalve drie van de geïmmigreerde ouders (op hun verhaal komen we later nog terug), geven alle ouders aan dat ze niet zuiver op basis van nabijheid een schoolkeuze maakten. Opvallend is wel dat alle respondenten van Turkse afkomst, zonder uitzondering, voor De Buurt kozen omdat er

daar minder kinderen van vreemde origine schoollopen en hun eigen kind daar dus beter Nederlands kan leren:

*Ik heb zo liever dat het zo gemengd is, en ook al ben ik zelf een buitenlander... Wil ik het, alle ja, heb ik liever dat het beperkt is, want gelijk die school iets verderop, daar zit het vol met buitenlanders, je kind leert daar niet zo goed Nederlands enzo...*

*(middenhoogopgeleide ouder van Turkse afkomst)*

Dit keuzemotief kunnen we bezwaarlijk opportunistisch of niet weloverwogen noemen, al lijken slechts 3 Turkse ouders ook thuis sterk in te zetten op het spreken en aanleren van de Nederlandse taal. Die 3 ouders zijn de hogeropgeleide Turkse ouders.

Naast de Turkse ouders, werd het leren van de Nederlandse taal ook door twee andere ouders naar voor geschoven: een ouder uit een andere etnische minderheid (1<sup>ste</sup> generatie) en een ouder uit de etnische meerderheid. Die laatste had een relatie met een man van Turkse afkomst en hoewel zij nu geen koppel meer vormen, behoort hun kind tot een etnische minderheid:

*En ook omdat ze eigenlijk nog geen Nederlands kon... Zij is volledig Turks opgevoed [gedurende de eerste drie levensjaren], en euhm... Omdat ik ook wist dat De Buurt, euhm... Dat die toch werkten met minder allochtonen, dan de buurtscholen allemaal, daarom heb ik haar eigenlijk naar daar gedaan. (...) Wel, niet dat ik racist ben ofzo, maar ik had zoiets van, één, zij spreekt al geen Nederlands, ze zit al in een gemengde situatie, en... ik wou gewoon, voor haar, dat... Ja, ik wou haar niet naar een school sturen die al, die vol zat met... Het klinkt misschien racistisch, maar...*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

#### 5.1.4. Het leerlingenpubliek

In bovenstaande paragraaf kwam al heel duidelijk het leerlingenpubliek aan bod, dat bij ouders uit etnische minderheden heel sterk gelinkt wordt aan de Nederlandse taal. Ze zijn daar heel direct in en verwijzen bij wijze van verantwoording heel dikwijls naar hun eigen minderhedenpositie. Ze beschouwen het aanleren van de Nederlandse taal als een belangrijke stap in het opklimmen van de sociale ladder maar onderstrepen ook het belang van taalvaardigheden op zich. Een aantal ouders verwijst daarbij ook naar hun eigen schoolervaring. Vijf van hen zijn opgegroeid in de wijk en gingen zelf naar een school waar de meerderheid van vreemde origine was en hopen dat hun kinderen in De Buurt het Nederlands beter leren.

In het laatste citaat uit de vorige paragraaf, van een ouder die zelf tot de etnische meerderheid behoort, wordt er opvallend ook naar de relatie tussen minder- en meerderheid verwezen. Met de woorden “niet dat ik een racist ben ofzo” verdedigt ze de keuze om niet voor een school te kiezen waar etnische minderheden de numerieke meerderheid uitmaken. Een gelijkaardige houding vinden we terug bij andere respondenten uit de etnische meerderheid:

*Er zitten ook niet zo veel - ik heb niets tegen vreemden, he, maar zoveel allochtonen ook, en ik vind het ook wel goed, omdat er anders, denk ik, meer aandacht gaat naar die anderen, dan naar mijn zoon.*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

In het spreken over wijkscholen, lieten een aantal ouders de drie scholen met een zeer hoog percentage leerlingen van vreemde origine (de zogenaamde concentratiescholen) buiten beschouwing. Als daar naar gevraagd werden, vertelden ze dat ze die scholen bewust uitgesloten hadden:

*Als een school voor 80 procent uit buitenlandse kinderen bestaat, dan, euhm... Denk ik dat iedereen heel hard zijn best zal mogen doen om mij te bewijzen dat dat geen*

*invloed heeft op het leerprogramma, ik ben er 100 % zeker van dat dat wel is...*

***In de negatieve zin dan?***

*In de negatieve zin, ja! Ja... Ik vind het belangrijk dat er Nederlands gesproken wordt op een speelplaats, omdat dat niet alleen, ja, dat is de voertaal hier gewoon, ik vind het even belangrijk voor, voor, euhm, buitenlandse, of kinderen van buitenlandse origine, dat zij ook Nederlands spreken, want die kinderen zitten in dezelfde situatie als de mijne, die gaan hier opgroeien en groot worden en die moeten Nederlands kunnen... En ik denk, als je met scholen zit waar dat er... meer dan 80 procent buitenlandse kinderen zitten, ja, dan ik denk dat je met een probleem zit...*

*(middenhoogopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

In bovenstaand citaat komt zowel de taal als de kwaliteit van de school aan bod, wat ook terugkwam in de andere interviews. Eén ouder vertelde dat spanningen tussen de kinderen haar argwaan trokken:

*[Jongens] van Turkse afkomst, dat ze samen klikken en dat ze dan samen naar, ja, als ze ruzie hebben, dat ze altijd zich samen verdedigen, en het is nooit van man tot man, maar wel van [de ene] groep tot een andere [groep]...*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Toch beklemtonen beide geciteerde ouders tegelijkertijd dat contact met andere culturen heel belangrijk is in de opvoeding. Net als veel andere ouders kiezen ze daarom wél nadrukkelijk voor een (sociaal-) etnische mix:

*Alle, dus dat vind ik ook wel belangrijk, dat dat... dat daar een evenwicht in zit... Maar je hebt ouders die... volledig voor een witte school, maar dat vind ik ook niet ok, omdat, ze moeten ook leren omgaan, met die andere culturen,*



*omdat ze daar later dan, uiteindelijk mee moeten samenwerken, leren samenwerken, he...*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Ouders die voor De Buurt als methodeschool kozen, leggen vaker nadruk op de keuze voor een gemengde leerlingensamenstelling. Ze verwijzen daarbij naar andere methodescholen waar het schoolpubliek volledig uit leerlingen van de etnische meerderheid bestaat:

*Hier vlakbij is de Steinerschool, dat is een methodeschool, eh, dat is dan wel weer de Steiner pedagogie, nog niet zo simpel, maar bon, het is wel een heel aangename school... Maar daar heb ik wel enorme bedenkingen, net omwille van die multiculturaliteit en die anderstaligheid, zij zullen wel de kinderen helpen via leermaterialen en via attitudes en waarden en normen opvoeding, gaan ze wel helpen om die jongeren een brede kijk te geven op de samenleving, maar, volgens mij, op die school komen ze er niet echt mee in aanraking, ik bedoel... (...) ik heb het moeilijk met zo een eiland, alle, het publiek van de school... Ik vind dat maar een eiland van heel uw samenleving...*

*(hoopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

*Ik twijfelde aan de Steiner en hier. En... euhm... Maar ik heb bewust (...) [niet] voor de Steiner gekozen, omdat, ik vond niet dat dat een weerspiegeling was van de maatschappij. (...) Hier is het een mengeling van alle soorten... volk samen, en, ook, euh, de Turkse gemeenschap wordt hier vertegenwoordigd, en... we hebben hier ook al gehandicapte kindjes gehad, die een kans kregen...*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Waar Nouwen en Vandenbroucke (2012, p. 46) stelden dat etnische minderheden kiezen voor een sociaal-etnische mix als weerspiegeling van de maatschappij, zien we in deze steekproef dat het voornamelijk

de etnische meerderheid is die dat als positief schoolkeuzemotief beschouwt. De ouders uit etnische minderheden kozen voor een school waar minder leerlingen uit etnische minderheden aanwezig waren – of dat nu een gemengd of een blank leerlingenpubliek was. Op dat vlak primeerde voor hen de nabijheid.

### **5.1.5. Geloofsovertuiging**

Methodeschool De Buurt heeft geen specifieke geloofsovertuiging. In de plaats daarvan komen allerlei culturen aan bod doorheen de projecten. Voor sommige ouders vormt dit een positief schoolkeuzemotief voor De Buurt, anderen hanteren het eerder als een negatief schoolkeuzemotief ten opzichte van katholieke scholen (d.i. ze hebben andere scholen uitgesloten in het schoolkeuzeprocess omdat die katholiek zijn). Opvallend is dat alle 11 ouders uit de etnische meerderheid aangeven geen specifiek geloof te hebben, sommigen benadrukken daarbij dat ze zeker niet katholiek zijn of dat ze wel uit een katholieke familie komen. Voor 7 van hen was geloofsovertuiging een schoolkeuzemotief. Binnen de etnische minderheden zijn 9 van de 11 ouders moslim, één is katholiek en een ander is atheïst. Slechts voor twee van de ouders uit etnische minderheden was geloofsovertuiging een schoolkeuzemotief: voor de één “liever geen katholieke school”, voor de ander was dat het belangrijkste positieve schoolkeuzemotief. Alle andere ouders uit etnische minderheden zouden het niet erg vinden moest hun zoon of dochter naar een katholieke school gaan.

Geen enkele ouder vond het erg dat er geen aanbod aan islamitische scholen was. Allemaal benadrukken ze dat, als ze dat willen, hun kinderen naar de moskee kunnen sturen voor bijkomende lessen. De meeste geven aan dat ze dat ook doen of zullen doen wanneer het kind oud genoeg is (voor de koranlessen moet een kind minimaal 6 jaar oud zijn).

*Ze gaat ook naar de moskee om gebed en al te leren. Er zijn hier genoeg keuzes, ze moet dat niet op school leren.  
(laagopgeleide ouder van Turkse afkomst)*

Eén ouder zei heel nadrukkelijk dat ze haar kind nooit naar een islamitische school zou sturen, omdat er daar volgens haar veel te veel etnische minderheden verzameld zouden worden – het is een wederkerend motief:

*Neen. Want daar gaat dat vol met Turken zitten, zij gaat er ook bij zitten, dat kind gaat, haar leerstof dat gaat niet aangroeien. (laagopgeleide ouder van Turkse afkomst)*

Is het mogelijk dat ouders die voor een school met veel etnische minderheden kiezen daarin een andere houding aannemen? Ja, zeer zeker. Het is echter betwifelbaar dat ze er erg op staan hun kinderen naar een islamitische school te sturen als hun kinderen momenteel naar een katholieke school gaan. Tenzij – en dat was eigenlijk de vraag – voor hen geen enkel opvoedingsmodel volstaat, of het nu om een school met een katholieke of geen specifieke geloofsovertuiging gaat. Op die vraag kan in dit onderzoek geen sluitend antwoord gegeven worden. We kunnen enkel aantonen dat slechts één van de 9 ouders met islamitisch geloof nadrukkelijk voor een niet-katholieke school koos en dat al deze ouders naschoolse lessen voldoende achten.

Waar het voorgaande betrekking heeft op geloofsovertuigingen, kunnen we ook kijken naar onderwijsopvattingen of levensbeschouwing om uit te maken of alle Vlaamse opvoedingsmodellen als ongepast beschouwd worden. Slechts drie ouders, allemaal hoogopgeleide ouders uit de etnische meerderheid, gingen expliciet op zoek naar een school die aansluit bij hun eigen ideeën en opvattingen. De andere ouders hebben daar niet bij stil gestaan in hun schoolkeuze.

### **5.1.6. Belang van opvangmogelijkheden**

Methodeschool De Buurt heeft een opvangsysteem dat gedragen wordt door ouders en vrijwilligers (“beurtrollen” genaamd). ’s Morgens is de school vanaf 7h15 open, ’s avonds is er opvang tot 16h30. Als kinderen dan nog niet opgehaald zijn, verhuizen ze naar

de naschoolse opvang van een andere school. Omdat de ouders de kinderen opvangen, is de opvang gratis. Op die manier kan de school de kostprijs drukken. Dit past in hun visie om iedereen gelijke kansen te geven. Het is niet gemakkelijk voor de school om die beurtrollen ingevuld te krijgen (daar komen we later nog op terug), maar veel ouders vinden 16h30 te vroeg. Ze begrijpen dat het niet mogelijk is om vrijwilligers in te schakelen tot bijvoorbeeld 17h30, maar hadden het graag anders gezien, vooral omdat ze de overgang naar de andere school niet goed vinden. Ze vertellen dat hun kind(eren) er geen vriendjes hebben en zich er niet amuseren of zich zelfs hoogst ongemakkelijk voelen. Eén ouder stelt dat haar kind dan thuiskomt met “vuile woorden”, waarschijnlijk omdat de school groter is en de begeleiders niet altijd alles gehoord kunnen hebben.

Als gevraagd wordt naar het belang van opvang, zijn er weinig ouders die de opvangmogelijkheden van de school overwogen hebben bij de schoolkeuze. Onder hen geen enkele ouder uit een etnische minderheid. Omdat dit onderzoek slechts in één school gevoerd wordt, kunnen we niet nagaan of ouders om die reden de school afwezen. Waar opvangmogelijkheden niet speelden als schoolkeuzemotief, zien we wel dat de meeste ouders het belangrijk vinden dat die er zijn. Bij de ouders die aangeven dat opvang voor hen helemaal niet belangrijk is, zijn alle hoogopgeleide ouders met flexibele werkuren. Opvallend is dat het aantal deeltijds werkende ouders en het aantal huismoeders gelijk verdeeld zijn over de etnische groepen. Ze zijn wel oververtegenwoordigd bij de midden- en laagopgeleide ouders. De ouders uit etnische minderheden geven bijna allemaal aan dat het huishouden volledig op hun schouders rust – of ze nu uit huis werken of niet. Toch zijn de verschillen die de respondenten in dit onderzoek aangeven zo klein dat het weinig waarschijnlijk is dat het verschil tussen etnische groepen in het belang aan opvangmogelijkheden verklaard kan worden door rol- en werkpatronen.

### 5.1.7. Informatiebronnen

Net zoals uit het onderzoek van Nouwen en Vandenbroucke (2012, p. 37) bleek, hadden de geïmmigreerde ouders de grootste moeite om zich een weg te banen in het lokale onderwijsaanbod. Eén van de 4 migranten in dit onderzoek heeft geen enkele andere school overwogen. Zij kon geen beroep doen op een sociaal netwerk en volgde de raad van een onbekende:

*I don't know other schools in the city and when I came here, I was looking for a school, and someone showed me that.*

*(laagopgeleide ouder uit een etnische minderheid)*

Twee andere immigranten bezaten net zo min een sociaal netwerk, maar klopten aan bij de school zo dicht mogelijk bij hun huis. De ene beschouwde de twee scholen in dezelfde straat als even dichtbij, en klopte bij de tweede school aan. De andere ouder klopte bij De Buurt zelf aan, doch daar was geen plaats en dus stapte ze naar de tweede dichtste school. Opvallend is dat beide ouders zeer snel van school veranderden. De eerste ouder deed dat omdat ze de speelplaats van De Buurt (“de tuin” genoemd) vanuit haar kamerraam kon zien, en verliefd werd op de aanpak van de leerkrachten:

*On a été là-bas, he. Mais après, on a visité ici, on a dit, si on a le choix de changer là-bas, de là-bas, juste 2 mois, il a été juste 2 mois dans l'autre école, he. Moi, j'ai dit, cet école j'aime bien, je vois (...) l'école et je vois les enfants de mon [fenêtre], ils jouent avec la directrice, et tout ça, et c'était pour moi quelque chose, alle, je les vois, c'est comme une famille, he, c'est dans le parc, alle, c'est quelque chose, he, j'ai dit ça à mon mari, on est parti, on a parlé avec eux...*

*(laagopgeleide ouder uit een etnische minderheid)*

Ze was zich op het moment van de schoolwissel niet bewust dat De Buurt een methodeschool was.

De tweede ouder kreeg te horen dat er toch een plaats vrijgekomen was in De Buurt, en koos resoluut om van school te veranderen – hoewel ook zij zich op dat moment niet bewust was van het aparte profiel van De Buurt. De reden was dat het afstandelijke en de katholieke symbolen in de andere school haar toch wat afschrikten. De eerste contacten in De Buurt hadden haar daarentegen een goed gevoel gegeven: in De Buurt kon ze met leerkrachten communiceren in het Frans en dus had ze geen tolk meer nodig. Taal bleek ook in het verhaal van de vierde geïmmigreerde vrouw een belangrijk element: zij kon eveneens geen Nederlands, maar was wel het Turks machtig en kon daardoor contacten leggen met de Turkse gemeenschap. De Turkse taal was voor haar de sleutel tot een sociaal netwerk. Hoewel zij, net als de 3 andere geïmmigreerde vrouwen, geen formele informatiebronnen kon hanteren, kon ze haar netwerk wel aanspreken om informatie te bekomen. De informatie die ze kreeg was echter gekleurd: het was geen objectieve informatie over het schoolsysteem, maar informatie over de verschillen tussen de wijkscholen die de Turkse gemeenschap het belangrijkste acht. Haar schoolkeuzemotief reikte dus niet verder dan de twee meest voorkomende motieven in de Turkse gemeenschap: nabijheid en het leren van de Nederlandse taal. Haar sociaal netwerk heeft er wel voor gezorgd dat zij als enige van deze 4 vrouwen meer dan één school in overweging heeft genomen in het initiële keuzeproces. Haar sociaal netwerk heeft er ook voor gezorgd dat ze zich een idee kon vormen over de kwaliteit van de school.

Uit de interviews van de eerste 3 ouders komt duidelijk een gebrek aan kennis van het Vlaamse onderwijslandschap naar voor (zie ook citaat in paragraaf 5.1.1.). Die kennis is nochtans noodzakelijk om een keuze tot een keuze te maken: wie zich niet bewust is van de verschillen tussen scholen, zal slechts één school in overweging nemen. Die school is ofwel de dichtstbijzijnde school, ofwel de school die door een kennis aangewezen wordt.

Binnen de tweede generatie van etnische minderheden, namen laagopgeleide vrouwen minder scholen in overweging en baseerden zich op minder informatiebronnen dan hogeropgeleide vrouwen. Geen enkele ouder uit een etnische minderheid heeft voor de inschrijving een andere school dan De Buurt bezocht en voor 3 van

hen was het woord van één enkele kennis voldoende om voor De Buurt te kiezen. Binnen de etnische meerderheid zien we die verschillen in het gebruik van informatiebronnen naargelang de SES niet: er waren zowel hoger- als laagopgeleide ouders die internet als een informatiebron gebruikten, die meerdere scholen bezochten en bij meerdere personen informatie verzamelden. Het diversifiëren van informatiebronnen kan leiden tot een meer gefundeerde keuze, die meerdere aspecten van het schoolprofiel in beschouwing neemt. Wij concluderen daarom dat de manier waarop informatie verzameld wordt een invloed uitoefent op het schoolkeuzeproces. Als een gemeenschap slechts aandacht heeft voor een bepaald aspect van het schoolleven, zal de informatie die een persoon uit dat sociaal netwerk kan halen beperkter zijn.

Mogen we hier ook inbrengen dat het schoolkeuzeproces op zich ook op verschillende manieren ingevuld kan worden. Een vrouw uit de etnische meerderheid die getrouwd is met een man uit een etnische minderheid, verwoordde dat als volgt:

*Je leert de school pas écht kennen als er hier een kind zit, en dan, ja, was ik toch wel heel content, ja, maar in het begin moet ik zeggen, dat wij daar niet zo'n onderzoek naar voerden, als de andere ouders soms doen. Alle, ik merk dat bij vrienden, die gaan echt naar ál die scholen op bezoek, en dan, ja, op basis van weet ik veel wat, kiezen die dan iets, maar wij hadden zoiets van... ja, hebben wij ook op een school gezeten, alle twee op een katholieke school, en zijn wij daar ook goed uitgekomen, en, alle ja, alles heeft zijn voor of nadelen, dus ja, pff, euh, we vinden het wel fijn dat ze hier zat maar we hebben daar niet zo een onderzoek naar gevoerd, écht niet...*

*(middenhoogopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

De vrouw benadrukte dat hun vertrouwen in het begrip school zo sterk was, dat het niet nodig was om een onderzoek naar de verschillen tussen de scholen op poten te zetten. Buiten 3 geïmmigreerde vrouwen was dit koppel het enige dat puur op basis van nabijheid een school gekozen heeft – alle andere

schoolkeuzemotieven werden door hun vertrouwen in het schoolsysteem naar de achtergrond verschoven. Het is mogelijk dat dit ook voor andere ouders een verklaring is waarom ze slechts een heel beperkt aantal aspecten van het schoolleven in overweging hebben genomen.

## **5.2. Ouderparticipatie**

Zoals aangegeven in de beschrijving van de casestudy, is ouderparticipatie één van de steunpilaren van het pedagogisch project van de school. Elke ouder die zijn of haar kind inschrijft, neemt een verplicht minimumengagement op, namelijk twee keer per jaar handdoeken wassen en de klas kuisen. Daarnaast wordt een brede waaier aan mogelijke activiteiten aangereikt, van 's morgens thee drinken via participeren in projecten en naschoolse opvang tot het beleid van de school mee bepalen. De school werkt al sinds zijn ontstaan aan een werking om alle ouders te bereiken. Omdat formele participatieorganen moeilijk toegankelijk zijn voor kansarme ouders en/of ouders uit etnische minderheden, zet de school actief in op een verscheidenheid aan werkvormen, meer georganiseerde activiteiten en een goede informatiedoorstroming. Toch lijkt de participatie te dalen en wordt het moeilijker en moeilijker om bijvoorbeeld de beurtrollen ingevuld te krijgen. We bouwen deze paragraaf op aan de hand van de 4 niveaus uit de participatiepiramide van Godderis.

### **5.2.1. Het interesseniveau**

Op het interesseniveau onderkennen we bij elke ouder een grote betrokkenheid op de ontwikkeling van haar kind, niet in het minst bij de ouders die zelf niet lang naar school geweest zijn. Veel ouders nemen regelmatig contact op met de begeleiders.



### 5.2.2. Het communicatieniveau

Op het communicatieniveau zien we dat de school heel veel inspanningen doet om iedereen te bereiken.

*Nu gaat het écht al jaren héél goed. (...) Ik vind dat het de laatste jaren zo, dat er eigenlijk geen problemen niet meer geweest zijn, zo met, ouders, gróte problemen. Ja.. Ofwel hebben we een betere manier gevonden, of zitten we er rapper op, dat kan ook... Zo, dat we meer... meer in de gangen aanwezig zijn, zo. Ja... En dat helpt ook, dat we, ja, gewoon aanwezig, dat mensen ook vragen kunnen stellen, dat de emmer niet moet overlopen. (begeleider De Buurt)*

*Dat blijven informeren, dat blijf ik zeer belangrijk vinden... Ja, dat zo terug naar, dat was één van mijn werkpunten van dit jaar, het terug naar de basis gaan, euhm, véél meer mensen aanspreken, veel meer tijd maken om, hen persoonlijk aan te spreken, op huisbezoek gaan, die koffiekletsmomenten... (begeleider De Buurt)*

Communicatie tussen ouders en school is zeker niet altijd gemakkelijk, maar zo cruciaal. Zeker op een school waar ouders en begeleiders heel nauw samenwerken, is het moeilijk om de juiste balans te vinden en te bewaren. Eén ouder heeft zich bewust uit de ouderwerking teruggetrokken, omdat er regelmatig wroeg was tussen haar en de begeleiders.

Om te communiceren is een gemeenschappelijke taal belangrijk. Als nodig zet de school tolken in. De ouders die (nog) geen Nederlands kunnen spreken, waardeerden heel erg de moeite die de school doet om een boodschap over te brengen en om naar hen te luisteren.

### 5.2.3. Het aanwezigheidsniveau

Op het aanwezigheidsniveau benadrukt Godderis (2006, pp. 61-64) het belang van contacten aan de schoolpoort, van oudercontacten en informatieavonden. De Buurt is zich daarvan bewust en zet daar sterk op in: de deur staat bijvoorbeeld altijd open en 's ochtends zijn ouders welgekomen voor een babbel en een kop koffie of thee. Er zijn kringgesprekken in de klas, informatieavonden en huisbezoeken. Opmerkelijk is het verhaal van een middenhoogopgeleide Turkse vrouw, die zich niet goed voelt bij het contact met andere ouders uit de Turkse gemeenschap:

*Ik hou een beetje afstand, bijvoorbeeld, als ze 's morgens de kindjes op de school laten, dan gaan ze buiten een gesprek voeren, dat wil ik niet. Wat dat op de school is, dat blijft dat bij de school, bij mij is dat ook zo. Je kan die personen niet vertrouwen, volgens mij he, want het zijn ook Turkse mensen... maar ik vertrouw hen niet en ik vertel nooit iets.*

*(middenhoogopgeleide ouder van Turkse afkomst)*

Zij ervaart bovendien een zekere jaloezie van de andere Turkse ouders:

*Wat ik ook ondervonden heb, bijvoorbeeld, ze zegt "je doet veel, voor die school, het is daarmee dat ze uw dochter goed opvangen", maar dat is niet zo. (...) Want ik zie dat ook, ze maken geen onderscheid tussen kinderen. (...) Maar zij begrijpen dat zo... Ik heb het ook verschillende keren van die mama gehoord, van diezelfde mama, ik heb gezegd op de duur "neen, het zit niet zo. Je neemt het altijd verkeerd op. Het is niet dat je iets doet voor die school, dat je meer verwacht. Ik doe dat vrijwillig." (...) In onze cultuur zit dat zo, je kan er niets aan doen, dat is altijd zo van, je weet het... euh, wanneer dat je iets meer moet doen, dan is dat te veel voor hun, en dan kunnen ze dat niet verdragen...*

*(middenhoogopgeleide ouder van Turkse afkomst)*

Ook een andere hoogopgeleide moeder geeft aan dat ze soms echt moet benadrukken dat haar inbreng vrijwillig is. Het lijkt dat de Turkse gemeenschap zich op één lijn wil zetten en de moeders die meer participeren daarom aanspreekt of zelfs terechtwijst. Het vraagt van deze moeders extra kracht en motivatie om deel te nemen.

Wat oudercontacten betreft, stipt een begeleider aan dat afspraken niet altijd nagekomen worden. Onderstaand citaat past volledig in het werk van Godderis (2006, pp. 65-66), waar eveneens gesteld wordt dat afspraken nakomen niet voor iedereen even vanzelfsprekend is:

*Dat vergéét je niet, als ik u om 4 uur zeg, "[naam ouder X], tot straks, we hebben een oudercontact", en om 5 uur bén je er niet... "Ja, maar ik had bezoek." Dat is prioritair. En dat... Ik, dat vind ik dan ook moeilijk, he, je krijgt een navorming (...) rond dan hoe belangrijk culturen zijn, en dat bezoek... Zij kúnnen ook n-, als zij tegen hun bezoek zeggen "nee, nu niet.", dat is not done. Dus ik snáp dat, he... Ik snap dat... Maar zeg dan niet tegen mij "ik ben het vergeten". (...) daarin vind ik dan wel dat je een mentaliteitsversch-, verandering moet krijgen binnen de Turkse gemeenschap, van... "School is belangrijk. Afspraken die je gemaakt hebt (...) met uw school, die hou je. (...) Dat is een soort van respect, en... Ik vind dat, de meeste van onze ouders hebben dat wel... Absoluut, het zijn individuen die dat niet [doen]... (begeleider De Buurt)*

#### **5.2.4. Het participatieniveau**

Op het participatieniveau maken we net als Godderis (2006, pp. 40-41) een onderscheid tussen deelname aan (pedagogische) activiteiten en participatie in het schoolbeleid. We stippen hier vooreerst aan dat taal een heel belangrijk element is op dit niveau. Wie geen Nederlands spreekt, kan geen verhaal voorlezen en geen vergadering volgen. We houden ook in ons achterhoofd dat ouderparticipatie kan

evolueren naargelang de ouder de school beter leert kennen, of naargelang het onderwijsniveau van het kind (cfr. supra).

### (Pedagogische) activiteiten

Waar vanuit de school klinkt dat de inspanningen die afgelopen jaren geleverd zijn om laagopgeleide ouders of ouders uit etnische minderheden meer te betrekken op schoolse activiteiten wel vruchten afwerpen, zien we voorsnog heel grote verschillen tussen groepen ouders. We moeten vooreerst wel melden dat één ouder uit een etnische minderheid (1<sup>ste</sup> generatie) omwille van invaliditeit niet kan deelnemen aan activiteiten. We zien dat ouders uit etnische minderheden in veel mindere mate deelnemen aan activiteiten dan ouders uit de etnische meerderheid. Waar hogeropgeleide ouders uit etnische minderheden duidelijk meer participeren dan laagopgeleide ouders uit etnische minderheden, komt die opdeling bij de etnische meerderheid veel minder naar voor: naast alle hogeropgeleide ouders zijn er immers ook heel wat laagopgeleide ouders heel actief. Wat betreft verschillen naargelang het geslacht van de ouder, zien we dat de moeders over het algemeen veel actiever zijn dan de vaders. Er is slechts één vader uit een etnische minderheid actief, terwijl er veel mannen uit de etnische meerderheid deelnemen – met twee uitschieters die bijna een derde van alle beurtrollen voor hun rekening nemen. Uit dit onderzoek blijkt dus dat mannen uit etnische minderheden minder deelnemen aan activiteiten dan mannen uit de etnische meerderheid en dat in tegenstelling tot het onderzoek van de Haas en Fleischmann (2013, p. 27). Gevraagd naar waarom haar echtgenoot niet vaak participeert, antwoordt een respondent het volgende:

*C'est difficile pour lui.*

***Pourquoi ?***

*C'est un homme.*

*(laagopgeleide vrouw uit een etnische minderheid)*

Begeleiders merken die verschillen op in hun dagdagelijkse werking en verwoorden dat als volgt:

*Je moet gewoon elke ouder elke keer opnieuw aanspreken... Het zijn eigenlijk de... Kansrijke ouders, dat gaat vanzelf, die reageren zelfs al op papier. Maar kansarmere mensen, of dat die nu Turkstalig zijn, of Nederlandstalig... dat maakt niet uit. (...) maar dat is natuurlijk ook... dat is niet prioritair, he, je moet leren rond-, alle, als je niéts hébt, dat is écht... dat, hier op school zijn, dat is niet prioritair... Dan ben je daar niet mee bezig. (...) Maar dat is héél eigen aan kansarmoede, omdat dat niet... dat is niet uw eerste doel. Je wíl wel anders, dat het anders gaat met uw kind dan dat het met uw eigen gebeurd is... Maar, daaruit geraken is zo moeilijk, omdat... Je bent met zoveel bezig, eerst al uw geld, je moet dan nog... uw eten, uw kleren, voor de, uw vriendinnen onderhouden, want die heb je ook nodig, dus het sociale leven, en dan... ja... Als er iemand belt, "kom een keer", ja, dan ga je naar daar. Of je bent moe, dan blijf je in je bed liggen...*

*(begeleider De Buurt)*

*Hetgeen dat ik nu ook wel zie, en dat we vroeger niet hadden, is dat we ook hoogopgeleide Turkse ouders hebben... En daarbij zie ik toch dat euh... ja, dat het heel vaak draait om, niet over dat ze Turks zijn, maar ook, wel kansrijk of kansarm... Die ouders weten perfect hoe hen op te volgen, wat dat ze van hen verwachten, euh, als je huiswerk meegeeft, of een taak, of... Taken hier op school, eigenlijk, het school heeft wel een zekere drempel, maar die ouders stappen er heel gemakkelijk over.*

*(begeleider De Buurt)*

Bij Turkse ouders merken de begeleiders ook een sterke gerichtheid op het eigen kind: als ouders mee gaan zwemmen, helpen ze bijvoorbeeld enkel hun eigen kind met aan- en uitkleden. Die gerichtheid op het eigen kind wordt door begeleiders niet opgemerkt bij ouders uit de etnische meerderheid of andere etnische minderheden.

### Beleidsniveau

Ook op het beleidsniveau zijn er grote verschillen. We beschouwen twee soorten vergaderingen. Ten eerste is er de leefgroepvergadering, waar ouders van kinderen uit dezelfde leefgroep samen met de begeleiders bespreken hoe het klasgebeuren verloopt. Zo wordt het huidige project besproken en wordt er samen gebrainstormd over het komende project. Ten tweede is de raad van bestuur, de zogenoemde stuurgroep. In de stuurgroep zetelen op dit moment enkel hoogopgeleide ouders uit de etnische meerderheid. De drempel om op dat niveau mee te discussiëren is voor alle andere ouders veel te groot. Een paar ouders kennen de stuurgroep zelfs niet, een aantal weet niet goed wat daar juist besproken wordt. Er wordt inderdaad op een eerder abstract niveau gediscussieerd, en veel ouders hebben het moeilijk om dan te volgen. Anderen geven aan dat de stuurgroep, waar verwacht wordt dat je echt zo veel mogelijk aanwezig bent, een te groot engagement is voor hen. Weer anderen geven aan dat ze liever praktisch bezig zijn, met de kinderen:

*Ik vond niet dat ik daar iets kon aan bijbrengen, ik ben... nu liever iemand die met de kinderen zelf... Alle, hoe dat het schooltje draait, meedraait, dan dat ik... echt zo, over die... ver-van-mijn-bed dingen moet staan discutenen.*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

In hun antwoord laten sommigen ook doorschijnen dat ze daar niet echt thuishoren:

*Ik denk niet dat ze op mij zitten te wachten.*

*(hoogopgeleide ouder uit een etnische minderheid)*

*Ik heb zoiets van "die mensen zijn daarvoor opgeleid en die hebben daar ervaring mee, die zullen wel weten hoe dat het moet", wie b-, alle ja, wie ben ik om daar, euh... of om het ander, ja, ik bedoel, als ik er niet mee akkoord ga, met iets ga, ga ik dat wel een keer, euh opsmijten, maar het meeste...*

*(middenhoogopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Met deze ingesteldheid vraagt eigen inbreng een enorme inspanning: als je geen vertrouwen hebt in de waarde van je eigen mening, spreek je niet luid.

In de leefgroepvergadering is het publiek meer divers: er zijn ook vaak laagopgeleide ouders uit de etnische meerderheid en hogeropgeleide ouders uit etnische minderheden aanwezig. Sommige van de laagopgeleide ouders uit etnische minderheden zijn wel eens geweest, maar bij die ene keer is het dan gebleven – net zoals dit treffend citaat van een laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid:

*Dat was dan een discussie tussen de verschillende ouders en, en ik had zoiets van "ik heb daar gewoon geen zin in" en... Ja, en, nee, dat lag, neen, dat... Ik had zoiets van "wat zit ik hier eigenlijk te doen?" en... Ja, ik voelde mij er totaal niet op mijn plek, en, sindsdien ben ik daar ook bewust niet meer naartoe gegaan...*

*(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Zoals eerder aangegeven, zijn de ouders van Turkse afkomst heel sterk gericht op hun eigen kind. Dat speelt ook op dit niveau: als het tijdens de vergadering niet over hun eigen kind gaat, haken ze sneller af.

Vrouwen uit de Turkse gemeenschap benadrukken ook heel sterk dat het huishouden enkel en alleen op hun schouders rust:

*De meeste ouders die afwezig zijn op vergaderingen, zijn wij eigenlijk, de Turkse mama's. (...) Dat is, dat hangt ook zo een beetje van ons, ja, van ons cultuur af, wij zijn de mama's, het school is gedaan, je pakt uw kind mee naar huis, euh, je begint te koken... De Turkse mama's doen eigenlijk álles in het huis... (...) Gelijk als ik nu 2 of 3 uur hier ga zitten, gaat er bij mij thuis niet gekookt worden. Ik zal wel berichtjes krijgen van "waar blijf je?" en "We hebben honger!" en "wanneer zie jij te koken?" (lacht)...*

*Snap je, alles hangt van de mama af, en daarom zijn de mama's soms zo moe, van "het school is gedaan, ik wil naar huis... Goh, laat mij met rust." (...)*

***Je sprak van Turkse ouders, maar bij Vlaamse ouders, die gaan ook heel vaak fulltime werken, dus die hebben op dat vlak toch hetzelfde?***

*Ja... Ja, maar, die kloof is toch een beetje te groot... (...)  
Bij ons als je op school bent, of als je er veel uren moet zijn, ofwel na de school, dan vindt de vader dat belangrijk van, "het gaat om een probleem van mijn kind, hij doet het niet goed op school, of hij wordt gepest en de mama moet ernaar toe", of dan gaat de vader er zelfs ook naartoe... Er moet iets zijn, maar als het zo is voor een feestje, of voor een project, "alle, dan moet jij daar toch niet zijn, he? Je moet thuis zijn, je moet dan koken, en de kinderen moeten in bed liggen"...*

***Dus voor jou is dat niet alleen jouw eigen mening, maar zeker ook de mening van je man, die eigenlijk...***

*Tuurlijk, natuurlijk! Want ik, gelijk ik, ik heb, alle ja, als ik...  
Ik voed eigenlijk mijn kinderen alléén op! Een Turkse papa, als hij gewerkt heeft, komt hij naar huis. Daarna heeft hij nog de luxe om op café te gaan... Een Turkse vrouw, mag niet op café bij ons, he, gaat hij nog naar het café... Ja, als hij om 8h naar het café is, en het is hier leefgroepvergadering, ik kan dat niet bijwonen...*

*(middenhoogopgeleide ouder van Turkse afkomst)*

Rollenpatronen zijn dus een zeer belangrijk element in participatie: het is niet alleen een reden waarom mannen uit etnische minderheden minder of niet participeren, het is eveneens een reden waarom sommige vrouwen uit etnische minderheden niet altijd aanwezig kunnen zijn.

Bovenstaand fragment haalt ook kort aan dat het voor sommige ouders niet altijd mogelijk is om 's avonds tijd vrij te maken. Ook andere ouders geven aan dat het gekozen moment van de leefgroepvergadering vaak niet geschikt is:



*[Naar leefgroepvergaderingen] ga ik ook niet zo vaak, omdat we meestal zo avond... 's avonds laat is enzo... Ik had dat een keer onlangs aangegeven, want... ze had dan ook zo gevraagd van... dat wij vaker niet komen enzo, euh, en ze hadden de momenten gevraagd, wat dat paste voor ons, en ik heb een keer doorgegeven... Om dat dat zo, het is altijd zo laat, en... Ja, een keer, ben je gedaan met werken, kom je thuis, ook met de kindjes, en dan moet je eten maken, en zorgen dat ze huiswerk maken, en dan... huuu...*

***Dan is voor jou de pijp uit?***

*Ja, dan moet ik ook, euh, op tijd op 's morgens, terug naar werk en school, dus...*

***En vind je het op zich wel interessant? Zou je eigenlijk...***

*Ja, absoluut.*

***...liever vaker gaan als het op een ander moment was, ofzo?***

*Jawel, want, alle, we hebben dat, euh, onlangs die formulieren ingevuld, want ik had dat ook meegegeven, omdat ik zeker wil, maar op een, ja, zo'n overdagmoment, of na een schoolmoment ofzo...*

*(hoogopgeleide ouder uit een etnische minderheid)*

Begeleiders beseffen dat wat eens werkte, nu niet meer werkt en ook niet meer zal werken. De school zal zich moeten aanpassen aan een ander ouderpubliek. Ondanks de ervaring die ze in de loop van jaren hebben opgebouwd, schiet hun kennis tekort over hoe je een grote nieuwe groep ouders moet inspireren tot participatie. Omdat ouders in alle geledingen van de school zetelen, is het voor de schoolwerking hoogst noodzakelijk dat voldoende ouders participeren. Anders blijft de school niet draaien. Directie, begeleiders, brugfiguur en stuurgroep zijn volop bezig met brainstormen, over hoe bepaalde zaken anders in te vullen of anders te organiseren. De twee onderstaande fragmenten tonen dat heel duidelijk aan:

*Leefgroepenvergaderingen ook, he... Ik ben daar echt voor van, dat elke leefgroep dat moet tésten, om dat te dóén, he,*

*om 4 uur, als je het niet getést hebt, he, dan weet je het niet, maar tésten moet je tijd geven, niet 1 of 2 keer, maar dat is moeilijk, he, want je moet je ook als begeleider dan... als jij nu jonge kinderen hebt, moet jij óók zorgen voor een opvang, of met 2 op school, of, of, of. Alle... (...) Ja, dit moet, dat pad moet je wel herdenken, door een andere instroom van publiek. (begeleider De Buurt)*

*Op onze laatste leefgroepvergadering waren er drie Turkse mama's en deze bleven ondanks wat verkrampte pogingen van de begeleiders op de achtergrond. Wanneer we het hebben over projectwerk, over de De Buurt, een inhoudelijk punt naar voor brengen, het nadenken over een nieuw project dan merk ik dat deze mensen afhaken. Ons volledig aanpassen, met de grove borstel erdoor en al bovenstaande zaken weglaten en de vergadering informeler en op zo laagdrempeliger maken is volgens mij ook geen optie omdat je dan het kind met het badwater weggooit. Langs de andere kant is het ontzettend zinvol om Turkse, anderstalige ouders ook bij het project te betrekken. (...) Moeten we dan op zoek naar een tweesporenbeleid? Ik denk het wel. (...) Ik weet wel dat we op dit vlak graag zeggen dat we ervaringsexperten zijn. En deels klopt dit, ware het niet dat we dus met nieuwe uitdagingen zitten. Piet Van Avermaet zei ons in december dat het ontzettend nefast is als de leerkracht het geloof in de teachability (de onderwijsbaarheid) van kinderen verliest. Wel ik trek hier graag de lijn door, als wij beginnen te geloven, want dit is de valkuil hoe ik ze aanvoel, dat ouderbetrokkenheid zoals het vroeger en nu door De Buurt als waardevol wordt aanzien géén zaak is voor laagopgeleide anderstalige ouders, dan zeg ik dat we voor een stuk deze ouders opgeven en dus meteen ook de onderwijskansen van hun kinderen.*

*(mail van een begeleider in De Buurt)*

*Ik denk dat we gewoon moeten kijken van wat willen we zeker behouden, dan moeten we dat wel behouden, en dat we desnoods ook een keer een andere activiteit, waar dat je op een aantrekkelijke manier, proberen die ouders te bereiken, en liefst op een gemengde manier, he, dat we niet iets doen alleen voor dé Turkse ouders, ah nee... Want daar heb ik ook altijd wel een dubbel gevoel bij, hoe mooi dat het ook is, zo een Turkse avond... Want dan zijn plotseling alle Turkse mensen hier... Wij organiseren ook geen Vlaamse avond... (begeleider De Buurt)*

De school zet duidelijk niet in op evidence-based praktijken maar zoekt naar een vernieuwende, gediversifieerde aanpak, naar manieren om iedereen te betrekken, iedereen een kans te geven, iedereen aan boord te houden.

### **5.2.5. Druk van buitenaf**

Een heel belangrijke opmerking en nuancering in dit verhaal is de vaststelling dat ook ouders uit de etnische meerderheid minder deelnemen aan activiteiten dan vroeger. We kunnen de algemene afname van de participatiegraad dus niet enkel toekennen aan de groeiende groep etnische minderheden.

*Vroeger was dat wel veel meer dat ouders meewerkten in De Buurt, gelijk, ze deden dan in de keuken koken enzo, dat waren verschillende ouders die dat deden, maar dat was ook omdat... dikwijls waren die ouders werkloos, en... en konden die dan, nu is iedereen geactiveerd, en moet iedereen gaan werken, en zijn er ook... Is dat niet meer op die manier dat die ouders kunnen helpen eigenlijk... (begeleider De Buurt)*

*Maar mensen zijn niet meer, mensen zijn minder vrij dan 20 jaar geleden, in hun hoofd, he, en de mensen die toen voor deze school kozen, die gingen ook volledig voor die*

*school. Dat waren mensen... Als ik het gehoord heb van [de directie] ook een beetje, veel vaker, dat de ene partner niet ging werken en de andere wel, ook gewoon omdat dat een keuze is, om voor dat te gaan, en niet... Iedereen wil, ja, ik versta het, he... Alle ja, het is duur, he, iedereen heeft zijn werk, iedereen doet dat thuis, of dan toch liever 2 kinderen, en dan... huuuu, die druk zit daar zo op, he, dan is ouderparticipatie soms echt wel een blok aan je been, denk ik, ik kan me dat voorstellen. Maar bij mij heeft dat toch iets anders, ik ga, ik sluit liever een dag extra, dan stress...*

*(hoogopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

*Maar wat dan die ouderparticipatie betreft... Ik vind soms dat dat niet meer overeenstemt met de tijd waarin dat we leven... Wat dat er verwacht wordt van de ouders, het is al voor iedereen héctisch, en véél, beide ouders die gaan werken... Soms heb ik zoiets van "haa! laat mij gerust met uw vragen, ik heb het even niet nodig", maar, ja, natuurlijk, we hebben voor dat systeem gekozen, maar ik vind dat dat soms wel veel vraagt, en doordat ik daar niet kan, euhm, volledig... Alle, in meegaan, door tijdsgebrek gewoon, en door onregelmatige uren van mijn man, en... veel stress, en euh, ja, je voelt je soms wel schuldig...*

*(middenhoogopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

In deze en andere fragmenten van ouders én begeleiders komen drie elementen regelmatig terug: het activeringsbeleid van de VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding), de tijdsgeest en individuele keuzes. Deze elementen spelen natuurlijk voor alle groepen een rol. Zo is er het verhaal van de geïmmigreerde ouder (1<sup>ste</sup> generatie) die door een beurs de kans kreeg om opnieuw te gaan studeren. Ze is maar wat trots dat ze bijna een diploma heeft, maar de keuze om zich op zichzelf toe te leggen maakt wel dat ze nu veel minder kan participeren – wat zij daarvoor veel en graag deed. Toch kunnen we stellen dat kansrijken meer vrijheid hebben om te kiezen wat ze wel of niet doen – het kader waarbinnen zij een

bijdrage kunnen leveren aan de school is flexibeler. Het is opvallend dat er bij hen vaak in termen van verplichting en keuze gesproken wordt en bij kansarmen nooit. Alleen al in hun woordenschat komt naar voor dat ze moeten spartelen om hun hoofd boven water te houden. Ze doen hun best om iets te doen – geen groot engagement, maar iets praktisch, iets wat verenigbaar is met hun dagdagelijkse zorgen:

*Gemakkelijke dingen, dingen die ik kan combineren, bijvoorbeeld, als ik een keer thee ga meebrengen, ik moet zelf toch ook boodschappen, dan pak ik een theetje mee voor het school...*

*(middenhoogopgeleide ouder van Turkse afkomst)*

Niet alleen de ouders worden beïnvloed door bredere maatschappelijke tendensen, ook de school zelf wordt erdoor beïnvloed. Het idealistische schooltje dat opgericht werd in de jaren '70 is niet meer hetzelfde. Niet alleen het leerlingen- en ouderpubliek zijn veranderd, ook de werking is geëvolueerd:

*Dat is véél afgezwakter, véél dingen zijn afgezwakt, goh! (...) Blijkbaar die nieuwe leerkrachten die hier binnenkomen, die missen een beetje de clue, van hetgeen dat hier was... (...) Ik denk dat er ook véél minder, euh... engagement... alle, dat ze meer, minder willen, euh... géven.*

#### ***Die leerkrachten dan?***

*Ja! Ik denk dat vroeger, hier leerkracht zijn, dat was, dat was uw leven gewoon... Ja, je had er geen leven niet meer naast, want je had er geen tijd voor... Alle, zo zag ik het toch... En nu, ja... 's avonds is dat, hop, deur toe, en dan begint hun leven... Ja... Maar, de oude garde die hier zat... die heeft dat een beetje helpen mee opstarten, dat schooltje... Dus ja, die wisten nog het idealisme dat er achter zat... En ja, die nieuwe die hier binnenkomen, die... Het is wel nog altijd leuker dan een doorsnee school, en je voelt wel nog altijd dat niet idem is met een doorsnee*

*school... Maar... de finesse missen ze, voor te kunnen  
doorgeven... Dat vind ik wel, alle, dat voel je wel, vind ik.  
(laagopgeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Hierin toont zich opnieuw het profiel van De Buurt, dat sterk afwijkt van een gewone basisschool. Het gaat hier echter vooral over het geheel van wisselwerkingen: de school is geen eiland. Het is niet alléén door de recente toestroom van ouders uit etnische minderheden dat de werking van de school onder druk komt te staan. Het verhaal speelt zich af in een bepaalde context die ook veranderd – een evolutie die misschien minder plots en minder zichtbaar is, maar zeker ook gaande...

### **5.3. Link tussen schoolkeuze en participatie**

Als laatste element in deze analyse gaan we in op een mogelijke link tussen schoolkeuze en de mate van ouderparticipatie. We beschouwen ouderparticipatie hier op het participatieniveau, dat zowel individuele participatie als participatie in beleidsorganen omvat.

Het valt meteen op dat ouders die nadrukkelijk voor één of meerdere aspecten van de school gekozen hebben veel meer participeren, ongeacht afkomst of opleiding. Daarnaast zien we dat op twee na alle ouders die geen rekening gehouden hebben met het aparte profiel van de school weinig tot niet participeren. In deze school, waar een groot engagement gevraagd wordt van ouders en begeleiders, is het niet erg verwonderlijk dat het tijd vraagt om zich aan het schoolklimaat aan te passen. Onderstaand citaat geeft dat gevoel treffend weer:

*Ja, ik was daarvan op de hoogte, van ouderparticipatie en al, maar ik moet wel zeggen, ik heb dat een beetje anders ingeschat, ik wist niet dat dat zó... fel was, die ouderparticipatie.*

***Hoe had je het dan verwacht?***

*Ik weet het niet, niet dat dat, alle ja, ik dacht dat dat minder tijd ging kosten... Wat dat ik, dat is door mijn eigen schuld hoor, dat ik dat niet goed weet, van daar niet goed naar te luisteren. Van daar zodanig veel vertrouwen in te hebben, dat, ik denk dan, ik ga eigenlijk af op de mensen, he, je krijgt er dan een rondleiding van [de directie] en je hebt zoiets van, "dat ziet er prima uit" (gelach) Maar ik heb daar eigenlijk echt niet bij stilgestaan...*

*(middenhooggeleide ouder uit de etnische meerderheid)*

Deze ouder heeft wel een manier gevonden om haar steentje bij te dragen, al gaat dat soms gepaard met een schuldgevoel dat ze niet méér kan bijdragen. Het toont een zekere betrokkenheid op het reilen en zeilen van de school, een bewustzijn dat haar steentje wel degelijk een impact heeft. Dat vinden we niet bij alle ouders terug. Sterker nog, we vonden het bij geen enkele andere ouder terug die het schoolprofiel niet in rekening nam. Is de schoolkeuze dan een teken van een betrokkenheid op de wereld?

Bij deze kleine groep ouders lijkt het schoolkeuzemotief een grote verklaringswaarde te hebben voor de mate van participatie. Of het overeind blijft in kwantitatief onderzoek, moet toekomstig onderzoek uitwijzen. Als uit statistische modellen voor grotere steekproeven blijkt dat de directe link tussen achtergrondkenmerken van de ouders en de mate van ouderparticipatie verdwijnt en dus volledig wegverklaard wordt door het schoolkeuzemotief, is het schoolkeuzemotief een doorslaggevende factor in de mate van participatie.

## **Besluit en discussie**

Dit onderzoek handelde over schoolkeuze en ouderparticipatie. Het trachtte aan de hand van semi-gestructureerde interviews een dieper inzicht te geven in de schoolkeuzemotieven van ouders en de mate waarin zij participeren op school. Met behulp van observaties en interne werkingsdocumenten van de school werden de onderzoeksresultaten geduid en gekaderd. Daarnaast werd bestudeerd of er een link is tussen beide, of een bepaald schoolkeuzemotief samengaat met meer of minder participatie.

Vooreerst zagen we dat het begrip nabijheid ruimer ingevuld wordt door hogeropgeleide ouders dan door laagopgeleide ouders, in die zin dat de afstand langer kan zijn en de idee van nabijheid soms verlaten wordt als andere motieven als belangrijker beschouwd worden. Ouders uit de sociaal-etnische meerderheid percipiëren meer alternatieve scholen dan minderheden. We zien ook dat de reden waarom nabijheid gekoesterd wordt verschilt: de sociaal-etnische meerderheid is de enige groep die de reden waarom nabijheid zo prominent aanwezig is verklaart vanuit de idee dat een nabijgelegen school de mogelijkheid geeft om burens en de wijk beter te leren kennen. Alle andere ouders sturen aan op praktische redenen, het is nu eenmaal praktisch dat de kinderen naar een school om de hoek gaan dan naar een school aan de andere kant van de stad. Deze interpretatie wordt door de inschrijvingscriteria van het beleid gestimuleerd. Zowel ouders als begeleiders vinden het criterium afstand thuis-school overigens een goed criterium. Projecten zoals School in Zicht, die kansrijke ouders naar kansarme scholen willen trekken, kunnen op dit begrip inspelen.

De op basis van literatuur naar voor geschoven verklaring dat het belang van het opvoedingsmodel verschilt naargelang afkomst omdat een onderscheid in opvoedingsmodellen in het land van herkomst niet gekend is, kan bevestigd worden. Geïmmigreerde ouders geven namelijk aan dat ze geen rekening hielden met het aparte profiel van De Buurt omdat er slechts één opvoedingsmodel bestaat in het land van herkomst. Uit de onderzoeksgegevens kon echter niet opgemaakt worden of er aan het specifieke opvoedingsmodel minder belang gehecht wordt omdat alle Vlaamse opvoedingsmodellen ongepast



bevonden worden. We zagen dat de geloofsovertuiging van de school voor 2 van de 11 ouders uit etnische minderheden een rol speelt, terwijl dat bij de etnische meerderheid 7 van de 11 ouders het geval is. Of anders uitgedrukt, we zien dat één van de 9 islamitische ouders het erg zou vinden als zijn of haar dochter naar een katholieke school zou gaan, waar dat 8 van de 12 ouders die geen specifieke geloofsovertuiging hebben dat erg zouden vinden. Buiten de geloofsovertuiging zochten drie hoogopgeleide ouders uit de etnische meerderheid ook aansluiting op de eigen onderwijsopvattingen en levensbeschouwing. Toch kan dit onderzoek geen sluitend antwoord geven op de vraag of geen enkel Vlaams opvoedingsmodel gepast bevonden wordt. Het is namelijk heel goed mogelijk dat ouders die bijvoorbeeld voor een school met veel etnische minderheden kiezen een andere houding ten opzichte van islamitische scholen aannemen.

Op de vraag of het verschil in belang van opvangmogelijkheden misschien verklaard kan worden door verschillen in rol- en werkpatronen kon dit onderzoek ook geen sluitend antwoord geven omdat weinig ouders bij de schoolkeuze rekening hielden met de opvangmogelijkheden. Gevraagd naar het belang van georganiseerde opvang klinkt het bij bijna alle ouders dat het belangrijk is en jammer zou zijn als het wegvalt. Alleen hoogopgeleide ouders met flexibele uren geven expliciet aan dat het voor hen helemaal niet belangrijk is. Wat werkpatronen betreft zien we dat aantal deeltijds werkende ouders en het aantal huismoeders gelijk verdeeld is over de etnische groepen maar dat ze wel oververtegenwoordigd zijn bij de midden- en laagopgeleide ouders. Ook de rollenpatronen verschillen duidelijk: ouders uit etnische minderheden geven bijna allemaal aan dat het huishouden volledig op hun schouders rust – of ze nu uit huis werken of niet. Maar aangezien opvangmogelijkheden slechts bij twee ouders overwogen werden bij de schoolkeuze, kunnen we niet bevestigen dat deze verschillen in rol- en werkpatronen een invloed hebben op het belang van opvangmogelijkheden bij de schoolkeuze.

We vonden daarnaast ook dat informatie over de school op verschillende manieren verworven wordt en dat dat een invloed heeft op welke aspecten van het schoolleven juist gekend zijn. De Turkse ouders bijvoorbeeld wisten genoeg als ze van andere Turkse ouders hoorden dat hun kinderen in De Buurt goed Nederlands zullen leren

spreken en schrijven. Vaak eindigde hun zoektocht dan en kozen ze welbewust voor nabijheid en Nederlands. Ouders die meer schoolkeuzemotieven vooropstellen hebben vaak ook meerdere scholen bezocht. De manier waarop informatie verzameld wordt kan dus wel degelijk een invloed hebben op hoe de school gepercipieerd wordt.

De mate van ouderparticipatie op school verschilt sterk naargelang afkomst en opleiding, vooral op beleidsniveau. We zien dat de schoolwerking onder druk komt te staan door een verhoogde instroom van sociaal-etnische minderheden. De school ondervindt namelijk moeilijkheden om alle ouders actief bij het schoolgebeuren te betrekken en is volop bezig om een beter aangepaste praktijk te ontwikkelen. Ze zoeken naar een gediversifieerde aanpak waar ieder zijn plaats kan vinden en ieder zijn steentje kan bijdragen, zodat niemand buiten boord valt. Ze veronderstellen dat het geloof in ouders te verliezen hetzelfde effect heeft als het geloof in een kind verliezen, doelend op een zichzelf waarmakende voorspelling. Door in te zetten op een gediversifieerde aanpak in ouderparticipatie hopen ze de onderwijskansen van alle kinderen te bevorderen.

We vonden ook dat ouders die nadrukkelijk voor één of meerdere aspecten van de school gekozen hebben veel meer participeren, ongeacht afkomst of opleiding. Bijna alle ouders die geen rekening gehouden hebben met het aparte profiel van de school participeren daarentegen weinig tot niet. Dit staft ons vermoeden dat er een link is tussen schoolkeuze en ouderparticipatie. Verder onderzoek zal echter moeten uitwijzen of de directe link tussen achtergrondkenmerken van de ouders en de mate van ouderparticipatie verdwijnt door het in rekening brengen van schoolkeuzemotieven.

Ook op andere vlakken is verder onderzoek vereist. Zeker wat betreft de verklaringen voor schoolkeuzemotieven zal bijkomend kwantitatief onderzoek moeten uitwijzen of de gevonden verklaringen ook algemeen geldig zijn – waar dit onderzoek inzette op interne geldigheid, zal moeten blijken of deze verklaringen ook in andere contexten gelden. Juist omdat het schoolprofiel van De Buurt zo eigenzinnig is, is verder onderzoek noodzakelijk. De grootste bijdrage van dit onderzoek ligt in de aandacht voor de motieven die

de respondenten naar voor schuiven. We gaven reeds aan dat idealiter de 3 andere wijkscholen gewoon basisonderwijs in het onderzoek betrokken moeten zijn, maar dat het bestek van deze eindverhandeling overschrijdt.

Mogen we ten slotte als aanzet tot discussie wijzen op de overeenkomst in doelen van desegregatiemaatregelen en ouderparticipatie: waar sociale cohesie één van de redenen is waarom het Vlaamse onderwijsbeleid sterk inzet op desegregatiemaatregelen, is het eveneens een motief om een heuse ouderwerking op poten te zetten. Beide hopen gelijke onderwijskansen te realiseren, beide hopen een rechtvaardigere samenleving te creëren. Lijkt het dan niet nuttig om een geïntegreerde aanpak te bekomen? Lijkt het dan niet nuttig om professionele begeleiding te ontwikkelen, om meer lesuren toe te kennen voor bijscholing?

Als laatste, persoonlijke noot van de auteur kan toegevoegd worden dat het ook een interessante denkpiste is om in tijden waar mensen heel erg op hun eigen welzijn gericht zijn meer in te zetten op dit soort projecten die van een maatschappelijke betrokkenheid getuigen.

## Bibliografie

- Agirdag, O. (2011). *De zwarte doos van schoolsegregatie geopend. Een mixed-method onderzoek naar de effecten van schoolcompositie op de onderwijsprestaties, het zelfbeeld en het schoolwelbevinden van de leerlingen in het lager onderwijs met bijzondere aandacht voor intermediaire processen* [Doctoraatsthesis]. Gent: UGent, 254 p.
- AgODi (2014.01.16). *Leerlingenkenmerken voor de schooljaren 2007-2008 tot en met 2012-2013 voor alle vestigingsplaatsen gewoon onderwijs in de fusiegemeente Gent* [Excel document verkregen per mail].
- Baysu, G. (2011). *An intergroup perspective on School Success: Turkish & Moroccan Minorities in Western Europe* [Doctoraatsthesis]. Leuven: KULeuven, 280 p.
- Boeraeve, A., (2012). *Naar een krachtige samenwerking tussen ouder en school*. Brussel: Kruispunt Migratie-Integratie, 16 p.
- De Haas, A., & Fleischmann, F. (2013). *Etnische verschillen in ouderbetrokkenheid*. [Licentiaatsthesis]. Utrecht: Universiteit Utrecht, 47 p.
- Denessen, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), pp. 347–368.
- De Rycke, L., & Swyngedouw, M. (1999). The value of concentration schools as appreciated by Moroccans, Turks and unskilled Belgians in Brussels. *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 267-281.
- Desmedt, E., & Nicaise, I. (2006). Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen? In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue en K. Pelleriaux (reds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 91-108). Gent: Academia Press.
- De Wit, K., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2000). *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs: het beleid inzake kansengelijkheid*. Leuven: Garant, 63 p.
- Godderis, M.-A. (2006). *SchOULDERS om op te steunen. Een kwalitatief onderzoek naar de belemmerende dan wel*

- stimulerende factoren voor allochtone ouderparticipatie in het Vlaamse onderwijs* [Licentiaatthesis]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 101 p.
- Gramberg, P., & Ledoux, G. (2005). Bestrijden van schoolsegregatie: dringend nodig, zinloos of onhaalbaar? In P. Brassé en H. Krijnen (reds.), *Gescheiden of gemengd: een verkenning van etnische concentratie op school en in de wijk* (pp. 17-31). Utrecht: Forum.
- Jacobs, D., & Swyngedouw, M. (2000). Een nieuwe blik op achtergestelde buurten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. *Tijdschrift voor Sociologie*, 3, pp. 197-227
- Jacobs, D., Van der Straeten, T., Brans, M., & Swyngedouw, M. (2006). Allochtonen in het onderwijs: de wisselwerking tussen onderzoek en beleid nader bekeken. *Ethiek en maatschappij*, 9(2), pp. 22-43.
- Juchmans G., & Vandenbroucke, A. (2013). *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: Tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, 45 p.
- Karsten, S. (2012). Enkele bevindingen uit het segregatieonderzoek in Nederland. In O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke en M. Van Houtte (reds.), *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal* (pp. 114-124). Antwerpen: Garant.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., & Elshof, D. (2002). *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 122 p.
- Kristen, C. (2008). Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools. *European Sociological Review*, 24(4), pp. 495-510.
- Leman, J. (1991). The education of immigrant children in Belgium. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(2), pp. 140-153.
- Leman, J. (1999). Tussen toelatings- en spreidingsbeleid. Een visie van binnuit op de non-discriminatieverklaring en de plaats van het OETC. In J. Leman (red.), *Moedertaalonderwijs bij allochtonen. Geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur* (pp. 137-151). Leuven: Acco.

- Nouwen, W., & Vandenbroucke, A. (2012). Oorzaken van segregatie in het basisonderwijs: een perceptiegestuurde marktwerking met ongelijke machtsposities van ouders en scholen. In O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke en M. Van Houtte (reds.), *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal* (pp. 30-67). Antwerpen: Garant.
- Ornelis, F. (2006). Leerlingen inschrijven, spreiden en voorrang toekennen: juridische vragen bij het gelijkkansendecreet. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue en K. Pelleriaux (reds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 109-137). Gent: Academia Press.
- Sierens, S. (2006a). Immigratiesamenleving, onderwijs en overheid in Vlaanderen: een gespannen driehoeksverhouding. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue en K. Pelleriaux (reds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 9-32). Gent: Academia Press.
- Sierens, S. (2006b). Inleiding. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue en K. Pelleriaux (reds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 1- 8). Gent: Academia Press.
- Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2010). The desegregation policy in Flemish primary education: is distributing migrant students among schools an effective solution? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters en G. Walraven (reds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 151-168). Antwerpen: Garant.
- Smeyers, M. (2012). School in zicht: praktijkervaring met desegregatie in het basisonderwijs. In O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke en M. Van Houtte (reds.), *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal* (pp. 125-136). Antwerpen: Garant.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J.D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), pp. 126-141.
- Suijs, S. (2004). De monoculturele norm. Minderjarigen uit etnischculturele minderheden in het onderwijs. *Kinderrechtenforum*, 1(1), pp. 45-73.

- Vandromme, T., Vanquaethem, A., & Van Thienen, M. (2013). *Kiezen we voor sociale mix of voor sociale segregatie in onze scholen? Evaluatie van het Gentse aanmeldings- en inschrijvingsbeleid 2012-2013*. Gent, 37 p.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I., & Vanhoof, J. (2005). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press Wetenschappelijke Uitgeverij, 351 p.
- Verhaeghe, J. P. (2013). *Het schoolinschrijvingsrecht. Een analyse van wat er is met aanbevelingen voor wat het kan worden*. Gent, 36 p.
- Verhaeghe, J. P., & Goetmaeckers, J. (2013). *Naar een betere sociale mix in het Gentse basisonderwijs? Een voorlopige evaluatie op basis van de inschrijvingen voor het schooljaar 2013-2014*. Gent, 29 p.
- Verhaeghe, P. P., Van der Bracht, K., & Van de Putte, B. (2012). *Migrant zkt toekomst. Gent op een keerpunt tussen oude en nieuwe migratie*. Antwerpen: Garant, 145 p.
- Verhoeven, J., Devos, G., Stassen, K., & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen: Garant, 265 p.
- Verlot, M. (1990). *Migranten in het basisonderwijs: analyse van beleidsmaatregelen en experimenten. Deel 1: sleutelen aan de marge*. Leuven: HIVA, 212 p.
- Verlot, M. (2001a). Van een beekje naar een stroom. Vijftien jaar onderzoek naar onderwijs aan migranten in Vlaanderen (1985-1999). In J. Vranken, C. Timmerman en K. Van der Heyden (reds.), *Komende generaties. Wat weten we (niet) over allochtonen in Vlaanderen?* (pp. 179-212). Leuven: Acco.
- Verlot, M. (2001b). *Werken aan integratie. Het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Leuven: Acco, 255 p.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, 151 p.
- Ysebaert, T. (25.04.2013). Geen plek voor 'witte' kinderen. *De Standaard*.

## Bijlage I

**Tabel 1. Het percentage leerlingen die niet de Belgische nationaliteit hebben per school in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham (schooljaar 2007-2008 tot 2012-2013).**

	<b>07-08</b>	<b>08-09</b>	<b>09-10</b>	<b>10-11</b>	<b>11-12</b>	<b>12-13</b>
<b>De Triangel</b>	52,82	59,64	56,70	63,55	51,78	52,27
<b>Sint-Salvator</b>	37,00	29,94	34,55	37,54	42,98	41,56
<b>De Buurt</b>	4,42	4,67	3,67	2,73	0,00	1,79
<b>De Mozaïek</b>	54,35	40,00	42,68	46,62	45,35	45,00
<i>wijktotaal</i>	<i>41,05</i>	<i>37,02</i>	<i>38,36</i>	<i>41,92</i>	<i>40,38</i>	<i>40,33</i>

Bron: AgODi, 2014 (teldatum 1 februari).

**Tabel 2. Het percentage laagopgeleide moeders per school in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham (schooljaar 2007-2008 tot 2012-2013).**

	<b>07-08</b>	<b>08-09</b>	<b>09-10</b>	<b>10-11</b>	<b>11-12</b>	<b>12-13</b>
<b>De Triangel</b>	85,64	83,41	84,82	83,18	80,20	84,55
<b>Sint-Salvator</b>	78,33	76,85	72,75	73,11	77,41	75,06
<b>De Buurt</b>	28,32	26,17	26,61	28,18	25,00	30,36
<b>De Mozaïek</b>	83,04	78,75	78,24	80,83	81,41	78,46
<i>wijktotaal</i>	<i>74,58</i>	<i>72,93</i>	<i>71,66</i>	<i>72,33</i>	<i>72,90</i>	<i>72,98</i>

Bron: AgODi, 2014 (teldatum 1 februari).



**Tabel 3. Het percentage leerlingen dat thuis geen Nederlands spreekt per school in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham (schooljaar 2007-2008 tot 2012-2013).**

	<b>07-08</b>	<b>08-09</b>	<b>09-10</b>	<b>10-11</b>	<b>11-12</b>	<b>12-13</b>
<b>De Triangel</b>	74,87	78,92	87,50	89,72	91,37	90,00
<b>Sint-Salvator</b>	85,33	86,73	89,04	89,92	90,63	90,39
<b>De Buurt</b>	21,24	22,43	22,94	27,27	28,57	30,36
<b>De Mozaïek</b>	88,70	86,25	88,28	90,98	91,08	92,69
<b>wijktotaal</b>	<i>75,18</i>	<i>76,96</i>	<i>80,71</i>	<i>82,89</i>	<i>83,53</i>	<i>84,03</i>

Bron: AgODi, 2014 (teldatum 1 februari).

**Tabel 4. Het percentage GOK-leerlingen per school in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham (schooljaar 2007-2008 tot 2012-2013).**

	<b>07-08</b>	<b>08-09</b>	<b>09-10</b>	<b>10-11</b>	<b>11-12</b>	<b>12-13</b>
<b>De Triangel</b>	85,64	89,69	90,63	92,52	91,37	94,55
<b>Sint-Salvator</b>	79,33	92,90	91,01	88,80	90,08	89,61
<b>De Buurt</b>	28,32	53,27	55,96	50,00	53,57	57,14
<b>De Mozaïek</b>	84,78	94,17	92,05	94,36	94,05	94,23
<b>wijktotaal</b>	<i>75,42</i>	<i>87,70</i>	<i>87,07</i>	<i>86,69</i>	<i>87,14</i>	<i>88,23</i>

Bron: AgODi, 2014 (teldatum 1 februari).

**Tabel 5. Het absolute aantal leerlingen per school in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham (schooljaar 2007-2008 tot 2012-2013).**

	<b>07-08</b>	<b>08-09</b>	<b>09-10</b>	<b>10-11</b>	<b>11-12</b>	<b>12-13</b>
<b>De Triangel</b>	195	223	224	214	197	220
<b>Sint-Salvator</b>	300	324	356	357	363	385
<b>De Buurt</b>	113	107	109	110	112	112
<b>De Mozaïek</b>	230	240	239	266	269	260
<b>wijktotaal</b>	<i>838</i>	<i>894</i>	<i>928</i>	<i>947</i>	<i>941</i>	<i>977</i>

Bron: AgODi, 2014 (teldatum 1 februari).

## Bijlage II



Lenni Mertens  
**Masterthesis over schoolkeuze en  
ouderparticipatie**  
Promotor: prof. Dr. M. Swyngedouw  
Faculteit Sociale Wetenschappen

### VRAGENLIJST OUDERS

#### Achtergrondkenmerken

- nationaliteit en afkomst van ouder en partner (of vader van het kind)
- nationaliteit en afkomst van hun ouders (grootouders van het kind)
- geloofsgemeenschap
- beroep van beide ouders
- opleidingsniveau en studierichting van beide ouders
- werksituatie van beide ouders
- thuistaal
- gezinssamenstelling van de ouders
- leeftijd van beide ouders
- aantal kinderen
- leeftijd en geslacht van de kinderen

#### Schoolkeuzemotieven

- (als meerdere kinderen) Gaan uw kinderen allemaal naar school in Methodeschool De Buurt?
- Waarom heeft u voor deze school gekozen? (**negatieve en positieve** schoolkeuzemotieven!)
- (als gesprek moeizaam verloopt) Hoe belangrijk acht u volgende elementen? **Waarom?**
  - bereikbaarheid / afstand / veilige route
  - opvangmogelijkheden (huishoudelijke rolpatronen?)

- aanbod buitenschoolse activiteiten
  - sfeer op school / sociaal-emotionele kenmerken (*zich goed voelen op school, gepest worden op school*) / vriendjes
  - grootte van de klassen / gebouw / hygiëne
  - discipline
  - reputatie van de school (hoe bepaald?)
  - onderwijsniveau (hoe bepaald?)
  - aansluiting bij de eigen maatschappijvisie
  - aansluiting bij de eigen onderwijsopvatting (pedagogisch project)
  - geloofsovertuiging van de school / aansluiting bij eigen levensbeschouwing (aanbod islamitische scholen?)
  - openheid voor andere culturen en talen
  - aandacht voor taal-en leerproblemen / aandacht voor kinderen die sneller leren
  - (rol van de) leerkrachten
  - Ouderbijdrage (positief of negatief)
- Op welke informatiebronnen baseerde u zich bij de schoolkeuze?  
*Bezoek school, sociaal netwerk,...*
- Heeft u uw eerste schoolkeuze voor uw kind kunnen realiseren?
- Hoe kijkt u naar de school vanuit uw eigen jeugdervaringen? Heeft dat enige invloed gehad op de schoolkeuze voor uw kinderen, denk u? Waarom wel/niet?
- Wat moet een school, in het algemeen, aanbieden volgens u?
- overbrengen van waarden
  - voor-en naschoolse opvang
  - warme maaltijd
  - naschoolse activiteiten
  - gezondheidsopvoeding
  - verkeersopvoeding
  - milieubewustwording
  - relatievorming
  - voorkomen van pestgedrag, geweld en agressie
  - aanleren computervaardigheden
  - sociaal netwerk

- Wat vindt u belangrijk dat het kind op school leert?  
*controle, discipline, loopbaan, vrijheid, individueel*
  - Denkt u dat u daar zelf een steentje toe kan bijdragen? / Kan u daarbij helpen, denkt u?
  - Zijn er zaken die het kind niet op school kan leren, volgens u?
  - Kan de school daar op een andere manier aan tegemoetkomen?
  - Vindt u communicatie met de leerkracht belangrijk? Waarom?
  - Spreekt u vaak met de leerkracht? Over wat spreekt u dan meestal?
- ontwikkeling van het kind, huiswerk, problemen die het kind ervaart, koetjes en kalfjes,...*
- Als er een probleem is, probeert u dat dan zelf op te lossen of gaat u daarover praten met de leerkracht? Of is het de taak van de leerkracht om u van die problemen op de hoogte te brengen?
  - Vindt u dat er voldoende contactmomenten georganiseerd worden?

#### Ouderparticipatie op school

- Vindt u dat u veel / voldoende inspraak heeft in wat er op school gebeurt?
  - aanwerving en ontslag van leerkrachten en directie
  - belangrijke uitgaven
  - het schoolreglement
  - de veiligheid, gezondheid en hygiëne van leerlingen
  - de manier van lesgeven (pedagogisch project)
- Vindt u dat uw stem gehoord wordt?
- Weet u in welke groepen er over het beleid van De Buurt gepraat wordt?
- Invullen lijst ouderparticipatie De Buurt (**waarom wel/niet**, vooral bij stuurgroep en leefgroepvergaderingen)

## Ouderbetrokkenheid en -participatie

	nooit	ooit 1 of 2 keer	soms	vaak
een middagbeurtrol opnemen				
een avondbeurtrol opnemen				
de studiebegeleiding opnemen				
mee helpen bij grote schoonmaak van de keuken				
een kookbeurt vervangen				
koffie, thee,... meebrengen				
klussen en onderhoudswerkjes uitvoeren (goten uitkuisen, schilderen, compostvaten verzorgen,...)				
deel uitmaken van het bouwplantteam (helpen bij verbouwingsplannen, AGION)				
naar het containerpark rijden				
de tuin verzorgen (vegen, planten verzorgen,...)				
feestjes/activiteiten voor de gezelligheid * organiseren of erbij meehelpen				
acties die geld opbrengen organiseren of erbij meehelpen				
kaarten verkopen voor de grote fuif: Gitane				
hulp bieden in project (knutselen, naaien, timmeren, computerwerk, rijden, eten maken, groepjes begeleiden, musiceren,...)				
projectmateriaal of ander bruikbare dingen meegeven voor				

de leefgroep/school				
komen voorlezen of vertellen in leefgroepen				
mee gaan zwemmen				
meegaan op openluchtklas, boerderijklas, uitstappen				
de projectvoorstelling van mijn kind bijwonen				
naar leefgroepvergaderingen gaan				
op oudercontacten aanwezig zijn				
het schoolwerk van mijn kind opvolgen (zwem- en turntas, controle agenda, controle huiswerk)				
de mededelingen van school lezen (briefjes, berichtenbrief, website bekijken...)				
de 8u40 show bijwonen				
meehelpen bij de website, nieuwsbrief, uitnodigingen, affiches,...				
EHBO-koffer aanvullen				
meehelpen bij boekhouding of secretariaatswerk				
meehelpen in documentatiecentrum				
luizencontrole doen op school				
deel uitmaken van de stuurgroep				
deel uitmaken van Raad van Bestuur V.I.O.M.				
ik doe iets anders voor school wat hier niet staat				

\*Turks feest, paasontbijt, carnavalstoet, sinterklaasfeest, koffieklets, fietsrally, fuif, spelletjesnamiddag, het beste-van-jezelf-show, Murga- fanfare,...