



Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Vakgroep Wijsbegeerte en Moraalwetenschap

*Multiculturalisme en interculturalisme in het onderwijs.
Een vergelijking tussen Vlaanderen en Québec.*

Erica Van Loon
Master Moraalwetenschap
Stamnummer: 20031635
Academiejaar 2007 – 2008
Promotor: Prof. Dr. R. M. S. Commers

Woord vooraf

Onderwijs is een belangrijke factor in het leven van mensen: in België gaan we ongeveer van ons tweeënhalve tot ons achttiende naar school, zo'n 180 dagen per jaar. Nadien kan je kiezen om verder te studeren. Wat er in deze periode gebeurt, heeft een sterke invloed op ons verdere leven. Niet enkel de vakken die we moeten volgen en de kennis die we opdoen, maar ook de vriendschappen die we er sluiten en de ruzies die we gemaakt hebben, de liefjes die we (niet) konden krijgen, de leerkrachten waarnaar we opkeken en zij waarmee we lachten, ... Het is een thema waarover iedereen kan meespreken en iedereen een mening heeft. Ik vond het daarom een goed onderwerp om mee te beginnen.

De keuze voor dit onderwerp is tot stand gekomen in de gesprekken die ik gevoerd heb met mijn begeleidster An Verlinden. Zonder haar zou ik waarschijnlijk nooit tot een afbakening van een onderwerp gekomen zijn. Termen als migratie, multiculturalisme, Canada, gelijke kansen, ... spookten door mijn hoofd. Omdat het allemaal wat vaag bleef, kon ik er natuurlijk niets mee beginnen. Na enkele gesprekken sloegen we een bepaalde richting in waarvan ik nog geen enkel moment spijt heb gehad. Tijdens het schrijven heeft haar kritische blik me ervoor behoed al te grote fouten te maken en cruciale nuances over het hoofd te zien, zonder dat ik me daarbij een grote dommerik voelde. Ik wil haar dan ook bedanken voor haar tijd, inzet en enthousiasme.

Verder was er natuurlijk de onuitputtelijke steun van mijn zus Tina. Zij toonde een oprechte interesse in mijn werk die ik bij anderen niet vond. Ze stond altijd klaar met kritische vragen en stimuleerde me om er steeds opnieuw voor de volle 100% tegenaan te gaan. Ze is een steun in moeilijke momenten, iemand waarop ik altijd kan rekenen, of het nu gaat over (school)werk, ontspanning, liefde, reizen of andere zaken. Zonder haar was ik nooit zo ver gekomen als waar ik nu sta. Daarom ben ik haar enorm dankbaar.

Inhoudsopgave

WOORD VOORAF

INHOUDSOPGAVE	I
LIJST VAN TABELLEN	IV
INLEIDING	1
HOOFDSTUK 1: THEORETISCHE ACHTERGRONDEN EN PROBLEEMSTELLING.	3
1. Inleiding: verschuivende semantiek	3
2. Semantische knooppunten met betrekking tot intercultureel onderwijs.	4
2.1. Cultuur	4
2.2. Multiculturalisme	7
2.3. Interculturalisme	8
2.4. Burgerschap	9
3. Intercultureel onderwijs.	11
3.1. Wat is intercultureel onderwijs?	11
3.2. Waarom moet er intercultureel onderwijs zijn?	12
3.3. Intercultureel onderwijs en de rol van leerkrachten	13
3.4. Het belang van de schoolcultuur	14
HOOFDSTUK 2: ONDERWIJS IN VLAANDEREN. EEN ANALYSE.	18
1. Inleiding	18
2. Een korte geschiedenis van de migratie in België	19
3. Onderwijs in Vlaanderen	21
3.1. Organisatie	21
Basisonderwijs	21
Middelbaar onderwijs	22
Hoger onderwijs	23
3.2. Multiculturalisme in het Vlaamse onderwijs	23
3.2.1. Eindtermen: kennis en bewustmaking van de multiculturele realiteit.	24
Basisonderwijs	24
Middelbaar onderwijs	25
3.2.2. Ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen in de onderwijsstructuur	26
3.2.2.1. Het GOK – decreet	26
3.2.2.2. OKAN	27
3.2.2.3. Jaar van de kleuter	29
3.2.2.4. Kosteloos basisonderwijs en kostenbeheersing in het middelbaar onderwijs	30
3.2.3. Participatie en schoolprestaties van allochtone leerlingen	31

Kleuteronderwijs	32
Lagere school	33
Secundair onderwijs	34
Hoger onderwijs	35
3.3. Interculturele vaardigheden en attitudes	37
3.3.1. <i>Eindtermen: houding tegenover en omgaan met de multiculturele realiteit</i>	37
Basisonderwijs	37
Middelbaar onderwijs	37
3.3.2. <i>Week van de diversiteit</i>	40
3.3.3. <i>Interculturele vaardigheden van Vlaamse leerlingen</i>	41
3.4. Besluit	45
 HOOFDSTUK 3: ONDERWIJS IN QUÉBEC ONDERZOCHT.	 47
1. Inleiding	47
2. Migratiegeschiedenis van Canada	47
3. Onderwijs in Québec	51
3.1. Organisatie	51
3.1.1. <i>Onderwijs in Canada</i>	51
3.1.2. <i>Onderwijs in Québec</i>	51
Basisonderwijs	53
Secundair onderwijs	54
College	55
Universiteit	55
3.2. Multiculturalisme in het onderwijs in Québec	55
3.2.1. <i>Eindtermen: kennis en bewustmaking van de multiculturele realiteit</i>	56
Lager onderwijs	56
Secundair onderwijs	57
3.2.2. <i>Ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen in de onderwijsstructuur</i>	59
3.2.2.1. <i>Classes d'accueil</i>	59
3.2.3. <i>Prestaties van de native Americans in Québec: achtergrond en cijfers.</i>	60
3.3. Interculturele vaardigheden en attitudes	63
3.3.1. <i>Une école d'avenir</i>	63
3.3.2. <i>Eindtermen: houding ten aanzien van de multiculturele realiteit</i>	65
Lager onderwijs	65
Secundair onderwijs	68
3.3.3. <i>ELODiL</i>	73
3.3.4. <i>Interculturele attitudes van leerkrachten</i>	74
3.3.5. <i>Interculturele vaardigheden en attitudes van de Québecse jongeren</i>	76
3.4. Besluit	80
 HOOFDSTUK 4: CONCLUDERENDE BESCHOUWING. VERGELIJKING VLAANDEREN EN QUÉBEC	 82
1. Inleiding	82
2. Vergelijking Vlaanderen en Québec	82

2.1. Migratiegeschiedenis	82
2.2. Organisatie van het schoolsysteem	83
2.3. Multiculturalisme in het onderwijs: aanbod, ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen	85
2.4. Interculturalisme in het onderwijs: interculturele vaardigheden en attitudes	90
3. Toekomstige uitdagingen en verder onderzoek	95
<i>BIBLIOGRAFIE</i>	112
<i>BIJLAGEN</i>	I

Lijst van tabellen

Tabel 1: Kenniscompetenties in het Vlaamse onderwijs

Tabel 2: Praktische competenties in het Vlaamse onderwijs

Tabel 3: Kenniscompetenties in het Québecse onderwijs

Tabel 4: Praktische competenties in het Québecse onderwijs

Tabel 5: Vergelijking onderwijsstructuur Vlaanderen en Québec

Tabel 6: Vergelijking van de kenniscompetenties in Vlaanderen en Québec

Tabel 7: Vergelijking van de praktische competenties in Vlaanderen en Québec

Inleiding

Onze huidige samenleving is er één die gekenmerkt wordt door migratiestromen, uitwisseling van informatie, vrij verkeer van kapitaal en goederen, ...¹ Er ontstaat een diversiteit aan groepen, culturen, talen, religies, ... op relatief kleine gebieden. Mensen moeten zich hiervan bewust worden en leren omgaan met deze situatie.² De school is een hulpmiddel om dit te verwezenlijken. Onderwijs is namelijk een socialisatiefactor zoals het gezin, de media en vrienden dat zijn.³ Belangrijke kennis over mensen en de wereld wordt hier aangereikt.

In deze masterproef probeer ik te achterhalen hoe multiculturalisme en interculturalisme in het onderwijs in Vlaanderen en Québec aan bod komt. Beide begrippen worden uitgelegd in het eerste hoofdstuk. Er wordt ook een conceptuele analyse van verwante termen gepresenteerd en deze analyse wordt in verband gebracht met onderwijs in het onderdeel interculturele educatie. Ik gebruik de theorie van Niklas Luhmann als theoretische achtergrond.

In de volgende twee hoofdstukken is een bespreking van Vlaanderen en Québec te vinden. Beide regio's lijken in bepaalde opzichten sterk op elkaar (bijvoorbeeld de taalproblematiek), maar er bestaan ook enkele grote verschilpunten (zoals de migratiegeschiedenis). Ik wil vooral te weten komen of deze verschilpunten een impact hebben op het onderwijssysteem.

Hoofdstuk twee behandelt het onderwijs in Vlaanderen. Eerst wordt een historische schets van de migratie in België (en Vlaanderen) gepresenteerd. Hierop volgt een beschrijving van het onderwijssysteem. Vervolgens ga ik na wat het "multiculturele gehalte" is van het Vlaamse onderwijs, mijn eerste onderzoeksvraag. Het formele curriculum met haar eindtermen worden aan een analyse onderworpen. Hoewel dit formele curriculum minder belangrijk is dan men doorgaans aanneemt⁴, blijft het toch een belangrijk onderdeel in mijn onderzoek. Het vormt het kader waarin leerkrachten en schooldirecties hun lessen en beleid kunnen uitstippelen. De vakken die betrekking hebben op de multiculturele realiteit staan hierbij centraal. Vervolgens komen er diverse projecten aan bod die de diversiteit in de structuur van het onderwijs willen aanmoedigen. Degene die ik hier bespreek, gaan allemaal uit van de overheid (GOK – decreet, OKAN, kosteloos basisonderwijs en kostenbeheersing in het middelbaar onderwijs, ...). Dit is natuurlijk slechts een selectie uit het bestaande aanbod. Een ander aspect van de multiculturele realiteit is de samenstelling van de leerlingenpopulatie. In welke mate is er sprake van diversiteit in deze groep? Ik beperk me hier tot de afkomst van de jongeren, hoewel diversiteit natuurlijk een zeer ruim begrip is.⁵ Kunnen alle leerlingen gelijk participeren aan het onderwijs, of speelt afkomst een rol in de prestaties? Hiervoor bekijk ik de in – en doorstroom van Vlaamse en allochtone leerlingen.

Mijn tweede onderzoeksvraag betreft het interculturalisme in het onderwijs. Dit wordt concreet uitgewerkt door opnieuw de eindtermen te analyseren. Nu gaat het echter niet over de kennis die de

¹ Bauwman, Z. (2005). The demons of an open society. LSE public lecture Melting modernity: the demons of open society, Londen. Geraadpleegd op 21/07/07 op <http://www.lse.ac.uk/collections/LSEPublicLecturesAndEvents/pdf/20051020-Bauwman1.pdf>; Clay, J. en George, R. (2000). Intercultural education: a code of practice for the twenty – first century. *European journal of teacher education*, 23 (2), p. 206.

² Pinxten, R. en De Munter, K. (2006). *De culturele eeuw*. Antwerpen: Houtekiet.

³ Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, pp. 31 – 33.

⁴ Idem, p. 22 en pp. 34 – 36.

⁵ Zie ook het begrip "multidiversiteit" bij Sierens et al. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkanalen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*, p. 6.

leerlingen moeten bezitten, maar over de attitudes en vaardigheden die ze moeten ontwikkelen. Dan volgt de bespreking van het project “Week van de diversiteit” dat werd georganiseerd door de overheid. Dit project wil de interculturele vaardigheden van de leerkrachten stimuleren zodat ze de leerlingen beter kunnen begeleiden. Nadien bekijk ik wat de houding van Vlaamse leerlingen ten aanzien van diversiteit is. Dit doe ik aan de hand van literatuur over etnocentrische en racistische attitudes bij Vlaamse jongeren. Dit is een belangrijke manier om te controleren of de inspanningen van de overheid, de diverse vakken, ... hun vruchten afwerpen. Dit hoofdstuk eindigt met een samenvatting en een kritische analyse van het Vlaamse onderwijssysteem.

Het derde hoofdstuk beschrijft het onderwijs in Québec. Hierbij volg ik bijna volledig hetzelfde stamien als in hoofdstuk 2, omdat dit de vergelijking tussen beide systemen (die in het vierde hoofdstuk volgt) vergemakkelijkt. De migratiegeschiedenis van Canada (en Québec) wordt beschreven, net zoals de organisatie van het onderwijssysteem. Vervolgens komt mijn eerste onderzoeksvraag aan bod. Hoe wordt de multiculturele realiteit weerspiegeld in het onderwijs? Zijn er vakken waarin er gesproken wordt over diversiteit? Welke eindtermen gelden er? Bovendien worden er diverse projecten besproken die de leerlingen in contact willen brengen met de aanwezige diversiteit in de Québecse samenleving. Eén punt waarop ik afwijk van hoofdstuk twee, is dat ik niet de prestaties van de migrantenjongeren zal beschrijven. Ik zal me concentreren op de problemen die de native jongeren in het Québecse onderwijs ondervinden. Hun situatie is sterk te vergelijken met deze van de allochtone leerlingen in Vlaanderen.

De uiteenzetting van mijn tweede onderzoeksvraag, over de interculturele vaardigheden van de Québécois, vangt aan met de beschrijving van het nieuwe programma voor intercultureel onderwijs in Québec, dat in 1998 opgestart werd. Vervolgens komen de eindtermen weer aan bod, maar opnieuw gaat de analyse een andere richting uit: niet kennis, maar houdingen en gedragingen zijn belangrijk. Dan wordt er een project besproken dat de scholieren moet bewust maken van de linguïstische diversiteit in hun omgeving. Ook de leerkrachten zelf moeten over interculturele vaardigheden beschikken. Hiervoor onderzoek ik de lerarenopleidingen in Québec. Tenslotte ga ik via diverse studies na wat de werkelijke attitudes van de Québecse jongeren zijn. Opnieuw is dit een test of de school en de diverse projecten invloed uitoefenen of niet. Dit hoofdstuk eindigt met een samenvatting en enkele kritisch reflecties.

Als afsluiter van mijn thesis geef ik een overzicht van alle informatie en komt er een vergelijking van beide systemen. Ik eindig met enkele onderzoeksvoorstellen.

Hoofdstuk 1: Theoretische achtergronden en probleemstelling.

1. Inleiding: verschuivende semantiek

In dit hoofdstuk tracht ik de begrippen multiculturalisme en interculturalisme in het onderwijs te verklaren en een theoretische omkadering van mijn thesisonderwerp te ontwikkelen. Dit is van belang om de volgende hoofdstukken goed te kunnen begrijpen. Ik zal dit doen aan de hand van de theorie van Niklas Luhmann. Deze vormt een adequate basis om de begrippen interculturalisme en multiculturalisme uit te leggen. Bovendien biedt de theorie ook de mogelijkheid belangrijke verwante concepten te analyseren. Op deze manier ontstaat er een hele cluster van woorden die qua betekenis sterk op elkaar betrokken zijn en wordt er een ruimere blik op het te onderzoeken domein gecreëerd.

De theorie van Luhmann ziet er als volgt uit.⁶ Elke persoon denkt na over de wereld, over zijn bestaan, over wat er gebeurt rondom hem heen en praat erover met anderen. Om de werkelijkheid te structureren, maken mensen gebruik van concepten met een welbepaalde inhoud. Deze termen noemt Luhmann “woorden - met - zin”. Ze geven betekenis aan wat er gebeurt in de wereld, aan wat mensen overkomt en hoe dit alles moet worden geïnterpreteerd. Het geheel van zin en betekenis dat gecreëerd wordt door taal noemt Luhmann “semantiek”.

Semantiek is dus een betekenis – en zingevingsysteem in de vorm van een taal. De woorden – met – zin en de semantiek worden echter niet hier en nu, op dit ogenblik uitgevonden. Ze zijn een product van historische processen en hun betekenis wijzigt doorheen de tijd en plaats. De geschiedenis van begrippen in de westerse samenleving komt duidelijk tot uiting in wat Luhmann het proces van sociale uitdifferentiatie⁷ noemt. Dit betekent dat samenlevingen doorheen de tijd complexer worden. Er ontwikkelen zich verschillende rollen, functies, sferen, ... in het maatschappelijke leven. De semantiek verandert hierdoor ook; ze differentieert net zoals de samenleving. Ze is met andere woorden niet stabiel. Mensen communiceren voortdurend met elkaar en creëren zo (nieuwe) betekenis. De systeemcomplexiteit neemt toe door de uitdifferentiatie, wat ervoor zorgt dat de heersende semantiek onder druk komt te staan (oude betekenissen moeten dan bijvoorbeeld plaats maken voor nieuwe betekenissen).

Er zijn volgens Luhmann drie soorten uitdifferentiatie te vinden binnen de westerse samenleving: segmentaire, stratificatorische en functionele uitdifferentiatie. Segmentaire uitdifferentiatie betekent dat de samenleving bestaat uit enkele groepen die sterk op elkaar lijken (bijvoorbeeld clans). De handelingen en ervaringen binnen de groepen komen sterk overeen. Elk lid van de gemeenschap geeft op dezelfde manier zin aan zijn leven en wereld. Uit deze segmentaire sociale systemen hebben zich stratificatorische systemen ontwikkeld. Dit betekent dat er lagen gevormd werden die elkaar uitsluiten (bijvoorbeeld het kastesysteem in India). Er zijn met andere woorden verschillende “strata” te vinden in de maatschappij waarbij elke laag zijn eigen manier van handelen, interpreteren, communiceren, kortom betekenis en zingeving heeft. Contact tussen de verschillende niveaus bestaat amper of niet. Ten slotte is de stratificatorische differentiatie geëvolueerd tot de functionele differentiatie, waarbij een mens niet meer behoort tot één enkele laag (zoals vandaag het geval is). Door de toenemende complexiteit van de maatschappij krijgen mensen diverse rollen en taken toegewezen die ze moeten vervullen. Ook de ervaring van betekenis is niet meer gebonden aan een bepaalde laag. Het individu

⁶ Voor dit onderdeel heb ik twee syllabi geraadpleegd: Commers, M.S.R. (2006 – 2007). *Seksualiteit en globalisering*, pp. 17 – 22; Commers, M.S.R. (2004 – 2005). *Wijsgerige ethiek: methodiek. Deel 2: Het semantiekbegrip bij Niklas Luhmann: een analytisch instrument in het onderzoek van het proces van de ethische taal*, pp. 34 – 60.

⁷ Idem, pp. 51 – 53.

kan/moet zelf op zoek gaan hoe zin en betekenis te geven aan het leven en de wereld.

Een semantiek komt tot uiting in drie dimensies. De eerste is de materiële dimensie. Dit betekent dat ideeën, woorden, belangen, overtuigingen, ... een materiële vorm aangenomen hebben. Dit kunnen bijvoorbeeld boeken, schilderijen, films en pamfletten zijn. Ten tweede spreekt Luhmann over de symbolische dimensie. Hij bedoelt hiermee hoe woorden, ideeën en de materiële dragers in het algemeen geïnterpreteerd worden. Ten derde zijn er de psychische correlaten. Deze betreffen de individuele interpretatie van woorden, ideeën en materiële dragers. Wat denken mensen zelf, hoe stellen zij het zich voor, welke betekenis zien zij?

Voor er echter sprake kan zijn van betekenis en zin, moeten zij betrokken worden op een specifieke tijd, zaak of maatschappelijke context. Betekenis heeft betrekking op of verwijst naar iets. Dit is wat Luhmann “typering” noemt. Deze typing bestaat uit twee tegengestelde processen, namelijk veralgemening (aggregatie) en verbijzondering (selectie of differentiëring). Beide bewegingen staan in een dialectisch verband met elkaar; zingeving heeft beide nodig.

“De zingevende mens, die delen van de werkelijkheid betekent, valoriseert en evalueert, richt zich specifiek op die werkelijkheid, waarover hij op een veralgemenende wijze spreekt. Specificiteit en veralgemening gaan hand in hand door de typing van zin.” Commers (2004 – 2005, p. 44)

Zonder de typing is zin of betekenis niet bepaald, kan er niet over gepraat worden.

Wat doet een semantiek precies? Een semantiek decentreert. Dit betekent dat mensen geboren worden in een bestaande semantiek en ze deze niet volledig zelf ontwikkelen. Tijdens hun leven sturen ze de semantiek een richting op, kunnen ze er wijzigingen in aanbrengen (bijvoorbeeld omdat men geconfronteerd wordt met nieuwe problemen), maar men is in de eerste plaats ondergeschikt aan de bestaande talige zingevingsystemen. Mensen groeien er in op, maken er gebruik van en worden met andere woorden uit het centrum gehaald. De mens is niet volledig de schepper van betekenis en zin, hij volgt dat wat al bestaat en kan kleine veranderingen aanbrengen in de loop van zijn leven.

Tot zover een korte beschrijving van Luhmanns theorie. Er is voldoende stof om verder te gaan met de bespreking van de vier hoofdtermen, namelijk “Cultuur”, “Multiculturalisme”, “Interculturalisme” en “Burgerschap”. Elk van deze concepten is een woord – met – zin. Ze zijn verwant aan en verweven met elkaar, zodat een hele cluster van betekenissen gevormd wordt. Luhmann spreekt over “semantische clusters of knooppunten”.

2. Semantische knooppunten met betrekking tot intercultureel onderwijs.

2.1. Cultuur

Er bestaan twee soorten definiëringen van het begrip cultuur. Een eerste ziet cultuur als een statisch gegeven, de tweede legt de nadruk op de dynamische aspecten binnen culturen.

Vertovec (1998, p. 36) beschouwt menselijke cultuur als een verzameling van morele en esthetische kenmerken die worden overgegeven van de ene generatie op de andere. Dit gebeurt tussen mensen die op dezelfde plaats wonen (geografisch in eenzelfde gebied gelokaliseerd zijn). Het betreft een

menselijke gemeenschap waarin de leden ervan dezelfde manier van denken en handelen hebben.⁸ Ook bij Kymlicka is deze visie op cultuur terug te vinden.⁹ Volgens hem zorgen “societal cultures” voor een gemeenschapsgevoel tussen mensen met eenzelfde etnische of culturele achtergrond. Een societal culture is een territoriaal geconcentreerde cultuur die bijvoorbeeld een gemeenschappelijke taal heeft voor diverse sociale, politieke, publieke en privé-institutes (school, recht, media, leger, op het werk, ...). Het is een kader waarin mensen betekenis creëren en keuzes maken. Het geeft aan welke doelen belangrijk zijn, hoe we keuzes moeten maken, ... Het is dit kader dat ons de vrijheid geeft te kiezen uit diverse opties die voor ons betekenisvol zijn. Wanneer personen in contact komen met een voor hen onbekende societal culture, dan begrijpen zij niets van de tradities, praktijken, instituties en betekenissen. Men is niet bekend met de “woordenschat” binnen deze cultuur: de geschiedenis van de taal, het gebruik ervan, maar ook breder, de hele cultuur is onbekend. Deze “woordenschat” is historisch gevormd en sociale praktijken en instituties zijn erop gebouwd.¹⁰ Om het in Luhmanns woorden te zeggen: de semantiek van diverse societal cultures verschillen van elkaar.

De definities van Vertovec en Kymlicka lijken cultuur eerder als een statisch gegeven te beschouwen, wat mijns inziens een verkeerde opvatting is. Ik ga akkoord met de tweede, meer dynamische beschrijving die terug te vinden is bij Pinxten en De Munter (2006). Cultuur is datgene wat we aanleren via opvoeding en ervaringen. Ouders, school, de jeugdbeweging, vrienden, de boeken die men leest, ... zijn dus van belang. Iets aanleren, betekent dat men moet begrijpen wat er precies overgebracht wordt en hoe dit geïnterpreteerd dient te worden. Dit doet elk individu op zijn eigen manier. De culturele praktijken die een generatie aangeleerd heeft en uitvoert, zullen dus altijd een beetje verschillen van hoe de voorgaande generatie ze uitvoerden. In hun boek “De culturele eeuw” duiden Pinxten en De Munter er uitdrukkelijk op dat culturen niet gezien moeten worden als statische gegevens. Zij gebruiken als voorstelling van cultuur een “Chiasmamodel”:

“Het chiasmamodel gebruikt een visuele metafoor, die het best tot uiting komt via een hologram. Als men bijhorend beeld bekijkt, dan ziet men de vlindervorm, die kan waargenomen worden, steeds verandert. De vlinder steekt zijn vleugels in steeds andere richtingen uit, en hij schijnt soms te groeien en verder te reiken en dan weer in te krimpen of in een andere richting een vleugel te strekken. In die continue reeks van bewegingen nemen we een structuur waar, die door de opeenvolgende bewegingen verschijnt of in feite gemaakt wordt. Dit model, dat dus in de eerste plaats bewegingen weergeeft waaruit dan een structuur ontstaat, noemen we een chiasmamodel.” Pinxten en De Munter (2006, pp. 21 – 22)

Culturen veranderen voortdurend, zij zijn nooit hetzelfde over een lange periode. Ook de individuen binnen de culturen zijn constant in beweging. Dé Amerikaan, dé Vlaming, ... bestaat niet. Er is een nooit stoppende transformatie aan de gang, zodat er van cultureel stabiele gehelen/blokken geen sprake is. Zeker onze hedendaagse maatschappij, die gekenmerkt wordt door migratie¹¹, is zeer heterogeen.

Dit is ook waar Evanoff (2004, pp. 440– 441) op wijst, wat hem doet aansluiten bij de visie van Pinxten en De Munter. Door migratie komen mensen uit een andere cultuur in ons midden wonen. Om samenleven mogelijk te maken, moeten we een manier vinden om met deze situatie om te gaan.

Een eerste denkpijl die Evanoff bewandelt, is de universalistische benadering. Deze benadering kan

⁸ Gutmann, A. (1993). The challenge of multiculturalism in political ethics. *Philosophy and Public Affairs*, 22 (3), p. 171.

⁹ Kymlicka, W. (1997). *States, nations and cultures*. Spinoza lectures, p. 24.

¹⁰ Idem, pp. 33 – 36.

¹¹ Clay, J. en George, R. (2000). Intercultural education: a code of practice for the twenty – first century. *Journal of teacher education*, 23 (2), pp. 203 – 211.

op drie manieren tot stand komen. Ten eerste kan men op zoek gaan naar universele waarden, regels en normen die voor iedereen zouden gelden.¹² Deze waarden en normen kunnen gefundeerd worden op universele, transcendente principes. Een tweede manier is door te zoeken naar gemeenschappelijke waarden in diverse culturen die dan het uitgangspunt vormen voor ons handelen. Ten derde zouden we ook kunnen proberen waarden en normen te ontwikkelen op basis van rationaliteit. Geen van deze universalistische oplossingen voldoet volgens Evanoff.

Hij onderzoekt een andere manier om met diversiteit om te gaan, namelijk de “relativistische benadering”.¹³ Relativisme betekent dat men erkent dat migranten een andere cultuur hebben en dat de verschillen met onze cultuur niet overstegen kunnen worden. Ze zijn er en er valt niets aan te doen of te veranderen: aanvaard de situatie maar zoals ze is. Het grootste probleem met het relativisme is dat een “is” ook een “moet” wordt. Hiermee bedoelt Evanoff dat hoewel het een feit is dat er culturele verschillen bestaan, die verschillen niet zomaar aanvaard moeten worden. Doet men dit wel, wat is dan nog de zin van discussie? Tegen onrechtvaardige regels in opstand komen kan dan niet meer bijvoorbeeld, want zij horen nu eenmaal bij de cultuur.

Een derde, en volgens Evanoff de beste manier om met diversiteit om te gaan, is de “constructivistische manier”.¹⁴ Constructivisme betekent dat als we met andere culturen in aanraking komen, we in een compleet nieuwe situatie belanden. Geconfronteerd met nieuwe problemen, andere tradities en gewoontes, ... moeten andere normen en regels geconstrueerd worden. Deze nieuwe principes hebben dan betrekking op de omgang met mensen uit de eigen en de nieuwe cultuur. Het constructivisme biedt enkele voordelen: door te interageren, te debatteren, te discussiëren met de anderen, staan we kritisch tegenover onszelf en de anderen. Zo kan een nieuwe ethiek geconstrueerd worden die men altijd kan wijzigen indien dit nodig blijkt (en wat ook nodig zal zijn, want culturen veranderen voortdurend). Dit sluit sterk aan bij de visie van Luhmann. Door in contact te treden met nieuwe mensen, ontstaat er een selectiedruk op de oude semantiek. Ze voldoet niet meer om nieuwe uitdagingen aan te gaan en problemen op te lossen. Er moeten nieuwe betekenissen gecreëerd worden, waardoor nieuwe semantiek ontstaat. Door te communiceren met onbekenden worden ervaringen uitgewisseld en krijgt men een beter beeld van deze anderen. Er ontstaat sneller een wederzijds begrip. Dit zorgt voor minder spanningen: wanneer iemands intenties, gewoontes, ideeën en beweegredenen gekend zijn, dan wordt men bijvoorbeeld minder snel geagiteerd of bang voor anderen. Samenleven met andere culturen wordt dus heel wat gemakkelijker, hoewel communicatie natuurlijk niet alle problemen kan oplossen. Problemen oplossen is altijd ook een kwestie van doen.

Wederzijds begrip vergroot dus volgens Evanoff het gevoel van gemeenschappelijkheid, de maatschappelijke cohesie, ongeacht of men met bekende of onbekende mensen in contact komt. Deze theorie is recent onderzocht door Kymlicka en Banting (2006, pp. 281 – 304). De auteurs wilden nagaan of het klopt dat etnische diversiteit een negatieve invloed heeft op maatschappelijke solidariteit. Meer specifiek wilden ze analyseren of diversiteit een bedreiging vormt voor de welvaartstaat. Het gevoel van een hechte gemeenschap te vormen, zou volgens sommigen verdwijnen door teveel migratie.¹⁵ Mensen zouden elkaar niet meer vertrouwen, omdat ze tussen vreemde mensen wonen die

¹² Evanoff, R. (2004). Universalist, relativist and constructivist approaches to intercultural ethics. *International Journal of Intercultural Relations*, 28 (5), pp. 441 – 444.

¹³ Idem, pp. 444 – 449.

¹⁴ Idem, pp. 449 – 456.

¹⁵ De onderzoekers vermelden expliciet dat politici hier handig op inspelen. Ik geloof dat ze daar wel eens gelijk zouden kunnen hebben. De manier waarop sommige politieke partijen in ons land een beeld scheppen van vreemdelingen (en van mensen van over de taalgrens), zorgt ervoor dat mensen zich onveilig voelen, weinig vertrouwen hebben in anderen, geen zin hebben zich in te zetten om anderen te helpen, te leren kennen ... waardoor communicatie zeer stroef verloopt en

er onbekende gewoonten op nahouden. Ze dragen vreemde kledij, spreken een onbekende taal, gaan anders om met elkaar, ... De conclusies uit dit onderzoek toonden echter aan dat landen die weinig migratie kenden, hun welvaartstaat zagen verzwakken, terwijl landen met veel migratie geen verschil merkten. Etnische diversiteit hoeft dus niet nefast te zijn voor een cultuur. Het is van belang kritisch te zijn tegenover mensen of groepen die enkel de negatieve kanten van migratie proclameren. Migratie kan zeer nuttig zijn, op diverse gebieden (bijvoorbeeld op economisch gebied¹⁶).

2.2. Multiculturalisme

Multiculturalisme, een centraal begrip in deze scriptie, is sterk verweven met het concept cultuur. Het is een vrij recente term: ze dook voor het eerst op eind jaren 1960 in Canada.¹⁷

Er zijn vier kampen te onderscheiden in de definiëring van het begrip. De eerste groep ziet multiculturalisme als een statisch concept. Vervolgens bestaat er een dynamische interpretatie van het begrip. Ten derde is er het kamp dat liever niet over multiculturalisme spreekt, omdat dit naar hun mening een te enge omschrijving is. De vierde groep, ten slotte, gelooft dat er geen uniforme definitie bestaat.

De statische definitie houdt in dat het concept de samenstelling van een gemeenschap beschrijft, dat het een toestand voorstelt. Mensen met een verschillende etnische of culturele achtergrond leven samen in eenzelfde gebied. Zij vormen een pluralistische samenleving. Deze visie is terug te vinden bij auteurs als Gutmann (1993, pp. 177 – 206) en Kymlicka (2003, pp. 195 – 208). Vertovec (1998, pp. 36 – 37) merkt op dat multiculturalisme hier voorgesteld wordt als een verzameling van “uni – culturen” in een samenleving. Er ontstaan “wij’s” die leven naast “zij’s”.¹⁸

De dynamische versie komt voor in het beleid dat Canada voert. De dynamiek komt tot uiting in de erkenning van de bestaande diversiteit op socio – cultureel, taalkundig, religieus, politiek, ... vlak. Men probeert manieren te vinden om deze diversiteit te behouden en te ondersteunen.¹⁹ Er bestaan verschillende manieren om met de multiculturele realiteit om te gaan.²⁰ Ten eerste kan er sprake zijn van integratie. Integratie betekent dat de nieuwe groepen worden ingepast in de samenleving zonder dat ze zich volledig moeten aanpassen of geïsoleerd worden van de meerderheidsgroep. Dit laatste fenomeen heet segregatie. Omdat er zogenaamde onverenigbaarheden bestaan tussen de meerderheids – en minderheidsgroepen, moeten ze gescheiden leven van elkaar. Tarik Fraihi (2004, p. 7) maakt een vergelijking met een schilderij van Mondriaan: de groepen zijn verschillende kleurvlakken, gescheiden van elkaar door dikke zwarte lijnen. Segregatie komt ook sterk overeen met wat Luhmann stratificatorische uitdifferentiatie noemt: praktijken die betekenissen creëren en de gedeelde zingeving van de groep zijn niet toegankelijk voor buitenstaanders. Ten derde bestaat er ook assimilatie. Assimilatie betekent dat groepen langzaam de gebruiken, opvattingen, ... van de dominante cultuur moeten overnemen, dat ze zich dus moeten aanpassen. Na verloop van tijd, zo gaat de redenering,

wederzijds begrip bemoeilijkt wordt.

¹⁶ Kofi A. Annan. (5 juni 2006). In praise of migration. *Wall Street Journal*. Geraadpleegd op 25/11/07 op <http://www.un.org/News/ossg/sg/stories/articleFullsearch.asp?TID=54&Type=Article>

¹⁷ Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21 (5), pp. 881 – 884.

¹⁸ Dit fenomeen is een gevolg van sociale categorisatie: anderen worden bekeken als een homogene groep, als een stereotype categorie, terwijl de eigen groep als zeer divers gezien wordt. Hierdoor ontstaat er vaak een “wij” versus “zij”. Zie Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*, p. 12.

¹⁹ Zie ook Hoofdstuk 3 voor meer informatie over Canada.

²⁰ Verlot, M. (2001). *Werken aan integratie. Het minderheden – en onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap*, pp. 11 – 13.

nemen de minderheden de cultuur helemaal over en bestaan er geen aparte gemeenschappen meer.²¹ Parekh (2000, pp. 196 – 197) beschrijft assimilatie als volgt: de minderheidsgroepen moeten zich volledig aanpassen aan de dominante cultuur om deel uit te maken van de samenleving. Doen ze dit niet, dan moeten ze ook niet klagen wanneer ze anders behandeld worden, dat ze aanzien worden als vreemden. Er is met andere woorden geen sprake van een veranderende semantiek. Er is één dominante opvatting over betekenis en zin die wordt opgelegd aan iedereen.

In een studie van Sierens et al. (2007, p. 6) komt de derde visie tot uiting: er wordt verondersteld niet te spreken over multiculturalisme, maar over multidiversiteit. Multidiversiteit heeft betrekking op gender, sociale klasse, seksuele geaardheid, leeftijd, afkomst, ... en is dus ruimer dan wat doorgaans onder multiculturalisme verstaan wordt. De term multiculturalisme focust zich te hard op cultureel – etnische verschillen en sociale ongelijkheden, volgens Sierens.

Ten slotte is er een kamp dat stelt dat er geen uniforme definitie bestaat voor het begrip. Er is met andere woorden geen consensus over de betekenis van multiculturalisme. Vertovec (1998, pp. 26 – 38) en Fellin (2000, p. 262) bijvoorbeeld, wijzen er beiden op dat multiculturalisme een zeer ruim concept is.²² Er bestaan “multi – multiculturalismen”, om het in de woorden van Vertovec te zeggen. Het begrip hoeft dus geen demografische beschrijving te zijn. Het kan bijvoorbeeld ook een politieke ideologie zijn. Dit betekent dat de aanwezige diversiteit in de samenleving werkelijk erkend wordt en men manieren zoekt om ermee om te gaan. De diversiteit kan worden vastgelegd in instituties en wetten (zie als voorbeeld het beleid in Canada, Hoofdstuk 3).

2.3. Interculturalisme

Waar multiculturalisme meestal duidt op de beschrijving van een toestand, legt interculturalisme de nadruk op de processen en interacties tussen individuen en groepen. Niet alleen zijn de (verschillen met) anderen belangrijk, maar ook de eigen identiteit speelt een centrale rol. Een goede voorstelling van interculturalisme is de volgende:

“The questioning of one’s identity in relation to others is an integral part of the intercultural approach. The work of analysis and of acquiring knowledge applies to others as much as to oneself.” Abdallah – Pretceille (2006, p. 477)

Of zoals ze elders stelt:

“In other words, we are dealing with a work of interpretation and analysis of interactions, of inter-definitions of individuals and groups.” Abdallah – Pretceille (2006, p. 481)

Ook hier kan een verband gelegd worden met het semantiekbegrip van Luhmann. Mensen moeten elkaar interpreteren en doen dit vanuit hun eigen socio – culturele en historische achtergrond. De confrontatie met nieuwe of andere gebruiken en gewoonten creëert een nieuwe context waarin mensen samen betekenis moeten creëren. Men denkt niet enkel na over de anderen en hun onbekende tradities, maar stelt ook zijn eigen identiteit en cultuur in vraag (nieuwe invalshoeken, vooroordelen wegwerken, ...). Het interageren met onbekenden doet met andere woorden nieuwe betekenissen ontstaan. Het dynamische, het veranderende staat centraal binnen het interculturalisme.

²¹ Dit is wat M. Verlot de basistheorie van de assimilatietheorie noemt. Idem, pp. 13 – 14.

²² Fellin richt zich voornamelijk op sociaal werk en hoe sociaal werkers met mensen uit andere culturen moeten leren omgaan.

Interculturalisme betreft dus eerder een attitude die men aanneemt tegenover diversiteit. Het is een manier waarop men omgaat met de pluralistische samenleving waarin de ander belangrijk is, maar tegelijkertijd besteedt men ook de nodige aandacht aan zichzelf. Men treedt in contact met de anderen om hen te leren kennen, hen te leren begrijpen. Dit gebeurt door te communiceren, door ervaringen met anderen op te doen en niet door hen te reduceren tot de groep waartoe zij behoren. Interculturalisme heeft met andere woorden een relationeel karakter (Tremblay, 1997, p. 6) en schenkt veel waarde aan deliberatie, wederzijdse overeenkomst en dialoog (Gagnon, 2000, pp. 14 – 15). Volgens Adballah – Pretceille (2006, pp. 478 – 479) is het daarom aangewezen om niet over abstracte culturen te spreken, wel over “culturaliteit”. Hiermee wil ze precies de nadruk leggen op het dynamische, op de interacties en relaties tussen mensen en groepen, waardoor haar definitie, volgens mij, nauw aansluit bij de realiteit. Bij Pinxten en De Munter (2006) is dezelfde visie terug te vinden.

2.4. Burgerschap

Burgerschap is een juridisch statuut dat personen verbindt aan een gemeenschap.²³ Een burger heeft een plaats binnen een maatschappelijk systeem en participeert aan de maatschappij.

“C’est dire que la citoyenneté est à la fois appartenance et participation. Elle est octroyée en vertu de l’appartenance à une communauté mais elle est également participation parce qu’elle commande l’exercice des devoirs du citoyen.” Duchastel (2002, p. 1)

Een Belgische burger moet de Belgische wetten naleven, moet ziekteverzekering betalen, is verplicht te gaan stemmen, maar kan ook genieten van zwangerschapsverlof, een werkloosheidsuitkering, ... Burgerschap is dus niet enkel rechten claimen en uitoefenen, maar ook respectvol kunnen omgaan met anderen en met de organisaties waartoe men wil behoren.²⁴ Een burger kan zijn plicht pas goed uitoefenen als hij op de hoogte is van de instellingen en structuur van zijn land. Hij moet weten hoe de regering werkt, of stemmen verplicht is, ... In landen zoals Engeland en Canada bestaat hiervoor een vak burgerschapsvorming voor leerlingen uit het middelbaar onderwijs.²⁵

Burgerschap is, om het in andere woorden te zeggen, een geïnstitutionaliseerde band tussen individu en staat.²⁶ Painter noemt het de formele relatie tussen burger en politieke gemeenschap.²⁷ Deze institutionalisering is een historisch proces dat reeds vanaf de 18^e eeuw aan de gang is.²⁸ Ze verliep in drie fasen: eerst verworven personen burgerrechten (18^e eeuw), vervolgens ontstonden politieke

²³ Duchastel, J. (2002). *La citoyenneté dans les sociétés contemporaines: entre mondialisation des marchés et revendications démocratiques*, p. 1. Zie ook: Pinxten, R. & De Munter, K. (2006). *De culturele eeuw*, pp. 31 – 34.

²⁴ Sierens, S. et al. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*, p. iii. Gelijkaardige visies zijn te vinden bij J. Thompson en H. Küng. Thompson wijst op het belang van relaties met verleden en toekomstige generaties, naast het respecteren van ieders autonomie. Ideeën, gewoontes, ... moeten behouden blijven zodat volgende generaties er ook nog van kunnen genieten. Thompson, J. (2001). *Planetary citizenship. The definition and defence of an ideal*, pp. 140 – 141. Küng wijst erop dat individuen, hoewel ze niet volledig rationeel zijn, wel verantwoordelijkheid moeten opnemen voor hun beslissingen en handelingen. Burgerschap impliceert niet enkel rechten. Küng, H. (2002). *A global ethic for a new global order*, p. 139.

²⁵ Zie bijvoorbeeld: McLaughlin, T. H. (2000). *Citizenship education in England: the Crick Report and beyond*. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), p. 1; McKenzie, H., Political and Social Affairs Division. (2002). *Citizenship education in Canada*. Geraadpleegd op 01/08/07 op <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp326-e.htm>. Ook in België pleit men meer en meer voor een dergelijk vak. Zie: Eric Donckier, (30 juli 2007) *Meer politiek op school*. Professor Stefaan Fiers pleit voor apart vak burgerschapsvorming. *Gazet Van Antwerpen*.

²⁶ Duchastel, J., o.c., p. 3.

²⁷ Painter, J. (2002). *Multi – level citizenship, identity and regions in contemporary Europe*, p. 94.

²⁸ Duchastel, J., o.c., p. 3. Deze geschiedenis werd beschreven door T. H. Marshall.

rechten (19^e eeuw) en tenslotte kwamen er ook sociale en culturele rechten tot stand (vanaf de jaren '40 van de 20^e eeuw).

Er dienen echter enkele opmerkingen gemaakt te worden in verband met burgerschap.

Ten eerste vindt Painter dat er in het spreken over burgerschap enkel gefocust wordt op het formele karakter.²⁹ Burgers moeten zich echter ook werkelijk opgenomen voelen in de groep. Burgerschap is volgens hem een culturele identiteit die ervoor zorgt dat een individu zich één voelt met de anderen. Iemand die niet aanvaard wordt in de groep maar wel formele rechten en plichten bezit, zal zich geen echte burger voelen.

Ten tweede is burger(schap) geen vanzelfsprekend begrip. Wanneer we geconfronteerd worden met mensen uit andere culturen, blijkt dat zij vaak andere invulling geven aan deze termen. "Burger" en "burgerschap", en gerelateerde termen zoals "individu", zijn cultureel bepaalde begrippen.³⁰ Als we spreken over burgers, individuele rechten en vrijheden, een staat, democratische principes, ... geven we er een specifieke invulling aan. Deze hoeft echter niet logisch te zijn voor mensen uit een andere cultuur. Geconfronteerd met die andere wordt onze vanzelfsprekende visie op mensen, de samenleving en de wereld uitgedaagd. Onze woorden – met – zin en semantiek verschillen van die van andere culturen.

De band burger – natiestaat wordt vandaag eerder kritisch bekeken. Dit komt door de druk die de multiculturele realiteit uitoefent op de oude natiestaten. Vele minderheidsgroepen vinden dat ze niet genoeg gerespecteerd worden en vragen steeds meer erkenning van hun anders zijn.³¹ Globalisering speelt ook een belangrijke rol binnen de afbrokkeling van de natiestaat. Er bestaan vandaag supranationale entiteiten zoals de EU wiens wetgeving voorrang heeft op die van de nationale overheden.³² Ook het kosmopolitisme beklemtoont de verbondenheid van mensen over politieke grenzen heen.³³ Iedereen wordt per ongeluk geboren in een land en bezit dus een bepaalde nationaliteit. Deze nationaliteit is dus slechts een toevallig gegeven. Individuen maken ook altijd deel uit van een grotere gemeenschap: een universele gemeenschap van mensen. Deze gemeenschap is een morele gemeenschap, omdat elk lid ervan plichten en verantwoordelijkheden heeft ten aanzien van andere individuen.³⁴ Deze identiteit delen alle mensen met elkaar. Maar hoe moeten we deze identiteit dan vorm geven? Volgens kosmopolieten stelt zich hier geen enkel probleem. Iedereen bouwt zijn identiteit op aan de hand van diverse factoren.³⁵ Nationaliteit is er slechts één van. Ook de familie,

²⁹ Painter, J., *o.c.*, p. 95 en p. 107.

³⁰ In hun boek (pp. 29 – 30) werken Pinxten en De Munter een interessant voorbeeld uit over sterilisatie bij Navajo vrouwen. Ze tonen het verschil in reactie aan tussen hen en hun (westerse) advocaten.

³¹ Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*, p. 3.

³² Painter spreekt over overlappende sferen van politieke autoriteit die kunnen (maar niet hoeven) conflicteren. Painter, J., *o.c.*, pp. 97 – 98.

³³ In diverse rapporten van de Verenigde Naties wordt er gewezen op de verbondenheid tussen mensen die staatsgrenzen overstijgt. Niet enkel op politiek vlak, maar ook op economisch, ecologisch en sociaal gebied zijn mensen afhankelijk van elkaar. "*In a world of interconnected threats and challenges, it is in each country's self-interest that all of them are addressed effectively. Hence, the cause of larger freedom can only be advanced by broad, deep and sustained global cooperation among States. Such cooperation is possible if every country's policies take into account not only the needs of its own citizens but also the needs of others.*" UN (2005). *In larger freedom. Towards development, security and human rights for all*, p. 6. Dower spreekt over "global citizenship". Dower, N. (2006). *World ethics. The new agenda*, pp. 115 – 116. Een kosmopoliet is een "burger van het universum". Idem, p. 76. Thompson noemt het "planetary citizenship". Thompson, J. (2001). *Planetary Citizenship. The Definition and Defence of an Ideal*, p. 142.

³⁴ Dit is wat Dower "ethisch kosmopolitisme" noemt. Dower, N., *o.c.*, pp. 79 – 81.

³⁵ Dower, N., *o.c.*, pp. 42 – 43. Stevenson spreekt over diverse zones van identificatie. Stevenson, N. (1999). *The transformation of the media. Globalisation, morality and ethics*, pp. 80 – 81.

vriendenkring, geloofsgemeenschap, ... waartoe iemand behoort, zijn vormgevers van de identiteit. De media spelen ook een belangrijke rol in identiteitsontwikkeling. Volgens Stevenson dienen zij dan ook een realistisch beeld weer te geven van elke groep binnen de samenleving.³⁶ Stereotypes en vooroordelen moeten vervangen worden door een realistische, geïnformeerde weergave van wie die anderen zijn. Ook de civil society speelt hierin een belangrijke rol.³⁷ Zij gaat traditioneel in tegen de heersende opvattingen over hoe een goed burger zich hoort te gedragen, wat ze moeten doen en denken. Er moet ruimte zijn voor “anders zijn”.

Nu de belangrijkste begrippen uitgelegd zijn, kan ik me toespitsen op de eigenlijke vraagstelling van dit hoofdstuk: (de rol van) interculturele educatie.

3. Intercultureel onderwijs.

3.1. Wat is intercultureel onderwijs?

Via onderwijs kan men mensen introduceren in de multiculturele samenleving. Het is één van de meest belangrijke socialisatiefactoren.³⁸ Volgens Luciak is interculturele educatie onderwijs dat gericht is aan alle studenten en dat hun kennis over en waardering voor andere culturen moet verhogen.³⁹ Het is een middel om af te rekenen met stereotypen en vooroordelen, de jongeren leren kritisch te staan tegenover discriminatie en sociale ongelijkheid en er wordt gewezen op de afhankelijkheidsrelatie tussen groepen en samenlevingen.

Interculturalisme is een thema dat aan bod moet komen in alle lessen en op alle onderwijsniveaus.⁴⁰ Kennis over de geschiedkundige, maar ook de politieke, sociale, culturele, ... context van een regio speelt hierin een centrale rol. Geschiedenis mag volgens Coulby niet beperkt worden tot de eigen regio, maar moet landsgrenzen overstijgen. Zonder geschiedenis (oorlogen, verdragen, cultuur, politiek, migratie, ...) kunnen we hedendaagse gebeurtenissen niet begrijpen. Leerlingen moeten zich bewust worden van de huidige politieke, economische en culturele contexten.⁴¹ Intercultureel onderwijs maakt duidelijk dat de sociale realiteit een complex gegeven is, dat het niet enkel belangrijk is te weten wat er in de eigen omgeving gebeurt. Intercultureel onderwijs “*is a matter of being aware of a range of policies and contexts and of the international environment within which they all stand.*”⁴²

Kort samengevat houdt interculturele educatie dus in dat leerlingen moeten aanleren wat diversiteit is, in hoeverre deze diversiteit vertegenwoordigd is in ons eigen land, in andere landen, hoe het gesteld is in de hele wereld, ... Op school worden ze geïnformeerd over de totstandkoming van pluralistische samenlevingen (via geschiedenisles, door na te gaan waar de meeste migranten vandaan komen, wat

³⁶ Stevenson, N., *o.c.*, p. 61 en p. 69.

³⁷ Idem, p. 85.

³⁸ Andere socialisatievelden zijn bijvoorbeeld de massamedia, peer group en het gezin. Zie Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, pp. 31 – 33.

³⁹ Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural education*, 17 (1), pp. 75 – 76. “*Intercultural education, which targets all students, aims to deepen students’ knowledge and appreciation of different cultures, to reduce prejudices, to facilitate critical awareness of discrimination and inequalities and to foster the debate about diverse culturally based perspectives and practices.*”

⁴⁰ Ook in wetenschappen en wiskunde, van in de kleuterklas tot het hoger onderwijs. Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17 (3), pp. 246 – 249.

⁴¹ Idem, p. 252.

⁴² Idem, p. 255.

economische en politieke vluchtelingen zijn, ...), wat de voordelen en de problemen zijn die dat met zich mee kan brengen (bijvoorbeeld conflicten tussen groepen, economische en sociale problemen bij migranten, racisme).

Er dient een opmerking gemaakt te worden omtrent de term “intercultureel onderwijs”. Het Steunpunt Diversiteit en Leren gebruikt deze term liever niet, maar opteert voor het concept “diversiteit”. Het heeft dan ook een naamswijziging ondergaan (was vroeger Steunpunt Intercultureel Onderwijs). “Intercultureel onderwijs” is te beperkt want het doet te sterk denken aan het leren kennen van een andere cultuur, waardoor interactie tussen mensen uit verschillende culturen beter zou verlopen.⁴³ Het verwijst te veel naar etnisch – culturele verschillen tussen mensen en hoe bestaande problemen tussen diverse groepen opgelost moeten worden. Dit is precies wat afgeleid kan worden uit bovenstaande beschrijving van intercultureel onderwijs. De term “diversiteit” dekt een bredere lading. Diversiteit is verscheidenheid op verschillende vlakken, tussen het zijn, handelen en denken van groepen én individuen.⁴⁴

3.2. Waarom moet er intercultureel onderwijs zijn?

Door intercultureel onderwijs verwerven leerlingen dus kennis over de multiculturele realiteit. Echter, op zich is dit gegeven niet voldoende om werkelijk te kunnen functioneren in een diverse samenleving.⁴⁵

Het Steunpunt Diversiteit en Leren vindt dat leerlingen moeten leren omgaan met diversiteit.⁴⁶ Dit houdt ten eerste in dat men erkent dat diversiteit een feit is: mensen en groepen verschillen van elkaar (in hun denken, spreken, handelen, ...) en deze verschillen moeten aanvaard worden. Ten tweede dient er een proces op gang te komen waarin ideeën, verwachtingen, tradities, ... uitgewisseld worden. Er moet een dialoog en interactie ontstaan, mensen moeten met elkaar in contact treden. Tenslotte dient deze communicatie ook te leiden tot resultaten, tot een “product”. Dit kan bijvoorbeeld een compromis zijn of een wijziging in je visie op een bepaald thema. Deze drie stappen vormen het traject “omgaan met diversiteit”, vaardigheden die elke persoon dient te bezitten.

Sercu (2007, pp. 115 – 116) noemt deze vaardigheden interculturele vaardigheden. Zij bestaan uit diverse componenten. Eerst moet er voldoende kennis opgebouwd worden over de multiculturele samenleving. De leerlingen moeten bijvoorbeeld de diverse internationale instellingen en hun rol kunnen uitleggen. Vervolgens worden ook vaardigheden ontwikkeld. Problemen op een respectvolle manier kunnen oplossen, is hiervan een voorbeeld. De derde component is een handelingscomponent: de leerlingen moeten leren functioneren in interculturele situaties. Dit betekent dat ze interculturele contacten kunnen en willen leggen. Ze mogen zich dus ook niet afzijdig houden van of onverschillig staan tegenover culturele verschillen. Deze stap komt overeen met het proces van interactie bij het Steunpunt Diversiteit en Leren. De leerlingen moeten leren op een respectvolle manier om te gaan met andere opvattingen, routines, ...

Kinderen en jongeren moeten buiten de schoolmuren in contact treden met anderen (om al doende te leren). Daarenboven moeten ze een goed gefundeerde mening ontwikkelen over belangrijke thema's

⁴³ Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*, p. i en p. 91.

⁴⁴ D'haveloose, E. (2008). *Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit de boodschap*. Visietekst Steunpunt Diversiteit & Leren, p. 1 en p. 4.

⁴⁵ Idem, p. 7.

⁴⁶ Idem, pp. 5 – 9.

zoals migratie, integratie, burgerschap, ... Dit vereist dat de scholen gebruik maken van nieuwe onderwijsmethodes en van speciaal aangepast studiemateriaal.⁴⁷ De verschillende groepen in de samenleving moeten op een constructieve wijze met elkaar kunnen omgaan. Wanneer men op school reeds rekening houdt met diverse perspectieven, kan er een betere verstandhouding bewerkstelligd worden tussen de groepen.

Volgens Clay en George (2000, pp. 206 – 207) is intercultureel onderwijs een middel om leerlingen en leerkrachten bewust te laten worden van de bestaande sociale onrechtvaardigheid en ongelijkheid tussen mensen. Er zijn groepen die onderdrukt worden, die niet dezelfde kansen hebben als de anderen en weinig positieve vooruitzichten hebben. Dit is onder andere het gevolg van de snelle economische en sociale wijzigingen die onze samenleving doormaakt. Sociale rechtvaardigheid, gelijkheid en ondersteuning van deze groepen moeten onderdeel worden van elk onderwijssysteem, wat vandaag niet het geval is.⁴⁸ Bovendien heerst er volgens deze onderzoekers een eurocentrische of westerse kijk op mens en wereld in het onderwijs. Er moet een alternatief ontwikkeld worden dat ruimte geeft aan de multiculturele, multireligieuze, multi – etnische, ... realiteit.

Enkele thema's die volgens Coulby (2006, p. 254) aan bod moeten komen, zijn (neo -) kolonialisme, cultureel en linguïstisch imperialisme, inclusie en exclusie, religies en secularisme en globalisering. Op deze manier verwerven de leerlingen inzicht in de complexe sociale werkelijkheid.

3.3. Intercultureel onderwijs en de rol van leerkrachten

Om scholieren interculturele vaardigheden te laten ontwikkelen, moeten de leerkrachten zelf over deze competenties beschikken. Het is dus belangrijk dat hier ook in de lerarenopleiding aandacht aan besteed wordt. Welke opleiding zouden leerkrachten moeten volgen om diversiteit in de samenleving over te brengen aan de leerlingen? Over welke kwaliteiten moeten zij beschikken, want:

“The curriculum initiatives in the school system are important, but no amount of curriculum material can make a significant difference if teachers, who present and translate the material, do not have the knowledge, attitude and commitment to the ideological change implied in equity and justice.” Gosh en Tarrow (1993, p. 1)

Aannemen dat elke leerkracht van zichzelf kan omgaan met diversiteit is fout. Er moet aandacht geschonken worden in de lerarenopleiding aan verschillende leermethoden, organisatie van de klas, positieve attitudes en culturele (achtergrond)kennis.⁴⁹ Veel lesgevers van toekomstige leraren beamen dit, maar ze weten vaak niet hoe ze multiculturalisme in hun vak moeten inbouwen.⁵⁰

Enkele concrete oplossingen zijn terug te vinden bij Clay en George (2000, pp. 203 – 204) en Luciak (2006, p. 79). Clay en George willen een “praktijkcode van intercultureel onderwijs” ontwikkelen en

⁴⁷ Leman, J. en Trappers, A. (2007). Allochtone leerlingen en secundair onderwijs: sociale cohesie, cultuurrepect en gelijke kansen, p. 36.

⁴⁸ Volgens D'haveloose hebben scholen een maatschappelijke verantwoordelijkheid om sociale rechtvaardigheid na te streven. Dit is het morele uitgangspunt om een diversiteitsbeleid in te voeren op scholen. Er bestaan ook nog juridische en economische argumenten. D'haveloose, E., o.c., p. 18. Enkele andere voorbeelden van kritiek op het hedendaagse onderwijs zijn terug te vinden in Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De School van ongelijkheid*. Berchem: Epo en Sercu, L. (ed.). *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*. Leuven: Acco. De thema's sociale rechtvaardigheid en gelijke kansen komen ook aan bod in Hoofdstukken 2 en 3.

⁴⁹ Gosh, R. en Tarrow, N. (1993). Multiculturalism and teacher educators: views from Canada and the USA. *Comparative Education*, 29 (1), p.1.

⁵⁰ Idem, p. 9.

invoeren in de lerarenopleiding. Deze code is een verzameling van principes die gebaseerd zijn op wat (on)gelijkheid, onderdrukking en sociale rechtvaardigheid is en hoe deze processen werkzaam zijn in onze samenleving. Door inzicht te krijgen in deze processen, zullen leerkrachten sneller in staat zijn de behoeften van hun leerlingen te herkennen en erop in te spelen. Hiervoor moet hun kennis over de diversiteit in sociale en culturele achtergrond van mensen uit de samenleving (en zeker hun eigen leerlingen) vergroot worden. Bovendien moeten de toekomstige leerkrachten zich engageren om sociale rechtvaardigheid en gelijkheid te promoten. Ze leren hoe ze diversiteit kunnen integreren in het leerproces van elke leerling.

Luciak (2006, p. 79) benadrukt dat er tijdens de lessen verschillende perspectieven op gebeurtenissen en personen aan bod moeten komen, terwijl etnocentrische en nationalistische visies vermeden moeten worden. Discriminatie en sociale ongelijkheid moeten aangekaart worden. De leerlingen moeten leren kritisch zijn tegenover hun eigen samenleving en er de complexiteit van inzien. Er dienen ook structurele maatregelen genomen te worden, zoals het aanwerven van assistenten/leerkrachten uit een minderheidsgroep, kleinere klassen en naschoolse programma's.

Een ander alternatief wordt aangeboden door de University of California, Los Angeles (UCLA). De studenten moeten in het eerste jaar lerarenopleiding veldwerk doen (naast het volgen van cursussen). In het tweede jaar wordt van hen verwacht dat ze lesgeven in stedelijke scholen waar de studentenpopulatie grotendeels bestaat uit migrantenjongeren uit achtergestelde buurten. De resultaten tonen aan dat de studenten in de meeste gevallen in de scholen blijven werken waar ze stage gelopen hebben (71%). Dit verschilt sterk van een steekproef genomen over heel Amerika. Hier blijkt dat slechts 54% van de studenten werkzaam blijven in migrantenscholen.⁵¹ Dit wijst erop dat wanneer studenten sterk betrokken geraken met diversiteit, er intens mee bezig zijn, dat ze de verscheidenheid in de klas veel beter aankunnen. Op langere termijn leidt dit ertoe dat zij nog steeds lesgeven aan klassen die zeer divers zijn. De leraren hebben geleerd om te gaan met diversiteit omdat ze in levensechte contexten geleerd hebben (veldwerk en stage). Dit is wat Sierens et al. (2007, p. 101) een "krachtige leeromgeving" noemen: realistische contexten, participatie en betekenisgericht leren.

3.4. Het belang van de schoolcultuur

Kunnen functioneren in een krachtige leeromgeving vergt een positieve en constructieve houding tegenover de werkelijkheid waarvan migratie, diversiteit, interculturalisme, ... deel uitmaken. Individuen vormen, mede op basis van hun eigen waarden en normen, een mening over deze onderwerpen. Een racistisch individu zal bijvoorbeeld minder snel in contact willen treden met iemand met een andere huidskleur. Op school probeert men de waarden aan te leren die in een democratische samenleving gelden, omdat op deze manier jongeren uitgroeien tot verantwoordelijke, respectvolle volwassenen.⁵² We verwachten dat scholen de algemeen geldende democratische waarden en normen aanleren en dus een basismoraal doen ontwikkelen bij de leerlingen.⁵³ Maar in hoeverre kunnen scholen werkelijk waarden en normen bijbrengen?

Uit het onderzoek van Elchardus et al. (1999, p. 28) blijkt dat secundaire scholen de ethische standpunten en de mate van etnocentrisme bij leerlingen sterk beïnvloeden. Daarenboven bestaan er significante verschillen tussen leerlingen uit het ASO, TSO en BSO. Jongeren afkomstig uit het TSO en BSO zijn meer etnocentrisch en meer conventioneler dan leerlingen uit het ASO (Elchardus et al.,

⁵¹ Abbate – Vaughn, J. (2006). Multiculturalism in teacher education: What to assess, for how long and with what expected outcome? *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 8 (2), p. 3.

⁵² Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J., o.c., p. 2.

⁵³ Sercu, L. (2007). De bevordering van sociale maatschappelijke cohesie via het onderwijs via leermiddelen, p. 108.

1999, p. 33).

Hoe komt die invloed dan tot stand? Het “formele curriculum” is minder belangrijk dan men aanneemt. Dit zijn de vakken die gegeven worden, projecten die opgezet worden, de pedagogische visie van de school en haar visie op waardevorming. Vooral het “verborgen curriculum” is belangrijk. Dit betekent dat leerlingenparticipatie, houdingen van leerkrachten, relaties en gezagsrelaties op school een aanzienlijke uitwerking hebben.⁵⁴ In figuur 1 in de Bijlagen staan beide curricula bondig uiteengezet.

Op zich is dit gegeven niet vreemd: ten eerste wordt er in het formele curriculum weinig nadruk gelegd op waardevorming. Het is echter wel zo dat wanneer een leerling deelneemt aan debatten en besluitvorming op school, bijvoorbeeld door in een leerlingenraad te zetelen, hij/zij leert zichzelf democratisch op te stellen en rekening te houden met meningen van anderen. Ook leerkrachten en hun invloed op leerlingen is niet vreemd. Zij zijn rolmodellen en hun visie op politiek, economische kwesties, sociale zaken, ... geven zij (on)bewust door op hun leerlingen. Ndura (2006, p. 9) toont in haar onderzoek ook duidelijk aan dat leerkrachten lesgeven vanuit hun eigen achtergrond. Hun houding, denkwijze, ideeën... bepalen sterk hoe ze lesgeven en met leerlingen omgaan. Het verborgen curriculum is dus een niet te onderschatten factor. Dit neemt niet weg dat het formele curriculum toch belangrijk blijft. Het vormt een kader voor het onderwijssysteem, een basis voor de leerkrachten om hun lessen te structureren. Het biedt hen een houvast. Zonder dit formele curriculum hangt de inhoud van de lessen volledig af van wat de leerkrachten zelf interessant vinden, van hun engagement en wat de directie van de school belangrijk vindt. Het zou bijvoorbeeld ook moeilijk worden om de prestaties van leerlingen uit verschillende scholen te vergelijken, want er zijn geen doelstellingen die elke leerling zou moeten halen. Het formele curriculum krijgt dan ook een plaats in deze masterproef.

Het belang van het verborgen curriculum komt tot uiting in de wat men een “Brede School” noemt.⁵⁵ Een Brede School is een school die niet enkel de leerprestaties van leerlingen stimuleert, maar ook netwerken opbouwt met gezinnen, (in)formele en lokale organisaties.

“Een Brede School is gericht op de brede ontwikkeling van alle kinderen en jongeren door het ondersteunen en/of creëren van een brede leer- en leefomgeving waarbinnen kinderen en jongeren een brede waaier aan leer- en leefervaringen kunnen opdoen. Om dit doel te realiseren wordt er een breed netwerk opgezet tussen organisaties en overheden uit de verschillende sectoren die samen het leren/leven van kinderen en jongeren mee vormgeven en ondersteunen. Een Brede School kan alleen groeien en het verschil maken wanneer er sprake is van diversiteit, verbindingen en participatie zowel op het vlak van de ontwikkeling van kinderen en jongeren, als in de leer- en leefomgeving en binnen het netwerk.” Steunpunt GOK (2006, p. 6)

De maatschappij zit erg complex in elkaar: school, gezin, vrienden, sport en jeugd – verenigingen, werk, ... maken deel uit van het dagelijkse leven van jongeren. Een Brede School integreert ervaringen uit de leer – en leefwereld van deze kinderen in haar werking. De leerlingen wisselen hun eigen ervaringen en ideeën uit, creëren activiteiten of nemen eraan deel. Ze maken kennis met andere mensen en diverse vormen van leven, wonen, werken, denken, ... Dit zou niet enkel hun eigen (persoonlijkheids)ontwikkeling ten goede komen, maar ook bijvoorbeeld de ouders⁵⁶. De leerlingen

⁵⁴ Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J., o.c., p. 22 en pp. 34 – 36.

⁵⁵ Vlaamse overheid, Steunpunt GOK. (2006). Visietekst. Geraadpleegd op 26/04/08 op <http://www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/visie/visietekst-brede-school.pdf>

⁵⁶ Zij zijn beter geïnformeerd over wat er gebeurt op school, omdat ze betrokken worden bij de activiteiten. Idem, pp. 26 – 27.

treden werkelijk in contact met anderen, ontdekken nieuwe visies en levenswijzen en leren zo functioneren in de maatschappij.

Ook het Steunpunt Diversiteit en Leren hanteert een gelijkaardige visie. Ze wijzen erop dat “cultureel toerisme” niet de juiste manier is om kinderen te leren omgaan met diversiteit (2007, pp. 91 – 99). Cultureel toerisme betekent dat de leraar kennis over vreemde culturen aanreikt. De leerling krijgt een cursus over de verschillen tussen groepen in de samenleving, en dat moet hij of zij uit het hoofd kennen. Hierdoor zouden ze beter communiceren met individuen uit andere groepen, er zouden minder vooroordelen zijn,... Het Steunpunt ziet daartegenover het belang in van interactie tussen de diverse groepen in de samenleving (waardoor betekenissen gecreëerd worden), reflectie (bewustwording van je eigen visie op mens en wereld) en multiperspectiviteit (inzien dat onderwerpen bekeken kunnen worden vanuit diverse perspectieven). Leren is een kwestie van denken én doen.

Een toepassing van de multiperspectiviteit van Sierens et al. is terug te vinden in het onderzoek van Hermans (2004, pp. 36 – 53). Hij heeft een andere groep aan het woord gelaten in verband met het onderwijs in Vlaanderen en Nederland, namelijk Marokkaanse ouders in België en Nederland. Ze vinden dat hun kinderen kennis en vaardigheden aanleren in de scholen om een goed beroep uit te oefenen, om te kunnen functioneren in de samenleving. School wordt dus zeer belangrijk geacht, omdat hun kinderen een grotere kans krijgen op een beter leven dan zichzelf. Toch blijken de meeste van hen ontevreden over de opvoedingsprincipes die de scholen aanleren. Kritisch zijn, teveel vrijheid, een te lakse moraliteit, een eigen mening hebben en die aan iedereen meedelen, dat is wat hier aangeleerd wordt. Respect voor de ouders⁵⁷ en moraliteit waarvan de islam de basis vormt, is hier niet te vinden volgens velen. Je moet streng zijn voor je kinderen, en af en toe fysieke straf uitdelen kan geen kwaad. Daarnaast vinden de geïnterviewden dat zij een intensere en hechtere band hebben met hun familie dan westerlingen. De vrouwen gaan meestal niet werken, waardoor zij hun kinderen niet elke dag naar de crèche moeten brengen. Voor de meeste moeders komt het familieleven op de eerste plaats, niet hun carrière, waardoor ze meer tijd hebben voor hun kinderen. Ze vinden het dus geen goed idee om kinderen al vanaf hun drie jaar naar school te sturen. Bovendien geloven velen van hen dat de school hun opvoeding niet ondersteunt of zelfs dwarsboomt. Net omdat de kinderen te vrij gelaten worden, stellen ze alles in vraag, ook de opvoeding thuis. Seksuele voorlichting, gemengde zwemlessen, geen Arabisch, amper islam, ... Dit zijn allemaal tekortkomingen in het Belgische en Nederlandse onderwijs.

De geïnterviewden voelen zich soms echt gediscrimineerd, vinden dat hun cultuur wordt geminacht, hun kinderen worden veroordeeld (kleine criminelen, dommeriken, ...). Het is belangrijk om ook met hun visie rekening te houden. We moeten duidelijk maken dat het zeker niet de bedoeling is van ons onderwijs om kinderen tegen hun ouders op te zetten. Kinderen moeten voorbereid worden op een leven in onze maatschappij. Ze moeten kunnen functioneren in de gemeenschap en dit zal gemakkelijker zijn als ze leren discussiëren, kritisch te zijn, ... Maar ik geloof ook dat het een meerwaarde is om hen hun moedertaal goed aan te leren, naast het Nederlands, Frans, Duits en Engels.⁵⁸ Misschien zou godsdienstig onderwijs beter een keuzevak worden in alle onderwijsnetten: een katholiek, islamitisch, vrijzinnig, filosofisch, ... vak dat het kind zelf kan inpassen in zijn of haar curriculum. Op deze manier houdt men wel degelijk rekening met de nieuwkomers en hun cultuur. Dit geeft hen, volgens Ndura (2005, p. 1) meer zelfwaarde, het gevoel dat ze bij de groep horen en

⁵⁷ Dit houdt onder andere in dat je als kind de positie en autoriteit van je ouders erkent, je goede manieren hebt en schaamte kent. Hermans, P. (2004). Contranarratieven van Marokkaanse ouders: een weerwoord op discriminatie, paternalisme en stigmatisering. *Migrantenstudies*, 20 (1), p. 39.

⁵⁸ Deze visie is ook terug te vinden bij Leman, J. en Trappers, A. (2007). Allochtone leerlingen en secundair onderwijs: sociale cohesie, cultuurrespect en gelijke kansen, pp. 46 – 47.

verhoogt ook de schoolprestaties. Daarenboven moeten problemen die diversiteit met zich kan meebrengen, zoals hierboven beschreven, zeker besproken worden:

“Ignoring the overt and covert conflicts caused by cultural misunderstandings as well as the prevailing educational and societal inequities will turn diversity into a negative and divisive phenomenon.” Ndura (2006, p.10)

Als er problemen zijn, moeten we ze aanpakken. Hiervoor is een sterke samenwerking met mensen uit groepen die rechtstreeks betrokken zijn (ouders, leerkrachten, de leerlingen zelf, directies van de scholen, ...) onontbeerlijk om oplossingen te zoeken. Een paternalistische houding is zeker niet aan de orde: alle betrokken partijen moeten hun zeg kunnen doen en kunnen meewerken.⁵⁹

Nu duidelijk is wat intercultureel onderwijs precies inhoudt, worden in de volgende hoofdstukken het onderwijs in Vlaanderen (Hoofdstuk 2) en Québec (Hoofdstuk 3) dieper geanalyseerd.

⁵⁹ Fraihi geeft als voorbeeld van paternalisme in België het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding. Dit is, volgens hem, een organisatie “voor” en niet “door” en “met” allochtonen. Fraihi, T. (2004) *De Smaak van ongelijkheid. Een andere kijk op de multiculturele samenleving*, p. 44.

Hoofdstuk 2: Onderwijs in Vlaanderen. Een analyse.

1. Inleiding

Zowel Québec als Vlaanderen heeft een diverse bevolking en deze diversiteit moet weerspiegeld worden in het onderwijs. Toch hebben beide regio's een heel andere migratiegeschiedenis achter de rug⁶⁰, waardoor men in Québec anders omgaat met deze verscheidenheid dan in Vlaanderen.⁶¹

In dit hoofdstuk begint met een korte schets van het migratieverleden van België, zodat duidelijk wordt hoe de huidige diversiteit in België tot stand gekomen is.⁶² Vervolgens ga ik na hoe het onderwijs in Vlaanderen vormgeeft aan deze realiteit. Eerst beschrijf ik de algemene organisatie van het onderwijssysteem. Vervolgens bespreek ik in welke mate er sprake is van interculturele educatie. Hiertoe zal ik twee vragen analyseren.

Ten eerste onderzoek ik of het thema multiculturalisme aandacht krijgt in het onderwijs. Wordt erover gesproken of komt het niet aan bod (in het curriculum en de eindtermen)? Er werden ook enkele projecten opgestart door de overheid die verband houden met de multiculturele realiteit en die dus een plaats verdienen in mijn eindwerk. Zij hebben betrekking op uiteenlopende gebieden: taalachterstand, gelijke kansen, schoolse participatie op jonge leeftijd en financiële hulp. Daarenboven moet de multiculturele realiteit ook in de structuur van het onderwijs weerspiegeld worden. Het onderwijs moet namelijk een spiegel van de maatschappij zijn.⁶³ Het is dus belangrijk om na te gaan hoe de leerlingenpopulatie er vandaag uitziet. Is ze divers of niet? Participeren alle jongeren op een gelijke wijze aan het onderwijs? Bestaan er verschillen in prestaties tussen de leerlingen van allochtone en autochtone afkomst in ons onderwijssysteem? Ik vraag me in dit onderdeel dus concreet af of het Vlaamse onderwijssysteem afgestemd is op de veranderende maatschappij.

Ten tweede analyseer ik de interculturele vaardigheden van leerlingen in het Vlaamse onderwijs. Jongeren dienen om te kunnen gaan met diversiteit, want we leven nu eenmaal in een heterogene samenleving. Om een leefbare en positieve omgeving te creëren, dienen ze er dus een constructieve houding tegenover te ontwikkelen. Hier zijn de eindtermen opnieuw van belang, maar ik benadruk andere aspecten dan bij het voorgaande onderdeel. Daar staat vooral kennis over de multiculturele realiteit centraal. In dit deel gaat de aandacht naar de attitudes en gedragswijzen van de leerlingen ten aanzien van en in deze multiculturele realiteit en hoe deze gevormd en gestuurd moeten worden in een positieve richting. Deze doelstellingen kunnen echter alleen bereikt worden als de leerkrachten zelf een positieve instelling hebben die ze kunnen overbrengen aan hun leerlingen. Hiervoor heeft de overheid een project opgesteld in samenwerking met de hogescholen. Dit project zou interculturalisering van leerlingen in de hand moeten werken door de interculturele vaardigheden bij leerkrachten te stimuleren. De resultaten van de eindtermen en dergelijke projecten worden duidelijk wanneer ik de mate van

⁶⁰ Voor informatie met betrekking tot migratie in Canada, zie Hoofdstuk 3.

⁶¹ Migratiebeleid heeft bijvoorbeeld een invloed op het onderwijs. Door de instroom van migrantenkinderen in het onderwijs wordt de leerlingenpopulatie veel meer divers en zal er gesleuteld moeten worden aan de schoolstructuur. Zo zal men extra bijlessen moeten organiseren, grondig moeten uitzoeken in welke klassen de nieuwkomers thuis horen, het curriculum een beetje aanpassen, ... zodat ook aan de behoeften van de nieuwkomers voldaan wordt. Contreras, A. R. (2002). The impact of immigration policy on education reform. Implications for the new millennium. *Education an urban society*, 34 (2), pp. 134 – 135.

⁶² In de statistieken spreekt men meestal over België. Niettemin zal ik in dit onderdeel ook cijfers van Vlaanderen verwerken.

⁶³ Zoals uit de beschrijving van de geschiedenis van België zal blijken, hebben we te maken met een land dat een bepaalde mate aan (culturele, etnische, religieuze, ...) diversiteit kent. Het onderwijs heeft als taak de leerlingen hiervan op de hoogte te brengen.

etnocentrisme en racisme bij Vlaamse jongeren uit het middelbaar onderwijs beschrijf. Etnocentrische en racistische attitudes wijzen er immers op dat de interculturalisering (nog) niet voldoende heeft plaats gevonden.⁶⁴

Ik beëindig mijn hoofdstuk met een korte samenvatting en bespreking van het multiculturele en interculturele gehalte van het onderwijs in Vlaanderen.

2. Een korte geschiedenis van de migratie in België⁶⁵

Voor de jaren '40 hadden de meeste migranten in België hoofdzakelijk de Franse en Nederlandse nationaliteit. In 1910 bijvoorbeeld bedroeg het aantal Fransen immigranten 32%, het aantal Duitsers 22% en het aantal Nederlanders 28%. Na de eerste wereldoorlog werden er rekruteringscampagnes opgezet om arbeidskrachten te vinden.⁶⁶ Dit deed het aantal migranten sterk stijgen. Er zijn vier belangrijke periodes te onderscheiden. Van 1921 tot 1931 zocht België arbeiders om in de steenkoolindustrie te werken. Hiervoor werden vooral Oost – Europese en Italiaanse migranten aangetrokken. Van 1948 tot 1958 werden ook nog eens Spaanse en Griekse mijnwerkers gerekruteerd (vooral omdat na de mijnramp in 1956 de Italiaanse regering minder werkkrachten wilde sturen). Ze moesten vooral in de zware industrie en de bouwsector werken. In de periode 1962 – 1966 vroegen de fabrieken en de dienstensector om extra arbeidskrachten. Hiervoor werd vooral beroep gedaan op Spanjaarden, Grieken, Marokkanen en Turken. Van 1967 tot 1982 waren de migranten meer en meer afkomstig uit Amerika, Azië en Afrika, terwijl de stroom van Spanjaarden, Grieken, Turken en Italianen langzaam afnam. Figuur 2 in de Bijlagen toont een overzicht van de migratie tussen 1890 en 2000. Vanaf 2000 nam de totale Belgische bevolking ook toe omwille van een nieuwe naturalisatiewet. De wet van 1 maart 2000 (de zogenaamde “Snel Belg – Wet”) versoepelde de procedure voor naturalisatie, maakte de toegang tot de nationaliteit kosteloos, verkortte de termijn voor behandeling van de dossiers en schrapte de notie “wil tot integratie”.⁶⁷

In Vlaanderen behandelde men migranten vooral als tijdelijke werkkrachten, zoals ook duidelijk wordt in de bovenstaande beschrijving.⁶⁸ Men had het idee dat zij na verloop van tijd zouden terugkeren naar hun land van herkomst (behalve dan personen die asiel aanvroegen). Migratie werd dan ook eerder gezien als een sociaal probleem: migranten horen hier niet thuis en hebben vaak een lagere socio-economische status als gevolg.⁶⁹ Pas in 1980 heeft men in België een vreemdelingenwet uitgewerkt.⁷⁰

⁶⁴ Hooghe, M. (2008). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Philadelphia: MacMillan Reference. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/etho_iess.pdf

⁶⁵ Ik heb enkele cijfers gevonden op: FOD Binnenlandse Zaken, Dienst Vreemdelingenzaken. (2007). *Structuur van de bevolking*. Geraadpleegd op 06/09/07 op <http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/cijfergegevens.htm> en op FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg (2003). *De immigratie in België: aantallen, stromen en arbeidsmarkt. Rapport 2001*. Geraadpleegd op 01/11/07 op http://www.belspo.be/belspo/home/publ/publ_ostc/agora/ragee058_nl.pdf. Deze gegevens verwerk ik tot een samenhangende tekst.

⁶⁶ Idem, pp. 11 - 12.

⁶⁷ Idem, p. 15. De nieuwe regering Leterme I is echter van plan het huidige migratiebeleid te verstrengen. SDG/WLE. (18 maart 2008). Akkoord over regeerverklaring. *De Standaard*.

⁶⁸ McAndrew, M. en Verlot, M. (2004). Aménager diversité culturelle, langue et éducation : un regard comparatif sur le Québec et la Flandre. *Canadian ethnic studies/ Études ethniques au Canada. (Numéro spécial)*. 36 (3), p. 18.

⁶⁹ Idem, p. 19.

⁷⁰ E-justice (2008). *Wet betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen van 15 december 1980*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.cass.be/cgi_loi/loi_a1.pl?imgcn.x=80&imgcn.y=13&DETAIL=1980121530%2F2N&caller=list&row_id=1&numero=4&rech=4&cn=1980121530&la=N&chercher=t&language=nl&trier=afkondiging&choix1=EN&choix2=EN&ddda=1980&tri=dd+AS+RANK+&dddj=15&dddm=12&nl=n&set1=SET+TERM_GENERATOR+%27word%21ftelp%2Fflang%2

Dit wijst erop dat men inzag had dat migranten niet meer zouden terugkeren naar hun land van herkomst, maar zich definitief gevestigd hadden in België. Doorheen de jaren heeft men deze wet aangepast om in overeenstemming te zijn met de Europese regelgeving (bijvoorbeeld vrij verkeer van personen binnen de EU⁷¹). Hiermee samenhangend werd een Belgisch migratie – en asielbeleid uitgestippeld dat doorheen de jaren evoluties doormaakte door de nieuwe migratierealiteit en gewijzigde bekommernissen (zo werd er bijvoorbeeld een vereenvoudigde asielprocedure opgesteld).⁷²

Cijfers van het jaar 2007 geven aan dat er in dit jaar 932161 vreemdelingen in België woonden.⁷³ Deze groep vormt dus 8,8 % van het totaal aantal inwoners. Wanneer men de vluchtelingen en genaturaliseerde Belgen in rekening brengt, dan zijn de vijf belangrijkste bevolkingsgroepen de volgende: eerst Italianen, dan Marokkanen, vervolgens Fransen, Turken en Nederlanders.⁷⁴

In het Vlaams Gewest zien de cijfers er als volgt uit.⁷⁵ Ongeveer 94,6% van de inwoners heeft de Belgische nationaliteit en 5,4% heeft een andere nationaliteit. De grootste groep van niet – Belgen zijn andere Europeanen: hun aandeel komt uit op 69,4%. Vooral West – Europeanen, en meer specifiek de Nederlanders, vormen de grootste groep. Vervolgens zijn de Aziaten en de Afrikanen aan de beurt: zij maken respectievelijk 14,2% en 13,3% uit van de niet – Belgische inwoners. De Aziaten komen voornamelijk uit West – Azië, en meer bepaald uit Turkije. Bij de Afrikanen zijn de Noord – Afrikanen het meest vertegenwoordigd, en dan vooral de Marokkanen. Een kleine minderheid van de migranten in het Vlaamse Gewest komt uit (Noord – en Zuid –)Amerika (2,9%) en Oceanië (nog niet 1%). De grootste groep vreemdelingen bevindt zich in de leeftijdsgroep van 20 tot 64 jaar en het aantal mannen is net iets groter dan het aantal vrouwen.⁷⁶

Er is dus wel degelijk sprake van een diversiteit in de bevolking. Veel van bovenstaande cijfers bestuderen enkel mensen die een niet – Belgisch paspoort bezitten. Genaturaliseerde personen worden bijvoorbeeld niet altijd in rekening gebracht, hoewel hun aandeel zeker niet te onderschatten is. Ongeveer 6 % van de Belgen was niet Belg bij zijn of haar geboorte op 1 januari 2002.⁷⁷ Er dient dus aandacht geschonken te worden aan deze diversiteit.

[3Ddutch%2Fbase%2Froot%2Fderive%2Finfect%27&set3=set+character_variant+%27dutch.ftl%27&fromtab=wet&sql=d
d+%3D+date%271980-12-15%27#Art.9bis](#)

⁷¹ Dawoud, S. (2006). *Directe werking van de Europese richtlijn 2004/38 inzake vrij verkeer voor burgers van de EU en hun familieleden*. Geraadpleegd op 14/02/08 op

<http://www.vmc.be/uploadedFiles/Vreemdelingenrecht/Wegwijs/verblijfsstatuten/EU-onderdanen/Directe%20werking%20RI%202004-38.pdf>

⁷² FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg, o.c., pp. 37 – 40.

⁷³ Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie, FOD Economie, KMO, Middenstand en Energie. (2008). *Vreemde bevolking per gewest en per geslacht (2000 – 2007)*. Geraadpleegd op 20/03/08 op http://statbel.fgov.be/figures/d21_nl.asp#5

⁷⁴ Dit zijn cijfers voor 2002. FOD Binnenlandse Zaken, Dienst Vreemdelingenzaken. (2008). *De twintig belangrijkste buitenlandse bevolkingsgroepen in België op 1 januari 2002*. Geraadpleegd op 20/03/08 op [http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/De%2020%20belangrijkste%20bevolkingsgroepen%20van%20buitenlandse%20afkomst%20in%20België%20\(genaturaliseerden%20inbegrepen\).pdf](http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/De%2020%20belangrijkste%20bevolkingsgroepen%20van%20buitenlandse%20afkomst%20in%20België%20(genaturaliseerden%20inbegrepen).pdf)

⁷⁵ Dit zijn cijfers voor 2007. Studiedienst van de Vlaamse regering. (2008). *Bevolkingskubussen van de Vlaamse overheid*. Geraadpleegd op 20/03/08 op http://aps.vlaanderen.be/statistiek/cijfers/stat_cijfers_demografie_nieuw_cubus.htm

⁷⁶ Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie, FOD Economie, KMO, Middenstand en Energie. (2008). *ECODATA, de vreemde bevolking*. Geraadpleegd op 21/03/08 op http://ecodata.mineco.fgov.be/mdn/Vreemde_bevolking.jsp

⁷⁷ FOD Binnenlandse Zaken, Dienst Vreemdelingenzaken. (2008). *Belgen bij geboorte, Belgen van vreemde origine en buitenlanders in België op 1 januari 2002*. Geraadpleegd op 20/03/08 op [http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/Belgen%20bij%20geboorte%20Belgen%20van%20buitenlandse%20herkomst%20en%20vreemdelingen%20in%20België%20\(1januari%202002\).pdf](http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/Belgen%20bij%20geboorte%20Belgen%20van%20buitenlandse%20herkomst%20en%20vreemdelingen%20in%20België%20(1januari%202002).pdf)

In het volgende onderdeel komt eerst het onderwijs in Vlaanderen aan bod. Ik beperk me tot Vlaanderen omdat het onderwijs in België een Gemeenschapsaangelegenheid is.⁷⁸ Het is met andere woorden de Vlaamse regering die de ontwikkelingsdoelen en eindtermen⁷⁹ vastlegt.⁸⁰ Deze werkwijze vergemakkelijkt de vergelijking tussen het onderwijssysteem in Vlaanderen en Québec. In Canada wordt het onderwijs ook per provincie geregeld. Een analyse van beide systemen kan verschillen en overeenkomsten aan het licht brengen. Vervolgens onderzoek ik of de multiculturele realiteit een plaats krijgt binnen het Vlaamse onderwijssysteem. De eindtermen en de ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen komen aan bod. Tenslotte concentreer ik me op interculturalisme. Ook hier worden de eindtermen geanalyseerd. Daarenboven worden de interculturele vaardigheden van zowel de leerkrachten als de leerlingen onder de loep genomen.

3. Onderwijs in Vlaanderen

3.1. Organisatie

Elke school mag zelf bepalen hoe ze haar leerplannen opstelt, wat haar pedagogische visie en onderwijsmethodes zijn, maar de eindtermen moeten altijd gehaald worden. De leerplannen worden gecontroleerd door een inspectie die de regering inlicht over de school en haar werking.⁸¹

In Vlaanderen is er sprake van drie onderwijsnetten⁸²: het gemeentelijk en provinciaal onderwijs (georganiseerd door de gemeenten en provincies), het vrije onderwijs (waarvan het katholiek onderwijs het grootste deel uitmaakt, maar ook diverse methodescholen zoals Steinerscholen) en het gemeenschapsonderwijs (georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschap). In deze scriptie maak ik geen onderscheid tussen de onderwijsnetten, omdat dat een te uitgebreide analyse vergt. In wat volgt, bespreek ik de algemene organisatie van het Vlaamse onderwijs.

Basisonderwijs⁸³

Het basisonderwijs omvat de kleuterklas en de lagere school. Dit kan gewoon of buitengewoon onderwijs zijn.

Een kind kan vanaf twee jaar en zes maanden naar de kleuterschool gebracht worden. Ze moeten nog niet echt leren (huiswerk maken), maar er wordt bijvoorbeeld wel verwacht dat de kinderen Nederlands spreken, langzaam geïnitieerd worden in wiskunde en lichamelijke opvoeding krijgen.⁸⁴ De groei van het kind moet gestimuleerd worden zodat ze voorbereid zijn om te starten in de lagere school.

Als het kind zes jaar wordt, kan het naar de lagere school gaan. Het is ook vanaf dan dat de leerplicht geldt.⁸⁵ In de lagere school verwacht men dat de kinderen algemene vakken aanleren, zoals Nederlands, wiskunde, muzische vorming, lichamelijke opvoeding en wereldoriëntatie. Daarnaast moeten ze ook

⁷⁸ Zie hiervoor de diverse onderwijsdecreten die ontwikkeld zijn.

⁷⁹ De eindtermen zijn minimumdoelen die een leerling op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes moet bereiken hebben, de ontwikkelingsdoelen zijn de minimumdoelen die men wenselijk acht. Voor meer informatie, zie: Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2007). *Curriculum. Basisonderwijs*. Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/>

⁸⁰ Artikel 45 §1 van het Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

⁸¹ Idem, Artikel 45.

⁸² Kim, T.D. en Pelleriaux, K. (2006). *Equity in education. Thematic review. Country analytical report. Flanders*, p. 10.

⁸³ Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

⁸⁴ Idem, artikelen 5 en 39.

⁸⁵ Wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht.

leergebiedoverschrijdende vakken volgen, zoals “leren leren” en “sociale vaardigheden”. Vanaf het 5^e leerjaar is de school verplicht Franse les te geven.⁸⁶

Het bovenstaande geldt voor het gewoon basisonderwijs. Het buitengewoon basisonderwijs is anders georganiseerd.⁸⁷ Dit komt omdat de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen niet (voldoende) gegarandeerd kan worden in het gewoon basisonderwijs en men dus aangepaste programma's moet voorzien. Buitengewoon basisonderwijs duurt bijvoorbeeld zeven jaar. De kinderen in het buitengewoon onderwijs hebben te maken met diverse problemen, lopende van ernstige leerstoornissen tot (fysieke en mentale) handicaps. Ze worden per type ingedeeld (Type 1 tot Type 8) om hun ontwikkeling zoveel mogelijk te stimuleren.

Als het kind zijn schoolcarrière normaal doorloopt, zal het vanaf zijn twaalfde naar het middelbaar onderwijs gaan.

Middelbaar onderwijs

Het middelbaar of secundair onderwijs is opgesplitst in vier onderwijsvormen⁸⁸: algemeen secundair (ASO), beroepssecundair (BSO), kunstsecundair (KSO) en technisch secundair (TSO) onderwijs. ASO biedt een algemene vorming aan die de leerlingen voorbereidt op hoger onderwijs. Richtingen uit het BSO sluiten sterk aan op de arbeidsmarkt: de scholieren worden klaargestoomd om direct een beroep uit te oefenen als ze de schoolbanken verlaten hebben. In het TSO en KSO staan zowel algemene als meer technische ontwikkeling centraal. Hierdoor hebben deze leerlingen de keuze om door te gaan in het hoger onderwijs of direct werk te zoeken na hun opleiding. KSO heeft als focus kunst, TSO is breder (voeding, verzorging, landbouw, ...).⁸⁹

Er zijn ook drie graden te vinden die telkens twee jaar beslaan. In elke graad blijft basisvorming aanwezig. Vakken zoals Nederlands, wiskunde en geschiedenis komen er aan bod.⁹⁰ Vanaf de tweede graad worden er opties aangeboden zodat elke leerling zich in een bepaalde richting kan specialiseren.⁹¹

Het middelbaar onderwijs biedt zowel voltijds als deeltijds onderwijs aan.⁹² Wanneer leerlingen 16 jaar zijn en in het BSO zitten, dan is het mogelijk dat zij deeltijds les volgen en deeltijds werken.⁹³ De periode dat men geen les volgt en dus werkt, heet de “leertijd”⁹⁴. De leerling moet (zelf) op zoek gaan naar een werkplaats. Als ze die gevonden hebben, dan moeten ze per week vier dagen praktijk doen, gecombineerd met een dag theorie. Iedereen is verplicht tot zijn 18 jaar naar school te gaan.⁹⁵

In totaal duurt het middelbaar onderwijs dus zes jaar (als alles goed verloopt). De leerlingen kunnen beginnen aan het hoger onderwijs. Voor leerlingen uit het BSO en KSO (maar ook TSO) is er de

⁸⁶ Artikelen 40 en 43 van het Decreet basisonderwijs.

⁸⁷ Idem, artikelen 6, 9 en 10.

⁸⁸ Artikel 48 3° van het Decreet betreffende het onderwijs II van 30 juli 1990.

⁸⁹ Kim, T.D. en Pelleriaux, K., *o.c.*, pp. 11 – 12.

⁹⁰ Artikel 53 § 3 en § 4 van het Decreet betreffende het onderwijs II.

⁹¹ Kim, T.D. en Pelleriaux, K., *o.c.*, p. 36. Enkele voorbeelden van specialisaties zijn economie – moderne talen, sociale en technische wetenschappen en houtbewerking.

⁹² Artikel 46 § 1 van het Decreet betreffende het onderwijs II.

⁹³ Kim, T.D. en Pelleriaux, K., *o.c.*, p. 12.

⁹⁴ Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004 - 2009. Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*, pp. 31 - 32.

⁹⁵ Zie artikel 1 van de Wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht.

mogelijkheid te beginnen in een vierde graad, waarin uitsluitend beroepsonderwijs georganiseerd wordt.⁹⁶ Het betreft één – twee – of driejarige specialisatiejaren die de leerlingen onmiddellijk klaarstomen voor een beroep op de arbeidsmarkt.

Er bestaat ook buitengewoon secundair onderwijs voor jongeren tussen 13 en 21 jaar met een handicap, leerstoornis of opvoedingsproblemen.⁹⁷ Hier wordt weerom de onderverdeling gemaakt tussen acht types waartoe de leerling kan behoren. Er zijn vier opleidingsvormen die gevolgd kunnen worden. Per opleidingsvorm streeft men andere doelstellingen na (bijvoorbeeld sociale aanpassing, voorbereiding op beroepsonderwijs en klaar zijn om een beroep uit te oefenen)⁹⁸.

Hoger onderwijs

Hoger onderwijs betreft de hogescholen en universiteiten. Iedereen die zijn secundair onderwijs succesvol heeft afgerond, kan verder studeren aan één van de zes universiteiten of 22 hogescholen in Vlaanderen.⁹⁹ Voor de opleidingen tot arts en tandarts moeten leerlingen eerst een toelatingsexamen afleggen.¹⁰⁰ De universiteiten houden zich bezig met wetenschappelijk onderzoek, maatschappelijke en wetenschappelijke dienstverlening. Hogescholen doen vooral aan projectmatig wetenschappelijk onderzoek en ook aan maatschappelijke dienstverlening.¹⁰¹

In het hoger onderwijs kan een student de volgende graden behalen: (professionele of academische) bachelor, master en doctor.¹⁰² Er bestaat ook de mogelijkheid om een bachelor – na – bachelor en een master – na – master te volgen. Dit zijn de voortgezette opleidingen.¹⁰³ Deze diploma's zouden er voor moeten zorgen dat een pas afgestudeerde een goede baan vindt (de kennis en competenties van de studenten zijn voldoende ontwikkeld).

De financiering van het hoger onderwijs gebeurt door de Vlaamse Gemeenschap. De kosten dekken onder andere uitgaven voor onderzoek, de afbetaling van leningen en de betaling van personeel.¹⁰⁴

3.2. Multiculturalisme in het Vlaamse onderwijs

De analyse die nu volgt, gaat na hoe multiculturalisme aan bod komt in het onderwijs. Dit vormt mijn eerste onderzoeksvraag. Ten eerste zijn de eindtermen hiervoor een bron van informatie. Zij geven weer wat men verwacht van leerlingen wanneer ze afgestudeerd zijn aan het basis – en middelbaar onderwijs. Vooral de vakken waar de leerlingen kennis opdoen over de multiculturele realiteit zijn in dit onderdeel van belang.

⁹⁶ Artikel 50 van het Decreet betreffende het onderwijs II.

⁹⁷ Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming. (2007). *Onderwijsaanbod*. Geraadpleegd op 11/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/bus/default.htm>

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ Zie de artikelen 3 en 4 van het Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen van 4 april 2003. Leerlingen uit het BSO hebben vaak niet de nodige kwalificaties als ze niet tenminste één specialisatiejaar gevolgd hebben. Zie bijvoorbeeld: Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*. LOA - rapport nr. 10, p. 2.

¹⁰⁰ Kim, T.D. en Pelleriaux, K., o.c., p. 14.

¹⁰¹ Artikel 10 van het Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen.

¹⁰² Idem, artikelen 11 en 12.

¹⁰³ NVAO (2007). *Het hoger onderwijsregister*. Geraadpleegd op 04/09/07 op <http://www.hogeronderwijsregister.be/content.php?section=pagina&id=15#BA>

¹⁰⁴ ACOD onderwijs. (2007). *Voorontwerp van decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en universiteiten in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 04/09/07 op <http://www.acodonderwijs.be/doc/financieringHO.pdf> Het nieuwe financieringssysteem zou vanaf 1 januari 2007 moeten ingaan.

Aansluitend behandel ik diverse initiatieven en projecten die opgestart werden om multiculturalisme te promoten. Het Vlaamse onderwijs moet immers open gesteld worden voor iedereen. De aanwezige drempels (kosten, taalbarrières, weinig vertrouwen, ...) dienen weggewerkt te worden zodat elk kind de kans krijgt zich te ontwikkelen. Ik ga na hoe men gelijke kansen wil realiseren. Toch loopt niet alles zoals het hoort. Ik zal enkele problemen bespreken die nog steeds voorkomen, zoals de in – en doorstroom van allochtone jongeren in het onderwijs en, hiermee samenhangend, de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone leerlingen.

3.2.1. Eindtermen: kennis en bewustmaking van de multiculturele realiteit.¹⁰⁵

In dit onderdeel behandel ik enkel het basis – en middelbaar onderwijs. De reden hiervoor is dat studenten in het hoger onderwijs een keuze kunnen maken of ze vakken volgen in verband met diversiteit. Ze kiezen hun studierichting of keuzevakken naargelang hun interesse. Deze mogelijkheid hebben kinderen en jongeren in het basis – en secundair onderwijs niet. Daarenboven verwachten we dat leerlingen die het secundair onderwijs verlaten een goede vorming achter de rug hebben, dat ze weten hoe om te gaan met diversiteit.

Het formele curriculum en de eindtermen zullen hier onderzocht worden. Welke vakken geven een plaats aan de multiculturele realiteit? Wat ik dus probeer na te gaan, is of de leerlingen informatie krijgen over de diversiteit in onze maatschappij. Indien dit wel het geval is, hoe gebeurt dit dan? Bovendien wordt er van de scholieren verwacht dat ze bepaalde kennis bezitten op het einde van het schooljaar. Deze kenniscompetenties worden weerspiegeld in de eindtermen.

Basisonderwijs

De eindtermen die ik hier bespreek, zijn deze voor het gewoon lager onderwijs. In het buitengewoon basisonderwijs heeft niet elk type eindtermen: men werkt vooral met ontwikkelingsdoelen.¹⁰⁶

Uit mijn analyse van de eindtermen van het lager onderwijs kan ik afleiden dat er één vak is in het curriculum dat de leerlingen in contact brengt met diversiteit, namelijk “Wereldoriëntatie”. Het betreft dan enkel het onderdeel Maatschappij.¹⁰⁷ Hier moeten de kinderen leren begrijpen dat er migratiestromen zijn die tot een multiculturele samenleving leiden: er is een diversiteit aan mensen (bijvoorbeeld meerdere huidskleuren), aan groepen (verschillende culturen leven samen) en aan waarden en normen. Er wordt van hen verwacht dat ze weten wat (de oorsprong of basis) is van racisme. Dit vak is belangrijk om het multiculturele gedachtegoed aan te leren. Een leerling heeft kennis nodig over hoe onze maatschappij in elkaar zit, wat er gebeurt, welke problemen er opduiken, wat de voordelen zijn van migratie, wat xenofobie is, ... De nadruk ligt op de beschrijving van de verschillen tussen mensen, culturen, ... zodat de leerlingen zich bewust worden van de aanwezige diversiteit in hun eigen samenleving.

¹⁰⁵ Op de website van de Vlaamse overheid, Dienst Onderwijs en Vorming, staat een heel overzicht van de eindtermen uit het basis – en secundair onderwijs. Zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/default.htm> De informatie uit dit onderdeel is afkomstig van deze website.

¹⁰⁶ Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Buitengewoon basisonderwijs*. Geraadpleegd op 15/07/07 op http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/buitengewoon/buitengewoon_basis/index.htm

¹⁰⁷ Er bestaat ook nog Mens (dat van belang is voor de interculturele vaardigheden en attitudes), Natuur, Technologie, Ruimte, Tijd en Brongebruik. Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Lager onderwijs: eindtermen Wereldoriëntatie*. Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/wereldoriëntatie.htm>

Elke leerling in het lager onderwijs moet de bovenvermelde competenties bezitten. De eindtermen voor “Wereldoriëntatie” zijn immers bindend.¹⁰⁸ Hoe ze worden aangeleerd, verschilt van school tot school. Over de leerplannen en de leermethodes spreekt de Vlaamse overheid zich niet uit.

Middelbaar onderwijs

Voor het secundair onderwijs blijkt dat het vak “Geschiedenis” een centrale rol te spelen. Niet enkel de eigen geschiedenis wordt bestudeerd, maar men bekijkt ook de ontwikkeling van diverse landen over de hele wereld en de onderlinge relaties (vooral vanaf de tweede graad). De leerlingen moeten inzien dat het aanhangen van andere ideologieën, waardestelsels, mentaliteiten, ... leidt tot andere manieren van denken en leven. Ten tweede wordt aangeleerd dat onze westerse periodisering slechts één van de zovele is. De scholieren moeten begrijpen dat onze visie op de wereld en haar geschiedenis niet de enige is. Toch moeten ze wel een begrip als “beschaving” kunnen toepassen op onze en andere samenlevingen. Dit is, mijns inziens, een typisch westers begrip om de werkelijkheid te categoriseren. We hebben een term als beschaving een invulling gegeven, namelijk onze maatschappij, haar waarden en normen, haar instituties, haar organisatie. Aan de hand van deze norm spreken we over andere samenlevingen als minder beschaafd of zelfs primitief.¹⁰⁹

Een opmerking dient gemaakt te worden voor jongeren uit het BSO. Zij hebben niet echt vakken waarin multiculturalisme behandeld wordt (behalve de gebiedoverschrijdende vakken, waarover meer in 3.1.1.). Ze leren vooral dingen aan om zichzelf te kunnen redden in de samenleving, bijvoorbeeld geld beheersen, de belangrijkste instituties leren kennen en maatschappelijk relevante formulieren kunnen invullen.

Tabel 1: Kenniscompetenties in het Vlaamse onderwijs

	Vak
Eindtermen lager onderwijs	<i>Wereldoriëntatie, thema Maatschappij</i>
Bindend	• Sociaal – culturele verschijnselen kennen (diverse groepen met andere waarden en normen, racisme, migratie, ...) • Politieke en juridische verschijnselen begrijpen (Rechten van de Mens, democratie, federaal België, ...)
Eindtermen secundair onderwijs	<i>Geschiedenis</i>
Bindend	• Geschiedenis van de eigen en andere samenlevingen (andere ideologieën, waardestelsels, ...) • Historisch referentiekader (relativiteit)

¹⁰⁸ Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Lager onderwijs: uitgangspunten voor de eindtermen van het lager onderwijs*. Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/uitgangspunten.htm>

¹⁰⁹ Dit hoeft niet slecht bedoeld te zijn, maar mensen moeten zich ervan bewust zijn dat we onszelf op deze manier sneller superieur zullen zien aan anderen. Het is een typisch westerse bril waardoor we kijken als we andere samenlevingen bestuderen en beoordelen. Tijdens de uitzending Tegenlicht “In gesprek met John Gray” van 28/04/08 op de Nederlandse televisie kwam de filosoof John Gray tot een gelijkaardige conclusie.

	van de westerse periodisering en visie) • Rol van België, Vlaanderen in Europese en mondiale context (onderlinge relaties samenlevingen)
--	---

Uit de bovenstaande beschrijving blijkt dat de lessen “Wereldoriëntatie” (voor de lagere school) en “Geschiedenis” (voor het secundair onderwijs) scholieren op de hoogte brengen over de multiculturele samenleving. In de lagere jaren ligt de nadruk nogal sterk op het aanleren dat er verschillen bestaan tussen groepen. Hoe ouder de leerlingen worden, hoe meer ze ook werkelijk hun visie op gebeurtenissen en personen leren nuanceren. Onze manier van kijken naar de wereld is slechts één mogelijke manier.

Dat er slechts twee vakken bestaan om de leerlingen te informeren over de multiculturele realiteit, is vrij pover te noemen. Deze vakken gaan bovendien niet uitsluitend over multiculturalisme en diversiteit; deze thema's zijn er een onderdeel van. Zoals hoger vermeld, zijn de eindtermen voor deze vakken wel bindend, wat ervoor zorgt dat de leerlingen de kennis moeten bezitten. Dit geldt niet voor de eindtermen van de gebiedoverschrijdende vakken. Deze komen later aan bod, bij het onderdeel “Interculturele vaardigheden”.

In wat nu volgt, bespreek ik enkele projecten die georganiseerd zijn door de overheid. Zij zijn opgericht om de diversiteit in de samenleving te weerspiegelen in het onderwijs en om tot gelijke kansen voor elke leerling te komen (zijn niet uitsluitend gericht op migrantenleerlingen).

3.2.2. *Ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen in de onderwijsstructuur*

3.2.2.1. Het GOK – decreet

Met het “Gelijke onderwijskansendecreet” (GOK – decreet) wil de Vlaamse overheid ervoor zorgen dat elk kind optimale leer – en ontwikkelingsmogelijkheden aangereikt krijgt, dat uitsluiting, segregatie en discriminatie vermeden worden en dat de sociale cohesie bevorderd wordt.¹¹⁰ Dit decreet geldt voor het (gewoon en buitengewoon) basis – en secundair onderwijs.¹¹¹

Een eerste belangrijk luik uit het decreet is het inschrijvingsrecht. Elke leerling mag zich inschrijven in de school van zijn of haar keuze.¹¹² Slechts in beperkte gevallen mag de school de inschrijving weigeren of de leerling doorverwijzen.¹¹³ Lokale overlegplatforms (LOP's) zijn opgericht om afspraken te maken over de inschrijvingen. Deze LOP's bestaan uit de directies van de scholen uit het werkingsgebied, vertegenwoordigers van de ouderverenigingen, leerlingenraden, lokale socio – culturele partners, ...¹¹⁴

Een tweede pijler is het zorgbeleid. Elke leerling moet zijn kansen op succes optimaal kunnen benutten. Kansarme leerlingen hebben dus meer begeleiding/zorg nodig dan niet – kansarme leerlingen. Op basis van enkele indicatoren (zoals thuis geen Nederlands spreken en een schoolachterstand van twee jaar

¹¹⁰ Zie artikel I.3 van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen – I van 28 juni 2002.

¹¹¹ Idem, artikel I.2.

¹¹² Idem, artikel III.1.

¹¹³ Voor de voorwaarden, zie heel afdeling 3 van het GOK - decreet. Toch bestaan er scholen die migrantenleerlingen weren door de leerlingen een taalttest te laten afleggen, tolerantiedrempels te hanteren, ... Laquière, M. (2001). *Een echt non - discriminatiebeleid. Een garantie voor de toekomst van onze kinderen*, pp. 12 - 13.

¹¹⁴ Hoofdstuk IV, afdeling 1 van het GOK - decreet.

hebben) wordt een scholier als kansarm gecategoriseerd. Deze indicatoren noemt men “gelijkekansindicatoren”¹¹⁵. Als een school voor het basisonderwijs ten minste 10%¹¹⁶ en voor het secundair onderwijs ten minste 25%¹¹⁷ regelmatige leerlingen telt die aan een of meerdere gelijkekansindicatoren beantwoorden, dan kunnen ze rekenen op extra schooluren en/of extra personeel. De regering zorgt voor de financiële ondersteuning.¹¹⁸ De scholen moeten ook zelf inspanningen leveren om tot meer gelijke kansen te komen: ze moeten vooraf bepaalde doelstellingen nastreven¹¹⁹, bekend maken hoe ze de doelen concreet willen bereiken en uiteindelijk hun beleid evalueren (zelfevaluatie).

De gelijke kansen moeten een richtinggevend beginsel worden voor het schoolbeleid in zijn geheel. Ze moeten tot de schoolcultuur behoren, wat betekent dat ze er een vanzelfsprekend onderdeel van vormen. Een streefdoel is het verkleinen van de bestaande grote verschillen tussen leerlingen van allochtone en autochtone afkomst. Iedereen moet mee kunnen in het onderwijs, ongeacht zijn of haar etnische, sociale of culturele achtergrond.¹²⁰ Elk kind moet immers zijn/haar talenten zo goed mogelijk kunnen ontwikkelen. Leman en Trappers (2007, p. 43 en pp. 46 – 47) wijzen er echter op dat het GOK – decreet te hard de nadruk legt op het wegwerken van leerachterstanden door anderstalige leerlingen Nederlands aan te leren. Het is volgens hen noodzakelijk dat scholieren die een andere moedertaal spreken, deze eerst goed ontwikkelen. Wanneer het kind zijn moedertaal vlot kan spreken en schrijven, dan zal het aanleren van een tweede taal veel gemakkelijker verlopen. Nu hanteert men eerder een assimilatiemodel.¹²¹ Toch heeft de Vlaamse overheid een initiatief genomen om anderstalige kinderen op te vangen in het onderwijs door hen eerst Nederlands te laten leren. Dit zijn de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN).

3.2.2.2. OKAN¹²²

OKAN is een project dat haar wortels heeft in 1991.¹²³ De bedoeling was om migrantenleerlingen, asielzoekers en politieke vluchtelingen in het Vlaamse onderwijs te integreren en hun achterstand weg te werken. Er zijn verschillende criteria waaraan de jongeren moeten voldoen om als anderstalige nieuwkomer beschouwd te worden. Voor het basisonderwijs moeten de kinderen vijf jaar of ouder zijn en thuis geen Nederlands spreken (Nederlands niet als moedertaal hebben). Ze bevinden zich maximaal

¹¹⁵ Idem, artikel VI.1, onderafdeling 1.

¹¹⁶ Idem, artikel VI.3.

¹¹⁷ Idem, artikel VI.12.

¹¹⁸ Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004 – 2009. Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*, p. 20.

¹¹⁹ Deze doelstellingen zijn door de Vlaamse regering opgesteld. Een voorbeeld is de leerlingen – en ouderparticipatie verhogen. Artikel VI.5 GOK – decreet.

¹²⁰ Vandenbroucke, F., o.c., p 8.

¹²¹ Volgens Jan Blommaert en Piet Van Avermaet is dit beleid ook zeer selectief: “Maar wie de kleine lettertjes leest, merkt al gauw dat zowat elke maatregel een traject van taalverwerving vooronderstelt. En men merkt eveneens over wie het gaat: het gaat niet om de geglobaliseerde (grotendeels Nederlandsonkundige) elite in ons land, maar om de arme, werkloze en kansarme migrant. De Japanse baas van Toyota in Brussel, de Zweedse topman van Volvo in Gent, de Navo-generaals en de leden van de Europese Commissie worden in de documenten van Keulen nu aangeduid als ‘arbeidsmigranten’, en aangezien arbeid volgens de minister automatisch integrerend werkt, heeft die elite geen nood aan extra Nederlands.” Jan Blommaert en Piet Van Avermaet. (3 mei 2008). Een foute visie op taal. *De Standaard*. Marino Keulen wijst erop dat deze arbeidsmigranten slechts tijdelijk verblijven in België en dus niet de plicht hebben Nederlands te leren. Marino Keulen (6 mei 2008). Keulen op spokenjacht. *De Standaard*.

¹²² Alles wat in dit onderdeel geschreven werd, heb ik van de volgende website gehaald: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2008). *Onthaal voor anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 20/03/08 op <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/> Wanneer ik extra bronnen raadpleeg, dan vermeld ik deze in een voetnoot.

¹²³ Doorheen de jaren zijn er verschillende wijzigingen ingevoerd die de OKAN moesten verbeteren. Idem.

één jaar in België. Vervolgens moeten ze problemen hebben met het volgen van de lessen, en wel omdat ze niet begrijpen wat er gezegd wordt. Bovendien moeten ze ten hoogste negen maanden ingeschreven zijn in een Nederlandstalige school. Voor het secundair onderwijs gelden dezelfde voorwaarden, behalve de leeftijd. Deze leerlingen moeten tenminste 12 jaar oud zijn en mogen geen 18 jaar zijn bij hun inschrijving.

Wanneer jongeren in een OKAN terecht komen, dan krijgen ze vooral Nederlands aangeleerd zodat ze zich zo snel mogelijk kunnen integreren in het basis – of secundair onderwijs. Zonder een basiskennis van het Nederlands kunnen ze niet begrijpen wat er tijdens andere lessen aan bod komt. Anderstalige kinderen die in het basisonderwijs terecht komen, krijgen voor een deel apart les, terwijl ze op andere tijdstippen in de gewone klassen onderwezen worden. In het secundair onderwijs worden de jongeren volledig in aparte groepen gezet.¹²⁴

Het aantal onthaalleerkrachten kwam in het schooljaar 2005 – 2006 uit op 469 en de meesten hebben een diploma hoger onderwijs van het korte type.¹²⁵ Deze “extra uren – leerkrachten” worden aangeworven voor de begeleiding van de jongeren. Bovendien wordt het hele schoolpersoneel bijgeschoold over intercultureel en taalvaardigheidsonderwijs. Elke school die OKAN aanbiedt, moet een raamplan ontwikkelen waarin de prestaties en vorderingen van de anderstalige leerlingen worden opgevolgd en geëvalueerd. Toch blijkt dat één jaar OKAN meestal niet voldoende is om de leerlingen te integreren in het reguliere onderwijs.¹²⁶ Vooral (semi –)analfabete kinderen en kinderen die geen schoolse instelling hebben, zouden veel problemen kennen. Een gevolg hiervan is dat vele van deze jongeren blijven zitten of moeten doorstromen naar het BSO en buitengewoon onderwijs. Om deze problemen op te vangen, worden ze doorgestuurd naar “schakelklassen”, waar ze verder onderricht worden in het Nederlands. Dit wordt gecombineerd met praktische vakken die hen voorbereiden op technische richtingen in het TSO en BSO. Bovendien wil men de begeleiding van de ex – onthaalleerlingen verder zetten na hun onthaaljaar.

De anderstalige nieuwkomers zijn een zeer diverse groep. In het schooljaar 2004 – 2005 vormden de Marokkanen en Turken de grootste groep in het gewoon voltijds secundair onderwijs. Ze werden gevolgd door Russen en Bulgaren.¹²⁷ Daarenboven vormen deze nieuwe leerlingen ook een diverse groep omdat ze verschillende leeftijden hebben, een andere scholingsgeschiedenis in hun land van herkomst achter de rug hebben en afkomstig zijn uit andere culturele en socio – economische groepen. Van alle Vlaamse provincies vangt de provincie Antwerpen de meeste anderstalige nieuwkomers op.¹²⁸

De Minister van Onderwijs staat achter een dergelijke opvang van anderstalige leerlingen omdat de kennis van één instructietaal de kwaliteit van het onderwijs zal doen stijgen.

“De kennis van de standaardtaal moet vrij grondig zijn, want anders faalt de instructie. Grondige kennis van de taal - psycholinguïsten zullen dat onderschrijven - is nodig voor de ontwikkeling van formele logica bij kinderen. Onderwijzers en leraren weten dat kinderen bij wie de taalontwikkeling stopt, ook op alle andere vlakken moeite hebben om van het aangeboden onderwijs vruchten te plukken. Zonder de grondige kennis van de instructietaal is

¹²⁴ Tot 2001 werden er geen onthaalklassen georganiseerd in het kleuteronderwijs. Vanaf 2001 bestaat deze mogelijkheid wel voor vijfjarige kleuter. Idem.

¹²⁵ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Beleidsuitvoering Secundaire Scholen. (2008). *Rapport onthaalonderwijs 2004 – 2005*, pp. 27 – 28.

¹²⁶ Idem, pp. 30 – 31.

¹²⁷ Idem, p. 9.

¹²⁸ Idem, p. 11.

er geen basis waarop onderwijs in vele andere inhouden met succes kan voortbouwen. Taal is geen onderwijsvak zoals vele andere, maar is een noodzaak voor goed onderwijs op zich. Met andere woorden, als we in Vlaanderen gelijke kansen willen op hoogstaand onderwijs, zijn we verplicht - zelfs los van taalpolitieke overwegingen - om veel aandacht te schenken aan een grondige kennis van het Nederlands. Omdat voor vele kinderen in onze scholen dat Nederlands zich beperkt tot de school, veronderstelt dat een zeer sterk doorgedreven strategie. Dat is de enige weg om een echt gelijkekansenbeleid te realiseren.” Vandenbroucke (2008, p. 18)

Ik ga ermee akkoord dat een goede kennis van het Nederlands noodzakelijk is om te kunnen volgen in het onderwijs. Toch legt de minister de inzichten van andere onderzoekers (dat een goede kennis van de eigen moedertaal een belangrijke basis vormt voor het aanleren van een andere taal) naast zich neer.

Een ander beschikbaar hulpmiddel om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren, is door ze zo vroeg mogelijk te laten beginnen met het onderwijs. Dit is wat men probeert te doen met het project “Jaar van de kleuter”.

3.2.2.3. Jaar van de kleuter

Kinderen moeten zo vroeg mogelijk naar school gestuurd worden. De kleuters zullen beter kunnen volgen in de hogere jaren, de kansen op vertraging worden aanzienlijk verkleind.¹²⁹ Toch zien niet alle ouders er de voordelen van in.¹³⁰ Daarom heeft het Ministerie van Onderwijs en Vorming een project opgestart: “Jaar van de kleuter”.¹³¹

Het doel van dit project is de ouders te sensibiliseren om hun kinderen naar de kleuterschool te sturen. Vooral ouders van kansarme en laaggeschoolde allochtone gezinnen zijn de doelgroep.¹³² In hoofdstuk 1 bleek al dat sommige allochtone gezinnen niet altijd even blij zijn om hun kinderen vroeg naar school te sturen.¹³³ De kleuterpopulatie voor het gewoon onderwijs in het schooljaar 2005 – 2006 toont dit aan: die bestond vooral uit Belgische kleuters.¹³⁴ Slechts 6% van de kleuterpopulatie was van niet – Belgische afkomst. “Jaar van de kleuter” wil de ouders voldoende informeren over wat het kleuteronderwijs precies inhoudt. Op deze manier wordt de drempel om hun kind naar school te brengen verlaagd. Het Ministerie wil bijvoorbeeld kleinere kleuterklassen inrichten, omdat dit aangenamer is voor de kinderen. Hiervoor worden extra kleuteronderwijzers aangeworven (tot 800 nieuwe leerkrachten). Elke scholengemeenschap moet ook een medewerker aanwerven die werkt rond kleuterparticipatie. Deze persoon houdt zich bezig met huisbezoeken, aanwezigheden te controleren, ... Daarenboven krijgen scholen met veel anderstalige en kansarme kleuters extra GOK – uren (zie 3.2.2.1.). Kleuterleid(st)ers die veel anderstalige kleuters in hun klas hebben, krijgen intensieve begeleiding om zo goed mogelijk met de kinderen om te gaan.

¹²⁹ UNICEF. (2002). *Innocenti Report Card Issue No. 4. A league table of educational disadvantage in rich nations*, pp. 24 – 28.

¹³⁰ Omwille van eigen negatieve ervaringen, tegenstrijdige signalen uit de school en omdat ze zelf willen instaan voor de opvoeding van hun kinderen sturen de ouders hun kleuters niet of amper naar de kleuterklas. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Redactie Klasse. (juni 2007). Het jaar van de kleuter. *Klasse voor leerkrachten*, 176, pp. 44 – 45.

¹³¹ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Jaar van de kleuter*. Geraadpleegd op 12/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/jaarvandekleuter/>

¹³² Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Redactie Klasse, o.c., p. 44.

¹³³ Hermans, P. (2004). Contranarratieven van Marokkaanse ouders: een weerwoord op discriminatie, paternalisme en stigmatisering. *Migrantenstudies*, 20 (1), pp. 36 – 53.

¹³⁴ OASeS. (2007). *Basisgegevens armoede en sociale uitsluiting .Onderwijs (versie december 2006)*. Geraadpleegd op 13/09/07 op http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=21965

In totaal maakt de onderwijsminister ongeveer 21 miljoen euro vrij voor het kleuteronderwijs. Dit komt neer op een derde van het extra budget voor alle onderwijsniveaus. Hiermee wil hij de kleuterparticipatie optrekken tot 100%.¹³⁵

Vanaf 1 januari 2008 moeten alle ouders hun kind tenminste één jaar naar de kleuterklas gestuurd hebben alvorens het kan starten in de lagere school.¹³⁶

Ten slotte is er nog een andere stimulans om kinderen op jonge leeftijd naar school te laten gaan: door de ouders financieel te ondersteunen.

3.2.2.4. Kosteloos basisonderwijs en kostenbeheersing in het middelbaar onderwijs¹³⁷

Door de financiële last voor de ouders te verlichten, zorgt men ervoor dat kinderen sneller naar school kunnen gaan (drempel die wegvalt) en dat er meer gelijke kansen ontstaan voor elk kind. Vooral kinderen uit allochtone gezinnen zouden hiervan kunnen profiteren, omdat zij zich vaak in een moeilijke socio – economische situatie bevinden.¹³⁸

Vanaf 1 september 2007 trad de kosteloosheid van het basisonderwijs in werking. Dit betekent dat voor alle middelen die nodig zijn om de eindtermen te bereiken, de ouders niet hoeven te betalen. In figuur 3 in de Bijlagen staan de materialen opgesomd. De school krijgt voor deze middelen telkens 45 euro extra per leerling aangeboden.

Voor activiteiten die het onderwijs aantrekkelijker maken (zoals toneelvoorstellingen en daguitstappen) kunnen de scholen wel een bijdrage vragen aan de ouders. De reden hiervoor is dat deze activiteiten niet noodzakelijk zijn om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te bereiken. De bijdrage mag de maximumfactuur niet overschrijden (20 euro per kleuter en 60 euro per leerling lager onderwijs, geldig vanaf schooljaar 2008 – 2009)¹³⁹.

Voor andere zaken, zoals vervoer en voor – en naschools toezicht, kunnen de scholen zelf bepalen hoeveel ze vragen.¹⁴⁰

Ook de kosten binnen het secundair onderwijs moeten onder controle gehouden worden.¹⁴¹ Voor het TSO en BSO wordt er extra geld vrijgemaakt, want in deze richtingen heeft men vaak dure materialen nodig (bijvoorbeeld messen in de slagersopleiding). Daarnaast moeten de kosten voor de ouders ook onder controle gehouden worden. De belangrijkste wijze waarop dit te bereiken is, zijn de

¹³⁵ DM (29 augustus 2007). 21 miljoen extra voor kleuterklas. *De Morgen*. Geraadpleegd op 03/09/07 op <http://www.demorgen.be/dm/nl/nieuws/belgie/567273>

¹³⁶ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Redactie Klasse, o.c., p. 45.

¹³⁷ Vandenbroucke, F. (2005). *Toespraak onderwijs en kansarmoede (Beringen)*. Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/051214-kansarmoede.htm#kosteloos> Zie ook artikel 27 van het Decreet betreffende het basisonderwijs van 25/02/1997.

¹³⁸ Van Craen, M. en Almaci, M. (2005). De ondervertegenwoordiging van allochtonen in het universitair onderwijs: cijfers, oorzaken en remedies. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 219.

¹³⁹ Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. (11 mei 2007). *Duidelijkheid over schoolkosten in het basisonderwijs. Wat moet kosteloos en welke grenzen zijn er voor andere uitgaven?* Persmededeling. Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0511-kosteloosheid.htm>

¹⁴⁰ OVSG. (2007). *Kosteloos basisonderwijs. Wat verandert er?* Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ovsg.be/content/Nieuws/Kosteloos%20basisonderwijs.html>

¹⁴¹ Vandenbroucke, F. (2005). *Toespraak onderwijs en kansarmoede (Beringen)*. Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/051214-kansarmoede.htm#kosteloos>

studietoelagen.¹⁴²

Hirtt, Nicaise en De Zutter stellen in hun boek “De school van ongelijkheid” (2007, p. 126) dat een goede financiering van het lager onderwijs een belangrijke factor is in het wegwerken van schoolse achterstand. Dit initiatief is dus een goede zet van de Vlaamse regering.

Toch zijn er nog steeds scholen die kansarme leerlingen (bewust of onbewust) weren, bijvoorbeeld door de kosten voor de ouders hoog te houden.¹⁴³

3.2.3. Participatie en schoolprestaties van allochtone leerlingen

In dit onderdeel komen de schoolprestaties van de allochtone leerlingen aan bod. De in –, door – en uitstroom van deze scholieren zal belicht worden. Op deze manier kunnen de diverse initiatieven van de overheid (voor gelijke kansen in het onderwijs) getoetst worden op hun effectiviteit.

Uit het Programme for International Student Assessment (PISA – onderzoek) blijkt dat het onderwijs in Vlaanderen zeer hoge punten scoort in vergelijking met andere landen: de Vlaamse leerlingen zijn zeer goed in wiskunde, probleemoplossend werken, leesvaardigheid en wetenschappelijke literatuur.¹⁴⁴ Maar niet alles verloopt zoals het hoort¹⁴⁵: de democratisering van het onderwijs¹⁴⁶ bereikt voornamelijk kinderen en adolescenten uit de midden - en hoge klassen. Eigenlijk zouden vooral mensen uit de lage sociale klassen (waarin zeer veel allochtone jongeren zich bevinden)¹⁴⁷ van de democratisering moeten kunnen profiteren.¹⁴⁸ De doelgroep wordt met andere woorden niet ten volle bereikt waardoor de kloof tussen de capaciteiten en kennis van hogere en lagere sociale groepen steeds vergroot. Er is een groot verschil tussen de prestaties van allochtone en autochtone leerlingen in het Vlaamse onderwijs. Deze kloof ontstaat al in het basisonderwijs en loopt door naar het secundair en hoger onderwijs.

“*Sociale herkomst bepaalt nog steeds het onderwijsniveau dat iemand bereikt.*” Vandenbroucke (2004, p. 7)

In zijn beleidsnota stelt Vandenbroucke dat sociale afkomst bijvoorbeeld bepaalt of men een hogeschool of universitaire opleiding zal volgen en welke studierichting leerlingen kiezen. Ook Hirtt et benadrukken dit.¹⁴⁹ Maar niet enkel sociale herkomst is belangrijk. De problemen gaan veel dieper:

¹⁴² Idem.

¹⁴³ PL. (17 september 2007). Dure school weert kansarmen. *De Standaard*; Pieter Lesaffer. (17 september 2007). Middelbaar te duur om kosteloos te maken. *De Standaard*.

¹⁴⁴ De resultaten van PISA 2003 worden besproken door De Meyer, I., Pauly, J. en Van de Poele, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003*, pp. 4 - 51.

¹⁴⁵ Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004 - 2009. Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*, p. 7. Dezelfde conclusie wordt getrokken in: Kim, T.D. en Pelleriaux, K. (2006). *Equity in education. Thematic review. Country analytical report. Flanders*, pp. 27 – 28. Zie ook nog: DM. (8 september 2007). Belgisch onderwijs kampioen van ongelijkheid. *De Morgen*, geraadpleegd op 08/09/07 op <http://www.demorgen.be/dm/nl/nieuws/belgie/577481>

¹⁴⁶ Dit is de participatie aan het onderwijs: iedereen heeft toegang tot het onderwijs van zijn of haar keuze, ongeacht zijn of haar afkomst. Vandenbroucke, F., o.c., p. 7.

¹⁴⁷ Van Craen, M. en Almaci, M. (2005). De ondervertegenwoordiging van allochtonen in het universitair onderwijs: cijfers, oorzaken en remedies. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 219.

¹⁴⁸ Dit fenomeen heet het Mattheüseffect. Maatregelen die men neemt om kansarmen te ondersteunen, zorgen vooral voor voordelen bij de hogere klassen. Toch hebben deze laatsten die maatregelen veel minder nodig. Men bereikt de echte doelgroep dus amper of niet. Bouverne – De Bie, M. (2004 - 2005). *Sociale agogiek*. Syllabustekst, p. 124.

¹⁴⁹ Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*, pp. 22 – 23, p. 41, p.46, p. 60, ... om slechts

“De hoge kwaliteit van het Vlaamse onderwijs komt tot stand in een onderwijsbestel dat via complexe mechanismen zélf stelselmatige sociale selectie veroorzaakt.” Vandenbroucke (2004, p. 7)

Zwakke leerlingen stuurt men bijvoorbeeld te snel naar het buitengewoon onderwijs, waardoor hun kansen op een hogere opleiding sterk verkleinen (dit is het “watervaleffect”¹⁵⁰). Vaak komen ze te laag gekwalificeerd op de arbeidsmarkt terecht, hoewel deze kinderen waarschijnlijk veel meer capaciteiten bezitten dan men doorgaans aanneemt.

Veel jongeren hebben dus een ongelijke start (omwille van economische, sociale en culturele ongelijkheden), wat leidt tot ongelijke uitkomsten als ze afstuderen.¹⁵¹

Deze bevindingen kunnen worden samengevat als volgt: de oorzaken voor de prestatiekloof tussen allochtone en autochtone leerlingen is in de eerste plaats te wijten aan sociaal – economische factoren, dan aan het watervaleffect en in mindere mate aan taalachterstand.¹⁵² Dit is een zeer bekende kwestie, die ik graag dieper zou willen onderzoeken. Ik richt me hier vooral op de in – en doorstroom van allochtone kinderen en jongeren in het onderwijs.

De onderzoeken die ik geraadpleegd heb, vermelden allemaal de term “allochtoon” of “migrantenjongeren”. De invulling van deze begrippen verschilt echter van onderzoek tot onderzoek. Ik zal telkens in een voetnoot vermelden welke definitie men gehanteerd heeft.

Onderwijs is een belangrijk middel om allochtonen te integreren in onze maatschappij. Volgens Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007, p. 9) is het onderwijs *“potentieel de krachtigste hefboom voor sociale participatie van achtergestelde groepen.”* Toch blijkt uit diverse onderzoeken dat er moeilijkheden ontstaat in de instroom, doorstroom en uitstroom van allochtone studenten in het Vlaamse onderwijs.

Kleuteronderwijs

Zoals hierboven reeds beschreven werd, kan een kind vanaf zijn twee en half jaar naar school gaan. Hoe vroeger het begint met de kleuterschool, hoe beter het zou kunnen functioneren in de volgende jaren. Het kind weet hoe het zich moet gedragen, wat van hem of haar verwacht wordt in de klas, ... omdat het zijn eerste schoolse socialisatie al achter de rug heeft.¹⁵³

Groenez, Van den Brande en Nicaise (2003, p. 112)¹⁵⁴ zien dat het in deze fase al verkeerd loopt: mensen uit lagere sociale klassen (waar allochtone gezinnen vaak toe behoren¹⁵⁵) sturen hun kinderen

enkele pagina's te vermelden.

¹⁵⁰ Leman, J. en Trappers, A. (2007). Allochtone leerlingen en secundair onderwijs: sociale cohesie, cultuurrepect en gelijke kansen, p. 40. De leerlingen beginnen in een hoge richting, maar worden naar lagere richtingen doorverwezen omdat ze niet goed kunnen volgen. Het is erg moeilijk (praktisch onmogelijk) om van een lager niveau naar een hoger niveau op te klimmen. Enkel België, Duitsland en Zwitserland kennen dit systeem. Dit zijn ook de enige landen waar een zeer grote kloof bestaat tussen de prestaties van allochtone versus autochtone leerlingen.

¹⁵¹ Vandenbroucke, F., o.c., p. 68.

¹⁵² Volgens Verschuereen concentreert men zich echter te vaak op taalproblemen bij allochtone jongeren. Verschuereen, J. (2007). Diversiteit als sleutel, p. 30.

¹⁵³ Hermans, D. en Opdenakker, M. – C. (2005). Allochtonen in het basis – en secundair onderwijs in Vlaanderen. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 188.

¹⁵⁴ Migrantenjongeren zijn in dit onderzoek jongeren met een niet – Belgische nationaliteit.

¹⁵⁵ Idem, p. 194. En ook: Van Craen, M. en Almaci, M., o.c., p. 219.

dikwijls op latere leeftijd naar school waardoor ze sneller moeten blijven zitten. De cijfers uit het onderzoek van Hermans en Opdenakker (2005, p. 188)¹⁵⁶ ondersteunen deze bevinding. Meer dan 20% van de driejarige kinderen uit gezinnen van Maghrebijnse afkomst bijvoorbeeld gaat niet naar de kleuterklas, vergeleken met slechts 5% van de West – Europese driejarigen. Ook voor vier – en vijfjarigen bestaat dit verschil. Vandenbroucke wijst er in zijn beleidsnota (2004, p. 69) nog eens duidelijk op dat wanneer de kleuters een achterstand hebben opgelopen, ze die bij het einde van de kleuterschool niet hebben weggewerkt. Hermans en Opdenakker (2003, p. 198) bevestigen ook deze stelling: hun cijfers wijzen erop dat 6% van de Maghrebijnse kleuters in de derde kleuterklas vertraging heeft opgelopen, tegenover slechts 2,6% van de West – Europese kleuters. Het gevolg is dat de allochtone kleuters sneller naar het buitengewoon onderwijs gestuurd worden.¹⁵⁷ Deze ongelijkheid zet zich verder door in de volgende schooljaren.

Toch dient er een opmerking gemaakt te worden bij deze bevindingen: het is niet de factor etniciteit die belangrijk is bij de vertraging van de kleuters, wel de scholingsgraad van de ouders en of ze een beroep hebben.¹⁵⁸ Als men voor deze laatste twee variabelen vergelijkt tussen kinderen van niet – westerse en westerse afkomst uit lagere sociale klassen, dan vindt men geen significante verschillen tussen beide groepen. Mensen met eenzelfde socio – economische status (hierna SES) maar verschillende afkomst of cultuur lijken met andere woorden meer op elkaar dan mensen uit eenzelfde cultuur met een verschillende SES.¹⁵⁹ Een andere invloed op vertraging is het geslacht van het kind: jongens lopen sneller en meer vertraging op dan meisjes (en dit tijdens hun hele schoolcarrière).¹⁶⁰ Bovendien, zoals ook al bleek uit het onderzoek van Hermans (2004, pp. 36 – 53), zien veel Marokkaanse ouders niet in waarom ze hun kinderen al zo vroeg naar school moeten sturen. De moeders werken vaak niet en besteden hun tijd aan onder andere de opvoeding van hun kinderen. Ze geloven dat zij de kinderen beter kunnen aanleren wat ze behoren te doen, welke waarden belangrijk zijn, ... Hoewel de bedoelingen van de moeders niet slecht zijn, hebben ze wel negatieve gevolgen voor de schoolcarrière van hun kinderen. Ten slotte zou ook de gezinssituatie een belangrijke variabele zijn in het oplopen van vertraging.¹⁶¹ Kinderen uit eenoudergezinnen lijken slechter te presteren op school dan kinderen met twee ouders. Een belangrijke reden is dat de alleenstaande ouder vaak over minder financiële middelen beschikt en minder tijd heeft om het kind te ondersteunen in zijn of haar schoolwerk. Verder onderzoek zou de invloed van deze factor echter dieper moeten analyseren.

Lagere school

In het eerste jaar van het lager onderwijs loopt 9,33% van de Belgische leerlingen vertraging op, vergeleken met 26,44% van de allochtone leerlingen.¹⁶² Andere cijfers spreken over 5% van de Belgen

¹⁵⁶ Voor de aanwezigheid van allochtonen in het onderwijs gebruiken zij de volgende definitie: allochtonen zijn jongeren met een niet – Belgische nationaliteit. Voor de doorstroming maakt men ook gebruik van het criterium taal die thuis gesproken wordt. Zij die thuis geen Nederlands spreken, zijn dan allochtonen.

¹⁵⁷ Enkel in de kleuterschool is het aandeel allochtone kinderen in het gewoon onderwijs groter dan in het buitengewoon onderwijs. Vanaf de lagere school is het omgekeerde waar. Deze informatie is afkomstig van de databank “Armoede en Sociale Uitsluiting 2006” van OASeS. Zie: OASeS. (2007). *Basisgegevens Armoede en Sociale Uitsluiting. Onderwijs (versie december 2006)*. Geraadpleegd op 13/08/07 op http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=21965

¹⁵⁸ Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I. (2003). Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de panelstudie van Belgische huishoudens. *Over Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 1 – 2, p. 112. Zie ook: Kim, T.D. en Pelleriaux, K., o.c., p. 29.

¹⁵⁹ Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*, p. 39 en ook UNICEF. (2002). *Innocenti Report Card Issue No. 4. A league table of educational disadvantage in rich nations*, pp. 20 – 21.

¹⁶⁰ Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I., o.c., p. 115.

¹⁶¹ Idem, p. 115.

¹⁶² Kim, T.D. en Pelleriaux, K. (2006). *Equity in education. Thematic review. Country analytical report. Flanders*, p. 39. Zij definiëren allochtone leerlingen als jongeren die niet de Belgische nationaliteit bezitten.

versus 12% van de allochtonen die blijven zitten.¹⁶³ Kim en Pelleriaux (2006, p. 39) vermelden ook dat in het zesde leerjaar 8,89% van de niet – Belgische leerlingen al twee jaar achterloopt, terwijl dit aantal voor de Belgische leerlingen slechts 0,48% bedraagt. De doorstroming van niet – Belgische scholieren in de lagere school verloopt dus niet zoals het hoort. Hoe is dit mogelijk?

Dezelfde factoren als in het kleuteronderwijs spelen een rol. De SES van de ouders, de gezinssituatie en het geslacht¹⁶⁴ van het kind doen de opgelopen achterstand nog vergroten. Ook hier heeft etniciteit weer geen invloed.

Toch blijkt uit onderzoek van Hermans en Opdenakker (2005, p. 198) dat in de laatste tien jaar het aandeel van allochtone leerlingen in het buitengewoon onderwijs licht gedaald is en voor Belgen gestegen is. Een verklaring hiervoor is volgens de onderzoekers dat de vreemdelingenpopulatie van samenstelling veranderd is: tijdens de jaren '90 kwamen de migranten vooral uit ex – Sovjetstaten, andere landen van Oost – Europa en Azië. Tegelijkertijd nam het aantal allochtonen die de Belgische nationaliteit kregen (vooral Turken en Marokkanen) toe.

Door de opgelopen vertraging starten Vlaamse en allochtone leerlingen vanuit een verschillende positie aan het secundair onderwijs.

Secundair onderwijs

Kinderen met hoog opgeleide ouders komen meestal terecht in het ASO, terwijl kinderen met laag opgeleide ouders vooral BSO volgen.¹⁶⁵ Hirtt et al. (2007, pp. 22 – 23) durven zelfs te stellen dat het ASO een school voor rijke mensen is, terwijl het BSO een school voor de armen is.¹⁶⁶ In het TSO is er een evenredige aanwezigheid van allochtone en Vlaamse leerlingen. Een diepere analyse van de studierichtingen die men volgt in TSO toont aan dat allochtonen oververtegenwoordigd zijn in de richtingen zoals autotechnieken, elektronica en handel. In het BSO zijn dit bijvoorbeeld verkoop, kantooradministratie, sanitaire installatie en haartooi.¹⁶⁷

Etnisch – culturele afkomst speelt vanaf het secundair onderwijs wel een belangrijke rol: niet – westerse leerlingen worden vaker doorverwezen naar het BSO.¹⁶⁸ Wanneer ze wel in het ASO beginnen, dan eindigen ze meestal in het BSO of TSO. Slechts een klein percentage beëindigt zijn/haar schoolcarrière werkelijk in het ASO. In figuur 4 in de Bijlagen staan de resultaten weergegeven. Dit is een mooie illustratie van het “watervaleffect”: de leerlingen beginnen in een hoge richting, maar worden doorheen de jaren naar lagere richtingen doorverwezen omdat ze niet goed kunnen volgen.¹⁶⁹

¹⁶³ Hermans, D. en Opdenakker, M. – C. Allochtonen in het basis – en secundair onderwijs in Vlaanderen. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 190.

¹⁶⁴ Jongens hebben tot tien keer meer kans om naar het buitengewoon onderwijs gestuurd te worden dan meisjes. Zie Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I., o.c., p. 113.

¹⁶⁵ Idem, p. 113. Zie ook Elchardus, M. (ed.). (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*, pp. 175 – 177.

¹⁶⁶ Ook Elchardus et al. komen tot een dergelijk besluit. Elchardus et al. (1999). Een nieuwe tegencultuur. Over de verschillen tussen de jongeren uit het algemeen vormend, het technisch en het beroepsonderwijs, p. 173.

¹⁶⁷ De Meester, K. en Mahieu, P. (2000). ONSTUIMIG. Verkennend onderzoek naar de participatie van allochtone studenten in de derde graad van het secundair onderwijs en het hogescholenonderwijs. *Over Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, p. 149. Zij definiëren niet expliciet wat een allochtone leerling is, maar uit wat ze schrijven kan ik afleiden dat het ook hier gaat om jongeren met een andere nationaliteit dan de Belgische.

¹⁶⁸ Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I., o.c., p. 115.

¹⁶⁹ Dit is eigenlijk een zeer merkwaardig systeem. Wanneer leerlingen de normen niet halen, dan worden ze naar richtingen gestuurd waar ze minder hard hun best moeten doen om de doelen te halen. Men gaat leerlingen die niet goed zijn in een bepaald vak (bijvoorbeeld Frans) niet extra helpen. Integendeel, in hun nieuwe richting liggen de verwachtingen ten aanzien

Hun eindpositie wordt volgens Hermans en Opdenakker (2005, p. 198) veroorzaakt door de SES van het gezin en hun afkomst. Als men leerlingen met eenzelfde intelligentie en prestatie(motivatie) vergelijkt, dan is geen verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen met een lage SES wat hun eindpositie in het secundair onderwijs betreft. Allochtonen met een hoge SES bereiken wel een lagere eindpositie dan autochtonen met een hoge SES. Etniciteit en SES oefenen dus afzonderlijk een invloed uit. Beide onderzoekers (2005, p. 191) wijzen er ook op dat allochtone leerlingen vaker doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs: hun aandeel is de laatste 20 jaar sterk gestegen. De cijfers van OASeS tonen dit aan.¹⁷⁰ In het schooljaar 2005 – 2006 volgde bijna 7% van alle leerlingen van vreemde origine buitengewoon secundair onderwijs. Bij de Belgische leerlingen bedroeg dit ongeveer 3,7%. Deze cijfers verbergen echter de allochtone leerlingen die de Belgische nationaliteit hebben. Deze jongeren zouden ervoor kunnen zorgen dat het cijfer op 3,7% ligt, terwijl het zonder hen waarschijnlijk lager zou zijn.¹⁷¹

De vertraging die leerlingen oplopen, is te wijten aan de vroegere vertraging, het geslacht en hun afkomst.¹⁷² Jongens lopen meer vertraging op dan meisjes, allochtonen meer dan autochtonen. In figuur 5 staan de gegevens van leerlingen die vertraging hebben opgelopen in het zesde middelbaar.

Door de achterstand en de lage opleidingsniveaus zetten allochtone leerlingen minder snel de stap naar het hoger onderwijs. In figuur 6 in de Bijlagen staat een overzicht van de doorstroming van secundair onderwijs naar hoger onderwijs, bekeken per variabele.

Hoger onderwijs

Leerlingen met een niet – Belgische nationaliteit zijn ondervertegenwoordigd aan de hogescholen en universiteiten. Voor het schooljaar 2005 – 2006 bedroeg hun aantal in de hogescholen 3% (in gehele getallen uitgedrukt, zijn er slecht 3169 leerlingen met een niet – Belgische nationaliteit aan de hogescholen te vinden); aan de universiteiten bedroeg hun aantal 8,8%.¹⁷³

In het algemeen ziet men dat de meeste allochtone jongeren die doorstromen naar het hoger onderwijs, vaak een opleiding van het korte type op de hogeschool verkiezen.¹⁷⁴ Bij migrantenjongeren haalt uiteindelijk slechts één jongere op zes een diploma hoger onderwijs. Dit is veel lager dan het Vlaamse gemiddelde (een op twee) en dan kinderen van hooggeschoolden (vier op vijf).

Ook De Meester en Mahieu (2000, p. 149) komen tot deze conclusies. Slechts 1,9% van de eerstejaarsstudenten aan de hogescholen in Vlaanderen is van allochtone afkomst. Iets meer dan de helft van hen zijn meisjes (58,7%). De meeste van deze studenten zijn afkomstig uit het ASO. Vooral gezondheidszorg, handelswetenschappen en taalkunde hebben (relatief) grotere aantallen allochtone studenten.

van deze leerlingen veel lager. Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De School van ongelijkheid*, p. 112.

¹⁷⁰ OASeS. (2007). *Basisgegevens armoede en sociale uitsluiting .Onderwijs (versie december 2006)*. Geraadpleegd op 13/09/07 op http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=21965

¹⁷¹ Dit is wat ik uit de informatie naast de tabellen kan afleiden.

¹⁷² Hermans, D. en Opdenakker, M. – C., o.c., p. 199.

¹⁷³ OASeS. (2007). *Basisgegevens armoede en sociale uitsluiting .Onderwijs (versie december 2006)*. Geraadpleegd op 13/09/07 op http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=21965 In gehele getallen uitgedrukt, zijn er slecht 3169 leerlingen met een niet – Belgische nationaliteit ingeschreven aan de hogescholen en 6606 aan de universiteit. Ik weet echter niet of men hier ook Erasmus – studenten bij rekent.

¹⁷⁴ Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I., o.c., p. 114.

Van Craen en Almaci (2005, pp. 209 – 228)¹⁷⁵ hebben het aandeel allochtone in het universitair onderwijs onderzocht. Hiervoor analyseerden ze de studentenaantallen aan de Universiteit Hasselt, de Vrije Universiteit Brussel en de Universiteit Antwerpen. Hun resultaten liegen er niet om: er is een sterke ondervertegenwoordiging van allochtonen aan de Vlaamse universiteiten.¹⁷⁶ Daarenboven blijkt de doorstroom ook problematisch te zijn: het aantal geslaagde allochtonen ligt veel lager dan het aantal geslaagde Vlaamse studenten. Figuren 7 en 8 tonen de slaagcijfers voor de drie universiteiten. De auteurs zoeken redenen voor de kleine aantallen allochtone studenten. Volgens hen heeft dit verschillende oorzaken, met name weinig ondersteuning door de ouders, te hoge studiekosten, slechte begeleiding van de studiekeuze, het imago van de universiteit en toelatingsexamens.¹⁷⁷ Dit zijn factoren waar zeker oplossingen voor te vinden zijn. In gesprekken met de studenten zelf kwamen nog andere struikelblokken aan het licht. Zo blijkt taalbeheersing een groot probleem te zijn. Ook het feit dat er weinig diversiteit in het universitaire personeel te vinden is, vormt een hindernis voor veel allochtone studenten.¹⁷⁸

De bovenstaande cijfers zijn op zijn minst zorgelijk te noemen. Het onderwijs lijkt zelf deze sociale ongelijkheid te reproduceren:

“Kinderen van rijk en arm komen samen de school binnen, en ze gaan langs verschillende poorten weer naar buiten: de ene poort verleent toegang tot de elitestudierichtingen aan de universiteit, de andere leidt rechtstreeks naar de arbeidsmarkt, of naar een kwalificatierichting van korte duur.” Hirt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007, p. 51).

Er dienen oplossingen gezocht te worden, zeker voor beïnvloedbare factoren als SES, de leeftijd om een kind naar school te sturen, de opgelopen vertragingen, gezinssituatie, taalbeheersing, ... Elk kind heeft recht om een diploma naar zijn of haar mogelijkheden te behalen.¹⁷⁹ De inzet en capaciteiten van de leerlingen zelf moet de bepalende factor zijn in het wel of niet slagen op school.

De overheid neemt wel degelijk maatregelen om deze achterstand weg te nemen, maar zij zijn vrij recent en hun uitwerking op lange termijn zal nog moeten blijken.

Naast multiculturalisme vormt interculturalisme een tweede peiler in mijn masterproef. Voor interculturalisme wordt ten eerste het formele curriculum met de eindtermen behandeld. Het formele curriculum heeft minder invloed op de attitudes en waarden van de leerlingen dan men aanneemt¹⁸⁰, maar dit betekent geenszins dat het niet belangrijk is. Het formele curriculum vormt bijvoorbeeld het kader waarin de leraren hun lessen kunnen organiseren. Het stelt duidelijke doelen vast die gehaald moeten worden, waardoor de inhoud van de lessen niet volledig afhankelijk wordt van het engagement en de interesses van de leerkracht. Ze maken de leerlingen bewust van de multiculturele realiteit, brengen hen de nodige kennis bij. Toch is kennis alleen niet voldoende om respectvol en tolerant om te gaan met anderen en een constructieve houding te ontwikkelen tegenover diversiteit. Hier kunnen de leergebiedoverschrijdende vakken dan weer een handje toesteken.

¹⁷⁵ Allochtone studenten zijn studenten die in België wonen, maar waarvan de voor – en achternaam duidelijk verwijzen naar een niet – Belgische afkomst. Ook studenten met een andere nationaliteit vallen onder deze categorie.

¹⁷⁶ Dit is geen onverwacht fenomeen als de bespreking van het basis – en secundair onderwijs in acht genomen wordt.

¹⁷⁷ Van Craen, M. en Almaci, M. (2005). De ondervertegenwoordiging van allochtonen in het universitair onderwijs: cijfers, oorzaken en remedies. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, pp. 219 – 220.

¹⁷⁸ Idem, pp. 220 – 221.

¹⁷⁹ Rector Vervenne van de KULeuven verklaart in De Morgen dat hij het aantal allochtone studenten aan zijn universiteit sterk wil doen toenemen. Kim Herbots. (25 september 2007). KULeuven pleit voor meer allochtonen op universiteit. *De Morgen*.

¹⁸⁰ Zie het deeltje “Interculturele educatie” uit Hoofdstuk 1.

Ten tweede komt nu ook het verborgen curriculum aan bod. Zo mag de invloed van leerkrachten bijvoorbeeld niet onderschat worden in de vorming van een attitude ten aanzien van diversiteit. Zij moeten hun leerlingen immers aanleren hoe om te gaan met diversiteit. Daarenboven fungeren ze als rolmodel voor de jongeren, geven ze hun eigen waarden door, ...¹⁸¹ In Vlaanderen is een project opgestart om toekomstige leerkrachten in te wijden in en te leren omgaan met onze multiculturele samenleving: “Week van de diversiteit”. Dit project heeft dus betrekking op mijn tweede onderzoeksvraag, namelijk hoe interculturele attitudes gestimuleerd worden bij leerlingen.

3.3. Interculturele vaardigheden en attitudes

3.3.1. Eindtermen: houding tegenover en omgaan met de multiculturele realiteit

De bespreking van de eindtermen in dit onderdeel gaat niet over kenniscompetenties zoals dat in het onderdeel “Multiculturalisme in het Vlaamse onderwijs” wel het geval was. Hier ligt de nadruk op praktische competenties die de leerlingen dienen te ontwikkelen, het “kunnen” (eerder dan het “kennen”).

Het schoolcurriculum bevat zowel vakken met bindende en niet bindende eindtermen.¹⁸² Uit mijn analyse van het schoolcurriculum blijkt dat de meeste vakken voor het inoefenen van interculturele vaardigheden onder de tweede groep vallen.

Basisonderwijs

Het belangrijkste vak voor het lager onderwijs in verband met interculturele vaardigheden is “Sociale vaardigheden”. De kinderen leren samenwerken met anderen (uit diverse etnische of sociale groepen, van het andere geslacht, ...). Ze ontwikkelen een houding tegenover diversiteit: speelt het bijvoorbeeld een rol of de persoon waarmee ik spreek een vrouw, migrant, homoseksuel, gelovig, ... is of zijn dit onbelangrijke factoren? Ze moeten dus niet enkel leren hoe onze huidige maatschappij eruit ziet; er wordt ook van hen verwacht dat ze goed kunnen functioneren. Om sociale vaardigheden aan te leren, moet men in contact treden met anderen. Sociale capaciteiten ontwikkelen zich enkel door te oefenen. Het dynamische aspect van intercultureelisme treedt dus op de voorgrond.

Het vak “Wereldoriëntatie” duikt hier ook op. Deze keer betreft het het onderdeel Mens. De leerlingen moeten zichzelf leren kennen (gevoelens, gedragingen) en kunnen deze op een juiste wijze uitdrukken. Wanneer ze in contact komen met anderen, zijn ze bereid hun gedrag aan te passen. Bij problemen moeten ze geweldloze oplossingen kunnen zoeken. Ze kennen de onuitgesproken regels van interactie in groepen en houden zich eraan.

Middelbaar onderwijs

Ook hier maak ik geen onderverdeling volgens de verschillende niveaus omdat de eindtermen niet erg van elkaar verschillen.

Op elk niveau vindt men de volgende leergebiedoverschrijdende vakken terug: “Leren leren”, “Sociale

¹⁸¹ Zie Hoofdstuk 1.

¹⁸² Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Lager onderwijs: uitgangspunten voor de eindtermen van het lager onderwijs*. Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/uitgangspunten.htm>

vaardigheden” en “Opvoeden tot burgerzin”. Hoe deze vakken geïntegreerd worden in het curriculum, verschilt van school tot school. Telkens dienen deze vakken in samenhang gezien te worden met andere vakken (zoals geschiedenis, aardrijkskunde, ...).¹⁸³

Het vak “Leren leren” komt voor in de eerste graad, maar is vooral belangrijk in de tweede en derde graad. Vanaf dit moment leren de leerlingen namelijk keuzes maken en verantwoordelijkheid opnemen voor deze keuzes (dit gaat verder dan informatie op een juiste manier verwerken en reproduceren).¹⁸⁴ Ze dienen inzicht te ontwikkelen over de mogelijke gevolgen van hun keuzes op hun omgeving. Concreet betekent dit dat ze hun eigen interesses, waarden, ideeën, ... kunnen verwoorden. Ze kunnen bijvoorbeeld een standpunt innemen tegenover bepaalde maatschappelijke thema’s. De vaardigheden die de leerlingen in dit vak verwerven, bevorderen de ontwikkeling van een open, constructieve en positieve houding. Het betreft geen specifieke focus op omgaan met diversiteit of iets dergelijks, wel algemene vaardigheden.

Het vak “Sociale vaardigheden” moet de scholieren aanleren hoe ze goed kunnen functioneren in het leven. Men leert algemene omgangsvormen aan, duidelijk te communiceren en te interageren met anderen. Ook moeten ze sterke en positieve relaties kunnen opbouwen en behouden.¹⁸⁵ Problemen in een groep moeten opgelost kunnen worden en de leerlingen dienen respect te ontwikkelen ten aanzien van anderen. Een concreet voorbeeld van “Sociale vaardigheden” is dat de leerling constructief moet kunnen deelnemen aan groepsdiscussies. Dit betekent dat anderen een verschillende mening mogen hebben, dat ze daarom niet slecht zijn. De leerling moet hiervoor respect kunnen tonen.¹⁸⁶

In het vak “Opvoeden tot burgerzin” worden de scholieren in contact gebracht met drie gebieden uit het maatschappelijke veld, namelijk het politieke en juridische veld, het sociaal – economisch veld en sociaal – culturele veld.¹⁸⁷ Ze leren bijvoorbeeld de politieke en juridische instellingen en hun organisatie kennen, ze worden ingelicht over de werking van de media en er is aandacht voor de organisatie van handel en arbeid. Mensenrechten, democratie, actief burgerschap, ... zijn thema’s die aan bod komen.

De meeste van deze vakken zijn anders voor jongeren uit het BSO. Zij moeten vooral het welzijn van anderen kunnen respecteren en ze in staat zijn om goed in groepen te kunnen werken. Dit betekent dat ze moeten kunnen communiceren, problemen oplossen en onbevooroordeeld zijn (vaardigheden die democratisch samenleven mogelijk maken). Veel meer aandacht aan interculturele vaardigheden wordt er niet besteedt.

¹⁸³ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (2002). *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*, p. 17

¹⁸⁴ Idem, p. 27.

¹⁸⁵ Idem, pp. 53 – 54.

¹⁸⁶ Idem, p. 55.

¹⁸⁷ Idem, pp. 83 – 84.

Tabel 2: Praktische competenties in het Vlaamse onderwijs

	Vak
Eindtermen lager onderwijs	<i>Wereldoriëntatie</i>
Bindend	• Ik en mezelf (zelfvertrouwen, gevoelens, invloed van de situatie) • Ik en de ander (gedrag willen aanpassen, nieuwe omgangswijzen, geweldloze oplossing voor conflicten, ...) • Ik en de anderen in groep (ongeschreven regels van interactie)
	<i>Sociale vaardigheden</i>
Niet bindend	• Relatiewijzen (respect, waardering voor anderen) • Samenwerking (kunnen functioneren in een heterogene omgeving/groep)
Eindtermen secundair onderwijs	<i>Leren leren</i>
Niet bindend	• Keuzebekwaamheid (zelfkennis, verantwoordelijkheid) • Informatieverwerving en verwerking (kritisch zijn, oplossingen evalueren, ...)
	<i>Sociale vaardigheden</i>
Niet bindend	• Relationale veelzijdigheid (verschillende soorten relaties aangaan, ...) • Communicatie (duidelijk, onbevooroordeeld, ...) • Werken in groep (netwerken, eigen belangen en die van anderen, ...) • Overleg (conflicten constructief kunnen oplossen)
	<i>Opvoeden tot burgerzin</i>
Niet bindend	• Democratie (organisatie en rol van raden, parlement, ...) • Wereldburgerschap (rol internationale instellingen, globalisering, internationale samenwerking, ...)

Er zijn meer vakken voor het stimuleren van interculturele vaardigheden bij leerlingen dan vakken die kennis bijbrengen over de multiculturele samenleving. Spijtig genoeg zijn de meeste eindtermen voor deze gebiedoverschrijdende vakken niet bindend, wat er voor zou kunnen zorgen dat ze minder snel nagestreefd worden. De overheid geeft volgens mij zo de indruk dat deze vakken niet echt belangrijk zijn, wat natuurlijk niet het geval is. Elk persoon moet interculturele vaardigheden ontwikkelen, zeker wanneer men zich in een heterogene samenleving bevindt (wat België is). Men is nu volledig afhankelijk van het vak “Wereldoriëntatie” waarin dan enkel het onderdeel Mens plaats geeft aan interculturele vorming.

Interculturele vaardigheden kunnen alleen gestimuleerd worden als de leerkrachten deze zelf bezitten. Zij moeten de juiste attitudes kunnen overbrengen aan hun leerlingen. Het project “Week van de diversiteit” richt zich op deze leerkrachten.

3.3.2. Week van de diversiteit

Het project “Week van de diversiteit” bestaat al sinds 2002, maar wordt elk jaar een beetje aangepast.¹⁸⁸ Vandaag heeft men “Week van” weggelaten, omdat het project het hele schooljaar duurt.

Om toekomstige leerkrachten te leren omgaan met diversiteit, moet men ze aanleren hoe een krachtige leeromgeving op te zetten. De Minister van Onderwijs heeft verschillende lerarenopleiders samengebracht om na te denken over hoe de huidige lerarenopleiding eruit ziet en eventueel verbeterd kan worden. Uit hun debatten, discussies, voorstellen, ... is de volgende map opgesteld: *“Diverse lectoren...diverse studenten? Sluitstuk van een jaar nadenken met lectoren en organisaties over diversiteit in de lerarenopleiding.”*¹⁸⁹ Hierin staat hoe het gesteld is met de lerarenopleiding, wat er fout gaat, wat er moet veranderen, ... Het doel is te komen tot een inclusieve maatschappij¹⁹⁰. De doelgroep is groter dan mensen van allochtone afkomst:

“Het project Diversiteit haakt in op de problematieken waarrond het Vlaamse gelijkekansenbeleid opgebouwd is: gender, etniciteit, seksuele geaardheid, handicap/functiebeperkingen en leeftijd. Daar bovenop opteren we er uitdrukkelijk voor om ook de sociaaleconomische positie mee te nemen in ons diversiteitsproject.” Vlaamse Overheid (2006, p.10)

Het project heeft vijf doelen die bereikt moeten worden: onderwijs moet interculturaliseren (alle bestaande drempels wegwerken), leerlingen en leerkrachten moeten interculturele competenties ontwikkelen (leren rekening houden met bestaande verschillen tussen mensen), iedereen dient inzicht te ontwikkelen in de aanwezige diversiteit (leren met anderen en van elkaar), ideeën en instrumenten moeten uitgewisseld worden (netwerken tussen scholen en middenveldorganisaties creëren) en de onderwijsgrenzen moeten verlegd worden (de leefomgeving van ouders, buurt, ... leren kennen). School is met andere woorden niet enkel een plaats om te studeren, maar ook om te leren functioneren in de maatschappij. Door iedereen de kans te geven zich te ontwikkelen, maar ook door contacten te onderhouden met andere organisaties en netwerken, leren de scholieren en leerkrachten buiten hun domein te kijken. Onderwijs is dus een middel om mensen kennis te laten maken met de bestaande diversiteit (multiculturalisme) en om hen een respectvolle attitude tegenover anderen te laten ontwikkelen (interculturalisme).

In de map bespreekt men per doelstelling enkele projecten die opgezet zijn door (individueel binnen) hogescholen om de toekomstige leraren in te werken in de bestaande diversiteit en hen ermee te leren omgaan. Het vak “Cultuur en Maatschappij” aan de XIOS Hogeschool Limburg bijvoorbeeld heeft als doel toekomstige leraren doorheen hun driejarige opleiding te confronteren met de aanwezige diversiteit in scholen. Als leerkracht moeten ze hiermee kunnen omgaan. Concreet betekent dit dat de studenten eerst een theoretische basis aangereikt krijgen (een cursus om kennis op te bouwen en een

¹⁸⁸ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Diversiteit in het onderwijs. Omgaan met verschillen*. Geraadpleegd op 16/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/>

¹⁸⁹ Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming. (2006). *Onderwijspublicaties. Diverse lectoren...diverse studenten? Sluitstuk van een jaar nadenken met lectoren en organisaties over diversiteit in de lerarenopleiding*. Geraadpleegd op 16/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/253.pdf>

¹⁹⁰ Dit betekent dat iedereen alle kansen moet krijgen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Idem, p. 9.

attitude te vormen in het eerste jaar). Vervolgens moeten ze hun kennis omzetten in de praktijk door taken te maken (tweede jaar). Wat is de invloed van cultuur op persoonlijkheidsvorming? Hoe kan je als leerkracht rekening houden met klasse – en genderverschillen? Welke dynamieken zijn werkzaam in de samenleving? Ten slotte werken de studenten een themaweek uit rond een maatschappelijk relevant thema (derde jaar) opdat ze competenties ontwikkelen voor de beroepspraktijk.¹⁹¹

In de map worden ook enkele beleidsaanbevelingen besproken.¹⁹² Op niveau van de klas moet een leerkracht voldoende geïnformeerd zijn over gelijke kansen en diversiteit. Dit houdt in dat deze thema's ingebouwd worden in elk schooljaar van de lerarenopleiding, niet enkel in het laatste jaar. Ze moeten immers leren een krachtige leeromgeving te ontwikkelen waarin elk kind zijn capaciteiten kan ontplooien. Verscheidenheid mag hier geen rem zijn, maar net een verrijking van ervaringen (van leerkracht en leerlingen) vormen. Op hogeschoolniveau is er nood aan een diversiteitsbeleid. Dit betekent onder anderen dat het lerarenkorps divers moet zijn, dat men een emancipatorische rol inneemt en aandacht heeft voor gelijke onderwijskansen. Op niveau van de overheid moet men expliciet basiscompetenties als omgaan met diversiteit opnemen. Ook de kloven tussen basis – en secundair onderwijs en tussen afstuderen en een baan vinden, dienen gedicht te worden (de overgang moet soepeler verlopen).

Er bestaan nog andere mogelijkheden om interculturele vaardigheden bij toekomstige leerkrachten en anderen te stimuleren.¹⁹³ De Katholieke Hogeschool Mechelen biedt een bachelor na bachelor “Intercultureel Management” aan voor iedereen die een hogeschool – of universiteitsdiploma bezit en tenminste één jaar werkervaring heeft. Hun doelgroep zijn mensen die verhuizen naar een ander continent, die werkzaam zijn binnen een NGO, personen die een divers personeelsbeleid willen voeren, migranten, ... Er worden verschillende modules en specialisaties aangeboden waaruit de studenten er telkens drie moet kiezen. Deze worden gecombineerd met een stage. Er wordt ook een postgraduaat “Interculturele Communicatie en Diversiteitsmanagement” aangeboden. De beoogde doelgroep bestaat uit mensen in leidinggevende functies en personen die diversiteit op de werkvloer willen promoten. Hun ervaringen worden als uitgangspunt genomen in deze praktische opleiding.

Deze laatste opleidingen zijn dus niet specifiek gericht naar leerkrachten. Iedereen die geïnteresseerd is, zal zelf stappen moeten ondernemen om deze cursussen te volgen.

Werpen deze initiatieven hun vruchten af? Leerlingen moeten kunnen functioneren in onze diverse samenleving. Ze moeten met veranderingen kunnen omgaan en een constructieve houding tegenover diversiteit aannemen. Dit is wat ik nu zal onderzoeken.

3.3.3. *Interculturele vaardigheden van Vlaamse leerlingen*

In welke mate beschikken Vlaamse jongeren vandaag over interculturele vaardigheden? De bestaande literatuur over etnocentrisme en racisme bij Vlaamse jongeren kan een antwoord op deze vraag bieden. Racistische en etnocentrische houdingen wijzen er immers op dat jongeren geen of amper interculturele vaardigheden ontwikkeld hebben. Ze sluiten namelijk andere mensen uit omdat ze niet dezelfde waarden, praktijken, afkomst, ... delen.¹⁹⁴ Volgens Elchardus (1999, pp. 81 – 95) is etnocentrisme een

¹⁹¹ Idem, pp. 18 – 19. Dit is slechts één voorbeeld. Er zijn er verschillende opgenomen op de volgende pagina's: pp. 16 – 31, pp. 37 – 60 en pp. 67 – 101.

¹⁹² Idem, pp. 105 – 106.

¹⁹³ CIMIC. (2008). *Centrum voor Intercultureel Management en Internationale Communicatie*. Geraadpleegd op 18/04/08 op <http://www.cimic-khm.be/>

¹⁹⁴ Racisme en etnocentrisme zijn sterk aan elkaar gerelateerd. Volgens Marc Hooghe ligt het verschil tussen beide vooral in

onderdeel van wat hij een nieuwe breuklijn noemt. Deze breuklijn wordt gevormd door vier houdingen, namelijk ethnocentrisme, politieke machteloosheid, individualisme en autoritarisme. Iedereen neemt een positie in op deze nieuwe breuklijn. Hoe “linkser” een persoon is, hoe minder deze houdingen aanwezig zijn; hoe “rechtser”, hoe meer ze voorkomen. Dit leidt tot grote tegenstellingen over wat het veiligheids – , migranten – en sociaal beleid en burgerschap zouden moeten inhouden.¹⁹⁵

Wat ik hier zal doen, is kort de algemene invloed van opleidingsniveau op attitudes ten aanzien van diversiteit belichten. Vervolgens concentreer ik me op onderzoeken naar de attitudes van jongeren in het Vlaamse onderwijs.

Een eerste studie die ik geraadpleegd heb, is van De Witte (1999, pp. 2 – 27). Hierin wordt een overzicht aangeboden van diverse onderzoeken naar racisme in België. Deze studie licht toe welke factoren in het algemeen voor racisme zorgen, maar bekijkt tegelijkertijd ook de specifiek invloed van de richting (ASO, TSO, KSO en BSO) die de leerlingen volgen. Algemeen kan gesteld worden dat opleidingsniveau een sterke voorspeller is van racistische attitudes. Diverse onderzoekers stellen vast dat hoger opgeleide mensen een positievere houding hebben tegenover migranten dan lager opgeleiden. Volgens hen is dit verschil het gevolg van verscheidene factoren.¹⁹⁶ Ten eerste zouden hoger opgeleiden meer kennis hebben vergaard over de samenleving en individueel gedrag. Hierdoor zouden zij ook meer inzicht in maatschappelijke processen (politiek, economie, ...) ontwikkeld hebben, waardoor ze meer genuanceerd kijken naar gebeurtenissen en personen. Ten tweede stelt men dat hun cognitieve capaciteiten meer getraind zijn, zodat ze vaak beter kunnen relativiseren en minder stereotype beelden hebben. Ten derde zouden hoger opgeleiden meer sociale en economische zekerheid hebben. Dit komt omdat ze meestal over een meer uitgebreid en gedifferentieerd sociaal netwerk beschikken en opgeleid worden voor hogere functies. Bij Maddens, Billiet en Beerten (2000, p. 55) wordt dezelfde conclusie getrokken. Wanneer men het opleidingsniveau van mensen in rekening brengt, ziet men dat hoger opgeleiden minder ethnocentrisch zijn dan lager opgeleiden. Vooral bij Vlamingen die zich sterk identificeren met hun Vlaamse identiteit vormt een hoge opleiding een buffer tegen ethnocentrisme.

Wanneer men de verschillende onderwijsniveaus met elkaar vergelijkt, dan worden de volgende resultaten bekomen.¹⁹⁷ In het ASO zijn er minder racistische jongeren terug te vinden dan in het BSO (TSO ligt in het midden). Dit kan volgens de auteurs verklaard worden door dezelfde mechanismen als in de voorgaande alinea. In het ASO krijgen de scholieren bijvoorbeeld meer informatie over (de werking van) de samenleving en individueel gedrag. De nadruk wordt ook hier gelegd op cognitieve capaciteiten: men moet vooral leren in plaats van doen. De inzichten die de jongeren hierdoor ontwikkelen, doen hen dus meer genuanceerd naar personen en de maatschappij kijken. Daarenboven moeten de leerlingen zelfstandig kunnen werken, wat betekent dat ze zich niet al te conformistisch moeten opstellen tegenover regels. Dit werkt ethisch conventionele houdingen tegen. Ten slotte beschikken deze leerlingen in het algemeen over meer uitgebreide en gedifferentieerde sociale netwerken.

Elchardus, Kavadias en Siongers (1999, pp. 1 – 51) komen tot dezelfde conclusies. Leerlingen uit het

het volgende: racisme spitst zich voornamelijk toe op verschillen tussen mensen in afkomst. Deze factor kan ook een rol spelen in ethnocentrische houdingen en gedragingen, maar culturele verschillen (zoals religie en taal) zijn reeds voldoende redenen om anderen uit te sluiten. Hooghe, M. (2008). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Philadelphia: MacMillan Reference. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/etho_iess.pdf

¹⁹⁵ Elchardus et al. (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*, pp 81 – 83 en p. 179.

¹⁹⁶ De Witte, H. (1999). Alledaags racisme in België. Een overzicht van de onderzoeksliteratuur over racistische opvattingen en een interpretatie van de betekenis van het opleidingsniveau. *Migrantenstudies*, 15 (1), pp. 13 – 14.

¹⁹⁷ Idem, pp. 14 – 15.

BSO (en TSO) zijn meer etnocentrisch en ethisch conventioneel dan leerlingen uit het ASO. Zeker in scholen waar scholieren kunnen participeren aan de besluitvorming (bijvoorbeeld via een leerlingenraad) is er minder sprake van racistische houdingen. Deze resultaten worden bevestigd door ander onderzoek.¹⁹⁸ Jongeren die deelnemen aan leerlingenraden, en hierin bestaat geen verschil tussen leerlingen van Belgische en niet – Belgische afkomst¹⁹⁹, zijn eerder tegen harde repressie gekant, hebben minder vaak een etnocentrische houding en vinden dat ze op politiek vlak wel betekenis hebben, zo stellen de onderzoekers. Dit effect is enkel waarneembaar wanneer de leerlingenraden echt invloed hebben. Er moet met andere woorden ook naar de leerlingen geluisterd worden, bepaalde thema's moeten besproken kunnen worden, ... Wanneer de leerlingen zich betrokken en gewaardeerd voelen, brengt dit gunstige effecten met zich mee. En hier is volgens de onderzoekers een duidelijk verschil te merken tussen de verschillende onderwijsniveaus: waar jongeren uit het ASO beter de weg vinden naar leerlingenraden, is dit voor scholieren uit het BSO en TSO veel moeilijker.²⁰⁰ Er zijn vaak minder participatiemogelijkheden voorhanden (soms zijn er geen leerlingenraden). Daarenboven zijn deze leerlingen dikwijls minder mondig, wat de drempel om te spreken en te discussiëren nog verhoogt.

“We merken dat de jongeren uit het technisch onderwijs, en nog meer de jongeren uit het beroepsonderwijs het moeilijk hebben met de attitudes die het onderwijs en de samenleving vandaag van haar leerlingen of burgers verlangt. En ook voor deze jongeren, blijkt participatie samen te gaan met sterkere democratische houdingen. Het is derhalve van essentieel belang dat scholen ook de moeilijker bereikbare jongeren betrekken in de participatievormen.” De Groof en Siongers (1999, p. 493)

Om etnocentrische en racistische houdingen tegen te gaan bij deze jongeren, dienen de scholen dus maatregelen te nemen. Participatie is een fundamentele factor in de ontwikkeling van een constructieve houding tegenover diversiteit. Ander onderzoek van Elchardus en Siongers (2003, pp. 259 – 284) wijst er echter op dat niet enkel participatiemogelijkheden belangrijk zijn.²⁰¹ Ook de subculturen in de diverse niveaus verschillen van elkaar. Het BSO heeft een cultuur die eerder etnocentrisch is en die wordt overgenomen door de leerlingen die zich in het BSO bevinden.

“Het effect van de onderwijsvorm kan derhalve niet hoofdzakelijk worden begrepen als een gevolg van deprivatie, maar dient veeleer via een specifiek culturele weg geduid (Pelleriaux 2001 komt tot een gelijkaardig besluit). Een concentratie van leerlingen met een bepaalde sociale achtergrond maakt bepaalde cultuurpatronen veel waarschijnlijker in het beroepsonderwijs. Daarom ontstaat in dat milieu een druk om die cultuurpatronen over te nemen, ook voor leerlingen die niet de sociale achtergrond hebben waarmee die patronen doorgaans geassocieerd zijn. Etnocentrische opvattingen passen duidelijk in de subcultuur die in het beroepsonderwijs wortelschiet.” Elchardus en Siongers (2003, p. 276)

Leerlingen uit het BSO zijn eerder aan de rechterkant van de nieuwe breuklijn te situeren, terwijl

¹⁹⁸ De Groof, S. en Siongers, J. (1999). Schoolse en niet - schoolse participatie bij jongeren. Het profiel en de houding van participerende jongeren. *Tijdschrift voor sociologie*, 20 (3-4), p. 490.

¹⁹⁹ Idem, p. 485. Qua participatie aan organisaties buiten de school, zijn jongeren met een niet – Belgische nationaliteit vaker lid van een sociale organisatie en Belgische jongeren van een jeugdbeweging. Idem, pp. 481 – 482.

²⁰⁰ Idem, pp. 492 – 493.

²⁰¹ In dit onderzoek heeft men leerlingen met één of twee ouders uit het buitenland (allochtonen) buiten beschouwing gelaten, omdat ze de houdingen van Vlaamse leerlingen wilden onderzoeken. Elchardus, M. en Siongers, J. (2003). Racisme, een kwestie van smaak? *Sociologische gids*, 50 (3), p. 266.

jongeren uit het ASO zich meer links bevinden.²⁰² Beide culturen verschillen dus van elkaar.

Daarenboven moeten de leerkrachten zich ook goed voelen: als er ruimte is voor autonomie, er niet te veel bemoeienissen zijn van de directie, er een goede verhouding bestaat met andere leerkrachten en duidelijke regels zijn afgesproken, dan werkt dit etnocentrische en racistische houdingen bij leerlingen tegen.²⁰³

Wanneer er een opdeling gemaakt wordt tussen humane wetenschappen, technische en economische richtingen dan constateert De Witte (1999, p. 15) dat technische richtingen meer racistische leerlingen bevat dan mens – georiënteerde richtingen. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat de empathische vermogens van deze leerlingen minder geoefend worden, maar ook omdat zij minder informatie krijgen over het functioneren van de maatschappij en individueel gedrag in vergelijking met leerlingen uit humane wetenschappen.

Een andere studie is de Comparative Youth Study, waarin leerlingen in België en Canada onderzocht en vergeleken worden.²⁰⁴ Daaruit blijkt dat vele jongeren zich bedreigd voelen door migranten. Een reden voor de angstgevoelens is volgens de onderzoekers dat de leerlingen niet goed genoeg geïnformeerd zijn over de migratie in België. Men overschat bijvoorbeeld het aantal migranten zeer sterk. Daarenboven hebben Vlaamse leerlingen vrij weinig contacten met migrantenjongeren. Hierdoor laten ze zich al snel leiden door vooroordelen over de andere, onbekende groep. Het verschil tussen Vlaamse en Waalse jongeren laat zich hier duidelijk voelen. Figuur 9 in de Bijlagen zet deze gegevens op een rijtje.

De vraag of er spanningen bestaan op school tussen allochtone en autochtone leerlingen, wordt voor het grootste deel negatief beantwoord. 70% van de leerlingen gaat niet akkoord met deze stelling. De problemen die via de media gerapporteerd worden op gemengde scholen, komen dus niet vaak voor volgens de leerlingen zelf.

Daarnaast hebben de onderzoekers ook geanalyseerd of de jongeren zouden kunnen samenleven met iemand uit een andere groep. De resultaten staan in figuur 10. Hieruit blijkt dat jongeren vooral contacten met moslims uit de weg gaan, maar migranten in het algemeen worden ook uitgesloten.²⁰⁵

Kort samengevat blijkt uit deze verschillende onderzoeken dus dat Vlaamse leerlingen niet zo hoog

²⁰² Elchardus et al., o.c., pp. 179 – 181. Men heeft gebruik gemaakt van een etnocentrismeschaal (loopt van 0, helemaal niet etnocentrisch, tot 100, helemaal etnocentrisch). Het gemiddelde voor alle leerlingen samen ligt op 39,3 (standaardafwijking 21,3). Jongeren uit het ASO scoren 32,1 en jongeren uit het BSO 46,2. Deze verschillen zijn statistisch significant, wat dus wijst op een tamelijk groot verschil in houding tussen de jongeren uit beide niveaus. Bovendien kan men in 8 op de 10 gevallen vooraf bepalen (door de antwoorden van de leerlingen op de vragen te analyseren) welke leerlingen zich in ASO of BSO bevinden. Idem, p. 184.

²⁰³ Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, p. 35.

²⁰⁴ Deze studie is nog steeds aan de gang, maar enkele tendensen zijn reeds zichtbaar. Ik zal me hiertoe beperken. De informatie is afkomstig van Tom Heremans. (30/09/2006) Vlaamse jeugd is racistisch en intolerant. *De Standaard*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/3009DS1-DS32-DSW-1.pdf en van Claes, E., Dejaeghere, Y., Fiers, S., Hooghe, M. en Quintelier, E. (Leuven: Centre for Citizenship and Democracy.) (2006). *Jeugdonderzoek 2006. Een eerste portret van de opvattingen van de zestienjarige respondenten*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/jeugdonderzoek.pdf

²⁰⁵ De onderzoekers wijzen er terecht op dat deze vraag misschien een beetje raar is. In hoeverre weet een leerling van 16 jaar al wat hij/zij precies zoekt in een partner, welke richting ze met hun leven op willen gaan? Het is wel een goede vraag in de zin dat je naar hun gevoelens op dit moment peilt. Wanneer men contact met anderen wil vermijden omdat deze moslim, migrant, ... zijn, dan wijst dit wel op een eerder etnocentrische en racistische houding.

scoren met betrekking tot hun interculturele vaardigheden. Het opleidingsniveau speelt hierin een belangrijke rol. Toch is niet het formele curriculum (vakken), maar wel het verborgen curriculum (bijvoorbeeld de houding van leerkrachten, participatiemogelijkheden en de heersende cultuur) een cruciale factor in het tegenwerken van etnocentrische en racistische attitudes. Het is vooral in de hogere opleidingsniveaus dat er een beter verborgen curriculum aanwezig is. De aanbevelingen van De Groof en Siongers (zie citaat hierboven) zijn dus zeer belangrijk. Ook bij Elchardus, Kavadias en Siongers (1999, pp. 37 – 40) zijn er enkele beleidsaanbevelingen terug te vinden die zeker ingepast moet worden binnen de scholen. Zo moeten bijvoorbeeld de participatiemogelijkheden voor leerlingen uitgebreid worden, dient de autonomie van de leerkracht gerespecteerd te worden en moeten er duidelijke regels zijn. Tenslotte doen Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007, pp. 134 – 165) voorstellen om een democratische school op te richten. Zij stellen voor om een “comprehensief” onderwijs in te voeren, waarbij alle leerlingen tot hun 16 jaar een gemeenschappelijk curriculum volgen. Ze willen met andere woorden komaf maken met het waternivelsysteem.²⁰⁶ Dit curriculum bevat dan zowel algemeen vormende als technische, creatieve en praktische vakken. Nadien kunnen de leerlingen via keuzevakken beslissen welke richting ze opgaan. Zoals uit hoofdstuk 3 zal blijken, lijkt dit voorstel sterk op het huidige onderwijssysteem in Québec.

3.4. Besluit

Diversiteit in België is een feit. De cijfers over de Belgische (Vlaamse) bevolking tonen dit duidelijk aan. Diversiteit verdient dus de nodige aandacht in het onderwijs. Wat in dit hoofdstuk echter duidelijk wordt, is dat er nog een hele weg afgelegd moet worden om de multiculturele realiteit te ondersteunen in het Vlaamse onderwijs.

Ten eerste moet ik vaststellen dat er slechts zeer weinig informatie wordt gegeven over diversiteit in onze samenleving. Er zijn twee vakken, “Wereldoriëntatie” en “Geschiedenis”, die hiervoor moeten instaan. Erg veel stelt dit allemaal niet voor, maar gelukkig zijn de eindtermen wel bindend. Dit is niet het geval voor de gebiedoverschrijdende vakken “Sociale vaardigheden”, “Leren leren” en “Opvoeden tot burgerschap”. Dit zijn belangrijke vakken die mee instaan voor de vorming van de attitudes van de leerlingen. Er stellen zich verschillende problemen. Ten eerste moeten de leerkrachten zelf een goede interculturele vorming achter de rug hebben. Dit is vaak niet het geval. Hierdoor hebben vele onder hen niet de capaciteiten om interculturele vaardigheden te stimuleren bij hun leerlingen. Ze weten gewoon niet hoe dit te doen. De lerarenopleiding zal dus nog meer verbeterd moeten worden. Men is alvast op de goede weg met “Week van de diversiteit”. Een tweede struikelblok is, mijns inziens, dat de eindtermen van de gebiedoverschrijdende vakken niet verplicht gehaald moeten worden. In combinatie met het eerste probleem kan ik me zeer goed voorstellen dat er minder aandacht uitgaat naar deze vakken. Men geeft ook vanuit de overheid de indruk dat deze vakken van weinig belang zijn: ze zijn niet verplicht.

Dit betekent geenszins dat er geen goede initiatieven bestaan. Deze initiatieven zijn niet enkel gericht op alloctonen, maar op alle kansengroepen. Ik heb zelf vooral de nadruk gelegd op de alloctonen, wat er misschien voor zorgt dat dit al snel over het hoofd gezien wordt. Het GOK – decreet is een dergelijk project dat inschrijvingsrecht garandeert voor elk kind en zorg centraal stelt. Kansarme leerlingen hebben meer hulp en aandacht nodig dan gewone leerlingen, wat dus gewaarborgd wordt door dit decreet (extra “GOK – uren” en eventueel extra personeel). Ook het wegwerken van financiële

²⁰⁶ Hoe vroeger dit namelijk ingevoerd wordt, hoe groter de kloof tussen de prestaties van de slechtst presterende en goed presterende leerlingen. Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D., *o.c.*, p. 126. In het onderzoek van UNICEF wordt dit duidelijk geïllustreerd aan de hand van het onderwijs in Duitsland, dat al selecteert wanneer de leerlingen 10 jaar oud zijn. UNICEF. (2002). *Innocenti Report Card Issue No. 4. A league table of educational disadvantage in rich nations*, pp. 16 – 17.

drempels is een goede stap richting een democratische school. Elke leerling moet de kans krijgen zich ten volle te ontwikkelen, ongeacht zijn of haar afkomst. Een andere belangrijke stimulans vormt het project “Jaar van de kleuter”. Men moedigt ouders (van vooral kansarme gezinnen) aan hun kinderen zo vroeg mogelijk naar school te sturen. Dit zou een positief effect hebben op hun verdere schoolcarrière. Wat misschien meer problematisch is, is dat men kinderen die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands verplicht Nederlands te leren. Diverse onderzoekers zijn ervan overtuigd dat wanneer de jongeren eerst hun moedertaal goed onder de knie hebben, ze op latere leeftijd veel beter Nederlands kunnen leren. Misschien moeten we de moed moeten hebben om af te stappen van het huidige assimilatiebeleid en andere paden proberen te bewandelen, zeker wanneer dit de schoolprestaties van leerlingen verbetert.

De huidige cijfers over in – en doorstroom van allochtone jongeren in het onderwijs zijn zeer bedroevend te noemen. Dit is geen gevolg van een minder goede kennis van het Nederlands, wel van sociale selectie en het watervalstelsel. Kinderen uit armere milieus (waar veel allochtonen toe behoren) zijn bijna gedoemd om terecht te komen in het BSO. Zoals Hirtt, Nicaise en De Zutter vermelden:

“Deze jongeren belanden in TSO of BSO, niet omwille van hun passie voor techniek of hun praktische aanleg, maar omdat ze ondermaats scoren op academische vaardigheden.” Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007, p. 69).

Hun slechtere scores op academische vaardigheden zijn vooral te wijten aan socio – economische factoren. Kansarme gezinnen kunnen niet voorzien in extra begeleiding van hun kinderen, in extra opvang, zijn minder geïnformeerd over de mogelijkheden voor hun kinderen, Vaak ontbreken de financiële middelen en kunnen de juiste kanalen niet aanspreken. Mensen uit rijkere gezinnen hebben dit wel. Ook de participatie op school komt vooral bij hogere klassen voor. Gecombineerd met het watervalstelsel leidt het Vlaamse onderwijssysteem tot grote ongelijke uitkomsten. Een mooie illustratie hiervan vormen de allochtone jongeren. Zij komen zeer vaak terecht in het BSO, terwijl ze met extra ondersteuning (op school en thuis) veel verder zouden kunnen geraken. Ook indien ze uit een hogere sociale klasse komen, zijn hun kansen op een diploma ASO kleiner dan die van autochtone leerlingen uit een hogere klasse. Zij zijn met andere woorden een slachtoffer van dit systeem.

Er doet zich bovendien een raar fenomeen voor. Uit de onderzoeken naar etnocentrische en racistische attitudes bij Vlaamse jongeren blijkt dat jongeren uit BSO meer etnocentrisch en racistisch zijn dan leerlingen uit het ASO. Dit zou te wijten zijn aan diverse factoren, zoals minder participatiemogelijkheden, een eerder etnocentrische cultuur en minder informatie over mens en samenleving in het BSO. Tegelijkertijd blijkt ook dat dit niveau veel jongeren van kansarme allochtone gezinnen bevat. Betekent dit dan dat deze leerlingen meer racistisch zijn omdat ze geconfronteerd worden met allochtonen, of zijn de allochtonen zelf ook racistisch en etnocentrisch? Deze vraag verdient meer aandacht, maar ik ga er niet verder op in omdat dit mij te ver zou leiden van mijn eigen onderwerp.

Hoofdstuk 3: Onderwijs in Québec onderzocht.

1. Inleiding

In dit hoofdstuk begin ik met een korte schets van de migratiegeschiedenis van Canada. Deze ziet er anders uit dan die in België. Vervolgens komt de organisatie van het Québecse onderwijs aan de beurt. Het betreft opnieuw een beschrijving van de diverse niveaus die doorlopen moeten worden.

Dan volgt een bespreking van het multiculturalisme in het onderwijs, mijn eerste onderzoeksvraag. Ik zoek uit in welke vakken de multiculturele realiteit aan bod komt. De bijhorende eindtermen worden eveneens besproken. Hierdoor zal duidelijk worden wat de Québecse overheid van haar scholieren verwacht. Daarna bespreek ik het initiatief van de opvangklassen voor anderstalige migranten (“classes d’accueil”). Tenslotte ga ik in op de problemen die de native Americans in het onderwijs ondervinden. De schoolse participatie van deze jongeren en hun prestaties worden nader bekeken.

Het tweede deel behandelt de interculturele vaardigheden en houdingen van de Québecse jeugd. Deze uiteenzetting begint met een beschrijving van het nieuwe programma voor intercultureel onderwijs in Québec. Deze nieuwe politiek zou de interculturele capaciteiten van de schoolgaande Québécois moeten stimuleren. Vervolgens richt ik me weer op de eindtermen, maar nu om te kijken welke vaardigheden de leerlingen dienen te ontwikkelen om in een heterogene samenleving als Québec te kunnen functioneren. Vervolgens komt het project ELODiL aan de beurt, dat dient om de jongeren bewust te maken van de linguïstische diversiteit in de provincie. Zoals reeds enkele malen vermeld werd in de voorgaande hoofdstukken, moeten de leerkrachten zelf ook over interculturele vaardigheden beschikken. Deze worden aangescherpt in één van de vele lerarenopleidingen die Québec telt. Ik bespreek er enkele kenmerken van. Tenslotte kan aan de hand van diverse studies uitgetest worden wat de werkelijke attitudes van de Québecse jongeren zijn. Zijn ze gesloten, intolerant of staan ze open voor diversiteit en laten ze zich niet leiden door vooroordelen? Deze vragen komen aan bod in het laatste deel.

Als afsluiter van dit hoofdstuk wordt alle informatie kort samengevat en besproken.

2. Migratiegeschiedenis van Canada²⁰⁷

Canada heeft de reputatie een multicultureel land te zijn. Toch heeft het niet altijd een multiculturalismebeleid gevoerd.²⁰⁸ Tot in de jaren '60 werd er een zogenaamde “White Policy” gevoerd, wat betekent dat enkel mensen van (West –) Europese origine toegelaten werden. Uit het onderzoek van Bouwman blijkt dat deze politiek gevoerd werd omdat Europeanen meer lijken op de Canadezen qua uiterlijk en dat hun cultuur ook niet zo sterk verschilt. Ze kunnen dus volledig opgaan in de Canadese cultuur. Het beleid ten aanzien van etnische minderheden (waaronder ook de Native Americans) was eerder gericht op assimilatie.

²⁰⁷ Hoewel er in de Verenigde Staten en Australië ook een multiculturalismebeleid bestaat, beperk ik me hier tot Canada. Informatie over Australië is bijvoorbeeld te vinden in Bouwman, E. (2003). *Ubi Bene, Ibi Patria. Een comparatief onderzoek naar het multiculturele beleid van Canada en Australië*. Dissertatie geraadpleegd op 12/05/07 op http://www.ethesis.net/ubi_bene/ubi_bene_inhoud.htm. Voor de Verenigde Staten, zie bijvoorbeeld Green, N. L. (1999). Le Melting – Pot: made in America, produced in France. *The Journal of American History*, 86 (3), pp. 1188 – 1194.

²⁰⁸ De informatie voor de volgende alinea heb ik gehaald uit: Bouwman, E. (2003). *Ubi Bene, Ibi Patria. Een comparatief onderzoek naar het multiculturele beleid van Canada en Australië*. Dissertatie, geraadpleegd op 12/05/07 op http://www.ethesis.net/ubi_bene/ubi_bene_inhoud.htm. Vooral pp. 14 - 35 zijn van belang voor de historische schets.

In 1962 werd de “Canadian White Policy” afgeschaft en zette men langzaam de stap naar een multiculturalismebeleid. Zoals Bouwman (2003, p. 31) in haar werk vermeldt, is het in 1988 dat Canada de “Multiculturalism Act” aanneemt en dus het eerste land is in de wereld dat officieel een multiculturalismebeleid voert. Enkele jaren nadien (1993) was ook het “Department of Canadian Heritage” werkzaam (als opvolger van het “Department of Multiculturalism and Citizenship”). Dit departement ziet er onder andere op toe dat elk individu, ongeacht zijn afkomst, gelijk behandeld wordt. In november 2002 heeft de Canadese overheid beslist om 27 juni uit te roepen als “Canadian Multiculturalism Day”.²⁰⁹

Waar voor 1962 dus voornamelijk Europese migranten in Canada te vinden waren, wijzigt de samenstelling meer en meer naarmate het multiculturele beleid vorm krijgt. Vandaag is er een enorme toename van “zichtbare” migranten, vooral van Chinezen en Zuid – Aziaten. Tegen 2017 zouden deze migranten 1/5 van de totale Canadese populatie uitmaken (in grootsteden zoals Toronto en Vancouver ongeveer de helft).²¹⁰ De verandering van de samenstelling van de Canadese migranten komt tot uiting in de figuur 11 in de Bijlagen. Voor Québec ligt het aantal migranten op 11,5%. De meeste van hen zijn voor 1991 naar hier geïmmigreerd²¹¹ en komen uit Italië, Frankrijk, Haïti, China en Libanon.²¹²

Vandaag hanteert Canada een puntensysteem om migranten toe te laten. Op basis van hun vaardigheden, worden ze goed – of afgekeurd en wordt hen een visum toegekend. Voor de toewijzing van punten maakt de Canadese overheid gebruik van de volgende criteria: opleidingsniveau, talenkennis, werkervaring en of men reeds werk gevonden heeft in Canada, leeftijd en de mate waarin de migrant zich zou kunnen aanpassen aan Canada (is hij alleen of brengt hij zijn gezin mee?).²¹³ Dit evaluatiesysteem duidt erop dat Canada vooral hoogopgeleiden wil aantrekken. Het maakt dus niet meer uit waar men precies vandaan komt.²¹⁴

De Canadese overheid erkent dat zijn bevolking cultureel verscheiden is. Dit wordt duidelijk vermeld in de preambule van de “Multiculturalism Act”²¹⁵:

“[...]AND WHEREAS the Constitution of Canada recognizes the importance of preserving and enhancing the multicultural heritage of Canadians; [...]AND WHEREAS the Government of Canada recognizes the diversity of Canadians as regards race, national or ethnic origin, colour and religion as a fundamental characteristic of Canadian society and is committed to a policy of multiculturalism designed to preserve and enhance the multicultural heritage of Canadians while working to achieve the equality of all Canadians in the economic, social, cultural and political life of Canada;[...]”

²⁰⁹ Dewing, M en Leman, M., Political and Social Affairs Division. (2006). *Canadian Multiculturalism*, pp. 7 – 9.

²¹⁰ Bélanger, A. en Caron Malenfant, E. (2005). Ethnocultural diversity in Canada: prospects for 2017. *Canadian Social Trends*, 79, pp. 18 – 22.

²¹¹ Statistique Canada. (2008). *Population selon le statut d’immigrant et la période d’immigration, chiffres de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires, et les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement*. Geraadpleegd op 05/04/08 op

<http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/highlights/immigration/Table403.cfm?Lang=F&T=403&GH=5&GF=24&G5=0&SC=1&S=0&O=A>

²¹² Statistique Canada. (2008). *Lieu de naissance de la population immigrante selon la période d’immigration, chiffres et répartition en pourcentage de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires*. Geraadpleegd op 05/04/08 op

<http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/highlights/immigration/Table404.cfm>

²¹³ Citizenship and Immigration Canada. (2006). *Self – Assessment Work Sheet*. Geraadpleegd op 01/08/07 op <http://www.cic.gc.ca/english/information/applications/guides/EG74.asp>

²¹⁴ Bouwman, E., o.c., p. 15.

²¹⁵ Voor de volledige tekst, zie: Government of Canada. (2004). *Multiculturalism Act*. Geraadpleegd op 12/07/07 op http://www.pch.gc.ca/progs/multi/policy/act_e.cfm

Ook onderzoek, gevoerd door het Canadese parlement, duidt er expliciet op dat multiculturalisme in Canada niet slechts een beschrijving is van een sociologisch gegeven, maar dat het tevens een ideologie en een politiek beleid is.²¹⁶ Het hanteert dus een dynamische benadering van het concept multiculturalisme. Men probeert te komen tot een toestand van gelijkheid van alle burgers op sociaal, cultureel, politiek en economisch vlak. De (federale) instituties moeten er bijvoorbeeld op toezien dat elke persoon een gelijke kans heeft op werk. Elk jaar geeft een samengestelde adviescommissie een rapport uit over alle activiteiten die gerelateerd zijn aan het Canadese multiculturalismebeleid, onder andere als evaluatie van dit beleid.²¹⁷

Toch ziet niet iedereen de positieve kanten van het Canadese multiculturalisme in. Er komt kritiek vanuit diverse hoeken: vanuit de theorie, vanuit politieke hoek en vanuit de praktijk.

Eén van de bekendste critici is Neil Bissoondath²¹⁸. In zijn boek “Selling illusions. The cult of multiculturalism in Canada” stelt hij dat het multiculturalismebeleid in Canada vooral de verschillen tussen groepen benadrukt waardoor migranten zich altijd als anders zullen blijven zien. Men creëert etnische groepen die tegenover elkaar staan, die zich nooit “Canadees” zullen voelen. Dit beleid kan niet tot eenheid leiden.

Daarnaast heeft ook het bestuur van de provincie Québec problemen met de term multiculturalisme.²¹⁹ In deze provincie maakt men geen gebruik van deze term, wel van interculturalisme. Multiculturalisme wordt door hen gezien als een model dat verschillende etnische groepen naast elkaar plaatst (een mozaïekmodel creëert), maar verder niets doet met die diversiteit. Integendeel: via het multiculturalismebeleid zou Canada een Canadese identiteit willen vormen en die opleggen aan al haar inwoners. Mensen moeten zich in de eerste plaats “Canadees” voelen. Québec kan niet ingepast worden in dit model, omdat het geen rekening houdt met haar Franse identiteit. Het multiculturalismemodel is te statisch. Het interculturalismemodel zou daarom beter zijn. Interculturalisme richt zich op deliberatie over rechten, plichten, waarden, ... en op participatie van alle groepen aan de publieke sfeer. Er wordt rekening gehouden met de dynamiek in de samenleving, met de verandering van identiteiten en de diverse uitingswijzen van groepen. Québec creëert een publieke ruimte, waarin het Frans de gangbare taal is. Het is de “foyer de convergence”: de taal waarin mensen kunnen communiceren met elkaar. Op die manier zou de sociale cohesie versterkt worden. Daarnaast heeft elk persoon de mogelijkheid andere talen te spreken (het is niet erg als het Frans niet je moedertaal is). Er ontstaan met andere woorden twee polen: aan de ene kant erkent men een algemene Québecse identiteit, aan de andere kant moedigt men diversiteit sterk aan.

Oakes (2004, pp. 546 – 551) gelooft dat taal gebruikt kan worden om tot inclusie te komen. Iedereen is in staat een taal te leren, ongeacht zijn afkomst. Het versterkt de sociale cohesie binnen een etnisch diverse samenleving, omdat men elkaar kan begrijpen en communiceren. Maar taal is ook een middel om nationalistische gevoelens op te roepen. Zo zegt men bijvoorbeeld in Québec tegen een persoon die als moedertaal Frans heeft een “francophone de souche”, anderen zijn gewoon “francophone”. Dit duidt erop dat men nog steeds een onderscheid maakt tussen echte Québécois en migranten. De nieuwkomers worden altijd negatiever bekeken: zij zijn niet zoals de echte Franssprekende inwoners.

²¹⁶ Dewing, M. en Leman, M., Political and Social Affairs Division. (2006). *Canadian Multiculturalism*. Geraadpleegd op 11/07/07 op <http://www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/936-e.htm>

²¹⁷ Dit gebeurt per provincie. Government of Canada. (2004). *Multiculturalism Act*. Geraadpleegd op 12/07/07 op http://www.pch.gc.ca/progs/multi/policy/act_e.cfm

²¹⁸ Dewing, M. en Leman, M., o.c., p. 11.

²¹⁹ Gagnon, A. (2000). Plaidoyer pour l’interculturalisme. *Possibles*, 24 (4), pp. 15 – 17.

Maar als Frans de “*langue publique commune*” is, waarom maakt men dan nog steeds dit verschil? Oakes gelooft niet dat etniciteit en taal volledig onafhankelijk zijn van elkaar. Verwijzen naar abstracte principes om de Québecse gemeenschap bij elkaar te houden, is niet voldoende. Ook het onderscheid tussen het Frans van de “autochtone” bevolking en dat van andere groepen is nodig.

“Ethnicity provides a necessary motivation for the maintenance of French, which reference to civic principles alone cannot inspire.” Oakes (2004, p. 551)

Er is dus een band tussen taal en etniciteit. Het doet de nationalistische gevoelens van de Québécois sterker worden (niet enkel tegenover migranten, maar ook tegenover de rest van Canada).

Philippe Van Parijs houdt er een andere mening op na.²²⁰ Volgens hem hangt de mate waarin mensen een andere taal leren af van twee zaken: hun motivatie en de kansen die deze taal biedt. Kort gesteld komt het hierop neer: wanneer mensen een onbekende taal leren, dan kijken ze eerst of de kennis van deze nieuwe taal de communicatie met andere mensen verbetert. Wanneer dit het geval is, dan zal men meer tijd en geld willen investeren in het aanleren van deze taal. Ze zijn met andere woorden meer gemotiveerd. Wanneer mensen zich bovendien vaak in situaties bevinden waarin een welbepaalde taal gesproken wordt, dan zal de drempel om deze taal te leren minder hoog zijn. Men vergroot er namelijk zijn kansen mee. Deze twee mechanismen vormen het “waarschijnlijkheidsgevoelige principe”.²²¹ Dit wordt gecombineerd met het “maximin – principe van communicatie”.²²² Dit betekent dat iedereen nagaat welke taal zijn/haar toehoorders waarschijnlijk het beste spreken en deze wordt dan gehanteerd in hun eigen spreken. Wanneer er geen dergelijke taal bestaat, dan neemt men meestal de taal die door de meerderheid begrepen wordt. Kortom: hoe meer mensen in een bepaald deel van de wereld een taal spreken, hoe meer deze taal ook gebruikt zal worden om hen aan te spreken. Hoe meer deze taal dan de interactietaal wordt, hoe minder moeite mensen zullen hebben om deze taal aan te leren. Hierdoor kan een taal een “lingua franca” worden. Een “lingua franca” is zeker nodig volgens Van Parijs, omdat op deze manier iedereen kan communiceren met elkaar zonder hiervoor tolken nodig te hebben.²²³ In deze visie is er van een band tussen etniciteit en taal dus geen sprake.

Tenslotte toont de praktijk in Canada tevens aan dat migranten te kampen hebben met grote problemen, voornamelijk op economisch gebied. Diverse krantenartikels²²⁴ duiden erop dat ze niet goed geïntegreerd geraken, met alle gevolgen van dien. Dit komt onder meer omdat de Canadese overheid de diploma's moeilijk of niet aanvaardt.²²⁵ Hierdoor moeten migranten vaak een job uitoefenen waarvoor ze niet gestudeerd hebben (en waarvoor ze eigenlijk overgekwalificeerd zijn). Vooral vrouwen hebben hier last van. Wetenschappelijk onderzoek bevestigt deze problemen.²²⁶ De federale overheid heeft dan ook aangekondigd maatregelen te nemen. Zo wil men een “Foreign Credential Referral Office” oprichten zodat de diploma's van migranten juist geclassificeerd worden en migranten geen

²²⁰ Van Parijs, P. (2007). Europe's linguistic challenge. In D. Castiglione en C. Longman (eds.). *The language question in Europe and diverse societies*. (pp. 215 – 252). Oxford: Hart.

²²¹ Idem, p. 216.

²²² Idem, pp. 217 – 218.

²²³ Idem, p. 219. De lingua franca van vandaag is volgens Van Parijs het Engels. Idem, p. 224.

²²⁴ De informatie in deze alinea komt uit: X. (2 juli 2007). Diversity brings unique challenges. *The Toronto Star*, geraadpleegd op 10/07/07 op <http://www.thestar.com/article/231098>; X. (27 juni 2007). Women's skills underutilized: report. Especially to female immigrants. *The National Post*, geraadpleegd op 27/07/07 op <http://www.canada.com/nationalpost/financialpost/story.html?id=98d64667-85e7-43cd-a801-0c6eba1dfc4b&k=18741>

²²⁵ Dit is eigenlijk een raar fenomeen: de Canadese overheid probeert hoogopgeleiden aan te trekken. Eens zij in Canada zijn, kunnen ze amper een baan vinden op hun niveau.

²²⁶ Reitz, J. G. (2007). *Immigrant employment success in Canada, Part I: individual and contextual causes*. En *Part II: Understanding the decline*. In druk. Beide geraadpleegd op 27/07/07 op <http://www.utoronto.ca/ethnicstudies/reitz.html>

onderbetaalde jobs meer moeten uitoefenen. Het politieke beleid en de ideologie van het Canadese multiculturalisme lijken mooi in theorie, maar in praktijk is er dus nog veel werk aan de winkel.

3. Onderwijs in Québec

3.1. Organisatie

3.1.1. Onderwijs in Canada

In Canada is elke provincie en territorium²²⁷ verantwoordelijk voor de inrichting van zijn eigen onderwijs.²²⁸ Er bestaan dus zeker verschillen per regio. Toch bestaat er een overkoepelend nationaal orgaan, “The Council of Ministers of Education, Canada” (hierna CMEC), waarin de verschillende provincies en territoria vertegenwoordigd zijn via de ministers van onderwijs uit elke regio.²²⁹ Dit intergouvernementele orgaan wordt grotendeels gefinancierd door de regio’s (76%) en in beperkte mate door de federale overheid (24%). De rol van de federale overheid in onderwijszaken is tamelijk klein en focust hoofdzakelijk op de 2-taligheid van het onderwijs en de internationale uitstraling (bijvoorbeeld vertegenwoordiging van het Canadese onderwijs in het PISA – onderzoek). De CMEC is vooral een hulpmiddel om de regio’s te laten samenwerken. Het zorgt er ook voor dat de belangen van elke regio ondersteund worden, zowel op nationaal als internationaal vlak.

3.1.2. Onderwijs in Québec

Waar er vroeger in Québec een onderscheid gemaakt werd tussen Rooms – Katholieke en Protestante scholen (indeling op basis van geloof), is er vandaag sprake van twee andere soorten onderwijs: publiek en privéonderwijs.²³⁰ Het publieke onderwijs staat onder toezicht van schoolcommissies²³¹ en voorziet

²²⁷ Canada telt tien provincies en drie territoria. De autoriteit van de provincies is gebaseerd op de Constitution Act van 1867. Dit betekent dat zij zichzelf besturen zonder inmenging van de federale overheid. De territoria beschikken over een gedelegeerde macht: tot ongeveer 40 jaar geleden werden de territoria bestuurd door federale ambtenaren. De laatste decennia zijn er echter wettelijke raden en uitvoerende machten opgericht zodat de territoria meer beslissingsmacht en verantwoordingsplicht krijgen (decentralisatie). Toch is een significant deel van de financiële middelen voor de territoria nog steeds afkomstig van de federale overheid. Government of Canada, Privy Council Office. (2008). *Difference between Canadian Provinces and Territories*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.pco-bcp.gc.ca/aia/index.asp?doc=difference_e.htm&lang=eng&page=provterr&sub=difference

²²⁸ Enkel het onderwijs van de native Americans is nog in handen van de federale overheid, hoewel deze macht ook deels gedelegeerd wordt naar de leiders van de groepen zelf. Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: the special case of Québec. *International review of education*, 50 (5 – 6), p. 546. De Native Americans zijn elf verschillende groepen of “naties” die leven in Québec: Abénakis, Algonquins, Atikamekw, Cree, Hurons – Wendat, Innus, Inuït, Malécites, Micmacs, Mohawks en Naskapis. Affaires indiennes et du Nord Canada. (2004). *Population indienne et inuite en 31 décembre 2006*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.ainc-inac.gc.ca/qc/aqc/nat_f.html De Inuït vormen een aparte natie, de tien andere groepen worden native Americans genoemd. Ministère de l’éducation du loisir et du sport. (2004). L’éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l’éducation*, 30, p. 1. Met de termen “native Americans” of “natives” bedoel ik echter alle elf groepen.

²²⁹ Council of Ministers of Education, Canada. (2007). *About the Council of Ministers of Education, Canada*. Geraadpleegd op 23/07/07 op <http://www.cmec.ca/abouteng.stm>

²³⁰ Ghosh, R., o.c., p. 546. En ook: Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2006). *L’éducation au Québec. En bref*, p. 4.

²³¹ Elke school in Québec ligt ofwel in een Franstalig ofwel in een Engelstalig schooldistrict. Dit wordt wettelijk vastgelegd door de Minister van onderwijs. Zie artikel 111 van de Education Act. De schoolcommissies zijn lokale overheden die zeer goed te vergelijken zijn met gedecentraliseerde overheden. Per schoolgebied worden commissarissen verkozen door de plaatselijke bevolking die dan een schoolcommissie vormen. Ze hebben de bevoegdheid om bijvoorbeeld de infrastructuur uit te bouwen (bibliotheek, sportzalen, ...) en het busvervoer voor de kinderen te regelen. Elke schoolcommissie is de eigenaar van haar gebouwen en is de werkgever van het personeel dat in de scholen werkt. Bovendien beheert ze haar eigen financiële administratie. Ghosh, R., o.c., p. 547; artikel 39 van de Education Act; FCSQ. (2008). *Le goût du publique*, pp. 6

in gratis onderwijs tot en met de colleges²³². De financiering gebeurt grotendeels door de provincie. Het privéonderwijs wordt verzorgd door privé – instellingen, hoewel het Ministerie van Onderwijs ook enkele financiert.²³³ Privéscholen zijn zeer vaak religieuze scholen.²³⁴

Het Ministerie van Onderwijs legt de onderwijsprogramma's vast (ook voor de publieke colleges) en definieert de eindtermen die gehaald moeten worden. Hierbij gaat ze uit van twee peilers.²³⁵ Ten eerste moeten de leerlingen hun kennis vergroten (leren) en vaardigheden ontwikkelen die ze kunnen gebruiken in hun leven. Ten tweede gaat er ook aandacht uit naar het leerproces zelf. Het Québecse Ministerie van Onderwijs neemt hiervoor zowel het behaviorisme als het constructivisme als basisprincipes.²³⁶

Enkele andere taken van het Ministerie zijn de verdeling van financiële middelen over alle scholen, de regeling van provinciale wetten in verband met onderwijs, ... De universiteiten werken meer autonoom, maar krijgen ook hulpmiddelen aangereikt om aan onderzoek te doen en hun capaciteiten te verruimen.²³⁷

Met betrekking tot onderwijstaal kan gesteld worden dat de lessen van de kleuterklas tot en met het middelbare onderwijs meestal in het Frans gegeven worden.²³⁸ Er zijn echter enkele uitzonderingen. Wanneer de vader of moeder van het kind les gekregen heeft in het Engels in Canada, dan kunnen zij een aanvraag indienen zodat dit voor hun kind ook mogelijk wordt. Er bestaan negen Engelstalige schoolcommissies die onderwijs aanbieden in het Engels.²³⁹ De Cree, Inuit en Naskapis kunnen hun kinderen ook naar lagere scholen sturen waar ze les krijgen in hun eigen taal.²⁴⁰ Hun schoolcommissies hebben een speciaal statuut.²⁴¹ Vanaf het secundair is er echter enkel nog keuze uit lessen in het Frans of Engels. Men houdt in het Québecse onderwijs dus rekening met anderstaligheid.

Ik zal nu de algemene indeling van het onderwijssysteem in Québec bespreken. Er zijn vier niveaus die een leerling kan doorlopen²⁴²: de kleuterschool en lagere school (basisonderwijs), het secundair onderwijs en de colleges en de universiteit. Deze niveaus zijn goed te vergelijken met die uit het Vlaamse onderwijs. Daarom zal ik geen Franse, maar Nederlandse termen gebruiken.

– 10.

²³² Voor meer uitleg over de colleges, zie iets verder in dit onderdeel.

²³³ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Le système d'éducation du Québec: une brève description*, p. 15.

²³⁴ Ghosh, R., o.c., p. 546.

²³⁵ Ministère de l'éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire. Enseignement primaire*, pp. 4 – 5.

²³⁶ Het behavioristische uitgangspunt wordt geconcretiseerd in het herhalen, oefenen, ... van de leerstof tot de leerlingen deze onder de knie hebben. Het constructivisme wordt weerspiegeld in de visie dat kinderen hun eigen unieke ervaringen hebben, op verschillende wijze naar de realiteit kijken, hun eigen interesses hebben, ... zodat zij anders omgaan met de leerstof.

²³⁷ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Le système d'éducation du Québec: une brève description*, p. 17; Ministère de l'éducation. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers in Québec*, p. 1.

²³⁸ Artikel 72 van La charte de la langue française. Zie ook: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, o.c., p. 15.

²³⁹ Ministère de l'éducation. (2007). *The nine English school boards*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/info_ref/anglais/number7.htm

²⁴⁰ Idem, p. 15. En ook: Artikel 88 van La charte de la langue française. Deze drie groepen hebben speciale overeenkomsten afgesloten met de Québecse overheid. Er zijn echter elf verschillende groepen native Americans. Wanneer zij in een reservaat wonen, vallen ze niet onder het Charte de la langue française (zie artikel 97). Hun kinderen kunnen dus ook les krijgen in hun eigen taal. Wanneer ze niet in een reservaat verblijven, dan moeten ze les volgen in het Frans of Engels.

²⁴¹ Ministère de l'éducation. (2007). *The three special – status school boards*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/info_ref/anglais/number7.htm

²⁴² Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Le système d'éducation du Québec: une brève description*, pp. 15 – 17.

Basisonderwijs²⁴³

Zowel het kleuteronderwijs als de lagere school vallen onder deze term. In Québec geldt de schoolplicht vanaf zes jaar. Toch zijn de meeste kinderen wel ingeschreven in de kleuterklas op hun vier jaar.

In de kleuterklas wil men de kinderen laten wennen aan de schoolomgeving. Ze leren samenspelen met anderen, worden gestimuleerd om nieuwe dingen te doen, ... Kortom: ze leren sociale en intellectuele vaardigheden aan die de overgang naar de lager school vergemakkelijken.²⁴⁴

De lagere school neemt zes jaar in beslag en bestaat uit drie cycli van telkens twee jaar.²⁴⁵ De leerlingen krijgen er wiskunde, zedenleer of godsdienstonderwijs, taal (zowel Frans als Engels), burgerschapsopvoeding, gezondheidsleer, aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap/technologie en kunst aangeleerd. Deze vakken clusteren tot verschillende “domaines d’apprentissage”.²⁴⁶ Er bestaan vijf domeinen waarin een leerling gevormd moet worden, namelijk kunst, wiskunde, technologie en wetenschap, persoonlijke ontwikkeling, sociale universum en taal. Men heeft gekozen voor domeinen omdat elk vak binnen een domein verschillende vaardigheden wil ontwikkelen bij de kinderen die ook in de andere vakken binnen dezelfde cluster van pas kunnen komen.²⁴⁷

Er bestaan ook nog vijf “domaines généraux de formation”, die de algemene vorming van de kinderen moeten stimuleren.²⁴⁸ Er wordt gewerkt rond vijf thema’s: gezondheid en welzijn, oriëntatie en onderneming, omgeving en consumptie, media en tenslotte burgerschap en samenleving. Deze algemene domeinen behandelen diverse aspecten uit het dagelijkse leven van de jongeren. Men probeert hen aan te leren hoe ze (kritisch) moeten omgaan met problemen en uitdagingen op persoonlijk, cultureel en sociaal vlak.

Tenslotte is er ook sprake van “compétences transversales”. Dit zijn vaardigheden die niet aangeleerd worden via één specifiek vak, maar altijd aan bod moeten komen.²⁴⁹ Het gaat over het ontwikkelen van methodologische vaardigheden (bijvoorbeeld kunnen werken met een atlas), sociale en communicatieve vaardigheden, en het opbouwen van een constructieve en positieve identiteit. Ze zijn het equivalent van de gebiedoverschrijdende vakken in Vlaanderen.

²⁴³ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2006). *L’éducation au Québec. En bref*, pp. 4 – 5.

²⁴⁴ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Les services éducatifs*. Geraadpleegd op 23/07/07 op <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/serv-edu.htm#primaire> en ook: artikel 2 van het Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement primaire et de l’enseignement secondaire.

²⁴⁵ Idem.

²⁴⁶ Deze domeinen zijn tot stand gekomen in diverse debatten die gevoerd werden in 1994 over een eventuele onderwijshervorming. Het doel was een onderwijsorganisatie te ontwikkelen die de leerlingen kan voorbereiden op de nieuwe uitdagingen die de 21^e eeuw met zich zou meebrengen (internationalisering, nieuwe technologieën, ...). Ministère de l’éducation. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Education préscolaire. Enseignement primaire*, p. 2.

²⁴⁷ “Le Programme de formation vise le développement de compétences qui font appel à des connaissances provenant de sources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire. Aussi, l’école est-elle conviée à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d’amener l’élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages. Le regroupement des disciplines en cinq grands domaines d’apprentissage – les langues; la mathématique, la science et la technologie; l’univers social; les arts; le développement personnel – traduit cette volonté d’établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre des champs disciplinaires apparentés, ce qui n’exclut nullement l’établissement de relations entre des disciplines appartenant à différents domaines d’apprentissage.” Idem, p. 5.

²⁴⁸ Idem, p. 7 en p. 42.

²⁴⁹ Idem, pp. 12 – 39.

De missie van elke school zou volgens de minister van onderwijs driedelig zijn: onderwijzen, socialiseren en kwalificeren.²⁵⁰ De leerlingen moeten kennis opdoen, zodat ze zich intellectueel kunnen ontwikkelen en weten wat hun capaciteiten zijn. Vervolgens moeten ze in staat zijn op een constructieve manier met anderen om te gaan. Er wordt ook van hen verwacht dat ze leren openstaan voor nieuwe dingen. Ten slotte moet elk kind de kans krijgen te slagen in het lager onderwijs. Er dient met andere woorden rekening gehouden te worden met de diversiteit aan leerlingen en de verschillende noden die elk kind heeft. De school moet hiermee kunnen omgaan. Wanneer ze geslaagd zijn in hun laatste jaar, dan kunnen de leerlingen overstappen naar het secundaire onderwijs.

Secundair onderwijs

Het secundair onderwijs duurt vijf jaar en bestaat uit twee cycli.²⁵¹ Ook hier komen de “domaines généraux de formation” aan bod.²⁵² In de eerste cyclus staat een algemene vorming centraal.²⁵³ Enkele verplichte vakken zijn wiskunde, talen, aardrijkskunde, zedenleer of godsdienst en kunst. Zij maken deel uit van de “domaines d’apprentissage”.²⁵⁴ Hierdoor zou elke leerling kunnen ontdekken wat zijn/haar vaardigheden en voorkeuren zijn.

Vanaf het derde jaar moeten de leerlingen een keuze maken. Ten eerste kunnen ze kiezen voor een praktisch gerichte opleiding (“formation professionnelle”). Deze kan onmiddellijk leiden tot werk. De leerlingen kunnen op zoek gaan naar een baan omdat ze een “diplôme d’études professionnelles” (DEP), een “attestation de spécialisation professionnelle” (ASP) of een “attestation de formation professionnelle” (AFP) gehaald hebben.²⁵⁵ Er bestaat nog een mogelijkheid om “études semi – spécialisées” te volgen na het tweede middelbaar. Deze laatste mogelijkheid is er vooral op gericht om het schoolse afhaken te verhinderen en arbeidskrachten te vinden voor lokale bedrijven die te weinig arbeiders vinden. De leerlingen werken in een bedrijf en staan onder toezicht van een begeleider.²⁵⁶

Ten tweede kan een leerling ook een algemene opleiding volgen (“formation générale”) in het secundair onderwijs. Deze richting leidt tot een “diplôme d’études secondaires” (DES). Enkele vakken die men in de tweede cyclus kan volgen, zijn talen, wiskunde, geschiedenis, economie, burgerschapsvorming, ethiek en kunst. Sommige zijn optioneel, andere zijn verplicht.²⁵⁷ Voor leerlingen die onmiddellijk de beroepswereld binnentreden na het secundair onderwijs, zijn deze vakken meer praktisch gericht.

²⁵⁰ Idem, p. 3.

²⁵¹ De eerste cyclus duurt drie jaar. De leerlingen doorlopen het eerste, tweede en derde middelbaar en worden op het einde van deze cyclus 15 jaar. Wanneer ze in het vierde middelbaar beginnen, zijn ze 15 jaar en worden ze 16 jaar. Als alles goed verloopt (ze moeten niet blijven zitten), studeren ze af in het schooljaar dat ze 17 jaar worden.

²⁵² Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 2. En ook: Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaines généraux de formation*, p. 1.

²⁵³ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Les services éducatifs*. Geraadpleegd op 23/07/07 op <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/serv-edu.htm#primaire>

²⁵⁴ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, pp. 57 – 58.

²⁵⁵ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2005). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*, pp. 2 – 3. Het onderscheid tussen deze diploma’s ligt in het aantal lesuren en schooljaren dat de leerlingen gevolgd hebben. Om een ASP te behalen, moet de leerling tussen 330 en 900 uren les gevolgd hebben en tenminste in het vierde middelbaar geslaagd zijn. Een AFP kan na het derde middelbaar en na 900 lesuren gehaald worden. Voor een DEP moet de scholier 600 tot 1800 lesuren volgen en tenminste in het vierde middelbaar geslaagd zijn.

²⁵⁶ Idem, p. 9.

²⁵⁷ Voor een overzicht van alle vakken, zie: Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaines d’apprentissage*, pp. 20 – 26.

De schoolplicht geldt tot 16 jaar. Dit betekent dat de leerlingen kunnen stoppen wanneer ze in het vierde middelbaar zitten, zonder een diploma behaald te hebben.²⁵⁸ Wanneer een leerling een DES behaalt, dan mag hij/zij naar het college.²⁵⁹

College²⁶⁰

Het college is het eerste niveau van niet – verplicht onderwijs. Het biedt twee soorten van opleidingen aan. Ten eerste zijn er de technische opleidingen die drie jaar duren en waarin studenten worden voorbereid op de uitoefening van een technisch beroep. Ik denk hierbij aan diëtisten, laboranten, maatschappelijk assistenten, ...²⁶¹ Ten tweede zijn er de voorbereidingsprogramma's voor de universiteit. Studenten die naar de universiteit willen gaan, moeten eerst twee jaar naar een college gegaan zijn en daar een diploma behaald hebben. De colleges zijn gratis.²⁶²

Universiteit²⁶³

Dit is hoogste opleidingsniveau dat diverse diploma's uitreikt. Ook hier zijn verschillende cycli te onderscheiden. De eerste drie jaren leiden tot een bachelordiploma, waarmee de student een baan kan zoeken of kan doorstromen naar het masterniveau. Dit neemt meestal twee jaren in beslag en leidt tot een masterdiploma. Ten slotte kan men een doctoraat behalen door zelfstandig wetenschappelijk onderzoek te verrichten. Dit duurt minstens drie jaar.

Nu de organisatie van het onderwijssysteem uitgelegd is, zal ik mijn onderzoeksvragen ook hier toepassen.

3.2. Multiculturalisme in het onderwijs in Québec

De volgende analyse gaat na in welke mate het onderwijssysteem in Québec de multiculturele realiteit aan bod laat komen. Eerst worden de relevante vakken met hun eindtermen onderzocht. Vervolgens ga ik na in welke mate er projecten bestaan die diversiteit en gelijke kansen in het onderwijs moeten bevorderen. De “classes d'accueil” voor de nieuwe migrantenleerlingen zijn een dergelijk initiatief. Ten slotte analyseer ik of er problemen bestaan met betrekking tot het prestatieniveau van verschillende groepen van leerlingen in het onderwijs. In tegenstelling tot Vlaanderen, kennen in Québec niet de migranten maar vooral de native Americans problemen in het onderwijs.²⁶⁴ Deze worden onderzocht en

²⁵⁸ Ik weet niet waarom men de grens op deze leeftijd gelegd heeft. Het is in ieder geval raar om leerlingen de mogelijkheid te geven te stoppen met school voor het behalen van een diploma.

²⁵⁹ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *L'éducation au Québec*. Geraadpleegd op 21/04/08 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>

²⁶⁰ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'enseignement collégial*. Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp?page=collegial>

²⁶¹ Op de volgende website zijn alle technische en préuniversitaire opleidingen terug te vinden: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Répartition des programmes d'études dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial*. Geraadpleegd op 25/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/treparti.asp>

²⁶² Men moet geen inschrijvingsgeld betalen zoals aan een universiteit. CMEC and the Canadian Commission for UNESCO. (2001). *Education for peace, human rights, democracy, international understanding and tolerance. Report of Canada*, p. 3.

²⁶³ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'enseignement universitaire*. Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/ens-univ.htm>

²⁶⁴ Canada krijgt telkens zeer goede cijfers van de OESO en UNICEF als het aankomt op het onderwijssysteem. Zo heeft sociale achtergrond amper invloed op de schoolprestaties van jongeren (p. 3) en is de kloof tussen de prestaties van de beste en zwakste leerlingen zeer klein. OESO. (2006). *Education at a glance 2006*, p. 3; UNICEF. (2002). *Innocenti Report Card Issue No. 4. A league table of educational disadvantage in rich nations*, p. 9 en p. 17. Migrantenleerlingen zijn vaak ook

beschreven. De structuur van dit hoofdstuk zal dus een beetje afwijken van dat in het voorgaande hoofdstuk. Deze afwijking buiten beschouwing gelaten, lijkt de rest van dit onderdeel sterk op het voorgaande hoofdstuk. Hierdoor zal een vergelijking tussen beide hoofdstukken in een besluitend deel mogelijk zijn.

3.2.1. Eindtermen: kennis en bewustmaking van de multiculturele realiteit²⁶⁵

Centraal in dit onderdeel staan de kenniscompetenties. De leerlingen moeten leren wat de multiculturele realiteit precies is, wat ze inhoudt.

De eindtermen gelden vanaf de lagere school tot en met het secundaire onderwijs en worden vastgelegd door het Ministerie van Onderwijs.²⁶⁶ Er wordt gewerkt met algemene domeinen waarin diverse vakken een rol spelen. Ik zal deze manier van werken ook hanteren.

Lager onderwijs

Het domein van het sociale universum is hier het belangrijkste.²⁶⁷ De vakken die dit domein vormen, zijn “Aardrijkskunde”, “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding”. Deze vakken zijn sterk met elkaar verweven. De eindtermen voor dit domein gelden pas vanaf het derde leerjaar in het basisonderwijs. In de eerste cyclus worden de leerlingen ingeleid in de lessen die in de volgende cycli aan bod zullen komen. Men verwacht dat ze de belangrijke gebeurtenissen uit hun omgeving kunnen navertellen en karakteristieken van een groep hier en nu, uit het verleden of van ergens anders summier kunnen beschrijven. Ze moeten zich een beeld kunnen vormen van de tijd, ruimte en maatschappij.

Het algemene doel van dit domein bestaat erin een sociaal bewustzijn te construeren bij de leerlingen zodat ze kunnen uitgroeien tot goede en verantwoordelijke burgers.²⁶⁸ De belangrijkste competenties die de scholieren hiervoor dienen te ontwikkelen, zijn het begrijpen van de eigen samenleving²⁶⁹ en het kunnen interpreteren van maatschappelijke veranderingen²⁷⁰. Voor de concrete uitwerking van de eindtermen, zal ik de competenties voor het vak “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” beklemtonen.

Wanneer de leerlingen de organisatie van de eigen samenleving moeten leren begrijpen, betekent dit dat ze de werking van diverse instituten moeten kennen, maar niet op een te gedetailleerde manier. Ze bekijken de geschiedenis van Québec en Canada en zien hoe de politieke instellingen, het rechtssysteem, ... geëvolueerd zijn doorheen de tijd en welke belangrijke gebeurtenissen er plaats

meer gemotiveerd om verder te studeren dan de Canadese leerlingen. Taylor, A. en Krahn, H. (2005). Aiming high: educational aspirations of visible minority immigrant youth. *Canadian social trends*, 79, pp. 8 – 12.

²⁶⁵ Het Ministerie van Onderwijs heeft in 1998 een nieuw onderwijsbeleid uitgestippeld (zie het onderdeel “école d’avenir” in deze tekst). Het schoolcurriculum is volledig aangepast voor het basisonderwijs en de eerste cyclus van het middelbaar onderwijs. Vandaag zijn er echter nog enkele wijzigingen aan de gang in de tweede cyclus van het middelbaar onderwijs. Dat maakt het soms moeilijk om informatie te vinden over de eindtermen. Daarom zal ik terugrijpen naar de eindtermen van vroeger voor de vakken die nog niet vernieuwd zijn.

²⁶⁶ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, p. 4.

²⁶⁷ Idem, p. 52.

²⁶⁸ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l’école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, p. 165.

²⁶⁹ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, pp. 53 – 54.

²⁷⁰ Idem, pp. 55 – 56.

gevonden hebben. Ook de (totstandkoming van de) regels van de samenleving worden verduidelijkt. Bovendien moeten de scholieren zich realiseren dat behoeftebevrediging, bronnengebruik en het behoud van de omgeving sterk van elkaar afhankelijk zijn. De natuur, onze omgeving is een collectief goed waarvoor iedereen verantwoordelijkheid dient op te nemen.²⁷¹ De tweede competentie, het kunnen interpreteren van maatschappelijke veranderingen, gaat zowel over sociale, historische als territoriale wijzigingen. De leerling kan weten welke wijzigingen er plaats gevonden hebben en kunnen er enkele oorzaken en gevolgen van uitleggen. De nadruk ligt hier dus vooral op het ontstaan en de ontwikkeling van de eigen samenleving.

Secundair onderwijs

In het middelbaar onderwijs gebruikt men eenzelfde indeling voor de eindtermen. Op dit niveau verwacht men van de leerlingen dat ze hun verworven vaardigheden uit het lager onderwijs inoefenen en verder uitbreiden.

De eindtermen zijn opgesplitst naar cyclus. Het belangrijkste domein voor mijn eindwerk in de eerste cyclus (de eerste drie jaren) is opnieuw deze van het sociale universum.

De algemene doelstelling van dit domein is dat de leerlingen inzicht krijgen in de sociale werkelijkheid.²⁷² Ze moeten een identiteit van burger binnen een democratische samenleving ontwikkelen, dienen een actieve rol te spelen in deze maatschappij en moeten haar waarden en regels kennen en integreren in hun persoonlijkheid. Toch blijft er plaats voor een kritische blik op de eigen waarden, normen en opvattingen.

Het vak “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” is nu van het grootste belang.²⁷³ Er staan drie vaardigheden centraal. Ten eerste moeten de leerlingen in staat zijn dagelijkse gebeurtenissen in een historisch perspectief te plaatsen. Hiervoor dienen ze inzicht te hebben in de sociale werkelijkheid die ze bestuderen via historische methodes. Ze brengen feiten en concepten met elkaar in verband en onderwerpen hun bronnen aan kritisch onderzoek. Ten tweede moeten ze verschillende samenlevingen vergelijken met elkaar. De leerlingen zijn zich bewust dat ze vanuit een specifiek (westers) referentiekader werken. Hun interpretatie van gebeurtenissen moet dus telkens genuanceerd worden. Ten derde moet er, door middel van de geschiedenislessen, een burgerschapsgevoel ontwikkeld worden bij de scholieren. Ze leren de organisatie en rol van publieke instituten, de democratische waarden, rechten en plichten van de Québecse/Canadese samenleving steunt, ... kennen. Dit zou een groepsidentiteit doen ontstaan.

In de tweede cyclus van het middelbaar onderwijs moeten de leerlingen hun vaardigheden verder inoefenen, deze integreren in een harmonieuze persoonlijkheid en zich voorbereiden op hun verdere leven.²⁷⁴ Het is in deze periode dat ze moeten kiezen welke richting ze willen opgaan: onmiddellijk

²⁷¹ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, p. 172 en pp. 179 – 187.

²⁷² “C’est en apprenant à décoder le réel dans une perspective spatiotemporelle et en comprenant l’importance de l’action humaine que l’élève construit sa conscience citoyenne. C’est aussi en réalisant la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, compte tenu de ses répercussions sur l’avenir de la collectivité, qu’il poursuit cette construction.” Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 297.

²⁷³ Idem, pp. 295 – 368.

²⁷⁴ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Avant – propos. Alle informatie over de eindtermen van de tweede cyclus in het middelbaar onderwijs is afkomstig van deze website: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Publications à caractère*

beginnen werken na de middelbare school of een algemene opleiding voltooien en verder studeren. Er staan de leerlingen dus belangrijke keuzes te wachten die de rest van hun leven zullen bepalen. Men heeft het lessenpakket opgedeeld in een aantal verplichte en keuzevakken. Ook hier worden de vakken die multiculturalisme aan bod laten komen, geanalyseerd.

Voor het vak “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” gelden de volgende eindtermen.²⁷⁵ De leerlingen moeten ten eerste in staat zijn hedendaagse gebeurtenissen te begrijpen. Concreet betekent dit dat ze de gebeurtenissen plaatsen in een bepaalde context en tijd en diverse invalshoeken ervan belichten. De leerlingen tonen dan aan dat ze inzicht hebben in de sociale werkelijkheid en ze zullen een meer genuanceerd beeld ervan vormen. Deze vaardigheid kan verbeterd worden via het vak “Geschiedenis van Québec en Canada”. Dit is een verplicht vak voor alle leerlingen waarin wordt geïllustreerd welke sociale, politieke, culturele en religieuze ontwikkelingen Québec en Canada gekend hebben.²⁷⁶ Dit vormt een stevige basis voor het begrijpen van meer recente maatschappelijke fenomenen in Québec en Canada. De Québecse overheid veronderstelt dat wanneer de leerlingen kennis hebben gemaakt met hun eigen geschiedenis, dat zij goede burgers worden. Ze voelen zich verbonden met hun land, met hun medeburgers, want ze delen een geschiedenis. Dit zou de basis vormen voor het gevoel een burger van Québec/Canada te zijn.²⁷⁷

Tabel 3: Kenniscompetenties in het Québecse onderwijs

	Domein	Vak
Eindtermen lager onderwijs	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>
Bindend	• Sociaal bewustzijn ontwikkelen • uitgroeien tot verantwoordelijke burger	• Eigen samenleving begrijpen (instituten, regels, ...) • Interpretatie van maatschappelijke veranderingen (historisch, sociaal en territoriaal)
Eindtermen secundair onderwijs, eerste cyclus	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>
Bindend	• Identiteit van een actieve en kritische burger binnen een democratische samenleving ontwikkelen	• Dagelijkse gebeurtenissen in een historisch perspectief plaatsen (feiten, personen, historische methoden) • Vergelijking van verschillende samenlevingen (eigen referentiekader, andere visies, ...) • Burgerschap (wat is het, instituten, democratie,

pédagogique. Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-pub-ped.htm>

²⁷⁵ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté*, p. 4 en pp. 11 – 27.

²⁷⁶ Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique. (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada*, p. 13.

²⁷⁷ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, *o.c.*, pp. 22 – 27.

		rechten, plichten, ...)
Eindtermen secundair onderwijs, tweede cyclus	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>
Bindend	Nog niet bepaald	Dagelijkse gebeurtenissen in een historisch kader plaatsen (feiten, personen, diverse invalshoeken, ...)
	/	<i>Geschiedenis van Québec en Canada</i>
Bindend		Evolutie van Québec in Canada, Noord – Amerika en het Westen kennen (Franse regime in Canada, oorlog tegen Groot – Brittannië, industriële ontwikkeling, ...)

Naast kennis over de heterogeniteit in de maatschappij, is het ook van belang dat deze diversiteit weerspiegeld wordt in het onderwijssysteem. Het aantal migrantenleerlingen in Québec bedroeg 19,1% in het schooljaar 2005 – 2006.²⁷⁸ Dit vormt een goede weerspiegeling van het totaal aantal migranten in Quebec. Zij kunnen echter niet allemaal vloeiend Frans spreken, zeker wanneer ze recent gemigreerd zijn. Voor de scholieren die taalproblemen ondervinden, bestaan er opvangklassen.

3.2.2. Ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen in de onderwijsstructuur

3.2.2.1. Classes d'accueil

In Québec heeft men reeds sinds 1969 “verwelkomingsklassen” voor migranten.²⁷⁹ Ze werden eerst georganiseerd in de katholieke scholen in Montréal, maar werden later uitgebreid naar andere gebieden. Het doel is ook hier om migrantenkinderen die het Frans niet goed kunnen spreken, apart te nemen en hen een taalcursus aan te bieden. Leerlingen kunnen vanaf hun vijf jaar deelnemen. Ze moeten dan wel voor de eerste keer ingeschreven worden in een Franstalige school.²⁸⁰ Op deze manier wil men ervoor zorgen dat deze leerlingen zich goed kunnen integreren in het onderwijs.

De “classes d'accueil” kunnen op diverse manieren ingericht worden.²⁸¹ Elke schoolcommissie bepaalt zelf welk model ze toepast in haar scholen. Ten eerste kunnen de anderstalige nieuwkomers in een gewone klas geplaatst worden, waarbij ze dan af en toe apart genomen worden om extra lessen Frans te krijgen. Deze klassen zijn vooral bedoeld voor kinderen die reeds een degelijke basis hebben van het Frans. Een tweede model is de “gesloten opvangklas”. De leerlingen worden volledig apart gehouden van de gewone leerlingen en krijgen één tot 30 maanden apart les. In het lager onderwijs worden alle leerlingen van verschillende leeftijden en verschillende niveaus van taalbeheersing samen gezet. In het

²⁷⁸ Montréal trekt de meeste migranten aan (52,9%), gevolgd door Laval (34,3%). Fleury, B. et al. (2007). *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*, p. 5.

²⁷⁹ McAndrew, M. (2002). Immigration, pluralism and education, pp. 317 – 318; McAndrew, M. (2003). Immigration and diversity: some policy issues confronting the Quebec school system. *Options politiques*, p. 60.

²⁸⁰ Portail Québec (2008). *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*. Geraadpleegd op 22/03/08 op http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=739&table=0

²⁸¹ Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale. (2000). *Modèles d'intégration des élèves nouvellement arrivés en vigueur dans 12 commissions scolaires francophones du Québec*. Geraadpleegd op 22/03/08 op www.csdm.qc.ca/cee/ceici/intro/modele.pdf

middelbaar onderwijs groepeerde men ze op basis van hun niveau van het Frans. Ten derde zijn er ook observatieklassen voor anderstalige leerlingen uit het secundair onderwijs. Leerlingen komen in deze klassen terecht wanneer er onduidelijkheid bestaat over hun taalbeheersing. De observatie duurt enkele weken waarna een beslissing genomen wordt. Er bestaan ook klassen die analfabete en ondergeschoolde kinderen opvangen. Wanneer er voldoende vooruitgang geboekt werd, dan komen de leerlingen in een integratieklas terecht waar ze Frans krijgen zoals de gewone leerlingen dit krijgen (“français langue maternelle”). Ze zitten nog wel apart van de anderen, maar de overgang naar de gewone klassen duurt niet meer zo lang. Wanneer de leerlingen niet voldoende vooruitgang geboekt hebben om al aan te sluiten bij het reguliere onderwijs (ongeveer drie jaar achter lopen op de gewone leerlingen), dan hebben ze nog de mogelijkheid om in “post – opvangklassen” terecht te komen. Zij worden nog eens tien extra maanden begeleid.

In de lerarenopleiding houdt men rekening met deze verwelkomingsklasjes. Studenten uit de lerarenopleiding, optie Frans als tweede taal, worden voorbereid op het omgaan met anderstalige nieuwkomers.²⁸²

Deze anderstalige nieuwkomers zijn een echte uitdaging voor Québec. Toch vormen mensen uit de leeftijdsklasse 25 – 34 jaar de grootste groep, een groep waarvan de leden de schoolbanken al verlaten hebben. Zij worden gevolgd door de leeftijdsgroepen 0 – 14 jaar en 35 – 44 jaar.²⁸³ Québec trekt dus vooral jonge migranten aan die grotendeels om economische redenen immigreren. De meeste migranten zijn afkomstig uit Azië (zuidelijke gebieden), gevolgd door Europa (vooral Noord – en West – Europa).

Québec heeft nog een andere bevolkingsgroep waarmee ze rekening moet houden, namelijk de native Americans. In 2006 bedroeg het aantal inwoners in Québec 7435905.²⁸⁴ 108430 van hen zijn natives. Dit brengt hun aandeel op 1,5%. Deze bevolkingsgroep bestaat voor het grootste deel uit jonge mensen. De leeftijdsgroep van 5 tot 14 jaar representeert ongeveer 28% bij de Inuït en 22% bij de andere native Americans. Andere cijfers wijzen op 38,6% Inuïts en 46,1% andere natives onder 15 jaar.²⁸⁵ Dat is een zeer grote hoeveelheid, vergeleken met de Québecse bevolking (13%). Hun prestaties in het onderwijssysteem komen nu aan bod.

3.2.3. Prestaties van de native Americans in Québec: achtergrond en cijfers.

Het onderwijs van de Cree, Naskapis en Inuït in de reservaten wordt gefinancierd door de federale (75%) en Québecse (25%) overheid.²⁸⁶ De schoolcommissies worden bestuurd door de natives zelf en

²⁸² UQAM. (2008). Baccalauréat en enseignement dus français langue seconde. Geraadpleegd op 22/03/08 op http://www.websysinfo.uqam.ca/regis/PKG_WPUB.AFFICHE_cours_desc?P_sigle=LIN3410 Enkele andere universiteiten die deze bacheloropleiding ook aanbieden, zijn de Université de Montréal en de Université Laval.

²⁸³ Ministère de l’immigration et des communautés culturelles. (2007). *Portraits régionaux 1996 – 2005. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2007*, pp. 10 – 11.

²⁸⁴ Statistique Canada. (2008). *Recensement de 2006*. Geraadpleegd op 05/04/08 op <http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/topics/RetrieveProductTable.cfm?ALEVEL=3&APATH=3&CATNO=&DETAIL=0&DIM=&DS=99&FL=0&FREE=0&GAL=0&GC=99&GK=NA&GRP=1&IPS=&METH=0&ORDER=1&PID=89121&PTYPE=88971&RL=0&S=1&ShowAll=No&StartRow=1&SUB=0&Temporal=2006&Theme=73&VID=0&VNAME=&VNAMEF=&GID=614140>

²⁸⁵ Ministère de l’éducation du loisir et du sport. (2004). *L’éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. Bulletin statistique de l’éducation*, 30, p. 3.

²⁸⁶ Secrétariat des commissions de l’Assemblée nationale du Québec. (2007). *La réussite scolaire des autochtones*. Geraadpleegd op 09/04/08 op http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/Ce/rapport-autochtones.html#_ftn3 De federale overheid wordt vertegenwoordigd door het Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, de Québecse overheid door het Ministère de l’éducation.

ze zijn verantwoordelijk voor het basis -, secundair en volwassenenonderwijs. Ze werken op dezelfde manier als de andere Québecse schoolcommissies, maar hebben meer bevoegdheden. Ze moeten bijvoorbeeld overeenkomsten afsluiten met de Canadese overheid, andere schoolcommissies, colleges en universiteiten, de schoolkalender vastleggen, didactisch materiaal uitkiezen zodat hun eigen taal en cultuur aan bod kan komen tijdens de lessen, opleidingen opstarten voor de vorming van native leerkrachten, opleidingen organiseren voor de Canadese leerlingen, huisvesting voor hun lesgevend personeel voorzien en onderhouden, ... Het onderwijs voor de andere acht naties (in de reservaten) wordt enkel gefinancierd door de federale overheid. Het betreft zowel basis - als secundair onderwijs en de raden van elke natie staan in voor het bestuur ervan. Vroeger werd alles geregeld door de federale overheid: de leerlingen moesten dan naar federale scholen gaan die in de reservaten gelegen waren. In 1998 werden echter alle scholen in de reservaten bestuurd door de native groepen zelf en bestonden de federale scholen niet meer.

Voor de hogere studies gaan de native Americans gewoon naar de Québecse colleges en universiteiten. Sommige van deze instellingen bieden speciale begeleiding, opvang, programma's, ... aan voor deze studenten. Zo verzorgt McGill University een "First nations and Inuit Education".²⁸⁷ De faculteit Onderwijs werkt samen met diverse native American schoolraden, ze begeleidt native studenten die op de campus verblijven en is betrokken bij onderzoek naar inheems onderwijs. Men wil ook alle studenten bewust maken van de onderwijsbehoeften van de inheemse bevolking. De opleidingen zijn vooral gericht op mensen die reeds leerkracht zijn en die hun vaardigheden willen verbeteren. Ook de UQAC heeft een "Centre d'études amérindiennes" waar leerkrachten voor scholen in reservaten opgeleid worden.²⁸⁸ De studenten leren de geschiedenis en cultuur van de native groepen kennen, hebben de mogelijkheid om één of meer van hun talen te leren, bekijken de socio - economische context waarin vele native kinderen zich bevinden, ... Ook aan de Université Laval bestaat er een "Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones" waar men onderzoek doet naar de culturen en samenlevingen van de native Americans.²⁸⁹ Zowel economische, sociale, politieke als religieuze thema's komen aan bod. Met hun studies hopen de onderzoekers de participatie van de native Americans aan deze sferen te bevorderen. Deze onderzoeken worden uitgevoerd in samenwerking met andere universiteiten. Deze initiatieven kunnen rekenen op financiële steun van het Ministère de l'éducation.²⁹⁰

Voor elk native kind dat behoort tot de Cree, Naskapis of Inuït en onder de bevoegdheid van de overheid valt, loopt de schoolplicht van zes tot vijftien jaar.²⁹¹ Voor de andere native Americans geldt de schoolplicht van zeven tot zestien jaar.²⁹² De Minister van Onderwijs kan echter eisen dat de kinderen naar school moeten vanaf hun zes jaar en er moeten blijven tot wanneer ze achttien jaar worden. Vanaf de dag dat de jongeren achttien jaar zijn, kan de Minister niets meer eisen.

Het lager onderwijs mag gegeven worden in een autochtone taal. De talen van de Cree, Inuït en Naskapis worden specifiek aanvaard door artikel 88 van het Charte de la langue française.²⁹³ Dit

²⁸⁷ McGill University. (2008). *First nations and Inuit education*. Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.education.mcgill.ca/ofnie/main.html>

²⁸⁸ UQAC. (2008). *Centre d'études amérindiennes*. Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.uqac.ca/cea/>

²⁸⁹ CIERA. (2008). *Présentation du CIÉRA*. Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.ciera.ulaval.ca/ciera/presentation.htm>

²⁹⁰ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Soutien aux membres des communautés autochtones*. Geraadpleegd op 08/04/08 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/Etudes-universitaires/soutien-autochtones.asp>

²⁹¹ Artikel 256 van de Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis.

²⁹² Artikel 116 van de Loi sur les Indiens.

²⁹³ Fleury, B. et al. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport van het Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, p. 4. De Cree, Inuït en Naskapis zijn de drie

charter is echter niet van toepassing op de scholen in de reservaten.²⁹⁴ De meeste native leerlingen in scholen in de reservaten volgen hun lessen wel in hun eigen taal. Er is in Québec dus sprake van een minderhedenbeleid inzake onderwijs.

Er zijn naast de leerlingen uit de reservaten echter ook enkele duizenden native scholieren te vinden in het gewone publieke en privéonderwijs omdat ze bijvoorbeeld in het gebied van een schoolcommissie wonen of omdat de groep waartoe ze behoren (en die verschilt van de Cree, Inuït of Naskapis) een verdrag heeft gesloten met een publieke of privéschool.²⁹⁵ Toch moeten er altijd lessen Frans of Engels aan bod komen.²⁹⁶ Op deze manier zou de overgang naar een Frans – of Engelstalige middelbare school gemakkelijker verlopen.

De realiteit ziet er echter minder rooskleurig uit: de meeste native kinderen moeten hun jaar dubbelen wanneer ze de overstap maken naar een Frans – of Engelstalige school.²⁹⁷ Dit is niet enkel te wijten aan de gebrekkige kennis van het Frans (of Engels), maar vaak ook omdat de lessen die ze in hun eigen lagere school gevolgd hebben niet aansluiten bij de lessen uit het Québecse onderwijs. Maatregel 30108-B, die dient om de native American leerlingen extra te ondersteunen, probeert ten eerste de taalproblemen weg te werken.²⁹⁸ De kinderen worden extra begeleid tijdens hun hele schoolcarrière. Leerlingen die problemen vertonen bij het leren, worden ook geholpen. Ten tweede coördineert de Directie van Autochtone Zaken de uitwisseling van informatie tussen scholen in de reservaten en de Québecse scholen.²⁹⁹ Dit gaat over slaagcijfers, schoolverlaters, maar ook over hoe de scholen in de reservaten werken, voorstellen voor het personeel over hoe ze moeten omgaan met autochtone kinderen, ... Elke school die Maatregel 30108-B wil toepassen, moet een plan indienen bij het Ministerie van Onderwijs. Wanneer dit plan wordt goedgekeurd, dan wordt er een budget vrijgemaakt.

Toch halen vele native kinderen niet het einde van het middelbaar onderwijs. Le Devoir meldde in november 2007 dat slechts 52% van hen een diploma secundair onderwijs behaalt.³⁰⁰ Er bestaat tevens een groot verschil in schoolprestaties tussen native American en Québecse leerlingen.³⁰¹ Waar 9,1% van het totale aantal leerlingen in Québec één jaar vertraging hebben opgelopen in het derde leerjaar, bedraagt dit voor de native bevolking reeds 17,1%.³⁰² 35, 3% van deze kinderen begint met één jaar vertraging aan het middelbaar onderwijs, 21,2% met twee jaar en 15,3% met drie of meer jaar vertraging. Slechts 29,7% van deze jongeren studeren af zonder schoolse vertraging opgelopen te hebben. Ongeveer twee derde van de leerlingen die een achterstand hebben opgelopen van tenminste één jaar verlaten de school vroegtijdig. Zij vormen de helft van alle vroegtijdige schoolverlaters. In 2001 haalden 6,5% van de Inuït, 5,7% van de native Americans uit een reservaat en 15,8% van native jongeren die niet leven in een reservaat een diploma secundair onderwijs. Toch is dit een verbetering vergeleken met het jaar 1996: waar toen ongeveer 70,1% van de 15 – jarigen geen diploma secundair

Naties waarmee de Québecse overheid verdragen heeft afgesloten (les “nations conventionnées”).

²⁹⁴ Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2004). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, 30, p. 5.

²⁹⁵ Idem, p. 4.

²⁹⁶ Zie artikel 1 van het Règlement sur la langue d'enseignement des enfants qui résident ou ont résidé dans une réserve indienne en artikel 88 van La charte de la langue française. Op welk moment de scholen deze taallessen invoeren, mogen ze echter zelf beslissen.

²⁹⁷ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *Réussite éducative des élèves autochtones. Mesure 30108-B*, p. 5.

²⁹⁸ Idem, pp. 7 – 10.

²⁹⁹ Idem, pp. 12 – 13.

³⁰⁰ Dit cijfer geldt voor heel Canada. X. (26 november 2007). En bref. Les autochtones décrochent. *Le Devoir*. Geraadpleegd op 09/04/08 op <http://www.ledevoir.com/2007/11/26/166091.html>

³⁰¹ Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. (2007). *La réussite scolaire des autochtones*. Geraadpleegd op 09/04/08 op http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/Ce/rapport-autochtones.html#_ftn3

³⁰² Dit zijn cijfers voor het schooljaar 2001 – 2002.

onderwijs behaalde, is dat in 2001 “slechts” 63,7%. Om de native leerlingen te stimuleren verder te studeren, reikt de “Fondation nationale des réalisations autochtones” in samenwerking met de federale overheid studiebeurzen uit voor native studenten.³⁰³ Deze organisatie probeert via fondsenwerving financiële middelen beschikbaar te stellen voor native jongeren zodat ze een betere toekomst tegemoet gaan. De cijfers over hoger onderwijs tonen aan dat dergelijke initiatieven zeker nodig zijn: slechts 4,3% van de Inuït, 6,5% van de natives in de reservaten en 13,7% van de natives buiten de reservaten behaalt een diploma van het college. Dit laatste cijfer komt in de buurt van het Québecse gemiddelde (14,6%). Een kleine 3% van de native jongeren in de reservaten halen een universitair diploma, vergeleken met 7,5% van de native Americans buiten het reservaat. Bij de Inuït bedraagt dit 0,9%. Figuur 12 in de Bijlagen geeft de data nog eens weer.

Natuurlijk heeft dit repercussies op arbeidsvlak. Het aantal native American werkelozen was hoog in 2006: 15,6% had geen baan. Dit is een zeer hoog cijfer in vergelijking met de werkeloosheid bij de Québecse bevolking (slechts 6,9%).³⁰⁴ Ook de zichtbare migranten scoorden beter: slechts 7% was werkeloos.³⁰⁵ Er dient dus nog veel veranderd te worden in de opvang, begeleiding, (financiële en sociale) ondersteuning van deze bevolkingsgroep.

Na de aandacht die ik besteed heb voor de multiculturele realiteit, worden nu de interculturele vaardigheden en attitudes van de jongeren in Québec onderzocht.

3.3. Interculturele vaardigheden en attitudes

Net zoals in het onderwijs in Vlaanderen is er ook in het Québecse onderwijssysteem plaats voor vakken die de interculturele vaardigheden van de leerlingen stimuleren. Vooraleer ik deze behandel, bespreek ik een project van de Québecse overheid om het onderwijs te interculturaliseren. Vervolgens komen de eindtermen aan bod, gevolgd door enkele projecten die de interculturele vaardigheden van jongeren ten goede zouden moeten komen. Ik bekijk ook het opleidingsaanbod voor toekomstige leerkrachten, omdat zij deze vaardigheden moeten stimuleren. Nadien ga ik, aan de hand van diverse onderzoeken, de werkelijke vaardigheden van de jongeren analyseren: zijn ze eerder racistisch en etnocentrisch of heeft het interculturalismebeleid een positieve invloed op hun houding? Ook dit hoofdstuk eindigt met een kort besluit.

3.3.1. Une école d'avenir

De Québecse overheid heeft in 1998 een plan opgesteld om de multiculturele realiteit een plaats te geven in het onderwijs. Het initiatief liep van 1998 tot 2002 en werd ontwikkeld “*pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à*

³⁰³ Ministère du Patrimoine Canadien. (2004). *Programme de bourses d'études postsecondaire*. Geraadpleegd op 08/04/08 op http://www.pch.gc.ca/progs/pa-app/progs/pbep-pssp/index_f.cfm Zie ook: FNRA. (2008). *Fondation nationale des réalisations autochtones*. Geraadpleegd op 08/04/08 op http://www.naaf.ca/html/home_f.html

³⁰⁴ Statistique Canada. (2008). *Recensement de 2006*. Geraadpleegd op 05/04/08 op <http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/topics/RetrieveProductTable.cfm?Temporal=2006&PID=93722&GID=614140&METH=1&APATH=3&PTYPE=88971&THEME=75&AID=&FREE=0&FOCUS=&VID=&GC=99&GK=NA&RL=0&d1=7&d2=0&d3=0&d4=0>

³⁰⁵ Statistique Canada. (2008). *Recensement de 2006*. Geraadpleegd op 05/04/08 op <http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/topics/RetrieveProductTable.cfm?ALEVEL=3&APATH=3&CATNO=97-562-XCB2006017&DETAIL=0&DIM=&DS=99&FL=0&FREE=0&GAL=&GC=99&GK=NA&GRP=0&IPS=97-562-XCB2006017&METH=0&ORDER=&PID=94183&PTYPE=88971&RL=0&S=1&ShowAll=&StartRow=&SUB=&Temporal=2006&Theme=80&VID=&VNAMEE=&VNAMEF=&GID=837953>

participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste."³⁰⁶ Alle leerlingen leren hoe ze moeten samenleven in een pluralistische provincie als Québec. Het project steunt op twee peilers, namelijk integratie en intercultureel onderwijs.

Wat integratie betreft, moet het onderwijssysteem zich aanpassen aan de multiculturele realiteit. Ten eerste moeten migrantenkinderen voldoende kunnen participeren aan de school. Dit betekent dat de scholen moeten openstaan voor nieuwkomers (inschrijvingen, extra begeleiding, ...), dat men geschikt didactisch materiaal gebruikt, dat de leerkrachten voorbereid zijn, ...³⁰⁷ Wanneer dit het geval is, dan zorgt dit voor een gevoel van aanvaarding en welbevinden bij de migrantenkinderen.³⁰⁸ De Québecse overheid wil dit proces extra stimuleren door migranten Frans te laten leren. Frans is de taal die gesproken wordt in alle publieke instituten. Wanneer men deze taal beheerst, dan is de kans op uitsluiting, op marginalisering veel kleiner dan wanneer men geen Frans spreekt.³⁰⁹ Bovendien worden de migrantenkinderen in contact gebracht met de heersende waarden, normen en regels van Québec. Het doel is dat ze zich er uiteindelijk mee kunnen verzoenen, dat ze zelf de waarde ervan zullen inzien. Vervolgens moet het schoolpersoneel meer divers worden.³¹⁰ In 1998 had slechts 1,4% van het schoolpersoneel niet het Frans of Engels als moedertaal. De meeste van hen werken in Montréal.

De rol van intercultureel onderwijs valt in dit integratieproces niet te onderschatten.³¹¹ In Québec is er nu eenmaal sprake van diversiteit. De leerlingen moeten zich hiervan bewust worden. Ze dienen een tolerante, solidaire houding te ontwikkelen en moeten leren open te staan voor het onbekende, het anders zijn.

Het intercultureel onderwijs in Québec is gesteund op drie principes: gelijke kansen, beheersing van het Frans en burgerschapsopvoeding in een pluralistische context.³¹² Elk kind moet nieuwe dingen aanleren, zijn/haar interesses kunnen uitbreiden en in contact gebracht worden met de democratische waarden die gelden in Québec (hun rechten en plichten). Concreet betekent gelijke kansen dat iedereen toegang moet hebben tot het onderwijs, maar ook dat leerlingen die hulp nodig hebben (op taalgebied, bij psychosociale problemen, ...) extra ondersteund worden. Bovendien moeten de leerlingen erkend worden in hun anders zijn. Hoewel diversiteit centraal staat, worden overeenkomsten ook belicht. De leerlingen zijn niet alleen verschillend van elkaar, maar delen ook eigenschappen. Overigens verwacht men van migrantenleerlingen hetzelfde als van andere leerlingen: kunnen samenleven in een heterogene maatschappij.

"Le réseau scolaire compte, certes, des élèves qui se distinguent par leurs origines ethnoculturelles, leurs langues maternelles et leurs croyances religieuses, mais tous et toutes ont des apprentissages communs à faire et un ensemble de valeurs communes (voir note 2, p. 2) à acquérir et à partager. Cet objectif est au cœur de la présente politique." MEQ (1998, p. 5)

De overheid benadrukt ook dat alle leerlingen het Frans moeten beheersen. Bovendien moeten ze op de

³⁰⁶ Ministère de l'éducation. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, p. iv.

³⁰⁷ Idem, p. 2. In verband met het didactisch materiaal heeft men de schoolboeken gecontroleerd op stereotypen en vooroordelen. Idem, p. 13. Er bestaat nu een lijst met goedgekeurde boeken op de website van de Québecse overheid. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. Ensembles didactiques*. Geraadpleegd op 20/07/07 op <http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/menu.asp>

³⁰⁸ Idem, p. 1.

³⁰⁹ Idem, p. 7.

³¹⁰ Idem, pp. 15 – 16.

³¹¹ Idem, pp. 2 – 3.

³¹² Idem, pp. 6 – 8.

hoogte zijn van wat van hen verwacht als burgers. Hiervoor dient de burgerschapsopvoeding in een pluralistische context. De leerlingen moeten op de hoogte gebracht worden van de heersende democratische waarden, normen en regels, van de bestaande instituten en het respect voor de rechten van het individu. Samenleven zou beter verlopen als de leerlingen deze kennis bezitten en zich ermee verbonden voelen. De school moet een bewustzijn van diversiteit bij de leerlingen ontwikkelen. Ze dienen ermee om te kunnen gaan. Anders zijn hoeft niet slecht te zijn. De leerlingen moeten zich openen voor onbekende zaken en inzien dat dit niet tot problemen hoeft te leiden.

Een gevolg van dit beleid is dat de eindtermen gewijzigd werden en nieuwe vakken werden opgenomen in het curriculum.³¹³ Deze overgangsfase is nu bijna voltooid.

3.3.2. *Eindtermen: houding ten aanzien van de multiculturele realiteit*

Opnieuw zal ik me in dit onderdeel richten op de praktische competenties in plaats van op de kenniscompetenties. De nadruk ligt dus op wat de leerlingen moeten “kunnen” en niet moeten “kennen”.

Lager onderwijs

Er zijn twee belangrijke gebieden om te analyseren: het domein van het sociale universum en van de persoonlijke ontwikkeling. Daarenboven wordt het belang van de gebiedoverschrijdende vaardigheden hier ook duidelijk.

Zoals in 3.2.1. werd gesteld, is het algemene doel van het domein van het sociale universum de ontwikkeling van een sociaal bewustzijn bij de leerlingen zodat ze kunnen uitgroeien tot goede en verantwoordelijke burgers.³¹⁴ De specifieke eindtermen voor het vak “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” inzake interculturele attitudes en vaardigheden zien er uit als volgt. De scholieren leren zich openstellen ten aanzien van de aanwezige diversiteit in de maatschappij.³¹⁵ Samenlevingen en groepen verschillen van elkaar en deze verschillen moeten gerespecteerd worden. Bovendien veranderen samenlevingen voortdurend en moeten de leerlingen hiermee constructief kunnen omgaan. Dit zou een vaardigheid zijn van een goed burger.³¹⁶ Ze moeten een eigen mening kunnen vormen en ook een kritische houding ontwikkelen ten aanzien van hun eigen waarden en attitudes. Telkens worden ze voor elk van deze competenties gestimuleerd om hun eigen mening te geven en erover in discussie te treden met andere leerlingen. Ze leren met andere woorden hun ideeën te verwoorden voor een publiek, namelijk de klas.

Een tweede belangrijke gebied is het domein van de persoonlijke ontwikkeling.³¹⁷ Mijn interesse gaat uit naar de vakken “Ethiek” en “Godsdienst”. Deze vakken komen aan bod in elke cyclus van het lager onderwijs.

³¹³ Idem, pp. 27 – 29. “Ethique” en “cultures religieuses” zijn nieuwe vakken die de oude vakken “Ethiek” en “(protestants of katholiek) godsdienst” vervangen. Zie 3.3.2., deel Lager onderwijs.

³¹⁴ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, p. 165.

³¹⁵ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, pp. 57 – 58.

³¹⁶ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, p. 174.

³¹⁷ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, p. 103.

De algemene doelstelling is de persoonlijke ontwikkeling en sociale vaardigheden van de leerlingen te stimuleren zodat ze kunnen uitgroeien tot autonome en verantwoordelijke burgers. Ze moeten democratische waarden aanleren en integreren in hun persoonlijkheid en in hun handelen, dienen rekening te houden met anderen en met de omgeving of natuur.³¹⁸

Voor het vak “Ethiek” moeten de leerlingen ten eerste een ethisch referentiekader ontwikkelen.³¹⁹ In de eerste cyclus concentreert men zich op wat verboden en toegestaan is, wat een goede omgang met de natuur is, dat er een wederzijdse afhankelijkheid bestaat tussen levende wezens, dat diverse wezens verschillende noden hebben, ... In de tweede cyclus verwacht men dat ze de waarden van hun eigen groep (familie en vrienden) kunnen identificeren en dat ze vertellen wat voor hen belangrijke waarden zijn. De leerlingen moeten in staat zijn verschillen en overeenkomsten met andere personen en groepen aan te duiden. In de derde cyclus gaat men dieper in op de persoonlijke waardevorming. De jongeren leren niet enkel hun eigen belangen na te streven, maar ook het belang van de groep. Een tweede competentie die ze moeten ontwikkelen, is een positie kunnen innemen ten aanzien van een moreel probleem.³²⁰ In de eerste cyclus beperkt dit zich tot het kunnen oplossen van eenvoudige morele problemen in samenwerking met de leerkracht. De leerlingen moeten inzicht verwerven in de gevolgen van hun keuzes op de betrokken partijen in het dilemma. In de tweede en derde cyclus staan intermenselijke relaties centraal. De leerlingen leren dat elke keuze en handeling gevolgen heeft. Ze moeten inzien welke dit precies zijn. Wanneer ze geconfronteerd worden met een probleemsituatie, dan moeten ze kunnen aanduiden waar het probleem zich precies situeert, wat de oorzaken ervan zijn en eventuele oplossingen voorstellen. Ook hier worden de leerlingen aangemoedigd hun standpunt openlijk te verdedigen voor de klas (welke normen, waarden, visie op mensen, ... ze aanhangen). Deze vaardigheid houdt verband met de derde competentie, namelijk een morele dialoog kunnen voeren.³²¹ De leerlingen worden aangemoedigd te luisteren naar anderen en hun eigen ideeën te verwoorden. Hiervoor moeten ze zeggen wat ze denken en door welke regels, normen, waarden ze zich laten leiden. Bij onenigheid moeten ze op een respectvolle manier kunnen en durven ingaan tegen anderen. Stap voor stap leren ze de meningen en het recht op spreken van anderen te respecteren. Vooroordelen en stereotypen moeten weggevoerd worden.

Er zijn ook nog twee godsdienstvakken binnen het domein van de persoonlijke ontwikkeling, namelijk katholieke en protestantse godsdienstles.³²² De eindtermen voor deze vakken lijken sterk op die van het vak “Ethiek”, maar concentreren zich rond geloof. Telkens staat Bijbelstudie centraal. De nadruk ligt hier op het luisteren naar verhalen die de leerkracht vertelt. De leerlingen proberen katholieke of protestantse opvattingen in hun leven te integreren. Ze moeten bepaalde religieuze praktijken aanleren en er respectvol tegenover staan. Bij ethische problemen zien ze welke de katholieke of protestantse positie is. Telkens moeten ze enkele oorzaken en gevolgen van ethische problemen kunnen aanduiden. Dit alles doen ze vanuit hun specifieke religieuze context.

³¹⁸ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, p. 252. “Chacune, à sa façon, aide l'élève à trouver des réponses aux questions que soulève son besoin d'épanouissement personnel dans le respect de celui de la collectivité. À la fois différente et complémentaire, chacune des disciplines cherche à lui faire cerner et intégrer dans l'action des valeurs telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et le respect de soi, des autres et de l'environnement. Ces apprentissages communs favorisent sa responsabilisation personnelle et sociale et le préparent à devenir un citoyen autonome et responsable.”

³¹⁹ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, pp. 103 – 105.

³²⁰ Idem, pp. 106 – 108.

³²¹ Idem, pp. 109 – 111.

³²² Ik behandel deze vakken tegelijk, want ze lijken zeer sterk op elkaar. Idem, pp. 112 – 124.

Er dient een opmerking gemaakt te worden voor het domein van de persoonlijke ontwikkeling. Voor zowel het lager als secundair onderwijs werkt men vanaf het schooljaar 2008 – 2009 niet meer met vakken als “Ethiek” en “Godsdienst”.³²³ Men gaat ze vervangen door het vak “Ethique” en “cultures religieuses”. Kort samengevat komt het erop neer dat men ten eerste het vak “Ethiek” gaat voortzetten, met hier en daar een aanpassing. De scholieren zullen niet enkel aanleren hoe te handelen (volgens welke idealen, principes, geboden en verboden), maar leren ook kritische vragen stellen over de voorgestelde handelingswijzen.³²⁴ Ten tweede wordt het vak “Godsdienst” uitgebreid. De godsdienstige geschiedenis van Québec (de protestantse en katholieke tradities en de religies van de Native Americans) en een vergelijking van grote religieuze stromingen staan centraal. De leerlingen moeten hun positie kunnen bepalen ten aanzien van de diverse religies.³²⁵

De leerlingen moeten ook gebiedoverschrijdende vaardigheden of “compétences transversales” verwerven.³²⁶ Dit zijn vaardigheden op intellectueel, methodologisch, persoonlijk, sociaal en communicatief vlak die in diverse vakken aangeleerd worden en sterk verweven zijn met elkaar.³²⁷ Zo moeten de leerlingen informatie kunnen opzoeken, werken met verschillende bronnen, en dit gebruiken om een mens - en wereldbeeld, een mening en een harmonieuze persoonlijkheid te ontwikkelen. Dit moet op een zo efficiënt mogelijke manier gebeuren: ze leren hun tijd in te delen, te plannen en te organiseren. Daarenboven moeten ze ook problemen kunnen oplossen. Dit houdt in dat ze belangrijke elementen uit de probleemsituatie kunnen identificeren, kunnen afwegen welke oplossing het beste is en deze vergelijken met gelijkaardige situaties. Hun creatief vermogen wordt dus aangesproken. Vervolgens dienen de leerlingen ook kritisch te zijn. Hiervoor moeten ze geïnformeerd zijn over wat er in hun omgeving gebeurt, wat feiten zijn, hoe ze moeten observeren, ... Ook hier kunnen ze hun creativiteit en organisatietalent gebruiken om oplossingen voor problemen te vinden. Er wordt beroep gedaan op hun logisch en intuïtief redeneervermogen. Zoals net vermeld werd, moeten de leerlingen hun persoonlijkheid structureren. Dit betekent dat ze zichzelf moeten leren kennen. Concreet houdt dit in dat ze uitzoeken wat ze (niet) willen, (niet) mogen en (niet) kunnen en gebruiken dit als leidraad voor hun verdere leven. Ze leren aan hoe ze constructief om moeten gaan met kritiek en tegenslagen. Als dit proces slaagt, dan zouden ze zich beter onder controle kunnen houden in stressvolle of minder aangename situaties en ontwikkelen ze een evenwichtige persoonlijkheid. Vervolgens moet elke leerling zowel zelfstandig als in groep kunnen werken. Het groepswork concentreert zich op deelnemen aan debatten, anderen aan het woord laten, hulp vragen en geven indien dit nodig is, zich niet laten leiden door vooroordelen, ... Wanneer de leerlingen met anderen in contact treden, dan moet de communicatie op een gepaste wijze verlopen. Hun argumenten dienen logisch gestructureerd te zijn, ze moeten goed luisteren naar anderen, een situatie kunnen analyseren, ...

Er wordt in de “compétences transversales” niet uitdrukkelijk gesproken over (culturele, etnische, ...)

³²³ Dit geldt voor de publieke scholen. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Ethique et cultures religieuses*. Geraadpleegd op 07/03/08 op <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/>

³²⁴ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, p. 7.

³²⁵ Idem, p. 8.

³²⁶ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, pp. 10 – 18. Zij zijn bindend: er zijn doelstellingen geformuleerd die gehaald moeten worden, hoewel daar niet extra op gecontroleerd wordt zoals dat bij andere vakken wel het geval is. De vorderingen van de leerlingen op hun compétences transversales worden gecontroleerd in alle vakken. Dit wijst er volgens de Québecse overheid niet op dat ze minder belangrijk zijn, wel dat ze een speciaal karakter hebben. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, p. 5.

³²⁷ Omdat ze zo sterk verworven zijn met elkaar, herschrijf ik ze tot een samenhangende tekst in plaats van een opsomming te geven.

diversiteit. De scholieren leren er wel vaardigheden aan die een open, tolerante en solidaire houding zouden moeten stimuleren. Enkele criteria die men gebruikt om te oordelen of een kind beschikt over de juiste vaardigheden, is door te observeren of het vlot in groep kan werken, interesse vertoont in wat er verteld wordt in de klas, de noden van anderen kan herkennen (niet te egoïstisch is), de regels naleeft en duidelijk kan maken wat het wil (goede communicatie).³²⁸

Secundair onderwijs

Ook wat betreft de interculturele attitudes en vaardigheden van de leerlingen uit het middelbaar onderwijs staan het domein van het sociale universum, van de persoonlijke ontwikkeling en de gebiedoverschrijdende vaardigheden centraal.

Het domein van het sociale universum heeft als algemeen doel het inzicht van de leerlingen in de sociale realiteit te vergroten. Ze moeten zich de waarden van de democratische samenleving eigen maken en zich in de maatschappij integreren als actieve en kritische burgers.³²⁹

In de eerste cyclus van het middelbaar onderwijs wil men tijdens de lessen “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” de ontwikkeling van een bewustzijn van burgerschap stimuleren.³³⁰ Concreet betekent dit dat men de leerlingen aanmoedigt om te participeren aan sociale evenementen. Ze moeten inzien welke drempels bestaan die participatie kunnen verhinderen. Ze leren dat er een diversiteit aan sociale identiteiten bestaat, dat niet iedereen hetzelfde is. Dit betekent dat ze ook moeten beseffen dat sommige mensen worden uitgesloten, terwijl anderen veel kansen hebben om zich te ontwikkelen, dat er vooroordelen en stereotypen bestaan, ...

Op het domein van de persoonlijke ontwikkeling heeft de Québecse overheid als doel de interacties tussen de leerlingen te verbeteren en hen in contact te brengen met andere culturen, hoewel ook de eigen samenleving (met haar waarden, regels, opvattingen) aan bod komt. De leerlingen zouden de bestaande diversiteit aan visies, handelingswijzen, ... moeten leren respecteren.³³¹

Ten eerste komt het vak “Ethiek” aan de beurt.³³² Men verwacht ook hier dat de leerlingen de drie vaardigheden uit het lager onderwijs verder ontwikkelen en inoefenen. De situaties waarmee de leerlingen geconfronteerd worden, blijven niet meer beperkt tot familiale en vriendenkring. Ze dienen zich bewust te worden van wat er zich in de hele wereld afspeelt. Daarenboven moeten ze situaties kunnen analyseren: wat zijn de morele regels, waarden, actoren, ... die centraal staan? Ze moeten kunnen aantonen wat een goede manier van handelen en een goede houding is in een gegeven situatie. De leerlingen dienen open te staan voor nieuwe ervaringen en moeten hun nieuwsgierigheid aanwakkeren. Ze moeten beseffen dat hun visie op het goede leven, op samenleven, ... anders is dan

³²⁸ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, pp. 11 – 39.

³²⁹ “C’est en apprenant à décoder le réel dans une perspective spatiotemporelle et en comprenant l’importance de l’action humaine que l’élève construit sa conscience citoyenne. C’est aussi en réalisant la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, compte tenu de ses répercussions sur l’avenir de la collectivité, qu’il poursuit cette construction.” Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 297.

³³⁰ Idem, p. 348 – 350.

³³¹ Idem, p. 463. “Les disciplines qui le composent l’invitent à entrer en relation avec les autres, à aller à la rencontre d’autres cultures et à en apprécier la diversité. Elles lui permettent également de connaître son héritage culturel par l’entremise d’œuvres qui témoignent de croyances et de courants de pensée issus de divers lieux et époques. De plus, elles l’aident à mieux comprendre les différentes façons de voir et d’agir qui tissent notre culture.”

³³² Idem, pp. 502 – 507.

die van anderen (niet iedereen gebruikt bijvoorbeeld hetzelfde moreel referentiekader). Ze worden ook aangespoord zich in te zetten voor collectieve zaken. Bovendien moeten de leerlingen een ethische positie kunnen innemen. Er worden hen situaties voorgeschoteld waarin ze nagaan welke keuzes (over hoe te handelen, welke houding aan te nemen) het beste zijn en deze beargumenteren. Dit kunnen ze doen aan de hand van wat hun eigen ervaringen, over wat mensen uit hun omgeving denken, via werken van geschiedkundigen en filosofen, ... Door hen te confronteren met diverse bronnen, zullen ze ook een bredere kijk ontwikkelen op ethische zaken. Ze moeten zich ook vragen stellen bij gebeurtenissen uit de realiteit en geven er hun mening over. Telkens moeten ze een duidelijke argumentatie geven waarom ze een bepaalde positie innemen, goed luisteren naar wat anderen zeggen en met hen in discussie gaan. Spanningen tijdens een discussie moeten besproken en eventueel weggenomen worden.

Wanneer een leerling niet het vak “Ethiek” volgt, heeft hij/zij opnieuw de mogelijkheid om voor katholieke of protestantse godsdienstlessen te kiezen.³³³ Hier analyseren ze problemen vanuit dit godsdienstige kader. Ze bestuderen Bijbelse teksten en demonstreren de invloed van de Bijbel op individuen en op de cultuur. Morele problemen worden opgelost vanuit hun godsdienstige achtergrond. Telkens moeten ze hun eigen religie in zijn historische context kunnen plaatsen en deze vergelijken met andere godsdiensten. Ze leren aan hoe ze zich horen te gedragen en welke houding ze moeten aannemen.

Ten slotte spelen ook hier de gebiedoverschrijdende vaardigheden een belangrijke rol.³³⁴ De leerlingen moeten informatie kunnen opzoeken uit verschillende bronnen (kranten, databases, boeken, internet, ...), maar dienen kritisch te blijven ten aanzien van deze bronnen. Concreet betekent dit dat ze vragen stellen over gebeurtenissen en personen, over de waarden en normen die ze aanhangen en die tot uiting komen in hun meningen en visies. Er wordt veel nadruk gelegd op hoe ze juist moeten redeneren (regels van de logica, belang van de context) en hoe ze efficiënt kunnen werken. Daarenboven wordt van hen verwacht dat ze complexe problemen kunnen oplossen en hiervoor diverse strategieën uitwerken. Dit gebeurt zowel in groepsverband als zelfstandig. Telkens moeten de jongeren nagaan wat de voor – en nadelen zijn van hun oplossingen. Ze leren met andere woorden op langere termijn denken en men moedigt hun creativiteit aan. Vervolgens moeten de leerlingen hun potentieel beter leren kennen. Ze dienen hun emoties te onderzoeken, na te gaan waartoe ze (niet) in staat zijn, welke foute ideeën ze hebben, leren volhouden, ... Daarenboven moeten ze kunnen samenwerken met anderen. Dit betekent dat ze de noden van anderen moeten (h)erkennen, hun houdingen en gedrag moeten aanpassen aan de omgeving, dat ze zich moeten engageren voor de groep (niet enkel hun eigenbelang nastreven), ... Opnieuw wordt er niet uitdrukkelijk over diversiteit gesproken. Wel worden de attitudes en vaardigheden aangekweekt die een verdraagzame houding in de hand werken.

In de tweede cyclus neemt het vak “Geschiedenis en burgerschapsvorming” een prominente plaats in. Men wil dat de leerlingen een constructieve attitude aankweken ten aanzien van diversiteit.³³⁵ Tijdens deze lessen gaan de scholieren ten eerste dieper in op de variëteit aan sociale identiteiten en dat elk individu verschillende van deze identiteiten kan bezitten. Dit inzicht is belangrijk voor het de vorming van een identiteit als burger. De leerlingen moeten ook hun persoonlijke waarden kunnen onderzoeken en de invloed ervan op hun omgeving beschrijven. De waarden van anderen dienen telkens gerespecteerd te worden. Mensen moeten met elkaar kunnen omgaan, en dit is wat de leerlingen moeten aanleren, willen ze goede burgers worden. Hun kritisch vermogen dient ingeoefend te worden.

³³³ Idem, pp. 558 – 563 voor protestants godsdienstonderwijs en pp. 530 – 533 voor katholiek godsdienstonderwijs.

³³⁴ Idem, pp. 36 – 53.

³³⁵ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, pp. 22 – 25.

Dit kan bijvoorbeeld door verschillende visies op een thema te analyseren en af te wegen. De leerlingen moeten vragen stellen over de realiteit, over de eigen en andere samenlevingen en over zichzelf. Ze kunnen zichzelf situeren in hun maatschappij, weten welke waarden belangrijk zijn, welke wijzigingen er optreden. De leerlingen leren wat de geschiedenis is van hun burgerschap en hoe ze het vandaag moeten invullen. Dit is een moeilijke kwestie in een diverse samenleving als Québec. Ze moeten een waaier aan identiteiten kunnen integreren in één gemeenschap. Elk individu is verschillend van elkaar, maar ze vormen toch een geheel waarin niemand uitgesloten mag worden. Diversiteit sluit niet uit dat er gemeenschappelijkheid kan bestaan. De democratie zoals die vandaag bestaat (met haar publieke instellingen, de notie burgerschap, wetten, principes, ...) is het product van een lange evolutie die nooit stopt. De leerlingen moeten een mening ontwikkelen over publieke thema's, zich inzetten in sociale activiteiten en zich interesseren in politiek. Het is op deze manier dat ze hun burgerschap trainen. Sociale identiteit, deelname aan het collectieve leven, overleg, publieke instellingen en democratisch leven vormen er de peilers van. Ze dienen hun verantwoordelijkheid als burgers op te nemen door deze aspecten in te oefenen.

“Geschiedenis en beschavingen in de 20^e eeuw” is een keuzevak dat deze competenties nog verbreedt.³³⁶ De leerlingen leren dat verschillende groepen vaak andere waarden aanhangen. Ze moeten de belangrijkste waarden kunnen aanduiden en vergelijken met hun eigen samenleving/groep. Ze dienen open te staan voor nieuwe inzichten en stereotypen los te laten. Hun blik beperkt zich niet tot de eigen groep, maar opent zich voor de hedendaagse wereld.

Voor het vak “Ethiek”, in het domein van de persoonlijke ontwikkeling, is het belangrijkste dat de leerlingen leren zelfstandig zijn en verantwoordelijkheid opnemen voor hun handelingen.³³⁷ Ze worden volwassen en moeten zich zo gedragen. Als hun ontwikkeling in de voorgaande jaren vlot verliep, dan weten ze nu al vrij goed wie ze zijn, wat ze kunnen en moeten doen in gegeven situaties. Om dit proces nog te verbeteren, moeten de jongeren ook voldoende kennis hebben op andere vlakken, zoals psychologie, antropologie, biologie, recht, ... Personen, handelingen en gebeurtenissen moeten geëvalueerd worden aan de hand van hun opgedane kennis uit diverse domeinen, eigen ethische opvattingen, principes en inzichten. Ze moeten een coherente en stabiele ethische persoonlijkheid ontwikkelen, waarin waarden als autonomie, respect en solidariteit centraal staan.

Het katholieke onderwijs verwacht dat de leerlingen een katholieke blik ontwikkelen op ethische zaken.³³⁸ Het evangelie vormt de morele leidraad waardoor de leerlingen zich laten leiden. De werkelijkheid moet bekeken worden vanuit een katholieke bril: beslissingen die men maakt, opinies die men heeft, manier van leven die men aanhangt, de evaluatie van gebeurtenissen in de wereld, ... Ze dienen deze dus te kennen, moeten zich erin verdiepen en deze morele standaard verinnerlijken. Het protestants onderwijs wil de leerlingen het doel en de zin van het leven leren kennen.³³⁹ Hiervoor nemen ze de Bijbel als uitgangspunt. De jongeren moeten begrijpen welke waarden en morele opinies de Bijbel bevat en ondersteunt. Deze vaardigheden kunnen zich pas ontwikkelen na een grondige studie van de Bijbel, wat dan ook gebeurt. Bovendien moeten ze ook andere visies op leven en dood, op zin en doelen in het leven kennen. Dit houdt in dat ze andere (religieuze) visies bestuderen en verschillende ethische systemen kennen. Waarden zoals autonomie en vrijheid staan ook hier centraal.

Ten slotte zijn er ook hier “compétences transversales”. Zij zijn dezelfde als de voorgaande jaren maar

³³⁶ Ministère de l'éducation. (1988). *Programme d'études. Le 20^e siècle, histoire et civilisations*, p. 16.

³³⁷ Ministère de l'éducation. (1986). *Programme d'études. Enseignement moral, second cycle*, pp 58 – 60.

³³⁸ Ministère de l'éducation. (1994). *Programme d'études. Enseignement moral et religieux catholique*, pp. 7 – 9.

³³⁹ Ministère de l'éducation. (1987). *Programme d'études. Enseignement moral et religieux protestant*, pp. 11 – 13, pp. 15 – 17 en pp. 19 – 21.

worden verder ingeoeffend.³⁴⁰

Tabel 4: Praktische competenties in het Québecse onderwijs

	Domein	Vak
Eindtermen lager onderwijs	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>
Bindend	• Sociaal bewustzijn ontwikkelen • uitgroeien tot verantwoordelijke burger	• zich openen voor de aanwezige diversiteit in de samenleving (verschillen respecteren, verandering aanvaarden, eigen mening vormen, kritisch zijn, voor de klas spreken, ...)
	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>	<i>Ethiek en protestant of katholiek godsdienstonderwijs</i>
Bindend	• persoonlijke en sociale ontwikkeling stimuleren • autonome en verantwoordelijke burgers creëren.	• ethisch referentiekader ontwikkelen (verboden, familiewaarden, godsdienstige regels en normen, persoonlijke waardevorming, ...) • positie innemen ten aanzien van een moreel probleem (oorzaken probleem, oplossing zoeken, gevolg van een handeling, aan de klas voorleggen, ...) • morele dialoog voeren (welke regels, waarden, normen als basis van de eigen mening, recht op spreken, wegwerken van vooroordelen, ...)
	<i>Gebiedoverschrijdend</i>	/
Bindend	informatie opzoeken – problemen oplossen – kritisch oordeel vormen – creatief denken – efficiënte werkwijze ontwikkelen – ICT – identiteit structureren – samenwerken – op gepaste wijze communiceren	/
Eindtermen secundair onderwijs, eerste cyclus	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>
	• inzicht in de sociale realiteit	• bewustzijn van burgerschap

³⁴⁰ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, o.c., pp. 5 – 20.

	vergroten. • waarden van de democratische samenleving eigen maken en zich in de maatschappij integreren als actieve en kritische burgers	ontwikkelen (sociale activiteiten, uitsluiting, stereotypes, sociale identiteiten, ...)
	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>	<i>Ethiek en protestants of katholiek godsdienstonderwijs</i>
Bindend	• interacties tussen de leerlingen te verbeteren • in contact treden met andere culturen, hoewel ook de eigen samenleving aan bod komt. • de bestaande diversiteit aan visies, handelingswijzen, ... leren respecteren	• Idem lager onderwijs, maar uitbreiding naar de hele wereld, analyse van morele situatie (actoren, waarden, ...), goede manier van handelen in een situatie, eigen visie op zaken die kan verschillen van de visie van anderen, argumentatie van eigen positie, ...
	<i>Gebiedoverschrijdend</i>	/
Bindend	Idem lager onderwijs	/
Eindtermen secundair onderwijs, tweede cyclus	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>
Bindend	Idem secundair onderwijs, eerste cyclus	• constructieve attitude aankweken tegenover diversiteit (sociale identiteiten, waarden van anderen, kritisch vermogen, verschillen en overeenkomsten, ...). • Burgerschap (identiteit, publieke debatten, politiek,)
	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>	<i>Ethiek en protestants of katholiek godsdienstonderwijs</i>
Bindend	Idem secundair onderwijs, eerste cyclus	• zelfstandigheid en verantwoordelijkheid • zichzelf kennen (coherentie en stabiliteit) • evaluatie van handelingen, situaties en keuzen, ...
	<i>Gebiedoverschrijdend</i>	/
Bindend	Idem lager onderwijs	/

De bovenstaande beschrijving wijst erop dat de leerlingen in Québec tamelijk goed begeleid worden bij het ontwikkelen van interculturele vaardigheden. Dit begint reeds in de lagere school en wordt steeds meer ingeoeft in de hogere jaren. Het domein van het sociale universum, en meer bepaald “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” neemt een prominente plaats in, vooral wanneer de leerlingen ouder worden. Dit past perfect in het nieuwe beleid (“école d’avenir”), waar men de leerlingen wil vormen tot verantwoordelijke burgers in een pluralistische samenleving. De

gebiedoverschrijdende vakken vormen een perfecte ondersteuning van dit doel.

Naast het schoolcurriculum bestaan er nog andere manieren om de interculturele vaardigheden van de scholieren te stimuleren. Ik bespreek hier één project.³⁴¹ Vervolgens wordt nagegaan of alle initiatieven wel hun vruchten afwerpen wanneer de werkelijke attitudes van de Québecse jongeren onder de loep genomen worden.

3.3.3. ELODiL³⁴²

ELODiL staat voor “Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique” en is een project dat opgestart werd in 2002. Het is een website waarop informatie te vinden is voor leerkrachten om de vaardigheden met betrekking tot interculturealisme en burgerschapsvorming van de leerlingen uit de kleuterklas en de lagere school te ontwikkelen. Het doel is om leerlingen en leerkrachten in contact te brengen met de linguïstische diversiteit die in hun omgeving bestaat. Ze moeten zich bewust worden van deze bekende en onbekende talen. Men concentreert zich vooral op de regio’s van Montréal en Vancouver, omdat zij een zeer heterogene populatie hebben.³⁴³

Er worden diverse activiteiten aangeboden die de scholen kunnen organiseren, opgesplitst naar kleuterklas en lagere school.

Voor de kleuterklas wil men vier doelen bereiken. Ten eerste moeten de kinderen een positieve houding ontwikkelen ten aanzien van culturele en linguïstische diversiteit. Dit kan verwezenlijkt worden door de volgende doelen te bereiken. De kleuter moet leren nadenken over taal zelf (metalinguïstische vaardigheden ontwikkelen). Eén van de projecten van ELODiL brengt de kinderen in contact met robot Zouk die hen de aparte lettergrepen aanleert. Ten derde moet de moedertaal van migrantenkinderen erkend en gewaardeerd worden, zeker waar de kinderen in een heterogeen milieu vertoeven. Een manier waarop ELODiL dit gedrag probeert te stimuleren, is door de kinderen via verhaaltjes over zebra Zou aan te leren hoe ze “hallo” moeten zeggen in verschillende talen. Tenslotte moet het aanleren van het Frans vergemakkelijkt worden, waarbij de kinderen leren inzien dat het Frans als publieke taal fungeert. Zo moeten ze bijvoorbeeld hun knuffelberen zo juist mogelijk kunnen beschrijven voor de leerkracht en de andere leerlingen. Wanneer men deze doelen bereikt heeft, dan zullen de kleuters onder andere op een harmonieuze manier kunnen interageren met anderen en hun eigen persoonlijkheid construeren.

“En plus de favoriser chez les élèves du préscolaire le développement de capacités métalinguistiques et d’assurer de cette façon la réussite de l’entrée dans l’écrit, les programmes d’éveil aux langues ont aussi pour objectif de préparer les citoyens de demain à vivre dans des sociétés pluralistes. Sensibilisés, et ce, dès le préscolaire (en milieux pluriethniques ou non) à la question de la diversité linguistique, ils seront à même de définir les conditions qui permettront d’avancer, dans un monde de migrations et de plurilinguisme, vers

³⁴¹ Er bestaan nog andere projecten, waaronder “Approchement interculturel chez les jeunes d’âge scolaire. Plan d’action” dat uitgaat van de Québecse overheid zelf en gericht is naar de leerlingen, het onderwijzend personeel en volwassenen die werken met jongeren. Zie: MCC, MELS, MFACF en MICC. (2005). *Approchement interculturel chez les jeunes d’âge scolaire. Plan d’action*. Geraadpleegd op 22/04/08 op <http://www.fcpq.qc.ca/docs/Projetplanactiongouv-rappinterculturel.pdf>

³⁴² ELODiL (2006). *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. Geraadpleegd op 18/03/08 op <http://www.elodil.com/>

³⁴³ Als grootste steden van Canada trekken Toronto, Vancouver en Montréal het grootste aantal migranten aan. Bélanger, A. en Malenfant, E. C. (2005). Ethnocultural diversity in Canada: prospects for 2017. *Canadian social trends*, 79, p. 20.

l'égalité des hommes et des femmes face aux langues et à la communication.” Armand, F. et al. (2005, p. 11).

In het lager onderwijs werkt men rond vier thema's, elk met hun eigen doelen. Deze vier thema's zijn sterk verweven met elkaar. Ten eerste moeten de kinderen zich bewust worden van de diverse talen die in hun omgeving gesproken worden. Eén van de projecten is dat de leerlingen in groep een wandeling maken door de eigen buurt, waarbij ze dan ontdekken hoeveel talen er gesproken worden. Nadien moeten ze een plan tekenen van hun buurt met daarop de verschillende talen die gesproken worden. Ten tweede worden de leerlingen in contact gebracht met deze onbekende talen. Ze moeten bijvoorbeeld het sprookje van Hans en Grietje in het Duits beluisteren, nadien in nog drie andere talen. Vervolgens krijgen ze alle teksten die ze beluisterd hebben. Ze moeten overeenkomsten en verschillen tussen de sprookjes zoeken. Ten derde wil men de kinderen opnieuw laten nadenken over taal zelf. Eén van de projecten bestaat eruit dat ze het weerbericht in verschillende talen beluisteren. De leerlingen moeten dan proberen uit te zoeken hoe een negatie wordt gevormd in elke taal apart. In figuur 13 van de Bijlagen staat een voorbeeld van een dergelijke oefening. Tenslotte moeten ze over de rol van taal in het dagelijkse leven nadenken. Termen zoals moedertaal, vreemde taal en bilinguïsme worden duidelijk uitgelegd.

“En effet, la formation de futurs citoyens aptes à prendre leur place dans une société démocratique sous-entend des capacités d'analyse et de compréhension des réalités sociales actuelles sur la question des langues et des représentations sur les langues et leurs locuteurs. Ainsi, une approche qui jumelle les activités d'éveil aux langues à la pédagogie critique (Fairclough, 1992) pourrait permettre aux citoyens de demain de prendre conscience des valeurs inégales attribuées à diverses langues et aux locuteurs de celles-ci, de modifier leurs représentations linguistiques et, enfin, de définir les conditions qui permettront d'avancer, dans un monde de migrations et de plurilinguisme, vers l'égalité des hommes et des femmes face aux langues et à la communication.” Armand, F. en Dagenais, D. (2005, p. 49).

Dit project concentreert zich dus voornamelijk op (linguïstische) diversiteit in Québec en past dus perfect binnen het nieuwe onderwijsbeleid. Het maakt de leerlingen bewust van de multiculturele realiteit, niet in het minste doordat ze in contact treden met anderstaligen. In het onderwijsbeleid werd ook aandacht geschonken aan de vorming van leerkrachten. Zij dienen immers zelf over een constructieve attitude ten aanzien van diversiteit te beschikken alvorens ze hun leerlingen kunnen aanmoedigen dezelfde richting op te gaan.

3.3.4. Interculturele attitudes van leerkrachten

Er bestaan verschillende opleidingen aan de universiteiten in Québec om te leren omgaan met de multiculturele realiteit. De meeste opleidingen die ik hier bespreek, zijn gericht naar toekomstige leerkrachten, hoewel enkele ervan toegankelijk zijn voor iedereen die werkt binnen een multicultureel milieu.

Aan diverse universiteiten blijft de interculturele vorming van toekomstige leerkrachten veeleer beperkt tot enkele (verplichte of keuze)vakken, zoals “Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques” voor de Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)³⁴⁴, “Ecole, familles, communautés

³⁴⁴ UQAC. (2008). *Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques*. Geraadpleegd op 28/03/08 op http://wprod6.uqac.ca/programmes/desc_cours.html?code=3EDC120

et pluriethnicité” aan de Université du Québec à Trois – Rivières (UQATR)³⁴⁵, “Histoire sociale du Québec” aan de Université du Québec à Rimouski (UQAR)³⁴⁶ en “Éducation en milieu interculturel” aan de Université Laval³⁴⁷ om er maar enkele te noemen.

Zoals in het onderdeel “De native American bevolking in Québec” duidelijk werd, probeert men aparte opleidingen te voorzien voor toekomstige leerkrachten van scholen in de reservaten. Deze opleidingen proberen de socio – culturele achtergronden, de geschiedenis, de taal, ... van de native bevolking te behandelen. Ze willen zo een beter begrip van de situatie van deze bevolkingsgroep bij alle studenten tot stand brengen.

Er zijn nog andere mogelijkheden om de interculturele vaardigheden van leerkrachten en anderen te stimuleren en ondersteunen. Deze zitten niet verplicht in het opleidingspakket van de lerarenopleiding, maar kunnen gevolgd worden door iedereen die geïnteresseerd is in diversiteit.

De Université du Québec à Montréal (UQAM) biedt de mogelijkheid een certificaat in intercultureel onderwijs (“certificat en éducation interculturelle”) te behalen.³⁴⁸ Het doel van deze opleiding ligt erin de interculturele vaardigheden van toekomstige leerkrachten en mensen die werken in een multiculturele omgeving te verbeteren. De studenten zouden na deze opleiding in staat moeten zijn integratieproblemen van migrantenkinderen op te lossen en in een betere begeleiding van deze jongeren te voorzien. Bovendien krijgen ze ook diverse middelen aangereikt om de interculturele sfeer op school te doen bloeien. De mensen uit het werkveld zouden baten bij deze opleiding omdat ze beter informatie kunnen geven aan migranten en betere sociale en publieke diensten kunnen aanbieden. De politieke, culturele, historische en sociale kennis van beide groepen over diverse migrantengroepen in Québec wordt vergroot. Ze worden bewust gemaakt van de verschillende interculturele uitwisselingen binnen Québec en tussen Québec en andere regio’s in de wereld. Op basis van deze kennis zouden ze meer inzicht krijgen in de leefwereld van de migranten en hier dus beter op kunnen inspelen.

Ten tweede kan men ook een certificaat in immigratie en interetnische relaties (“certificat en immigration et relations interethniques”) behalen.³⁴⁹ Alle mensen die een diploma van het college bezitten of zij die in een relevante sector werken, worden toegelaten in de opleiding. De studenten moeten ten eerste de hedendaagse immigratie in Canada en Québec leren kennen. Op deze manier hebben ze een goede theoretische basis van de migratie in Québec (een duidelijke context). Zo worden bijvoorbeeld de verschillende etnische gemeenschappen binnen Québec, hoe ze zich geïntegreerd hebben, de gevolgen van hun integratie en bestaande problemen geanalyseerd. Vervolgens leren de studenten ook kritisch na te denken over diverse interventiestrategieën binnen multi – etnische milieus: welke soorten strategieën worden gebruikt? Welke waarden zitten erachter?

Ook de Université de Sherbrooke biedt een diploma interculturele vorming (“diplôme de deuxième cycle de formation interculturelle”) aan.³⁵⁰ Deze opleiding wordt aangeboden aan de Faculté

³⁴⁵ UQATR. (2008). *École, familles, communautés et pluriethnicité*. Geraadpleegd op 28/03/08 op https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7088

³⁴⁶ UQAR. (2008). *Histoire sociale du Québec*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.uqar.qc.ca/programmesFormation/Description/crs/HIS35101.htm>

³⁴⁷ Université Laval. (2008). *Éducation en milieu interculturel*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.ulaval.ca/sg/CO/C1/ADS/ADS-18797.html>

³⁴⁸ UQAM. (2008). *Certificat en éducation interculturelle*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.programmes.uqam.ca/4338>

³⁴⁹ UQAM. (2008). *Certificat en immigration et relations interculturelles*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.programmes.uqam.ca/4375>

³⁵⁰ Université de Sherbrooke. (2008). *Diplôme de 2^e cycle de formation interculturelle*. Geraadpleegd op 28/03/08 op

Theologie, Ethiek en Filosofie en is toegankelijk voor iedereen die een diploma van de eerste cyclus theologie of humane wetenschappen heeft. Men onderzoekt wat intercultureel onderwijs precies is, staat stil bij pluralisme en problemen in verband met de integratie van migranten. Er wordt een heel conceptueel kader uitgewerkt rond deze thema's, dat dan gebruikt wordt om verschillende culturele tradities te onderzoeken. Ten slotte wordt hun kennis getoetst tijdens een pedagogische interventie die de studenten zelf moeten opzetten.

Werpen de inspanningen van de overheid en andere organisaties hun vruchten af? Hebben de Québecse jongeren met andere woorden een open, tolerante en constructieve attitude ten aanzien van de multiculturele realiteit?

3.3.5. *Interculturele vaardigheden en attitudes van de Québecse jongeren*

Québec en Canada staan bekend om hun multiculturele politiek. Vele Canadezen zijn ook voorstanders van dit multiculturele beleid.³⁵¹ Een grote meerderheid heeft bijvoorbeeld het gevoel dat er een betere verstandhouding bestaat tussen diverse groepen in de samenleving en dat er sprake is van meer gelijke kansen.³⁵² Wanneer men vraagt wat de Canadezen van tweetaligheid vinden, dan ziet men dat vooral de Québécois en andere Franstalige Canadezen (88%) voor dit idee te vinden zijn, vergeleken met de Engelstalige Canadezen (46%).³⁵³

Hoewel Québec bekend staat als een open en tolerante samenleving, komen er nog veel problemen voor op vlak van discriminatie en racisme. Zo zijn Engelstaligen, leden van etnoculturele minderheden en native Americans ondervertegenwoordigd in de publieke instellingen van Québec wanneer men hun totale aandeel in de bevolking bekijkt.³⁵⁴ Deze ondervertegenwoordiging is niet te wijten aan een onvoldoende beheersing van het Frans of aan een tekort aan geschoold personeel in deze groepen. Er wordt werkelijk geselecteerd: huidige werknemers lobbyen voor een plaatsje voor vrienden en familieleden. Bovendien heeft de geschiedenis deze mentaliteit mee veroorzaakt.³⁵⁵ Tot in de jaren 1960 werden de beste posities in Montréal ingevuld door Engelstaligen en leefden de meeste Franstalige Québécois in minder goede omstandigheden. Men heeft wijzigingen doorgevoerd om de toestand van de Franstalige Québécois te verbeteren. Tot op vandaag hebben zij echter nog steeds het idee dat alle vacatures voor Franstaligen zijn.

De zichtbare migranten zijn het grootste doelwit voor discriminatie (30% zegt ooit gediscrimineerd te zijn). Toch zijn ook Engelstaligen in Québec slachtoffer van discriminatie (14%), net zoals migranten uit Europa (17%).³⁵⁶ Wanneer men de Europese migranten naderbij bekijkt, dan vermeldt 25% van de Europese migranten met het Engels als moedertaal gediscrimineerd te zijn geweest.³⁵⁷ Voor degene die het Frans als moedertaal hebben, is dat slechts 17%. Zichtbare migranten die Engels spreken, hebben het veel erger te verduren: 41% zegt ooit gediscrimineerd te zijn. Voor de Franstalige zichtbare minderheden bedraagt dit 28%. Figuur 14 geeft een beeld van de discriminatie van niet – Franstalige migranten. Vooral op de werkvloer heeft men last van discriminatie, maar ook tijdens sollicitaties. Dan

<http://www.usherbrooke.ca/programmes/diplo/intercul.html>

³⁵¹ Dasko, D. (2005). Public attitudes towards multiculturalism and bilingualism in Canada, p. 121.

³⁵² Idem, p. 122.

³⁵³ Idem, p. 124 – 125.

³⁵⁴ Bourhis, R. Y., Montreuil, A. en Helly, D. (2005). Portrait de la discrimination au Québec: enquête sur la diversité ethnique au Canada, pp. 4 – 5.

³⁵⁵ Idem, p. 6.

³⁵⁶ Idem, pp. 7 – 8.

³⁵⁷ Idem, pp. 9 – 10.

volgen de bank, het restaurant en de winkel.³⁵⁸

Deze achteruitstelling van native Americans, zichtbare en recente immigranten zit ingebouwd in de maatschappelijke structuur, volgens Labelle (2005, p. 94). Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Het salaris van een mannelijke native American ligt ongeveer 21% lager dan dat van een Québécois die dezelfde job uitoefent, voor een native vrouw is dit 14%. Het inkomen van een migrant bedraagt ongeveer 77% van dat van een Québecse werknemer. Er dienen dus maatschappelijke wijzigingen doorgevoerd te worden om de structurele discriminatie van minderheden tegen te gaan.

Hoe is het nu gesteld met de attitudes van de Québecse jongeren? Zijn zij snel geneigd discriminerend op te treden naar mensen uit andere etnisch – culturele groepen of staan zij eerder open voor diversiteit?

Een eerste onderzoek dat onder andere peilt naar de attitudes van jongeren tegenover diversiteit, is de Comparative Youth Study van McGill University (in samenwerking met de KULeuven).³⁵⁹

De eerste resultaten van de ondervraging tonen aan dat veel van de Québecse jongeren zich inzetten voor een goed doel.³⁶⁰ 75% doneert geld aan een organisatie en 41% doet vrijwilligerswerk (dit percentage ligt hoger dan bij volwassenen, 25%). Deze houding wijst op een vrij solidaire houding ten aanzien van anderen.

Wanneer naar hun mening over diverse aspecten in verband met immigratie wordt gevraagd, komt men tot de resultaten uit figuur 15.³⁶¹ Iets meer dan 25% van de jongeren voelt zich (economisch en cultureel) bedreigd door migranten. Toch vindt een minderheid dat migranten zich moeten aanpassen aan de gewoontes en manieren in de Québecse samenleving. Bovendien zien weinigen het nut in van een migratiestop om conflicten of spanningen tussen diverse groepen op te lossen. 56% van de jongeren heeft ook het gevoel dat zichtbare migranten minder kansen krijgen dan blanke mensen. Er is dus in het algemeen wel sprake van een vrij positieve houding ten aanzien van migranten.

Zoals in het onderzoek in België heeft men ook hier gevraagd in welke mate de jongeren met mensen uit andere sociale groepen zouden omgaan, een relatie willen beginnen. Men gaat dus peilen naar de houding van de jongeren in de praktijk. Er wordt een voorkeur geuit voor mensen uit de dominante groepen (Engelstaligen, Franstaligen en blanken). Slechts 25% ziet zichzelf optrekken met een native American of een moslim. Deze gegevens wijzen dus op een eerder gesloten, ethnocentrische houding.

Wanneer men de leerlingen vroeg of er spanningen voorkomen tussen verschillende groepen, dan zijn er slechts enkelen die positief antwoordden. De onderzoekers hebben het profiel van deze personen dieper geanalyseerd. Ze kwamen tot het besluit dat het over de jongeren gaat die een negatieve kijk hebben op migratie. Zelfs wanneer deze leerlingen zich in verschillende etno – culturele schoolse omgevingen bevinden, behouden ze hun negatieve visie. Volgens de onderzoekers dient een heterogene school goede relaties tussen de leerlingen tot stand te brengen opdat ze een meer positieve instelling

³⁵⁸ Idem, p. 15.

³⁵⁹ De respondenten zijn jongeren uit Québec en Ontario. Hoewel er niet altijd een duidelijk onderscheid gemaakt wordt tussen beide groepen, vermeldt men af en toe dat de resultaten van de groepen niet significant van elkaar verschillen. Daarom zal ik telkens Québecse jongeren vermelden.

³⁶⁰ Harell, A., Mahéo, V. – A. en Stolle, D. (2006). *Réconcilier nos différences: Les jeunes, la diversité et les valeurs civiques. Présentation des premiers résultats de l'Enquête sur la Jeunesse de McGill 2005-2006*, p. 3.

³⁶¹ Idem, p. 6.

ontwikkelen.³⁶² Bovendien blijkt ook dat wanneer er tijdens de lessen voldoende aandacht besteed wordt aan de multiculturele realiteit (andere godsdiensten, culturen die verschillen van de westerse, ...) dat de leerlingen migranten minder als een bedreiging zien.³⁶³ Hoe meer ze geïnformeerd zijn over onbekende levens – en denkwijzen, hoe minder negatief ze er tegenover staan. De school lijkt dus wel degelijk een invloed uit te oefenen op de houdingen van de jongeren.

In een onderzoek van Montreuil, Bourhis en Vanbeselaere (2004, pp. 113 – 135) werden Franstalige studenten uit Québec en Vlaamse studenten uit Leuven ondervraagd.³⁶⁴ Men wilde te weten komen of er een onderscheid gemaakt wordt tussen gewaardeerde en ongewaardeerde migranten. Voor Québécois waren Fransen gewaardeerde migranten en islamitische Arabieren de ongewaardeerde migranten. Hoewel beide groepen Frans spreken, worden de Arabieren als bedreigend ervaren omdat ze een andere cultuur hebben, een andere religie aanhangen en door stereotypes die zijn ontstaan na 9/11.³⁶⁵ De resultaten van het onderzoek tonen aan dat de eigen groep (Franstalige Québécois) als beste groep gezien wordt.³⁶⁶ Migrant uit Frankrijk staan op de tweede plaats en worden gevolgd door Engelstalige Québécois. Volgens de onderzoekers is dit geen raar fenomeen.³⁶⁷ Het heeft te maken met de linguïstische onzekerheid die Québec kent. Als het enige Franstalige gebied in Noord – Amerika zijn ze bang hun “Franse” cultuur kwijt te geraken. Om dit tegen te gaan, kunnen ze best veel Franstalige migranten aantrekken. Maar zoals reeds duidelijk werd, is niet elke Franstalige migrant goed. De islamitische Arabieren komen namelijk op de laatste plaats. Men wil dan ook liever dat deze laatste groep zich aanpast aan de Québecse cultuur (eerder assimileren).³⁶⁸ Dat maakt van hen ongewaardeerde migranten. Tegenover Fransen heeft men een eerder open houding (integratie): men waardeert ze.

Deze resultaten bevestigen eerder onderzoek van Montreuil et al. (2000, pp. 1 – 56). Toen werden studenten uit Parijs, Los Angeles en Montréal met elkaar vergeleken wat betreft hun houding tegenover migranten.³⁶⁹ Wat zijn de resultaten van dit onderzoek? Ook nu weer voelen de Québécois zich meer verbonden met hun provincie dan met Canada. Zeer veel van de participanten willen ook de soevereiniteit van Québec gerealiseerd zien (30%).³⁷⁰ Ze identificeren zich met andere woorden zeer sterk met hun eigen groep. Wanneer men een opdeling maakt naar gewaardeerde (Franse) en ongewaardeerde migranten (nu Haïtianen), dan hebben de jongeren al snel de neiging de ongewaardeerde migranten beter op te merken in hun omgeving. Men overschat hun aantal; de jongeren zijn zich sterk bewust van hun aanwezigheid.³⁷¹ Bovendien worden contacten met Haïtianen eerder uit de weg gegaan, zeker wat betreft intieme relaties. Er wordt een voorkeur geuit voor mensen

³⁶² Idem, p. 6.

³⁶³ Idem, p. 7.

³⁶⁴ Voor Québec betrof het bachelorstudenten van wie beide ouders Frans spreken. Voor de Leuvense studenten moest tenminste één ouder geboren zijn in Vlaanderen. De andere ouder mocht afkomstig zijn uit een andere Europese lidstaat. Ik ga in dit onderdeel verder met de bespreking van de resultaten voor de Québecse studenten. Montreuil, A., Bourhis, R. Y. en Vanbeselaere, N. (2004). Perceived Threat and Host Community Acculturation Orientations toward Immigrants: Comparing Flemings in Belgium and Francophones in Quebec. *Canadian Ethnic Studies*, 36 (3), p. 119.

³⁶⁵ Idem, p. 125.

³⁶⁶ Idem, p. 121.

³⁶⁷ Idem, pp. 115 – 116.

³⁶⁸ Idem, pp. 121 – 122.

³⁶⁹ De respondenten waarin ik geïnteresseerd ben voor mijn thesis, zijn studenten van het college Bois – de – Boulogne in Montréal. Zij zijn allen geboren in Québec en beide ouders spreken Frans. Montreuil, A., Barrette, G., Bourhis, R. Y., Personnaz, M., Personnaz, B. en Schmidt, R. (2000). *Politiques d'intégration et orientations d'acculturation envers les immigrants: comparaison des collégiens à Paris, Montréal et Los Angeles*, p. 28.

³⁷⁰ Idem, pp. 31 – 32.

³⁷¹ Idem, p. 33.

van de eigen groep. Met migranten uit Frankrijk hebben de Québécoise jongeren weinig problemen.³⁷² Figuur 16 toont dit goed aan.

Opnieuw wordt duidelijk dat de Québécois zich cultureel bedreigd voelen door migranten.³⁷³ Als verklaring voor dit fenomeen wordt meestal de linguïstische onzekerheid (angst) vermeld, hoewel er volgens de onderzoekers meer achter moet zitten. De Haïtianen spreken zelf namelijk ook Frans, dus in dat opzicht vormen zij zeker geen bedreiging. Toch heerst er de algemene opvatting dat migranten geïntegreerd moeten worden in de samenleving (hoewel ongewaardeerde migranten negatiever bekeken worden dan gewaardeerde migranten).³⁷⁴ Assimilatie en segregatie zijn slechts voor weinigen een oplossing.

Tenslotte is er ook een opiniepeiling gedaan waarin men nagaat in welke mate personen het erg vinden dat er intolerantie bestaat ten aanzien van bepaalde groepen in de samenleving.³⁷⁵ Bovendien vraagt men de respondenten ook of bepaalde groepen een eerder positief of negatief imago hebben. Het werden deze vragen, omdat de onderzoekers sociaal wenselijke antwoorden zo veel mogelijk wilden vermijden. Wat blijkt nu uit deze cijfers? Jongeren tussen 18 en 29 jaar vinden dat er veel anti – Arabische, anti – migranten en anti – native American ideeën circuleren en voelen zich daar niet goed bij. Deze vooroordelen en stereotypes kunnen voor serieuze problemen zorgen, dus ze staan er vrij negatief tegenover.

Wat kan algemeen besloten worden? Ten eerste lijkt het racisme en ethnocentrisme tamelijk goed mee te vallen bij de Québécoise jeugd. Hoewel ze allemaal een voorkeur hebben voor mensen uit hun eigen groep (blank en Franstalig) zijn ze niet massaal tegen migranten of etnisch – culturele minderheden gekant.

Er zijn toch enkele minpunten te registreren. Het valt het op dat wanneer er over intolerantie, racisme, ethnocentrisme, ... gesproken wordt in de studies, men vaak verwijst naar de linguïstische problemen als oorzaak voor deze negatieve houdingen. De Québécois zijn bang hun “Franse” cultuur kwijt te geraken in het overwegend Engelstalige noorden van Amerika. Hoewel men beweert zich op taalvlak bedreigd te voelen, is het echter duidelijk dat Franstaligheid geen voldoende voorwaarde is om aanvaard te worden als nieuwkomer. Daarvan zijn de Haïtianen en de islamitische Arabieren uit bovenstaande onderzoeken een perfecte illustratie. Bovendien toont de omgangswijze met de native Americans dat er iets meer aan de hand is dan louter taalproblemen. Dit probleem zit ook ingebouwd in de publieke instituten. De overheid heeft dus een grote verantwoordelijkheid op te nemen en zal meer maatregelen moeten nemen om tot gelijke behandeling van elk persoon te komen.

Ten derde blijkt dat economische migratie geen problemen oplevert voor de Québécoise jongeren. Dit past perfect binnen het kader waarin Québec zijn migratiebeleid voert: zoveel mogelijk hoog opgeleide migranten aantrekken zodat de economie goed draait. De praktijk ziet er echter niet zo rooskleurig uit: migranten ondervinden zeer veel moeilijkheden bij het vinden van een job. Ze worden bijvoorbeeld vaker onderbetaald of hebben te maken met discriminatie op de werkvloer.³⁷⁶

Toch ziet het er niet alleen maar slecht uit. Jongeren vinden de anti – migranten, anti – native en anti –

³⁷² Idem, p. 34.

³⁷³ Idem, p. 35.

³⁷⁴ Idem, p. 36.

³⁷⁵ Jedwab, J. (2003). *The war and concerns over tolerance in Canada. Is it a problem?* Geraadpleegd op 10/04/08 op <http://www.acs-aec.ca/oldsite/Polls/Poll27.pdf>

³⁷⁶ Dit werd ook besproken in de laatste alinea van het onderdeel “Migratiegeschiedenis van Canada”.

Arabische beelden die velen hebben zorgwekkend. Ze staan niet achter deze stereotyperingen van deze groepen en zien er de gevaren van in. Bovendien geloven vele Canadezen in het algemeen in de politiek van multiculturalisme. Dit zou hen dus ook meer kunnen motiveren in hun gedrag, omdat diversiteit als een onderdeel van de Canadese en Québecse cultuur gepercipieerd wordt.

3.4. Besluit

Canada is een regio die tot op vandaag een sterke migratie kent. Deze migratie gebeurt vooral omwille van economische redenen en brengt een enorme diversiteit aan culturen met zich mee. Naast de Canadezen en de migranten is er ook sprake van de Native Americans, die eerder een kleine groep vormen in vergelijking met de andere twee. De scholen zouden dus zeker voldoende aandacht moeten besteden aan de specifieke Canadese multiculturele realiteit tijdens de lessen.

Na de analyse van het formele curriculum viel het me op dat er niet zoveel vakken zijn waarin deze diversiteit aan bod komt. Enkel het vak “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” wordt hiervoor gebruikt. Het vak “Geschiedenis van Québec en Canada” wordt in de tweede cyclus van het middelbaar onderwijs aan het curriculum toegevoegd. Volgens mij zijn vooral deze vakken belangrijk wat betreft de kennismaking met het multiculturele Québec/Canada. Het aankweken van een Québecse identiteit die steunt op het bewustzijn van de Canadese en Québecse geschiedenis, het leren kennen van politieke, sociale en culturele processen en instellingen, ... zijn allemaal factoren die het besef van de multiculturele realiteit versterken. De vakken blijven echter vrij algemeen: er wordt meestal gesproken over andere zaken dan de multiculturele realiteit. De eindtermen zijn bindend, wat er dus voor zorgt dat iedereen deze kennis moet bezitten.

Er dient echter opgemerkt te worden dat “burgerschap” één van de vijf “domaines généraux de formation” is, wat betekent dat dit een thema is dat in verschillende vakken aan bod komt.

Een opvallend kenmerk van het onderwijs in Québec is dat er zoveel nadruk gelegd wordt op taal. Met de “classes d’accueil” wil men nieuwe migranten zoveel mogelijk Frans aanleren. Op zich is dit niet slecht, maar ook hier is eerder sprake van een assimilatiebeleid. Dit is volgens mij het gevolg van de vrees van de Québecse overheid om haar Franse cultuur en taal kwijt te spelen. Op zich is dit gegeven niet verwonderlijk: Québec is de enige niet – Engelstalige regio in Noord – Amerika. Overigens betekent dit niet dat andere talen ondergewaardeerd worden. Er zijn nog steeds Engelstalige scholen te vinden in Québec. Bovendien kunnen alle native Americans in de reservaten lessen volgen in hun eigen taal.

Er ander probleem dat zich stelt in het onderwijs in Québec zijn de prestaties van de native Americans. Velen stoppen vroegtijdig en eindigen zonder diploma secundair onderwijs. Dit heeft tot gevolg dat er veel werkloosheid heerst onder de natives of dat ze een slecht betaalde job moeten uitoefenen. Daarenboven loopt een enorm grote groep jonge Native Americans een vertraging van één, twee, drie of meer jaren op, wat volgens mij het schoolse afhaken meer stimuleert. Er dient dus snel een oplossing gezocht te worden voor deze problemen.

Om de interculturele vaardigheden van de leerlingen te stimuleren, heeft de overheid van Québec vrij recent (1998 – 2002) enkele wijzigingen doorgevoerd in haar onderwijssysteem zodat er een structurele verankering van het thema interculturalisme tot stand komt. Dit gebeurde om de integratie van migranten te verbeteren en ruimte te ontwikkelen voor intercultureel onderwijs. Concreet houdt dit in dat alle leerlingen moeten leren functioneren in het pluralistische Québec. Dit doel komt sterk tot uiting in de eindtermen van vakken zoals “Geschiedenis en burgerschapsvorming”, “Ethiek” en natuurlijk de

“compétences transversales”. De leerkrachten hebben verschillende vakken in de lerarenopleiding die hen op deze taak voorbereiden, hoewel het aanbod erg beperkt is. Ik denk dat de bijscholing die de leerkrachten (en anderen) kunnen volgen en waarvoor ze dan een certificaat ontvangen meer waarde heeft. Het project ELODiL wil de scholieren dan weer bewust maken van de linguïstische diversiteit in hun omgeving. Deze initiatieven zouden de interculturele vaardigheden van de scholieren moeten stimuleren. Uit de studies kan ik afleiden dat deze attitudes en vaardigheden zeker niet slecht zijn, hoewel ik persoonlijk betere resultaten verwacht had.³⁷⁷ De jongeren zijn zich zeer bewust van heersende stereotypes en zien er de gevaren van in. Ze weten bijvoorbeeld maar al te goed dat zichtbare minderheden (migranten en autochtonen) minder kansen krijgen dan blanke mensen. Dit betekent niet dat ze zelf geen vooroordelen hebben: de jongeren hebben nog steeds de neiging mensen uit hun eigen groep te verkiezen boven anderen (als vriend, partner, werkcollega, ...). Dit is een fenomeen wijst eerder op weinig vertrouwen.

³⁷⁷ Vergeleken met Vlaanderen, zijn er meer vakken (en niet te vergeten: domeinen) om de jongeren te informeren en constructieve attitudes te stimuleren ten aanzien van de multiculturele realiteit. Bovendien zijn alle eindtermen bindend, wat in Vlaanderen niet het geval is.

Hoofdstuk 4: Concluderende beschouwing. Vergelijking Vlaanderen en Québec

1. Inleiding

In dit laatste hoofdstuk zal de informatie uit de vorige hoofdstukken samenvatten en vergelijken met elkaar. De verschillen en gelijkenissen tussen Vlaanderen en Québec komen aan bod: de organisatie van de schoolsystemen, de ondersteuning van de multiculturele realiteit en de interculturele vaardigheden en attitudes worden behandeld. Dit hoofdstuk wordt afgerond met enkele aanbevelingen die gebaseerd zijn op de inzichten die ik verkregen heb door mijn analyse van beide systemen. Er worden ook enkele suggesties gegeven voor verder onderzoek.

2. Vergelijking Vlaanderen en Québec

2.1. Migratiegeschiedenis

De geschiedenis van een land biedt een context aan om hedendaagse gebeurtenissen en toestanden te begrijpen, te kunnen kaderen.³⁷⁸ Zo heeft ook de migratiegeschiedenis van een land een invloed op de organisatie van het onderwijssysteem in deze regio.³⁷⁹ In deze masterproef ben ik elk hoofdstuk begonnen met een korte historische schets van de migratie in Vlaanderen (hoofdstuk 2) en Québec (hoofdstuk 3).

De migratiegeschiedenis van Québec verschilt vrij sterk van die van Vlaanderen. Canada (en Québec) heeft reeds een lange geschiedenis van migratie achter de rug.³⁸⁰ Vanaf de ontdekkingsreizen waren de meeste migranten afkomstig uit Europese landen. Tot in 1962 werd een “White Policy” gevoerd die vooral in het voordeel van (West –) Europese migranten speelde. Andere migranten en etnische minderheden (zoals de native Americans) werden onderworpen aan een assimilatiebeleid. Na 1962 nam Canada stappen om een multiculturalismebeleid in te voeren, met als hoogtepunt de “Multiculturalism Act” van 1988.³⁸¹ Dit was de eerste keer dat een multiculturalismebeleid officieel erkend werd. Het aantal migranten in Québec in 2006 lag op 11,5%. De meeste van hen zijn voor 1991 naar hier geïmmigreerd³⁸² en komen uit Italië, Frankrijk, Haïti, China en Libanon.³⁸³

De migratie in België (en Vlaanderen) is heel anders verlopen dan die in Canada (en Québec). Voor Wereldoorlog I waren migranten vooral afkomstig uit de buurlanden: Frankrijk, Duitsland en

³⁷⁸ Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17 (3), pp. 247 – 252.

³⁷⁹ Contreras, A. R. (2002). The impact of immigration policy on education reform. Implications for the new millennium. *Education an urban society*, 34 (2), pp. 134 – 135.

³⁸⁰ Vooral de Britten en Fransen hebben de laatste 500 jaar een belangrijke rol gehad in de totstandkoming van Canada (en Québec). Landenweb. (2008). *Canada. Geschiedenis*. Geraadpleegd op 26/04/08 op <http://www landenweb.net/canada/geschiedenis/> Zie ook: Bouwman, E. (2003). *Ubi Bene, Ibi Patria. Een comparatief onderzoek naar het multiculturele beleid van Canada en Australië*. Dissertatie. Geraadpleegd op 12/05/07 op http://www.ethesis.net/ubi_bene/ubi_bene_inhoud.htm In het bijzonder pp. 14 - 35.

³⁸¹ Idem, p. 31.

³⁸² Statistique Canada. (2008). *Population selon le statut d'immigrant et la période d'immigration, chiffres de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires, et les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement*. Geraadpleegd op 05/04/08 op <http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/highlights/immigration/Table403.cfm?Lang=F&T=403&GH=5&GF=24&G5=0&SC=1&S=0&O=A>

³⁸³ Statistique Canada. (2008). *Lieu de naissance de la population immigrante selon la période d'immigration, chiffres et répartition en pourcentage de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires*. Geraadpleegd op 05/04/08 op <http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/highlights/immigration/Table404.cfm>

Nederland.³⁸⁴ Na de Eerste Wereldoorlog werden er rekruteringscampagnes gevoerd om arbeidskrachten voor de zware en steenkoolindustrie en de bouwsector te vinden. België had nood aan deze arbeidskrachten, maar men dacht ook dat hun aanwezigheid slechts van tijdelijke aard zou zijn.³⁸⁵ De eerste arbeiders kwamen vooral uit (Zuid –) Europese landen, later ook uit Turkije en Marokko. Pas in 1980 werd er een vreemdelingenwet uitgewerkt en volgde er een vreemdelingenbeleid³⁸⁶, wat zeer laat is in vergelijking met Canada/Québec (die hier al in de jaren '60 mee bezig waren). Het totaal aantal personen met een niet – Belgische nationaliteit in Vlaanderen bedroeg in 2007 5,4%³⁸⁷, wat net niet de helft is van het aantal migranten in Québec. De grootste groep wordt gevormd door Nederlanders, dan Turken en Marokkanen.

Québec heeft dus meer ervaring met het omgaan met nieuwkomers dan Vlaanderen. Dit wordt weerspiegeld in de organisatie van het onderwijs en hoe men op dit gebied omgaat met nieuwkomers en minderheden.

2.2. Organisatie van het schoolstelsel

In zowel Vlaanderen als Québec wordt het onderwijs regionaal bestuurd. De organisatie en financiering van het Vlaamse onderwijs is in handen van de Vlaamse regering en zij legt ook de eindtermen en ontwikkelingsdoelen vast.³⁸⁸ In Québec is het Ministère de l'éducation, du loisir et du sport verantwoordelijk voor het onderwijs, hoewel de federale overheid ook een beperkte rol speelt.³⁸⁹

In Québec is er sprake van publiek en privéonderwijs.³⁹⁰ Het publieke onderwijs wordt geleid door de schoolcommissies. De financiering gebeurt grotendeels door de provincie, waardoor er gratis onderwijs mogelijk is tot en met de colleges. Het privéonderwijs wordt verzorgd door privé – instellingen die zeer vaak een religieuze achtergrond hebben.³⁹¹ Het Ministerie van Onderwijs financiert ook enkele van deze privé-instellingen.³⁹² In Vlaanderen zijn er drie onderwijsnetten³⁹³: het gemeentelijk en provinciaal onderwijs, het vrije onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. Het vrije onderwijs in Vlaanderen kan vergeleken worden met de privéscholen in Québec (beide hebben vaak een religieus

³⁸⁴ FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg (2003). *De immigratie in België: aantallen, stromen en arbeidsmarkt. Rapport 2001*. Geraadpleegd op 01/11/07 op http://www.belspo.be/belspo/home/publ/publ_ostc/agora/ragee058_nl.pdf

³⁸⁵ McAndrew, M. en Verlot, M. (2004). *Aménager diversité culturelle, langue et éducation : un regard comparatif sur le Québec et la Flandre. Canadian ethnic studies/ Études ethniques au Canada. (Numéro spécial)*. 36 (3), p. 18.

³⁸⁶ Federale portaalsite. (2008). *Wet van 15 december 1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.belgium.be/eportal/ShowDoc/cgvs/imported_content/pdf/Wetvan15december1980.pdf?contentHome=entapp.BEA_personalization.eGovWebCacheDocumentManager.nl en ook: FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg, o.c., pp. 37 – 40.

³⁸⁷ Dit zijn cijfers voor 2007. Studiedienst van de Vlaamse regering. (2008). *Bevolkingskubussen van de Vlaamse overheid*. Geraadpleegd op 20/03/08 op http://aps.vlaanderen.be/statistiek/cijfers/stat_cijfers_demografie_nieuw_cubus.htm

³⁸⁸ Zie artikel 45 §1 van het Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997. De financiering gebeurt tot en met het hoger onderwijs. ACOD onderwijs. (2007). *Voorontwerp van decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en universiteiten in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 04/09/07 op <http://www.acodonderwijs.be/doc/financieringHO.pdf>

³⁸⁹ Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: the special case of Québec. *International review of education*, 50 (5 – 6), p. 546. De rol van de federale overheid beperkt zich tot internationale uitstraling, tweetaligheid, ... Council of Ministers of Education, Canada. (2007). *About the Council of Ministers of Education, Canada*. Geraadpleegd op 23/07/07 op <http://www.cmec.ca/abouteng.stm>

³⁹⁰ Ghosh, R., o.c., p. 546.

³⁹¹ Idem, p. 546.

³⁹² Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Le système d'éducation du Québec: une brève description*, p. 15.

³⁹³ Kim, T.D. en Pelleriaux, K. (2006). *Equity in education. Thematic review. Country analytical report. Flanders*, p. 10.

uitgangspunt)³⁹⁴, terwijl het gemeentelijk, provinciaal en gemeenschapsonderwijs sterke gelijkenissen vertonen met het Québecse publieke onderwijs.

De algemene structuur van het onderwijs in Québec en Vlaanderen lijken ook op elkaar: de leerlingen moeten de basisschool en het middelbaar onderwijs verplicht doorlopen. Nadien bestaat er de mogelijkheid om hoger onderwijs te volgen. De kinderen uit het Vlaamse onderwijs moeten echter tenminste één jaar in de kleuterklas gezeten hebben alvorens naar het lager onderwijs te kunnen overstappen.³⁹⁵ Bovendien moedigt men de ouders in Vlaanderen sterk aan om de kinderen reeds van hun twee en half naar de kleuterklas te sturen. Het project “Jaar van de kleuter” past volledig in deze opzet.³⁹⁶ In Québec is de kleuterklas niet verplicht, hoewel de meeste kinderen wel naar school gaan als ze vier jaar zijn.³⁹⁷ De Québecse kleuters beginnen hun schoolcarrière dus vrij laat in vergelijking met de kleuters in Vlaanderen. De schoolplicht begint in beide regio’s op zes jaar, wat overeen komt met de leeftijd van de kinderen in het eerste leerjaar.

Wanneer de leerlingen het lager onderwijs doorlopen hebben en beginnen aan het middelbaar onderwijs, dan zijn ze zowel in Vlaanderen als in Québec 12 jaar oud. In Québec is er echter geen sprake van verschillende niveaus (ASO, TSO, KSO en BSO) die de scholier kan volgen, zoals dat in Vlaanderen wel het geval is.³⁹⁸ Het waterniveausysteem, waardoor jongeren van een hoger naar een lager niveau kunnen dalen maar niet meer hogerop kunnen geraken, is onbestaand in Québec. Men heeft een algemene opleiding voor alle leerlingen tot het derde middelbaar.³⁹⁹ Vanaf dit moment kunnen de Québecse leerlingen kiezen om verder te gaan in een algemene of een technisch gerichte opleiding door middel van keuzevakken. Dit systeem komt sterk overeen met wat Hirtt et al. (2007, pp. 134 – 165) als alternatief voorstellen voor het huidige Vlaamse onderwijsmodel. De onderzoekers willen een “comprehensief” onderwijs invoeren tot 16 jaar. Dit betekent dat elke leerling algemene, technische en creatieve vakken moet volgen (een gemeenschappelijk curriculum voor iedereen) tot hun 16 jaar. Nadien kunnen de leerlingen via keuzevakken beslissen welke richting ze uitwillen.

Als de leerlingen geslaagd zijn in het middelbaar onderwijs, dan kunnen ze beginnen aan het hoger onderwijs. In Vlaanderen bestaan er hogescholen en universiteiten en elke student kan naar één van deze instellingen gaan wanneer hij/zij over een diploma secundair onderwijs beschikt.⁴⁰⁰ In theorie is er geen sprake van een belemmering of drempel om de overstap van middelbaar naar hoger onderwijs te maken.⁴⁰¹ Elke persoon, ongeacht zijn/haar afkomst kan verder studeren, mits hij/zij over de nodige kwalificaties beschikt. In praktijk lopen er echter verschillende dingen mis: de democratisering van het onderwijs bereikt de beoogde doelgroep niet.⁴⁰²

³⁹⁴ Hoewel ook de methodescholen in Vlaanderen (bvb. Steinerscholen) tot het vrije onderwijs behoren. De grootste groep wordt echter gevormd door het katholieke onderwijs. Idem, p. 10.

³⁹⁵ In Vlaanderen geldt dit vanaf 1 januari 2008. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Redactie Klasse. (juni 2007). Het jaar van de kleuter. *Klasse voor leerkrachten*, 176, p. 45.

³⁹⁶ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Jaar van de kleuter*. Geraadpleegd op 12/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/jaarvandekleuter/>

³⁹⁷ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2005). *Education in Québec. An overview*, p. 5.

³⁹⁸ Artikel 48 3° van het Decreet betreffende het onderwijs II van 30 juli 1990.

³⁹⁹ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2008). *L’éducation au Québec*. Geraadpleegd op 21/04/08 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>

⁴⁰⁰ Artikelen 3 en 4 van het Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen van 4 april 2003.

⁴⁰¹ Dit is de “democratisering van het onderwijs” Vandenbroucke, F. (2005). *Toespraak onderwijs en kansarmoede (Beringen)*, p. 7.

⁴⁰² Het zogenaamde “Mattheüseffect”, waarbij de doelgroep, namelijk de lagere klassen, niet bereikt worden. Bouverne – De Bie, M. (2004 - 2005). *Sociale agogiek*. Syllabustekst, p. 124.

In Québec zijn er colleges en universiteiten⁴⁰³, maar de toegang tot deze instellingen is anders georganiseerd dan in Vlaanderen. De studenten moeten een DES (diplôme d'études secondaires) behaald hebben alvorens ze toegelaten worden in de colleges.⁴⁰⁴ Dan hebben ze de keuze uit een professionele opleiding of een voorbereidende opleiding voor de universiteit. De colleges zijn een verplichte etappe om te kunnen doorstromen naar de universiteit. Er is met andere woorden sprake van een filtermechanisme: leerlingen zonder DES kunnen moeilijk binnengeraken in de colleges en dus ook in de universiteiten.

Tabel 5: Vergelijking onderwijsstructuur Vlaanderen en Québec

Onderwijsstructuur	
Vlaanderen	Québec
In handen van de Vlaamse overheid	Grotendeels in handen van de Québecse overheid
Indeling: Gemeenschapsonderwijs Provinciaal en gemeentelijk onderwijs Vrij onderwijs	Indeling: Publiek onderwijs Privéonderwijs
Schoolplicht: 6 – 18 jaar	Schoolplicht: ▪ Normaal: 6 – 16 jaar ▪ Cree, Inuït, Naskapis: 6 – 15 jaar ▪ Andere native groepen: 7 – 16 jaar
Organisatie: Kleuterschool: 2,5 – 5 jaar Lagere school: 6 – 12 jaar Secundair onderwijs: 12 – 18 jaar Hoger onderwijs: ▪ Hogeschool: 18 jaar – ... ▪ Universiteit: 18 jaar – ...	Organisatie: Kleuterschool: 4 – 5 jaar Lagere school: 6 – 12 jaar Secundair onderwijs: ▪ Eerste cyclus: 12 – 15 jaar ▪ Tweede cyclus: 16 – 17 jaar. Hoger onderwijs: 1. Colleges: 17 – 19 jaar voor universiteit 17 – 20 jaar voor technisch beroep 2. Universiteit: 19 jaar – ...

Multiculturalisme in het onderwijs: aanbod, ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen

Wat betreft mijn eerste onderzoeksvraag, in welke mate de multiculturele realiteit een plaats krijgt binnen de school, zijn er duidelijke verschillen en enkele overeenkomsten op te merken tussen Vlaanderen en Québec.

Zo bestaan er in Vlaanderen amper vakken die betrekking hebben op de multiculturele realiteit. “Wereldoriëntatie” in het lager onderwijs en “Geschiedenis” in het secundair onderwijs zijn vakken die

⁴⁰³ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'enseignement collégial*. Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp?page=collegial>; Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'enseignement universitaire*. Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/ens-univ.htm>

⁴⁰⁴ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *L'éducation au Québec*. Geraadpleegd op 21/04/08 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>

hieraan een beperkte plaats geven.⁴⁰⁵ De eindtermen voor deze vakken zijn bindend: de leerlingen dienen de kennis over de multiculturele realiteit dus werkelijk te bezitten.

In Québec neemt het vak “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding”, aangevuld met het vak “Geschiedenis van Québec en Canada” in de tweede cyclus van het secundair onderwijs, deze rol op zich.⁴⁰⁶ Dit is weerom geen groot aanbod en de vakken blijven ook hier vrij algemeen. Andere thema’s dan de diversiteit komen ook aan bod tijdens deze lessen. De eindtermen van deze vakken zijn wel bindend.

Er werden in Québec ook algemene doelstellingen geformuleerd voor het domein van het sociale universum, waarvan “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding” deel uitmaakt.⁴⁰⁷ Deze doelstellingen maken duidelijk dat het multiculturele gedachtegoed in Québec het uitgangspunt vormt van dit domein: vooral het doel om de ontwikkeling van een identiteit als kritische en actieve burger in de Québecse democratische samenleving te stimuleren toont dit aan. Bovendien maakt burgerschap niet enkel deel uit van het curriculum, maar vormt met het thema Samenleving ook een “domaine général de formation” dat instaat voor de algemene vorming van de leerlingen.⁴⁰⁸ Dit betekent dat vragen omtrent burgerschap in verschillende vakken aan bod komen.

Tabel 6: Vergelijking van de kenniscompetenties in Vlaanderen en Québec

	Québec		Vlaanderen
	Domein	Vak	Vak
Eindtermen lager onderwijs	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>	<i>Wereldoriëntatie, thema Maatschappij</i>
	• Sociaal bewustzijn ontwikkelen • uitgroeien tot verantwoordelijke burger	• Eigen samenleving begrijpen (instituten, regels, ...) • Interpretatie van maatschappelijke veranderingen (historisch, sociaal en territoriaal)	• Sociaal – culturele verschijnselen kennen (diverse groepen met andere waarden en normen, racisme, migratie, ...) • Politieke en juridische verschijnselen begrijpen (Rechten van de Mens, democratie, federaal België, ...)
Eindtermen secundair	<i>Sociale universum (eerste cyclus)</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>	<i>Geschiedenis</i>

⁴⁰⁵ Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Entiteit Curriculum*. Geraadpleegd op 11/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/default.htm> Ik vermeld expliciet de term “beperkt” omdat migratie, diversiteit, racisme, ... niet de kerntema’s vormen van deze vakken.

⁴⁰⁶ Bijvoorbeeld: Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, pp. 52 – 58. Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, pp. 295 – 368.

⁴⁰⁷ Idem, p. 297.

⁴⁰⁸ Ministère de l’éducation. (2006). *Programme de formation de l’école québécoise. Education préscolaire. Enseignement primaire*, p. 7 en p. 42. De andere thema’s zijn “gezondheid en welzijn”, “oriëntatie en onderneming”, “omgeving en consumptie” en “media”.

onderwijs		(eerste cyclus)	
	• Identiteit van een actieve en kritische burger binnen een democratische samenleving ontwikkelen	• Dagelijkse gebeurtenissen in een historisch perspectief plaatsen (feiten, personen, historische methoden) • Vergelijking van verschillende samenlevingen (eigen referentiekader, andere visies, ...) • Burgerschap (wat is het, instituten, democratie, rechten, plichten, ...)	• Geschiedenis van de eigen en andere samenlevingen (andere ideologieën, waardestelsels, ...) • Historisch referentiekader (relativiteit van de westerse periodisering en visie) • Rol van België, Vlaanderen in Europese en mondiale context (onderlinge relaties samenlevingen)
	<i>Sociale universum</i> (tweede cyclus)	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i> (tweede cyclus)	
	Nog niet bepaald	• Dagelijkse gebeurtenissen in een historisch kader plaatsen (feiten, personen, diverse invalshoeken, ...) • Vergelijking van verschillende samenlevingen • Burgerschap	
	/	<i>Geschiedenis van Québec en Canada</i>	
		• Evolutie van Québec in Canada, Noord – Amerika en het Westen kennen (Franse regime in Canada, oorlog tegen Groot – Brittannië, industriële ontwikkeling, ...)	

Algemeen kan ik stellen dat over de inhoud van het onderwijs in Québec beter nagedacht te werd: de diverse vakken apart hebben hun eigen doelstellingen die bereikt moeten worden, maar deze vakken worden ook op elkaar betrokken door middel van de vorming van clusters in domeinen. Bovendien

werkt men met vijf algemene domein die in elk vak aan bod moeten komen. Er is in Québec sprake van een totaalvisie op onderwijs, terwijl ik dit in Vlaanderen een beetje mis. Hier zijn de aparte vakken, elk met hun eigen doelstellingen, belangrijk. Ze worden echter niet in een breder kader opgenomen en van verbanden tussen de aparte vakken is er geen sprake. Hoewel de leerkrachten de gebiedoverschrijdende vakken in samenhang moet zien met de andere vakken⁴⁰⁹, is dit niet voldoende om van een totaalvisie te kunnen spreken. Bovendien zijn deze vakken niet verplicht en het risico bestaat dan ook dat er aan voorbij wordt gegaan.

Wat betreft de ondersteuning van diversiteit en gelijke kansen in het onderwijs, kan gesteld worden dat Vlaanderen vooral projectmatig te werk gaat. In Québec zit dit structureel ingebouwd in het onderwijssysteem met “une école d’avenir”, het onderwijsprogramma dat in 1998 ingevoerd werd om alle leerlingen te leren functioneren in een democratische en pluralistische provincie als Québec.⁴¹⁰

In Vlaanderen zijn er diverse projecten opgestart om ongelijkheid tussen leerlingen op basis van SES, afkomst, taalachterstand, ... weg te werken. Het GOK – decreet, OKAN, kosteloos basisonderwijs en kostenbeheersing in het middelbaar onderwijs en het Jaar van de kleuter werden in deze masterproef besproken.⁴¹¹ Deze initiatieven gaan altijd uit van de overheid, maar zitten niet structureel ingebouwd in het onderwijssysteem zelf. Dit is een grote tekortkoming, maar het feit dat er initiatieven genomen worden is reeds een stap in de goede richting.

Toch blijven factoren als sociale afkomst en economische omstandigheden waarin een leerling zich bevindt een belangrijke invloed uitoefenen op de schoolprestaties van leerlingen in het Vlaamse onderwijs.⁴¹² Getuige hiervan zijn de povere resultaten van migrantenjongeren. De in –, door – en uitstroom van deze jongeren in het Vlaamse onderwijs verloopt niet zoals het hoort. Hoewel onderwijs een middel zou kunnen zijn om de sociale participatie van kansarme groepen te bevorderen⁴¹³, slaagt men daar in Vlaanderen niet in. Een belangrijke oorzaak hiervan is het watervalsysteem.⁴¹⁴ De leerlingen beginnen in een hoge richting, maar worden steeds naar lagere richtingen doorverwezen omdat ze niet goed kunnen volgen. Het is praktisch onmogelijk om van een lager niveau naar een hoger niveau op te klimmen. Québec heeft geen dergelijk systeem.

In Québec zijn het niet zozeer de migrantenjongeren die problemen ondervinden op school, wel de native Americans.⁴¹⁵ Hoewel er een minderhedenbeleid gevoerd wordt (de natives hebben hun eigen schoolcommissies, kunnen het basisonderwijs in hun eigen taal volgen, mogen hun eigen programma opstellen, ...) ⁴¹⁶ brengt dit niet de gewenste gevolgen met zich mee. Ook de universiteiten en de colleges doen hun best om deze groep te helpen slagen in het onderwijs. Sommige instellingen bieden

⁴⁰⁹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (2002). *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*, p. 17

⁴¹⁰ Ministère de l’éducation. (1998). *Une école d’avenir. Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle*. Geraadpleegd op 19/07/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf

⁴¹¹ Zie 3.2.2.

⁴¹² Zie bijvoorbeeld Vandenbroucke, F., o.c., p. 7 en Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*, pp. 22 – 23.

⁴¹³ Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*, p. 9.

⁴¹⁴ Idem, p. 126; Leman, J. en Trappers, A. (2007). *Allochtone leerlingen en secundair onderwijs: sociale cohesie, cultuurrespect en gelijke kansen*, p. 40; UNICEF. (2002). *Innocenti Report Card Issue No. 4. A league table of educational disadvantage in rich nations*, pp. 16 – 17.

⁴¹⁵ Secrétariat des commissions de l’Assemblée nationale du Québec. (2007). *La réussite scolaire des autochtones*. Geraadpleegd op 09/04/08 op http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/Ce/rapport-autochtones.html#_ftn3

⁴¹⁶ Idem; Fleury, B. et al. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport van het Comité consultatif sur l’intégration et l’accommodement raisonnable en milieu scolaire, p. 4.

speciale begeleiding, opvang, programma's, ... aan voor native studenten.⁴¹⁷ De lage participatiecijfers moeten zeker omhoog, wil de Québecse overheid de native Americans laten slagen op onderwijs – en socio – economisch vlak.

Er wordt zowel in Vlaanderen als Québec vaak gesteld dat taalachterstand één van de belangrijkste oorzaken is van de slechte prestaties van respectievelijk de allochtone en native leerlingen.⁴¹⁸ Toch speelt de factor taal eigenlijk niet zo een belangrijke rol.⁴¹⁹ Diverse onderzoekers zijn er zelfs van overtuigd dat wanneer de jongeren eerst hun moedertaal goed onder de knie hebben, ze op latere leeftijd veel beter een tweede taal kunnen leren.⁴²⁰ Nochtans voert men in zowel Vlaanderen als Québec eerder een assimilatiebeleid tegenover anderstaligen.

In Vlaanderen komt dit tot uiting in de oprichting van de “opvangklassen voor anderstalige nieuwkomers” (OKAN), een project dat haar wortels heeft in 1991.⁴²¹ Hoewel het hoofddoel van OKAN is om migrantenleerlingen, asielzoekers en politieke vluchtelingen in het Vlaamse onderwijs te integreren en hun achterstand weg te werken, concentreert men zich te hard op het aanleren van Nederlands.⁴²² Men isoleert de nieuwkomers (deels) van de groep,⁴²³ waardoor volgens mij de algemene integratie in de groep tegengewerkt wordt. Volgens Luciak (2006, p. 76) is er sprake van intra – school segregatie: er zijn speciale minderheidsklasjes die gescheiden zijn van de andere klassen in de school. Hoewel men de integratie van de leerlingen wil bevorderen, houdt men de anderstaligen net weg van de meerderheid, wat de integratie tegenwerkt. Bovendien blijkt dat één jaar OKAN meestal niet voldoende is om de leerlingen te integreren in het reguliere onderwijs.⁴²⁴ Het gaat dan voornamelijk over (semi –) alfabeten kinderen en kinderen die geen schoolse instelling hebben. Het aanleren van het Nederlands zal dan zeker niet voldoende zijn om deze kinderen te doen slagen in het onderwijs. Er moet een hele mentaliteitswijziging bij deze leerlingen tot stand gebracht worden.

Het equivalent van OKAN in Québec zijn de “classes d'accueil”. Deze verwelkomingsklassen voor migranten zijn opgericht in 1969, wat veel vroeger is dan in Vlaanderen, maar ze lijken sterk op de OKAN.⁴²⁵ Elke schoolcommissie bepaalt zelf hoe ze haar opvangklassen inricht: er bestaan verschillende mogelijkheden.⁴²⁶ Opnieuw is er sprake van intra – school segregatie, want ook hier worden de leerlingen meestal in aparte klassen gezet. Wanneer ze na één jaar niet voldoende vooruitgang geboekt hebben, dan worden ze naar post – opvangklassen gestuurd. De leerkrachten die

⁴¹⁷ McGill University en UQAC hebben bijvoorbeeld speciale programma's om native leerkrachten op te leiden. McGill University. (2008). *First nations and Inuit education*. Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.education.mcgill.ca/ofnie/main.html>; UQAC. (2008). *Centre d'études amérindiennes*. Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.uqac.ca/cea/>

⁴¹⁸ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *Réussite éducative des élèves autochtones. Mesure 30108-B*, p. 5 en pp. 7 – 10; Verschueren, J. (2007). Diversiteit als sleutel, p. 30.

⁴¹⁹ Idem, p. 30; Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D., o.c., pp. 92 – 93.

⁴²⁰ Leman, J. en Trappers, A. (2007). Allochtone leerlingen en secundair onderwijs: sociale cohesie, cultuurrespect en gelijke kansen, p. 43 en pp. 46 – 47.

⁴²¹ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2008). *Onthaal voor anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 20/03/08 op <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>

⁴²² Idem.

⁴²³ Idem.

⁴²⁴ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Beleidsuitvoering Secundaire Scholen. (2008). *Rapport onthaalonderwijs 2004 – 2005*, pp. 30 – 31.

⁴²⁵ McAndrew, M. (2002). Immigration, pluralism and education, pp. 317 – 318; McAndrew, M. (2003). Immigration and diversity: some policy issues confronting the Quebec school system. *Options politiques*, p. 60.

⁴²⁶ Centre d'Éducation interculturelle et de compréhension internationale. (2000). *Modèles d'intégration des élèves nouvellement arrivés en vigueur dans 12 commissions scolaires francophones du Québec*. Geraadpleegd op 22/03/08 op www.csdm.qc.ca/cee/ceici/intro/modele.pdf

deze anderstalige migranten moeten begeleiden, hebben hiervoor een speciale vorming achter de rug.⁴²⁷

Een reden voor dit assimilatiebeleid zou te wijten kunnen zijn aan de nadruk die beide regio's leggen op respectievelijk de Vlaamse⁴²⁸ en Québecse identiteit⁴²⁹. In zowel Vlaanderen als Québec heerst er een angst om de Vlaamse en Franse identiteit kwijt te geraken en de overheden proberen dit met alle mogelijke middelen te vermijden.⁴³⁰ Anderstalige nieuwkomers in de regio moeten dus het Nederlands of Frans aanleren opdat er minder “dreiging” uitgaat van deze groepen.

Wanneer men in Vlaanderen initiatieven neemt om les te geven in een andere taal, dan komt er veel weerstand vanuit diverse hoeken.⁴³¹ In Québec is dit niet het geval. Naast een assimilatiebeleid ten aanzien van nieuwe migranten, hebben native Americans wel de mogelijkheid om het onderwijs in hun eigen taal te volgen.⁴³² Er moet ruimte zijn voor het Frans en/of Engels, maar de native talen worden zeker niet ondergewaardeerd. Ook Engelstalige Canadezen die afkomstig zijn uit andere provincies kunnen lessen volgen in het Engels in de Engelstalige scholen.⁴³³ Bovendien bestaat er het project ELODiL, om leerlingen bewust te maken van de linguïstische diversiteit in Québec en hiertegenover een positieve en open houding aan te nemen.⁴³⁴

Interculturalisme in het onderwijs: interculturele vaardigheden en attitudes

Dit brengt me bij mijn tweede onderzoeksvraag: Hoe is het gesteld met de interculturele vaardigheden en attitudes van de Québecse en Vlaamse leerlingen?

Een eerste manier waarop interculturele vaardigheden gestimuleerd kunnen worden, is tijdens lessen. De leerlingen dienen praktische competenties te ontwikkelen: ze moeten naast het “kennen” van de diversiteit in de samenleving ook “kunnen” omgaan met deze diversiteit.

In Vlaanderen hebben de meeste vakken die hiervoor instaan echter geen bindende eindtermen. Enkel “Wereldoriëntatie” heeft een thema Mens dat werkt rond de eigen ontwikkeling en de samenwerking met anderen.⁴³⁵ Verder is er sprake van gebiedoverschrijdende vakken, die geen bindende eindtermen hebben en waarvan de invulling dus volledig afhankelijk is van de wil van de leerkrachten en de

⁴²⁷ Het betreft dan de studenten uit de lerarenopleiding, optie Frans als tweede taal. UQAM. (2008). Baccalauréat en enseignement dus français langue seconde. Geraadpleegd op 22/03/08 op http://www.websysinfo.uqam.ca/regis/PKG_WPUB.AFFICHE_cours_desc?P_sigle=LIN3410 Dit is slechts één voorbeeld.

⁴²⁸ Maddens, B., Billiet, J. en Beerten, R. (2000). National identity and the attitudes towards foreigners in multi – national states: the case of Belgium. *Journal of ethnic and migration studies*, 26 (1), pp. 45 – 60.

⁴²⁹ Montreuil, A., Bourhis, R. Y. en Vanbeselaere, N. (2004). Perceived Threat and Host Community Acculturation Orientations toward Immigrants: Comparing Flemings in Belgium and Francophones in Quebec. *Canadian Ethnic Studies*, 36 (3), pp. 113 – 135.

⁴³⁰ Jan Blommaert en Piet Van Avermaet. (3 mei 2008). Een foute visie op taal. *De Standaard*.

⁴³¹ Denk aan de commotie rond het project om vanaf volgend schooljaar Turkse lees – en schrijflessen in te voeren in twee Gentse basisscholen. Tod (5 maart 2008). Minister sommeert schepen over Turks op school. *De Standaard*; SVM (4 maart 2008). *Turkse les in Gentse basisscholen*. Geraadpleegd op 02/05/08 op <http://www.demorgen.be/dm/nl/989/Binnenland/article/detail/193770/2008/03/04/Turkse-les-in-Gentse-basisscholen.dhtml>; Mohamed Ridouani (6 maart 2008) Onderwijs in de moedertaal: gegarandeerde flop met gevolgen. *De Standaard*; Johan Leman (7 maart 2008). Van believers en non – believers. *De Standaard*.

⁴³² Artikelen 88 en 97 van het Charte de la langue française.

⁴³³ Ministère de l'éducation. (2007). *The nine English school boards*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/info_ref/anglais/number7.htm

⁴³⁴ ELODiL (2006). *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. Geraadpleegd op 18/03/08 op <http://www.elodil.com/>

⁴³⁵ Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Basisonderwijs*. Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/wereldorientatie.htm>

directie om deze te behandelen.

In Québec zijn de gebiedoverschrijdende vakken (“compétences transversales”) wel bindend.⁴³⁶ Hoewel zij niet specifiek verwijzen naar interculturalisme, diversiteit of iets dergelijks, betreft het vaardigheden die een open, tolerante en solidaire houding in de hand werken. Ze passen volledig binnen het nieuwe schoolbeleid dat ingevoerd werd in 1998 (“école d’avenir”).⁴³⁷ Het doel van dit nieuwe beleid is de Québecse jongeren te leren functioneren in het pluralistische, heterogene, Franstalige en democratische Québec. De integratie van nieuwkomers zou vergemakkelijkt moeten worden, zodat zij ook opgenomen kunnen worden in de samenleving. Via intercultureel onderwijs wil men de integratie van deze mensen ondersteunen. Dit intercultureel onderwijs steunt op drie principes: beheersing van het Frans, burgerschapsopvoeding in een pluralistische context en gelijke kansen.⁴³⁸

Naast de gebiedoverschrijdende vakken bestaan er ook domeinen die vakken bevatten die de interculturele vaardigheden van de Québecse jongeren kunnen stimuleren. Deze domeinen zijn die van het sociale universum (met “Geschiedenis en burgerschapsopvoeding”) en de persoonlijke ontwikkeling (“Ethiek” en “protestants of katholiek godsdienst”).⁴³⁹

Tabel 7: Vergelijking van de praktische competenties in Vlaanderen en Québec

	Québec		Vlaanderen
	Domein	Vak	Vak
Eindtermen lager onderwijs	<i>Sociale universum</i>	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i>	<i>Wereldoriëntatie</i>
	• Sociaal bewustzijn ontwikkelen • Uitgroeien tot verantwoordelijke burger	• Zich openen voor de aanwezige diversiteit in de samenleving (verschillen respecteren, verandering aanvaarden, eigen mening vormen, kritisch zijn, voor de klas spreken, ...)	• Ik en mezelf (zelfvertrouwen, gevoelens, invloed van de situatie) • Ik en de ander (gedrag willen aanpassen, nieuwe omgangswijzen, geweldloze oplossing voor conflicten, ...) • Ik en de anderen in groep (ongeschreven regels van interactie)

⁴³⁶ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, p. 5.

⁴³⁷ Ministère de l’éducation. (1998). *Une école d’avenir. Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle*. Geraadpleegd op 19/07/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf

⁴³⁸ Ministère de l’éducation. (1998). *Une école d’avenir. Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle*, pp. 6 – 8.

⁴³⁹ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l’école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, p. 103 en p. 165; Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 297, p. 463, pp. 502 – 507 en pp. 530 – 568 ; Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, pp. 22 – 25.

	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>	<i>Ethiek en protestant of katholiek godsdienstonderwijs</i>	<i>Sociale vaardigheden</i>
	• Persoonlijke en sociale ontwikkeling stimuleren • Autonome en verantwoordelijke burgers creëren.	• Ethisch referentiekader ontwikkelen (verboden, familiewaarden, godsdienstige regels en normen, persoonlijke waardevorming, ...) • Positie innemen ten aanzien van een moreel probleem (oorzaken probleem, oplossing zoeken, gevolg van een handeling, aan de klas voorleggen, ...) • Morele dialoog voeren (welke regels, waarden, normen als basis van de eigen mening, recht op spreken, wegwerken van vooroordelen, ...)	• Relatiewijzen (respect, waardering voor anderen) • Samenwerking (kunnen functioneren in een heterogene omgeving/groep)
	<i>Gebiedoverschrijdend</i>	/	
	informatie opzoeken – problemen oplossen – kritisch oordeel vormen – creatief denken – efficiënte werkwijze ontwikkelen – ICT – identiteit structureren – samenwerken – op gepaste wijze communiceren	/	
Eindtermen secundair onderwijs	<i>Sociale universum</i> (eerste cyclus)	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i> (eerste cyclus)	<i>Leren leren</i>
	• Inzicht in de sociale realiteit vergroten. • Democratische waarden eigen maken en zich in	• Bewustzijn van burgerschap ontwikkelen (sociale activiteiten, uitsluiting, stereotypes, sociale	• Keuzebekwaamheid (zelfkennis, verantwoordelijkheid) • Informatieverwerving en verwerking

	de maatschappij integreren als actieve en kritische burgers	identiteiten, ...)	(kritisch zijn, oplossingen evalueren, ...)
	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i> (eerste cyclus)	<i>Ethiek en protestants of katholiek godsdienstonderwijs</i> (eerste cyclus)	<i>Sociale vaardigheden</i>
	• Interacties tussen de leerlingen te verbeteren • In contact treden met andere culturen, hoewel ook de eigen samenleving aan bod komt. • De bestaande diversiteit aan visies, handelingswijzen, ... leren respecteren	• Idem lager onderwijs, maar uitbreiding naar de hele wereld, analyse van morele situatie (actoren, waarden, ...), goede manier van handelen in een situatie, eigen visie op zaken die kan verschillen van de visie van anderen, argumentatie van eigen positie, ...	• Relationale veelzijdigheid (verschillende soorten relaties aangaan, ...) • Communicatie (duidelijk, onbevooroordeeld, ...) • Werken in groep (netwerken, eigen belangen en die van anderen, ...) • Overleg (conflicten constructief kunnen oplossen)
	<i>Gebiedoverschrijdend</i>	/	<i>Opvoeden tot burgerzin</i>
	Idem lager onderwijs	/	• Democratie (organisatie en rol van raden, parlement, ...) • Wereldburgerschap (rol internationale instellingen, globalisering, internationale samenwerking, ...)
	<i>Sociale universum</i> (tweede cyclus)	<i>Geschiedenis en burgerschapsopvoeding</i> (tweede cyclus)	
	Idem secundair onderwijs, eerste cyclus	• Constructieve attitude aankweken tegenover diversiteit (sociale identiteiten, waarden van anderen, kritisch vermogen, verschillen en overeenkomsten, ...). • Burgerschap (identiteit, publieke	

		debatten, politiek,)	
	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i> (tweede cyclus)	<i>Ethiek en protestants of katholiek godsdienstonderwijs</i> (tweede cyclus)	
	Idem secundair onderwijs, eerste cyclus	• Zelfstandigheid, verantwoordelijkheid • Zichzelf kennen (coherentie en stabiliteit) • Evaluatie van handelingen, situaties en keuzen, ...	
	<i>Gebiedoverschrijdend</i>	/	
	Idem lager onderwijs	/	

De leerlingen in Québec worden vrij goed begeleid in de school om hun interculturele competenties te ontwikkelen. Intercultureel onderwijs zit structureel ingebouwd in het Québecse onderwijs. In Vlaanderen is het aanbod zeer pover te noemen: er wordt vooral projectmatig gewerkt. Bovendien wekt de Vlaamse overheid de indruk dat interculturele vaardigheden niet echt belangrijk zijn, omdat ze niet bindend zijn.

Er zijn echter wel projecten in Vlaanderen die de interculturele ontwikkeling ondersteunen, vooral door in te werken op de vaardigheden van de leerkrachten. Zij moeten eerst zelf beschikken over deze competenties alvorens ze anderen kunnen begeleiden in het aankweken van een positieve en constructieve houding tegenover de multiculturele realiteit.

“Week van de diversiteit” is een dergelijk project.⁴⁴⁰ Dit project heeft vijf doelen die bereikt moeten worden: interculturalisering van het onderwijs, ontwikkeling van interculturele competenties bij leerlingen en leerkrachten, inzicht krijgen in de aanwezige diversiteit, uitwisseling van ideeën en instrumenten tussen scholen en middenveldorganisaties en hiermee samenhangend een verlegging van de onderwijsgrenzen. De school is een plaats om te studeren, maar ook om te leren functioneren in de maatschappij. Onderwijs is een middel om mensen kennis te laten maken met de bestaande diversiteit (multiculturalisme) en om hen een respectvolle attitude tegenover anderen te laten ontwikkelen (interculturalisme).

In Québec is de interculturele vorming van toekomstige leerkrachten vrij beperkt, maar dit wordt wel gecompenseerd door het onderwijs dat de Québecse leerlingen reeds achter de rug hebben in het middelbaar en lager onderwijs. Er worden wel vakken aangeboden in de lerarenopleiding die specifiek gericht zijn op interculturalisme.⁴⁴¹ Verder hebben alle studenten de mogelijkheid om zichzelf te

⁴⁴⁰ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Diversiteit in het onderwijs. Omgaan met verschillen*. Geraadpleegd op 16/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/> ; Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming. (2006). *Onderwijspublicaties. Diverse lectoren...diverse studenten? Sluitstuk van een jaar nadenken met lectoren en organisaties over diversiteit in de lerarenopleiding*. Geraadpleegd op 16/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/253.pdf>

⁴⁴¹ UQAC. (2008). *Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques*. Geraadpleegd op 28/03/08 op http://wprod6.uqac.ca/programmes/desc_cours.html?code=3EDC120 ; UQATR. (2008). *École, familles, communautés et pluriethnicité*. Geraadpleegd op 28/03/08 op https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7088; UQAR. (2008). *Histoire sociale du Québec*. Geraadpleegd op 28/03/08 op

specialiseren in interculturele vorming. Ze kunnen dan een diploma of certificaat behalen.⁴⁴² In België bestaat deze mogelijkheid ook: aan de Katholieke Hogeschool Mechelen kunnen afgestudeerden een bachelor na bachelor Intercultureel Management of een postgraduaat Interculturele communicatie en diversiteitsmanagement.⁴⁴³ Het nadeel van dergelijke richtingen is dat ze enkel geïnteresseerden aantrekken, mensen die reeds moeite willen doen om andere manieren van denken, handelen, ... te leren kennen. Deze mensen zijn al gemotiveerd om open te staan voor en te werken met de bestaande diversiteit. Ze moeten zelf de stap zetten, en iemand die zich niet bezig wil houden met diversiteit, zal deze stap niet zo snel zetten.

Werpen deze initiatieven en de schoolcurricula hun vruchten af? Hebben zij een positieve invloed op de attitudes en vaardigheden van de leerlingen?

In zowel Vlaanderen als Québec kan gesteld worden dat de jongeren personen uit de eigen groep verkiezen, zowel als vrienden, collega's als partners.⁴⁴⁴ In Vlaanderen is deze houding sterk afhankelijk van het niveau van de opleiding die de leerlingen volgen: jongeren uit het ASO zijn "linkser" dan jongeren uit het BSO.⁴⁴⁵ Hoe hoger ze opgeleid zijn, hoe minder etnocentrisch ze zijn.⁴⁴⁶ Participatie speelt hierin een belangrijke rol (De Groof en Siongers, 1999, pp. 490 – 493), maar ook de aanwezige subculturen (Elchardus en Siongers, 2003, pp. 259 – 283) en de het gevoel dat de leerkrachten hebben op school (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1999, p. 23). Deze laatste factoren zijn gemakkelijk te beïnvloeden. Men kan met andere woorden een beter klimaat ontwikkelen door hierop in te spelen, waardoor de interculturele attitudes en vaardigheden van de jongeren een positieve richting opgaan.

3. Toekomstige uitdagingen en verder onderzoek

Voor Vlaanderen bestaat de uitdaging erin een onderwijssysteem en – beleid uit te stippelen dat ruimte biedt voor multiculturalisme en interculturalisme. Waar vandaag erg projectmatig gewerkt wordt, dient er een structurele verankering van deze thema's tot stand te komen in het schoolsysteem. Ik denk wel dat er een wil aanwezig is om een plaats te geven aan diversiteit, anders zouden de huidige projecten niet bestaan en gefinancierd worden door de overheid. Toch zullen er nog enkele ingrijpende

<http://www.uqar.qc.ca/programmesFormation/Description/crs/HIS35101.htm>

⁴⁴² Université Laval. (2008). *Éducation en milieu interculturel*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.ulaval.ca/sg/CO/C1/ADS/ADS-18797.html> ; UQAM. (2008). *Certificat en éducation interculturelle*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.programmes.uqam.ca/4338> ; UQAM. (2008). *Certificat en immigration et relations interculturelles*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.programmes.uqam.ca/4375> ; Université de Sherbrooke. (2008). *Diplôme de 2^e cycle de formation interculturelle*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.usherbrooke.ca/programmes/diplo/intercul.html>

⁴⁴³ CIMIC. (2008). *Centrum voor Intercultureel Management en Internationale Communicatie*. Geraadpleegd op 18/04/08 op <http://www.cimic-khm.be/>

⁴⁴⁴ Claes, E., Dejaeghere, Y., Fiers, S., Hooghe, M. en Quintelier, E. (Leuven: Centre for Citizenship and Democracy.) (2006). *Jeugdonderzoek 2006. Een eerste portret van de opvattingen van de zestienjarige respondenten*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/jeugdonderzoek.pdf; Harell, A., Mahéo, V. – A. en Stolle, D. (2006). *Réconcilier nos différences: Les jeunes, la diversité et les valeurs civiques. Présentation des premiers résultats de l'Enquête sur la Jeunesse de McGill 2005-2006*. Geraadpleegd op 09/04/08 op <http://bridgingdifferences.mcgill.ca/fr/School%20Report%20french%20color.pdf>

⁴⁴⁵ Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, pp. 1 – 51; De Witte, H. (1999). Alledaags racisme in België. Een overzicht van de onderzoeksliteratuur over racistische opvattingen en een interpretatie van de betekenis van het opleidingsniveau. *Migrantenstudies*, 15 (1), pp. 14 – 15.

⁴⁴⁶ De Witte, H. (1999). Alledaags racisme in België. Een overzicht van de onderzoeksliteratuur over racistische opvattingen en een interpretatie van de betekenis van het opleidingsniveau. *Migrantenstudies*, 15 (1), pp. 13 – 14; Madden, B., Billiet, J. en Beerten, R. (2000). National identity and the attitudes towards foreigners in Multi – national states: the case of Belgium. *Journal of ethnic and migration studies*, 26 (1), pp. 45 – 60.

wijzigingen doorgevoerd moeten worden, zoals een aanpassing van het schoolcurriculum (bindende gebiedoverschrijdende vakken, watervalsysteem wegwerken, ...) en een beter gelijkekansenonderwijs. Als dit in het voordeel speelt van iedereen, dan zie ik geen reden om dit niet te doen.

De voorstellen van Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007, pp. 134 – 160) om een democratische school op te richten, lijken mij een goed alternatief. Vooral het allesomvattend of “comprehensief” onderwijs, waarin de leerlingen tot hun 16 jaar zowel algemeen vormende als technische en creatieve vakken krijgen, kan op mijn steun rekenen. Zij pleiten zeer sterk voor de afschaffing van het watervalsysteem, dat enorm veel schade aanricht voor de meest zwakken onder de leerlingen.⁴⁴⁷ Vlaanderen zou hier iets kunnen leren van het onderwijs in Québec, waar de leerlingen pas vanaf hun 15 jaar via keuzevakken kunnen kiezen welke richting ze op willen gaan.⁴⁴⁸

In Québec zal men de schoolprestaties van de native leerlingen moeten verbeteren. Deze zijn werkelijk ondermaats te noemen. Er zal dringend onderzocht moeten worden wat de precieze oorzaak vormt van deze problemen, zodat er snel oplossingen gevonden kunnen worden. Deze problemen zijn niet nieuw, maar men is er nog steeds niet in geslaagd ze het hoofd te bieden.

In Québec en Vlaanderen zou men ook het belang van anderstaligheid moeten inzien in plaats van zich vast te klampen aan Nederlandstaligheid of Franstaligheid. Ik kan wel begrijpen dat het beter is dat er één onderwijstaal gebruikt wordt, maar deze onderwijstaal wordt door een steeds grotere groep niet thuis gesproken. We bevinden ons momenteel in een “nieuwe” situatie die vraagt om andere maatregelen. Alvorens anderstaligen het Nederlands/Frans goed onder de knie hebben, zullen ze hun eigen moedertaal correct moeten kunnen spreken. Hier wordt in beide regio’s nogal snel aan voorbij gegaan. Het zou misschien niet slecht zijn enkele proefprojecten op te starten waarin anderstalige leerlingen les krijgen om hun eigen taal onder de knie te krijgen en zich nadien het Nederlands/Frans eigen maken.

Daarenboven moet men de anderstalige leerlingen niet afzonderen van de grote groep. Dit werkt hun integratie op school tegen.⁴⁴⁹ Er wordt op een vrij negatieve manier op hun “anders zijn” gewezen, want het betreft een “anders zijn” dat enkel aan bod kan komen in afgezonderde klassen of na de schooluren.

Een laatste belangrijk punt om te vermelden, is dat het concept diversiteit in deze masterproef vooral betrekking heeft op etnisch – culturele verschillen tussen mensen. Diversiteit is natuurlijk een veel breder begrip.⁴⁵⁰ Het zou interessant zijn te onderzoeken hoe andere aspecten van diversiteit (seksualiteit en gender, religie, ...) aan bod komen op school.

⁴⁴⁷ UNICEF. (2002). *Innocenti Report Card Issue No. 4. A league table of educational disadvantage in rich nations*, pp. 16 – 17. Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*, p. 112 en p. 126.

⁴⁴⁸ Ministère de l’éducation, du loisir et du sport. (2006). *L’éducation au Québec. En bref*, pp. 4 – 5.

⁴⁴⁹ Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural education*, 17 (1), p. 76.

⁴⁵⁰ D’haveloose, E. (2008). *Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit de boodschap*. Visietekst Steunpunt Diversiteit & Leren, p. 1 en p. 4.

Bibliografie

Abbate – Vaughn, J. (2006). Multiculturalism in teacher education: What to assess, for how long and with what expected outcome? *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 8 (2), pp. 1 – 12.

Abdallah – Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), pp. 475 – 483.

ACOD onderwijs. (2007). *Voorontwerp van decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en universiteiten in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 04/09/07 op <http://www.acodonderwijs.be/doc/financieringHO.pdf>

Affaires indiennes et du Nord Canada. (2004). *Population indienne et inuite en 31 décembre 2006*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.ainc-inac.gc.ca/qc/aqc/nat_f.html

Aguirre, M. S. (1997). Multiculturalism in a labour market with integrated economies. *Management Decision*, 35 (7), pp. 489 – 496.

Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie, FOD Economie, KMO, Middenstand en Energie. (2008). *ECODATA, de vreemde bevolking*. Geraadpleegd op 21/03/08 op http://ecodata.mineco.fgov.be/mdn/Vreemde_bevolking.jsp

Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie, FOD Economie, KMO, Middenstand en Energie. (2008). *Vreemde bevolking per gewest en per geslacht (2000 – 2007)*. Geraadpleegd op 20/03/08 op http://statbel.fgov.be/figures/d21_nl.asp#5

Armand, F. en Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration: éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieux scolaire. *Thèmes canadiens. Revue de l'Association des études canadiennes (numéro spécial)*, pp. 46 – 49.

Bélanger, A. en Malenfant, E. C. (2005). Ethnocultural diversity in Canada: prospects for 2017. *Canadian Social Trends*, 79, pp. 18 – 22.

Bourhis, R. Y., Montreuil, A. en Helly, D. (2005). *Portrait de la discrimination au Québec: enquête sur la diversité ethnique au Canada*. Geraadpleegd op 10/04/08 op http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/bilans_02_05/Bourhis_Helly_Article.pdf

Bouverne – De Bie, M. (2004 – 2005). *Sociale agogiek*. Syllabustekst. Gent: Academia Press.

Bouwman, E. (2003). *Ubi Bene, Ibi Patria. Een comparatief onderzoek naar het multiculturele beleid van Canada en Australië*. Dissertatie geraadpleegd op 12/05/07 op http://www.thesis.net/ubi_bene/ubi_bene_inhoud.htm

Canadian Heritage Multiculturalism. (2004). *Diversity in Canada. Serving Canada's multicultural population*. Geraadpleegd op 25/07/07 op http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/spmc-scmp/conference/02_e.pdf

Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale. (2000). *Modèles d'intégration*

des élèves nouvellement arrivés en vigueur dans 12 commissions scolaires francophones du Québec.
Geraadpleegd op 22/03/08 op www.csdm.qc.ca/cee/ceici/intro/modele.pdf

CIERA. (2008). *Présentation du CIÉRA.* Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.ciera.ulaval.ca/ciera/presentation.htm>

CIMIC. (2008). *Centrum voor Intercultureel Management en Internationale Communicatie.*
Geraadpleegd op 18/04/08 op <http://www.cimic-khm.be/>

Citizenship and Immigration Canada. (2006). *Self – Assessment Work Sheet.* Geraadpleegd op 01/08/07 op <http://www.cic.gc.ca/english/information/applications/guides/EG74.asp>

Claes, E., Dejaeghere, Y., Fiers, S., Hooghe, M. en Quintelier, E. (Leuven: Centre for Citizenship and Democracy.) (2006). *Jeugdonderzoek 2006. Een eerste portret van de opvattingen van de zestienjarige respondenten.* Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/jeugdonderzoek.pdf

Clay, J. en George, R. (2000). Intercultural education: a code of practice for the twenty – first century. *European journal of teacher education*, 23 (2), pp. 203 – 211.

CMEC and the Canadian Commission for UNESCO. (2001). *Education for peace, human rights, democracy, international understanding and tolerance. Report of Canada.* Geraadpleegd op 25/10/07 op www.cmec.ca/international/unesco/pax.en.pdf

Contreras, A. R. (2002). The impact of immigration policy on education reform. Implications for the new millennium. *Education an urban society*, 34 (2), pp. 134 – 155.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17 (3), pp. 245 – 257.

Council of Ministers of Education, Canada. (2007). *About the Council of Ministers of Education, Canada.* Geraadpleegd op 23/07/07 op <http://www.cmec.ca/abouteng.stm>

Dasko, D. (2005). *Public attitudes towards multiculturalism and bilingualism in Canada.* Geraadpleegd op 11/04/08 op www.queensu.ca/cora/_files/diversity_dasko.pdf

Dawoud, S. (2006). *Directe werking van de Europese richtlijn 2004/38 inzake vrij verkeer voor burgers van de EU en hun familieleden.* Geraadpleegd op 14/02/08 op <http://www.vmc.be/uploadedFiles/Vreemdelingenrecht/Wegwijs/verblijfsstatuten/EU-onderdanen/Directe%20werking%20R1%202004-38.pdf>

De Groof, S. en Siongers, J. (1999). Schoolse en niet – schoolse participatie bij jongeren. Het profiel en de houdingen van participerende jongeren. *Tijdschrift voor sociologie*, 20 (3-4), pp. 471 – 501.

De Meester, K. en Mahieu, P. (2000). ONSTUIMIG. Verkennend onderzoek naar de participatie van allochtone studenten in de derde graad van het secundair onderwijs en het hogescholenonderwijs. *Over Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 3. Geraadpleegd op 12/08/07 op www.steunpuntwav.be/download/nl/78247/pdf

De Meyer, I., Pauly, J. en Van de Poele, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*. Geraadpleegd op 12/08/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/208.pdf>

Departement of Canadian heritage. (2005). *Canadian and French perspectives on diversity*. Geraadpleegd op 10/04/08 op http://pch.gc.ca/pch-ch/pubs/documents/1697_conference_diversity_e.pdf#page=128

Departement of Justice Canada. (2008). *Loi sur les Indiens*. Geraadpleegd op 22/04/08 op http://lois.justice.gc.ca/fr/showdoc/cs/I-5/bo-ga:s_114//fr#anchorbo-ga:s_114

Dewing, M. en Leman, M., Political and Social Affairs Division. (2006). *Canadian Multiculturalism*. Geraadpleegd op 11/07/07 op <http://www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/936-e.htm>

De Witte, H. (1999). Alledaags racisme in België. Een overzicht van de onderzoeksliteratuur over racistische opvattingen en een interpretatie van de betekenis van het opleidingsniveau. *Migrantenstudies*, 15 (1), pp. 2 – 27.

D'haveloose, E. (2008). *Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit de boodschap*. Visietekst Steunpunt Diversiteit & Leren. Geraadpleegd op 07/05/08 op <http://www.steunpuntico.be/files/visietekst/Diversiteit%20is%20de%20norm.%20Visietekst%20Steunpunt%20Diversiteit%20en%20Leren.pdf>

DM. (8 september 2007). Belgisch onderwijs kampioen van ongelijkheid. *De Morgen*, geraadpleegd op 08/09/07 op <http://www.demorgen.be/dm/nl/nieuws/belgie/577481>

DM (29 augustus 2007). 21 miljoen extra voor kleuterklas. *De Morgen*. Geraadpleegd op 03/09/07 op <http://www.demorgen.be/dm/nl/nieuws/belgie/567273>

Dower, N. (2006). *World Ethics. The New Agenda*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Duchastel, J. (2002). *La citoyenneté dans les sociétés contemporaines : entre mondialisation des marchés et revendications démocratiques*. Paper gepresenteerd op het 70ieme Congrès de l'ACFAS, Québec, Canada. Geraadpleegd op 27/07/07 op <http://www.er.uqam.ca/nobel/ieim/IMG/pdf/duchastel-mai-2002-ACFAS.pdf>

Duchastel, J. (2005). *La citoyenneté multiculturelle comme stratégie politique au Canada*. Paper gepresenteerd aan de Conférences de la Chair MCD. Geraadpleegd op 27/07/07 op <http://www.chaire-mcd.ca/>

Éditeur officiel du Québec. (2007). *Education Act*. Geraadpleegd op 15/08/07 op <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/home.php#>

Éditeur officiel du Québec. (2007). *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis*. Geraadpleegd op 28/10/07 op http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_14/I14.html

Éditeur officiel du Québec. (2007). *Règlement sur la langue d'enseignement des enfants qui résident ou*

ont résidé dans une réserve indienne. Geraadpleegd op 28/10/07 op http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_11/C11_R6_1.HTM

Éditeur officiel du Québec. (2007). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Geraadpleegd op 15/08/07 op http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R3_1.htm

Edulex (Vlaamse overheid). (2007). *Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997*. Geraadpleegd op 16/08/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254>

Edulex (Vlaamse overheid). (2007). *Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen van 4 april 2003*. Geraadpleegd op 04/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12458>

Edulex (Vlaamse overheid). (2007). *Decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap van 19 juli 1994*. Geraadpleegd op 04/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12458>

Edulex (Vlaamse overheid). (2007). *Wet betreffende de leerplicht van 29 juni 1983*. Geraadpleegd op 16/08/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12344>

Edulex (Vlaamse overheid). (2007). *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen – I van 28 juni 2002*. Geraadpleegd op 11/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298#174097>

Edulex (Vlaamse overheid). (2007). *Decreet betreffende het onderwijs II (uittreksel)*. Geraadpleegd op 16/08/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12965>

E-justice (2008). *Wet betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen van 15 december 1980*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.cass.be/cgi_loi/loi_a1.pl?imgcn.x=80&imgcn.y=13&DETAIL=1980121530%2FN&caller=list&row_id=1&numero=4&rech=4&cn=1980121530&la=N&chercher=t&language=nl&trier=afkondiging&choix1=EN&choix2=EN&ddda=1980&tri=dd+AS+RANK+&dddj=15&dddm=12&nl=n&set1=SET+TERM+GENERATOR+%27word%21ftelp%2Flang%3Ddutch%2Fbase%2Froot%2Fderive%2Finflect%27&set3=set+character_variant+%27dutch.ftl%27&fromtab=wet&sql=dd+%3D+date%271980-12-15%27#Art.9bis

Elchardus, M. (ed). (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*. Gent: Globe.

Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 12/07/07 op http://www.vub.ac.be/TOR/main/publicaties/downloads/t1999_4.pdf

Elchardus, M. en Siongers, J. (2003). Racisme, een kwestie van smaak? Een onderzoek bij jongeren uit het 4^e en 6^e jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. *Sociologische Gids*, 50 (4), pp. 259-284.

ELODiL (2006). *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. Geraadpleegd op 18/03/08 op <http://www.elodil.com/>

Eric Donckier. (30 juli 2007). Meer politiek op school. Professor Stefan Fiers pleit voor apart vak burgerschapsvorming. *Gazet Van Antwerpen*.

Evanoff, R. (2004). Universalist, relativist and constructivist approaches to intercultural ethics. *International Journal of Intercultural Relations*, 28 (5), pp. 439 – 458.

FCSQ. (2008). *Le goût du publique*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.fcsq.qc.ca/Publications/GoutduPublic/_pdf/Brochure-Le-Gout-du-Public.pdf

Federale portaalsite. (2008). *Wet van 15 december 1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.belgium.be/eportal/ShowDoc/cgvs/imported_content/pdf/Wetvan15december1980.pdf?contentHome=entapp.BEA_personalization.eGovWebCacheDocumentManager.nl

Fellin, P. (2000). Revisiting multiculturalism in social work. *Journal of Social Work Education*, 36 (2), pp. 261 – 278.

Fleury, B. et al. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport van het Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Montréal, Québec.

FNRA. (2008). *Fondation nationale des réalisations autochtones*. Geraadpleegd op 08/04/08 op http://www.naaf.ca/html/home_f.html

FOD Binnenlandse Zaken, Dienst Vreemdelingenzaken. (2008). *Belgen bij geboorte, Belgen van vreemde origine en buitenlanders in België op 1 januari 2002*. Geraadpleegd op 20/03/08 op [http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/Belgen%20bij%20geboorte%20Belgen%20van%20buitenlandse%20herkomst%20en%20vreemdelingen%20in%20België%20\(1januari%202002\).pdf](http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/Belgen%20bij%20geboorte%20Belgen%20van%20buitenlandse%20herkomst%20en%20vreemdelingen%20in%20België%20(1januari%202002).pdf)

FOD Binnenlandse Zaken, Dienst Vreemdelingenzaken. (2008). *De twintig belangrijkste buitenlandse bevolkingsgroepen in België op 1 januari 2002*. Geraadpleegd op 20/03/08 op [http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/De%2020%20belangrijkste%20bevolkingsgroepen%20van%20buitenlandse%20afkomst%20in%20België%20\(genaturaliseerden%20inbegrepen\).pdf](http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/De%2020%20belangrijkste%20bevolkingsgroepen%20van%20buitenlandse%20afkomst%20in%20België%20(genaturaliseerden%20inbegrepen).pdf)

FOD Binnenlandse Zaken, Dienst Vreemdelingenzaken. (2007). *Structuur van de bevolking*. Geraadpleegd op 06/09/07 op <http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/cijfergegevens.htm>

FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg (2003). *De immigratie in België: aantallen, stromen en arbeidsmarkt. Rapport 2001*. Geraadpleegd op 01/11/07 op http://www.belspo.be/belspo/home/publ/pub_ostc/agora/ragee058_nl.pdf

Fraihi, T. (2004). *De smaak van ongelijkheid. Een andere kijk op de multiculturele samenleving*.

Antwerpen: Meulenhof/Manteau.

Frank Vandenbroucke. (6 mei 2008). Taal is cruciaal voor gelijke kansen. *De Standaard*.

Gagnon, A. (2000). Plaidoyer pour l'interculturalisme. *Possibles*, 24 (4), pp. 11 – 25.

Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: the special case of Québec. *International review of education*, 50 (5 – 6), pp. 543 – 566.

Ghosh, R. en Tarrow, N. (1993). Multiculturalism and teacher educators: views from Canada and the USA. *Comparative Education*, 29 (1), pp. 81 – 92.

Government of Canada (2004). *Multiculturalism Act*. Geraadpleegd op 12/07/07 op http://www.pch.gc.ca/progs/multi/policy/act_e.cfm

Government of Canada, Privy Council Office. (2008). *Difference between Canadian Provinces and Territories*. Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.pco-bcp.gc.ca/aia/index.asp?doc=difference_e.htm&lang=eng&page=provterr&sub=difference

Green, N. L. (1999). Le Melting – Pot: made in America, produced in France. *The Journal of American History*, 86 (3), pp. 1188 – 1208.

Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de panelstudie van Belgische huishoudens*. LOA - Rapport nr. 10. Geraadpleegd op 12/08/07 op <http://www.hiva.be/docs/rapport/R850.pdf>

Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I. (2003). Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs becijferd. *Over Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 1 – 2, pp. 112 – 116. Geraadpleegd op 12/08/07 op <http://www.steunpuntwav.be/steunpuntwav/view/nl/75904>

Gutmann, A. (1993). The challenge of multiculturalism in political ethics. *Philosophy and Public Affairs*, 22 (3), pp. 171 – 206.

Harell, A., Mahéo, V. – A. en Stolle, D. (2006). *Réconcilier nos différences: Les jeunes, la diversité et les valeurs civiques. Présentation des premiers résultats de l'Enquête sur la Jeunesse de McGill 2005-2006*. Geraadpleegd op 09/04/08 op <http://bridgingdifferences.mcgill.ca/fr/School%20Report%20french%20color.pdf>

Hermans, D. en Opdenakker, M. – C. (2005). Allochtonen in het basis – en secundair onderwijs in Vlaanderen. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*. Geraadpleegd op 12/08/07 op <http://www.steunpuntwav.be/view/nl/133139?section=samenvatting>

Hermans, D. J., Opdenakker, M. – C. en Van Damme, J. (2003). Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie: een vervolg. *Over werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 3. Geraadpleegd op 12/08/07 op <http://www.steunpuntwav.be/steunpuntwav/view/nl/71678>

Hermans, P. (2004). Contranarratieven van Marokkaanse ouders: een weerwoord op discriminatie,

paternalisme en stigmatisering. *Migrantenstudies*, 20 (1), pp. 36 – 53.

Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*. Berchem: Epo.

Hooghe, M. (2008). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Philadelphia: MacMillan Reference. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/etho_iess.pdf

Jan Blommaert en Piet Van Avermaet (3 mei 2008). Een foute visie op taal. *De Standaard*.

Jedwab, J. (2003). *The war and concerns over tolerance in Canada. Is it a problem?* Geraadpleegd op 10/04/08 op <http://www.acs-aec.ca/oldsite/Polls/Poll27.pdf>

Johan Leman (7 maart 2008). Van believers en non – believers. *De Standaard*.

Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. (11 mei 2007). *Duidelijkheid over schoolkosten in het basisonderwijs. Wat moet kosteloos en welke grenzen zijn er voor andere uitgaven?* Persmededeling. Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0511-kosteloosheid.htm>

Kim Herbots. (25 september 2007). KULeuven pleit voor meer allochtonen op universiteit. *De Morgen*.

Kim, T. D. en Pelleriaux, K. (2006). *Equity in education. Thematic review. Country analytical report. Flanders*. Geraadpleegd op 16/08/07 op <http://www.oecd.org/dataoecd/36/37/39028715.pdf>

Kofi A. Annan. (5 juni 2006). In praise of migration. *Wall Street Journal*. Geraadpleegd op 25/11/07 op <http://www.un.org/News/press/docs/2006/20060601.htm#Doc>

Kukathas, C. (1998). Liberalism and multiculturalism: the politics of indifference. *Political Theory*, 26 (5), pp. 686 – 699.

Küng, H. (2002). A global ethic for a new global order. In N. Dower en J. Williams. *Global citizenship: a critical reader*. (pp. 133 – 145). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kymlicka, W. (1997). *States, nations and cultures*. Spinoza Lectures. Assen: Van Gorcum.

Kymlicka, W. (2003). Immigration, citizenship, multiculturalism: exploring the links. *The Political Quarterly*, 74 (1), pp. 195 – 208.

Kymlicka, W. en Banting, K. (2006). Immigration, multiculturalism and the welfare state. *Ethics & International Affairs*, 20 (3), pp. 281 – 304.

Labelle, M. (2005). Le défi de la diversité au Canada et au Québec. *Options politiques*, pp. 92 – 97.

Landenweb. (2008). *Canada. Geschiedenis*. Geraadpleegd op 26/04/08 op <http://www landenweb.net/canada/geschiedenis/>

Laquière, M. (2001). *Een echt non - discriminatiebeleid. Een garantie voor de toekomst van onze kinderen*. Geraadpleegd op 08/07/07 op <http://perswww.kuleuven.be/~u0014508/interactum/Laquiere%20nondiscr.pdf>

Leman, J. en Trappers, A. (2007). Allochtone leerlingen en secundair onderwijs: sociale cohesie, cultuurspect en gelijke kansen. In L. Sercu (ed.). *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*. (pp. 35 – 50). Leuven: Acco.

Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural education*, 17 (1), pp. 73 – 80.

Maddens, B., Billiet, J. en Beerten, R. (2000). National identity and the attitude towards foreigners in multinational states: the case of Belgium. *Journal of ethnic and migration studies*, 26 (1), pp. 45 – 60.

Marino Keulen (6 mei 2008). Keulen op spokenjacht. *De Standaard*.

McAndrew, M. (2002). Immigration, pluralism and education. In A. – G. Gagnon (ed.). *Québec: state and society*. 3^e édition. (pp. 307-328). Peterborough: Broadview Press.

McAndrew, M. (2003). Immigration and diversity: some policy issues confronting the Quebec school system. *Options politiques*, pp. 59 – 62.

McAndrew, M. en Verlot, M. (2004). Aménager diversité culturelle, langue et éducation : un regard comparatif sur le Québec et la Flandre. *Canadian ethnic studies/ Études ethniques au Canada*. (Numéro spécial). 36 (3), pp. 10 – 24.

MCC, MELS, MFACF en MICC. (2005). *Approchement interculturel chez les jeunes d'âge scolaire. Plan d'action*. Geraadpleegd op 22/04/08 op <http://www.fcpq.qc.ca/docs/Projetplanactiongouv-rappinterculturel.pdf>

McGill University. (2008). *First nations and Inuit education*. Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.education.mcgill.ca/ofnie/main.html>

McKenzie, H., Political and Social Affairs Division. (2002). *Citizenship Education in Canada*. Geraadpleegd op 01/08/07 op <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp326-e.htm>

McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: the Crick Report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), pp. 541 – 570.

Ministère de l'éducation. (1986). *Programme d'études. Enseignement moral, second cycle*. Geraadpleegd op 25/10/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/seconaire/mrlsec2.htm

Ministère de l'éducation. (1987). *Programme d'études. Enseignement moral et religieux protestant*. Geraadpleegd op 25/10/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/seconaire/ensmoralp.htm

Ministère de l'éducation. (1988). *Programme d'études. Le 20^e siècle, histoire et civilisations*. Geraadpleegd op 25/10/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/seconaire/hisciv.htm

Ministère de l'éducation. (1994). *Programme d'études. Enseignement moral et religieux catholique*.

- Geraadpleegd op 25/10/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/secontaire/ensmoral5.htm
- Ministère de l'éducation. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Geraadpleegd op 19/07/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf
- Ministère de l'Education. (2001). *Programme de Formation de l'école québécoise. Education préscolaire. Enseignement primaire.* Geraadpleegd op 19/07/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm
- Ministère de l'éducation. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers in Québec.* Geraadpleegd op 25/10/07 op <http://www.oecd.org/dataoecd/14/23/27884639.pdf>
- Ministère de l'éducation. (2007). *Education reform update of May 29, 1998, No. 7.* Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/info_ref/anglais/number7.htm
- Ministère de l'éducation. (2007). *The nine English school boards.* Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/info_ref/anglais/number7.htm
- Ministère de l'éducation. (2007). *The three special – status school boards.* Geraadpleegd op 21/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/info_ref/anglais/number7.htm
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. Ensembles didactiques.* Geraadpleegd op 20/07/07 op <http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/menu.asp>
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2004). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. Bulletin statistique de l'éducation, 30.* Geraadpleegd op 12/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/Bulletin_30.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu.* Geraadpleegd op 21/04/08 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/rentree2007/pdf/fptauQuebec.pdf>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec.* Geraadpleegd op 03/03/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Prog_ethique_cult_reli/prog_ethique_cult_reli_f.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *Réussite éducative des élèves autochtones. Mesure 30108-B.* Geraadpleegd op 08/04/08 op http://www.mels.gouv.qc.ca/daasa/PDF/Broch.%20autochtone.%20fr_1.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *L'éducation au Québec. En bref.* Geraadpleegd op 18/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/daic/pdf/educqcfra.pdf>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Soutien aux membres des communautés autochtones.* Geraadpleegd op 08/04/08 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/Etudes-universitaires/soutien-autochtones.asp>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire.* Geraadpleegd op 28/10/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/echellesduprimaire.pdf>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Geraadpleegd op 28/10/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/13-4610.pdf>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Echelles des niveaux de compétences. Enseignement secondaire, premier cycle.* Geraadpleegd op 28/10/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/pdf/13-4609.pdf>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'enseignement collégial.* Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp?page=collegial>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Les services éducatifs.* Geraadpleegd op 23/07/07 op <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/serv-edu.htm#primaire>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'enseignement universitaire.* Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/ens-univ.htm>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Le système d'éducation du Québec: une brève description.* Geraadpleegd op 19/07/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/Systeme_edu_2007.pdf

Ministère de l'éducation. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire. Enseignement primaire.* Geraadpleegd op 19/07/07 op http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=domaines2>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Geraadpleegd op 19/07/07 op www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Publications à caractère pédagogique.* Geraadpleegd op 19/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-pub-ped.htm>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Répartition des programmes d'études dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial.* Geraadpleegd op 25/07/07 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/treparti.asp>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Ethique et cultures religieuses.* Geraadpleegd op 07/03/08 op <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *L'éducation au Québec.* Geraadpleegd op

21/04/08 op <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. (2007). *Portraits régionaux 1996 – 2005. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2007*. Geraadpleegd op 25/03/08 op <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2007-Portraits-regionaux-1996-2005.pdf>

Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada. (2007). *Mandat, rôles et responsabilités*. Geraadpleegd op 08/04/08 op <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/mrr-fra.asp>

Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada (2008). *Enseignement primaire et secondaire*. Geraadpleegd op 08/04/08 op <http://www.ainc-inac.gc.ca/edu/ese-fra.asp>

Ministère du Patrimoine Canadien. (2004). *Programme de bourses d'études postsecondaire*. Geraadpleegd op 08/04/08 op http://www.pch.gc.ca/progs/pa-app/progs/pbep-pssp/index_f.cfm

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (2002). *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Brugge: Die Keure.

Mohamed Ridouani (6 maart 2008) Onderwijs in de moedertaal: gegarandeerde flop met gevolgen. *De Standaard*.

Montreuil, A., Bourhis, R. Y. en Vanbeselaere, N. (2004). Perceived Threat and Host Community Acculturation Orientations toward Immigrants: Comparing Flemings in Belgium and Francophones in Quebec. *Canadian Ethnic Studies*, 36 (3), pp. 113 – 135.

Montreuil, A., Barrette, G., Bourhis, R. Y., Personnaz, M., Personnaz, B. en Schmidt, R. (2000). *Politiques d'intégration et orientations d'acculturation envers les immigrants: comparaison des collégiens à Paris, Montréal et Los Angeles*. Montréal: Chaire Concordia – UQAM.

Ndura, E. (2006). Reflections of teachers' culture in the classroom: Beginning to see and hear. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 8 (2), pp. 1-13. Geraadpleegd op 12/07/07 op <http://www.eastern.edu/publications/emme/2006fall/ndura.pdf>

NVAO (2007). *Het hoger onderwijsregister*. Geraadpleegd op 04/09/07 op <http://www.hogeronderwijsregister.be/content.php?section=pagina&id=15#BA>

Oakes, L. (2004). French: a language for everyone in Québec? *Nations and Nationalisms*, 10 (4), pp. 539 – 558.

OASeS. (2007). *Basisgegevens Armoede en Sociale Uitsluiting. Onderwijs (versie december 2006)*. Geraadpleegd op 13/09/07 op http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=21965

OECD. (2006). *Education at a Glance 2006. Draft OECD Briefing Note for Canada*. Geraadpleegd op 25/10/07 op <http://www.oecd.org/dataoecd/52/1/37392733.pdf>

Office québécois de la langue française (2008). *La charte de la langue française*. Geraadpleegd op 23/02/08 op <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/clflgens.html>

OVSG. (2007). *Kosteloos basisonderwijs. Wat verandert er?* Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ovsg.be/content/Nieuws/Kosteloos%20basisonderwijs.html>

Painter, J. (2002). Multi – level citizenship, identity and regions in contemporary Europe. In J. Anderson (ed.). *Transnational democracy: political spaces and border crossings*. (pp. 93 – 110). Londen: Routledge.

Pieter Lesaffer. (17 september 2007). Middelbaar te duur om kosteloos te maken. *De Standaard*.

Pinxten, R. en De Munter, K. (2006). *De culturele eeuw*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.

PL. (17 september 2007). Dure school weert kansarmen. *De Standaard*.

Portail Québec (2008). *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*. Geraadpleegd op 22/03/08 op http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=739&table=0

Reitz, J. G. (2007). *Immigrant employment success in Canada, Part I: individual and contextual causes*. In druk. Geraadpleegd op 27/07/07 op <http://www.utoronto.ca/ethnicstudies/reitz.html>

Reitz, J. G. (2007). *Part II: Understanding the decline*. In druk. Geraadpleegd op 27/07/07 op <http://www.utoronto.ca/ethnicstudies/reitz.html>

SDG/WLE. (18 maart 2008). Akkoord over regeerverklaring. *De Standaard*.

Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. (2007). *La réussite scolaire des autochtones*. Geraadpleegd op 09/04/08 op http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/Ce/rapport-autochtones.html#_ftn3

Sercu, L. (2007). De bevordering van sociale maatschappelijke cohesie via het onderwijs via leermiddelen. In L. Sercu (ed.). *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*. (pp. 107 – 128). Leuven: Acco.

Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Geraadpleegd op 25/07/07 op http://www.steunpuntico.be/files/visietekst/Referentiekader_SDL.pdf

Smits, W. (2004). *Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegen in de sociale, vrijetijds – en culturele ruimte. Samenvatting en beleidsaanbevelingen*. Geraadpleegd op 20/03/08 op <http://www.vub.ac.be/TOR/cgi-bin/navigatie.cgi?Command=Frame&item=leden>

Statistique Canada. (2008). Geraadpleegd op 05/04/08 op <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=97-558-X>

Stevenson, N. (1999). *The transformation of the media. Globalisation, morality and ethics*. Londen: Longman.

Studiedienst van de Vlaamse regering. (2008). *Bevolkingskubussen van de Vlaamse overheid*.

- Geraadpleegd op 20/03/08 op http://aps.vlaanderen.be/statistiek/cijfers/stat_cijfers_demografie_nieuw_cubus.htm
- SVM (4 maart 2008). *Turkse les in Gentse basisscholen*. Geraadpleegd op 02/05/08 op <http://www.demorgen.be/dm/nl/989/Binnenland/article/detail/193770/2008/03/04/Turkse-les-in-Gentse-basisscholen.dhtml>
- Taylor, A. en Krahn, H. (2005). Aiming high: educational aspirations of visible minority immigrant youth. *Canadian social trends*, 79, pp. 8 – 12.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. (edited by Amy Gutmann). Princeton: Princeton University Press.
- Thompson, J. (2001). Planetary Citizenship. The Definition and Defence of an Ideal. In B. Gleeson en N. Low (eds.). *Governing for the Environment: Global Problems, Ethics and Democracy*. (pp. 135 – 146). Londen: Palgrave.
- Tod. (5 maart 2008). Minister sommeert schepen over Turks op school. *De Standaard*.
- Tom Heremans. (30/09/2006)Vlaamse jeugd is racistisch en intolerant. *De Standaard*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/3009DS1-DS32-DSW-1.pdf
- Tremblay, M – A. (1997). *De l'éthique sociale et de l'interculturalisme: deux voies incontournables dans l'établissement d'un rapprochement harmonieux entre autochtones et non – autochtones*. Paper gepresenteerd aan het Conférence donnée à l'Université McGill sur le Rapport Erasmus – Dussault, Montréal, Canada. Geraadpleegd op 27/07/07 op http://classiques.uqac.ca/contemporains/tremblay_marc_adelard/Ethique_et_interculturalisme/ethique.html
- UN (2007). *In larger freedom. Towards development, security and human rights for all*. Geraadpleegd op 30/11/07 op <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/270/78/PDF/N0527078.pdf?OpenElement>
- UNICEF. (2002). *Innocenti Report Card Issue No. 4. A league table of educational disadvantage in rich nations*. Geraadpleegd op 01/04/08 op <http://www.unicef.at/fileadmin/medien/pdf/repcard4e.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2008). *Diplôme de 2^e cycle de formation interculturelle*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.usherbrooke.ca/programmes/diplo/intercul.html>
- Université Laval. (2008). *Education en milieu interculturel*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.ulaval.ca/sg/CO/C1/ADS/ADS-18797.html>
- UQAC. (2008). *Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques*. Geraadpleegd op 28/03/08 op http://wprod6.uqac.ca/programmes/desc_cours.html?code=3EDC120
- UQAC. (2008). *Centre d'études amérindiennes*. Geraadpleegd op 06/04/08 op <http://www.uqac.ca/cea/>
- UQAM. (2008). *Certificat en éducation interculturelle*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.programmes.uqam.ca/4338>

UQAM. (2008). *Certificat en immigration et relations interculturelles*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.programmes.uqam.ca/4375>

UQAR. (2008). *Histoire sociale du Québec*. Geraadpleegd op 28/03/08 op <http://www.uqar.qc.ca/programmesFormation/Description/crs/HIS35101.htm>

UQATR. (2008). *École, familles, communautés et pluriethnicité*. Geraadpleegd op 28/03/08 op https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7088

Van Craen, M. en Almaci, M. (2005). De ondervertegenwoordiging van allochtonen in het universitair onderwijs: cijfers, oorzaken en remedies. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*. Geraadpleegd op 12/08/07 op www.steunpuntwav.be/download/nl/133143/pdf

Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004 - 2009. Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Geraadpleegd op 15/08/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2004-2009.pdf>

Vandenbroucke, F. (2005). *Toespraak onderwijs en kansarmoede (Beringen)*. Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/051214-kansarmoede.htm#kosteloos>

Vandevelde, T. (1999). Ethiek, multiculturalisme en het recht op afscheiding. *Ethische Perspectieven*, 9 (3), pp. 145 – 156.

Van Parijs, P. (2007). Europe's linguistic challenge. In D. Castiglione en C. Longman (eds.). *The language question in Europe and diverse societies*. (pp. 215 – 252). Oxford: Hart.

Verlot, M. (2001). *Werken aan integratie. Het minderheden – en onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap*. Leuven/Leusden: Acco.

Vertovec, S. (1998). Multi – multiculturalisms. In M. Martiniello. (Ed.). (1998). *Multicultural policies and the state: a comparison of two European societies*. (pp. 25 – 38). Utrecht: Ercomer.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Diversiteit in het onderwijs. Omgaan met verschillen*. Geraadpleegd op 16/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Redactie Klasse. (juni 2007). *Het jaar van de kleuter. Klasse voor leerkrachten*, 176, pp. 1 – 56.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Jaar van de kleuter*. Geraadpleegd op 12/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/jaarvandeikleuter/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2008). *Onthaal voor anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 20/03/08 op <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Beleidsuitvoering Secundaire Scholen. (2008). *Rapport onthaalonderwijs 2004 – 2005*. Geraadpleegd op 20/03/08 op <http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/rapport-onthaalonderwijs/rapport-onthaalonderwijs-2004->

[2005.pdf](#)

Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming. (2006). *Onderwijspublicaties. Diverse lectoren...diverse studenten? Sluitstuk van een jaar nadenken met lectoren en organisaties over diversiteit in de lerarenopleiding.* Geraadpleegd op 16/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/253.pdf>

Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming. (2007). *Onderwijsaanbod.* Geraadpleegd op 11/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/busod/default.htm>

Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Lager onderwijs: uitgangspunten voor de eindtermen van het lager onderwijs.* Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/uitgangspunten.htm>

Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Basisonderwijs.* Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/>

Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Buitengewoon basisonderwijs.* Geraadpleegd op 15/07/07 op http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/buitengewoon/buitengewoon_basis/index.htm

Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Kleuteronderwijs: algemene uitgangspunten.* Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/kleuter/uitgangspunten/index.htm>

Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Lager onderwijs: eindtermen Wereldoriëntatie.* Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/wereldorientatie.htm>

Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Curriculum. Secundair onderwijs.* Geraadpleegd op 15/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm>

Vlaamse overheid, Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (2007). *Entiteit Curriculum.* Geraadpleegd op 11/07/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/default.htm>

Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21 (5), pp. 881 – 910.

VPRO. (28 april 2008). *Tegenlicht. In gesprek met John Gray.* [televisie-uitzending]. Hilversum: VPRO.

X. (2 juli 2007). Diversity brings unique challenges. *The Toronto Star*. Geraadpleegd op 10/07/07 op <http://www.thestar.com/article/231098>

X. (27 juni 2007). Women's skills underutilized: report. Especially to female immigrants. *The National Post*. Geraadpleegd op 27/07/07 op <http://www.canada.com/nationalpost/financialpost/story.html?id=98d64667-85e7-43cd-a801-0c6eba1dfc4b&k=18741>

X. (26 november 2007). En bref. Les autochtones décrochent. *Le Devoir*. Geraadpleegd op 09/04/08 op <http://www.ledevoir.com/2007/11/26/166091.html>

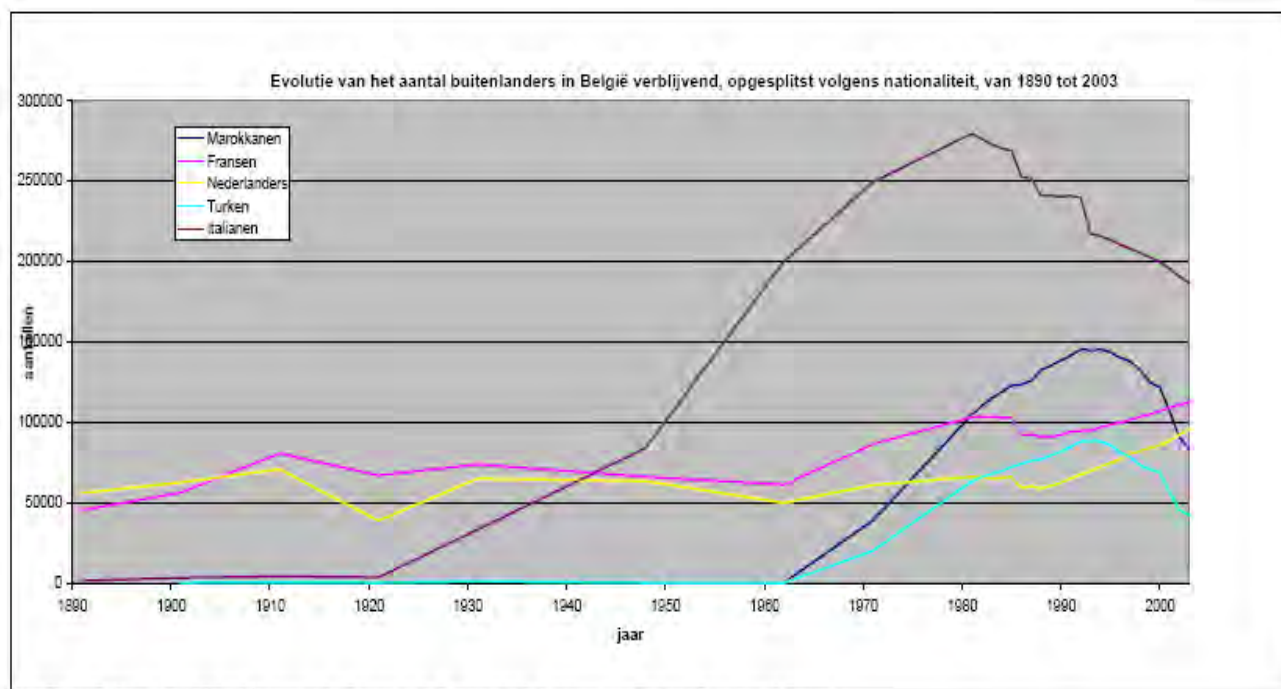
Bijlagen

Figuur 1

Opsomming van de gemeten kenmerken van het formele curriculum:	
Algemene Pedagogische visie	Persoonsgerichtheid Deskundigheidsgerichtheid Pedagogische doeltreffendheid Organisatorische doeltreffendheid Belang van de opleidingstaak van de school Belang van de opvoedende taak van de school
Visie op waardevorming	Algemene positieve visie op waardevorming Waardevorming is geen taak van de school Waardeoverdracht Waardeverheldering
Projectwerking	Voorkeur voor methode van waardevorming Percentage leerkrachten dat deelgenomen heeft aan projectwerking op school Percentage leerkrachten dat deelgenomen heeft aan schoolreizen tijdens de vakantie
Opsomming van de gemeten kenmerken van het verborgen curriculum:	
Democratische school	Aanwezigheid van een leerlingenraad op school Bespreekbaarheid van thema's op de leerlingenraad Percentage leerlingen dat lid is van een leerlingencomité Percentage leerlingen dat deelneemt aan sociale activiteiten op school Percentage leerlingen dat deelneemt aan culturele activiteiten op school Percentage leerlingen dat deelneemt aan sportactiviteiten op school
Schoolklimaat	Algemene jobsatisfactie van leerkrachten Satisfactie ten aanzien van de schoolleiding Regelvastheid
Relaties en gezagsverhoudingen	Ervaring van probleemgedrag op school Bereikbaarheid van leerkrachten voor leerlingen Samenwerking onder leerkrachten Autonomie van leerkrachten Algemene sfeer onder de leerkrachten
Attitudes van leerkrachten	Oude breuklijn Politieke machteloosheid Etnocentrisme Permissiviteit tav illegale handelingen Permissiviteit tav 'grijze zone' Morele tolerantie Houding tegenover relatievastheid Arbeidsethiek Traditionele rolopvattingen Houding tegenover harde repressie Solidariteitsgevoel Utilitair individualisme Negatief toekomstbeeld Belang van zelfontplooiing Autonomie Autoritarisme Nieuwe breuklijn

Bron: Elchardus, M., Kavadias, D. en Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, p. 24.

Figuur 2



bron: Nicolas PERRIN, GÉDIAP-UCL, Département des Sciences de la Population et du Développement, Université catholique de Louvain.

Bron: FOD Binnenlandse Zaken, Dienst Vreemdelingenzaken. (2007). *Structuur van de bevolking*. Geraadpleegd op 06/09/07 op <http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/Evolutie%20van%20het%20aantal%20vreemdelingen%20verblijvend%20in%20België%20per%20nationaliteit%20van%201890%20tot%202003.pdf>

Figuur 3

Bijlage 1 bij persbericht Frank Vandenbroucke van 11 mei 2007

Lijst met materialen die kosteloos ter beschikking worden gesteld.	
Volgende materialen worden vermeld in ODET voor het gewoon onderwijs. Deze materialen zijn verplicht aanwezig op school. De school stelt de materialen in voldoende mate ter beschikking. Dit betekent niet dat dit materiaal voor elke individuele leerling aanwezig moet zijn.	Spelmateriaal (OD LO 2.6) Bewegingsmateriaal (ET LO 3.7) Toestellen (ET LO 1.9) Klimtoestellen (ET LO 1.14) Rollend en/of glijdend materiaal (ET LO 2.5) Boeken (OD NL 3.4) Kinderliteratuur (OD MV 3.5) Kinderromans (ET NL 3.5) Zakrekenmachine (ET WIS 1.26 en 1.27) Passer (ET WIS 3.5) Globe (ET WO 6.2) Atlas (ET WO 6.11) Kompas (ET WO 6.3) Kaarten (ET WO 6.1 bis; 6.2; 6.4; 6.7; 6.8) Informatiebronnen (ET WO 7; ET LL 2; ET NL 3.5) Infobronnen (OD NL 3.4) Tweektalige alfabetische woordenlijst (ET FR 2.3) Muziekinstrumenten (ET MV 2.2)
Materialen uit de volgende categorieën worden verondersteld in voldoende mate aanwezig te zijn en staan in functie van het nastreven en/of bereiken van ODET voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Een school beslist op basis van haar pedagogisch project welke materialen zij wenst te gebruiken.	Schrijfgerief Tekengerief Knutselmateriaal Constructiemateriaal Planningsmateriaal Leer- en ontwikkelingsmaterialen Handboeken, schriftten, werkboeken en –blaadjes, fotokopieën, software... Informatie- en communicatietechnologisch (ICT) materiaal Multimediamateriaal Meetmateriaal Andere

Bron: Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. (11 mei 2007). *Duidelijkheid over schoolkosten in het basisonderwijs. Wat moet kosteloos en welke grenzen zijn er voor andere uitgaven?* Persmededeling. Geraadpleegd op 19/09/07 op <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0511-kosteloosheid.htm>

Figuur 4

Verdeling van de leerlingen naar gesproken thuistaal en eindpositie in het voltijds secundair onderwijs (Vlaanderen; cohorte 1990-1991)

	ASO (%)	TSO/KSO (%)	BSO (%)	Onbekend (%)	Totaal	
					(%)	(n)
Totale proefgroep	35,7	30,2	29,6	4,4	100	6 411
Turks sprekend	11,2	20,2	68,6	-	100	420
Marokkaans sprekend	5,7	17,0	77,4	-	100	53

Bron: Hermans, D. en Opdenakker, M. – C. Allochtonen in het basis – en secundair onderwijs in Vlaanderen. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 194.

Figuur 5

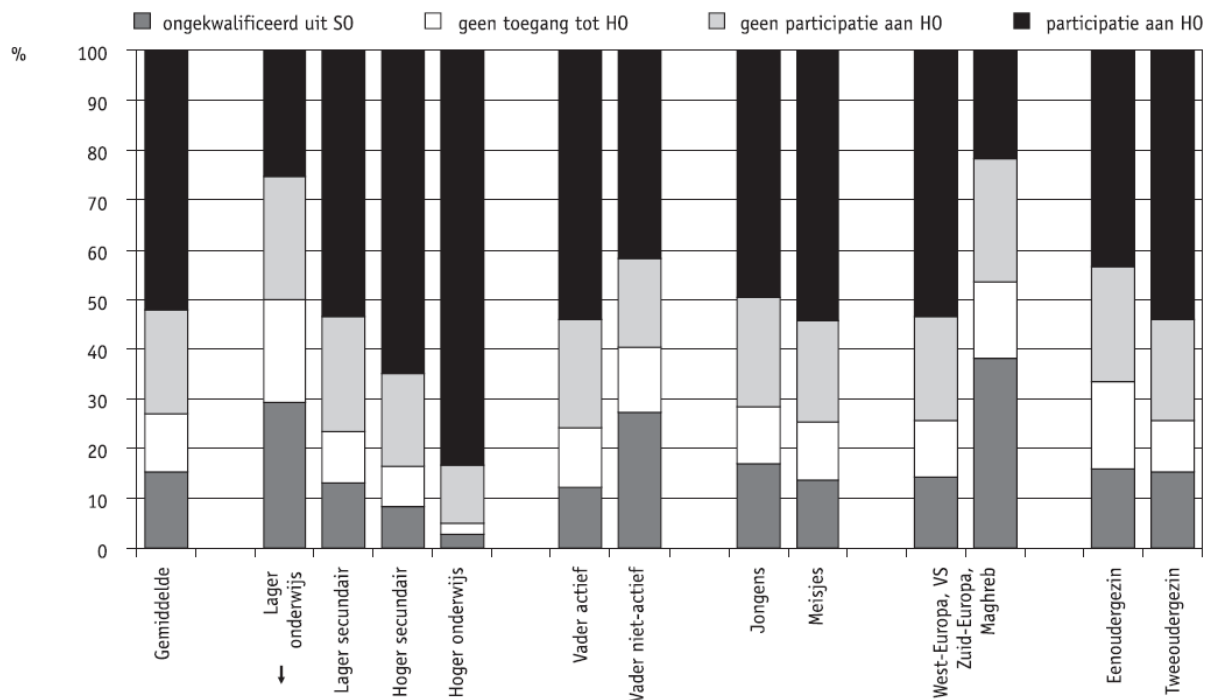
Aandeel leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar en nationaliteit (Vlaanderen; schooljaar 2000-2001)

(%)	Belgen	Niet-Belgen
Eerste leerjaar	17,5	59,6
Zesde leerjaar	35,1	72,4

Bron: Hermans, D. en Opdenakker, M. – C. Allochtonen in het basis – en secundair onderwijs in Vlaanderen. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 192.

Figuur 6

Doorstroming van het secundair (SO) naar het hoger onderwijs (HO) bij 19-plussers naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit en gezinssituatie (Vlaams Gewest; 1992-1999).



Bron: Groenez, S., Van den Brande, I. en Nicaise, I. (2003). Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de panelstudie van Belgische huishoudens. *Over Werk. Tijdschrift van het steunpunt WAV*, 1 – 2, p. 114.

Figuur 7

Aandeel geslaagde allochtonen en autochtone studenten aan de Universiteit Hasselt en de Vrije Universiteit Brussel in het eerste jaar (academiejaar 2001-2002)

(%)	Universiteit Hasselt	Vrije Universiteit Brussel
Allochtonen	27,6	33,2
Autochtonen	59,6	47,9

Bron: Van Craen, M. en Almaci, M. (2005). De ondervertegenwoordiging van allochtonen in het universitair onderwijs: cijfers, oorzaken en remedies. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 216.

Figuur 8

Aandeel geslaagde studenten in de eerste kandidatuur aan de UA naar etnisch-culturele afkomst (gemiddelde van de academiejaren 1993-2002)

	Totaal (n)	Geslaagden (%)
Autochtoon	18 876	44,3
Allochtoon	1 202	24,2
West-Europees	210	29,5
Oost-Europees	141	34,8
Maghrebijns en Turks	469	14,5
Aziatisch	161	33,5

Bron: Van Craen, M. en Almaci, M. (2005). De ondervertegenwoordiging van allochtonen in het universitair onderwijs: cijfers, oorzaken en remedies. In Steunpunt WAV. *Jaarboek. De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Editie 2005*, p. 216.

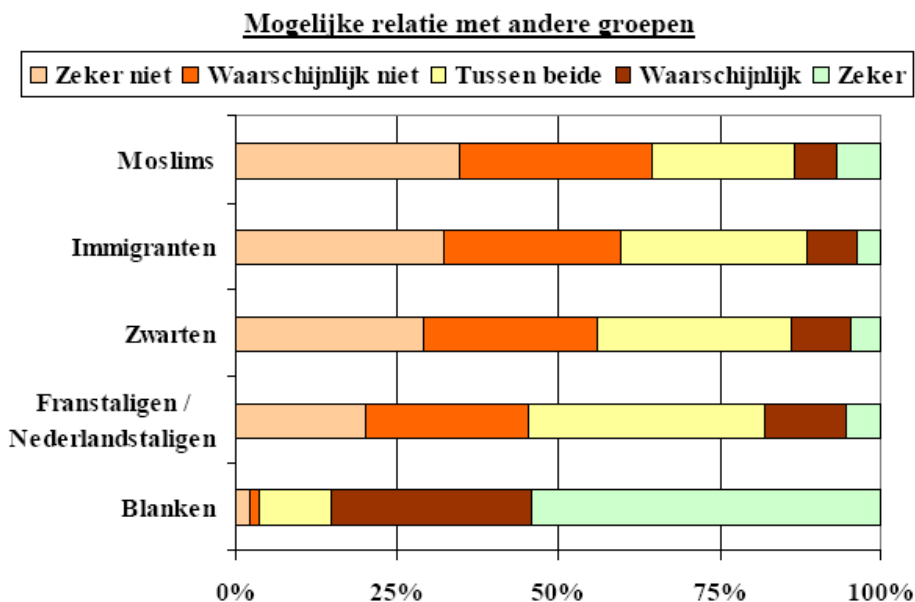
Figuur 9

Percentage (helemaal) akkoord	BELGIE			CANADA		
	Nederlandstaligen	Franstaligen	totaal	Engelstaligen	Franstaligen	totaal
Het is beter voor een land dat bijna iedereen dezelfde gewoonten en tradities deelt	47,7	34,6	41,1	26,2	32,2	29,1
Als een land spanningen wil verminderen, moet het de immigratie stoppen	49,2	40,4	45,6	16,1	18,5	17,2
De aanwezigheid van teveel immigranten is een bedreiging voor onze levenswijze	56,8	38,8	47,9	21,7	29,7	25,7
De komst van nieuwe immigranten zal het voor mij moeilijker maken om een goede job te vinden	56,5	56,9	56,7	35,5	26,6	31,1
Ik heb helemaal geen vertrouwen in mensen van een andere etnische groep	41,0	22,3	32,8	6,4	7,4	6,9

DS-Infografiek 1 Bron: Comparative Youth Study (CYS 2006), Hooghe & Stolle 2006, n= 9.657.

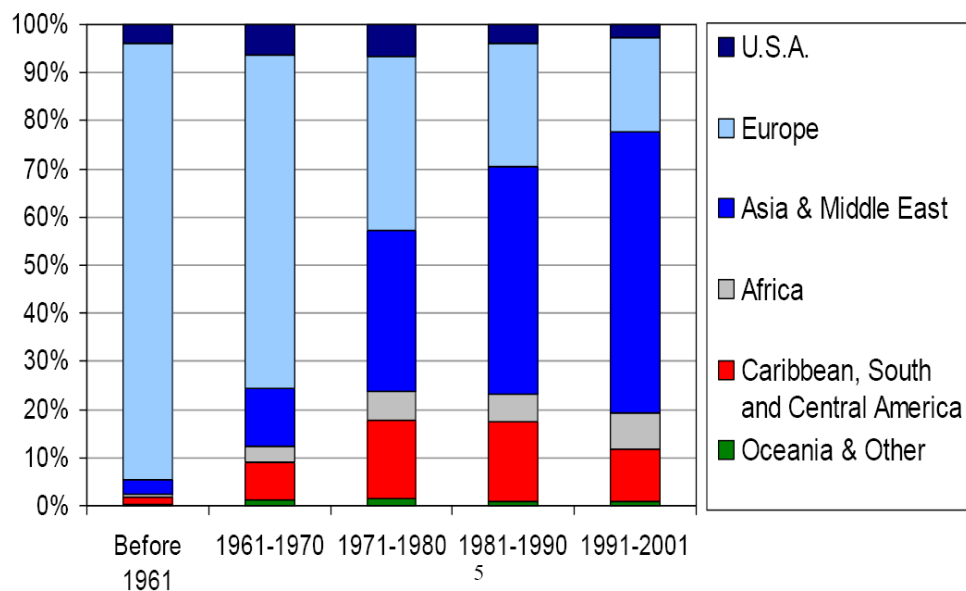
Bron: Tom Heremans. (30/09/2006)Vlaamse jeugd is racistisch en intolerant. *De Standaard*. Geraadpleegd op 14/02/08 op http://www.kuleuven.be/citizenship/_data/3009DS1-DS32-DSW-1.pdf

Figuur 10



Bron: Claes, E., Dejaeghere, Y., Fiers, S., Hooghe, M. en Quintelier, E. (Leuven: Centre for Citizenship and Democracy.) (2006). *Jeugdonderzoek 2006. Een eerste portret van de opvattingen van de zestienjarige respondenten*, p. 10.

Figuur 11



Bron: Canadian Heritage Multiculturalism. (2004). *Diversity in Canada. Serving Canada's multicultural population*. Geraadpleegd op 25/07/07 op http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/spmc-scmp/conference/02_e.pdf

Figure 12

Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré une identité autochtone et distribution de la population non autochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, recensement de 2001				
Plus haut niveau de scolarité atteint (en %)	Identité inuite	Identité amérindienne (résidant dans une réserve)	Identité amérindienne (résidant hors des réserves)	Population non autochtone
Inférieure au diplôme d'études secondaires	67,9	62,5	40,1	31,5
Diplôme d'études secondaires seulement	6,5	5,7	15,8	17,2
Formation postsecondaire partielle	10,2	9,4	10,3	8,6
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	9,3	11,8	10,6	10,8
Certificat ou diplôme collégial	4,3	6,5	13,7	14,6
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	0,9	1,3	2,1	3,3
Grade universitaire	0,9	2,8	7,5	14,0

Bron: Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. (2007). *La réussite scolaire des autochtones*. Geraadpleegd op 09/04/08 op http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/Ce/rapport-autochtones.html#_ftn3

Figure 13

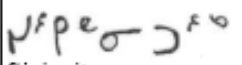
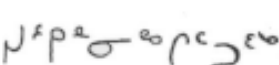
Activité A

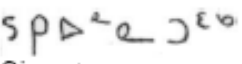
Consigne : Identifie ce qui change dans la façon d'exprimer la négation

			Ce qui change (corrigé)
Français	Il fait beau	Il ne fait pas beau	Ajout des termes « ne » et « pas ».
Malgache	Tsara ny andro	Ratsy ny andro	Changement de terme, "Tsara" pour "Ratsy".
Créole haïtien	Gen solèy	Pa gen solèy	Ajout du terme « pa ».
Espagnol	Hace buen tiempo	No hace buen tiempo	Ajout du terme « no ».

Activité B

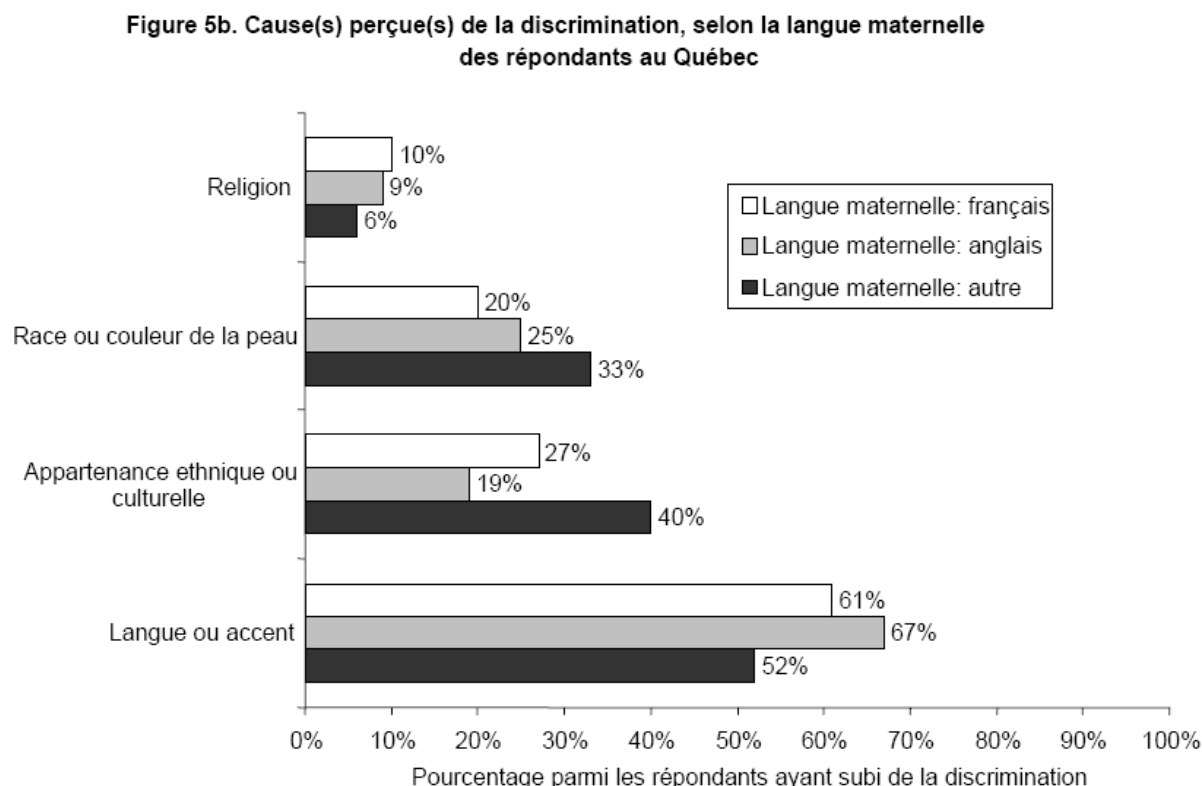
Consigne : Essaie d'écrire « Il ne fait pas froid » en inuktitut dans la transcription et puis dans le système d'écriture original.

Français	Inuktitut	Français	Inuktitut
Il y a du soleil	 Siqinnituq	Il n'y a pas de soleil	 Siqinningittuq

Français	Inuktitut	Français	Inuktitut
Il fait froid	 Qiuunnatuq	Il ne fait pas froid	 (voir le site web pour le corrigé)

Bron: Armand, F., Maraillet, E. et Beck, A. I. (2003). Intégration et scolarisation des élèves immigrants. Dessine – moi une école. Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ELODiL, p. 7.

Figure 14



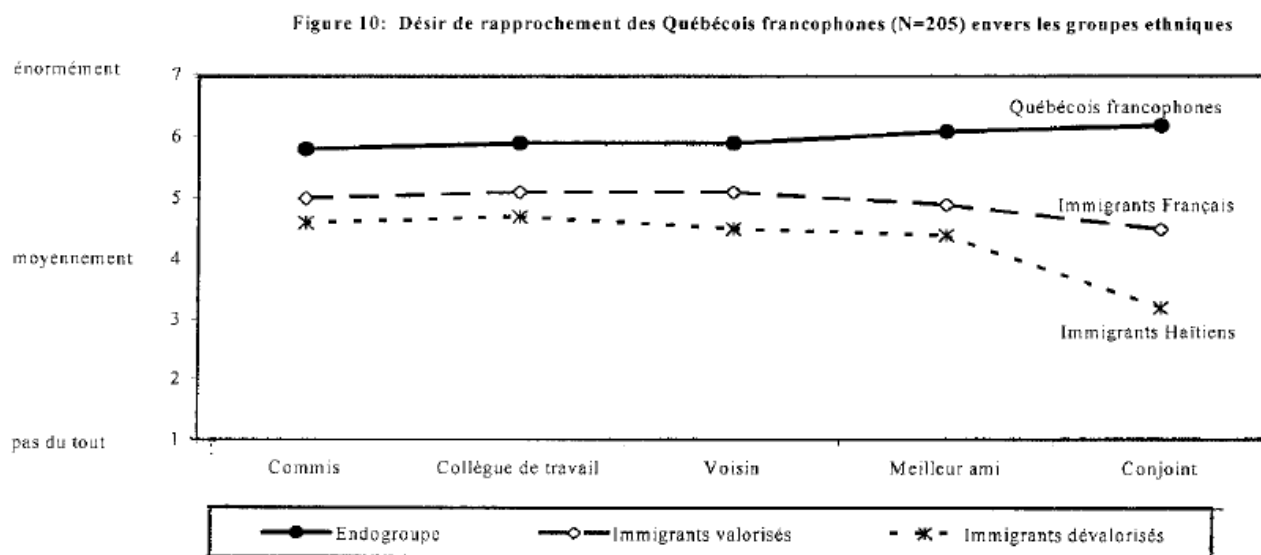
Bron: Bourhis, R. Y., Montreuil, A. en Helly, D. (2005). *Portrait de la discrimination au Québec: enquête sur la diversité ethnique au Canada*, p. 11.

Figure 15

Tableau 3: Attitudes envers les minorités			
	En accord	Ontario	Québec
Les minorités visibles n'ont pas les mêmes opportunités que les blancs au Canada.	56%	55%	56%
L'arrivée de nouveaux immigrants rendra plus difficile pour moi l'obtention d'un travail décent dans le futur.	31%	37%	27%
Il est préférable pour un pays que presque tout le monde partage les mêmes coutumes et traditions.	29%	28%	31%
La présence de trop d'immigrants est une menace pour notre mode de vie.	26%	23%	28%
Si un pays veut réduire les tensions, il devrait stopper l'immigration.	17%	17%	19%

Bron: Harell, A., Mahéo, V. – A. en Stolle, D. (2006). *Réconcilier nos différences: Les jeunes, la diversité et les valeurs civiques. Présentation des premiers résultats de l'Enquête sur la Jeunesse de McGill 2005-2006*, p. 6.

Figure 16



Bron: Montreuil, A., Barrette, G., Bourhis, R. Y., Personnaz, M., Personnaz, B. en Schmidt, R. (2000). *Politiques d'intégration et orientations d'acculturation envers les immigrants: comparaison des collégiens à Paris, Montréal et Los Angeles*, p. 35.