

# KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

## FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Departement pedagogische wetenschappen  
Centrum voor sociaal culturele en arbeidspedagogiek



## Het Keerpunt: Een brede school in Antwerpen

Masterproef aangeboden  
tot het verkrijgen van de  
graad van Master in de  
Pedagogische weten-  
schappen  
door  
**Elien Vanleeuw**

o.l.v. Prof. Dr. I. Nicaise

**2011**







# KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

## FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Departement pedagogische wetenschappen  
Centrum voor sociaal culturele en arbeidspedagogiek



## Het Keerpunt: Een brede school in Antwerpen

Masterproef aangeboden  
tot het verkrijgen van de  
graad van Master in de  
Pedagogische weten-  
schappen  
door  
**Elien Vanleeuw**

o.l.v. Prof. Dr. I. Nicaise

**2011**



# Samenvatting

---

**Elien, Vanleeuw**, Het Keerpunt: Een brede school in Antwerpen

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master in de Pedagogische Wetenschappen

Examenperiode: juni 2011

Promotor: Prof. Dr. I. Nicaise

---

Antwerpen 2011, een stad in verandering die voor grote uitdagingen staat, ook in het onderwijs. In dit onderzoek zoomen we in op één specifieke onderwijsinstelling in Antwerpen, namelijk de brede school Het Keerpunt. De directeur van deze school is er namelijk van overtuigd dat hun werking een antwoord kan bieden op de vele uitdagingen in de buurt.

In de eerste plaats staan we in dit onderzoek stil bij de kenmerken van deze veranderende samenleving en welke uitdagingen dit met zich mee brengt. Wanneer we weten wat deze uitdagingen zijn, kunnen we kijken hoe Het Keerpunt hierop een antwoord formuleert en wel vanuit een combinatie van drie specifieke onderwijsinitiatieven, namelijk het deeltijds beroepsonderwijs, intercultureel onderwijs en de brede school.

Om hier achter te komen en na te gaan welke effecten deze manier van werken heeft, maken we in dit onderzoek gebruik van een kwalitatieve casestudie. Op basis van een intensieve bestudering aan de hand van halfopen interviews, klasgesprekken en documentenanalyse, proberen we een antwoord te vinden op de gestelde onderzoeksvragen.

We komen tot de conclusie dat Het Keerpunt, binnen een grootstedelijke context, een brede school is van de derde generatie die gekenmerkt wordt door een wijk- of buurtgericht profiel en een verrijgingsprofiel. Brede samenwerking wordt hier met andere woorden ingezet voor een brede ontwikkeling van zowel kinderen, jongeren als volwassenen in de buurt. Dit brede-schoolinitiatief heeft zowel een meerwaarde voor het deeltijds beroepsonderwijs, maar ook voor het samenleven in de buurt. Hierbij staat een niet-teleologische en multiculturele dialoog centraal.

De werkpunten van Het Keerpunt zijn er vooral op gericht een evenwicht te zoeken tussen maatschappelijke en pedagogische doelstellingen en het bevorderen van de communicatie naar zowel de leerlingen, partnerorganisaties als naar de buurt om zo de toegankelijkheid te verhogen.

---





# Dankwoord

---

Voor u ligt het resultaat van een twee jaar durend onderzoek. Met de nodige ups en down heb ik de eindstreep gehaald, maar dit was niet gelukt zonder de hulp en steun van een aantal mensen.

Eerst en vooral wil ik mijn ouders bedanken. Zonder hen had ik nooit de kans gehad om met deze studie pedagogische wetenschappen van start te gaan en had ik al deze ervaringen niet kunnen opdoen. Daarnaast bedank ik mijn mama om me te vergezellen naar Antwerpen en bij haar mijn hart te kunnen luchten als ik het even niet meer zag zitten. Mijn papa dank ik voor het nalezen van de vele documenten die ik hem doorstuurde en het samen met mij zorgvuldig overlopen van zijn feedback.

Ook mijn vriend wil ik bedanken voor de tripjes naar Antwerpen en de ruggensteun tijdens deze twee jaar.

Daarnaast dank ik in het bijzonder mijn promotor, Prof. Dr. Ides Nicaise. Doorheen deze twee jaar stond hij altijd voor me klaar wanneer ik vragen had en zette mij weer op het goede pad als ik de draad kwijt raakte.

Ook de goede steun vanuit Het Keerpunt mag ik zeker niet vergeten. Luc Lamote ontving me steeds met open armen en gaf me telkens nieuwe interessante informatie om mijn onderzoek in de juiste richting te sturen. Ook de verschillende partners (Muziekatelier Ward De Beer, Federatie van Marokkaanse Verenigingen (FMV), Federatie voor Engelstalige Afrikanen in België (FAAB), de directeur van het deeltijds beroepsonderwijs en Mieke Fleurackers) en de beleidsverantwoordelijken (Sien Kets, Pat Kussé en Bram Wellens) wil ik bedanken voor hun bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. En zeker de leerlingen en de leerkrachten die me tijdens de klasgesprekken op mijn gemak stelden in een onbekende groep. Ik heb genoten van mijn aanwezigheid in deze school.

En last, but not least, Hanne Verhaegen. Al vele jaren kan ik bij haar terecht voor gezellige momenten, maar ook wanneer het wat moeilijker gaat of voor de nodige feedback en discussies over onze studies. Ook tijdens mijn thesisperiode stond ze steeds voor me klaar, verbeterde ze met de nodige precisie mijn hoofdstukken en stelde ze kritische vragen om mij op weg te helpen om tot het voorliggend resultaat te komen. Ik kon me geen betere vriendin wensen tijdens dit leertraject.



# Inhoudsopgave

---

Samenvatting.....	i
Dankwoord .....	iii
Inhoudsopgave .....	v
Lijst met tabellen.....	ix
Lijst met figuren .....	x
Lijst met grafieken .....	xi
Inleiding .....	1
Hoofdstuk 1: Analyse van de Antwerpse maatschappelijke en onderwijskundige context en het formuleren van centrale onderzoeksvragen .....	3
1. Inleiding .....	3
2. Het Vlaams onderwijsbeleid en zijn uitdagingen .....	4
2.1. Demografische ontwikkelingen .....	4
2.1.1. Een steeds complexer wordende samenleving.....	4
2.1.2. Nieuwe samenlevingsvormen .....	6
2.1.3. Toenemende instroom in het onderwijs .....	6
2.2. Onderwijs en arbeidsmarkt .....	6
2.3. Cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen .....	8
2.3.1. Ongelijkheid in het onderwijs .....	8
2.3.2. Soorten ongelijkheid .....	9
3. Doelstellingen en strategieën om aanwezige uitdagingen aan te pakken .....	12
3.1. Streven naar gelijke kansen .....	12
3.1.1. Geschiedenis van het gelijke kansenbeleid .....	12
3.1.2. Gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) .....	12
3.2. Doelstellingen en strategieën in het Vlaams onderwijsbeleid 2004-2009 en 2009-2014.....	13
3.3. Het lokale Antwerpse onderwijsplan 2007-2012.....	14
4. Conclusie.....	16
5. Onderzoeksvragen .....	17
Hoofdstuk 2: Multicultureel deeltijds beroepsonderwijs in Borgerhout. Het uitgangspunt voor een brede school!	19
1. Het Keerpunt .....	19
2. Intercultureel onderwijs.....	20
2.1. Hoe kijken we naar diversiteit en multiculturaliteit? .....	20
2.2. Visie op diversiteit en multiculturaliteit binnen het intercultureel onderwijs.....	22

3.	Deeltijds beroepsonderwijs.....	23
4.	De brede school .....	25
4.1.	Ontstaan van een brede school .....	25
4.2.	Wat is een brede school? .....	27
4.2.1.	Definitie van een brede school.....	27
4.2.2.	Een brede ontwikkeling van kinderen en jongeren .....	28
4.2.3.	Een brede leer- en leefomgeving .....	29
4.2.4.	In een breed netwerk .....	30
4.2.5.	Profielen van een brede school .....	32
4.3.	Evaluatie van het brede-schoolconcept.....	32
5.	Slot .....	34
Hoofdstuk 3: Methodologie: Hoe zoeken we een antwoord op onze onderzoeksvragen? .....		37
1.	Inleiding .....	37
2.	Over welk soort onderzoek gaat het hier? .....	38
3.	Een casestudie: wat en waarom?.....	39
3.1.	Een definitie .....	39
3.2.	Een casestudie en het maken van keuzes .....	40
3.2.1.	Definiëren van de case en de onderzoekssubjecten .....	40
3.2.2.	De omvang en het doel van de casestudie .....	41
3.2.3.	De selectie van onderzoekseenheden .....	42
3.3.	Dataverzamelingmethoden .....	43
3.3.1.	Kwalitatieve interviews .....	43
3.3.2.	Gebruik van bestaand materiaal .....	45
3.4.	Casestudie: voor- en nadelen.....	45
3.5.	Kwaliteitscriteria van een casestudie.....	46
4.	Slot .....	48
Hoofdstuk 4: Resultaten: De antwoorden op onze onderzoeksvragen.....		49
1.	Inleiding .....	49
2.	Resultaten .....	50
3.	Slot .....	64
Hoofdstuk 5: Discussie: Het Keerpunt als brede school in een grootstedelijke context.....		65
1.	Inleiding .....	65
2.	De Antwerpse samenleving.....	66
2.1.	Uitdagingen Antwerpse samenleving.....	66
2.2.	Reactie onderwijs op deze uitdagingen .....	67
3.	Het Keerpunt .....	69

3.1.	Het Keerpunt, de veranderende samenleving en haar initiatieven om hieraan tegemoet te komen	69
3.2.	Het Keerpunt als brede-schoolinitiatief	70
3.2.1.	Vormgeving brede school	70
3.2.2.	Effecten brede school	73
3.2.2.1.	<i>Algemeen effect</i>	74
3.2.2.2.	<i>Meerwaarde voor deeltijds beroepsonderwijs</i>	74
3.2.2.3.	<i>Meerwaarde voor de buurt</i>	76
3.2.2.4.	<i>Effecten op praktische organisatie</i>	77
3.2.3.	Kritische reflectie op effecten van Het Keerpunt	77
3.3.	Het Keerpunt en zijn visie op multiculturaliteit en diversiteit	79
4.	Slot	83
	Hoofdstuk 6: Implicaties, bemerkingen en suggesties naar vervolgonderzoek	85
1.	Implicaties	85
2.	Bemerkingen op het voorliggend onderzoek	86
3.	Aanbeveling naar vervolgonderzoek	87
	Slot	89
	Referentielijst	91
	Bijlage 1: Het Keerpunt en zijn partners	97
	Bijlage 2: Figuren en grafieken bij hoofdstuk 1	109
	Bijlage 3: Overzicht van de geformuleerde onderwijsbeleidsdoelstellingen	117
	Bijlage 4: Leidraden voor interviews en klasgesprekken	119
	Bijlage 5: Codeerschema interviews en klasgesprekken	133



# Lijst met tabellen

---

Tabel 1.1.: Antwerpen, in- en uitwijking, intern en extern – 1997-2006	5
Tabel 1.2.: Vormen van ongelijkheid volgens Roemer en Nicaise	9
Tabel 1.3.: Verschillende soorten kapitaal volgens Bourdieu	10
Tabel 2.1.: Teleologische versus niet-teleologische visie op dialoog	21
Tabel 2.2.: Liberale versus multiculturalistische visie op omgaan met diversiteit	21
Tabel 2.3.: Initiatieven combinatie leren en werken	23
Tabel 2.4.: Diverse benamingen voor een brede school	26
Tabel 2.5.: Generaties van brede scholen	29
Tabel 2.6.: Gradaties van samenwerking binnen een brede school	31
Tabel 2.7.: Profielen van een brede school	32
Tabel 2.8.: Meerwaarden van een brede school	33
Tabel 3.1.: Kenmerken van een kwalitatieve casestudie	40

## Lijst met figuren

---

Figuur 1.1.: Aantal allochtonen in Antwerpen begin 2005	109
Figuur 1.2.: Aantal allochtonen tussen 3 en 12 jaar in Antwerpen begin 2005	109
Figuur 1.3.: Percentage huishoudens met geringere bestaanszekerheid in 2006	112
Figuur 1.4.: Niet werkende werkzoekenden (> 1 jaar) in de beroepsbevolking < 25 jaar in juni 2008	112
Figuur 1.5.: Niet werkende werkzoekenden (duur > 1 jaar), in procent van beroepsbevolking (werkloosheidsgraad) in juni 2008	113
Figuur 1.6.: Lessen uit PISA 2003: rangschikking van deelnemende landen inzake gemiddeld prestatieniveau (verticaal) en sociale ongelijkheid in uitkomsten (horizontaal)	113
Figuur 1.7.: Geboorten in kansarme gezinnen: percentage (1997-2006)	114
Figuur 1.8.: Kansarmoede-index 2003	115
Figuur 2.1.: Referentiekader brede school	28
Figuur 2.2.: Wat is een brede school?	30
Figuur 2.3.: Onderzoeksmodel	34



## Lijst met grafieken

---

Grafiek 1.1.: 0- tot 19-jarigen met vreemde nationaliteit (geen buurland) op 1 januari in procent	110
Grafiek 1.2.: Inwoners met vreemde nationaliteit andere dan buurland in percentage op 1 januari	110
Grafiek 1.3.: Aandeel GOK- en TNN-leerlingen in het basisonderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs, Antwerpen, 2005-2006	111
Grafiek 1.4.: Alleenstaanden en éénoudergezinnen in percentage op 1 januari	111
Grafiek 1.5.: Geboorten in kansarme gezinnen, in procent van de geboorten over 3 jaar	114



# Inleiding

---

Alvorens af te studeren als sociaal pedagoog, lag er nog één belangrijke opdracht op me te wachten, namelijk het schrijven van een thesis. Het resultaat daarvan ligt nu voor u. Ik heb me de laatste twee jaar van mijn studies verdiept in de werking van Het Keerpunt, een brede school in Antwerpen, Borgerhout.

Het Keerpunt is geen gewone school. Het is een brede school. Dit wil zeggen dat ze naast het aanbieden van onderwijs samen met verschillende partners instaan voor een brede ontwikkeling van zowel kinderen, jongeren als volwassenen. Het bestaat uit een deeltijds beroepsonderwijs met een grote diversiteit aan richtingen en daarnaast een groot aantal andere organisaties, gericht op zowel sport, cultuur als vorming. Meer informatie over deze school, de verschillende organisaties die er gevestigd zijn en de diverse studierichtingen binnen het deeltijds beroepsonderwijs vindt u op [www.bredeschoolhetkeerpunt.be](http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be) of in bijlage 1.

Het Keerpunt is niet zomaar een brede school geworden. In een grootstedelijke context zoals Antwerpen kom je met verschillende uitdagingen in contact en zelfs nog nadrukkelijker dan in de rest van Vlaanderen. Multiculturaliteit, kansarmoede, werkloosheid en sociale ongelijkheid zijn enkele van de uitdagingen waarop men in deze stad een antwoord probeert te formuleren.

Dit onderzoek gaat er dan ook over hoe het onderwijs – in dit geval Het Keerpunt – mee een antwoord kan bieden op deze uitdagingen. De directeur van deze school is ervan overtuigd dat zij, door hun manier van werken, erin geslaagd zijn het samenleven in de buurt te verbeteren. Zo is onder meer de criminaliteit rond de school gedaald en is er steeds meer beweging rond de school.

Het is echter niet gemakkelijk om beleidsinstanties te overtuigen van de meerwaarde van een specifieke schoolwerking zonder dit de plaatsen binnen enkele theoretische kaders. Hiervoor riep de directeur mijn hulp in. Het doel van dit onderzoek is nagaan of Het Keerpunt echt een meerwaarde biedt voor de leerlingen en de buurt. Kan deze school een antwoord bieden op de uitdagingen waar ze in een grootstedelijke context voor staat en vormt de brede school een meerwaarde voor het deeltijds beroepsonderwijs?

De reden waarom ik als sociaal pedagoog in spe voor dit onderwerp gekozen heb, is mijn interesse in de maatschappelijke uitdagingen in een grootstad. Zelf ben ik opgegroeid op het platteland en pas de laatste twee jaar heb ik grootsteden als Gent, Brussel en Antwerpen leren kennen door onder meer mijn stage. Dat men hier voor andere uitdagingen staat dan bij ons op de boerenbuiten werd me al snel duidelijk. Hoe leven kinderen en jongeren in een grootstad, wat doen ze in hun vrije tijd, hoe gaan zij om met de vele verschillen waar ze dagelijks mee in contact komen? Dit zijn enkele vragen die ik mezelf stel als ik in deze steden rondloop. Vanuit een sociaal pedagogische achtergrond stel ik me daarbij ook de vraag hoe in zo'n context invulling gegeven wordt aan

opleiding en vorming, zowel voor kinderen en jongeren als voor ouderen. Het leek me daarom interessant me via dit onderzoek wat meer te verdiepen in de wisselwerking tussen de belangrijkste uitdagingen van een grootstad en het vormgeven aan onderwijs en vorming. Door me te focussen op de case van Het Keerpunt kan ik me verder inleven in hoe beleidsmatige initiatieven in een concrete praktijksituatie vertaald worden.

Om op al mijn vragen een antwoord te formuleren, heb ik dit onderzoek opgedeeld in zes delen. In het eerste hoofdstuk wordt er uitgebreid stilgestaan bij de context waarin Het Keerpunt tot ontwikkeling komt. Aan de hand van deze schets kom ik tot enkele centrale onderzoeksvragen. Een meer theoretische kadering vindt u in hoofdstuk twee. Hierin staan de onderwijsinitiatieven die in Het Keerpunt tot ontwikkeling komen centraal. In het derde hoofdstuk licht ik de methodologische vormgeving van dit onderzoek toe om vervolgens in hoofdstuk vier de resultaten weer te geven. Deze resultaten worden in hoofdstuk vijf uitgebreid besproken en bediscussieerd om zo tot enkele algemene conclusies te komen. In het zesde en laatste deel wordt er nog even stilgestaan bij het verloop van dit onderzoek om af te sluiten met enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Ik hoop u mee te kunnen nemen doorheen een uitgebreid verslag van een twee jaar durend onderzoek. Ikzelf vond het een zeer leerrijke ervaring en hoop dat u dit zal terugvinden in dit eindrapport.

# Hoofdstuk 1: Analyse van de Antwerpse maatschappelijke en onderwijskundige context en het formuleren van centrale onderzoeksvragen

---

## 1. Inleiding

Na in de algemene inleiding enkele centrale onderzoeksinteresses voor dit onderzoek te hebben aangehaald, gaan we vervolgens in dit eerste hoofdstuk wat dieper in op één van deze interesses, namelijk de context waarin Het Keerpunt als brede school tot ontwikkeling komt. Een onderwijsinstelling is steeds onderhevig aan maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen, zeker wanneer ze gevestigd is in een grootstad zoals Antwerpen, want daar wordt men met vele van deze uitdagingen vaak nog harder geconfronteerd.

We starten dit hoofdstuk met een uitgebreid overzicht van de uitdagingen waar men in het Vlaams onderwijs voor staat. Natuurlijk zoomen we hierbij in op het belang van deze uitdagingen voor de Antwerpse samenleving met daarbij een link naar het Antwerps onderwijsbeleid. Wanneer we hier een duidelijk zicht op hebben, bespreken we enkele onderwijskundige strategieën die op deze ontwikkelingen een antwoord proberen te bieden. Deze komen in hoofdstuk twee uitgebreid aan bod.

In dit hoofdstuk staan we al even stil bij een eerste algemene onderzoeksvraag, namelijk **“Hoe evolueert de Antwerpse samenleving? Hoe ziet de Antwerpse samenleving eruit en hoe is deze tot stand gekomen?”** Naast het bieden van een antwoord op deze vraag, volgen uit dit inleidende hoofdstuk bijkomende onderzoeksvragen waarop we in de loop van dit onderzoek een antwoord proberen te formuleren. Een overzicht van deze vragen, vindt u aan het einde van dit hoofdstuk.

## **2. Het Vlaams onderwijsbeleid en zijn uitdagingen**

Onderwijs en vorming zijn voortdurend in ontwikkeling, daar kunnen we niet onderuit. Deze ontwikkelingen kunnen niet los gezien worden van de context waarin een onderwijs- of vormingsinstelling zich bevindt. Zo zal in wat volgt duidelijk blijken dat de Antwerpse grootstedelijke context bepaalde ontwikkelingen sterker aanstuurt of zelfs voor andere uitdagingen zorgt dan binnen de Vlaamse context. Daarom baseren we ons bij het beschrijven van de onderwijsuitdagingen niet alleen op het Vlaams onderwijsbeleid 2004-2009 en 2009-2014, maar zoomen we ook in op het lokaal Antwerps onderwijsplan 2007-2012, met een extra focus op een omgevingsanalyse van deze stad. Deze analyse geeft ons een duidelijk beeld van de samenstelling van deze grootstad.

Als indeling van dit hoofdstuk hanteren we dezelfde als die in het Vlaams onderwijsbeleidsplan 2009-2014, omdat de directeur van Het Keerpunt in een verkennend interview een gelijkaardige indeling maakt om de context rond zijn school te definiëren. We maken een onderscheid tussen *demografische ontwikkelingen*, *onderwijs en arbeidsmarkt* en *cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen* (Smet, 2009).

### **2.1. Demografische ontwikkelingen**

#### **2.1.1. Een steeds complexer wordende samenleving**

Wat de demografische ontwikkelingen in Vlaanderen betreft, legt het beleidsplan onderwijs 2004-2009 van Frank Vandenbroucke, minister van werk, onderwijs en vorming, en in navolging daarvan ook in het onderwijsbeleidsplan 2009-2014 van Pascal Smet, minister van onderwijs, jeugd, gelijke kansen en Brussel, vooral de nadruk op de steeds complexer wordende samenleving. Door globalisering, mondialisering en het openstellen van grenzen wordt de samenleving voor uitdagingen gesteld: vooral door de evolutie naar een kenniseconomie en de toenemende migratie.

Waar we vroeger vooral spraken van een arbeidsmigratie, blijkt nu dat velen zich hier blijvend gevestigd hebben. Hierdoor komen we steeds meer in contact met andere talen, culturen, religies en levensvisies, wat ook voor het onderwijs de nodige uitdagingen met zich meebrengt. Hierbij moet vermeld worden dat migranten zich vaker vestigen in grootsteden (Vandenbroucke, 2004), zoals bijvoorbeeld Antwerpen, Brussel en Gent, waardoor deze steden een grotere druk ervaren met betrekking tot deze uitdagingen. Gegevens van de Dienst Bevolking van de stad Antwerpen (in Schyvers, 2005) concludeerden dat er in 2005 ongeveer 24% niet-Belgen in Antwerpen woonden. Als ze zich enkel focusten op de lagere schoolleeftijd, was dat aantal nog hoger (zie bijlage 2, figuur 1.1. en 1.2.), en het neemt nog steeds toe.

Sinds 1989 (het rapport D'hondt) wordt er in het onderwijs al aandacht besteed aan de toenemende migratie, maar het belang van dit thema neemt nog steeds toe. In 2002 leidde dit tot het gelijke onderwijskansenbeleid GOK (Blaton, 2008). Metingen in het onderwijs rond deze toenemende diversiteit richten zich eerder op de maatstaf "thuis taal niet Nederlands" (TNN) in plaats van op de nationaliteit van de leerlingen. Dit komt omdat de thuis taal als één van de belangrijkste indicatoren voor de problemen van allochtonen wordt ervaren. Berekeningen die uitgaan van de maatstaf nationaliteit geven soms een vertekend beeld. Door de snel-Belg-wet

zijn vele allochtonen in 2000 wel genaturaliseerd en neemt het absolute aantal allochtonen af, maar toch blijven taal- en culturele problemen nog aanwezig. De problemen blijven dus prangend, al tonen de grafieken misschien iets anders door de daling in het aantal allochtonen (zie bijlage 2, grafiek 1.1.en 1.2.).

Veel kunnen we nog niet zeggen op basis van de “thuis taal niet Nederlands”-maatstaf, want ze wordt pas sinds 2002 gebruikt en metingen zijn nog niet consequent gebeurd. We kunnen enkel concluderen dat tussen 2002 en 2008 een kwart van het aantal kinderen in het secundair onderwijs in Antwerpen thuis geen Nederlands spreekt en dat dit aantal voor de eerste graad secundair tussen 2002 en 2005 met ongeveer 7,5% gestegen is (zie bijlage 2, grafiek 1.3.) (2008). In 2008 gebeurt de meting over het gehele secundair onderwijs en is het aantal 24,8%. Voor Borgerhout, de buurt waarin Het Keerpunt zich bevindt, ligt dit cijfer nog wat hoger, nl. 30,7% en 41,4% voor Antwerpen-Noord (Schryvers en Vertommen, 2009b). Wat deze cijfers wel tonen, is dat de aandacht die deze school geeft aan de toenemende diversiteit geen weggegooid geld is. Ook de schoolgegevens geven dit weer: 41,6% van de leerlingen in deze school is van allochtone afkomst en daar komt nog eens bij dat vele van de Belgische jongeren thuis een andere taal spreken dan Nederlands.

Een term die bij deze toenemende diversiteit en migratie in een grootstedelijke context vaak genoemd wordt, is de witte vlucht. Welgestelde Vlamingen trekken weg uit de stad en vestigen zich aan de rand, terwijl het vooral allochtonen en mensen met een lage sociaal economische status zijn die zich in de stad vestigen. Cijfers van de Antwerpse dienst voor welzijn en gezondheid (Bottu, Bruggemans, Huyghe, Marynissen, Peeters en Sterckx, 2008) bevestigen dit. Tussen 1997 en 2006 zouden er meer Belgen weggetrokken zijn uit Antwerpen dan er ingeweken zijn. Voor allochtonen is dit omgekeerd: er komen steeds meer allochtonen zich vestigen in Antwerpen dan dat er wegtrekken (zie tabel 1.1.).

	Intern (binnenland)		Extern (buitenland)		Inwoners gemiddeld	Migratiesaldi in % van inwoners		
	Inwijking	Uitwijking	Inwijking	Uitwijking		Intern	extern	totaal
Antwerpen	119661	-147944	69222	-33260	459617	-6,2	7,8	1,7

**Tabel 1.1.:** Antwerpen, In- en uitwijking, intern en extern – 1997-2006 (Bottu et al., 2008)

Hoewel het migratiesaldo over tien jaar maar een groei van 1,7% weergeeft, is er ongeveer 39,4% van de bevolking weggetrokken en zijn er 41,2% nieuwe mensen in Antwerpen komen wonen (Bottu et al., 2008). Dit cijfer toont de snelheid van verkleuring en de toenemende diversiteit op tien jaar tijd. De snelle veranderingen zorgen ervoor dat Vlamingen vervreemd raken van hun eigen buurt en dit kan tot problemen leiden. Deze witte vlucht vertaalt zich ook in het onderwijs. Cijfergegevens van de Vlaamse Gemeenschap, departement onderwijs (in Schyvers, 2005) tonen aan dat de gemiddelde in- en uitstroom in het basisonderwijs (schooljaar 2003-2004) in evenwicht blijft, maar dat er een groot verschil is wat betreft nationaliteit van de leerlingen. Het zijn meer leerlingen met een Belgische nationaliteit die les volgen buiten Antwerpen. Dit komt mede doordat zij die zich aan de rand van de stad vestigen – vooral autochtonen dus – sneller onderwijs zullen volgen buiten Antwerpen.

### **2.1.2. Nieuwe samenlevingsvormen**

Een ander centraal punt dat aangehaald wordt binnen de demografische ontwikkelingen in het onderwijsbeleid 2004-2009, en dat ook terug herhaald wordt in dat van 2009-2014, zijn de nieuwe levensvormen, zoals de éénoudergezinnen, nieuw samengestelde gezinnen, co-ouderschap.

Al snel wordt duidelijk dat kinderen uit éénoudergezinnen minder onderwijskansen hebben. Daarnaast zijn deze nieuwe gezinsvormen niet gelijkwaardig verdeeld over de samenleving. Laagopgeleiden hebben drie keer meer kans om in zo'n nieuwe gezinsvorm te leven dan hoger opgeleiden (Vandenbroucke, 2004). Aangezien laagopgeleiden en allochtonen zich meer in de stad vestigen, komen éénoudergezinnen vaker voor in een grootstad zoals Antwerpen. De lagere huur- en kooprijzen in de stad hangt hier zeker mee samen. De dienst welzijn en gezondheid van de stad Antwerpen (2009) heeft dit onderzocht voor haar stad. Hieruit blijkt dat het aantal alleenstaanden en éénoudergezinnen tussen 2000 en 2006 ongeveer gelijk bleef, maar eveneens dat op 1 januari 2006 50,64% van de huishoudens in Antwerpen hiertoe behoorden. Dit aantal ligt veel hoger dan voor de provincie Antwerpen of Vlaanderen in het algemeen (zie bijlage 2, grafiek 1.4. en figuur 1.3.).

### **2.1.3. Toenemende instroom in het onderwijs**

In het beleidsplan onderwijs 2009-2014 legt Pascal Smet grotendeels dezelfde klemtonen als zijn voorganger, maar voegt er nog een belangrijke demografische ontwikkeling aan toe, namelijk de toenemende instroom in het onderwijs. Dit komt onder meer door een stijgend geboortecijfer en de keuze van niet-Nederlandstaligen, bestaande uit zowel allochtonen als kinderen uit de buurlanden, om in Vlaanderen onderwijs te volgen (Smet, 2009). Dit verhaal horen we tegenwoordig vaak terugkeren in de media, zeker wat betreft de grootsteden. Denk maar aan het plaatstekort in Antwerpse scholen. Aangezien nu de meerderheid van de Antwerpse bevolking in de leeftijdscategorie 18- tot 29-jarigen zit (Bottu et al., 2008), een groep die stilaan nadenkt over gezinsuitbreiding, zal het aantal kinderen dat tot de schoolgaande leeftijd behoort de komende jaren nog toenemen. De stad Antwerpen berekende dat er tegen 2026 al 30.000 tot 70.000 meer jongeren onder de twintig in de stad zullen wonen (via Groen!, 2010). Goed onderwijs kan dus niet ontbreken.

## **2.2. Onderwijs en arbeidsmarkt**

Als tweede belangrijk punt in het onderwijsbeleid zijn Vandenbroucke en Smet het ook eens wat betreft de uitdaging met betrekking tot het op elkaar afstemmen van onderwijs en arbeidsmarkt. Ook minister Vanderpoorten (onderwijsbeleid 1999-2004) zit wat dit betreft sinds 1999 reeds op dezelfde golflengte. Op een snel ontwikkelende arbeidsmarkt komt kennis meer en meer centraal te staan (cfr. kenniseconomie). Door de wetenschappelijke en technologische evoluties worden routinetaken geautomatiseerd, complexe problemen moeten worden opgelost en kennis moet veel sneller worden bijgewerkt. Hierdoor zullen bepaalde beroepen in de secundaire sector afnemen en beroepen in de tertiaire of dienstensector en quataire sector toenemen. Vele eenvoudige gemechaniseerde taken worden door het openstellen van grenzen en de globalisering naar lagelonenlanden verplaatst. Dit vertaalt zich ook in het soort jobs binnen de Antwerpse context, al valt het op dat



hier het aantal jobs in de secundaire sector nog relatief hoog blijft. Dit komt door de aanwezigheid van de haven. Toch zullen ook hier de jobs in de secundaire sector afnemen en in de dienstensector toenemen (Musterd en Van Kempen, 2000).

Door het belang aan educatie om kansen te creëren op de arbeidsmarkt, is het volgens Pascal Smet belangrijk het aantal vroegtijdige schoolverlaters terug te dringen (Smet, 2009). Vroegtijdige schoolverlaters zonder diploma hebben zo al minder kans op de arbeidsmarkt en zeker nu in tijden van economische crisis. Daarbij komt nog eens dat voor Antwerpen de werkloosheidsgraad veel hoger ligt dan voor de provincie Antwerpen en Vlaanderen in het algemeen, dit zowel in metingen over de gehele beroepsbevolking als voor jongeren (min 25-jarigen) in het bijzonder (zie bijlage 2, figuur 1.4. en 1.5.) (Dienst welzijn en gezondheid, 2009).

Wel moeten we oppassen met de manier waarop de werkloosheidsgraad gemeten wordt. De cijfergegevens kunnen vertekend worden door een aantal parameters, zoals vb. het aantal huismoeders dat bewust kiest voor afwezigheid op de arbeidsmarkt.

Naast het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten is het binnen de kenniseconomie belangrijk dat mensen blijvend hun competenties kunnen bijschaven om inzetbaar te blijven. Daarom moet levenslang leren als belangrijke component van onderwijs aangestuurd worden. De deelname aan en kansen tot dit levenslang leren zijn echter niet gelijk verdeeld. Net zij die het meeste nood hebben aan dit blijvende leren, nl. laagopgeleiden, nemen minder deel (Vanweddigen, 2010). Er is duidelijk sprake van een Mattheuseffect wat betreft levenslang leren en permanente vorming. De Vlaamse Regering stelt in Pact 2020 dat dit in Vlaanderen tegen 2020 15% zou moeten zijn, net zoals de Europa 2020 *benchmark* op EU-niveau (Vlaamse Regering, 2009). Echter, in 2008 nam in Vlaanderen slechts 7,6% deel aan initiatieven voor levenslang en levensbreed leren. Binnen dit aantal was er dan nog eens een groot verschil tussen laag- en hoogopgeleiden. Bij laagopgeleiden neemt slechts 3,5% deel, tegenover 9,8% bij hoogopgeleiden (EAK/LFS - Eurostat, 2007). Ook met betrekking tot andere sociologische en persoonskenmerken zijn er grote verschillen op te merken, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot afkomst, leeftijd, leefsituatie en activiteitsstatuut (Vanweddigen, 2010).

Uit dit alles blijkt dat onderwijs en vorming zeer belangrijk zijn om je kansen op de arbeidsmarkt en in de maatschappij hoog te houden. Daarvoor is het volgens minister Pascal Smet en zijn voorganger erg belangrijk dat het onderwijs afgestemd wordt op de vraag van de arbeidsmarkt en iedereen, van welke afkomst ook, hierin gelijke kansen krijgt (Vandenbroucke, 2004 en Smet, 2009). In het kader van dit onderzoek is het dan ook niet verwonderlijk dat we ons concentreren op het deeltijds beroepsonderwijs, aangezien dit één van de initiatieven kan zijn om het aantal vroegtijdige schoolverlaters tegen te gaan. Daarom wordt binnen Het Keerpunt net op die richtingen ingezet waar laagopgeleiden het meest kans maken op de arbeidsmarkt, namelijk de dienstensector, met richtingen zoals voeding, personenzorg en winkelbediende (clw-tna, 2011). Ook om de deelname aan levenslang leren en permanente vorming te verhogen kan de brede school een meerwaarde zijn door partners

aan te trekken die instaan voor formele vorming na het leerplichtonderwijs of op een eerder informele of non-formele manier aanzetten tot leren in de brede zin van het woord.

### **2.3. Cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen**

Wanneer Pascal Smet (2009) het heeft over *cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen*, richt hij zich tot de ongelijkheid in kansen die zich aftekent op basis van sociale afkomst en de rol die onderwijs hierin speelt. Ook Vandenbroucke (2004) schonk hier in zijn beleidsplan onderwijs al de nodige aandacht aan. Waar we zojuist het onderwijs centraal stelden om maatschappelijke problemen aan te pakken, moeten we toch opmerken dat het onderwijs ook mede oorzaak is van de ongelijke verdeling in kansen.

#### **2.3.1. Ongelijkheid in het onderwijs**

Ondanks de toenemende onderwijsdeelname en de grotere groep die een diploma behaalt, blijft er toch nog een groot probleem achter het onderwijs schuilen, namelijk het feit dat dit alles niet gepaard gaat met een democratisering van het onderwijs. *“Het is bekend dat het Belgische onderwijsstelsel niet uitmunt in sociale gelijkheid. Al staat het internationaal hoog aangeschreven om zijn gemiddeld prestatieniveau, het schiet duidelijk tekort t.a.v. leerlingen uit sociaal zwakkere milieus. Kinderen van laaggeschoolde ouders, kansarmen, allochtonen en woonwagenbewoners kunnen erover meepraten”* (Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008, p. 15). Dit werd onder meer duidelijk uit de resultaten van het PISA onderzoek in 2003 waaraan het onderwijsbeleidsplan 2004-2009 zijn naam te danken had: *“Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen”*. Zoals figuur 1.6. (in bijlage 2) weergeeft, scoort Vlaanderen in dit PISA onderzoek hoger dan gemiddeld wat betreft de prestaties voor wiskunde, maar wat betreft de impact van de sociaal economische status is deze echter ook groter dan gemiddeld, wat een grote ongelijkheid aantoont. Deze ongelijkheid tekent zich ook af binnen de geletterdheidscompetenties en ICT-geletterdheid en beperkt zich niet enkel tot allochtonen van de eerste generatie (Vandenbroucke, 2004). Naast deze ongelijkheid wat betreft sociale en etnische afkomst, blijft ook het verschil met betrekking tot gender bestaan.

Toch moeten we voorzichtig zijn wat betreft de interpretatie van deze scores van het PISA onderzoek. Is dit onderzoek wel representatief? Worden hier wel de juiste maatstaven gebruikt? Dit is een kritiek die vaak komt bovendrijven. Een voorbeeld hiertoe is het taalgebruik in deze tests. Die sluit niet altijd aan bij de culturele achtergrond van diverse groepen, waardoor een lagere score misschien eerder toe te schrijven is aan culturele verschillen dan aan verschillen in kennis. Daarnaast kunnen er bij deze scores net zoals bij IQ-testen over- en onderschattingen plaatsvinden.

Heel concreet vertaalt deze ongelijkheid zich in ongelijke startkansen en ongelijke uitkomsten. Reeds in het kleuteronderwijs is de sociale ongelijkheid zichtbaar. Kinderen uit kansarme milieus, met laaggeschoolde ouders of een allochtone afkomst, starten later in het kleuteronderwijs. Dit zet zich voort in het lager onderwijs waar zij meer kans hebben op een schoolse vertraging of doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs. In het

secundair onderwijs toont dit verschil zich in de oriëntatie naar studierichting. Zo zijn allochtonen bijvoorbeeld oververtegenwoordigd in het beroepsonderwijs. Ongeveer één op vier niet-Belgische leerlingen (tegenover 18% Belgische leerlingen) kiest voor het beroepsonderwijs, 11% voor ASO-richtingen (tegenover 25%) en 8% voor het DBSO (tegenover 4%) (Schryvers en Vertommen, 2009a). Als laatste stap in het onderwijslandschap, zal deze groep minder kans hebben om deel te nemen aan het hoger onderwijs. En daar stopt het niet. De ongelijkheid tekent zich ook af op de arbeidsmarkt, zoals we in de paragraaf onderwijs en arbeidsmarkt al aanhaalden (Nicaise in Nicaise en Desmedt, 2008).

### 2.3.2. Soorten ongelijkheid

Alvorens men strategieën kan bedenken om de ongelijkheid in het onderwijs aan te pakken, is het noodzakelijk dat men definieert wat ongelijkheid nu juist betekent. In dit onderzoek gebruiken we dezelfde opdeling als Roemer (in Nicaise en Desmedt, 2008), maar voegen hier net als Nicaise één categorie aan toe die afstapt van het neutrale karakter van het onderwijs (tabel 1.2.).

<p><b>Roemer</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Natuurlijke ongelijkheid</b> Ongelijkheid waar noch het individu zelf, noch de gemeenschap vat op heeft, zoals bijvoorbeeld IQ</li> <li>• <b>Ongelijkheid in omstandigheden</b> Heeft te maken met sociale afkomst. Wijst hoofdzakelijk naar sociale omstandigheden (materiële dingen, cultuur, gezondheid, etnische afkomst, ...)</li> <li>• <b>Ongelijkheid die het gevolg is van persoonlijke keuzes</b></li> </ul>
<p><b>Nicaise</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ongelijke behandeling of discriminatie</b> de oorzaak ligt bij het onderwijs</li> </ul>

**Tabel 1.2.:** Vormen van ongelijkheid volgens Roemer en Nicaise (in Nicaise en Desmedt, 2008).

Binnen de categorie ongelijkheid in omstandigheden kan in navolging van Bourdieu (in Nicaise en Desmedt, 2008) nog een verdere onderverdeling gemaakt worden. Ook hier voegt Nicaise zelf nog één verdere onderverdeling toe (tabel 1.3.). Bourdieu stelt hierbij dat men van kansarmoede kan spreken vanaf het moment dat minstens twee van deze soorten kapitaal onvoldoende rijk zijn.

<p><b>Ongelijkheid in omstandigheden</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Menselijk kapitaal</b> (Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008) Kennis en vaardigheden die een mens bezit, mentale en fysieke gezondheid en algemeen welbevinden</li> <li>● <b>Materieel kapitaal</b> comfort van woonomgeving, aanwezigheid van informele leermaterialen (computer, boeken, ...) en financiële draagkracht</li> <li>● <b>Sociaal kapitaal</b> <i>“Het geheel van bestaande of potentiële hulpbronnen die voortvloeien uit een min of meer geïnstitutionaliseerd duurzaam netwerk van relaties van onderlinge bekendheid en erkentelijkheid”</i> (in Nicaise en Desmedt, 2008, p. 35). Vb. lidmaatschap verenigingen, informele netwerken van vrienden, familie, ...</li> <li>● <b>Gezinskapitaal</b> Sluit nauw aan bij sociaal kapitaal, maar kan apart gezien worden als de kwaliteit van het gezin</li> <li>● <b>Cultureel kapitaal</b> geletterdheid, religie, in het bezit cultuuroederen, diploma, ...</li> </ul>
--	--

**Tabel 1.3.:** Verschillende soorten kapitaal volgens Bourdieu (Nicaise en Desmedt, 2008)

Wanneer we vervolgens even dieper inzoomen op *ongelijke behandeling*, zijn er verschillende manieren waarop dit kan gebeuren, onder meer door streaming (het oriënteren van leerlingen eerder op basis van elementen die correleren met sociale achtergrond dan op basis van kennis), het watervalstelsel (heroriëntering naar een minder sterke richting) en doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs. Een ander voorbeeld van ongelijke behandeling zijn de verschillende vormen van sociale en etnische segregatie (vb. elitescholen, zwarte scholen), al heeft dit soms ook te maken met de sociaal ruimtelijke segregatie op de huisvestingsmarkt. Ook het discriminerende gedrag van leerkrachten is een vorm van ongelijke behandeling. Leerkrachten gaan bijvoorbeeld meer investeren in leerlingen met grotere kans op leerwinst, waardoor leerlingen met een lager rendement zich hiernaar gaan gedragen en de lage verwachtingen van de leerkracht gaan inlossen (Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Deze ongelijke behandeling moeten weggewerkt worden, zeker in een grootstad waar het aantal kansarmen en sociaal achtergestelden groter is dan elders. Als we naar de stad Antwerpen kijken, zien we dat hier door verschillende diensten (Dienst welzijn en gezondheid en de Vlaamse Gemeenschap, departement onderwijs, lokaal overleg platform (LOP) Antwerpen) cijfergegevens over geboortes in kansarme gezinnen en de kansarmoede index berekend worden. Uit deze cijfergegevens (Dienst welzijn en gezondheid, 2009) blijkt dat in Antwerpen stad steeds meer kinderen in kansarme gezinnen geboren worden en dat dit aantal dubbel zo hoog is als in de provincie Antwerpen of in het Vlaams gewest (zie bijlage 2, grafiek 1.5. en figuur 1.7.). Daarnaast blijkt op basis van gegevens van de Vlaamse Gemeenschap (Schryvers, 2005) dat kansarmoede niet gelijk verdeeld is over de hele stad. Het is vooral in het noord-oosten van Antwerpen intra muros dat de kansarmoede index zeer hoog is. Dit is net de plaats waar het Keerpunt gevestigd is (zie bijlage 2, figuur 1.8.). Dit zorgt voor extra

uitdagingen in het onderwijs. Men moet de nodige strategieën ontwikkelen om deze problemen op een efficiënte manier aan te pakken.

Zoals we kunnen afleiden uit dit overzicht, kan het onderwijs eigenlijk maar om twee soorten ongelijkheid inwerken en op de ene al wat meer dan op de andere. In de eerste plaats is het onderwijs verantwoordelijk voor het wegwerken van de ongelijke behandeling en discriminatie. Daarnaast kan de school er ook toe bijdragen de ongelijkheid in omstandigheden op te vangen door via het onderwijs de uitbouw van de verschillende soorten kapitaal te ondersteunen. Dit kan bijvoorbeeld door de kinderen op school extra toegang te verlenen tot materiaal dat ze thuis niet hebben, door extra aandacht te spenderen aan computerlessen, het bezoeken van de bibliotheek en het uitlenen van boeken, het ondersteunen van gezinnen, enzovoort. Het is ook op deze twee pijlers (wegwerken van ongelijke behandeling en ongelijke omstandigheden) dat de strategieën van het onderwijsbeleid inspelen.

Hoewel er al verschillende initiatieven genomen zijn om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen, stelt de directeur van Het Keerpunt, Luc Lamote (z.j.), in één van zijn verslagen “*dat het gelijke kansenbeleid van de laatste 15 jaar gefaald heeft en zelfs tot aberraties geleid heeft*”. Hoe hij dit dan aanpakt in zijn school is onderwerp van dit onderzoek.

### **3. Doelstellingen en strategieën om aanwezige uitdagingen aan te pakken**

In het onderwijsbeleid worden naast de centrale uitdagingen ook de doelstelling en strategieën om ze aan te pakken beschreven. Om deze in kaart te brengen, wordt er gekozen voor een beschrijving van de laatste twee onderwijsbeleidsplannen, 2004-2009 (Vandenbroucke, 2004) en 2009-2014 (Smet, 2009), omdat deze op dit moment nog het meeste inwerking hebben. Aangezien dat van 2009-2014 nog maar net gestart is, is het noodzakelijk om ook even terug te kijken naar dat van 2004-2009. In deze twee beleidsplannen wordt veel aandacht geschonken aan gelijke kansen in het onderwijs. Daarom zullen we de evolutie die hieraan vooraf gaat ook kort bespreken. Daarnaast zullen we ook het lokale Antwerpse onderwijsplan 2007-2013 toelichten.

#### **3.1. Streven naar gelijke kansen**

##### **3.1.1. Geschiedenis van het gelijke kansenbeleid**

1989: Rapport D'hondt: Hier wordt de nadruk gelegd op de culturele eigenheid, achterstand en achterstelling in het onderwijs met als doel scholen te ondersteunen en te versterken door te werken met een welomschreven doelgroep (zowel allochtonen als autochtonen).

1991: Onderwijsvoorrangsbeleid Migranten (OVB): Dit heeft als doel de integratie en het onderwijssucces van allochtonen te verhogen. Het is een doelgroepenbeleid voor kansarme allochtonen.

Zorgverbreding (ZVB): Bevorderen van onderwijskansen, zowel bij allochtonen als autochtonen, staat hier centraal.

1995-2002: Afstemming tussen OVB en ZVB

2002: decreet gelijke onderwijskansen (GOK): *“Met dit beleid wil men alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Tegelijkertijd wil het decreet uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie tegengaan en heeft daarom speciale aandacht voor kinderen uit kansarme milieus”* (Blaton, 2008).

##### **3.1.2. Gelijke onderwijskansenbeleid (GOK)**

Het gelijke onderwijskansenbeleid is uit verschillende onderdelen opgebouwd (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.j.). Eerst en vooral wordt er uitgegaan van een inschrijvingsrecht. Dit is het recht om een kind in te schrijven in de school naar keuze. Daarnaast zijn zorg – *“een geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat de scholen toelaat een zorgbrede werking te ontwikkelen gericht op kansarme kinderen”* (Blaton, 2008) – maatwerk en samenspraak zeer belangrijk. Hiertoe zijn er institutionele bepalingen met betrekking tot lokale overlegplatforms. Er wordt een commissie opgericht inzake leerlingrechten en er wordt een geïntegreerd ondersteuningsaanbod voor scholen gecreëerd. Dit alles wordt op maat gemaakt en in samenspraak met verschillende partners.

Om van dit ondersteuningsaanbod te kunnen genieten, moet er aan bepaalde indicatoren voldaan worden. Dit noemt men de gelijkenkansenindicatoren (Blaton, 2008):

- Het gezin leeft van een vervangingsinkomen

- De leerling is tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen door een gezin, een voorziening of een sociale dienst
- Het gezin behoort tot de trekkende bevolking, zoals bv. zigeuners
- De moeder is niet in het bezit van een diploma secundair onderwijs
- De taal die in het gezin wordt gebruikt voor de gangbare communicatie is niet Nederlands.

Deze gelijkekansenindicatoren slaan vooral op wat Roemer omschrijft als de ongelijke omstandigheden waarin mensen leven (Nicaise en Desmedt, 2008). Op basis van deze indicatoren kunnen scholen voor drie schooljaren aanvullende lestijden of extra leraren voor een aantal uren krijgen. In 2005 werd het decreet gewijzigd, met als belangrijkste aanpassingen de voorrangregeling. In 2006 en 2008 werden de indicatoren nog bijgestuurd. Sinds 2009 richt GOK+ zich via extra lestijden op kansarme kleuters en werden er ook in het buitengewoon onderwijs extra GOK-uren toegekend (Blaton, 2008).

In tegenstelling tot het onderwijsvoorrangsbeleid van 1991, richt dit gelijkekansenbeleid zich niet meer uitzonderlijk op allochtonen, maar in het algemeen op kansarme leerlingen. De bedoeling is om op een positief discriminerende manier iedereen gelijke kansen te bieden. Scholen met meer kansarme kinderen zullen meer middelen krijgen om ook deze leerlingen op gelijke hoogte te brengen en zo de ongelijkheid weg te werken. De doelstellingen van dit gelijkekansenbeleid liggen binnen zes thema's, namelijk (Blaton, 2008):

- Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden
- Taalvaardigheidsonderwijs
- Intercultureel onderwijs
- Doorstroming en oriëntering
- Socio-emotionele ontwikkeling
- Leerlingen- en ouderparticipatie

### **3.2. Doelstellingen en strategieën in het Vlaams onderwijsbeleid 2004-2009 en 2009-2014<sup>1</sup>**

In beide beleidsplannen (Vandenbroucke, 2004 en Smet, 2009) vinden we doelstellingen op zowel micro-, meso- als macro niveau, maar de achterliggende ideeën zijn gelijk: afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt samen met een streven naar gelijke onderwijskansen voor iedereen. Daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan veilige en moderne leeromgevingen, professionele ondersteuning van leerkrachten en een effectief bestuur in onderwijs en vorming met daarbij ook de nodige aandacht voor volwassenenonderwijs en een bijhorend

---

<sup>1</sup> Voor verdere informatie over het beleidsplan onderwijs 2004-2009 verwijs ik u door naar Vandenbroucke, F. (2004).

*Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota van de Vlaamse minister van onderwijs en vorming.* Brussel. Voor verdere informatie over het beleidsplan onderwijs 2009-2014 verwijs ik u door naar Smet, P. (2009).

*Beleidsnota 2009-2014 onderwijs: Samen grenzen verleggen voor elk talent.* Brussel: Vlaamse overheid.

geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid. Smet (2009) voegt daar in zijn onderwijsbeleidsplan nog een extra punt aan toe, namelijk het belang van de maatschappelijke omgeving voor het onderwijs. Een uitgebreid overzicht van de geformuleerde doelstellingen vindt u in bijlage 3.

Verschillende strategieën worden aangehaald om op deze doelstellingen een antwoord te geven. Het Keerpunt is een onderwijsinitiatief dat drie strategieën combineert: intercultureel onderwijs om met de diversiteit in de samenleving om te gaan, deeltijds beroepsonderwijs om onderwijs en arbeidsmarkt op elkaar af te stemmen en de ongekwalificeerde uitstroom te verminderen en het brede-schoolinitiatief als strategie voor een maatschappelijke verwevenheid van het onderwijs met lokale netwerken. In het volgend hoofdstuk zullen we deze drie initiatieven verder toelichten.

### **3.3. Het lokale Antwerpse onderwijsplan 2007-2012**

De uitdagingen en bijhorende doelstellingen uit het lokale onderwijsplan van de stad Antwerpen (stad Antwerpen, 2007) zijn grotendeels gelijklopend met deze die centraal staan in het Vlaamse onderwijsbeleid. Toch heeft Antwerpen binnen dit brede gamma aan uitdagingen enkele speerpunten gekozen, die zij voorop stellen in de periode 2007-2012. Dit is logischerwijs niet geheel gelijklopend met het Vlaamse onderwijsbeleid, aangezien Antwerpen in zijn grootstedelijke context met bepaalde uitdagingen nadrukkelijker in contact komt, zoals onder meer multiculturaliteit, sociale verscheidenheid en kansarmoede. Deze speerpunten zijn onderwijsvernieuwing, kansengroepen, werk, onderwijs en kiezen, uitvalpreventie en mobiliteit. Met betrekking tot deze thema's worden zeven strategische doelstellingen geformuleerd.

De eerste strategische doelstelling *“iedereen in Antwerpen heeft en grijpt de kans om een kwalificatie te behalen die leidt tot actief en verantwoord burgerschap, brede persoonsvorming en toegang tot het hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt”*(stad Antwerpen, 2007, p. 20) vertaalt de nood van het bestrijden van de ongekwalificeerde uitstroom die reeds in de bestuursperiode 2000-2006 centraal stond. Om deze doelstelling te bereiken, stimuleert de stad zowel netwerkoverschrijdende samenwerking op alle mogelijke domeinen als een duidelijke informatieoverdracht over het onderwijsaanbod. Hiervoor moet iedereen gelijke kansen krijgen, ongeacht economische, persoonlijke, sociale en culturele achtergrond en dit binnen een aantrekkelijke leer- en leefomgeving. Een brede school is een onderwijsconcept dat scholen stimuleert deze doelstelling te bewerkstelligen.

Een tweede strategische doelstelling, *“scholen en schoolomgevingen zijn aangename leer- en leefomgevingen waar veiligheid, integriteit en respect gewaarborgd zijn voor leerlingen, leerkrachten en de buurt”* (stad Antwerpen, 2007, p. 26), wordt nagestreefd door net- en sectoroverschrijdende samenwerkingsverbanden te regelen en een netwerk voor detectie, opvang en begeleiding voor niet schoolbare jongeren op poten te zetten. Ook hier vormt de brede school een mogelijk initiatief.



*“Door communicatie, educatie, sensibilisering worden scholen – leerplichtonderwijs – op het grondgebied van de stad Antwerpen verkeersveilig”* (stad Antwerpen, 2007, p. 27). Deze derde doelstelling schenkt aandacht aan mobiliteit en verkeersveiligheid en dit door voldoende informatie aan de scholen te bezorgen in verband met deze thema’s en mobiliteitseducatieve projecten op te starten.

Een vierde strategische doelstelling handelt over de instroom in het hoger onderwijs. *“Het hoger onderwijs in Antwerpen vormt een krachtig netwerk voor onderwijs, onderzoek en maatschappelijke dienstverlening dat op verschillende terreinen afgestemd is op de sociale, culturele en economische realiteit van een grootstad”* (stad Antwerpen, 2007, p. 29). Hiervoor gaat men op zoek naar een versterkte samenwerking binnen de associatie van hoge scholen en universiteit, gebruik makend van de wetenschappelijke kennis die daar aanwezig is. Daarnaast wordt ook veel aandacht besteed aan de diverse instroom en gelijke kansen in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding.

De vijfde doelstelling richt zich ook op het hoger onderwijs, namelijk dat Antwerpen als studentenstad met een internationale uitstraling haar stad aantrekkelijk maakt door het ondersteunen van studentvriendelijke initiatieven (Stad Antwerpen, 2007).

Via de zesde en laatste strategische doelstelling, *“de stad en het OCMW garanderen aan elke Antwerpenaar het recht op levenslange en levensbrede competentieontwikkeling en op zinvolle activiteiten”* (stad Antwerpen, 2007, p. 32), streeft Antwerpen naar een goede aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Ook hier is opnieuw een taak weggelegd voor een brede school. Door partnerschappen aan te gaan met arbeidsgerichte organisaties kan de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt bevorderd worden en door samen te werken met vormingsinstellingen kunnen ze ook op een meer formele manier competenties ontwikkelen.

In dit onderzoek zullen we ons verder richten op hetgeen met het secundair onderwijs in een brede-schoolcontext te maken heeft en minder op het hoger onderwijs en de mobiliteit in de stad, omdat dit minder aansluit bij de case die voor ons centraal staat, namelijk Het Keerpunt. We zullen verder dus vooral de nadruk leggen op de uitwerking van de eerste, tweede en laatste strategische doelstelling, die vooral betrekking hebben op een brede leeromgeving, gelijke kansen voor iedereen en een vlotte overgang tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt.

#### **4. Conclusie**

Alvorens wij uitgebreid kunnen stilstaan bij het concept brede school en de invulling die Het Keerpunt eraan geeft, was het noodzakelijk om een overzicht te geven van de maatschappelijke en onderwijskundige uitdagingen waar we tegenwoordig voor staan. Je kan een onderwijsinstelling namelijk niet losweken van de context waarin ze tot ontwikkeling komt. Zeker een grootstad zoals Antwerpen heeft een specifieke context die we niet buiten beschouwing kunnen laten.

Daarom hebben we in dit hoofdstuk een overzicht gegeven van de demografische en cultureel-maatschappelijke evoluties alsook van de veranderingen op de arbeidsmarkt. Om dit overzicht op te bouwen, hebben we gebruik gemaakt van heel wat cijfermateriaal waar we toch een kritische blik op moeten werpen. Zoals al eerder aangegeven is het niet geheel duidelijk of in ieder onderzoek wel de juiste maatstaven gebruikt zijn en lijken sommige resultaten dan weer iets totaal anders te presenteren dan in werkelijkheid het geval is. Daarnaast is het met de data die voor handen is ook maar zelden mogelijk een uitgebreide longitudinale vergelijking te maken. Vele analyses zijn pas in de jaren 2000 gestart en van ouder cijfermateriaal is nog maar weinig terug te vinden.

Toch is het zeer belangrijk om bij deze uitdagingen stil te staan, want juist de actieve interesse van de laatste jaren in deze onderwijskundige en maatschappelijke onderzoeksdomeinen, geeft aan hoe belangrijk en betekenisvol dit is voor de hedendaagse samenleving. Dit onderzoek kan bijgevolg een bijdrage zijn in de verdere ontwikkeling van dit onderzoeksdomein.

Het inleidende hoofdstuk gaf ons daarbij de kans om stil te staan bij een aantal uitdagingen en strategieën die in de Vlaamse onderwijswereld centraal staan. Dit hielp ons ook mede onze onderzoeksinteresse scherp te stellen. Zoals we daarnet aanhaalden, is een brede school, als ze goed uitgebouwd wordt, een mogelijkheid om in de praktijk met vele van de complexe uitdagingen om te gaan. De directeur van Het Keerpunt denkt dat zijn school in dit opzet geslaagd is en wil in deze casestudie bewijzen dat het mogelijk is deze problemen aan te pakken en de buurt te laten heropleven. Of dit werkelijk zo is en op welke manier dit gedaan wordt, zullen we in het vervolg van dit onderzoek proberen te achterhalen op basis van enkele vooropgestelde onderzoeksvragen.

Na het voorstellen van enkele onderzoeksvragen, zullen we ons in het volgende hoofdstuk concentreren op de onderwijsinitiatieven die centraal staan in Het Keerpunt. Vervolgens zullen we op basis van kwalitatief onderzoek op zoek gaan naar antwoorden op de onderzoeksvragen.

## 5. Onderzoeksvragen

Zoals doorheen dit eerste hoofdstuk regelmatig werd aangegeven, is het voor dit onderzoek over Het Keerpunt belangrijk aandacht te spenderen aan de omgevingsfactoren. Hieruit volgde de eerste twee onderzoeksvragen.

1. **Hoe evolueert de Antwerpse samenleving? Hoe ziet de Antwerpse samenleving eruit en hoe is deze tot stand gekomen?**
  - a. *Welke veranderingen en uitdagingen brengt dit met zich mee voor onderwijs en vorming in Antwerpen?*
  - b. *Hoe reageert onderwijs en vorming op deze veranderingen en uitdagingen?*
  
2. **Hoe interpreteert Het Keerpunt deze samenleving en hoe geven zij invulling aan onderwijs en vorming?**

Op de eerste vraag werd doorheen dit eerste hoofdstuk al gedeeltelijk een antwoord geboden, maar ook in het vervolg van dit onderzoek komt deze vraag verder aan bod.

Wanneer we op deze vragen een antwoord hebben, is de volgende stap van het onderzoek te kijken naar hoe Het Keerpunt specifiek invulling geeft aan haar pedagogisch project in deze specifieke context. Vooral de component brede school, in combinatie met intercultureel onderwijs en deeltijds beroepsonderwijs, vormt in navolging van de uitdagingen in het onderwijsbeleid een belangrijk element dat besproken moet worden. Hieruit volgden de derde en vierde onderzoeksvraag.

3. **Hoe geeft Het Keerpunt in deze context invulling aan het concept brede school en wat is de meerwaarde hiervan?**
  - a. *Wat is een brede school?*
  - b. *Hoe geeft Het Keerpunt hier vorm aan?*
  - c. *Welke bijdrage biedt dit aan het Leren & Werken, of DBSO?*
  - d. *Welke bijdrage biedt dit om veranderingen in de Antwerpse samenleving aan te pakken?*

Als laatste willen we ook nagaan op welke manier het Antwerpse onderwijsbeleid en Het Keerpunt invulling geven aan diversiteit en multiculturaliteit. Daarnaast willen we ook weten hoe deze visie vertaald wordt in het vormgeven aan intercultureel onderwijs binnen deze school.

4. **Hoe geeft Het Keerpunt invulling aan diversiteit en/of multiculturaliteit?**
  - a. *Welke visie staat hier centraal?*
  - b. *Hoe wordt deze visie vertaald in de praktijk van de brede school?*



# Hoofdstuk 2: Multicultureel deeltijds beroepsonderwijs in Borgerhout. Het uitgangspunt voor een brede school!

---

## 1. Het Keerpunt

*Borgerhout, 2 december 2010*

*Mijn eerste bezoek aan Het Keerpunt. Ik neem de tram, stap af aan de Roma en sla de Prins Leopoldstraat in. Ik weet niet waar kijken, zoveel verschillende mensen, blank-zwart, klein-groot, oud-jong, ... De diversiteit in deze buurt is groot, veel groter dan bij mij op de boerenbuiten. Ook in de school zie je deze grote diversiteit terugkeren, niet alleen in de gezichten die je ziet, maar ook in het aantal richtingen die dit Centrum voor Leren en Werken aanbiedt en de veelheid aan andere organisaties die hier gevestigd zijn. Daar komt de directeur, Luc Lamote. Hij heet me welkom in zijn brede school, een Centrum voor Leren en Werken, maar ook zoveel meer.*

Zoals in het eerste hoofdstuk al duidelijk werd, staat Het Keerpunt als onderwijsinstelling in een grootstedelijke context voor diverse uitdagingen. In een buurt waar zoveel verschillende culturen en sociale klassen samenleven en waar het aantal kansarmen zeer groot is, worden ze uitgedaagd een initiatief te ontwikkelen dat aandacht heeft voor deze diversiteit en daarbij gelijke kansen creëert voor iedereen. Het initiatief intercultureel onderwijs is in deze context dus niet weg te denken. Daarnaast worden zij als deeltijds onderwijs uitgedaagd om mee te zijn met de snel evoluerende arbeidsmarkt en hebben ze mede een verantwoordelijkheid om het vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan.

Deze uitdagingen maken dat Het Keerpunt ervoor kiest zich als brede school te ontwikkelen. *“Een brede school is gericht op de brede ontwikkeling voor alle kinderen en jongeren door het ondersteunen en/of creëren van een brede leer- en leefomgeving waarbij kinderen en jongeren een brede waaier aan leer- en leefervaringen kunnen opdoen”* (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006, p. 6). Zowel voor intercultureel onderwijs als voor het ontwikkelen van een deeltijds beroepsonderwijs heeft deze school nood aan een brede leer- en leefomgeving waarbij ze beroep kunnen doen op een breed netwerk aan partners.

We zullen ons in dit hoofdstuk concentreren op deze drie initiatieven: intercultureel onderwijs, deeltijds beroepsonderwijs en de brede school. Deze initiatieven kunnen niet los van elkaar gezien worden. Ze beïnvloeden elkaar constant. We starten met een korte toelichting over intercultureel onderwijs en het deeltijds beroepsonderwijs. We leggen hier meteen de link naar het belang van een brede school bij deze ontwikkelingen om u vervolgens dit concept verder toe te lichten. Wanneer we het hebben over intercultureel onderwijs, staan we ook even stil bij de diverse kaders die tot ontwikkeling zijn gekomen rond diversiteit en multiculturaliteit.

## **2. Intercultureel onderwijs**

Zoals in hoofdstuk één onder de demografische ontwikkelingen werd aangegeven, zorgt migratie ervoor dat steeds meer leerlingen met een andere nationaliteit, een andere taal en/of een andere culturele achtergrond gaan deelnemen aan onderwijs en vorming in Vlaanderen. Dit zie je duidelijk in een grootstad als Antwerpen. In 2005 was 26,5% van haar inwoners onder de 12 jaar niet-Belg. Voor Borgerhout lag het aantal allochtone kinderen zelfs nog hoger (Schryvers, 2005). Deze cijfers, die nog steeds stijgen, tonen het belang om ook in het onderwijs stil te staan bij deze toenemende multiculturaliteit.

“Hoe kunnen we binnen het onderwijs omgaan met de steeds toenemende multiculturaliteit in ons land?” Op deze vraag geeft intercultureel onderwijs een antwoord. Het doel is om *“alle leerlingen te leren omgaan met culturele verscheidenheid met oog op interactie tussen etnische groepen en individuen in een multiculturele samenleving”* (Vlaamse onderwijsraad in Nicaise en Desmedt, 2008, p. 285).

In de loop der jaren heeft dit initiatief verschillende invullingen gekregen: van elkaar ontmoetend onderwijs over onderwijs in eigen taal en cultuur tot intercultureel onderwijs, waarbij het omgaan met diversiteit steeds belangrijker werd (Blaton, Paelman, Sierens en Van den Branden, in Nicaise en Desmedt, 2008).

### **2.1. Hoe kijken we naar diversiteit en multiculturaliteit?**

Intercultureel onderwijs staat stil bij culturele verscheidenheid met het oog op interactie in een multiculturele samenleving. Maar hoe zijn we multiculturaliteit en diversiteit? Er zijn verschillende manieren om ernaar te kijken. De laatste jaren is er veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van theoretische kaders hieromtrent. Enkele van deze kaders willen we kort toelichten.

Een eerste verschil in visie die we kunnen onderscheiden is het verschil tussen multiculturaliteit en diversiteit. Wanneer we enkel kijken naar culturele verschillen, kunnen we spreken van multiculturaliteit. Maar vaak zijn de verschillen tussen mensen véél groter dan enkel met betrekking tot hun cultuur. Mensen kunnen verschillen van nationaliteit, cultuur, godsdienst, sociaal economische status tot zeer eenvoudige kenmerken als bruin of blond haar, groene of blauwe ogen ... Binnen deze redenering spreekt men over diversiteit. Daarbij komt nog eens dat mensen tot verschillende groepen behoren en afhankelijk van de groep waarin ze zich bevinden, zullen andere kenmerken de bovenhand halen (cfr. volgsport, Piessens, Sinnaeve en Suijs, 2004). Het belang van de specifieke context wordt hiermee nogmaals bekrachtigd.

Een ander element dat centraal staat binnen de theoretische kaders rond diversiteit en multiculturaliteit is de dialogische benadering (Wildemeersch en Vanheeswijck, in Pollefeyt, 2007). Deze benadering vindt zijn oorsprong bij Paulo Freire. Hij wil afstappen van de ongelijke relatie waarbij de ene persoon kennis doorgeeft aan de andere, zonder dat deze zich hierbij vragen stelt (cfr. bankiersconcept). Freire stapt hier van af omdat hij gelooft dat men pas echt leert als er een dialoog is waarin iedereen gelijkwaardig behandeld wordt en men niet zomaar, zonder kritisch na te denken, dingen overneemt van een ander. De eigenheid van een persoon krijgt pas

vorm binnen deze dialoog, omdat we nooit op onszelf kunnen bestaan, maar steeds een deel vormen van een grotere gemeenschap in zijn eigen sociale, culturele en historische context.

Hoewel velen dus uitgaan van het belang van deze dialoog, zijn er ook tekens van ongeloof ten opzichte van deze benadering. Zo zegt ondermeer Ellsworth (in Burbules, 1993) dat er in dialoog toch vaak een machtsrelatie zichtbaar is waarbij iemand de bovenhand haalt in de dialoog en men dus niet meer gelijkwaardig en vrij is. Ook Schinkel (in De Cock, 2009) haalt deze ongelijkheid in dialoog aan als kritiek.

Ondanks deze kritiek, blijft de dialogische benadering toch als zeer waardevol bestempeld, al hangt het af van de specifieke invulling van dialoog of we echt kunnen spreken van gelijkheid.

Twee theoretische tegenstellingen die samenhangen met de dialogische benadering en diversiteit zijn de teleologische tegenover de niet-teleologische visie op dialoog (zie tabel 2.1.; Burbules, 1993 en Wildemeersch en Vanheeswijck, in Pollefeyt, 2007) en de liberale visie tegenover de multiculturalistische visie op omgaan met diversiteit (tabel 2.2.; Barry, in Pierik en Saharso, 2003 en Parekh, 2000). Een derde theorie van Visser (2005) stelt dat de mogelijkheid om verschillen tot uiting te brengen ertoe leidt dat men de confrontatie met de vreemdheid in zichzelf kan aangaan. Dit sluit aan bij de eerste tegenstelling.

Teleologische visie op dialoog	Niet-teleologische visie op dialoog
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialoog = eindig</li> <li>• Autoritaire relatie: de ene staat hoger dan de andere</li> <li>• Kennis ligt vast</li> </ul> <p>➔ Door dialoog tot vastliggende oplossing komen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialoog = oneindig</li> <li>• Niet-autoritaire relatie</li> <li>• Kennis ligt niet vast</li> </ul> <p>➔ Door dialoog kennis steeds verder ontwikkelen. Uitgaan van een steeds blijvend verschil en het ontbreken van een laatste woord</p>

**Tabel 2.1.:** Teleologische versus niet-teleologische visie op dialoog (Burbules, 1993; Wildemeersch en Vanheeswijck, in Pollefeyt, 2007; Vanleeuw, 2010).

Liberaal visie op omgaan met diversiteit	Multiculturalistische visie op omgaan met diversiteit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultureel monisme: enkel liberale waarden zijn goed. Iedereen moet volgens zelfde liberale waarden handelen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiculturalisme: liberale en niet-liberale waarden zijn goed. Naast liberale traditie ook andere zinvolle culturele tradities</li> </ul>

**Tabel 2.2.:** Liberale versus multiculturalistische visie op omgaan met diversiteit (Barry, in Pierik en Saharso, 2003 en Parekh, 2000, Vanleeuw, 2010)..

Het in kaart brengen van diverse theorieën die in onze tijdsgeest tot ontwikkeling komen, kan ons helpen om na te gaan op welke manier het best omgegaan wordt met diversiteit en multiculturaliteit. We passen dit toe op de visie die binnen het intercultureel onderwijs wordt gehanteerd en stellen het als één van de centrale onderzoeksvragen welke keuzes Het Keerpunt maakt met betrekking tot deze theoretische kaders.

## **2.2. Visie op diversiteit en multiculturaliteit binnen het intercultureel onderwijs**

Binnen het intercultureel onderwijs beseft men steeds meer dat de relatie tussen mensen kan verschillen van context tot context. Cultuur is iets dynamisch en breder dan enkel in verband te brengen met nationaliteit of etniciteit. Cultuur heeft ook te maken met sociale systemen op grond van gender, leeftijd, opleiding, beroep, enzoverder. Deze diversiteit in rollen kan op verschillende momenten op een andere manier belicht worden (Blaton, Paelman, Sierens en Van den Branden, in Nicaise en Desmedt, 2008). We kunnen dus stellen dat ze binnen het intercultureel onderwijs meer de nadruk leggen op een brede diversiteit dan zich enkel toe te spitsen op multiculturaliteit.

Onderwijs, dat diversiteit centraal stelt, heeft verschillende doelstellingen (Blaton, Paelman, Sierens en Van den Branden, in Nicaise en Desmedt, 2008). Een eerste doelstelling is de diversiteit van de samenleving weerspiegelen en benutten. Een stapje verder willen ze ook leerlingen leren omgaan met diversiteit. Men kan niet anders, want deze diversiteit weerspiegelt zich ook binnen de schoolmuren. In Het Keerpunt is 41,6% van de leerlingen niet-Belg. Tussen zij die geen Belg zijn, zijn er 36 verschillende nationaliteiten te herkennen. En daarnaast zijn er nog de vele verschillen die niets te maken hebben met nationaliteit en niet kunnen uitgedrukt worden in eenduidige cijfers. Een derde doelstelling is de sociale ongelijkheid aanpakken, door iedereen op een gelijkwaardige manier voor te bereiden op een leven in een democratisch pluriforme samenleving. Als laatste kan het leren omgaan met diversiteit ook de onderwijskwaliteit verhogen.

Maar hoe pakken we dit nu aan in de praktijk? Het is daarbij vooral belangrijk interactie en variatie aan te moedigen en diversiteit als een normaal gegeven te beschouwen. Het Steunpunt Diversiteit en Leren heeft hiertoe een didactisch drie-cirkels-model ontwikkeld waarin ze drie basisingrediënten voor omgaan met diversiteit centraal stellen: interactie en variatie, diversiteit (h)erkennen en benutten en betekenisonderhandeling en -constructie. De buitencirkel vormt steeds een voorwaarde voor de naaste binnencirkel (Blaton, Paelman, Sierens en Van den Branden, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Concreet in de klaspraktijk kunnen deze basisingrediënten nagestreefd worden door het aanpassen van de klasinrichting, bij groepssamenstelling, in de leerinhouden, door beroep te doen op diverse vaardigheden van de leerlingen zelf, hen een actieve inbreng te laten hebben tijdens het klasgebeuren, enzoverder. Daarnaast kan het ook een meerwaarde bieden om op een positieve manier om te gaan met meertaligheid. In tegenstelling tot wat men vaak denkt, zal dit de zorg voor de Nederlandstalige taalvaardigheid van leerlingen niet hoeven uit te sluiten (Blaton, Paelman, Sierens en Van den Branden, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Ook een brede school kan hiertoe een goede bijdrage bieden. Door de aanwezigheid van verschillende partners die zich richten op een ander doelpubliek is variatie aanwezig en kan men in interactie treden met mensen van diverse achtergrond. Ook binnen de organisaties kan die diversiteit benut worden. Door samenwerking kunnen ze hun aanbod verder uitbouwen. Hierbinnen is er dan ruimte om stil te staan bij diversiteit en hieruit nieuwe inzichten te ontwikkelen.



### 3. Deeltijds beroepsonderwijs

Het Keerpunt is een Centrum voor Leren en Werken, het vroegere deeltijds onderwijs. Dit systeem is ontstaan in 1983 toen de leerplicht werd verlengd tot 18 jaar. Men beseftte dat er een alternatief moest komen, want deze verlenging was niet voor alle jongeren gepast. Daarnaast wou men met dit alternatief jongeren de kans bieden zich beter voor te bereiden op de arbeidsmarkt door hen naast het schoolse curriculum ook te laten werken. Dit moest de zwakste groepen in het onderwijs de kans bieden hun kwalificaties te maximaliseren en het vroegtijdig schoolverlaten tegengaan (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008). Daarnaast biedt deze onderwijsvorm ook de kans in te spelen op één van de belangrijkste pijnpunten in het onderwijsbeleid, namelijk het op elkaar afstemmen van onderwijs en arbeidsmarkt.

De combinatie leren en werken bestaat in Vlaanderen in diverse hoedanigheden (zie tabel 2.3.). Het Keerpunt valt onder de categorie centrum voor deeltijds onderwijs (CDO). In het verdere verloop van dit onderzoek zullen we steeds spreken over het deeltijds (beroeps)onderwijs (DBSO).

<b>Centrum voor deeltijds onderwijs</b>	Opleidingsgedeelte (algemene, sociale en persoonlijkheidsvorming en beroepsgerichte vorming), aangevuld met tewerkstelling
<b>Leertijd</b>	Eén dag per week algemene vorming, aangevuld met praktische opleiding op de arbeidsmarkt (vier dagen in de week)
<b>Deeltijdse vorming</b>	Nadruk op persoonlijke ontwikkeling, individuele begeleiding en hulpverlening. Idealiter aangevuld met tewerkstelling

**Tabel 2.3.:** Initiatieven combinatie leren en werken (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008)

Ook voor zij die nog niet arbeidsrijp zijn, worden er trajecten opgesteld om hen binnen het deeltijds onderwijs te begeleiden. Zo zijn er onder meer voortrajecten, brugtrajecten en individuele opleidingsmodules. Deze modules stellen het ontwikkelen van arbeidsattitudes en -vaardigheden centraal (De Rick in Nicaise en Desmedt, 2008).

Door het afwisselend werken en leren kunnen theorie en praktijk beter aan elkaar gekoppeld worden, waardoor de opleiding een betere band heeft met de arbeidsmarkt. Dit uitgangspunt van het deeltijds beroepsonderwijs is één van de grote uitdagingen voor het Vlaamse onderwijs en werd ook vertaald in het lokaal Antwerps onderwijsplan als eerste centrale doelstelling om de ongekwalificeerde uitstroom tegen te gaan en een brede persoonsvorming te bevorderen (zie hoofdstuk 1). Zeker in een grootstad als Antwerpen, die met een groot segment laaggeschoolden zit, is het belangrijk hier voldoende aandacht aan te spenderen. Het Keerpunt kan hiertoe zijn steentje bijdragen.

Hoewel dit deeltijds beroepsonderwijs al enkele decennia bestaat, wordt het toch nog steeds niet gezien als een evenwaardig opleidingssysteem. Eén van de grootste knelpunten is dat leerlingen vaak geen werkervaring hebben en hun deeltijdse werkcomponent dus niet kunnen invullen. De oorzaken liggen enerzijds bij de doelgroep zelf (maatschappelijk kwetsbare jongeren, die schoolmoe en nog niet arbeidsrijp zijn), anderzijds bij de moeizame samenwerking tussen school, leerlingen en werkgevers. Daarom dat men steeds meer aandacht besteedt aan een *“doelgerichte opleiding die op maat gesneden is”* (De Rick in Nicaise en Desmedt, 2008, p. 457). Hier kan de brede school een meerwaarde zijn. Binnen de keuze voor samenwerking kunnen zij op zoek

gaan naar partners die een meerwaarde kunnen bieden voor de deeltijdse werkcomponent van de leerlingen. Dit kan gaan over concrete stageplaatsen tot de aanwezigheid van vakbonden, kamer van koophandel, CLB, .... Deze partners kunnen bijdragen tot een vlotte samenwerking en communicatie tussen school, leerlingen en werkgevers.

Om van het deeltijds beroepsonderwijs een betekenisvol alternatief te maken, zet men in op enkele centrale doelstellingen. Een eerste is het doelgericht opleiden van jongeren. Dit is nodig om de abstracte leerinhouden interessanter te maken. Belangrijk hierbij is theorie en praktijk aan elkaar te koppelen en constant in te spelen op culturele, sociale, technologische en arbeidsorganisatorische veranderingen. Een brede school kan hiertoe een meerwaarde bieden omdat ze, afhankelijk van de aanwezige noden, andere partners kunnen aantrekken om samen te werken en zo kort op de bal kan spelen om een brede waaier aan zowel beroepsgerichte als algemene competenties op te doen.

Naast dit doelgericht opleiden is ook een programma op maat noodzakelijk. Dit kan onder meer door je opleiding flexibel en modulair te organiseren. Ook individuele begeleiding is daarbij belangrijk.

Een derde belangrijke doelstelling is het samenwerken met werkgevers. Door deze op te nemen in een breed-schoolnetwerk kan men inspelen op de evoluties op de arbeidsmarkt (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Uit dit alles blijkt de nood aan een krachtige leer- en leefomgeving. De bijdrage die een brede school hiertoe kan bieden is zeer groot. Op welke manier men hier in Het Keerpunt vorm aan geeft, zal in het vervolg van dit onderzoek duidelijker worden.

#### 4. De brede school

Waar we net de meerwaarde van een brede school voor intercultureel onderwijs en het deeltijds beroepsonderwijs geschetst hebben, gaan we nu even dieper in op het theoretisch concept brede school. Hoe en waar is een brede school ontstaan, wat verstaan we nu juist onder een brede school en welke doelstellingen staan centraal, hoe streeft men deze doelstellingen na en welke samenwerkingen zijn hierbij belangrijk? Dit zijn enkele vragen waarop we in deze paragraaf een antwoord formuleren. We geven hier een overzicht van hetgeen in de literatuur aanwezig is en maken een keuze met welke van deze ideeën we in dit onderzoek verder willen werken. Dit hoofdstuk geeft ons bijgevolg een antwoord op de onderzoeksvraag **“Wat is een brede school?”**. Welke keuzes Het Keerpunt hiertoe maakt, komt in een later hoofdstuk aan bod.

##### 4.1. Ontstaan van een brede school

Wanneer we ons de vraag stellen welke ontwikkeling aan de basis ligt van een brede school, kunnen we daar geen eenduidig antwoord op geven. Er spelen namelijk meerdere ontwikkelingen tegelijk bij het ontwerpen van een brede school. Deze ontwikkelingen kunnen we opdelen in twee domeinen: maatschappelijke ontwikkelingen en pedagogische of onderwijskundige ontwikkelingen (Studulski, 2007). Aangezien de maatschappelijke ontwikkelingen voor Vlaanderen en Antwerpen in het eerste hoofdstuk al uitgebreid aan bod kwamen, concentreren we ons hier op twee pedagogische of onderwijskundige ontwikkelingen, namelijk het levenslang en het levensbreed leren.

Leren moet volgens Studulski (2007) breder gezien worden dan het leren rekenen en lezen. Onderwijs heeft ook een socialiserende functie en moet daarnaast nog verschillende andere ontwikkelingsdomeinen in beschouwing nemen, zoals onder meer de ontwikkeling van interpersoonlijke en lichamelijk-kinetische intelligentie (Gardner, in Studulski, 2007). Deze *whole child approach* slaat op de levensbrede opvatting van leren. Leren gebeurt niet langer uitsluitend in de klas, maar kan binnen een variatie aan leer- en leefsituaties, zoals in de jeugdbeweging, de sportclub, doorheen projectwerk of het lezen van een boek (Desmedt et al., 2008). Hiertoe moeten krachtige leeromgevingen tot stand gebracht worden.

Naast het levensbreed leren, is het belangrijk dat leren niet alleen gestimuleerd wordt bij kinderen en jongeren, maar *“ook leerkrachten, ouders, volwassenen, geleerden worden voortdurend uitgedaagd om steeds nieuwe kennis op te doen en nieuwe vaardigheden te leren”* (Desmedt et al., 2008, p. 50). Dit levenslang leren is nodig om tegemoet te komen aan het steeds meer flexibel en divers worden van de maatschappij. Dit vertaalt zich in verschillende initiatieven, zoals permanente vorming en volwasseneneducatie.

Deze veelheid aan maatschappelijke en pedagogische uitdagingen maakt dat het onderwijs dit onmogelijk in zijn eentje kan dragen. Om deze brede ontwikkeling voor iedereen binnen een krachtige leeromgeving te creëren, is het belangrijk samen te werken met partners uit verschillende ontwikkelingsdomeinen. Hieruit ontstond de brede-schoolvisie. De brede school is een samenwerking tussen verschillende partners uit onder meer het onderwijs, het welzijnswerk, de culturele sector en de zorgsector. Dit biedt de mogelijkheid om vanuit verschillende invalshoeken de aanwezige vragen te beantwoorden en een overbevraging van het onderwijs te vermijden.

Daarnaast biedt dit ook de mogelijkheid om een breed gamma aan competenties te bevorderen waar vroeger in het onderwijs niet altijd plaats voor was (Studulski, 2007; Verhees, Fransen, Giebels, Vereijken, 2003; Studulski en Klopogge, 2003; Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004; Ernalsteen, Desmedt en Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008, Studulski 2002).

De brede school kwam in verschillende landen tegelijk tot ontwikkeling, elk met hun eigen benaming en eigen centrale focus (tabel 2.4.). 'De' brede school bestaat niet. Het centrale idee was wel hetzelfde, namelijk de krachten te bundelen, want *"it takes a village to raise a child"* (Ernalsteen, Desmedt en Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008, p. 85). In het ene land (vb. Frankrijk, Denemarken en Zweden) ligt vooral de nadruk op een geïntegreerd aanbod van onderwijs, opvang en vrije tijd, terwijl het andere land (vb. Nederland, VS, VK) meer de nadruk legt op achterstandsbestrijding.

De brede school over heel de wereld	
Community schools	Open wijkschool
Full service schools	Kantooruurschool
Integrated services movement	Forumschool
Caring communities	Integrale school
Extended schools	Verlengde schooldag
Vensterschool	

**Tabel 2.4.:** Diverse benamingen voor een brede school (Studulski, 2002; Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004; Dryfoos, 2002; Wallace, Smith, Pye, Crouch, Ziff en Burston, 2009; Melaville, Berg en Blank (z.j.); Cummings, Dyson, Papps, Pearson, Raffo, Tiplady en Todd, 2006)

In Vlaanderen raakte het idee van een brede school pas echt ingeburgerd na de eeuwwisseling. De aanzetten hiertoe kwamen uit verschillende sectoren. Naast het onderwijs, toonden ook de welzijnssector, de cultuursector, de sportsector, de gezondheidssector en de milieusector interesse in het brede-schoolconcept. In 2004 verscheen het eerste echte onderzoek en vanaf dan kreeg het concept ook een plaats binnen het onderwijsbeleid (Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004). Door middel van initiatieven van onder uit, maar ook aangestuurd vanuit de overheid in de vorm van proeftuinprojecten, werd het idee vertaald naar de praktijk (Joos en Ernalsteen, 2010). Eén van deze proeftuinprojecten was Het Keerpunt, de brede school die centraal staat in dit onderzoek.

## 4.2. Wat is een brede school?

### 4.2.1. Definitie van een brede school

Wat een brede school is, kunnen we al afleiden uit hetgeen hierboven verteld werd: een samenwerkingsverband tussen één of meerdere scholen en andere organisaties om zo de brede ontwikkeling van kinderen, maar ook van jongeren en volwassenen te stimuleren. Over dit concept zijn er doorheen de tijd verschillende definities ontstaan, die grotendeels hetzelfde vertellen, soms met een andere klemtoon. Hieronder vindt u enkele voorbeelden.

*“Een brede-schoolaanpak is een integrale en intersectorale aanpak rond de ontwikkeling van het kind, waarvoor instellingen in de buurt een kwalitatief en functioneel samenwerkingsverband aangaan, om uiteindelijk de onderwijs- en ontwikkelingskansen van het kind te verbeteren. De brede school is een instrument, een middel, om doelen te bereiken. Kortweg is het een middel om de ononderbroken ontwikkeling van kinderen te ondersteunen en tevens brede ontwikkelingsmogelijkheden aan te bieden” (Van Oenen in Studulski, 2002, p.13)*

*“De brede school is een netwerk van voorzieningen in en rond een school met onderwijs, welzijn, sport en zorg rond het kind en gezin. Het doel is de deelname van kinderen aan de samenleving, onderwijs en recreatie te bevorderen, mogelijke achterstanden van kinderen weg te nemen en hun sociale vaardigheden te vergroten. Brede scholen ontstaan uit lokale initiatieven die inspelen op verschillende maatschappelijke ontwikkelingen. Op sommige plekken zijn brede scholen ontstaan om aan de vraag van werkende ouders naar naschoolse activiteiten te voldoen. Op andere plekken zijn de handen in elkaar geslagen om onderwijsachterstanden aan te pakken. Door het netwerk van voorzieningen rond de school kan de leraar zich richten op zijn kerntaak: verzorgen van onderwijs.” (ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap in Nederland, in Verhees et al., 2003, p. 18)*

### Wat is een brede school?

*“a community school, operating in a public school building, is open to students, families, and the community before, during, and after the school, seven days a week, all year long. It is jointly operated and financed through a partnership between the school system and one or more community agencies. Families, young people, principals, teachers, youth workers, neighborhood residents, college faculty members, college students, and businesspeople all work together to design and implement a plan for transforming the school into a child-centered institution. Oriented toward the community, a community school encourages student learning through community service and service learning. A before- and after-school learning component encourages students to build on their classroom experiences, to expand their horizons, to explore their cultural heritage, to engage in sports and recreation, and just to have fun. A family support center helps families with child rearing, employment, housing, and other services. Medical, dental, and mental health services are also available on site” (The Coalition for Community Schools, in Dryfoos, 2002, p. 394).*

*“Integrated services is a coordinated, systematic approach to addressing the needs of children, youth and their families by providing a comprehensive range of educational, health and human services” (Van Veen in Studulski, 2002, p.62)*

*“Een community school is een onderwijsinstelling die de beste onderwijskundige eigenschappen van een goede school combineert met een breed scala aan essentiële ondersteuning op het gebied van gezondheid en welzijnswerk, zodat de kinderen op fysiek, emotioneel en sociaal gebied in staat zijn om verder te leren” (Burgwal, in Studulski, 2002, p.62)*

...

Naast deze veelheid aan definities, heeft ook het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen in zijn visietekst brede school dit concept gedefinieerd (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006). In het verdere verloop van dit

onderzoek zullen we vanuit deze definitie naar een brede school kijken. Eerst en vooral omdat dit de Vlaamse definitie is, die ook gehanteerd werd bij het uitwerken van het proeftuinproject brede school waarvan Het Keerpunt deel uitmaakte. Daarnaast geeft deze definitie niet alleen een omschrijving van wat een brede school is, maar haalt ze ook meteen enkele voorwaarden aan om dit te creëren. De definitie blijft ook algemeen, zodat een veelheid van initiatieven erbinnen te plaatsen valt. Daarnaast biedt het referentiekader dat uit deze definitie volgt een handige leidraad voor een verdere theoretische onderbouwing van het concept brede school. Mits de nodige uitbreiding vormt dit referentiekader een handig theoretisch kader voor ons onderzoek.

Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (in Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006, p. 6) definieert een brede school dus als volgt:

***“Een brede school is gericht op de brede ontwikkeling voor alle kinderen en jongeren door het ondersteunen en/of creëren van een brede leer- en leefomgeving waarbij 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 vorm geven 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”***

Het referentiekader dat hiermee samenhangt, ziet er als volgt uit (Figuur 2.1.):



**Figuur 2.1.:** Referentiekader brede school (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006, p. 7)

#### **4.2.2. Een brede ontwikkeling van kinderen en jongeren**

De centrale doelstelling van een brede school is gericht op “de brede ontwikkeling van kinderen en jongeren” (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006, p. 6). Wat men hieronder verstaat, kan zeer divers zijn: het wegwerken van onderwijsachterstanden, verrijken van participatie, het stimuleren van sociale competenties, zorgverbreding, bevorderen van leefomgeving, aanbieden van vrijetijds mogelijkheden, ... (Studulski, 2002; Ernalsteen, Desmedt en Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008; Verhees, Franssen, Giebels en Vereijken, 2003;

Studulski en Klopogge, 2003; Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004; Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006; Joos en Ernalsteen, 2010; Wallace et al., 2009; Melaville, Berg en Blank, z.j.; Dyson, Millward en Todd, 2002)

Binnen deze veelheid aan doelstellingen zijn er in de loop der tijd verschillende verschuivingen gebeurd. We kunnen dit opdelen in drie generaties brede scholen (zie tabel 2.5.) (Desmet, Gielis, Durnez en Quaeghebeur, 2008). Doorheen deze drie generaties komt naast het formele leren in onderwijsverband ook het non-formele en informele leren steeds vaker aan bod.

<b>1<sup>ste</sup> generatie brede scholen</b>	Als middel om onderwijsachterstanden te voorkomen of weg te werken
<b>2<sup>de</sup> generatie brede scholen</b>	Niet langer alleen voor achtergestelde groepen, maar elk kind, elke jongere de kans bieden om zijn ervaringswereld te verruimen
<b>3<sup>de</sup> generatie brede scholen</b>	Betrekken van andere doelgroepen uit de buurt, zoals ouders, senioren, buurtbewoners

**Tabel 2.5.** Generaties van brede scholen (Desmet, Gielis, Durnez en Quaeghebeur, 2008)

De onderverdeling die Pirard, Ruelens en Nicaise (2004) maken met betrekking tot de doelstellingen binnen de brede ontwikkeling en die ook wij in het vervolg van dit onderzoek zullen hanteren, sluiten nauw aan op deze drie generaties. Een eerste doelstelling is *kansenbevordering voor achtergestelde groepen*. De brede school moet de sociale ongelijkheid die ontstaat door een ongelijke verdeling binnen een ruimere maatschappelijke context proberen op te vangen door zich niet langer te concentreren op een louter cognitieve dimensie, maar in samenwerking met andere actoren ook andere obstakels weg te nemen. Dit is gelijkaardig aan de centrale doelstelling van de eerste generatie. Zoals zojuist aangehaald, werd deze doelstelling uitgebreid in de tweede en derde generatie. Dan wordt er bijkomend aandacht geschonken aan de tweede en derde doelstelling, namelijk het *levensbreed leren* en de *zinvolle vrijetijdsbesteding*, die er beiden op gericht zijn om als persoon in zijn totaliteit te ontwikkelen binnen een levensechte context (Ernalsteen, Desmedt en Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008), met dit verschil dat in de tweede generatie men zich enkel richt op jongeren en in de derde generatie ook andere doelgroepen betrokken worden. Deze drie doelstellingen sluiten nauw op elkaar aan en zijn erop gericht de ongelijkheid in omstandigheden aan te pakken door in te spelen op de verschillende soorten kapitaal die in hoofdstuk één werden toegelicht (Roemer en Bourdieu, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Nu we weten wat de centrale doelstellingen zijn binnen een brede school, stellen we ons de vraag hoe men deze doelstellingen realiseert. Dit kan onder meer door het creëren van een brede leer- en leefomgeving en het creëren van een breed netwerk (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006).

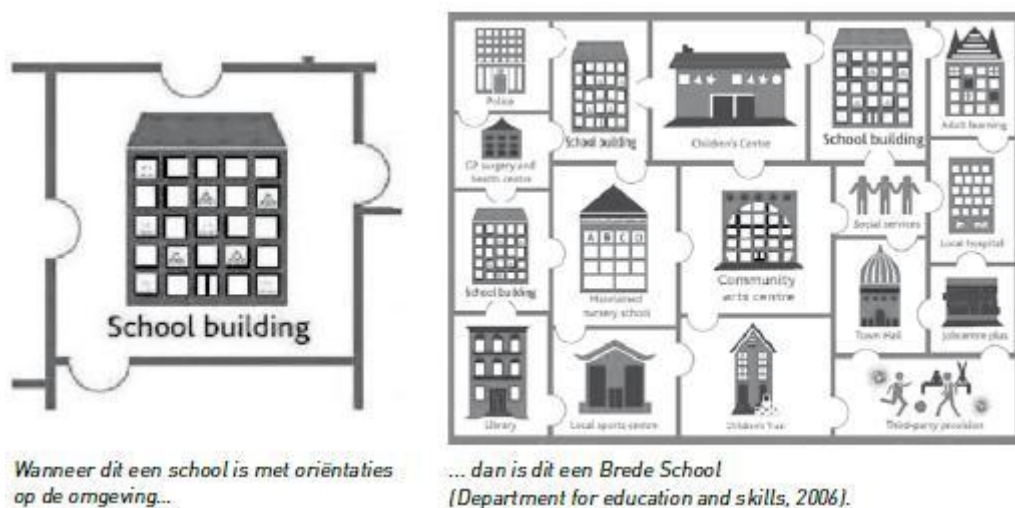
#### **4.2.3. Een brede leer- en leefomgeving**

Om een brede ontwikkeling mogelijk te maken, is het belangrijk een brede leer- en leefomgeving te creëren. Een mens leeft én leert namelijk op verschillende plaatsen. Niet alleen hetgeen men op schoolt leert, geeft vorm aan wie men wordt, maar ook thuis, op straat, in de sportclub of op een speelplein kunnen kinderen, jongeren en volwassenen dingen leren. Door te spelen, te oefenen en met elkaar te praten kunnen ze tot nieuwe inzichten

komen. Daarom is het een taak van de brede school om ze hiertoe de mogelijkheid te bieden. Buiten zich enkel toe te spitsen op de cognitieve ontwikkeling, willen men ook andere leeromgevingen centraal stellen om zo de wisselwerking tussen de schoolse context en het dagelijks leven te vergroten. Hiertoe heeft men verschillende taken, namelijk het verbreden van de leer- en leefomgeving, het ondersteunen en het stimuleren van kinderen en jongeren om met een diversiteit aan leeromgevingen kennis te maken (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006; Ernalsteen, Nicaise en Desmedt, in Nicaise en Desmedt, 2008; Joos en Ernalsteen, 2010).

#### 4.2.4. In een breed netwerk

Zoals we al meerdere malen hebben gezegd, kan een school deze doelstellingen niet alleen realiseren. Daarvoor hebben ze nood aan een breed netwerk. Deze samenwerking tussen verschillende partners is één van de duidelijkste kenmerken van een brede school. *“It takes a village to raise a child”* (Ernalsteen, Desmedt en Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008, p. 85) is niet voor niets één van de centrale ideeën van het brede schooldenken. Het *department of education and skills* (in Joos en Ernalsteen, 2010) stelt deze samenwerking als volgt voor: binnen één gebouw samenwerken om de ontwikkelingskansen in de buurt te versterken (figuur 2.2.).



**Figuur 2.2.:** Wat is een brede school? (Department of education and skills in Joos en Ernalsteen, 2010).

De partners binnen zo'n samenwerkingsverband kunnen zeer divers zijn, maar één of meerdere scholen maken er steeds deel van uit. In het referentiekader brede school (figuur 2.1.) vindt u een overzicht van mogelijke partners. Ook in andere publicaties komen gelijkaardige partners naar voor (Van Grinten et al., 2004; Verhees, Franssen, Giebels en Vereijken, 2003; Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004). Samengevat kunnen we stellen dat de organisaties waarmee in een brede school wordt samengewerkt zowel uit de economische, sociale als culturele leeromgeving van kinderen en jongeren komen (Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004). Binnen deze samenwerking moet er ook de nodige aandacht gegeven worden aan inspraak op maat van leerlingen, ouders en buurtbewoners (Studulski, 2002). Wil men van de brede school een succes maken, moet ze aangepast zijn aan de noden van haar doelpubliek. Daarom dient een brede school steeds vraaggestuurd tot ontwikkeling te komen. Een standaard netwerkorganisatie is dus niet wenselijk. Welke partners men betreft, moet vertrekken vanuit de



vragen van de lokale gemeenschap en dit moet een meerwaarde bieden voor álle partners (Desmet, Gieles, Durnez en Quaeghebeur, 2008).

Hoe men deze samenwerking praktisch organiseert, verschilt van school tot school. Het kan gaan van informele contactmomenten, vrijblijvende overleggroepen en adviesorganen, ad-hoc samenwerkingen tot echte samenwerkingsverbanden zoals netwerken en fusies (Ernalsteen, Joos en Engels, 2008; Van Grinten et al., 2004). Veel hangt natuurlijk af van de mate van samenwerking. Binnen het brede-schoolconcept wordt meestal over vier graden van samenwerking gesproken: back to back, face to face, hand in hand en cheek to cheek (tabel 2.6.) (Studulski, 2007; Ernalsteen, Desmedt en Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008). Binnen een brede school is deze laatste fase niet de doelstelling. Het eigene aan een brede school is juist dat iedereen zijn eigenheid kan bewaren, maar een meerwaarde kan creëren door samen te werken met anderen.

<b>Back to back</b>	Er wordt gebruik gemaakt van elkaars gebouwen, maar echte afspraken of gemeenschappelijke doelstellingen zijn er nog niet. Dit is nog geen brede school.
<b>Face to face</b>	Er wordt gezocht naar mogelijke inhoudelijke samenhang en samenwerking. Men maakt gebruik van elkaars expertise.
<b>Hand in hand</b>	Er is een nauwe samenwerking waardoor een integraal aanbod mogelijk is wat de kwaliteit verhoogt. De som van het aanbod van de verschillende organisaties samen is meer dan van elke organisatie afzonderlijk.
<b>Cheek to cheek</b>	De verschillende organisaties geven hun eigenheid op en gaan samen in één organisatie.

**Tabel 2.6.:** Gradaties in samenwerking binnen een brede school (Studulski, 2007).

We hebben nu wel een overzicht van de verschillende partners en de mate van samenwerking, maar dit zegt natuurlijk nog niet veel over de kwaliteit ervan. Pirard, Ruelens en Nicaise (2004) halen enkele criteria aan om een voldoende kwaliteit van het netwerk te onderhouden. Een eerste criterium is *“een vaste kern van een beperkt aantal essentiële stakeholders om de continuïteit van de doelstellingen te waarborgen”* (p. 212). Daarnaast kan rond deze vaste kern *“een flexibel netwerk ontstaan met zowel vaste als tijdelijke partners, om zo in te spelen op evoluerende behoeften en de veranderende tijdsgeest”* (p. 197). Een derde criterium is het opstellen van een samenwerkingsprotocol, om zo de samenwerking te formaliseren. Hierin worden doelstellingen, taakverdeling, engagementen en praktische afspraken vastgelegd. Vervolgens zijn evaluatie- en bijsturingsmomenten noodzakelijk om de samenwerking te bewaken. Er wordt dan onder meer gekeken of de doelstellingen bereikt worden. Een laatste criterium vraagt de samenwerking tussen binnen- en buitenschoolse actoren.

Rekening houdend met deze criteria kunnen we samenwerken in zijn essentie omschrijven in drie C's: Coöperatie, Communicatie en Coördinatie (Verhees, Franssen, Giebels en Vereijken, 2003). Coöperatie slaat zowel op praktische als inhoudelijke samenwerking. Men deelt zowel de ruimtes en middelen, maar ook de doelen, activiteiten, ... Daarbij is het uitwisselen van informatie essentieel. Binnen de communicatie is iedereen een gelijkwaardige partner. Bij coördinatie gaat het om het afstemmen van plannen en activiteiten. Binnen de brede school blijft elke partner vanuit zijn eigen werkvorm functioneren, maar daarnaast is het ook belangrijk gezamenlijke doelstellingen na te streven en hier rond plannen te maken en activiteiten te organiseren. Om dit vlot te laten verlopen wordt er meestal een coördinator aangesteld.

#### 4.2.5. Profielen van een brede school

We hebben al meerdere malen herhaald dat 'de' brede school niet bestaat. Afhankelijk van de context waarin een school tot ontwikkeling komt, zullen er andere doelstellingen centraal staan, heeft men oog voor een andere doelgroep, trekt mijn andere partners aan en biedt men andere activiteiten. Braakman (in Studulski en Koprogge, 2003; Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004) komt na een inventarisatie van verschillende initiatieven tot een opdeling in vijf profielen (tabel 2.7.): het (onderwijs)achterstandsprofiel, het zorgprofiel, het verrijkingprofiel, het opvangprofiel en het wijk- en buurtprofiel. Ondertussen kwam er nog een zesde profiel bij: het clusterprofiel (Verhees, Franssen, Giebels en Vereijken, 2003). Het is niet altijd mogelijk om een brede school één van deze profielen aan te meten. Sommige streven doelen na die twee profielen overstijgen. Deze voorstelling is een ideaaltype.

<b>Achterstandsprofiel</b>	Ontwikkelings- en onderwijsachterstanden vermijden of wegwerken door huiswerkklassen, voor- en vroegschoolse educatie, door samenwerking met welzijnspartners, een peuterspeelzaal, ...
<b>Verrijkingprofiel</b>	Gericht op een brede ontplooiing van kinderen via binnen- en buitenschoolse leerervaringen, door samenwerking met ondermeer (sport)buurtwerk, sportclubs, muziekschool, ...
<b>Zorgprofiel</b>	Naast aandacht voor de kinderen, ook aandacht voor de ouders. Er wordt ingezet op verbreding van zorg rond kinderen in en rond de school, door ondermeer samenwerking met logopedie, opvoedingsondersteuning voor ouders, ...
<b>Opvangprofiel</b>	Vooraf gericht op groeiende behoefte aan kinderopvang. Samenwerking vooral tussen school en kinderopvang, tienercentra, sportverenigingen, ...
<b>Wijk- en buurtprofiel</b>	Hier probeert men ook de buurtbewoners die niet gekoppeld zijn aan de school te betrekken. De school is een basis voorziening voor de wijk en draagt bij tot de sociale samenhang
<b>Clusterprofiel</b>	Richt zich op het samenbrengen van verschillende functies en niet zozeer op een inhoudelijke samenwerking

**Tabel 2.7.:** Profielen van een brede school (Studulski en Koprogge, 2003).

#### 4.3. Evaluatie van het brede-schoolconcept

Na het overlopen van de doelstellingen van een brede school en hun manier van aanpak, lijkt dit 'de' oplossing om de uitdagingen waar het onderwijs voor staat aan te pakken en de ongelijkheid weg te werken. Dit zou met andere woorden de manier kunnen zijn waarop een school in een grootstedelijke context als Antwerpen zijn onderwijs moet inrichten om op de veel besproken uitdagingen een antwoord te bieden.

Toch heeft de brede school ook knelpunten en belemmeringen. Wat is nu de meerwaarde van een brede school? Dit is de vraag die aan het eind van dit hoofdstuk onze aandacht vraagt, maar waar we zeker nog op terug komen als we kijken naar de case van Het Keerpunt.

Aangezien de brede school in Vlaanderen nog niet zo lang bestaat, is er nog maar weinig evaluatieonderzoek voor handen. In het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten staat men al verder wat betreft dit evaluatieonderzoek (Wallace et al., 2009; Melville, Berg en Blank, z.j.; Dryfoos, 2000; Wilkin, Kinder, White, Atkinson en Doherty, 2003; Grossman et al., 2002; Dyson, Millward en Todd, 2002; Cummings, Dyson en Todd, 2004; Cummings et al., 2006). In de meeste van deze onderzoeken komt steeds hetzelfde overzicht aan meerwaarden terug naar voor. Deze zijn zowel gericht op de school zelf, als op de leerlingen, de leerkrachten, de ouders en de buurt (tabel 2.8.):

Positieve invloed op schoolresultaten	Minder zittenblijven
Lagere afwezigheid en drop-out	Minder nablijven
Minder kans op risicogedrag en tienerzwangerschappen	Betere toegang tot gezondheidszorg
Toenemende ouderbetrokkenheid	Beter functioneren in familiecontext
Betere connectie naar de school en naar de buurt toe	Beter omgang met diversiteit
Meer verantwoordelijkheid in de gemeenschap	De buurt is veiliger
Meer nadruk op eigen taak als onderwijzer	Meer communicatie tussen ouders en school
Als leerkracht meer bijleren van andere organisaties	Ouders zelf meer dingen leren
Betere ontwikkeling van persoonlijke relaties, autonomie, competenties, ...	

**Tabel 2.8.:** Meerwaarden van een brede school (Wallace et al., 2009; Melaville, Berg en Blank (z.j.); Dryfoos, 2000, ...).

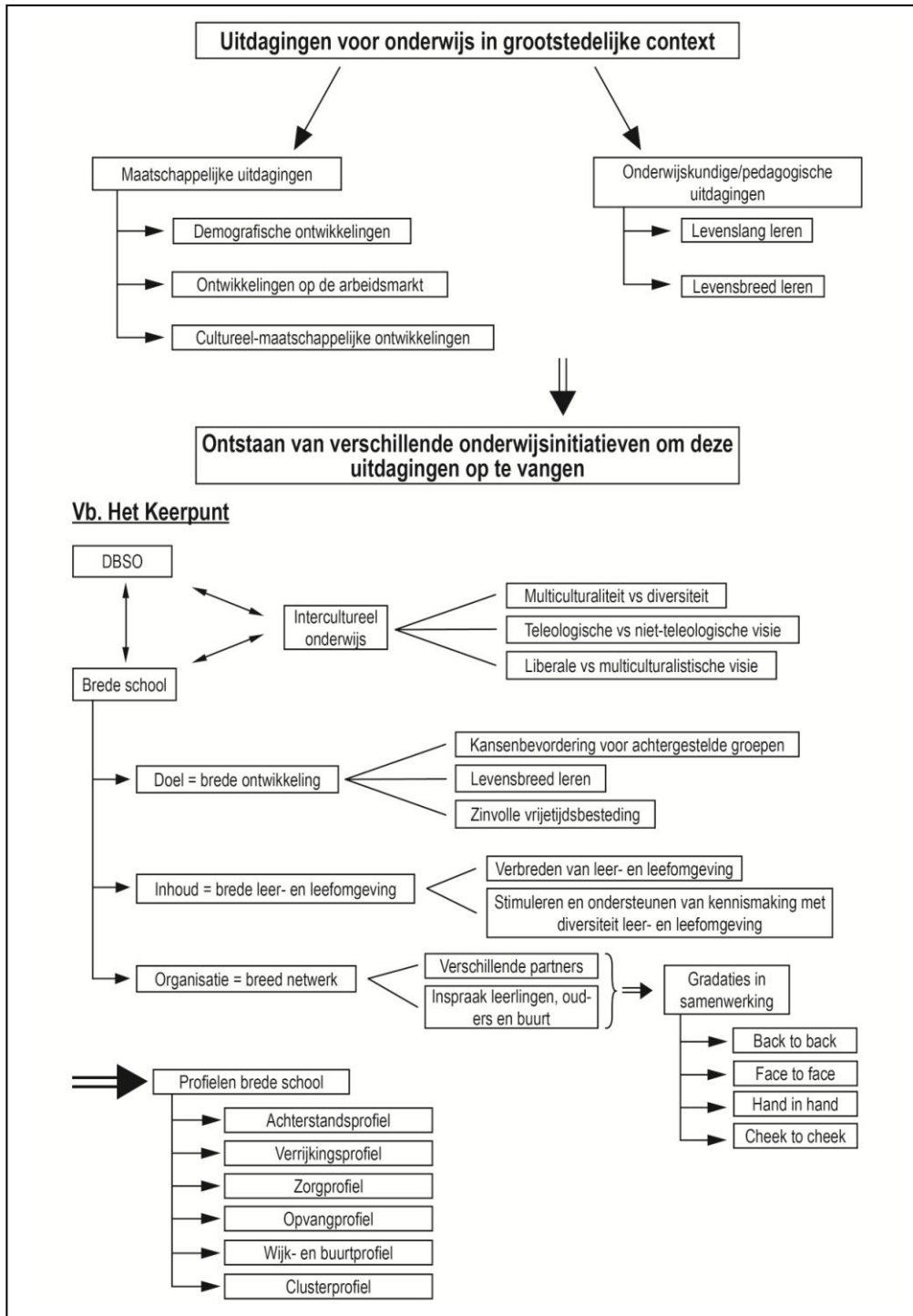
Daarbij moet wel vermeld worden dat het vooral diegene zijn die het al beter hebben in de maatschappij die hier baat bij hebben. Er moet nog meer ingezet worden op kansengroepen. Daarnaast is het effect op de *workload* van leerkrachten niet geheel duidelijk. Het ene onderzoek zegt dat een brede school hier een positieve invloed op heeft, het andere een negatieve invloed. Ook het op elkaar afstemmen van korte en lange termijn doelstellingen zorgt nog voor de nodige uitdagingen.

In Vlaanderen ziet men als grote meerwaarde aan de brede school de integrale ontwikkeling door drempelverlagende activiteiten. Daarnaast verhoogt het ook de actieve betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren. Ook voor de leerkrachten heeft de brede school een meerwaarde, namelijk een verbeterd leerklimaat (Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004).

Wanneer we echter kijken naar de drempels in verband met de brede-schoolontwikkeling, kunnen we dezelfde punten aanhalen die we ook als meerwaarden definieerden. Zo is er nog veel werk aan de betrokkenheid en moeten de scholen hun toegankelijkheid nog verder uitbouwen. Daarnaast wordt de vraag gesteld of er wel degelijk sprake is van een verminderde druk op de leerkracht en een verbeterd schoolklimaat. Daarvoor heb je als brede school echt een stevig netwerk nodig. Hier moet nog harder op ingezet worden. Vervolgens kunnen we ons ook de vraag stellen of een brede school geen totalitaire trekjes vertoont. Het is namelijk niet de bedoeling dat de school met zijn diverse activiteiten alle ruimte van kinderen en hun ouders gaat inpalmen. En als laatste hebben we ook nog de drempel met betrekking tot het financiële plaatje (Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004; Desmet, Gielis, Durnez en Quaeghebeur, 2008; Ernalsteen, Desmedt en Nicaise, in Nicaise en Desmedt, 2008). Zo zie je maar dat er nog heel wat werk aan de winkel is om van de brede school het schoolsysteem van de toekomst te maken. Veel hangt af van de concrete invulling in de praktijk. Daarom dat we vanaf nu inzoomen op één concreet voorbeeld, Het Keerpunt.

## 5. Slot

Waar we in het eerste hoofdstuk op zoek gingen naar een contextueel kader, werd Het Keerpunt in dit tweede hoofdstuk in een meer theoretisch kader geplaatst. Wanneer we deze twee kaders samenvoegen in één model (figuur 2.3.) krijgen we een handige leidraad die we doorheen dit onderzoek kunnen gebruiken om een antwoord te formuleren op onze onderzoeksvragen.



Figuur 2.3.: Onderzoeksmodel

Met dit model in het achterhoofd trekken we nu, met de micro in de hand de concrete praktijk in. Enkele beleidsverantwoordelijken uit de stad Antwerpen helpen ons verder om de uitdagingen in het Antwerpse onderwijs scherp te stellen. Vervolgens keren we terug naar de Prins Leopoldstraat waar we samen met de directeur van Het Keerpunt, de leerkrachten, verantwoordelijken van de organisaties en de leerlingen, aan de hand van onze onderzoeksvragen, een beeld proberen te schetsen van hoe het er in deze school aan toe gaat. Alvorens samen met u naar de resultaten van deze zoektocht te kijken, schetsen we in het volgende hoofdstuk hoe deze tocht methodologisch vorm kreeg.



# Hoofdstuk 3: Methodologie: Hoe zoeken we een antwoord op onze onderzoeksvragen?

---

## 1. Inleiding

Waar we in de eerste twee hoofdstukken uitgebreid stil stonden bij de contextuele en theoretische kadering van dit onderzoek, gaan we in dit hoofdstuk in op het methodologisch kader. Uit het brede gamma aan onderzoeksmethoden, werd in dit onderzoek voor een verklarende, enkelvoudige, kwalitatieve casestudie gekozen. In wat volgt, wordt de keuze voor deze vorm van onderzoek stapsgewijs toegelicht.

Allereerst gaan we op basis van de vooropgestelde onderzoeksvragen na waarom we hier kunnen spreken van een verklarend onderzoek. Vervolgens wordt aan de hand van enkele algemene kenmerken verduidelijkt waarom een casestudie de onderzoeksmethode bij uitstek is voor dit soort onderzoek en we staan uitgebreid stil bij enkele keuzes die we moeten maken binnen dit methodologisch kader. We vertellen iets meer over de case zelf, de uitgebreidheid ervan, de onderzoekssubjecten, de dataverzamelingmethoden en de voor- en nadelen van dit soort onderzoek. Als laatste bespreken we de kwaliteitscriteria waaraan dit onderzoek moet voldoen om de wetenschappelijkheid te garanderen.

## 2. Over welk soort onderzoek gaat het hier?

Alvorens dieper in te gaan op de methoden van een casestudie, moeten we eerst even stilstaan bij de doelstelling van dit onderzoek. Welk soort onderzoek is dit en welke soort resultaten willen we verzamelen?

In het eerste hoofdstuk van dit onderzoek hebben we enkele onderzoeksvragen geformuleerd. Dit voorkomt dat we eindeloos in het rond blijven zoeken om dan tot een oplossing te komen die niet relevant blijkt te zijn voor het vooropgestelde probleem (Swanborn, 2006). Afhankelijk van je onderzoeksinteresse kan je verschillende problemen of vragen formuleren. Er zijn beschrijvingsproblemen, verklaringsproblemen en ontwerpproblemen (Swanborn, 2006). Daarnaast heb je ook nog de mogelijkheid om je onderzoek vanuit een explorerend karakter aan te pakken en aan theorieontwikkeling te doen (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

Op basis van de onderzoeksvragen die hier centraal staan, kan er gesteld worden dat het hier gaat om een verklarend onderzoek. We willen namelijk in dit onderzoek verder gaan dan enkel het benoemen van relevante thema's, maar *“we willen ook relaties tussen begrippen of tussen bepaalde omstandigheden en het voorkomen van bijvoorbeeld een bepaald type nagaan”* (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005, p. 34). Naast het beschrijven van de veranderingen in de Antwerpse samenleving, willen we ook nagaan hoe er in het onderwijs en meer specifiek in Het Keerpunt mee omgegaan wordt. Daarnaast willen we niet alleen weten wat een brede school is, maar ook hoe deze school hier invulling aan geeft en waarom men die keuze maakt. Hetzelfde geldt voor de keuzes die men maakt met betrekking tot diversiteit en multiculturaliteit. We gaan met andere woorden op zoek naar interpretaties en proberen zo een verklaring te zoeken voor de manier van werken. Dit zorgt ervoor dat het onderzoek niet uitsluitend gericht is op wetenschappelijke kennisvergaring voor theoretisch onderzoek, maar ook gebruikt kan worden om een maatschappelijke vraag door middel van praktijkgericht onderzoek aan te pakken (Boeije, 2005).

We gaan hierbij dus vooral kijken naar de perspectieven en de visies van de betrokken personen (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). Specifieke ervaringen en gevoelens staan hierbij centraal. Belangrijk is deze perspectieven of visies te plaatsen binnen de context waarin het beschreven fenomeen zich voordoet, voor dit onderzoek de Antwerpse samenleving of meer specifiek de buurt Borgerhout. Dit breed contextueel kader wordt een situatiedefinitie genoemd (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005, p. 94). Dit verklaart het belang van een uitgebreide beschrijving van de context aan het begin van dit onderzoek. De methode die het best past bij dit soort onderzoek is een casestudie.

Om de verhalen die je tijdens een onderzoek te horen krijgt te begrijpen, wordt er vaak een theoretisch kader als houvast gebruikt. Ook in dit onderzoek is dat niet anders (zie theoretisch kader en onderzoeksmodel in hoofdstuk 2). Dit theoretisch kader dient als hulpmiddel of zoeklicht om zicht te krijgen op de mogelijke interpretaties van hetgeen de betrokkenen vertellen. Toch is het belangrijk om zo veel mogelijk onbevangen en zo weinig mogelijk bevooroordeeld ten opzichte van je onderzoekssituatie te staan. Al gebruik je enkele zoeklichttheorieën, toch moeten we ook open staan voor geheel andere interpretaties waar we op voorhand misschien niet aan gedacht hadden (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).



### **3. Een casestudie: wat en waarom?**

Dit onderzoek kreeg vorm vanuit de vraag van de directeur van Het Keerpunt om zijn school onder de loep te nemen. Hij gelooft dat zijn school op een unieke manier werkt en dat dit een invloed kan hebben op een betere buurt. In dit onderzoek trachten we de werking van deze ene school te begrijpen binnen de context van de Antwerpse grootstad. Reeds in een verkennend gesprek met de directeur en doorheen een uitgebreide literatuurstudie werd duidelijk dat deze case niet los van zijn specifieke context bestudeerd kon worden. Het doel is om binnen deze school de interactie tussen verschillende partners te bestuderen zonder de sociale omgeving uit het oog te verliezen.

Met deze situering in het achterhoofd maken we de methodologische keuze voor een kwalitatieve casestudie. In een casestudie ga je een persoon, groep, locatie of situatie onder alledaagse omstandigheden en in zijn geheel onderzoeken. Het gaat meestal om problemen die in zijn samenhang op een intensieve wijze bestudeerd worden (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). Je kan er gebruik van maken als je op zoek gaat naar gedetailleerde kennis over het onderzoeksonderwerp in zijn natuurlijke omgeving en meer wil weten over de sociale relatie tussen de betrokkenen. Dit is zo in dit onderzoek: we willen onder meer nagaan hoe de verschillende partners in de school samenwerken. Hiervoor moeten we hen bestuderen in hun alledaagse omstandigheden. We willen hun visie over deze samenwerking bestuderen en proberen op basis van deze specifieke case mogelijke werkingsstrategieën als agogische acties voor andere scholen te ontwikkelen (Swanborn, 2008).

Aangezien we ons na een moeilijke zoektocht naar een ingang binnen deze case focussen op één afzonderlijke school zonder een vergelijking te maken met andere of aan replicaonderzoek te doen, kunnen we spreken van een enkelvoudige casestudie (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

In wat volgt, gaan we dieper in op de algemene kenmerken van een casestudie en vullen we deze specifiek in voor dit onderzoek.

#### **3.1. Een definitie**

Na een uitgebreide zoektocht in de wereld van de methodologie, viel het op dat er maar weinig literatuur beschikbaar is met betrekking tot kwalitatieve casestudies, maar diegene die er toch de nodige aandacht aan besteden, zijn het meestal wel eens over de algemene kenmerken ervan. Een opsomming van de voornaamste kenmerken vindt u in tabel 3.1. Deze kenmerken zijn natuurlijk niet absoluut, maar afhankelijk van het onderzoek zullen bepaalde elementen wel of niet opgenomen worden.

<b>Kenmerken casestudie</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensieve bestudering van een sociaal verschijnsel bij één of enkele onderzoekseenheden</li> <li>• Bestudering in de natuurlijke omgeving, over een bepaalde periode</li> <li>• Gebruik van diverse databronnen</li> <li>• Gericht op gedetailleerde beschrijvingen en verklaringen</li> <li>• Holistische aanpak, waarbij het te onderzoeken verschijnsel niet geïsoleerd wordt van zijn specifieke context</li> <li>• Een pragmatische of theoretische selectie van onderzoekseenheden</li> <li>• Gebruik van groot aantal theoretische concepten</li> <li>• Kwalitatieve analyse van empirische variabelen en meerdere analyseniveaus</li> </ul>

**Tabel 3.1.** Kenmerken van een kwalitatieve casestudie (Braster, 2000; Swanborn, 2008)

Deze verschillende kenmerken komen ook terug in dit onderzoek. Allereerst gaat het in dit onderzoek over één algemene drager van een verschijnsel, namelijk de brede school Het Keerpunt en haar specifieke visie op onderwijs, diversiteit en multiculturaliteit. Binnen deze brede school vinden we verschillende analyseniveaus terug, namelijk het deeltijds beroepsonderwijs met het schoolteam en de leerlingen, de verschillende andere organisaties die deel uitmaken van de brede school, de buurtbewoners, maar ook beïnvloedende factoren op hoger niveau, zoals bijvoorbeeld de inrichtende macht van het katholiek onderwijs en het Antwerps onderwijsbeleid. Deze verscheidenheid aan betrokkenen maakt duidelijk dat de brede school bestudeerd moet worden binnen een brede sociale context. Dus ook dit onderzoek heeft een holistisch karakter: men kan de werking en de visie van deze school niet begrijpen als men ze loskoppelt en isoleert van de sociale werkelijkheid in de buurt. Om dit fenomeen te bestuderen, richten we ons op de natuurlijke gang van zaken. We spreken de onderzoeksgroepen aan in hun natuurlijke omgeving van de school, we lopen er regelmatig rond om de sfeer op te snuiven en dit gedurende een intensieve periode van twee jaar. Hierbij wordt aandacht gegeven aan een grondige zoektocht naar visies en verklaringen, die gekoppeld worden aan een stevige theoretische achtergrond. Wat betreft de dataverzamelmethode is het vooropgestelde doel in dit onderzoek drie technieken voor kwalitatieve onderzoek te gebruiken, namelijk interviews, klasgesprekken en documentenanalyse. Op de selectie van de onderzoekseenheden komen we zo dadelijk terug.

### **3.2. Een casestudie en het maken van keuzes**

Er zijn verschillende soorten casestudies als ook verschillende manieren om de onderzoeksgroep van een casestudie samen te stellen. De keuzes die hiertoe gemaakt worden, lichten we in deze paragraaf toe.

#### **3.2.1. Definiëren van de case en de onderzoekssubjecten**

Een casestudie kan op verschillende niveaus zijn centrale onderzoekseenheid vinden. Je case kan een persoon, een groep, een locatie of situatie, fenomeen of proces inhouden. In dit onderzoek is het basisniveau een situatie - *"een geheel van omstandigheden waarin zich een bepaald verschijnsel voordoet"* (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005, p. 144) - namelijk de brede school Het Keerpunt. Het is de sociale context van de buurt, het specifieke doelpubliek dat erdoor aangetrokken wordt en de concrete samenstelling van de verschillende

organisaties in deze brede school die deze case bepalen. Belangrijk binnen zo'n situatie is de interactie tussen de verschillende actoren. Het samen onder één dak ondergebracht zijn van deze verschillende partners zorgt er mede voor dat we deze case omschrijven als een situatie. Daarnaast bevragen we ook op het niveau van het onderwijsbeleid enkele personen om zo ook de brede onderwijskundige context waarin Het Keerpunt tot ontwikkeling komt.

Hoewel het onderscheid tussen een keuze voor het niveau van een groep – *“een sociale eenheid die gekenmerkt wordt door de onderlinge verhoudingen, door de structuur ervan en door een gezamenlijk doen van de groepsleden”* (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005, p. 115) - of een locatie of situatie soms moeilijk aan te geven is, wordt er in dit onderzoek toch geopteerd voor het niveau van de situatie, aangezien het belang van de gehele context in deze definitie meer naar voor komt.

Dat Het Keerpunt de centrale onderzoekseenheid van dit onderzoek zou vormen, lag al van bij de start vast omdat dit onderzoek een antwoord diende te formuleren op de vraag van de directeur van deze school. Toch zullen er keuzes moeten gemaakt worden welke onderzoekselementen we al dan niet opnemen in dit onderzoek. We keren hiervoor terug naar het niveau van de persoon als onderzoekseenheid. Individuele personen krijgen in dit onderzoek de rol van informant (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). De bedoeling is niet zozeer dat ze informatie over zichzelf geven, maar dat ze iets vertellen over de situatie of organisatie waarvan ze deel uitmaken. Zowel in het DBSO, in de verschillende deelorganisaties van Het Keerpunt, als op niveau van het onderwijsbeleid worden enkele informanten geselecteerd. De directeur van deze school kan gezien worden als een sleutelinformant, omdat hij informatie kan bezorgen over heel de brede school – dus ook over de verschillende organisaties afzonderlijk – en vaak de link legt naar het onderwijsbeleid en de Antwerpse context (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). Er moet echter wel voorzichtig omgegaan worden met deze informatie omdat ze misschien gekleurd kan zijn in het voordeel van de school. We verzamelen daarom niet alleen informatie uit de gesprekken met de directeur, maar er wordt ook gekozen voor andere informanten die deel uitmaken van de brede school. Wat betreft de informatie over de context waarin het Antwerpse onderwijs tot ontwikkeling komt, wordt er medewerking gevraagd van experts die met het onderwijsbeleid bezig zijn (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

### **3.2.2. De omvang en het doel van de casestudie**

Ook wat betreft de omvang zijn er verschillen terug te vinden binnen casestudies. Hoewel casestudies gericht zijn op een beperkt aantal gevallen en vooral gebruik maken van diepteonderzoek, zullen we, afhankelijk van de vraag- en doelstelling van het onderzoek, spreken van een enkelvoudige of meervoudige casestudie, waarbij in een enkelvoudige casestudie de nadruk ligt op één te onderzoeken fenomeen terwijl in een meervoudige casestudie ook aandacht geschonken wordt aan een vergelijking tussen enkele gelijkaardige cases (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

In dit onderzoek proberen we een antwoord te vinden op onderzoeksvragen die specifiek gericht zijn op de invulling die Het Keerpunt geeft. Het doel is dus niet een vergelijking te maken met andere scholen maar deze school vanuit haar unieke invulling te bestuderen. We kunnen dus spreken van een enkelvoudige casestudie. Een enkelvoudige casestudie is *“een unieke gebeurtenis die zich onder natuurlijke omstandigheden voordoet”* (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005, p. 121). Het doel hiervan is vooral om de situatie te beschrijven, te verklaren en te linken aan centrale ideeën uit het theoretisch kader.

Hierbij samenhangend gaan we op zoek naar het doel van de casestudie. Is het de bedoeling om onze conclusies te generaliseren naar een grotere verzameling of willen we ons tot de onderzochte case beperken? Zeker wanneer ons onderzoek theoriegericht is, zal het generaliserend aspect de bovenhand halen. Dan wordt het onderzoek ook wel pars-pro-toto-onderzoek genoemd (Swanborn, 2008). In dit onderzoek is, zoals net aangehaald, enkel de eigen specifieke case van belang. Het doel is niet om de resultaten van deze case te generaliseren naar andere cases, aangezien het hier om een unieke werking zou gaan. De opdrachtgever, hier de directeur van Het Keerpunt, is er nu in geïnteresseerd zijn werking in kaart te brengen. Dit meer praktijkgericht onderzoek heeft geen verdere generalisatiepretenties en wordt daarom case-op-zich-onderzoek genoemd (Swanborn, 2008). We kunnen dit soort casestudie ook omschrijven als een ideografische casestudie waarbij het gaat om *“een gedetailleerde beschrijving van een uniek sociaal verschijnsel”* (Braster, 2000, p. 34).

### **3.2.3. De selectie van onderzoekseenheden**

Wanneer je start met een onderzoek is het belangrijk dat je een duidelijke keuze maakt wie of wat jouw case kan vormen. In dit onderzoek werd deze keuze al voor ons gemaakt. Het gaat hier namelijk over een praktijkgericht onderzoek waarbij de opdrachtgever, de directeur van Het Keerpunt, zijn school als specifieke case voor ogen had. Natuurlijk moeten er hierbinnen nog verschillende keuzes gemaakt worden.

Wanneer de keuze voor een case gemaakt is, kunnen we nagaan welke onderzoekseenheden er bevestigd dienen te worden. Hierbij is het belangrijk te kijken naar de context waarin deze school tot ontwikkeling komt en de aanwezige interacties onder ogen te brengen. Wanneer we hier uitgebreid bij stilstaan, wordt het duidelijk dat er ongeveer vijf verschillende groepen van actoren een rol spelen binnen de werking van deze school, namelijk (1) de verschillende organisaties en hun doelpubliek, (2) de leerlingen, hun ouders en het schoolteam (leerkrachten, directie, ...) binnen het DBSO, (3) de inrichtende macht van het katholiek onderwijs, (4) onderwijsexperts in Antwerpen en (5) de buurt.

Wanneer deze groepen vastliggen, moet hierbinnen nog de keuze gemaakt worden wie je wil ondervragen want het is praktisch onmogelijk iedereen te betrekken in dit onderzoek. Interviews en observaties zijn namelijk zeer tijdsintensief en kunnen een hoge kost hebben. Daarom zullen we enkele grenzen moeten stellen aan ons onderzoek en keuzes moeten maken.

Hier maakten we de keuze om drie groepen te ondervragen, namelijk de verschillende organisaties, de leerlingen en leerkrachten binnen het DBSO en onderwijsexperts uit Antwerpen. Tijdens de interviews met deze drie groepen, kregen we ook informatie over de andere, niet geselecteerde groepen. Ook aan de hand van cijfermateriaal over Antwerpen en Borgerhout werd er informatie over de aanwezige populatie verzameld.

Van de vele onderwijsexperts in Antwerpen hebben we er drie geïnterviewd (twee die tewerkgesteld zijn binnen het algemeen onderwijsbeleid van de Actieve Stad en één afgevaardigde van de schepen van onderwijs). In Het Keerpunt werden mensen van verschillende organisaties (FAAB, FMV, Muziekatelier Ward De Beer, het DBSO en verantwoordelijken van de brede school) geïnterviewd. De keuze voor deze verschillende groepen werd gemaakt op basis van de verscheidenheid aan organisatiedoelstellingen en doelpubliek. Binnen de organisaties kregen ze zelf de kans om aan te duiden wie aan het interview zou deelnemen. Om indrukken te verzamelen van de derde groep, de leerlingen van het deeltijds beroepsonderwijs, werden er klasgesprekken op poten gezet. De directeur van het DBSO maakte hiertoe een keuze van vier klasgroepen. Deze verschilden zowel wat betreft richting en studiejaar als geslacht. De interactie tussen de leerlingen in een klasgesprek kan een meerwaarde bieden (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

### **3.3. Dataverzamelingmethoden**

Eén van de kenmerken van een casestudie is het gebruik van verschillende methoden voor dataverzameling. In een kwalitatieve casestudie wordt er meestal gebruik gemaakt van (participerende) observaties, interviews en bestaande gegevens (Boeije, 2005). Deze methodologische triangulatie kan de betrouwbaarheid van een onderzoek ten goede komen. In dit onderzoek worden interviews afgenomen en wel op twee manieren, namelijk persoonlijke semigestructureerde interviews en klasgesprekken. Ook het gebruik van bestaande gegevens komt aan bod binnen dit onderzoek. In wat volgt wordt elk van deze dataverzamelingmethoden beschreven. We maakten echter geen gebruik van participerende observatie omdat dit nogal tijdsintensief is.

#### **3.3.1. Kwalitatieve interviews**

Het doel van een kwalitatief interview is het perspectief, de betekenisgeving en de handelingen van de betrokkene te begrijpen. Men probeert betekenis uit de woorden en daden te extraheren. Deze resultaten zijn meestal zeer rijke omschrijvingen (*thick descriptions*) die niet in cijfers te vatten zijn. Het opstellen van een goede interviewleidraad die peilt naar de te onderzoeken items is hierbij zeer belangrijk.

Er zijn verschillende soorten kwalitatieve interviews die variëren in gestructureerdheid tussen een ongestructureerd of vrij interview, ook wel diepte-interview genoemd, over een semi- of halfgestructureerd interview tot een gestructureerd of gestandaardiseerd interview (Boeije, 2005). In dit onderzoek werd gekozen voor een half open interview, waarin de veranderende maatschappij, de rol van het onderwijs, de brede school, het belang voor de buurt en diversiteit/interculturaliteit centraal stonden (zie bijlage 4 voor interview- en klasgesprekleidraden). De keuze voor half open interviews geeft ons de mogelijkheid om een zekere vorm van

overeenkomst te laten bestaan tussen de verschillende interviews. Dit maakt het verwerken van de gegevens makkelijker. Maar toch geeft het ons ook de kans om dieper in te gaan op interessante wendingen in een gesprek zodat de persoon in kwestie hier meer over kan vertellen. Deze structuur is zowel terug te vinden in de leidraden voor de interviews als voor het klasgesprek met de leerlingen. Een meerwaarde van het klasgesprek of groepsinterview is dat sociale interactie voor een diepgaander gesprek kan zorgen. Een nadeel is echter dat men meer geneigd kan zijn om sociaal wenselijk te antwoorden of dat er sommige mensen zelfs niet aan bod kunnen komen (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

We starten het interview met een zeer brede openingsvraag waarbij men de kans krijgt de organisatie kort voor te stellen aan de hand van hun doelstellingen en visie. De vragen hebben een logische volgorde, maar de half open interviewleidraad geeft ons ook de mogelijkheid om ervoor te kiezen de volgorde om te draaien als blijkt dat de psychologische volgorde niet voor iedereen dezelfde is (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

Daarnaast is het binnen een interview belangrijk om duidelijkheid te bieden in verband met anonimiteit. Aangezien het in deze casestudie belangrijk is te weten uit welke organisatie men afkomstig is, kan er geen anonimiteit gegarandeerd worden met betrekking tot de organisatie. Dit werd bij de start van het interview duidelijk meegedeeld in de introductiebrief bij de interviewleidraad. Indien de geïnterviewde zelf wenst anoniem te blijven, wordt hiermee rekening gehouden, maar de organisatienamen zullen in het verdere onderzoek regelmatig gebruikt worden.

De interviews worden opgenomen met een bandopnemer. Dit zorgt ervoor dat er achteraf weinig informatie uit de interviews verloren gaat. Toch is het steeds belangrijk deze interviews zo snel mogelijk uit te typen na het gesprek, om zo ook de non-verbale reacties nog fris in het geheugen te hebben en te kunnen toevoegen aan het uitgetypte gesprek (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

Na deze transcriptie, die zo letterlijk mogelijk gebeurt, volgt de fase van het coderen. Dit wil zeggen dat er categorieën worden toegekend aan bepaalde interviewfragmenten. Een eerste vorm is letterlijk coderen. Hierbij worden stukken interview kort en krachtig samengevat in één woord of zin die letterlijk aansluit bij het gekozen fragment. Daarna stappen we over naar het interpretatief coderen. Dit wil zeggen dat er op basis van het theoretisch kader achter dit onderzoek een code wordt toegekend die aansluit bij het fragment en de letterlijke code. Op basis van deze codes worden betekenisvolle interviewfragmenten samen geplaatst. Het codeerschema dat in dit onderzoek werd gebruikt, vindt u in bijlage 5.

Binnen dit coderen bestaat er een verschil tussen horizontaal en verticaal coderen. Een eerste vorm van coderen, is verticaal. Alle informatie uit één interview wordt onder de interpretatieve codes geplaatst. Maar voor verschillende soorten onderzoek, en ook voor dit onderzoek, is het belangrijk op zoek te gaan naar verschillen en gelijkenissen over de verschillende interviews heen. Dit noemt men horizontaal coderen. Fragmenten met dezelfde codes uit verschillende interviews worden samengevoegd en dit geeft ons de kans resultaten te

vergelijken. Deze beide vormen van coderen – verticaal en horizontaal – worden binnen dit onderzoek toegepast, maar de meeste nadruk ligt op het horizontaal coderen.

### **3.3.2. Gebruik van bestaand materiaal**

Naast het gebruik van kwalitatieve interviews, wordt er in deze casestudie ook gebruik gemaakt van bestaand materiaal. Er zijn verschillende soorten bestaand materiaal, zowel persoonlijke als publieke (of niet-persoonlijke) documenten (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). In deze casestudie wordt van beide gebruik gemaakt. Het gaat hier dan over documenten die gericht zijn op een bredere groep van betrokkenen, zoals reclamefiches, informatie op de website, visieteksten, toespraken, maar ook over persoonlijke documenten, zoals verslagen van vergaderingen, cijfergegevens van de school en eigen onderzoeksrapporten. Dit materiaal kan gebruikt worden om de visie van de brede school mee vorm te geven. Daarnaast wordt er, zeker met betrekking tot het niveau van het onderwijsbeleid, gebruik gemaakt van beleidsrapporten en onderzoeksverslagen die dienst doen om het achterliggend theoretisch en contextueel kader duidelijk te schetsen.

Het gebruik van dit bestaande materiaal heeft zowel voor- als nadelen. Een voordeel is dat de onderzoekssituatie niet verstoord wordt. Er moet met andere woorden niet in een bestaande situatie ingegrepen worden. Daarnaast is er een betere toegankelijkheid, minder ethische problemen, een hogere betrouwbaarheid en geldigheid door non-reactiviteit, een hogere snelheid, een lagere kost en er is een meervoudige bruikbaarheid en analyseerbaarheid. Het nadeel is natuurlijk dat je informatie pas uit tweede hand verkrijgt en niet rechtstreeks van de respondenten. Daarnaast ontbreekt de context en bevatten zo'n documenten vaak verkleurde informatie die de school in een positief daglicht plaatsen (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). Dit kan zowel de betrouwbaarheid als validiteit van het onderzoek bemoeilijken. Daarom is het belangrijk dit zeker niet als enige dataverzamelmethode te gebruiken. In dit onderzoek dient het daarom aanvullend op de kwalitatieve interviews en klasgesprekken.

### **3.4. Casestudie: voor- en nadelen**

Net zoals bij alle onderzoeksmethodes zijn ook aan casestudies zowel voor- als nadelen verbonden. Een eerste voordeel is de aanwezigheid van materiaal dat uit bestaande documenten en uit spontaan gedrag kan verzameld worden. Dit is niet beïnvloed door de aanwezigheid van een onderzoeker en is dus minder vertekend. In een enquête is deze vertekening bijvoorbeeld groter, want diegene die deze invult, weet wie het gaat lezen en kan misschien sociaal wenselijk gaan antwoorden. Dit komt natuurlijk in een casestudie ook voor bij het afnemen van interviews, maar dat kan sneller zichtbaar gemaakt worden en worden ondersteund met ander materiaal uit de documentenanalyse. Daarnaast biedt een casestudie je ook de mogelijkheid om een langer proces mee te volgen en dit vanuit het standpunt van meer dan één persoon. Door de intensiviteit van deze onderzoeksmethode kan er meer aandacht besteed worden aan de interactie tussen verschillende personen en is het geen momentopname. Dit geeft je ook de mogelijkheid om dataverzameling en interpretatie af te wisselen, waardoor je de betrokkenen

kan confronteren met de gevonden ideeën en je deze kan bijsturen wanneer er andere verklaringen opduiken. Dit zorgt dat er diepgaander naar de werkelijkheid gekeken kan worden (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

Aan de intensiviteit van deze methode zijn natuurlijk ook nadelen verbonden, zoals de duur van zo'n onderzoek. Daarnaast is het onderzoeken van sociale verschijnselen in zijn hoedanigheid ook ingewikkelder dan wanneer je vragen in een vereenvoudigde vorm via een enquête aan de onderzoekssubjecten kan voorleggen. Belangrijk is om deze nadelen op voorhand duidelijk in kaart te brengen, zodat ze zo weinig mogelijk invloed hebben op het verloop van je onderzoek. Daarom ook dat het zo belangrijk is je aan de nodige kwaliteitscriteria te houden om je onderzoek repliceerbaar en wetenschappelijk te maken (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

### **3.5. Kwaliteitscriteria van een casestudie**

Binnen elk soort onderzoek is het belangrijk aan de nodige kwaliteitscriteria te voldoen om de wetenschappelijkheid van je onderzoek veilig te stellen. De twee belangrijkste kwaliteitscriteria zijn betrouwbaarheid en validiteit (Boeije, 2005).

Met betrouwbaarheid wordt "*de beïnvloeding van de waarneming door toevallige of onsystematische fouten*" bedoeld (Boeije, 2005, p. 145). Belangrijk is dus dat je meetinstrument precies is. Wanneer je bijvoorbeeld meer dan eens met hetzelfde meetinstrument een verschijnsel meet, dan zou dit tot dezelfde waarneming moeten leiden. Betrouwbaarheid staat met andere woorden voor een replica-eis. Je methode moet controleerbaar en inzichtelijk zijn. Dit kan door je meetinstrument te standaardiseren.

Bij kwalitatief onderzoek is dit echter niet zo gemakkelijk. Een interview zal niet altijd op dezelfde manier gebeuren omdat je er niet onderuit kan dat je als onderzoeker betrokken bent bij het afnemen van een interview: de toon waarop je een vraag stelt, het dieper ingaan op een bepaalde vraag bij de ene persoon en bij de andere niet, ... Dit zorgt ervoor dat deze methode minder betrouwbaar is dan het afnemen van gestandaardiseerde vragenlijsten. Het is daarom ook dat in kwalitatief onderzoek minder aandacht geschonken wordt aan betrouwbaarheid en meer aan validiteit (Boeije, 2005).

Je kan er op verschillende manieren voor zorgen dat de betrouwbaarheid van je data omhoog gaat. Een eerste manier, die ook in dit onderzoek werd toegepast en eigen is aan casestudieonderzoek, is methodische triangulatie (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). Dit wil zeggen dat er aan de hand van verschillende methodes naar hetzelfde fenomeen gekeken wordt. Als je vanuit deze verschillende uitgangspunten hetzelfde resultaat verkrijgt, wil dit zeggen dat je onderzoek betrouwbaar is. In dit onderzoek werd er ondermeer gebruik gemaakt van kwalitatieve interviews, klasgesprekken en documentenanalyse. Naast methodische triangulatie, bestaat er ook datatriangulatie - waarbij data vanuit verschillende groepen verzameld wordt -, theoretische triangulatie - waarbij vanuit verschillende theoretische uitgangspunten naar de werkelijkheid gekeken wordt - en onderzoekertriangulatie - waarbij verschillende onderzoekers naar de werkelijkheid kijken. Als vanuit deze



verschillende uitgangspunten steeds hetzelfde resultaat naar voor komt, is de betrouwbaarheid van je onderzoek hoog.

In dit onderzoek hebben we naast methodologische triangulatie ook gebruik gemaakt van datatriangulatie – door de verschillende partners binnen Het Keerpunt te bevragen – en theoretische triangulatie – aan de hand van het theoretisch kader. Aangezien ikzelf de enige onderzoeker ben in dit onderzoek, kunnen we hier niet spreken van onderzoekertriangulatie. Om mijn eigen rol als onderzoeker toch niet te hard te laten doorwegen, zal ik aan *peer-briefing* doen. Mijn interpretaties zullen doorgelezen worden door mijn promotor en een medestudente om zo de kwaliteit van dit onderzoek veilig te stellen. Daarnaast zal ik de uitgetypte interviews en de data-analyses ook terugkoppelen naar de geïnterviewde personen. Dit geeft hen de kans om hun antwoorden bij te stellen wanneer er een verkeerde interpretatie is geweest. Deze *member-check* kan mede de betrouwbaarheid van dit onderzoek verhogen.

Buiten de controle van buitenaf, wordt er ook voor gezorgd dat er geen verlate of indirecte registratie gebeurt. De interviews werden allemaal opgenomen met een bandopnemer en achteraf meteen uitgetypt, zodat er geen informatie verloren kon gaan (Boeije, 2005).

Naast betrouwbaarheid is validiteit een tweede belangrijk kwaliteitscriterium. “*Validiteit heeft betrekking op de beïnvloeding van het onderzoek door systematische fouten. Wanneer de onderzoeker meet en verklaart wat hij daadwerkelijk wil meten of verklaren, dat wordt opgevat als validiteit*” (Boeije, 2005, p. 145). Zijn de resultaten een goede weergave van datgene wat zich feitelijk in de praktijk afspeelt? Dat is de vraag die we ons moeten stellen als we willen peilen naar de validiteit van onderzoek. Doordat in kwalitatief onderzoek de methoden minder gestandaardiseerd zijn en men dieper kan ingaan op de dingen die relevant zijn voor het onderzoek, kan dit de validiteit van het onderzoek verhogen. Ook de betrokkenheid van de onderzoeker komt de validiteit ten goede, al kan dit ook nadelen hebben, bijvoorbeeld als het onderzoekssubject zijn gedrag gaat veranderen of de onderzoeker zelf minder kritisch gaat zijn ten opzichte van zijn eigen gedrag. Dit zou de interne validiteit doen dalen. Doordat dataverzameling en interpretatie elkaar doorheen kwalitatief-casestudieonderzoek afwisselen, wordt de validiteit van de resultaten dan weer verhoogd. Met deze elementen wordt in dit onderzoek rekening gehouden om zo de validiteit van het onderzoek veilig te stellen.

Naast de interne validiteit – het meten van wat men wil meten – moet er ook belang gehecht worden aan de externe validiteit of generalisatie van het onderzoek. Dit wil zeggen dat de resultaten moeten gelden voor andere soortgelijke niet onderzochte situaties. Dit is in dit onderzoek echter niet relevant. Het is namelijk niet de bedoeling de resultaten te veralgemenen. Het gaat in dit onderzoek juist over de eigenheid van deze school.

#### **4. Slot**

In dit hoofdstuk stelden we jullie de onderzoeksmethode van dit onderzoek voor, namelijk een kwalitatieve casestudie, en bespraken we de keuzes die met betrekking tot deze methode gemaakt dienden te worden. Het gaat hier over een intensief bestuderen van één drager van een fenomeen binnen een sociale context. We spreken in dit onderzoek van een verklarende enkelvoudige kwalitatieve casestudie.

We richten ons op de situatie van Het Keerpunt en maken hiervoor gebruik van kwalitatieve interviews, klasgesprekken en documentenanalyse. Rekening houdend met de voor- en nadelen van casestudie onderzoek en de kwaliteitscriteria betrouwbaarheid en validiteit, blijkt dit de meest geschikte methode om dit onderzoek op een wetenschappelijke manier aan te pakken.

We stellen ons als onderzoeker op als een kritische vriend die samen met de betrokkenen de brede school op een kritische maar positieve manier doorlicht om zo de werking verder in kaart te brengen. Wat de resultaten zijn die we aan de hand van deze onderzoeksmethode zichtbaar hebben gemaakt, wordt in het volgende hoofdstuk uitgebreid besproken.

# Hoofdstuk 4: Resultaten: De antwoorden op onze onderzoeksvragen

---

## 1. Inleiding

In dit hoofdstuk focussen we ons op de resultaten van het empirisch onderzoek. Aan de hand van kwalitatieve onderzoeksmethoden, trachten we op de vooropgestelde onderzoeksvragen een antwoord te formuleren.

Allereerst interviewden we drie onderwijsbeleidsverantwoordelijken, namelijk Sien Kets en Pat Kussé van het Algemeen Onderwijsbeleid en Bram Wellens, adviseur van de schepen van onderwijs, lokale economie en middenstandswerk Robert Voorhamme. Vervolgens trokken we naar Het Keerpunt waar we de kans kregen om met enkele verantwoordelijken van de organisaties te spreken. Een eerste organisatie die ons te woord stond was de Federatie van Marokkaanse Verenigingen (FMV). Zij ondersteunen diverse – daarom niet noodzakelijk Marokkaanse – sociaal-culturele organisaties en houden zich bezig met projecten rond onderwijs, vorming en tewerkstelling. Vervolgens klopten we aan bij de Federatie voor Engelstalige Afrikanen in Borgerhout (FAAB). Zij ondersteunen Anglo-Afrikaanse organisaties in de buurt. De geïnterviewde werkte hier nog maar pas en kon ons jammer genoeg niet zo veel vertellen over de werking van FAAB binnen deze brede school. Een derde organisatie was het muziekatelier Ward De Beer, dat zich specialiseert in volksmuziek. Als laatste werden we verwelkomd door het deeltijds beroepsonderwijs dat dezelfde naam draagt als de brede school, Het Keerpunt. In deze school kan je terecht voor opleidingen zoals voeding, onderhoud, personenzorg, handel, mode en administratie. Hier kregen we ook de kans om vier klasgesprekken te organiseren. Dit was in de klas begeleider in de kindercare (tweede jaar), logistiek helper (eerste jaar), personenzorg (tweede jaar) en onderhoudskunde (eerste jaar). Als laatste stonden ook de directeur, Luc Lamote, en de coördinatrice van de brede school, Mieke Fleurackers, ons te woord. We zijn er jammer genoeg niet in geslaagd om ook de buurtbewoners te betrekken in dit onderzoek, maar hopen dat de resultaten van de andere geïnterviewden ook iets vertellen over hun positie ten opzichte van de brede school.

Naast de interviews, hebben we ook uit andere bronnen de nodige informatie verzameld, zoals via de website van de brede school, [www.bredeschoolhetkeerpunt.be](http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be) (Brede School Het Keerpunt, 2007), informatiebrochures (Stad Antwerpen, 2008), jaarrapporten (Segers en Cornelis, 2010), een interview uit een onderwijskundig tijdschrift (IVO, 2006), verslagen van studiedagen, toespraken en visieteksten (Lamote, z.j.). We kregen ook de kans tellingen van de leerlingenaantallen en functieomschrijvingen in te kijken.

In wat volgt, stellen we u de resultaten voor. We doen dit aan de hand van de onderzoeksvragen die in het eerste hoofdstuk werden opgesteld. In het volgende hoofdstuk zullen we deze resultaten systematisch bediscussiëren om tot een algemeen beeld van de werking van deze brede school te komen.

## 2. Resultaten

Op de eerste onderzoeksvraag **“Hoe evolueert de Antwerpse samenleving? Hoe ziet de Antwerpse samenleving eruit en hoe is deze tot stand gekomen?”** werd in hoofdstuk één en hoofdstuk twee al een antwoord geboden. In het eerste hoofdstuk werden de verschillende uitdagingen in de Vlaamse en Antwerpse samenleving besproken met daarbij ook de nodige aandacht voor de invloed ervan op het onderwijs. We gaven hierbij ook een overzicht van de doelstellingen die het onderwijs voorop stelt om deze uitdagingen aan te pakken. In het tweede hoofdstuk werd er een overzicht gegeven van enkele initiatieven die ook binnen de werking van Het Keerpunt centraal staan. Hier werd dus ook al kort ingegaan op de tweede onderzoeksvraag **“Hoe interpreteert Het Keerpunt deze samenleving en hoe geven zij hierbij vorm aan onderwijs en vorming?”**

Naast de theoretische kadering op basis van beleidsplannen werd ook in de interviews uitgebreid stilgestaan bij deze eerste en tweede onderzoeksvraag: hoe interpreteren de belangrijke actoren in dit onderzoek de Antwerpse samenleving? De meesten definiëren ze als een samenleving in een grootstedelijke context. Ze zien de kenmerken van Antwerpen als typische kenmerken van een grootstad en maken vaak de vergelijking met andere grootsteden in Vlaanderen of elders in de wereld. Bram Wellens *“denkt dat Antwerpen maar een beetje te vergelijken is met Gent, Brussel en een beetje met Genk bv., maar als we mondiaal gaan kijken ook gelijkaardig aan andere grootsteden”*. Daarbij wordt ook de vergelijking gemaakt met het platteland, waar men maar in beperkte mate met dezelfde uitdagingen in contact komt. Sien Kets stelt dat *“er een aantal sociale problemen zijn die in de stad veel geconcentreerder voorkomen [...] Denk nu aan China waar mensen die geen werk hebben op het platteland naar de stad trekken in de hoop van. Dat heb je hier in Vlaanderen ook.”*

Als typische kenmerken van een grootstad worden verschillende factoren aangehaald. Zo zeggen de meeste geïnterviewden dat het gaat over een toenemende diversiteit in etnische en culturele achtergronden en in talen. Daarnaast is er sprake van een groot aandeel sociaal economische zwakke gezinnen, kansarmoede en een grote ongelijkheid. De leerlingen halen tijdens de klasgesprekken dan ook vaak aan dat je in Antwerpen alles vindt. Volgens een leerling uit de klas onderhoudskunde woont er in Antwerpen *“elk soort, elk ras”*.

Bram Wellens vindt ook dat *“we hier in Antwerpen met een heel mondiaal publiek zitten, toch wel een heel stuk van onze leerlingen die een geschiedenis hebben van migratie en alles wat daarbij komt kijken”*. Hetgeen hij zegt, wordt door Luc Lamote ondersteund: *“[...] Het gaat weldegelijk over een grote groep relatieve nieuwkomers. Ik heb het weldegelijk over eerste en tweede generatie, wat de grote diversiteit in de school verklaart. We hebben niet alleen Marokkanen en Turken”*. Naast deze diversiteit in afkomst, zijn er ook uitdagingen in verband met het aantal gezinnen met een lage sociaal-economische status. *“Simpel gezegd gaat het weldegelijk over sociaal economisch zwakke gezinnen”*. Daarnaast is *“het aantal sociale problemen in de stad veel geconcentreerder, denk bijvoorbeeld aan de sector armoede”* (Sien Kets). Een aanwijzing hiertoe kan de tewerkstellingssector en -graad van de ouders zijn. Wanneer er aan de leerlingen gevraagd wordt naar het beroep van hun ouders, blijken de meeste in een fabriek te werken of op de invaliditeit te staan. Vele moeders zijn huisvrouw. Daarnaast wordt ook aangehaald dat het aantal leerlingen in Antwerpen dat aan minstens één van de GOK-indicatoren voldoet

rond het percentage van 60 à 70 procent ligt. Volgens de Federatie van Marokkaanse Verenigingen is het grootste probleem van de stad Antwerpen dan ook de verpaupering van een hele grote groep mensen.

Naast deze sociaal-demografische factoren, wordt er vooral door de onderwijspartners onder de geïnterviewden verwezen naar de moeilijke aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt binnen een grootstedelijke context. Je kan volgens Pat Kussé zien dat *“hoewel er hier veel jongeren afstuderen en er toch wel in heel veel bedrijven plaats is, de match tussen de diploma’s en de tewerkstelling niet overeenkomt en andersom. Van sommige dingen zijn er heel veel die afstuderen, maar is er beperkte plaats”*.

Het volgende citaat van Bram Wellens vat onze vaststellingen nog eens kort samen: *“Dus dat zijn een aantal typische voorbeelden die samenhangen met een grootstedelijke context. Een zeer gemengde bevolkingspopulatie, problemen rond taal en rond integratie in het algemeen, veel verschillen in deze stad tussen thuiscultuur en schoolcultuur zijn zeer groot. Dat zijn typische kenmerken, maar daarnaast hebt ge nog heel wat andere kenmerken die zich minder snel tonen, maar die typisch zijn voor een grootstad, zoals bijvoorbeeld huisvesting, waar wij ook mee te maken krijgen in onze context. Anderzijds is Antwerpen ook een belangrijke economische regio. Hoewel wij toch in de grootstedelijkheid een grote werkloosheid kennen, moet de toeleiding van jongeren naar de arbeidsmarkt, de moeilijke aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt, verbeterd worden. Dat speelt zich allemaal af binnen een belangrijke economische regio.”*

Nu we weten hoe de Antwerpse samenleving omschreven wordt, kunnen we een stap verder gaan en kijken hoe deze uitdagingen ervaren worden in het onderwijs. Zo komen we bij het tweede deel van de eerste onderzoeksvraag, namelijk **“Welke veranderingen en uitdagingen brengt dit met zich mee voor onderwijs en vorming in Antwerpen?”** Natuurlijk vertalen de juist aangehaalde uitdagingen zich rechtstreeks naar het onderwijs. Zo moet er onder meer rekening gehouden worden met de verschillende culturen en talen en met de gangbare ideeën over onderwijs binnen iedere cultuur. Het valt namelijk op dat mensen van allochtone afkomst soms een ander beeld hebben over onderwijs en vorming. Zo stelt onder meer de directeur van de muziekschool: *“wat ik ook merk bij buitenlanders, die hebben een totaal ander idee van muziekles geven”*.

Daarnaast zijn er ook nog andere pedagogische of onderwijskundige uitdagingen, zoals onder meer de grote leerachterstanden, veel spijbelaars, een grote uitstroom zonder kwalificaties en de zwakke afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt. De FMV omschrijft dit als volgt: *“kinderen uit de migratie hebben vaak een verschrikkelijk grote leerachterstand, er zijn er heel weinig die doorstromen naar de universiteit of de hoge school. We zitten echt in het watervalstelsel”* en daarbij valt het ook op dat *“zelfs jongeren die in het beroepsonderwijs zitten of het deeltijds onderwijs, die halen hun attesten of diploma’s niet. Er zijn er veel die het onderwijs verlaten, vooral in een grootstad zoals Antwerpen, zonder enige kwalificatie”*. Een uitdaging die hierbij samenhangt, is het aanpakken van ongelijke kansen. Deze ongelijke kansen zie je volgens de geïnterviewden niet alleen op de arbeidsmarkt, maar zijn van jongs af aan al zichtbaar. *“Dat begint eigenlijk al heel jong. Ja dat vertoont zich in de doorstroom op de arbeidsmarkt, maar eigenlijk als we kijken naar de kleuterschool:*

doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, zittenblijven in de kleuterschool, en dit hoofdzakelijk bij kinderen uit lage sociale klassen, ongeacht allochtoon of niet [...] uiteindelijk ook voor de doorstroming naar de arbeidsmarkt”, zegt Pat Kussé.

Bij deze uitdagingen komt dan nog eens de moeilijke financiële situatie, het plaatsgebrek in de Antwerpse scholen en het feit dat vele leerkrachten niet van Antwerpen zelf afkomstig zijn. Dit wordt door één van de geïnterviewden als volgt samengevat: *“Als we kijken naar de actuele uitdagingen [van het onderwijs] , dan denk ik aan de verscheidenheid in talen en etnische achtergronden, dan zitten we met het plaatsgebrek dat een belangrijke rol speelt in het basisonderwijs, we zitten met een gebrek aan leerkrachten in Antwerpen, we zitten met een groot aantal uitvallers en spijbelaars”* (Sien Kets).

Door haar belangrijke rol in de samenleving wordt ook het onderwijs in een veranderende samenleving dus voor uitdagingen gesteld, maar volgens verschillende geïnterviewden, onder wie Sien Kets, kan het onderwijs dit niet langer alleen aan. *“ik denk dat de rol van het onderwijs heel groot is, want dat is de reden waarom we hier zitten, omdat we geloven dat het onderwijs de kloof tussen de verschillende bevolkingsgroepen en sociale klassen enigszins kan dichten [...] maar ik ben ervan overtuigd dat het onderwijs het niet alleen kan”*.

Zo komen we tot de derde deelvraag, namelijk **“Hoe reageert het onderwijs op deze veranderingen en uitdagingen?”** Met andere woorden: hoe pakken ze deze uitdagingen aan?

In onze samenleving, die gekenmerkt wordt door snelle en complexe veranderingen, richt het Antwerps onderwijsbeleid zich op alle lerenden in de samenleving, maar binnen deze groep wordt er speciale aandacht geschonken aan zij die het moeilijker hebben binnen het onderwijs, de kansengroepen. *“Onze doelgroep is eigenlijk alle lerenden in Antwerpen, op het grondgebied van de stad Antwerpen en alle mensen die onderwijsgerelateerde vragen stellen. [...] Maar uiteraard is het zo dat binnen die groep, dit zijn enorm veel kinderen, dat acties zich richten op kinderen of jongeren die het sowieso al moeilijk hebben om aansluiting te vinden met het onderwijs.”*

Aangezien het onderwijs dit niet langer alleen kan, wordt er ingezet op samenwerking met verschillende partners: *“Er zijn heel uiteenlopende samenwerkingen. Dus wij werken samen met heel veel groeperingen van kansengroepen, Marokkaanse federatie, Turkse unie [...] We werken ook veel samen met de schoolbrug, de organisatie voor het onderwijsopbouwwerk in Antwerpen [...] elke mogelijke school in Antwerpen is een partner, de onderwijsnetten, de LOP's, onderwijsraad, CLB's, studiewijzers, dus eigenlijk het volledige onderwijsveld”* (Sien Kets). Ze promoten deze samenwerking dan ook binnen elke school.

De centrale doelstelling binnen het Antwerps onderwijsbeleid is de ongekwalificeerde uitstroom tegen te gaan. Pat Kussé: *“Het algemeen onderwijsbeleid heeft als centrale doelstelling/hoofddoelstelling de niet gekwalificeerde uitstroom van leerlingen secundair onderwijs tegen te gaan en ervoor te zorgen dat zo veel mogelijk Antwerpse jongeren afstuderen, ofwel met een diploma dat toeleidt tot de arbeidsmarkt of een diploma waarmee ze verder kunnen studeren”*. Ze zetten hierbij in op een aantal peilers. Deze peilers werden zowel tijdens de interviews aangehaald als in de folder over het algemeen onderwijsbeleid in Antwerpen (stad Antwerpen, 2008). Het gaat

hier over het ondersteunen van kansarme leerlingen, het stimuleren van een aangepast taalbeleid, kleuterparticipatie, probleemgedrag signaleren en aanpakken, het verder ontwikkelen van de relatie onderwijs-arbeidsmarkt, werken aan een rationele schoolkeuze en het inzetten op internationale uitwisseling en ondersteuning.

Tijdens de interviews worden enkele concrete initiatieven toegelicht door de beleidsverantwoordelijken, zoals het KAAP-project in het kader van het taalbeleid, de sectorale netwerken in het kader van de relatie onderwijs-arbeidsmarkt, de studiewijzer voor een rationele schoolkeuze en de brede school als samenwerkingsinitiatief.

Bram Wellens over het taalbeleid: *“Een voorbeeld daarvan is het KAAP-project, waarbij NT2 aan de ouders wordt gegeven op de school van hun kinderen. Een typisch project om ook aan de taalverwerving van ouders te werken. [...] en op die manier niet alleen de ouders zelf taal te laten verwerven of stukken daarvan, maar waar je ook ouders in contact brengt met de school, voor meer ouderparticipatie en meer betrokkenheid binnen de school”.*

In de interviews wordt door de beleidsmakers dus een uitgebreid overzicht gegeven over hoe men via onderwijs en vorming probeert in te spelen op de snelle veranderingen in de samenleving. Hierbij geven ze wel toe dat dit niet gemakkelijk is, omdat het onderwijs zich niet zo snel laat aanpassen als er veranderingen optreden. *“Ik heb het gevoel, en dat is voor mij een zwak, dat je wel iets doet en dat er in bepaalde scholen iets beweegt, maar daar stopt het dan, dan zijn er 134 andere scholen die dat niet doen en dan denk je: is het dat nu? [...] Het is vervelend dat het onderwijs zo'n grote logge machine is en dat is een jammere kwestie”* (Sien Kets).

Nu we weten wat de Antwerpse samenleving als uitdagingen ervaart en hoe men vanuit het onderwijsbeleid hierop probeert in te spelen, kunnen we een antwoord formuleren op de volgende vraag: **“Hoe interpreteert Het Keerpunt deze samenleving en hoe geven zij hierbij vorm aan onderwijs en vorming?”** De directeur van Het Keerpunt, Luc Lamote, haalt nog een andere uitdaging aan dan de andere geïnterviewden. Hij stelt dat niet de veranderingen op zich de grootste uitdagingen zijn, maar wel de snelheid van deze veranderingen. De snelheid van de verandering ziet hij vertaald in een grote stadsvlucht: in tien jaar tijd zou de bevolking van Antwerpen voor de helft veranderd zijn. *“De werkelijkheid is dat de stadsvlucht nog nooit zo hoog is geweest. Je kan gerust stellen dat vijf procent van de bevolking ieder jaar de stad verlaat. Op tien jaar tijd gaat dat over de helft van de bevolking. Ja, dit is het cijfer waarmee dat je grootstedelijkheid en heel wat maatschappelijke problemen kan duiden [...] Dat betekent vijf procent die uit de stad gaan, maar dus ook vijf procent die de stad terug binnenkomt. Wat er binnenkomt is van zeer grote diversiteit in alle opzichten, rijk, arm, dik, dun, zwart, wit”.* Dit leidt volgens hem tot vervreemding. Vroeger hadden we nog de sociale systemen om dit op te vangen, maar nu staan we er steeds vaker alleen voor.

Waar de beleidsverantwoordelijken geloven in de positieve rol die het onderwijs al gespeeld heeft, komt er vanuit Het Keerpunt toch wat kritiek overwaaien. De directeur van deze school en de Federatie van Marokkaanse Verenigingen zijn er namelijk van overtuigd dat de nieuwe pedagogische concepten, zoals het gelijke

kansenbeleid en de zorgverbreding, hun doel gemist hebben en gefaald hebben. De directeur verwijst hierbij naar het feit dat het systeem tot doel had kansengroepen te bevoordelen, maar dat het al snel werd gebruikt als middel tot uitsluiting. Daarnaast geeft hij ook kritiek op het feit dat onderwijs steeds meer als doel op zich wordt gehanteerd. Onderwijsinstellingen evolueren volgens hem steeds meer tot eilandjes en het onderwijs wordt zelden gebruikt als instrument om brede maatschappelijke doelstellingen te bereiken.

Het Keerpunt wil de uitdagingen dan ook op een andere manier aanpakken. Waar er in het gelijke onderwijskansenbeleid wordt vertrokken vanuit de problemen die er zijn, probeert men hier af te stappen van deze probleemdefinitie. *“Ons probleem is niet wat je als probleem zou kunnen noemen, want die zijn er niet. We hebben geen probleem met de etnische culturele samenstelling, dat zien we veel vaker als verrijkend”* (Luc Lamote). De uitdagingen worden niet ontkend en er wordt bewust mee omgegaan: *“op zijn minst ontkennen we de trilling niet, op zijn minst staan ons verstand en ons hart ervoor open”*.

Ook wat betreft de uitdagingen rond ongekwalificeerde uitstroom en afstemming onderwijs-arbeidsmarkt, heeft Het Keerpunt zijn eigen manier van werken, zowel binnen het deeltijds beroepsonderwijs als binnen de gehele brede school. Het deeltijds beroepsonderwijs zet nadrukkelijk in op kwalificaties en ze passen hun opleidingen aan aan de noden op de arbeidsmarkt. Luc Lamote stelt dat *“een opleiding pas relevant is als er werk voor is”*. Hierbij wordt naast op de harde en zachte sector ook ingezet op de groeiende tertiaire en dienstensector. *“Eén van de redenen is dat we nogal snel doorhadden dat die dienstensector geweldig groeide en dat daar heel wat handjes nodig waren [...] en waar steeds meer relatief laaggeschoolden nodig zijn”*. Daarnaast heeft ook de aanwezigheid van arbeidsorganisaties binnen de schoolmuren een meerwaarde voor de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt, maar daar komen we zo dadelijk op terug.

Ook het modulair systeem in het deeltijds beroepsonderwijs van Het Keerpunt kan een bijdrage leveren tot het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom. Het uitdelen van deelcertificaten kan ervoor zorgen dat jongeren toch een kwalificatie hebben wanneer ze hun opleiding niet afwerken. Zo stelt de directeur van het DBSO: *“het is onze doelstelling ervoor te zorgen dat de leerlingen een deelcertificaat hebben en dat die toch wel in staat zijn om regulier te werken”*. Daarnaast kan de school nu ook getuigschriften uitreiken die leiden tot een diploma beroepsonderwijs, waardoor de lat steeds wat hoger kan gelegd worden voor zij die dit willen bereiken. *“Vroeger vóór 2008 hadden we een soort getuigschriften, certificaten die werden niet erkend. Maar sindsdien kunnen we ook getuigschriften van de tweede en derde graad beroepsonderwijs uitreiken en kunnen ze zo hun diploma nog halen. Dat wil natuurlijk zeggen dat we ons aan de leerplandoelen moeten houden en dat de lat toch iedere keer iets hoger wordt gelegd.”*

Zowel voor het behalen van een kwalificatie als het opvangen van negatieve ervaringen in hun schoolloopbaan, vindt Het Keerpunt het belangrijk om vanuit succeservaringen een individueel traject op te bouwen. De directeur van het deeltijds beroepsonderwijs noemt dit een soort van persoonlijk ontwikkelingsplan. Hiertoe heeft iedere leerling vijf begeleiders die hen bijstaan in hun persoonlijk traject. *“Voor iedere leerling zijn er vijf begeleiders: een tewerkstellingsbegeleider, leerlingbegeleider, dat is de vaste begeleiding. Die hebben alle twee bepaalde klassen*



zodat ze de leerlingen kennen. Daarnaast hebben ze nog een praktijkbegeleider en een algemene vormingbegeleider en iemand van het CLB.” Dit individueel traject met aangepaste begeleiding maakt het mogelijk in te spelen op de noden van de leerling. Zo is er bijvoorbeeld in de klas logistiek helper in de zorginstellingen één leerling die na dit jaar zal stoppen met studeren. Ze behaalt hiertoe een deelcertificaat. Maar daarnaast krijgt ze vanuit haar persoonlijk ontwikkelingsplan de kans om aan de hand van een geïntegreerde proef haar wiskundecompetenties te bewijzen en ook hiertoe een certificaat te behalen. Dit kan een meerwaarde bieden op de arbeidsmarkt.

Omdat deze jongeren al vaak negatieve ervaringen hebben gehad in het onderwijs, zijn succeservaringen en een veilige leeromgeving belangrijke uitgangspunten. Daarom is het belangrijk zo haalbaar mogelijke doelstellingen voorop te stellen. *“Je moet als het gaat om succeservaringen zorgen dat je voortdurend zoekt naar tergend haalbare doelen voor onze jongeren. In de horeca betekent dit dan ook dat de “zwakste” een topafwasser kan worden want als topafwasser kan je ook goed je geld verdienen. Natuurlijk is succeservaring een voorwaarde om sociale vaardigheden te adapteren, ook psychologische”* (Luc Lamote). Zo kan er, met kleine stapjes, een individueel traject afgelegd worden waarbij de verantwoordelijkheid van de leerlingen groeit en hen zo een maatschappelijke impuls gegeven kan worden. De school heeft hiertoe de taak een veilige en gestructureerde leer- en leefomgeving te creëren. Hiertoe dienen de leerkrachten als rolmodel. *“Dit doe je met sterke rolmodellen. Onze leerkrachten zijn tergend haalbaar als rolmodel. Je hebt een leerkracht nodig die de nodige afstand kunnen voordoen. Wat betreft de structuur is het zoals ik al eerder zei: een gebrek aan structuur leidt tot een zeer groot onveiligheidsgevoel. Bij ons vertalen wij dit in een bijzonder sterke sociale controle”* (Luc Lamote).

Om deze uitdagingen met betrekking tot toenemende diversiteit en ongelijkheid, ongekwalificeerde uitstroom en afstemming onderwijs-arbeidsmarkt aan te pakken, geeft Het Keerpunt vorm aan een brede school, waarbij het deeltijds beroepsonderwijs als één van de vele organisaties op een markt gezien wordt.

Dit brengt ons bij de volgende onderzoeksvraag **“Hoe geeft Het Keerpunt in deze context invulling aan het concept brede school?”** Deze onderzoeksvraag werd in verschillende deelvragen opgesplitst.

Bij de eerste deelvraag **“Wat is een brede school?”** werd in het tweede hoofdstuk al uitgebreid stilgestaan, maar tijdens de interviews geven ook verschillende actoren binnen dit onderzoek weer wat zij verstaan onder een brede school. Vanuit het onderwijsbeleid in Antwerpen wordt dezelfde definitie gehanteerd als deze die in dit onderzoek centraal staat. *“Wij hanteren eigenlijk in grote lijnen dezelfde visie als onderwijs Vlaanderen die daar een referentiekader voor hebben opgebouwd met de toetsstenen participatie, diversiteit en verbindingen waarbij de bedoeling is vanuit een brede leer- en leefomgeving maximale ontwikkelingskansen aan jongeren te bieden”,* zegt Bram Wellens. Daarbij willen ze zich wel niet blindstaren op de term brede school en promoten ze vooral samenwerking in het algemeen, zegt Sien Kets. *“We maken geen onderscheid tussen een concept brede school ,*

*maar stimuleren elke school om meer te gaan samenwerken [...] Wij zijn heel voorzichtig met etiketteren van scholen en netwerken als een brede school."*

De meeste geïnterviewden halen steeds dezelfde centrale elementen van een brede school aan, namelijk het belang van partnerschappen met organisaties, ouders, de buurt, de koppeling tussen onderwijs en vrije tijd, de openheid van de school en de buurtgerichtheid. *"Dat zijn brede school thema's [over projecten rond jongeren, vrije tijd en ouderbetrokkenheid] Dat gaat over partnerschap, met ouders, met organisaties in de buurt [...] Een belangrijk kenmerk van een brede school is dat men de openheid weet te realiseren om de buurt binnen te halen. En de openheid om de niet onderwijsverstreckende organisaties een plek te geven in het onderwijsgebeuren. En dat we elkaars ideeën kunnen beïnvloeden"* (Bram Wellens). De school wordt vaak omschreven als een ontmoetingscentrum of markt waar ingezet wordt op verschillende vormen van opleiding. Luc Lamote geeft enkele metaforen voor een brede school die hij altijd gebruikt: *"parochiehuis, opleidingsmarkt met markt in de betekenis van markt waar je dingen koopt, een wijkontmoetingscentrum, wel met die verstaande dat het altijd over opleiding in de meest brede zin van het woord gaat"*.

Voor de leerlingen is de verscheidenheid aan organisaties, culturen en leeftijdsgroepen het belangrijkste kenmerk van een brede school. Tijdens het klasgesprek overlopen ze dan ook de verschillende organisaties aan de hand van de naambordjes en affiches die in de school ophangen. Zo weten ze bijvoorbeeld dat inburgering in hun school aanwezig is, omdat ze vaak mensen tegenkomen met een rugzakje waar inburgering op staat.

Om vervolgens een antwoord te vinden op de tweede deelvraag **"Hoe geeft Het Keerpunt vorm aan de brede school?"**, hanteren we een opdeling gelijkaardig aan die van hoofdstuk twee, waar we een theoretisch kader geschetst hebben.

De reden waarom ze met een brede school gestart zijn hier in Borgerhout was in eerste instantie vanuit een financieel oogpunt. Zowel voor de school als de organisaties in de buurt was het gunstiger dat de school minder lang zou leegstaan omdat zo de prijs van huisvesting binnen dit gebouw gedrukt kon worden. Daarnaast bood het ook een meerwaarde voor de leerlingen, zo stelt Mieke Fleurackers, de coördinatrice van de brede school. *"De school en de leerlingen hebben daar baat bij die brede schoolwerking door een financieel gunstig kader. Dus nieuwe materialen enzovoort, het zijn gewoon huurinkomsten, een locatie die gebruikt wordt van 's ochtends vroeg tot 's avonds laat in plaats van leeg te staan, dat levert op"*. Een tweede reden was om een antwoord te bieden op de grootstedelijke problematiek. Dit idee trok ook andere organisaties aan, zoals onder meer muziekatelier Ward De Beer. *"Wij wonen in Borgerhout en hebben eigenlijk wel de keuze gemaakt van ha, ze hebben gezegd dat Borgerhout gevaarlijk is, wij gaan daar eens wonen se, en wacht maar, we zullen daar een beetje een andere wind doen waaien en ik wou dat echt als uitdaging. Want wij hebben ook de kans gehad om op andere plaatsen in Antwerpen ons te vestigen, maar ik dacht nee, daar hebben we geen missie"*. Pas als derde reden was er de pedagogische meerwaarde van de brede school.

De centrale visie die ze vooropstellen is het creëren van een ontmoetingsplaats waar iedereen uit de buurt iets kan vinden wat hem of haar aanspreekt. Het Keerpunt vertrekt daarbij vanuit het belang van de maatschappelijke

context. *“Het is vooral bedoeld vanuit een maatschappelijk context en niet zozeer vanuit de schoolcontext, maar waarvan de school een deel uitmaakt. [...] Eigenlijk een beetje een labo effect. [...] Wij geloven in het marktprincipe, namelijk ieder kraamke moet het maken. De mensen komen niet naar de brede school, dat is geen identiteit. De markt van Eeklo bestaat, de markt van Merksem bestaat. Je gaat natuurlijk naar de markt, maar in feite ga je naar de kraam waar ze groenten koopt, de kraam waar je vis koopt en de kraam waar je vlees koopt. Haar marktgebeuren is die ontmoetingskansen die ze daar heeft, maar de essentie is nog altijd de goede kraampjes. Uw markt gaat kapot als je geen goede kousen meer verkoopt”* (Luc Lamote).

Om dit te realiseren vertrekken de verschillende partners van de brede school in de eerste plaats vanuit hun eigen doelstellingen. Ze zien de partnerschappen vooral als een meerwaarde om hun eigen doelstellingen scherper te stellen. Mieke Fleurackers en Luc Lamote omschrijven dit als volgt: *“Ik denk dat iedereen probeert zijn eigen doelstellingen na te streven met ook ieder zijn eigen doelpubliek. De organisaties vinden elkaar wel en soms gaan die ook wel samenwerken aan dingen en dan gaan ze natuurlijk samen aan de kar trekken, maar ik denk niet dat er een echte algemene gedeelde visie is”, “eerlijk gezegd proberen we zo weinig mogelijk gemeenschappelijk beleid te voeren [...] Het is eerder een manier van samenleven”*. Hoewel ze allemaal hun eigen doelstellingen nastreven, zijn de centrale uitgangspunten van de meeste organisaties wel hetzelfde. Daartoe hebben ze ook een algemene visietekst ondertekend toen ze deel begonnen uit te maken van de brede school. Deze luidt als volgt: *“Hier werken, leren en leven samen, mensen van verschillende leeftijd, taal, godsdienst en cultuur. Hier huizen onder één dak sociale, culturele en onderwijsorganisaties die nauw samenwerken met bewoners en organisaties uit de buurt. De brede school betekent respect voor verschillen, iedereen doet mee leert van elkaar”* (Brede school Het Keerpunt, 2007).

Over welke partners en samenwerkingen gaat het hier dan? Aan dit onderzoek namen FMV, FAAB, het deeltijds beroepsonderwijs en het muziekatelier Ward De Beer deel, maar er zijn nog verschillende andere partners binnen Het Keerpunt, zoals onder meer Afrikaanse kerken, Inburgering – zij organiseren hun cursus maatschappelijke oriëntatie in deze school –, CLB, Kopspel – zij zijn een culturele organisatie die samen met leerlingen constructies maakt voor theaters –, kindercrèche Het Lieverdje, een restaurant, een café, ... Dit zijn volgens Luc Lamote vooral organisaties die de diversiteit van de buurt vertegenwoordigen. *“Ik heb gelet op de volgende elementen: diversiteit, middenklasse of niet, kerk, ... Dus ik heb geprobeerd met het groot aantal dat ik had diversiteit te creëren. Dit in het belang van de omgeving, om de omgeving te versterken. Als hier iemand komt die hier een schaakclub wil oprichten, dan zeg ik graag ja. Maar als ze zeggen ik wil iets doen rond een hobby die niet verbonden is met de grond, dan zeg ik neen, want ze moeten de gemeenschap versterken in alle relativiteit.”* Welke partnerschappen hieruit ontstaan, is sterk afhankelijk van moment tot moment, waar de nood ligt.

Wat betreft de samenwerking met leerlingen en ouders is deze zeer beperkt. *“Eigenlijk is er veel te weinig [inspraak leerlingen]. Wij zijn met de organisaties bezig en niet zozeer met de leerlingen en ouders”* (Mieke

Fleurackers), *“we hebben lang een leerlingenraad gehad, maar die werk vorig jaar stopgezet, omdat daar vooral praktische dingen besproken werden en omdat er niet echt iets gebeurde is dat doodgebloed”* (Directeur DBSO). Om deze samenwerking gestructureerd te laten verlopen, wordt er in Het Keerpunt een bewonersvergadering georganiseerd. *“Regelmatig is er bewonersraad. Dan komen de vertegenwoordigers van alle verenigingen samen rond de tafel zitten en worden alle plannen uit de doeken gedaan, wordt er medewerking gevraagd [...] zowel inhoudelijk, gezamenlijke projecten, maar ook praktische dingen worden er besproken. Dat is een soort werkgroep, de bewonersraad”* (muziekatelier Ward De Beer). In de bewonersraad blijft het echter vaak gericht op het oplossen van praktische problemen. Daarnaast is er een coördinator waarbij iedereen terecht kan met klachten of vragen in verband met mogelijke samenwerking. *“Er is al enkele jaren een coördinator en die heeft al verschillende initiatieven gelanceerd”* (Muziekatelier), *“[over de taak van de coördinator] maar de gewone klachten komen bij mij terecht. Nu kunnen de mensen constant op het onthaal terecht, die klacht komt bij mij, in de klachtenboek en dan wordt dat doorgestuurd naar de verschillende diensten en dan moet de verantwoordelijke daar iets mee doen. Zijn er echt nijpende problemen, dan moet ik die samenbrengen en moeten die babbelen met elkaar en meestal raakt dat dan wel opgelost”* (Mieke Fleurackers). Buiten deze formeel georganiseerde kanalen, wordt er ook veel informeel contact gehouden tussen de verschillende organisaties. *“Want informeel gebeurt dat vrij veel, constant eigenlijk (over contact tussen organisaties). Ge ziet dat hier en op de speelplaats, in de wandelgang”* (Mieke Fleurackers).

Binnen deze samenwerking neemt ieder een gelijkwaardige positie in. Hoewel de brede school ontstaan is vanuit het deeltijds beroepsonderwijs, vervullen zij steeds minder een trekkersrol. *“Zoals het nu aan het evolueren is, en daar zijn we blij om, is het centrum voor leren en werken steeds minder de trekker van de brede school. Met andere woorden zijn ze een partner en niet de trekker. Dit maakt het ook gezond. [...] Dit is voor andere scholen zeer moeilijk te begrijpen”* (Luc Lamote).

Na deze situering van de werkingwijze binnen Het Keerpunt, moeten we nog één algemene reactie van de verschillende actoren toevoegen, namelijk dat het in essentie onmogelijk is om geen brede school te zijn. De directeur van de brede school en de Federatie van Marokkaanse Verenigingen herhalen dit meermaals. Het is voor Luc Lamote de normaalste zaak van de wereld een brede school te zijn, omdat de school anders vervreemdt van de samenleving. *“Om een brede school te worden, daar moet je niets voor doen. Om geen brede school te zijn, daar moet je iets voor doen. Met andere woorden, een school is in het verleden altijd een brede school geweest. Je kan dat in parochiebeelden herkennen. De school als gebouw ten dienste van de onmiddellijke buurt, de kerk, wat dan ook.”*

Een derde deelvraag die we ons stellen is **“Welke bijdrage biedt een brede school?”** en dit zowel aan het deeltijds beroepsonderwijs als om de veranderingen in de Antwerpse samenleving aan te pakken.

Voor het deeltijds beroepsonderwijs wordt de meerwaarde van een brede school vooral gezien in de nabijheid van partners voor de invulling van de werkcomponent van verschillende leerlingen. Enkele organisaties kunnen dienen als stageplek, andere bieden dan weer de mogelijkheid om een extra opleiding te organiseren of praktijkervaringen op te doen doorheen de leercomponent van het DBSO. *“Het heeft ook als voordeel snellere toegang tot stageplaatsen en werkplaatsen door middel van netwerk en partners”* (Mieke Fleurackers), *“Sommige organisaties die hier zitten, die zijn zinvol voor ons, zoals de kindercrèche, het restaurant, de taverne, Kopspel, daar werken we mee samen. We hebben ook wel organisaties binnengehaald die interessant zijn voor ons, maar ook organisaties waarvan we pas erna beseften dat samenwerking mogelijk is, zoals buurtsport. We werken daar natuurlijk niet altijd mee samen, maar daar kunnen we vele vragen stellen. Ook de FMV, daar hebben we vorig jaar geprobeerd een opleiding aan te bieden, de FAAB, daar hebben we ook een project in verband met afrokapsels”* (Directeur van DBSO). Ook op de websites van diverse organisaties wordt er verwezen naar de mogelijkheden tot stage- en werkervaringen voor de jongeren van het deeltijds beroepsonderwijs. *“Kopspel voert culturele projecten uit met jongeren uit het deeltijds onderwijs, met mensen die ooit door omstandigheden de rol hebben gelost en via speciale overgangsstatuten de draad van een beroepsleven terug willen opnemen”* (Brede school Het Keerpunt, 2007), *“Wij zijn stageplek voor de leerlingen van het deeltijds onderwijs: kindercrèche”* (Het Lieverdje, op Brede school Het Keerpunt, 2007). Daarnaast biedt de kindercrèche ook opvangmogelijkheden aan tienermoeders die school lopen in deze school. Er worden dus in de eerste plaats partners binnengehaald die goed zijn voor de school en die leerlingen de kans geven om zich breder te ontwikkelen. Volgens Mieke Fleurackers *“geeft het hen ook een brede blik op de wereld. Je zit hier niet in een schooltje. Die niet schoolse omgeving is meestal heel goed voor onze leerlingen, omdat de deeltijds onderwijs leerlingen meestal niet zo’n fantastische ervaring hebben met onderwijs op zich en dit biedt toch wel een bredere blik op de wereld dan het schoolse alleen”*.

De directeur van het DBSO stelt dat de aanwezigheid van diverse organisaties en een tewerkstellingsdienst ook een meerwaarde biedt voor de leerlingen omdat onderwijs en arbeidsmarkt op die manier beter op elkaar afgestemd kunnen worden. *“Dus dan denk ik aan onze tewerkstellingsdienst, die mensen die op zoek zijn naar geschikte jobs of projecten voor onze studenten. Ze spreken organisaties aan om samen initiatieven te nemen. Een tijdje geleden hadden we problemen om jongeren aan het werk te krijgen en proberen we dat via opleidingen en projecten toch te organiseren. Ze gaan op zoek naar organisaties en middelen om de jongeren toch aan de slag te krijgen. En dit alles op maat van de jongeren. Dan moeten ze ook kijken welke jongeren het best past in welk traject.”*

Daarnaast biedt de brede school ook een meerwaarde voor het behalen van kwalificaties. Men kan er zowel in het deeltijds beroepsonderwijs terecht voor het behalen van een kwalificatie, maar ook bij het volwassenenonderwijs. Open school, LBC en SCVO-sité bieden diverse cursussen aan, zoals mode en creatie, koken, verzorging, ... (Brede school Het Keerpunt, 2007). Ook de Federatie van Marokkaanse Verenigingen staan van jongs af aan stil bij gelijke onderwijskansen en organiseren projecten ter ondersteuning van tewerkstelling. *“We hebben een aantal projecten lopen rond twee thema’s: onderwijs is er één van. We hebben*

*het eerste stappen project dat gericht is op kleuters en moeders en we hebben het IQRA-project dat gericht is op kinderen tussen 10 en 13 jaar om hun leerachterstand weg te werken of substantieel te verminderen. Een tweede thema is werk. Voor werk hebben we iemand hier die jongeren probeert aan werk te helpen in samenwerking met de VDAB.”* Bovendien biedt de samenwerking met LBC de mogelijkheid aan de leerlingen om in één traject de certificaten van zowel het deeltijds beroepsonderwijs als het volwassenenonderwijs te behalen binnen eenzelfde traject. Dit biedt hen een meerwaarde op de arbeidsmarkt. Zo proberen ze de ongekwalificeerde uitstroom terug te dringen.

Hoewel er dus doorheen de interviews en op de website van de brede school wordt aangegeven dat er samengewerkt wordt en dat dit een meerwaarde kan bieden voor het deeltijds beroepsonderwijs, geven de leerlingen in de klasgesprekken aan dat ze maar weinig gebruik maken van de verschillende organisaties binnen Het Keerpunt. Dit wordt ook door de directeur van het DBSO aangegeven. *“Ze maken wel gebruik van de organisaties die hier zitten, maar enkel binnen de schooluren. Erbuiten niet echt en zien ze er ook niet meteen de voordelen van in”.* Maar zelfs dit wordt tegengesproken door de leerlingen. Slechts in één klas, onderhoudskunde, wordt een mogelijke samenwerking met Kopspeel tijdens de lessen aangegeven. De rest geeft aan dat er bijna geen samenwerking is, zelfs niet binnen de schooluren. De kennis die ze hebben over de partners is dan ook puur op basis van de namen die er in het gebouw ophangen of van op affiches, maar de inhoud en werking kennen ze maar zelden. Enkel de leerlingen die in de buurt wonen, maken gebruik van de aanwezige partners in Het Keerpunt.

De reden waarom ze er geen gebruik van maken en er dus de meerwaarde voor zichzelf niet van inzien heeft vooral te maken met het feit dat ze verder van de school wonen en in hun buurt al vrijetijdsactiviteiten hebben. Daarnaast zijn de activiteiten in Het Keerpunt niet meteen aangepast aan hun noden en/of is de kennis over het aanbod onvoldoende.

Naast de meerwaarde voor het deeltijds beroepsonderwijs, het behalen van kwalificaties en de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt, heeft de brede school ook een meerwaarde voor de organisaties die er gevestigd zijn. Doordat de organisaties allemaal samen zitten, kunnen zij constant ideeën uitwisselen, samenwerkingen opzetten, maar is ook hun ledenaantal toegenomen. *“Ik ben ervan overtuigd dat Het Keerpunt, dat we die sterk hebben beïnvloed maar omgekeerd ook. Dat we ideeën uitwisselen en samenwerken, maar vooral ideeën uitwisselen: wat gaan we doen met de wijk, met de buurt, met de stad. We versterken elkaar en dat vind ik belangrijk, over de cultuurverschillen heen”* (FMV).

Maar de belangrijkste meerwaarde is er volgens de actoren toch voor de buurt. De brede school heeft een grote maatschappelijke meerwaarde. Een eerste positief element aan een brede school is het feit dat alle organisaties samen zitten en de toegang ertoe laagdrempelig is. Daarbij komt nog dat diegene die er naartoe gaan voor één activiteit, vaak ook andere activiteiten tegenkomen die hen aanspreken. Zo stelt het muziekatelier dat *“er heel veel mensen zijn die hier meer zijn dan de uren dat ze oorspronkelijk naar hier kwamen”.* De leerlingen geven

dan ook aan dat ze vele mensen uit de buurt kennen die voor één of andere activiteit naar Het Keerpunt komen. Eén leerling uit de klas begeleider in de kinderverzorging komt in de school zumba volgen en geeft er, samen met haar tante, dansles. Een andere leerling uit het eerste jaar personenzorg werkte vroeger mee in de spelothek en kent mensen uit haar straat die hier Nederlands komen volgen.

Het diverse aanbod voor een divers publiek is de tweede grote meerwaarde voor de buurt. Dit zorgt er ook voor dat in deze buurt de uitdagingen van de veranderende samenleving makkelijker opgevangen kunnen worden. Mensen ontmoeten elkaar, leren elkaar kennen en staan open voor elkaars leefwereld. Dit doet de leefbaarheid van de buurt toenemen en kan de mobiliteit beperken, doordat mensen zich goed voelen in de buurt en er een aanbod voor ieder aanwezig is. Hierdoor is er minder de neiging om weg te trekken. Ze slagen er zelfs in om de mobiliteit te doen omkeren want steeds meer mensen trekken in hun vrije tijd volgens het muziekatelier naar Borgerhout. Het samenleven in deze buurt is dan ook positief geëvolueerd. De verschillende partners in de brede school zagen dit ook als hun grootste uitdaging toen ze zich hier kwamen vestigen. Uit de interviews blijkt dat het minstens gedeeltelijk gelukt is: er is meer beweging op straat, mensen durven meer naar Borgerhout komen, er is minder criminaliteit en dat kan je zien aan de cijfers, de mensen zijn gelukkiger,... *“7 jaar geleden, dan kwamen we naar hier en dan was Borgerhout, dat was voor veel mensen gevaar. Ik weet nog dat één van onze leraren zei: ik kom hier nu al drie keer les geven en ik ben nog altijd niet overvallen. En dat was toen echt. En dat is nu anders. Er is een positieve uitstraling naar de buurt toe. Dat is niet alleen door ons. Wij zijn hier begonnen toen de Roma ook juist begon. [...] En ondertussen zijn er een aantal plekken waar dat echt 's avonds mensen blijven pinten pakken met de fiets. De mensen stromen nu naar Borgerhout, zoals ze vroeger naar het centrum van de stad stroomden. En ok, dat loopt hier nog allemaal vol met buitenlanders in de straat, maar ja.”* (Muziekatelier), *“ik heb een aantal zeer duidelijke effecten waar ik bijzonder fier op ben. Ik ben het meest fier over de dalende criminaliteit in de straat [...] onze school begint langzaam maar duidelijk een ijkpunt te zijn voor de doelgroep, want dit is van hen. De ouders die hier naar de inburgeringscursus komen, hebben vertrouwen dat hun kinderen hier ook kunnen aarden. De keuze is positiever”* (Luc Lamote). Deze effecten geven een teken van de maatschappelijke meerwaarde van deze brede school. Luc Lamote ziet deze maatschappelijke meerwaarde dan ook als de grootste doelstelling van Het Keerpunt. Dit in tegenstelling tot andere brede scholen waar het onderwijskundig doel de bovenhand haalt. *“Ik moet de mensen van het onderwijs ontgoochelen. De brede school heeft niet als eerste bedoeling een pedagogische meerwaarde te creëren. Binnen onze hiërarchie komt de maatschappelijke meerwaarde op de eerste plaats.”*

Daarnaast zijn er natuurlijk ook negatieve effecten en drempels gekoppeld aan een brede school. Deze zijn vooral van praktische aard. Het is niet gemakkelijk om met zoveel verschillende partners in één school samen te leven, zonder hiervan praktische hinder te ondervinden. Zo wordt er wel eens iets gestolen en komt het voor dat de WC's er vuil bij liggen. Ook de buurt klaagt soms over geluidsoverlast, want *“onze kerken denken soms dat God doof is”* (Luc Lamote). Daarom werd er een buurtraad georganiseerd.

Daarnaast is het niet gemakkelijk om het aanbod duidelijk te maken voor iedereen. Dit haalden de leerlingen al aan, maar ook voor de partners onder elkaar en naar de buurt toe kan hier nog aan gewerkt worden.

Luc Lamote, over de kennis over het aanbod van Het Keerpunt: *“Te weinig. Dat is duidelijk een punt om aan te werken. Te weinig. Dat komt natuurlijk omdat mensen zich voornamelijk richten met hun ogen en hun hart op hun eigen activiteiten.”* Maar men beseft dit tekort en ziet dit zelf ook als een van de zwakste elementen van het geheel. Daarom dat ze een nieuw initiatief gelanceerd hebben, namelijk een maandelijks brede-schoolkrantje.

Als laatste negatief puntje komt er ook nog kritiek vanuit het onderwijsbeleid of deze brede school wel echt zijn doelstellingen naleeft en een meerwaarde is voor de leerlingen van deze school, want dit is toch één van de centrale uitgangspunten van een brede school. *“Ik heb er geen zicht op hoeveel breder, allez, je hebt daar een aantal organisaties, maar ik heb er geen zicht op hoe zeer dat eigenlijk de school versterkt, de leerlingen in die school, hoe concreet dat dan wordt”* (Sien Kets), *“[...] het feit dat je met verschillende organisaties in één gebouw zit nog niet maakt dat je er voor je jongeren een meerwaarde uithaalt en dat je jezelf een brede school kan noemen. Het delen van infrastructuur is niet voldoende om een brede school te zijn”* (Bram Wellens).

Om de overstap te maken naar de laatste onderzoeksvraag, keren we nog even terug naar de meerwaarde van de brede school, namelijk de aanwezigheid van een divers doelpubliek. De leerlingen, maar ook de organisaties, geven aan dat ze door de grote diversiteit in deze school veel leren van elkaar. Zij ervaren deze diversiteit als de normaalste zaak van de wereld. Eén van de meisjes uit de klas begeleider in de kinderverzorging haalt dan ook aan dat de verschillen vaak kleiner zijn dan de gelijkenissen en dat we ermee moeten leren leven. *“Wij als jonge generatie moeten duidelijk maken dat we goed kunnen samenleven en werken. Het moet gedaan zijn met die oude mensen die steeds de verschillen benadrukken en ruzie maken met elkaar. Ook in de politiek blijven ze te hard bij deze verschillen stilstaan.”*

De laatste onderzoeksvraag **“Hoe geeft Het Keerpunt invulling aan diversiteit en multiculturaliteit?”**, wordt in twee delen onderverdeeld, namelijk **“Welke visie staat hier centraal?”** en **“Hoe wordt deze visie vertaald in de praktijk van de brede school?”**.

Wat betreft de visie die in Het Keerpunt gehanteerd wordt met betrekking tot diversiteit en multiculturaliteit kunnen we aan de hand van de interviews stellen dat de meeste partners deze visie delen. Eerst en vooral spreken ze van diversiteit, omdat verschillen niet alleen toe te wijzen zijn aan culturele verschillen. *“Dus als ge mij vraagt “hebt u een beleid rond multiculturaliteit”, dan zeg ik, ik wil geen beleid rond multiculturaliteit. Ik heb een aantal problemen, maar die hebben niets te maken met multiculturaliteit. Ze hebben te maken met alle vormen van diversiteit die in onze samenleving zitten”* (Luc Lamote).

Daarnaast vinden ze vooral dat er op een open manier met deze diversiteit moet omgegaan worden. Er wordt niets opgelegd, er moet ruimte zijn om de verschillen langs elkaar te laten bestaan. Ieder moet zijn eigenheid kunnen bewaren, maar daarbij is het wel belangrijk om respect te tonen voor elkaar. Dit kan volgens de meeste door dingen bespreekbaar te maken als hier nood aan is. Volgens Mieke Fleurackers moet men streven naar



eigenheid in verscheidenheid. *“Ik denk dat we de multiculturaliteit al voorbij zijn [...] gewoon leven met de realiteit: gij hebt uw ding, ik heb een ander ding”, “vanuit een duidelijk identiteitsbesef, kan ik veel gemakkelijker begrijpen dat een andere ook een identiteit heeft. Het aanvaarden van de identiteit van de andere, zijn argumenten, zijn waardeschalen, zijn kritiek, zijn moraliteit, zijn godsdienst als evenwaardig als die van u, geeft als voorwaarde dat je niet moet worstelen met je eigen identiteit”* (Luc Lamote).

Deze visie is niet dezelfde als die vanuit het beleid wordt gestimuleerd. Daar gaan ze uit van een meer realistische visie waar integratie als belangrijke component wordt gezien.

Hoe ze dit dan vertalen in hun werking is onze laatste vraag. Voor de meeste geïnterviewden is het belangrijk dat je deze ingesteldheid draagt als organisatie. Een mogelijke manier waarop het DBSO dit doet is door de thuiscultuur van de jongeren zo veel mogelijk over te dragen naar de school. Zo stappen ze af van het idee dat enkel de middenklascultuur juist of goed is. In zijn visietekst (z.j.) haalt Luc Lamote aan dat jongeren die zijn opgegroeid in een hiërarchische omgeving moeilijk kunnen aarden in een school waar er volgens een onderhandelingshuishouden geleefd wordt. Ze weten niet hoe dit werkt, omdat ze thuis niet volgens die principes leven. Daarom vindt hij dat er moet afgestapt worden van een eenheidsmodel en men een volwaardig pedagogisch model moet creëren dat anders is dan dat van de middenklasse. Daarom werken ze binnen deze school volgens een bevelshuishouden. *“Waar Het Keerpunt de thuiscultuur zo veel mogelijk in huis haalt, zodat de jongeren zich veilig voelen en goed voelen, dat is een basis om te studeren”*. Op deze manier treden ze tegemoet aan de moeilijkheid van de aansluiting tussen thuis- en schoolcultuur. Daarnaast wordt er een grote openheid nagestreefd en wordt er geen enkel teken van identiteit, zoals bv. de hoofddoek of het kruisteken, verboden. Zo kan ieder zichzelf blijven en binnen die identiteit anderen aanspreken over zijn identiteit.

Ook in de lessen wordt er stilgestaan bij diversiteit, al is dat eerder uit eigen beweging door met elkaar samen te zitten dan dat er expliciet les over gegeven wordt. Bijvoorbeeld wanneer ze koken of over verzorging bezig zijn, komen de verschillen al snel naar voor en wordt er uit eigen interesse over gepraat. Deze ingesteldheid wordt ook door de directeur van het DBSO gedragen. *“[over diversiteit in de klas] Daar wordt niet expliciet les over gegeven, maar dat is iets wat zeker naar voor komt. Vb. als ik de klas binnen kom en dat ze moeilijk doen en ik vind dat ze respect moeten hebben voor iemand en niet alleen omdat ik coördinator ben. Eigenlijk spelen wij in op hetgeen gebeurt, respect voor godsdienst, respect voor geaardheid, leerlingen met een handicap. Ze hebben die attitude toch nodig op hun werk. Respect is iets wat we heel belangrijk vinden en waar we heel bewust mee bezig blijven.”* Ook in de andere organisaties staat deze openheid centraal en kunnen verschillen tot uiting komen wanneer hiertoe de nood wordt gezien.

Om deze openheid en de kansen tot kennismaken en gesprek aan te moedigen, stelt Het Keerpunt ontmoeting centraal. Verschillende mensen die een ander aanbod kiezen binnen de brede school komen elkaar tegen op de gang, tijdens de feesten en steeds wordt hen de kans geboden om met elkaar in contact te komen, maar nooit zullen ze hiertoe verplicht worden.

### **3. Slot**

In dit hoofdstuk werd een overzicht gegeven van de antwoorden die doorheen de interviews gegeven op de vragen die samenhangen met onze onderzoeksvragen.

In het volgende hoofdstuk zullen we verder met deze resultaten aan de slag gaan. We bediscussiëren ze tegen de achtergrond van het contextueel en theoretisch kader dat doorheen hoofdstuk één en twee werd ontwikkeld. Met een kritische blik kijken we terug naar hoe Het Keerpunt nu al werkt als brede school en welke verbeterpunten ze nog kunnen aanbrengen.

# Hoofdstuk 5: Discussie: Het Keerpunt als brede school in een grootstedelijke context

---

## 1. Inleiding

In dit voorlaatste hoofdstuk staan we uitgebreid stil bij de resultaten die in het vorige hoofdstuk werden voorgesteld. We plaatsen deze resultaten binnen het contextueel en theoretisch kader dat we doorheen het eerste en tweede hoofdstuk hebben opgebouwd om zo wetenschappelijk onderbouwde conclusies te trekken over de werking van Het Keerpunt.

We verduidelijken de resultaten door achtereenvolgens stil te staan bij de vier grote onderzoeksvragen van dit onderzoek:

- Hoe evolueert de Antwerpse samenleving? Hoe ziet de Antwerpse samenleving eruit en hoe is deze tot stand gekomen? En welke uitdagingen brengt dit met zich mee voor het onderwijs?
- Hoe interpreteert Het Keerpunt deze samenleving en hoe geven zij hierbij vorm aan onderwijs en vorming?
- Hoe geeft Het Keerpunt in deze context invulling aan het concept brede school en wat is de meerwaarde hiervan?
- Hoe geeft Het Keerpunt in deze context invulling aan diversiteit en/of multiculturaliteit?

Deze onderzoeksvragen kunnen echter niet los van elkaar gekoppeld worden. Dit leidt ertoe dat bepaalde resultaten bij verschillende onderzoeksvragen aan bod zullen komen en de interpretatie ervan in elkaar kan overlopen.

## 2. De Antwerpse samenleving

### 2.1. Uitdagingen Antwerpse samenleving

Op de onderzoeksvraag **“Hoe evolueert de Antwerpse samenleving? Hoe ziet de Antwerpse samenleving eruit en hoe is deze tot stand gekomen?”** kwam er uit de interviews en de documentenanalyse een eenduidig antwoord naar voor. Antwerpen kan gekenmerkt worden als een stad in een grootstedelijke context.

In de eerste plaats gaat dit over een grote diversiteit met betrekking tot etniciteit, culturele achtergrond, talen, godsdiensten, ... Een verklaring voor de toenemende diversiteit is dat de migratiebeweging door de globalisering en mondialisering en het daarbij horend openstellen van de grenzen nog volop aan de gang is en zelfs nog toeneemt. Waar men vroeger vooral sprak van arbeidsmigratie, komen steeds meer niet-Belgen zich blijvend vestigen in ons land. De vervolgmigratie van familie is dan ook zeer groot. Natuurlijk kan u zich dan de vraag stellen waarom deze zich vooral vestigen in een grootstad zoals Antwerpen? Dit heeft vooral te maken met de mogelijkheden die zo'n grootstad biedt, zoals de nabijheid van werk en de goedkope huisvesting.

Maar de diversiteit in Antwerpen toont zich niet alleen in een etnisch-culturele verscheidenheid, maar ook in een verscheidenheid met betrekking tot sociaal economische status, taal, godsdienst, .... In Antwerpen is de groep kansarme en sociaal-economisch zwakke gezinnen relatief groot. Ook hier kan weer dezelfde verklaring gehanteerd worden: ook zij vestigen zich in een grootstad omdat de kans op werk er groter is en omdat de huisvesting goedkoper is. Daar komt nog bij dat vele gezinnen van allochtone afkomst tot deze groep behoren. Dit kwam onder meer naar voor in de klasgesprekken: de meeste leerlingen zijn van allochtone afkomst en leven in een gezin waar er maar één iemand gaat werken. De ouders zijn vaak werkloos of staan op de invaliditeit. Diegene die gaan werken, zijn meestal arbeider of winkelbediende. Vele moeders zijn huisvrouw en gaan niet werken.

Naast deze verscheidenheid in etnisch-culturele afkomst en sociaal-economische status, wordt ook de grote ongelijkheid binnen de Antwerpse samenleving meermaals aangehaald tijdens de interviews. Deze ongelijkheid in de samenleving vertaalt zich ook naar het onderwijs. We kunnen deze ongelijkheid aan de hand van de interviews omschreven als een ongelijkheid in omstandigheden (Roemer, in Nicaise en Desmedt, 2008), die hoofdzakelijk verwijst naar een ongelijke verdeling in materiële bezittingen, cultuurgoed, gezondheid, etnische afkomst, sociale afkomst, ... Het gaat hier met andere woorden over een ongelijkheid met betrekking tot zowel menselijk, materieel als cultureel kapitaal (Bourdieu, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Ook het onderwijs staat in deze grootstedelijke context voor diverse uitdagingen waarvan, naast de algemene uitdagingen waar de hele samenleving voor staat, de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt en het terugdringen van de ongekwalficeerde uitstroom de twee belangrijkste zijn. De grote ongekwalficeerde uitstroom heeft als probleem dat er veel mensen zonder diploma zich op de arbeidsmarkt aanbieden. Deze mensen hebben hierdoor minder kansen, zeker in een grootstad als Antwerpen waar de werkloosheid al hoger ligt dan gemiddeld (Dienst welzijn en gezondheid, 2009) en zeker in tijden van economische crisis. Daarnaast zorgt de

onvoldoende afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt ervoor dat mensen, ook al behalen ze hun diploma, vaak moeite ondervinden op de arbeidsmarkt of nog niet klaar zijn om de stap erop te zetten. Deze onderwijskundige uitdagingen sluiten aan bij een ongelijkheid in omstandigheden en hangen vooral samen met een tekort in menselijk en cultureel kapitaal (Bourdieu in Nicaise en Desmedt, 2008).

Dat deze kenmerken van een grootstedelijke context de nodige uitdagingen met zich meebrengen voor zowel de samenleving als het onderwijs in Antwerpen, werd doorheen dit onderzoek al meerdere malen duidelijk gemaakt. De directeur van Het Keerpunt haalde hierbij nog één belangrijke uitdaging extra aan die de andere geïnterviewden niet vermeldden. Hij stelt dat het niet deze veranderingen op zich zijn die voor problemen en uitdagingen zorgen, maar dat het vooral te wijten is aan de snelheid waarmee deze veranderingen gebeuren en het wegvallen van een sociaal weefsel om deze uitdagingen op te vangen. In de literatuur verwijst men naar de witte vlucht om dit fenomeen van snelle veranderingen te beschrijven. In tien jaar tijd zou in Antwerpen bijna de helft van de bevolking weggetrokken zijn. Van de helft nieuwe mensen die in de plaats gekomen zijn, is de meerderheid allochtoon (Bottu et al., 2008). Dit zorgt ervoor dat men – door de continue verandering in samenstelling van de wijk – vervreemd raakt van zijn eigen buurt. Waar we vroeger sociale systemen hadden om deze snelle verandering op te vangen, leven mensen steeds meer op zichzelf. We kunnen dit omschrijven als een afname van het sociaal kapitaal (Bourdieu, in Nicaise en Desmedt, 2008). Mensen hebben minder informele netwerken, vrienden, familie en nemen minder deel aan verenigingsactiviteiten.

## **2.2. Reactie onderwijs op deze uitdagingen**

Tijdens het interview stelden we de vraag ***“Welke veranderingen en uitdagingen brengt dit met zich mee voor onderwijs en vorming in Antwerpen?”***. Het antwoord, dat hierop volgde, was dat er op alle lerenden in de samenleving werd ingezet, met speciale aandacht voor kansengroepen. Dit sluit volledig aan bij wat er vanuit het Vlaams onderwijsbeleid en vanuit het GOK-decreet van het onderwijs verwacht wordt (Vandenbroucke, 2004; Smet, 2009; Blaton, 2008). Daarnaast vraagt de snel veranderende kennissamenleving een blijvende inzetbaarheid door continue bijscholing. De lerende is daarom niet langer enkel de leerling in het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs, maar ook daarna moet men de kans krijgen om bij te leren. Volwassenenonderwijs en -vorming en levenslang leren worden hierbij steeds belangrijker (Vandenbroucke, 2004 en Smet, 2009). Daarnaast is het niet langer enkel het onderwijs dat als lerende context gezien kan worden (Vandenbroucke, 2004 en Smet, 2009). Ook in de jeugdbeweging, op het werk, in de vrije tijd leert men. Deze verbreding van onderwijs en vorming zie je vertaald binnen de Antwerpse onderwijsoverlegorganen. Hier zullen verschillende partners uit de onderwijs- en vormingswereld, het buurtopbouwwerk en de sociaal culturele sector vertegenwoordigd zijn.

Binnen deze grote groep lerenden wordt er in het bijzonder aandacht besteed aan kansengroepen met het idee gelijke onderwijskansen te bewerkstelligen. Het is belangrijk extra aandacht aan deze groep te besteden om ervoor te zorgen dat ook deze mensen ertoe in staat zijn hun sociaal, cultureel, menselijk en materieel kapitaal uit

te bouwen en zo de ongelijkheid in omstandigheden weg te werken (Roemer en Bourdieu, in Nicaise en Desmedt, 2008).

De centrale doelstelling binnen het Antwerps onderwijsbeleid om af te rekenen met ongelijkheid in het onderwijs en op de arbeidsmarkt is de ongekwalificeerde uitstroom terugdringen. Dit is zeer belangrijk om gelijke kansen na te streven, want door het behalen van een diploma kan het menselijk en cultureel kapitaal toenemen. Een diploma maakt immers de kans op het vinden van werk groter, wat vervolgens kan bijdragen tot een financiële impuls, extra kennis en een hoger welbevinden (Bourdieu, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Verskillende initiatieven om dit te bereiken werden tijdens de interviews en in de folder van het algemeen onderwijsbeleid (stad Antwerpen, 2008) toegelicht. Deze initiatieven richten zich vooral op de eerste, tweede en zesde strategische doelstelling van het Antwerps onderwijsbeleid, namelijk *“(1) iedereen in Antwerpen heeft en grijpt de kans om een kwalificatie te behalen die leidt tot actief en verantwoord burgerschap, brede persoonsvorming en toegang tot het hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt”, “(2) scholen en schoolomgevingen zijn aangename leer- en leefomgevingen waar veiligheid, integratie en respect gewaarborgd zijn voor leerlingen, leerkrachten en de buurt” en “(6) de stad en het OCMW garanderen aan elke Antwerpenaar het recht op levenslange en levensbrede competentieontwikkeling en op zinvolle activiteiten”* (Stad Antwerpen, 2007).

Door deze uitgebreide lijst aan uitdagingen, wordt in de interviews opgemerkt dat het onderwijs dit niet langer alleen aan kan. Samenwerking en het betrekken van de buurt bij onderwijs en vorming worden hierbij steeds belangrijker. Dit sluit aan bij één van de uitgangspunten die Pascal Smet voorop stelt in het onderwijsbeleidsplan 2009-2014, namelijk dat het belang van de maatschappelijke omgeving steeds toeneemt. Binnen dit kader zal dan ook de brede school in ons land tot ontwikkeling kunnen komen. Hoe Het Keerpunt invulling geeft aan zijn brede school en aan deze uitdagingen tegemoet komt, bediscussiëren we in het vervolg van dit hoofdstuk.

### **3. Het Keerpunt**

In deze paragraaf lichten we de resultaten met betrekking tot Het Keerpunt toe. We richten ons hierbij tot de laatste drie onderzoeksvragen. We groeperen deze onder één hoofding omdat ze onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De manier waarop men de veranderende samenleving interpreteert, heeft namelijk rechtstreeks invloed op de manier waarop ze vorm geven aan een brede school en hoe ze omgaan met diversiteit.

#### **3.1. Het Keerpunt, de veranderende samenleving en haar initiatieven om hieraan tegemoet te komen**

De uitdagingen die Het Keerpunt centraal stelt, komen overeen met de algemene uitdagingen binnen de Antwerpse samenleving. De grote diversiteit en ongelijkheid in de samenleving vraagt van hen belangrijke aandacht bij het vormgeven aan hun onderwijsinstelling, alsook het inzetten op het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom en de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Ze leggen hierbij op bepaalde punten dezelfde klemtoon als het algemeen onderwijsbeleid in Antwerpen, maar op andere punten verschilt hun visie.

Zoals zojuist werd aangehaald, zijn het volgens de directeur van Het Keerpunt niet de veranderingen op zich die voor grote uitdagingen zorgen, maar de snelheid van deze veranderingen en de afwezigheid van sociale systemen om de kracht van deze veranderingen op te vangen. Dit is één van de redenen waarom men binnen Het Keerpunt de brede school als belangrijk initiatief ziet. Door met verschillende partners samen te werken en voor ieder een aangepast aanbod te creëren, kunnen nieuwe sociale systemen uitgroeien: er is een ontmoetingsplek waar men de kans krijgt om elkaar te leren kennen en een band met elkaar op te bouwen. Het aanbod van de brede school kan met andere woorden ervoor zorgen dat het sociaal kapitaal van de buurtbewoners stijgt, waardoor men het vervreemdingseffect van de snelle veranderingen beter kan opvangen (Bourdieu, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Daarnaast keert Het Keerpunt zich tegen het gevoerde GOK-beleid dat volgens hen geleid heeft tot een verdere uitsluiting van kansengroepen in plaats van gelijke kansen te creëren. Men vertrekt daarom – in tegenstelling tot het GOK-beleid – niet vanuit een probleemdefinitie, maar vanuit de kansen en de rijkdom die de grote diversiteit in de buurt hen kan bieden. Hun visie ten opzichte van diversiteit hangt hier nauw mee samen, maar daar komen we bij de laatste onderzoeksvraag uitgebreid op terug.

Ook met betrekking tot de afstemming onderwijs-arbeidsmarkt heeft Het Keerpunt het gevoel dat haar invulling van het deeltijds beroepsonderwijs hieraan tegemoet kan komen. Ze schenken namelijk extra aandacht aan de aansluiting van hun opleidingen bij de jobmogelijkheden op de arbeidsmarkt. Daarom dat vele opleidingen die in deze school aangeboden worden zich richten tot de dienstensector. Volgens de directeur is dit een sector waar veel kansen zijn voor relatief laaggeschoolde arbeidskrachten. Dit wordt vanuit de literatuur bevestigd. Al is in Antwerpen de secundaire sector nog steeds groot, de meest bloeiende sector is de tertiaire of dienstensector,

met grote vraag naar arbeidskrachten in de voeding, personenzorg en handel (Musterd en Van Kempen, 2000). De opleidingen die Het Keerpunt aanbiedt (zie bijlage 1), sluiten hier nauw bij aan.

Daarnaast biedt hun modulair systeem, waarbij het mogelijk is deelcertificaten te behalen, een bijdrage aan het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom. In de eerste plaats zorgt dit ervoor dat ook al maken de leerlingen hun traject niet af, ze voor iedere studiecycclus (één of twee jaar) toch een certificaat kunnen behalen dat ze kunnen voorleggen op de arbeidsmarkt. Een deelcertificaat kan daarbij ook een boost geven om het beter te doen en vormt zo een stimulans om ook het volgende jaar zijn of haar certificaat in de wacht te slepen. Dit maakt, samen met de nadruk op positieve en levensechte leerervaringen, de kans groter dat leerlingen hun volledig traject afleggen en op het einde van de rit hun diploma behalen (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008).

Buiten het aanbieden van relevante opleidingen en het toekennen van deelcertificaten, vertrekt men binnen Het Keerpunt vanuit succeservaringen van de jongeren om hen aan de hand van een individueel en realistisch traject in kleine stapjes te begeleiden naar een attest. Dit individueel begeleiden is één van de centrale doelstellingen binnen het deeltijds beroepsonderwijs (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008) en wordt vertaald in vijf persoonlijke begeleiders per leerling. Deze individuele begeleiding geeft de leerlingen de kans om een eigen ontwikkelingstraject te ontwikkelen en zelf, onder goede begeleiding, keuzes te maken welke extra certificaten ze al dan niet willen behalen.

Naast de individuele begeleiding, is ook de doelgerichte levensbrede opleiding binnen een deeltijdse beroepsopleiding een centraal uitgangspunt (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008). Het Keerpunt werkt hiertoe samen met diverse organisaties binnen de brede school. Zo kunnen ze ondermeer bij de kindercrèche Het Lieverdje en bij Kopspeel werkervaringen opdoen binnen een veilige leeromgeving. Hoewel in de theorie wordt aangegeven dat het vervullen van de werkcomponent en de samenwerking tussen school en arbeidsorganisaties stroef verloopt (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008), heeft men het gevoel hiertoe een bijdrage te bieden met zijn mogelijkheden tot nauwe samenwerking tussen het DBSO en arbeidsorganisaties binnen de brede school.

We kunnen uit het voorgaande al afleiden dat het als onderwijsinstelling niet langer mogelijk is om op al deze uitdagingen een antwoord te vinden zonder hiertoe samenwerkingsverbanden aan te gaan en zich als school open te stellen naar de samenleving. Dat hieruit een brede school is ontstaan is dan ook een logisch gevolg.

## **3.2. Het Keerpunt als brede-schoolinitiatief**

### **3.2.1. Vormgeving brede school**

De onderzoeksvraag ***“Hoe geeft Het Keerpunt in deze context invulling aan het concept brede school en wat is de meerwaarde hiervan?”*** werd onderverdeeld in enkele deelvragen. De eerste vraag, wat een brede school is, werd in hoofdstuk twee uitgebreid beantwoord. *“Een brede school is gericht op de brede ontwikkeling voor alle kinderen en jongeren door het ondersteunen of creëren van een brede leer- en leefomgeving waarbij 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 vorm geven 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 ontwikkeling van kinderen en jongeren, als in de leer- en leefomgeving en binnen het netwerk” (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006, p. 6). Deze definitie, die we ontleen aan het Steunpunt GOK, wordt ook door het Antwerps onderwijsbeleid gehanteerd om een brede school te omschrijven.*

In de interviews met de partners van Het Keerpunt komt vooral het belang van het brede netwerk naar voor. Samenwerking staat centraal vanuit het idee dat de school het niet langer alleen aan kan en zich moet openstellen naar de samenleving toe. Onderlinge afstemming tussen de verschillende organisaties gebeurt op basis van de eigen doelstellingen en de meerwaarde die een samenwerking hiertoe kan bieden. Dit hangt af van de noden die er heersen op een bepaald moment in de samenleving. We kunnen hier spreken van ad-hoc samenwerkingen (Ernalsteen, Joos en Engels, 2008). Elke organisatie heeft zijn eigen publiek binnen de buurt. Samenwerking maakt het mogelijk om deze diverse groepen samen te brengen en ontmoetingskansen te creëren. Deze ontmoetingsplaats, waar zowel onderwijs- en vormingsgerichte als arbeidsgerichte partners een plek kunnen vinden, is één van de belangrijkste kenmerken van de brede school. Het gaat hier hoofdzakelijk over een brede maatschappelijke ontwikkeling en in mindere mate over een onderwijskundige ontwikkeling.

Dit brengt ons bij het ontstaan van de brede school. In de literatuur wordt de ontwikkeling van een brede school vanuit twee domeinen bekeken, vanuit maatschappelijke en vanuit pedagogische of onderwijskundige ontwikkelingen (Studulski, 2007). Uit de interviews met de partners van Het Keerpunt kunnen we afleiden dat deze brede school vooral vanuit maatschappelijke ontwikkelingen tot stand is gekomen, namelijk om de grootstedelijke problematiek aan te pakken. Daarnaast was het ook vanuit financieel oogpunt relevant een brede school te ontwikkelen. Pas op de derde plaats komt de pedagogische meerwaarde. Toch blijft deze doelstelling inherent aanwezig binnen de brede school. Vele partners zijn namelijk onderwijs- of vormingsgericht, maar deze bieden niet alleen een meerwaarde aan de leerlingen binnen de brede school maar ook aan de hele buurtwerking. Daarnaast zullen ook de arbeidsgerichte organisaties binnen deze school een pedagogische bijdrage leveren, om jongeren praktijkgerichte ervaringen te laten opdoen en stage te laten lopen.

Vanuit deze nadruk op het maatschappelijke en het buurtgerichte, kunnen we Het Keerpunt plaatsen binnen de derde generatie van brede scholen (Desmet, Gielis, Durnez en Quaegebeur., 2008). Terwijl de eerste en tweede generatie zich vooral richten op het wegwerken van onderwijsachterstanden bij (achtergestelde) kinderen en jongeren, zal de derde generatie niet langer alleen voor achtergestelde groepen zijn aanbod ontwikkelen, maar elk kind en elke jongere de kans geven om zijn ervaringswereld te verruimen en daarbij ook andere doelgroepen betrekken, zoals de buurtbewoners, ouders, senioren, ... (Desmet, Gielis, Durnez en Quaegebeur, 2008). Binnen Het Keerpunt staat men kritisch tegenover het wegwerken van onderwijsachterstanden als centrale doelstelling. Men neemt daarom binnen zijn werking afstand van het zorgende karakter van het

achterstandsbeleid en richt zich op een brede vorming voor de hele buurt – dus niet alleen voor kinderen en jongeren – , door zowel formele als informele (leer)activiteiten aan te bieden.

Wanneer we kijken naar de vormgeving van het brede netwerk, zien we een grote verscheidenheid aan organisaties en activiteiten opduiken binnen Het Keerpunt: Centrum Leren en Werken, Federatie van Marokkaanse Verenigingen, FAAB, Hacienda Popular, Kopspel, kindercrèche Het Lieverdje, CLB, LBC volwassenenonderwijs, onthaalbureau inburgering, centrum basiseducatie Antwerpen - open school, Het Kookpunt, muziekatelier Ward De Beer, ... Wat deze organisaties juist doen vindt u terug in bijlage 1. Het gaat hier dus zowel over sociale, culturele als economische en arbeidsgerichte organisaties, die elk een bijdrage vormen voor de buurt en voor het deeltijds onderwijs (Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004). De meerwaarde van samenwerking voor het deeltijds beroepsonderwijs is er vooral op gericht een brede leer- en leefomgeving te creëren, waarbij leerlingen praktijkervaringen kunnen opdoen in de organisaties binnen de brede school (Joos, Ernalsteen, Lanssens en Engels, 2006). Maar toch zal de grootste meerwaarde vooral gericht zijn op de buurt. Daarom kunnen we stellen dat Het Keerpunt in eerste instantie dus niet vertrekt vanuit het idee *“it takes a village to raise a child”* (Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004), waar de opvoeding van het kind centraal staat, maar eerder een idee ontwikkelt in de aard van *“it takes a village to raise a village”*, waarbinnen men een aanbod creëert die de diversiteit in de buurt – dus zowel kinderen en jongeren, als ouders, buurtbewoners, ... met diverse achtergronden – aanspreekt.

Naast de samenwerking met verschillende organisaties is binnen een brede school de samenwerking met de leerlingen, ouders en de buurt ook belangrijk (Studulski, 2002). Uit hetgeen we zojuist aanhaalden, kunnen we afleiden dat de samenwerking met de buurt in nauwere mate verloopt dan met de leerlingen van het deeltijds beroepsonderwijs en hun ouders. Uit de interviews blijkt namelijk dat het belang van de brede school voor de buurtbewoners en partnerorganisaties primeert en de pedagogische meerwaarde voor de leerlingen pas in tweede instantie aan bod komt. Vroeger was er een leerlingenraad, maar ook deze is vorig jaar afgeschaft. Met de ouders van de leerlingen is er in het DBSO ook niet veel contact, maar dat kan verklaard worden vanuit het feit dat vele van de leerlingen al meerderjarig zijn en de ouders hen dus maar zelden vergezellen naar de school.

Maar hoe krijgt deze samenwerking praktisch vorm en hoe ver gaat men in deze samenwerking? Binnen Het Keerpunt wordt samenwerking door de verschillende organisaties gezien als een meerwaarde voor de eigen werking. Iedereen streeft met andere woorden steeds zijn eigen doelstellingen na en wanneer een andere organisatie hiertoe een meerwaarde kan bieden, wordt er een samenwerking op poten gezet. Men deelt expertise met elkaar. Om het in de termen van de gelezen literatuur te beschrijven, kunnen we hier vooral spreken van ad-hoc samenwerkingen (Ernalsteen, Joos en Engels, 2008). Hoewel de vrijblijvendheid van samenwerking dus zeer groot is, is er toch een algemeen gedeelde visie en krijgt de samenwerking ook formeel vorm door een coördinator en een bewonersraad. De taak van de coördinator is de praktische kant van het brede-schoolproject in orde brengen, projecten binnenhalen en aan geïnteresseerde organisaties de verschillende projecten voorstellen. Binnen de bewonersraad krijgen de verschillende partners de mogelijkheid hun projecten toe te

lichten en partners te zoeken, maar ook hier gaat het vooral over praktische aangelegenheden. Iedereen neemt binnen deze bewonersraad een gelijkwaardige positie in. Dit is nodig om van een kwaliteitsvolle samenwerking te kunnen spreken (Pirard, Ruelens en Nicaise, 2004). De echt belangrijke inhoudelijke contacten gebeuren eerder informeel, via de telefoon of door elkaar aan te spreken in de wandelgangen.

Uit de interviews blijkt met andere woorden dat het vooral over een samenleven binnen één groot gebouw gaat waarbinnen men op zoek gaat naar samenwerkingen die kunnen bijdragen aan de eigen werking. Binnen het continuüm van samenwerking voor een brede school, kunnen we hier spreken van een “*face to face*”-samenwerking. Men gaat op zoek naar mogelijke inhoudelijke samenhang en samenwerking en maakt gebruik van elkaars expertise (Studulski, 2007). We kunnen nog niet spreken van een “*hand in hand*”-samenwerking omdat uit de interviews duidelijk blijkt dat er nog geen integraal aanbod aanwezig is. De samenwerkingen zijn vooral afhankelijk van waar de noden op één bepaald moment liggen. Ook de communicatie over en zichtbaarheid van de verschillende activiteiten is nog niet duidelijk genoeg om van een integraal aanbod te spreken.

Rekening houdend met al deze kenmerken van Het Keerpunt, zoals de context waarin deze school tot ontwikkeling komt, hun doelstellingen, hun doelgroep, enzovoort, kunnen we deze brede school situeren binnen twee van de vijf profielen voor een brede school (Braakman, in Studulski en Koprogge, 2003), waarbij het eerste meer benadrukt wordt dan het tweede. Een eerste profiel dat we duidelijk zien terugkomen binnen de werking van Het Keerpunt is het wijk- of buurtprofiel. Aangezien ze zich als brede school willen openstellen naar de buurt, organisaties aantrekken en activiteiten ontwikkelen die vooral inspelen op haar noden, is het duidelijk dat de school als een basisvoorziening voor de buurt wordt gezien en ze zich niet enkel richt op verdere ontplooiing en opvang van kinderen en jongeren. De brede-schoolwerking moet volgens hen bijdragen tot de sociale samenhang in de buurt.

Maar om deze buurt aan te trekken, is het belangrijk een grote diversiteit aan activiteiten ter beschikking te stellen, dit zowel binnen als buiten het formele leertraject. Deze visie sluit aan bij het verrijkingprofiel.

De brede school heeft zich in deze context dus in eerste instantie niet vanuit een achterstellinggedachte ontwikkeld en ook het idee rond extra zorg en opvang vormen in deze case niet het voornaamste uitgangspunt. Het wijk- of buurtprofiel en het verrijkingprofiel komen echter zeer duidelijk naar voor en zijn niet van elkaar los te koppelen binnen Het Keerpunt.

### **3.2.2. Effecten brede school**

Nu we weten op welke manier Het Keerpunt invulling geeft aan de brede school, zijn we geïnteresseerd naar de effecten van deze onderwijsvorm, en in het bijzonder naar de bijdrage ervan aan het deeltijds beroepsonderwijs en aan de uitdagingen met betrekking tot de veranderende samenleving.

### 3.2.2.1. Algemeen effect

Om te kunnen spreken van een goede brede school moet men onder meer voldoen aan kwaliteitscriteria voor samenwerking. Dit kan onder meer op basis van drie C's: coöperatie, communicatie en coördinatie (Verhees, Franssen, Giebels en Vereijken, 2003). Over de coöperatie binnen Het Keerpunt kunnen we aan de hand van de interviews stellen dat deze vlot verloopt. Soms zijn er wel praktische probleempjes, maar deze worden snel opgelost. Wanneer men hulp nodig heeft, weet men elkaar te vinden en bij het organiseren van activiteiten staan er steeds verschillende partners klaar. Zo zal het muziekatelier voor de muziek zorgen op de opendeurdag van het deeltijds beroepsonderwijs en zorgt onder meer FAAB voor de nodige hapjes. In ruil hiervoor verzorgt het deeltijds onderwijs de barbecue op de opendeurdag van het muziekatelier Ward De Beer. Aan de communicatie kan er nog gewerkt worden. Hoewel iedereen een gelijkwaardige positie inneemt – het deeltijds beroepsonderwijs neemt in tegenstelling tot in vele andere brede scholen geen trekkersrol in –, moet er extra belang gehecht worden aan duidelijke communicatie naar de verschillende partners en de buurt. De coördinatie wordt formeel vorm gegeven door een coördinatrice en een algemeen goedgekeurde visietekst die door de verschillende partners gedragen wordt, al vertrekt hun werking in eerste instantie vanuit eigen doelstellingen. Deze coördinatie is belangrijk binnen ad-hoc samenwerkingen om zo een zicht te krijgen op wat er zich afspeelt binnen de brede school. Dit verloopt volgens dit onderzoek vlot, al vergt het heel wat tijd en treden er soms praktische problemen op doordat vele organisaties gebruik maken van een beperkt aantal ruimtes.

Op basis van de drie C's, kunnen we met andere woorden stellen dat de coöperatie en coördinatie binnen deze brede school redelijk vlot verloopt, maar dat men vooral met betrekking tot de communicatie nog wat werk heeft. Hier komen we in de kritische reflectie nog uitgebreid terug.

Wanneer we vervolgens gaan kijken naar de meerwaarden van een brede school die in eerder evaluatie-onderzoek naar voor kwamen (zie tabel 2.8., Wallace et al, 2009; Melville, Berg en Blank, z.j.; Dryfoos, 2000; ...), worden vele ervan ook in dit kwalitatief aangehaald, zoals onder meer de betere connectie naar de school en naar de buurt toe, betere omgang met diversiteit, een veiliger buurt, betere ontwikkeling van persoonlijke relaties en competenties, als leerkracht meer bijleren van andere organisaties. Het valt hier nogmaals op dat het vooral de meerwaarden ten opzichte van de buurt zijn die benadrukt worden. De pedagogische meerwaarden, zoals onder meer positieve invloed op schoolresultaten, minder zittenblijven en nablijven, lagere drop-out, komen minder aan bod, net zoals de invloed op de betrokkenheid van de ouders. Dit toont nogmaals de buurt- of wijkgerichtheid, waardoor de nadruk niet in de eerste plaats ligt op de leerlingen van het DBSO en de effecten van een brede school dus minder geformuleerd worden aan de hand van schoolse resultaten.

### 3.2.2.2. Meerwaarde voor deeltijds beroepsonderwijs

Wanneer we dan kijken naar de meerwaarde van een brede school voor het deeltijds beroepsonderwijs, vertrekt dit vanuit één van de grootste knelpunten van het deeltijds beroepsonderwijs, namelijk de moeilijkheid om de deeltijdse werkcomponent in te vullen. De oorzaak hiertoe kan zowel bij de jongere zelf liggen als bij een moeizame samenwerking tussen school, leerlingen en werkgevers (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008). De

meerwaarde van Het Keerpunt voor het deeltijds beroepsonderwijs kan een antwoord bieden op deze twee oorzaken. In de eerste plaats kan de brede school door het creëren van ruimte voor arbeidsgerichte organisaties de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt verbeteren, waardoor er een betere afstemming is en het makkelijker wordt om de werkcomponent van de leerlingen in te vullen. De tewerkstellingsdienst die mee helpt projecten te ontwikkelen voor de leerlingen binnen partnerorganisaties draagt hiertoe bij.

Daarnaast kunnen deze partnerorganisaties er ook toe bijdragen een doelgerichte opleiding voor deze leerlingen na te streven en werkervaringen mogelijk te maken binnen een vertrouwde leer- en leefomgeving (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008). Door binnen de brede school verschillende organisaties aanwezig te stellen waar de leerlingen tijdens de leercomponent van hun opleiding hun vaardigheden kunnen oefenen, zoals bijvoorbeeld in de kindercrèche Het Lieverdje of bij Kopspel, worden theorie en praktijk nauw aan elkaar gekoppeld en wordt de levensechtheid van de opleiding benadrukt. Dit maakt het mogelijk om abstracte leerinhouden interessanter te maken en leerlingen een brede blik op de wereld te geven, waardoor ze op een positieve manier kennis kunnen maken met een werkomgeving en ze zo klaargestoomd worden voor de aankomende stages en de arbeidsmarkt. De brede leerervaringen die hierbij mogelijk zijn, sluiten aan bij het verrijingsprofiel van een brede school (Braakman, in Studulski en Koproge, 2003).

Daarnaast maakt de samenwerking binnen Het Keerpunt het ook mogelijk om een opleiding op maat aan te bieden waarbij de nodige begeleiding aanwezig is (De Rick, in Nicaise en Desmedt, 2008). Zo is onder meer het CLB aanwezig in de school en is er ook een afdeling die zich bezig houdt met het organiseren van tewerkstelling voor de leerlingen van het deeltijds beroepsonderwijs.

Als laatste biedt deze brede school volgens ons kwalitatief onderzoek in het bijzonder voor de leerlingen personenzorg een extra meerwaarde. Door de samenwerking met LBC volwassenenonderwijs kunnen de leerlingen van het deeltijds beroepsonderwijs bij het afstuderen in de personenzorg een certificaat behalen dat ook uitgereikt wordt binnen de volwassenenvorming. Dit certificaat heeft een meerwaarde ten opzichte van het certificaat van het deeltijds beroepsonderwijs, wat hen een voordeel biedt op de arbeidsmarkt.

Kort samengevat kunnen we dus stellen dat de meerwaarde van Het Keerpunt zich voornamelijk richt op drie doelstellingen van het deeltijds beroepsonderwijs, namelijk (1) het verbeteren van de samenwerking met werkgevers waardoor de deeltijdse werkcomponent makkelijker ingevuld kan worden en (2) de mogelijkheid om de leerinhouden minder abstract te maken door ze te koppelen aan praktische ervaringen bij de partnerorganisatie van de brede school en (3) een uitgebreide ondersteuning om een individueel traject uit te bouwen.

Hierbij moeten we echter een kritische kanttekening maken, namelijk dat deze meerwaarden vooral worden aangegeven door de organisatoren van de brede school en de partnerorganisaties, maar dat deze meerwaarde niet altijd erkend wordt door de leerlingen van de brede school. De samenwerkingen en mogelijkheden tot

stageplaatsen en praktijkervaringen binnen de brede school worden door hen maar zelden aangegeven in de klasgesprekken. Op deze kritiek van de leerlingen komen we zo dadelijk uitgebreid terug.

### 3.2.2.3. *Meerwaarde voor de buurt*

Naast de meerwaarde die de brede school biedt aan het deeltijds onderwijs, is de grootste meerwaarde ervan vooral gericht op de buurt. Daarom dat we hierboven ook spraken over Het Keerpunt als een brede school met een wijk- of buurtprofiel (Braakman, in Studulski en Koprogge, 2003). Deze meerwaarde wordt door iedere geïnterviewde aangehaald en is op diverse aspecten gericht, namelijk een brede toegankelijkheid, een veiligere buurt, een betere omgang met de grote diversiteit, enzoverder.

Het Keerpunt creëert een ontmoetingsplek in de wijk waar iedereen voor verschillende activiteiten terecht kan. Doordat deze verschillende activiteiten binnen de muren van één gebouw gevestigd zijn en aangepast zijn aan de verscheidenheid van de buurtbewoners, wordt de toegankelijkheid bevorderd. De deur staat steeds open, de school maakt deel uit van de buurt en is geen eiland op zich. Uit de klasgesprekken blijkt dan ook dat vele inwoners uit de buurt deelnemen aan één of andere activiteit van de brede school.

Toch moeten we ook even kritisch naar deze toegankelijkheid kijken. Zo werd onder meer in de interviews gezegd dat de blanke middenklasse Het Keerpunt nog niet veroverd had. Wil dit dan zeggen dat deze groep helemaal niet naar de brede school komt en ze dus niet de hele diversiteit in de buurt aantrekken? En zijn het ook niet steeds dezelfde mensen die naar hier komen of vindt de meerderheid van de buurt er een aangepast aanbod?

Een tweede belangrijke meerwaarde is dat de criminaliteit in Borgerhout de laatste jaren drastisch verminderd is. Toen de school er pas gevestigd was, was de kans groot je auto vernield aan te treffen, dat er dingen werden gestolen of dat je handtas werd afgerukt. Dit vandalisme is sterk gedaald sinds de Roma en Het Keerpunt zich hebben gevestigd in de buurt. Maar is dit weldegelijk zo en is er geen andere verklaring waarom de criminaliteit hier afgenomen is? Zijn er weldegelijk cijfers ter beschikking en hoe worden deze cijfers geïnterpreteerd? Deze analyse valt jammer genoeg buiten het bereik van dit onderzoek.

Een derde kenmerk waarmee Het Keerpunt een meerwaarde kan bieden voor de buurt is hun keuze voor een grote diversiteit aan persoonlijkheden, talen, culturen, godsdiensten, ... Door de kans om binnen een veilige open leer- en leefomgeving elkaar te leren kennen, biedt deze school een bijdrage om de vervreemding ten opzichte van de eigen buurt tegen te gaan. Mensen raken immers vervreemd van elkaar doordat ze bv. elkaars taal niet begrijpen, een andere huidskleur hebben, in een andere god geloven, ... Ze zijn zo verschillend, maar komen toch allemaal naar de brede school en vinden er een aanbod wat aansluit bij hun noden. Door dit gemeenschappelijke, de plek waar ze zich allemaal thuis voelen, herkennen ze iets gelijkaardig in elkaar. Dit maakt plaats voor de erkenning van de verscheidenheid. Pas wanneer deze erkenning er is, is uitwisseling mogelijk. Het Keerpunt biedt met andere woorden de mogelijkheid voor de buurtbewoners om hun sociaal

kapitaal uit te bouwen en zo te streven naar een grotere gelijkheid (Bourdieu, in Nicaise en Desmedt, 2008). Op deze manier kan men ertoe bijdragen de uitdagingen met betrekking tot de veranderende maatschappij op te vangen.

Samengevat kunnen we stellen dat de meerwaarde van Het Keerpunt erop gericht is om op een laagdrempelige en toegankelijke manier voor een grote verscheidenheid aan mensen uit de buurt een aangepast aanbod te organiseren. Naast dit specifieke aanbod biedt de brede school ook extra ontmoetingskansen. Mensen met diverse achtergronden komen hier samen in één gebouw, lopen elkaar tegen het lijf, raken aan de praat, erkennen hun gelijkheid in verscheidenheid en kunnen elkaar in alle openheid leren kennen.

#### *3.2.2.4. Effecten op praktische organisatie*

Hoewel de brede school dus een grote bijdrage biedt, aan het deeltijds beroepsonderwijs en om uitdagingen in de buurt op te vangen, zijn er met betrekking tot de praktische kant van de brede-schoolorganisatie toch nog enkele drempels. Met zo vele partners binnen één school samen leven, kan wel eens voor hinder zorgen: klaslokalen die overhoop staan, dingen die gestolen worden door het in en uit geloop, kosten die gedeeld moeten worden, geluidsoverlast voor de buurt, ... Hier dient constant over nagedacht te worden hoe men dit kan aanpakken. De coördinatrice speelt hierin een belangrijke rol en communicatie is hierbij enorm belangrijk, zowel binnen de school als naar de buurt toe (Verhees, Franssen, Giebels en Vereijken, 2003). Daarom dat er een buurtoverlegorgaan is opgestart om de klachten uit de wijk op te vangen.

#### **3.2.3. Kritische reflectie op effecten van Het Keerpunt**

Toch moeten we ook kritisch zijn ten opzichte van het brede-schoolinitiatief binnen Het Keerpunt. Zo moeten we ons, in navolging van beleidsverantwoordelijken en de leerlingen van het deeltijds beroepsonderwijs, de vraag stellen in hoeverre deze school echt een meerwaarde biedt aan de leerlingen en zich niet te eenzijdig richt op maatschappelijke doelstellingen waardoor de pedagogische doelstellingen toch wat verwaarloosd worden. De leerlingen van de brede school geven immers aan dat ze zelf weinig het aanbod van de organisaties binnen de brede school kennen en ze zelf ook maar zelden gebruik maken van deze organisaties na schooltijd. Dit komt omdat ze vaak niet weten wat de organisaties doen en als ze het wel weten, vinden ze dat het aanbod niet meteen op hun noden is afgestemd. Slechts één leerling geeft in het kwalitatief onderzoek aan dat er in sommige klassen wordt samengewerkt met andere organisaties voor stages of praktijkervaring. Dit is tegenstrijdig met hetgeen de directeur van het deeltijds onderwijs zegt – zij geeft aan dat er binnen de schooluren vaak wordt samengewerkt met partnerorganisaties – en wat er te lezen valt op de websites van verschillende organisaties. Een mogelijke verklaring van deze tegengestelde antwoorden kan te maken hebben met hoe de leerlingen deze samenwerking ervaren. Misschien gaan ze ervan uit dat de organisaties waar ze praktijkervaring kunnen opdoen een deel zijn van het deeltijds beroepsonderwijs en geen organisatie op zich?

Enkel de leerlingen die in buurt van de school wonen – en dus ook als buurtbewoner kunnen gezien worden – nemen actief deel aan de brede school, de anderen niet. Ook Het Keerpunt zelf beseft dit tekort, want ze geven aan zich hard te richten op de organisaties en de buurt en hierdoor het pedagogische – en de daarbij horende meerwaarde voor de leerlingen – in mindere mate te benadrukken, al wordt er binnen het deeltijds beroepsonderwijs uitgebreid gebruik gemaakt van samenwerkingen en zetten ze in op vormingsorganisaties als partners. Het blijft belangrijk om als brede school het evenwicht te bewaren tussen zowel de maatschappelijke als pedagogische doelstellingen. Meer inspraak van de leerlingen kan hiertoe een bijdrage bieden, al moet dit op een manier gebeuren die de interesse van de leerlingen prikkelt en niet opnieuw door het organiseren van een leerlingenraad die vooral met praktische dingen bezig is.

Samenhangend met de kritische houding ten opzichte van de meerwaarde van de brede school voor de leerlingen, staan we ook kritisch tegenover de communicatie van het aanbod naar de buurt, naar de leerlingen en naar de partnerorganisaties binnen en buiten Het Keerpunt.. Hier is nog werk. Dit wordt door zowel beleidsverantwoordelijken als leerlingen aangegeven. In de klasgesprekken merk je dat ze vaak de organisaties wel kennen op basis van de naambordjes en affiches die ophangen in de wandelgangen, maar dat het aanbod van deze organisaties voor de meesten onbekend is. Deze kritische noot werd door de organisatoren van de brede school zelf ook erkend. Zij zien deze communicatie als één van hun belangrijkste werkpunten, zowel naar de leerlingen toe, maar ook naar de partners en de buurt.

Deze beperkte communicatie met de partners heeft onder meer te maken met de ad hoc samenwerkingen die binnen dit brede-schoolinitiatief centraal staan. Veel wordt op korte termijn en binnen concrete projecten geregeld. Een meer integraal aanbod zou een bijdrage kunnen bieden aan de werking omdat op basis daarvan ook naar de buurt toe een duidelijker aanbod gecreëerd kan worden, waardoor de brede school een nog grotere meerwaarde kan bieden. Hier kan de coördinatrice een grotere rol in spelen en kan het een meerwaarde zijn extra aandacht te spenderen aan een gezamenlijke planning. Dit sluit aan bij de *hand in hand*-benadering van samenwerking binnen een brede school (Studulski, 2007).

Daarnaast moeten we kritisch staan tegenover de rol die Het Keerpunt speelt. Zo wordt er in vele interviews wel aangehaald dat sinds de brede school er is de criminaliteit gedaald zou zijn, maar in welke mate is deze daling ook daadwerkelijk hieraan toe te schrijven? Ook de Roma en het Echohuis zijn betekenisvolle plekken voor de buurtbewoners in Borgerhout, maar daarnaast kan de oorzaak van de daling ook elders te zoeken zijn.

Als laatste kunnen we ons ook de vraag stellen in welke mate er een verschil is wat betreft de meerwaarde voor al dan niet kansengroepen. Hoewel men niet wil uitgaan van een achterstandsbeleid, kan er toch een verschil in effect bestaan tussen kansengroepen en niet-kansengroepen – zoals in eerder onderzoek werd vastgesteld – , maar dit kwam niet naar voor binnen dit onderzoek.



Het inspelen op deze werkpunten – (1) het aanbod nog meer afstemmen op de noden van de leerlingen en (2) het aanbod duidelijker communiceren – zou de toegankelijkheid van Het Keerpunt ten goede komen. Daarnaast kan een uitgebreider vervolgonderzoek een meer genuanceerd beeld scheppen van welke effecten nu al dan niet toe te schrijven zijn aan de werking van deze school. Zo hebben we in dit onderzoek door het beperkte tijds kader niet de mogelijkheid gehad om de buurt te bevragen, waardoor de resultaten voor deze discussie op een indirecte manier verkregen zijn.

### **3.3. Het Keerpunt en zijn visie op multiculturaliteit en diversiteit**

De laatste grote onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt als volgt: **“Hoe geeft Het Keerpunt invulling aan diversiteit en/of multiculturaliteit?”** We kijken welke visie centraal staat en hoe deze wordt vertaald in hun onderwijspraktijk.

Uit de interviews blijkt duidelijk dat zowel de organisaties van Het Keerpunt als ook de leerlingen verschillen in de samenleving niet alleen toeschrijven aan etniciteit en cultuur, maar ook aan sociaal economische status, godsdienst, genderverschillen, ... Zo wou de directeur bijvoorbeeld de middenklasse binnenhalen om een diversiteit te creëren ten opzichte van de overwegend lage sociaal economische klasse in de school. Dit is hem ook gelukt met het muziekatelier. Daarnaast vind je ook verschillende etniciteiten, verschillende leeftijden en verschillende soorten organisaties (cultureel, sociaal, economisch/arbeidsgerelateerde) in deze school. We kunnen dus concluderen dat men hier eerder denkt in termen van diversiteit in plaats van in termen van multiculturaliteit. Daarnaast valt het op dat mensen vaak aan meerdere activiteiten binnen deze school deelnemen vanuit een andere invalshoek. Zo zullen alloctonen vrouwen hier Nederlands kunnen volgen, maar kunnen diezelfde vrouwen ook als moeder hun kind afzetten in de kindercrèche. Dit kunnen we koppelen aan de volgsport van Stijn Suijs waarmee hij bedoelt dat een mens een diversiteit aan rollen inneemt in deze samenleving en afhankelijk van situatie tot situatie één van deze rollen in de schijnwerpers komt te staan (in Piessens, Sinnaeve en Suijs, 2004).

Maar hoe gaan ze met deze diversiteit om? Binnen Het Keerpunt klinkt hierover een grote eensgezindheid. Ze vinden het allemaal – zowel de partners binnen de brede school als de leerlingen – belangrijk dat iedereen open staat voor de grote diversiteit in de buurt. Verschillen moeten volgens hen naast elkaar kunnen blijven bestaan, zonder dat er eisen worden opgelegd aan één of andere groep om volgens dezelfde regels als een andere groep te leven. Men moet respect hebben voor elkaar en ieder de mogelijkheid bieden om volgens eigen waarden en normen te handelen. Hiertoe probeert men een ruimte te creëren waarbinnen mensen elkaar kunnen ontmoeten en met elkaar in dialoog kunnen treden.

Deze dialoog komt de laatste decennia steeds meer centraal te staan binnen de interculturele pedagogiek (Wildermeersch en Vanheeswijck, in Pollefeyt, 2007). Door met elkaar te praten en naar mekaar te luisteren,

krijgt men de kans kennis op te doen en nieuwe inzichten te ontwikkelen. In deze dialoog binnen Het Keerpunt staat gelijkheid centraal. Het is niet de bedoeling dat de ene oordeelt over de andere en zegt wat hij of zij moet doen. Men neemt afstand van de hiërarchische relatie waarbij de ene alles te zeggen heeft over de andere. Deze visie sluit aan bij de niet-teleologische benadering van dialoog (Burbules, 1993), namelijk dat dialoog iets oneindig is waarbinnen kennis tot ontwikkeling kan komen, waarbij iedereen gelijkwaardig behandeld wordt en waarbij steeds een verschil zal blijven bestaan, omdat mensen vanuit hun eigen achtergrond een betekenis geven aan deze kennis. Door het creëren van een markt waar verschillende tradities hun plaats kunnen vinden, proberen ze de brede school als een ontmoetingsplek in te richten waar dialoog mogelijk gemaakt wordt. Men verplicht niemand om met elkaar om te gaan, maar door deze verschillen in één gebouw naast elkaar te laten bestaan, worden mensen uitgedaagd elkaar te leren kennen en nieuwe dingen te ontdekken, met als centraal uitgangspunt het respect voor de eigenheid van de persoon.

Samenhangend met deze gelijkheid binnen de dialoog, wordt er in Het Keerpunt uitgegaan van respect voor de diverse waarden en normen waarbinnen de eigenheid van een persoon vorm krijgt. Dit sluit aan bij de visie van de multiculturalisten die afstand nemen van het cultureel monisme dat enkel de liberale waarden als goed ziet. Binnen deze school stellen ze dat niet-liberale waarden ook een plaats moeten krijgen naast de dominante positie van het liberalisme (Parekh, 2000). Men moet het niet altijd eens zijn met de normen en waarden van een ander, men moet deze normen en waarden niet begrijpen of overnemen, maar men moet er wel voor openstaan deze te laten bestaan en deze te respecteren. Binnen het deeltijds beroepsonderwijs wordt de keuze voor niet-liberale waarden vertaald in een gezagssysteem volgens een bevelshuishouden dat in vele allochtone gezinnen centraal staat. Ze nemen afstand van het onderhandelingshuishouden dat binnen liberale waarden als belangrijk erkend wordt, maar wat voor de leerlingen in deze school onvoldoende houvast zou bieden. Daarnaast is er een grote openheid tegenover godsdienstige en culturele tekens binnen de schoolmuren, wat duidelijk maakt dat binnen deze school verschillende tradities welkom zijn. Dit alles maakt een grote diversiteit zichtbaar binnen de muren van deze brede school.

Dit zichtbaar maken en erkennen van verschillen en de mogelijkheden die dit biedt om met elkaar in dialoog te treden, maakt een ontlasting van de vreemdheid in onszelf mogelijk (Visker, 2005). Maar wat bedoelt men met de vreemdheid in onszelf? Het idee is dat het niet altijd even eenvoudig is om hetgeen ons maakt tot de persoon die we zijn tot uitdrukking te brengen. Welke waarden en normen stellen we centraal en hoe leggen we dit uit aan anderen? Dit is vaak vreemd voor onszelf. Pas wanneer we in dialoog met anderen zien in wat we verschillend en gelijkend zijn, kunnen we onszelf leren kennen. We worden met andere woorden ontlast van de vreemdheid die we voelden, omdat we onze eigenheid zichtbaar en bespreekbaar kunnen maken in relatie tot de eigenheid van de andere personen met wie we in dialoog treden. Daarom dat verschillen niet opgelost moeten worden en we niet tot een consensus moeten komen, want anders blijft het vreemde ten opzichte van zichzelf bestaan. Er moet dus een plek gecreëerd worden waar deze dialoog mogelijk is. Een publieke ruimte waar verschillen kunnen bestaan is hiertoe de ideale plek. Dit is wat Het Keerpunt wil zijn: door verschillende partners met elk hun

eigen doelgroep aan te trekken, is deze school een toonvoorbeeld van een publieke ruimte waarin verschillen tot uiting kunnen komen. Geen enkele partner heeft echter de ingesteldheid deze verschillen op te heffen, men wil een ruimte bieden waarin men verschillen bespreekbaar kan maken. Een voorbeeld hiertoe zijn de opendeurdagen in de brede school, aangezien dan de verschillende verenigingen aanwezig zijn en elk iets klaarmaken of voorstellen wat hun eigenheid toont. Door hierover in dialoog te treden met anderen, leert men elkaar en zichzelf beter kennen.

De visie van Het Keerpunt, die gekenmerkt wordt door niet-teleologische en multiculturalistische ideeën – staan in contrast met de visie die vanuit het Antwerps onderwijsbeleid centraal wordt gesteld. Zij gaan uit van een in hun ogen meer realistische visie op diversiteit, gekenmerkt door een integratiebeleid, gebaseerd op meer teleologische en liberaal georiënteerde ideeën. Ze gaan er namelijk van uit dat dialoog wel mogelijk is, maar dat hetgeen waartoe men moet komen – de juiste waarden, de juiste manier van handelen – op voorhand al vastligt. Hoewel er dus de mogelijkheid wordt gegeven om in samenspraak met anderen verschillen tot uiting te laten komen, zal toch steeds de blanke middenklasse de maatschappij een duidelijke identiteit geven en zal de dialoog langs beide kanten (tussen Belgen en niet-Belgen en tussen de middenklasse en de sociaal achtergestelde) niet in evenwicht verlopen (Schinkel, in De Cock, 2009). Het zijn dus vooral de liberaal democratische waarden die hier nagestreefd worden in tegenstelling tot de verscheidenheid in culturele waarden die binnen de brede school centraal staan.

Uitgaande van deze ideeën rond diversiteit, kunnen we stellen dat Het Keerpunt belang hecht aan intercultureel onderwijs, want hun doel is, net als binnen het intercultureel onderwijs *“alle leerlingen te leren omgaan met culturele verscheidenheid met oog op interactie tussen etnische groepen en individuen in en multiculturele samenleving”* (Vlaamse onderwijsraad, in Nicaise en Desmedt, 2008, p. 285). Wel zien ze, zoals zojuist werd aangehaald, verschillen breder dan enkel met betrekking tot de culturele achtergrond. Ze weerspiegelen de samenleving binnen hun brede school en proberen het omgaan met diversiteit centraal te stellen om zo de ongelijkheid in de samenleving aan te pakken (Blaton, Paelman, Sierens en Van den Branden., in Nicaise en Desmedt, 2008).

Het Steunpunt Diversiteit en Leren (in Nicaise en Desmedt, 2008) heeft met betrekking tot de praktische uitwerking van intercultureel onderwijs een drie-cirkels-model ontwikkeld, van interactie en variatie over diversiteit (h)erkennen en benutten tot betekenisonderhandeling en –constructie. Vanuit de centrale visie van Het Keerpunt is het echter niet noodzakelijk om tot deze derde cirkel te komen. Betekenisonderhandeling en –constructie is enkel nuttig voor diegene die geraakt worden door de identiteit van anderen. Wanneer dit niet zo is, moet men niet tot deze onderhandeling en constructie komen, maar men moet wel de diversiteit (h)erkennen en respecteren. Hierin verschillen de multiculturalisten en Het Keerpunt van visie. Waar multiculturalisten belang hechten aan deze laatste stap van betekenisonderhandeling en –constructie, is dat niet noodzakelijk volgens deze school. Er wordt hier meermaals aangehaald dat we de multiculturaliteit voorbij zijn en we er niet langer

moeten streven naar een acceptatie van ieders ideeën. Enkel wanneer men aangesproken wordt door bepaalde visies en ideeën, kan men tot deze derde cirkel komen.

Binnen het deeltijds onderwijs wordt ook in de klas uitgebreid stilgestaan bij deze (h)erkenning en benutting, bijvoorbeeld wanneer men leert over personenverzorging of kookt in de klas staat men stil bij de gewoontes, godsdiensten, ... Actieve inbreng van de leerlingen en een positieve omgang met diversiteit staat hierbij centraal.

#### 4. Slot

In dit hoofdstuk hebben we de resultaten uit het vorig hoofdstuk bediscussieerd aan de hand van het contextueel en theoretisch kader en hebben we conclusies getrokken met betrekking tot de werking van Het Keerpunt.

Samengevat kunnen we stellen dat in dit onderzoek de Antwerpse samenleving gekenmerkt wordt als een grootstedelijke context waarvan diversiteit en ongelijkheid treffende kenmerken zijn. Deze kenmerken, maar vooral de snelheid waarmee deze samenleving geëvolueerd is, zorgen voor uitdagingen in de Antwerpse samenleving. Ook binnen het onderwijs worden ze geconfronteerd met deze evoluties, maar hier komen nog twee belangrijke uitdagingen bij, namelijk het terugdringen van de ongekwalficeerde uitstroom en het afstemmen van onderwijs en arbeidsmarkt.

In Het Keerpunt geven ze een specifieke invulling aan onderwijs en vorming om aan deze veranderende samenleving tegemoet te komen. Ze nemen als brede school afstand van het hedendaagse zorgconcept en richten zich in eerste instantie op de buurt. Ze spelen in op het sociaal kapitaal van de buurtbewoners omdat het uitbouwen hiervan een bijdrage kan bieden om de snelle veranderingen en de vervreemdingseffecten, die hieraan gekoppeld worden, aan te pakken. Daarnaast draagt het ook bij aan het wegwerken van de ongelijkheid in omstandigheden. Het Keerpunt kan met andere woorden gezien worden als een brede school van de derde generatie, die zich niet enkel op kinderen en jongeren richt, maar de gehele buurt als doelgroep ziet. Ze richten zich op de brede ontwikkeling van die buurt, waardoor het wijk- of buurtprofiel en het verrijgingsprofiel het best aansluiten bij hun werking. Naast het inzetten op de buurt, maken ze ook gebruik van de brede school om van het deeltijds onderwijs een levensechte leercontext te maken waar ingespeeld wordt op de persoonlijke ontwikkeling van iedere leerling.

De grootste werkpunten van Het Keerpunt zijn de zoektocht naar het evenwicht tussen de maatschappelijke en pedagogische doelstellingen van een brede school en het bevorderen van de communicatie. Ze zouden als brede school nog meer mogen inspelen op de noden van de leerlingen. Daarnaast is het ook belangrijk nog meer belang te hechten aan een duidelijke communicatie, zowel naar de leerlingen, naar de organisaties als naar de buurt toe en dit om de toegankelijkheid van de brede school te verhogen.

Met betrekking tot zijn visie op diversiteit kunnen we stellen dat Het Keerpunt veel belang hecht aan een dialoog waarin iedereen een gelijke positie inneemt, alle culturele waarden als waardevol worden gezien en iedereen openstaat om de waarden van anderen te respecteren. Openheid en bereidheid om anderen in zijn eigenheid te laten bestaan, dat is het uitgangspunt van deze school. Dit proberen ze mogelijk te maken door een ontmoetingsplek te creëren waarbinnen verschillen tot uiting kunnen komen en waar mensen de mogelijkheid hebben elkaar aan te spreken en dingen van elkaar te leren. Dit sluit aan bij een niet-teleologische en multiculturele visie op dialoog. Deze dialoog moet het mogelijk maken om in gesprek met de anderen de vreemdheid die we voelen tot onszelf op te vangen, maar verplicht ons niet om tot concrete betekenisonderhandeling en –constructie te komen.



## Hoofdstuk 6: Implicaties, bemerkingen en suggesties naar vervolgonderzoek

---

We sluiten dit onderzoek af met enkele kritische bemerkingen op het verloop van dit onderzoek. Allereerst willen we nog even stilstaan bij de implicaties van dit onderzoek voor zowel Het Keerpunt, zijn omgeving als het onderwijsbeleid in Antwerpen. Daarnaast geven we ook enkele beperkingen van dit onderzoek en koppelen hieraan aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

### 1. Implicaties

De implicaties van dit onderzoek zijn vooral gericht op de praktijk. In eerste instantie draagt dit onderzoek bij tot evaluatieonderzoek voor Het Keerpunt zelf. De kritische bemerkingen die in de discussie naar voor komen, kunnen de initiatiefnemers van de brede school laten stilstaan bij de kansen en tekorten van hun werking. Hiermee kunnen ze aan de slag om in de toekomst nog een betere brede school te worden.

Een tweede belangrijke implicatie van dit onderzoek is het theoretisch kader dat aangereikt wordt. Hoewel de directeur het gevoel had dat de manier waarop invulling werd gegeven aan Het Keerpunt een meerwaarde was voor de buurt, miste hij nog een theoretische onderbouwing die dit ondersteunde. Deze onderbouwing werd met dit onderzoek aangeboden, wat het makkelijker maakt voor de brede school om hun werking ten opzichte van anderen te verdedigen. Zeker met betrekking tot de visie op diversiteit en multiculturaliteit heeft het aanreiken van theoretische kaders een grote meerwaarde geboden.

Daarnaast kan deze school ook voor andere scholen en vormingsinstellingen een voorbeeld zijn hoe optimaal gebruik te maken van partnerorganisaties en buurtwerking. In de literatuur wordt de jongste jaren wel veel over brede scholen geschreven, maar dit empirisch onderzoek laat een concreet voorbeeld zien van hoe in de praktijk aan dit initiatief vorm gegeven kan worden. Niet alleen hun brede-schoolwerking, maar ook hun visie op diversiteit kan andere organisaties nieuwe inzichten bieden.

Kort samengevat zijn de grootste implicaties van dit onderzoek (1) de aanbevelingen voor Het Keerpunt zelf, (2) het praktijkvoorbeeld voor andere organisaties en (3) de theoretische onderbouwing om hun werking te ondersteunen.

## **2. Bemerkingen op het voorliggend onderzoek**

In een twee jaar durend onderzoek loopt niet alles zoals je had gehoopt. Daarom moet er ook even plaats gemaakt worden om de dingen die minder vlot liepen of die tekort schoten toe te lichten, zodat we in vervolgonderzoek niet opnieuw dezelfde fouten maken.

Allereerst heeft het beperkte tijds kader ervoor gezorgd dat we niet alle relevante onderzoeksgroepen hebben kunnen opnemen in dit onderzoek. Hoewel we al verschillende beleidsverantwoordelijken, brede-schoolverantwoordelijken, partnerorganisaties, leerlingen en leerkrachten een stem gaven in dit onderzoek, zijn er nog andere belangrijke respondenten die geen plaats kregen in dit onderzoek, waardoor we op bepaalde onderzoeksvragen enkel indirect een antwoord konden bieden.

In de eerste plaats hebben de deelnemers van de partnerorganisaties en de buurtbewoners hun visie op Het Keerpunt niet kunnen toelichten in dit onderzoek. We spraken enkel met enkele leerlingen uit de buurt, maar andere buurtbewoners kwamen niet aan het woord. Hoewel de geïnterviewden aangeven dat de brede school een meerwaarde is de buurtbewoners, die vaak ook deelnemer zijn van één van de brede-schoolinitiatieven, kunnen we in dit onderzoek moeilijk achterhalen of ze dit zelf daadwerkelijk zo ervaren.

Daarnaast hebben we in dit onderzoek slechts enkele partnerorganisaties kunnen bevragen. Binnen deze selecte groep hebben we gekozen voor een diversiteit aan partners, maar de diversiteit is zo groot binnen deze brede school, dat we toch enkele belangrijke organisaties over het hoofd hebben gezien. Zo hebben we bijvoorbeeld voornamelijk buurtgerichte organisaties bevroegd en zijn we de organisaties die een meerwaarde bieden voor het deeltijds beroepsonderwijs vergeten. Wanneer deze ook expliciet aan bod waren gekomen, hadden we beter onderbouwde conclusies kunnen trekken over de meerwaarde van de brede school voor het deeltijds beroepsonderwijs.

Daarnaast hebben we door de beperkte omvang van deze thesis de keuze gemaakt om de individuele organisaties binnen Het Keerpunt niet uitgebreid te bespreken. Dit is echter een beperking omdat het uitgebreid toelichten van bepaalde projecten de meerwaarde van bepaalde partnerschappen voor de brede school duidelijker had kunnen maken.

We hebben daarnaast binnen de omvang van dit onderzoek ook de keuze gemaakt ons enkel te concentreren op Het Keerpunt. In de loop van het onderzoek bleek echter dat de Roma en het Echohuis ook een belangrijke rol spelen in Borgerhout. De meerwaarden die we nu toeschrijven aan de brede school kunnen met andere woorden ook mede aan deze organisaties te danken zijn, maar hierop hebben we na dit onderzoek jammer genoeg geen zicht.

De beperkingen van dit onderzoek hebben met andere woorden vooral te maken met (1) het beperkte tijds kader en (2) de beperkte omvang van dit onderzoek. Aangezien dit onderwerp zeer breed is, hebben we relevante betrokkenen niet kunnen bevragen en hebben we relevante vergelijkingen niet kunnen maken.



### **3. Aanbeveling naar vervolgonderzoek**

De aanbevelingen die we hebben naar vervolgonderzoek hangen grotendeels samen met de bemerkingen op ons eigen onderzoek.

Een eerste aanbeveling is namelijk de respondenten die in dit onderzoek niet aan het woord zijn geweest in vervolgonderzoek zeker op te nemen. Met betrekking tot de buurtbewoners is dit zeer belangrijk om de meerwaarde van de brede school voor de buurt op een meer rechtstreekse manier te onderzoeken.

Daarnaast is het belangrijk om in vervolgonderzoek ook de organisaties in de buurt, zoals de Roma en het Echohuis, mee te betrekken om na te gaan in welke mate deze organisaties, naast Het Keerpunt, bijdragen tot een beter samenleven in Borgerhout.

Ook het grondig bestuderen van de afzonderlijke deelorganisaties binnen Het Keerpunt kan relevant zijn. Zo is het bijvoorbeeld al mogelijk om alleen over de Federatie van Marokkaanse Verenigingen een uitgebreid onderzoek te doen naar de meerwaarde van haar projecten voor het wegwerken van ongelijke kansen en voor de buurt.

Naast de aanbevelingen die te maken hebben met de tekorten van het voorliggend onderzoek, hebben we los daarvan nog een andere aanbeveling. In vervolgonderzoek kan een vergelijkende studie tussen verschillende brede scholen of verschillende scholen voor deeltijds beroepsonderwijs in Antwerpen een meerwaarde bieden voor de praktijk. Zo kan er nog meer informatie uitgedeeld worden en krijgen we een breder zicht op mogelijke “good practices” die naar andere scholen vertaald kunnen worden.

Daarnaast kan het naar verder onderzoek toe interessant zijn om naast het gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden en haar resultaten ook op zoek te gaan naar meer kwantitatieve resultaten, zoals meer cijfermateriaal over bijvoorbeeld de criminaliteit in de wijk, het aantal leerlingen dat aan Het Keerpunt afstudeert, het aantal leerlingen dat binnen het half jaar werk heeft, enzoverder. Daarmee samenhangend kan een extra luik in de literatuurstudie dat zich concentreert op de evaluatie van een brede-schoolinitiatief een meerwaarde bieden.

Met deze aanbevelingen naar vervolgonderzoek hopen we dat Het Keerpunt binnen een nog breder contextueel kader geplaatst kan worden, waardoor de interpretatie van resultaten nog gericht kan gebeuren. Deze school is een zeer interessant onderzoeksdomein, zowel met betrekking tot het brede-schoolinitiatief, als met betrekking tot de werking van het deeltijds beroepsonderwijs en de gehanteerde visie over diversiteit. Extra onderzoek kan hiertoe zeker een bijdrage bieden.



# Slot

---

Op dit moment bent u bij het einde van dit onderzoek aangekomen. In dit onderzoek hebben we uitgebreid stilgestaan bij de uitdagingen van de grootstedelijke context in een stad zoals Antwerpen. Ook het onderwijs speelt hierin een belangrijke rol. Het Keerpunt, een brede school in Borgerhout, staat centraal in dit onderzoek omdat men het gevoel heeft aan deze uitdagingen tegemoet te kunnen komen. Zoals aan het einde van dit onderzoek duidelijk moet zijn, slaagt deze brede school daar grotendeels in, al heeft men toch nog belangrijke werkpunten wil men een kwaliteitsvol aanbod blijven creëren.

In het eerste hoofdstuk van dit onderzoek stonden we uitgebreid stil bij een analyse van de onderwijskundige beleidscontext, toegepast op de buurt waarin Het Keerpunt tot ontwikkeling komt. Het onderwijs wordt beïnvloed door demografische ontwikkelingen, zoals een steeds complexer wordende samenleving met een toenemende diversiteit, nieuwe samenlevingsvormen en een toenemende instroom in het onderwijs. Daarnaast staan ze ook voor de uitdaging onderwijs en arbeidsmarkt beter op elkaar af te stemmen en ongelijkheid in kansen weg te werken. Hiertoe worden vanuit het onderwijsbeleid verschillende initiatieven gelanceerd, waarvan de brede school er één is.

Wanneer we vervolgens kijken naar hoe Het Keerpunt met deze uitdagingen probeert om te gaan, valt het op dat ze dit doen aan de hand van een combinatie van drie onderwijsinitiatieven. Het is een deeltijds beroepsonderwijs dat intercultureel onderwijs voorop stelt en hiertoe gebruik maakt van een brede school om deze initiatieven op een betekenisvolle manier in te richten. In het tweede hoofdstuk van dit onderzoek werd hier uitgebreid bij stilgestaan. We hebben de verschillende onderwijsinitiatieven vanuit hun theoretische achtergrond besproken met vooral de nadruk op het concept brede school. Een brede school kunnen we omschrijven als een initiatief dat inspeelt op de brede ontwikkeling van kinderen en jongeren door een brede leer- en leefomgeving vorm te geven aan de hand van een breed netwerk. We hebben kort de verschillende types brede scholen en de mate van samenwerking besproken om aan het einde van dit hoofdstuk tot een evaluatie van dit onderwijsinitiatief te komen.

Aan het einde van deze twee hoofdstukken hadden we een aantal richtinggevende onderzoeksvragen ontwikkeld met een bijhorend theoretisch kader dat ons de weg moest wijzen in dit twee jaar durende onderzoek.

In hoofdstuk drie maakten we de overstap naar het methodologisch kader. Hoe kunnen we een antwoord bieden op de gestelde onderzoeksvragen? Dat was het centrale onderwerp van dit hoofdstuk. We kozen hierbij voor een intensieve casestudie waarin we gebruik maakten van zowel kwalitatieve interviews, klasgesprekken en documentenanalyse. Als onderzoekssubjecten werden beleidsverantwoordelijken, verantwoordelijken van de brede school, diverse partners en de leerlingen en leerkrachten van het deeltijds beroepsonderwijs bevestigd.

Aan de hand van deze onderzoeksmethoden kwamen we tot een antwoord op de gestelde onderzoeksvragen. De resultaten werden in hoofdstuk vier uitgebreid voorgesteld en in hoofdstuk vijf bediscussieerden we ze aan de hand van het contextueel en theoretisch kader.

De Antwerpse samenleving kan volgens de geïnterviewden geïnterpreteerd worden binnen een grootstedelijke context met als centrale kenmerken een toenemende diversiteit en een grote ongelijkheid. Daarnaast is het hoofdzakelijk de snelheid van deze evoluties die voor uitdagingen zorgt. Ook het onderwijs speelt hierin een belangrijke rol en staat daarbij nog voor de grote taak de ongekwalificeerde uitstroom terug te dringen en het onderwijs en de arbeidsmarkt op elkaar af te stemmen.

Hoe Het Keerpunt als brede school zijn werking hierop afstemt, was de volgende vraag in dit onderzoek. Ze stappen af van de probleemdefinities binnen de hedendaagse zorgconcepten en vertrekken vanuit de kansen die een grote diversiteit te bieden heeft. Ze richten zich in eerste instantie tot de buurt en proberen door de school open te stellen naar de buurtbewoners hun sociaal kapitaal te laten toenemen. Door een plek te creëren waar men met elkaar in contact kan komen, kan het vervreemdingseffect van de snelle veranderingen opgevangen worden. We kunnen aan de hand van deze kenmerken Het Keerpunt definiëren als een brede school van de derde generatie met een sterk wijk- of buurtprofiel. Daarnaast staat ook het verrijingsprofiel centraal in hun werking.

Door het inzetten op de buurt, wordt de meerwaarde die een brede school moet bieden voor de leerlingen soms verwaarloosd. Hoewel de samenwerkingsverbanden een meerwaarde bieden voor het deeltijds beroepsonderwijs – men kan binnen een veilige leer- en leefomgeving werkervaring opdoen en de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt kan worden bevorderd –, is het belangrijk nog meer in te spelen op de noden van de leerlingen.

Zo komen we bij enkele werkpunten voor Het Keerpunt, namelijk een beter evenwicht tussen maatschappelijke en pedagogische doelstellingen creëren en de communicatie tussen de verschillende partners, de buurt en de leerlingen bevorderen.

Als laatste komt in de discussie en conclusie van dit onderzoek de visie op diversiteit aan bod. We kunnen stellen dat men zeer veel belang hecht aan dialoog waarbij iedereen een gelijkwaardige positie inneemt. Openheid en bereidheid om de andere in zijn eigenheid te laten bestaan, dat is het uitgangspunt van Het Keerpunt. De niet-teleologische en multiculturalistische visie op dialoog staan hier centraal.

Na deze discussie en conclusie hebben we dit onderzoek afgesloten met een overzicht van enkele implicaties, bemerkingen en aanbevelingen naar vervolgonderzoek.

# Referentielijst

---

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Blaton, L. (2008). *Geschiedenis van het steunpunt GOK*. Geraadpleegd op 9 mei, 2011, via [http://www.steunpuntgok.be/over\\_steunpunt\\_gelijke\\_onderwijskansen/geschiedenis/default.aspx](http://www.steunpuntgok.be/over_steunpunt_gelijke_onderwijskansen/geschiedenis/default.aspx).

Blaton, L., Paelman, F., Sierens, S., & Van den Branden, K. (2008). Hoofdstuk 10: Intercultureel onderwijs: diversiteit leren beleven. In I. Nicaise & E. Desmedt (reds.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 285-313). Mechelen: Wolters Plantyn.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Bottu, G., Bruggeman, B., Huyghe, W., Marynissen, R., Peeters, C., & Sterckx, L. (2008). *Loop van de bevolking, begrippen, bronnen en analyses. Toepassing op de Antwerpse gemeenten in de periode 1997-2006*. Antwerpen: Provincie Antwerpen, dienst welzijn en gezondheid.

Burbules, N. (1993). The dialogical relation. In N. Burbules, *Dialogue in teaching: theory and practice* (pp. 19-49). New York: Teachers College Press.

Braster, J.F.A. (2000). *De kern van casestudy's*. Assen: Van Gorcum.

Brede School Het Keerpunt. (2007). *Brede school Het Keerpunt – partners*. Geraadpleegd op 10 mei, 2011, via <http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be/>.

Centrum basiseducatie Antwerpen vzw. (z.j.). *Home – CBE vzw open school Antwerpen*. Geraadpleegd op 10 mei, 2011, via <http://www.basededucatie.be/antwerpen/?searchkey=2000%20Antwerpen>.

Clw-tna. (2011). *Begin clw-tna*. Geraadpleegd op 15 maart, 2011, via <http://www.clw-tna.be/wordpress>.

Cummings, C., Dyson, A., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L., & Todd, L. (2006). *Evaluation of the full service extended schools initiative, second year: thematic papers*. Manchester: University of Manchester.

Cummings, C., Dyson, A., & Todd, L. (2004). *Evaluation of the extended schools pathfinder projects*. Newcastle: University of Newcastle, department for education and skills.

De Cock, M. (2009). Interview met socioloog Willem Schinkel: 'Het neoracisme rukt op'. *Knack*, 20-22.

De Rick, K. (2008). Hoofdstuk 16 Deeltijds onderwijs, deeltijds werken. Trajecten op maat naar een volwaardige kwalificatie. In I. Nicaise en E. Desmedt (reds.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 451-476). Mechelen: Plantyn.

Desmet, L., Gielis, K., Durnez, M., & Quaeghebeur, K. (2008). Brede school en haar meerwaarde binnen de veranderende visie op leren. In *Schoolleiding en –begeleiding 2. School en samenleving* (pp. 45-63). Mechelen: Wolters Plantyn.

Dienst welzijn en gezondheid. (2009). *Sociaal kompas deel 1, 07.04.2009*. Geraadpleegd op 9 mei, 2011, via [http://www.provant.be/welzijn/sociale\\_wijzer/sociale\\_planning/](http://www.provant.be/welzijn/sociale_wijzer/sociale_planning/).

Dryfoos, J. G. (2000). *Evaluation of community schools: findings to date*. New York.

Dryfoos, J. G. (januari 2002). Full-service community schools: creating new institutions. *Phi delta kappan*, 393-399.

Dyson, A., Millward, A., & Todd, L. (2002). *A study of the extended schools: demonstration projects*. Newcastle: Special Needs Research Centre.

EAK/LFS - Eurostat / FOD Economie, Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie. (2007). *Boortabel opleidingsinspanningen*. Leuven: Steunpunt WSE.

Ernalsteen, V., Desmedt, E., & Nicaise, I. (2008). Hoofdstuk 3 'It takes a village to raise a child'. De brede school. In I. Nicaise en E. Desmedt (reds.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 87-108). Mechelen: Plantyn.

Ernalsteen, V., Joos, A., & Engels, M. (2008). Brede school in Vlaanderen en Brussel. Handvatten voor samenwerkingen, coördinatie en inhoudelijke werking. In *Schoolleiding en –begeleiding 2. School en samenleving* (pp. 65-83). Mechelen: Wolters Plantyn.

Faab vzw. (2009). *Faab – federation of Anglophone Africans in Belgium*. Geraadpleegd op 10 mei, 2011, via <http://www.faabonline.org/>.

Federatie van Marokkaanse verenigingen. (2009). *Federatie van Marokkaanse verenigingen*. Geraadpleegd op 10 mei, 2011, via <http://www.marokkaansefederatie.be/>.

Groen!. (2010). *Achtergrond bij de ontwerp resoluties onderwijscongres Groen!*

IVO. (2006). IVO sprak met Luc Lamote, coördinator Het Keerpunt Borgerhout, een brede school. *IVO*, 102, 1-8.

Joos, A., & Ernalsteen, V. (2010). *Wat is een brede school? Een referentiekader*. Gent: Steunpunt diversiteit en leren.

Joos, A., Ernalsteen, V., Lanssens, A., & Engels, M. (2006). *Brede school in Vlaanderen en Brussel: visietekst*. Brussel: Vlaamse overheid.

Kopspel vzw. (2010). *Kopspel*. Geraadpleegd op 10 mei, 2011, via <http://www.kunstz.be/kopspel/>.

Lamote, L. (z.j.). *Het Keerpunt: een brede school in Borgerhout op zoek naar een nieuw zorgconcept en een gepast pedagogisch model*. Antwerpen.

LBC volwassenenonderwijs. (2010). *Website – LBC volwassenenonderwijs – cursussen voor volwassenen*. Geraadpleegd op 10 mei, 2011, via [http://www.lbconderwijs.be/AS/tabID\\_\\_400/DesktopDefault.aspx](http://www.lbconderwijs.be/AS/tabID__400/DesktopDefault.aspx).

Melaville, A., Berg, A. C., & Blank, M. J. (z.j.). *Community-based learning: Engaging students for success and citizenship*. Washington: Coalition for Community Schools

Musterd, S., & Van Kempen, R. (2000). *The spatial dimensions of urban social exclusion and integration: a European comparison. Comparative framework based on analysis at national and metropolitan level: Amsterdam, Antwerp, Berlin, Birmingham, Brussels, Hamburg, London, Milan, Naples, Paris and Rotterdam*. Amsterdam: Urbex.

Muziekatelier Ward De Beer. (2011). *Muziekschool Ward De Beer – Borgerhout*. Geraadpleegd op 11 mei, 2011, via <http://www.warddebeer.org/>.

Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In I. Nicaise en E. Desmedt (reds.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 21-53). Mechelen: Plantyn.

Parekh, B. (2000). Introduction. In B. Parekh, *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory* (pp. 1-15). London: Macmillan Press LTD.

Pierik, R., & Saharso, W. (2003). Themanummer over Bhikhu Parekh, Rethinking multiculturalism, en Brain Barry, Culture and equality. *Migrantenstudies*, 2, 64-66.

Piessens, A., Sinnaeve, I., & Suijs, S. (2004) Interculturalisering van het algemeen welzijnswerk: het paard van Troje? *Welzijnsgids- welzijnszorg, integratie van minderheden*, 55, 1-21.

Pirard, F., Ruelens, L., & Nicaise, I. (2004). *Naar een brede school in Vlaanderen*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid.

Schryvers, E. (2005). *Het basisonderwijs in Antwerpen in kaart gebracht. Schooljaar 2001-2002, schooljaar 2002-2003 en schooljaar 2003-2004*. Antwerpen.

Schryvers, E., & Vertommen, S. (2009a). *Het secundair onderwijs in cijfers. Schooljaar 2007-2008*. Antwerpen: Studiedienst stadsobservatie.

Schryvers, E., & Vertommen, S. (2009b). *GOK in het Antwerpse secundair onderwijs. Telling 1 februari 2008*. Antwerpen: Studiedienst stadsobservatie.

SCVO-Sité. (z.j.). *SCVO-sité, SCVO-site volwassenenonderwijs Antwerpen*. Geraadpleegd op 10 mei, 2011, via <http://www.scvo-site.be/>.

Smet, P. (2009). *Beleidsnota 2009-2014 onderwijs: Samen grenzen verleggen voor elk talent*. Brussel: Vlaamse overheid.

Stad Antwerpen. (z.j.). *welkom op www.antwerpen.be – atlas*. Geraadpleegd op 11 mei, 2011, via <http://www.antwerpen.be/atlas>.

Stad Antwerpen, afdeling algemeen onderwijsbeleid (2007). *Lokaal onderwijsplan 2007-2012*. Antwerpen.

Stad Antwerpen, afdeling algemeen onderwijsbeleid (2008). *Algemeen onderwijsbeleid Antwerpen. Samen met alle Antwerpse scholen werken aan gelijke onderwijskansen voor alle Antwerpse jongeren*. Antwerpen: Luc Tesseur, lerende stad.

Studulski, F. (2002). *De brede school: perspectief op een educatieve reorganisatie*. Amsterdam: SWP.

Studulski, F. (2007). *Van visie naar vorm: samen een brede school ontwerpen*. Amsterdam: SWP.



Studulski, F., & Klopogge, J. (red). (2003). *Breed uitgemeten: kwaliteit en opbrengsten van de brede school*. Amsterdam: SWP.

Swanborn, P.G. (2006). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Swanborn, P.G. (2008). *Case-study's: wat, wanneer en hoe?* Amsterdam: Boom onderwijs.

Vandenbroucke, F. (2004). *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota van de Vlaamse minister van onderwijs en vorming*. Brussel.

Vanleeuw, E. (2010). *Examenopdracht interculturele pedagogiek: Het Keerpunt in relatie tot de verschillende visies op de dialogische benadering*. Ongepubliceerde paper aan de KULeuven, faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, België.

Vanweddigen, M. (2010). *Levenslang leren: participeert iedereen wel in gelijke mate?* Brussel: studiedienst van de Vlaamse Regering.

Verhees, F., Fransen, B., Giebels, E., & Vereijken, P. (2003). *Brede school, brede aanpak*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.

Visker, R. (2005). Levinas, multiculturalism, and us. *Ethical perspectives*, 6(2), 159-168.

Vlaamse Regering (2009). *Pact 2020*. Brussel.

Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (z.j.) *Gelijke onderwijskansen – startpagina*. Geraadpleegd op 12 mei, 2011, via <http://www.ond.vlaanderen.be/gok/>.

Wallace, E., Smith, K., Pye, J., Crouch, J., Ziff, A., & Burston, K. (2009). *Extended schools survey of schools, pupils and parents. A quantitative study of perceptions and usage of extended services in schools*. Londen: Ipsos MORI.

Wildemeersch, D., & Vanheeswijck, H. (2007). Reconsidering dialogue in intercultural learning and education. In D. Pollefeyt (red.), *Interreligious learning* (pp. 255-273). Leuven: Peeters.

Wilkin, A., Kinder, K., White, R., Atkinson, M., & Doherty, P. (2003). *Towards the development of extended schools*. Berkshire: National foundation for educational research.



# Bijlage 1: Het Keerpunt en zijn partners

---

(Brede School Het Keerpunt, 2007)

**Trigger:** Deze organisatie biedt jongeren tussen 12 en 16 jaar uit Borgerhout de kans om kennis te maken met verschillende vrije-tijdsmogelijkheden en zo hun talenten verder te ontwikkelen. Ze organiseren elke maandag tussen 16.30 en 18.00 uur een gevarieerd en gratis sport- en cultureel aanbod voor de jongeren uit de buurt, zoals bijvoorbeeld taibox initiatie, zelfverdediging, beatbox, zang, Afrikaanse percussie, circusinitiatie, schaken, theater,...

**Onthaalbureau Inburgering Antwerpen:** In Het Keerpunt organiseert Onthaalbureau Inburgering Antwerpen voor de inburgeraars de cursussen Maatschappelijke Oriëntatie in meer dan 15 talen. Voor de cursussen Nederlands en individuele begeleiding kunnen ze terecht in het hoofdkantoor Atlas. De cursus Maatschappelijke Oriëntatie dient ervoor de cursisten zelfredzaam te maken in de samenleving. Ze leren er over wonen, werken, onderwijs, de gezondheidszorg, verblijfspapieren, vrije tijd, ... en kunnen er in gesprek treden met een grote diversiteit aan mensen (Stad Antwerpen, z.j.).

[www.antwerpen.be/atlas](http://www.antwerpen.be/atlas)

**FAAB:** Dit is de Federatie van Engelstalige Afrikanen in België. Ze zijn gevestigd in Antwerpen, Brussel en Gent en staan in voor de ondersteuning van Engelstalige Afrikaanse organisaties in ons land, zoals bijvoorbeeld Afrikaanse kerken, culturele organisaties die workshops organiseren, ... Naast het mobiliseren en organiseren van de Engelstalige Afrikaanse gemeenschap, ondersteunen ze deze organisaties op diverse vlakken en organiseren ze zelf workshops voor deze mensen (Faab vzw, 2009).

[www.faabonline.org](http://www.faabonline.org)

**CLB:** Het CLB is er voor leerlingen, ouders, leerkrachten en schooldirecties en geeft informatie en begeleiding op vier domeinen, namelijk (1) leren en studeren, (2) schoolloopbaanbegeleiding, (3) psycho-sociaal functioneren en (4) preventieve gezondheidszorg. Ze werken in de meeste gevallen vraaggestuurd en hun dienstverlening is gratis.

**De sportloods:** Deze is gelegen binnen de muren van Het Keerpunt. Sportverenigingen of individuen kunnen deze ruimte huren op vaste of op losse basis voor hun sportieve activiteiten.

**Kopspel:** Kopspel voert culturele projecten uit met jongeren uit het deeltijds onderwijs (vooral jonge migranten uit Borgerhout) en mensen die ooit door omstandigheden de rol hebben gelost en via speciale overgangsstatuten de draad van het beroepsleven terug willen opnemen. Ze zijn gespecialiseerd in constructies (metaal en hout) voor

decors, tentoonstellingen en podia, maar hebben ook een eigen cateringteam. Zo bouwen ze mee aan een positieve werkhouding en aan het zelfvertrouwen van de doelgroep (Kopspel vzw, 2010).

[www.kunstz.be/kopspel](http://www.kunstz.be/kopspel)

**Hacienda Popular:** Dit is de taverne van Het Keerpunt. Je kan er terecht voor een kop koffie en elke week wordt er een menu samengesteld en zijn er warme en koude broodjes te verkrijgen. De Hacienda Popular biedt ook formules aan voor geboortefeesten, recepties, ...

**VZW Het Lieverdje:** Deze organisatie biedt occasionele multiculturele buurtgerichte kinderopvang aan binnen de muren van Het Keerpunt. Ze staan ook open als stageplaats voor de leerlingen van het deeltijds onderwijs kinderopvang en bieden ook plaatsen aan voor de kinderen van tienermoeders die hun opleiding binnen de school volgen en voor de kinderen van de cursisten Maatschappelijke Oriëntatie.

**Muziekatelier Ward De Beer:** Zij werken als vrij muzikant voor volksmuziek en richten zich tot kinderen en volwassenen, tot alle grote of kleine talenten en mensen uit alle bevolkingsgroepen. Je kan er een grote diversiteit aan instrumenten leren bespelen, maar ze bieden ook basistheorie notenleer aan. Daarnaast kan er ook in ensembles gespeeld worden, zoals bijvoorbeeld volksmuziekgroepen, jazz-bluesensemble, fanfare, ... Voor de allerkleinste is er kleuterritmiek en muziekinitiatie (Muziekatelier Ward De Beer, 2011).

[www.warddebeer.org](http://www.warddebeer.org)

**LBC:** LBC is een centrum voor volwassenenonderwijs en biedt in Het Keerpunt cursussen aan. Dit schooljaar zijn dat onder meer "mode en creaties" en "koken". Daarnaast zijn er ook opleidingen in de verzorging. Voor de jongeren van het centrum leren en werken loopt de samenwerking met LBC verzorging verder, waardoor ze zowel certificaten van het deeltijds onderwijs als van het volwassenenonderwijs binnen eenzelfde traject kunnen behalen (LBC volwassenenonderwijs, 2010).

[www.lbcvzw.be/antwerpen](http://www.lbcvzw.be/antwerpen)

**Het Kookpunt:** Dit is het restaurant in Het Keerpunt waar je drie dagen in de week terecht kan voor een overheerlijk menu.

**Centrum voor Leren en Werken Het Keerpunt:** Dit is een vorm van deeltijds beroeps secundair onderwijs. Je kan er een brede waaier aan opleidingen volgen, zoals voeding, onderhoud, personenzorg, handel, mode en administratie. Levensrecht leren en succeservaringen staan centraal binnen deze opleidingen. In hun zoektocht naar werk worden de jongeren op een intensieve manier begeleid om zo de kans op slagen te verhogen (Clw-tna, 2011).

[www.clw-tna.be](http://www.clw-tna.be)

**FMV:** De federatie van Marokkaanse Verenigingen is een koepelorganisatie van een 140-tal sociaal-culturele verenigingen. Haar voornaamste taak is deze leden/afdelingen ondersteunen. Dit kan gaan van cursussen organiseren, over kadervorming van vzw-wetgeving en subsidies, tot het organiseren van activiteiten, lezingen, debatten, ... Daarnaast hebben ze nog verschillende projecten lopen. Het Eerste Stappen Project is een programma van cultuursensitieve ontwikkelingsbegeleiding, opvoedingsondersteuning en gezinsempowerment voor kansarme, allochtone ouders met kinderen van 0 tot 3 jaar. Het IQRA-project is erop gericht de leerachterstand van kinderen tussen de 10 en 13 jaar weg te werken. Het Platform Allochtone Jeugdwerkingen (PAJ) ondersteunt, begeleidt, stimuleert en coördineert plaatselijke jeugdwerkinitiatieven van allochtone jongeren. Moussem vzw brengt de cultuur uit de Maghreblanden en het Midden-Oosten naar diverse Vlaamse podia. Als laatste is er ook nog het activeringsproject. In dit project wordt samen met de VDAB begeleiding op maat geboden aan allochtone werkzoekenden (Federatie van Marokkaanse verenigingen, 2009).

[www.marokkaansefederatie.be](http://www.marokkaansefederatie.be)

**Het Leercentrum:** Het leercentrum is ook een centrum voor deeltijds beroeps secundair onderwijs. Het is een partner van Het Keerpunt en bevindt zich in Merksem. Je kan er terecht voor opleidingen in de voeding, handel, bouw, auto en metaal (clw-tna, 2011).

[www.clw-tna.be](http://www.clw-tna.be)

**Eglise de Plein Reveil:** Dit is een Afrikaanse Kerk die zijn vieringen organiseert in Het Keerpunt.

**Buurtsport Antwerpen:** Buurtsport Antwerpen wil meer mensen die op eigen kracht weinig of niet aan sporten toekomen in hun buurt permanent laten sporten. Hierbij kiezen ze bewust voor de sociaal zwakkeren en de aandachtswijken, werken we bottom-up en vraaggestuurd, plaatsen ze sport op de eerste plaats en behouden ze de nodige vrijheid om snel en gericht op noden in te spelen. Een voorbeeld van zo'n initiatief is de cursus leren fietsen die aan het begin van dit schooljaar plaats vond in Het Keerpunt.

**Open School:** Open School is een Centrum voor Basiseducatie. Dit wil zeggen dat ze les geven aan cursisten met beperkte studie-ervaring en/of met een tekort aan basisvaardigheden. Open School is dagelijks in Het Keerpunt aanwezig met lessen Nederlands aan anderstalige volwassenen (NT2). Ze leren er stapsgewijs Nederlands begrijpen, spreken, lezen en schrijven (centrum basiseducatie Antwerpen vzw, z.j.).

[www.basiseducatie.be](http://www.basiseducatie.be)

**Zaalverhuur:** De brede school stelt ook haar infrastructuur open voor andere gebruikers. U kan bij hen terecht om een polyvalente zaal of klaslokalen te huren voor vergaderingen, lezingen, lessen, enzoverder, met of zonder catering.

**SCVO-Sité**: Het stedelijk centrum voor volwassenenonderwijs sociaal intercultureel toekomstgericht emanciperen. Zij bieden in Het Keerpunt de opleiding logistiek assistent, polyvalent verzorgende en zorgkundige aan (SCVO-sité, z.j.).

[www.scvo-site.be](http://www.scvo-site.be)

**Afrikaans Forum België**: Het Afrikaans Forum wil een brug zijn tussen de Afrikaanse gemeenschap en de Vlaamse gemeenschap.

**EEN BREDE SCHOOL**

**DOSSIER "DE BREDE SCHOOL"**

## HET KEERPUNT

NOVEMBER '04

**IN DIT NUMMER:**

- HET REGEER- AKKOORD** 1
- DE BREDE SCHOOL BESTAAT** 1
- DE SCHOOL STAAT NIET ALLEEN** 2
- LEERSCHOOL** 2
- HET KEERPUNT** 2
- OPEN SAMENLEVING** 3
- CULTUREEL CENTRUM ?** 3

### HET REGEERAKKOORD

Tot onze blijve verwondering dook de notie "brede school" op in het regeerakkoord. Ook in de onderwijsnota van minister Vandenbroucke en de beleidsverklaring van minister Anciaux werd over een dergelijk schoolconcept gesproken.

De term brede school is uit Nederland overgewaaid. En zoals alle goede dingen uit het Noorden moest en zou één en ander in Vlaanderen opgezet worden.

De VLOR wijdde er een heuse studiedag aan. Wij waren erbij natuurlijk. Onze open school werd herdoopt tot "brede school"

Uiteindelijk hopen we dat deze aanzetten tot politieke keuzes concrete gevolgen hebben. Borgerhout kan dit gebruiken.

### DE BREDE SCHOOL BESTAAT

**De brede school.**

Een school kan nooit een doel op zich zijn. Het is een middel om per definitie persoonlijke en maatschappelijke doelen te realiseren. Uiteindelijk is het de opdracht van de school om jongeren te begeleiden tot sociale vaardigheden en een aantal tools aan te reiken waarmee ze economische waarde krijgen.

Stilstaan bij bovenstaande stellingen maakt duidelijk dat ook onderwijs in een doelmid- del omdraaiing is verzeild en zich dus niet meer afvraagt wat haar maatschappelijke relevantie is.

Een simpele analyse van de omgevingsfactoren, zowel fysische als sociologische, maakt duidelijk dat onderwijs- instellingen meer en meer evolueren tot eilandjes. Het

simpele feit dat schoolgebou- wen maar voor 4 % van een normale gebruikstijd worden aangewend is op zich een bijzonder grote verwisting van wat we de publieke ruimte kunnen noemen

Het afstemmen van opleidin- gen en richtingen naar de ar- beidsmarkt is taboe, of zelden onderwerp van debat. Scholen bieden die richtingen aan waar leerlingen op inschrijven. De

**INTERESSANTE INFORMATIE:**

- Het Centrum deeltijds onderwijs Technicum Noord Antwerpen heeft verschillende vestigingen.
- Het Keerpunt Borgerhout
- Het Leercentrum Merksem
- T.I.V.O. Tewerkstellingsinitia-ieven Vrij onderwijs. Antwerpen Noord





## DE SCHOOL STAAT NIET ALLEEN

maatschappelijke relevantie van bepaalde opleidingen wordt zelden afgewogen.

Het onderwijs als systeem is, gezien zijn structuur, zeer slecht opgewassen tegen de steeds veranderde maatschappelijke omstandigheden en noden. Het debat over de privatisering van vorming en onderwijs is volop gestart maar dan wel zonder het onderwijs.

### De school staat niet alleen.

Een goede stad of een goed dorp heeft een goede school nodig, en goede scholen hebben goede steden en

dorpen nodig. Ik vind het onbegrijpelijk dat het onderwijs zo weinig wordt betrokken wanneer het gaat over maatschappelijke keuzes. Onderwijs wordt zelden gebruikt als instrument om bepaalde maatschappelijke doelstellingen te bereiken. Zij wordt wel verantwoordelijk gesteld voor gans het opvoedingsproject, het gezin inbegrepen.

De school wordt steeds meer herleid tot een hoogst persoonlijke opvoeding en dienstbureau voor de ouder.

### De brede school

Het creëren van een open-school is zeer gemakkelijk. Het is vooral moeilijk om geen brede school te zijn. Dit wordt opgelost door steeds duidelijkere sluitings-systemen met sterke beveiliging.

Historisch gezien bestond de brede school en was ze vaak ingebed in het lokale en parochiale gebeuren. Ik kan enkel vaststellen dat met het uit elkaar vallen van de sociale verbanden, scholen steeds meer terugvallen op het eigen bestaan. Ze zijn niet in staat nieuwe sociale bewegingen en tendensen



Opleiding in restaurant "Het Kookpunt"

## LEERSCHOOL

in hun lokalen toe te laten.

Het simpel laten weten op een informele manier dat uw infrastructuur openstaat voor derden brengt een vloed van geïnteresseerden op gang. Voor dat je het weet is uw open school inderdaad een brede school.

### Leerschool

De School bekijken als een markt is een interessante invalshoek, een markt als een ontmoetingsplaats maar ook als leerschool van samenleven.

### Bij ons betekent dit samen

### wonen met;

Pina (Stedelijke Onthaal-bureau voor nieuwkomers.

Het Lieverdje (occasionele kinderopvang en tienermoeders).

De Federatie van Marokkaanse Verenigingen.

Jeugdwerking voor Moslims.

Musica Domestica (muziekschool).

De Speel-o-theek (uitleendienst speelgoed).

Tivo (tewerkstelling initiatieven vrij onderwijs).

Tivo-plus (onze eigen uitzendkantoor).

Bergbeklimmersvereniging (sportclub).

Het lokale straatcomité.

Leerrestaurant "het Kookpunt".

Werkervaringsrestaurant "De Welkom" (Halal-keuken volgens moslimtraditie).

Buurtsport in onze lokalen en turnzaal.

Tal van verenigingen die er vertoeven.

Hamam (Badplaats voor

De School  
bekijken als een  
markt is een  
interessante  
invalshoek, een  
markt als een  
ontmoetings-  
plaats maar ook  
als leerschool  
van  
samenleven .

## HET KEERPUNT

Moslimvrouwen, nog te realiseren september 2 5).

Het is boeiend deze verschillende actoren te overlopen. We hebben afgesproken dat we niet met elkaar vergaderen en zeker niet coördineren, wel samenwonen. Iedereen streeft het best naar zijn eigen doelstellingen en doelgroep. Je ziet zo dat er spontaan tal van kruisverbindingen ontstaan en dat kansengroepen, middenklasse maar ook sociale economi-

sche actoren elkaar kunnen vinden.

### Het Keerpunt.

Zo heet onze school maar ook het gebouw. Alle bewoners profileren zich vanuit hun eigen naam met vermelding van hun woonplaats.

In Het Keerpunt ontvangt PINA alle nieuwkomers in onze stad, zij worden bijvoorbeeld georiënteerd naar het Nederlands onderwijs voor minderjarigen in onze

school.

Het Lieverdje zorgt ervoor dat mama's en papa's die een opleiding volgen in Bongerhout, maar ook in onze school, met hun kindje ergens terecht kunnen. Sommige van onze leerlingen zijn bijzonder jong, men noemt ze tienermoeders, maar vaak is het de normaalste zaak van de wereld, wanneer we het bijvoorbeeld hebben over Roma families.





## OPEN SAMENLEVING

De Federatie van Marokkaanse Verenigingen is samen met haar jeugdwerking een belangrijke partner om ons te adviseren in het leren omgaan met moslims en de moslimcultuur. Een aantal grootstedelijke problemen rond de opvoeding van jongens is één van de belangrijkste aandachtspunten die we opnemen. Samen noemen we dit IQRA.

Om 16. uur verandert de school in een muziekschool een goede gelegenheid om de middenklasse aan te trekken. Spontaan ontstaan contacten met nieuwkomers

die vanuit hun land vaak muzikale cultuur meebrengen.

Met de Speel-o-theek hebben we een heuse uitleendienst voor speelgoed gericht op kinderen met een handicap, een spontane ontmoetingsplaats van mama's die elkaar een netwerk aanreiken.

### Open samenleving

Uiteindelijk is het doel dat de school lijkt op een markt van de wijk. Een veilige plaats waar je kunt leren, eten, muziek maken, voor elkaar zorgen, kortom leren

samenleven. Hierbij vergeet ik vooral dansen en feesten en heel soms samen binden, omdat we ons verbonden voelen met die families in Al Hocima, Noord Marokko, die getroffen werden door een aardbeving.

**Uiteindelijk is het doel dat de school lijkt op een markt van de wijk. Een veilige plaats waar je kunt leren, eten, muziek maken, voor elkaar zorgen, kortom leren samenleven.**

## EEN CULTUREEL CENTRUM?

De culturele sector is de laatste 25 jaar uitgegroeid tot een belangrijke maatschappelijke en economische sector. Cultuurproductie en cultuurparticipatie worden meer en meer erkend als 'smeerolie' voor de samenleving en motor van verandering, denk maar aan de succes story van de Roma.

Op economisch vlak is de culturele sector - zeker in Antwerpen - zonder meer een belangrijke werkgever. Zeker als je de indirecte tewerkstelling, bijvoorbeeld in de horeca meerekent. Het Keerpunt groeit uit tot een actieve speler in de Antwerpse culturele wereld, mede dankzij een bundeling van initiatieven via de vzw Kopspel.

Deze vzw zet co-producties op met Antwerpse gezelschappen, bijvoorbeeld de nieuwe productie van Compagnie KAIET en eert

Houtekiet voor de Zomer van Antwerpen in 2005. Kopspel gaat ook zelf theater- en muziekproducties opzetten, in samenwerking met Rataplan en de Roma.

Het brugproject van Kopspel stelt zijn atelier en polyvalente ruimte ten dienste van artistieke projecten, bijvoorbeeld voor het lassen van de frames voor de tentoonstelling van Karel Appel in het PSK in Brussel. Het verzorgt ook de catering voor feesten, optredens, repetities, enzovoort. Bij al die initiatieven worden de leerlingen en de deelnemers aan het Brugproject maximaal ingezet. Leerlingen komen zo in contact met een voor hen onbekende wereld en de middenklasse leert al feestend of al werkend onze doelgroep kennen.



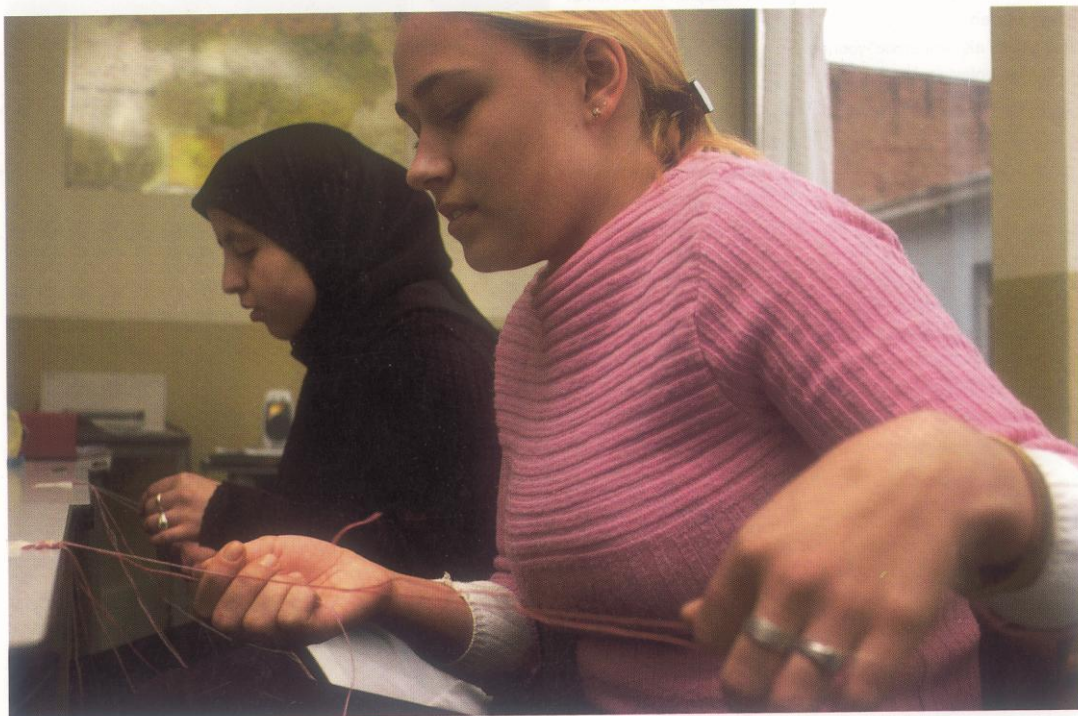
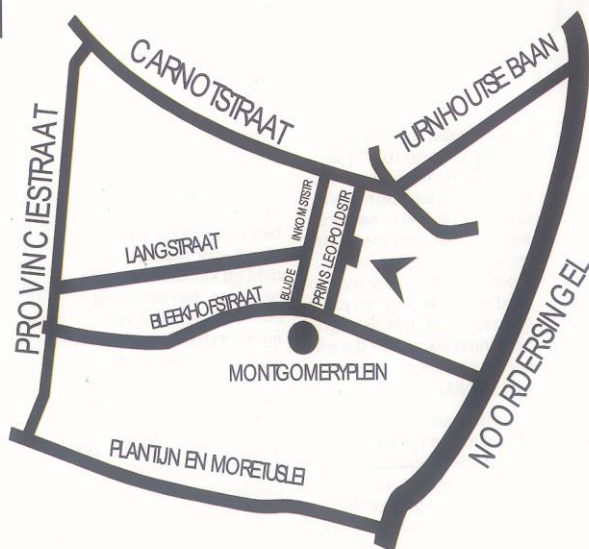
[www.hetkeepunt.be](http://www.hetkeepunt.be)

**EEN BREDE SCHOOL**

Prins Leopoldstraat 51  
Borgerhout 214  
Technicum Noord Antwerpen –  
Deeltijds Beroeps Secundair Onderwijs  
keepunt.coordinator@tna.be  
Tel: 3.27 . 1.9

Luc Lamote coördinator CDO-TNA

**CDO-TNA**





Aanbod in het deeltijds secundair beroepsonderwijs Het Keerpunt



**Het Keerpunt**  
Centrum voor leren & werken



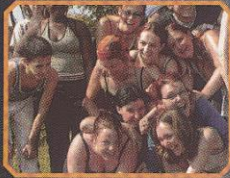
*Je toekomst in eigen handen ...*



**Iets voor jou?**

Je bent tussen  
15 en 18 jaar,  
je wil 2 dagen opleiding  
volgen en 3 dagen  
werken.

In deze folder lees je  
welke opleidingen we  
je te bieden hebben!



**LWERKEN**  
Centrum Leren & Werken  
Technicum Noord-Antwerpen vzw

Prins Leopoldstraat 51 - 2140 Borgerhout  
Tel. 03 270 01 90



Het Leercentrum

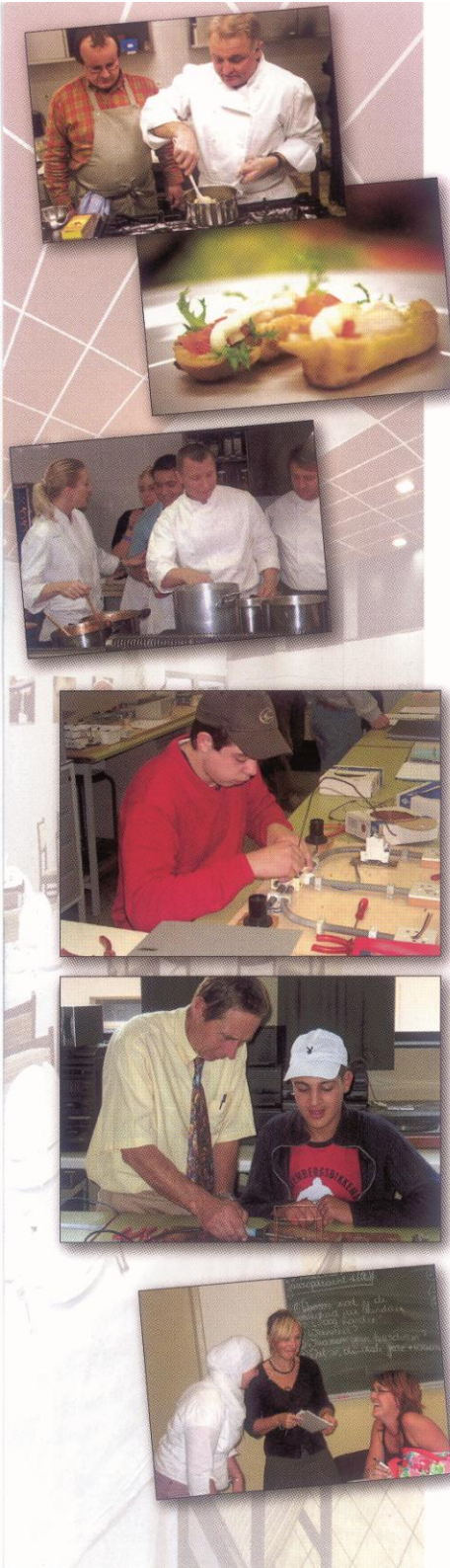


Het Keerpunt



Brede School





**Het Keerpunt**

Centrum voor leren & werken

### Opleidingen Horeca

- Zaal- en keukenhulp
- Hulpkok

- Je bent bereid om in de horeca te werken, ook op zon- en feestdagen en 's avonds.
- Je leert zowel gerechten te bereiden als ze op te dienen.

*Mogelijke tewerkstelling:*

*restaurants, snackbars, fastfoodkeukens, grootkeukens, voedingssector, ...*

### Opleidingen Onderhoud

- Onderhoudswerker gebouwen

- Je bent handig en je bent bereid om met je handen te werken en ze vuil te maken.
- Je leert werken met diverse materialen.

*Mogelijke tewerkstelling:*

*firma's voor renovatie en onderhoud, onderhoudsploegen van bedrijfsterreinen en -gebouwen.*

- Thuis helper

- Je wordt voorbereid om huishoudelijk werk te verrichten bij hulpbehoevenden.

*Mogelijke tewerkstelling:*

*bij particulieren thuis.*

### Opleidingen Personenzorg

- Logistiek helper in de zorginstellingen

- Je wordt voorbereid om met bejaarden, zieken of andersvaliden om te gaan - weekendwerk schrikt je niet af.
- Je leert o.a. bedden opmaken, hef- en tiltechnieken, eenvoudige maaltijden bereiden en verzorgingstechnieken.

*Mogelijke tewerkstelling:*

*rustoorden, ziekenhuizen, ...*

- Verzorgende

- Je gaat graag om met anderen.
- Je hebt veel geduld en je hebt zin in een afwisselende job.

*Mogelijke tewerkstelling:*

*rustoorden, ziekenhuizen, ...*





Je toekomst  
in eigen handen ...



### Opleidingen Confectie

- Operator in de stikafdeling
- Patronenmaker

- Je houdt van mooie en goed afgewerkte kleding.
- Je leert patronen overnemen (maken), nauwkeurig stikken, eigen kledingstukken maken, ....

*Mogelijke tewerkstelling:*

*wasserijen, retouches, kledingwinkels, ...*

### Opleidingen Verkoop

- Winkelbediende
- Rayonchef

- Je legt gemakkelijk contact met anderen. Je leert verkoopsgesprekken voeren, etalages maken, kassa's bedienen - weekendwerk schrikt je niet af.

*Mogelijke tewerkstelling:*

*detailhandel, winkelketens, supermarkten, diverse winkels (kleding, schoenen, bakkers, slaggers, ...)*

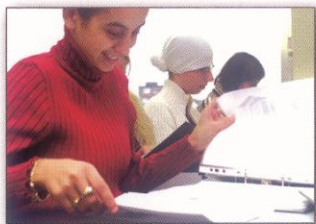
### Opleidingen Kantoor

- Administratief helper
- Kantoorbediende
- Receptieassistent

- Je houdt van computerwerk en ziet er niet tegenop om te klasseren of te telefoneren. Ook koffie zetten en licht onderhoudswerk kan tot de taken behoren.

*Mogelijke tewerkstelling:*

*administratieve diensten, telefooncentrales, receptie en onthaal.*



### NT2 - Nederlands 2de taal

Als je nog niet lang in België bent en nog niet goed Nederlands spreekt, volg je eerst een praktische opleiding Nederlands en dan kan je één van bovenstaande opleidingen volgen.

**LWERKEN**  
Centrum Leren & Werken  
Technicum Noord-Antwerpen vzw







## Het Keerpunt

Centrum voor leren & werken

Prins Leopoldstraat 51 - 2140 Borgerhout  
03 270 01 90 - keerpunt.info@tna.be - www.hetkeerpunt.be

**LWERKEN**  
Centrum Leren & Werken  
Technicum Noord-Antwerpen vzw



Het Leercentrum



Het Keerpunt



Brede School

V.U. Luc Lando, Prins Leopoldstraat 51, 2140 Borgerhout

Je kan samen met je ouders bij ons terecht: alle schooldagen van 8.00 u tot 16.30 u  
(gesloten op woensdag)

Meebrengen: identiteitskaart, SIS-kaart, eventueel schooldossier

### Leren & Werken: Een traject voor jou!

In het systeem 'Leren & Werken' kan je heel wat bijleren.

Door zowel op het werk als op de school praktische ervaring op te doen, vergroot je je kansen op een goede toekomst en een stabiele job.

En om het op die weg vol te houden staan leerkrachten en begeleiders je bij. Veel hangt af van jezelf en je inzet, maar stap voor stap leer je zelfstandig in leven en werk te staan.

### Deeltijds leren

Vanaf nu ga je 'leren' en 'werken' combineren. Dat betekent dat je een opleiding krijgt deels in een bedrijf en deels in ons centrum. In ons centrum volg je per week 15 uren les, namelijk:

#### Zeven uur algemene vorming

In het deeltijds onderwijs bestaan er geen 'vakken' zoals in het voltijds onderwijs. Er wordt geleerd over thema's die je wegwijs maken in de maatschappij en in je job.

#### Acht uur beroepsgerichte vorming

De lessen beroepsgerichte vormingsluiten zo dicht mogelijk aan bij de arbeidservaring die je opdoet op de tewerkstellingsplaats. Die lessen zijn vooral praktijkgericht. Dit wil zeggen dat het aanleren van praktische vaardigheden de hoofdzaak is.

### Deeltijds werken

Samen met de trajectbegeleider ga je op zoek naar een job. Je brengt advertenties binnen, gaat langs bij mogelijke werkgevers, ... Na een proefdag en de nodige administratieve afhandeling start je bij een werkgever. Je verdient daar het wettelijk barema, vastgelegd volgens de sector en de leeftijd. Wie jonger is dan 18 jaar behoudt daarbij zijn of haar kinderbijslag.

**JE BENT HIER WELKOM !**

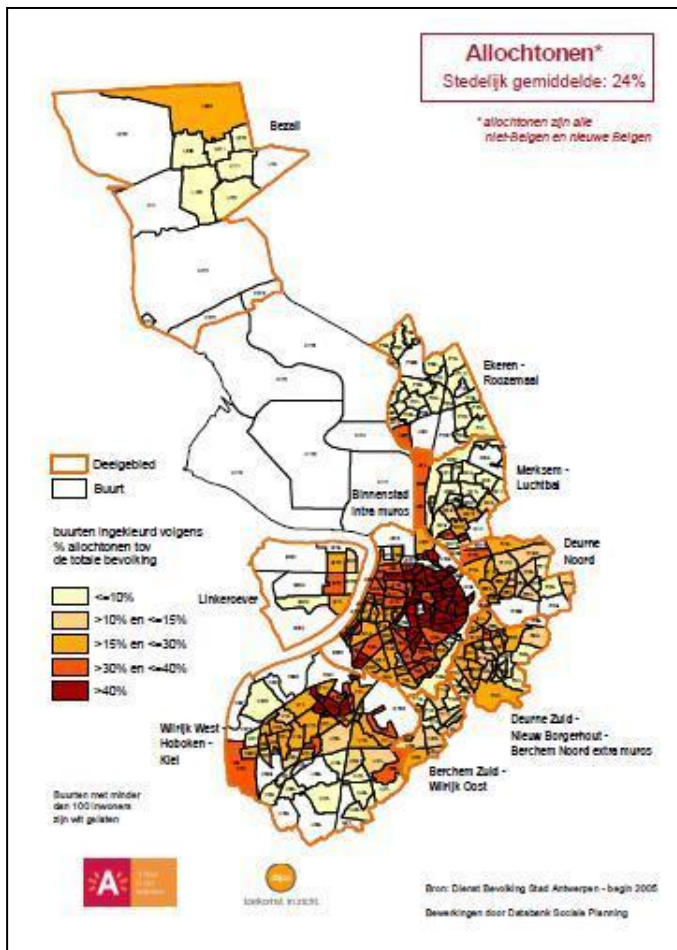


### Met het openbaar vervoer:

Tram 10 & 24 afstaphalte Roma  
Bus 41, 42 & 18 afstaphalte Roma

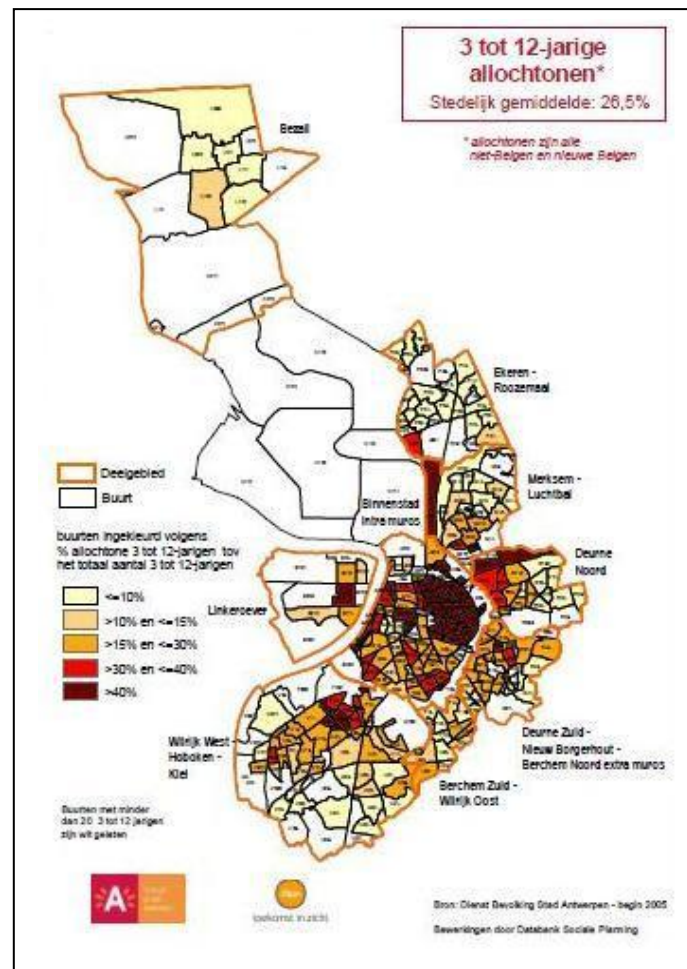


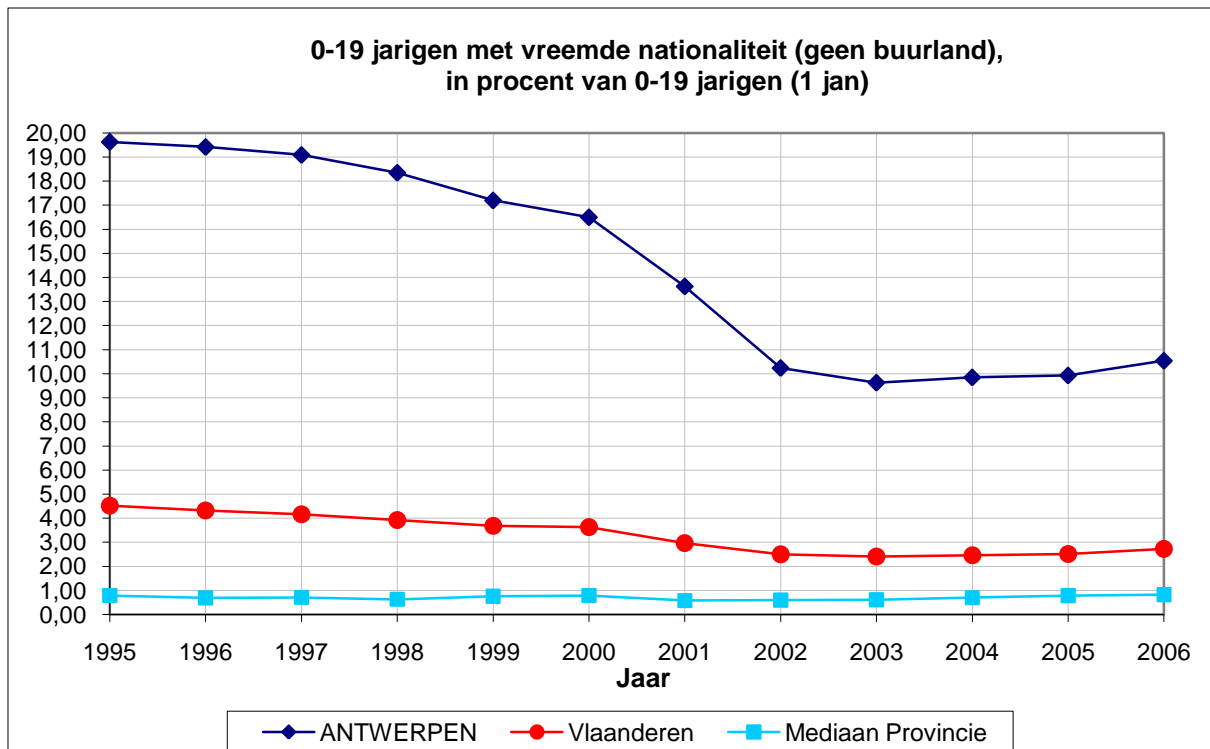
## Bijlage 2: Figuren en grafieken bij hoofdstuk 1



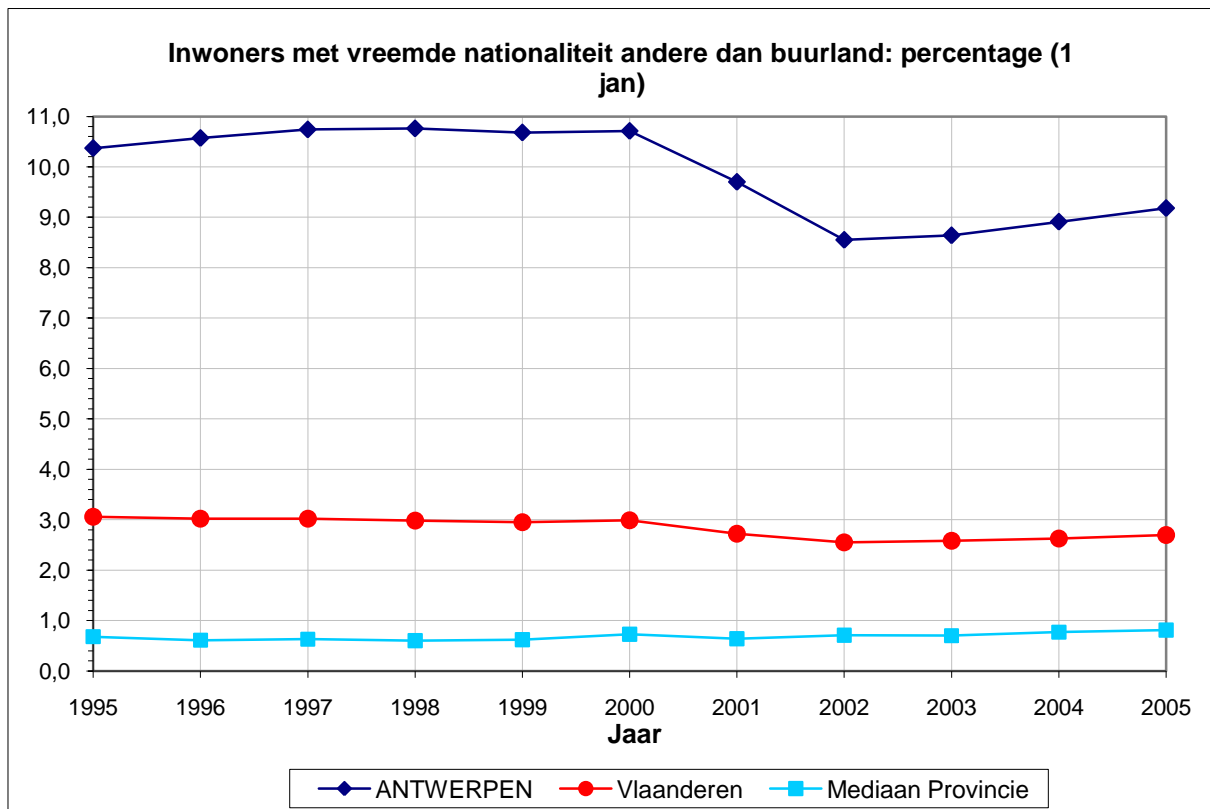
**Figuur 1.1:** Aantal allochtonen in Antwerpen begin 2005 (Dienst bevolking stad Antwerpen, in Schryvers, 2005)

**Figuur 1.2:** Aantal allochtonen tussen 3 en 12 jaar in Antwerpen begin 2005 (Dienst bevolking stad Antwerpen, in Schryvers, 2005)



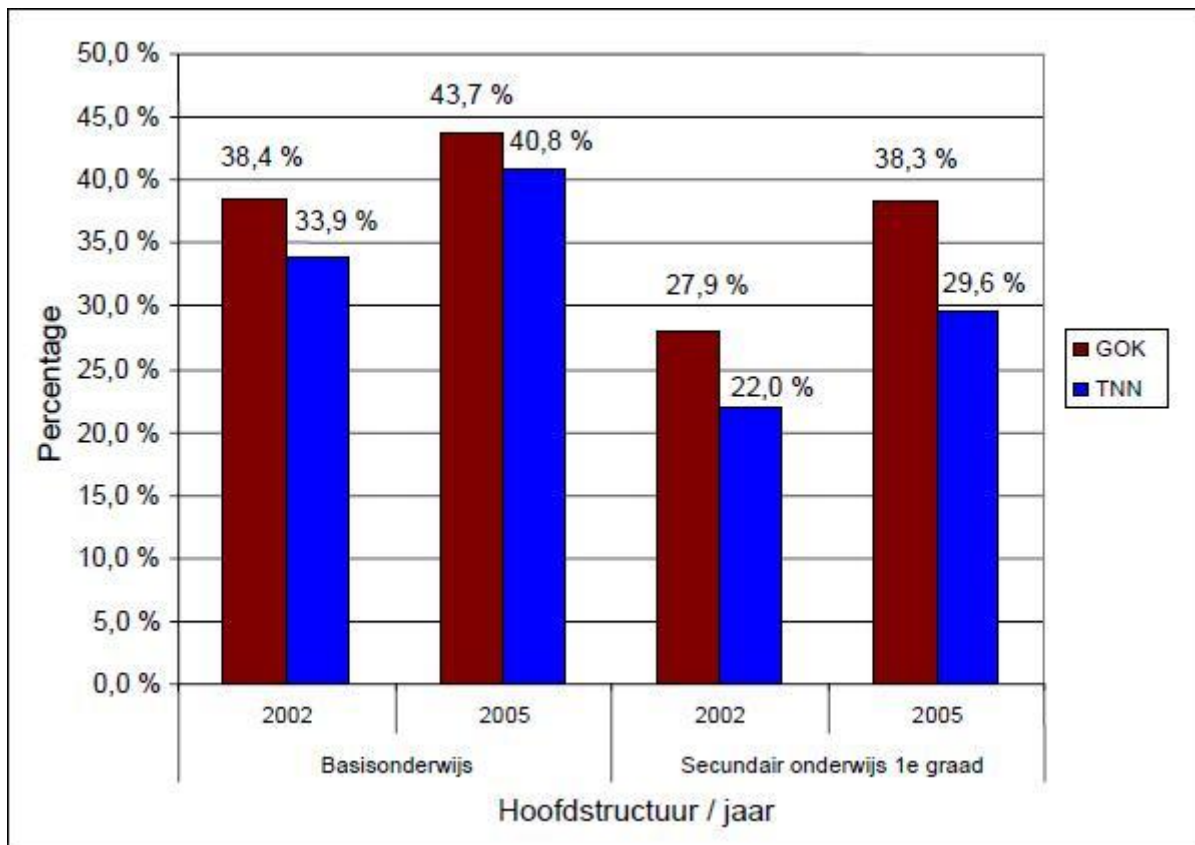


**Grafiek 1.1.:** 0- tot 19-jarigen met vreemde nationaliteit (geen buurland) op 1 januari in procent (Dienst welzijn en gezondheid, 2009).

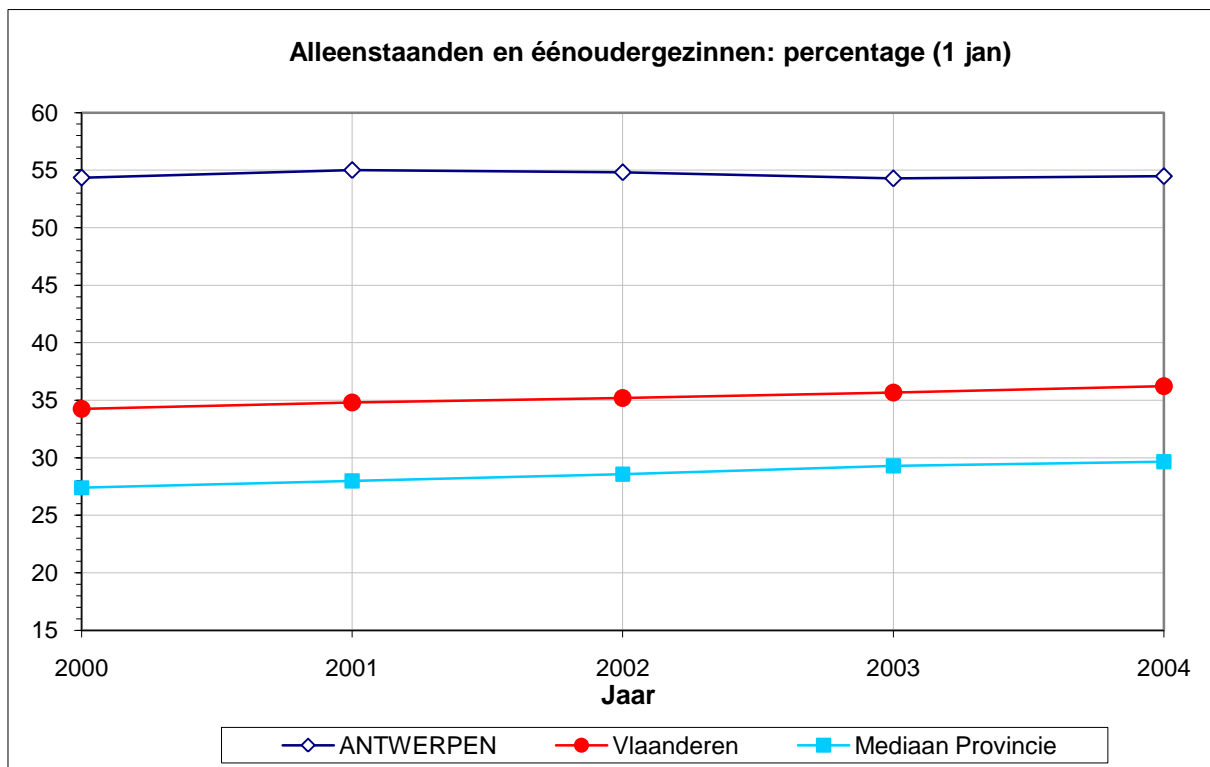


**Grafiek 1.2.:** Inwoners met vreemde nationaliteit andere dan buurland in percentage op 1 januari (Dienst welzijn en gezondheid, 2009)

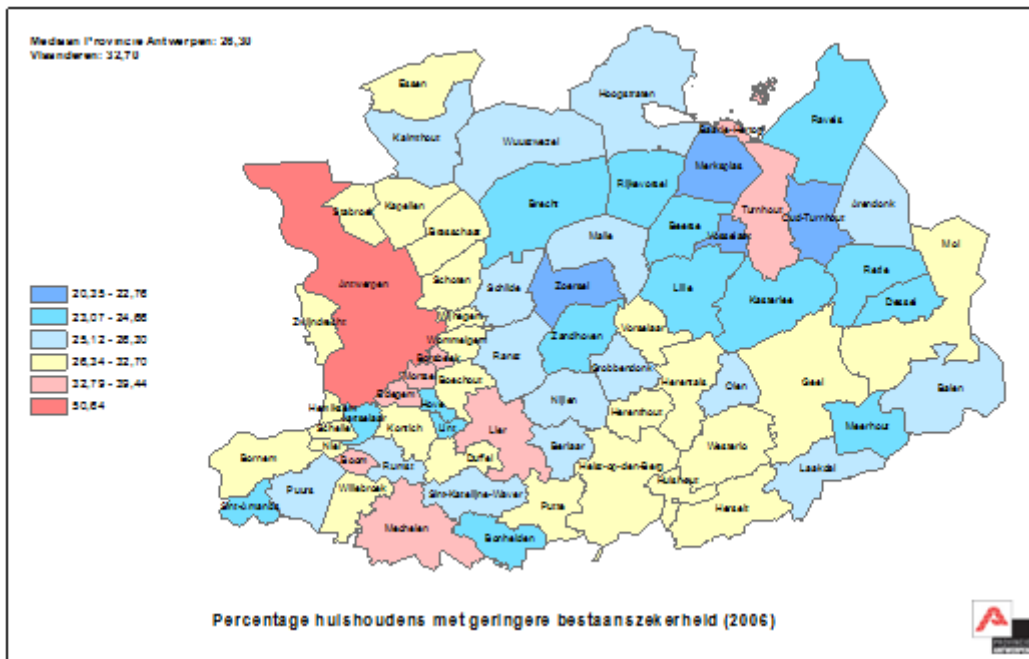




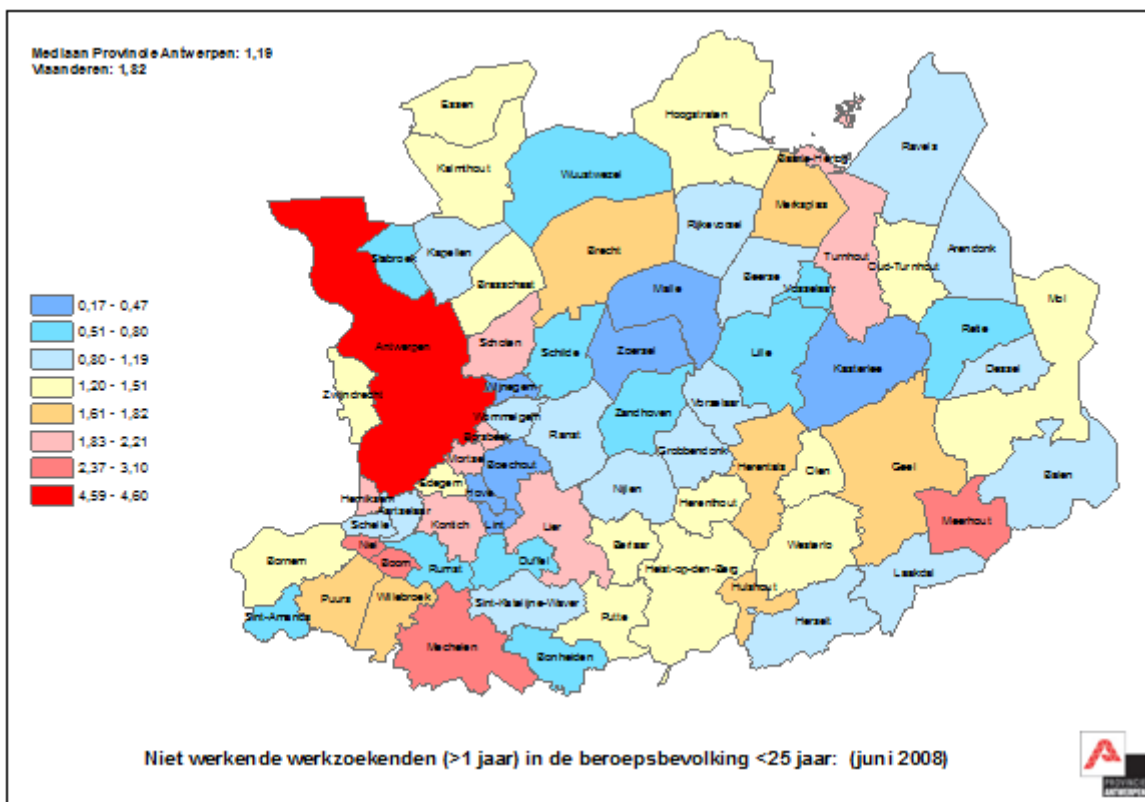
**Grafiek 1.3.:** Aandeel GOK- en TNN-leerlingen in het basisonderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs, Antwerpen, 2005-2006 (2008).



**Grafiek 1.4.** Alleenstaanden en éénoudergezinnen in percentage op 1 januari (Dienst welzijn en gezondheid, 2009).

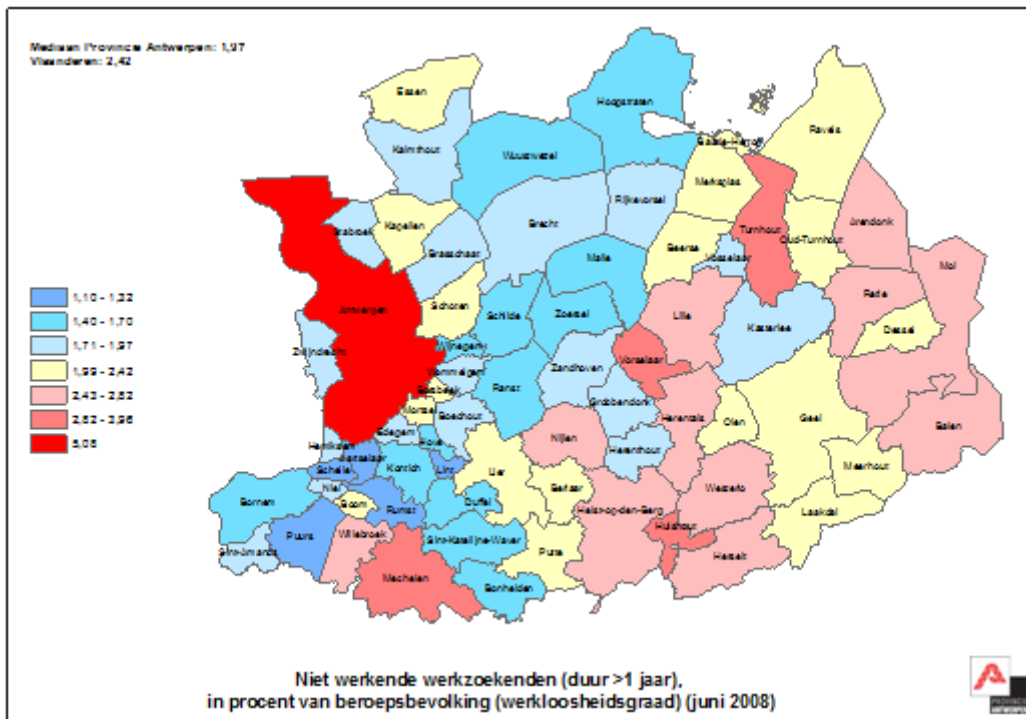


**Figuur 1.3.:** Percentage huishoudens met geringere bestaanszekerheid<sup>2</sup> in 2006 (Dienst welzijn en gezondheid, 2009).



**Figuur 1.4.:** Niet werkende werkzoekenden (> 1 jaar) in de beroepsbevolking < 25 jaar in juni 2008 (Dienst welzijn en gezondheid, 2009).

<sup>2</sup> Als type huishoudens met meer kans op geringere bestaanszekerheid zijn die huishoudens opgenomen waar geen (potentiële) tweede inkomenstrekker aanwezig is, dus alleenstaande of éénoudergezinnen (Dienst Welzijn en gezondheid Antwerpen, 2009).

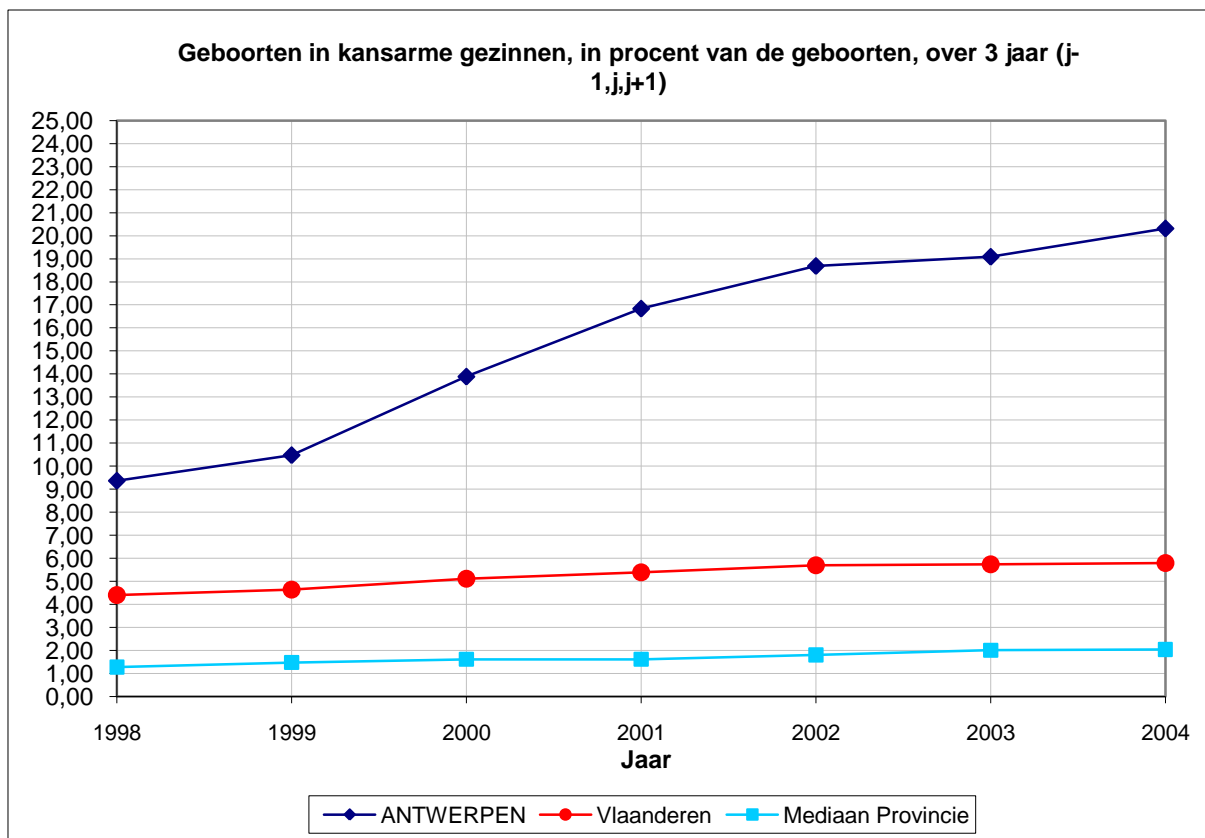


**Figuur 1.5:** Niet werkende werkzoekenden (duur > 1 jaar), in procent van beroepsbevolking (werkloosheidsgraad) in juni 2008 (Dienst voor welzijn en gezondheid, 2009).

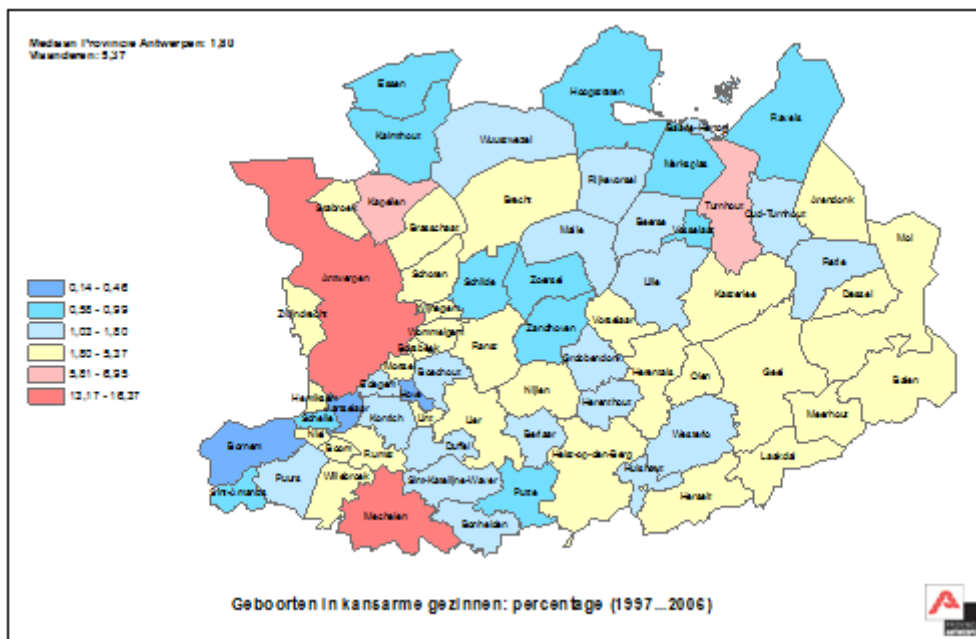


Bron: PISA 2003 databank – met dank aan Inge De Meyer (Universiteit Gent)

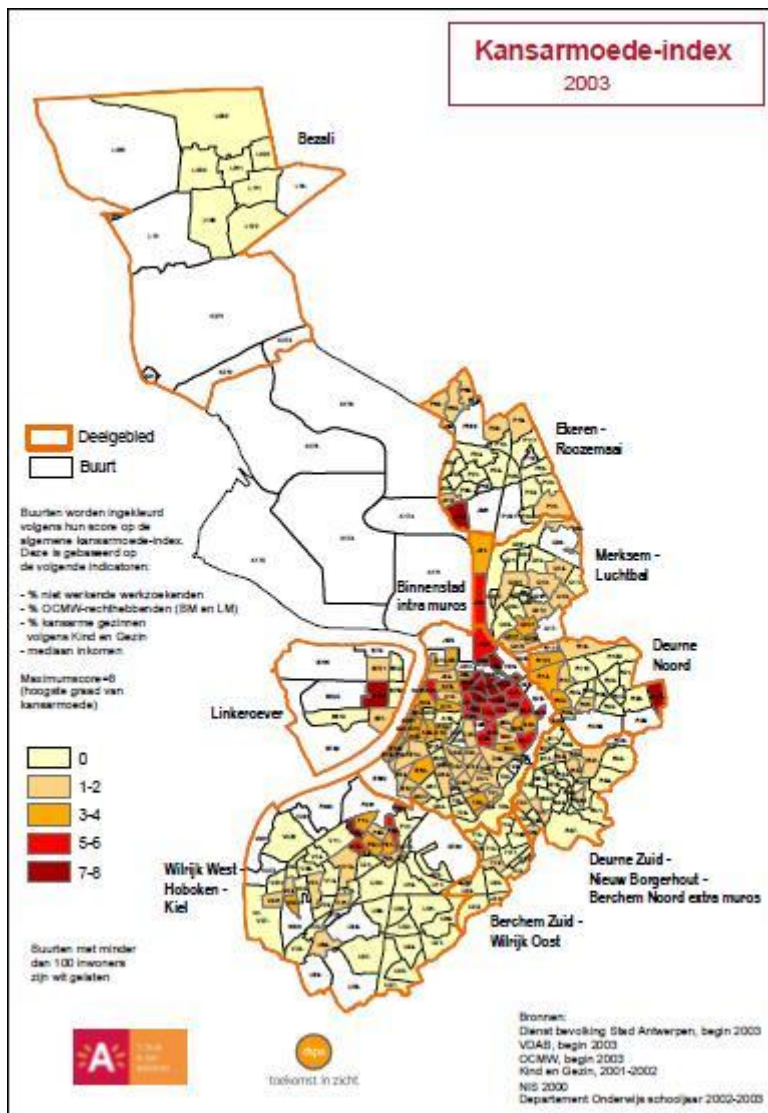
**Figuur 1.6:** Lessen uit PISA 2003: rangschikking van deelnemende landen inzake gemiddeld prestatieniveau (verticaal) en sociale ongelijkheid in uitkomsten (horizontaal) (Nicaise in Nicaise en Desmedt, 2008).



**Grafiek 1.5.:** Geboorten in kansarme gezinnen, in procent van de geboorten over 3 jaar (Dienst welzijn en gezondheid, 2009).



**Figuur 1.7.:** Geboorten in kansarme gezinnen: percentage (1997-2006) (Dienst welzijn en gezondheid, 2009).



**Figuur 1.8.:** Kansarmoede-index 2003 (Dienst bevolking stad Antwerpen, in Schryvers, 2005).



## Bijlage 3: Overzicht van de geformuleerde onderwijsbeleidsdoelstellingen

---

### Beleidsdoelstellingen onderwijs 2004-2009 (Vandenbroucke, 2004)

Vier algemene doelstellingen:

- Een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.
- Een nieuw financieringssysteem voor het onderwijs
- Beleidsvoerend vermogen van scholen versterken
- Aandacht voor de loopbaan van leraren

Maar hier blijft het niet bij. Ook andere punten krijgen nadruk, dit om het onderwijs te verbreden en verdiepen.

- Onderwijsvernieuwing van onderuit
- Zorgen voor talentontwikkeling bij alle jongeren
- Kwalificeren, modulariseren en flexibiliseren
- Eindtermen en ontwikkelingsdoelen herzien
- Burgerschap stimuleren
- Wetenschappen, technologie en ICT-vaardigheden
- Op naar een 'brede school'
- Onderwijs en sport
- Onderwijs en cultuur
- Een krachtige inhaalbeweging voor infrastructuur en uitrusting van scholen
- Basismobiliteit en het STOP-principe
- Brussel, de Vlaamse Rand en taalgrensgemeenten
- Hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek

Daarnaast zal ook het volwassenenonderwijs een centrale rol spelen in het beleidsplan, met de nadruk op een geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid.

### Beleidsdoelstellingen onderwijs 2009-2014 (Smet, 2009)

In de beleidsperiode 2009-2014 worden gelijkaardige doelstellingen vooropgesteld als in 2004. Ook hier staat de afstemming tussen onderwijs en de arbeidsmarkt centraal zonder gelijke onderwijskansen te vergeten. Een extra uitgewerkt punt hier is het belang van de maatschappelijke omgeving voor het onderwijs. Dit vertaalt zich in de volgende doelstellingen:

- Open, veelzijdige en sterke persoonlijkheden vormen
- Kansen geven aan elk talent

- Het leren van het Nederlands en vreemde talen stimuleren om mee te doen in de geglobaliseerde samenleving
- Leerlingen voorbereiden op een succesvolle start op de arbeidsmarkt
- De leraar erkennen als sleutelfiguur in de vorming van open, veelzijdige en sterke persoonlijkheden
- De maatschappelijke verwevenheid van onderwijs met lokale, regionale en internationale netwerken versterken
- Ervoor zorgen dat elke onderwijsinstelling topkwaliteit kan bieden
- Investeren in duurzame en moderne infrastructuur



## Bijlage 4: Leidraden voor interviews en klasgesprekken

---

### Vragenlijst deeltijds beroepsonderwijs binnen Het Keerpunt

Mijn naam is Elien Vanleeuw en ik ben studente pedagogische wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven. Ik neem dit interview af in het kader van mijn masterproef, namelijk een casestudie over de brede school Het Keerpunt, waar jullie als DBSO deel van uitmaken. Mijn doel is deze brede school te kaderen binnen de verschillende onderwijsinitiatieven die er in Antwerpen genomen zijn om zowel met de toenemende diversiteit en multiculturaliteit, als met het toenemend belang van een afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt om te gaan. Hiervoor bestudeerde ik reeds enkele centrale inzichten die in de literatuur en het nationaal en regionaal (Antwerps) onderwijsbeleid aanwezig zijn. Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de werking is het belangrijk dat ik samen met de verschillende organisaties, die deel uitmaken van deze brede school, naar de werking kan kijken om de verschillende of gelijke visies in kaart te brengen. Daarvoor vraag ik jullie medewerking.

Dit onderzoek is een casestudie, specifiek over deze brede school waar jullie deel van uitmaken. Het is hierin belangrijk na te gaan in hoeverre de verschillende organisaties gelijklopende ideeën hebben en waar ze verschillen. Ik zal u hier vooral interviewen als expert over de werking van jullie organisatie. De aard van de organisatie kan in dit alles een belangrijke betekenis hebben. Aangezien de brede school niet uit een oneindig aantal organisaties bestaat, zal het moeilijk zijn om dit anoniem te behandelen. Al snel zal duidelijk zijn over welke organisatie het gaat. Daarom is het moeilijk om anonimiteit ten opzichte van de organisatie te garanderen. Ik hoop dat dit geen probleem vormt. Indien u als organisatie liever wel anoniem blijft, zal ik voor jullie organisatie geen analyse maken naar organisatietype en verwerk ik enkel de centrale ideeën in het interview zonder enkele verwijzing naar de organisatie. Uzelf als persoon binnen deze organisatie kan wel anoniem blijven als u dit wenst. Ook de leerkrachten blijven in het onderzoek anoniem.

Ik zal dit interview opnemen op band. Ik hoop dat dit niet stoort? Als u, aangezien het om persoonlijke reflecties gaat, op een bepaald moment liever niet heeft dat een stuk wordt opgenomen, kan u dit steeds even zeggen, dan stop ik de bandopname.

Zijn er nog vragen? Ook tijdens het interview kan u steeds vragen stellen als deze zich voordoen. Alvast bedankt voor de medewerking.

### *Omschrijving school*

- Wie zijn jullie?
- Wat doen jullie?
- Welke studierichtingen worden hier aangeboden?
- Wie kan hier terecht (doelpubliek)?
- Wat is jullie visie en hoe pakken jullie het aan om dit te realiseren?

### *School en uitdagingen in onderwijsbeleid*

- Hoe probeert deze school gelijke onderwijskansen te bewerkstelligen?
  - o Welke specifieke school- en klaspraktijken worden hiertoe ingezet?
  - o Heeft dit effect?
  - o Waaraan kan men dit zien?
- Hoe probeert men in deze school de overgang naar de arbeidsmarkt veilig te stellen?
  - o Welke specifieke school- en klaspraktijken worden hiertoe ingezet?
  - o Heeft dit effect?
  - o Waaraan kan men dit zien?

### *Werkingsgebied van Het Keerpunt*

- Hoe ver reikt het werkingsgebied van Het Keerpunt?
  - o Valt dit gelijk met de deelgemeente Borgerhout of wordt er een andere algemene naam opgeplakt?
- Hoe zou u dit werkingsgebied vanuit demografisch, sociaal en economisch oogpunt omschrijven?
  - o Hoe ziet de samenstelling van de bevolking eruit in het werkingsgebied van de school?
  - o Ziet u hierin een evolutie?
  - o Wat zijn de specifieke kenmerken van dit werkingsgebied en welke uitdagingen (of problemen) brengt dit met zich mee?
- Hoe vertaalt dit werkingsgebied zich in de schoolpraktijken?
  - o Met betrekking tot de keuze voor een bepaalde doelgroep?
  - o Met betrekking tot de werkingswijze?
  - o Hoe gaat de school om met de specifieke kenmerken/uitdagingen/problemen in de buurt?
    - Speelt men hierop in?
    - Hoe speelt men hierop in?
    - Concrete voorbeelden?
    - Waarom voor die manieren gekozen?
    - Zijn er zichtbare effecten van deze werking? Positief of negatief?
    - Al mislukkingen ervaren? Hoe dit aangepakt?
- Hoe reageert de nabije buurt op de aanwezigheid van jullie school?

### *School binnen de brede school*

- Waarom gekozen voor het vormen van een brede school?
  - o Hoe is deze brede school ontstaan?
  - o Waarom hiervoor gekozen?
  - o Wat verstaan jullie onder 'brede school'?
  - o Waarom heeft u als leerkracht gekozen om in deze brede school te komen werken?
  - o Wat ziet de school als typische activiteiten van de brede school?
    - Zijn deze activiteiten hier allen aanwezig?
    - Wie heeft deze activiteiten bepaald?
    - In welke mate krijgen de leerlingen inspraak hierin en hoe krijgt deze inspraak vorm?
    - In welke mate krijgen ouders inspraak hierin en hoe krijgt deze inspraak vorm?
  - o Hoe wordt de keuze gemaakt wat betreft welke organisatie wel of niet kan ondergebracht worden in de brede school?
  - o Hoe gebeurt de financiering?
- Welke rol speelt de school binnen de brede school?
  - o Welke specifieke taken worden aan de school toebedeeld? Welke input heeft ieder?
  - o Hoe gebeurt de samenwerking?
    - Wie werkt allemaal samen?
      - Op welke manier krijgt deze samenwerking vorm in de praktijk?
      - Op welke manier krijgt formeel overleg binnen de brede school vorm?
      - Staan alle organisaties op gelijke hoogte of wordt de werking vanuit één organisatie centraal gestuurd?
      - Hoe worden de financiële afspraken geregeld?
      - Hoe worden de juridische zaken hier aangepakt?
    - Hebben jullie een gedeelde visie of bepaalde gemeenschappelijke doelstellingen als brede school?
    - Hebben jullie een zicht op de specifieke visie van de verschillende organisaties en de manier waarop zij werken?
- Is de aanwezigheid van de andere organisaties bepalend voor het doelpubliek dat jullie aantrekken?
- Hoe gaat de brede school in zijn geheel [zojuist specifiek op de school zelf] om met de uitdagingen in de buurt?
  - o Kan de brede school een rol spelen in de buurt?
  - o Wat kan de brede school voor de buurt doen en wat kan de buurt doen voor de brede school?
- Welke effecten verwacht men van deze brede school werking?
  - o Zijn er bepaalde effecten reeds gerealiseerd? Welke?
    - Voor kinderen?

- Voor ouders?
- Voor het personeel van de school of de andere organisaties?
- Voor de buurt in zijn geheel?
- Voor 3den?
- Wat zijn de voor- en nadelen van deze werking?
- Hoe evalueert men deze werking?
- Zijn er geplande wijzigingen? Zo ja, welke en waarom?
  - Zijn er dingen die uzelf vindt dat er aangepast moeten/kunnen worden of voorstellen die klaarliggen om de brede-schoolwerking in de toekomst te verbeteren en waarom?

#### *Diversiteit en multiculturaliteit in DBSO en de brede school*

- Wat verstaan jullie onder diversiteit en multiculturaliteit?
  - Op welke manier wordt er in jullie school met deze twee thema's omgegaan?
  - Is er hier een gedeelde visie over in de verschillende organisaties van de brede school?
  - Indien geen gedeelde visie: bemoeilijkt dit de werking?
  - Op welke manier komt dit concreet tot uiting in de praktijk?
    - Specifieke aandacht hiervoor of niet?
    - Welke werkvormen?

#### *Slotvraag*

Heeft u het gevoel dat de brede school een rol kan spelen in de leefbaarheid van de buurt?

## **Vragenlijst onderwijsexperts Antwerpen**

Mijn naam is Elien Vanleeuw en ik ben studente pedagogische wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven. Ik neem dit interview af in het kader van mijn masterproef, namelijk een casestudie over de brede school Het Keerpunt, gelegen in Borgerhout. Mijn doel is deze brede school te kaderen binnen de verschillende onderwijsinitiatieven die er in Antwerpen genomen zijn om zowel met de toenemende diversiteit en multiculturaliteit, als met het toenemend belang van een afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt om te gaan. Hiervoor bestudeerde ik al enkele centrale inzichten die in de literatuur en het nationale en regionaal (Antwerps) onderwijsbeleid aanwezig zijn. Om een meer concreet beeld te krijgen van hoe deze centrale beleidsthema's hier in Antwerpen in praktijk ingevuld worden, leek het me interessant om jullie eens aan het woord te laten. Daarom had ik graag een interview afgenomen dat zal gaan over deze centrale beleidsthema's en de praktische uitwerking hiervan in het Antwerpse onderwijs.

Dit onderzoek is een casestudie of gevalsstudie. Dat het om het Antwerpse onderwijsbeleid zal handelen, is vrij logisch als het om een Antwerpse school gaat. Daarom zou ik u graag interviewen als expert op dit vlak. Indien u wenst anoniem te blijven, dan wordt elke mogelijke verwijzing naar wie u bent uit het verdere onderzoek gelaten. Indien deze anonimiteit niet noodzakelijk is voor u, kunnen we nog wat verder ingaan op uw functie in deze organisatie.

Ik zal dit interview opnemen op band. Ik hoop dat dit niet stoort. Als u, aangezien het om persoonlijke reflecties gaat, op een bepaald moment liever niet heeft dat een stuk wordt opgenomen, kan u dit steeds even zeggen, dan stop ik de bandopname.

Zijn er nog vragen? Ook tijdens het interview kan u steeds vragen stellen als deze zich voordoen. Alvast bedankt voor de medewerking.

### *Omschrijving*

- Wie bent u? Van welke organisatie/team maakt u deel uit?
- Wat doet deze organisatie/dit team? Wat is uw taak hierbinnen?
- Op wie richten jullie zich?
- Hoe doen jullie dat?
- Met wie werken jullie samen?

### *Onderwijs in Antwerpen en het Antwerpse onderwijsbeleid*

- Hoe zouden jullie de sociaal-demografische omgeving van het onderwijs in Antwerpen omschrijven?
- Ziet u hierin een evolutie?
- Welke van deze kenmerken overheersen in Borgerhout?
- Welke invloed heeft dit op jullie domein onderwijs?
  - Met betrekking tot de doelgroep?
  - Met betrekking tot de werkwijze?
- Hoe kan onderwijs invloed hebben op deze stad en de uitdagingen die bij de samenstelling ervan gepaard gaan?

### *Antwerpen en de centrale beleidsthema's voor onderwijs*

- In het onderwijsbeleid worden enkele thema's centraal gesteld. Hoe wordt hier in Antwerpen mee omgegaan?
  - Wordt er in Antwerpen aandacht geschonken aan demografische ontwikkelingen?
    - Diversiteit en multiculturaliteit?
    - Verkleuring?
    - Grootstedelijke problematieken?
    - Merkt het Antwerpse onderwijs iets van deze centrale thema's?
    - Welke specifieke uitdagingen hangen hiermee samen voor het onderwijs in Antwerpen?
    - Hoe worden deze uitdagingen aangepakt?
  - Wordt er in Antwerpen aandacht geschonken aan de veranderingen op de arbeidsmarkt/evolutie naar dienstensector?
    - Ondervinden jullie dat de arbeidsmarkt veranderd is (evolutie naar dienstensector) en dat dit invloed heeft op het onderwijs?
      - Welke invloed?
      - Wordt het onderwijs hierdoor anders ingericht?
      - Hoe wordt dit aangepakt?
    - Merkt u dat laaggeschoolden en allochtonen minder kansen krijgen op de arbeidsmarkt?

- Waaraan ziet u dit?
- Wordt hier in het onderwijs mee rekening gehouden?
- Hoe wordt dit aangepakt?
- Wordt er in Antwerpen aandacht geschonken aan cultureel-maatschappelijke problematieken, zoals sociale ongelijkheid?
  - Op welke manier komt dit in het Antwerpse onderwijs naar voor?
  - Welk soort ongelijkheid ziet men hier het meest opduiken?
  - Hoe wordt dit aangepakt?

#### *Concrete onderwijsinitiatieven*

- Welke concrete initiatieven zijn er genomen om de centrale beleidsthema's rond demografische ontwikkelingen (diversiteit, multiculturaliteit, verkleuring en grootstedelijkheid) en cultureel-maatschappelijke problematieken (sociale ongelijkheid) in de praktijk aan te pakken?
  - Opsomming?
  - Wat houden ze juist in en welk initiatief hoort bij welke uitdaging/probleem?
  - Welke van deze initiatieven werkten en welke niet?
    - Waarom werkten ze wel of niet?
  - Welke zijn de sterktes en de zwaktes van deze initiatieven

#### *Plaats brede school binnen deze initiatieven?*

- Wordt binnen de verschillende onderwijsinitiatieven een brede school bewust gepromoot? Wat verstaan jullie onder een 'brede school'?
- Wanneer werd in Antwerpen de eerste brede school opgericht en van waar kwam dit idee?
  - Hoe werd dit uitgewerkt?
  - Van wie kwam het initiatief? Vanuit de stad of vanuit de scholen zelf?
  - Is de brede school een veel voorkomend fenomeen in het Antwerpse onderwijs?
    - Hoe staat dit in vergelijking met andere onderwijsinitiatieven?
- Wat zien jullie als centrale activiteiten van een brede school?
- Welke organisaties maken volgens jullie deel uit van een brede school?
- Hoe zou de samenwerking moeten verlopen in een brede school?
- Hoe gebeurt de financiering?
- Hoe stellen jullie de ideale inspraak van ouders en kinderen voor binnen een brede school?
- Merken jullie al effecten van een brede school?
  - Zijn deze positief of negatief?
  - Moet er nog veel bijgestuurd worden?

- Kan een brede school een mogelijkheid zijn om in te werken op de centrale uitdagingen van het onderwijsbeleid met betrekking tot de demografische ontwikkelingen, veranderingen op de arbeidsmarkt en cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen?
- Wat zijn de effecten ervan? Voordelen, nadelen? Hoe kan een brede school inspelen op centrale elementen van het onderwijsbeleid (demografische ontwikkelingen, veranderingen arbeidsmarkt, cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen)?

#### *Het Keerpunt*

- Kent u Het Keerpunt goed?
  - Wat weet u over de werking van Het Keerpunt?
  - Denkt u dat dit een goede manier van werken is?
  - Wat zijn de voor- en nadelen van deze werking?

#### *Rol onderwijs in Antwerpen*

- Heeft u het gevoel dat onderwijs een grote rol kan spelen voor de steeds veranderende Antwerpse samenleving?
  - Op welke manier?
  - In hoeverre heeft het onderwijs deze rol tot nu toe kunnen vervullen?
  - Welke aanpassingen moeten er nog komen om meer resultaat te kunnen boeken?



## **Vragenlijst organisaties die gehuisvest zijn in de gebouwen van Het Keerpunt of met Het Keerpunt samenwerken**

Mijn naam is Elien Vanleeuw en ik ben studente pedagogische wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven. Ik neem dit interview af in het kader van mijn masterproef, namelijk een casestudie over de brede school Het Keerpunt, waar jullie als organisatie deel van uitmaken. Mijn doel is deze brede school te kaderen binnen de verschillende onderwijsinitiatieven die er in Antwerpen genomen zijn om zowel met de toenemende diversiteit en multiculturaliteit, als met het toenemend belang van een afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt om te gaan. Hiervoor bestudeerde ik reeds enkele centrale inzichten die in de literatuur en het nationaal en regionaal (Antwerps) onderwijsbeleid aanwezig zijn. Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de werking is het belangrijk dat ik samen met de verschillende organisaties, die deel uitmaken van deze brede school, naar de werking kan kijken om de verschillende of gelijke visies in kaart te brengen. Daarvoor vraag ik jullie medewerking.

Dit onderzoek is een casestudie, specifiek over deze brede school waar jullie deel van uitmaken. Het is hierin belangrijk na te gaan in hoeverre de verschillende organisaties gelijklopende ideeën hebben en waar ze verschillen. Ik zal u hier vooral interviewen als expert over de werking van jullie organisatie. De aard van de organisatie kan in dit alles een belangrijke betekenis hebben. Aangezien de brede school niet uit een oneindig aantal organisaties bestaat, zal het moeilijk zijn om dit anoniem te behandelen. Al snel zal duidelijk zijn over welke organisatie het gaat. Daarom is het moeilijk om anonimiteit ten opzichte van de organisatie te garanderen. Ik hoop dat dit geen probleem vormt. Indien u als organisatie liever wel anoniem blijft, zal ik voor jullie organisatie geen analyse maken naar organisatietype en verwerk ik enkel de centrale ideeën in het interview zonder enkele verwijzing naar de organisatie. Uzelf als persoon binnen deze organisatie kan wel anoniem blijven als u dit wenst. Ook de leerkrachten blijven in het onderzoek anoniem.

Ik zal dit interview opnemen op band. Ik hoop dat dit niet stoort? Als u, aangezien het om persoonlijke reflecties gaat, op een bepaald moment liever niet heeft dat een stuk wordt opgenomen, kan u dit steeds even zeggen, dan stop ik de bandopname.

Zijn er nog vragen? Ook tijdens het interview kan u steeds vragen stellen als deze zich voordoen. Alvast bedankt voor de medewerking.

### *Omschrijving van organisatie*

- Wie zijn jullie?
- Wat doen jullie?
- Wat is jullie visie en hoe pakken jullie dit aan om deze te realiseren?
- Wat is jullie doelpubliek?

### *Werkingsgebied van Het Keerpunt*

- Hoe ver reikt het werkingsgebied van deze organisatie?
  - o Valt dit gelijk met de deelgemeente Borgerhout of wordt er een andere algemene naam opgeplakt?
- Hoe zou u dit werkingsgebied vanuit demografisch, sociaal en economisch oogpunt omschrijven?
  - o Hoe ziet de samenstelling van de bevolking eruit in het werkingsgebied van de school?
  - o Ziet u hierin een evolutie?
  - o Wat zijn de specifieke kenmerken van dit werkingsgebied en welke uitdagingen (of problemen) brengt dit met zich mee?
- Hoe vertaalt dit werkingsgebied zich in de organisatiewerking?
  - o Met betrekking tot de keuze voor een bepaalde doelgroep?
  - o Met betrekking tot de werkwijze?
  - o Hoe gaat jullie organisatie om met de specifieke kenmerken/uitdagingen/problemen in de buurt?
    - Speelt men hierop in?
    - Hoe speelt men hierop in?
    - Concrete voorbeelden?
    - Waarom voor die manieren gekozen?
    - Zijn er zichtbare effecten van deze werking? Positief of negatief?
    - Al mislukkingen ervaren? Hoe dit aangepakt?
- Hoe reageert de nabije buurt op de aanwezigheid van jullie school?

### *Organisatie binnen de brede school*

- o Waarom de keuze gemaakt om zich te vestigen in Het Keerpunt?
- o Hoe is Het Keerpunt ontstaan?
- o Wat verstaan jullie onder 'een brede school'?
- o Hoe zijn jullie hier terechtgekomen?
- o Waarom hiervoor gekozen?
  - Voelt u zich echt een deel van Het Keerpunt of blijft het iedere organisatie op zich in één gemeenschappelijk gebouw?
- o Wat ziet uw organisatie als typische activiteiten voor een brede school?

- Zijn deze activiteiten hier aanwezig?
  - Wie heeft deze activiteiten bepaald?
- Welke rol speelt de organisatie binnen de brede school?
  - Welke specifieke taken worden aan de organisatie toebedeeld? Welke input heeft ieder?
  - Hoe gebeurt de samenwerking?
    - Wie werkt allemaal samen?
      - Op welke manier krijgt deze samenwerking vorm in de praktijk?
      - Op welke manier krijgt formeel overleg binnen de brede school vorm?
      - Staan alle organisaties op gelijke hoogte of wordt de werking vanuit één organisatie centraal gestuurd?
      - Hoe worden de financiële afspraken geregeld?
      - Hoe worden de juridische zaken hier aangepakt?
    - Hebben jullie een gedeelde visie of bepaalde gemeenschappelijke doelstellingen als brede school?
    - Hebben jullie een zicht op de specifieke visie van de verschillende organisaties en op de manier waarop zij werken?
- Is de aanwezigheid van de andere deelorganisaties bepalend voor het doelpubliek dat jullie aantrekken?
- Hoe gaat de brede school in zijn geheel [Zojuist specifiek op de organisatie zelf] om met de uitdagingen in de buurt?
  - Kan de brede school een rol spelen in de buurt?
  - Wat kan de brede school voor de buurt doen en wat kan de buurt doen voor de brede school?
- Welke effecten verwacht men van deze brede school werking?
  - Zijn er bepaalde effecten reeds gerealiseerd? Welke?
    - Voor kinderen?
    - Voor ouders?
    - Voor het personeel van de school of de andere organisaties?
    - Voor de buurt in zijn geheel?
    - Voor 3den?
  - Wat zijn de voor- en nadelen van deze werking?
  - Hoe evalueert men deze werking?
  - Zijn er geplande wijzigingen? Zo ja, welke en waarom?
    - Zijn er dingen die uzelf vindt dat er aangepast moeten/kunnen worden of voorstellen die klaarliggen om de bredeschoolwerking in de toekomst te verbeteren en waarom?

#### *Diversiteit en multiculturaliteit in organisatie en brede school*

- Wat verstaan jullie onder diversiteit en multiculturaliteit?

- Op welke manier wordt er in jullie organisatie met deze twee thema's omgegaan?
- Op welke manier wordt er in de brede school met deze twee thema's omgegaan? Is er hier een gedeelde visie over in de verschillende organisaties van de brede school?
- Indien geen gedeelde visie: bemoeilijkt dit de werking?
- Op welke manier komt dit concreet tot uiting in de praktijk?
  - Specifieke aandacht hiervoor of niet?
  - Welke werkvormen?

*Slotvraag*

- Heeft u het gevoel dat de brede school een rol kan spelen in de leefbaarheid van de buurt?

### **Leidraad klasgesprekken**

Ik ben Elien Vanleeuw. Ik ben 22 jaar en studeer aan de universiteit van Leuven. Na mijn middelbare studies ben ik pedagogische wetenschappen gaan studeren. Binnen deze opleiding heb ik geleerd over de veranderingen die onze samenleving heeft doorgemaakt, hoe deze samenleving er vandaag uitziet en hoe we er aan kunnen werken om mensen met een verschillende achtergrond (leeftijd, geslacht, nationaliteit, cultuur, godsdienst, ...) hier een volwaardige plaats in te geven. Dit kan door verschillende soorten opleidingen, vormingen,... zowel voor jong als oud.

Om mijn diploma te halen, moet ik in dit laatste jaar een thesis schrijven. Dit houdt eigenlijk in dat ik een soort onderzoek moet doen over een bepaald thema en mijn thema is jullie school: Het Keerpunt. De centrale vraag die ik me hierbij stel is wat deze school zo speciaal maakt ten opzichte van andere scholen in Antwerpen en of dit nu een positief effect heeft op jullie als leerlingen en op de buurt waarbinnen de school zich bevindt.

Om op deze vragen een antwoord te vinden, heb ik veel gelezen, maar vorig semester ook gesprekken gevoerd met verschillende leerkrachten, met de directeur, met de brede school coördinator en met mensen van de verschillende organisaties die hier binnen de schoolmuren gevestigd zijn. Daarnaast had ik nu ook graag jullie mening gehoord over de school: Wat vinden jullie van deze school en wat maakt deze school zo speciaal ten opzichte van andere scholen in Antwerpen?

Zo, nu heb ik mezelf kort voorgesteld. Nu heb ik enkele vragen voor jullie. In dit onderzoek zullen geen namen vermeld worden. Iedereen blijft anoniem, enkel de klas waarin jullie zitten zal met naam genoemd worden. Kunnen jullie je toch kort even voorstellen, zodat ik een beeld heb van de samenstelling van deze klas en de motivatie om naar deze school te komen.

#### Persoonlijke vragen:

Wie ben je?

Hoe oud ben je?

Waar woon je?

Vanwaar ben je afkomstig?

Welke taal spreek je thuis?

Waarom heb je voor deze school en deze richting gekozen?

#### Algemene vragen voor de hele klas:

Er zijn hier veel verschillende culturen in deze school? Wat vinden jullie hiervan? Leren jullie veel van elkaar?

Begrijpen jullie elkaar? Hoe wordt er met elkaar omgegaan?

Vele van jullie hebben eerst op een andere school gezeten.

- Waarom zijn jullie van school veranderd?
- Is deze school beter of slechter en waarom?

(ik hang op het bord een schema met aan de ene kant plek om aan te duiden wat beter is en aan de andere kant wat slechter is. Aan de hand van dit schema bespreken we de antwoorden van de leerlingen)

Jullie school wordt ook wel eens een “brede school” genoemd. Wat verstaan jullie onder een “brede school”? (Via brainstorm, ofwel in groepjes, ofwel centraal op het bord)

Jullie zitten hier met verschillende organisaties in 1 gebouw.

- Weten jullie welke organisaties hier zitten en wat deze organisaties zoal doen?
- Van welke organisaties maken jullie zelf gebruik?

(We brainstormen hierover op een groot papier wat ik in het midden van de tafel leg (eventueel als het een te grote groep is twee papieren), vervolgens duiden ze daarop ook aan welke organisaties ze zelf wel eens gebruiken)

- Is jullie school bekend bij jullie familie of vrienden? Komen zij ook hier naartoe om activiteiten te volgen?

Vinden jullie het leuk dat hier verschillende organisaties samen zitten?

- Wat zijn de voor- en de nadelen hieraan?

(Opnieuw op basis van een tweedeling schema voor- en nadelen weergeven en hen erna hierover laten vertellen)

- Vinden jullie dit een meerwaarde aan deze school dat hier verschillende organisaties zitten? Waarom wel/waarom niet?

Denken jullie dat het een meerwaarde is voor de mensen die hier in de buurt wonen? Waarom wel/waarom niet?

Komen jullie veel in contact met de mensen die hier naartoe komen voor een andere organisatie dan de school?

Wisselen jullie verhalen uit?

## Bijlage 5: Codeerschema interviews en klasgesprekken

---

1. Over organisatie/geïnterviewde
2. Doelgroep
  - a. Kenmerken doelgroep
  - b. Uitwisseling en contact tussen doelgroepen
  - c. Keuze voor organisatie door doelgroep
3. Omgevingsanalyse/werkingsgebied
  - a. Breedte werkingsgebied
  - b. Kenmerken werkingsgebied
4. Problemen, uitdagingen, drempels eigen aan werkingsgebied en doelgroep
  - a. Opsomming
  - b. Rol van het onderwijs
5. Evolutie binnen werkingsgebied en doelgroep
6. Evaluatie/ effect organisatiewerking
7. Over algemeen onderwijsbeleid
  - a. Visie en werking
  - b. Voorbeelden initiatieven
  - c. Visie van anderen op algemeen onderwijsbeleid
8. Brede school
  - a. Omschrijving
  - b. Het Keerpunt
  - c. Gedeelde visie binnen Het Keerpunt
  - d. Visie beleidsmaker op Het Keerpunt
  - e. Keuze brede school
  - f. Keuze vestiging in de brede school
  - g. Kennis en gebruik brede school
  - h. Samenwerking
  - i. Inspraak leerlingen en ouders
  - j. Praktische organisatie
  - k. Verdeling taken
  - l. Financiering/ondersteuning
9. Evaluatie/ effecten brede school
  - a. Overzicht
  - b. Drempels
  - c. Toekomst

## 10. Diversiteit

- a. Visie
- b. Gedeelde visie
- c. Visie vertaalt in werkwijze
- d. Invloed diversiteit op publiek

## 11. Rest





