



Vrije Universiteit Brussel

Beeldvorming over allochtone leerlingen bij leerkrachten in het basisonderwijs



Eindverhandeling tot master in de
Sociale Agogische Wetenschappen
Student: Elly De Cock
Promotor: Prof. Dr. Engels
Organisatie: Forum van Etnisch-Culturele
Minderheden
Academiejaar: 2010-2011

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



Vrije Universiteit Brussel

FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

Richting: Agogische wetenschappen

Beeldvorming over allochtone leerlingen bij leerkrachten in het basisonderwijs.

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van master in de sociale agogische wetenschappen door

De Cock Elly

Academiejaar 2010-2011

Promotor: Prof. Dr. Engels

Aantal woorden: 14.458



SAMENVATTING

**VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN**

EINDVERHANDELING

acad.jaar 2010/2011

Naam: Elly De Cock **Richting:** Sociale agogische wetenschappen

Titel verhandeling & promotor:

Beeldvorming over allochtone leerlingen bij leerkrachten uit het basisonderwijs.

Promotor: Prof. Dr. Engels

Samenvatting:

De achterstandspositie van allochtone leerlingen blijkt geen positieve evolutie te kennen. De inspanningen van de overheid hebben nog steeds geen ommekeer gebracht. We bevragen leerkrachten naar hun ideeën, ervaringen en inzichten over deze problematiek om te weten te komen of de oorzaak van blijvende achterstand gezocht kan worden bij de onderwijzenden. Aangezien hier nog maar weinig onderzoek naar verricht is, opteerden we voor kwalitatief onderzoek.

Op basis van een gestandaardiseerde vragenlijst, BLIGO genaamd, peilden we bij leerkrachten naar hun beliefs omtrent gelijke onderwijskansen. We selecteren op basis van deze resultaten leerkrachten om deel te nemen aan een focusgroepinterview. Leerkrachten met uiteenlopende resultaten werden gevraagd deel te nemen aan deze groepsdiscussie. Tijdens deze focusgroepen peilden we naar algemene beeldvorming bij leerkrachten, de invloed die ervaring, het GOK-decreet en de media op hen hebben en naar het al dan niet bewust zijn van hun invloed op hun leerlingen.

Leerkrachten blijken een positieve kijk te hebben op allochtone kinderen wanneer het de klascontext betreft. Zo geven leerkrachten aan dat ze een positieve invloed hebben op deze kinderen en zij allochtone leerlingen als gelijkwaardig met autochtone leerlingen beschouwen. Hun invloed blijkt wel beperkt te zijn omwille van buitenschoolse invloeden die ook een rol in spelen in de achterstandspositie. Deze positieve kijk blijkt enkel te gelden voor prestaties en attitudes, op school. Eenmaal de klas- en schoolcontext verlaten blijken vooroordelen, integratieproblematiek en cultuurverschillen een grote rol te spelen in hun beeldvorming. We kozen ervoor om de theorie van Nicaise & Desmedt (2008) als referentiekader te gebruiken. De resultaten konden we hier perfect in kaderen.

BEKNOPTE INHOUD

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

EINDVERHANDELING

acad.jaar 2010/2011

Naam: Elly De Cock **Richting:** Sociale agogische wetenschappen

Titel verhandeling & promotor:

Beeldvorming over allochtone leerlingen bij leerkrachten uit het basisonderwijs.

Promotor: Prof. Dr. Engels

Beknopte inhoud:

De achterstandspositie van allochtone leerlingen blijkt niet te veranderen. Om inzicht te krijgen in deze problematiek bevragen we leerkrachten in het basisonderwijs naar hun beeldvorming van deze kansengroep. Op basis van een gestandaardiseerde vragenlijst, BLIGO genaamd, selecteren we leerkrachten om aan een focusgroepinterview deel te nemen. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten een positieve kijk hebben op hun prestaties en de schoolprestaties van allochtone kinderen. Leerkrachten vinden echter dat hun impact teniet gedaan wordt door buitenschoolse invloeden. Vooroordelen, cultuurverschillen en gebrek aan integratie blijken de oorzaak te zijn van de negatieve kijk die de bevroegde leerkrachten hebben op allochtonen.

1. INHOUDSOPGAVE

LIJST MET AFKORTINGEN	9
LIJST MET TABELLEN	10
DANKWOORD.....	11
2. VOORWOORD	12
3. PROBLEEMSTELLING	13
4. LITERATUURSTUDIE.....	16
4.1. ONDERWIJSONGELIJKHEID	16
4.2. ONGELIJKE KANSEN	17
4.3. ONGELIJKE BEHANDELING	20
4.4. DISCRIMINEREND GEDRAG BIJ LEERKRACHTEN	21
4.5. SLOT.....	23
5. ONDERZOEKSVRAGEN EN RELEVANTIE.....	24
5.1. ONDERZOEKSVRAGEN	24
5.2. RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK.....	24
6. METHODOLOGIE	25
6.1. ONDERZOEKSTYPE.....	25
6.2. ETHISCHE AANVAARDBAARHEID	26
6.3. RESPONDENTEN.....	27
6.4. DATAVERZAMELINGSMETHODE	28
6.4.1 <i>Kwantitatief vooronderzoek</i>	28
6.4.2 <i>Focusgroepen</i>	29
6.5. ANALYSE.....	31
6.5.1 <i>Kwantitatieve datapreparatie</i>	31
6.5.2 <i>Kwantitatieve data-analyse</i>	33
6.5.3 <i>Kwalitatieve datapreparatie</i>	35
6.5.4 <i>Kwalitatieve data-analyse</i>	35
6.6. KWALITEIT IN KWALITATIEF ONDERZOEK.....	35
7. RAPPORTERING.....	37
7.1. LEESWIJZER.....	37
7.2. INVLOED OP ALLOCHTONE LEERLINGEN	37
7.2.1 <i>Factoren die de impact van leerkrachten beïnvloeden</i>	38
7.2.1.1 Ouders.....	38
7.2.1.2 Taalachterstand	39

7.2.1.3	De omgeving	39
7.2.1.4	Het secundair onderwijs	39
7.2.1.5	Afhankelijk van het kind	39
7.3.	ALLOCHTONE LEERLINGEN: EEN GEWIJZIGDE AANPAK?	40
7.3.1	<i>Kenmerken van de gewijzigde aanpak</i>	40
7.3.1.1	Welbevinden	40
7.3.1.2	Meer kansen bieden	41
7.3.1.3	Ervaring	41
7.3.1.4	Ook de schoolaanpak verandert	41
7.4.	IDEËËN OVER HET ONDERWIJSBELEID	42
7.4.1	<i>Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers</i>	42
7.4.2	<i>Gelijke onderwijskansendecreet</i>	43
7.4.2.1	GOK= Geen Oplossing voor Kans-arme leerlingen.	43
7.4.2.2	Invulling van het GOK-decreet	43
7.4.2.3	Leerkrachten en GOK	44
7.4.2.4	Oplossing voor de onderwijsproblemen?	44
7.5.	BEÏNVLOEDING DOOR MEDIA	44
7.6.	BEELDVORMING BUITEN DE KLASPRAKTIJK	45
7.6.1	<i>Integratie</i>	45
7.6.2	<i>Culturele verschillen</i>	46
7.6.3	<i>Contact met ouders</i>	47
7.6.4	<i>Vooroordelen</i>	47
8.	CONCLUSIES	48
8.1.	BESPREKING	48
8.2.	AANBEVELINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK	49
8.3.	BELEIDSAANBEVELINGEN	49
8.4.	BEPERKINGEN	50
9.	BILBIOGRAFIE	51
10.	BIJLAGEN	55
BIJLAGE 1:	VRAGENLIJST BLIGO	56
BIJLAGE 2 :	ITEMS PER SUBSCHAAL	60
BIJLAGE 3 :	OUTPUT FACTORANALYSE	62
BIJLAGE 4 :	HERBEPALEN VAN DE BLIGO-SUBSCHALEN	69
BIJLAGE 5 :	OUTPUT GEMIDDELDE EN STANDAARDAFWIJKING PER SCHAAL EN SUBSCHAAL	74
BIJLAGE 6 :	OUTPUT VARIANTIEANALYSE	77
BIJLAGE 7:	OUTPUT FREQUENTIEBEREKENINGEN	80
BIJLAGE 8 :	BESCHRIJVING VAN RESPONDENTEN	84
BIJLAGE 9:	INTERVIEWSHEMA FOCUSGROEP	88

BIJLAGE 10: TRANSCRIPTIE FOCUSGROEP SCHOOL D	90
BIJLAGE 11 : LABELING.....	123
BIJLAGE 12 : INHOUD VAN DE CD-ROM	125

LIJST MET AFKORTINGEN

HIVA	onderzoeksinstituut voor arbeid en samenleving
PISA	Programme for International Student Assessment
NT2	Nederlands als tweede taal
OETC	onderwijs in eigen taal en cultuur
OVB	onderwijsvoorrangsbeleid
GOK	Gelijke Onderwijskansen
OKAN	onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers
SES	socio-economische status

LIJST MET TABELLEN

Tabel 1: Interne consistentie subschalen	31
Tabel 2: Interne consistentie subschalen	32
Tabel 3: Gemiddelde en standaardafwijking per schaal en subschaal.....	33

DANKWOORD

Een thesisonderzoek wordt niet alleen verwezenlijkt. We willen dan ook graag alle mensen bedanken die meegewerkt hebben aan dit onderzoek. In het bijzonder willen we volgende personen bedanken:

Prof. Dr. N. Engels voor het promotorschap en de begeleiding.

Sanghmitra Bhutani van het Minderhedenforum en Jozefien De Marrée van de wetenschapswinkel Brussel voor de opvolging van het onderzoek.

De directieleden en personeelsleden van de deelnemende scholen voor het delen van hun meningen, ervaringen, inzichten, ... inzake de achterstandproblematiek van allochtone leerlingen.

Vrienden, familieleden en mijn partner voor de steun en hulp.

Mijn papa voor het onvoorwaardelijke geloof in mijn capaciteiten, waarvan hij jammer genoeg het resultaat niet kan meemaken.

2. VOORWOORD

Dit onderzoek werd opgesteld in samenwerking met Prof. Dr. Nadine Engels van de Vrije Universiteit Brussel, Jozefien De Marrée van de wetenschapswinkel Brussel en Sanghmitra Bhutani van het Minderhedenforum. We kwamen tot volgende titel: Beeldvorming over allochtone leerlingen bij leerkrachten uit het basisonderwijs.

De vraag naar onderzoek kwam oorspronkelijk van het Minderhedenforum. Dit is een vereniging die de maatschappelijke positie van etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen wil versterken en het respect tussen groepen wil bevorderen. Sinds 2000 is het Minderhedenforum belangenbehartiger van etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen en Brussel. Onderwijs maakt deel uit van hun werking. Ze streven naar gelijke kansen in het onderwijs, als hefboom voor een betere positie van minderheden (www.minderhedenforum.be).

Dit onderzoek werd deels ook uitgevoerd vanuit de interesse en de vertrouwdheid van de onderzoeker met het onderzoeksveld: het basisonderwijs.

Alvorens tot het empirisch onderzoek over te gaan, komen eerst de probleemstelling en de literatuurstudie aan bod. Bij onderzoek is het belangrijk om vanuit een duidelijk referentiekader te vertrekken. Wij kozen ervoor om ons te baseren op het model dat Ides Nicaise, onderzoeker aan het HIVA (onderzoeksinstituut voor arbeid en samenleving) ons aanbiedt in zijn boek '*Gelijke kansen op school, het kan!*', aangevuld met feitenmateriaal uit andere onderzoeken. We bespreken vervolgens hoe deze theoretische begrippen van toepassing zijn op allochtone leerlingen.

Hierna gaan we in op het kwantitatief en kwalitatief onderzoek dat in functie van deze thesis werd verricht. We kozen ervoor om focusgroepen samen te stellen op basis van de resultaten van een gestandaardiseerde vragenlijst. Gezien het belang van een rapportering waarin alle gemaakte stappen verduidelijkt worden, opteerden we ervoor om het kwantitatief en kwalitatief onderzoek door elkaar te weven. Hierdoor wordt bij de beschrijving van de methodologie een onderverdeling gemaakt tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. In de rapportering komen enkel de resultaten van het kwalitatief onderzoek aan bod. Vervolgens willen we in de conclusie een antwoord geven op de onderzoeksvragen en de algemene probleemstelling.

3. PROBLEEMSTELLING

De benarde situatie van allochtonen in het Vlaams onderwijs is een veelbesproken onderwerp. Het is dan ook zeker de moeite waard om ons hierin te verdiepen. Voor cijfermateriaal beroepen we ons op het PISA¹-rapport van 2003. Hieruit blijkt dat de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone leerlingen nergens groter is dan in Vlaanderen. Opvallend is dat allochtonen van de tweede generatie, dus in België geboren, nog steeds slecht scoren (Nicaise & Desmedt, 2008). Reeds vanaf de kleuterschool lopen deze leerlingen een achterstand op (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003). In het lager onderwijs neemt deze achterstand nog toe. Ze kunnen hun achtergestelde onderwijspositie niet inhalen. Dit is o.a. een gevolg van het laattijdig intreden in het basisonderwijs (Duquet, Glorieux, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2006).

Cijfers over hun positie in het secundair onderwijs zijn niet rooskleuriger. Vaker starten in de B-stroom, zittenblijven, onderwijs volgen op een lager niveau en het watervalfenomeen (gradueel zakken van onderwijsvorm) kenmerken de schoolloopbaan van allochtone jongeren. De kans op een geslaagde schoolcarrière blijkt geen sinecure. Allochtonen verlaten het secundair onderwijs vaak ongekwalificeerd. Hun kansen in het hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt worden hierdoor gehypothekeerd (Duquet et al., 2006).

We kunnen de oorzaak van deze schoolse achterstand niet enkel bij het kind leggen. Ook andere factoren spelen een rol. Duquet et al. (2006) verklaren deze factoren aan de hand van twee hypothesen: de integratiehypothese stelt het belang van een goede integratie voorop. Allochtone jongeren die een autochtone vriendenkring hebben, allochtone ouders die een zekere afstand hebben genomen van hun herkomstland en een vlotte beheersing van de Nederlandse taal simplificeren de integratie. De achterstandshypothese verklaart de prestaties van allochtone jongeren als gevolg van hun sociale afkomst. Ouders zijn vaak laagopgeleid, niet-werkend of tewerkgesteld in de lagere beroepsklassen. Ze missen financiële en culturele ondersteuning.

Verklaringen voor schoolachterstand moeten niet alleen gezocht worden in het thuismilieu van een kind, ook onderwijsfactoren hebben hier een invloed op. De schoolcompositie blijkt een effect te hebben op de leerprestaties van achterstandsleerlingen (Coleman et al, 1966 in Desmedt & Nicaise, 2006). Uit het PISA-onderzoek van 2003 is gebleken dat ons Belgisch onderwijssysteem erg sociaal gesegregeerd is. Hieronder verstaan we het scheiden van sociale groepen in afzonderlijke scholen. Leerlingen groeperen zich in elitescholen of kansarme scholen, ook 'witte' en 'zwarte' scholen genoemd (Nicaise & Desmedt, 2008). Een leerling zal gemiddeld beter scoren in een school met vooral autochtone kinderen van hoogopgeleide ouders dan in een school met overwegend achterstandsleerlingen met laagopgeleide ouders. De Onderwijsraad (2005, in Desmedt & Nicaise,

¹ Programme for International Student Assessment

2006) heeft reeds vastgesteld dat homogeen groeperen nadelig is voor de zwakke leerlingen. De aanwezigheid van sterkere klasgenoten is dus een verrijking voor leerprestaties, ook wel het *peer group effect* genoemd. Streven naar een gezonde sociale mix is een must voor kansarme leerlingen (Nicaise & Desmedt, 2008). Allochtone gezinnen behoren veelal tot de laagste socialestatusgroepen en kunnen we dus classificeren onder kans-arme of achterstandsleerlingen (Jungbluth & Van Langen, 1990).

Naast de schoolcompositie blijkt ook de leerkracht invloed te hebben op de resultaten van hun leerlingen. Onderwijsgedrag wordt aangestuurd door beliefs (Rist, 1970). Dit zijn opvattingen die aanwezig zijn in onze ervaringen en ideeën. Ons handelen en denken wordt hierdoor impliciet en onbewust gestuurd. Deze beliefs zijn gebaseerd op ervaringen, beelden en overtuigingen die leerkrachten lang voor het eigenlijke lesgeven opgenomen hebben (Van Fleet, 1979). Daarenboven wordt leerkrachtgedrag ook gestuurd door onderliggende beelden en preconcepties. Deze worden opgedaan tijdens hun eigen schoolervaring (Loughran, 2006). Onderzoek van Opdenakker & Van Damme (2006) heeft uitgewezen dat het geloof in de leerbaarheid en het leerpotentieel, of het geloof in *teacher efficacy*, invloed heeft op de didactische ondersteuning van de leerkracht. Bovendien worden de verwachtingen die een leerkracht stelt omtrent de leerprestaties van leerlingen beïnvloed door de sociale achtergrond van het kind. In zijn onderzoek naar leerkrachtenverwachtingen bevestigt Rist (1970) het *selffulfilling prophecy* en het *pygmalioneffect* dat respectievelijk door Merton (1968a) en Rosenthal & Jacobson (1968) geïntroduceerd werd. Kinderen uit lagere sociale klassen worden al snel als trage leerlingen gezien en worden ook zo behandeld. Al snel zullen leerlingen zich gedragen naar de rol die aan hen gegeven wordt. Verwachtingen zullen uiteindelijk zichzelf bevestigen. Samenvattend kunnen we stellen dat ervaringen, beelden, overtuigingen, geloof en verwachtingen leerkrachtgedrag beïnvloeden.

Al deze factoren hebben invloed op de prestaties en attitudes van leerlingen. Omdat allochtone leerlingen het, ondanks torenhoge verwachtingen vanuit het beleid, nog steeds niet beter doen in het onderwijs (Verlot, 2002 in Timmerman & Hermans, 2002) dringt de nood om dit feit grondig te onderzoeken. Uiteraard is het niet mogelijk om dit alles in één thesisonderzoek te realiseren. Het ontbreekt ons echter niet aan eerdere onderzoeksrapporten, beleidsveranderingen en aandacht omtrent deze problematiek.

Om de beleidsveranderingen te kaderen, keren we even terug in de geschiedenis: door de migratiestroom van de jaren '70 kwamen veel gastarbeidersgezinnen zich in onze contreien vestigen. Oorspronkelijk werd verwacht dat zij zouden terugkeren naar hun geboorteland. Toen bleek dat zij hier bleven en hun vrouw en kinderen lieten overbrengen, werd de Europese richtlijn met het oog op duurzame integratie hergeïnterpreteerd (Eggerickx et al. 1999).

De schooltaal kreeg een centrale rol in het integratiebeleid. Er werd aandacht besteed aan het Nederlands als tweede taal (NT2). Recentere ontwikkelingen stuurden in de richting van onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) en op meertalig onderwijs (Verlot, 2002 in Timmerman & Hermans, 2002). In het kader van deze sociale veranderingen lanceerde de Vlaamse overheid het

onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) in 1991. Daarmee willen ze tegemoet komen aan de eisen van scholen om meer knowhow en extra personeel te krijgen. Men ging ervan uit dat allochtone kinderen reeds een zwakke startpositie hadden en discriminatie zorgde ervoor dat hun achterstand nog toenam. De gewenste resultaten bleven echter uit (Sierens, 2006).

Het beleid zat echter niet stil: in 2002 werd het decreet Gelijke Onderwijskansen (Vlaamse Regering, 28/06/2002) goedgekeurd. Dit decreet wil uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie tegengaan en richt zich op kinderen uit kansarme milieus. Er worden extra uren vrijgemaakt op basis van gelijkekansindicatoren: het gezin leeft van een vervangingsinkomen, het kind is buiten het gezin opgenomen, de ouders behoren tot de trekkende bevolking, de moedertaal is niet het Nederlands en de moeder heeft geen diploma secundair onderwijs. Er moet tenminste aan één van deze vijf indicatoren voldaan worden.

Ook het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) biedt de school de mogelijkheid om extra lestijden te besteden aan migrantenkinderen die de onderwijstaal onvoldoende beheersen, thuis geen Nederlands spreken, maximum één jaar in België wonen en het kind moet minstens vijf jaar oud zijn. Een school moet wel minstens vier anderstalige nieuwkomers hebben om extra lestijden te krijgen (Vlaamse regering, 30/06/2006).

Ondertussen staan we enkele jaren verder en is een positieve evolutie nog ver te zoeken! Om dit probleem te begrijpen, moeten alle betrokken actoren gehoord worden. Daarom willen wij in dit onderzoek het woord aan de leerkracht zelf geven. Ervan uitgaande dat leerkrachten ideologische overtuigingen hebben over het recht op gelijke kansen, het leervermogen van allochtone kinderen en beliefs over hun eigen bekwaamheid (Pohan & Aguilar, 2001), kunnen we stellen dat leerkrachten rekening houden met de achterstandspositie van allochtone leerlingen. Niets is echter waar, ondanks deze overtuigingen kunnen onderwijzenden toch determinerend en bevooroordeeld denken en handelen (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaege, 2007). We hopen met dit onderzoek een beeld te kunnen weergeven van de ingesteldheid van leerkrachten over allochtonen in het basisonderwijs. Op basis hiervan kunnen verdere besluiten getrokken worden naar de toekomst. Indien dit onderzoek een positief resultaat oplevert, wil dit zeggen dat de bevroegde leerkrachten uiterst betrokken zijn bij de evolutie die allochtone leerlingen maken. Indien dit onderzoek negatief resulteert, moeten stappen gezet worden om de beeldvorming van leerkrachten aan te pakken.

4. LITERATUURSTUDIE

Ut supra willen we de beeldvorming van leerkrachten over allochtone leerlingen in kaart brengen. Om dit alles te begrijpen is een breder theoretisch kader nodig. Literatuur biedt hiervoor soelaas. Alvorens tot het literatuuronderzoek over te gaan willen we het woord 'allochtoon' definiëren. Vervolgens zoeken we naar een verklaring voor de bestaande onderwijsongelijkheid. We beschrijven soorten ongelijkheid en hoe ongelijke kansen en ongelijke, negatieve behandeling zich manifesteren in het onderwijs. Tenslotte gaan we dieper in op verwachtingen, vooroordelen, beliefs van leerkrachten en het teacher efficacy.

In dit onderzoek zullen wij het woord 'allochtoon' definiëren zoals in het Vlaams decreet ten aanzien van etnisch culturele minderheden (28/04/1998): *personen die zich legaal in België bevinden, ongeacht of zij de Belgische nationaliteit hebben, en die tegelijkertijd aan de volgende voorwaarden voldoen: minstens één van hun ouders of grootouders is geboren buiten België en zij bevinden zich in een achterstandspositie vanwege hun etnische afkomst of hun zwakke sociaaleconomische situatie.*

4.1. Onderwijsongelijkheid

In de probleemstelling gaven we reeds aan dat er grote prestatieverschillen zijn bij allochtone en autochtone leerlingen. Ondanks dat België bekommert is om de sociale zekerheid van zijn inwoners, blijken werkloosheid en sociale uitsluiting een, nog steeds, actueel probleem. Gezien reeds vanaf het basisonderwijs problemen vastgesteld worden, richten we ons op het onderwijs om ons in dit probleem te verdiepen: het legt namelijk de basis voor toekomstige sociale verhoudingen. Nicaise en Desmedt (2008) omschrijven ongelijkheid op basis van vier factoren.

De eerste factor is de natuurlijke ongelijkheid: hieronder verstaan we de ongelijkheden waar noch het individu, noch de gemeenschap invloed op heeft. Een voorbeeld hiervan is genetische aanleg: Hernstein & Murray (1996) menen dat er altijd een verschil in schoolsucces zal zijn tussen blanken en zwarten. Dit verschil zou te wijten zijn aan het intelligentieniveau van deze groepen. Genetica ligt hier aan de basis van het prestatieverschil: zwarten scoren automatisch lager dan blanken. Deze stelling wordt zwaar in twijfel getrokken.

Als tweede bespreken we de ongelijkheid in omstandigheden: de samenleving is hier wél verantwoordelijk voor. Onder omstandigheden verstaan we de sociale omstandigheden of sociale

afkomst. Het gaat hier om ongelijk verdeelde macht, materiële rijkdom, sociale relaties, cultuur, gezondheid, etnische herkomst,... Een kind kan er bijvoorbeeld niet aan doen dat het geboren is in een kansarm en/of allochtoon gezin. Het onderwijs is hier niet verantwoordelijk voor. Daarom noemen we het exogene factoren. Toch bepaalt het de kansen van kinderen op school. Jungbluth (1996, in Meijnen, 1996) concludeert dat kenmerken van de herkomst van een gezin bepalend zijn voor de schoolloopbaan van kinderen. Duquet et al. (2006) besluiten dat allochtonen, vaker dan autochtonen, afkomstig zijn uit een lager sociaal economisch milieu.

Vervolgens bestaan er ongelijkheden die het gevolg zijn van persoonlijke keuzes. Het gaat hier over de individuele inspanningen die geleverd worden.

Tenslotte bestaat er ook de ongelijke behandeling. Het onderwijs is hier zelf verantwoordelijk voor de versterking van maatschappelijke ongelijkheden. Ongelijke behandeling, of discriminatie is onrechtvaardig wanneer ongunstige behandeling het gevolg is van irrelevante kenmerken (bv. huidskleur).

Wanneer we zoeken naar verduidelijking voor discriminatie in het onderwijs vinden we volgende verklaringen (Nicaise & Desmedt, 2008): Een machtige, kansrijke school kan gemakkelijk leerlingen weigeren omdat er voldoende andere leerlingen te wachten staan. Een andere verklaring handelt over de schooldirectie die wel openstaat voor diversiteit binnen de schoolmuren, maar de ouders gaan hier tegenin. Om de zogenaamde 'witte vlucht' te vermijden gaan scholen tegen hun wil discrimineren. Een laatste vorm van discriminatie gebeurt minder bewust. Bij het gebruik van testen (die in ons onderwijs vaak gebruikt worden. We denken hier aan de taaltest in de derde kleuterklas en de eindtoetsen in het zesde leerjaar) leidt een grotere foutenmarge bij minderheidsgroepen tot discriminatie. Leerlingen krijgen verkeerde adviezen waardoor ze later vaker falen. Op die manier wordt discriminatie bestendigd door een self-fulfilling prophecy: de oorsprong van falen ligt niet bij de test, dan wel bij een gebrek van de leerling zelf.

Kort samengevat wil dit zeggen dat onderwijsongelijkheid in stand wordt gehouden door de genetische aanleg van het kind, zijn sociale afkomst, zijn individuele inspanningen en discriminerend handelen van de maatschappij of school.

4.2. Ongelijke kansen

We willen echter niet enkel focussen op deze vier factoren. De aanleiding van de achterstandspositie van allochtonen kan ook gezocht worden in de ongelijke kansen die ze krijgen. De oorzaak is hier exogeen aan het onderwijs en moet gezocht worden in de leefomgeving van de

allochtone leerling zelf (Nicaise & Desmedt, 2008). Sociologen Bourdieu en Passeron (1970) spreken over verschillende soorten kapitalen die ongelijk verdeeld zijn over de bevolking. Deze kapitalen hebben ongelijke kansen tot gevolg. Nicaise (2008) formuleert vier soorten kapitaal.

De eerste vorm van kapitaal die we bezitten is het menselijk kapitaal. Omdat ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van hun kind, is vooral het menselijk kapitaal van de ouders belangrijk. Zij beïnvloeden de ontwikkeling van hun kind. Het gaat hier niet enkel over kennis en vaardigheden, maar ook gezondheid, psychische en fysieke kenmerken en welbevinden behoren hiertoe. Kinderen uit sociaal achtergestelde families kampen vaak met gezondheidsproblemen en een penibele woonsituatie. Dit kan resulteren in een beperkte psychomotorische ontwikkeling en afwezigheid op school.

Wanneer we de schoolloopbaan van een kind willen voorspellen geeft het opleidingsniveau van de ouders ons al enige informatie. Hun onderwijsniveau bepaalt niet enkel hun economische status, maar ook de ondersteuning die een kind nodig heeft. De ouders van allochtone leerlingen zijn vaak niet in ons land naar school geweest en kunnen hierdoor minder hulp bieden bij huiswerk en lessen (Nicaise & Desmedt, 2008). Allochtone ouders hebben vaak te weinig kennis van het onderwijs, hierdoor kunnen ze hun kind niet voldoende ondersteunen. Toch hechten zij veel belang aan een goede opleiding en hebben zij hoge verwachtingen wat betreft de schoolloopbaan van hun kind (Ledoux, Deckers, De Bruijn & Voncken, 1992).

Een tweede vorm handelt over het materieel kapitaal. Er bestaat een positief verband tussen schoolresultaten en het bezitten van bepaalde comfortartikelen. Dvd-speler, computer, internet, boeken, ... verbreden de informele leermogelijkheden. Ook de schoolkosten behoren hiertoe (Nicaise & Desmedt, 2008). Aangezien allochtone ouders vaak een lage sociaal-economische status (Jungbluth & Van Langen, 1990) bezitten, is het uitblijven van comfortartikelen en ook het educatief gebruik van deze materialen een logische verklaring.

De derde vorm van kapitaal handelt over het sociaal kapitaal. Dit zijn zowel informele netwerken als de maatschappelijke diensten/organisaties waar men terecht kan. Bij sociaal uitgesloten groepen spreken we eerder over een negatief sociaal kapitaal. De contacten die ze hebben zijn vaak onstabiel en beroerd. Bij allochtone leerlingen leidt dit vaak tot racisme (Nicaise & Desmedt, 2008).

Ook het cultureel kapitaal beïnvloedt het schoolsucces. Hermans (2002, In Timmerman & Hermans, 2002) besluit dat er twee verklaringen zijn met betrekking tot cultuur waarom allochtone leerlingen falen in het onderwijs. Ten eerste stelt hij vast dat sommige culturen niet voldoende in aanraking komen met de culturele patronen die heersen op een school. Voorbeelden hiervan zijn: schooltraditie, onvoldoende aandacht voor communicatie, onvoldoende aanbod van boeken en speelgoed in de thuisomgeving en het gebrek aan ondersteuning van het kind. De aanwezigheid

van sommige waarden en normen zijn eerder een domper voor schoolsucces. Ten tweede kan het falen komen door het niet integreren van allochtone culturen in de schoolcultuur.

Bourdieu (in Wesselingh, 1996) legt de nadruk op de rol van cultuur in de samenleving. Wie een bepaalde hoeveelheid cultureel kapitaal beschikt, bezit een hogere plaats in de maatschappelijke hiërarchie. Cultureel kapitaal wordt omschreven als een bepaalde levensstijl en voorkeuren. Het onderwijs is een plaats waar dit cultureel kapitaal gevormd kan worden. Om van dit aanbod te kunnen genieten wordt al enige vertrouwdheid met cultureel kapitaal vereist. We kunnen dus stellen dat allochtone kinderen zich moeten integreren in de schoolcultuur om te slagen. Het is niet elk kind gegeven om zijn culturele bagage aan te passen aan het cultuurpatroon dat in de school eigen is (Wesselingh, in Meijnen, 1996).

De rol die de thuistaal speelt, wordt fel bediscussieerd. Bij allochtone gezinnen wordt thuis vaak geen Nederlands gesproken. Dit probleem wordt beschouwd als één van de belangrijkste oorzaken van de onderwijsachterstand. Nederlands vormt dan ook een belangrijke peiler in het leren op school. Het is niet alleen de instructietaal maar ook nog een hoofdvak tot het einde van het secundair onderwijs (Boogaard, Damhuis, De Glopper, van den Bergh, 1990). Reeds vanaf de aanvang in het kleuteronderwijs blijken allochtone kleuters een taalachterstand van twee jaar te hebben (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003). De thuistaal is vaak niet het Nederlands (Boogaard et al., 1990). Taalvaardigheid op jonge leeftijd blijkt het schoolsucces te kunnen voorspellen (Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994). Meijnen (2001) daarentegen stelt dat het belang van goed Nederlands te spreken toch minder belangrijk is dan aangenomen wordt. Hij meldt dat het krijgen van steun en vertrouwen van de ouders en leerkrachten meer bepalend is voor schoolsucces. Moeten we er dan van uitgaan dat het taalprobleem niet zozeer uitgaat van de etniciteit maar wel met de socio-economische status (SES) van leerlingen? Dit wil zeggen dat zowel allochtone als autochtone kinderen met een lage SES moeilijkheden hebben met de schoolse taal (Laevers, Van den Brande & Verlot, 2004).

De socio-economische status en het educatieniveau van allochtone ouders zorgen ervoor dat deze ouders oververtegenwoordigd zijn in de lage sociale klasse (Duncan & Magnuson, 2006). Ook de culturele verscheidenheid tussen de school en migrantenfamilies blijkt een oorzaak te zijn voor een etnische prestatiekloof in het onderwijs (Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007). Hierboven op blijkt dat het gebrek aan inzet om in onze maatschappij te integreren een remmende factor is voor schoolsucces (Denessen, Driessen, Smit & Slegers, 2001). Een mix van deze 'kapitalen' zorgt ervoor dat de gelijke kansen van allochtone kinderen gehypothekeerd worden.

4.3. Ongelijke behandeling

Niet enkel ongelijke kansen hebben een invloed op de schoolloopbaan van kinderen. Het onderwijs zelf reproduceert, versterkt of genereert ook ongelijkheden. We spreken hier over ongelijke behandeling of negatieve discriminatie. Leerlingen worden soms ongelijk behandeld op basis van irrelevante kenmerken. Het discrimineren gebeurt hier onbewust (Nicaise & Desmedt, 2008).

Leerlingen worden soms op afzonderlijke sporen gezet, streaming genaamd. Afzonderlijk onderricht is niet altijd discriminerend, maar is het wel wanneer een bepaalde sociale groep oververtegenwoordigd is in een stroom die een sociaal zwakkere positie tot gevolg heeft. Reeds in het basisonderwijs zien we deze sociale selectie. Arbeiderskinderen, allochtone kinderen, kinderen uit kansarme gezinnen of eenoudergezinnen worden vaker naar het buitengewoon lager onderwijs doorverwezen. Deze doorverwijzing zorgt ervoor dat de leerlingen op een lager niveau leerstof aangeboden krijgen. Ze behalen de eindtermen niet. Hierdoor lopen ze een achterstand op die in het secundair onderwijs niet meer in te halen is. Nicaise (Nicaise & Desmedt, 2008) beweert dat de selectie, op basis van IQ-testen, niet genormeerd is voor minderheidsgroepen. Taalvaardigheid en testvaardigheid zorgen voor een vertekend beeld van deze test. In het secundair onderwijs zien we eenzelfde sociale selectie: gradueel afzakken van onderwijsniveau, onderwijs volgen op een lager niveau of blijven zitten (Duquet et al., 2006) zijn voorbeelden van streaming (Nicaise & Desmedt, 2008).

Niet enkel het opdelen in niveaus is een voorbeeld van ongelijke behandeling, ook de schoolcompositie heeft hier invloed op. Het PISA-onderzoek stelde vast dat ons Belgisch onderwijs erg gesegregeerd is. Segregatie is geen vorm van discriminatie, maar kan dit wel tot gevolg hebben (Nicaise, 2008). We willen hier toch even de letterlijke formulering van het GOK-decreet (Vlaamse, regering, 2002) bij halen: tegengaan van uitsluiting, segregatie en discriminatie. Een mooi ideaalbeeld, ware het niet dat net de Vlaamse overheid onderwijssegregatie in de hand werkt. Door de school per leerling te subsidiëren zorgt het beleid voor een concurrentie tussen scholen. Het komt erop aan om een goede reputatie op te bouwen. Scholen streven ernaar zoveel mogelijk sterke leerlingen uit hoge sociale milieus te onderwijzen. Ze rekruteren selectiever en komen zo in een opwaartse spiraal terecht. Concentratiescholen worden door kansrijke gezinnen gemeden en belanden zo in een vicieuze cirkel. Uiteraard hebben de sociale omgeving van een school en de schoolkeuze van ouders ook invloed op deze segregatie. Maar een kansrijk gezin in het midden van de volksbuurten zal toch snel 10 km verder rijden om zijn kind naar een wittere school te sturen (Nicaise & Desmedt, 2008). Dit alles zorgt voor teleurstellende gevolgen: etnische, sociale en/of economische segregatie zorgt voor minder contact tussen de verschillende bevolkingsgroepen. Dit kan onverdraagzaamheid, racisme, isolement en achterstelling in de hand werken. Hierdoor wordt de sociale cohesie ondermijnd (Mahieu, 2002 in Timmerman & Hermans, 2002). Een gezonde sociale mix zorgt voor een optimaal leerrendement van zwakke leerlingen: ze worden opgetild door hun sterkere klasgenoten (Nicaise & Desmedt, 2008).

Een leerling zal gemiddeld beter scoren in een school met vooral autochtone kinderen van hoogopgeleide ouders dan in een school met overwegend achterstandsleerlingen met laagopgeleide ouders. De Onderwijsraad (2005, in Desmedt & Nicaise, 2006) heeft reeds vastgesteld dat homogeen groeperen nadelig is voor zwakke leerlingen. De aanwezigheid van sterkere klasgenoten is dus een verrijking voor leerprestaties. Allochtone, zwakke leerlingen hebben dus een hoger leerrendement wanneer zij onderwijs volgen in een heterogeen samengestelde klas. Mahieu (2002 in Timmerman & Hermans, 2002) stelde echter het tegenovergestelde: *een allochtone leerling is meer gebaat met een zwarte school waarin leraren op een pedagogische manier onderwijzen dan met een multiculturele school waarin de heterogene klassamenstelling aanleiding is tot bewuste of onbewuste discriminatie.*

Ongelijke behandeling met discriminerende gevolgen speelt in het nadeel van allochtone kinderen. Niet alleen hebben zij het label 'zwart=zwak', daarenboven lopen ze de kans in een school terecht te komen met veel zwakke en/of allochtone leerlingen. Hun toekomstkansen worden hierdoor geremd.

We willen hierbij ook duiden dat ongelijke behandeling ook niet discriminerend kan zijn. Leerlingen individueel ondersteunen is eveneens een voorbeeld van ongelijke behandeling. Dit is echter niet nadelig voor hun leerrendement. Rekening houden met de individuele verschillen tussen leerlingen, wordt in het onderwijs differentiatie genoemd.

4.4. Discriminerend gedrag bij leerkrachten

Discriminatie gebeurt niet enkel op vlak van onderwijsstructuur of schoolcompositie, ook de leerkracht ontsnapt niet aan dit gedrag. Hoewel dit meestal onbewust gesteld wordt. Het behalen van de eindtermen zorgt voor een grote druk. Leerkrachten willen wel tijd en energie steken in de leerlingen die het moeilijk hebben, maar haken soms af omdat dit ten koste gaat van de andere leerlingen en wegens gebrek aan tijd en middelen (Nicaise & Desmedt, 2008). Dit is een voorbeeld van het mattheüseffect, gebaseerd op de parabel van de talenten: *Want aan één ieder die heeft, zal gegeven worden en hij zal overvloedig hebben. Maar wie niet heeft, ook wat hij heeft, zal hem ontnomen worden (Mattheüs 25:29).* Dit effect kan getransfereerd worden naar het onderwijs (Merton, 1968b).

Een andere vorm van discriminerend gedrag werd door Rosenthal & Jacobson (1968) geïntroduceerd: het pygmalioneffect. Ze onderzochten of er een verband bestaat tussen de verwachtingen die leerkrachten hebben van bepaalde leerlingen en hoe die leerlingen presteren.

Hieruit bleek dat leerlingen zich uiteindelijk gaan gedragen/presteren naar wat van hen verwacht wordt. Rist (1970) concludeert dat dit een voorbeeld is van self-fulfilling-prophecy (Merton, 1968a). Hiermee wordt bedoeld dat leerkrachten verwachten dat sommige leerlingen beter zullen leren dan anderen en dat leerkrachten hun onderwijs aanpassen aan hun eigen verwachtingen. Later voegen Brophy & Good (1984) hieraan toe dat de dynamiek tussen leerkracht en leerling een belangrijke rol speelt. Dit gebeurt enkel indien deze verwachtingen zich uiten in hun gedrag naar de leerling en wanneer de leerling hier gevoelig voor is. Wanneer we dit verwachtingspatroon naar de klas transfereren zien we vaak dat leerkrachten differentiëren om het probleem in beginniveau aan te pakken. Helaas passen ze hun verwachtingspatroon niet aan, maar verlagen ze het nagestreefde eindniveau voor die groep (Nicaise & Desmedt, 2008).

Ook het ontstaan van vooroordelen kan hieronder geplaatst worden. De relatie ouders-leerkracht verloopt niet altijd optimaal bij kansarme gezinnen: ouders verwachten aanvankelijk heel veel van de school. Ze hopen dat hun kind het beter zal doen dan zichzelf. Uit schaamte voor hun situatie vermijden ze rechtstreeks contact met de klasleerkracht. Leerkrachten interpreteren deze attitude als ongeïnteresseerd of zwakbegaafdheid. Deze ouders voelen zich bedreigd wanneer de leerkracht vraagt naar de familiale situatie. Vooroordelen worden zo wederzijds in standgehouden. De slechte communicatie tussen ouders en school weegt op de schoolprestaties van het kind (Verhoeven & Kochuyt, 1995).

Nieto (2005) is niet verwonderd over de negatieve percepties, beeldvorming en racistische attitudes van leerkrachten ten opzichte van sommige leerlingen en hun cultuur. Leraars zijn namelijk even gevoelig als anderen om vooroordelen te krijgen. Om rekening te houden met culturele diversiteit in de klas stelt ze vijf eigenschappen voorop: het beste naar boven willen halen bij minderheidsgroepen, respect hebben voor hun cultuur, het eigen handelen in vraag stellen, bereid zijn om het onderste uit de kan te halen en gelijkheid en sociale rechtvaardigheid hoog in het vaandel dragen.

Niet enkel verwachtingen en vooroordelen hebben invloed op onderwijsgedrag. Ook beliefs/overtuigingen spelen een grote rol tijdens het onderwijzen. Beliefs zijn gebaseerd op evaluaties en beoordelingen, ze zijn subjectief (Pajares, 1992). Beliefs bevinden zich tussen kennis en actie. Zo zouden onze beliefs nieuwe kennis moeten filteren, hierdoor wordt het onderwijsgedrag beïnvloed (Bandura, 1982). Onderzoeken hebben aangetoond dat deze beliefs leiden tot verschil in behandeling van leerlingen en verwachtingen naar het leerpotentieel van deze leerlingen (Rist, 1970, Guttman & Bartal, 1982 en Cooper, Baron & Lowe, 1975). Het is belangrijk dat leerkrachten nadenken over hun overtuiging en houding ten opzichte van culturele diversiteit (Pajares, 1992).

Ook teacher efficacy en role construct blijken goede voorspellers van lerarengedrag te zijn. Met teacher efficacy wordt het geloof in leerbaarheid van leerlingen bedoeld (Opdenakker & Van Damme, 2006). Hoover-Dempsey (2005) omschrijft role construct als de ideeën over de inhoud van het beroep: de taken van een leerkracht, de rol op school en in de maatschappij. Afhankelijk van het role construct zal een leerkracht zijn gedrag aanpassen aan de diversiteit van de klas.

Ook de sociale afkomst van leerkrachten blijkt een invloed te hebben op hun gedrag: leerkrachten behoren veeleer tot de middenklasse. Ze hebben een heel andere culturele achtergrond dan veel van de leerlingen die ze onderwijzen. Etnocentrische overtuigingen van deze leerkrachten hebben een negatieve invloed op de schoolervaringen van vele leerlingen (Gay, 2000). Leerkrachten dienen zich bewust te zijn van de mogelijke negatieve effecten van het teacher thinking op de academische prestaties van hun leerlingen (van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010; den Brok, van Tartwijk, Wubbels, Veldman, 2010).

4.5. Slot

Het Vlaams onderwijsbeleid reproduceert al jaren ongelijkheid. Hierdoor worden kansen ontnomen voor de sociaal zwakkere leerlingen. Ondanks het voeren van een meritocratisch en egalitair onderwijsbeleid, kunnen leerkrachten voor verandering zorgen. Hun beliefs kunnen de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen beïnvloeden. Deze beliefs sturen hun gedrag, overtuigingen en denken. Omdat we willen streven naar een onderwijssysteem dat gelijke kansen stimuleert en discriminatie uitsluit, hopen we zo de slaagkansen van allochtonen te vergroten. Alvorens verdere uitspraken te doen is het nodig om onderzoek te doen naar de beeldvorming van allochtone leerlingen bij leerkrachten.

We willen niet alleen beschrijven hoe leerkrachten staan ten opzichte van hun allochtone leerlingen, we willen ook te weten komen of leerkrachten zich bewust zijn van de invloed die zij uitoefenen. Hierdoor zullen we alvast een idee krijgen over de achterstandsproblematiek bij allochtone jongeren.

5. ONDERZOEKSVRAGEN EN RELEVANTIE

5.1. Onderzoeksvragen

Op basis van de probleemstelling en literatuurstudie in hoofdstuk 2 en 3 komen we tot volgende onderzoeksvragen:

- Welk beeld hebben leerkrachten van allochtone leerlingen?
- Welke gevolgen hebben ervaring, beleid en media op de mening van een leerkracht?
- Zijn leerkrachten zich bewust van de invloed die zij hebben op leerlingen?

Met deze onderzoeksvragen willen we een algemeen beeld schetsen over beliefs, vooroordelen, verwachtingen, ... van leerkrachten over de allochtone leerlingen die zij onderwijzen. Om het achterstandsprobleem bij allochtonen aan te pakken, is nader onderzoek nodig bij alle betrokken actoren. Wij bevragen hier enkele leerkrachten om hun visie achter deze problematiek te weten te komen.

5.2. Relevantie van het onderzoek

Dit onderzoek is vooral een eerste gerichte zoektocht naar het 'teacher thinking' over allochtone leerlingen in de klas. Dit onderzoek kadert niet enkel in functie van het interessegebied van de onderzoeker. De resultaten kunnen aangewend worden in een vernieuwend onderwijsbeleid. Het is niet nieuw voor het beleid om aan onderwijsgelijkheid te werken; Frank Vandenbroucke stelde in 2004 zijn beleidsnota '*Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen*' voor en in 2009 blijft Pascal Smet in dezelfde lijn met zijn nota '*Samen grenzen verleggen voor elk talent*'. Het Vlaams onderwijsbeleid wil gelijke kansen voorop stellen. We moeten echter besluiten dat deze onderwijsgelijkheid nog steeds niet van kracht is (Groenez et al, 2003; Duquet et al, 2006). Heeft de ingesteldheid van de leerkracht hier iets mee te maken? Indien dit het geval is, is er nood aan een beleid dat de beeldvorming bij leerkrachten aanpakt. Acties kunnen ondernomen worden met de bedoeling een positieve evolutie te kennen op de beeldvorming van leerkrachten. Deze bijdrage heeft een wetenschappelijke relevantie voor het beleid (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

6. METHODOLOGIE

6.1. Onderzoekstype

In dit onderzoek willen we een gedetailleerde beschrijving geven van het beeld dat leerkrachten vormen over allochtone leerlingen. We willen ervaringen in kaart brengen en begrijpen hoe hun mening tot stand is gekomen. Op dit domein is nog maar weinig onderzoek uitgevoerd. Daarom is het noodzakelijk om ons, als onderzoeker, hier een eerste beeld van te vormen. Op basis van deze resultaten kan eventueel verder kwantitatief onderzoek verricht worden.

Er bestaat een zekere noodzaak om de leerkrachten aan bod te laten komen tijdens de discussie naar de achterstandspositie van allochtonen. We spreken hier over een beschrijvend onderzoek. We zullen dit kwalitatief onderzoek uitvoeren aan de hand van een focusgroep.

Alvorens de leerkrachten te bevragen, besloten we om kwantitatief onderzoek te gebruiken om leerkrachten te selecteren. Daar we een vragenlijst in dezelfde lijn van het onderzoek zochten, besloten we om de vragenlijst BLIGO te gebruiken voor het vooronderzoek. Deze vragenlijst werd opgesteld door Marleen Rosiers en Prof. Nadine Engels en bevroegt leerkrachten over hun beliefs inzake gelijke onderwijskansen (bijlage 1). De lijst werd in 2010 opgesteld en peilt naar de mening van leerkrachten inzake gelijke onderwijskansen.

Het is reeds in de literatuurstudie aangeduid dat gelijke kansen een rol speelt om ongelijkheid te bestrijden (Nicaise & Desmedt, 2008). De vragenlijst geeft alvast een beeld over hoe leerkrachten denken over gelijke kansen. Ook het niet discriminerend handelen van leerlingen speelt hierin een rol. Via een focusgroep willen we nagaan in welke mate leerkrachten een allochtone leerling gelijk of ongelijk behandelen.

We gaven reeds bij de literatuurstudie aan dat we het theoretisch kader van Ides Nicaise gebruiken. Dit theoretisch kader dient als hulpmiddel om verschijnselen in de praktijk goed te kunnen beschrijven. We gebruiken deze theorie als zoeklicht (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Bij de analyse moeten we rekening houden met een sensitizing concept. Indien deze theorie en ons eigen referentiekader niet past in het verzamelde materiaal, moeten we ons idee aanpassen in functie van de verkregen data.

We kiezen niet zomaar om dit onderzoek uit te voeren aan de hand van focusgroepen. Een focusgroep is een voorbeeld van een kwalitatieve survey. Een kwalitatieve survey wil de opvattingen en betekenissen beschrijven die mensen aan iemand toekennen en de gedragingen verwoorden van personen onder zo natuurlijk mogelijke omstandigheden (Baarda, De Goede &

Teunissen, 2005). Zo willen wij beschrijven welke mening leerkrachten hebben over allochtone leerlingen. We willen dit doen door leerkrachten samen te zetten in hun 'natuurlijke habitat', de school. We doen dit om een veilige situatie te creëren waarin leerkrachten zich niet geremd moeten voelen. We willen zo de interactie- en communicatieprocessen stimuleren (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

De verkregen informatie dient voor de hele doelgroep te gelden en de vraagstelling mag als dusdanig niet te specifiek verwoord worden. We gebruiken geen gestandaardiseerde vragenlijst, maar maken gebruik van open vragen. Zo kunnen we de aard van bestaande opvattingen of gedragingen van leerkrachten beschrijven en inventariseren. De diversiteit (overeenkomsten en verschillen) aan ideeën over het onderwerp worden beschreven, alsook de betekenissen die hieraan toegekend worden (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

6.2. Ethische aanvaardbaarheid

De respondenten werken vrijwillig mee aan dit onderzoek. Ondanks de groepsafname van de vragenlijsten, worden leerkrachten niet verplicht deze in te vullen. Ook de deelname aan de focusgroepen gebeurt geheel op vrijwillige basis. Dit heeft tot gevolg dat het vooropgestelde doel, uitnodigen van de leerkrachten met uiterste scores op de vragenlijsten, niet haalbaar is. We zullen dus ook leerkrachten uitnodigen waarvan de score op de BLIGO-vragenlijst al iets dichterbij elkaar ligt. We moeten onze conclusies trekken uit het feit dat leerkrachten niet willen deelnemen aan een focusgroep over de beeldvorming van allochtone leerlingen. Doordat niet elke gevraagde respondent deelneemt, spreken we van een response bias (Meerling, 1997).

We garanderen de respondenten uiterste anonimiteit. Er zullen dan ook geen namen van scholen of leerkrachten vermeld worden in deze thesis. Hierdoor hopen we op een eerlijke meningsuiting van de onderwijzers. Tijdens de focusgroepen wordt aan de deelnemers gevraagd om de uitgewisselde informatie niet uit te lekken naar de gehele leerkrachtengroep binnen de school. Leerkrachten die een zeer duidelijk kijk op de zaak hebben, hoeven zich zo zeker niet geremd te voelen.

6.3. Respondenten

Bij de keuze voor het aanschrijven van scholen besloten we ons te baseren op de populatie allochtone inwoners van een gemeente. Teunissen (1995) verklaart dat schoolpopulatie een afspiegeling is van de woonomgeving. Om een zo groot mogelijke respons te garanderen, kozen we ervoor om geen stadsscholen aan te spreken, leerkrachten zijn namelijk overbevraagd. Uiteindelijk kozen we ervoor om de regio Lochristi-Lokeren-Zele aan te schrijven. Deze scholen werden eerst elektronisch gecontacteerd. Naar aanleiding van de lage respons werd ook telefonisch contact opgenomen. Vier scholen waren bereid deel te nemen aan dit onderzoek. Gezien de aard van het thema en de lage respons kunnen we van een selecte steekproef spreken. Enkele scholen wensten niet deel te nemen omwille van het delicate onderwerp. De scholen die wensten deel te nemen, hebben vermoedelijk een positieve houding ten opzichte van gelijke onderwijskansen. We moeten rekening houden met een eventueel vertekend beeld bij de interpretatie van de data.

We opteerden om enkel de basisscholen aan te schrijven. We doen dit vanuit twee redenen: de vertrouwdheid van de onderzoeker met het basisonderwijs en de aanvang van de achterstandsproblematiek die reeds in het eerste leerjaar start.

In drie scholen werd de vragenlijst tijdens de personeelsvergadering afgenomen. We kregen een maximale respons door deze groepsgewijze afname. Op de vierde school mochten we de vragenlijst twee weken na de personeelsvergadering ophalen. Slechts de helft van het onderwijzend personeel heeft de lijst teruggegeven.

Drie van deze scholen behoren tot het onderwijsnet gesubsidieerd vrij onderwijs, één school hiervan is een school voor buitengewoon onderwijs. Een vierde school behoort tot het onderwijsnet gesubsidieerd officieel onderwijs.

De uiteindelijke steekproef bedraagt 82 leerkrachten. Op basis van de resultaten van de vragenlijst werden per school vijf respondenten uitgenodigd om deel te nemen aan een focusgroep. Bijlage 8 geeft een korte profielschets per school en per deelnemende leerkracht. Om de anonimiteit te garanderen krijgen de scholen een letter en de leerkrachten een fictieve naam toegekend.

We kiezen ervoor om de focusgroepen binnen de school te laten doorgaan. Deze locatie is vertrouwd bij leerkrachten. We willen zo de interactie- en communicatieprocessen stimuleren (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

6.4. Dataverzamelmethode

6.4.1 Kwantitatief vooronderzoek

We boden de deelnemende scholen eerst een vragenlijst aan. Deze vragenlijst test de beliefs van leerkrachten inzake gelijke onderwijskansen. De vragenlijst kreeg de naam BLIGO. Deze lijst werd vorig academiejaar samengesteld door een studente in de onderwijskunde aan de VUB, Marleen Rosiers en Prof. Nadine Engels. Voor de samenstelling van de items baseerden ze zich op bestaande, vooral Amerikaanse lijsten. Vele items waren transponeerbaar voor het Vlaams onderwijs.

Ze kwamen tot een lijst met tweeëndertig items onderverdeeld in drie schalen. De volledige lijst is te vinden in bijlage 2. Ter illustratie geven we enkele voorbeelden.

Schaal 1: Sociaal determinisme en segregatie.

- Als leerlingen thuis geen discipline kennen, zullen ze die op school ook niet accepteren.
- Als ouders zich meer zouden inzetten voor hun kinderen, zou ik meer kunnen bereiken.
- De problemen die op een leerkracht afkomen zijn zo immens en divers, dat hij/zij keuzes moet maken welke leerlingen wel of geen extra ondersteuning krijgen.

Schaal 2: Geloof in transformatief vermogen en leerpotentieel van de leerling.

- Een belangrijk onderdeel van het 'leerkracht zijn' is je eigen attitudes en overtuigingen over diversiteit onder de loep nemen en analyseren.
- Het slagen van leerlingen op school hangt voornamelijk af van hun inzet en hoe hard ze werken.

Schaal 3: Meritocratisch denken en weerstanden tegen innovaties.

- Als ik erg mijn best doe kan ik zelfs tot de moeilijkste en minst gemotiveerde leerling doordringen. (gespiegeld)
- Hoewel leerkrachten diversiteit moeten respecteren, is het niet hun taak de maatschappij te veranderen.

De deelnemende leerkrachten konden deze stellingen beantwoorden met de keuzemogelijkheden: sterk oneens, oneens, geen mening, eens of sterk eens.

Buiten het leerjaar en het aantal jaar ervaring vroegen we niet naar persoonlijke gegevens. Daar de vragenlijst enkel gebruikt wordt om leerkrachten te selecteren en niet om significante gelijkenissen of verschillen aan te duiden, is dit overbodige informatie.

Op basis van de antwoorden, selecteren we leerkrachten om later uit te nodigen voor een focusgroep. We zorgen ervoor dat de focusgroep heterogeen is samengesteld. Dit wil zeggen dat we de respondenten uitnodigen waarvan de antwoorden het meest uiteen lopen. We kiezen voor een maximum aan variatie bij de respondenten, we spreken van een beredeneerde steekproef (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

6.4.2 Focusgroepen

Morgan (in Devillé & Corveleyn, 2008): *“The hallmark of focus groups is the explicit use of the group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group.”*

We opteerden om de respondenten in focusgroepen te interviewen. Focusgroepen zijn goed geplande gesprekken die op korte termijn zoveel mogelijk data willen verzamelen. We letten bij de analyse van een focusgroep heel goed op de groepsdynamiek die plaats vindt tijdens de discussie. Door het groepsaspect kunnen interacties tussen de respondenten ontstaan. Hierdoor kunnen we veel actievere interviewtechnieken gebruiken dan bij een face-to-face-interview. (Mortelmans, 2007). Het doel van een focusgroep is mensen met een gemeenschappelijk kenmerk samen zetten om over een bepaald onderzoeksthema te praten. Het gemeenschappelijk kenmerk is hier uiteraard het onderwijzen aan allochtone kinderen.

Een focusgroep verschilt met een groepsinterview in de zin dat de moderator bij focusgroepen de deelnemers stimuleert om vrij over een onderwerp te praten. Bij een groepsinterview stuurt de moderator door de mensen vragen te stellen en één voor één te laten antwoorden op die vraag. Wij willen dat de deelnemers op elkaar inspelen en elkaars mening kritisch in vraag stellen. Daarom kozen we ervoor om met stellingen te werken. Elke leerkracht krijgt één stelling, leest de stelling voor en geeft zijn/haar mening op deze stelling. Door de respondenten geen vragen te laten beantwoorden, willen we ze op elkaar laten inspelen (Mortelmans, 2007).

Dit zijn de vijf stellingen die we de leerkrachten aanboden om de groepsdiscussie aan te vatten:

- Stelling : Allochtone leerlingen in mijn klas hebben evenveel kans op succes als autochtone leerlingen.
- Stelling : In de loop van de jaren is mijn aanpak ten opzichte van allochtone leerlingen veranderd.

- Stelling : Wat er in de media verschijnt, heeft een invloed op mijn verwachtingen als leerkracht.
- Stelling : Het GOK-decreet is momenteel het best mogelijke antwoord op de onderwijsproblemen.
- Stelling : Als leerkracht heb ik niet veel invloed op het succes en de houding van allochtone leerlingen.

Het gevaar dat de participanten zich niet goed voelen in de groep speelt bij focusgroepen een grote rol. Dit kan ervoor zorgen dat ze niet volledig deelnemen tijdens de groepsdiscussie (Mortelmans, 2007). Wij kozen ervoor om de focusgroepen per school te laten doorgaan. De leerkrachten kennen elkaar en voelen zich goed en veilig bij elkaar (Mortelmans, 2007). Op die manier zijn we er zeker van dat de groepssamenstelling niet voor een storend element zorgt. We zijn er ons ook van bewust dat niet enkel het welbevinden een rol speelt om data te bekomen. Om bruikbare data te verkrijgen stellen we heterogene groepen samen. Hiermee willen we vermijden dat de discussie stilvalt doordat de deelnemers het voortdurend eens zijn met elkaar. Heterogeniteit zorgt voor diverse meningen, diverse invalshoeken. Onze onderzoekspopulatie is heel klein. Om zeker te zijn dat we de leerkrachten selecteren op basis van hun diverse mening, gebruiken we eerdergenoemde vragenlijst om onze focusgroepen heterogeen samen te stellen. De resultaten van deze vragenlijst geven weer hoe de deelnemende leerkrachten staan ten opzichte van gelijke onderwijskansen. Door leerkrachten te selecteren met uiteenlopende resultaten garanderen we heterogene focusgroepen.

We kiezen ervoor om slechts vijf personen per focusgroep uit te nodigen. Dit is een kleine groep, maar we willen hiermee de bijdrage van de respondenten verhogen. Het gevaar schuilt erin dat er stiltes vallen tijdens de discussie. De moderator dient op de hoogte te zijn van deze mogelijkheid. De mate van betrokkenheid is belangrijk om de deelnemers in gesprek te laten treden. Een hoge betrokkenheid zorgt ervoor dat de deelnemers meer te vertellen hebben. We maken hier de keuze om voor diepgang te kiezen en niet om veel personen aan het woord te laten (Mortelmans, 2007).

We organiseren de focusgroepen per school. Dit wil zeggen dat we vier focusgroepen samen stellen. We hopen dat dit voldoende zal zijn om het theoretisch saturatieprincipe te halen. In onderzoeksliteratuur worden twee tot vijf groepen als optimaal gezien (Mortelmans, 2007).

Om de leerkrachten in een veilige context te laten discussiëren, voorzien we net voor de start een korte inleiding. In deze inleiding willen we de doelstelling, het verloop, de onderzoeksopzet en enkele afspraken weergeven (bijlage 9).

Via een iteratief en cyclisch proces trachten we onze gegevens opnieuw aan de literatuur te toetsen. We zijn echter beperkt in het aantal terugkoppelingen door de beperkte tijd van het thesisonderzoek. Om onze methodiek verder op punt te stellen werd na twee focusgroepen beslist om onze gegevens terug te koppelen. De nieuwe inzichten namen we mee naar de twee laatste

focusgroepen. Door deze terugkoppeling kunnen we eventueel gemiste onderwerpen opnemen bij de andere focusgroepen.

Bij de eerste twee focusgroepen ondervonden we dat leerkrachten zeer weinig over zichzelf vertelden. Ook doorvragen hielp niet. Voor de laatste twee focusgroepen bereidden we het doorvragen grondiger voor om zo de kans te vergroten dat leerkrachten over hun aanpak en ervaring zouden praten.

6.5. Analyse

6.5.1 Kwantitatieve datapreparatie

De verzamelde gegevens werden in een gegevensbestand in SPSS verzameld, vervolgens werd de data gecleand. Om de homogeniteit van de drie subschalen te controleren wordt een Cronbach's Alfa uitgevoerd.

Dit resultaat bleek niet voldoende betrouwbaar te zijn: de subschaal 'Sociaal determinisme en segregatie' bleek een betrouwbaarheid van Cronbach's alfa=.64 te hebben. De interne consistentie van subschaal 'Geloof in transformatief vermogen en leerpotentieel van de leerling' kwam uit op alfa= .58. De laatste subschaal 'Meritocratisch denken en weerstanden tegen innovaties' had zelfs een negatief resultaat, namelijk een alfa van -.07. Voor een overzicht van de interne consistentie: zie tabel 1.

Tabel 1: Interne consistentie subschalen

Subschaal	alfa
Sociaal determinisme en segregatie	.646
Geloof in transformatief vermogen en leerpotentieel van de leerlingen	.581
Meritocratisch denken en weerstand tegen innovaties	-.073

Op basis van onze beperkte afname is een nieuwe factoranalyse (bijlage 3) uitgevoerd (Principale componentenanalyse met oblimin rotatie en Kaiser normalisatie). De scree plot gaf aan dat de cut op eigenwaarde 2,5 of 2 kon worden bepaald (resp. 3 of 4 factoren). Met een vier-factoren oplossing leverde de vierde factor slechts 2 deugdelijke items op. Er werd besloten tot een 3 factoren oplossing.

We groepeerden de stelling zo dat er drie nieuwe subschalen berekend konden worden: 'Sociaal determinisme', 'Aandacht voor sociale diversiteit' en 'Meritocratisch denken'. Niet alle tweeëndertig stellingen komen terug bij deze nieuwe herverdeling van de items. Voor een gedetailleerder verslag van deze verwerking verwijzen we naar bijlage 4. Tabel 2 geeft de interne consistentie van de subschalen weer.

Tabel 2: Interne consistentie subschalen

Subschaal	alfa
Sociaal determinisme	.754
Aandacht voor sociale diversiteit	.707
Meritocratisch denken	.629

De subschaal 'Sociaal determinisme' bevat items die stellen dat het leerpotentieel van leerlingen vooral door hun afkomst bepaald wordt. De sociale thuissituatie van leerlingen is quasi allesbepalend en leerkrachten staan hier eerder machteloos tegenover. Sociale migratie blijkt niet mogelijk en niet wenselijk te zijn. Wanneer respondenten hoog scoren op deze subschaal, wil het zeggen dat ze niet erg open staan voor diversiteit binnen de klasgroep. Ze staan eerder fatalistisch tegenover het effect van differentiatie in de klas en de emancipatiepogingen van sociale minderheden.

De subschaal 'Aandacht voor sociale diversiteit' bevat in tegenstelling items die peilen naar het reflectief vermogen van leerkrachten inzake hun lesgeven en de aandacht die zij willen geven aan kansengroepen. Leerkrachten die hoog scoren op deze subschaal geloven in hun eigen overtuigingen en proberen tot het uiterste te gaan om alle leerlingen evenveel kansen te geven.

De laatste subschaal 'Meritocratisch denken' is opgebouwd uit stellingen die vragen naar wat men onder de noemer conservatieve waarden zou kunnen noteren. Met meritocratisch denken wordt bedoeld dat mensen enkel toegang krijgen tot wat ze verdienen, tot waar ze recht op hebben door hun individuele inzet. Het uitgangspunt is dan ook: wanneer mensen echt iets willen en er hun best voor doen, zijn gelijke kansen voor iedereen beschikbaar. Daarbovenop moeten leerlingen zich aanpassen aan het systeem en niet omgekeerd. Respondenten die hoog scoren op deze subschaal hebben een sterk meritocratische gedachte. Volgens hen zijn het de kansengroepen die onaangepast zijn en moeten conformeren.

We berekenen het gemiddelde per respondent en per subschaal. Zo selecteren we respondenten om uit te nodigen voor de focusgroep. In bijlage 8 geven we niet alleen een korte schets per respondent, we noteren ook hun resultaten van de vragenlijst.

6.5.2 Kwantitatieve data-analyse

Het lijkt ons interessant om een beeld te krijgen van de resultaten van de scholen afzonderlijk. We nemen het gemiddelde van de gehele schaal en van de drie schalen per school en hier blijkt dat school C lager scoort dan de andere drie scholen op vlak van sociaal determinisme, de standaardafwijking op deze school is wel boven het gemiddelde.. School A scoort het laagst wat betreft de aandacht voor sociale diversiteit en heeft zo als enige een lager gemiddelde dan het gemiddelde van de hele steekproef, ook hier is de standaardafwijking het grootst. School D heeft het laagste resultaat wanneer het handelt over het meritocratisch denken van de leerkracht, de standaardafwijking is hier het kleinst. Tabel 3 geeft de gemiddelden en standaardafwijking van de gehele steekproef en de subschalen weer. De resultaten uit de spss-output worden in bijlage 5 voorgesteld.

Tabel 3: Gemiddelde en standaardafwijking per schaal en subschaal		Sociaal determinisme	Aandacht voor sociale diversiteit	Meritocratisch denken
School A	M	2,83	3,38	2,72
	St.d.	0,56	0,66	0,61
School B	M	2,88	3,77	2,42
	St.d.	0,65	0,51	0,51
School C	M	2,93	3,72	2,55
	St.d.	0,75	0,51	0,56
School D	M	2,60	3,75	2,34
	St.d.	0,74	0,40	0,42
Steekproef	M	2,83	3,67	2,50
	St.d.	0,67	0,54	0,54

Om na te gaan of er significante verschillen zijn tussen de gemiddelden van de vier scholen, voeren we een variantieanalyse uit. Gezien het gaat om een verschil tussen vier groepen, voeren we een one-way anova uit om significante verschillen te detecteren. Er blijkt geen significant verschil te zijn tussen de scholen wat het gemiddelde op subschaalniveau betreft. Voor subschaal 1 'sociaal determinisme' is de significantie .53, $p > .05$; Subschaal 2 'aandacht voor sociale diversiteit' heeft een significantie van .09, $p > .05$ en subschaal 3 'meritocratisch denken' heeft een significantie van .18, $p > .05$. Bij deze laatste twee significanties kunnen we wel spreken van een tendens tot verschil. Dit kan te wijten zijn aan de kleine steekproef, maar we kunnen hier geen verdere conclusies uit trekken (bijlage 6).

We controleerden eveneens of er significante verschillen zijn tussen de drie subschalen en het aantal jaar ervaring als leerkracht die onze respondenten hebben. Hieruit blijkt dat er geen significant verschil is voor de subschalen 'sociaal determinisme' en 'meritocratisch denken', respectievelijk .54, $p > .05$ en .56, $p > .05$. Voor subschaal 2 'aandacht voor sociale diversiteit' vonden we een significant verschil van .01, $p < .05$. Wanneer we de mean plot bekijken, zien we dat

de gemiddelde score voor de subschaal 'aandacht voor sociale diversiteit' beduidend lager ligt bij leerkrachten die 0 tot 5 jaar ervaring hebben en leerkrachten die meer dan 20 jaar ervaring hebben (bijlage 6). Dit kan te wijten zijn aan de survival die beginnende leerkrachten ondervinden, waardoor ze minder oog hebben voor individuele problemen van leerlingen. Voor leerkrachten met meer dan 20 jaar ervaring kan dit te maken hebben met het feit dat deze generatie leerkrachten vroeger geen aandacht besteedde aan sociale diversiteit en hier nu nog steeds geen belang aan hecht of aan het feit dat deze leerkrachten uitgeblust zijn en hier geen aandacht meer aan willen schenken.

Vervolgens voerden we een frequentieberekening uit voor alle variabelen. Hieruit blijkt dat de onderzoekspopulatie voor 22% uit leerkrachten van school A bestaat, 36,6% leerkrachten uit school B, 24,4% uit school C en 17,1% uit school D.

Wat betreft persoonlijke gegevens vroegen we enkel naar hun aantal jaren ervaring in het onderwijs. 18,3% blijkt nul tot vijf jaar ervaring te hebben, 28% blijkt vijf tot tien jaar ervaring te hebben, 20,7% heeft tien tot twintig jaar ervaring en 31,7% heeft meer dan twintig jaar ervaring. Hieruit stellen we vast dat vooral leerkrachten met veel ervaring deze vragenlijst hebben ingevuld.

Uit de frequentieberekening vielen enkele markante resultaten op. De opvallendste resultaten willen we graag aan bod laten komen.

- 73,5% van de respondenten vindt dat hij/zij beperkt is in wat ze kunnen bereiken omdat het thuismilieu van leerlingen een grote invloed heeft op hun prestaties.
- 89% van de respondenten gaat akkoord met de stelling: het slagen van leerlingen hangt voornamelijk af van hun inzet en hoe hard ze werken.
- 8,5% vindt dat de instructiemethode niet aangepast moet worden om aan de noden van alle leerlingen tegemoet te komen.
- Er zijn zes leerkrachten eens en één leerkracht sterk eens met de stelling dat ongemotiveerde leerlingen van school moeten gestuurd worden om hun attitude te verbeteren.
- Eén leerkracht is het sterk oneens met de stelling: tot ieders kind kan je doordringen en het is de plicht van leerkrachten om te zorgen dat iedere leerling academische vorderingen maakt.

Bijlage 7 geeft een overzicht van deze resultaten.

6.5.3 Kwalitatieve datapreparatie

Om de data-analyse te vergemakkelijken werden de focusgroepinterviews eerst uitgetypt. Een voorbeeld van zo'n transcriptie bevindt zich in bijlage 10. We hielden er rekening mee dat we de data letterlijk uittypten. In deze fase gingen we nog niet over tot interpreteren. We noteerden ook bijzonderheden, zoals relevante emoties (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Alvorens te starten met het transcriberen, noteerden we kort de sfeer waarin elke focusgroep plaatsvond.

Niet-relevantie informatie werden geschrapt. Daarna werd de tekst in fragmenten opgedeeld. Elk fragment werd gerepresenteerd door een aantal steekwoorden. Deze fase wordt ook het labelen genoemd (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). De verbanden tussen labels geven we schematisch weer om een overzichtelijk datageheel te verkrijgen (bijlage 11).

6.5.4 Kwalitatieve data-analyse

We gaven reeds eerder aan dat bij de analyse van een focusgroep ook aandacht naar de groepsdynamiek moet gaan. Het zou een grote fout zijn indien we dit niet in de analyse zouden verwerken. De deelnemers beïnvloeden elkaar tijdens de groepsdiscussie. De groep is de analyse-eenheid, niet elke deelnemer afzonderlijk (Mortelmans, 2007). We rapporteren de resultaten dan ook vanuit een multiple case-aanpak.

Na de analyse zoeken we naar verbanden tussen de concepten en koppelen we deze aan reeds bestaande vaststellingen in literatuur. In de presentatie kozen we er voor om met sprekende tekstfragmenten de resultaten te illustreren. Om de anonimiteit te bewaren, kozen we ervoor om fictieve namen te gebruiken.

6.6. Kwaliteit in kwalitatief onderzoek

Opdat wetenschappelijk onderzoek kwaliteitsvol zou zijn, moet het aan volgende drie kenmerken voldoen: validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid (Mortelmans, 2007). Bij validiteit wordt bedoeld dat er gemeten wordt wat men beweert te meten. De onderzoeksresultaten moeten waar zijn. We komen hieraan tegemoet door tijdens de focusgroep het gesprek zoveel mogelijk

naar bedoelde onderzoeksvraag te sturen. Wanneer de respondenten niet meer to the point antwoorden, worden ze bijgestuurd. Met betrouwbaarheid bedoelt men dat het instrument dezelfde resultaten moet opleveren wanneer het opnieuw gebruikt wordt. In dit geval kan het onderzoek perfect gerepliceerd worden. Generaliseerbaarheid duidt aan dat het onderzoek transfereerbaar moet zijn naar de populatie waaruit de steekproef bestaat. Dit is mogelijk door andere leerkrachten in een focusgroep te plaatsen, op voorwaarde dat ze op dezelfde wijze geselecteerd worden. Zoals hierboven reeds vermeld moeten we wel rekening houden met de wens van leerkrachten om niet deel te nemen aan de vragenlijsten en/of focusgroep, het onderzoek werd zo representatief mogelijk uitgevoerd.

De rol die de moderator inneemt is cruciaal voor de betrouwbaarheid van het onderzoek. Door de eigen aanpak bij het iteratieve proces van de data-analyse te herbekijken, proberen we deze betrouwbaarheid te bewaken. Indien de eigen aanpak toch in vraag gesteld wordt, opteren we er voor om de data niet mee te verwerken. We willen zo het gevaar voor sociaal wenselijke antwoorden vermijden.

In functie van deze thesis, hielden we overigens een logboek bij waarin belangrijke en minder belangrijke keuzes bijgehouden worden, wat de replicatie van het onderzoek meer mogelijk maakt.

7. RAPPORTERING

7.1. Leeswijzer

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van ons onderzoek. Op basis van onze gegevens trachten we een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 6.2 bespreken we de invloed die de bevroegde leerkrachten hebben op allochtone leerlingen en welke actoren ervoor zorgen dat deze invloed geen effect heeft. In hoofdstuk 6.3, 6.4 en 6.5 gaan we in op de invloed die ervaring, het onderwijsbeleid, en de media hebben op de meningen van leerkrachten over deze problematiek. Hoofdstuk 6.6 handelt over het algemeen beeld dat leerkrachten hebben van allochtonen waarmee zij te maken krijgen in de onderwijspraktijk.

7.2. Invloed op allochtone leerlingen

In de vier scholen zijn leerkrachten het erover eens dat ze invloed kunnen uitoefenen op hun leerlingen. Ze leggen de nadruk dat dit geldt voor zowel allochtone als autochtone kinderen. De basis hiervoor ligt in het welbevinden van een kind. Een band opbouwen met een kind en een kind graag zien blijken de basis te zijn voor een positieve evolutie van een kind: *Als je positief ingesteld bent, dan kan je wel veel bereiken.* Veerle ziet deze invloed niet enkel op het gebied van kennis: *Die houding van allochtone leerlingen te sturen naar die toekomst toe, naar dat samenleven eigenlijk.* Hiermee voldoen de leerkrachten aan drie van de vijf eigenschappen die Nieto (2005) vooropstelt om aan culturele diversiteit te werken: het beste naar boven willen halen bij minderheidsgroepen, bereid zijn om het onderste uit de kan te halen en gelijkheid en sociale rechtvaardigheid hoog in het vaandel dragen.

Ondanks deze positieve ingesteldheid blijkt dat hun inspanningen niet de resultaten hebben die ze zouden willen bereiken: *Dat valt mij wel op dat je daar wel een invloed op kunt hebben, maar toch niet de invloed die je zou willen hebben.*

7.2.1 Factoren die de impact van leerkrachten beïnvloeden

7.2.1.1 Ouders

De deelnemende leerkrachten zijn het eens dat heel veel afhangt van de thuissituatie: *Maar de meeste invloed komt van thuis uit.* Om een positieve evolutie te zien bij kinderen is het belangrijk dat ouders belang hechten aan de schoolprestaties van hun kinderen. Uit de focusgroepen blijkt dat vooral de sociale achtergrond en het opleidingsniveau van de ouders hierin een rol spelen. Nicaise & Desmedt (2008) benoemen dit het menselijk kapitaal.

In elke focusgroep is er één leerkracht die aangeeft dat de ouders geïnteresseerd zijn in de resultaten van hun kinderen. Deze ouders willen een betere toekomst voor hun kinderen. Ze doen heel erg hun best om hun kinderen te begeleiden of begeleiding te voorzien: *Hier zitten natuurlijk de ouders er serieus achter hé, ze moeten presteren, ze moeten hun huiswerk maken, ze moeten studeren.* Ledoux et al. (1992) gaven reeds eerder aan dat ouders belang hechten aan een goede opleiding. Zij hopen dat de toekomst van hun kinderen rooskleuriger zal zijn dan die van hen (Verhoeven & Kochuyt, 1995). De leerkrachten geven zelf aan dat dit slechts een minderheid is. Vooral tegenovergestelde voorbeelden komen aan bod.

De leerkrachten ondervinden vooral dat de ouders niet blijken in te zien hoe belangrijk de school is voor de toekomst van hun kinderen. Zo zien veel allochtone ouders de school als bezigheidstherapie: *De waarde van een school erkennen, en ons niet zien als een opvang. Ze weten niet wat van hen verwacht wordt.* Vooral het niet bezitten van een schoolcultuur stoort leerkrachten. Dit bevestigt de vaststelling van Hermans (2002) die vertelt dat sommige culturen onvoldoende in aanraking komen met de culturele patronen die op school heersen. Leerkrachten voelen zich hierdoor sterk geremd. Doordat de kinderen geen hulp krijgen bij hun huiswerk of lessen, wordt de impact van leerkrachten te niet gedaan. Volgens Nicaise & Desmedt (2008) komt dit doordat allochtone ouders te weinig kennis hebben van het onderwijs. We stellen vast dat de leerkrachten het eens zijn met volgende uitspraak: het is noodzakelijk dat allochtone kinderen zich integreren in de schoolcultuur om te slagen (Wesselingh, 1996 in Meijnen, 1996).

Het hebben van een schoolcultuur blijkt ook gepaard te gaan met de afkomst van een kind. In school A weten ze, als ze kijken naar de afkomst van een kind, of het goed of slecht zal presteren: *Je kan dikwijls zeggen, ze komen van die regio. En dan is er veel kans dat het goed zal lukken.* In de vier focusgroepen komen vooral problemen aan bod met de Turkse bevolking. Deze kinderen passen zich veel minder snel aan en evolueren veel trager. Oorzaken daarvan worden gezocht in het feit dat vele van deze families afkomstig zijn uit de bergen en nooit naar school geweest zijn. We kunnen dit kaderen onder het fenomeen 'ongelijkheid in omstandigheden'. Etnische herkomst ligt aan de oorzaak van de ongelijke kansen op school (Nicaise & Desmedt, 2008).

Bovenstaande verklaringen kaderen we in de achterstandshypothese die Duquet et al. (2003) vaststelt: de prestaties van allochtone kinderen zijn het gevolg van hun sociale afkomst. Ze missen hierdoor culturele ondersteuning.

7.2.1.2 *Taalachterstand*

Taalachterstand blijkt voor alle leerkrachten een zeer belangrijk gegeven om de schoolse achterstand te kaderen. Het niet spreken van de Nederlandse taal geeft reeds problemen in de kleuterklas. Hierdoor hebben allochtone leerlingen moeilijkheden met alles wat begrijpen is. Dit blijkt het stokpaardje van leerkrachten te zijn. Door deze taalachterstand zullen zij het steeds moeilijk hebben: *Evenveel kans op succes? Dat is inderdaad moeilijk te realiseren omwille van hun achterstand.* Leerkrachten bevestigen hiermee de stelling dat taal één van de belangrijkste oorzaken is voor onderwijsachterstand (Boogaard et al., 1990).

7.2.1.3 *De omgeving*

Ook de omgeving blijkt een negatieve invloed te hebben op allochtonen. Zo vertelt Sam over een *zwaarlijvig kind in zijn klas die hij heeft doen inzien hoe gevaarlijk dit is voor zijn gezondheid. Het kind is afgevallen, maar doordat zijn omgeving vond dat dit niet paste, is hij terug verdikt.* Het sociaal kapitaal is één van de oorzaken voor ongelijke kansen (Nicaise & Desmedt, 2008).

7.2.1.4 *Het secundair onderwijs*

Veerle uit school D geeft aan dat de impact op allochtone kinderen vergaat eenmaal ze naar het secundair onderwijs gaan. Er is daar minder controle. Een andere leerkracht reageert hierop: haar broer heeft GOK-uren in het secundair, maar weet totaal niet wat deze uren inhouden.

Na de focusgroep in school C geven enkele leerkrachten ook aan dat het vooral misgaat eenmaal allochtone kinderen in het secundair terecht komen.

7.2.1.5 *Afhankelijk van het kind*

Leerkrachten zien in dat de invloed die zij hebben op een kind, afhankelijk is van kind tot kind. De capaciteiten die een kind heeft zijn heel belangrijk. Verstandige kinderen en kinderen die het karakter hebben om te studeren zullen zeker positief evolueren: *Je helpt ze wel, maar ze moeten zelf ook mee verder doen.* Nicaise en Desmedt (2008) bespraken eerder al dat individuele inspanningen van het kind invloed hebben op de schoolresultaten.

7.3. Allochtone leerlingen: een gewijzigde aanpak?

Om een impressie te krijgen van ervaringen in de klas met allochtone kinderen, peilen we naar hun eventueel veranderde aanpak. De resultaten hiervan hangen sterk af van focusgroep tot focusgroep. Zo stelt school A dat hun aanpak voor elk kind hetzelfde is. Ze maken geen onderscheid tussen allochtone of autochtone kinderen. We stellen ons hierbij de vraag in welke mate deze uitspraken slecht bedoeld zijn. Gezien de context vermoeden we dat elk kind is gelijkwaardig bedoeld wordt. We plaatsen deze uitspraak onder de categorie 'gelijke behandeling' en dus wordt een niet-discriminerend gedrag vooropgesteld (Nicaise & Desmedt, 2008). Ze voegen daarbij wel aan toe: *We gaan even blij zijn als dat kind iets bereikt op een lager niveau dan een ander kind op een hoger niveau.* Hieruit blijkt dat ze lagere verwachtingen stellen ten opzichte van allochtone kinderen. Dit is een voorbeeld van self-fulfilling prophecy (Merton, 1968a), we kunnen echter niet bevestigen vanuit het onderzoek of leerkrachten hun onderwijs daadwerkelijk aanpassen aan hun verwachtingen.

Uit het gesprek met school D kwam naar voor dat de leerkrachten hun aanpak wel veranderen, dit is nodig om succes te hebben. Deze leerkrachten hebben duidelijk een geloof in de leerbaarheid van kinderen. Hun teacher efficacy en role construct zorgen ervoor dat ze hun gedrag aanpassen aan de diversiteit van de klas (Hoover-Dempsey, 2005). Ruth geeft het voorbeeld dat ze haar allochtone, zwakke leerlingen in groepjes verdeeld en daar sterke leerlingen bijzet. Twee leerkrachten geven aan dat ze naar de beginsituatie en het leerlingendossier kijken om een kind in te schatten en hierop hun aanpak baseren. Rist (1970) concludeerde eerder al dat afgaan op de beginsituatie in het nadeel speelt van zwakke leerlingen.

De leerkrachten van school B reageren als volgt: *Wij zijn een school voor buitengewoon onderwijs, en wij hebben buitengewone kinderen en onze buitengewone kinderen die vragen elk op zich een buitengewone aanpak. En daar maak ik wel geen verschil tussen allochtonen of wat dan ook.* Deze leerkrachten blijken geloof te hechten in hun teacher efficacy (Opdenakker & Van Damme, 2006)

Karel geeft aan dat de aanpak van kinderen afhankelijk is van de manier waarop deze kinderen zijn toegekomen op school. *Een kind dat via het OCMW school loopt vereist een andere aanpak dan een allochtoon kind van de tweede of derde generatie en waarvan de ouders in België werken.* Ook hier gaat de leerkracht af op de beginsituatie van een kind, wat nadelig blijkt te zijn voor zwakke kinderen (Rist, 1970).

7.3.1 Kenmerken van de gewijzigde aanpak

7.3.1.1 *Welbevinden*

De bevroegde leerkrachten vinden vooral het welbevinden belangrijk bij kinderen. In de vier focusgroepen komt aan bod dat ze er eerst voor zullen zorgen dat het kind zich goed voelt in de klas. Door kinderen succes te laten ervaren gaan ze stap voor stap vooruit.

7.3.1.2 *Meer kansen bieden*

Vooraf in de focusgroep in school C blijkt dat leerkrachten sommige kinderen anders benaderen. Ze doen dit met het oog op een positieve evolutie en het bieden van meer kansen. Deze school heeft minder allochtone kinderen en minder extra lestijden. Vooraf de klasleerkracht moet ervoor zorgen dat het allochtone kind meedraait. Zo mogen allochtone kinderen voor schooltijd of tijdens de middagpauze aan hun huiswerk of lessen komen werken, omdat ze hier thuis de kans niet toe krijgen. Ze besteden ook veel meer aandacht aan spellingslessen. Door leerlingen extra te ondersteunen willen ze op hun manier rekening houden met culturele diversiteit binnen de klas (Nieto, 2005).

7.3.1.3 *Ervaring*

Ervaring blijkt een doorslaggevende rol te spelen wat aanpak betreft. Enkele leerkrachten vertellen hoe ervaring een invloed heeft op hun taak als leerkracht. De leerkrachten uit school C zeggen dat vooral hun familiale omstandigheden een doorslaggevende rol spelen: *Doordat je als leerkracht zelf kinderen hebt, kan je meer begrip opbrengen voor problemen*. Een ervaren leerkracht zegt dat ze doorheen de jaren ervaring meer inzicht heeft gekregen in wat deze kinderen aankunnen. Vooraf wat taal betreft geven alle leerkrachten aan dat ze veel meer woorden gaan verklaren, uitbeelden, ... Veerle baseert haar lesgeven op de omstandigheden in haar gemeente. Ze merkt dat de allochtone en autochtone gemeenschap onverdraagzaam zijn ten opzichte van elkaar. Ze probeert dit probleem in de klas aan te pakken: *We moeten daar in het lager al mee bezig zijn. Je moet samen werken, je moet samenleven*. Ervaren leerkrachten hebben reeds langere tijd kunnen nadenken over hun overtuiging en houding ten opzichte van culturele diversiteit (Pajares, 1992), dit zal zeker een gevolg hebben op hun onderwijseffectiviteit.

7.3.1.4 *Ook de schoolaanpak verandert*

We merken dat leerkrachten vooral over de klas- en schoolaanpak praten wanneer het gaat over het veranderen van hun aanpak. Zo komt aan bod dat er meer differentiatie gebruikt wordt sinds er allochtone kinderen aanwezig zijn op de school. Vooraf op gebied van taal en rekenen is dit in school A meer regel dan uitzondering. Differentiatie blijkt een goede werkvorm te zijn om tegemoet te komen aan individuele verschillen tussen leerlingen. Wanneer leerkrachten echter het nagestreefde eindniveau verlagen, blijkt dit nadelig te zijn voor het verwachtingspatroon (Nicaise & Desmedt, 2008). Aansluitend hierop zeggen twee leerkrachten uit school A dat het wel handig zou zijn om allochtone leerlingen in aparte klassen te zetten wat taal en godsdienst betreft.

Vooral op gebied van taal moet de school zijn aanpak veranderen. In school A komt elke dag een vrijwilliger werken met allochtone kinderen die het moeilijk hebben wat taal betreft. Vanaf volgend jaar werken ze met een nieuwe taalmethode, die de groep in twee niveaus deelt voor begrijpend lezen. School D heeft sinds dit schooljaar een OKAN-klas ingericht om anderstalige kinderen vooruit te helpen. In school B gaan ze vooral werken aan taakgerichte taalvaardigheid. Ze stellen communicatie voorop. Ignace stelt dat *de allochtone kinderen hier wel iets meer Nederlands zullen bijleren dan op een gewone lagere school. Ze gaan gewoon meer mee kunnen volgen en dan komen de resultaten ook.*

Ook het contact naar ouders toe vereist meer aandacht. Zo geeft school D brieven mee in het Turks en organiseerden ze dit schooljaar een cursus Nederlands voor ouders. Ook de aanwezigheid van de GOK-leerkracht is een gevolg van die veranderende aanpak.

De aanwezigheid van allochtonen in de klas blijkt niet altijd een positief gevolg te hebben wat het klasgebeuren betreft. Twee leerkrachten zeggen dat hun niveau zakt door de aanwezigheid van allochtonen: *Het niveau van de klas zal zwakker zijn.* Sommige leerkrachten uit school D denken dat het organiseren van een OKAN-klas meer allochtonen zal aantrekken. Sam uit school D zegt ook dat *hij zich aan sommige dingen niet waagt, omwille van de klasgroep.* Zo blijkt dat leerkrachten toch een lager verwachtingspatroon hebben door de aanwezigheid van allochtone kinderen (Merton, 1986a).

7.4. Ideeën over het onderwijsbeleid

De reacties op het onderwijsbeleid zijn niet positief. Niet enkel het GOK-decreet komt aan bod, ook over het decreet 'Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers' willen de deelnemende leerkrachten hun zegje doen.

7.4.1 Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

Zoals in de literatuur reeds is aangegeven zijn er enkele voorwaarden voordat een school recht heeft op extra uren om een OKAN-klas te organiseren. Twee van de vier scholen geven aan dat ze hier geen recht op hebben omdat er zich te weinig anderstalige nieuwkomers aanmelden in de school. Zo zegt Bea: *Het is raar om te zeggen, maar we hebben er dan eigenlijk te weinig die toekomen en geen woord Nederlands kunnen. Want als je er veel hebt die toekomen, dan heb je ook recht op uren hé.*

Ze zouden de extra uren nochtans kunnen gebruiken om in taalonderwijs te investeren. School A lost dit probleem zelf op door een vrijwilliger in te schakelen die een hele dag komt helpen in de school. In de focusgroep met school B komt dit onderwerp niet aan bod. School C gebruikt GOK-uren om hieraan te werken. School D heeft wel recht op 12 OKAN-uren en organiseert in de voormiddag een OKAN-klas. In de namiddag volgen deze leerlingen les in hun ankerklas.

7.4.2 Gelijke onderwijskansendecreet

7.4.2.1 GOK= Geen Oplossing voor Kans-arme leerlingen.

Het GOK-decreet zorgt voor heel wat ophef bij de deelnemende leerkrachten. Geen van de vier scholen is tevreden over deze regeling. Ze zijn blij dat er extra uren vrijgemaakt worden om leerlingen gelijke onderwijskansen te bieden maar de uren blijken te beperkt om hieraan te werken. Bea vertelt: *Er zijn te weinig uren. Zoals met ons publiek. Wij hebben inderdaad veel uren. Maar je kan daar niet van profiteren in je klas om deze te gebruiken.*

Op school A zijn de leerkrachten het erover eens dat deze uren enkel dienen om de leerkrachten tijdelijk te ondersteunen: *En op de duur moet de leerkracht toch alleen weer verder kunnen.* School C is nog niet zeker of ze volgend schooljaar nog GOK-uren krijgen. Hierdoor lopen ze de kans om 24 uur extra ondersteuning te verliezen.

School B, een school voor buitengewoon onderwijs, is zelfs niet te spreken over hoe zij hun GOK-uren krijgen en moeten besteden. Hun actieterrein is veel kleiner dan in het gewoon lager onderwijs. Hierdoor moeten ze sommige doelstellingen herformuleren of zelfs schrappen. Ze zijn wel tevreden over de invulling van deze uren: *Ik weet wel dat wij daar goede dingen mee doen.* Toch twijfelt hij over de doeltreffendheid van dit gelijke kansenbeleid: *Is dat het best mogelijke antwoord op de onderwijsproblemen? ik denk tot hier toe dat wij nog altijd moeten vaststellen dat die kloof niet gedicht geraakt. Op lange termijn vraag ik mij af: moet de overheid hier dan middelen voor blijven vrijmaken?*

7.4.2.2 Invulling van het GOK-decreet

De invulling van dit decreet blijkt verschillend te zijn per school. Zo gebruiken twee scholen deze extra uren om groepjes leerlingen uit de klas te halen en extra te ondersteunen: *Als je je klas indeelt met de gok-leerkracht, heb je veel meer ademruimte om aan problemen te werken hé.* Deze uren worden gebruikt om de leerlingen te ondersteunen. De andere twee scholen gebruiken deze uren meer ter ondersteuning van de leerkrachten. De GOK-leerkrachten op deze scholen worden ingezet om o.a. een nieuwe taalmethode te kiezen, brieven te voorzien van pictogrammen, hoekenwerk te ondersteunen, contact met ouders De leerkrachten van deze twee scholen zijn het erover eens dat deze uren niet dienen om kinderen uit de klas te halen: *Als je kinderen zou uitnemen, dan heb je geen diversiteit meer hé.*

De vier scholen zijn het erover eens dat deze GOK-uren niet enkel voor GOK-leerlingen gebruikt worden. Wie het nodig heeft, krijgt deze extra ondersteuning.

7.4.2.3 *Leerkrachten en GOK*

Twee leerkrachten uit twee verschillende scholen geven aan dat ze weinig over het GOK-beleid weten. Ze gaan ervan uit dat dit het domein van de GOK-leerkracht of zorg-coördinator is. Dit terwijl alle andere leerkrachten vinden dat het GOK-beleid een zaak is van het hele team.

7.4.2.4 *Oplossing voor de onderwijsproblemen?*

Het aanpakken van onderwijsproblemen blijkt niet gemakkelijk te zijn. De leerkrachten van twee scholen zijn het erover eens dat dit een probleem is dat veel dieper zit dan dat het onderwijs ooit kan bereiken. Tamara uit school D geeft haar visie op deze problematiek: *Ik weet niet of de overheid daar iets aan kan doen, de structurering, of de implementering van allochtone gezinnen binnen bepaalde gebieden of bepaalde gemeentes. Hier worden ze op een vriendelijke, aangename manier ontvangen, in andere gemeentes worden ze de deur gewezen. Ik weet het niet hé, en dan zou de bevolking meer verspreid zijn, zodanig dat ze beter geïntegreerd geraken.* Hiermee wordt aangegeven dat de achterstandsproblematiek van allochtonen veel dieper ligt dan het onderwijsbeleid. Nicaise & Desmedt (2008) waren het er al over eens dat de oorzaak hiervan exogeen is aan het onderwijs.

7.5. Beïnvloeding door media

De invloed die de media op leerkrachten heeft, blijkt beperkt te zijn. Leerkrachten zijn zich bewust van de negatieve berichten die in de pers verschijnen over allochtone leerlingen. Ze achten zichzelf in staat om hier objectief mee om te gaan. Vooral hun eigen ervaringen blijken doorslaggevend te zijn om media-berichten te weerleggen. Zo zegt Anna: *Laat jij je leiden door die koppen in de kranten? We kennen ze hier toch genoeg.* In één focusgroep geven de leerkrachten aan dat negatieve persberichten verschijnen. Hierdoor wordt een verkeerd beeld gecreëerd bij mensen die niet met allochtonen omgaan.

Eén leerkracht geeft aan dat ze vroeger wel beïnvloed werd. Ze had zich een beeld gevormd van allochtone kinderen op basis van media, andere leerkrachten en haar studies. Hierdoor kreeg ze

bepaalde verwachtingen. Nu ze zelf voor de klas staat, ervaart ze dat deze verwachtingen niet ingelost worden. Zo besluit ze: *Ik vind dat je daar flexibel mee moet kunnen omgaan, maar ik denk wel dat je beïnvloed wordt.* Deze leerkracht kende reeds een positieve evolutie in haar schoolcarrière: ze weerlegt vooroordelen vanuit haar eigen idee om aan culturele diversiteit te werken (Nieto, 2005).

Twee leerkrachten uit dezelfde focusgroep geven aan dat indien ze een aanpak lezen die ten goede komt van de kinderen, ze deze wel zouden uitproberen. Ze willen hiermee werken aan hun teachers efficacy (Opdenakker & Van Damme, 2006) en stellen hun eigen handelen in vraag (Nieto, 2005).

In twee van de vier focusgroepen brengen leerkrachten enkele onderzoeksresultaten aan. Hoewel ze zeggen kritisch te staan tegenover media, blijkt toch dat indien deze resultaten stroken met hun eigen bevindingen, ze hier met akkoord gaan. Zo strookt Tamara haar uitspraak met een artikel dat ze gelezen heeft in een onderwijskundig tijdschrift.

Op basis van deze voorbeelden kunnen we stellen dat leerkrachten hun eigen beliefs bijstellen door omringende factoren. Bandura (1992) concludeert dat nieuwe kennis moet gefilterd worden opdat het onderwijsgedrag beïnvloed wordt.

7.6. Beeldvorming buiten de klaspraktijk

7.6.1 Integratie

Leerkrachten hebben eerder een negatief beeld over alloctonen. Enkel schoolse prestaties en houdingen op school worden door de deelnemende leerkrachten positief bekeken. Zo hebben leerkrachten het bijzonder moeilijk met de integratie van alloctonen in onze gemeenschap. Of beter gezegd: het niet integreren.

In de focusgroepen komt naar voor dat allochtone gezinnen gesloten leven van onze maatschappij. Ze creëren een eigen gemeenschap. De leerkrachten uit Zele (school B en school D) vinden dat alloctonen op zichzelf functioneren. Ze hebben hun eigen winkel, kapper, café, cultureel leven, moskee,... Hierdoor hebben ze ons, de autoctonen, niet meer nodig. Zo zegt Ignace: *De noodzaak aan integratie is er niet. Als je die noodzaak niet gaat ervaren, ga je er ook niets aan doen.* In de vier focusgroepen komt ook aan bod dat alloctonen steeds samentroepen. Zo gaan alloctonen in elkaars omgeving wonen, volgen ze elkaar naar dezelfde school en vormen ze groepjes op de speelplaats. Zoals Sam zei: *De sociale integratie is er niet hé. Ze vormen een groep.* Het niet-geïntegreerd zijn blijkt gevolgen te hebben op school. Doordat allochtone leerlingen thuis geen Belgische televisie kijken, geen actualiteit volgen, vindt Cedric dat *zij veel missen op dat vlak.*

Duquet et al. (2003) kaderen deze integratieproblematiek binnen de oorzaken van schoolachterstand. O.a. een autochtone vriendenkring zou de integratie bevorderen. Door het steeds opzoeken van elkaar, kan integratie niet plaatsvinden. Volgens de bevroegde leerkrachten zijn allochtonen zelf verantwoordelijk voor hun sociale uitsluiting (Nicaise & Desmedt, 2008). Hermans (2002) en Denessen et al. (2010) leggen de oorzaak van falen bij allochtonen in het niet integreren.

Toch worden ook twee voorbeelden aangekaart die de leerkrachten wel onder de noemer integratie plaatsen: op school C kregen twee allochtone kinderen een Vlaamse naam, omdat de ouders dit wilden eens ze in België waren. School D geeft het voorbeeld van een allochtone vrouw die in België haar diploma voor kleuteronderwijzeres behaald heeft.

7.6.2 Culturele verschillen

Tijdens de focusgroepen komt ook aan bod dat de leerkrachten het moeilijk hebben met de cultuur van allochtonen. Dit uit zich vooral op vlak van godsdienst, lichamelijke opvoeding en het jongen/meisje zijn.

Zo ondervinden de leerkrachten in school A dat moslimkinderen geen respect hebben voor onze godsdienst. Eén leerkracht geeft aan dat aparte klassen voor godsdienst een oplossing zou kunnen zijn. Hoewel dit beaamd wordt door de leerkrachten, wordt even later gezegd dat *het verrijkend is om samen godsdienst te volgen*.

Ook op gebied van lichamelijke opvoeding ondervinden zij problemen. In twee focusgroepen komt aan bod dat allochtone meisjes niet mee mogen zwemmen. Karel geeft het voorbeeld van hoe ouders hierop reageren: *Maar ze zijn daar dan weer zo slim in, en ik ga nu een beetje negatief zijn. Ze gaan er dan toch maar voor zorgen dat dat meisje kan zwemmen . Tweede leerjaar, dat meisje kan zwemmen heeft haar brevet in handen en dan moet je gaan zeggen, voor jou is het gedaan met zwemmen. Zo geeft één leerkracht ook aan dat er een meisje in haar klas zit dat niet naast jongens mag zitten. Bea voelt zich in tweestrijd: zelf vindt ze dit een belachelijke regel, maar ze kan het meisje niet verplichten naast een jongen te zitten omdat het dan niet loyaal is ten opzichte van de ouders. Anna reageert hierop: *Dat zijn zaken waarvan ik vind dat dat moet kunnen. Naast een jongen, naast een meisje zitten. We zijn tenslotte in België hé. We maken er hier geen moslimstaat van.**

We moeten ons bewust zijn van het feit dat de culturele verscheidenheid tussen allochtone families en de school een etnische kloof zal blijven (Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007). Leerkrachten zouden willen dat allochtone gezinnen zich volledig integreren en hun cultuur aanpassen aan de onze. We bedenken hier of het wel mogelijk is om te verwachten dat migrantengezinnen hun cultuur opgeven.

7.6.3 Contact met ouders

Ook het contact met ouders verloopt niet van een leien dakje. In twee focusgroepen komt het probleem van doorverwijzing aan bod, zowel naar het buitengewoon onderwijs als naar het secundair onderwijs. Allochtone ouders willen niet dat hun kind in een te laag niveau terecht komt. Dit zou hun latere kansen hypothekeren. Ignace geeft hier een voorbeeld van: *Ik kreeg vandaag het verhaal te horen van een meisje dat toch in het secundair onderwijs is binnengeraakt, via allerlei instanties. En waarom moest het daar zitten: omwille van de bruidswaarde...*

Ook het taalprobleem zorgt voor zwakke contacten. Een gesprek met ouders verloopt niet zoals de leerkrachten het zouden willen. Deze leerkrachten ondervinden dat de briefwisseling niet begrepen wordt door allochtone ouders. Op oudercontacten proberen ze met tolken te werken, maar ook hier stuiten ze op problemen: *Als ik dan om 18u daar moet zijn met die tolk en om kwart over 18 bij een andere leerkracht. Maar als de mama dan tien minuten te laat is, dan ben ik sowieso te laat daar.*

Verhoeven & Kochuyt (1995) vertelden ons eerder al dat de relatie leerkracht-ouder niet altijd optimaal verloopt. Mede door het moeilijke contact worden vooroordelen bij leerkrachten in standgehouden.

7.6.4 Vooroordelen

Leerkrachten vinden niet dat ze vooroordelen hebben, maar eerder bevindingen. Toch ondervinden we dat vooroordelen ingebakken zitten in het denkpatroon van leerkrachten. Het niet op tijd komen, rondrijden in chique BMW's, je moet er eens naast wonen, dat crapuul op de middelbare school, autochtonen opzoeken om problemen te maken, geen werk vinden, geen hogere studies ambiëren zijn maar enkele voorbeelden van wat gezegd werd. Door deze uitspraken bevestigen leerkrachten het determinerend en bevooroordeeld denken dat Aelterman et al. (2007) bevonden. Indien zo een uitspraak gemaakt wordt, wordt dit vaak weerlegd met een tegenvoorbeeld: *Dat was een Turks meisje, maar dat is dan een enkeling denk ik toch hoor, die zat bij de besten van de klas.* Leerkrachten zijn zich zeker bewust van de sociale wenselijkheid van hun antwoorden.

8. CONCLUSIES

8.1. Bespreking

In dit onderzoek bekeken we het beeld dat leerkrachten uit het basisonderwijs hebben over allochtone leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten een genuanceerd beeld hebben ten opzichte van deze kansengroep. De bevroegde leerkrachten hebben een positieve perceptie van hun eigen inspanningen, aanpak en invloed op allochtone leerlingen. Zij vinden echter dat een positieve evolutie voor deze groep bemoeilijkt wordt door de sociale herkomst, de taalproblematiek en de sociale omgeving van deze leerlingen. Leerkrachten vertelden weinig over hun eigen invloed, maar duiden vooral op de barrières die ze tegenkomen in hun onderwijspraktijk bij allochtone kinderen. Nicaise & Desmedt (2008) duidden ons eerder al op de soorten kapitaal die zorgen voor ongelijke kansen in het onderwijs. Deze worden door de bevroegde leerkrachten bevestigd.

De bevroegde leerkrachten geven aan dat elk kind voor hen gelijkwaardig is. Ze willen dan ook hun best doen om de achterstand die allochtonen hebben te verhelpen. Meer ondersteuning bieden, ervoor zorgen dat deze leerlingen zich goed voelen en het hebben van de nodige ervaring blijken hiervoor nodig te zijn. Ze getuigen van een groot geloof in leerbaarheid van hun leerlingen (Opdenakker & Vandamme, 2006). De impact hiervan wordt echter weer bemoeilijkt door sociale herkomst, taalachterstand en sociale omgeving.

De extra uren die de overheid vrijmaakt om kansengroepen te helpen, blijkt op lange termijn weinig op te brengen. Toch kunnen de scholen hiermee zinvol werk leveren. De leerkrachten geven dan ook aan dat ze niet meer zonder deze uren zouden kunnen werken.

Wanneer we peilen naar de invloed die media op hen heeft, stellen ze resoluut hierover kritisch te staan. Toch blijkt dat enkele leerkrachten hun verhalen staven met onderzoeksresultaten. Onderwijstijdschriften behoren blijkbaar niet onder de noemer 'media'. Maar blijken wel een invloed uit te oefenen op hen.

Ook wat de algemene beeldvorming over allochtonen betreft kunnen we geen positieve kijk rapporteren. Het niet integreren in onze maatschappij en het daarbij horend cultureel verschil zorgt bij leerkrachten voor ongenoegen. Gay (2000) maakte dit eerder al duidelijk door te wijzen op het verschil in culturele achtergrond: leerkrachten zijn afkomstig uit de middenklasse. Hun ethnocentristische overtuigingen beïnvloeden hun lesgeven. Vooroordelen blijven een rol spelen in het denkbeeld van leerkrachten. Tevens blijkt ook het contact met ouders niet van een leien dakje te lopen. Ook hier spelen taal, cultuurverschillen en vooroordelen een rol. De integratiehypothese en achterstandshypothese van Duquet et al. (2003) wordt door de leerkrachten bevestigd.

We stellen vast dat leerkrachten heel weinig over zichzelf vertellen, vooral randfactoren die hun inspanningen bemoeilijken komen aan bod. We kunnen bevestigen wat Aelterman et al. (2007) reeds stelden: leerkrachten kunnen determinerend en bevooroordeeld denken en handelen.

Onze onderzoeksgegevens kunnen we perfect plaatsen in het model van Nicaise: ongelijkheid door omstandigheden, persoonlijke keuzes en ongelijke behandeling kwamen aan bod. Andere gegevens kunnen we inpassen in het sociaal, menselijk en/of cultureel kapitaal dat ongelijke kansen tot gevolg heeft.

8.2. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Gezien de vertrouwdheid van de onderzoeker met het basisonderwijs en het feit dat de achterstandproblematiek van allochtonen reeds in het basisonderwijs start, opteerden we ervoor om deze leerkrachten te bevragen. We hebben alvast een beeld gekregen door dit onderzoek. Om verschillende redenen is het ook nodig om dit onderzoek ook bij leerkrachten uit het secundair onderwijs te voeren: zo geven onderwijzenden uit het basisonderwijs aan dat allochtone kinderen het zesde leerjaar verlaten met voldoende capaciteiten om te slagen in het secundair. Toch blijkt dat de groep allochtonen voornamelijk in het beroepsonderwijs terecht komt. Is het gebrek aan opvolging in het secundair onderwijs hier de boosdoener? Wat doen scholen met hun GOK-uren? Ook het gedrag blijkt in negatieve zin geëvolueerd te zijn. Voldoende redenen om ook leerkrachten uit het secundair onderwijs te bevragen.

Een eerste indruk over deze beeldvorming bij leerkrachten kunnen we gebruiken om verder kwantitatief onderzoek te verrichten. Op basis van deze ervaringen en een uitgebreide literatuurstudie kan een gestandaardiseerde vragenlijst opgesteld worden. Deze vragenlijst zou in de lijn van BLIGO liggen. In tegenstelling tot de BLIGO-vragenlijst zou deze enquête enkel navraag doen wat beliefs van leerkrachten over allochtonen betreft. Op deze manier zou ook een veel groter doelpubliek kunnen bereikt worden.

8.3. Beleidsaanbevelingen

Een evaluatie van het GOK-decreet blijkt noodzakelijk te zijn. Het beleid moet zich hier de vraag stellen of de vooropgestelde doelstellingen wel behaald zullen worden. Is er niet meer nodig dan enkele decreten om de achterstandspositie van allochtonen weg te werken? De onderwijzenden geven alvast aan dat samenwerkingsverbanden tussen verschillende ministeries hiervoor nodig zijn.

Tevens zorgt de kijk van leerkrachten op de allochtone cultuur voor problemen. Een betere relatie tussen leerkrachten en allochtone ouders, zou al een hele stap vooruit zijn. Indien scholen hiervoor middelen zouden krijgen, is dit alvast een stap in de goede richting.

Ten slotte zou het beleid maatregelen kunnen treffen om de negatieve beeldvorming van leerkrachten aan te pakken. Hiermee kan gestart worden in de lerarenopleiding.

8.4. Beperkingen

De angst voor de start van dit onderzoek om leerkrachten te bevragen, bleek gegrond te zijn. Tijdens het aanschrijven van scholen kwam er zeer weinig respons. Directieleden willen hun leerkrachten niet nog meer belasten. Door deze reden, maar ook omwille van het gevoelige onderwerp van het onderzoek, bleken weinig scholen bereid te zijn om deel te nemen aan de bevragingen. De respons van 82 leerkrachten ligt bijzonder laag. We moeten er dan ook rekening mee houden dat de deelnemende scholen een eerder positieve kijk hebben op gelijke kansenonderwijs en onderwijs aan allochtonen. Een andere steekproef zou wellicht andere resultaten opleveren.

Ten tweede blijkt ook dat de oorspronkelijke BLIGO-vragenlijst moest aangepast worden in functie van de interne consistentie. Dit kan te maken hebben met het lage aantal respondenten.

Ook het weigeren van leerkrachten om deel te nemen aan de focusgroep moeten we in rekenschap nemen. Zo wensten enkele leerkrachten met uiterst positieve of uiterst negatieve resultaten op de BLIGO-vragenlijst niet bevraagd te worden. Indien we onze gewenste doelstelling, de leerkrachten met uiterste resultaten van één school in één focusgroep plaatsen, gehaald hadden, had ook dit voor andere resultaten kunnen zorgen.

We kunnen scholen en leerkrachten echter niet verplichten om aan een onderzoek mee te werken. Tevens moeten we de beperkingen die eigen zijn aan kwalitatief onderzoek in het achterhoofd houden. Generaliseerbaarheid is hier beperkt.

9. BIBLIOGRAFIE

Boeken en tijdschriften

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaege, J. (2007), *The well-being of teachers in Flanders: the importance of a positive school culture*. Educational Studies (33), 285-297.

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005), *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten, Stenfert Kroese.

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2006), *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten, Wolters-Noordhoff.

Bandura, A. (1982), *Self-efficacy mechanism in human agency*. American psychologist (37), 285-297.

Boogaard, M., Damhuis, R., de Glopper, K., van den Bergh, H. (1990), *De Nederlandse taalvaardigheid van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Parijs, Ed. de Minuit.

Brophy, J. & Good, T. (1984), *Looking in classrooms*. London, Harper & Row.

Cooper, H.M., Baron, R.M. & Lowe, C.A. (1975), *The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance*. Journal of educational psychology (67), 312-319.

Den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T. & Veldman, I. (2010), *The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds*. British Journal of Educational Psychology (80), 199-221.

Denessen, E., Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2001), *Cultural differences in education: Implications for parental involvement and educational policies*. In Smit, F., van der Wolf, K. & Slegers, P. (red), *A bridge tot the future*. Nijmegen, the Netherlands: ITS.

Desmedt, E. & Nicaise, I. (2006), *Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen?* In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red.) (2006), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent, Academia Press.

Devillé, A. & Corveleyn, J. (2008). *Methoden van geesteswetenschappelijk onderzoek*. KULeuven.

Duncan, G.J. & Magnuson, K.A. (2006), *The role of family socioeconomic resources in the Black-White test score gap among young children*. Developmental Review (26), 365-399.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., Van Dorsselaer, Y. (2006), *Wit krijgt schrijft beter : schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

- Eggerickx, T., Kesteloot, C. et al. (1999), *Algemene volks- en woningtelling op 1 maart 1991. De allochtone bevolking in België*. Brussel, Nationaal Instituut voor statistiek.
- Groenez, S., Van den Brande, I., Nicaise, I. (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. Een verkennend onderzoek op de panelstudie van Belgische huishoudens*. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van onderwijs en vorming.
- Gay, G. (2000), *Culturally responsive teaching: theory, research and practice*. New York, Teachers College Press.
- Guttman, J. & Bar-Tal, D. (1982), *Stereotypic perceptions of teachers*. American educational research journal (19), 519-528.
- Hernstein, R.J. & Murray, C. (1996), *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press Paperbacks
- Hermans, P. (2002), Etnische minderheden en schoolsucces. In Temmerman, C. & Hermans, P. (2002), *Allochtone jongeren in het onderwijs: een multidisciplinair perspectief*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.
- Hoover-Dempsey, K. (2005), *Teacher self-efficacy for teaching*.
- Jungbluth, P. & Van Langen, A. (1990), *Onderwijskansen van migranten. De rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- Jungbluth, P. (1996) *Onderwijs en sociaal-economische herkomst*. In Meijnen, G.W. (1996) *Onderwijsongelijkheid. Onderwijskundig lexicon*. Alphen aan den Rijn, Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Laevers, F., Van den Branden, K. & Verlot, M. (2004), *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*. Leuven, Steunpunt Gelijke Onderwijskansen.
- Ledoux, G., Deckers, P., de Bruijn, E. & Voncken, E. (1992), *Met het oog op de toekomst. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Loughran, J. (2006), *Developing a pedagogy of teacher education*. Routledge.
- Mahieu, P. (2002), *Desegregatie in functie van integratie*. In Timmerman, C. & Hermans, P (2002), *Allochtonen in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Meerling, (1997), *Methoden en technieken voor psychologisch onderzoek*. Uitgeverij Boom.
- Merton, R.K. (1968a) *Social theory and social structure*. Free Press.
- Merton, R.K. (1968b), *The matthew effect in science*. Science (159), 56-63.
- Meijnen, W. (2001), *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven, Garant.
- Mortelmans, D. (2007), *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, ACCO.
- Nicaise, I. (2008), *Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal?* In Nicaise, I. & Desmedt, E. (red) (2008), *Gelijke kansen op school, het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen, Plantyn.
- Nicaise, I. & Desmedt, E. (red) (2008), *Gelijke kansen op school, het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen, Plantyn.
- Nieto, S. (2005), *Why we teach*. New York, Teachers College Press.

- Opdenakker, M.C. & Van Damme, J. (2006), *Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice*. *Teaching and teacher education* (22), 1-22.
- Pajares, F. (1992), *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of educational research* (62), 307-332.
- Pohan, C.A. & Aguilar, T. (2001), *Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts*. *American national research journal* (38), 159-182.
- Rist, R. (1970), *Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education*. *Harvard educational review*.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. Londen, Holt, Rineham & Winston.
- Sierens, S. (2006), *Immigratiesamenleving, onderwijs en overheid in Vlaanderen: een gespannen driehoeksverhouding*. In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red.) (2006), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent, Academia Press.
- Smet, P. (2009), *Samen grenzen verleggen voor elk talent*. Beleidsnota Vlaams minister van onderwijs, jeugd, gelijke kansen en Brussel.
- Teunissen, J. (1995), *Allochtone leerlingen in 'witte' en 'zwarte' scholen. Zijn ze er of zijn ze er niet?* In Pols, W., Miedema, S., Leverings, B. (red) (1995), *Opvoeden zoals het is*. Utrecht, De Tijdstroom.
- Van de Werfhorst, H.G. & Van Tubergen, F. (2007), *Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands*. *Ethnicity* (7), 416-444.
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R.W. (2010), *The implicit prejudices attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap*. *American Educational Research Journal* (47), 497-527.
- Vandenbroucke, F. (2004), *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Beleidsnota Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming.
- Van Fleet, A. (1979), *Learning to teach: The cultural transmission analogy*. *Journal of Thought* (14), 281-290.
- Verhoeven, J. C. & Kochuyt, T (1995), *Kansenongelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Brussel: Federale Diensten voor Wetenschappelijke, Technische en Culturele Aangelegenheden.
- Verlot, M., *Van nu en straks. Uitdagingen inzake een onderwijsbeleid voor allochtonen in Vlaanderen*. In Temmerman, C. & Hermans, P. (2002), *Allochtone jongeren in het onderwijs: een multidisciplinair perspectief*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.
- Vlaamse regering (1998), *Decreet inzake het Vlaams beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden*. 28 april 1998.
- Vlaamse regering (2002), *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen*. 28 juni 2002.
- Vlaamse regering (2006), *Omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. 30 juni 2006.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. & Carta, C. (1994), *Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors*. *Child development* (65), 606-621.

Wesselingh, A. (1996), *Theoretische en historische achtergronden* . In Meijnen, G.W. (1996) *Onderwijsongelijkheid. Onderwijskundig lexicon*. Alphen aan den Rijn, Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Internetbronnen

Het minderhedenforum: visie. Geraadpleegd op 11 april 2011 op: <http://www.minderhedenforum.be/overhetforum.htm>

10. BIJLAGEN

- Bijlage 1: Vragenlijst BLIGO
- Bijlage 2: Items per subschaal
- Bijlage 3: Output factoranalyse
- Bijlage 4: Herbepalen van de BLIGO-schalen
- Bijlage 5: Output gemiddelde per schaal en subschaal
- Bijlage 6: Output variantieanalyse
- Bijlage 7: Output frequentieberekening
- Bijlage 8: Beschrijving respondenten
- Bijlage 9: Interviewschema focusgroep
- Bijlage 10: Transcriptie focusgroep school D
- Bijlage 11: Labeling
- Bijlage 12: Bestanden op CD-ROM

BIJLAGE 1: VRAGENLIJST BLIGO

Beliefs van leerkrachten inzake Gelijke Onderwijskansen.

School:

Leerjaar:

Klas:

- Aantal jaar ervaring als leerkracht:
- 0 tot 5 jaar
 - 5 tot 10 jaar
 - 10 tot 20 jaar
 - Meer dan 20 jaar

Omcirkel bij de onderstaande stellingen het cijfer dat het best overeenkomt met jouw mening.

	Sterk Oneens	Oneens	Geen mening	Eens	Sterk eens
1. Als ik erg mijn best doe, kan ik zelfs tot de moeilijkste en minst gemotiveerde leerling doordringen.	1	2	3	4	5
2. Als leerlingen thuis geen discipline kennen, zullen ze die op school ook niet accepteren.	1	2	3	4	5
3. Als ouders zich meer zouden inzetten voor hun kinderen, zou ik meer kunnen bereiken.	1	2	3	4	5
4. De maatschappij moet niet toleranter worden.	1	2	3	4	5
5. De problemen die op een leerkracht afkomen zijn zo immens en divers, dat hij/zij keuzes moet maken welke leerling wel of geen extra ondersteuning krijgen.	1	2	3	4	5
6. Het leerpotentieel van leerlingen is vooral afhankelijk van de familieachtergrond.	1	2	3	4	5

	Sterk oneens	Oneens	Geen mening	Eens	Sterk eens
7. De traditionele klas- en schoolstructuur is volledig gericht op (de levensstijl) van de middenklasse.	1	2	3	4	5
8. Een belangrijk onderdeel van het 'leerkracht zijn' is je eigen attitudes en overtuigingen over diversiteit onder de loep nemen en analyseren.	1	2	3	4	5
9. Een leerkracht is beperkt in wat hij/zij kan bereiken, omdat het thuismilieu van leerlingen een grote invloed heeft op hun prestaties.	1	2	3	4	5
10. Grote groepen leerlingen uit socio-economisch zwakke milieus worden ten onrechte naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen.	1	2	3	4	5
11. Het is normaal dat leerkrachten minder hoge verwachtingen hebben van leerlingen die het moeilijk hebben in hun thuismilieu.	1	2	3	4	5
12. Het slagen van leerlingen op school hangt voornamelijk af van hun inzet en hoe hard ze werken.	1	2	3	4	5
13. Hoeveel een leerling kan leren hangt voornamelijk af van zijn of haar familieachtergrond.	1	2	3	4	5
14. Hoewel leerkrachten diversiteit moeten respecteren, is het niet hun taak de maatschappij te veranderen.	1	2	3	4	5
15. Leerkrachten verwachten vaak minder van leerlingen uit lagere sociaaleconomische klassen.	1	2	3	4	5
16. Leerlingen die opgroeien in sociaal achtergestelde buurten, kunnen voordeel halen uit schoollopen in instellingen waar ze in contact komen met kansrijke leerlingen.	1	2	3	4	5
17. Leerlingen uit sociaaleconomische zwakkere milieus hebben het meest te winnen op school, omdat zij het minst bijdragen tot het klasgebeuren.	1	2	3	4	5

	Sterk oneens	Oneens	Geen mening	Eens	Sterk eens
18. Men mag van leerkrachten niet verwachten dat ze hun instructiemethoden aanpassen om aan de noden van alle leerlingen tegemoet te komen.	1	2	3	4	5
19. Mensen leven in armoede door hun gebrek aan motivatie hieraan te ontsnappen.	1	2	3	4	5
20. Mensen uit hogere sociale klassen vinden opleiding en vorming belangrijker dan mensen uit de lagere sociale klassen.	1	2	3	4	5
21. Mijn invloed als leerkracht is beperkt tegenover de invloed van het thuismilieu van leerlingen.	1	2	3	4	5
22. Mijn opleiding en mijn ervaring hebben mij de nodige vaardigheden bijgebracht om een effectieve leerkracht te zijn.	1	2	3	4	5
23. Om effectief te kunnen zijn als lesgever voor alle leerlingen, zou een leerkracht ervaring moeten kunnen opdoen in klassen met gemengde socio-economische achtergronden.	1	2	3	4	5
24. Ongemotiveerde leerlingen moeten van school gestuurd worden om hun attitude te verbeteren.	1	2	3	4	5
25. Volgens onderzoek betekent de inzet van een leerkracht maar weinig. Motivatie en prestatie van leerlingen hangt immers grotendeels af van het thuismilieu.	1	2	3	4	5
26. Over het algemeen zouden leerkrachten leerlingen moeten groeperen in niveaugroepen.	1	2	3	4	5
27. Sociale ongelijkheid moet openlijk bespreekbaar zijn in de klas.	1	2	3	4	5
28. Sommige leerlingen moeten in een tragere groep geplaatst worden, om te voorkomen dat ze worden blootgesteld aan onrealistische verwachtingen.	1	2	3	4	5

	Sterk oneens	Oneens	Geen mening	Eens	Sterk eens
29. Thuisinvloeden kunnen overwonnen worden door degelijk onderwijs.	1	2	3	4	5
30. Tot ieder kind kan je doordringen en het is de plicht van leerkrachten om te zorgen dat iedere leerling academische vorderingen maakt.	1	2	3	4	5
31. Vlaanderens beleid inzake sociale zekerheid heeft geleid tot misbruik van het systeem.	1	2	3	4	5
32. Wanneer ik mijn uiterste best doe, kan ik zelfs tot de moeilijkste leerlingen doordringen.	1	2	3	4	5
33. Zelfs een uitstekend leerkracht kan niet alle leerlingen bereiken.	1	2	3	4	5

Bedankt voor uw medewerking,
Elly De Cock

BIJLAGE 2 : ITEMS PER SUBSCHAAL

Subschaal	Label subschaal	
1	Sociaal determinisme en segregatie	<p>Als ouders zich meer zouden inzetten voor hun kinderen, zou ik meer kunnen bereiken.</p> <p>De problemen die op een leerkracht afkomen zijn zo immens en divers, dat hij/zij keuzes moet maken welke leerlingen wel of geen extra ondersteuning krijgen.</p> <p>Het leerpotentieel van leerlingen is vooral afhankelijk van de familieachtergrond.</p> <p>Een leerkracht is beperkt in wat hij/zij kan bereiken omdat het thuismilieu van leerlingen een grote invloed heeft op hun prestaties.</p> <p>Het is normaal dat leerkrachten minder hoge verwachtingen hebben van leerlingen die het moeilijk hebben in hun thuismilieu.</p> <p>Hoeveel een leerling kan leren hangt voornamelijk af van zijn of haar familieachtergrond.</p> <p>Als leerlingen thuis geen discipline kennen, zullen ze die op school ook niet accepteren.</p> <p>Leerlingen uit sociaaleconomisch zwakkere milieus hebben het meest te winnen op school, omdat zij het minst bijdragen tot het klasgebeuren.</p> <p>Men mag van leerkrachten niet verwachten dat ze hun instructiemethoden aanpassen om aan de noden van alle leerlingen tegemoet te komen.</p> <p>Mensen leven in armoede door hun gebrek aan motivatie hieraan te ontsnappen.</p> <p>Mensen uit de hogere sociale klassen vinden opleiding en vorming belangrijker dan mensen uit de lagere sociale klassen.</p> <p>Op de keper beschouwd betekent de inzet van een leerkracht maar weinig. Motivatie en prestatie van leerlingen hangt immers grotendeels af van het thuismilieu.</p> <p>Ongemotiveerde leerlingen moeten van school gestuurd worden tot hun attitude verbetert.</p> <p>Over het algemeen zouden leerkrachten leerlingen moeten groeperen in niveaugroepen.</p> <p>Sommige leerlingen moeten in een tragere groep geplaatst worden, om te voorkomen dat ze worden blootgesteld aan onrealistische verwachtingen.</p>
2	Geloof in transformatief vermogen en leerpotentieel van de leerlingen	<p>Een belangrijk onderdeel van het 'leerkracht zijn' is je eigen attitudes en overtuigingen over diversiteit onder de loop nemen en analyseren.</p> <p>Het slagen van leerlingen op school hangt voornamelijk af van hun inzet en hoe hard ze werken.</p> <p>Leerlingen die opgroeien in sociaal achtergestelde buurten, kunnen voordeel halen uit schoollopen in instellingen waar ze in contact komen met kansrijke leerlingen.</p> <p>Mijn opleiding en mijn ervaring hebben mij de nodige vaardigheden bijgebracht om een effectieve leerkracht te zijn.</p> <p>Om effectief te kunnen zijn als lesgever voor alle leerlingen, zou een leerkracht ervaring moeten kunnen opdoen in klassen met gemengde socio-economische achtergronden.</p> <p>Sociale ongelijkheid moet openlijk bespreekbaar zijn in de klas.</p> <p>Thuisinvoeden kunnen overwonnen worden door degelijk onderwijs.</p> <p>Tot ieder kind kan je doorringen en het is de plicht van leerkrachten om te zorgen dat iedere leerling academische vorderingen maakt.</p> <p>Wanneer ik mijn uiterste best doe, kan ik zelfs tot de moeilijkste leerlingen doorringen.</p> <p>Als ik erg mijn best doe, kan ik zelfs tot de moeilijkste en minst gemotiveerde leerling doorringen. (gespiegeld)</p> <p>De maatschappij moet niet toleranter worden.</p> <p>Grote groepen leerlingen uit socio-economisch zwakkere milieus worden ten onrechte naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen. (gespiegeld)</p> <p>Hoewel leerkrachten diversiteit moeten respecteren, is het niet hun taak de maatschappij te veranderen.</p> <p>Mijn invloed als leerkracht is beperkt tegenover de invloed van het thuismilieu van leerlingen.</p> <p>Leerkrachten verwachten vaak minder van leerlingen uit lagere sociaaleconomische klassen. (gespiegeld)</p> <p>Vlaanderen beleid inzake sociale zekerheid heeft geleid tot misbruik van het systeem.</p> <p>Zelfs een uitstekende leerkracht kan niet alle leerlingen bereiken.</p>
3	Meritocratisch denken en weerstanden tegen innovaties	

BIJLAGE 3 : OUTPUT FACTORANALYSE

We voeren een factoranalyse uit in functie van het herbepalen van de BLIGO-schalen.

Communalities		
	Initial	Extraction
V1_doordringen	1.000	.484
V2_discipline	1.000	.540
V3_inzetouders	1.000	.103
V4_tolerantemsij	1.000	.048
V5_probl lk	1.000	.278
V6_leerpotentieel	1.000	.502
V7_schoolstructuur	1.000	.187
V8_eigen attitudes	1.000	.523
V9_bereiken lk	1.000	.135
V10_buitengewoon ond	1.000	.455
V11_verwachting lk	1.000	.084
V12_slagen ll	1.000	.560
V13_familieachtergrond	1.000	.381
V14_veranderen msij	1.000	.047
V15_soc-econ-klasse	1.000	.455
V16_kansrijke ll	1.000	.211
V17_schoolwinst	1.000	.167
V18_aanpassen instructie	1.000	.242
V19_armoede	1.000	.249
V20_belangrijkheid opleiding	1.000	.252
V21_invloed lk	1.000	.123
V22_vaardigheden lk	1.000	.127
V23_effectief lesgeven	1.000	.452
V24_ongemotiveerde lln	1.000	.127
V25_invloed thuismilieu	1.000	.188
V26_niveaugroepen	1.000	.243
V27_soc ongelijkheid	1.000	.452
V28_tragere groep	1.000	.373
V29_thuisinvloeden overwinnen	1.000	.204
V30_doordringen	1.000	.177
V31_soc zekerheid	1.000	.066
V32_doordringen2	1.000	.541
V33_bereiken lln	1.000	.303

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
	1	3.699	11.208	11.208	3.699	11.208	11.208	3.591
2	3.061	9.275	20.484	3.061	9.275	20.484	3.033
3	2.520	7.636	28.120	2.520	7.636	28.120	2.729
4	2.450	7.424	35.544				
5	2.005	6.074	41.618				
6	1.965	5.954	47.573				
7	1.662	5.038	52.610				
8	1.495	4.531	57.141				
9	1.451	4.398	61.539				
10	1.256	3.806	65.345				
11	1.180	3.577	68.922				
12	1.094	3.314	72.236				
13	1.003	3.041	75.276				
14	.876	2.653	77.930				
15	.844	2.559	80.489				
16	.775	2.348	82.836				
17	.727	2.204	85.040				
18	.652	1.977	87.017				
19	.594	1.801	88.818				
20	.539	1.634	90.451				
21	.531	1.611	92.062				
22	.435	1.319	93.380				
23	.419	1.270	94.650				
24	.414	1.255	95.905				
25	.367	1.112	97.017				
26	.302	.916	97.933				
27	.294	.891	98.824				
28	.227	.688	99.512				
29	.141	.428	99.940				
30	.012	.038	99.977				
31	.008	.023	100.000				
32	1.517E-16	4.596E-16	100.000				
33	-1.295E-16	-3.925E-16	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
	1	3.699	11.208	11.208	3.699	11.208	11.208	3.591
2	3.061	9.275	20.484	3.061	9.275	20.484	3.033
3	2.520	7.636	28.120	2.520	7.636	28.120	2.729
4	2.450	7.424	35.544				
5	2.005	6.074	41.618				
6	1.965	5.954	47.573				
7	1.662	5.038	52.610				
8	1.495	4.531	57.141				
9	1.451	4.398	61.539				
10	1.256	3.806	65.345				
11	1.180	3.577	68.922				
12	1.094	3.314	72.236				
13	1.003	3.041	75.276				
14	.876	2.653	77.930				
15	.844	2.559	80.489				
16	.775	2.348	82.836				
17	.727	2.204	85.040				
18	.652	1.977	87.017				
19	.594	1.801	88.818				
20	.539	1.634	90.451				
21	.531	1.611	92.062				
22	.435	1.319	93.380				
23	.419	1.270	94.650				
24	.414	1.255	95.905				
25	.367	1.112	97.017				
26	.302	.916	97.933				
27	.294	.891	98.824				
28	.227	.688	99.512				
29	.141	.428	99.940				
30	.012	.038	99.977				
31	.008	.023	100.000				
32	1.517E-16	4.596E-16	100.000				
33	-1.295E-16	-3.925E-16	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
V1_doordringen	-.619	-.260	.181
V2_discipline	.688	-.006	-.259
V3_inzetouders	.270	.173	-.022
V4_tolerantemsij	.132	.054	.167
V5_prob1 Ik	.481	.200	.077
V6_leerpotentieel	.659	-.008	-.261
V7_schoolstructuur	.016	.253	.350
V8_eigen attitudes	-.214	.601	.341
V9_bereiken Ik	.230	.035	.285
V10_buitengewoon ond	.161	-.333	.564
V11_verwachting Ik	.184	-.223	-.023
V12_slagen II	-.226	.630	.334
V13_familieachtergrond	.235	-.015	.571
V14_veranderen msij	-.014	.118	.183
V15_soc-econ-klasse	-.161	.333	-.564
V16_kansrijke II	-.001	-.451	-.091
V17_schoolwinst	.124	-.229	.314
V18_aanpassen instructie	.277	-.155	.376
V19_armoede	.262	-.160	.394
V20_belangrijkheid opleiding	.268	.099	.412
V21_invloed Ik	.110	-.045	.330
V22_vaardigheden Ik	-.279	.097	.199
V23_effectief lesgeven	-.182	.646	-.043
V24_ongemotiveerde IIn	.245	.112	.232
V25_invloed thuismilieu	.418	-.114	-.018
V26_niveaugroepen	.275	.401	.080
V27_soc ongelijkheid	-.182	.646	-.043
V28_tragere groep	.255	.554	-.002
V29_thuisinvloeden overwinnen	-.355	.087	.267
V30_doordringen	-.408	.064	.080
V31_soc zekerheid	.200	.159	-.023
V32_doordringen2	-.635	-.337	.154
V33_bereiken IIn	.543	.079	-.034

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
V1_doordringen	-.691	-.104	.039
V2_discipline	.715	-.181	-.030
V3_inzetouders	.295	.116	.022
V4_tolerantemsij	.071	.071	.184
V5_prob1 Ik	.457	.131	.173
V6_leerpotentieel	.690	-.179	-.041
V7_schoolstructuur	-.050	.324	.275
V8_eigen attitudes	-.169	.692	.117
V9_bereiken Ik	.112	.064	.328
V10_buitengewoon ond	-.144	-.209	.652
V11_verwachting Ik	.119	-.250	.085
V12_slagen II	-.170	.721	.100
V13_familieachtergrond	.000	.085	.608
V14_veranderen msij	-.050	.159	.140
V15_soc-econ-klasse	.144	.209	-.652
V16_kansrijke II	-.080	-.453	.017
V17_schoolwinst	-.060	-.164	.384
V18_aanpassen instructie	.074	-.103	.471
V19_armoede	.052	-.102	.484
V20_belangrijkheid opleiding	.116	.150	.445
V21_invloed Ik	-.033	.019	.352
V22_vaardigheden Ik	-.301	.186	.078
V23_effectief lesgeven	.012	.638	-.243
V24_ongemotiveerde IIn	.165	.123	.266
V25_invloed thuismilieu	.356	-.182	.137
V26_niveaugroepen	.319	.359	.068
V27_soc ongelijkheid	.012	.638	-.243
V28_tragere groep	.370	.488	-.049
V29_thuisinvloeden overwinnen	-.397	.205	.121
V30_doordringen	-.382	.148	-.064
V31_soc zekerheid	.229	.114	.003
V32_doordringen2	-.715	-.181	.026
V33_bereiken IIn	.524	-.021	.116

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
V1_doordringen	-.687	-.104	-.049
V2_discipline	.711	-.180	.048
V3_inzetouders	.298	.118	.063
V4_tolerantemsij	.094	.079	.195
V5_prob1 Ik	.479	.140	.234
V6_leerpotentieel	.684	-.179	.035
V7_schoolstructuur	-.016	.335	.282
V8_eigen attitudes	-.152	.697	.126
V9_bereiken Ik	.152	.078	.344
V10_buitengewoon ond	-.066	-.182	.625
V11_verwachting Ik	.129	-.246	.089
V12_slagen II	-.155	.725	.110
V13_familieachtergrond	.074	.111	.612
V14_veranderen msij	-.033	.165	.140
V15_soc-econ-klasse	.066	.182	-.625
V16_kansrijke II	-.079	-.453	-.012
V17_schoolwinst	-.014	-.148	.369
V18_aanpassen instructie	.131	-.083	.475
V19_armoede	.110	-.081	.486
V20_belangrijkheid opleiding	.170	.169	.465
V21_invloed Ik	.010	.033	.349
V22_vaardigheden Ik	-.291	.189	.050
V23_effectief lesgeven	-.015	.628	-.214
V24_ongemotiveerde IIn	.197	.134	.292
V25_invloed thuismilieu	.372	-.175	.172
V26_niveaugroepen	.328	.362	.121
V27_soc ongelijkheid	-.015	.628	-.214
V28_tragere groep	.366	.487	.016
V29_thuisinvloeden overwinnen	-.382	.209	.082
V30_doordringen	-.390	.144	-.104
V31_soc zekerheid	.230	.115	.036
V32_doordringen2	-.712	-.182	-.068
V33_bereiken IIn	.538	-.015	.178

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	82	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	82	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	.003	.121
2	.003	1.000	.042
3	.121	.042	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization.

BIJLAGE 4 : HERBEPALEN VAN DE BLIGO-SUBSCHALEN

Vaststelling: antwoordpatronen van deze steekproef leerkrachten lager onderwijs zien er anders uit dan het antwoordpatroon van de oorspronkelijke groep van XX leerkrachten waarop de scaling van de BLIGO was gebaseerd.

Als de oorspronkelijke schalen worden gehanteerd, laat de interne consistentie te wensen over:

Scale: Sociaal determinisme en segregatie

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	82	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	82	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.646	15

Scale: Geloof in transformatief vermogen en leerpotentieel

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	82	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	82	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.581	9

Scale: Meritocratisch denken en weerstand tegen innovaties

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	82	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	82	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha ^a	N of Items
-.073	8

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

De derde schaal (Meritocratisch denken en weerstand tegen innovaties) blijkt zelfs helemaal niet bruikbaar te zijn omdat de gemiddelde covariantie tussen de items negatief is.

Op basis van onze beperkte afname is een nieuwe factoranalyse uitgevoerd (Principale componentenanalyse met oblimin rotatie en Kaiser normalisatie). De scree plot gaf aan dat de cut op eigenwaarde 2,5 of 2 kon worden bepaald (resp. 3 of 4 factoren). Met een vier-factoren oplossing leverde de vierde factor slechts 2 deugdelijke items op. Er werd besloten tot een 3 factoren oplossing.

Factor 1 Inhoudelijk geeft deze schaal nog sociaal determinisme weer. Hoe hoger de score, hoe deterministischer men denkt.

V1 Als ik erg mijn best doe kan ik zelfs tot de moeilijkste en minst gemotiveerde leerling doordringen. (gespiegeld)

V2 Als leerlingen thuis geen discipline kennen, zullen ze die op school ook niet accepteren.

V5 De problemen die op een leerkracht afkomen zijn zo immens en divers, dat hij/zij keuzes moet maken welke leerlingen wel of geen extra ondersteuning krijgen.

V6 Het leerpotentieel van leerlingen is vooral afhankelijk van de familieachtergrond.

V32 Wanneer ik mijn uiterste best doe, kan ik zelfs tot de moeilijkste leerlingen doordringen. (gespiegeld)

V33 Zelfs een uitstekend leerkracht kan niet alle leerlingen bereiken.

Factor 2 Gemeenschappelijke noemer is wat moeilijker te vinden, maar het is misschien te vangen onder 'Aandacht voor sociale diversiteit'. Hoe hoger de score, hoe meer aandacht men wenst te schenken aan diversiteit in behoeften van leerlingen.

V8 Een belangrijk onderdeel van het 'leerkracht zijn' is je eigen attitudes en overtuigingen over diversiteit onder de loep nemen en analyseren.

V12 Het slagen van leerlingen op school hangt voornamelijk af van hun inzet en hoe hard ze werken.

V23 Om effectief te kunnen zijn als lesgever voor alle leerlingen, zou een leerkracht ervaring moeten kunnen opdoen in klassen met gemengde socio-economische achtergronden.

V27 Sociale ongelijkheid moet openlijk bespreekbaar zijn in de klas.

V28 Sommige leerlingen moeten in een tragere groep geplaatst worden, om te voorkomen dat ze worden blootgesteld aan onrealistische verwachtingen.

Factor 3 Ook hier is de gemeenschappelijke noemer wat moeilijker te vinden. Behalve voor V10, lijkt de boodschap vooral te zijn dat de bal in het kamp van de leerlingen en hun families ligt: als zij maar willen, hun best doen, ... Dus toch 'meritocratisch denken'. Hoe hoger de score, hoe meer men van mening is dat het aan de leerling en hun ouders is om meer motivatie te tonen, wat meer belang te hechten aan opleiding en hoe minder men vindt dat het aan de school en de leerkracht is om zich aan te passen.

V10 Grote groepen leerlingen uit socio-economisch zwakkere milieus worden ten onrechte naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen.

V13 Hoeveel een leerling kan leren hangt voornamelijk af van zijn of haar familieachtergrond.

V15 Leerkrachten verwachten vaak minder van leerlingen uit lagere sociaaleconomische klassen. (gespiegeld)

V18 Men mag van leerkrachten niet verwachten dat ze hun instructiemethoden aanpassen om aan de noden van alle leerlingen tegemoet te komen.

V19 Mensen leven in armoede door hun gebrek aan motivatie hieraan te ontsnappen.

V20 Mensen uit de hogere sociale klassen vinden opleiding en vorming belangrijker dan mensen uit de lagere sociale klassen.

De interne consistentie van deze schalen is aanvaardbaar:

Scale: Factor 1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.754	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V1 doordringen	14.6098	11.969	.567	.701
V2_discipline	14.2073	10.907	.612	.684
V5_probllk	14.1463	13.089	.253	.788
V6_leerpotentie e	14.1951	11.171	.591	.691
V32recoded	14.5244	12.055	.549	.706
V33_bereiken Iln	13.5000	12.525	.446	.731

Bij het weglaten van V5 verhoogt de betrouwbaarheid tot .78.

Scale: Factor 2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.707	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V8_eigen attitudes	14.37	5.840	.452	.672
V12_slagen II	14.38	5.744	.477	.664
V23_effectief lesgeven	14.77	4.279	.638	.576
V27_soc ongelijkheid	14.77	4.279	.638	.576
V28_tragere groep	15.18	5.509	.232	.770

Bij het weglaten van V28 verhoogt de betrouwbaarheid tot .77.

Scale: Factor 3**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.629	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V10_buitengewoon ond	12.6098	7.673	.441	.555
V13_familieachtergrond	12.4390	8.076	.333	.596
minder verwachten	12.6098	7.673	.441	.555
V18_aanpassen	12.9634	8.283	.314	.603
instructie				
V19_armoede	12.9268	7.945	.365	.584
V20_belangrijkheid	11.6951	7.968	.282	.620
opleiding				

Betrouwbaarheid verhoogt niet door items weg te laten.

BIJLAGE 5 : OUTPUT GEMIDDELDE EN STANDAARDAFWIJKING PER
SCHAAL EN SUBSCHAAL

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sociaal determinisme	82	1,50	4,33	2,8394	,67507
aandacht voor sociale diversiteit	82	1,40	4,60	3,6732	,54661
meritocratisch denken	82	1,33	4,00	2,5081	,54364
Valid N (listwise)	82				

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sociaal determinisme * schoolnummer	82	100,0%	0	,0%	82	100,0%
aandacht voor sociale diversiteit * schoolnummer	82	100,0%	0	,0%	82	100,0%
meritocratisch denken * schoolnummer	82	100,0%	0	,0%	82	100,0%

Report

schoolnummer		Sociaal determinisme	Aandacht voor sociale diversiteit	Meritocratisch denken
1,00	Mean	2,8333	3,3889	2,7222
	N	18	18	18
	Std. Deviation	,56011	,66323	,61037
2,00	Mean	2,8889	3,7733	2,4278
	N	30	30	30
	Std. Deviation	,65702	,51658	,51544
3,00	Mean	2,9333	3,7200	2,5500
	N	20	20	20
	Std. Deviation	,75781	,51258	,56739
4,00	Mean	2,6071	3,7571	2,3452
	N	14	14	14
	Std. Deviation	,74135	,40137	,42599
Total	Mean	2,8394	3,6732	2,5081
	N	82	82	82
	Std. Deviation	,67507	,54661	,54364

SCHOOL A:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sociaal determinisme	18	1,83	3,67	2,8333	,56011
aandacht voor sociale diversiteit	18	1,40	4,40	3,3889	,66323
meritocratisch denken	18	1,67	4,00	2,7222	,61037
Valid N (listwise)	18				

SCHOOL B:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sociaal determinisme	30	1,67	4,17	2,8889	,65702
aandacht voor sociale diversiteit	30	2,80	4,60	3,7733	,51658
meritocratisch denken	30	1,33	3,50	2,4278	,51544
Valid N (listwise)	30				

SCHOOL C:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sociaal determinisme	20	1,83	4,33	2,9333	,75781
aandacht voor sociale diversiteit	20	2,80	4,60	3,7200	,51258
meritocratisch denken	20	1,50	3,33	2,5500	,56739
Valid N (listwise)	20				

SCHOOL D:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sociaal determinisme	14	1,50	4,33	2,6071	,74135
aandacht voor sociale diversiteit	14	2,80	4,40	3,7571	,40137
meritocratisch denken	14	1,33	3,17	2,3452	,42599
Valid N (listwise)	14				

BIJLAGE 6 : OUTPUT VARIANTIEANALYSE

1. Significante verschillen tussen de subschalen 'sociaal determinisme', 'aandacht voor sociale diversiteit' en 'meritocratisch denken' en de vier scholen.

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Sociaal determinisme	1	18	2,8333	,56011	,13202	2,5548	3,1119	1,83	3,67
	2	20	2,9333	,75781	,16945	2,5787	3,2880	1,83	4,33
	3	14	2,6071	,74135	,19813	2,1791	3,0352	1,50	4,33
	4	30	2,8889	,65702	,11995	2,6436	3,1342	1,67	4,17
	Total	82	2,8394	,67507	,07455	2,6911	2,9878	1,50	4,33
Aandacht voor sociale diversiteit	1	18	3,3889	,66323	,15632	3,0591	3,7187	1,40	4,40
	2	20	3,7200	,51258	,11462	3,4801	3,9599	2,80	4,60
	3	14	3,7571	,40137	,10727	3,5254	3,9889	2,80	4,40
	4	30	3,7733	,51658	,09431	3,5804	3,9662	2,80	4,60
	Total	82	3,6732	,54661	,06036	3,5531	3,7933	1,40	4,60
Meritocratisch denken	1	18	2,7222	,61037	,14387	2,4187	3,0258	1,67	4,00
	2	20	2,5500	,56739	,12687	2,2845	2,8155	1,50	3,33
	3	14	2,3452	,42599	,11385	2,0993	2,5912	1,33	3,17
	4	30	2,4278	,51544	,09411	2,2353	2,6202	1,33	3,50
	Total	82	2,5081	,54364	,06003	2,3887	2,6276	1,33	4,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
sociaal determinisme	Between Groups	1,006	3	,335	,728	,538
	Within Groups	35,908	78	,460		
	Total	36,914	81			
aandacht voor sociale diversiteit	Between Groups	1,898	3	,633	2,213	,093
	Within Groups	22,303	78	,286		
	Total	24,201	81			
meritocratisch denken	Between Groups	1,425	3	,475	1,646	,186
	Within Groups	22,514	78	,289		
	Total	23,939	81			

2. Significante verschillen tussen de subschalen 'sociaal determinisme', 'aandacht voor sociale diversiteit' en 'meritocratisch denken' en de categorische variabele 'aantal jaar ervaring'.

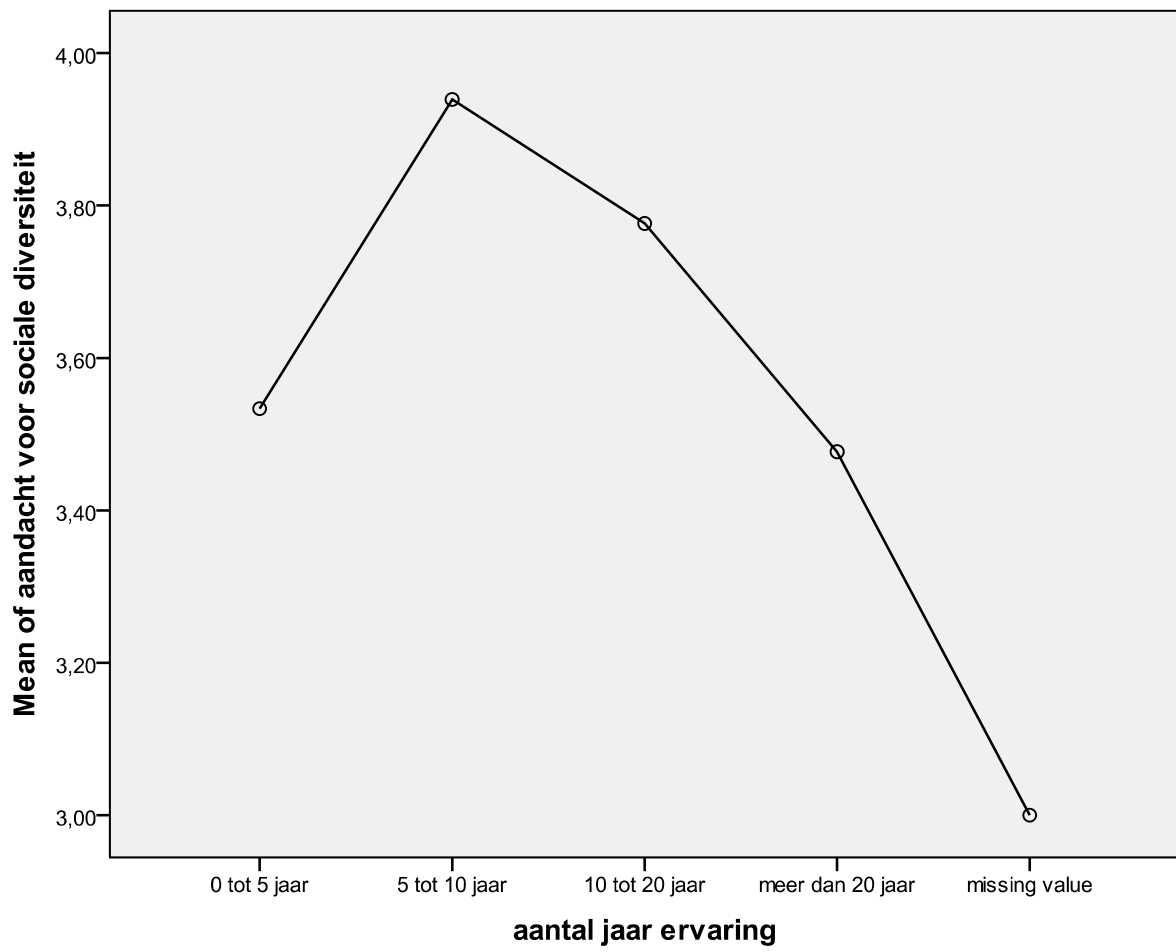
Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Sociaal determinisme	0 tot 5 jaar	15	2,5778	,57344	,14806	2,2602	2,8953	1,83	4,00
	5 tot 10 jaar	23	2,9420	,75480	,15739	2,6156	3,2684	1,67	4,33
	10 tot 20 jaar	17	2,8333	,61802	,14989	2,5156	3,1511	2,00	3,83
	meer dan 20 jaar	26	2,9103	,69957	,13720	2,6277	3,1928	1,50	4,17
	missing value	1	2,6667	.	.	.	.	2,67	2,67
	Total	82	2,8394	,67507	,07455	2,6911	2,9878	1,50	4,33
Aandacht voor sociale diversiteit	0 tot 5 jaar	15	3,5333	,78801	,20346	3,0970	3,9697	1,40	4,60
	5 tot 10 jaar	23	3,9391	,42398	,08841	3,7558	4,1225	2,80	4,40
	10 tot 20 jaar	17	3,7765	,32313	,07837	3,6103	3,9426	3,20	4,40
	meer dan 20 jaar	26	3,4769	,50304	,09865	3,2737	3,6801	2,80	4,60
	missing value	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
	Total	82	3,6732	,54661	,06036	3,5531	3,7933	1,40	4,60
Meritocratisch denken	0 tot 5 jaar	15	2,4333	,59695	,15413	2,1028	2,7639	1,50	3,50
	5 tot 10 jaar	23	2,3841	,52569	,10961	2,1567	2,6114	1,33	4,00
	10 tot 20 jaar	17	2,5784	,57770	,14011	2,2814	2,8755	1,50	3,50
	meer dan 20 jaar	26	2,6218	,51545	,10109	2,4136	2,8300	1,33	3,33
	missing value	1	2,3333	.	.	.	.	2,33	2,33
	Total	82	2,5081	,54364	,06003	2,3887	2,6276	1,33	4,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
sociaal determinisme	Between Groups	1,430	4	,357	,776	,544
	Within Groups	35,484	77	,461		
	Total	36,914	81			
aandacht voor sociale diversiteit	Between Groups	3,556	4	,889	3,316	,015
	Within Groups	20,645	77	,268		
	Total	24,201	81			
meritocratisch denken	Between Groups	,888	4	,222	,742	,566
	Within Groups	23,051	77	,299		
	Total	23,939	81			

3. Mean plot



BIJLAGE 7: OUTPUT FREQUENTIEBEREKENINGEN

Naam school

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	School A	18	22,0	22,0	22,0
	School B	30	36,6	36,6	58,5
	School C	20	24,4	24,4	82,9
	School D	14	17,1	17,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

aantal jaar ervaring

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 tot 5 jaar	15	18,3	18,3	18,3
	5 tot 10 jaar	23	28,0	28,0	46,3
	10 tot 20 jaar	17	20,7	20,7	67,1
	meer dan 20 jaar	26	31,7	31,7	98,8
	missing value	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V9_bereiken Ik

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ONEENS	13	15,9	15,9	15,9
	GEEN MENING	6	7,3	7,3	23,2
	EENS	57	69,5	69,5	92,7
	STERK EENS	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V12_slagen II

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ONEENS	3	3,7	3,7	3,7
	GEEN MENING	6	7,3	7,3	11,0
	EENS	62	75,6	75,6	86,6
	STERK EENS	11	13,4	13,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V18_aanpassen instructie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	STERK ONEENS	17	20,7	20,7	20,7
	ONEENS	50	61,0	61,0	81,7
	GEEN MENING	8	9,8	9,8	91,5
	EENS	5	6,1	6,1	97,6
	STERK EENS	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V24_ongemotiveerde IIn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	STERK ONEENS	26	31,7	31,7	31,7
	ONEENS	44	53,7	53,7	85,4
	GEEN MENING	5	6,1	6,1	91,5
	EENS	6	7,3	7,3	98,8
	STERK EENS	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V30_doordringen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	STERK ONEENS	1	1,2	1,2	1,2
	ONEENS	16	19,5	19,5	20,7
	GEEN MENING	12	14,6	14,6	35,4
	EENS	46	56,1	56,1	91,5
	STERK EENS	7	8,5	8,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V31_soc zekerheid

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ONEENS	5	6,1	6,1	6,1
	GEEN MENING	43	52,4	52,4	58,5
	EENS	25	30,5	30,5	89,0
	STERK EENS	9	11,0	11,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V32_doordringen2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ONEENS	18	22,0	22,0	22,0
	GEEN MENING	12	14,6	14,6	36,6
	EENS	46	56,1	56,1	92,7
	STERK EENS	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

V33_bereiken IIn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ONEENS	19	23,2	23,2	23,2
	GEEN MENING	7	8,5	8,5	31,7
	EENS	49	59,8	59,8	91,5
	STERK EENS	7	8,5	8,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

BIJLAGE 8 : BESCHRIJVING VAN RESPONDENTEN

School A

Vrij gesubsidieerd onderwijs

1/3 allochtone leerlingen

1/3 van de IIn met lage sociale status

3 klassen per leerjaar

Anna	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,17	3,60	1,67

Bea	V		
	10 tot 20 jaar ervaring		
	Soc. Determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	3,00	4,00	1,67

Cedric	M		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	1,83	1,40	3,33

Debby	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,50	3,60	2,33

Eva	V		
	0 tot 5 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,33	4,40	4

School B

Vrij gesubsidieerd onderwijs

Buitengewoon onderwijs, type 1 en type 8

1/3 allochtone leerlingen

Fien	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,50	2,80	2,67

Geert	M		
	0 tot 5 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	3,00	3,60	2,67

Hannah	V		
	0 tot 5 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,67	4,60	2,50

Ignace	M		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	1,67	4,40	2,50

School C

Vrij officieel onderwijs

+ 2 allochtonen per klas

'dorpsschool'

2 à 3 klassen per leerjaar

Jana	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	4,33	4,20	2,17

Karel	M		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,83	2,80	2,33

Laura	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	3,50	4,40	2,17

Marleen	V		
	5 tot 10 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,50	3,60	1,67

Nico	M		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	1,83	3,20	3,33

School D

Vrij gesubsidieerd onderwijs

1/3 tot 1/2 allochtonen per klas

3 klassen per leerjaar

Slechts 14 leerkrachten gaven de vragenlijst terug. We vermoeden dat hier reeds een selectie gemaakt werd wat geloof in gelijke onderwijskansen betreft.

Patricia	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	1,50	3,60	1,33

Ruth	V		
	0 tot 5 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	3,00	2,80	2,17

Sam	M		
	5 tot 10 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	2,00	4,40	2,67

Tamara	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	1,83	3,40	2,17

Veerle	V		
	Meer dan 20 jaar ervaring		
	Soc. determinisme	Aandacht voor soc. diversiteit	Meritocratisch denken
	3,00	2,80	2,17

BIJLAGE 9: INTERVIEWSCHEMA FOCUSGROEP

Beeldvorming van allochtone leerlingen bij leerkrachten uit het basisonderwijs.

1. Welkomsttekst

Mag ik jullie allemaal van harte welkom heten en bedanken voor jullie medewerking aan mijn thesisonderzoek. Ik ben Elly De Cock en studeer sociale agogiek op de VUB.

2. Methodiek en scenario

Het is de bedoeling dat we gedurende 1,5u debatteren over jullie ervaringen en beelden van allochtone leerlingen. Bij deze discussie is het van belang dat jullie jullie argumenten zo duidelijk mogelijk formuleren. De informatie die jullie zullen geven is strikt persoonlijk en zal ik enkel in het kader van mijn thesisonderzoek gebruiken. Jullie naam en de naam van de school zal niet vermeld worden in de thesis, Dit gesprek wordt zowel op computer als op dictafoon opgenomen. Dit in geval van toekomstige geluidsproblemen. De geluidsopname gebruik ik voor verdere verwerking. Om zowel het gesprek als de registratie zo optimaal mogelijk te laten verlopen stel ik voor een aantal afspraken te maken:

- Indien u het woord wil nemen, vraag ik jullie dit aan mij te signaleren door uw hand op te steken.
- Het door elkaar praten tijdens de discussie maakt het uitschrijven en het discussiëren zeer moeilijk.
- Mag ik u vragen om telkens u het woord neemt uw naam te noemen, dit is vooral belangrijk voor het uitschrijven.
- Als gespreksleider zal ik erover waken dat iedereen voldoende kans krijgt zijn mening te geven.

3. Opzet onderzoek

Mijn interesse in dit onderwerp komt vanuit mijn eerste opleiding, lager onderwijs. Allochtonen en hun onderwijskansen komen veel in de media, maar ik wou graag de mening van de onderwijzenden zelf in kaart brengen. Tenslotte zijn jullie het die er dagelijks mee te maken hebben en hebben jullie hier een betere kijk op. Ik wil vooral in kaart brengen welke mening jullie hebben ten opzichte van allochtone leerlingen en wat aan de basis van die mening ligt.

Ik zal jullie elk een stelling geven. Jullie krijgen even de tijd om over jullie stelling na te denken. Vervolgens vraag ik iemand die graag de discussie wil starten. Jullie mogen de stelling luidop lezen, zeggen of jullie hier wel of niet mee akkoord gaan en dan jullie mening beargumenteren.

4. Voorstellingsronde

Om uw stem op band te herkennen zou ik nu graag iedereen willen vragen zijn naam, aantal jaar ervaring en het leerjaar waar jullie in onderwijzen te vermelden.

5. Stellingen

Stelling : Allochtone leerlingen in mijn klas hebben evenveel kans op succes als autochtone leerlingen.

Stelling : In de loop van de jaren is mijn aanpak ten opzichte van allochtone leerlingen veranderd.

Stelling : Wat er in de media verschijnt, heeft een invloed op mijn verwachtingen als leerkracht.

Stelling : Het GOK-decreet is momenteel het best mogelijke antwoord op de onderwijsproblemen.

Stelling : Als leerkracht heb ik niet veel invloed op het succes en de houding van allochtone leerlingen.

BIJLAGE 10: TRANSCRIPTIE FOCUSGROEP SCHOOL D

Focusgroep School D <i>Beeldvorming van allochtone leerlingen bij leerkrachten uit het basisonderwijs.</i>	Datum: 28/04/2011, 16u15 Plaats: School D
<p>Patricia: halftijds tweede leerjaar Ruth: halftijds tweede leerjaar Sam: vijfde leerjaar Tamara: zorgleerkracht Veerle: eerste jaar okan-klas, daarvoor tweede leerjaar</p> <p>I: Interviewer</p>	
<p>Interview</p> <p>De leerkrachten waren heel gedreven, speelden van in het begin op elkaar in. Ruth zei in het begin heel weinig. Ze voelde zich duidelijk onwennig bij de andere collega's die veel ervaring hebben.</p> <p>Sam gaf toe dat hij zijn mening heeft gewijzigd gedurende ervaring.</p> <p>De focusgroep is gestopt omdat twee leerkrachten weg moesten.</p>	<p>Analyse</p>
<p>I: Ik ben Elly De Cock. Ik studeer sociale agogiek aan de VUB in Brussel. Ik doe mijn thesis over de beeldvorming van leerkrachten bij allochtone kinderen. Ik heb ervoor gekozen om leerkrachten uit het basisonderwijs te interviewen. De reden daarvoor is omdat ik zelf een diploma voor lager onderwijs heb en omdat er eigenlijk nog geen splitsing van de leerlingen is in het basisonderwijs. De bedoeling is dat jullie nadenken over jullie stelling. Hierna bespreken we de stelling één voor één. Jullie mogen op elkaar reageren. Als jullie jullie mening zeggen, heel goed formuleren wat jullie juist bedoelen. Indien het voor mij niet duidelijk is, zal ik verder doorvragen. Als jullie het woord willen, geven jullie een teken aan mij. En net zoals in de klas is het de bedoeling om elkaar te laten uitspreken. Dit maakt het voor mij gemakkelijker om uit te typen. Ik geef jullie eerst de stelling, hierna</p>	

	<p>overlopen we de namen en mogen jullie zeggen in welk leerjaar jullie staan.</p> <p>Vier leerkrachten wisselen van stelling, omdat ze vinden dat een andere leerkracht beter kan antwoorden op deze stelling.</p> <p>Ruth geeft haar stelling over GOK-decreet aan de zorgcoördinator.</p> <p>Veerle heeft de stelling over allochtone en autochtone leerlingen in de klas, terwijl ze enkel allochtonen in haar klas heeft.</p> <p>I: We gaan nu eerst de namen en het leerjaar overlopen.</p> <p>Patricia: Ik ben Patricia, ik geef les in het tweede leerjaar.</p> <p>Ruth: Ik ben Ruth, ik sta ook in het tweede leerjaar.</p> <p>Sam: Ik ben Sam en sta ik het vijfde leerjaar.</p> <p>Tamara: Ik ben Tamara, ik ben de zorgcoördinator hier op school.</p> <p>Veerle: Ik ben Veerle, ik ben leerkracht anderstalige nieuwkomers en doe dit nu één jaar, daarvoor heb ik altijd in het tweede leerjaar gestaan.</p> <p>I: Is er iemand die graag wil starten met zijn stelling?</p> <p>Sam: Oké, de stelling luidt als volgt: in de loop van de jaren is mijn aanpak ten opzichte van allochtone leerlingen veranderd. Ik denk dat dit voor een deel waar zal zijn. Omdat ik beter kan inschatten wat de beginsituatie van sommige leerlingen is. Aan de hand van hun taaligheid, hun niveau,...schat ik dat in als ze starten in het vijfde leerjaar. Dan weet ik, die thuissituatie dat is zo of zo. Bijvoorbeeld ze spreken nooit Nederlands daar, of ze mogen wel naar tv kijken, dat ontdek je sneller door de jaren ervaring. Mijn aanpak die verandert, dat weet ik niet goed. Onrechtstreeks zal dat wel zo zijn, maar...</p> <p>Patricia: Je krijgt met de jaren meer inzicht in wat die kinderen vooral op gebied van taal, aankunnen. En waar de leemten zitten en hoe je dat dan kan gaan aanpakken. Zo denk ik, bij de kinderen in mijn klas, ik zeg in het begin</p>
--	---

van het schooljaar: vraag zoveel mogelijk naar woorden die je echt niet begrijpt. Zo was dat gisteren nog het geval. Ze moesten goede daden opschrijven. En je legt dat dan wel uit, maar voor ons is dat simpel hé, goede daden. Je geeft dan enkele voorbeelden. Maar één van de allochtone kinderen zei: Juf, daden, het woordje daden, wat betekent dat. Ik zei ook vandaag, i.v.m. die daden, er zijn massa's goede daden te verzinnen. Dingen die je kan doen, goede dingen. Datzelfde jongetje zei: juf, massa's. Dat betekent veel, heel veel. Die dingen, dat inzicht ernaartoe, voor mij dan toch, vermeerdert met de jaren dat je daarmee bezig bent.

Sam: Op die manier ook, ben ik veel meer woorden aan het uitleggen. Ik zit dan ook met 50% allochtone leerlingen in mijn klas. Ik ben dan ook een ganse dag, zoals Patricia zegt, bezig met woorden uitleggen. Ommenduur vraag je er eerst zelf naar hé, van begrijpt iedereen de vraag wel. En meestal gaan er toch enkele vingers in de lucht. En inderdaad, je past je daaraan aan.

Veerle: Ik denk ook dat het aantal allochtonen in je klas belangrijk is. Heb je er nu 50%, of heb je er nu één of twee, dat maakt ook een verschil. Oké, uw aanpak is gans anders omdat je daar een grote groep hebt. En je kunt die niet laten zitten hé uiteindelijk.

Sam: Ik heb nog een tweede luik over die stelling. Ik denk dat de school zijn aandacht wel verandert heeft. Want dat is een grote koepel. De visie op allochtone kinderen is veranderd. We hebben nu, sinds dit jaar een okan-klas. Waar juf Veerle les geeft. Dat bewijst dat de maatschappij dat probleem van die taligheid probeert aan te pakken. Anderstalige nieuwkomers is dat dan.

Tamara: Ja want je zit inderdaad met twee groepen bij die allochtone leerlingen hé. Je hebt inderdaad die leerlingen die van een ander land komen, de anderstalige, en we hebben ook allochtone kinderen die hier geboren zijn en de gezinssamenstelling van Turkse of Marokkaanse origine. Dus dat zijn twee groepen hé.

I: En kun je dit verschil uitleggen, buiten dan hun afkomst.

Tamara: De aanpak is helemaal anders hé. De anderstalige nieuwkomers gaan in de voormiddag naar de okan-klas. En in de namiddag naar de ankerklas. Terwijl dat allochtone kinderen die hier geboren zijn, maar van Turkse of Marokkaanse origine zijn, die lopen gewoon met de klas mee.

Veerle: Die zijn opgestart in de kleuterklas, hier in België en de anderstalige kinderen zijn niet in België

opgestart. Dus er zitten kinderen tot 12 jaar in die klas, die nu pas in België zijn toegekomen. Dus die hebben in feite geen ervaring met Nederlands, dat is inderdaad een andere aanpak.

Tamara: Dat is een taalbad. Dat is dus niet groeperen via leeftijd zoals de andere klassen. Dit is zo bij de andere klassen wel in de buurt.

I: En hoe zit dat eigenlijk met de evolutie van die kinderen in de okan-klas.

Veerle: Wel, we hebben het deze morgen nog gezegd. Als je verstandige kinderen hebt, dat die heel goed evolueren. En ook als die de houding hebben van ik wil vooruit en die extra hun best doen. Dan gaan die inderdaad goed vooruit, zoals bijvoorbeeld ons Naomi. Maar je hebt ook kinderen die dat verstand niet hebben. Die zoiets hebben van ik wil geen Nederlands leren, en die gaan dan toch minder goed vooruit. Maar wat we nu ook wel vaststellen, we hebben twee nieuwe Turkse kinderen in de klas, en hoe dat nu komt, misschien niet zo verstandig zijn. Maar zij gaan toch minder snel vooruit dat die andere. En we denken dat dat is omdat nog andere Turkse kinderen zijn. Ze gaan zich daar gewilliger bij aansluiten dan bijvoorbeeld een Hongaars kindje, die moet zich aansluiten of die kan niks zeggen. En die Turkse kinderen die proberen dat ook om met Bayram Nederlands te praten, en denken Bayram zal mij wel verstaan. Maar soms verstaat hij dat en soms ook niet. Ze zoeken wel meer aansluiting met andere Turkse kinderen en daarmee gaat dat wel wat trager die verwerving van het Nederlands.

I: Sam, ik wou je juist nog iets vragen. Daarnet was je begonnen over de beginsituatie, maar Patricia pikte daar direct op in. Wil je nog juist eens uitleggen hoe je je beginsituatie gebruikt om dan je leerlingen in te schatten.

Sam: Ja, je luistert gewoon naar je leerlingen hé, om dan de beginsituatie te weten te komen.

Tamara: En via het dossier waarschijnlijk.

Sam: Je krijgt natuurlijk ook de punten van vorig jaar. Maar ik denk dat je aan het niveau van spreken heel veel te weten komt. Hebben die twee maand geen woord Nederlands gesproken of zijn die daar toch mee bezig geweest. Hebben de ouders daar iets mee te maken, je hoort dat dan. En ja, ik denk dat dat voor ons heel belangrijk is om te weten in hoeverre kan je dat kind verder helpen in het Nederlands of gaat het toch maar met mondjesmaat lukken. Zoiezo, als die ouders niet meewillen, ze kunnen geen woord Nederlands, nee.

Veerle: Je gaat die misschien ook vergelijken met de andere kinderen hé. Dus je vergelijkt Turkse kinderen met autochtone kinderen en je kijkt, hebben ze een grote achterstand ten opzichte van die,

Sam: ten opzichte van elkaar hé.

Veerle: Ja, van elkaar, van allochtone kinderen.

Sam: Ja, er zit enorm veel verschil op.

I: Ruth, ik heb jou nog niet veel gehoord.

Ruth: Ja, al wat ik hier gehoord hebt, klopt wel, alle, ik zou ook vertrekken van die beginsituatie en van vorige schooljaren, van hoe deed die dat in het vorig leerjaar. En dan weet je toch hoe die toen presteerden. En ja, afwachten hé, hoe die evolueert.

Patricia: Sam, i.v.m. de beginsituatie, heb je ook iets gezegd over de thuissituatie daarstraks?

Sam: Ja.

Patricia: Je gaat zeker meer ook kijken naar, het is wel al vermeld, maar in hoeverre spreken mama, papa Nederlands om verder te komen. Zo denk ik aan Hakika die nu bij mij zit. Een heel gebrekkig Nederlands, en die mama probeerde thuis ook. Maar zij kon het absoluut niet en zij is haar eigenlijk de goede raad gegeven, nee, spreek maar gewoon uw thuistaal, Turks, en ik heb dat gisteren ook ergens in een programma op televisie gehoord. Het is beter dan die kinderen thuis, hun thuistaal goed leren, dan is de kans ook groter bij het aanleren van een nieuwe taal, zoals in de school het Nederlands, dat dat vlotter verloopt. Werd daar gezegd, en ik dacht eigenlijk...

Ruth: Ja, ik heb dat deze morgen ook op het nieuws gehoord. Als ze thuis hun thuistaal spreken, dat dat beter is om Nederlands te leren. Dat was een onderzoek van de KU Leuven.

I: En uit persoonlijke ervaring, gaan jullie hiermee akkoord?

Tamara: Ja, want dat wordt ook zo wel gezegd, bij peuters, of bij de kleuters. We vragen: kennen ze al wat Nederlandse woorden, omdat er hier in Zele wel heel wat initiatieven zijn, ook voorschools, voor taalverwerving, en er wordt toch altijd gezegd: probeer goed de ontwikkeling van de Turkse taal op gang te brengen, zodanig dat daarna de Nederlandse taal vlot kan aansluiten. Wat niet wil zeggen, dat ze Turks mogen praten op school. Dat mag wel bij de peuterklas en eerste kleuterklas. Daar wordt het wel toegelaten, omdat ze zich eerst goed moeten voelen, om dan daarna eigenlijk taal te verwerven.

Ruth: Je zou ook wel kunnen zeggen: ze kunnen hun eigen taal, Turks, nog niet goed, dan is het ook moeilijk om Nederlands te leggen. Omdat sommige linken niet kunnen leggen.

Sam: Ze hebben een totaal andere taal. Het is niet Frans, Engels,...

Tamara: Ik leun hierbij aan, onlangs had ik een Nederlandstalige papa, die perfect Turks praat en hij zei mij, hij wist mij te vertellen dat het gemakkelijker is voor een Belg om Turks te leren, dan voor een Turk om Nederlands te leren. Het is een moeilijke taal hé.

Sam: Het gaat hier voornamelijk over Turkse kinderen, omdat het grootste deel Turkse leerlingen zijn op onze school. Het begint toch een beetje te veranderen.

Veerle: Maar ik vind dat er op deze moment minder problemen zijn met de anderstalige kinderen dan met de Turkse kinderen. Die anderstalige kinderen, die gaan er wel komen. Elk zijn weg, maar ze komen er wel. En van de Turkse kinderen heb ik echt veel meer schrik. Want ik wou daar nog over zeggen, die stelling,

Tamara: Is je aanpak in de loop van de jaren veranderd.

Veerle: Ik vind dat wel, door de ervaring, dus je ervaring als leerkracht. Maar ook als je ziet hoe de Turkse gemeenschap in Zele evolueert. De jonge mensen in Zele weten dat. Dat jonge mensen het heel moeilijk hebben en alle, moeilijk doen. Dan ga ik ook mijn onderwijs daar anders in geven. Dan denk ik van... veel meer nadruk leggen op, van kijk, we moeten samen verder. De Turkse kinderen, de andere kinderen. Die verdraagzaamheid, dat samenleven. Bij die kleine kinderen ook. Je legt daar heel sterk de nadruk op.

I: En dit doe je met het oog op hun toekomst?

Veerle: Ja, ja, Ik doe dat eigenlijk met het oog op de jonge mensen. Ik heb thuis pubers, en dat klikt niet met die jonge mensen.

Sam: Dat is ook omdat die met zoveel zijn, die hebben hun eigen maatschappij. Dat functioneert op zich. Die hebben hun eigen winkels, cafés, ontspanning, kappers, ... Ja inderdaad, ze hebben ons niet nodig. En ze weten dat.

Veerle: Ze zoeken de jonge gasten ook wel hé. Dus de Turkse jongens zoeken de autochtonen op om problemen te maken.

Sam: Ja, ja.

Veerle: Dus we moeten daar in het lager al mee bezig zijn. Je moet samen werken, je moet samenleven. Je moeten samenwerken, want op de werkvloer dan ook, er zijn migrantenkinderen hé. Dat is toch, met het oog op de toekomst dat de aanpak verandert.

I: Denkt iedereen daar zo over?

Ruth: Ik heb daar eigenlijk nog nooit over nagedacht. Maar

Veerle: Ik denk dat dat pas is als je met die pubers zit.

Patricia: Ja, je wordt er dan wel mee geconfronteerd. Als ik nu denk aan mijn niet meer pubers zijnde, die kwamen toch ook thuis met die verhalen en dan nog... Indertijd als Geert in het jeugdhuis tapte, kwamen daar ook die verhalen. Natuurlijk ze mogen niet allemaal over één kam geschoren worden. Maar dat is een feit en daarin moeten wij die, en ook onze kinderen, opvoeden. Opvoeden is het eigenlijk hé. Samen in die multiculturele samenleving, echt samenleven.

Veerle: In feite, leunt mijn stelling bij dit aan. Als leerkracht heb ik niet veel invloed op het succes en de houding van allochtone leerlingen. We proberen dat dus wel te doen, vind ik. Die houding van allochtone leerlingen te

	<p>sturen naar die toekomst toe, naar dat samenleven eigenlijk. Ik heb het nu over het sociale, niet echt over het schools. Maar het sociale, toch, vind ik dat we daar zeker invloed op hebben. Zeker in het lager.</p> <p>Sam: Maar het blijft zeer moeilijk.</p> <p>Patricia: Daar komt het ook op neer, maar dat is ook voor ons autochtone leerlingen, als je de ouders mee hebt, daarin...</p> <p>Sam: Ja, dat is het hé.</p> <p>Patricia: En dat is eigenlijk voor autochtone kinderen juist hetzelfde. Ik denk nu, indertijd, als Ahmed bij mij zat. Die zit nu ondertussen in het zesde. Ja, er was dan de problematiek van die ADHD die dan naar boven gekomen is. Maar dat was wel heel fijn dat ik dan met die ouders op weg kon gaan, en die papa dan heel fel. Dat daar toch stappen gezet zijn, naar zijn houding in feite. En uiteindelijk kwam het er wel op neer om dan relatieve te nemen, dat wel. Maar dat is echt wel fijn als je die mensen meekrijgt in de opvoeding van die kinderen. Daar zat je dan wel in die problematiek natuurlijk. Dan is dat echt wel, ja, dan is dat weer een stap verder hé.</p> <p>Tamara: Ik weet niet of je het artikel in BASIS gelezen hebt, in de laatste BASIS, waar het ging over witte en zwarte scholen, nu een ding dat daar eigenlijk een stukje bij aansluit. Dat het niet zozeer wit of zwart is, want bij autochtoon is dat soms ook moeilijk. Dat het meer gaat over, hoe zal ik het zeggen, het niveau van de achtergrond van de kinderen. Dat je dus ook bij de allochtone mensen, ook verstandige mensen hebt, en dan ga je vinden dat die veel makkelijker meegaan in wat je doet.</p> <p>Sam: Of de waarde van een school inschatten.</p> <p>Tamara: Ja, of de waarde van een school inschatten.</p> <p>Sam: Dat is ook wel een probleem. Als de ouders de school meer zien als iets wat moet gebeuren. Maar denken, wij trekken onze plan wel, hij zal wel mee met papa gaan kabeltrekken, het is maar een voorbeeld, maar dat is hun idee ervan. De waarde van een school erkennen, en ons niet zien als een opvang.</p> <p>Tamara: Ik denk dat dat vaak te maken heeft met het opleidingsniveau van de mensen. En dat heeft dan minder</p>
--	---

te maken met zijn ze autochtoon of allochtoon.

T: Ja, dat is waar.

Ruth: Bijvoorbeeld ook bij doorverwijzing, mijn ervaring zegt dat dat bij allochtonen heel moeilijk ligt.

I: Doorverwijzing naar?

Ruth: Naar buitengewoon onderwijs. Dat is zoiets...

Sam: Heel gevoelig.

Ruth: Als je de naam, hier op Zele is dat, de Zonnwijzer, als je die naam nog maar uitspreekt, dan is dat, neen, neen, neen, niet naar

Tamara: de zotte school.

Ruth: Ja, niet naar de zottewijzer. En terwijl dat dat eigenlijk voor sommige echt een oplossing zou zijn. En het is niet omdat die allochtoon zijn dat die daar naartoe moeten.

Patricia: Maar zij zien dat zo.

Ruth: En wat ik ook al gehoord heb, bij het CLB, is dat ook iets dat niet in hun... dat ze niet graag horen. Dat is echt nog een verschil.

Sam: Zo zie je dat er intern, bij die mensen, wel over gepraat wordt, en dat ze een verkeerd beeld over creëren, waardoor je onrechtstreeks ook weer tegengewerkt wordt.

Tamara: Dat heeft misschien nog met die eerste stelling van Sam te maken. Zo heb ik onlangs gevraagd aan de Turkse tolk van het CLB, kan er alsjeblieft, ik weet niet via welke instantie, eventueel via het LOP, kan er eventueel eens gevraagd worden om aan de Turkse gemeenschap duidelijk uit te leggen: wat is het buitengewoon onderwijs, wat zijn leerstoornissen, en dat heeft dan misschien ook een stukje te maken met de

	<p>aanpak. Je moet erover nadenken, we moeten daar iets proberen aan doen. Dat is niet direct naar de kinderen zelf, maar ja...</p> <p>Ruth: Een vriendin die in het CLB werkt, dat is al gebeurd. Ze zijn al met het CLB naar de moskee geweest om uitleg te geven. Maar het pakt niet, alle, ze willen het niet. Om uitleg te geven over het buitengewoon onderwijs. Maar daar komen ook niet veel mensen op af, denk ik.</p> <p>I: En waarom is het buitengewoon onderwijs zo een taboe?</p> <p>Veerle: Dat moet een affronte zijn, in het Zeels gezegd dan.</p> <p>Sam: Ze hebbenelijkbaar door dat het niveau daar lager ligt. Allé, in die zin, omdat hun kind niet meekan, moet het naar een andere plaats. Dat zegt voor hen genoeg, over die nieuwe plaats.</p> <p>Veerle: In feite weten wij niet, alle waarom dat ze dat niet willen.</p> <p>Patricia: Hoe werd dat daar gezegd bij dat laatste bezoek dat wij gedaan hebben. Heeft die mama dat wel gezegd.</p> <p>Veerle: Waarom ze niet wilde?</p> <p>Patricia: Maar hoe verwoorde ze dat toen?</p> <p>Tamara: Omdat ze dan geen kansen meer hebben. Ze geraken dan in het BUSO, als ze dan doorstromen vanuit het buitengewoon onderwijs. En ze vindt dat ze daar niks meer leren hé.</p> <p>Patricia: Maar heeft ze ook niet op een bepaald moment gezegd: En ze geraken niet aan werk, of niet gemakkelijk aan werk. Dat zo toch een beetje in die sfeer.</p> <p>Sam: Ja hun toekomst wordt daardoor beperkt. Als ze dat daar natuurlijk rechtstreeks mee linken.</p> <p>Veerle: Wat dat ook niet waar is hé. Het is ook niet waar dat hun toekomst. Dat zijn mensen met een diploma hé.</p>
--	---

Welke diploma, maar het is wel een diploma hé.

I: En wat is dan de reactie bij het advies voor het secundair onderwijs, als jullie een laag advies geven?

Tamara: Wel zij proberen altijd zo hoog mogelijk te mikken. Zij zullen liever in het Latijn starten, om dan het wervalstelsysteem te starten, als direct de beste keuze voor hun kinderen te kiezen. En dat heeft eigenlijk ook te maken met: ze moeten zo hoog mogelijk beginnen, dat ze zoveel mogelijk kansen hebben.

Ruth: Ik geef eigenlijk ook bijles aan een jongen uit het beroeps, maar eigenlijk zou die in het BUSO moeten zitten. Maar die mama wil die persé in het BSO houden, want ja, hij gaat toch niet naar het BUSO gaan. Die jongen heeft altijd buizen op zijn rapport, die zit daar niet op zijn plaats, maar toch moet die daar blijven.

Veerle: Die Turkse bus die daar rijdt... Naar waar is dat, Wetteren, Melle

Tamara: Het Lucernacollege.

Veerle: Dat is een bus waar de Turkse kinderen mee opgehaald worden, elke morgen. En dat is een school waar ze naartoe rijden. Alleen ASO-richtingen. En dat is allemaal Latijn. En die vertrekt vanuit Zele. Bijvoorbeeld Ibrahim en Volkan, die vertrekt vanuit Zele. En die zitten alle twee in het Latijn. En dat is een heel goede school, want als er daar iets is. Den Dilek heeft ons dat nog gezegd, dan worden de ouders onmiddellijk op de hoogte gebracht. Er zijn direct bijlessen, alle, dat is een heel goede school. Maar dat is ook een gemengde school. Dat is niet enkel allochtonen dat daar zitten.

I: Is er hier op Zele geen ASO-school?

Patricia: Jawel, jawel, hiernaast.

Veerle: Maar hier in het ASO zitten dan heel weinig kinderen in het ASO, of in het Latijn, of in het modern. Dat is één of twee per klas.

Patricia: Dat heeft misschien een beetje te maken met wat ik hier als stelling heb: Het GOK-decreet is momenteel het best mogelijke antwoord op de onderwijsproblemen. Ik denk dat het GOK-decreet al een stuk op weg is, maar

of dat het beste antwoord is, dat zou ik niet durven stellen. Ik heb het deze morgen ook verteld, er worden zoveel inspanningen gedaan. We krijgen GOK-uren, die worden zo goed mogelijk besteed en toch moeten we ervaren dat, wij, hebben hier op school kinderen die vroeger nog bij mij in de klas gezeten hebben. Dat zijn wel knappe kinderen, die zullen ergens geraken. En dan zie je dat die toch langzaamaan verdwijnen uit dat schoolse circuit. Ik zie deze morgen nog, hier in het secundair heb je nog heel veel allochtone kinderen. Maar als je dan kijkt

Veerle: Hoeveel er in vijf en zes zitten

Patricia: Hoeveel er maar in het vijfde en zesde middelbaar geraken, en vooral in het ASO. Latijn, wiskunde of wetenschappen. En als je dan kijkt naar hoger onderwijs. Dan ja, zoals mijn zoon zei, op die groep van 1000 vorig jaar, waren er misschien tien. Waar gaan die dan allemaal. Waar verzeilen die dan? Is het GOK-decreet dan het best mogelijke antwoord? Ik denk het niet hé

Ruth: Misschien dat dat dan van thuis uit een weg bestempeld is.

Veerle: Er zijn er die stilaan naar het beroeps afzakken hé. In het technisch, niemand hé. Die zitten allemaal in het beroeps, die jongens dan, de meisjes daar heb ik geen zicht op. Maar heel veel jongens die hier in Zele in het beroeps zitten.

I: Denken jullie dat dit te wijten is aan de kwaliteit van het onderwijs?

Patricia: Ik denk dat niet, ik zei het daarstraks, je hebt die kinderen voor u, en je denkt van: er zit wat in. Die kunnen wat. Hoe komt dat dan? Die zitten allemaal in het beroeps, die starten niet allemaal in het beroeps hé. Hoe komt dat dan dat daar zoveel...

Veerle: Ik denk dat dat ook met die moeilijke leeftijd te maken heeft, dat die jongens op die leeftijd ontspreken. En thuis het voor het zeggen hebben.

Sam: En thuis krijgen ze de vrijheid genoeg, om het te zeggen. Let op, dat is ook iets, ze krijgen die vrijheid wel hé. Of niet?

	<p>Patricia: Ik denk dat wel, ik zit dat hier ook te denken. De ouders, de allochtone ouders, sommige wel, dat is een vermoeden...</p> <p>Tamara: Misschien weer gerelateerd aan de achtergrond van de ouders hé.</p> <p>Patricia: Ik denk dat ook.</p> <p>Veerle: Ik vind nu ook niet dat ze heel veel goede voorbeelden hebben. Hoeveel kinderen studeren hier af in het Latijn, of in het moderne. Dat is één enkele, maar die mannen die met hun BMW in het kloosterstraatje rijden, rijk zijn. Dat zijn wel de voorbeelden hé, van die groep die in het middelbaar aankomt hé.</p> <p>Tamara: En we denken dan ook, Dillik is hier al efkes gevallen, die is kleuteronderwijzeres. Hoeveel kansen krijgen die dan om hier te werken?</p> <p>Veerle: Ons team is ook niet goed hé. We hebben geen Turkse of andere leerkrachten hé. Niet goed?</p> <p>I: En dat is iemand die hier gestart is?</p> <p>Tamara: Neen, neen, neen, zij is van Turkse afkomst en het ding is, uiteindelijk op Zele zitten wij hier op Zele met zeven basisscholen en zij geraakt hier niet aan een vaste job hé. Terwijl ze wel gestudeerd heeft, ze wel dat diploma heeft.</p> <p>Veerle: Dat is fout hé. Ik weet ook niet of ze hier op Zele al veel interim gedaan heeft. Wel in het buitengewoon in Lokeren.</p> <p>Patricia: En wil ze zelf? Heb je daar zicht op?</p> <p>Tamara: Ze is ziek geweest hé. Ik denk dat als haar kinderen ouder zijn, dat ze dat wel wil doen.</p> <p>Veerle: Dat is wel een bekwarne persoon hé. Dat is een vlotte, een aangename, die doet wat ze moet doen.</p> <p>I: Ik wil nog even teruggaan naar jullie twee stellingen. Jullie zijn zelf al aan bod gekomen over die twee</p>
--	---

stellingen, maar de rest nog niet. Veerle, wil jij je stelling nog eens herhalen?

Veerle: Als leerkracht heb ik niet veel invloed op het succes en de houding van allochtone leerlingen. Ik ga het nu even herhalen, ik vind dat we in het lager wel invloed hebben op de houding en het succes van allochtone leerlingen. Maar die impact ook wegvalt als die kinderen in het middelbaar zitten, dat die

Sam: Ik heb daar een heel mooi voorbeeld van, heel tastbaar. Ik had een jongen in mijn klas, Ehmry, die bij de 100kg woog. En we zijn daar heel hard op beginnen werken, met die ouders, en met hem, naar gezondheidsproblemen. Uiteindelijk is die naar het Zeepreventorium gegaan, naar een school die daar rond werkt. Die is daar ongelukkig afgevallen, die is dan teruggekomen. Die heeft dat een jaar of twee volgehouden. Tot ik vrienden van hem op straat tegenkwam. En ik ben daarmee beginnen babbelen. En die zeiden, meneer, meneer, ge moet dat zien, Ehmry, dat staat toch niet, Ehmry die moet wat dikker zijn hé (gezegd op allochtonen-toontje). En ik dacht, oh my god. Twee jaar later, nu dus, is die nog dikker geworden. Die heeft hem terug volledig laten gaan, en je merkt dat is dus ook mede door zijn omgeving

Patricia: Vooral waarschijnlijk hé.

Sam: Door die mannen die vinden dat dat niet past, door die jongens. Om maar te zeggen, de invloed die je wel gehad hebt, die kan volledig te niet gedaan worden.

Veerle: En bij sommige kinderen vrezen wie dat al. Kijk naar Ressum, die is goed bezig, omdat die gestuurd wordt, onder controle gehouden wordt. Maar laat die in het middelbaar zitten, En die controle is daar minder, die sturing is daar minder. En ik denk dat die dat moeilijk gaat krijgen in het middelbaar.

Ruth: Ik denk ook dat de thuissituatie heel belangrijk is. Ik sta nu op twee scholen, en ik merk wel een groot verschil qua allochtone kinderen en de ouders. Hier op school zijn de ouders meer betrokken. Er zijn hier ook ouders die willen dat hun kinderen beter presteren. Ja, dat heb ik niet altijd gemerkt. Meestal is dat, zijn er problemen, ja oké. Maar misschien dat die jongere generatie, dat die toch wel, dat die dat belangrijker vinden. Dat is mijn ervaring toch.

Veerle: Zou dat iets te maken hebben met het schoolbeleid?

Ruth: Meer de omgeving denk ik. Allé, de straten, de families waarin ze wonen. Beter families, alhoewel, op de Kouter zitten er ook goede families waarvan we weten dat die ouders thuis ook Nederlands praten. Maar hier is dat toch meer, beter.

Veerle: Ik vind, de stelling van de directie ook goed. Zij stelt: ze zijn hier, we moeten er ook mee voor. We moeten daar ook het beste van maken. Ze zijn er, we moeten er ook mee voort.

Tamara: Dat is dan weer aanpak hé. Er is vorig jaar een cursus Nederlands geweest voor ouders.

Veerle: Ja maar natuurlijk, werkt dat, wie komt daarop af.

Patricia: Maar het is natuurlijk bewustwording.

Tamara: Er waren er toch twintig.

Veerle: Er zijn er dan toch weer twintig meer.

Sam: Maar dat is goed, dat is goed.

Veerle: En dat vind ik dan spijtig dat sommige van ons collega's dat niet inzien.

Ruth: Want je moet er mee verder. Hier op Zele, er zijn zoveel allochtonen, en die zitten in uw klas, en ja, ge moet uwe aanpak wel veranderen. Ik heb nu nog niet veel ervaring, maar ik denk andere die veel ervaring hebben dat dat... in vergelijking met het begin van jullie carrière, tegenover nu een wereld van verschil is hé.

Veerle: Dat is een stuk zo hé. En sommige collega's die willen hun aanpak niet veranderen. Dan kom je er ook niet hé.

Tamara: En als ze hun aanpak niet veranderen, dan gaan ze natuurlijk de kinderen ook minder beïnvloeden.

I: Kun je een voorbeeld geven van het niet veranderen van die aanpak.

	<p>Veerle: Dat was op de laatste personeelsvergadering.</p> <p>Tamara: Was de enquête in het Turks geen brug te ver?</p> <p>Sam: Dus dingen gaan aanpassen voor allochtone mensen, bijvoorbeeld teksten in het Turks meegeven.</p> <p>Veerle: Ook in de eerste kleuterklas, Turkse woorden gebruiken.</p> <p>Sam: Ja maar ik had daar ook, ja, mijn bedenkingen bij. Maar als je het gehele plaatje hoort, dan klopt dat wel hé, dat verhaal.</p> <p>Veerle: Omdat die mensen anders niet verder kunnen hé, als ze geen woord Nederlands verstaan.</p> <p>Sam: Daar moeten we dus voor openstaan hé.</p> <p>Veerle: Je moet je aanpak veranderen om succes te hebben hé.</p> <p>I: Patricia, kan jij iets zeggen over jouw invloed op het succes en de houding van allochtone kinderen?</p> <p>Patricia: Ik vind dat zeker waar, ik ga daar ook mee akkoord, met die stelling. Dat is wat we eigenlijk hier al allemaal gezegd hebben. Maar je instelling als leerkracht, daar begint het natuurlijk. Het is zeker zo dat je invloed hebt op die kinderen, net zoals je dat hebt op autochtone kinderen. Uiteindelijk kan je daar wel zeggen, daar ligt die lat wel gelijk hé. Onze andere kinderen, onze autochtone kinderen, daar moeten wij ook fel mee bezig zijn. Nu natuurlijk bij ons is dat. Je hebt die klasgroep en je staat daar een heel jaar voor, bij ons is dat dan met z'n tweeën. En je trekt samen aan die kar, of je trekt alleen. Of zoals Veerle nu die bij alle klassen komt. En je trekt daar aan één zeel en je wil die kinderen ook zien vooruitgaan, en dus ja, uiteraard heb je invloed op succes en de houding bij die kinderen. Maar het geldt dus zowel voor allochtone als autochtone kinderen.</p> <p>I: Ik ga nu even boeman spelen. Uit onderzoek dat de helft van de allochtone leerlingen tegen het einde van het zesde minstens één jaar achterstand heeft.</p> <p>Patricia: Maar, daar zal die taal toch wel een grote reden zijn hé.</p>
--	---

	<p>Sam: Wat zeggen ze daarover? Want je was nog niet uitgesproken</p> <p>I: Ik wou gewoon nog vragen: wat is uw reactie dan op deze stelling.</p> <p>Patricia: Ik heb wel invloed.</p> <p>Sam: Maar dat is toch te begrijpen dat er achterstand is.</p> <p>Ruth: Anders zouden ze nog meer achterstand hebben, als wij niet zo...</p> <p>Veerle: Ik denk dat dat vooral met taal te maken heeft.</p> <p>Tamara: Ook omdat ze thuis geen Nederlands praten.</p> <p>Veerle: Zo beginnen ze met een achterstand hé. Ze beginnen in de eerste kleuterklas, ze komen volledig Turks toe. Ja, dan zit daar al een achterstand. Dat is daar het begin.</p> <p>Patricia: Je kan wel aan de weg timmeren, maar hoever gaat het hé. Je gaat daar toch altijd met een leemte blijven zitten.</p> <p>Tamara: Wat dat dat onderzoek doet, dat is, ja, zesde leerjaar, hier zijn al die kinderen. En hoeveel procent slaagt er nu. Zij kijken niet naar de evolutie van die kinderen hé. Dat is niet vanwaar komen die kinderen en wat hebben die ondertussen al geleerd.</p> <p>Veerle: Hoeveel procent zou dat dat zijn van de gewone kinderen? Dat zal ook veel zijn ze.</p> <p>I: Dat is ongeveer 13%.</p> <p>Veerle: Toch maar zo weinig.</p> <p>Sam: Ik begrijp dat dat zoveel is.</p>
--	--

Patricia: Ja, dat is verstaanbaar hé.

Veerle: Maar ja, ze verbeteren alleen maar hé. In het middelbaar verbeteren ze nog, omdat ze nog meer met die taal, taalervaring hebben.

Patricia: En als ze zich daarvoor willen inzetten, want mij doet dat nu denken aan een journalist bij VTM. Een allochtoon, die ondertussen al getrouwd is, en die man is veertig jaar ofzo. En die heb ik ooit eens horen vertellen in een interview: op een gegeven moment als ik in het middelbaar zat, of einde middelbaar, besepte ik, als ik de taal niet ten volle, echt heel grondig leer, dan kom ik er niet. Dus dan wil ik, als ik echt in de journalist wil gaan, en ja, uiteraard daar zeker, dan moet ik echt op die taal gaan letten, dat ik die volledig beheers. En die heeft dat dan ook gedaan. En dat is gelukt hé, in de journalistiek gaan. En zo is dat ook met vele dingen die hier ondertussen aan de tafel gezegd zijn. De wil die er moet zijn, hun talent, de omgeving. Er zijn heel wat verschillende factoren die een rol spelen. Dat is mensen die je tegenkomt. Ik denk nu nog maar, als wij nu naar taal toe, als wij in onze klas zomaar een taaltje gebruiken van hé, dan gaan die kinderen ook niet verder. En als wij op onze taal gaan letten van, hoe zijn wij met taal bezig, hoe spreek ik het, welke woordenschat gebruik ik. Dat doet mij ook denken aan wat Sam zei, naarmate je jaren ervaring hebt, en je gaat daar ook altijd maar over nadenken. Onlangs hoorde ik één van mijn allochtone kinderen zo een woord zeggen waarvan ik dacht, wow, voor een tweede leerjaar, dat is toch fantastisch, dat is toch blijven hangen. En zo bouw je dat geleidelijk aan op.

I: Ruth, heb jij hier nog iets aan toe te voegen?

Ruth: Niets speciaal, ik ga akkoord met wat hier allemaal gezegd is. Ik hoop dat ik invloed heb op die kinderen, dat toch, al is het maar een klein verschil maken. En hen op weg zet voor het middelbaar en hun later leven. En dat hun wil er is, om daar ook iets mee te doen hé. Je helpt ze wel, maar ze moeten zelf ook mee verder doen.

I: We gaan dan nog eens over naar de stelling van het GOK-decreet.

Tamara: Het GOK-decreet is momenteel het best mogelijke antwoord op de onderwijsproblemen. Het GOK-decreet, ik weet dat ook niet allemaal woordelijk wat dat inhoudt, maar uiteindelijk geeft het aan de scholen recht op een aantal uren om

Sam: Ahja, dat. Ik dacht dat er misschien onlangs iets veranderd ging zijn.

Tamara: Ja, rond de verderzetting van het aantal uren GOK en dat GOK-decreet zal er nog wel wat op de tafel komen zeker. Normaalgezien wordt de derde cyclus met één jaar verlengd en willen ze dat integreren in zorg-uren en dergelijke. Dat moet toch ook zijn dat ze ervaren dat er ook een ander antwoord mogelijk is op de onderwijsproblemen.

Veerle: Want, wat is een half uur extra ondersteuning voor een kind per week.

Tamara: Ja goed, dat gaat hem niet over een half uur hé. Ik denk dat we hier 47 GOK-lestijden hebben per week, die aan kinderen besteed worden, niet alleen GOK-leerlingen. Wel aan de meeste, dus 47 uur, dat is wel veel. Daar zit ook lezen, extra lezen, in, extra ondersteuning naar rekening. Jij denkt aan de taalvaardigheid...

Veerle: Ja, ik denk aan de taalvaardigheid.

Tamara: Een half uurtje taalvaardigheid, lezen, rekenen, daar zit van alles in hé. Uiteindelijk biedt dat wel wat mogelijkheden.

Ruth: Ik heb daar nog niet genoeg ervaring mee om daar mijn mening over te zeggen. Ik weet niet hoe dat zit.

I: Misschien krijg je extra GOK-uren in de klas?

Tamara: Ja maar zo specifiek wordt dat bij ons niet benoemd. We hebben de pot van GOK-uren, zeg maar, dat wordt verdeeld over lager en kleuter en wij zijn verplicht om pijlers te kiezen waar wij rond werken. En wij werken met het team rond die pijlers. Er worden een aantal acties opgezet en sommige van die acties, één daarvan, zal door een specifieke GOK-leerkracht gedaan worden. Bijvoorbeeld de taalactiviteit, maar dat is maar een klein onderdeelje van wat er bedoeld wordt hé.

I: En wat doen jullie dan met de GOK-uren?

Tamara: Ja, ik zo het allemaal eens moeten gaan lezen. Bijvoorbeeld, werken rond sociale ontwikkeling, maar dat doet iedere leerkracht in zijn klas ook een stukje. Werken rond.... Hoekenwerk opstarten, allerlei werkvormen,

waar leerkrachten een stukje ondersteuning... Ik denk bijvoorbeeld, het lezen, het duo-lezen zit daartussen, tussen drie en één, waar één van de collega's moet daar een stukje ondersteuning bieden door een groep op zich te nemen en de organisatie op zich te nemen. Dus daar gaan die GOK-uren naartoe?

I: En hebben jullie GOK-leerkrachten?

Tamara: Ja, maar, we hebben twee GOK-leerkrachten. Maar je kan niet zeggen: er staat daar administratief iemand op die GOK-uren. Dat is niet zo dat die ene leerkracht al die GOK-uren, of wat er achter GOK zit, te verwezenlijken. Dat gaat niet, dat moet met het team gebeuren.

Veerle: Ik zag daar nu staan: brievenbeleid. Is dat ook van GOK-uren?

Tamara: Dat zit daar, het brievenbeleid dat is eigenlijk de brieven die omgezet worden naar picto's. En iemand moet dat doen, dusja, ik bedoel, het is niet zo, hoe moet ik het zeggen. Het is niet zo die heeft nu een fulltime GOK en die gaat alleen met die en die en dat kind werken.

Patricia: Het is niet zo strikt afgelijnd.

Tamara: Dat vraagt het GOK-decreet ook niet.

I: Dat weet ik, maar wat ik hieruit opmaak is dat jullie met het hele team rond gelijke onderwijskansen werken en dat er twee leerkrachten zijn die ondersteuning bieden.

Tamara: Ja, ja. Vooral kindgericht en soms ook leerkrachtgericht.

I: Ervaring in de klas met GOK?

Sam: Ja, dat is ook niet, en nu ben ik GOK aan het doen. Of nu gaat die naar buiten voor GOK. Ja, maar ja, dat is zo niet. Dat zit ergens in het systeem.

Tamara: Dat is het complete organisatiesysteem van de school hé.

Patricia: Vooral naar de aanpak toe, didactisch gezien dan.

Tamara: Dat komt vanuit de keuze van de pijlers.

Patricia: Ja, uiteraard. Maar door dus op een bepaalde manier bezig te zijn, geef je ook meer kansen.

Sam: Bijvoorbeeld bij het hoekenwerk, je hebt een aantal hoeken. En je weet, die hoek daar ga ik mij bijhouden. Bijvoorbeeld elektriciteit. En als er dan een Turks groepje bij jou komt, dan ga je echt gaan zeggen, dit is de schakelaar. En dan ben je heel intensief bezig met die kinderen. Dat kun je niet als je een lesje elektriciteit aan het geven bent. Maar wel in groepenwerk.

I: ik hoor u zeggen: een groepje Turkse leerlingen?

Sam: Ja, neen, dat zijn groepjes van twee, en die mogen zelf een vriendje kiezen. En dan worden dat twee...

Veerle: Als je met de helft van uw leerlingen Turks zijt, dan heb je wel al gouw Turkse groepjes.

Sam: Inderdaad.

Ruth: Of je groepje zo maken dat je al uw allochtonen verdeeld over uw groepjes, zo doe ik dat toch.

Sam: Maar als je de helft hebt, dan kun je dat niet hé.

Veerle: Ja, neen, bijna niet hé?

Ruth: En dan zet je daar sterke bij, en...

Sam: Ja uiteraard, zo doe ik dat ook, maar niet altijd hé.

Ruth: Neen, niet altijd.

Sam: Bij hoekenwerk wil ik dan dat ze zich amuseren, en dat mag eens met hun beste maat zijn.

Veerle: Dat mag ook hé.

I: Maar ik begrijp nog altijd niet wat jullie dan doen met de GOK-uren zelf? In de klas zijn jullie daar wel mee bezig...

Tamara: Ik zal nog een ander voorbeeld geven, Bijvoorbeeld juf Tessa van de zorgklas, die heeft administratief ook GOK-uren. Bijvoorbeeld aan haar wordt gevraagd, een ouder komt bij haar. En op een klassenraad of een MDO wordt besproken van kijk, het is nodig om een extra takenpakket aan te maken, voor in de vakantie. Dan is dat een taak voor haar om dat te maken. Je zou dat onder GOK-uren kunnen zetten, maar ja...

Veerle: Dat is meer zorg hé.

Tamara: Maar dat is van de GOK-uren.

Veerle: Maar dat is extra zorg voor een kind.

Tamara: Maar dat kan op dat moment een GOK-uur zijn. Maar zo werkt dat eigenlijk niet. Het is niet zo dat je kunt zeggen van, we hebben een fulltime GOK-uren en jij gaat nu speciaal met dat kind werken aan sociale vaardigheden. Dat doe je niet met één kind. Ik heb wel kinderen die eens bij mij komen en ik heb geen GOK-uren, om te werken aan hun sociaal-emotioneel welzijn op school. Een kind dat zich niet goed voelt, dat komt dan eens op gesprek bij mij. En dan kijken we, hoe komt dat en wat is er gebeurd en dan gaan we dat oplossen. En we halen de vriendjes daarbij. Maar ik heb geen GOK-uren, en toch ben ik op dat moment aan het 'gokken'.

Veerle: Juf ML die de zwakke kinderen van het tweede leerjaar haalt om extra rekenen...

Tamara: Taal

Veerle: En rekenen.

Tamara: Rekentaal hé.

	<p>Veerle: Dat is ook rekenen.</p> <p>Patricia: Dat zijn zorg-uren. De taalactivering die gaat dan naar GOK.</p> <p>Veerle: Het rekenen is zorg.</p> <p>Patricia: Op vrijdag komt ze een half uurtje voor taal.</p> <p>Veerle: En de kinderen die ze dan haalt voor lezen, dat is ook GOK?</p> <p>Patricia: Zeg nog eens Veerle?</p> <p>Veerle: De kinderen die ze dan komt halen, individueel of per twee...</p> <p>Patricia: Extra...</p> <p>Veerle: Extra dat is GOK.</p> <p>Tamara: Maar evengoed zorg.</p> <p>Veerle: Ja, je kunt dat evengoed zorg noemen uiteindelijk hé.</p> <p>I: Hebben jullie zelf ideeën om die onderwijsproblemen aan te pakken? Vanuit het beleid dan? GOK-decreet of zorg-decreet?</p> <p>Sam: Nu stel je een vraag.</p> <p>Veerle: Ik denk dat we eerst en vooral al zouden moeten proberen om alle collega's op dezelfde lijn te krijgen. Van die mensen zijn hier, die kinderen zijn hier, en we moeten dat zo goed mogelijk proberen te doen. Want als we maar met een deel van de collega's achter dat principe staan. Dan gaat dat niet in orde komen hé. En ook de angst van ons team, ik sta nu bij de anderstaligen. We lokken op die manier kinderen naar hier, we lokken de anderstaligen naar onze school, dus ons niveau... Dat is angst.</p>
--	---

Patricia: Maar wat is dan natuurlijk het niveau dat naar beneden gaat? Ik zie dat absoluut niet zo...

Veerle: Ik ook niet.

Patricia: Dat is zoiezo al onder de term verrijkend. En je zal, zoiezo, een kind, neem nu een kind dat hier zijn carrière van kleuter tot zesde leerjaar aanpakt. Zou een kind in een school zonder alloctonen en anderstaligen, vergelijk dat met een kind, dat kan nu natuurlijk niet, dat zijn carrière met dat 1/3 alloctonen, dat kind gaat daarom niet minder presteren. Zeker niet, daar ben ik van overtuigd in al die jaren dat ik bezig ben.

Tamara: Sommige mensen zien als een verlaging van het niveau, dat de kinderen op het einde van het zesde leerjaar en je moet dan die interdiocesane proeven maken. Het procent dat daar goed op scoort, zal ja...

Patricia: Dat is ook zo, maar,

Tamara: Maar inderdaad, als je een individueel kind bekijkt, zal het op zijn schoolcarrière niet minder goed presteren omdat er minder of 1/3 alloctonen zit.

Patricia: Daar ben ik van overtuigd.

Veerle: Alhoewel met de helft van je klas alloctone kinderen zitten, je zal dat wel voelen hé (naar Sam toe).

Patricia: Hij zal dat voelen.

Tamara: Het niveau van zijn klas zal zwakker zijn. Maar juf Emma zal dat evengoed voelen. Want dat is gewoon een compleet zwak jaar.

Veerle: Maar hij gaat dus zoveel leerstof niet kunnen geven als hij andere jaren gegeven heeft hé.

Tamara: Denk jij dat jij dit jaar minder leerstof gaat geven?

Sam: Dat weet ik nog niet.

Patricia: Dat is mogelijk omdat daar wel...

Sam: Maar ik denk dat niet...

Veerle: Je moet meer uitleggen hé, dus je zal extra

Sam: Ja,

Veerle: extra oefeningen moeten geven

Sam: Maar aan sommige dingen waag ik mij niet gewoon.

Patricia: Een kind komend uit de klas van Sam, dat nu zal overstappen naar een zesde leerjaar, daarna naar een middelbaar en dat voldoende capaciteiten heeft om te komen waar het wil komen, dat komt er wel hé.

Veerle: Natuurlijk dat, dat is zo.

Patricia: Op de duur wordt er te veel met een loep gekeken vind ik. Nu zijn die uren, zorgverbredingsuren er al zoveel jaar, is die GOK daar. Maar zet de klok zoveel jaren terug en is dat er allemaal, en er waren evengoed ook kinderen die ook dat bereikten en dat bereikten. Volgens hun capaciteiten, volgens wat ze allemaal aangeboden kregen. Alle ja, ik wil daarom de zorg en de GOK niet, want dat is fantastisch dat dat er is en dat je dat een kind kunt aanbieden. Dat dat een instant iets is, om een kind vooruit te helpen. Dat is het voordeel van zoveel jaren geleden.

Sam: Mag ik op je vraag eens proberen antwoorden? Hebben jullie zelf nog ideeën voor die GOK, gelijke onderwijskansen? Ik denk het bij de roots allemaal begint. Als we alle ouders kunnen bereiken, en die kunnen overtuigen om zich volledig te integreren. Vooral naar taal dan, niet cultuur en godsdienst, daar heb ik het niet over hé, dat is juist de verrijking van onze maatschappij. Maar in taal, ik denk dat we dan al een groot stuk verder geraken. Maar concrete ideeën daarover, dat is al een heel stuk moeilijker hé.

Veerle: Taal en sociaal. Want ze komen niet naar een communiefeest of een voordracht. En ook dat is belangrijk

hé. (Sam beaamt).

Sam: Moest je dat kunnen hebben, dan pas is dat een verrijking hé. Want nu zeggen wij wel, die cultuur is een verrijking voor ons, maar wat weten wij daar eigenlijk van. Omdat zij er nooit zijn ook hé.

Veerle: Dat is goed gezegd.

I: Sam, daarnet heb je gezegd: nu met mijn klas, aan sommige dingen waag ik mij niet. Kun je hiervan een voorbeeld geven?

Sam: Ik heb al elk jaar een lessenreeks over WOI gegeven, en dit jaar heb ik zoiets gehad van, ik weet niet waarom, dat ga ik toch niet geven. En ik weet niet goed waarom. Ik denk dat dat er onrechtstreeks wel mee te maken had dat de helft van mijn klas daar in zijn cultuur ook niet mee te maken heeft gehad, of gehoord of gezien hebben. Misschien is dit juist de reden geweest waarom ik dit wel moest doen, maar ik... Uiteindelijk

Veerle: Misschien ook omdat die klas al explosief genoeg is...

Sam: Neen, maar ja ik heb gewoon gekeken: laat ons maar het volgende thema nemen, dat past beter in deze klasgroep. Dat gaat de klas beter liggen.

Veerle: Bedoel je dan Sam, neem je dan de moeilijkste rekenoefeningen ook niet?

Sam: Neen neen neen, mij aan dingen niet wagen wil niet zeggen de eindtermen niet behalen.

Veerle: neen, neen.

Sam: Dat bedoel ik niet hé.

Veerle: Maar je komt evengoed tot de moeilijkste intrestvraagstukken.

Sam: Ja.

Tamara: Dat is voor elke klas uiteindelijk zo hé. Ik denk aan iets dat minstens zo belangrijk is, maar ik weet niet of de overheid daar iets aan kan doen, de structurering, of de implementering van gezinnen binnen bepaald gebieden of bepaalde gemeentes. Want Lokeren is een gemeente waar heel veel, Zele is een gemeente waar heel veel, ga naar Berlare en er is niemand. Waarom niet, omdat het beleid van de gemeente dat niet tolereert.

Patricia: Hamme...

Tamara: In Hamme zitten veel mensen.

Patricia: Ja toch?

Tamara: Ja, veel allochtonen?

I: En hoe uit dat gemeentebeleid zich?

Tamara: Wel we hebben dat onlangs aan het LOP nog gevraagd. Gewoon omdat ze hier op een vriendelijke, aangename manier ontvangen worden. Terwijl in Berlare worden ze de deur gewezen, en worden ze doorverwezen. En daar kan misschien wel, overheidsinstanties die aan het GOK-decreet werken, misschien daar. Ik weet het niet hé, en dan zou de bevolking meer verspreid zijn, zodanig dat ze beter geïntegreerd geraken.

Patricia: Dat is de houding tegenover...

Sam: Dat is de oplossing!

Patricia: Ja, maar ja, het weerspiegelt een beetje. Als leerkracht sta je meer open voor...

Veerle: Dat is het beeld van de maatschappij.

Patricia: Dat zou een goede oplossing zijn.

Veerle: Dat hebben we al gezegd hé, dat de burgemeester van Zele dat niet goed doet.

Tamara: Maar niet alleen die van Zele, hij beslist niet over gemeenten die... Maarja...

Veerle: Hij zou het in Zele al meer moeten spreiden.

Patricia: Ja, ja.

Veerle: Dat de bevolking al meer ... ze zitten vooral in de centrumsscholen hé. In de wijkscholen...

Tamara: In de wijkscholen is er geen enkele allochtoon hé.

Veerle: Mijn neefje die woont drie kilometer van hier, die zit in het derde leerjaar en die kent geen Turks brood. Allé, dat is drie kilometer van hier en die weet niet dat er hier in Zele Turkse kinderen en winkels zijn.

Patricia: In het derde leerjaar

Veerle: Ja, dat vind ik zo wereldvreemd. Ik vind dat erg hé. En dat is niet de fout van dat kind.

I: Ruth, jij mag je stelling nog eens voorlezen.

Ruth: Wat er in de media verschijnt heeft een invloed op mijn verwachtingen als leerkracht. Dus ik denk, zoals die voorbeelden hier, er verschijnen heel veel negatieve dingen in de media. Dat ja, je hoort dat, maar ik zelf, ik ga daar niet automatisch mee akkoord omdat dat in de media gezegd wordt. Zoals bijvoorbeeld deze morgen op de radio. Als ze thuis Turks praten dat dat beter zou zijn om het Nederlands te leren. Dan denk ik direct, ja, ik weet niet of dat wel waar is. Maar allé, dat heeft niet echt een invloed op mijn verwachtingen. Het is niet omdat ze schrijven, allochtonen studeren niet goed, dat ik denk: die allochtonen in mijn klas, ik zal ze maar links laten liggen. Ze doen het toch niet goed, ze slagen niet, alle, zo denk ik niet. Ik wil die zoals alle kinderen gelijk behandelen, want als er soms vragen aan mij van hoeveel Turken zitten er in uw klas. Ik kijk dan wel eens op mijn lijst. Maar daarna ben ik dat vergeten hé. Wat ik hoor in de media, dat doet niets op mijn leerkrachtstijl. Onbewust, ja, je hoort veel negatieve dingen. Ik ga daar toch wel tegenin, dat is niet zo. Voor mij persoonlijk dan. Dat heeft misschien een invloed, maar ik denk niet dat dat veel invloed heeft.

Sam: Ja, de media komt ook altijd af met koppen hé. Dat is één stelling, en dat wordt dan uitgelegd in een

artikel. En de meeste mensen komen niet verder. Maar dat is maar een kop hé, allochtonen studeren niet goed.

I: En als ik nu verander naar wat er gepubliceerd wordt. Het gaat hier niet alleen over kranten. Het gaat evengoed over dat onderzoek van deze morgen.

Ruth: Als dat nu iets zou zijn dat mij kan veranderen, als er nu iets staat van je kan misschien die aanpak proberen, dan zou ik dat misschien doen. Als dat een positief artikel is, als er staat je kunt de allochtonen op die manier helpen, dan gaat dat misschien wel invloed hebben. Maar als dat negatief nieuws is, ja... Meestal is dat negatief nieuws.

Patricia: Het is jammer dat dat op die manier in de media gebracht wordt, want het sterkt toch maar weer eens aan dat degene die er al negatief tegenover staan

Sam: Of er niet mee bezig zijn...

Tamara: Dat is afhankelijk van de ingesteldheid van de persoon, denk ik.

Patricia: Ook al.

Veerle: Ik denk dat degene die hier aan tafel zitten dat relativeren, maar zoals Patricia het zegt, degene die al anti-allochtoon is, die daardoor

Patricia: Gelijk krijgt hé, dat wordt nog gewoon versterkt uiteindelijk hé.

Sam: Dat is wel gevaarlijk ook.

Veerle: Maar het kan ook de tegenovergestelde reactie teweeg brengen. Dat is niet waar, we gaan ervoor zorgen dat dat niet klopt. Er zitten wel goede kinderen tussen, die dat wel gaan halen. Dat je wishful thinking om de duur gaat doen hé.

Sam: Als je daarmee bezig bent, is dat eenzijdig allemaal. Ik bedoel, concentratie is slechter, er zijn duizenden scholen, maar welke school is er slechter? Dat is eenzijdig.

Veerle: En moest dat een concentratie zijn van allemaal autochtone, marginale gezinnen zijn, dat zou even slecht zijn. Of rijke autochtone gezinnen. Dat is ook niet goed.

Patricia: Zoals je daarnet zei: helemaal wit.

Veerle: Helemaal wit, geen Turks brood kennen.

I: Wil er nog iemand iets aan toevoegen?

Sam: Ik denk dat media in zijn geheel wel invloed heeft op ons, maar het zal de ene keer positief, de andere keer negatief zijn hé. Wij zijn er mee bezig, en als er inderdaad tien onderzoeken vrijkomen in de media waarin er heel alarmerende boodschappen zitten, maar jongens let op want dat is er aan het gebeuren. Dan heeft dat wel invloed op ons, want wij gaan dan gaan zoeken naar...

Veerle: Het is in Zele toch wel echt een zorg, vind ik. De allochtone bevolking is toch wel een zorg. Op de scholen en in de sociale leven.

Ruth: Vooral dat sociale leven. Dat klikt niet zo goed hé.

Veerle: En zoals Sam ook zei: de sociale integratie is er niet hé. Ze vormen een groep. En dat is spijtig, het is toch wel een zorg op Zele.

I: We gaan over naar de laatste stelling.

Patricia: Allochtone leerlingen in mijn klas hebben evenveel kans op succes als autochtone leerlingen. Ja, niet akkoord, maar evenzeer wel akkoord. Want we hebben het hier al zo vaak gezegd aan tafel. Afhankelijk van hun achtergrond, hun kunnen,... Weer die factoren die een rol spelen. Dus je kan dat inderdaad niet zo heel zwart-wit stellen. Daar komt het op neer.

Veerle: En de belangrijke stap in het middelbaar. Dus in het lager gaan die komen waar wie die graag hebben. Kinderen met weinig capaciteiten, die goede die gaan dat goed doen. Maar in het middelbaar, dan vervalt daar

veel, vind ik.

Patricia: En omwille van wat? Een vraagteken voor ons, want ...

Veerle: Vrienden zegt Sam.

Sam: Neen, neen.

Veerle: Maar dat is wel zo hé.

Patricia: De thuissituatie? Ligt het aan de aanpak van die secundaire scholen?

Veerle: Wij weten ook niet wat de aanpak is van het GOK-beleid op het secundair hé. In feite weten wij daar niks van, we zien daar niks van. We weten alleen dat heel veel Turkse jongens in het beroeps zitten. De meisjes dat weet ik niet. Zitten die niet meer in het sociaal technische?

Tamara: Neen, in het zesde jaar kantoor zitten 8 leerlingen, en 6 ervan zijn allochtonen.

Veerle: Ja, kijk, in dat middelbaar vind ik dat er veel vervalt, teniet gedaan wordt.

Ruth: Ja, wij wensen die heel veel succes, maar het is niet gemakkelijk door alles wat hier al gezegd geweest is?

I: Denken jullie dat leerkrachten in het secundair daaraan kunnen werken? Net zoals jullie?

Veerle: Ik weet dat niet.

Sam: Ik weet niet in hoeverre dat die puberale fase...

Patricia: een rol speelt.

Sam: Cruciaal is in die beeldvorming van wat wil ik, wie ben ik, wat wil ik doen.

Tamara: Ik denk dat er in het secundair, ik heb een broer die lesgeeft in het secundair en die heeft binnenkort doorlichting voor GOK en die schoot in paniek. Ik sta met GOK-uren en ik weet niet wat ik daar ga vertellen.

Veerle: Maar dat is erg hé.

Tamara: Ik denk dat ze bij ons op school welke GOK-pijlers waaraan we werken deze cyclus, dan denk ik wel dat ze die kennen.

Veerle: Als je denkt aan het woord gelijke onderwijskansen dan weet je wel dingen.

Tamara: Misschien nog heel efkes iets, omdat je daarstraks over die GOK-uren bezig was, is dit moeilijker binnen onze school nu op dit moment uit te leggen omdat wij juist die GOK-pijlers hebben waar je niet zomaar. Er is ook een GOK-pijler doorstroming en oriëntering en preventie en remediering. Dan kun je specifiek zeggen bij preventie en remediering van oké, al degene die daarmee bezig zijn en die ervoor zorgen dat ze mee zijn met de klas, die krijgen 24 GOK-uren. Er is ook iemand die daaraan werkt, maar wij werken nu aan die pijlers en, alle ja, ik weet niet of je het begrijpt.

I: Ondertussen heb ik het begrepen. Maar in de twee scholen dat ik al geweest ben, werken ze moet groepjes uitnemen uit de klas.

Tamara: En welke pijlers hebben zij?

I: Daar is niets over gezegd geweest. Dat is niet aan bod gekomen. Ik wist zelfs niet dat er pijlers waren die jullie moesten kiezen.

Veerle: Maar ergens een groepje uitgepikt.

Tamara: We hebben ooit de pijler taalvaardigheidsonderwijs genomen en dan werden er bij ons ook uit de klas kinderen uitgenomen om aan taalvaardigheid te werken, dat is nu nog altijd zo. Maar dat hoort nu bij diversiteit. Omdat dat juist pijlers zijn die veel minder van invloed zijn op specifiek kindgericht.

Veerle: Als je kinderen zou uitnemen, dan heb je geen diversiteit meer hé. Dus het moet in feite in de klas blijven

zitten om rond die diversiteit te werken.

I: We gaan hier afsluiten omdat Ruth en Sam al aangegeven hebben dat ze dringend weg moeten. Ik wil jullie nog een keer heel erg bedanken voor jullie vrije tijd.

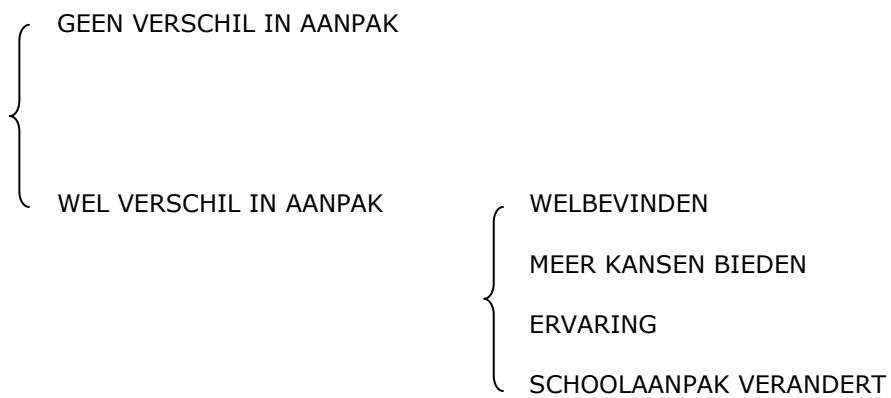
(Totaal tijd: 01:19:29)

BIJLAGE 11 : LABELING

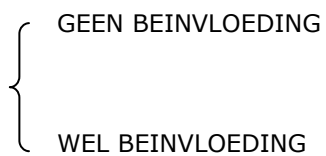
LABEL 1 : INVLOED



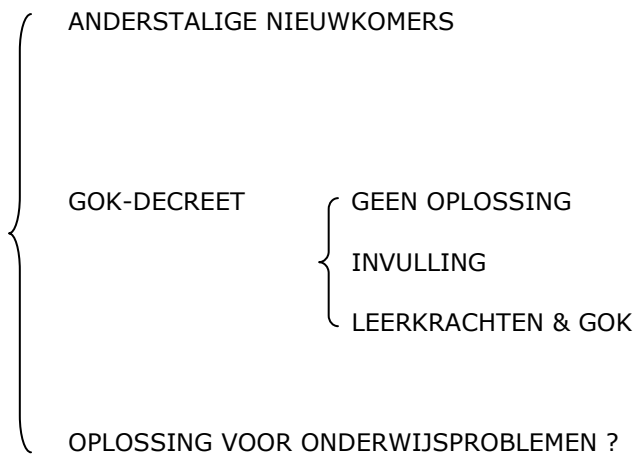
LABEL 2 : AANPAK



LABEL 3 : MEDIA



LABEL 4 : ONDERWIJSBELEID



LABEL 5 : BEELD



BIJLAGE 12 : INHOUD VAN DE CD-ROM

Thesis_EllyDeCock.pdf

Map: Bijlages:

Bijlage 1:	Brief aan directie.docx
Bijlage 2:	Begeleidende brief BLIGO.docx
Bijlage 3:	Vragenlijst BLIGO.docx
Bijlage 4:	Vragenlijst BLIGO.sav
Bijlage 5:	Items per subschaal.docx
Bijlage 6:	Output factoranalyse.spv
Bijlage 7:	Output factoranalyse.docx
Bijlage 8:	Herbepalen van de BLIGO-schalen.docx
Bijlage 9:	Output gemiddelde per schaal en subschaal.spv
Bijlage 10:	Output gemiddelde per schaal en subschaal.docx
Bijlage 11:	Output anova.spv
Bijlage 12:	Output variantieanalyse.docx
Bijlage 13:	Uitnodigingsbrief focusgroepen.docx
Bijlage 14:	Beschrijving respondenten
Bijlage 15:	Interviewschema focusgroep
Bijlage 16:	Geluidsopname School A.wav
Bijlage 17:	Geluidsopname School B
Bijlage 18:	Geluidsopname School C.wav
Bijlage 19:	Geluidsopname School D.wav
Bijlage 20:	Transcriptie School A.docx
Bijlage 21:	Transcriptie School B.docx
Bijlage 22:	Transcriptie School C.docx
Bijlage 23:	Transcriptie School D.docx
Bijlage 24:	Labeling.docx
Bijlage 25:	Analyse 'invloed'.docx

- Bijlage 26: Analyse 'aanpak'.docx
- Bijlage 27: Analyse 'media'.docx
- Bijlage 28: Analyse 'onderwijsbeleid'.docx
- Bijlage 29: Analyse 'beeld'.docx