

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

**Strategieën die in de lagere school worden gebruikt om de leerprestaties
van minder bevoordeelde leerlingen te verhogen.**

Leen De Mondt

Masterproef voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in
de Opleidings- en
Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Van Petegem
Copromotor: M. Penninckx

Dankwoord

Deze masterproef is de afsluiter van drie jaar als werkstudent. Bij het beëindigen van mijn studies wil ik een aantal mensen bedanken die deze realisatie mee mogelijk hebben gemaakt. Deze voorbije jaren waren een evenwichtsoefening tussen studie, werk, familie en vrienden. Ik wil hierbij mijn vrienden en familie bedanken voor het begrip om mijn afwezigheid en de hulp indien nodig.

Ik wil mijn co-promotor Maarten Penninckx bedanken voor zijn enthousiasme over het onderwerp. Dit maakte het gemakkelijk om er met hem over te praten. Daarbovenop wil ik hem bedanken voor de tijd die hij hier heeft voor vrijgemaakt, zelfs nadat hij niet meer werkzaam was aan de Universiteit Antwerpen. Bedankt ook voor de vele tips, concrete hulp en bemoedigende woorden. Ook wil ik mijn promotor prof. dr. Peter Van Petegem en prof. dr. Vincent Donche bedanken voor de nuttige tips tijdens een feedforwardgesprek.

Bedankt ook aan de respondenten voor hun medewerking en de boeiende interviews. De mensen die me in contact brachten met hen wil ik hierbij ook bedanken.

Ook mijn collega's verdienen een bedanking. Zij maakten de combinatie werk en studeren een beetje lichter door hun begrip en hulp. Vooral Goele, bedankt voor alle steun.

Jeroen, bedankt voor al die keren dat je net iets meer hebt gedaan in huis, me verwende met lekker eten tijdens het studeren en al het begrip dat je hebt opgebracht. Zonder jou was dit moeilijker geweest.

Leen De Mondt

Samenvatting

Onderzoek van Boeren en Nicaise (2011) toont aan dat de resultaten van leerlingen uit het lager onderwijs in Vlaanderen op internationaal vergelijkende testen zoals PIRLS en TIMSS deels te verklaren zijn door de socio-economische situatie waarin een kind opgroeit. Er is in Vlaanderen sprake van een prestatiekloof tussen kinderen die opgroeien in een hoge sociaal-economische situatie (SES) en kinderen die opgroeien in een lage sociaal-economische situatie. Scholen krijgen op basis van het aantal leerlingen dat voldoet aan de SES-indicatoren extra lestijden toegekend. Hoe deze lestijden worden ingezet en welke strategieën lagere scholen gebruiken om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te verhogen, is het onderwerp van dit onderzoek. In Vlaanderen bestaat er nog geen eerder onderzoek hiernaar. Hierbij wordt eveneens de schoolvisie op multiculturaliteit bevraagd en onderzocht of er een link is tussen de gebruikte strategieën en hun visie. Dit onderzoek is exploratief en beschrijvend bedoeld. Vier scholen namen deel aan dit onderzoek. De onderzoeker nam semi-gestructureerde interviews af bij 12 respondenten. Hierbij zaten directeurs, zorgcoördinatoren, leerkrachten uit de eerste graad en leerkrachten uit de derde graad. De resultaten beschrijven zowel algemene strategieën als individuele strategieën. In elke school worden er werkvormen gebruikt waarbij de klasleerkracht de kans krijgt om leerlingen individueel bij te werken. Scholen zien echter niet enkel bij zichzelf de oplossing en zoeken buitenschoolse hulp. Scholen zetten ook sterk in op ouderbetrokkenheid, ze vinden dat daar een groot deel van de oplossing ligt. De meeste scholen hebben een kritische houding tegenover diversiteit. Er werden ook suggesties naar de overheid toe gesuggereerd om scholen beter te ondersteunen bij het dichten van de prestatiekloof. Vervolgonderzoek naar de effectiviteit van de gebruikte strategieën is aangeraden.

Perstekst

Scholen hebben nood aan meer expertise om prestatiekloof kansarme kinderen te dichten

Een heleboel kinderen in Vlaanderen groeien op in kansarmoede. Deze kinderen scoren lager op internationale testen dan kinderen die in een kansrijke omgeving opgroeien. Wat doen scholen om de prestatiekloof te dichten tussen kinderen uit lage en hoge socio-economische achtergronden? Dat is het onderwerp van het onderzoek.

Vlaanderen kent lestijden toe aan scholen om leerprestaties van kinderen te verhogen. Vlaamse scholen zijn sterk in het inspelen op individuele noden. Elke school* gebruikt werkvormen zoals contractwerk waardoor de klasleerkracht zich kan bezighouden met kinderen die extra uitleg nodig hebben.

Een andere sterkte van ons onderwijs is de manier waarop de kinderen die hulp nodig hebben, worden gekozen. Scholen maken geen onderscheid tussen de kinderen op basis van hun SES. (De SES-indicatoren zijn het opleidingsniveau van de moeder, de thuistaal en het al dan niet ontvangen van een studietoelage) Elk kind dat moeilijkheden ervaart, wordt geholpen. Op regelmatige basis worden de kinderen getest en bijgestuurd.

Scholen zetten sterk in op ouderbetrokkenheid. Het belang van ouders wordt door scholen hoog ingeschat maar ze voelen hier wel een gemis aan steun vanuit de overheid. Graag zien scholen meer omkadering op school. Zo zou een maatschappelijk werker, logopedist, gedragstherapeut,... meer dan welkom zijn.

De expertise die deze mensen met zich meebrengen, kunnen scholen op dit moment zelf niet aanbieden.

De meeste scholen hebben een kritische kijk op multiculturalisme. Ze staan open voor verschillende culturen en gaan daarbij niet uit van de gedachte dat de Westerse visie de enige juiste is. Scholen met weinig kinderen uit kansarmoede hebben wel eerder de neiging om vooral de verschillen te zien en deze te vieren maar ook de eigen visie op te leggen.

Dit onderzoek is een eerste beschrijving. Verder onderzoek naar de efficiëntie van de gebruikte strategieën is dan ook sterk aangeraden.

* vier scholen, 12 respondenten, namen deel aan dit onderzoek

Meer informatie: Leen.DeMondt@student.uantwerpen.be

Inhoudsopgave

Tabellenlijst	7
Probleemstelling	9
Theoretisch kader	10
Methodologie	14
Instrument	15
Steekproef	16
Betrouwbaarheid en validiteit	18
Resultaten	18
Algemene strategieën	19
Invulling SES-lestijden	19
Zelfstandig werk, co-teaching en andere werkvormen	19
Preventief handelen	20
Overleg	21
Verschillen tussen scholen	21
Visie van school B	21
Individuele strategieën	22
Selectie leerlingen	22
Klasorganisatie	23
Werkvormen	23
Schoolbeleid	24
Handelingsplannen	24
Emotioneel - welbevinden	25
Leermoeilijkheden	25
Data gedreven beslissingen en frequente beoordelingen	25
Verantwoordelijkheid over de leerlingen	26
Kwaliteitsvol onderwijs	27
Gelijke verwachtingen	27
Zorgcoördinator	28
Ouders	29
Ouderparticipatie	29
Communicatie met ouders	30
Opvoedkundige visies	30
Conflicten	31
Verantwoordelijkheid	31
Buitenschoolse hulp	31
Overheid	32

Multiculturalisme	33
Conclusie en discussie	36
Referentielijst	40
Bijlagen	44
Bijlage 1: interviewleidraad voor de klasleerkrachten	44
Bijlage 2: interviewleidraad voor de directies	46
Bijlage 3: interviewleidraad voor de zorgcoördinatoren	48
Bijlage 4: voorbeeld van een getranscribeerd interview	50
Bijlage 5: codeboom	59
Bijlage 6: overzicht resultaten	60
Bijlage 7: USB stick met geluidsbestanden, NVivo bestand en getranscribeerde interviews	63

Tabellenlijst

Tabel 1.....	17
Tabel 2.....	18
Tabel 3.....	33
Tabel 4.....	60

Probleemstelling

Uit de resultaten van PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) en TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) blijkt dat de sociaaleconomische status (SES) mede bepalend is voor de prestaties van leerlingen. Kinderen en jongeren met hoogopgeleide ouders, die thuis over een computer en een studeertafel beschikken en die thuis de landstaal spreken waarin ook de testen worden afgenomen, scoren beter. In vergelijking met andere landen/regio's is de spreiding tussen de zwakste en de sterkste groep niet significant groter in Vlaanderen. (Boeren & Nicaise, 2011) Doordat zittenblijven in Vlaanderen meer gebruikelijk is dan elders, wordt de spreiding van de testcores binnen een leerjaar kunstmatig lager. Dit geldt zowel voor ongelijkheden naar sociale herkomst als naar geslacht (aangezien kinderen uit kansengroepen en jongens vaker blijven zitten) (Boeren & Nicaise, 2011). Een andere conclusie die Boeren en Nicaise (2011) uit deze testen trekken is dat de prestatiekloof tussen autochtonen en tweedegeneratie migranten het grootst is in Vlaanderen. Nochtans voorziet de Vlaamse overheid in extra werkingsmiddelen voor minder bevoorrechte leerlingen. Deze werkingsmiddelen worden bepaald door SES-indicatoren (decreet basisonderwijs, 1997). De leerlingenkenmerken die hierbij in rekening worden gebracht, zijn het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, de thuistaal en de toekenning van een studietoelage. Uit de studie van Cantillon, Horemans, Vandenbroucke en Van Lancker (2011) blijkt dat het Vlaamse onderwijs gekenmerkt wordt door grote intergenerationele ongelijkheid. Voornamelijk de socio-professionele status van de ouders is een belangrijke voorspeller van de onderwijskansen. In 2016 startte minister van Onderwijs Crevits het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen' op. Hiermee wil de minister leerkrachten, in dit geval kleuteronderwijzers, leren omgaan met diversiteit en kansarmoede (Koning Bouwdewijnstichting, 2016). Dit toont aan dat onderzoek naar kansarmoede en hoe scholen hiermee omgaan maatschappelijk relevant is op dit moment.

Brits onderzoek naar de prestatiekloof tussen kinderen uit verschillende socio-economische achtergrond toont aan dat schoolkarakteristieken een belangrijke rol spelen (MacLeod, Sharp, Bernardinelli, Skipp & Higgins, 2015).

Zembylas en Iasonos (2010) onderzochten de relatie tussen de leiderschapsstijl van de directeur en de schoolvisie op intercultureel onderwijs. Zij onderscheiden twee hoofdbenaderingen namelijk diversiteit beheren en sociale gerechtigheid. In hun onderzoek werd er aangetoond dat er een link kan gelegd worden tussen de leiderschapsstijl van de directie en de schoolvisie op intercultureel onderwijs.

Deze masterproef onderzoekt welke strategieën worden toegepast in de lagere school om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te versterken. Daarbij rekening houdend met het schoolbeleid rond diversiteit. De samenhang tussen de gebruikte

strategieën en het schoolbeleid wordt hierbij mee in kaart gebracht. Eveneens tracht dit onderzoek na te gaan waarop onderwijsprofessionals zich baseren om tot de gebruikte strategieën te komen.

Deze masterproef beoogt een eerste overzicht te maken van de gebruikte strategieën en hoe deze tot stand komen. Het bepalen van de efficiëntie van deze strategieën valt buiten de scope van dit onderzoek.

Theoretisch kader

De prestatiekloof tussen leerlingen van verschillende socio-economische achtergrond is niet enkel aanwezig in Vlaanderen. Ook in andere regio's werd dit duidelijk uit onder andere de resultaten van de PIRLS en TIMSS. Macleod et al. (2015) onderzochten dit fenomeen in Groot-Brittannië. Hun bevindingen zijn dat scholen die zich gedurende een langere tijd focussen op deze prestatiekloof succesvoller zijn. Bij elkaar genomen hebben de scholen die succesvol zijn de basisvoorwaarden reeds gegarandeerd en verder geïnvesteerd in verbeterstrategieën. De basisvoorwaarden omvatten onder andere aanwezigheid, gedrag, hoge verwachtingen stellen en kwaliteitsvol lesgeven (Macleod et al., 2015). Dit onderzoek geeft aan dat scholen die vooruitgang willen boeken aandacht moeten hebben voor de emotionele en sociale noden van de leerlingen. Dat ze zich op de individuele leerlingen moeten richten, hun personeel moeten helpen bij het omgaan met data en de betrokkenheid van de families verbeteren. Eens men deze strategieën heeft toegepast, bestaan de volgende stappen uit het focussen op vroege interventies, meta-cognitieve strategieën introduceren, peer leren en effectiever omgaan met data omtrent de vooruitgang van de individuele leerlingen. Uiteraard dient elke school zich bewust te zijn van zijn eigen unieke situatie en hieraan aangepaste strategieën toe te passen om de prestatiekloof te dichten (Macleod et al., 2015). Gelijkaardig onderzoek in Ierland toont aan dat enkele succesvolle strategieën gelinkt zijn aan sterk leiderschap, aandacht hebben voor de individuele noden van een leerling en samenwerking tot stand brengen tussen de school en de families, de gemeenschap en de buurt (Day & Prunty, 2015). Volgens het HMIe (2009) zijn er enkele aandachtspunten bij het omgaan met diversiteit op school en in de klas. Zij raden aan om stil te staan bij volgende vragen: "Is er ruimte voor de eigen cultuur, de eigen taal? Hoe ga je om met ouderbetrokkenheid? Hoe ga je de leerwinst meten? Hoe ga je om met de moeilijkheden die leerlingen ervaren zoals isolatie? Zijn de verwachtingen van de leerkrachten niet te laag? Hoe ga je leerkrachten professionaliseren?"

Hüpping en Büker (2014) concludeerden dat de visie op intercultureel onderwijs sterk veranderd is doorheen de tijd. Zij geven enkele valkuilen mee waarmee rekening moet worden gehouden indien men op een succesvolle manier wil omgaan met intercultureel

onderwijs. Zo is lesgeven over integratie en over minderheden nefast voor leerlingen die tot deze groep behoren. De kans bestaat immers dat het zelfbeeld van deze leerlingen negatief wordt beïnvloed doordat ze in het middelpunt van de aandacht komen te staan. Zij voelen zich bezorgd, bang of beschaamd om als minder bevoorrecht te worden gecategoriseerd. Zij waarschuwen eveneens voor het bekijken van zaken vanuit het oogpunt van de meerderheid, het simplistisch voorstellen of moraliseren van interculturaliteit. Leerkrachten die 'normaal' plaatsen tegenover 'andere culturen' versterken het negatieve gevoel dat leerlingen kunnen krijgen over hun thuiscultuur (Hüpping & Büker, 2014). Zij raden aan om diversiteit als een sterkte te bekijken, zowel als deel van de maatschappij en als deel van het onderwijs. Heterogeniteit is de norm in scholen en niet homogeniteit (Hüpping & Büker, 2014).

Tussen één derde en twee derde van de variantie tussen scholen inzake het versterken van de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen kan worden verklaard door karakteristieken van de school. Het vergelijken van succesvolle met minder succesvolle scholen leidde tot zeven bouwstenen voor succes. Hieronder volgt een overzicht van de bouwstenen (Macleod et al., 2015).

1. Creëer een sfeer waarin van alle leerlingen verwacht wordt dat ze de leerstof kunnen verwerven in plaats van het stereotiepe beeld waarin minder bevoorrechte leerlingen minder kans hebben op succes.
2. Zorg voor individuele ondersteuning, zowel voor leermoeilijkheden als emotioneel, in het begin van de schoolloopbaan in plaats van algemene ondersteuning vlak voor testing.
3. Focus op kwaliteitsvol lesgeven in plaats van buitenschoolse ondersteuning.
4. Focus op individuele leerlingen in plaats van algemene strategieën.
5. Zet de beste mensen in, ontwikkel de vaardigheden van de leerkrachten verder in plaats van extra mensen in te zetten die de leerlingen niet kennen.
6. Maak data gedreven beslissingen die gebaseerd zijn op frequente beoordelingen.
7. Zorg voor duidelijk en responsief leiderschap: stel hoge verwachtingen aan het personeel en geef hen verantwoordelijkheid.

De leiderschapsstijl van de directie en het schoolbeleid spelen een belangrijke rol bij het verminderen van de prestatiekloof tussen leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond. Macleod et al. (2015) verwijzen ook naar enkele belangrijke culturele verschillen tussen succesvolle en minder succesvolle scholen. Succesvolle scholen zien de ondersteuning van minder bevoorrechte leerlingen als hun verantwoordelijkheid en als een deel van hun engagement om elke leerling te helpen slagen. Zij behandelen elke leerling als een individu met unieke uitdagingen en noden, waar minder succesvolle scholen naar hun minder bevoorrechte leerlingen kijken als

zijnde één groep waarvan de thuissituatie en beperkte kansen ervoor zorgen dat ze minder kans hebben om te slagen. In het onderzoek van Macleod et al. (2015) komt ook de leiderschapsstijl aan bod. Zij stellen dat succesvolle schoolleiders verantwoordelijkheid opbrengen voor hun personeel en effectieve systemen instellen om noden te identificeren, strategieën te selecteren, proces te monitoren en snel te reageren.

Eveneens voorzien succesvolle schoolleiders uitgebreide emotionele ondersteuning naast de academische ondersteuning en betrekken de families. De focus van succesvolle schoolleiders ligt op kwaliteitsvol onderwijs, het ontwikkelen van metacognitieve strategieën bij leerlingen en extra ondersteuning bij de leerstofverwerking. Ook ligt hun focus bij het opleiden en verder ontwikkelen van het personeel en het uitbreiden van het volle potentieel van de zorgleerkrachten (Macleod et al., 2015).

Het belang van schoolleiders wordt bevestigd door Hajisoteriou en Angelides (2013). Zij rapporteerden dat schoolleiders een belangrijke rol spelen in het verwezenlijken van intercultureel onderwijs in hun scholen. De twee hoofdbenaderingen die Zembylas en Iasonos (2010) onderscheiden, dienen als vertrekpunt voor het opstellen van vier visies op intercultureel onderwijs zijnde conservatief, liberaal, pluralistisch en kritisch multiculturalisme. Conservatief, liberaal en pluralistisch multiculturalisme vallen onder diversiteit beheren. Kritisch multiculturalisme valt onder sociale gerechtigheid. Conservatief multiculturalisme legt de nadruk op een overheersende cultuur in het bijzonder op de superioriteit van de Westerse cultuur. Liberaal multiculturalisme legt de nadruk op gelijkenissen tussen verschillende culturen en verwacht dat alle culturen dezelfde waarden nastreven zoals gelijkheid en vrijheid. Pluralistisch multiculturalisme focust dan weer op de verschillen tussen culturen. Zij vieren diversiteit maar stellen eveneens de machtsrelaties tussen culturen niet in vraag. Kritisch multiculturalisme daarentegen daagt ongelijkheden uit en stelt de machtsrelaties in vraag (Zembylas & Iasonos, 2010). Verschillende leiderschapsstijlen worden aangehaald door Zembylas en Iasonos (2010) die zij ook onderverdelen in diversiteit beheersen en sociale gerechtigheid. Zij plaatsen transactioneel leiderschap, waarbij duidelijke doelen vooropgesteld worden door één persoon, en transformationeel leiderschap, waarbij een gedeelde visie en hogere doelen belangrijk zijn, onder diversiteit beheersen. Waarde geleid leiderschap en kritisch leiderschap vallen onder sociale gerechtigheid. Zij vonden een link tussen conservatief multiculturalisme en transactioneel leiderschap; pluralistisch multiculturalisme en transformationeel leiderschap; en kritisch multiculturalisme en kritisch en sociale gerechtigheid leiderschap (Hajisoteriou & Angelides, 2013).

Day en Prunty (2015) benadrukken dat het belangrijk is om niet enkel op schoolniveau maar ook op klasniveau en kindniveau te gaan kijken naar de effecten van diversiteit. De

invloed van het schoolbeleid en de leiderschapsstijl werd reeds benadrukt maar ook de individuele leerkracht is van belang. De attitude van de leerkracht, de kwaliteit van zijn lesgeven en de ondersteuning die de leerkracht biedt, spelen mee een rol in het al dan niet succesvol dichten van de prestatiekloof.

Vroege leerervaringen beïnvloeden wat kinderen bereikt hebben op de leeftijd van 11 jaar. Hieronder verstaan we zowel de leerervaringen die kinderen thuis opdoen als deze van in de kleuter- en lagere school (Sammons, Toth & Sylva, 2015). Dit onderzoek vindt plaats in lagere scholen met verschillende klaskarakteristieken. Hornstra, van der Veen, Peetsma en Volman (2015) toonden aan dat de samenstelling van een klas effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. Echter werd er enkel een verschil gemeten bij de leerprestaties van de leerlingen met een lage socio-economische achtergrond. In klassen met een hoog percentage leerlingen met een lage socio-economische achtergrond werden lagere scores op begrijpend lezen vastgesteld dan in klassen met weinig leerlingen met een lage socio-economische achtergrond. Dit wordt niet bevestigd in het onderzoek van Macleod et al. (2015) waarin scholen met een hoger aantal minder bevoorrechte leerlingen gelinkt werden aan hogere resultaten onder de minder bevoorrechte leerlingen. Scholen met een lager aantal minder bevoorrechte leerlingen werden gelinkt aan lagere resultaten onder de minder bevoorrechte leerlingen. Hetzelfde effect werd gemeten in scholen met een hoog aantal leerlingen met een witte, Brits etnische achtergrond. Ook in deze scholen scoren de minder bevoorrechte leerlingen lager. Er werd geen effect gevonden op de leerprestaties van leerlingen met een hogere socio-economische achtergrond. Dit kan verklaard worden doordat leerkrachten het instructieniveau, hun verwachtingen en standaarden verlagen als ze voor een klas staan waarin veel leerlingen zitten met een lage socio-economische achtergrond (Hornstra et al., 2015).

Voor dit onderzoek gaan we er van uit dat elk kind uit een specifieke achtergrond komt en dus elk kind zijn eigen cultuur met zich meebrengt. De term multiculturalisme gaat dan over het verschil tussen alle kinderen zowel socio-economisch, etnisch als naar geslacht. Hornstra et al. (2015) beschrijven dat er vaak een link gelegd wordt tussen etnische minderheden en een lage socio-economische achtergrond. Toch waarschuwen zij ervoor om deze minderheidsgroepen te vergelijken aangezien er ook verschillen zijn tussen hen. Deze verschillen zitten vooral in hun historische achtergrond en cultuur. Ook dat Nederlands de tweede thuistaal is voor etnische minderheidsgroepen speelt een rol in het verkrijgen van een lagere SES. Als er in dit onderzoek over diversiteit wordt gesproken, gaat dit ook over de verschillen in socio-economische achtergrond.

De strategieën die leerkrachten toepassen in hun klas kunnen gebaseerd zijn op drie beslissingstechnieken: spontane heuristieken, expertise en impliciete kennis en de twee systemen methode waarbij zowel intuïtief als met behulp van heuristieken beslissingen worden genomen (Harteis, Koch & Morgenthaler, 2008). Naar aanleiding van de invloed van de leiderschapsstijl willen we hier ook het gevoerde schoolbeleid meenemen als reden voor het toepassen van bepaalde strategieën.

Methodologie

Dit onderzoek is explorierend ('t Hart, Boeije, & Hox, 2005) bedoeld en streeft naar kennisvermeerdering door te beschrijven welke strategieën er worden gebruikt in de lagere school om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te verbeteren. Het aanwezige kennisprobleem hier is het ontbreken van informatie in de Vlaamse context. Dit onderzoek wil alvast een eerste aanzet geven om dit hiaat op te vullen. Gebaseerd op bestaande onderzoeken zoals dat van Macleod et al. (2015) poogt deze masterproef om het probleem in de Vlaamse situatie globaal in kaart te brengen. We gaan hierbij zowel deductief als inductief te werk en proberen vanuit een aantal waarnemingen tot empirische regulariteiten en samenhang te komen ('t Hart et al., 2005).

Generaliseren behoort niet tot het doel van dit onderzoek maar enkele probabilistische conclusies kunnen eventueel wel geformuleerd worden op basis van dit explorierend onderzoek ('t Hart et al., 2005).

De onderzoeksvragen komen voort uit een gebrek aan adequate beschrijvingen van de Vlaamse situatie. Hiermee wordt bedoeld dat gelijkaardig onderzoek reeds in andere landen of regio's werd uitgevoerd maar niet in Vlaanderen. Het onderwerp zijn de activiteiten die worden uitgevoerd om de leerachterstand van minder bevoorrechte leerlingen te verbeteren en de opvattingen van personen, directie en zorgcoördinator, over multiculturalisme op school. Dit leidt ertoe dat dit onderzoek op een kwalitatieve manier wordt aangepakt (Creswell, 2005). In dit onderzoek maakt men gebruik van het klassieke kwalitatieve onderzoek namelijk een fenomenografie (Lankshear & Knobel, 2004). Hierbij gaat men nieuwe fenomenen op een beschrijvende manier onderzoeken om een kennislacune op te vullen. De gewenste data hierbij zijn diepgaand en bestaan onder andere uit opvattingen van personen (Lankshear & Knobel, 2004). De methode van dataverzameling die volgt uit de methodologie, namelijk fenomenografie, is het interview (Cohen, Marrion & Morrison, 2007).

Deze methode is standaard voor het verzamelen van data bij een kwalitatief onderzoek. In een interview worden open, algemene vragen gesteld en zijn de antwoordmogelijkheden niet beperkt (Creswell, 2005). De verzamelde data zijn tekstdata.

De sterktes van een interview zijn het rechtstreekse contact met de respondenten, de rijkheid aan informatie en het weergeven van de subjectieve belevingswereld. De zwaktes zijn de tijdsintensiviteit en de beperkte dataverzameling. Er zijn weinig respondenten maar deze bezorgen wel veel informatie per case. De verzamelde informatie gaat in de diepte in op het onderwerp (Creswell, 2005).

Dit kan echter uitgebreid worden met andere technieken zoals een documentanalyse waardoor de context duidelijker wordt (Creswell, 2005). In dit onderzoek gebeurt de dataverzameling door het afnemen van semi-gestructureerde interviews (Cohen et al., 2007) en het verzamelen van een aantal documenten.

Instrument

Bij een semi-gestructureerd interview, of gestandaardiseerd open-einde interview, liggen de vragen en de volgorde van vragen op voorhand vast. Alle respondenten krijgen dezelfde basisvragen in dezelfde volgorde voorgeschoteld. De sterkte hiervan ligt in een verhoogde vergelijkbaarheid van de resultaten doordat dezelfde vragen worden gesteld. Eveneens verhoogt de kans dat de verzamelde data volledig is wat betreft de onderwerpen die het interview aankaart. Dit faciliteert eveneens de organisatie en analyse van de data. Zwaktes bij een semi-gestructureerd interview liggen in het gebrek aan flexibiliteit om vragen aan te passen aan de respondenten en de omstandigheden. De verwoording van vragen die gestandaardiseerd is, kan een beperking zijn voor de natuurlijkheid en relevantie van vragen en antwoorden (Cohen et al., 2007). In dit onderzoek worden twee specifieke groepen van respondenten bevraagd. Enerzijds worden de klasleerkrachten bevraagd en anderzijds worden de leidinggevenden, directie en zorgcoördinator, bevraagd. De gewenste informatie is bij beide subgroepen niet identiek dus werden er voor dit onderzoek twee interviewleidraden opgesteld. Een eerste interviewleidraad (zie Bijlage 1) werd opgesteld voor de bevraging van de klasleerkrachten. Deze werd opgesteld aan de hand van de zeven bouwstenen voor strategieën om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te bevorderen die in het onderzoek van Macleod et al. (2015) als succesvol werden beschreven. De interviewleidraad voor de bevraging van de leidinggevenden werd gebaseerd op het interview dat Zembylas en Iasonos (2010) gebruikten in hun onderzoek naar de relatie tussen de leiderschapsstijl van de directeur en de schoolvisie op intercultureel onderwijs. Hierbij werd er ook nog een verschil gemaakt tussen de leidraad voor directies (zie Bijlage 2) en deze voor de zorgcoördinatoren (zie Bijlage 3). Bij de zorgcoördinatoren wordt er ook gevraagd naar hun posities op de school waar ze werkzaam zijn, deze vraag is gebaseerd op de masterproef van Geeroms en Meesens (2014).

Om tot een goede interviewleidraad te komen stellen Krueger en Casey (2000) volgende stappen voor:

- 1) brainstorming: een gesprek organiseren met inhoudsrijke informanten en inventariseren van vragen
- 2) (her)formuleren van vragen
- 3) ordenen van vragen
- 4) rekening houden met de tijd die het interview kan / mag beslaan
- 5) feedback vragen van anderen over de ontwikkelde interviewleidraad
- 6) testen van de vraagstellingen bij een aantal willekeurige personen

Stap één werd in dit onderzoek aangepakt vanuit een literatuurstudie en de inhoud werd bepaald door eerdere onderzoeken in dit domein. Nadien werden de vragen zorgvuldig opgesteld en geformuleerd. Bij de opbouw van het interview werd er gekozen om te starten met concrete vragen over hun functie en loopbaan, dan over te gaan naar abstractere vragen over de visie, nadien volgen vragen over de concrete strategieën en wordt er gepolst naar een toekomstvisie. De interviewleidraad werd nagelezen en uitgetest. Van elke beoogde groep van respondenten werd er een testpersoon gevonden waarop het interview werd uitprobeerde. Op deze manier werd achterhaald of de opgestelde interviewleiden de beoogde data opleveren.

Na afname van de interviews werden deze verbatim (zie Bijlage 4) uitgeschreven. De interviews werden gecodeerd. Hierbij werd een codeboom (zie Bijlage 5) gebruikt die voortbouwde op de onderzoeken van Macleod et al. (2015) en Zembylas en Tasonos (2010). Een extra node werd aangemaakt voor de rol van de zorgcoördinator. Tijdens het coderen werden inductief enkele nodes toegevoegd zoals de rol van de ouders en vragen naar de overheid toe.

Steekproef

Voor dit onderzoek werden de respondenten doelgericht gekozen. Dit is vaak een kenmerk van kwalitatief onderzoek waarbij de cases gekozen worden naar een eigenschap van de karakteristieken die de onderzoeker zoekt (Cohen et al., 2007). De steekproef voor dit onderzoek voldoet aan specifieke behoeften die werden gekozen voor een specifiek doel. In dit geval worden lagere scholen geselecteerd en op elke school wordt een directeur, een zorgcoördinator, een leerkracht uit de eerste graad en een leerkracht uit de derde graad gevraagd om deel te nemen. Dit om te voldoen aan de vooropgestelde doelen van dit onderzoek. Foster (1996) beschrijft dit als de manier waarop respondenten worden geselecteerd bij onderwijsonderzoek. Het is namelijk weinig zinvol om leerkrachten uit een kleuterschool te gaan interviewen als het onderzoek gaat naar de lagere school. Het is dan ook niet te bedoeling om representatief te zijn voor de gehele populatie (Cohen et al., 2007). Deze steekproef bestaat uit lagere scholen waarvan de aanwezigheid van indicator kinderen een belangrijk criterium vormt. Via het eigen schoolbestuur van de onderzoeker werd er informatie hieromtrent opgevraagd. De ter beschikking gestelde gegevens bevatte een lijst met daarin de

relatieve aanwezigheid van indicatorkinderen van lagere scholen in een grootstedelijke context. Vanuit deze lijst werden de lagere scholen in kwartielen verdeeld. De bovengrens voor het eerste kwartiel werd vastgesteld op 35% indicatorleerlingen, voor het tweede kwartiel op 60% indicatorleerlingen en voor het derde kwartiel op 84% indicatorleerlingen. Vanuit elk kwartiel werd één school willekeurig geselecteerd en aangeschreven via mail. Dit om een maximale variatie te krijgen in de steekproef. Indien er geen reactie kwam, werden de scholen ook opgebeld. Uit enkele van deze gesprekken kwam voort dat ze opnieuw naar een mail vroegen maar de reacties en concrete afspraken bleven uit. Opnieuw werd uit elke kwartiel willekeurig een school geselecteerd, aangeschreven via mail en opgebeld. Dit leverde geen bereidwillige respondenten op. Deze tegenslag en doordat er een tijdslimiet stond op het verzamelen van data heeft ervoor gezorgd dat de onderzoeker scholen uit elk kwartiel is gaan selecteren waarbij ze zelf of via iemand anders reeds contact had. Op deze manier werden er een school uit kwartiel vier (90% indicatorleerlingen), een school uit het derde kwartiel (65% indicatorleerlingen) en twee scholen uit het tweede kwartiel (55% en 37,5% indicatorleerlingen) bereid gevonden om deel te nemen aan het onderzoek (zie Tabel 1). Er werd geen school uit het eerste kwartiel gevonden. Maar doordat de twee scholen uit het tweede kwartiel zich binnen hun kwartiel ver van elkaar bevonden, heeft de onderzoeker besloten om toch met deze respondenten te werken. Op deze manier ontstond er toch een voldoende grote variatie in de steekproef. Het voordeel van een zo divers mogelijke steekproef is niet alleen om sterke en rijke data te verkrijgen maar ook de toepasbaarheid en interpretatie van de data te verzekeren (Cohen et al., 2007). De totale populatie van respondenten bestaat uit drie directies, drie zorgcoördinatoren, drie leerkrachten uit de eerste graad van het lager onderwijs en drie leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs (zie Tabel 2). Guest, Bunce en Johnson (2006) concludeerden dat 12 interviews voldoende zijn om saturatie te bereiken.

Tabel 1

schoolkenmerken

school	kwartiel	relatieve aanwezigheid indicatorleerlingen	schoolgrootte (leerlingaantal lagere school)
A	2	37,5%	283
B	2	55%	483
C	3	65%	± 300
D	4	90%	263

Tabel 2*respondenten*

school	directeur	zorgcoördinator	leerkracht 1^{ste} graad	leerkracht 3^{de} graad
A	x			x
B	X	x	X	
C		x	X	x
D	x	x	X	x

Betrouwbaarheid en validiteit

Dit onderzoek wordt door één onderzoeker uitgevoerd, het garanderen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Cohen et al., 2007) is dan ook niet voor de hand liggend. Om de kwaliteit van dit onderzoek te verhogen werd er gebruik gemaakt van coderingsbomen. Deze werd voor de interviews van de leerkrachten gebaseerd op de verschillende gebruikte strategieën en deze werden gegroepeerd onder de zeven bouwstenen van een succesvolle school volgens Macleod et al. (2015). De interviews van de leidinggevenden werden ook nog gecodeerd volgens de vier visies op multiculturaliteit zoals gebruikt in het onderzoek van Zembylas en Iasonos (2010).

De onderzoeker maakte per interview een schets van de context zodat eventuele beïnvloedende factoren mee kunnen worden opgenomen in de resultaten.

De interne validiteit kan in kwalitatief onderzoek nooit voor 100 procent uitgesloten worden. Het onderzoeken van meerdere cases zorgt alvast voor een verhoging van de interne validiteit. De beperktheid van de cases zorgt er echter voor dat de resultaten weinig generaliseerbaar zijn en de externe validiteit kan dan ook niet worden gegarandeerd. De constructvaliditeit wordt in dit onderzoek verhoogd doordat een documentanalyse mee wordt opgenomen in de resultaten (Cohen et al., 2007).

Resultaten

Analyse van de data bracht enkele thema's naar boven. Veel voorkomende strategieën die werden genoemd door de respondenten hadden te maken met ouders, algemene strategieën en individuele strategieën. Verder werd er ook evidentie geleverd voor de aanwezigheid van strategieën die door Macleod et al. (2015) worden aangeduid als bouwstenen voor succes bij het verhogen van de leerprestaties van minder bevoorrechte

leerlingen. Hieronder worden deze thema's verder besproken. Eveneens is er in dit resultatenluik aandacht voor de schoolvisie op multiculturalisme. De zaken waarop scholen zich baseren om strategieën te kiezen zitten mee verwerkt in de thema's die aan bod komen.

Eerst worden de strategieën beschreven die scholen gebruiken die te maken hebben met wat er op school zelf gebeurt.

Algemene strategieën

Elke school past een aantal algemene strategieën toe om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te verhogen. Deze strategieën worden echter niet uitsluitend ingezet voor de leerlingen met een lage SES. Elke school gebruikt deze strategieën om de leerprestaties van alle leerlingen te verhogen.

Invulling SES-lestijden

Eerst bespreken we de invulling van de SES-lestijden om zo een beeld te geven van de visie die de scholen hebben op zorg. School A, C en D gaan op een gelijkaardige manier te werk als het gaat over het invullen van de toegekende SES-lestijden. Deze scholen kiezen er namelijk voor om vaste zorgleerkrachten, leerkrachten die ingezet worden binnen de toegekende SES-lestijden, aan klassen toe te kennen voor een vast aantal lestijden. In school A wordt er per graad een vaste zorgleerkracht toegekend, in school C is dit eerder per leerjaar terwijl in school D er per klas een vaste zorgleerkracht wordt toegekend. Dit is te verklaren doordat school D het hoogste percentage indicatorleerlingen heeft en hierdoor meer SES-lestijden krijgt.

Zelfstandig werk, co-teaching en andere werkvormen

Tussen deze drie scholen zijn er een aantal gelijkenissen en een aantal verschillen. Eerst bespreken we de gelijkenissen. Zo worden er in elk van deze scholen gelijkaardige strategieën gebruikt tijdens de uren dat er zorgondersteuning is. Er wordt van de leerlingen verwacht dat ze zelfstandig werken op deze momenten zodat de zorgleerkracht of de klasleerkracht in kleine groepjes kan ondersteunen. De vorm waaronder dit zelfstandig werk plaatsvindt, varieert. In de derde graad wordt er vaker met contractwerk gewerkt en in de eerste graad gebeurt dit vaker onder de vorm van een hoekenwerk. School A en school C vertonen grote gelijkenissen over de wijze waarop ze het zelfstandig werk gebruiken. In de derde graad van school A en school C mogen leerlingen zelf kiezen of ze een extra instructie willen. In school A wordt de zorgleerkracht sowieso ingezet tijdens zelfstandig werk waarbij de klasleerkracht een korte instructie geeft, gevolgd door een lang werkmoment. De ondersteuning van de zwakke leerlingen bestaat er dan uit dat zij mogen kiezen om extra uitleg te krijgen. Dit

wordt wel mee gestuurd door de klasleerkracht. De klasleerkracht ziet hier de voordelen van in. Op de vraag wat het meest efficiënte is dat ze doet, geeft ze dit antwoord:

Contractwerk, omdat ik dan echt de kans heb om naast iemand of bij een groepje te zitten. Dan heb ik echt de kans om hen in het oog te houden. De kinderen die mijn uitleg niet nodig hebben die kunnen alleen verder en de kinderen die mijn uitleg wel nodig hebben die kan ik extra aandacht geven. Dus dat is in mijn ogen het meest efficiënte dat ik kan doen.

In de derde graad van school C mogen de leerlingen eveneens zelf kiezen of ze extra uitleg willen, ook hier wordt dit soms bijgestuurd door de klasleerkracht. In beide gevallen gebeurt de bijsturing wel door in gesprek te gaan met de leerlingen, ze worden niet verplicht.

Een andere werkvorm die wordt toegepast in deze drie scholen is co-teaching. Eén leerkracht geeft de instructie terwijl de andere leerkracht ondertussen de zwakke leerlingen opvolgt en bijstuurt.

Alle scholen proberen verschillende werkvormen uit, ze lijken op elkaar in het zoeken naar een gepaste werkvorm. De keuze van werkvormen is echter verschillend. In school A werd er op schoolniveau gekozen voor coöperatief leren in multiculturele groepen (CLIM). In school C is er geen schoolvisie maar proberen de klasleerkrachten wel verschillende werkvormen uit. School D probeert om universal design for learning (UDL) toe te passen in de klassen.

Preventief handelen

In school C en school D wordt er sterk ingezet op preventief handelen, dit noemen ze brede basiszorg. Enkele algemene strategieën die ze hieronder vermelden zijn aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, laagdrempelig onderwijs geven en dan vooral door aangepast taalgebruik, veel aandacht voor woordenschat, visuele ondersteuning, spreekoefeningen in kleine groep, gedifferentieerd huiswerk meegeven, klassikaal herhalen aan het begin van de les, actieve lessen geven waarbij de leerlingen veel moeten doen, hoekenwerk, keuzebord, stappenplannen voorzien en in kleine groepjes werken. Het werken in kleine groepjes gebeurt in school D door bijvoorbeeld de klas steeds op te splitsen voor de lessen meten en metend rekenen. In school C wordt af en toe een instructie in kleine groep gegeven. Een leerkracht van school D beschrijft zichzelf als volgt:

Ik ben zo iemand die preventief heel veel probeert op te vangen. Als ik een les moet geven en ik weet naar woordenschat toe dat zijn moeilijke woorden, ja dan heb ik daar al prenten van afgedrukt ofzo.

In de drie scholen wordt er zoveel mogelijk klasintern ondersteund en blijft de zorgleerkracht dus in de klas om leerlingen bij te werken.

Overleg

Overleg tussen klasleerkracht en zorgleerkracht of ander overleg waarbij ook de zorgcoördinator en de directeur en eventueel andere partijen betrokken worden, vindt zowel in school A, school C als school D plaats op vaste tijdstippen. Bij school D kunnen de klasleerkracht en zorgleerkracht afspreken om tijdens het groot intern overleg, overleg waarbij ook de zorgcoördinator en directie aanwezig zijn, de klas als groep te bespreken in plaats van individuele leerlingen. Hier worden dan de algemene strategieën besproken.

Verschillen tussen scholen

Tussen school A, C en D bestaan er ook verschillen in de visie op zorg. In school A en C worden de SES-lestijden verdeeld naargelang het aantal leerlingen dat in een klas zit. Zij vinden dat kleine klassen, klassen met minder leerlingen, een vorm van zorg is. Klassen met meer leerlingen krijgen meer uren ondersteuning toegekend. In school D is deze visie anders. Hier krijgen de klassen met de jongste leerlingen meer uren ondersteuning. Een ander verschil is de flexibiliteit waarmee school C tijdens het schooljaar omspringt met de SES-lestijden. Indien er leerlingen met leermoeilijkheden of een slechte studiehouding in een klas zitten kan deze klas meer lestijden krijgen. Klassen waar de klasleerkracht geen problemen ondervindt, geven dan lestijden af. School A en school D zijn ook flexibel maar in mindere mate, daar blijven de zorguren bijvoorbeeld wel in hetzelfde leerjaar

Visie van school B

School B zet de toegekende SES-lestijden op een andere manier in. Zij beschikken over een intercultureel medewerker, een ondersteunende leerkracht, een zorgleerkracht en twee zorgcoördinatoren. De school gaat er van uit dat de klasleerkracht in zijn klas zelf de basiszorg verzorgt. De ondersteunende leerkracht neemt gedurende één lesuur de klas over en de klasleerkracht biedt dan zorg aan zijn eigen klas. De werking van de zorg verloopt vraaggestuurd, zowel op vraag van de klasleerkracht als op vraag van de zorgcoördinator. De zorgcoördinator volgt immers de punten op van de klassen waarvoor zij instaat. Een extra strategie die deze school gebruikt, is het uur bewegingsexpressie waarbij de klasleerkracht ook de kans heeft om leerlingen bij te werken. Tenminste vanaf het derde leerjaar is dit zo. In de eerste graad gaat de klasleerkracht in een andere klas van hetzelfde leerjaar ondersteunen. Deze school zet dus echt in op de klasleerkracht als eerste verantwoordelijke voor de zorg in zijn klas. De klasleerkracht zegt het als volgt:

Vanaf dit jaar hebben ze gevraagd om meer basiszorg in de klas te bieden. Dus als klasleerkracht zelf bewuster na te denken, bewuster om te gaan met de verschillen in uw klas. En uw lessen zodanig op te stellen dat je ruimte hebt om gemakkelijker zorg te verstrekken in uw eigen klas.

De zorgcoördinator ziet enkele voordelen van de huidige manier van werken. Volgens haar gaan de klasleerkrachten zelf meer op zoek naar oplossingen, proberen nieuwe werkvormen en nieuwe materialen uit. De zorggesprekken tussen zorgcoördinator en klasleerkracht brengen hen tot nieuwe inzichten en samen proberen ze op nieuwe manieren de kinderen vooruit te helpen. Klasleerkrachten gaan verder dan het klassikaal lesgeven en gaan zo preventief te werk door op verschillende wijzen de leerstof aan te brengen.

Individuele strategieën

Uit de interviews kwamen veel individuele strategieën naar boven. Deze strategieën worden het hele jaar door gebruikt. Er gebeuren aanpassingen naar aanleiding van resultaten maar er is geen sprake van extra inspanningen vlak voor testing.

Selectie leerlingen

Alle respondenten beschreven individuele strategieën die gebeuren op school om de leerprestaties van leerlingen te verhogen. De leerlingen die hiervoor in aanmerking komen, worden op geen enkele school enkel en alleen geselecteerd op basis van hun thuissituatie. Er wordt wel rekening mee gehouden op bepaalde momenten maar algemeen gesproken gaat de zorg naar de leerlingen die het nodig hebben ongeacht hun thuissituatie. Strategieën die enkel worden ingezet voor leerlingen met een minder bevoorrechte achtergrond hebben in deze scholen te maken met huiswerk. School C organiseerde vorig schooljaar een huiswerkklas voor deze leerlingen maar kon dit niet blijven bolwerken wegens een te grote vraag. School A organiseert pre-teaching en huiswerkbegeleiding waarvoor leerlingen geselecteerd worden op basis van thuissituatie. Hiervoor schakelt school A de hulp in van buitenschoolse organisaties zoals het Rode kruis. Leerlingen waarvan de ouders niet in staat zijn te helpen bij het huiswerk komen hiervoor in aanmerking. Een leerkracht van de derde graad van deze school stelt een studieplanning op voor een leerling die thuis geen begeleiding krijgt. Een uitzondering die hierop kan gemaakt worden is school D waarbij het aantal leerlingen dat onder SES-indicatoren valt hoger ligt dan 90 procent. Op deze school gaat men er van uit dat alle leerlingen uit minder bevoorrechte situaties komen.

Klasorganisatie

In elke school werd er een manier gevonden om individueel te kunnen werken met leerlingen. De manier waarop verschilt wel per school. In de school A is er op schoolniveau beslist om sinds dit schooljaar zelfstandig werk in te voeren in de klassen. Op deze manier kunnen de leerlingen op hun eigen tempo werken, met extra taken voor de sterkere leerlingen. Op dat moment heeft de klasleerkracht de kans om kinderen individueel bij te werken. De zorgleerkracht geeft extra instructie aan een groepje leerlingen dat hier nood aan heeft. Dit is een steeds wisselend groepje van leerlingen dat in de derde graad door de leerlingen zelf wordt gekozen en in de andere klassen tweewekelijk wordt geselecteerd tijdens het overleg tussen de klasleerkracht en de zorgleerkracht. Deze groepjes zijn per vak en vaak zelfs per vakonderdeel anders. School A heeft ook tijdens zijn studiedagen sterk ingezet op deze werkvorm en gelooft sterk in de voordelen hiervan. Vooral het individueel bijwerken en het verhogen van de zelfstandigheid werden hierbij genoemd. School B organiseert het individueel bijwerken op een andere wijze. Tijdens een zorgvuldig lesuur wordt de les gegeven door een zorgleerkracht zodat de klasleerkracht kinderen individueel kan bijwerken. Eveneens in school B wordt er een uur bewegingsexpressie georganiseerd waar ondertussen de klasleerkracht leerlingen bijwerkt. In het eerste leerjaar verloopt dit anders, tijdens het uur bewegingsexpressie gaat de klasleerkracht namelijk ondersteunen in een ander eerste leerjaar. In school C worden leerlingen individueel bijgewerkt tijdens hoekenwerk of tijdens zelfstandig werk. In school D werkt de zorgleerkracht of de klasleerkracht individueel of in kleine groep met leerlingen die hier nood aan hebben terwijl de andere leerkracht de les geeft. Wie welke rol op zich neemt is afhankelijk van de afspraken die gemaakt worden tussen de klasleerkracht en de zorgleerkracht. Een leerkracht van school D geeft een voorbeeld over hoe ze individueel aan de slag gaat met de leerlingen van haar klas:

Als wij sneltoetskes doen met splitsen dan krijgt den ene tot drie en den andere al tot zes, een ander tot negen en de en dan allemaal tot tien. Je probeert ze dan toch, en dan soms lukt het dan wel dat je ene bijgebeend krijgt. Je probeert ze zo ver mogelijk te brengen. Het is niet zo dat je van een klas met 20 kan zeggen van je verdeelt die in drie niveaugroepen. Nee, dat zijn dan echt verschillende kinderen.

Werkvormen

Op de momenten dat er geen extra leerkracht aanwezig is in de klas proberen klasleerkrachten via verschillende werkvormen toch tijd vrij te maken om individueel te werken met leerlingen. Naast zelfstandig werk wordt ook contractwerk, keuzebord en hoekenwerk genoemd. In de lagere klassen wordt dit wel als moeilijker ervaren omdat de

leerlingen enkel gedurende een korte periode zelfstandig aan de slag kunnen. De klasleerkracht heeft zo minder tijd voor individuele begeleiding. De klasleerkracht van school B ziet de voordelen in van individuele ondersteuning:

genoeg individuele tijd met dat kind kunnen spenderen kunnen doorbrengen om dat kind te brengen tot ene punt waar dat ge ja waar dat dat naartoe moet geraken

Schoolbeleid

Scholen hebben een beleid rond het individueel bijwerken van leerlingen met leerproblemen of het aanbieden van werkvormen die dit ondersteunen maar ze verschillen onderling in de keuzevrijheid die klasleerkrachten hierbij hebben. School A heeft een zeer duidelijk beleid waarbij van alle leerkrachten een gelijkaardige aanpak wordt verwacht. School C heeft een sterk beleid per graad. School B en school D geven veel meer vrijheid aan de klasleerkracht, die hierin dan ondersteund wordt door de zorgleerkracht of zorgcoördinator. Deze laatste twee scholen zetten heel hard in op brede basiszorg en verwachten dit ook van de klasleerkrachten zonder dat ze hierbij een werkvorm opleggen.

Handelingsplannen

In elke school is er ook plaats voor individuele handelingsplannen en trajecten. Zo worden in de derde graad sommige leerlingen klaargestoomd voor de B-stroom in het secundair onderwijs. In school A gebeurt dit door een omwegklas in de richtten. In school C worden hiervoor individuele trajecten geschreven.

In school B wordt een groot deel van de zorg opgebouwd uit zorgvragen waaruit dan individuele handelingsplannen voortkomen die beperkt zijn in tijd. In de eerste graad worden deze handelingsplannen om de zes weken geëvalueerd en in de hogere klassen evalueert men om de tien weken. Tijdens deze periode werkt de zorgcoördinator één keer per week individueel of in kleine groep, maximaal met drie leerlingen, aan een leerstofonderdeel waarbij de leerlingen moeilijkheden ondervinden. Op deze manier willen ze zo veel mogelijk leerlingen waarvoor dit zinvol wordt geacht de kans geven om individueel onderwijs te genieten.

Andere strategieën die onder individuele strategieën vallen zijn het meegeven van gedifferentieerd huiswerk, korte herhalingsmomenten inlassen, het afnemen van individuele toetsen. In het eerste leerjaar gaat het dan over leestoetsen, doetoetsen, spreekoefeningen en sneltoetsen van rekenen. Vaak zijn deze toetsen gedifferentieerd. In de derde graad worden individuele toetsen enkel afgenomen bij leerlingen die een individueel traject volgen.

In school D werd er door de directie gezegd dat individuele acties weinig voorkomen. Uit de gesprekken met de klasleerkrachten bleek echter dat zij vaak individueel bijwerken maar dan klasintern of in overleg met de zorgleerkracht.

Emotioneel - welbevinden

De scope van dit onderzoek ligt bij het verhogen van de leerprestaties, desalniettemin kwam ook het welbevinden van de leerlingen aan bod tijdens de interviews. Het bevorderen van het welbevinden van de leerlingen werd genoemd als de meest efficiënte strategie om de leerprestaties te verhogen. Anderen zien dit als de grootste uitdaging bij het onderwijzen van leerlingen uit cultureel diverse thuissituaties. Een zorgcoördinator heeft ervaring met een directie die welbevinden centraal stelde op school, dit ten koste van het pedagogische. Deze zorgcoördinator gelooft er in dat beide, welbevinden en leerprestaties, naast elkaar horen te staan.

We hebben een directie gehad die dat zeer hoog in haar vaandel droeg van het welbevinden. Maar waar dat ik vond ten koste van het pedagogische want zij zei eerst moet een kind zich goed voelen en de rest komt wel. Terwijl dat het voor mij zeer sterk samen kan gaan. Een kind waar dat je heel veel van vraagt kan zich ook heel goed voelen als het merkt het gaat vooruit. De directie die we nu hebben die denk ik dat een heel goed evenwicht daarin zoekt. (zorgcoördinator)

Eveneens werd het emotionele genoemd als een oorzaak van leermoeilijkheden.

Leermoeilijkheden

Als er werd gesproken over kinderen met specifieke leermoeilijkheden ging het over het al dan niet doorverwijzen naar buitenschoolse hulp. Door een leerkracht werd er opgemerkt dat leerlingen eerst naar de zorgcoördinator worden doorverwezen vooraleer ze verdere stappen ondernemen en bijvoorbeeld het CLB inlichten.

Directies vinden dat leerlingen met leerstoornissen veel ondersteuning krijgen maar dat ze op school onvoldoende expertise en te weinig middelen hebben om dit juist te doen. Een directie zegt consequent de klasleerkrachten te stimuleren zich bij te scholen als er leerlingen met leerstoornissen in zijn klas zitten.

Scholen werken met handelingsplannen die opgesteld worden door de zorgcoördinator in overleg met de klasleerkracht.

Data gedreven beslissingen en frequente beoordelingen

Op elke school vindt overleg plaats waarbij de klasleerkracht en de zorgleerkracht samen de leerlingen van de klas bespreken. De frequentie van dit overleg ligt op de meeste scholen vast. In school A en school C hebben klasleerkracht en zorgleerkracht

tweewekelijks overleg. In school D vindt dit wekelijks plaats op school B gebeurt dit enkel vraaggestuurd. Dit kan zowel op vraag van de klasleerkracht zijn als op vraag van de zorgcoördinator. Tijdens dit overleg worden niet enkel testresultaten besproken. Deze worden meestal gebruikt als aanvulling of als controle op wat de klasleerkracht en zorgleerkracht ervaren in de klas.

Observatie is een veel voorkomende techniek die klasleerkrachten gebruiken om data te verzamelen over hun leerlingen. Enkel een klasleerkracht van school C gaf aan hierbij ook gebruik te maken van een doel en dus gericht te observeren.

Klasleerkrachten selecteren de leerlingen die in aanmerking komen voor extra zorg op basis van verschillende motieven. Sommigen geven ook aan dat ze door hun ervaring wel weten wat ze moeten doen, dit zijn dan vooral de klasleerkrachten die al meer dan tien jaar lesgeven. Andere klasleerkrachten baseren zich vooral op observaties en sommigen kijken in de eerste plaats naar de resultaten van de toetsen. In school B volgt de zorgcoördinator de punten van alle leerlingen mee op en spreekt de klasleerkracht aan als haar iets opvalt. Zorgvragen gebaseerd op aanvoelen en observaties worden in deze school consequent naast de punten gelegd. In school D gaan directie en zorgcoördinator steeds uit van het totale beeld van een leerling. De klasleerkrachten spraken hier echter niet over.

Er blijkt ook verschil te zijn in hoe de zorgleerkracht zich opstelt. Meerdere klasleerkrachten vertellen over verschillen tussen de zorgleerkrachten waarmee ze eerder al samengewerkt hebben. Zo testen sommige zorgleerkrachten zelf het niveau van de leerlingen en bereiden aan de hand van deze resultaten het overleg voor, andere zorgleerkrachten doen enkel wat de klasleerkracht hen vraagt.

In sommige scholen worden genormeerde testen in het begin van schooljaar gebruikt om eerste data te verzamelen of om groepjes samen te stellen die moeten worden bijgewerkt. In andere scholen wordt hier dan weer weinig mee gedaan. Daar zien ze deze testen enkel als een bevestiging van wat uit de klastoetsen blijkt. Er werd tijdens de interviews gesproken van cito-testen, Tal-K, salto, Kortrijkse rekentest en cego-testen rond welbevinden.

Zorgleerkrachten en zorgcoördinatoren zijn meestal de personen die de leerlingen waarvoor een handelingsplan werd opgesteld verder evalueren.

Resultaten worden in alle scholen bijgehouden in een leerlingvolgsysteem.

Verantwoordelijkheid over de leerlingen

Hier merken de klasleerkrachten eveneens een verschil op tussen de verschillende zorgleerkrachten waarmee ze al hebben samengewerkt. Er werd door elke klasleerkracht gezegd dat de zorgleerkracht de leerlingen waar hij mee werkt echt wel goed kent. Maar of hij de verantwoordelijkheid voor hen mee opneemt, hangt af van hoe hij zich opstelt.

Sommige zorgleerkrachten laten alles over aan de klasleerkracht en doen enkel wat hen wordt gevraagd terwijl andere zorgleerkrachten mee nadenken en op eigen initiatief oplossingen zoeken. Klasleerkrachten die reeds met verschillende zorgleerkrachten hebben samengewerkt, merken echt verschillen op tussen deze zorgleerkrachten. Dit wordt ook door een directie opgemerkt. De andere directies geven aan dat de eindverantwoordelijkheid bij de klasleerkracht ligt aangezien hij de expert is over zijn klas. Als het gaat om beslissingen omtrent zittenblijven dan wordt de verantwoordelijkheid wel gedeeld.

De zorgcoördinator van school B zelf zegt dat ze een overkoepelende functie heeft over de leerjaren heen en soms ook een vertrouwensband heeft met de ouders en daardoor zelf bij gesprekken aanwezig is van leerlingen die niet in haar graad zitten.

Overlegmomenten zoals klassenraad of multidisciplinair overleg (MDO) worden steeds bijgewoond door de klasleerkracht en de zorgleerkracht.

Kwaliteitsvol onderwijs

Scholen nemen genormeerde testen af om hun kwaliteit te bewaken, dit werd reeds besproken bij data gedreven beslissingen en frequente testen. Scholen bewaken en verbeteren de kwaliteit van het door hen aangeboden onderwijs ook door nascholingen en studiedagen te organiseren. Ze laten het nascholingsplan aansluiten bij hun prioriteiten. Veel voorkomende prioriteiten zijn taalvaardigheid, preventie en remediëring, dysfuncties en veranderingen in het onderwijsbeleid zoals het M-decreet. School B heeft een zorgsysteem uitgewerkt waarbij de zorgcoördinator als expert en als coach van de klasleerkrachten optreedt. Bovenop dit systeem en de nascholingen die aansluiten bij het prioriteitenplan worden klasleerkrachten ook gestimuleerd om nascholingen te volgen over mogelijk disfuncties van leerlingen uit hun klas.

De zorgcoördinator van deze school merkte wel op dat het aanbod van nascholingen vaak niet voldoet aan de verwachtingen.

Leerkrachten die op nascholing gaan, worden in sommige scholen verplicht om de informatie hier rond te delen op een personeelsvergadering.

Gelijke verwachtingen

Er zijn grote verschillen tussen scholen op dit vlak. School B zegt resoluut dat ze hun verwachtingen niet aanpassen aan de thuissituaties van hun leerlingen. Deze school houdt zich aan de leerplandoelen.

Wij hebben zoiets van de leerplandoelen zijn duidelijk en daar werken wij met al onze kinderen aan. Het zou discriminerend zijn om te zeggen van we doen dat met bepaalde kinderen niet. (directeur)

Leerlingen die het moeilijk hebben moeten volgens hem wel op school de tools aangereikt krijgen om te leren hoe ze met hun problemen moeten omgaan. De zorgcoördinator volgt deze visie en zegt dat ze zijn afgestapt van het vergoelijken van leerlingen met moeilijke thuissituaties en dat ze dus van alle leerlingen hetzelfde verwachten. Ze wijzen hun leerlingen reeds vanaf het eerste leerjaar op hun verantwoordelijkheden. Ze ondersteunen de leerlingen waar ze maar kunnen om hen zo sterk mogelijk te maken. Ze reiken de tools aan waardoor het voor de leerlingen mogelijk is om dingen alleen te doen.

Daar bovenop benadrukt de zorgcoördinator dat als de leerlingen voelen dat er mensen zijn die in hen geloven ze dat ook zelf gaan geloven.

Deze visie wordt gedeeld door de zorgcoördinator van school C. Ze ziet er op toe dat de klasleerkrachten de lat hoog genoeg blijven leggen voor alle leerlingen. Een leerkracht van deze school zegt ook dat ze de leerlingen blijft uitdagen om in orde te zijn. Ze wilt wel rekening houden met de kinderen hun thuissituatie maar zal er niet helemaal aan toegeven.

Een tegengestelde visie werd geuit op school A. Hier werd gezegd dat ze hun verwachtingen hebben bijgesteld. Hierbij werd wel toegegeven dat dit eigenlijk niet zou mogen.

Nadeel is als ge een aantal jaar ermee bezig zijt dat ge al op voorhand weet van ja we kunnen wij ons best doen maar als er thuis geen betrokkenheid is of geen hulp is dan kunnen wij diezelfde verwachtingen niet hebben. Dan gaan ze ook niet dezelfde resultaten halen.

Een leerkracht op deze school zegt dat ze vooral bij anderstalige nieuwkomers de slaagkansen laag ziet. Op school D ervaren ze net hun werking met anderstalige nieuwkomers als de grootste succesverhalen.

Een leerkracht van school B volgt de visie van de school en zegt alles te doen om alle leerlingen te laten slagen. Hij ervaart wel dat als leerlingen geen kleuteronderwijs hebben genoten het heel moeilijk is om deze achterstand in te halen.

Zorgcoördinator

Zorgcoördinatoren geven aan in een sandwichpositie te zitten. Ze horen niet bij de leerkrachten en ook niet bij de directie. Ondertussen is hun taak wel dubbel. Ze werken

mee aan het beleid maar horen ook het aanspreekpunt te zijn van hun collega's. Een zorgcoördinator gaf duidelijk aan dat het wel een eenzame positie is op school waarbij je zowel de zorgen van de leerkrachten als de zorgen van de directie aanhoort terwijl je zelf op je eigen school niet direct bij iemand terecht kan. De momenten waarop zorgcoördinatoren samenkomen binnen de scholengemeenschap worden als een verrijking en een klankbord ervaren.

De functie van zorgcoördinator houdt onder andere in dat ze veel oudergesprekken moeten voeren. Deze worden vaak als moeilijk en zwaar ervaren omdat je meestal ouders enkel spreekt als er problemen zijn. Daarbovenop komt dan nog de uitdaging om enerzijds vertrouwelijkheid te garanderen naar de ouders toe en anderzijds ook voldoende informatie aan de leerkrachten te bezorgen zodat zij verder kunnen met de leerlingen in hun klas.

Niet alle strategieën die scholen vermelden hebben rechtstreeks te maken met wat er op school zelf gebeurt. Sommige strategieën gaan net heel specifiek over zaken die zich buiten de school afspelen.

Ouders

Uit de analyse van de data blijkt dat scholen, onafhankelijk van het aantal SES-leerlingen, sterk inzetten op ouderbetrokkenheid. Ze zien het vaak als iets dat zowel moeilijk als belangrijk is. Sommige respondenten geven zelfs aan dat dit dé manier is om aan de leerprestaties te werken. Scholen zien een aantal uitdagingen rond ouderparticipatie waarvoor ze reeds verschillende strategieën hebben ontwikkeld en uitgetest. De hindernissen waarop scholen stuiten bij het verhogen van de ouderbetrokkenheid zijn in alle scholen gelijkaardig.

Ouderparticipatie

Een eerste uitdaging die scholen zien, is het sterker betrekken van ouders. Hieronder wordt in de eerste plaats de aanwezigheid van ouders op school bedoeld. Alle scholen organiseren oudercontacten. Dit zijn een aantal vaste momenten in het schooljaar waarbij alle ouders worden uitgenodigd op school om samen met de klasleerkracht over hun kind te praten. Scholen hechten veel belang aan deze oudercontacten. Enkele andere tools die scholen gebruiken om de aanwezigheid van ouders op school te verhogen zijn het organiseren van infoavonden, tweewekelijks koffiemomenten en oudergroepen. In school B wordt bijgehouden welke ouders komen opdagen tijdens infomomenten en oudercontacten en wat het aanwezigheidspercentage is. Zij stellen hierbij een positieve evolutie vast. Indien het contact tussen de ouders en de klasleerkracht niet vlot verloopt

hanteren alle scholen een zelfde strategie. Deze strategie houdt in dat in eerste instantie de zorgcoördinator wordt ingeschakeld om contact op te nemen met de ouders en nadien de directie. Dit doen ze door ouders op te bellen en een afspraak te maken. Hierbij gaat de directie van school B er wel van uit dat de klasleerkracht in de eerste plaats reeds voldoende pogingen ondernomen heeft om contact op te nemen met de ouders, bijvoorbeeld via de agenda.

Communicatie met ouders

Scholen zien het probleem van ouderbetrokkenheid ruimer dan louter het gebrek aan aanwezigheid op school. Een andere gepercipieerde uitdaging bij ouderparticipatie is de communicatie met anderstalige ouders. Omgaan met verschillende thuishalen blijkt iets te zijn waar scholen al strategieën rond hebben ontwikkeld. Zo is het gebruik van vreemde talen die de respondenten machtig zijn alvast een oplossing hoewel men bij belangrijke boodschappen toch liever een tolk inschakelt zodat iedereen in zijn eigen moedertaal kan praten. School B heeft een intercultureel medewerker aangenomen die zowel Berbers als Arabisch spreekt en eveneens de cultuur kent. Deze interculturele medewerker wordt gezien als een onmisbare link tussen ouders en school. Scholen betrekken hierbij ook organisaties van buiten de school zoals bijvoorbeeld De Schoolbrug die Nederlandse lessen komt geven aan ouders op school tijdens de schooluren. Een leerkracht van school D is van mening dat taal een probleem is maar dat je daar wel oplossingen voor kan vinden, al is het met gebarentaal. Deze leerkracht ziet een grotere uitdaging in het omgaan met de mentaliteit van de ouders. Als ouders hun kinderen willen helpen dan is het als school niet moeilijk om hen hierin te ondersteunen, ondanks eventuele taalbarrières.

Opvoedkundige visies

De mentaliteit van ouders plaatsen we hier onder een andere vorm van uitdagingen die scholen percipiëren met betrekking tot ouderparticipatie. Namelijk de uitdagingen die te maken hebben met opvoedkundige zaken. De ervaring van dezelfde leerkracht uit school D is dat ouders vaak hun kinderen wel willen helpen maar niet weten hoe ze dit kunnen doen. Dit is iets dat scholen moeten opsporen. De zorgcoördinator van school B geeft dan ook aan dat het in kaart brengen van thuissituaties een deel van haar taak is. De directeur van school B en een leerkracht van school D vinden dat idealiter leerkrachten op huisbezoek zouden moeten gaan om zo de situaties van de leerlingen echt te kunnen begrijpen. Andere uitdagingen die werden vermeld en die met ouders en opvoeding te maken hebben zijn het laattijdig gaan slapen van kinderen waardoor ze niet goed kunnen opletten, kinderen die thuis geen begeleiding krijgen, kinderen die zowel in de voor- als de nabewaking zitten en thuis enkel nog maar eten en slapen. De zorgcoördinator blijkt dan de persoon te zijn die in gesprek gaat met de ouders en deze gesprekken worden

vaak als open, eerlijke en zeer waardevolle gesprekken ervaren. De zorgcoördinator van school C beschrijft een gesprek dat ze voerde met een ouder.

“Wij Afrikaanse vrouwen, wij weten niet hoe we dat moeten doen opvoeden hier in deze cultuur”. Dat is een uitspraak die me toch wel heel erg raakte ja. Waar je niet goed weet wat moet je daar mee want je kunt niet als leerkracht of als zorgcoördinator of als directie alles oplossen. uiteindelijk is de functie nog altijd lesgeven en er komt zoveel bij kijken dat dat bijna een onmogelijke opdracht is soms vind ik (zorgcoördinator school C)

Situaties zoals hierboven beschreven zorgen volgens deze zorgcoördinator ervoor dat er zoveel bij het lesgeven bijkomt dat dit bijna een onmogelijke taak wordt.

Conflicten

Twee leerkrachten van school C beschrijven conflicten met ouders. Ze geven het gebrek aan respect van de ouders aan als een probleem. Dit wordt door de zorgcoördinator evenwel niet vermeld.

Verantwoordelijkheid

Een leerkracht van school B merkt echter op dat niet alles wat met ouderparticipatie te maken heeft binnen de verantwoordelijkheid van de school ligt. Hij ziet sommige aspecten eerder binnen de verantwoordelijkheid van de overheid. Hierin wordt hij deels bijgestaan door de zorgcoördinatoren van alle scholen die aangeven dat ze veel inspanningen leveren om de ouders te betrekken. Maar dat niet alle oplossingen binnen hun macht liggen. Dit komt terug in de wensen/vragen die directies en zorgcoördinatoren hebben naar de overheid. Ze verwachten namelijk dat door extra inspanningen van de overheid bijvoorbeeld op het vlak van Nederlandse taal, de ouderbetrokkenheid zal vergroten. Eveneens wordt het wegwijs maken van ouders naar de gepaste hulp voor hun kinderen als een moeilijkheid ervaren waaraan de overheid iets kan doen. Scholen vragen een bredere omkadering (logopedist, kinesist, maatschappelijk werker,...) verbonden aan de school. Ze kunnen wel aan de slag met de hen toegereikte middelen maar missen expertise op school. Scholen proberen hiermee om te gaan door duidelijke actieplannen op te stellen voor ouders bij het omgaan met leermoeilijkheden.

Buitenschoolse hulp

Scholen verwijzen regelmatig leerlingen door naar buitenschoolse hulp. In de lagere jaren gaat het vooral over logopedie, kinesitherapie en gedragsproblemen. In de hogere jaren komt daar ook huiswerkbegeleiding bij. Voor veel ouders zijn er echter een aantal obstakels waardoor het niet vanzelfsprekend is om dit geregeld te krijgen. Eerst is er het

financiële luik dat meespeelt. Daarnaast krijgen vele ouders het niet georganiseerd om met hun kind naar een therapeut te gaan. Bij twee van de vier scholen zijn er logopedisten aan de school verbonden. Hierover zijn beide scholen zeer positief. Veel leerlingen krijgen zo de hulp die ze nodig hebben zonder dat de ouders er zelf veel moeite moeten voor doen. Op deze scholen loopt het contact met de logopedisten zeer vlot. Klasleerkrachten waarvan leerlingen naar een buitenschoolse hulp gaan vertellen verschillende verhalen. Sommigen hebben een zeer goed contact met de buitenschoolse hulp, sommigen weten niet eens zeker of de leerlingen van hun klas wel echt gaan. Vooral met huiswerkbegeleiding loopt het contact vaak stroef of is er helemaal geen contact. De zorgcoördinatoren zijn de contactpersoon voor deze buitenschoolse instanties. Een school ging verder op zoek naar hulp en probeert via het rode kruis en via stagiairs extra hulp op school binnen te halen. De vaststelling dat niet alle leerlingen die hulp nodig hebben deze ook effectief krijgen, zorgt voor frustratie bij de scholen.

Overheid

Hierover zijn scholen eensgezind. Ze willen een bredere omkadering op school. Onderwijzend personeel is er voldoende ook al zouden extra lestijden snel ingevuld kunnen worden. Scholen missen expertise op school. Deze expertise zien ze heel breed. Graag hebben scholen een logopedist, een kinesist, een gedragstherapeut, een orthopedagoog, een maatschappelijk werker, een intercultureel medewerker,... verbonden aan de school. Bij sommigen ging hun visie op verbeteringen die de overheid kan doorvoeren nog verder. De directeur van school D ziet graag meer overleg tussen de verschillende departementen. Vooral overleg tussen het departement van welzijn, volksgezondheid en gezin en het departement onderwijs en vorming werd aangeraden. De directeur van school B vindt dat er een extra indicator hoort opgenomen te worden bij het verdelen van lestijden. Een belangrijke indicator, volgens hem, is het oudste kind van een gezin, zelfs bij autochtone mensen aangezien het onderwijs van 15 jaar geleden niet hetzelfde is als het onderwijs van nu en ook zij dus niet verder kunnen bouwen op hun eigen ervaring. Het inschrijvingssysteem zoals het nu is in Antwerpen zien ze graag uitgebreid worden naar Vlaanderen aangezien scholen aan de rand van de stad zich hierdoor onrechtvaardig behandeld voelen. De taal van de ouders wordt ook als een hindernis ervaren waaraan de overheid iets hoort te doen. Andere problemen waarmee scholen worden geconfronteerd die buiten hun domein vallen zijn onder andere huisvesting en illegaliteit.

Multiculturalisme

Zembylas en Iasonos (2010) onderscheiden vier soorten van multiculturalisme. Zij spreken van conservatief, liberaal, pluralistisch en kritisch multiculturalisme. Tijdens de interviews heeft geen enkele respondent iets gezegd dat kan gelinkt worden aan conservatief multiculturalisme. Evenmin kan er een respondent worden getypeerd onder het liberaal multiculturalisme.

Aan alle respondenten werd gevraagd om de diversiteit van de leerlingen op hun school te beschrijven. Aansluitend werd hen gevraagd om te vertellen wat ze verstaan onder culturele diversiteit. De resultaten hiervan staan samengevat in Tabel 3.

Tabel 3

Visies op culturele diversiteit

	School A	School B	School C	School D
Directeur	SES	Etniciteit**		SES
	Godsdienst	Elk gezin is		Thuisituatie***
	Opvoeding	anders		Opvoeding
	Schoolcultuur*			
Zorgcoördinator		SES	Etniciteit**	SES
		Godsdienst	Thuisituatie***	Thuisituatie***
			Schoolcultuur*	Etniciteit**
				Godsdienst
Leerkracht eerste graad		Etniciteit**	Etniciteit**	Etniciteit**
		Opvoeding	Godsdienst	SES
		Schoolcultuur*		Godsdienst
				Schoolcultuur*
Leerkracht derde graad	Elk kind is		Etniciteit**	IQ
	anders		SES	Schoolcultuur*
	Godsdienst		Thuisituatie***	Etniciteit**
	Etniciteit**		Godsdienst	

* *Schoolcultuur: wijze waarop door gezin naar school wordt gekeken, belang dat aan school wordt gehecht*

** *Etniciteit: land/regio van herkomst, socio-culturele identiteit*

*** *Thuisituatie: gezinssamenstelling, woonsituatie, ...*

School A doet enkele uitspraken die vallen onder een pluralistische visie op diversiteit. De verschillen tussen leerlingen en hun thuisituaties worden erkend. Ze worden als

gelijkwaardig gezien maar ook als frustrerend ervaren, zeker als het er op aan komt om ouders te laten inzien dat onderwijs belangrijk is. De leerkracht van deze school ziet diversiteit vooral in godsdienst en land van afkomst. De visie van de directeur op culturele diversiteit gaat over de verschillen in opvoeding van de leerlingen. In de schoolvisie staat het volgende: "Dialogschool. We staan open voor verschillende culturen en levensbeschouwingen, de verschillen doen ons groeien dankzij wederzijds respect." Ook dit sluit aan bij pluralistisch multiculturalisme.

Zowel school B, school C als school D vertonen een combinatie van een pluralistische visie en een kritische visie op diversiteit en multiculturalisme.

De directeur van school B beschrijft wat de schoolse situatie zo speciaal maakt:

Diversiteit ja, ja dat is dat veel kinderen een andere cultuur hebben en dat die allemaal in deze school samenkomen. Net zoals die ook in onze maatschappij zit maar in de maatschappij kunnen mensen kiezen. Je gaat tenslotte naar de bakker die je wenst. Je gaat naar het warenhuis die je wenst. Op school natuurlijk moet je een eenheid vormen van die diversiteit want je werkt allemaal aan hetzelfde. Dat is eigenlijk anders dat je in de maatschappij ziet waar mensen eigenlijk kunnen zeggen van kijk ik neem niet deel aan culturele activiteiten. Dat is een keuze. Ik neem niet deel aan sportactiviteiten bijvoorbeeld. Terwijl op school als wij naar theater gaan, ja moeten ze meedoen en sport, ja moeten ze meedoen, ja zwemmen dan moeten ze mee gaan zwemmen. Dus die keuze is er op school niet en die diversiteit ja dat is leren mee omgaan en dat elke dag bijleren.

Samengevat zegt deze directeur dat je in de samenleving naast elkaar kan leven, op school leef je samen en doe je alles samen. Het aanstellen van een intercultureel medewerker is voor deze school de manier om hiermee om te gaan. De intercultureel medewerker helpt zowel leerlingen, leerkrachten als ouders om elkaar te begrijpen en om conflicten op te lossen, zonder hierbij uit te gaan van de suprematie van de Westerse samenleving.

De directeur van school D ziet culturele verschillen tussen elk kind.

Als ik culturele diversiteit hoor, dan versta ik daaronder dat er een verschil is in cultuur waarin gezinnen en een kind opgroeit. Dan zie ik dat ook los van etnische afkomst. Voor mij zijn er al culturele verschillen tussen iemand die opgroeit in een stedelijke omgeving en iemand die opgroeit in een landelijke omgeving ook. Dus voor mij binnen de groep van Vlamingen zijn ook culturele verschillen.

Hierbij wordt hij bijgestaan door

De uitspraak "elk kind is anders" werd bij veel respondenten geuit maar werd niet telkens even grondig uitgelegd. Er werd door acht respondenten iets gezegd over de verschillen in thuissituaties bij kinderen.

Een pluralistische visie op multicultureel onderwijs wordt bij school C en school D geuit door de verschillende godsdiensten aan bod te laten komen in de lessen. Leerlingen krijgen ook de kans om te vertellen over thuis, bijvoorbeeld als er een kindje wordt geboren of als er een trouwfeest plaatsvindt in de familie. Zowel verschillen als gelijkenissen worden dan besproken.

Een kritische houding tegenover multiculturalisme wordt bevestigd door de leidinggevenden, directeur of zorgcoördinator, van school B, school C en school D door te zeggen dat ze vaak en grondig in gesprek gaan met de ouders en de leerlingen. Ze proberen om weinig op te leggen of af te dwingen maar zullen hun visie uitleggen aan de ouders en de visie van de ouders bevragen.

De directies en zorgcoördinatoren erkennen dat de leefwereld van de kinderen thuis soms heel ver af staat van de verwachtingen op school. Huisbezoeken of gesprekken met ouders en leerlingen kunnen helpen om begrip op te brengen en een oplossing te vinden die werkt voor beide, de school zowel als de leerling. School B benadrukt hierbij echter dat er geen toegevingen worden gedaan op de verwachtingen naar kinderen toe. Alle kinderen horen hun agenda te laten tekenen en worden aangesproken op hun eigen verantwoordelijkheid hierin. Dit reeds vanaf het eerste leerjaar.

Scholen merken regelmatig conflicten tussen kinderen op maar deze conflicten hebben niet te maken met culturele achtergronden. Het kan wel zijn dat ze in hun woede iets gaan zeggen dat cultureel gebonden is maar meestal ontstaan conflicten door een spel. Elke school noemde voetbal als de oorzaak van veel conflicten die uitdraaien in racistische scheldpartijen. Geen enkele school geeft aan dat dit gedrag kan vergoelikt worden door de culturele verschillen tussen kinderen.

De zorgcoördinator van school D vat samen: "we zijn hetzelfde en verschillend en trachten bij te brengen van het ene is niet beter dan het andere."

In Bijlage 6 is een overzicht opgenomen van de resultaten.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek beoogt een overzicht te geven van de gebruikte strategieën in de lagere school om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te verhogen. Hierbij wordt eveneens aandacht geschonken aan de schoolvisie op multiculturaliteit. Een bijkomende onderzoeksvraag gaat over de samenhang tussen de schoolvisie op multiculturaliteit en de gebruikte strategieën. Een laatste vraag gaat over de manier waarop de strategieën worden gekozen.

Als we de resultaten naast de bouwstenen van Macleod et al. (2015) leggen, zien we zowel overeenkomsten als verschillen. De eerste bouwsteen gaat over het creëren van een sfeer waarin van alle leerlingen wordt verwacht dat ze de leerstof kunnen verwerken. Gelijke verwachtingen hebben van alle leerlingen werd niet in elke school teruggevonden. In de school met het laagste aantal indicatorleerlingen werd uitgesproken dat ze hun verwachtingen aanpassen. De andere scholen deden deze uitspraak niet. Bij een werd er zeer duidelijk gezegd dat ze dit absoluut niet doen en dat het discriminerend zou zijn indien ze het wel deden. De andere scholen gaven ook aan de lat hoog genoeg te leggen en kinderen te blijven uitdagen. Het zou kunnen dat er sociaal wenselijk werd geantwoord door deze scholen. Zowel bouwsteen twee als vier gaan over het focussen op de individuele leerling en individuele strategieën. Elke school hanteert strategieën om individueel aan de slag te kunnen gaan met leerlingen. Hierbij is het veel voorkomend dat een vorm van zelfstandig werk wordt gebruikt om dit te faciliteren. Zorgleerkrachten worden vaak ingeschakeld tijdens deze momenten. Opvallend hierbij is dat scholen geen onderscheid maken in het begeleiden van leerlingen op basis van hun SES-indicatoren. Ze geven individuele ondersteuning aan alle leerlingen die het nodig hebben. Uit de resultaten maken we op dat de ondersteuning van leerlingen wel wordt bijgestuurd na testing maar er werd geen evidentie geleverd voor bijsturing voor testing. Bouwsteen drie en vijf gaan over kwaliteitsvol onderwijs bieden en het versterken van de eigen leerkrachten in plaats van extra mensen of buitenschoolse hulp in te zetten die de leerlingen niet kennen. Elke school ziet de klasleerkracht als expert van de leerlingen in zijn klas. Dit wordt door een school heel sterk benadrukt, de andere scholen gaan meer uit van een wisselwerking tussen klasleerkracht en zorgleerkracht. De zorgleerkracht wordt wel erkend als zijnde een expert over de leerlingen. In hoeverre de zorgleerkracht de rol van expert opneemt, is afhankelijk van de persoonlijkheid van deze leerkracht. Er wordt door twee scholen logopedie aangeboden op school, door externen. De andere scholen verwijzen door, wetende dat dit vaak moeilijk is voor de ouders. Een school stimuleert zijn leerkrachten om nascholingen te volgen, toegepast op de leerlingen van zijn klas. Deze school zet ook in op sterk onderbouwde zorgcoördinatoren. Bij de andere scholen is hiervoor geen evidentie gevonden.

Bij bouwsteen zes wordt er gesproken over data gedreven beslissingen en frequente beoordelingen. Dit is iets waar elke school mee bezig is. Een kanttekening die hierbij geplaatst kan worden, is dat niet elke test leidt tot bijsturing. Vooral bij genormeerde testen werd er wel eens gezegd dat deze werden afgenomen maar dat hier niets mee gebeurt. Een vraag die hierbij gesteld kan worden is: Waarom worden deze testen dan afgenomen? Is dit enkel als zelfevaluatie voor de inspectie? Als klasleerkrachten aangeven dat er niets gebeurt met de resultaten, moeten scholen hier meer duidelijkheid rond creëren.

Duidelijk en responsief leiderschap is de zevende bouwsteen. Alle scholen geven hun klasleerkrachten verantwoordelijkheid. Een school legt een werkvorm op, andere scholen laten de leerkrachten meer vrij. In een school worden er duidelijk hoge verwachtingen geuit. De klasleerkrachten worden in deze school verantwoordelijk gesteld voor hun eigen zorg maar kunnen hierbij hulp vragen aan de zorgcoördinator.

Tijdens de interviews werd heel vaak iets over de ouders en ouderparticipatie gezegd. Ze deden dit reeds van in het begin van het interview en niet pas nadat ik hen een vraag hierover had gesteld. Dit toont aan dat scholen deels zowel het probleem als de oplossing buiten zichzelf zien. Scholen zetten wel in op ouderparticipatie en hebben allerlei strategieën ontwikkeld om die te verhogen. Ze zien het stimuleren van ouderparticipatie als een deel van de oplossing. Sad en Gurbuzturk (2013) bevestigen dat het belangrijk is om ouders te informeren en hen aan te moedigen om meer betrokkenheid te tonen. Ouders moeten overtuigd worden dat ze een kansrijke rol kunnen spelen in de schoolse betrokkenheid onafhankelijk van hun socio-economische situatie (Sad & Gurbuzturk, 2013). Toch is deze bevinding tekenend voor de mate waarin scholen de verantwoordelijkheid zelf opnemen. Uit de resultaten kunnen we opmaken dat scholen die eerder kritisch ingesteld zijn minder verantwoordelijkheid bij de ouders gaan leggen. Scholen die pluralistisch ingesteld zijn, leggen de verantwoordelijkheid meer bij de ouders. Uit de resultaten blijkt ook dat scholen leerlingen blijven doorverwijzen naar buitenschoolse hulp ook al weten ze dat dit voor de ouders een moeilijke taak is. Ouders worden wel ondersteund hierin, maar dit is echter vaak onvoldoende om de ouders tot bij de buitenschoolse hulp te krijgen. Scholen uiten hierbij ook een gevoel van onmacht. Ze begrijpen dat dit voor ouders niet altijd vanzelfsprekend is maar vinden dit wel frustrerend.

Een strategie die door een school zeer waardevol wordt geacht en in alle interviews meermaals aan bod kwam, is het inzetten van een intercultureel medewerker op school. Hierbij kan evenwel kritisch opgemerkt worden dat een intercultureel medewerker goed past binnen de context van deze school aangezien zij een groot deel leerlingen vanuit

dezelfde culturele achtergrond heeft. In scholen met een meer diverse populatie van leerlingen kan één intercultureel medewerker al wel een verschil maken in het begrijpen en tegemoet komen aan bijvoorbeeld de moslimcultuur, maar gaat het effect waarschijnlijk kleiner zijn. Pas met meerdere interculturele medewerkers kan je dan een gelijkaardig effect verkrijgen.

Scholen kijken ook naar de overheid om problemen op te lossen. Zo willen ze vooral een ruimere omkadering van experts op school. Scholen zien een aantal zaken die ze zelf niet kunnen oplossen en hierbij vragen ze hulp aan de overheid.

Scholen willen zowel ouders als externen, experts en organisaties, betrekken bij hun werking. Dit sluit aan bij wat Day en Prunty (2015) concludeerden uit hun onderzoek. Een directeur vraagt ook om de SES-indicatoren aan te passen. Het oudste kind van een gezin zou ook meer lestijden moeten genereren volgens hem. Het lijkt vooral dat scholen zich wat meer gesteund willen voelen in de zaken waar ze geen vat op hebben.

De schoolvisie op multiculturaliteit in de ondervraagde scholen is ofwel eerder kritisch en dus gericht op sociale rechtvaardigheid ofwel eerder pluralistisch ingesteld. In elke school kwamen zowel pluralistische als kritische opmerkingen voor maar toch kan er een verschil worden vastgesteld in welk van beide visies overheersend is. Algemeen gezien gaan scholen in gesprek met de ouders en de leerlingen maar zullen ze overwegend toch vooral hun eigen visie proberen te verklaren en op te leggen.

De school met de meest uitgesproken kritische kijk op multiculturalisme is ook de school met de meest individuele aanpak van leerproblemen. Deze school voldoet ook aan de meeste bouwstenen van Macleod et al.(2015).

De verschillende visies op diversiteit tonen aan dat de respondenten het vaakst dachten aan etnische verschillen op de voet gevolgd door de verschillende thuissituaties van kinderen. Ook de verschillen in godsdienst kwamen regelmatig aan bod als er werd gevraagd naar hun visie op culturele diversiteit. Onderzoek van Agirdag, Merry en Van Houtte (2016) toonde aan dat Vlaamse leerkrachten het vaakst godsdienst als hoofdkenmerk van diversiteit zien. Ondanks dat dit niet expliciet werd gevraagd tijdens de interviews werd dit toch door meer dan de helft van de respondenten genoemd als een kenmerk van culturele diversiteit.

De valkuilen bij intercultureel onderwijs zoals geformuleerd door Hüpping en Büker (2014) kwamen niet aan bod. In de scholen met een overwegend kritische kijk op multiculturaliteit wordt er zelfs expliciet een standpunt ingenomen tegen deze valkuilen.

De keuze van de strategieën gebeurt op drie verschillende manieren. Gebaseerd op nascholingen en schoolbeleid, gebaseerd op testresultaten en gebaseerd op buikgevoel. Als we dit vergelijken met de beslissingstechnieken die Harteis et al. (2008) beschrijven, kunnen er enkele linken worden gelegd. Strategieën die gekozen worden naar aanleiding van een nascholing zijn gebaseerd op expertise. Aanpassingen door testresultaten kunnen vergeleken worden met het volgen van een heuristiek en daarbij komen de intuïtief gekozen strategieën die ze beschrijven onder de twee systemen methode. In een school wordt er sterk ingezet op een schoolbeleid rond de gebruikte strategieën en hier werden dan ook bijscholingen rond georganiseerd. In elke school blijkt dat testresultaten meespelen in het kiezen voor bepaalde strategieën. Sommige leerkrachten verwezen ook naar hun ervaring en naar het feit dat ze de leerlingen goed genoeg kennen om in te schatten wat werkt om leerproblemen bij te sturen.

Het gebruikte instrument voor dataverzameling, de interviewleidraad, heeft veel en rijke data opgeleverd. Dit instrument kan gebruikt worden indien iemand onderzoek doet naar dezelfde inhoud. Deze interviewleidraad hoeft niet in zijn geheel worden gebruikt. Zo kunnen de vragen naar strategieën los gezien worden van de vragen naar multiculturaliteit.

Een belangrijke beperking van dit onderzoek ligt in de steekproef. Deze is uiteindelijk tot stand gekomen door pragmatische overwegingen. Zo werd een voorhanden zijnde lijst met de relatieve aanwezigheid cijfers van indicatorleerlingen gebruikt en de verdere selectie werd gebaseerd op het netwerk van de onderzoeker. Hierbij komt dat de oorspronkelijke bedoeling was om in elke school vier respondenten te kunnen interviewen. Dit is evenmin gelukt.

Dit onderzoek is explorierend en wil allerm minst generaliseren. Of de gevonden resultaten tekenend zijn voor de gehele populatie is onmogelijk te zeggen. Hiervoor is de steekproef te klein. Eveneens was dit onderzoek beperkt in tijd. Het is aangeraden om verder onderzoek te doen naar de strategieën die gebruikt worden in de lagere school om de leerprestaties te verhogen van minder bevoorrechte leerlingen. Vervolgonderzoek zou kwantitatief kunnen zijn en op een grotere schaal kunnen plaatsvinden. Eveneens is het interessant om de effectiviteit van de genoemde strategieën na te gaan. Het verschil in aanpak tussen school B en de andere scholen kan een insteek zijn van mogelijk effectiviteitsonderzoek. Een boeiende onderzoeksvraag kan gaan over de toepasbaarheid van de zeven bouwstenen volgens Macleod et al. (2015) in de Vlaamse context. De link tussen de schoolvisie op multiculturalisme en de gebruikte strategieën zou ook verder onderzocht kunnen worden om zo een theorie hierover op te bouwen.

Referentielijst

- Agirdag, O., Merry, M.S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556–582. DOI: 10.1177/0013124514536610
- Boeren, E., & Nicaise, I. (2011). Schitterend gemiddeld: kwaliteit, kansengelijkheid en rendement van het Vlaamse onderwijs in internationaal perspectief. *De sociale staat van Vlaanderen 2011*, 43-79
- Cantillon, B., Horemans, J., Vandenbroucke, P., & Van Lancker, W. (2011) Inkomen en armoede in Vlaanderen en Europa. *De sociale staat van Vlaanderen 2011*, 131-164
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating, quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*(6de druk). New York: Routledge.
- Day, T., & Prunty, A. (2015). Responding to the challenges of inclusion in Irish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 237-252.
doi:10.1080/08856257.2015.1009701
- Decreet basisonderwijs. (1997, 25 februari). Geraadpleegd op 3 november,2016, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254>
- Foster, P. (1996). *Observing Schools: A methodological guide*. Londen: Sage.
- Geeroms, E., & Meesens, M. (2014). Waar is de zorgcoördinator ? Kwalitatief onderzoek naar de positie van de zorgcoördinator in de Vlaamse basisscholen (masterproef). Geraadpleegd van http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/165/755/RUG01-002165755_2014_0001_AC.pdf
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.

- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). Facing the "Challenge": School Leadership in Intercultural Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 65-82. doi:10.1177/1741143213502194
- Harteis, C., Koch, T., & Morgenthaler, B. (2008). How intuition contributes to high performance: An educational perspective. *US-China Education Review*, 5 (1), 68-80.
- HM Inspectorate of education. (2009) Count Us In: a sense of belonging: Meeting the Needs of Children and Young People Newly Arrived in Scotland. Geraadpleegd van http://dera.ioe.ac.uk/10831/7/cuimnns2_Redacted.pdf
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 125-152, doi:10.1080/09243453.2014.887024
- Hüpping, B., & Büker, P. (2014). The development of intercultural pedagogy and its influences on primary schools: conclusions and perspectives. *Intercultural Education*, 25(1), 1-13, doi: 10.1080/14675986.2014.878072
- Koning Bouwdewijnstichting (2016, 29 februari). 'Kleine Kinderen, Grote Kansen': sterke leraren opleiden om samen kinderarmoede aan te pakken. Geraadpleegd van <https://www.kbs-frb.be/nl/Newsroom/Press-releases/2016/20160229ND>
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Londen: Sage.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. New York: Open University Press.
- Macleod, S., Sharp, C., Bernardinelli, D., Skipp, A., & Higgins, S. (2015). Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupils: Articulating Success and Good Practice. Geraadpleegd van https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473974/DFE-RR411_Supporting_the_attainment_of_disadvantaged_pupils.pdf
- Sad, S.N., & Gurbuzturk, O. (2013). Primary School Students' Parents' Level of Involvement into Their Children's Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1006-1011.

Sammons, P., Toth, K., & Sylva, K. (2015). Subject to Background: What promotes better achievement for bright but disadvantaged students? Geraadpleegd van <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2015/03/Subject-to-background1.pdf>

't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2005). *Onderzoeksmethoden* (7e druk). Den Haag: Boom.

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183. doi:10.1080/[13603120903386969](https://doi.org/10.1080/13603120903386969)

Bijlagen

Bijlage 1: interviewleidraad voor de klasleerkrachten

Introductie (30 sec.)

Hartelijk dank voor uw medewerking aan dit interview. Momenteel volg ik een opleiding Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de UA. In het kader van mijn masterproef wil ik u een aantal vragen stellen. Rapporten van vergelijkende studies (bv PISA) duiden aan dat er in Vlaanderen een groot verschil is tussen de prestaties van leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond. In Vlaanderen bestaat er evenwel geen overzicht van strategieën die door scholen worden gehanteerd om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te versterken. Deze masterproef vormt hiertoe een aanzet. Het interview duurt een half uur tot maximaal 3 kwartier. De vragen zullen gaan over allerlei aspecten uit de concrete onderwijspraktijk. Er zal gevraagd worden naar uw persoonlijke mening en uw ervaring als leerkracht. Mag ik u verzoeken om persoonlijk en eerlijk te willen antwoorden. Dit onderzoek wordt volledig anoniem verwerkt en heeft niet de bedoeling om u te beoordelen. U merkt dat dit gesprek wordt opgenomen want ik wil er zeker van zijn dat ik geen belangrijke informatie mis. Nadien wordt het interview uitgeschreven. Als u dat wil dan bezorg ik u daarvan een afschrift. Als u verder geen vragen heeft, dan stel ik voor dat we van start gaan.

Openingsvragen (2 min.)

Hoe lang geeft u al les in deze school?
Hoe lang geeft u al les in dit leerjaar?
Heeft u zelf gekozen voor dit leerjaar? Hoeveel klassen zijn er van dit leerjaar in deze school?

Inleidende vragen (5 min.)

1. Hoe divers zijn de leerlingen van uw klas?
2. Hoe zou u de term "culturele diversiteit" interpreteren?
 - a. Beschrijf de culturele diversiteit van de studentenpopulatie van uw school.
 - b. Wanneer en hoe komt de culturele diversiteit van de studenten tot uiting in de klas of op school in het algemeen?
 - c. Wat zijn volgens u de belangrijkste uitdagingen in uw school met betrekking tot het onderwijzen van kinderen die cultureel verschillend zijn van elkaar?

Overgangsvragen + kernvragen (20 min.)

3. U heeft waarschijnlijk al gehoord van de SES-indicatoren, elke school krijgt op basis hiervan lestijden toegewezen. Deze worden berekend op de thuistaal, het ontvangen van een studietoelage en het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder.
Weet u hoeveel leerlingen met SES-indicatoren op school aanwezig zijn?
Uitgedrukt in percentage.
4. Weet u hoe de SES-lestijden worden gebruikt hier op school?
5. Is er op schoolniveau een plan over hoe er met SES-leerlingen wordt omgegaan?
 - a. Welke schoolacties bestaan er?
 - b. Welke acties zijn bedoeld voor op de klasvloer?

6. Heb je het gevoel dat je als leerkracht een grote verantwoordelijkheid krijgt hieromtrent in je klas?
7. Weet u hoeveel leerlingen in uw klas onder de SES-indicatoren vallen?
 - a. Houdt u hiermee rekening? Op welke manier?
 - b. Als u weet welke leerlingen uit een kansarm milieu komen, verwacht u dan hetzelfde van hen als van de andere leerlingen? Hoe ziet u de succesansen van deze leerlingen zowel in uw leerjaar als op langere termijn?
8. Hoeveel zorgondersteuning krijgt u in uw klas?
 - a. Hoe goed kent de zorgleerkracht de kinderen van uw klas?
 - b. Hoe wordt deze ingezet?
 - c. Welke taken worden er uitgevoerd door de zorgleerkracht in uw klas?
9. Welke leerlingen krijgen extra ondersteuning?
 - a. Hoe bepaalt u wie extra ondersteuning krijgt?
 - b. Waarop baseert u uw keuze?
 - c. Wordt deze keuze regelmatig bijgesteld?
 - d. Hoe bepaal je dit dan?
10. Kan u enkele specifieke acties noemen die gebeuren in de klas om leerlingen die extra zorg nodig hebben te ondersteunen?
 - a. Krijgen leerlingen individuele aandacht of worden ze algemeen bijgewerkt, bijvoorbeeld vlak voor toetsing?
 - b. Wanneer start de extra ondersteuning? Zijn er kinderen die reeds in september extra individuele zorg krijgen?
 - c. Wat komt het vaakst voor in uw klas: algemene strategieën of individuele begeleiding?
11. Heeft u een opleiding gevolgd die in meer of mindere mate te maken had met omgaan met SES-leerlingen?
 - a. Wat heeft u daarvan opgestoken?
 - b. Heeft u naar aanleiding van deze opleiding iets veranderd in uw klaspraktijk?
12. Worden er veel kinderen doorverwezen naar buitenschoolse hulp?
 - a. Wat verwacht u van deze hulp?
13. Hoe verloopt het contact met de ouders? Is er daarin een verschil te merken bij leerlingen die wel of niet onder de SES-kenmerken vallen

Slotvragen (3 min)

14. Wat is volgens uw ervaring de meest efficiënte manier waarop u de leerkansen van kinderen met SES-indicatoren bevordert?
15. Wilt u nog iets zeggen over dit onderwerp?

Dan wil ik u hartelijk bedanken voor uw tijd.

Bijlage 2: interviewleidraad voor de directies

Introductie (30 sec.)

Hartelijk dank voor uw medewerking aan dit interview. Momenteel volg ik een opleiding Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de UA. In het kader van mijn masterproef wil ik u een aantal vragen stellen. Rapporten van vergelijkende studies (bv PISA) duiden aan dat er in Vlaanderen een groot verschil is tussen de prestaties van leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond. In Vlaanderen bestaat er evenwel geen overzicht van strategieën die door scholen worden gehanteerd om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te versterken. Deze masterproef vormt hiertoe een aanzet. Het interview duurt een half uur tot maximaal 3 kwartier. De vragen zullen gaan over allerlei aspecten uit de concrete onderwijspraktijk. Er zal gevraagd worden naar uw persoonlijke mening en uw ervaring als directie. Mag ik u verzoeken om persoonlijk en eerlijk te willen antwoorden. Dit onderzoek wordt volledig anoniem verwerkt en heeft niet de bedoeling om u te beoordelen. U merkt dat dit gesprek wordt opgenomen want ik wil er zeker van zijn dat ik geen belangrijke informatie mis. Nadien wordt het interview uitgeschreven. Als u dat wil dan bezorg ik u daarvan een afschrift. Als u verder geen vragen heeft, dan stel ik voor dat we van start gaan.

Openingsvragen (2 min.)

Hoe lang bent u al directie in deze school?

Heeft u voordien les gegeven? In deze school of op een andere school?

Inleidende vragen (5 min.)

1. Gelieve te beschrijven hoe divers de leerlingen van uw school zijn?.
2. Hoe zou u de term "culturele diversiteit" interpreteren?
 - a. Beschrijf de culturele diversiteit van de studentenpopulatie van uw school.
 - b. Wanneer en hoe komt de culturele diversiteit van de leerlingen tot uiting in de klas of op school in het algemeen?

Overgangsvragen + kernvragen (20 min.)

3. Wat zijn volgens u de belangrijkste uitdagingen in uw school met betrekking tot het onderwijzen van kinderen die cultureel verschillend zijn van elkaar?
4. Wat zijn de belangrijkste uitdagingen waar u het hoofd aan moeten bieden als leidinggevende?
5. Heeft u doelen gesteld in uw school met betrekking tot de culturele diversiteit? Wat is hiervan het objectief en prioriteit van de school?
6. Wordt culturele diversiteit vermeld in de schoolvisie of de schoolmissie?
 - a. Hoe beoordeelt u dit schoolbeleid?
 - b. Wat denk je dat de mogelijke gevolgen, zowel positief als negatief zijn van dit beleid?
7. Is er een groep of persoon die verantwoordelijk is voor het leiden van initiatieven inzake de culturele diversiteit van de studenten?
8. In hoeverre spelen culturele verschillen een rol bij de keuze van studenten om in de klas samen te werken of socialiseren op school spelen? of Worden de vriendschapsgroepen van leerlingen in de klas en op school gebouwd langs culturele scheidslijnen, waarbij studenten die als verschillend worden

beschouwd worden uitgesloten? Gelieve te verklaren.

9. Worden de culturele verschillen gebruikt om conflicten tussen studenten te rechtvaardigen? In dit geval, kunnen er ook andere verklaringen aan de basis liggen voor deze conflicten?
10. In Vlaanderen worden er extra lestijden toegekend op basis van SES-indicatoren. Deze worden berekend op de thuistaal, het ontvangen van een studietoelage en het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder. Weet u hoeveel leerlingen met SES-indicatoren op school aanwezig zijn? Uitgedrukt in percentage.
 - a. Hoe worden de SES-lestijden ingezet op school?
11. Is er op schoolniveau een plan over hoe er met SES-leerlingen wordt omgegaan?
 - a. Welke schoolacties bestaan er?
 - b. Welke acties zijn bedoeld voor op de klasvloer?
 - c. Zijn dit vooral individuele acties of algemene acties?
12. Krijgen de leerkrachten een grote verantwoordelijkheid in hun klas?
13. Is er in het nascholingsplan veel aandacht voor het omgaan met culturele diversiteit?
 - a. Verandert er iets na het volgen van een bijscholing op klasniveau of schoolniveau?
14. De volgende vragen gaan over de overheid.
 - a. In welke mate zou het Vlaamse onderwijssysteem moeten inspelen op de culturele diversiteit van de studenten?
 - b. Wat zou de Vlaamse overheid kunnen doen om nog beter om te kunnen gaan met culturele diversiteit?

Slotvragen (3 min.)

15. Wat is volgens uw ervaring de meest efficiënte manier waarop uw school de leerprestaties van kinderen met SES-indicatoren bevordert?
16. Wilt u nog iets zeggen over dit onderwerp?

Dan wil ik u hartelijk bedanken voor uw tijd.

Bijlage 3: interviewleidraad voor de zorgcoördinatoren

Introductie (30 sec.)

Hartelijk dank voor uw medewerking aan dit interview. Momenteel volg ik een opleiding Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de UA. In het kader van mijn masterproef wil ik u een aantal vragen stellen. Rapporten van vergelijkende studies (bv PISA) duiden aan dat er in Vlaanderen een groot verschil is tussen de prestaties van leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond. In Vlaanderen bestaat er evenwel geen overzicht van strategieën die door scholen worden gehanteerd om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te versterken. Deze masterproef vormt hiertoe een aanzet. Het interview duurt een half uur tot maximaal 3 kwartier. De vragen zullen gaan over allerlei aspecten uit de concrete onderwijspraktijk. Er zal gevraagd worden naar uw persoonlijke mening en uw ervaring als zorgcoördinator. Mag ik u verzoeken om persoonlijk en eerlijk te willen antwoorden. Dit onderzoek wordt volledig anoniem verwerkt en heeft niet de bedoeling om u te beoordelen. U merkt dat dit gesprek wordt opgenomen want ik wil er zeker van zijn dat ik geen belangrijke informatie mis. Nadien wordt het interview uitgeschreven. Als u dat wil dan bezorg ik u daarvan een afschrift. Als u verder geen vragen heeft, dan stel ik voor dat we van start gaan.

Openingsvragen (2 min.)

Hoe lang bent u al zorgcoördinator op deze school?
Heeft u voordien les gegeven? In deze school of op een andere school? Hoe lang?
Hoe lang werkt u al?

Inleidende vragen (7 min.)

17. Ziet u zichzelf zorgcoördinator eerder dicht bij de directie staan of eerder dicht bij leerkrachten? verklaar
18. Gelieve te beschrijven hoe divers de leerlingen van uw school zijn?.
19. Hoe zou u de term "culturele diversiteit" interpreteren?
 - a. Beschrijf de culturele diversiteit van de studentenpopulatie van uw school.
 - b. Wanneer en hoe komt de culturele diversiteit van de leerlingen tot uiting in de klas of op school in het algemeen?

Overgangsvragen + kernvragen (20 min.)

20. Wat zijn volgens u de belangrijkste uitdagingen in uw school met betrekking tot het onderwijzen van kinderen die cultureel verschillend zijn van elkaar?
21. Wordt culturele diversiteit vermeld in de schoolvisie of de schoolmissie?
 - a. Hoe beoordeelt u dit schoolbeleid?
 - b. Wat denk je dat de mogelijke gevolgen, zowel positief als negatief zijn van dit beleid?
22. Wat zijn de belangrijkste uitdagingen waar u het hoofd aan moeten bieden als zorgcoördinator?
23. In hoeverre spelen culturele verschillen een rol bij de keuze van studenten om in de klas samen te werken of socialiseren op school spelen? of
Worden de vriendschapsgroepen van leerlingen in de klas en op school gebouwd langs culturele scheidslijnen, waarbij studenten die als verschillend worden

beschouwd worden uitgesloten? Gelieve te verklaren.

24. Worden de culturele verschillen gebruikt om conflicten tussen studenten te rechtvaardigen? In dit geval, kunnen er ook andere verklaringen aan de basis liggen voor deze conflicten?
25. In Vlaanderen worden er extra lestijden toegekend op basis van SES-indicatoren. Deze worden berekend op de thuistaal, het ontvangen van een studietoelage en het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder. Weet u hoeveel leerlingen met SES-indicatoren op school aanwezig zijn? Uitgedrukt in percentage.
- Hoe worden de SES-lestijden ingezet op school?
 - Is er op schoolniveau een plan over hoe er met SES-leerlingen wordt omgegaan?
 - Welke schoolacties bestaan er?
 - Welke acties zijn bedoeld voor op de klasvloer?
 - Zijn dit vooral individuele acties of algemene acties?
26. Krijgen de leerkrachten een grote verantwoordelijkheid in hun klas?
27. Is er in het nascholingsplan veel aandacht voor het omgaan met culturele diversiteit? Verandert er iets na het volgen van een bijscholing op klasniveau of schoolniveau?
28. De volgende vragen gaan over de overheid.
- In welke mate zou het Vlaamse onderwijssysteem moeten inspelen op de culturele diversiteit van de studenten?
 - Wat zou de Vlaamse overheid kunnen doen om nog beter om te kunnen gaan met culturele diversiteit?

Slotvragen (3 min.)

29. Wat is volgens uw ervaring de meest efficiënte manier waarop uw school de leerprestaties van kinderen met SES-indicatoren bevordert?

30. Wilt u nog iets zeggen over dit onderwerp?

Dan wil ik u hartelijk bedanken voor uw tijd.

Bijlage 4: voorbeeld van een getranscribeerd interview

Hartelijk dank voor uw medewerking aan dit interview. Momenteel volg ik een opleiding Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de UA. In het kader van mijn masterproef wil ik u een aantal vragen stellen. Rapporten van vergelijkende studies (bv PISA) duiden aan dat er in Vlaanderen een groot verschil is tussen de prestaties van leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond. In Vlaanderen bestaat er evenwel geen overzicht van strategieën die door scholen worden gehanteerd om de leerprestaties van minder bevoorrechte leerlingen te versterken. Deze masterproef vormt hiertoe een aanzet. Het interview duurt een half uur tot maximaal 3 kwartier. De vragen zullen gaan over allerlei aspecten uit de concrete onderwijspraktijk. Er zal gevraagd worden naar uw persoonlijke mening en uw ervaring als zorgcoördinator. Mag ik u verzoeken om persoonlijk en eerlijk te willen antwoorden. Dit onderzoek wordt volledig anoniem verwerkt en heeft niet de bedoeling om u te beoordelen. U merkt dat dit gesprek wordt opgenomen want ik wil er zeker van zijn dat ik geen belangrijke informatie mis. Nadien wordt het interview uitgeschreven. Als u dat wil dan bezorg ik u daarvan een afschrift.

Nee maar als uw masterproef klaar is misschien wel dat u dat dan, dat is interessant he zo

Goed dan bezorg ik u dat

Als u verder geen vragen heeft, dan stel ik voor dat we van start gaan.

hoe lang bent u al zorgcoördinator

nog niet zo heel lang zenne euh drie jaar

en heeft u voordien ook lesgegeven

ik heb altijd lesgegeven in het eerste leerjaar euh 13 jaar en dan euh zijn wij begonnen met de kleuterschool op te starten dan ben ik daar een deel coördinatie gaan doen en dan is van daaruit zorg en zorgcoördinatie uit gegroeid wij hebben euhm twee jaar geleden heel bewust beslist om de zorg en de zorgcoördinatie ook op te splitsen dus wij hebben een zorgcoördinator voor de kleuterschool een voor de eerste graad dat ben ik dan en mijn andere collega doet de rest van de school dat is meer bovenbouw eigenlijk

ja oké euhm ziet u uzelf als zorgcoördinator eigenlijk eerder dicht bij leerkrachten staan of toch dichter bij de directie

euhm wij proberen dichter bij de leerkrachten te staan dat is eigenlijk maar dat is niet altijd gemakkelijk want ge zit echt tussen twee stoelen he ge wordt een stukske verwacht van mee beleid uit te voeren maar ge moet ook het aanspreekpunt van uw collega's zijn als er een probleme is dus het is zo wat schipperen altijd ene beetje maar eigenlijk graag dicht bij de leerkrachten

oké, kan u beschrijven hoe divers de leerlingen hier op school

euhm hoe divers ontzettend divers wij hebben geef een voorbeeld en wij hebben dat wij hebben kinderen waarbij beide ouders hoog opgeleid zijn waar de financiële situatie thuis heel gunstig is wij hebben kinderen waarvan de ouders geen Nederlands spreken mama alleen komen te staan is papa in de gevangenis zit euhm financiële situatie erbarmelijk die met achte of met tien op een klein appartementje wonen euhm een aantal

vluchtelingen nog niet zo veel euh een tweetal dit jaar denk ik euhm ja alles wij hebben alles in huis denk ik

hoe zou u de term culturele diversiteit interpreteren

euh culturele diversiteit euhm ik vind dat nen hele moeilijke term want ik denk niet dat alle diversiteit gebaseerd is op culturele verschillen ik denk dat er heel veel socio-economische diversiteit is en dat de cultuur van de populatie die wij hier hebben euhm van een aantal generaties terug al afstemt dat we dat eigenlijk al voorbij zijn voorbij die culturele verschillen maar dat het nu meer ja socio-economisch eigenlijk is

hoe zou u die diversiteit op school zien als je dan over het culturele aspect hebt

euhm het grootste cultureel verschil is dan het religieuze verschil dat is dan eigenlijk moslims en niet-moslims want christenen kunnen we eigenlijk ook niet meer hebben van spreken euhm ja ook binnen ons leerkrachtenteam enzo heb je mensen binnne de christelijke tradities maar om dan echt te zeggen dat je katholiek geïnspireerd en overtuigd zijn is ook niet waar etwijl moslims een heel sterke religieuze identiteit hebben dus dat is het grootste culturele verschil dat hier het hardste speelt

nu u zei het daarnet al het is eigenlijk de socio-economische thuissituatie dat dat heel veel bepaalt hoe komt dat tot uiting hier op school

euhm dat komt niet altijd tot uiting en dat is hetgeen dat het moeilijk maakt soms is het heel duidelijk dat het echt gaat over kleding of over hygiëne euhm maar even goed heb je kindjes die heel fris gewassen en fris gekleed naar school komen waarvan dat je hoort van schoolrekeningen kunnen niet betaald worden kind kan niet mee op uitstap eet thuis meestal omdat het gewoon geen boterhammekes bij heeft ofzo dus sommige mensen zijn heel goed in het verstoppen van die dingen en andere mensen etaleren het eigenlijk een beetje komen ook echt vragen van help mij en geef mij geld en dat zijn vaak niet degene die het er ergst aan toe zijn het zijn meestal degene waar van da ge het wat moet opsporen ik heb ooit eens gehad van een mama het kindje plaste regelmatig in haar broek dat ik die mama bij mij riep en zij van goh dat is nu eigenlijk al vier keer en u hebt de kleren nog altijd niet terug gegeven dat mij heel vriendelijk zei ik weet dat maar dat komt in orde ik ben aan het sparen voor wasmiddel en dan ga ik naar wasserij en dan ga ik die wassen en dan sta j er echt van oké ja dak u wel ja dus dat is ook een mama waar dat we het niet van wisten of niet zagen aankomen eigenlijk he

en merken jullie dan ook verschillen in opvoeding

er zitten heel veel verschillen in opvoeding ik denk de verschillen in opvoeding zijn niet altijd aan de socio sociaal-economische te wijten he verschillen in opvoeding hebben heel vaak te maken met het opleidingsniveau van de ouders en de grootste problemen hebben wij hier met een groep van al wel derde vierde generatie van Marokkaanse origine zijn maar die blijven trouwen met vrouwen die echt rechtstreeks Berbers naar hier komen die geen Nederlands spreken totaal niet geïntegreerd zijn en die dan eigenlijk verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van de kinderen maar eigenlijk hun kinderen oo niet kunnen helpen communicatie gebeur met de papa's de papa's zijn ook wel heel traditioneel dat is dan wel weer sterk cultuur da meespeelt van met ene vrouw of met een jonge vrouw praten dat doen ze nie euh naar commentaar luisteren al zeker en vast niet en het probleem van de opvoeding ligt bij de school he ik bedoel dat is wij zijn de experts en wij moeten het oplossen dus da is wel iets inderdaad dat die taal vooral en het opleidingsniveau mama's die zelf niet kunnen lezen of schrijven ja daar kun je ook moeilijk mee verder he

ja en wat is dan eigenlijk de grootste uitdaging met betrekking tot de onderwijzen van die kinderen

euh de grootste uitdaging is om al die kinderen op een zelfde punt te krijgen he ge hoort overal gelijke onderwijskansen maar ik denk dat wij daar allemaal wel van overtuigd zijn dat dat niet bestaat hoe hard dat ge als school daarop ook inzet er zijn gewoon kinderen die met een taalachterstand die met euhm ja een heel taalvaardigheidsprobleem naar hier komen die omwille van het financiële euhm een aantal dingen wel te kort komen euhm die ook omwille van de context waarin dat ze opgroeien als je met tien opgroeit in hartje Borgerhout naar motoriek bijvoorbeeld toe en ook wij merken bij kleuters heel hard dat die een ontwikkelingsachterstand hebben omdat dat kinderen zijn die niet lopen spelen springen klimmen die spelen op straat en dat is heel allez beperkt in hun motorische ontwikkeling he dus dat is een heel grote uitdaging om ook al die kinderen met die achterstand toch ergens te krijgen

euhm wordt daarrond iets vermeld in de schoolvisie

euhm ja in ons opvoedingsproject zitten er een aantal punten die daar naar toe wijzen he van bij iedereen er uit halen wat er in zit en proberen om breder te zien dan alleen het cognitieve aspect enzo dat is inderdaad wel de visie van de school maar dat is heel vaak heel mooi op papier maar ja je merkt toch dat je heel rap vastloopt op een aantal altijd evidente dingen maar me die kinderen geraak je er gewoon niet he

ja euhm ja dat is eigenlijk voor u in uw functie als zorgcoördinator wat zijn daar dan de grootste uitdagingen

de grootste uitdaging is euhm oeh amai euh ervoor zorgen dat de collega's gewoon eigenlijk verder kunnen dus dat is soms heel creatief omgaan met een hele hoop dingen wij hebben bijvoorbeeld nu een meisje in het eerste leerjaar zitten die is al een jaar te oud en euhm spreekt de taal onvoldoende heeft ook echt een taalontwikkelingsprobleem die geraakt gewoon niet vooruit maar die kan ook niet dingen juist uitspreken dus die kan ook niet lezen die kan ook niet schrijven maar die zit wel in de klas we zijn er ook allemaal van overtuigd ja laat die nu het eerste leerjaar onieuw doend ie zal niks bijleren euhm er is geen geld voor logopedie euh heel die sociale sector die dat daar mee aan probeert te trekken en te sleuren maar het lukt gewoon niet dus die moet wel naar het tweede leerjaar en we moetend aar iets mee gaan doen dus dan moet je eigenlijk een heel traject gaan uitvinden en kijken van wat kan dat kind wel materiaal voorzien dat een leerkracht daar mee verder kan in de klas en zo hebben wij meer en meer kinderen wel die een eigen trajectje volgen binnen het gewoon onderwijs zo

ja en dat heeft volgens u wel te maken ook met dat de thuissituatie of de cultuur verschilt van de schoolcultuur

ja dat is ook een mama die zo op de meest ongeregelde tijdstippen haar kind naar school brengt of dat uit de klas komt halen en dan weet niemand eigenlijk waarom en dan blijft die een week thuis want mama is ziek en mama kan ze niet naar school brengen je probeert wel met die mama te spreken je zet een heel parcours in gang en logopediste die tijd vrij houdt voor dat meisje euhm via het OCMW dan de goedkeuring van de verhoogde terugbetaling al die papieren in orde gebracht en dan besluit mama opeens van te gaan verhuizen en dan stopt alles en dan kun je terug opnieuw beginnen dus dat is zo een mama die zelf heel laag geschoold is en ook totaal niet doorheeft hoe die dingen werken en hoe dat op haar kind een impact heeft eigenlijk

ja euhm nu als je zo gaat kijken in klassen of op de speelplaats heeft dat effect op dat kinderen samen spelen in dat afhankelijk van hun thuissituatie en de cultuur

euhm samenspelen is heel cultureel bepaald moslims spelen met moslims euhm vooral bij de jongens is dat heel hard die klitten heel hard aan elkaar dat is daar ook heel hard haantjes gedrag en degene die het hardste roept daar kijkt iedereen naar op en zo gaan we ons gedragen bij meisjes iets minder die integreren gemakkelijker die maken meer vriendinnetjes maar dan merkte dat dat eigenlijk ook heel hard stopt aan de schoolpoort die komen bijvoorbeeld niet bij elkaar spelen eh mijn dochter zit hier zelf op school die heeft heel veel vriendinnetjes op school maar ge kunt daar niet mee afspreken buiten de schooluren die mama's willen dat niet die hebben dat denk ik ook iet nodig omdat die heel hard in groepsverband leven en eigenlijk die kinderen zich met elkaar wel amuseren en zijn ook heel bezorgd dat hun kind iets verkeerd zou eten eh dat ge dat niet zou dus dat is moeilijk

ja euh zijn er ook conflicten tussen leerlingen die daardoor ontstaan

euh rond de ramadan is het hier wel wat gevoeliger maar vooral dan binnen de moslimgemeenschap omdat ze eigenlijk nog niet verplicht zijn om mee te doen maar zij gaan dan van elkaar controleren wie dat dan niet mee doet en volgens hen dat wel zou moeten en elkaar daarover ja pesten echt he en uitsluiten en uitmaken euhm soms zijn er wel conflicten euhm die dat ge zo wat als raciaal zou kunnen bestempelen als er bijvoorbeeld een niet allochtone jongen in conflict geraakt tijdens het voetballen ja die anderen gaan hun broers en neefjes halen en die jongen staat er alleen en dan durven die wel zo is uitspraken doen dat is omdat jullie Marokkanen zijn dat jullie er met 20 staan maar dat begrijp je in de context wel en dan hebben wij wel meester [intercultureel medewerker] die dat ongelooflijk goed kan ontmynen allez veel beter dan dat wij dat zouden kunnen daar kijken ze heel hard naar op dat is echt een rolmodel

maar op zich ligt de basis van het conflict in de voetbal en dat escaleert dan naar iets dat wel iets met cultuur te maken heeft

ja en da blijft dan he dat heeft zij wortels en da blijft groeien

euhm goe in Vlaanderen heb je de lestijden die worden toegekend op basis van de SES- indicatoren euhm hoe worden die lestijden hier op school ingezet

euhm zo veel mogelijk in zorg maar bijvoorbeeld ook in de functie van meester [] daar gaat ook een heel uren uit de pot allez heel terecht want dat is ene ongelooflijk cruciale functie hier ondertussen op school euhm voor de rest denk ik dat wij wel wat uren zorg hebben he wij hebben dat zorgteam dat uit drie mensen bestaat en wij hebben een ondersteunende leerkracht die eigenlijk zorgt dat de leerkrachten zelf zorg in hun eigen klas kunnen geven dat een uurtje vrij worden gemaakt om echt met hun zwakkere leerlingen aan de slag te gaan maar ge hebt altijd uren tekort he ik bedoel als je er morgen twee voltijdse bijdoet dan krijgen we die ook wel zinvol ingevuld he

ja en die ondersteunende leerkracht dat is ook vanuit die SES-lestijden

dat wordt eigenlijk denk ik allemaal in ene pot gegooid en dat wordt allemaal zo wat als zorg omdat het één heeft altijd wel met ander te maken hier het zijn meestal ook die leerlingen die in de zorg belanden omdat die gewoon een achterstand hebben op heel veel vlakken dus ik denk dat die uren wel sowieso rechtmatig daar belanden se

ja maar daar wordt eigenlijk op zich geen rekening mee gehouden bij de verdeling van die lestijden van in dat leerjaar zitten heel veel SES-leerlingen dus daar gaan meer uren naartoe

dat zou ja daar kan [directeur] beter op antwoorden daar ben ik eigenlijk wij hebben niet bewust een aantal allez SES-cijfers gekregen waarop dat we ons moeten richten de zorg

wordt echt ingezet op wie hem nodig heeft en meestal zijn dat ook wel die leerlingen die er in belanden dus

ja euhm welke acties zijn dat eigenlijk dat de zorg dan juist doet of voor uzelf want u bent dan zorgcoördinator in de eerste graad wat is eigenlijk uw takenpakket dan

euh wij proberen te ondersteunen waar dat de leerkracht eigenlijk zelf niet meer verder kan dus die kan in de klas een heleboel dingen proberen maar dan heb je al heel vaak zoiets van ja dit loopt niet en dan wordt er individuele zorg ingezet dus dan komen die kinderen voor een bepaalde tijd en probeer je het probleem op te lossen of je probeert te ondersteunen met materiaal of je probeert te ondersteunen in overleg met ouders dat je echt toch probeert van logopedie in de schakelen of daar voor naar de sociale dienst te bellen ik probeer de thuissituatie in kaart te brengen bij voorbeeld euh in een geval van een heel gruwelijke echtscheiding met een mama die er helemaal onder door zat dat je zegt van komt eens een uurtje langs en vertel het eens efkes allemaal dat je ook aan de leerkracht kan zeggen van ja maar die wonen momenteel met 12 want die wonen bij de neef en die moet daar zijn huiswerk maken en dat je zo toch probeert om wat duidelijkheid te scheppen mee op zoek te gaan naar materialen wij hebben nu bijvoorbeeld zelf onze studiedag over taalvaardigheid gedaan omdat je zelf wel ziet wat er hier op school nodig is je kan iemand laten komen spreken maar dat is altijd heel algemeen echt geprobeerd van daar moeten wij op inzetten euhm ja zo ondersteunen en helpen waar dat je kan helpen

en komt u veel in de klassen

euhm ik kom weinig in de klassen ze komen meestal bij mij vroeger kwam men meer in de klassen maar nu is het eigenlijk echt van de leerkracht probeert het in de klas lukt het niet dan komen de kinderen naar mij en dan probeer je in een één-één situatie euhm ik denk 80% van mijn begeleidingen hebben met taalvaardigheid te maken en dan probeer je echt in een individuele context dat kind heel veel te laten spreken heel veel taal aan te bieden en echt te werken op dat is het probleem en dat gaan we proberen op te lossen

en dat is ook individueel altijd

in groepje of individueel max vier soms is een keer vijf afhankelijk van het probleem dat die

dat is dus wel allez naar de kinderen toe is dat uw hoofdbezigheid dus echt kinderen apart bijwerken en voor de rest de leerkracht ondersteunen maar dan door overleg te hebben met de leerkracht

ja wij hebben ook heel regelmatig een zorggesprek dat is op hun vraag euhm die vragen dat heel regelmatig als ze echt vast zitten ofzo dan maken we er tijd voor en dan proberen we te kijken van wat heb je nodig of wat heeft dat kind nodig en zo wordt de zorg eigenlijk continu bijgestuurd en dat wordt heel hard op de voet opgevolgd wij kijken ook wij noemen dat vangnet hier op school de resultaten na eigenlijk om te checken van klopt hetgeen wat wij doen ook wel met wat we vaststellen in de punten van kinderen bijvoorbeeld euh een kind met 70% hoort niet thuis in een leesgroepje maar ene kind met 42% ja dat zou eigenlijk wel ondersteund moeten worden eh wat gebeurt daar dus dat we zo proberen van dingen terug te koppelen naar elkaar

dus jullie als zorgcoördinator kijken de resultaten mee na

ja

en dus als de leerkracht een kind ja jullie controleren eigenlijk of die wel de juiste kinderen

ja dat wordt dan in een zorgoverleg meegenomen dat wordt allez dat is niet controleren dat wordt dan efkes opgegooid van seg ik merkte dat en dan kan de leerkracht zeggen ja maar die had ne kweetnie hoe slechte toets of die was nu juis ziek geweest oé goed maar gij geeft op tijd aan als het niet lukt jaja oké en soms heb je ook een leerkracht die dan zegt ja eigenlijk inderdaad vind jij dat we iets moeten doen awel dan doen we iets dus dat is zowel ja samen proberen om er uit te geraken dat is niet controleren om te controleren maar om te kijken van zitten we allemaal op dezelfde golflengte zo

omdat de leerkracht misschien vak eerder uit observatie en een aanvoelen vertrekt dat jullie de punten er wel constant consequent bij pakken

ja

en zijn dat de klastoetsen of heb je daar ook LVS toetsen voor

we hebben ook LVS toetsen om dat te ondersteunen euhm wij doen in het begin van het aar doen wij in het eerste leerjaar ook de Tal-K om de taalvaardigheid eigenlijk in kaart te brengen en wij hebben ook de nu recente CITO-test voor woordenschat aangeschaft maar dat is daar ook zo een beetje dat is hetgeen van wat u zegt in België zijn er nog geen cijfers in België zijn er ook niet zo een testen dus dat komt uit Nederland en de eerste vraag is dan het antwoord caravan dus je doet die wel maar met een klein beetje het is niet meer officieel de juiste toets maar je kunt niet klompen en caravan en dan bepalen dat een kind niet taalvaardig is dus dat is zo wat hetzelfde probleem daar hebben wij met woordenschat zitten wijd aar ook heel hard op vast van allez waarom is er eens niemand die zegt van we ontwikkelen is iets

ja ja ik denk dat ze daar mee bezig zijn

ja want op de site van onderwijs Vlaanderen word je nu doorverwezen naar die CITO maar dan weet je al van ja dat is Nederlands

ik denk dat ze daar mee bezig zijn met dat voor te stellen om dat te gaan doen, dat is inderdaad een groot gemis euhm ja die euhm ja de verantwoordelijkheid voor de kinderen de klasleerkracht is eindverantwoordelijke

ja

en hoe ziet u uw deeltje daarin

euhm mee een soort raadgevende ondersteunende functie eigenlijk de klasleerkracht is degene die op het einde beslist ook een soort euhm overkoepelende functie tussen de leerjaren door ook bijvoorbeeld naar de derde kleuterklas als die twijfelen van overgaan naar het eerste leerjaar of een jaartje herkleuteren dan ben ik er ook bij bij gesprekken om eigenlijk een beetje te kijken van ja gaan we dat kind gelukkig maken in het eerte leerjaar of gaat dat eigenlijk gewoon vanaf de eerste schooldag al plat geslagen worden met dingen die boven zijn hoofdje zijn euhm ook in den overgang naar het tweede leerjaar zitten wij ook heel hard same van is dat een goed idee om dat kind naar een tweede leerjaar te sturen kan dat nog genoeg bijleren in het eerste leerjaar he omdat ik de situatie in het tweede leerjaar ook wel ken wordt daar ook zo wel maar dat is echt puur adviserend uiteindelijk is het de klasleerkracht die de beslissing samen met de ouders neemt

ja en euhm de overgang dan naar het derde leerjaar want dan komen ze bij iemand anders terecht

dat wordt in overleg met de collega van het derde leerjaar dan gedaan

daar zitten jullie dan allebei bij

ja die volgt vanaf nu bijvoorbeeld alle MDO's ook op die over kinderen van het tweede allez sowieso krijgt die altijd verslag euhm maar die zit daar nu ook altijd bij als er gesprekken met die ouders gebeuren zit zij daar ook bij en wordt dat heel hard in overleg besproken

ja euhm zou u durven zeggen dat u dan alle kinderen heel goed kent

ja behalve de heel verstandige lieve flinke allez het zijn allemaal lieve flinke schattige kindjes maar die zie ik eigenlijk nooit of ze moesten heel verstandig zijn wij doen ook zorgplus hier op school dan zie ik ze ook van het eerste leerjaar dan komen die bij mij voor wat uitdagend materiaal er zijn kinderen die ik nooit zie die ik alleen van naam weet maar als er problemen zijn dan ken ik de kinderen heel goed

en dan worden ze ook echt door u opgevolgd van kleuter eigenlijk tot start derde leerjaar

ja en soms zelfs verder ook he het gebeurt ook vaak dat er over laatst bijvoorbeeld over het laatst een probleem in het derde leerjaar n dat loopt dan moeilijk met die mama en dan kom je er ook wel bij zitten omdat je de mama kent omdat je een soort vertrouwensfiguur bent ofzo dus dat blijven wij ook nog wel doet of omgekeerd mijn collega die dat gezin al heel lang begeleid en er komt een kindje in het eerste leerjaar die dan bij dat gesprek zit als vertrouwensfiguur voor de ouders dat je zo wat eh voor de mensen is dat blijkbaar ja dat is heel belangrijk da die iemand kennen waar dat ze een goed gevoel bij hebben en dan gaan die veel meer meewerken en zich openstellen dan dat die zo het gevoel hebben van ik zit hier tegenover de vijand en ik klap dicht en ik lieg heel den tijd he dat

ja euhm nu over het verhogen van de leerprestaties van kinderen die opgroeien in kansarmere milieus hebben jullie daarrond ooit nascholing bijscholing opleiding gevolgd

over diversiteit heb ik vorig jaar een nascholing gevolgd maar daarover nog niet ik weet dat [directeur] zo meer ehm met armoede enzo bezig eh op het niveau van Antwerpen daar heel hard mee bezig is maar wij hebben heel hard dne indruk dat euh dat daar nog heel weinig over geweten is en dat ze heel vaak aan ons komen vragen hoe dat wij het zien in plaats van aan ons te kunnen vertellen hoe dat we het moeten doen dus ik zou ook niet weten welke nascholing eh dat klinkt heel arrogant en zo bedoel ik dat niet maar welke nascholing dat mij nog meer zou kunnen leren om daar mee om te gaan ik heb zo hetzelfde met de taalvaardigheid bijvoorbeeld ook ik ben er denk ik zo vier vijf nascholingen over gaan volgen en dat draait dan altijd meer naar dat die naar ons aan het kijken zijn hoe doen jullie dat dan en amai en is dat omdat je met zo een speciale context zit eigenlijk op deze school ik denk dat mensen in Brussel dat ook nog wel zullen vatten dat die zo ene beetje in een gelijkaardige situatie zitten maar ik denk dat dat voor de rest ook typisch Borgerhout is ik denk hoe verder dat ge naar de rand gaat hoe minder dat ge die problemen zo aanwezig hebt op een school

ja en die problemen dan bedoelt ge echt euhm

echt armoede de taal culturele verschillen ik denk dat da echt typisch gewoon in een grootstad of zo randje grootstad is dat dat zich speelt dat dat veel minder is in ja andere scholen aan de rand of zo

ja euhm heeft u als u zou mogen beslissingen neme op ene veel hoger niveau heeft u daar oplossingen voor wat zouden zij of wat mist u wat zou de minister kunnen aanbieden aan deze school of aan jullie da ge denkt van daar zijn wij echt mee geholpen

wat wij niet begrijpen is hoe dat het komt dat mensen die euh via Nederland geëmigreerd zijn gewoon perfect Nederlands spreken en mensen die via België binnenkomen er zo hardnekkig in kunnen volhouden om jarenlang gewoon geen woord Nederlands te spreken en dat dat gewoon kan dat snappen wij niet eh alle mensen die ook van Marokkaanse origine van Nederland komen die praten u onder tafel in het Nederlands he die praten zo mooi perfect Nederlands en bij ons blijft dat probleem gewoon in stand gehouden worden van mama's de geen Nederlands spreken die hun kinderen niet kunnen helpen dus da zou al een hele belangrijke stap zijn dat het gewoon een stukske een verplichting wordt om gewoon de taal te kennen euhm wat zou nog een hulp zijn ja dat is heel moeilijk he een beetje een spreiding van ik denk dat het inschrijvingssysteem ons heel hard hier in verzeild heeft doen geraken omdat ge gewoon in dat cirkeltje ge blijft de buurt binnen krijgen en ge schrikt een groot stuk euhm andere mensen af die zeggen van ja maar die school dat zijn alleen maar Marokkanen daar stuur ik mijn indicator niet naartoe dus je krijgt gene mix niet meer en dat is gewoon nefast voor alles het dat is voor die taalvaardigheid een probleem want die leren Nederlands van elkaar ge krijgt nu meer de situatie dat mijn eigen kinderen bijvoorbeeld ook met wajo en woela enzo beginnen praten eh dat ge thuis echt met zeggen van mannen sorry eh maar praat is mooi dus da vind ik ook nen hele moeilijke er is gene mix niet meer terwijl als je een spreiding zou kunnen maken zonder daar WOII toestanden van de maken hoe g dat op ene mooie manier moet doen maar iedereen zou daarmee gebaat zijn als je terug gewoon een mix krijgt zowel naar integratie toe zowel naar taalvaardigheid toe ja er zijn scholen in hartje Borgerhout waar dat wij gewoon van weten dat als wij daar kinderen van krijgen die hebben het opgegeven en ik begrijp dat ook voor een stuk die kinderen die kunnen zo goed als niks meer die kunnen niet tellen tot tien die spreken amper in volzinnen maar dat is op den duur ook niet meer haalbaar als uw publiek dat niet meer toelaat he als je echt alleen maar euh heel taalzwakke heel kwetsbare kinderen binnen krijgt die niet ondersteunt worden door de thuissituatie die allemaal uit laag opgeleide gezinnen komen in armoedige toestanden wonen ja dan kun je ook maar doen wat je kunt doen en dan ben je ook met heel andere dingen bezig ook he

en zijn jullie verwachtingen voor alle kinderen dan hetzelfde

ja ge merkt toch wel dat er heel veel kinderen tussen zitten die ook echt wel verstandig genoeg zijn en die probeer je dan ook zo snel mogelijk op dat spoor te zetten he in het begin was het van ja maar ja de mama tekent de agenda niet en ja dat kind kan daar niets aan doen maar daar zijn wij eigenlijk heel snel van afgestapt en dan wordt er heel rap met dat kind gesproken en gezegd van kik dat is heel vervelend voor u maar uw mama ga u niet helpen die gaat die agenda niet tekenen dus jij gaat moeten zorgen dat dat in orde is je bent al groot je kan dat wij jij gaat elke dag mer uwe agenda naar uw mama en ge laat uw mama een handtekening zetten wij gaan elke dag bespreken wat jij moet doen vanavond en jij doet dat ook he en dan proberen wij zo tussen de middag euh kinderen te begeleiden met huiswerk euh in de avondstudie wordt er ook heel hard op ingezet dat is wel betalend maar dat kan onderhandeld worden met ouders als dat financieel te moeilijk is dan betaald de school dat die daar toch hun huiswerk kunnen maken dat is niet ideaal want dat is ok maar één leerkracht voor 16 kinderen maar het is toch wel iets en ze worden wel geholpen en zo dingen als tafels leren euh leescoaching doen wij heel veel tussen de middag om die kinderen dan toch zo wel wat te stimuleren

maar we proberen die heel snel wel duidelijk te maken van gij gaat het moeten doen hoe erg dat dat ook is want ge zou die allemaal mee naar huis willen nemen dat zeggen wij heel dikwijls tegen mekaar van ooh als ge die nu gewoon een jaar mee naar huis zou kunnen nemen en in bad steken en eten geven allez en hoe een fantastisch kind zou dat niet kunnen worden maar

en wat is dan volgens u de meest efficiënte manier om daar mee om te gaan hier op school

ondersteunen waar we maar kunnen en de kinderen proberen zo sterk mogelijk te maken en zo veel mogelijk mee te gaan ze gaan het zelf moeten doen dus als ze alle tools hebben dat ze voelen van ze geloven hier in mij er zijn echt wel mensen die denken dat ik het kan euh dus misschien kan het ook wel eh voorbeeldfiguren zoals een meester [intercultureel medewerker] die hier toch als allochtoon, dat is gene allochtoon niet meer he in hun ogen zijnde hier wel rondloopt en een gezagsfunctie heeft dat zijn wel dingen die dat ongelooflijk belangrijk zijn aan hun wijsmaken van het is voor u het belangrijk doe het komaan gaat er voor en je kan het ook en dan proberen om te duwen en te trekken waar dat we kunnen maar ze moeten het wel zelf doen ik denk dat dat het allerbelangrijkste is ze oppakken en ze daar zetten dan hebben ze het niet zelf gedaan ze moeten zelf springen of hoe dan ook

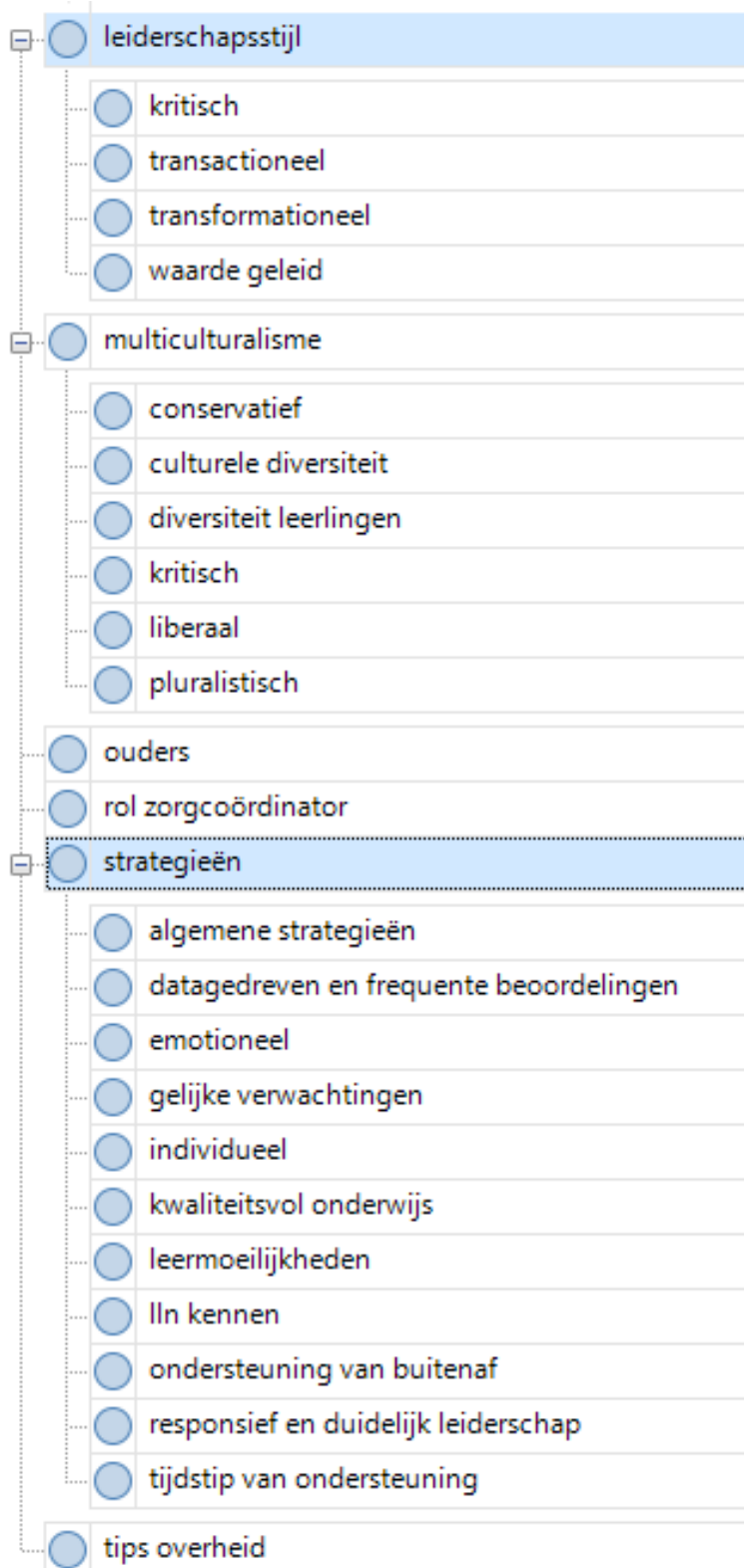
oké wilt u nog iets toevoegen over dit onderwerp

goh nee denk ik

Kwartiel 2, zorgcoördinator: toevoeging na interview

- Voordeel van huidige manier van werken: de klasleerkrachten gaan zelf meer op zoek naar oplossingen, proberen nieuwe werkvormen, nieuw materiaal uit voordat ze met een zorgvraag komen of zoeken zelf meer op. Door overleg tussen zorgcoördinator en klasleerkracht komen ze samen tot nieuwe manieren om kinderen vooruit te helpen. Ze gaan verder da het klassikaal lesgeven en proberen om preventief te werken door op verschillende wijzen leerstof aan te brengen.
- Vanaf de tweede graad merken klasleerkrachten op dat er minder problemen zijn met huiswerk en agenda doordat ze vanaf in het eerste leerjaar van alle leerlingen verwachten dat ze hiermee in orde zijn en de verantwoordelijkheid bij de leerlingen leggen.

Bijlage 5: codeboom



Bijlage 6: overzicht resultaten

Tabel 4

Overzicht resultaten

	school A	School B	School C	School D
visie multiculturalisme	pluralistisch	kritisch pluralistisch	kritisch pluralistisch	kritisch pluralistisch
algemene strategieën	zelfstandig werk contractwerk leerlingen kiezen zelf of ze extra uitleg willen CLIM	basiszorg intercultureel medewerker vraaggestuurd klasleerkracht doet klasinterne ondersteuning tijdens zorgvuldig uur en bewegingsexpressie	preventief contractwerk hoekenwerk co-teaching leerlingen kiezen zelf of ze extra uitleg willen	preventief kleine groepen hoekenwerk co-teaching UDL
verdeling SES-lestijden	grote klassen krijgen meer ondersteuning vaste zorgleerkracht per graad	vraaggestuurd vaste zorgcoördinator, drie zorgcoördinatoren over de school cultureel medewerker zorgvuldig uur	grote klassen krijgen meer ondersteuning vaste zorgleerkracht per leerjaar flexibel	jonge klassen krijgen meer ondersteuning vaste zorgleerkracht per klas
individuele strategieën	pre-teaching huiswerkbegeleiding extra instructie schoolbeleid: zelfstandig	kleine groepjes of individueel bij zorgcoördinator beperkt in tijd	huiswerkklas kleine groepjes schoolbeleid: brede basiszorg	kleine groepjes of individueel schoolbeleid: brede basiszorg

		werk om kinderen individueel of in kleine groep bij te werken omwegklas		individuele trajecten	
datagedreven en beoordelingen	beslissingen frequenten	tweewekelijks overleg genormeerde testen leerlingvolgsysteem	vraaggestuurd overleg, op vraag van klasleerkracht of zorgcoördinator genormeerde testen leerlingvolgsysteem klasleerkracht	tweewekelijks overleg gerichte observatie genormeerde testen leerlingvolgsysteem	wekelijks overleg hele beeld van een leerling genormeerde testen leerlingvolgsysteem
verantwoordelijkheid de leerlingen	over	afhankelijk van zorgleerkracht zijn houding neemt deze verantwoordelijkheid mee op		afhankelijk van zorgleerkracht zijn houding neemt deze verantwoordelijkheid mee op	afhankelijk van zorgleerkracht zijn houding neemt deze verantwoordelijkheid mee op
kwaliteitsvol onderwijs		nascholingen rond zelfstandig werk	zorgcoördinator is expert en coach van klasleerkrachten afhankelijk van leerlingen en hun problemen worden klasleerkrachten gestimuleerd om nascholingen te volgen	nascholingen	nascholingen die aansluiten bij prioriteitenplan, nieuwe wetgevingen
gelijke verwachtingen		verwachtingen zijn bijgesteld door ervaring	gelijke verwachtingen, discriminerend indien niet	gelijke verwachtingen	gelijke verwachtingen

rol zorgcoördinator	/	graag dichtbij leerkrachten	de sandwichpositie	alleen op een eiland, aanhoort iedereen zijn zorgen
ouders	tweewekelijks koffiemoment De Schoolbrug infomomenten oudercontacten	intercultureel medewerker gesprekken thuisituatie in kaart brengen huisbezoek aanwezigheidspercentage infoavonden en oudercontacten	gesprekken oudercontacten conflicten	gesprekken oudergroepen oudercontacten huisbezoek De Schoolbrug
buitenschoolse hulp	/	logopedisten verbonden aan school	logopedisten verbonden aan school	/
verwachtingen overheid	meer experten op school	meer experten op school nieuwe indicator: oudste kind van een gezin aanpassing inschrijvingssysteem	meer experten op school	meer experten op school meer overleg tussen de departementen
basis keuze strategieën	nascholing schoolbeleid: zelfstandig werk testresultaten buikgevoel	nascholing schoolbeleid: vraaggestuurd en beperkt in tijd testresultaten	nascholing testresultaten buikgevoel	nascholing schoolbeleid: verdeling van zorguren in preventie, remediëring, kleine klas, ... buikgevoel

Bijlage 7: USB stick met geluidsbestanden, NVivo bestand en getranscribeerde interviews