

ETNISCHE DIVERSITEIT IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: DE OMGANG EN PERCEPTIE VAN LEERKRACHTEN

Aantal woorden: 24 029

Corneel De Vos

Stamnummer : 01806872

Promotor: Prof. dr. Evelien Opdecam

Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van:

Master of Science in de Bestuurskunde en het Publiek Management

Academiejaar: 2021-2022



Voorwoord

Voorafgaand aan deze masterproef zou ik graag de tijd willen nemen om enkele mensen te bedanken die hebben bijgedragen bij de totstandkoming van deze masterproef. In de eerste plaats wil ik mijn promotor Prof. Dr. Evelien Opdecam bedanken om mij de mogelijkheid te geven om rond dit onderwerp te werken. Daarenboven zorgde haar opvolging, feedback en tips er telkens voor dat ik op de goede weg werd gezet. Dit gaf mij telkens ook motivatie bij het schrijven.

Daarnaast zou ik ook alle interviewees willen bedanken voor het vrijmaken van hun tijd. Daarbij zou ik ook in het bijzonder Mike Van Assche willen bedanken voor het warm maken van zijn collega's om deel te nemen aan dit onderzoek.

Verder zou ik Benjamin Ponet willen bedanken voor de feedback op mijn vragenlijst en het aanreiken van enkele documenten. Voorts zou ik mijn moeder willen bedanken voor het nalezen van mijn masterproef.

Tot slot zou ik nog mijn allerliefste Hilal willen bedanken om mij dagelijks emotioneel te steunen en voor de hulp met enkele praktische zaken.

Abstract

Bijna één derde van de totale Belgische bevolking heeft een migratieachtergrond. De steeds toenemende mate van etnische diversiteit weerspiegelt zich ook in het onderwijs. In het buitenland is dit niet anders en wordt er uitvoerig onderzoek gevoerd naar hoe leerkrachten hier het best mee kunnen omgaan. In de Nederlandstalige literatuur is er daarentegen weinig aandacht voor de manieren waarop leerkrachten met etnische diversiteit in de klas omgaan.

In dit onderzoek werden door middel van tien diepte-interviews de ervaringen nagegaan van leerkrachten met etnische diversiteit. De focus ligt hierbij enerzijds op de houding van leerkrachten tegenover etnische diversiteit, en anderzijds welke praktijken leerkrachten hiervoor hanteren in de klas. Het onderzoek vond plaats in drie scholen met elk een uiteenlopende graad van etnische diversiteit binnen de leerlingenpopulatie.

Uit dit onderzoek blijkt voornamelijk dat er in de school met de hoogste mate van etnische diversiteit ook het meeste multiculturele praktijken werden toegepast. Ook nemen leerkrachten uit deze school een positievere houding aan tegenover etnische diversiteit. De manier waarop zij hiermee omgaan kan een voorbeeld zijn voor andere leerkrachten die minder aandacht hebben voor leerlingen met een migratieachtergrond bij hun klaspraktijken.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
ABSTRACT	3
LIJST MET AFKORTINGEN	6
1. INTRODUCTIE	7
2. CONTRIBUTIE	8
3. THEORETISCH KADER	9
3.1 DEFINITIES.....	9
3.1.1 <i>Definitie diversiteit</i>	9
3.1.2 <i>Definitie etnische diversiteit</i>	10
3.2. CIJFERS EN CONTEXT ETNISCHE DIVERSITEIT IN HET ONDERWIJS	10
3.2.1 <i>OESO-landen</i>	10
3.2.2 <i>Vlaanderen</i>	13
3.3 PEDAGOGISCHE AANPAK VAN ETNISCHE DIVERSITEIT IN HET ONDERWIJS.....	15
3.3.1 <i>Perspectieven op etnische diversiteit</i>	15
3.3.2 <i>Etnische diversiteitsbenaderingen</i>	15
3.4 OMGAAN MET ETNISCHE DIVERSITEIT IN DE PRAKTIJK.....	17
3.4.1 <i>Diversiteit zien en aanvaarden</i>	19
3.4.2 <i>Diversiteit waarderen en stimuleren</i>	20
3.4.3 <i>Toegankelijker maken van pedagogisch materiaal voor alle leerlingen</i>	21
3.5 DE ATTITUDE VAN LEERKRACHTEN IN DE PRAKTIJK	23
4. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN	24
4.1 PROBLEEMSTELLING.....	24
4.2 ONDERZOEKSVRAGEN.....	25
5. METHODOLOGIE	25
5.1 PARTICIPANTEN	25
5.2 EMPIRISCHE SETTING.....	26
5.3 DATAVERZAMELING	27
5.4 DATA-ANALYSE	27
6. RESULTATEN	28
6.1 PERCEPTIES OVER ETNISCHE DIVERSITEIT	28
6.1.1 <i>Definitie en visie op diversiteit</i>	28
6.1.2 <i>Voor -en nadelen van een etnisch diverse klasgroep</i>	29
6.1.3 <i>Band met etnisch diverse leerlingen</i>	33
6.1.5 <i>Groeimogelijkheden en verbeterpunten voor leerkrachten</i>	33
6.1.6 <i>Perspectieven op etnische diversiteit</i>	35
6.1.7 <i>Etnische diversiteitsbenaderingen</i>	36
6.2 PRAKTIJKEN ETNISCHE DIVERSITEIT	38
6.2.1 <i>Leerlingen hun achtergrond beter leren kennen</i>	38
6.2.2 <i>Thuiscultuur betrekken</i>	40
6.2.3 <i>Rolmodellen</i>	42
6.2.4 <i>Stilstaan bij de eigen houding</i>	42
6.2.5 <i>Leerlingen onder elkaar</i>	43

6.2.6 <i>Band met de ouders</i>	43
6.2.7 <i>Thuis taal betrekken</i>	45
6.2.8 <i>Leermateriaal toegankelijker maken voor leerlingen</i>	46
7. DISCUSSIE	49
7.1 BESPREKING VAN DE VOORNAAMSTE RESULTATEN	49
7.2 BEPERKINGEN EN SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK	51
7.3 AANBEVELINGEN	52
8. LIJST MET TABELLEN EN FIGUREN	53
9. BRONNENLIJST	54

Lijst met afkortingen

- ASO = Algemeen secundair onderwijs
- BSO = Beroepssecundair onderwijs
- KSO = Kunstsecundair onderwijs
- MAVO = Maatschappelijke Vorming
- MEAV = Maatschappelijke, Economische en Artistieke Vorming
- NCATE = The National Council for Accreditation of Teacher Education
- OESO = Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
- OKAN = Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers
- PAV = Project Algemene Vakken
- PISA = Programme for International Student Assessment
- TALIS = Teaching and Learning International Survey
- TSO = Technisch secundair onderwijs
- ZILL = Zin in Leren, Zin in Leven

1. Introductie

Het aandeel van de bevolking met een migratieachtergrond in België stijgt jaar na jaar. Bijna één derde van de Belgische bevolking heeft een migratieachtergrond. In Vlaanderen bedraagt dit één op vier (Statbel, 2021). Die toenemende *etnische diversiteit* is duidelijk zichtbaar in het onderwijs. Ook in Vlaanderen is er al decennialang een sterk stijgend aantal leerlingen met een migratieachtergrond. Het aantal leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs waarvan de thuistaal niet het Nederlands is bedroeg 14,4% in 2016. Zes jaar eerder was dit nog amper 10% (Statistiek Vlaanderen, 2018). Volgens de OESO (2019a, p.21) bedraagt het Belgisch gemiddelde hiervan 18%.

Deze tendens is echter niet alleen in Vlaanderen en België aan de gang. Ook de meeste Europese landen zien de diversiteit de laatste tientallen jaren binnen de leerlingenpopulatie verder toenemen (OECD, 2019a, p.13). Hierbij bedraagt het OESO-gemiddelde van het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond 13%. Hierdoor wordt er in steeds meer landen gestreefd naar een *inclusieve leeromgeving* (Van Droogenbroeck et al., 2019). Dit zijn leeromgevingen waarbij alle leerlingen, ongeacht hun gender, afkomst, sociaaleconomische achtergrond of beperking de kans krijgen om van kwalitatief onderwijs te genieten (Nishina, Lewis, Bellmore, & Witkow, 2019).

Uit de PISA-resultaten van 2018 blijkt er echter dat leerlingen met een migratieachtergrond in de meeste OESO-landen significant lager scoren dan autochtone leerlingen. Zij hebben immers bekeken over alle OESO-landen gemiddeld 4 procent minder kans om een academische basisvaardigheid te bereiken. In België bedraagt dit 8 procent, wat betekent dat de kloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond dubbel zo groot is dan het OESO-gemiddelde om de vaardigheden te bereiken die nodig zijn voor het hoger onderwijs (OECD, 2018). Deze kloof brengt echter ook maatschappelijke kosten met zich mee. Lage slaagkansen hebben immers negatieve sociale en economische langetermijngevolgen voor zowel het individu als de samenleving (Burns & Shadoian-Gersing, 2010).

Internationaal bekeken scoort Vlaanderen, en bij uitbreiding België, dus niet goed op vlak van (etnische) onderwijsgelijkheid. De prestatiekloof, rekening houdend met het verschil in sociaaleconomische achtergrond, tussen allochtone en autochtone leerlingen in Vlaanderen was al bij de PISA resultaten van 2003 een van de hoogste van de OESO-landen (Nicaise & Desmedt, 2008). In tegenstelling tot de meeste andere OESO-landen en de Federatie Wallonië-Brussel slaagt Vlaanderen er maar niet in om het tij te keren. Met tot gevolg dat ook uit de PISA resultaten van 2015 blijkt dat Vlaanderen weer bij de slechtste leerlingen van de klas zit als het gaat om etnische en sociaaleconomische onderwijsgelijkheid (Jacobs & Danhier, 2017). Op vlak van leesprestaties is er enkel in IJsland, Zweden en Finland een grotere kloof tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond. Hierbij bedraagt het OESO-gemiddelde 43 punten, terwijl de kloof in Vlaanderen 73 punten is. De kloof op vlak van leesprestaties in Vlaanderen is dus bijna 70% groter dan het OESO-gemiddelde. Wat hierbij vooral opvalt zijn de lage prestaties van de tweedegeneratieallochtonen, die in ons land niet veel beter scoren dan de eerstegeneratieallochtonen (De Meyer, Janssens, & Warlop, 2019).

Ook op vlak van de onderwijsprestaties van de tweedegeneratieallochtonen scoort ons land in vergelijking met de andere OESO-landen dus beduidend slechter (Cordemans, 2019). De sociaaleconomische thuissituatie van de leerling is echter niet de enige factor die deze prestatiekloof in de hand werkt. Ook de thuistaal van de leerling heeft hierop een invloed. Maar zelfs het effect van een migratieachtergrond blijft sterk aanwezig indien er rekening gehouden wordt met deze factoren (Jacobs & Danhier, 2017). Dit is ook het geval in de meeste andere OESO-landen (Schleicher, 2019).

Het significante prestatieverschil tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond kan dus niet alleen door de sociaaleconomische achtergrond en de thuistaal van leerlingen met een migratieachtergrond verklaard worden (Onderwijs Vlaanderen, 2019).

Leerkrachten komen dus steeds vaker in aanraking met etnische diversiteit in de klas. Omgaan met die diversiteit brengt daarbij nieuwe uitdagingen met zich mee die niet eenvoudig aangepakt kunnen worden (Choari, 2016; Forghani-Arani, Cerna & Bannon 2019). Hierbij is op een effectieve manier lesgeven in een multiculturele klassetting een van de grootste uitdagingen waarmee leraren vandaag worden geconfronteerd. Ook het inrichten van kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met een migratieachtergrond en een lage sociaaleconomische achtergrond vergt bijkomende inspanningen van leerkrachten (Chouari, 2016). Daarnaast vereist omgaan met diversiteit in de klas bijkomende competenties van leerkrachten op vlak van kennis, vaardigheden en attitudes (Crick, 2008; Mohanty, 2012; Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2018). Vlaamse leraren worden dus steeds vaker geconfronteerd met etnisch diverse klasgroepen terwijl zij aangeven dat zij over te weinig competenties beschikken om hiermee om te gaan (De Bruïne et al., 2014). Het is dus van belang om in de praktijk te kijken hoe leerkrachten omgaan met etnische diversiteit en hoe zij hier tegenover staan, aangezien de leerkracht zowel een invloed heeft op de schoolprestaties als op het welbevinden van leerlingen (Wubbels, Brekelmans, & Mainhard, 2016). Het doel van dit onderzoek is dus om enerzijds na te gaan hoe leerkrachten tegenover *etnische diversiteit* in het secundair onderwijs staan, en anderzijds welke *praktijken* zij hanteren om hiermee in de klas om te gaan.

2. Contributie

De grotere ongelijkheid in België dan in andere landen op vlak van schoolprestaties, bracht dus een academische en etnische segregatie in het Vlaamse secundair onderwijs met zich mee (Jacobs & Danhier, 2017). Deze moeilijke integratiecontext in Vlaanderen, die zich ook weerspiegelt in het onderwijs, toont het belang aan van leerkrachten die goed voorbereid zijn om aan etnisch diverse klassen les te geven. Daarenboven stelt de toegenomen diversiteit in Europese en Vlaamse klassen leerkrachten voor grote uitdagingen (Forghani-Arani, Cerna & Bannon, 2019). Er wordt immers van leerkrachten verwacht dat zij zich zowel op individueel niveau, klasniveau als buiten de school aanpassen aan de toegenomen diversiteit onder de leerlingen (Burns & Shadoian-Gersing, 2010). Een uitdaging op individueel niveau voor leerkrachten is om rekening te houden met de persoonlijke leerbehoeften van de leerlingen doordat de klassamenstelling steeds heterogener wordt (Rjosk, Richter, Lüdtke, & Eccles 2017). Ook op klasniveau zijn er steeds meer verschillen tussen de klassen onderling, waardoor leerkrachten telkens geconfronteerd worden met verschillende leerlingen en hun culturele aspecten. Tot slot wordt er ook in toenemende mate van leerkrachten verwacht dat zij initiatief nemen om ouders te betrekken bij het schoolgebeuren (Burns & Shadoian-Gersing, 2010).

Er is al veel onderzoek gebeurd rond de relaties tussen de leerlingen en de leerkracht en de effecten op de leerlingen van etnische discriminatie van leerkrachten (Baysu, G., Hillekens, J., Phalet, K., & Deaux, K., 2021; D'hondt, Stevens & Van Houtte, 2015). Daarnaast focuste onderzoek in het verleden zich vooral op de ontwikkeling van benaderingen en perspectieven over diversiteit in het onderwijs (Agirdag, 2016). Er is echter nog weinig onderzoek gebeurd naar hoe leerkrachten zich daarbij voelen en hoe zij zich daar in kunnen professionaliseren in de klascontext. Onderwijsliteratuur focust zich dus meer op de leerling en de verhouding met de leerkracht, terwijl dit onderzoek zich meer zal focussen

op de rol van de leerkracht. Deze masterproef hanteert dus een ander perspectief en bekijkt het diversiteitsthema vanuit een andere invalshoek.

Het is dus relevant om na te gaan hoe leerkrachten in het secundair onderwijs in verschillende contexten met zowel weinig als veel etnische diversiteit in de klas omgaan. Daarbij is het niet alleen belangrijk om te kijken naar welke *praktijken* leerkrachten hierbij hanteren, maar ook om na te gaan welke *attitudes* zij aannemen ten opzichte van etnische diversiteit. Hiermee zal dit onderzoek ook een blik werpen op de perceptie van leerkrachten over deze vorm van diversiteit door te kijken naar hoe zij diversiteit en etnische diversiteit *definiëren* en welke *voor- en nadelen* zij hierbij zien. Daarnaast wordt de *relatie* tussen leerkrachten en etnisch diverse leerlingen bekeken vanuit het standpunt van de leerkracht. Hierbij is het belangrijk om na te gaan waarin leerkrachten nog zouden kunnen *groeien*.

Met betrekking tot de omgang met etnische diversiteit zal worden nagegaan in welke mate leerkrachten de *thuis taal* en *thuis cultuur* van leerlingen betrekken, alsook of zij hierin interesse tonen. Verder wordt er gekeken hoe zij proberen om de *ouders* van deze leerlingen te betrekken. Ook het gebruik van *rolmodellen* en *differentiatie* tussen leerlingen zullen het voorwerp uitmaken van dit onderzoek.

3. Theoretisch kader

3.1 Definities

3.1.1 Definitie diversiteit

Het begrip diversiteit wordt niet door iedereen op dezelfde manier gedefinieerd (Liu & Ball, 2019; OECD, 2019; Van Avermaet & Sierens, 2010). Hierbij neemt het begrip verschillende betekenissen aan naargelang het vakgebied, de context en de tijdsgeest waarbinnen het gedefinieerd wordt (Luciak, 2010). Vaak wordt diversiteit echter gereduceerd tot etnisch-culturele diversiteit, terwijl dit begrip veel meer aspecten omvat (Carter & Fenton, 2010).

Om deze reden benoemt Mitchell (2018) vijf kenmerken van diversiteit. Ten eerste gender, vervolgens sociaaleconomische status, daarna etnische afkomst (bestaande uit ras, etniciteit en cultuur), voorts religie, en tot slot mogelijkheden. Dit worden ook wel de vijf belangrijke kenmerken van diversiteiten genoemd. Deze kenmerken werken niet alleen op elkaar in, bovendien hebben zij allemaal een impact op de schoolprestaties en schoolloopbaan van leerlingen in Vlaanderen (Van Avermaet & Sierens, 2010).

Ook Vertovec (2007) stelt dat diversiteit reduceren tot etnisch-culturele diversiteit te kort doet aan de veelzijdigheid van het begrip. Hij introduceerde de term 'superdiversiteit', waarbij naast etnische diversiteit ook verschillen in de sociale status, leeftijd, beroep, geslacht, religie en talige diversiteit onder vallen. Ook deze componenten staan onderling met elkaar in verband (Vertovec, 2007).

Daarnaast geven Liu en Ball (2019) in hun literatuuroverzicht aan dat de definitie van 'The National Council for Accreditation of Teacher Education' het vaakst gehanteerd wordt als definitie voor diversiteit in het onderwijs. Hierbij definieert NCATE (2008) diversiteit als "Verschillen tussen groepen mensen en individuen op basis van etniciteit, ras, sociaaleconomische status, geslacht, beperkingen, taal, religie, seksuele geaardheid en geografisch gebied" (Liu & Ball, 2019, p. 70).

Tot slot verwoordt Amartya Sen, winnaar van de Nobelprijs voor Economie in 1998 de verschillende aspecten van diversiteit als volgt: “We zijn allemaal ongelijksoortig verschillend. De hoop op harmonie in de hedendaagse wereld is grotendeels gelegen in een helderder begrip van de pluraliteiten van de menselijke identiteit, en in de erkenning dat ze snijpunten hebben met elkaar en dat er geen sprake is van één enkele verharde lijn van ondoordringbare scheiding” (Sen, 2006, p. 8-9)

3.1.2 Definitie etnische diversiteit

Hoewel er dus verschillende soorten diversiteiten bestaan, is het niet mogelijk om ze allemaal uitvoerig te bespreken. Zoals hierboven vermeld zijn er verschillende vormen waarbij diversiteit op basis van geslacht, religie en sociaaleconomische status de gemeenschappelijke noemer vormt. (Mitchell, 2018; NCATE, 2008; Vertovec, 2007).

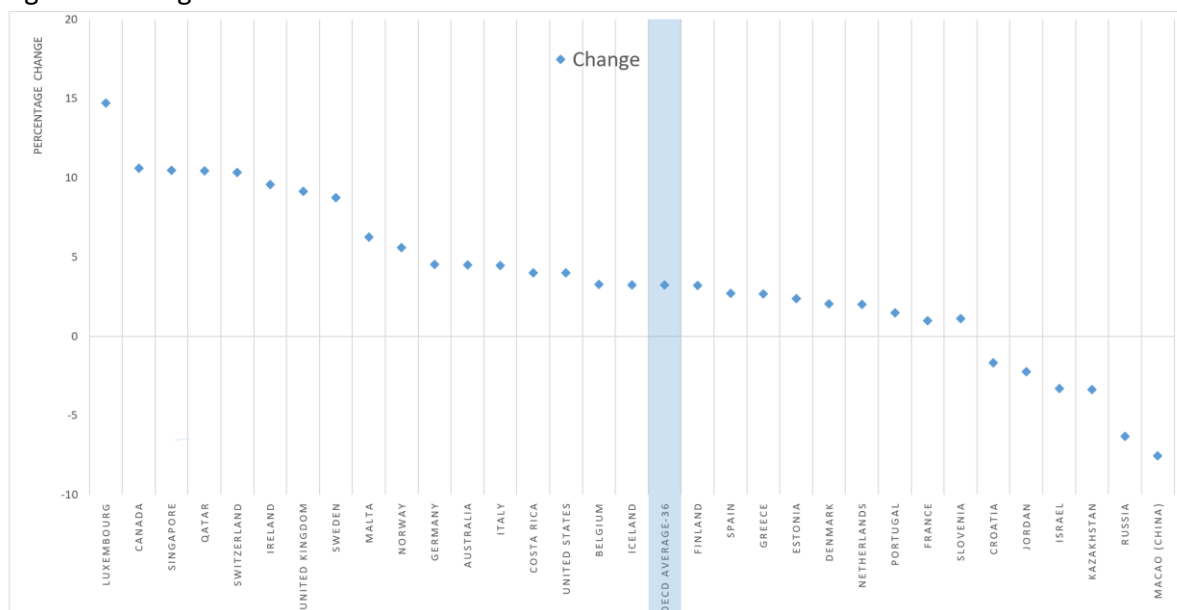
In deze masterproef zal enkel verder ingegaan worden op de etnische diversiteit in het onderwijs. Het begrip etniciteit omvat de expliciete gedeelde origine van een groep mensen (Agirdag, 2020). Etnische diversiteit omvat dus de verschillende groepen mensen in de samenleving met elk een gemeenschappelijke afkomst (Markus & Moya, 2010). Onder etnische diversiteit vallen onder meer taal, cultuur, religie en afkomst. Het begrip ‘eticiteit’ wordt echter in het dagelijks taalgebruik vaak enkel gebruikt om de allochtone etnische minderheden te benoemen. Uit deze definitie van etniciteit blijkt echter dat ook de autochtone meerderheid over een etniciteit beschikt (Agirdag, 2020).

3.2. Cijfers en context etnische diversiteit in het onderwijs

3.2.1 OESO-landen

Het aantal leerlingen met een migratieachtergrond is de afgelopen 20 jaar sterk gegroeid in de meeste OESO-landen (OECD, 2019b). Tussen 2009 en 2018 steeg het aantal 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond gemiddeld met drie procent (*cf. figuur 1*). België kende over deze tijdsperiode een even grote stijging. Dit is lager dan de verandering tussen 2003 en 2015, toen er nog meer dan 4% leerlingen met een migratieachtergrond bijkwamen. De sterkste stijgers onder de Europese landen zijn Luxemburg met bijna 15% en Zwitserland met 9% (OECD, 2019a).

Figuur 1: Verandering tussen 2009 en 2018 in het percentage 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond



Source: OECD, PISA 2018 Database., Table II.B1.9.9.

**Opmerking 1: De landen worden gerangschikt in afnemende volgorde van de procentuele verandering in het aandeel 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond.*

**Opmerking 2: Alleen landen die hebben deelgenomen aan zowel PISA 2009 als PISA 2018 en waar het percentage leerlingen met een migratieachtergrond in 2018 hoger was dan 5% worden weergegeven.*

Alleen al in 2015 kwamen er 4,8 miljoen immigranten bij in OESO-landen, een immigratiegolf die een lange en gestage opwaartse trend versterkte (OECD, 2019b). Hoe scholen en onderwijssystemen reageren op de uitdagingen en kansen die zich voordoen bij immigranten stromen heeft ingrijpende gevolgen voor het economisch en sociaal welzijn van alle leden van de samenleving, inclusief immigranten zelf. Goed onderwijs voor immigranten heeft immers een positieve invloed op hun persoonlijke ontwikkeling en integratie in de samenleving (Dustmann, & Glitz, 2011). Daarnaast vergroot dit hun kansen op de arbeidsmarkt, waardoor dit ook positieve economische gevolgen heeft voor de samenleving (Burns & Shadoian-Gersing, 2010).

In absolute aantallen bedroeg het OESO-gemiddelde van de 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond ongeveer 13% in 2018. In 2009 bedroeg dit gemiddelde nog 10% (OECD, 2019b). Tussen de OESO-landen is er ook veel variatie wat betreft het gemiddeld aantal 15-jarige allochtone leerlingen. Koplopers in Europa zijn Luxemburg, Zwitserland, Oostenrijk, Duitsland, Zweden en het Verenigd Koninkrijk. België volgt hier net achter en staat Europees op een 7^{de} plaats met 18,1% allochtone leerlingen op 15 jarige leeftijd. Hiermee steekt ons land zowel boven het EU- als het OESO-gemiddelde uit (OECD, 2019a). Een aparte categorie zijn de academisch veerkrachtige allochtone leerlingen. Zij worden gedefinieerd als het percentage allochtone leerlingen die in het hoogste kwartiel van leesprestaties van alle leerlingen scoren (OECD, 2019b). Het OESO-gemiddelde van het percentage academisch veerkrachtige allochtone leerlingen bedraagt 16,8%. België presteert hier beduidend slechter met slechts 12% van de allochtone leerlingen die veerkrachtig zijn (OECD, 2019a).

Tabel 1: Het percentage 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond (*links*) en het percentage leerlingen dat daarvan geklasseerd wordt als academisch veerkrachtig (*rechts*) per land

	Percentage of immigrant students	Academically resilient immigrant students ¹
	%	%
OECD average	13,0	16,8
Macao (China)	62,9	27,3
Qatar	56,8	36,4
United Arab Emirates	55,8	38,5
Luxembourg	54,9	21,8
Hong Kong (China)	37,9	24,0
Canada	35,0	26,2
Switzerland	33,9	15,7
Australia	27,7	29,1
New Zealand	26,5	26,5
Singapore	24,8	28,9
United States	23,0	24,5
Austria	22,7	11,2
Germany	22,2	16,0
Sweden	20,5	10,3
United Kingdom	19,8	20,5
Belgium	18,1	12,0
Ireland	17,9	21,6
Israel	16,4	24,3
Cyprus	14,8	27,9
France	14,3	13,4
Netherlands	13,8	8,9
Norway	12,4	13,9
Saudi Arabia	11,9	38,8
Greece	11,7	12,1
Jordan	11,6	31,3
Denmark	10,7	9,3
Estonia	10,4	13,6
Italy	10,0	14,1

Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables II.B1.9.1 and II.B1.9.3.

**Opmerking 1: Landen worden gerangschikt in aflopende volgorde van het percentage 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond.*

**Opmerking 2: Landen met een hoger percentage aan leerlingen met een migratieachtergrond zijn in het grijs weergegeven. De percentages waarbij het aantal academisch veerkrachtige leerlingen hoger dan het OESO-gemiddelde is, worden in het groen weergegeven. Indien dit percentage onder het OESO-gemiddelde is, wordt dit in het rood weergegeven.*

**Opmerking 3: Alleen landen die hebben deelgenomen aan zowel PISA 2009 als PISA 2018 en waar het percentage leerlingen met een migratieachtergrond in 2018 hoger was dan 10% worden weergegeven.*

3.2.2 Vlaanderen

In Vlaanderen bedroeg het aantal leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit in het secundair onderwijs 8,2% in 2017. Zeven jaar eerder was dit nog 5,3%. Een betere indicator voor leerlingen met een etnisch diverse achtergrond bedraagt het aantal leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is. Dit percentage steeg voor het Vlaamse secundair onderwijs van 9,7% in 2010 naar 14,4% in 2016 (Statistiek Vlaanderen, 2018). Verder geeft 45% van de Vlaamse leraren les in een klas waar meer dan 10% van de klas het Nederlands niet als moedertaal heeft. Ook staat 38% van de leerkrachten in een klas met meer dan 10% leerlingen met een migratieachtergrond (Van Droogenbroeck et al., 2019). De etnische diversiteit in de Vlaamse klassen neemt dus net zoals in de meeste andere OESO-landen sterk toe. Deze gelijklopende trend maakt de onderzoeksbevindingen van deze masterproef actueel op internationaal vlak.

Uit onderzoek van Braeckman (2006) blijkt dat leerkrachten uit etnische minderheidsgroepen een positieve impact hebben op de prestaties van leerlingen uit minderheidsgroepen. Deze leerkrachten zijn immers een rolmodel voor leerlingen met een migratieachtergrond. Daarnaast creëren zij een verdraagzamer en multicultureel schoolomgeving (Matheus, Siongers & Van den Brande, 2002). In Vlaanderen heeft echter slechts 6,5% van de leraren een migratieachtergrond en 2,5% een niet-EU-achtergrond. In 2017 had 5% van het Vlaamse lerarenkorps een migratieachtergrond (Consuegra, 2017). In Nederland bedraagt het aantal leerkrachten met een niet-Europese achtergrond 3,7% (Agirdag, 2021). Dit staat in schril contrast met de huidige etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie (Van Droogenbroeck et al., 2019).

De achtergestelde schoolprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond en de toegenomen ongelijkheid in het onderwijs zijn reeds een veelbesproken onderwerp binnen de onderwijsliteratuur in Vlaanderen. Leerlingen met een Turkse en Marokkaanse afkomst hebben in Vlaanderen vaker een moeilijke sociaaleconomische thuissituatie, waardoor dit ook een negatieve invloed heeft op hun schoolprestaties (Phalet, Fleischmann, & Stojčić, 2012). Zij vormen immers de grootste groep personen van buitenlandse herkomst in Vlaanderen na personen met een Nederlandse herkomst (Statistiek Vlaanderen, 2021). Dit is in lijn met de bevindingen over alle OESO-landen. De eerste- en tweedegeratie allochtone leerlingen zijn hier sociaaleconomisch benadeeld in vergelijking met autochtone leerlingen (OECD, 2019a). Ze hebben namelijk meestal ouders die lager zijn opgeleid en daardoor relatief slecht betaalde beroepen bekleden. Dit met tot gevolg dat ze thuis over minder financiële en sociale middelen beschikken (OECD, 2018). Daarbij geldt dat de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen een belangrijke determinant is voor hun onderwijsprestaties (Walpole, 2003). Een deel van de ongelijkheid in onderwijsprestaties tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond valt dus toe te schrijven aan de verschillen in sociaaleconomische achtergrond (OECD, 2018). In de OESO-landen heeft een student met een lage sociaaleconomische status immers dubbel zoveel kans om slechte schoolprestaties neer te zetten als een gemiddelde student (Burns & Shadoian-Gersing, 2010). Een van de oorzaken waardoor leerlingen met een migratieachtergrond slechter presteren dan autochtone leerlingen is dus hun nadeligere thuissituatie.

Het diversiteitsdebat vindt dus al geruime tijd plaats in het Vlaamse onderwijs. Over de impact van het hebben van een vreemde origine op de schoolprestaties van deze leerlingen bestaat er in de literatuur immers nog veel discussie. Het is namelijk nog niet helemaal duidelijk of er een eenduidige negatieve impact is van een migratieachtergrond op de schoolprestaties. Het staat echter wel vast dat in Vlaanderen, door de grote ongelijkheid in het onderwijs, de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen bepalend is voor hun slaagkansen in het secundair onderwijs. En daar speelt ook de sociale

omgeving een belangrijke rol in. Leerlingen uit een hogere sociale klasse hebben een significant voordeel op vlak van onderwijsresultaten. De oorzaak hiervan ligt mede bij het feit dat het secundair onderwijs beter afgestemd is op leerlingen met de dominante autochtone cultuur. Een gevolg hiervan zijn de zwakke schoolprestaties van allochtone leerlingen in Vlaanderen, wat wijst op een gefaalde integratie via het onderwijs (De Witte & Hindriks, 2017).

Uit de empirische resultaten van een kwantitatief onderzoek van Korkmazer & Agirdag (2015) blijkt ook dat er een groot verschil is tussen de resultaten van autochtone en allochtone leerlingen. Vooral bij leerlingen uit de grootste twee bevolkingsgroepen van niet-Nederlandstalige herkomst in Vlaanderen, namelijk zij met een Turkse of Marokkaanse afkomst, is het verschil opmerkelijk groot. Het onderzoek bevestigt wel dat leerlingen met een hogere sociaal economische positie beter scoren dan die met een lagere (Korkmazer & Agirdag, 2015). Maar de prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond is des te groter indien zij beiden uit een hogere sociaal economische klasse komen. Leerlingen met een migratieachtergrond halen dus, in tegenstelling tot autochtone leerlingen, bijna geen voordeel uit hun betere financiële thuissituatie. Het feit dat zelfs allochtone leerlingen met een goede sociaaleconomische thuissituatie onder het Vlaams gemiddelde scoren is toch wel opmerkelijk te noemen. Deze etnische prestatiekloof groeit dus samen met de sociaaleconomische ongelijkheid in het onderwijs. Hierdoor is er sprake van ‘institutioneel racisme’, aangezien ons onderwijsstelsel er niet in slaagt om het potentieel van allochtone leerlingen te benutten. Dit is echter geen bewuste vorm van discriminatie, maar een “collectief falen van een institutie om een gepaste en professionele dienst te bieden aan de mensen vanwege hun kleur, taal of etnische afkomst” (Korkmazer & Agirdag, 2015).

Hierbij aansluitend vormt ook de segregatie in het Vlaamse onderwijs een belangrijke bepalende factor voor dit onderzoek. Deze scheiding tussen de leerlingen gebeurt op twee gronden: sociaaleconomische achtergrond en academische prestaties. Vooral die laatste is in België sterker aanwezig dan in andere landen. Concreet zijn de prestaties van leerlingen van dezelfde school homogeen. Dit heeft als gevolg dat de verschillen tussen de scholen in Vlaanderen veel groter zijn. Gegeven het hierboven vermelde feit dat leerlingen met een migratieachtergrond, en in het bijzonder niet-Europese en gekleurde leerlingen slechter scoren dan autochtone leerlingen, is het dus niet ondenkbaar dat deze segregatie voor het ontstaan van ‘witte’ en ‘gekleurde’ scholen heeft gezorgd (Jacobs & Danhier, 2017).

De prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond en de toegenomen onderwijsongelijkheid zijn dus actuele onderwerpen binnen de onderwijsliteratuur in Vlaanderen. Er zitten echter wel nog hiaten in onderzoek naar de relatie tussen de leerkracht en de leerling (Baysu et al., 2021). Daarom worden hierna de verschillende soorten pedagogische aanpakken van etnische diversiteit verder bekeken, alsook welke effecten dit heeft op de prestaties van leerlingen en op de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Vervolgens wordt deze relatie verder bestudeerd door in kaart te brengen op welke manieren leerkrachten het best kunnen omgaan met diverse leerlingen.

3.3 Pedagogische aanpak van etnische diversiteit in het onderwijs

3.3.1 Perspectieven op etnische diversiteit

Zoals hierboven reeds vermeld is er een duidelijk verschil tussen de schoolresultaten van leerlingen met en zonder een migratieachtergrond (Korkmazer & Agirdag, 2015). Dit verschil resulteert in etnische en sociaaleconomische ongelijkheid zoals bijvoorbeeld een lage aanwezigheid in het hoger onderwijs van allochtone leerlingen (Lacante et al., 2007). Deze prestatiekloof kan vanuit twee invalshoeken verklaard worden. Enerzijds vanuit het *deficit-denken*, dat uitgaat van een individuele oorzaak voor deze ongelijkheid. Dit perspectief wordt ook wel het *individueel schuldmodel* genoemd en legt de oorzaak van de etnische ongelijkheid in de schoolprestaties op het individuele *microniveau*. Hierin wordt het onderwijsprobleem van niet-westerse allochtone leerlingen in de eerste plaats bij hun taalachterstand en de afwijkende culturele waarden en normen gelegd (Clycq, Nouwen & Vandenbroucke, 2014; Van Avermaet & Sierens, 2010). De verklaring hierbij is dat deze leerlingen bij hun opvoeding niet de juiste waarden, normen en competenties opdoen. Dit in tegenstelling tot autochtone leerlingen, die dit wel allemaal van thuis uit via hun ouders meekrijgen (Farkas, 2003). Het deficit-denken gaat er dus vanuit dat de oorzaak van de slechte onderwijsprestaties van deze allochtone leerlingen ligt bij hun individuele cultuur- en taalachterstand (Agirdag, 2016). Anderzijds is er het model van *structurele uitsluiting*. Dit model gaat lijnrecht in tegen het deficit-denken. Deze benadering gaat ervan uit dat de oorzaak van de etnische ongelijkheid in schoolprestaties niet ligt op het individuele microniveau, maar wel op het structurele *macroniveau* van het hele onderwijssysteem (Ferri & Connor, 2005). Het systeem draagt binnen dit model dus de verantwoordelijkheid voor de onderwijsongelijkheid en de exclusie van bepaalde groepen leerlingen (Agirdag, 2016).

Een concreet voorbeeld van het model van structurele uitsluiting is het *early tracking systeem*, waarbij leerlingen reeds op 12 jaar opgesplitst worden in verschillende onderwijssystemen (Dockx J., De Fraine B. & Van den Branden N., 2019). Dit systeem wordt in Vlaanderen toegepast, waarbij leerlingen reeds op deze leeftijd de keuze moeten maken tussen de onderwijsvormen ASO, BSO, KSO of TSO (Tieleman, 2006). Hiervan is meermaals bewezen dat het de academische ongelijkheid duidelijk meer laat toenemen dan bij een *late tracking system*, dat leerlingen pas op 14 jaar de keuze laat maken tussen een bepaalde onderwijsvorm in het secundair onderwijs (Dockx et al., 2019). De OESO heeft om deze reden dan ook aanbevolen om het opsplitsen van leerlingen zoveel mogelijk uit te stellen (Lavrijsen, Nicaise & Wouters 2013). Dit systeem versterkt dus de ongelijkheden op basis van de sociaal economische achtergrond. Het zorgt er immers voor dat de zwakkere leerlingen nog slechter presteren, terwijl de sterkere leerlingen hier geen voordeel uithalen. Het early tracking systeem en het daarmee gepaard gaande watervalstelsel doet dus functie als een structurele eigenschap van ons onderwijssysteem dat ongelijkheid in de hand werkt (Lavrijsen et al., 2013).

3.3.2 Etnische diversiteitsbenaderingen

De *etnische diversiteitsbenaderingen* sluiten aan bij het *microniveau*, waarbij elke leerkracht ervoor kiest om een etnische diversiteitsbenadering te hanteren in de klas. De manier waarop leerkrachten omgaan met etnische diversiteit in de klas kan dus steeds geclusterd worden binnen drie diversiteitsbenaderingen, namelijk: multiculturalisme, assimilatie en colourblindness (Plaut, Thomas, Kyneshawau, & Romano, 2018). Leerkrachten die het *multicultureel onderwijs* toepassen, omarmen de etnische diversiteit en zien dit als een meerwaarde (Schachner, Noack, Van de Vijver & Eckstein, 2016). Zij die dit afwijzen hanteren een *assimilatie-aanpak* (Guimond, de la Sablonnière, & Nugier,

2014). Hierbij staat de overname van en de aanpassing aan de dominante meerderheidscultuur centraal. Het negeren van de etnische diversiteit valt ten slotte onder de *colourblindnessbenadering*. Hierbinnen focussen leerkrachten zich vooral op individuele verdiensten of een gelijke behandeling van alle leerlingen (Plaut et al., 2018).

De diversiteitsbenadering die een Vlaamse school hanteert speelt echter wel een belangrijke rol in de kwaliteit van de relatie tussen leraar en leerling (Baysu et al., 2021). Wanneer leerlingen hun school als meer inclusief, gelijkwaardig en multiculturalistisch beschouwen, heeft dit voor zowel leerlingen uit meerderheidsgroepen als uit minderheidsgroepen een positieve impact op de relatie met de leerkracht. De perceptie van leerkrachten op de benadering van het multiculturalisme en assimilatie had daarentegen voor beiden een verschillend effect op de relatie met leerlingen uit minder- en meerderheidsgroepen. Wanneer leerkrachten scholen als multicultureel (en dus minder assimilatiegericht) percipiëerden, hebben leerlingen uit minderheidsgroepen meer kans om goede relaties met hun leerkrachten te vormen (Baysu et al., 2021). Leerlingen uit minderheidsgroepen hebben daarentegen minder kans op een goede relatie met de leerkracht indien die de school als multicultureel aanschouwt (Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag 2015). Concluderend kan worden gesteld dat op scholen met een multiculturele diversiteitsbenadering minderheidsleerlingen vaker positieve relaties ervoeren en ook minder vaak problematische relaties hadden (Baysu et al., 2021). Voor meerderheidsleerlingen is er echter een minder sterk verband tussen de kwaliteit van de relatie met de leerkracht en de diversiteitsbenadering van de school (Celeste, Meeussen, Verschuere & Phalet, 2016).

Concluderend zorgen benaderingen die etnische diversiteit waarderen voor een kleinere kloof in de onderwijsprestaties van leerlingen. Dit in tegenstelling tot benaderingen die deze vorm van diversiteit negeren of verwerpen. Zij hielden verband met een blijvende kloof in de resultaten van leerlingen met en zonder een migratieachtergrond. Multicultureel onderwijs verhoogt dus de prestaties en verbondenheid van etnische minderheden. Leerlingen met een migratieachtergrond zullen zich met andere woorden meer thuis voelen op school. Daarnaast heeft multicultureel onderwijs geen negatief effect op leerlingen zonder immigratieachtergrond (Celeste, Baysu, Meeussen, Kende & Phalet 2019), wat in het verleden wel gesuggereerd werd door Stevens, Plaut & Sanchez-Burks (2008).

De diversiteitsbenadering die de meeste Belgische scholen hanteren is de *colourblindnessaanpak* (Celeste et al., 2019). Dit betekent dus dat de meeste leerkrachten de etnische diversiteit in de klas uit de weg gaan en hier geen aandacht aan besteden (Plaut et al., 2018). Dit in tegenstelling tot het gros van het Europese diversiteitsonderzoek, waar de assimilatiebenadering als de meest gebruikte diversiteitsbenadering in voorkomt. Deze laatste twee benaderingen zorgen echter voor een grotere prestatiekloof alsook een groter verschil in het gevoel van verbondenheid bij minderheidsleerlingen ten opzichte van meerderheidsleerlingen. Vooral de assimilatieaanpak heeft als gevolg dat leerlingen zich minder thuis voelen op school (Celeste et al., 2019).

Om deze drie etnische diversiteitsbenaderingen in de praktijk te toetsen, ontwikkelden D'hondt & Hagenaars (2021) onderstaande scenario's die voorgelegd kunnen worden aan de leerkrachten. Hierbij wordt er bij elk scenario de vraag gesteld hoe zij zouden handelen moest dit zich voordoen en met welk motief. Aan de hand van hun antwoorden hierop kan nagegaan worden of zij diversiteit omarmen (multiculturalisme), afwijzen (assimilatie) of negeren (colourblindness).

- Scenario 1 (taal): Stel dat twee leerlingen in uw klas af en toe Turks met elkaar spreken omdat de ene leerling iets aan de ander wil uitleggen over uw les in zijn of haar moedertaal.

- Scenario 2 (religie): Stel dat een aantal leerlingen aan u vragen of ze een keer het Suikerfeest mogen vieren op school, net als Kerstmis.
- Scenario 3 (huidskleur): Stel dat het volgende in de leraarskamer aan bod komt: één van uw collega's in de geschiedenisles aandacht wil een extra les geven over de slavenhandel als een leerling daar iets heel racistisch over roept.

3.4 Omgaan met etnische diversiteit in de praktijk

Om tegemoet te komen aan de hoge nood aan praktijken in de OESO-landen om met diversiteit om te gaan, ontwierp de OESO een toolkit ter ondersteuning van leerkrachten in diverse klascontexten. Dit instrumentarium biedt een overzicht aan verschillende activiteiten en principes die door de leerkracht omgezet dienen te worden in *klaspraktijken* die aansluiten bij hun eigen klascontext (OECD, 2010).

Het is echter niet eenvoudig om klaspraktijken te ontwikkelen voor het onderwijzen van etnische diversiteit die universeel toepasbaar zijn in verschillende contexten en landen. Aangezien de leerlingenpopulatie vaak samengesteld is uit verschillende etniciteiten en dus heterogeen is, blijkt dat er geen 'one size fits all' methode is die in elke situatie werkt. De contextuele specificiteit en de nuances van een klasgroep zijn dus belangrijk om mee in rekening te nemen (Arzubiaga, Nogueron & Sullivan, 2009). Hierdoor gaan universele best practices voorbij aan het feit dat elke leerkracht en klasgroep uniek is met elk een eigen dynamiek. De OESO stelt daarom dus enkele principes voor die praktijken kunnen begeleiden, aangezien praktijken dus telkens aangepast moeten worden aan de eigen klascontext (OECD, 2010).

Deze principes vallen onder drie clusters: *namelijk diversiteit zien en aanvaarden, diversiteit naar waarde schatten en stimuleren* en het *toegankelijker maken van pedagogisch materiaal* voor alle leerlingen. De eerste twee clusters hebben tot doel om een inclusieve leeromgeving in de klas te creëren. De laatste cluster focust op het inclusiviteit van het leermateriaal (Vlaamse Onderwijsraad, 2012). Hierna wordt een samenvattende tabel weergegeven met alle principes en hun desbetreffende bron, waarna ze vervolgens elk afzonderlijk worden toegelicht.

Tabel 2: Pedagogische principes in de omgang met etnische diversiteit

Cluster 1: Diversiteit zien en aanvaarden	
Principe	Bron
1. Meer te weten komen over de achtergrond van de leerlingen	Vlaamse Onderwijsraad (2012)
2. Stilstaan bij eigen houding ten opzichte van diversiteit	Gay (2000), Spindler & Spindler (1994)
3. Multiculturele ethische code en regels toepassen	Gay (2010), OECD (2010)
4. Diversiteit en culturele verschillen bespreekbaar te maken in de klas	Vlaamse Onderwijsraad (2012)
Cluster 2: Diversiteit waarderen en stimuleren	
5. Leerlingen elkaar in alle verscheidenheid laten leren kennen en waarderen	Ochoa (2007), Vlaamse Onderwijsraad (2012)
6. Hoge leerverwachtingen stellen voor alle leerlingen	OECD (2010), Vlaamse Onderwijsraad (2012)
7. Overschrijden van culturele grenzen & etnische diversiteit zien als een meerwaarde	Delpit (2006)
8. Multiculturele voorbeelden & rolmodellen gebruiken	Carol Lee (2009)
9. Ervaringen omtrent etnische diversiteit delen onder leerkrachten	Vlaamse Onderwijsraad (2012)
10. Ouderbetrokkenheid verhogen	Adger (2001), Boethel, 2003, Fan & Chen (1999), Fan (2001), Pena (2000)
Cluster 3: Toegankelijker maken van pedagogisch materiaal	
11. De thuistaal betrekken	Delpit (2006), Delpit and Dowdy (2002)
12. Cultuuruitwisseling: leerlingen laten leren over elkaars cultuur	Gay (2010)
13. Verschillen en gelijkenissen tussen culturen belichten	Bennett (2007), Grant and Sleeter (2007) Tiedt & Tiedt (2010)
14. Verschillende instructiemethoden gebruiken	Educational Leadership, 2008; Forsten, Grant & Hollas, 2002; Park 2002, Woodrow (2007)
15. De les aanpassen aan de leerstijlen & voorkeuren van leerlingen	Banks, 2009; Peterson, Hittie & Gill (2002); Palk & Walber (2007); Ladson-Billings (2009) Tiedt & Tiedt (2010)

3.4.1 Diversiteit zien en aanvaarden

Een eerste principe is stilstaan bij de variatie in diversiteit in de eigen klas (Gay, 2010). Hierbij is het belangrijk om de etnische achtergrond van de leerlingen na te gaan alsook de manier waarop dit naar voren komt. Indien uit de etnische samenstelling blijkt dat een meerderheid van de leerlingen tot eenzelfde etniciteit behoort die verschilt van de leerkracht, kan het nuttig zijn om meer te weten te komen over deze cultuur. Dit kan eventueel via bijscholingen (Vlaamse Onderwijsraad, 2012).

Een tweede praktische principe is dat professionele en persoonlijke overtuigingen van leerkrachten over etnische, culturele en talige diversiteit de pedagogische aanpak van leerkrachten vormgeven (Gay, 2010). Als een leerkracht die diversiteit *percipieert* als een positief, verrijkend en waardevol kenmerk voor het onderwijs en de maatschappij, dan zal hij dit ook op die manier systematisch en expliciet toepassen tijdens het lesgeven. Het omgekeerde geldt evenzeer, dat negatieve persoonlijke en professionele *attitudes* ten opzichte van diversiteit zich weerspiegelen via gedrag dat diversiteit ontwijkt en ontkent. Vaak hebben leerkrachten echter nog niet stilgestaan bij hun eigen overtuigingen, alsook hun eigen gedrag met leerlingen. Hierbij voldoende stilstaan is dus een goed beginpunt om klaspraktijken te ontwikkelen die etnische diversiteit onderwijzen. Sommige vastgeroeste en negatieve overtuigingen over bepaalde etnische groepen, zoals bijvoorbeeld dat zij onderwijs niet belangrijk zouden vinden en niet gemotiveerd zouden zijn of dat diversiteit belichten verdeeldheid zaait en vijandigheid opwekt, kunnen hiermee aangepakt worden (Gay, 2000).

Positieve overtuigingen hebben immers tot doel om gelijkheid en maximale prestaties van leerlingen na te streven (S. Lee, 2009). Deze overtuigen wijzen lage schoolprestaties, in tegenstelling tot het individueel schuldmodel, niet toe aan het individu of een bepaalde cultuur. De oorzaak van deze ondermaatse prestaties zouden, in lijn met het model van structurele uitsluiting, voornamelijk bij het onderwijssysteem zelf liggen. Volgens dit model is dit eerder door het verschil tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur, alsook het feit dat scholen etnische diversiteit doelbewust weren in hun beleid (Gay, 2000).

Om attitudes tegenover diversiteit na te gaan zijn er verschillende technieken die goed onderbouwd zijn in de theorie, het onderzoek en de praktijk. Deze technieken hebben dus tot doel om de overtuigingen van leerkrachten over verschillende vormen van diversiteit aan het licht te brengen, te analyseren en te herzien. Effectief omgaan met diversiteit in het onderwijs vraagt immers van leerkrachten dat ze zich in de eerste plaats *bewust* zijn van hun eigen vooroordelen en attitudes (OECD, 2010).

Een manier om dit na te gaan is culturele therapie, waarbij de leerkrachten of leerlingen zelftesten afnemen om zich zo meer bewust te worden van hun eigen attitudes en gedrag, en hoe dit een effect heeft op hun pedagogisch gedrag (Spindler & Spindler, 1994). Deze zelftesten gaan na wat de gevoelens van leerkrachten zijn over bepaalde etnische groepen. Vervolgens dienen leerkrachten stil te staan bij het feit dat deze gevoelens een invloed hebben op hun gedrag en de lespraktijken die ze hanteren. Door de eigen attitudes te identificeren en verder te onderzoeken kunnen leerkrachten zo hun eigen gedrag beter begrijpen en eventueel positievere attitudes ontwikkelen tegenover diversiteit. Dit met tot gevolg dat leerkrachten zich ook anders zullen gedragen in de klas (Vlaamse Onderwijsraad, 2012).

Daarnaast kunnen leerkrachten ook een *multiculturele ethische code* ontwikkelen voor hun klas. Deze code maakt duidelijk aan leerlingen hoe zij met culturele diversiteit om moeten gaan. Het doel van deze praktijken is om leerkrachten meer bewust te laten worden van hun attitudes en overtuigingen over diversiteit. Alleen door bestaande overtuigingen kritisch te analyseren kunnen leerkrachten

positievere attitudes ontwikkelen ten opzichte van diversiteit. Deze technieken kunnen daarnaast ook toegepast worden op leerlingen in het secundair onderwijs (Gay, 2010).

Nadat leerkrachten hebben stilgestaan bij hun eigen houdingen en denkbeelden tegenover diversiteit, dienen ze dit ook te verbinden met de ervaringen van hun leerlingen. Hierbij dient de leerkracht diversiteit en *culturele verschillen* bespreekbaar te maken in de klas. Het doel hiervan is om een inclusieve leeromgeving te creëren in de klas. Een concrete activiteit hierbij is om leerlingen gebruiken, tradities, voedsel, feestdagen en andere culturele elementen met elkaar te laten uitwisselen. Het is hierbij belangrijk om belemmeringen die het gevolg zijn van verschillen in etnische achtergrond aan te kaarten. Hierdoor kunnen problemen die leerkrachten ondervinden bij het lesgeven in etnisch diverse klassen aangepakt worden (Vlaamse Onderwijsraad, 2012).

3.4.2 Diversiteit waarderen en stimuleren

Door de toenemende diversiteit in de samenleving is het voor leerlingen van belang om diversiteit te leren waarderen en de *voordelen* hiervan in te zien. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht een stimulerende leeromgeving creëert waarbinnen leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen. Het omgekeerde heeft echter een negatieve impact op de slaagkansen van deze leerlingen. De creatie van een stimulerende leeromgeving in de klas begint bij de start van het schooljaar (Vlaamse Onderwijsraad, 2012). Het is hiervoor belangrijk dat de leerkracht voldoende mogelijkheden biedt aan leerlingen om elkaar in alle *verscheidenheid te leren kennen en waarderen*. Dit brengt een inclusieve sfeer tot stand waarin leerlingen zichzelf kunnen zijn (Ochoa, 2007).

Een tweede principe dat toelaat om diversiteit te waarderen is om stereotypering tegen te gaan met *hoge leerverwachtingen* voor alle leerlingen. Bepaalde attitudes over etnische diversiteit hebben een invloed op het gedrag van leerkrachten in de klas. Uit onderzoek van D'hondt et al. (2015) blijkt dat leerkrachten nog steeds impliciete overtuigingen hebben over leerlingen met een migratieachtergrond die eerder negatief zijn. Indien leerkrachten een negatieve kijk hebben op diversiteit in het onderwijs, resulteert dit in een assimilatie of kleurenblinde aanpak waarbij de leerkracht diversiteit respectievelijk uit de weg gaat of ontkent. Lage verwachtingen van leerkrachten hebben immers een negatief effect op de schoolprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond (Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013). Daartegenover zal een positief beeld over diversiteit vaker resulteren in een integratie van multiculturele inhoud in klaspraktijken door leerkrachten. Dit bevordert ook een inclusieve en positieve leeromgeving voor leerlingen met een migratieachtergrond (Gay, 2010).

Verder heeft de houding van een leerkracht ook een impact op diens verwachtingen van leerlingen. Het is hierbij van belang dat leerkrachten hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen, aangezien dit een voorwaarde is voor het creëren van een stimulerende leeromgeving. Ook dienen leerkrachten de mogelijkheden te bieden aan leerlingen om deze hoge verwachtingen in te lossen. Deze verwachtingen hebben dus indirect ook een impact op de leerprestaties van leerlingen, aangezien zij zich gedragen naar de verwachtingen van hun leerkracht (Vlaamse Onderwijsraad, 2012). Enkele manieren om hoge verwachtingen in een diverse klas te zetten zijn het doelbewust meedelen van leerdoelen aan leerlingen, ervoor zorgen dat leerlingen de leerstof als uitdagend percipiëren en goede voorbeelden tonen van taken van andere leerlingen (OECD, 2010).

Daarnaast bestaat een bijkomend principe om diversiteit te waarderen en te stimuleren uit het *overschrijden van culturele grenzen*. Hierbij zien leerkrachten de culturele en talige verschillen van de leerling als een waardevolle persoonlijke en pedagogische verrijking. De leerkracht vindt dat dit behouden moet blijven en gebruikt dit bij lespraktijken in diverse klasgroepen. Ze zijn dus van mening

dat andere culturen en talen die thuis worden gebruikt door scholen moeten worden omarmd, maar niet met uitsluiting van de dominante taal en cultuur van het land waar ze wonen (Delpit, 2006). De eerder opgedane kennis in de vorm van hun eigen *thuis taal* en culturele waarden wordt hier dus als een basis beschouwd, van waaruit verder nieuwe kennis kan worden opgebouwd. Voorbeelden hiervan zijn het gebruik van informele media zoals liedjesteksten, toespraken, literaire teksten, beeldende kunsten, kennis en praktijken die overgebracht worden door etnisch diverse auteurs, artiesten, tradities en gebruiken om het leerproces van ondermaats presterende leerlingen met een migratieachtergrond te vergemakkelijken (Carol Lee, 2009). Deze verschillende auteurs en artiesten fungeren ook als positieve *rolmodellen* voor de leerlingen met een migratieachtergrond (S. Lee, 2009). De academische en persoonlijke resultaten hierbij zijn overweldigend positief en komen overeen met die van het hanteren van verschillende instructiemethoden. Dit houdt in dat leerkrachten en leerlingen meer tevreden zullen zijn op school en dat de laatste groep ook minder spijbelgedrag vertoont (OECD, 2010). Verder kunnen leerkrachten ook hun *ervaringen* met etnisch-culturele aspecten onder elkaar *delen* (Vlaamse Onderwijsraad, 2012).

Tot slot kunnen zowel de leerkracht als de school meer inzetten op *ouderbetrokkenheid*, aangezien dit de schoolprestaties van de leerlingen aanzienlijk verhoogd (Fan & Chen, 1999; Fan, 2001). Dit verband is vooral aanwezig bij leerlingen met een migratieachtergrond (Chen & Chandler, 2001). Als school meer contacten leggen met ouders kan er dus toe bijdragen dat de leerlingen zich meer thuis voelen op school en beter gaan presteren (Gutman and Midgley, 2000). Hiervoor zijn er enkele zaken die een leerkracht kan doen om dit te bewerkstelligen. Zoals reeds vermeld kan de leerkracht trachten verschillende achtergronden van zijn leerlingen beter te leren kennen (Vlaamse Onderwijsraad, 2012). Hierdoor kunnen zij ook makkelijker een brug bouwen tussen de schoolcultuur en de thuiscultuur van de leerling. Ook de verschillen en gelijkenissen erkennen tussen leerlingen en hun thuisculturen is van belang voor de ouderbetrokkenheid. Daarnaast kan de school regelmatig activiteiten organiseren om ouders te betrekken. Hierbij is het ook de bedoeling dat zowel de leerkracht als de school zoveel mogelijk drempels verlagen zodat ouders zich vertrouwd voelen met de school (Boethel, 2003). Hierbij dient de school in het bijzonder aandacht te besteden aan de taalbarrière van de ouders, aangezien dit een negatieve impact heeft op de ouderbetrokkenheid (Kim, 2002). Het gebruik van een tolk bij oudercontacten wordt hierbij sterk aanbevolen (Adger, 2001; Pena, 2000).

3.4.3 Toegankelijker maken van pedagogisch materiaal voor alle leerlingen

Een andere manier om culturele grenzen te overschrijden is door leerlingen hun *thuis taal* te laten gebruiken in de klas bij enkele vooraf vastgelegde onderwijsactiviteiten. Dit biedt steun aan de leerlingen en betreft daarbij ook het gezin van de leerling. Een voorbeeld hiervan is dat de leerkracht tijdens een les Frans de leerlingen een verhaal laat vertellen in hun *thuis taal* en dit verhaal dan vervolgens door hen laat vertalen in het Frans. Vervolgens zouden de gezinsleden van de leerling deze opdracht lezen en thuis verder bespreken. Deze praktijk draagt in de eerste plaats bij tot de algemene geletterdheid die sterk verbonden is met de ontwikkeling van de primaire *thuis taal* van de leerling (Delpit & Dowdy, 2002). Dit speelt echter een cruciale factor in de latere leerprestaties van de leerling. Daarnaast faciliteert dit de integratie van zowel het kind als de gezinsleden in de school (Delpit, 2006).

Een tweede manier om praktijken in de klas te ontwikkelen is het gebruik van *meerdere perspectieven* met als doel de integratie van multiculturele lesinhouden. Deze perspectieven brengen de leerlingen kennis over verschillende soorten diversiteit bij, alsook de vaardigheden om daarmee om te gaan. De manier waarop leerkrachten diversiteit in de praktijk onderwijzen, zal verschillen naargelang de omgeving en de leerlingenpopulatie. De beslissingen van leerkrachten betreffende de manier waarop zij wiskunde, natuurwetenschappen of talen onderwijzen aan leerlingen met verschillende etnische

achtergronden, moeten dus gebaseerd zijn op kennis van hun cultureel erfgoed en levenservaringen. Hierbij moeten zowel leerlingen uit minderheidsgroepen als leerlingen uit meerderheidsgroepen leren over hun eigen en elkaars culturele aspecten. Dit principe omvat dus een *cultuuruitwisseling* tussen de leerlingen. Hiervoor kan het curriculum verruimd worden (OECD, 2010). Een andere manier om als leerkracht een meervoudig perspectief in de les binnen te brengen is door het vieren van feestdagen van andere culturen of om prominente personen uit die culturen te belichten. Dit is slechts een beginpunt en niet de aanpak die de meeste voordelen zal opleveren. De beste aanpak omvat de integratie van multiculturele inhoud in het curriculum. Het is hierbij belangrijk dat er telkens verschillende perspectieven aan bod komen (Vlaamse Onderwijsraad, 2012)

Een andere manier om *meervoudige perspectieven* aan te pakken is om zowel de *raakpunten* als de *verschilpunten* tussen de verschillende culturen, namelijk de dominante cultuur en de minderheidscultuur, te belichten (Tiedt & Tiedt, 2010). Beiden zijn nodig om te voorkomen dat zeer complexe en context gebonden kwesties te zeer worden vereenvoudigd of gegeneraliseerd. Dit principe is dus algemeen en kan in de praktijk worden toegepast op alle leerlingen, vakken, schoolomgevingen, en ongeacht of het gaat om minderheids- of meerderheidsgroepen. In de praktijk komt het er op neer dat leerkrachten belangrijke concepten, problemen, gebeurtenissen en ervaringen die gemeenschappelijk zijn tussen de verschillende groepen aan het licht brengen. Dit kan bijvoorbeeld op vlak van geschiedenis of geloof. Een voorbeeld hiervan is om de verschillen en gelijkenissen tussen de vastenperiode in het christendom en de islam te bespreken als godsdienstleerkracht. Ook kunnen verschillen en raakpunten tussen culturen aangetoond worden via poëzie, literatuur en muziek. Andere praktijken om met etnische diversiteit om te gaan in de klas omvatten het verhogen van de schoolprestaties van achtergestelde groepen, racisme in de klas bestrijden, gelijke en rechtvaardige mogelijkheden in het onderwijs voorzien, leerlingen onderwijzen over de geschiedenis en bijdragen van verschillende etnische groepen, competenties ontwikkelen voor multiculturele persoonlijke interacties en relaties tussen leerlingen (Bennett, 2007; Grant and Sleeter, 2007). Een breed inzicht in al deze multiculturele aspecten vereist echter wel een brede waaier aan kennis en disciplines van een leerkracht (OECD, 2010).

Een bijkomend instrument dat leer materiaal toegankelijker maakt is het hanteren van *verschillende instructiemethoden* voor leerlingen met een migratieachtergrond om zo gemeenschappelijke leerdoelstellingen te bereiken (Forsten, Grant, & Hollas, 2002; Educational Leadership, 2008). Dit principe is gebaseerd op het feit dat leerlingen elk op een verschillende manier en op een verschillend tempo leren. Daarnaast hebben de eerder opgedane ervaringen, tradities en de culturele gewoonten van leerlingen een grote impact op hun leerstijl en de manier waarop zij leren. Andere culturen hebben immers elk een eigen leer- en onderwijsstijl (Woodrow, 2007). Voorbeelden hiervan zijn zowel schriftelijke als mondelinge instructies geven, ingewikkeld taalgebruik voorkomen in taken, de leerlingen hun voortgang opvolgen en direct feedback geven en taken voortonen (Park, 2002).

Een manier om hier aan tegemoet te komen is door als leerkracht *multiculturele voorbeelden* en scenario's te hanteren om concepten uit te leggen of vaardigheden aan te leren. Deze voorbeelden kunnen een brug slaan tussen de leerstof en de leefomgeving van de leerling, met betere schoolprestaties tot gevolg (Gay, 2010).

De bedoeling van dit principe is ook om de *leerstijl* van leerkrachten af te stemmen op die van de leerlingen. Indien beiden compatibel met elkaar zijn, zullen de prestaties van etnische diverse leerlingen hoger liggen. Dit heeft als oorzaak dat bepaalde culturele verschillen een invloed hebben op de leerstijl van leerlingen. Sommige etnische groepen hebben immers een voorkeur om in groep te leren in plaats van individueel (Park, 2002). Concreet dient de leerkracht dus bij het begin van het

schooljaar de leervoorkeuren van de leerlingen te bevragen. Hierop kan de leerkracht aan deze voorkeuren voldoen, waardoor leerlingen in staat zullen zijn om effectiever nieuwe leerstof te verwerken. Voorbeelden van verschillende leerstijlen zijn verbaal/taalkundig, mathematisch, visueel, sociaal en naturalistisch (Peterson, Hittie & Gill, 2002). Dit concept is gebaseerd op de meervoudige intelligentietheorie van Gardner die stelt dat er verschillende soorten intelligentie zijn (Benson, 2003). Daarnaast zijn ook een lagere afwezigheidsgraad en een hogere tevredenheid op school voor zowel de leerkracht als leerling bijkomende voordelen van deze afstemming (Palk & Walber, 2007; Ladson-Billings, 2009). Voorbeelden van klaspraktijken geschikt voor de leerstijlen van de etnisch diverse leerlingen zijn leergemeenschappen, mentoring (leerlingen laten leren van elkaar en feedback laten geven aan elkaar), storytelling door leerlingen en samenwerking in groepen (Banks, 2009; Tiedt & Tiedt, 2010). Deze verschillende klaspraktijken dienen echter wel afgestemd te worden op het specifieke vak dat de leerlingen krijgen en de kennis en vaardigheden die ze dienen te verwerven. Het is hiervoor noodzakelijk dat leerkrachten over voldoende kennis van de verschillende culturen van hun etnisch diverse leerlingen beschikken (cf. 2.4.1). Die kennis heeft immers een sterke invloed op de manier waarop zij leren (OECD, 2010).

3.5 De attitude van leerkrachten in de praktijk

De leerkracht is van onschatbare waarde voor de onderwijsprestaties en het welzijn van allochtone leerlingen (Stevens, 2007). Uit onderzoek van Baysu et al. (2021) blijkt echter dat de etnische minderheidsleerlingen vaker een problematische relatie hebben met hun leerkrachten. Leerkrachten gaven ook aan zich vaker in een conflictsituatie en minder betrokken te voelen met etnische minderheidsleerlingen.

Daarnaast verschilt de attitude van de leerkracht ten opzichte van moslimleerlingen ook naargelang enkele persoonlijke kenmerken. Uit onderzoek van Agirdag, Loobuyck & Van Houtte (2012) blijkt dat vrouwelijke leerkrachten over het algemeen een positievere attitude hebben ten opzichte van deze groep leerlingen dan hun mannelijke collega's. Verder hebben ook leerkrachten met een universitair diploma een positievere attitude ten opzichte dan zij met een lagere scholingsgraad. Daarentegen rapporteren Vlaamse leraren meer negatieve attitudes ten opzichte van moslimleerlingen naarmate het aantal jaren ervaring toeneemt. (Agirdag et al., 2012). Daarnaast hebben ook leerkrachten die in het secundair onderwijs tewerkgesteld zijn relatief een negatievere attitude dan leerkrachten in het basisonderwijs. Ten slotte is ook het percentage moslims dat een school telt bepalend voor de attitude van de leerkracht. Hierbij geldt: hoe groter dit percentage, hoe negatiever de attitude tegenover moslimleerlingen. De attitude van leerkrachten ten opzichte van deze groep leerlingen wordt dus bepaald door zowel kenmerken van de leerkracht zelf als van de school (Agirdag et al., 2012).

Bovenstaande kenmerken die bepalend zijn voor de attitude ten opzichte van moslimleerlingen lopen grotendeels gelijk met de mate waarin Vlaamse leerkrachten multiculturele inhoud in hun lesmateriaal verwerken. Het verschil is echter dat het geslacht en de leeftijd van de leerkracht hier geen rol in spelen. Vlaamse leerkrachten focussen zich hierbij vooral op religie (Agirdag, Merry & Van Houtte, 2016). Ze hanteren bij de integratie van multiculturele inhoud voornamelijk een mix van twee soorten benaderingen. Enerzijds de additieve benadering, dit is het bijvoegen van voorbeelden over etnische minderheden aan bestaande onderwijsprogramma's. En anderzijds ook de contributiebenadering, waarbij leerkrachten aandacht geven aan de bijdrage van andere culturen aan onze maatschappij (Agirdag, 2016). Over het algemeen is er echter weinig multicultureel onderwijs in de onderwijsprogramma's of de lespraktijken opgenomen (Agirdag et al., 2016).

Daarnaast is de houding van leraren van invloed op de resultaten van leerlingen en kan dit een obstakel vormen voor succesvol lesgeven in multiculturele klascontexten (Gay, 2010). Leraren kunnen, ondanks bewuste intenties om diversiteit te omarmen, sterk bevooroordeeld zijn tegen specifieke immigranten- of minderheidspopulaties. Hierbij moet een onderscheid worden gemaakt tussen expliciete en impliciete attitudes. "Expliciete attitudes zijn die waarvan we ons bewust zijn dat ze hebben", terwijl "impliciete attitudes bestaan uit associatieve kennis" waarvan we ons vaak niet bewust zijn (Banaji en Greenwald, 2013, p. 448). De twee vormen hoeven niet overeen te komen. mensen zijn zich vaak niet bewust van onenigheid tussen hun eigen impliciete en expliciete attitudes en stereotypen. Dit geldt vaak voor raciale attitudes of etnische vooroordelen.

Raciale of etnische impliciete attitudes hebben gevolgen voor het gedrag en de lespraktijken van leerkrachten (D'hondt et al., 2015). Uit een Nederlandse studie van van den Bergh et al. (2010) blijkt dat de impliciete bevooroordeelde houding van leerkrachten ten opzichte van etnische minderheden duidelijk van invloed zijn op de verwachtingen van de academische prestaties van leerlingen, die op hun beurt een invloed hadden op de resultaten van de leerlingen. Daarbij is aangetoond dat leerkrachten die lagere verwachtingen koesteren vooral nadelig is voor de schoolprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond (Jussim & Harber, 2005). Deze bevooroordeelde houding kan tot een ongelijke behandelingen van leerlingen zorgen met etnische discriminatie tot gevolg. Dit laatste heeft negatieve gevolgen voor leerlingen met een migratieachtergrond op vlak van mentaal welzijn, welzijn op school en onderwijsprestaties. Deze vorm van discriminatie wordt echter dikwijls onderschat. Uit onderzoek van D'hondt et al. (2015) blijkt dat meer dan een kwart van de gekleurde jongeren aangeeft al minstens éénmaal slachtoffer te zijn geweest van etnische discriminatie door een leerkracht.

4. Probleemstelling en onderzoeksvragen

4.1 Probleemstelling

Uit de *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, een omvangrijk internationaal vergelijkend onderzoek georganiseerd door de OESO, blijkt dat slechts 17% van de Vlaamse leerkrachten zich goed voorbereid voelt om les te geven in een multiculturele klascontext (Van Droogenbroeck et al., 2019). Dit is bijna 4% lager dan het Europees gemiddelde. Er is hier dus een opvallend verschil tussen de graad waarin etnische diversiteit ingebed zit in de lerarenopleiding en het aantal leerkrachten dat zelf aangeeft goed voorbereid te zijn. Het zijn immers zij die voor de klas staan en het meest in contact komen met leerlingen. Wat daarbij ook opvalt is dat Vlaamse leerkrachten, volgens hun schooldirecteurs, minder geneigd zijn om rekening te houden met de culturele diversiteit van hun leerlingen dan leerkrachten uit de 14 andere EU-landen waarmee ze vergeleken werden. Verder gaven de Vlaamse schoolleiders ook aan dat hun leerkrachten minder het belang inzien van het leren over andere waarden in andere culturen en het vroeg aanleren van respect voor andere culturen in vergelijking met diezelfde landen (Van Droogenbroeck et al., 2019). Vlaamse leerkrachten geven immers dat zij een grote behoefte hebben aan extra professionele ondersteuning om met diversiteit in de klas om te gaan (Van Droogenbroeck et al., 2019). Om deze redenen is de leerkracht dus de centrale actor binnen dit onderzoek.

4.2 Onderzoeksvragen

Deze masterproef stelt twee onderzoeksvragen voorop, namelijk:

Onderzoeksvraag 1: Hoe staan leerkrachten in het secundair onderwijs tegenover etnische diversiteit?

Onderzoeksvraag 2: Welke praktijken hanteren leerkrachten in het secundair onderwijs om met etnische diversiteit in de klas om te gaan?

Om een antwoord te bieden op deze onderzoeksvragen, worden de volgende deelvragen gesteld:

1. Hoe definiëren leerkrachten diversiteit en etnische diversiteit?
2. Welke voor- en nadelen ondervinden leerkrachten bij het lesgeven aan een etnisch diverse klasgroep?
3. Welke band hebben leerkrachten met etnisch diverse leerlingen en klasgroepen?
4. Welke opportuniteiten (groeimogelijkheden en verbeterpunten) zien leerkrachten in de omgang met etnische diversiteit?
5. Welke perspectieven op etnische diversiteit hanteren leerkrachten?
6. Welke diversiteitsbenaderingen worden er door leerkrachten gebruikt?

7. Hoe slagen leerkrachten erin om de achtergrond van leerlingen beter te leren kennen?
8. Hoe betrekken leerkrachten de thuiscultuur van leerlingen?
9. Hoe zetten leerkrachten in op rolmodellen voor de leerlingen?
10. In welke mate staan leerkrachten stil bij hun eigen houding tegenover etnische diversiteit?
11. Hoe zorgen leerkrachten dat leerlingen elkaars etnische achtergrond kunnen leren kennen?
12. Hoe is de band tussen leerkrachten en de ouders van leerlingen met een migratieachtergrond?
13. Hoe betrekken leerkrachten de thuistaal van etnisch diverse leerlingen?
14. Hoe zorgen leerkrachten voor differentiatie tussen leerlingen?

5. Methodologie

5.1 Participanten

Tabel 2: Participantenkenmerken

Participanten	Ervaring	Geslacht	Graad	Vakken	Onderwijsvorm	Duurtijd interview
L1	3 jaar	Vrouw	1 ^{ste} & 2 ^{de}	Aardrijkskunde, MEAV & Ondernemen	TSO	45 min en 57 seconden
L2	15 jaar	Man	2 ^{de} & 3 ^{de}	Geschiedenis & Godsdienst	TSO	71 min en 4 seconden
L3	34 jaar	Vrouw	1 ^{ste}	Nederlands	ASO	51 min en 32 seconden
L4	4 jaar	Vrouw	1 ^{ste} & 3 ^{de}	Engels & Nederlands	OKAN + BSO & TSO	49 min en 1 seconde
L5	12 jaar	Man	1 ^{ste} , 2 ^{de} & 3 ^{de}	Engels, Nederlands & ZILL	BSO & TSO	77 min en 18 seconden

L6	17 jaar	Man	2 ^{de} & 3 ^{de}	Economie	ASO	35 min en 53 seconden
L7	33 jaar	Man	1 ^{ste}	Economie & Nederlands	ASO	56 min en 12 seconden
L8	4 jaar	Man	1 ^{ste} & 2 ^{de}	MAVO & PAV	BSO	53 min en 5 seconden
L9	10 jaar	Man	3 ^{de}	PAV	OKAN + BSO	79 minuten en 43 seconden
L10	3 jaar	X	2 ^{de} & 3 ^{de}	Nederlands	OKAN	43 minuten en 24 seconden

5.2 Empirische setting

De dataverzameling vond plaats in drie verschillende Gentse scholen. De methodologische keuze voor deze drie scholen ligt bij het feit dat er een groot verschil is in etnische diversiteit tussen de Vlaamse secundaire scholen (Jacobs & Danhier, 2017). Om voldoende onderlinge variatie te bekomen qua etnische diversiteit werd er dus geopteerd om interviews af te nemen bij leerkrachten in drie uiteenlopende scholen. Ten eerste in een ASO school waar minder dan 10% van de leerlingen thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt. Ten tweede in een TSO, BSO en OKAN-school waar dit percentage ruimschoots boven de 80% zit. En ten derde in een TSO-school die zich tussen de twee positioneert op vlak van etnische diversiteit met een percentage van iets minder dan 50%. In het vervolg van dit onderzoek zal naar deze scholen gerefereerd worden met respectievelijk ‘witte’ school, ‘gekleurde’ school en ‘gemengde’ school. De leerkrachten die alleen in de onderwijsvorm TSO lesgeven behoren tot de laatstgenoemde school. Hierbij dient vermeld te worden dat ‘L2’ sinds de start van het huidige schooljaar gepromoveerd is tot directeur. Daarmee overeenstemmend behoren leerkrachten die in OKAN, TSO en/of BSO lesgeven tot de ‘gekleurde’ school. OKAN staat hierbij voor onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers. Leerlingen dienen te voldoen aan vijf criteria om toegelaten te worden tot deze onderwijsvorm. Een OKAN-leerling in het secundair onderwijs moet dus nieuw zijn in België, maximaal voor één schooljaar ingeschreven zijn in een school, het Nederlands niet als thuistaal hebben, tussen 12 en 18 jaar zijn en ten slotte het Nederlands onvoldoende beheersen om lessen goed te kunnen volgen in het reguliere secundair onderwijs. Binnen OKAN worden anderstalige nieuwkomers hier dus op één jaar tijd voor klaargestoomd (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). De leeftijdscategorie waarin leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen worden onderwezen is dus 12 tot 18 jaar in zowel het ASO, TSO, BSO als in OKAN. De leerlingen worden hierbij telkens opgedeeld in klassen volgens drie graden. Hierin omvat de eerste graad leerlingen van 12 tot 14 jaar, de tweede graad van 14 tot 16 jaar en de derde graad van 16 tot 18 jaar. Een uitzondering hierop is het zevende specialisatiejaar in het beroeps- en technisch onderwijs, waarin leerlingen de kans krijgen om zich verder te verdiepen in hun vakgebied (Tielemans, 2006).

Om de etnische diversiteit in de leerlingenpopulatie van deze scholen na te gaan, werd er gebruik gemaakt van de OKI-cijfers (Onderwijs-Kansarmoede Indicator) van iedere school. Deze cijfers geven een overzicht van vier leerlingenkenmerken, namelijk de thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder, het al dan niet ontvangen van een schooltoelage en ten slotte het al dan niet woonachtig zijn in een kansarme buurt (Onderwijs Vlaanderen, 2021). Specifiek werd ervoor geopteerd om enkel het eerste leerlingenkenmerk, namelijk de thuistaal van de leerling te gebruiken. Het percentage leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, is dus een proxy voor de mate van etnische

diversiteit in de school. Dit cijfer werd telkens bij de directeur van de school opgevraagd. Hierbij zien we dat in de 'witte' ASO-school 91 van de in totaal 1061 leerlingen thuis geen Nederlands spreekt. Dit komt neer op een percentage van 8,6 qua etnische diversiteit in de leerlingenpopulatie. Daartegenover staat de 'gekleurde' TSO, BSO en OKAN-school waar dit percentage 84,2 bedraagt. Daartussen situeert zich dus de TSO-school met een percentage van 45,1 dat thuis geen Nederlands spreekt.

5.3 Dataverzameling

De participanten werden gerekruteerd via het persoonlijk netwerk van de onderzoeker in de drie verschillende Gentse secundaire scholen die hierboven werden toegelicht. Hierbij werd telkens een algemene mail gestuurd naar de desbetreffende directeur van de school voor diens goedkeuring. Vervolgens werden de leerkrachten persoonlijk benaderd of namen zij vrijwillig deel aan het onderzoek op vraag van de schooldirecteur. De email bevatte telkens het onderzoeksdoel en de geschatte duurtijd van het interview. De participanten kregen hierbij zelf de keuzemogelijkheid tussen een online interview via MS Teams en een face-to-face interview op school. Specifiek werd voor semigestructureerde diepte-interviews geopteerd om de complexiteit van het diversiteitsthema genuanceerd in kaart te brengen, alsook het onderbelichte kwalitatieve karakter in de literatuur. Alle tien interviews vonden plaats tussen eind maart en midden mei bij drie verschillende Gentse scholen. De gemiddelde duurtijd van de tien interviews bedraagt 60 minuten en 3 seconden.

Alvorens de start van het eigenlijke interview werd het onderzoeksdoel van de masterproef nogmaals uitgelegd. Vervolgens werd er toestemming gevraagd om het interview te mogen opnemen in functie van de data-analyse. Hierbij werd telkens uitdrukkelijk vermeld dat de anonimiteit van de participant gewaarborgd zal blijven. Aan het begin van elk interview werden de persoonlijke kenmerken van de participanten bevraagd zoals weergegeven in *Tabel 1*. Deze kenmerken omvatten naast de onderwijsvorm en de graad waarin de leerkracht lesgeeft ook de vakken en het aantal jaar ervaring. Daarnaast werd ook gevraagd naar de etnische samenstelling van de klassen waar de leerkracht in lesgeeft. Om hier een volledig beeld van te krijgen werd de etnische samenstelling van zowel de leerlingenpopulatie als het lerarenkorps van de school nagegaan via de desbetreffende schooldirecteurs.

Na de introductievragen volgden er twee afzonderlijke soorten vragen in functie van de onderzoeksvragen. Het inhoudelijke interview werd afgerond door drie scenario's van D'hondt & Hagenaars (2021) uit de workshop 'Oog voor etnische diversiteit' voor te leggen aan de leerkrachten. Tot slot werden de participanten bedankt voor hun deelname aan het onderzoek.

5.4 Data-analyse

Alle interviews werden zo correct en volledig mogelijk getranscribeerd. Dit in functie van de data-analyse in het softwareprogramma NVIVO. De geanonimiseerde transcripten werden op een iteratieve manier gecodeerd, waarbij er gewerkt werd met thematische codes (Hedlund-de Witt, 2013). Tijdens de eerste fase, de *first cycle coding*, werd voornamelijk uitgegaan van een deductieve logica, aangezien het na de dataverzameling duidelijk werd dat de data zeer sterk aansloot bij de codeboom die uit de literatuur afgeleid kon worden. De verzamelde data krijgt hierbij telkens een code toegekend die de inhoud samenvat (Miles et al., 2019). Hierop werd vervolgens tijdens de tweede

fase, de *second cycle coding*, vanuit de data op een inductieve manier codes toegevoegd, aangezien er ook nieuwe thema's uit de interviews naar voren kwamen (Van Thiel, 2015). Tot slot werden de codes gesorteerd en werd de data vergeleken met de literatuur.

6. Resultaten

6.1 Percepties over etnische diversiteit

In het eerste onderdeel van de resultaten wordt er nagegaan hoe leerkrachten tegenover etnische diversiteit staan. Er wordt hierbij dieper ingegaan op de definitie van etnische diversiteit, de voor- en nadelen hiervan, alsook hoe zij hun band met etnisch diverse klasgroepen percipiëren. Daarna worden de groeimogelijkheden en verbeterpunten die leerkrachten zowel op individueel als op schoolniveau zien verder belicht. Tot slot worden de etnische diversiteitsperspectieven en benaderingen afgetoetst.

6.1.1 Definitie en visie op diversiteit

De meerderheid van de participanten zien diversiteit in de ruime betekenis. Ze zien diversiteit als de verschillen tussen mensen op basis van onder andere geslacht, ideologie, visie, geaardheid, uiterlijk, etnische achtergrond, nationaliteit, religie, taal, waarden en normen, functiebeperking, denkwijze, culinaire gewoonten en opvoeding. Enkele participanten geven hierbij ook aan dat het belangrijk is om goed met al die verschillen te kunnen omgaan als leerkracht. Ze geven ook aan dat iedereen voor hen divers is.

“Diversiteit voor mij is, dat iedereen eigenlijk kan zijn wie dat hij is. Het is voor mij dus meer dan enkel een andere origine hebben. Diversiteit is heel breed. Ik werk ook met mensen met een beperking en ik doe kampen voor maatschappelijke kwetsbare jongeren. Dat is ook diversiteit” (Leerkracht 9).

“Diversiteit zie ik niet enkel als verschillende nationaliteiten of huidskleuren. Terwijl dat de meeste mensen dat wel doen. Maar als ik dan kijk naar ons regulier secundair. Dat zijn bijna allemaal blanke meisjes daar. Ook al zijn dat bijna allemaal Vlaamse meisjes, zij hebben ook allemaal een verschillende achtergrond. Dat is voor mij ook diversiteit. Iedereen is divers en dat is eigenlijk voor mij het belangrijkste” (Leerkracht 4)

Daarnaast benadrukken sommige participanten een enge betekenis van diversiteit die aansluit bij het begrip ‘etnische diversiteit’. Zij zien diversiteit meer als verschillen op basis van cultuur, nationaliteit, religie, migratieachtergrond, taal en huidskleur. Hierbij laten ze de brede visie van diversiteit achterwege.

“Als ik aan diversiteit denk, dan denk ik aan mijn leerlingen met verschillende migratieachtergronden, vooral leerlingen waarvan de thuistaal geen Nederlands is.” (Leerkracht 3)

“Ik versta diversiteit gewoon als zijnde mensen van diverse culture achtergronden. Het moet dan niet per se over huidskleur gaan, maar ook over een andere cultuur. Voor mij gaat diversiteit over mensen die niet autochtoon zijn en die een andere religieuze, culturele of etnische achtergrond hebben” (Leerkracht 6).

Wat betreft de perceptie van etnische diversiteit in de eigen klas, geeft een respondent uit de ‘witte’ school aan dat er veel etnische diversiteit is in een klas waarvan één derde van de leerlingen een

migratieachtergrond heeft. Zij verklaart dit door te vergelijken met het schoolniveau, waar slechts een kleine 9% een andere etnische achtergrond heeft. De leerkrachten uit de 'gekleurde' school, waar dit het geval is bij ruimschoots 84% van de leerlingen, geven logischerwijze aan dat zij in klassen komen waar zeer veel etnische diversiteit aanwezig is.

Vindt u zelf dat er veel etnische diversiteit is in de klassen waarin u zelf lesgeeft?
(lacht) *"Enorm veel, ik heb bijna geen Vlaamse kinderen."* (Leerkracht 5)

Er is dus een duidelijk verschil in de perceptie van de etnische samenstelling van de leerlingen. Hierbij gaf, zoals hierboven vermeld, een leerkracht uit de 'witte' school aan dat er veel etnische diversiteit is als er 7 tot 8 leerlingen in de klas een andere etnische achtergrond hebben. Twee andere leerkracht uit dezelfde school geven daarentegen aan dat er veel te weinig diversiteit aanwezig is op de school.

En vindt u dat er veel etnische diversiteit is in de klassen waar u lesgeeft?
"In vergelijking met de school wel, de school is niet divers. Ze is eigenlijk te 'ondivers' zou ik zelfs zeggen. Ik ga niet zeggen dat ik dat gênant vind, maar ik vind dat toch vreemd. En ik niet alleen, ik denk dat er hier ook meerdere leerkrachten zijn die dat ook wel ergens wat vreemd vinden dat een school in Gent zo weinig diversiteit heeft. Dat mag van mij wel meer." (Leerkracht 6)

6.1.2 Voor -en nadelen van een etnisch diverse klasgroep

Het merendeel van de participanten staat positief ten opzichte van etnische diversiteit in de school. Verder geven de meeste respondenten wel aan dat etnische diversiteit een meerwaarde kan betekenen voor een school, aangezien leerlingen veel van elkaar leren op cultureel vlak. Ze wisselen onderling culturele ervaringen en gewoontes zoals feestdagen uit die dan soms ook in de klas besproken worden. Op die manier leren de leerlingen nieuwe culturen kennen. Een voorbeeld dat door een respondent aangehaald werd gaat over de les godsdienst. Hierin doceert de leerkracht over andere godsdiensten, terwijl in een etnisch diverse klas bijna alle religies aanwezig zijn. De leerlingen kunnen dus de leerkracht bijstaan en hier zelf voorbeelden bij geven tijdens de lessen. Ook klasgesprekken zijn hierdoor leerrijk voor zowel de leerlingen als de leerkracht zelf. Hierdoor zijn andere culturen ook minder onbekend voor leerlingen die hier anders nooit mee in aanraking komen. Dit helpt om hun blik te verruimen en laat hen ook inzien dat er verschillende opvoedingswijzen en thuissituaties zijn die sterk verschillen van degene waarin ze zelf zijn opgevoed. Daarnaast vindt één participant dat er in elke klas etnische diversiteit onder de leerlingen aanwezig moet zijn, omdat er anders ongenueanceerdere en ondoordachtere uitspraken gedaan worden door leerlingen. Een etnisch diversere klas zorgt dus volgens hem voor meer zelfreflectie en medeleven op school.

"Wat een nadeel is aan te weinig diversiteit is dat bijvoorbeeld als het over bepaalde thema's gaat en je zit in een klas waar er niemand een migratieachtergrond heeft. Dat men sneller gaat vervallen in ongenueanceerde en ondoordachte populistische uitspraken. (...) In dat opzicht zou ik het goed vinden moest er in elke klas toch wel een beetje diversiteit zijn. Om zo'n dingen te vermijden of om die leerlingen dan eens te verplichten om na te denken over wat zij gezegd hebben en hoe dat overkomt. In dat opzicht vind ik het jammer dat de school nog niet zo divers is." (Leerkracht 6)

Verder geeft een leerkracht een praktisch voorbeeld van etnische diversiteit in de klas. Namelijk dat er in het vak mode meer creaties ontstaan door de onderlinge interactie tussen de verschillende thuisculturen van de leerlingen. Zij werken bijvoorbeeld modecreaties uit met verschillende

Afrikaanse, Oost Europese en Arabische stoffen. De verschillende etnische achtergronden van de leerlingen brengen dus verschillende invalshoeken met zich mee die de creativiteit ten goede komt.

Verschillende leerkrachten zien de leerlingenpopulatie van hun school ook als een weerspiegeling van de samenleving van de toekomst. De omgang en gewenning met andere kinderen met een etnisch diverse achtergrond op school wordt door verschillende leerkrachten ook gezien als een nodige vaardigheid om in de maatschappij goed te kunnen functioneren. Ze hameren hierbij vooral op het aanleren van respect tegenover andere culturen.

“Ik denk dat een school een voorbeeld kan zijn voor hoe het beter zou kunnen gaan in de maatschappij. Ik denk wel hoe diverser dat het wordt, hoe minder issues er zijn. En dat verbetert ook met de generaties. Ik denk dat diversiteit ook meer normaal zal worden. En in onze omgeving en in onze school is dat al zo. Maar ook op andere scholen wordt dat meer en meer de norm om daarmee om te gaan. Je ziet dat scholen het niet gewoon zijn om met etnische diversiteit om te gaan.” (Leerkracht 5)

Daarnaast ziet een leerkracht uit de ‘gekleurde’ school het gebruik van een andere taal door twee anderstalige leerlingen in de klas om de leerstof aan elkaar uit te leggen als een meerwaarde van etnische diversiteit in de klas.

“Dat is fantastisch. Als ik dat zelf niet kan uitleggen aan die leerlingen, dan is dat toch geweldig. Natuurlijk weet je als leerkracht nooit zeker dat het over de les gaat. Ik zou mij daar wel een keer bijstellen en proberen meevolgen en vragen wat ze ondertussen al hebben uitgelegd en of ze het snappen. En als je ziet dat het in de goede richting gaat, waarom niet? Dat is echt een meerwaarde van die diversiteit” (Leerkracht 5).

Verder geven meerdere leerkrachten in de ‘gekleurde’ school aan dat zij omwille van de etnisch diverse leerlingenpopulatie voor deze school gekozen hebben. Voor één specifieke leerkracht is etnische diversiteit in de klas zelfs onontbeerlijk.

“Die etnische diversiteit. Voor mij is dat het kernpunt eigenlijk om als leerkracht goed te kunnen functioneren. De culturen die je allemaal samen hebt. En elkaar vooral verdraagzaamheid aanleren, dat vind ik zéér belangrijk. Het gaat niet enkel over de taal aanleren, maar ook over hoe dat andere culturen zich ten opzichte van elkaar gedragen.” (Leerkracht 4)

Opvallend is dat bij het vragen naar de voordelen van een etnisch diverse school één leerkracht uit de ‘gemengde’ school vooral de taalproblemen benadrukt waar etnisch diverse leerlingen mee te kampen hebben.

“Het is vooral dat taalprobleem he. Niet voldoende Nederlands beheersen om dan in dat ASO mee te kunnen, maar eigenlijk wel goede studenten zijn. Ja, dat zijn onze leerlingen dus ja, ik spreek daar geen waardeoordeel over uit. Waarom is de humaniora niet zo divers? Ja, ik denk dat daar, dat is niet door het cognitieve probleem, maar juist door die taalbarrière die te sterk lag. (Leerkracht 2)

De taalproblemen zouden volgens drie leerkrachten uit twee verschillende scholen de leerefficiëntie van deze leerlingen naar beneden halen. Ook geven enkele leerkrachten aan dat het tempo in de klas lager licht indien ze voor een klas staan met meer etnische diversiteit. Dit heeft te maken met het feit dat de leerkrachten meer woorden moet uitleggen. Hierbij moeten ze veelal zelf het initiatief nemen om aan de leerlingen te vragen of ze een woord of zin niet begrijpen. Dit wijten ze aan de thuiscultuur

van de leerlingen waardoor zij zichzelf zouden overschatten en te trots zouden zijn om dit toe te geven en hulp te zoeken.

Een leerkracht uit de 'gekleurde' school geeft verder ook aan dat de school tegemoet komt aan de nood van deze leerlingen, aangezien zij op die school een meerderheid vormen. Hierdoor is het voor hem moeilijk om alle leerstof te behandelen en daalt het niveau en tempo van de les.

“Als ik gewoon een tekst lees en het gaat over bijvoeglijke naamwoorden in het Nederlands, en daar staan 20 of 30 woorden in die zij niet begrijpen. In een Vlaamse klas lees je dat en begin je aan de opdrachten. Bij hen lees ik dat en leg ik de moeilijke woorden uit en schrijven we dat allemaal op omdat zij die woordenschat dan moeten leren. Dat is voor hen veel intensiever, maar voor de leerkracht is dat ook. Dat gaat veel trager vooruit. Dus dat is de valkuil, dat wij gewoon te weinig gedaan hebben op het einde van het jaar. Zij hebben een enorme evolutie gemaakt op een jaar. Wat dat ook super belangrijk is. Maar zij hebben niet over de lat gesprongen die gesteld wordt. (...) Dus wij moeten dat evalueren als een proces in plaats van een eindproduct. En dat is natuurlijk moeilijk naar inspectie of doorlichting toe. Dat is ook dubbel vind ik. Ze verwachten van ons dat wij onze eindtermen en onze leerplandoelen behalen. En ik kan niet zeggen dat wij dat met alle leerlingen bereiken. Maar ik kan wel zeggen dat wij daar met alle leerlingen naar gestreefd hebben en dat zij heel veel bijgeleerd hebben. Maar met zo een etnisch diverse groep is dat gewoon zeer moeilijk om alles gedaan te krijgen op een jaar.” (Leerkracht 5)

De taalachterstand wordt verder ook bij bijna alle participanten aangehaald als het grootste nadeel van een etnisch diverse klas. Zij ondervinden dat zij hiervoor extra inspanningen moeten leveren alsook dat dit soms tot moeilijke situaties kan leiden.

“Ik heb één klas waar er negen jongens zitten, allemaal van Afghanistan. Daar ligt het gewoon moeilijk omdat ze op den duur weigeren om nog Nederlands te praten. Want onder elkaar praten ze Pasjtoe. En dat is wel een uitdaging, om elke keer opnieuw. Ik denk dat ik zo 10 keer op een uur: “Nederlands jongens, Nederlands, Nederlands.” Het is altijd maar hetzelfde dat ik moet zeggen. Ik heb het gevoel dat ik er niet door geraak, door die etnische diversiteit. Zij zijn één clan die elkaar begrijpen en ik ben eigenlijk de enige die hen niet begrijpt. Dus ze praten dan gewoon hun eigen taal in de klas.” (Leerkracht 4)

Verder ziet ook één leerkracht uit de 'gekleurde' school de ontoegankelijkheid van sommige exotische talen als een struikelblok om met etnische diversiteit om te gaan. Deze talen zijn immers niet beschikbaar in vertaalmachines en het is volgens haar ook moeilijk om hiervoor tolken te vinden. Ook de verschillen in culturele achtergrond speelt hier voor één leerkracht in de 'witte' school een rol in.

“En het nadeel van een etnisch diverse klas, voor mij is dat puur gekoppeld aan de taal die wel een beetje remmend kan werken op het tempo omdat die kinderen veel minder woorden kennen. Of veel minder kennis hebben van onze cultuur, bijvoorbeeld soms gaat het ook een keer over een bekende Vlaming of een bekend fenomeen dat wij allemaal kennen. Dan moet je dat uitleggen omdat zij daar nog niks over weten.” (Leerkracht 3)

Een andere leerkracht geeft aan dat zijn leerlingen van Turkse en Oost-Europese origine, in tegenstelling tot de leerlingen met een Vlaamse achtergrond, in hun vrije tijd minder bezig zijn met Engelstalige muziek en programma's. Dit heeft volgens hem ook gevolgen voor de les Engels. Ook het feit dat deze leerlingen het Nederlands niet voldoende machtig zijn zorgt voor een motivationele

drempel om nog een nieuwe taal zoals het Engels of het Frans te leren. Ze ervaren dus moeite omdat zij een nieuwe taal leren vanuit een taal die zij nog niet voldoende beheersen.

“Ik vraag dan bijvoorbeeld op een toets om een zin te vertalen. En ze krijgen een Nederlandse zin en ze moeten dat naar het Engels vertalen, maar ze weten nog helemaal wat die Nederlandse zin betekent. Dus dat is dan een dubbele moeilijkheid, een taal leren vanuit een taal dat je ook nog niet helemaal kunt. Dus dat merk ik wel dat dat niet evident is voor de leerlingen. Maar ik heb daar begrip voor.” (Leerkracht 5)

Ook geven meerdere leerkrachten uit de ‘gekleurde’ school aan dat zij problemen ervaren met de afwezigheid van moslimleerlingen tijdens het Suikerfeest. Hoewel de school hen hiervoor één dag vrijaf geeft, blijven sommigen onder hen meer dan twee dagen thuis. Verder halen sommige leerkrachten aan dat etnische diversiteit op school voor conflicten tussen leerlingen kan leiden op school. Dit omdat er ook minder tolerante leerlingen zijn die minder verdraagzaam zijn tegenover bepaalde culturen. Enkele leerkrachten geven ook aan dat zij moeilijkheden ervaren om hierin tussen te komen, aangezien dit vaak over gevoelige onderwerpen gaat. Ze hebben het gevoel dat dit om een intercultureel conflict gaat dat moeilijk opgelost kan worden vanuit hun eigen cultuur denkkader. Een voorbeeld dat een leerkracht hierbij aanhaalt is de Armeense kwestie die vaak voor conflicten zorgt tussen leerlingen van Armeense en Turkse origine. Een leerkracht uit de ‘gekleurde’ school geeft specifiek ook aan dat de etnische diversiteit in de klas voor ongerelateerde meningsverschillen in de les zorgen die het lesgeven bemoeilijkt. Een ander voorbeeld is dat de culturele achtergrond van sommige leerlingen ervoor zorgt dat zij minder tolerant zijn ten opzichte van homoseksuele leerkrachten, wat tot spanningen leidt op school. Ook gaven meerdere leerkrachten andere voorbeelden van conflicten die zij hadden met leerlingen met een migratieachtergrond of hun ouders op basis van cultuurverschillen.

“Nu ook nog deze week toen ik seksuele opvoeding gaf aan de leerlingen. We hebben het gehad over het huwelijk en seks. En dan was er een meisje dat naar buiten was gegaan uit de les. Ze was kwaad geworden omdat ze het schandalig vond. Zij is iemand die uitgetrouwde wordt momenteel. En ze kon het niet aanhoren dat leerlingen vrijuit over seks bezig waren, ook voor het huwelijk. Het was heel hevig en ze was kwaad naar buiten gegaan. Dat is wel soms moeilijk. Ja, het zijn van die nietige dingen. Iedereen respecteert elkaars mening maar soms is het er echt ingeduwde geweest van jongs af aan. En dan merk je wel dat dat moeilijk is voor hun.” (Leerkracht 8)

“In één van mijn eerste jaren als Godsdienstleerkracht gaf ik toen les over de Mohammed-cartoons. Maar op het einde van de les kwam een leerling naar mij en hij zei: “Ze zouden uw hoofd moeten afhakken”. En ja, dat kwam zeer bedreigend over en dan ben ik daar gewoon mee naar de directie geweest. En dan zijn daar gesprekken over geweest met die jongen en die leerling heeft een opstel moeten schrijven van de directeur waarbij hij moest aantonen dat de islam een vredelievende godsdienst is.” (Leerkracht 2)

Bijna alle leerkrachten geven dus aan dat het grootste nadeel van een etnisch diverse klas bij de taalachterstand van leerlingen met een migratieachtergrond ligt. Dit werd meermaals aangehaald door leerkrachten uit elk van de drie scholen. De taalachterstand waar deze leerlingen mee te kampen hebben heeft volgens hen ook repercussies op de leerprestaties voor andere vakken.

6.1.3 Band met etnisch diverse leerlingen

Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat zij een goede band hebben met etnisch diverse leerlingen. Alsook dat zij een even goede band hebben met zowel klassen waar er veel als weinig etnische diversiteit onder de leerlingen is. Zij geven dus aan dat er geen verschil is in de klasdynamiek tussen de verschillende soorten klassen op basis van de etnische samenstelling.

Het voornaamste verschil dat OKAN-leerkrachten aanhalen is dat OKAN-leerlingen hen sneller gaan vertrouwen, aangezien zij vaak alleen in België zijn zonder familie. Zij zien de OKAN-leerkracht dan als hun vertrouwenspersoon. Twee leerkrachten uit de 'gekleurde' school geven echter aan dat zij een betere band hebben met de meer diverse klasgroepen.

En hoe was uw band dan met die verschillende soorten klasgroepen op basis van de etnische samenstelling? *“Die was wel anders. Ik was het al zo gewoon om OKAN klassen te hebben en diverse groepen. Dus voor mij waren dat zeker niet mijn aangenaamste lessen in klassen met minder etnische diversiteit. (...) Dat komt ook omdat ik ondertussen al gewoon veel liever werk met mensen uit verschillende landen en culturen.” (Leerkracht 9)*

Ook geven twee andere leerkrachten uit een verschillende school aan dat leerlingen met een migratieachtergrond opener zijn en ook sneller zeggen wat ze denken.

“Ik denk dat de typische gemiddelde Vlaming, die naar de koers kijkt op zondag en 's ochtends een boterham met choco eet vaak veel stiller en rustiger is. Als je een hele dag aan 'brave' klassen les hebt gegeven bij de gemiddelde Vlaming, dan kom je met een gerust hoofd thuis. Maar dat is wel minder interessant vind ik. Er worden minder vragen gesteld en ze zijn introverter. Er is natuurlijk wel een cultuurverschil. En wat dat die andere leerlingen allemaal vaak gemeenschappelijk hebben is dat ze het hart op de tong hebben. Als ze iets niet verstaan dan steken ze daar hun hand niet voor op maar dan roepen ze dat door de klas. Als ze met iets niet akkoord zijn dan heb je het direct geweten. Door zoveel te communiceren met uw leerlingen, omdat die zo verbaal zijn, leer je zo veel. En ik leer zelf ook zo veel. En die houden u zo'n beetje wakker en dat maak de job echt wel leuker.” (Leerkracht 8)

6.1.4 Groeimogelijkheden en verbeterpunten voor leerkrachten

Bijna alle leerkrachten geven aan dat ze zich zelfzekerder voelen in de omgang met etnische diversiteit in de klas. En dat dit ook toeneemt naarmate ze meer ervaring als leerkracht opdoen. Slechts één leerkracht uit de 'gekleurde' school gaf aan dat hij over onvoldoende ervaring beschikt om met een etnische diverse klas om te gaan.

“Ik zit nog maar 4 jaar in het onderwijs en ik heb nog niet zoveel ontvangen en ik denk dat ik pas misschien binnen 15 jaar daar perfect mee ga kunnen omgaan. En dat ik dan pas weet wat ik mag zeggen en wat ik niet mag zeggen. Als leerkracht zou dat wel goed zijn moest ik daar een keer een beetje meer uitleg over krijgen. Ik denk dat dat voor velen ook interessant is. (...) Dus we worden daar niet echt voor opgeleid of onderwezen hoe dat we met die cultuurverschillen moeten omgaan.” (Leerkracht 8)

Twee leerkrachten van dezelfde school geven als oplossing hiervoor een vorm van bijscholing voor nieuwe leerkrachten die nog onvoldoende ervaring hebben in de omgang met etnische diversiteit.

“Ik zou graag hebben dat de school ons eens een soort van workshop of cursus geeft over al die religies en afkomsten, en ook wat ‘not done’ is. (...) Ik vind gewoon dat de school ons een beetje meer zou kunnen leren hoe dat we daarmee moeten omgaan en welke dingen dat gevoelig liggen. Want ik wil niet op die gevoelige tenen trappen waar al de tenen zitten. Ik zou graag hebben dat ik niets verkeerd meer kan zeggen” (Leerkracht 8).

Een OKAN-leerkracht uit die school haalt hierbij aan dat zijn nieuwe collega’s vaak ook over onvoldoende ervaring beschikken om met die etnische diversiteit om te gaan. Hij pleit voor een basisvorming voor nieuwe OKAN-leerkrachten waarbij zij klaargestoomd worden om met leerlingen uit verschillende culturen te leren omgaan. Dit wordt volgens hem op dit moment niet gedaan omdat er geen tijd voor vrijgemaakt wordt vanwege de grote vraag naar OKAN-leerkrachten en hun snelle inzetbaarheid.

Maar als hen gevraagd wordt op welke vlakken ze nog kunnen groeien in de omgang met etnische diversiteit, geven drie leerkrachten van dezelfde school aan dat ze over een uitgebreidere taal – en cultuurkennis zouden willen beschikken om betere contacten te kunnen leggen met hun etnisch diverse leerlingen. Dit zou hen ook helpen om zelfzekerder te zijn.

Andere verbeterpunten die leerkrachten aangeven zijn bijkomende ondersteuning van de school om deze leerlingen beter te kunnen begeleiden, in het bijzonder op vlak van taalondersteuning. Daarnaast is een bijkomend verbeterpunt dat meerdere leerkrachten uit de ‘gekleurde’ school aangeven dat er meer coördinatie zou moeten zijn over de onderwerpen die zij in de klas bespreken en gelinkt zijn aan diversiteit. Volgens hen hebben de leerlingen op deze school immers vaak het gevoel dat dezelfde onderwerpen te vaak terugkomen.

Ook vinden sommigen onder hen het een meerwaarde voor de school om meer leerkrachten met een etnisch diverse achtergrond op school te hebben. Zij kunnen zich volgens hen immers profileren als voorbeeldfiguren die leerlingen met een migratieachtergrond kunnen inspireren en motiveren.

Daarnaast zijn de meningen over de respondenten verdeeld over het feit of een leerkracht met een migratieachtergrond beter zou kunnen omgaan met een etnische diverse klas. Eén respondent van Turkse afkomst geeft aan dat haar migratieachtergrond een positieve invloed heeft op haar omgang met etnische diversiteit in de klas.

“Ik weet wat er allemaal in hun hoofd aan het omgaan is in bepaalde situaties. Ik weet wat de achtergrond is van die leerlingen en wat ze allemaal van thuis uit krijgen. Op dat vlak ga ik zowat inspelen op hun gedrag. Bijvoorbeeld op vlak van klasmanagement heb ik bijna nooit problemen. Omdat ik gewoon weet hoe dat je moet omgaan met die leerlingen.

Dus eigenlijk, moest u die achtergrond niet hebben, dan zou je... Ja dan zou ik het wel wat moeilijker hebben. Soms hebben leerkrachten dat wel. Allez in de leraarskamer wordt dat soms wel eens ter sprake gebracht. Als een leerling iets zegt of doet, ja voor een autochtone leerkracht komt dat soms heel hard aan. Terwijl dat ik weet dat dat bijvoorbeeld in onze cultuur wel tamelijk oké is om iets te zeggen bijvoorbeeld. Dus ik kan dat wel plaatsen. Maar voor sommige autochtonen leerkrachten is dat wel wat moeilijker, omdat ze niet goed weten hoe dat in elkaar zit in onze cultuur.” (Leerkracht 1)

Daarnaast ziet ook een andere leerkracht uit dezelfde school Leerkracht 1 als een voorbeeldfiguur voor leerlingen met een migratieachtergrond. Dit komt overeen met de bevindingen van Matheus, Siongers & Van den Brande (2002). Zij stellen immers dat leerkrachten met een migratieachtergrond een rolmodel zijn voor hun etnisch diverse leerlingen.

Uit de OKI-cijfers van haar school blijkt ook dat de groep leerlingen waarvan de moedertaal het Turks is de op één na grootste minderheidsgroep op die school vormen. Bijna 27% van de leerlingen op deze school spreekt thuis Turks. Leerkracht 1 gaf echter aan dat dit in de klassen waar zij lesgeeft dit het geval is voor het merendeel van de leerlingen. Een opmerking hierbij is dat zij enkel in de eerste graad lesgeeft, de OKI-cijfers van de hele school geven dus slechts een gemiddeld beeld van de etnische diversiteit onder de leerlingen.

Een andere leerkracht uit de ‘gekleurde’ school vindt ook dat een leerkracht met een migratieachtergrond beter met etnische diverse leerlingen zou kunnen omgaan, maar als voorwaarde hanteert hij wel dat die leerkracht dezelfde cultuur deelt als die van zijn leerlingen. Hierbij gaf hij een voorbeeld waarbij hij niet wist dat Moslims geen alcohol mochten drinken. Hij deed hierover een uitspraak waarmee hij dacht dat hij niets verkeerd had gezegd. Maar zijn leerlingen vonden dit volgens hem toch ongepast.

“Een allochtone leerkracht met dezelfde cultuur zou dat drie keer beter kunnen. Ik zeg dat zelfs soms nog op school dat ik soms niet weet dat ik iets verkeerd heb gezegd.” (Leerkracht 8)

Een andere leerkracht uit dezelfde school is ook van mening dat etnisch diverse leerlingen zich meer thuis zouden voelen bij een leerkracht met dezelfde achtergrond. Hij vermeld hierbij dat sommige van zijn collega’s niet op de juiste manier omgaan met etnisch diverse leerlingen met een taalachterstand. De reden die hij hiervoor aangeeft is het gebrek aan ervaring van deze leerkrachten met een etnisch diverse klas.

Ik ben ervan overtuigd dat dat kan helpen om leerlingen meer op hun plaats te voelen. (...) En het omgekeerde is ook wel waar. Dat ik dan gemerkt heb dat sommige leerkrachten die ons publiek niet zo gewoon zijn in Gent en dan eigenlijk ook wel uitspraken doen waarvan ik vind dat dat niet meer van deze tijd is. Ze zeggen bijvoorbeeld dat ze iets niet verbeteren omdat het niet in deftig Nederlands geschreven is. In plaats van te begrijpen dat de leerlingen misschien wel de inhoud van het vak begrijpen maar dat ze het moeilijk verwoord krijgen omwille van hun problematiek, hun taalachterstand of hun migratieachtergrond. En dat je dan eigenlijk als leerkracht moet tegemoet komen en echt wel zoeken naar wat voor hen het best werkt. (Leerkracht 9)

Hierbij aansluitend vermeld een andere OKAN-leerkracht uit deze school dat het lerarenkorps in de school en bij uitbreiding ook in heel Vlaanderen volgens haar te blank is en ook dat er te weinig religieuze diversiteit is onder de leerkrachten.

6.1.5 Perspectieven op etnische diversiteit

Zoals reeds in de literatuur vermeld, zijn er twee soorten perspectieven op etnische diversiteit, namelijk het deficit-denken en het model van structurele uitsluiting (Agirdag, 2016). Het merendeel van de participanten hanteert het deficit-denken, ook wel het individueel schuldmodel genoemd, wanneer zij over de oorzaak van de ondermaatse schoolprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond spreken. Dit perspectief gaat er immers vanuit dat de cultuur- en taalachterstand van etnische diverse leerlingen de oorzaak is van hun slechte onderwijsprestaties (Clycq, Nouwen & Vandenbroucke, 2014).

Eén leerkracht uit de ‘witte’ school haalt aan dat de taalproblemen van haar leerlingen van thuis uit komen. Ze legt de oorzaak hiervan dus bij de ouders en de opvoeding van de leerlingen. Een andere leerkracht van een andere school ziet dat de taalachterstand van de leerlingen een negatieve impact

hebben op de algemene schoolprestaties van de leerlingen. Wat op zijn beurt tot gevolg heeft dat de leerlingen van school moeten veranderen. Deze leerkracht verwacht ook dat het initiatief van de leerlingen zelf komt om hulp te zoeken indien zij extra taalondersteuning wensen. Er wordt hierbij dus, in lijn met het individueel schuldmodel, vooral benadrukt dat de school voldoende ondersteuning biedt, maar dat de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun achterstand.

Er is daarentegen één leerkracht die de oorzaak voor de achterstand van deze leerlingen op het structurele macroniveau van het hele onderwijssysteem legt Slechts één participant hanteert dus het model van structurele uitsluiting van Agirdag (2016) als denkkader. Deze benadering gaat ervan uit dat de oorzaak niet ligt op het individuele microniveau, maar wel op het structurele macroniveau van het hele onderwijssysteem.

“Er is veel structureel racisme in de maatschappij, waardoor dat er sommige leerlingen niet de kans krijgen om te groeien in het onderwijs, wat ik zelf wel heel spijtig vindt. Ze willen vaak niet toegeven dat het onderwijssysteem in Vlaanderen een watervalstelsel is, maar dat is het wel echt. Daarbij wordt ASO als het hoogste gezien en BSO als het laagste, wat eigenlijk dus niet klopt. Maar je ziet dat als je thuis Nederlands spreekt dat het veel gemakkelijker is om op school beter te presteren en in het hoger onderwijs te geraken. Je krijgt dan ook veel meer kansen dan leerlingen die thuis een andere thuistaal spreken. Terwijl ik vind dat als je meerdere talen kan spreken dat dat gigantisch veel voordelen heeft, maar er wordt nog te weinig ingezet op meertaligheid.” (Leerkracht 10)

Opvallend is wel dat er nog één leerkracht uit de ‘gekleurde’ school de oorzaak legt bij het mesoniveau, namelijk de school.

Er is hier een meisje vorig jaar wel wat buiten gekeken. Dat was een meisje uit Afghanistan. En dat ging niet zo vlot bij die leerlinge, onder andere door de taalachterstand. Maar je merkte wel dat zij om den duur wel zeer gestigmatiseerd werd. Zij is hier dit schooljaar ook begonnen, terwijl dat ze eigenlijk al door collega’s was opgegeven omdat ze vorig jaar het advies hadden gegeven dat ze naar het volwassenonderwijs moest. Ik heb dan bijna altijd proberen een tegenbeweging te vormen door er wel voor dat meisje te zijn, wel te luisteren en haar wel te ondersteunen in de klas. Maar ik had ook wel het gevoel dat ze niet zo graag gezien was omwille van dat ze anders was. (...) Dus al die dingen samen zorgden er een beetje voor dat er daar snel negatief over werd gedaan en een beetje lacherig in de leraarskamer. Terwijl dat dat eigenlijk niet zou mogen zijn. En dan denk ik dat dat wel een slecht voorbeeld is. En ik denk dat diversiteit daar voor een stuk tussen zit.” (Leerkracht 9)

6.1.6 Etnische diversiteitsbenaderingen

Naast de twee perspectieven op etnische diversiteit zijn er ook drie etnische diversiteitsbenaderingen, namelijk multiculturalisme, assimilatie en colourblindness. Ze werden telkens getoetst aan de hand van drie verschillende stellingen van D’hondt & Hagenars (2021). Voor de precieze stellingen wordt verwezen naar 2.3.2.

De aanpak van het merendeel van de participanten sluit het best aan bij de multiculturalistische diversiteitsbenadering. Dit houdt in dat zij etnische diversiteit in de klas omarmen (Plaut et al, 2018). Zij zijn immers geneigd om toe te laten dat er een andere taal wordt gesproken in de klas tussen twee leerlingen om de leerstof uit de les aan elkaar uit te leggen. Een belangrijke voorwaarde voor meerdere leerkrachten is echter dat dit beperkt blijft tot de lesinhoud.

“Als het echt is omdat de ene het Nederlands niet goed kan en als je het beter begrijpt in uw eigen taal, dan heb ik daar geen probleem mee. Ik ben daar redelijk pragmatisch in. Wat ik wel niet oké vind is dat als ze gewoon aan het babbelen zijn in hun eigen taal die ik niet begrijp. Want dan kunnen ze eigenlijk bij wijze van spreken u aan het uitschelden zijn of anderen aan het uitlachen zijn. En dan sluit je eigenlijk ook de anderen uit om mee te converseren. Maar als het iets is dat eigenlijk educatief te verantwoorden is, en dat is iets educatief te verantwoorden, dan heb ik daar geen probleem mee.” (Leerkracht 6)

Opvallend is dat nagenoeg alle respondenten zouden toelaten dat enkele leerlingen het suikerfeest op school zouden vieren. Geen enkele leerkracht zou dit verbieden moest dit initiatief van de leerlingen komen. Daarbij zouden zelfs enkele leerkrachten dit idee toejuichen en ondersteunen.

Ook vinden vrijwel alle respondenten het positief indien één van hun collega's extra lessen zou willen besteden aan de slavenhandel, indien daar door één van hun leerlingen discriminerende opmerkingen over gemaakt zouden worden. Twee leerkrachten geven hierbij expliciet de boodschap dat dit een veel betere manier is om een leerling zijn fouten te doen laten inzien. Daarentegen vinden ze een sanctie geen goede oplossing, aangezien dit de leerling zijn fouten niet laat inzien. Eén leerkracht uit de 'gekleurde' school heeft dit zelf al meegemaakt en ondernam ook actie om dit tijdens de les te bespreken.

“En dan ging het ook over de standbeelden van Leopold II en er waren daar ook een beetje verhitte discussies rond. En dan zijn we een bezoekje gaan brengen aan dat borstbeeld om daar dan een namiddag les rond te geven. Dus ik doe dat zeker. Dat vind ik leuk, als er zo dingen gevoelig liggen in de groep die in hun hoofd spelen, om daar dan mee te werken.” (Leerkracht 8).

Hoewel er uit het antwoord op de stellingen geen elementen uit de andere diversiteitsbenaderingen naar voren kwamen, was dit wel af te leiden uit andere antwoorden. Hieruit kan worden herleidt dat meerdere respondenten uit verschillende scholen de etnische diversiteit in de klas negeren, wat overeenkomt met de colourblindness benadering (Plaut et al., 2018).

Hoe zou u omgaan met etnische diversiteit in de klas omschrijven? *“Goh omgaan, voor mij maakt dat geen verschil. Ik denk dat elk kind gelijk is.” (Leerkracht 7)*

“Als ik naar mijn leerlingen kijk, dan denk ik dat zeker 95% gewoon in Gent of Vlaanderen geboren is. Dus dat zijn allemaal Gentenaars en Vlamingen. Dus dat is hier niet divers, het zijn allemaal Vlamingen. Het is maar als je juist gaat beginnen labelen dat je diversiteit hebt. (Leerkracht 2)

Slechts twee leerkrachten zouden er een probleem mee hebben als leerlingen hun thuistaal in de klas of op school zouden gebruiken. Dit sluit aan bij de assimilatiebenadering waarbij etnische diversiteit afgewezen wordt (Guimond et al., 2014). Eén van deze leerkrachten laat dit niet toe omdat het schoolreglement dit verbiedt. Hij vindt dat een andere taal dan het Nederlands niet toegestaan is zowel op school als in de klas. Een andere leerkracht uit de 'gemengde' school heeft een andere reden waarom hij niet toestaat dat de leerlingen hun thuistaal spreken op school.

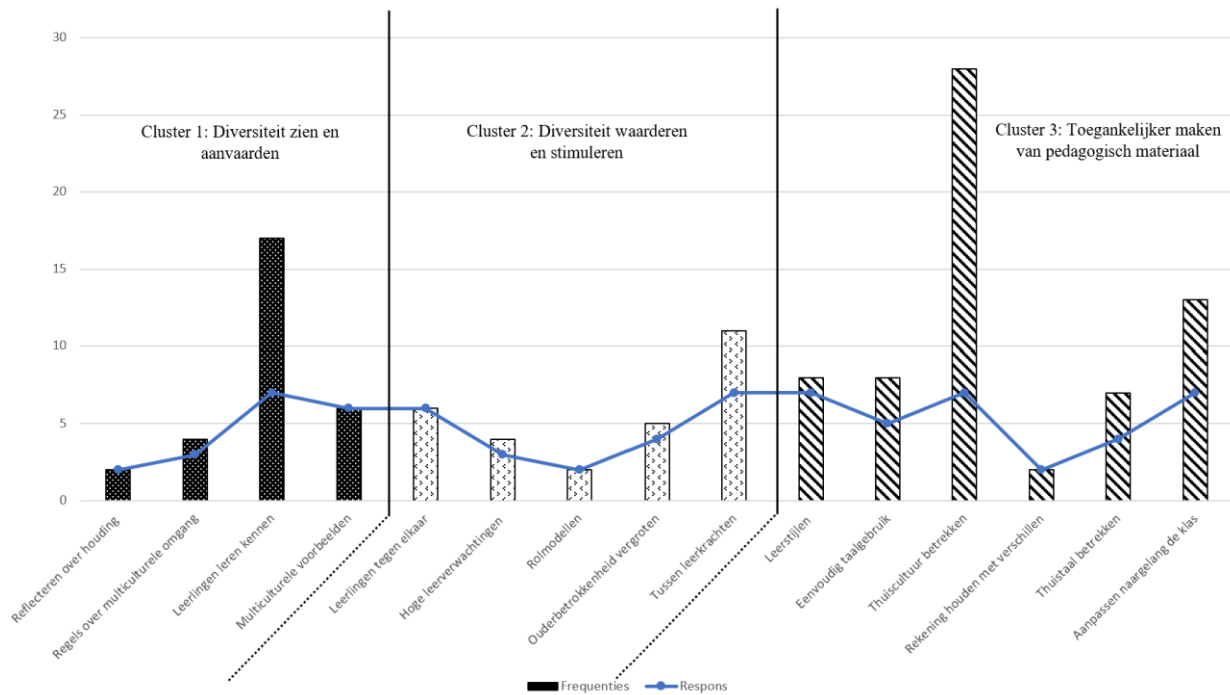
“Leerlingen op de speelplaats moeten Nederlands spreken. En waarom is dat? Juist door die diversiteit. Ook hebben we een hele grote groep Turkse leerlingen en we willen niet dat zij een subgroep op school worden en dat dat een subcultuur wordt. Juist om de diversiteit te bewaken mogen ze geen Turks spreken. (...) Ik denk dat er een paar leerkrachten zijn die vertrekken op het moment dat ik dat zou toestaan. Het is juist heel die Turkse groep leerlingen die heel

gemakkelijk Turks gaan babbelen, maar ja dat gaan we niet toestaan ook omdat hun ouders dat niet willen. Hun ouders verwachten dat ze hier Nederlands leren en goed Nederlands leren. Op academisch vlak zou men dat veel rapper willen toestaan. Je ziet dat ook in de media, maar ik denk dat die academici de werkvloer niet kennen.” (Leerkracht 2)

6.2 Praktijken etnische diversiteit

In dit deel van de resultatensectie wordt er nagegaan in welke mate de geïnterviewde leerkrachten klaspraktijken hanteren die bevorderlijk zijn voor etnisch diverse leerlingen. Dit onderdeel behandelt dus de concrete omgang met etnische diversiteit in de klas. Alvorens de resultaten te bespreken volgt er eerst een figuur die de vermelde praktijken van leerkrachten numeriek in kaart brengt volgens de drie clusters uit *tabel 1*. Deze figuur is het resultaat van de codeboom in NVIVO die werd opgesteld in functie van de data-analyse.

Figuur 2: Overzicht van de gebruikte praktijken door leerkrachten in de omgang met etnische diversiteit in het secundair onderwijs



6.2.1 Leerlingen hun achtergrond beter leren kennen

Het merendeel van de respondenten geven aan dat zij interesse tonen in de thuiscultuur van de leerlingen. Zij doen dit voornamelijk om de leerlingen beter te kunnen begrijpen. De meest gehanteerde manier om dit aan bod te laten komen tijdens de les is door te luisteren naar de leerlingen en hen zelf aan het woord te laten. De toepassing hiervan bij respondenten in dit onderzoek beperkt zich echter vooral taalleerkrachten en leerkrachten in de humane wetenschappen.

“Ik vraag dat ook gewoon aan hen. Als we over iets bezig zijn vraag ik hoe dat bij hen in hun cultuur zit en of ze daar zelf iets over vertellen. Dat is natuurlijk de luxe, want als taalleerkracht is alles een oefening, als zij zelf iets vertellen dan zijn ze met Engels of Nederlands bezig. (...)

Een heel eenvoudig voorbeeld: als het gaat over maaltijden in de les Engels. Dan kan ik een voorbeeld geven van in Spanje, daar eten mensen 's avonds heel laat. Dat is cultureel gebonden. En dan zit er een Spaanse leerling en die vertelt daar dan over. En dan laat ik andere leerlingen met een Islamitische achtergrond ook vertellen hoe het er tijdens de Ramadan aan toe gaat. En ik vind dat veel interessanter om dat uit hun mond te horen dan zelf te doen alsof ik er alles over weet. En soms komen er dan ook onverwachte antwoorden, want niet iedereen volgt alle culturele clichés. Bovendien leer je dan ook bij als leerkracht.” (Leerkracht 5)

“Ik vraag soms een keer door en als ik zie dat leerlingen dat graag hebben, laat ik ze daar een keer over praten. Dus ik wil wel meer te weten komen over hun cultuur. Dat vind ik wel interessant om eens te horen hoe dat andere mensen leven (...) En dat is ook de ideale manier om leerlingen te betrekken door vragen te stellen, interesse te tonen en ze te laten vertellen. En dat vinden ze leuk, dat ze eens over hun eigen thuiscultuur kunnen praten. Dat vind ik ook een van de fijnere manieren om die achtergrond en die diversiteit mee te nemen in de les.” (Leerkracht 8)

Eén leerkracht uit de ‘witte’ school vraagt specifiek aan het begin van het schooljaar wat de thuistaal van de leerlingen is, met als doel om hier een gesprek over te houden en dus meer te weten te komen over haar leerlingen. Als leerkracht Nederlands doet zij dit deels met als finaliteit om zo potentiële taalproblemen vroegtijdig te kunnen opsporen bij de leerlingen. Een voorbeeld dat zij hierbij aanhaalt is dat Turkse kinderen vaker problemen hebben met de lidwoorden. Daarnaast doet zij dit ook vanuit persoonlijke interesse in de thuissituatie van de leerling.

Twee andere leerkrachten uit de ‘gekleurde’ school gaan expliciet op zoek naar de achtergrond en thuiscultuur van hun leerlingen. Zij doen dit door boeken te lezen en documentaires te bekijken over bijvoorbeeld Palestina en Afghanistan. Ze geven ook aan dat ze dit doen omwille van de etnische diversiteit in hun klassen. Ze benadrukken dat ze hierdoor beter vertrouwd worden met de leefwereld van de leerlingen en hun manier van denken.

Eén van hen probeert de thuiscultuur van de leerlingen ook beter te leren kennen door hen regelmatig met cultuur geassocieerde zaken van thuis te laten meebrengen. Voorbeelden hierbij zijn boeken tijdens de les Nederlands of kledij tijdens de les mode. Dit gebeurt dus telkens in functie van de les. Het heeft als doel om zowel de lesinhoud meer vorm te geven door middel van voorbeelden alsook om de leerlingen meer te betrekken bij de les. Een andere leerkracht uit de ‘witte’ school probeert dit ook te doen door de feesten en boeken van andere culturen tijdens de les te betrekken.

Een andere manier om leerlingen beter te leren kennen is door middel van een leerlingengesprek. Concreet gaat dit over een een-op-eengesprek tussen de leerkracht en de leerling, waarbij leerlingen onder andere kunnen vertellen over hun thuissituatie of andere buitenschoolse activiteiten. Twee leerkrachten van de ‘witte school’ school gaven aan dat zij dit sinds kort toepassen.

Een andere leerkracht uit de ‘gemengde’ school gaf echter specifiek aan dat hij zich vanwege zijn leeftijd niet langer in de interessesfeer van de leerlingen bevindt.

“Je kan wel proberen iets vanuit het interesseveld van de leerlingen te halen. Maar hoe ouder dat ik word, hoe verder dat ik weg ben van de interessesfeer van die leerlingen. En dat was soms wel zoeken van ja, hoe kan ik hier een ingang vinden naar wat jullie verbindt en waar jullie mee bezig zijn.” (Leerkracht 2)

6.2.2 Thuiscultuur betrekken

De meeste respondenten betrekken dus de thuiscultuur van de leerlingen door ruimte te laten aan de leerlingen om voorbeelden te brengen vanuit hun eigen cultuur. Hierbij kwamen onder andere ook boekfragmenten, films en voeding uit de thuiscultuur van de leerlingen aan bod.

Daarnaast passen verschillende leerkrachten ook hun lessen aan naargelang de klassamenstelling. Eén leerkracht uit de 'gekleurde' school past zijn taken en toetsen aan door hier opdrachten te voorzien waarbij leerlingen elkaars culturele achtergrond beter kunnen leren kennen. Daarnaast hanteert een andere leerkracht van deze school een beurtroelsysteem in het vak voeding in haar OKAN-klas.

“Ja, dus bij het vak voeding, dan mogen zij iets uit hun land koken. We hebben afgesproken dat we om de week wisselen. Dus de ene week is het iets Europees, dat kan Italiaans of Belgisch zijn, en de andere week mogen zij iets koken uit hun cultuur, en dat is altijd iets Afghaans. En dat werkt perfect. Nu is dat de leukste les eigenlijk die ik geef en zij vinden dat ook. Dat is eigenlijk een mooi voorbeeld van hoe dat je etniciteit kan draaien waardoor dat ze dan ook Nederlands beginnen te praten, terwijl dat ze met iets bezig zijn van hun eigen land. En ook een beetje qua respect naar hun toe van dat we ons eten en onze cultuur niet moeten opdringen. Zij hebben ook hun cultuur he.” (Leerkracht 4)

Verder geeft een andere leerkracht van die school ook aan dat hij automatisch kijkt naar de klassamenstelling om zo zijn lessen hierop aan te passen. Een voorbeeld dat hij geeft situeert zich binnen het thema 'de Europese Unie' tijdens de lessen aardrijkskunde. Hij besteedt hierbij aandacht aan de kandidatuur en toetreding van Bulgarije bij de Europese Unie, in plaats van enkel les te geven over de Brexit. De beweegreden die hij hierbij aangeeft is dat er veel Bulgaarse leerlingen in zijn klas zitten, met daarentegen geen enkele leerling uit het Verenigd Koninkrijk. Verder beklemtoont hij dat dit voor hem een automatische reactie is en dat hij tijdens de les aardrijkskunde eerder landen of continenten onder de loep gaat nemen waar het merendeel van de leerlingen uit afkomstig is. Hij benadrukt hierbij dat dit bevorderlijk is voor de motivatie van de leerlingen. Daarnaast past hij deze praktijk ook toe op andere leerinhouden uit de les aardrijkskunde.

“Wat heeft het voor zin om ze de bevolkingsdichtheid van een Vlaamse dorp waar dat ze nog nooit van gehoord hebben te berekenen? Het idee is dat ze begrijpen wat bevolkingsdichtheid is en dat ze dat kunnen berekenen. Dus laat ik hen dat dan doen van de hoofdstad van het land waar dat ze van afkomstig zijn. En ik laat ze dat dan presenteren voor de klas en dat dan vergelijken. En dan ga je ook tot interessante inzichten komen. Dus in die zin pas ik mijn lessen zeker wel aan, aan de diversiteit in de klasgroep.” (Leerkracht 9)

Een bijkomend voorbeeld dat een leerkracht uit de 'gemengde' school aanhaalt is om de religieuze diversiteit onder de leerlingen tijdens de les aan bod te laten komen in het vak Godsdienst. Dit doet hij door leerlingen elk een verschillende religie te laten behandelen. Het is hierbij wel de bedoeling dat leerlingen een opdracht krijgen over een andere religie dan degene die zij zelf belijden. Ongelovige leerlingen moeten dan bijvoorbeeld het huwelijk in de Islam voor de klas brengen, waarop de moslimleerlingen dan feedback kunnen geven. De geïnterviewde leerkracht godsdienst liet weten dat deze manier van werken zowel voor de leerlingen als voor hemzelf een pedagogische meerwaarde biedt.

Een belangrijk aandachtspunt waar verschillende leerkrachten de nadruk op leggen is om niet alleen de thuiscultuur van de leerlingen te betrekken, maar ook de link te leggen met de Westerse cultuur. Hierdoor worden de verschillen en gelijkenissen tussen de culturen ook belicht. Aansluitend bij het bovenstaande voorbeeld in het vak voeding, werd er ook dieper ingegaan op de verschillen en

gelijkenissen tussen de Afghaanse en de Belgische keuken. De leerlingen konden hierbij ook zien dat er met dezelfde ingrediënten totaal uiteenlopende gerechten uit verschillende culturen gemaakt kunnen worden. Een ander voorbeeld hiervan is de gelijkenis tussen de islamitische ramadan en het christelijk vasten, dat door een leerkracht Godsdienst vaak werd aangehaald.

Daarnaast probeert nog een andere leerkracht uit de 'gekleurde' school expliciet culturele verschillen aan bod te laten komen, in het bijzonder op vlak van intergenerationele zorg.

"Ik heb vorig jaar zelfs een hele les rond de documentaire 'nieuwkomers' uitgewerkt. Specifiek omdat de leerlingen vroegen om een les te geven rond verschillen in culturen en gewoontes. Bijvoorbeeld het thema mantelzorg kwam daar heel erg in aan bod. En dat wij dat totaal niet in onze cultuur hebben. (...) Terwijl dat in heel veel andere landen en culturen juist normaal is dat iedereen samen blijft wonen en voor elkaar zorgt. En dat ook grootouders blijven inwonen. En dan krijg je heel boeiende discussies in de klas en eigenlijk heel veel verschillende visies over dat thema, terwijl als je dat dan in een witte klas 10 jaar geleden zou geven vanuit het Vlaams perspectief dan is dat eerder de situatie aanvaarden. En je gaat dus veel meer nadenken over dat soort thema's en veel breder denken omdat je al die verschillende culturen in uw klas hebt." (Leerkracht 9)

Alle leerkrachten geven ook aan dat het betrekken van de thuiscultuur voornamelijk de autonomie van de leerkracht is. Zij doen dit dus vaak op eigen initiatief.

Eén leerkracht MAVO uit de 'gekleurde school' vindt ook dat de handboeken op dat vlak ontoereikend zijn. Hij gaf te kennen dat zij vaak geen respons kregen op de opdrachten en vragen uit het handboek die naar de thuiscultuur van de leerlingen polsen. Een leerkracht geschiedenis uit de 'gemengde' school liet ook weten dat het leerplan geschiedenis weinig ruimte laat om de thuiscultuur van de leerlingen te betrekken. Daarentegen geeft een andere leerkracht uit diezelfde wel aan dat nieuwe handboeken meer en meer inspelen op etnische diversiteit en de culturele verschillen ook belichten. Ook een andere leerkracht uit de 'gekleurde' school geeft aan dat er op dat vlak wel wat meer creativiteit zou kunnen zijn bij de leerkrachten omtrent het betrekken van de thuiscultuur van de leerlingen.

Uit de data-analyse van de interviews van de leerkrachten uit de school met het minste etnische diversiteit in de leerlingenpopulatie komt naar voren dat zij ook het minst klaspraktijken hanteren die hieraan gelinkt kunnen worden. Hierbinnen blijven de klaspraktijken ook beperkt tot de additieve benadering, wat neerkomt op het louter incorporeren van voorbeelden in bestaande lesinhoud (Agirdag, 2016). Een voorbeeld dat een leerkracht economie uit deze school aanhaalt is het vervangen van Vlaamse namen door Turkse namen in een toets, aangezien er in zijn klassen ook enkele leerlingen van Turkse origine zitten.

"Wat ik doe, en dat is natuurlijk maar iets kleins he, ik heb dat ooit eens op een bijscholing geleerd. Als ik een toets geef en dat gaat over een bepaalde case. Dan ga ik niet altijd over Bart en Jan en Corneel spreken, maar dan pak ik eens een Turkse naam daarin. Dat is iets kleins. Maar dan denk ik toch aan de leerlingen met een andere achtergrond, zodat ze ook iets hebben." (Leerkracht 6)

6.2.3 Rolmodellen

Er is slechts één respondent die specifiek aangeeft dat zij gebruikt maakt van een rolmodel tijdens de les. Om de leerstof binnen het vak ondernemen op een alternatieve en aanschouwelijkere voor te stellen laat zij haar leerlingen een opdracht maken over het programma 'Andermans Zaken'. Dit programma wordt gepresenteerd door Kamal Kharmach, stand-up comedian en docent Bedrijfseconomie en Economische vorming aan de Karel de Grote Hogeschool (KdG Ondernemerscentrum, 2022).

“Voor economie gebruik ik dat programma van Kamal. Hij heeft een programma over ondernemingen ‘Andermans zaken’. Daar heb ik bijvoorbeeld zelf een taak rond gemaakt, omdat ik dat nergens in een cursus kon vinden. Dat is een super goed programma. Het sluit heel hard aan bij de leerplandoelen van het tweede jaar. Dus moest er zoiets in een cursus kunnen geïntegreerd worden, dan zou dat echt super zijn. Want hij is allochtoon, comedian en hij geeft les op de hogeschool. Dus dat is het perfecte voorbeeld van hoe het wel kan. De leerlingen vonden het ook super leuk om naar te kijken. Dat is een voorbeeld van hoe het wel kan.”

Dus dat programma legt de leerstof dan op een andere manier uit, die meer aansluit bij de leerlingen? *“Ja, dat zijn zo ondernemingen die bijna failliet zijn of al failliet zijn gegaan en hij probeert ze dan te redden door een onderzoek te doen rond wat de kosten zijn en waarom dat die failliet is gegaan en op welke manier hij ze dan kan redden. En op vlak van marketingmix legt hij al die modellen en strategieën uit die wij in de klas ook gewoon zien.” (Leerkracht 1).*

Een andere leerkracht uit de 'gekleurde' school geeft echter aan dat hij nood heeft aan een rolmodel voor zijn leerlingen van Afghaanse origine. Hij zou graag een rolmodel waar de leerlingen naar opkijken uitnodigen om voor de klas te komen staan. Die persoon zou dan meer duiding kunnen geven over het verschil tussen de Westerse en de Afghaanse maatschappelijke omgang indien er hieraan gerelateerde conflicten voordoen op school. Hij geeft echter wel aan dat de school hier wel sporadisch op inzet.

“Dat er dan iemand, ik zeg maar iets, een jonge jongen van Afghaanse afkomst, zo iemand die het hier ondertussen al gemaakt heeft en een goede job heeft dan eens met hen komt babbelen. (...) Iemand die zo met één voet in die westerse wereld zit en die gewoon een gesprek komt voeren met hen waarvan dat zij zien dat het wel oké is om u een beetje aan te passen. Wij als leerkracht zijn soms een keer een rolmodel voor bepaalde leerlingen, maar totaal niet voor iedereen. Zeker als je wat ouder wordt. Ik merk dat ik dat 10 jaar geleden meer was dan nu. Maar dat is niet vanuit hun eigen cultuur of hun eigen achtergrond. En dat missen we soms en dat is zeker voor beïnvloedbare jongens meestal, die echt in hun puberteit zitten, wel een gemis. Maar daar wordt wel op ingezet als er een probleem is in de klas.” (Leerkracht 5)

6.2.4 Stilstaan bij de eigen houding

Opvallend is dat slechts twee respondenten aangeven dat zij reeds gereflecteerd hebben over hun eigen houding over diversiteit en etnische diversiteit. Zij zijn allebei ook werkzaam in de school met het meeste etnische diversiteit onder de leerlingen, namelijk de 'gekleurde' school.

“Ik ga nu niet zeggen dat ik daar concreet heb bij stilgestaan en een blad papier gepakt om dat op te schrijven om daarover na te denken over diversiteit. Maar dat is eigenlijk iets waar ik constant over nadenk vanuit mijn opleiding en door in een diverse school en stad te werken.” (Leerkracht 9)

6.2.5 Leerlingen onder elkaar

Het merendeel van de leerkrachten gaven aan dat ze geen extra initiatief nemen zodat leerlingen elkaars etnisch diverse achtergrond beter leren kennen in het begin van het schooljaar. Enkelen onder hen doen dit bewust, omdat ze vinden dat de leerlingen dit uit zichzelf doen en er dus geen nood is om dit te stimuleren. Eén leerkracht uit de gemengde school sluit zich hierbij aan, maar vindt dat dit vooral vanzelfsprekend bij haar eigen leerlingen.

“Dus als dat een gemengde groep is, pikken ze continu dingen van elkaar op. In tegenstelling tot een groep met alleen maar allochtonen of alleen maar autochtonen.” (Leerkracht 1)

Daarnaast gaf slechts één (OKAN-)leerkracht aan dat hij actie onderneemt om leerlingen van bij het begin te stimuleren om elkaars etnische achtergrond beter te leren kennen. En dit vanwege de grotere etnische diversiteit in deze klassen. Hij doet dit door een naschoolse activiteit te organiseren voor zowel de leerlingen als de ouders.

“De wereldreis is een heel goed voorbeeld in de eerste graad, waarbij dat leerlingen eigenlijk hun land gaan voorstellen op een avond, en de ouders worden hier ook voor uitgenodigd. Dat versterkt dan ook weer de globale band, niet alleen tussen de mensen binnen de school, maar ook buiten de school. En dat is wel iets dat sowieso aanwezig is in elke klas in OKAN. Dat er heel goed gekeken wordt dat iedereen zich kan voorstellen. En er wordt altijd een link gelegd naar de eigen cultuur en de eigen afkomst.” (Leerkracht 9)

Verder hebben scholen die het voorwerp uitmaken van dit onderzoek algemene regels rond de omgang tussen leerlingen. Deze regels zijn terug te vinden in het schoolreglement en zijn ook op een beknopte wijze zichtbaar in sommige klassen. Hierin staat voornamelijk dat leerlingen respect moeten hebben voor elkaar. Enkele leerkrachten uit de ‘gekleurde’ school geven echter aan dat zij deze regels specificeren naar respect voor elkaars gewoonten en achtergrond. De leerkrachten in andere scholen lieten daarentegen weten dat zij geen specifieke regels hanteren rond de omgang met etnische diversiteit.

6.2.6 Band met de ouders

Een goede band tussen de leerkracht en de ouders van leerlingen met een migratieachtergrond zorgt ervoor dat zij betere schoolprestaties neerzetten (Chen & Chandler, 2001). Bij bijna alle participanten blijven de contacten tussen deze ouders en de school echter vaak beperkt tot de oudercontacten. Hierbij gaven zij aan dat het contact met de ouders van leerlingen met een migratieachtergrond niet van een leien dakje verloopt. Bovendien lieten zij allen ook weten dat de taalbarrière tussen de ouders en de leerkracht hier een rol in speelt. Opmerkelijk is wel dat het merendeel van de leerkrachten veel belang hecht aan de ouderbetrokkenheid. Daarenboven wijzen de leerkrachten uit de ‘witte’ school het cultuurverschil en de schroom van de ouders als oorzaken aan voor de lage ouderbetrokkenheid.

“Ja, het probleem is dat ze vaak ook wat mindere resultaten halen en die ouders bereik je moeilijker. Omdat die ouders soms ook geen Nederlands begrijpen en ook niet durven in gebrekkig Nederlands naar ons toe komen. Soms komt er wel eens een tolk mee. Dat hebben we ook al gehad, maar meestal blijven ze gewoon thuis. Het contact met de school is iets minder. Misschien omdat dat een beetje cultuurgebonden is ook van kijk: je hebt uw leven thuis en uw leven op school en we gaan die twee niet mengen. Ik merk toch hoe minder Nederlands ze kennen, en zeker als beide ouders geen Nederlands kennen, hoe minder betrokken ze zijn bij het schoolgebeuren. En dat maakt het natuurlijk een beetje moeilijker voor

het kind zelf en wij weten dan ook niet altijd wat er thuis gaande is. Ja, we bereiken niet iedereen.” (Leerkracht 3)

Een andere leerkracht uit de ‘gemende’ school haalt naast de taalbarrière en het cultuurverschil ook het tijdsgebrek van de ouders aan als oorzaak voor de lage opkomst bij oudercontacten. Hoewel de school hier volgens hem wel voluit gaat om ouders te betrekken, werpt dit niet meteen zijn vruchten af.

“Soms schakel ik over naar het Frans of het Engels, wat in heel veel gevallen al lukt of al helpt. Soms haal ik er een tolk bij, want wat ik niet wil is dat de leerling moet tolken. Want als ik die leerling zou zijn zou ik dat niet kunnen vertalen. (..) Maar het is moeilijk om ouders naar school te halen. Dat valt wel op, dat ouders van leerlingen met een migratieachtergrond heel moeilijk bereikbaar zijn, om allerlei redenen. Sommigen werken keihard, oké dan heb je geen tijd. Maar soms is het ook een stuk een taalbarrière. En soms is de reden ook dat ze zeggen dat in hun cultuur de school en thuis gescheiden zijn. En er is gewoon geen interferentie. De meester is baas op school, ik ben baas thuis en that’s it, zeggen ze dan. Ja, wij proberen ook echt enorm in te zetten op die ouderbetrokkenheid, om ze op Smartschool en op oudercontacten te krijgen.” (Leerkracht 2)

Daarentegen gaf een OKAN-leerkracht uit de ‘gekleurde’ school aan dat zij wel een hoge opkomst heeft op oudercontacten. Door de leerlingen direct te bellen of een bericht te sturen liet zij weten dat zij op die manier de meeste ouders wel kan bereiken. Ook neemt zij direct telefonisch contact met de desbetreffende ouders op, indien zij over hun telefoonnummer beschikt. Verder bekritiseerde zij de werkwijze van sommige collega’s, die de ouders enkel per brief uitnodigen. Ze laat hieromtrent weten dat het niet onlogisch is dat er een lage respons is bij anderstalige ouders op schriftelijke uitnodigingen voor oudercontacten.

Alle respondenten lieten weten dat zij al eens beroep hebben gedaan op een tolk om een oudercontact te faciliteren. Dit is ook een aanbeveling die door Adger (2001) & Pena (2000) gemaakt werd om de taalbarrière met de ouders te overbruggen. Enkele leerkrachten van de ‘gekleurde’ school laten weten dat zij zowel beroep doen op tolken van de Vlaamse tolktelefoon als van de Stad Gent. Dit is echter meer de uitzondering dan de regel. In deze school schakelen ze het vaakst medeleerlingen of oud-leerlingen in die zowel het Nederlands als de thuistaal van de ouders voldoende machtig zijn. De respondenten uit de ‘witte school’ lieten dan weer weten dat zij vaker de leerling zelf of diens broer of zus de conversatie tussen de ouders en de leerkracht laten vertalen.

Eén bepaalde leerkracht uit de ‘gekleurde’ school vindt echter dat de communicatie met deze ouders over het algemeen stroef verloopt. Hij benadrukt hierbij ook de nadelen van een oudercontact met een tolk.

“De communicatie is vaak slecht. Ik bel naar hun ouders en ze nemen niet op of ze zijn weer van telefoonnummer veranderd, dat is iets dat zij heel vaak doen. Dus dat contact is heel slecht. Als je die probeert te bereiken via de computer, dus via Smartschool en via email, dan krijg je geen antwoord. Ze zien dat niet en ze openen dat niet. Op oudercontacten komen zij meestal niet. En als ze dan eens komen dan is het vaak stroeve communicatie. We willen wel tolken, maar dat is niet hetzelfde. Als er een tolk is dan hou je het sneller kort. Terwijl als er geen tolk is dan begin je vrijuit te babbelen. Of ik moet mijn beste Frans bovenhalen. Dat valt mee, maar ik kan nooit volledig zeggen wat ik wil zeggen. De communicatie is moeilijk.” (Leerkracht 8)

Indien er toch zonder tussenpersoon gewerkt wordt op een oudercontact, benadrukt een leerkracht uit de 'gekleurde' school dat dit een negatieve impact heeft op de band met de ouders. Er is daarbij ook minder diepgang in de conversatie met de ouders indien er geen tolk aanwezig is. Hij accentueert hierbij het verschil met ouders die het Nederlands wel voldoende machtig zijn.

“Met een anderstalige kan je uw boodschap overbrengen, maar zeer sec. Er is veel meer nuance als je met Vlaamse ouders spreekt, wat het wel makkelijker maakt. Ik merk dat we bij de ouders van anderstaligen heel vaak vervallen in basic Nederlands waar dat er gewoon veel te weinig nuance in zit. En dat is jammer. Nu het is goed dat we ze al meehebben en dat ze toch feedback krijgen. Maar het is gewoon jammer dat ze niet de feedback krijgen die ze dan echt verdienen. Wat dan wel veel beter is als je met een tolk werkt want die kan wel nuances leggen. Met een tolk kan je gelukkig dan wel wat dieper gaan.” (Leerkracht 5)

Daarentegen liet een andere leerkracht uit de 'gemengde' school weten dat zij juist wel een goede band heeft met de ouders van haar leerlingen met een migratieachtergrond. Dit wijt zij aan het feit dat zowel zijzelf als haar leerlingen een Turkse achtergrond hebben. Hierdoor valt ook de taalbarrière weg, waardoor de communicatie tussen de leerkracht en de ouders vlotter verloopt. Daarnaast haalt zij ook enkele culturele argumenten aan voor haar betere band met de ouders van haar etnisch diverse leerlingen. Volgens haar zouden ook de ouders van leerlingen met een Arabische achtergrond zich meer aangetrokken en familiairder voelen vanwege haar islamitische achtergrond.

“Ik krijg heel vaak berichtjes of telefoontjes van ouders die qua taal de school zelf niet kunnen bellen omdat ze alleen maar Turks kunnen en dus gewoon niet kunnen communiceren met de school. En nu heb ik het bijvoorbeeld alleen maar over Turkse leerlingen he. Dan bellen ze vaker naar mij of sturen ze vaker een berichtje naar mij om een probleem aan te kaarten. Dus op dat vlak heb ik echt wel een goede band met die ouders.” (Leerkracht 1)

Naast de oudercontacten meldde slechts één leerkracht (uit de 'gekleurde' school) dat hij naast oudercontacten ook andere activiteiten voor ouders heeft georganiseerd. Hierbij gaf hij bepaalde voorbeelden van gezamenlijke activiteiten voor leerkrachten, leerlingen en ouders. In het weekend nodigden ze dus soms de leerlingen en hun ouders uit om samen naar een concert of een voetbalmatch te gaan om zo ook de band met de ouders te versterken. Hij vindt echter dat ouderbetrokkenheid nog te weinig deel uitmaakt van de schoolcultuur.

6.2.7 Thuis taal betrekken

Meerdere leerkrachten geven ook aan dat het gebruik van de thuistaal vroeger niet werd toegestaan op school, maar dat dit ondertussen veranderd is. Opvallend is dat een leerkracht uit de 'gekleurde school' hierbij aangeeft dat het schoolreglement achterhaald is omdat het enkel het Nederlands op school toelaat. En zeker in de klas vindt hij dat de leerlingen hun thuistaal moeten kunnen gebruiken om leerstof aan elkaar uit te leggen. Hij nuanceert dit wel door te benadrukken dat dit geen vrijgeleide is om geen Nederlands meer te spreken op school.

“Nu, ik probeer hen dan ook wel duidelijk te maken dat het niet goed is om constant hun eigen taal met elkaar te spreken, omdat je dan minder Nederlands gaat leren. Ook omdat de noodzaak er dan weer niet is.” (Leerkracht 5)

Een andere leerkracht van dezelfde school laat het gebruik van de thuistaal slechts sporadisch toe. Hij benadrukt hierbij vooral de taalachterstand van zijn anderstalige leerlingen en het feit dat zij enkel op school de kans krijgen om hun Nederlands bij te schaven. Verder hamert hij op een van de functies van een school, namelijk het taalniveau van de leerlingen omhoogtrekken.

“In mijn klas waar dat ik titularis van ben zijn er drie Afghaanse meisjes en die verstaan vaak de opgave niet. En als er eentje de opgave verstaat, dan laat ik ze het aan elkaar uitleggen in het Afghaans. Dat vind ik zeer goed. Maar ik geloof wel in een taalbad, dat die leerlingen een keer ondergedompeld worden in het Nederlands, want als ze thuiskomen praten ze alleen maar één taal. En dat is de taal die de ouders graag spreken en dat is nooit Nederlands. En als ze terugkomen van de grote vakantie valt dat enorm op. Er is een groot verschil tussen de leerlingen die thuis Nederlands praten en degene die thuis geen Nederlands praten. Dat zie je wel dat ze dan ineens duidelijk twee maand achterstaan.” (Leerkracht 8)

Eén OKAN-leerkracht laat het gebruik van een vertaalapplicatie zoals ‘Google Translate’ toe in de les om bijvoorbeeld opdrachten uit te voeren. Ook staat zij toe dat leerlingen hun thuistaal in de klas gebruiken om de leerstof aan elkaar uit te leggen, maar enkel nadat zij hier zelf de toestemming voor heeft gegeven.

“Ik heb nu zo’n situatie bij mij in de klas en dat is een meisje die heel traag leert. En dan is er een jongen in de klas die van hetzelfde land is, die haar op die manier helpt. Maar we hebben afgesproken dat ik altijd teken geef als hij mag vertalen, dus niet onmiddellijk. Want zo leert ze het dan niet. Dus, als ik echt zie dat ze het niet begrijpt, dan vraag ik aan Osman om te vertalen. Dus bij mij mag het maar alleen als ik het eigenlijk aangeef dat ze mogen vertalen.” (Leerkracht 4)

Een andere OKAN-leerkracht betreft de thuistaal van de leerlingen door hen opdrachten te laten voorbereiden in hun eigen taal. Hierdoor krijgt hij naar eigen zeggen de mogelijkheid om een moeilijkere opdracht mee te geven. Vervolgens laat hij de leerlingen onder begeleiding de opdracht naar het Nederlands vertalen. Zijn motief voor het betrekken van de thuistaal van de leerlingen is dat hij merkt dat zijn leerlingen zich hierdoor meer thuis voelen op school. Hij geeft ook aan dat hij zich hierdoor zelf ook comfortabeler voelt in de klas. Daarnaast converseert hij in het reguliere secundair ook met de leerlingen in een andere taal zoals het Engels of het Frans. Volgens hem past dit ook binnen de leerplandoelstellingen van het vak PAV.

In de ‘witte’ school laten de leerkrachten de thuistaal in de klas enkel systematisch toe door middel van een instructieboekje dat leerlingen met een taalachterstand mogen gebruiken. Hierin mogen de leerlingen woorden die ze niet begrepen hebben uit een tekst vertalen naar hun eigen thuistaal. Vervolgens dienen ze dit dan in het instructieboekje te noteren. De leerlingen kunnen dit niet alleen in de klas, maar in elke situatie gebruiken waar ze met Nederlandse woordenschat geconfronteerd worden die ze niet verstaan.

6.2.8 Leermateriaal toegankelijker maken voor leerlingen

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat zij hun manier van lesgeven aanpassen indien zij voor een klas staan met een hoge mate van etnische diversiteit. Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dit meer gebeurt in de ‘gekleurde’ school dan in de ‘gemengde’ en ‘witte’ school. In laatstgenoemde school melden de leerkrachten dat er vanwege het lage aantal leerlingen met een taalachterstand en migratieachtergrond geen aanpassingen in het lesgeven zelf worden gemaakt. Leerlingen die moeilijkheden ondervinden om de lessen te volgen worden hier voornamelijk doorverwezen naar de taalondersteuning.

Een leerkracht uit de ‘gekleurde’ school laat weten dat hij het inmiddels al gewoon is om aan volledig etnisch diverse klassen les te geven. Hierbij past hij zijn manier van lesgeven aan door een lager

lestempo te hanteren. Indien er echter voldoende leerlingen zijn zonder migratieachtergrond in de klas, verzaakt hij om het lestempo aan te passen aan de leerlingen die niet meekunnen.

“Dat is dan wel ook een verschil, en daar is dan de valkuil wel omdat je de reflex niet zo direct maakt van dat je een beetje trager moet gaan. Omdat je ziet dat er een stuk of zes leerlingen zijn die constant kunnen antwoorden. En dan begin je automatisch te versnellen. Je moet echt jezelf tegenhouden, want het is niet omdat die zes Vlamingen dat allemaal begrijpen, dat die andere ook direct mee zijn. Terwijl als je een klas hebt met alleen maar allochtone leerlingen, dan trekken ze direct aan de rem.” (Leerkracht 5)

Om de leerstof adequaat over te brengen, schakelt deze leerkracht tijdens het lesgeven soms ook over op het Engels. Dit doet hij enkel indien zijn leerlingen de Nederlandse woordenschat die hij gebruikt onvoldoende beheersen. De reden die hij hiervoor aanhaalt is dat hij niet wil vervallen in een oppervlakkige en ongenueanceerde uitleg. Hij vindt deze manier van lesgeven dus een meerwaarde voor zijn leerlingen en hij stelt hierbij dat “het doel de middelen heiligt”.

Een andere manier die de leerkrachten uit de ‘gekleurde school’ toepassen om de leerstof toegankelijker te maken voor leerlingen met een migratieachtergrond is het gebruik van eenvoudiger taalgebruik. Dit gaat zowel over het mondeling taalgebruik in de klas als het schriftelijk taalgebruik in toetsen en opdrachten. Eén leerkracht uit deze school past hiervoor zijn teksten aan voor zijn leerlingen. Hij vervangt hierin alle complexe woordenschat door eenvoudigere synoniemen. Voorts vereenvoudigt hij de zinsbouw en vergroot hij het lettertype van de tekst. Daarnaast gebruikt hij ook een bepaald lettertype ‘Trebushi MS’, dit zou volgens hem de leesbaarheid van teksten voor anderstaligen vergroten. Verder licht hij de opdracht in de klas mondeling toe, zodat hij hier extra uitleg bij kan geven. Dit laatste komt overeen met het hanteren van verschillende instructiemethoden (Forsten, Grant, & Hollas, 2002; Educational Leadership, 2008).

Daarnaast hanteert één leerkracht uit de ‘gemengde’ school ook eenvoudiger taalgebruik om begrippen uit te leggen, aangezien er veel leerlingen met een taalachterstand in haar klassen zitten. Zij geeft hierbij de opmerking dat zij hier zelf ook moeilijkheden mee had als leerling, omwille van haar eigen taalachtergrond.

“Bijvoorbeeld hoe dat ik het nu doe is vooral op vlak van taal die termen echt heel vaak op een gemakkelijkere manier uitleggen. Op vlak van mijn eigen weet ik dat ik het soms ook wel moeilijk heb gehad toen met bepaalde termen. Niet alles was van vanzelfsprekend dat ik het begreep. Maar moest dat nu een klas zijn met alleen autochtone leerlingen dan zou ik bijvoorbeeld wel gewoon een term zeggen en daar niet te veel bij stilstaan. Omdat ik weet ja, die leerlingen begrijpen dat toch” (Leerkracht 1).

Een bijkomende manier om leermateriaal toegankelijker te maken voor leerlingen met een migratieachtergrond is door de leerstijl van leerkrachten af te stemmen op die van de leerlingen. Zoals reeds vermeld in de literatuurstudie zullen de prestaties van etnische diverse leerlingen hierdoor toenemen (Peterson, Hittie & Gill, 2002). Alle respondenten uit de ‘witte’ school geven aan dat zij hier geen rekening mee houden. De respondenten uit de ‘gekleurde’ school passen dit daarentegen wel toe. Verschillende onder hen lieten weten dat zij de leerstof op een aanschouwelijkere manier overbrengen door middel van beeldmateriaal en muziek, waarvan zij weten dat de leerlingen dit kennen. Bovendien zijn zij er zich van bewust dat de leerlingen dit prefereren boven de klassieke manier van lesgeven. Een voorbeeld hiervan dat een leerkracht uit deze school aanhaalt is de theorie rond een sollicitatiegesprek in de les Engels. Zij start hierbij met het tonen van slechte voorbeelden van sollicitaties, om vervolgens de leerlingen zelf te laten uitleggen hoe zij het beter zouden doen. Dit

vorm reeds een goede basis van waarop zij de theorie hierrond verder kan doceren aan de leerlingen. Zij geeft hierbij ook aan dat meteen starten vanuit de theorie bij haar leerlingen niet succesvol is gebleken in het verleden.

Het is belangrijk om vanuit hun leefwereld te vertrekken en daar dan uw theorie aan te hangen. En niet vasthouden aan uw handboek, want dan gaat het te saai zijn. Zeker bij BSO leerlingen” (Leerkracht 4).

Een andere leerkracht uit dezelfde school onderwijst deze verschillende leerstijlen ook aan zijn leerlingen in het vak ZILL. Hij laat ze hierbinnen ook hun eigen geprefereerde leerstijl ontdekken. Vervolgens kunnen de leerlingen ook zelf kiezen uit verschillende soorten opdrachten, naargelang hun leerstijl. Hiervoor heeft hij zelf een cursus uitgewerkt, aangezien het handboek dit volgens hem ook onvoldoende belicht. Een leerkracht uit de ‘gemengde’ school is echter een andere mening toegedaan. Hij vindt dat elke leerling zoveel mogelijk met verschillende leerstijlen moet kunnen omgaan.

“Ik heb ooit op een Erasmus+ project, dat ging over die verschillende leerstijlen, geleerd dat je uw les gewoon divers moet maken. Sommige leerlingen werken het liefst met een tekst, anderen met afbeeldingen. En weer anderen gaan een schema moeten hebben, en als je in uw les gewoon de hele tijd wisselt van soort bron, dan gaat iedereen wel eens zijn leerstijl krijgen. Want het is niet omdat je tekstueel bent, dat je niet moet leren om met afbeeldingen te werken. Want anders leer je nooit iets anders dan waar dat je goed in bent.” (Leerkracht 2)

Verder blijkt uit onderzoek dat hoge leerverwachtingen stellen helpt om stereotyperingen tegen te gaan bij leerkrachten (Vlaamse Onderwijsraad, 2012). Geen enkele participant stelt echter expliciet hoge leerverwachtingen voor alle leerlingen. Een leerkracht uit de ‘gekleurde’ school geeft echter wel aan dat hij bewust het niveau moet aanpassen voor zijn leerlingen. Velen onder hen hebben hier volgens hem nood aan. Hoewel ze dus proberen om op hetzelfde niveau les te geven als op een andere school, stelt hij verder dat deze aanpassingen tot gevolg hebben dat het niveau lager ligt. De reden die hij hierbij aanhaalt is de etnisch diverse samenstelling van de klassen waarin lesgeeft.

In welke mate stelt u hoge verwachtingen voor alle leerlingen? *“Dat is moeilijk he. Het is natuurlijk anders dan in een autochtone omgeving waar dat je meestal naar een iets hoger niveau moet differentiëren. Terwijl dat we nu met de norm die er is, dus meestal de lat iets lager leggen of voor sommigen nog iets lager. Het is nuttig om voor iedereen de lat daar te leggen waar dat ze net over kunnen springen. (...) De lat te hoog leggen voor leerlingen heeft gewoon geen zin. Maar wel op een haalbaar niveau en uitdagend. Maar dat is zoeken, dat is echt de norm zoeken als leerkracht” (Leerkracht 5).*

Daarnaast differentieert deze leerkracht ook tussen zijn leerlingen met betrekking tot de opdrachten. Ook laat hij de sterke leerlingen de zwakkere leerlingen helpen bij de uitvoering hiervan. Dit biedt volgens hem zowel een meerwaarde voor de zwakke leerling die geholpen wordt, als voor de sterke leerling die de leerstof nog beter verankerd door uitleg te geven. Opvallend is dat diezelfde leerkracht ook laat weten dat er door de hoge mate van Nederlandse taalachterstand bij zijn leerlingen soms leerstof gedispenseerd wordt. Dit heeft te maken met het feit dat deze leerstof te hoog gegrepen is voor de leerlingen. Hierbij deed hij ook een opmerkelijke uitspraak over zijn leerlingen uit het BSO.

“Het heeft echt geen zin om Frans door hun strot te rammen als ze nog geen Nederlands kunnen. Ik zie er totaal de meerwaarde niet van in, en dat als taalleerkracht.” (Leerkracht 5)

Een leerkracht uit de ‘gemengde school’ laat weten dat het in de praktijk zeer moeilijk is om te differentiëren. De mogelijkheden hiertoe zijn volgens hem ook beperkt bij de menswetenschappelijke

vakken zoals geschiedenis en economie. Hetgeen deze leerkracht wel doet is het gebruik van eenvoudiger taalgebruik bij de opmaak van rapportcommentaren bij leerlingen met een migratieachtergrond. Hij doet dit zodat dit verstaanbaar is voor de ouders van deze leerlingen.

Een andere praktijk die door een OKAN-leerkracht werd toegepast is om leerlingen met een verschillend taalniveau te laten samenwerken. Het doel hiervan is dat leerlingen van elkaar kunnen leren alsook om te vermijden dat zwakkere leerlingen uit de boot vallen. De zwakkere leerlingen op vlak van taalvaardigheid zouden volgens deze leerkracht ook minstens even vaak aan het woord moeten komen als de andere leerlingen.

Een andere leerkracht uit de 'gemengde' school beklemtoont dat zowel de leerkracht als de leerlingen voldoende inspanningen moeten leveren zodat zij voldoende leerprogressie kunnen maken.

“Je mag wel bepaalde verwachtingen hebben van uw leerlingen dat ze hun best en dat ze vorderingen maken op vlak van taal en goed studeren, maar anderzijds is het ook aan ons om rekening mee te houden met hun situatie” (Leerkracht 9).

7. Discussie

7.1 Bespreking van de voornaamste resultaten

In dit onderzoek werd getracht om aan de hand van tien uitgebreide diepte-interviews op zoek te gaan naar de ervaringen van leerkrachten met etnische diversiteit in het secundair onderwijs. De focus lag hierbij enerzijds op hoe zij etnische diversiteit zelf ervaren en anderzijds hoe zij hiermee omgaan in de klas. Met betrekking tot de eigen ervaringen van leerkrachten, werd er nagegaan hoe zij diversiteit en etnische diversiteit definiëren, welke voor- en nadelen zij aan diversiteit hechten en welke band zij hebben met leerlingen met een migratieachtergrond. Hieromtrent werd er onderzocht welke groeimogelijkheden en verbeterpunten leerkrachten bij zichzelf nog zien. Daarnaast werden de etnische diversiteitsperspectieven en benaderingen getoetst. Op basis van de resultaten hiervan kan een antwoord gevormd worden op de eerste onderzoeksvraag, namelijk: “Hoe staan leerkrachten in het secundair onderwijs tegenover etnische diversiteit?”

De tweede onderzoeksvraag luidt: ‘Welke praktijken hanteren leerkrachten in het secundair onderwijs om met etnische diversiteit in de klas om te gaan?’. Om hierop een antwoord te formuleren werd er ten eerste onderzocht hoe leerkrachten erin slagen om de achtergrond van leerlingen beter te leren kennen, alsook in welke mate zij reflecteren over hun eigen houding ten opzichte van diversiteit en of zij regels opleggen aan leerlingen die te maken hebben met etnische diversiteit. Deze praktijken vallen onder de eerste cluster: diversiteit zien en aanvaarden. Verder werd er nagegaan in welke mate zij de thuiscultuur en thuistaal van de leerlingen betrekken in de les, alsook of zij hierbij rolmodellen inzetten. Daarnaast werd er achterhaald of leerkrachten stilstaan bij hun eigen houding tegenover diversiteit. Voorts werd er getoetst of zij ervoor zorgen dat leerlingen elkaars etnische achtergrond beter kunnen leren kennen. Ook werd de band met de ouders van deze leerlingen bekeken. Dit komt overeen met de praktijken uit de tweede cluster, namelijk diversiteit waarderen en stimuleren. Tot slot werd er nagegaan in welke mate leerkrachten differentiëren door pedagogisch materiaal toegankelijker te maken. Dit sluit aan bij de derde cluster van praktijken.

Wat betreft de definitie van diversiteit die de leerkrachten vooropstellen, zien we een duidelijke voorkeur bij de participanten voor de definitie van diversiteit in ruime zin. Dit komt grotendeels

overeen met de definities van Mitchell (2007), het NCATE (2008) en Vertovec (2007) waarin diversiteit omschreven wordt als verschillen in geslacht, sociaaleconomische achtergrond, religie, taal en cultuur. Er zijn daarentegen slechts twee participanten die diversiteit reduceren tot etnische diversiteit, en dus een enge definitie van diversiteit hanteren.

Daarnaast zien de meeste leerkrachten etnische diversiteit als een meerwaarde. Zij benadrukken dus vooral de voordelen van een etnisch diverse klas. Het meest aangehaalde voordeel is dat leerlingen bijleren over elkaars cultuur, waardoor zij de kans krijgen om hier respect voor te ontwikkelen en hun blik te verruimen. Daarentegen zien het merendeel van de leerkrachten de taalachterstand van leerlingen met een migratieachtergrond als het grootste nadeel van een etnisch diverse klas. Dit zorgt er volgens meerdere leerkrachten ook voor dat zowel zij als de school extra aandacht en ondersteuning moeten geven aan deze leerlingen.

Wat betreft de band met hun klasgroepen laten de leerkrachten geen verschil optekenen tussen klassen die variëren qua etnische diversiteit. De meesten onder hen gaven ook aan dat zij een goede band hebben met hun leerlingen met een migratieachtergrond. Daarnaast voelen bijna alle leerkrachten zich zelfzeker in de omgang met etnische diversiteit in de klas. Hierbij geeft de meerderheid echter aan dit door hun ervaring komt, waardoor er voor beginnende leerkrachten wel nood is aan een extra opleiding of bijscholingen. Dit is dan ook het voornaamste verbeterpunt op schoolniveau dat werd aangehaald. Op andere scholen is bijkomende ondersteuning op vlak van taal voor leerlingen met een taalachterstand het meest voorkomende verbeterpunt.

Op individueel niveau gaven de leerkrachten verschillende groeimogelijkheden aan om met etnische diversiteit om te gaan. De uitbreiding van hun eigen taal-en cultuurkennis kwam hierbij het vaakst naar voren en werd door drie leerkrachten op de 'gekleurde' school vermeld. De leerkrachten uit andere scholen haalden echter geen individuele groeimogelijkheden aan. Zeker in de 'witte' school speelt hierin mee dat er weinig etnische diversiteit is, waardoor leerkrachten zelf weinig noodzaak zien om te groeien in de omgang met etnische diversiteit. Zij vinden dat problemen omtrent etnische diversiteit vooral op schoolniveau aangepakt dienen te worden door de taalondersteuning.

Verder werden de perspectieven op etnische diversiteit afgetoetst. Het deficit-denken werd het vaakst gehanteerd door leerkrachten. Dit legt de oorzaak van de slechte onderwijsprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond bij hun eigen taal-en cultuurachterstand (Agirdag, 2016). Het model van structurele uitsluiting werd daarentegen slechts door één leerkracht gehanteerd. Op vlak van de etnische diversiteitsbenaderingen kwam de multiculturalistische aanpak het vaakst naar voren. Dit druist echter in tegen de resultaten uit het onderzoek van Celeste et al. (2019), waaruit blijkt dat de meeste leerkrachten een colourblindnessaanpak hanteren. Dit zou kunnen liggen aan het feit dat in dit onderzoek vijf van de tien leerkrachten uit een school waarin 85% van de leerlingen etnisch divers is. Zij deden ook opvallend meer uitspraken die aansloten bij de multiculturalistische aanpak dan de leerkrachten uit de andere scholen in dit onderzoek.

Hierna wordt een beknopt overzicht gegeven van welke leerkrachten in de klas het vaakst gebruiken in de omgang met etnische diversiteit. Uit *figuur 1* blijkt dat een meerderheid van de participanten veelvuldig op zoek gaat naar de achtergrond van de leerlingen. Dit is dan ook de meest voorkomende praktijk uit de cluster 'diversiteit zien en aanvaarden'. Stilstaan bij de eigen houding omtrent diversiteit kwam als praktijk in deze cluster echter het minst aan bod. Slechts twee participanten gaven aan dat zij hieromtrent reflecteren. Overeenkomstig met de tweede cluster van praktijken werd er nagegaan in welke mate de leerkrachten diversiteit waarderen en stimuleren. De uitwisseling van praktijken en ervaringen tussen leerkrachten komt hierbij het vaakst aan bod, doch niet op een

systematische of georganiseerde manier. Verder vermeldt de meerderheid van de participanten dat zij geen bijkomende acties ondernemen zodat leerlingen elkaars etnische achtergrond beter kunnen leren kennen. Dit met als vaakst genoemde argument dat de leerlingen dit uit zichzelf doen. Daarnaast is de band tussen de leerkracht en de ouders van etnisch diverse leerlingen van belang, aangezien dit voor betere resultaten zorgt voor leerlingen met een etnisch diverse achtergrond (Chen & Chandler, 2001). Het contact tussen beide blijft volgens de leerkrachten echter voornamelijk beperkt tot het oudercontact. Om de ouderbetrokkenheid tijdens deze oudercontacten te vergroten, is het aanbevolen om hier een tolk in te zetten (Adger, 2001). Enkel leerkrachten uit de 'gekleurde' en 'gemengde' school gaven aan dat zij dit doen. In de 'witte' school doet men eerder beroep op de andere leerlingen. De praktijk die in de tweede cluster het minst werd gehanteerd is het inzetten van rolmodellen voor de leerlingen. Dit wordt slechts éénmalig gedaan of indien er zich sporadische problemen voordoen.

De derde en laatste cluster omvat de praktijken waarmee leerkrachten pedagogisch materiaal toegankelijker kunnen maken. De praktijken in deze cluster werden over het algemeen het frequentst toegepast. Het betrekken van de thuiscultuur werd het vaakst gehanteerd als praktijk door de leerkrachten. Hierbij implementeren de leerkrachten niet alleen multiculturele voorbeelden in hun lessen, maar hebben zij ook oog voor de verschillen en gelijkenissen tussen culturen. Leerkrachten uit de 'gekleurde' en 'gemengde' school kijken hiervoor ook naar de klassamenstelling om de lesinhoud hieraan aan te passen. Ook enkel leerkrachten uit deze scholen hanteren expliciet eenvoudig taalgebruik tijdens hun lessen. Naast de thuiscultuur wordt ook de thuistaal van leerlingen betrokken, zij het minder vaak en bij alle leerkrachten ook enkel in het kader van de les. Tot slot wordt er ook enkel door leerkrachten uit de 'gekleurde' school rekening gehouden met de leerstijl van de leerlingen. Praktijken met betrekking tot het toegankelijker maken van pedagogisch materiaal vinden dus eenvoudiger ingang in deze school. In de 'gemengde' en 'witte' school wordt hier minder op ingezet.

Concluderend blijkt dat er voornamelijk in de 'gemengde' school ook het meeste multiculturele praktijken werden toegepast. Ook nemen leerkrachten uit deze school een positievere houding aan tegenover etnische diversiteit. De manier waarop zij hiermee omgaan kan een voorbeeld zijn voor andere leerkrachten die minder aandacht hebben voor leerlingen met een migratieachtergrond bij hun klaspraktijken.

7.2 Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Een eerste beperking van dit onderzoek is de overmatige selectie van participanten uit één school. Vijf van de tien participanten zijn namelijk werkzaam in de 'gekleurde' school met het hoogste percentage aan etnische diversiteit in de leerlingenpopulatie. De selectie van participanten is dus niet representatief voor het lerarenkorps in Vlaanderen, waardoor zij dus niet voldoende heterogeen zijn. Deze beperking wordt gecategoriseerd onder de selection bias (Heckmans, 1979). Daarnaast werden de sociaaleconomische kenmerken van de participanten niet in rekening genomen. Op basis van de etnische diversiteit in de leerlingenpopulatie van de drie scholen waar de data werd verzameld werd er daarentegen wel voldoende heterogeniteit bekomen. Een tweede beperking van dit onderzoek is de mogelijke invloed van sociale wenselijkheid op de antwoorden van de respondenten (Grimm, 2010). Dit speelt ook een rol bij onderzoek naar attitudes ten opzichte van etniciteiten (An, 2015).

Een suggestie voor verder onderzoek zou zijn om na te gaan in welke mate er aandacht wordt besteed aan etnische diversiteit in pedagogisch materiaal zoals handboeken. Ook zou het interessant kunnen

zijn om een vergelijkend onderzoek uit te voeren naar de verschillen tussen hoe leerkrachten met en zonder een migratieachtergrond omgaan met etnische diversiteit in de klas. Ook is het aangewezen voor verder onderzoek om na te gaan wat de effecten zijn van de verschillende etnische diversiteitspraktijken op leerlingen met en zonder een migratieachtergrond.

7.3 Aanbevelingen

Tot slot worden nog enkele aanbevelingen gegeven over hoe leerkrachten kunnen omgaan met etnische diversiteit in de klas. Een eerste aanbeveling betreft het voorzien van een praktijkopleiding op schoolniveau voor beginnende leerkrachten om met etnische diversiteit in de klas om te gaan. Ervaren leerkrachten zouden hierin hun best practices kunnen delen met beginnende leerkrachten. Daarnaast kunnen zij ook van ervaren collega's leren door als observator in hun lessen aanwezig te zijn. Beginnende leerkrachten beschikken immers nog over onvoldoende ervaring om adequaat met etnische diversiteit om te gaan (De Bruïne et al., 2014). De reden hiervoor is de kloof tussen de theorie en de praktijkstages uit de lerarenopleiding enerzijds en de klaservaring in de praktijk anderzijds, waardoor pas afgestudeerde leerkrachten afhaken (Korthagen, 2010; Wolff et al., 2010). In het Vlaamse secundair onderwijs haakt zelfs bijna de helft van alle beginnende leerkrachten binnen de vijf jaar af (Celis, 2018). Het gevoel van leerkrachten dat zij onvoorbereid zijn om met diversiteit in de praktijk om te gaan draagt hiertoe bij (European Commission, 2017).

Een tweede aanbeveling is in lijn met de besproken praktijken. Het omvat dat leerkrachten rekening houden met de thuissituatie van de leerlingen door zowel de thuiscultuur als de thuistaal van de leerlingen tijdens de les te betrekken (Delpit, 2006; Gay, 2010). Hiervoor werden in de resultatensectie enkele voorbeelden gegeven.

Een derde aanbeveling die hierbij aansluit is dat leerkrachten ook tijdens de les rekening houden met de verschillen tussen leerlingen. Dit kan door pedagogisch materiaal toegankelijker te maken. Vaak gebruikte praktijken hierbij zijn om de thuistaal van de leerling te betrekken of om instructies in eenvoudiger taalgebruik te geven (Delpit, 2006; Woodrow, 2007). Hoewel dit meer inspanningen van de leerkracht vraagt is het ook mogelijk om de les aan te passen aan de leerstijlen en voorkeuren van de leerlingen (Ladson-Billings, 2009; Tiedt & Tiedt, 2010).

Een vierde aanbeveling is meer algemeen en bevorderlijk voor alle leerlingen. Leerkrachten zouden hoge leerverwachtingen van alle leerlingen moeten hebben, waardoor zij hun de kans geven om op niveau te presteren (OECD, 2010).

Een laatste aanbeveling omvat het verhogen van de ouderbetrokkenheid. Door een betere relatie te onderhouden met de ouders kunnen leerkrachten de schoolprestaties en het welzijn van leerlingen verbeteren (Fan & Chen, 1999; Fan, 2001). Dit laat leerkrachten toe om een brug te bouwen tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur. Het positieve effect van meer ouderbetrokkenheid geldt dus in het bijzonder voor leerlingen met een migratieachtergrond (Chen & Chandler, 2001).

8. Lijst met tabellen en figuren

- Tabel 1: Het percentage 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond en het percentage leerlingen dat daarvan geklasseerd wordt als academisch veerkrachtig per land
- Tabel 2: Pedagogische principes in de omgang met etnische diversiteit
- Figuur 1: Verandering tussen 2009 en 2018 in het percentage 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond
- Figuur 2: Welke praktijken hanteren leerkrachten in de omgang met etnische diversiteit in het secundair onderwijs?

9. Bronnenlijst

- Adger, C. T. (2001). School–community-based organization partnerships for language minority students' school success. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1&2), 7–25. EJ624197
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving* Orhan Agirdag. Berchem: EPO.
- Agirdag, O. (2016). Etnische diversiteit in het onderwijs. In *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. (pp. 281-308). Garant; Antwerpen-Apeldoorn.
- Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2012). Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: A research note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(2), 368–376.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixedmethod study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50
- 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.
- An, B. P. (2015). The role of social desirability bias and racial/ethnic composition on the relation between education and attitude toward immigration restrictionism. *The Social Science Journal*, 52(4), 459–467. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.005>
- Baysu, G., Hillekens, J., Phalet, K., & Deaux, K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Teacher–student relationship trajectories and school outcomes. *Child Development*, 92(1), 367–387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>
- Bennett, C. I. (2007), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (6th edition), Pearson Allyn and Bacon, Boston.
- Benson, E. S. (2003, February). Breaking new ground. *Monitor on Psychology*, 34(2). <https://www.apa.org/monitor/feb03/breaking>
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, family & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory
- Braeckman, F. (2006). Allochtone leerkrachten in het onderwijs. *Diversiteit vóór de klas. Diversiteit en gelijke kansen* (ACOD onderwijs).
- Burns, T. & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In OECD (Red.), *Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity Meeting the Challenge* (pp. 17-40). Paris: OECD Publishing.
- Carter, B. & Fenton, S. (2010). From re-thinking ethnicity to not thinking ethnicity. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 40(1), 1-18
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>

- Celeste, L., Meeussen, L., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority acculturation and peer rejection: Costs of acculturation misfit with peer-group norms. *British Journal of Social Psychology*, 55, 544–563. <https://doi.org/10.1111/bjso.12147>
- Celis, V. (2018, 9 mei). Viceminister-president van de Vlaamse regering, Vlaams minister van onderwijs. [Schriftelijke vraag].
- Chen, X., & Chandler, K. (2001). Efforts by public K–8 schools to involve parents in children’s education: Do school and parent reports agree? (NCES 2001-076). Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. ED458256. <http://nces.ed.gov/pubsearch/index.asp>
- Chouari, A. (2016). Cultural Diversity and the Challenges of Teaching Multicultural Classes in the Twenty-First Century. *Arab World English Journal*, 7(3). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no3.1>
- Clycq, N., Nouwen, W., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796-819.
- Consuegra, E. (2017). Slechts vijf procent Vlaamse leraars met allochtone roots. *De Tijd*. <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/slechts-vijf-procent-vlaamse-leraars-met-allochtone-roots/9901526.html>
- Crick, R. D. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- De Bruïne, E. J., Willemsse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Delpit, L. (2006), *Other People’s Children: Cultural Conflict in the Classroom* (2de editie), New Press, New York.
- Delpit, L., and J.K. Dowdy (eds.) (2002), *The Skin that We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom*, New Press, New York.
- De Witte, K., & Hindriks, J. (2017). *De geslaagde school*. Gent: Skribis.
- De Meyer, I., Janssens, R., & Warlop, N. (2019). *Vlaams Rapport PISA2018: Leesvaardigheid van 15-jarigen*. Geraadpleegd van <https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaamse-resultaten-PISA-2018.pdf>
- D’hondt, F., & Hagenars, M. (2021, november). Workshop: Oog voor etnische diversiteit. <https://www.vvsg.be/Leden/Diversiteit/webinar%20onderwijs/Oog%20voor%20etnische%20diversiteit%20in%20het%20schoolbeleid.pdf>
- D’hondt, F., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). Ethnic discrimination and educational inequality.
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and Education. *Handbook of the Economics of Education*, 4. Geraadpleegd van https://www.norface-migration.org/publ_uploads/NDP_11_11.pdf
- Educational Leadership (2008), Special Issue on Giving Students Ownership of Learning, Vol. 66, No. 3.

- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. & PPMI. (2017). Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education : annexes 3 6. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/260756>
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61.
- Fan, X., & Chen, M. (1999). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Arlington, VA: National Science Foundation, National Center for Education Statistics. ED430048.
- Farkas, George (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29: 541-562.
- Ferri, B., & Connor, D. (2005). Tools of exclusion: Race, disability, and (re) segregated education. *Teachers College Record*, 107(3), 453-474.
- Forghani-Arani, N., L. Cerna and M. Bannon (2019), "The lives of teachers in diverse classrooms", OECD Education Working Papers, No. 198, OECD Publishing, Paris.
- Forsten, C., J. Grant and B. Hollas (2002), *Differentiated Instruction: Different Strategies for Different Learners*, Crystal Spring Books, Peterborough, NH.
- Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: an example from Washington State (United States). In OECD (Red.), *Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity Meeting the Challenge* (pp. 257-280). Paris: OECD Publishing.
- Grant, C.A., and C.E. Sleeter (2007), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*, Routledge, New York.
- Grimm, P. (2010). Social Desirability Bias. *Wiley International Encyclopedia of Marketing*. <https://doi.org/10.1002/9781444316568.wiem02057>
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142-188. doi:10.1080/10463283.2014.957578
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–248.
- Heckmans, J.J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica: Journal of the econometric society*, 153-161.
- Hedlund-de Wit, N. (2013). *Coding: An Overview and Guide to Qualitative Data Analysis for Integral Researchers*. Integral Research Center. https://www.academia.edu/9864164/Coding_An_Overview_and_Guide_to_Qualitative_Data_Analysis_for_Integral_Researchers
- Jacobs, D., & Danhier, J. (2017). Segregatie in het onderwijs overstijgen. Analyse van de resultaten van het PISA 2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/319422803_Segregatie_in_het_onderwijs_overstijgen_A

nalyse_van_de_resultaten_van_het_PISA2015-
onderzoek_in_Vlaanderen_en_in_de_Federatie_Wallonie-Brussel

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.

Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), 529–540

Korkmazer, B., & Agirdag, O. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers, & M. Van Der Burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting : jaarboek 2015* (pp. 231–249).

Korthagen, F., 'How teacher education can make a difference', *Journal of Education for Teaching*, Vol. 36, No. 4, November 2010, pp. 407-423.

Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., De Metsenaere, M., De Schryver, M., Palmen, M., & Depreeuw, B. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Ladson-Billings, G. (2009), *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (2nd edition), Jossey-Bass, San Francisco.

Lee, S. J. (2009), *Unraveling the "Model Minority" Stereotype: Listening to Asian American Youth* (2nd edition), Teachers College Press, New York.

Liu, K., & Ball, A. F. (2019). Critical Reflection and Generativity: Toward a Framework of Transformative Teacher Education for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68–105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>

Luciak, M. (2010). On diversity in educational contexts. In OECD (Red.), *Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity Meeting the Challenge* (pp. 41-62). Paris: OECD Publishing.

Markus, H. R., & Moya, P. M. (2010). *Doing race: 21 essays for the 21st century*. New York: W.V. Norton.

Matheus, N., Siongers, J., & Van den Brande, I. (2002). *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. M. (2019). *Qualitative Data Analysis - International Student Edition: A Methods Sourcebook* (Vier ed.). SAGE Publications, Inc.

Mohanty, A. (2012). *Managing Diversity in Education Sector*. Knowledge Globalization Conference, Pune, India, 6. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/301731404_Managing_Diversity_in_Education_Sector

Mitchell, D. (2018). *Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's* (1ste editie). Pica.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Massachusetts Avenue, Washington DC: NCATE.

- Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic Diversity and Inclusive School Environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306–321.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>
- OECD. (2010). *Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). 'The lives of teachers in diverse classrooms, OECD Education working papers, No. 198'. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019a). PISA 2018 Results: combined executive summaries.
https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- OECD. (2019b). PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed. Geraadpleegd op 8 mei 2022, van https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b5fd1b8f-en/1/2/10/index.html?itemId=/content/publication/b5fd1b8f-en&_csp_=8b1d61331755ac2184775658bc8e4cc4&itemIGO=oecd&itemContentType=book
- OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD Publishing,
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- Onderwijs Vlaanderen. (2019). Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018: Leesvaardigheid van 15- jarigen in Vlaanderen. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12265>
- Onderwijs Vlaanderen. (2021). Leerlingenkenmerken. Geraadpleegd op 14 mei 2022, van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN). Geraadpleegd op 14 mei 2022, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/ondersteuning/onderwijs-voor-leerlingen-met-specifieke-noden/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>
- Palk, S. J., and H. J. Walberg (eds.) (2007), *Narrowing the Achievement Gap: Strategies for Educating Latino, Black, and Asian Students*, Stringer Sciences + Business Media, New York.
- Park, C.C. (2002), "Crosscultural Differences in Learning Styles of Secondary English Learners", *Bilingual Research Journal*, Vol. 26, No. 2, pp. 443-459.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42–54. EJ615791
- Peterson, M., Hittie, M. & Gill, P. (2002). *Instructor's resource manual for inclusive teaching-Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Phalet, K., Fleischmann, F., & Stojčić, S. (2012). Ways of 'being Muslim': Religious identities of secondgeneration Turks. In Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2012) (red.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter* (p. 341–374). Amsterdam: University Press.

Plaut, V. C., Thomas, K. M., Kyneshawau, H., & Romano, C. A. (2018). Do color blindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism? *Psychological Science*, 27, 200-206. doi:10.1177/0963721418766068

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2015). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>

Rjosk, C., Richter, D., Lüdtke, O., & Eccles, J. S. (2017). Ethnic composition and heterogeneity in the classroom: Their measurement and relationship with student outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1188–1204. <https://doi.org/10.1037/edu0000185>

Schachner, M., Noack, P., Van de Vijver, F., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

Sen, A. (2006). *Identity and violence: The illusion of destiny*. London: Allen Lane, p.8-9

Spindler, G.D. and L. Spindler (1994), *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*, Corwin, Thousand Oaks, CA.

Statbel. (2021, 16 juni). Diversiteit naar herkomst in België. Geraadpleegd op 8 mei 2022, van <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/herkomst#:~:text=Diversiteit%20naar%20herkomst%20in%20Belgi%C3%AB&text=Op%2001%2F01%2F2021%20was,van%20Statbel%2C%20het%20Belgische%20statistiekbureau>.

Statistiek Vlaanderen. (2021, 15 juli). Bevolking naar herkomst. Geraadpleegd op 6 mei 2022, van <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/bevolking/bevolking-naar-herkomst>

Statistiek Vlaanderen. (2018). *Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor 2018*. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/27487>

Stevens, F.G., Plaut, V.C., & Sanchez-Burks, J. (2008). Unlocking the benefits of diversity: All-inclusive multiculturalism and positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 116-133. doi:10.1177/0021886308314460

Tielemans, J. (2006). *Onderwijs in Vlaanderen: structuur, organisatie, wetgeving*. Antwerpen, België: Garant.

Tiedt, P.L., and I.M. Tiedt (2010), *Multicultural Teaching: Activities, Information, and Resources* (8th edition), Allyn and Bacon/Pearson Education, Boston.

Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In De Coen, D. ea (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)*, 1-48.

Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern: omgaan met diversiteit in onderwijs. In C. Timmerman, N. Clycq, & B. Segaert (Eds.), *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context* (pp. 16–49). Gent: Academia Press.

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

- Van Thiel, S. (2015). Bestuurskundig onderzoek (3rd ed.). Coutinho.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, 1024-1054, doi:10.1080/01419870701599465
- Vlaamse Onderwijsraad. (2012). OECD Toolkit on Teaching for Diversity - Nederlandse vertaling. <https://diversiteitenleren.be/materiaal/materialen/oecd-toolkit-on-teaching-for-diversity-nederlandse-vertaling>
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The review of higher education*, 27(1), 45-73.
- Wolff, R., Severiens, S. & Meeuwisse, M., 'Attracting and retaining diverse student teachers', 2010. In Burns, T. & Shadoina-Gersing, V. (eds.). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*.
- Woodrow, D. (2007), "Impact of Culture in Creating Differential Learning Styles", in G.K. Verma, C.R. Bagley and M.M. Jha (eds.), *International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion: Studies from America, Europe, and India*, Routledge, London, pp. 87-103.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Mainhard, T. (2016). Teacher–student relationships and student achievement. In *Handbook of social influences in school contexts* (pp. 137-152). Routledge.
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). *Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs: deelrapport: casestudieonderzoek*. Gent.