



UC Leuven
Limburg
MOVING MINDS

AFSTUDEERONDERZOEK
BACHELOR LERARENOPLEIDING
SECUNDAIR ONDERWIJS

15-16

Eerste hulp bij lesgeven aan “ketjes”

Lesgeven in grootstedelijke context: Brussel

Studenten

Elissa Bronselaer

Ikrame Es Soufi

Promotor

Ine Bogaerts

Inhoudsopgave

1	Voorwoord	3
2	Inleiding	4
3	Brussel onder de loep	5
3.1	Wie is wie?	5
3.2	Schoolstructuur in Brussel	7
4	Brussel zoekt gemotiveerde leerkracht (m/v)	18
4.1	In welke mate spelen vooroordelen en bekommernissen een rol bij het solliciteren in een Brusselse school?	19
4.2	Hoe kunnen we die vooroordelen en bekommernissen doorbreken/weerleggen? ..	23
5	Ik als beginnend leerkracht in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.	26
5.1	Welke invloed heeft een taalbarrière in de klas op de communicatie tussen leerkracht-leerling en hoe speelt de leerkracht hierop in?	26
5.2	Welke acties kan een Brusselleerkracht ondernemen om zijn klasmanagement zo goed mogelijk onder controle te houden?	35
6	Conclusie	39
7	Bronnen	42
8	Bijlagen	45
8.1	Resultaten enquête lesgeven in Brussel	45
8.1.1	Analyse enquête lesgeven in Brussel (laatstejaarsstudent UC Leuven).....	45
8.2	Resultaten enquête klasmanagment	48
8.2.1	Analyse enquête klasmanagement (beginnende leerkrachten)	48

'Brussels sprouts are misunderstood –probably because most people don't know how to cook them properly'.

1 Voorwoord

Dit afstudeeronderzoek kadert in een maatschappelijk relevant thema, nl. lesgeven in een grootstedelijk context. Wij, Elissa Bronselaer en Ikrame Es Soufi, hebben beiden de kans gegrepen om te proeven van een onvergetelijke ervaring als aspirant-leerkracht in Brussel. We beleefden intense maar zeer fijne momenten in de Brusselse leslokalen. Ervaringen die onze opleiding tot leraar verrijkt hebben door de veelzijdigheden van het Brusselse onderwijs. Uit deze studie hebben we ontzettend veel geleerd zowel vakinhoudelijk als persoonlijk. Nu we op het punt staan om deze opleiding af te ronden, willen we enkele mensen bedanken.

Eerst en vooral willen we mevrouw Ine Bogaerts bedanken voor haar uitstekende begeleiding als promotor. U stond altijd voor ons klaar, ook wanneer we spontaan langskwamen in uw kantoor. We willen u ook bedanken voor de inhoudelijke tips, maar vooral voor de tijd die u nam om te luisteren om samen tot dit eindresultaat te komen.

Verder willen we ook onze medestudenten en de Brusselse leerkrachten bedanken voor het invullen van onze enquête ondanks de drukke periode. Ook een dankwoord voor de vakmentoren van het Sint-Pieterscollege in Jette en het Regina Pacisinstituut in Laken die ons bijgestaan hebben tijdens onze stages.

Daarenboven willen we onze naaste omgeving bedanken. Ik, Ikrame Es Soufi, zou in de eerste plaats mijn echtgenoot willen bedanken voor het delen van mijn blijdschap, het overwinnen van moeilijke momenten, maar bovenal voor al zijn geduld. Dank aan mijn zoontjes, die mama altijd hebben aangemoedigd om haar huiswerk te maken. Tenslotte veel dank aan mijn (schoon)ouders, broers en zussen voor hun onvoorwaardelijke steun.

Ik, Elissa Bronselaer, zou graag mijn mama en mijn vriend willen bedanken voor al de hulp die ze aangeboden hebben tijdens het schrijven van ons afstudeeronderzoek. Het kostte hen nooit teveel moeite om collega's aan te spreken die ons zouden kunnen verder helpen.

Tot slot wensen we u veel leesplezier en hopen wij dat u, net zoals wij, veel zal bijleren!

Elissa Bronselaer en Ikrame Es Soufi

-

Juni 2016

2 Inleiding

Wij hebben gekozen om een afstudeeronderzoek te schrijven binnen het onderwerp 'lesgeven binnen de grootstedelijke context Brussel'. Het afgelopen jaar kwam lesgeven in Brussel steeds meer met een negatieve connotatie in de media. De terreurdreiging en de aanslagen in onze hoofdstad tijdens de afgelopen maanden versterkten dit gevoel des te meer.

Aangezien wij beiden bewust gekozen hebben om tijdens ons laatste jaar van de lerarenopleiding een stage te doen in Brussel, sprak dit onderwerp ons meteen aan. We zijn samengekomen om een concept uit te werken en na te denken over wat we willen bereiken met ons afstudeeronderzoek. Zo kwamen we tot de conclusie dat we graag een brochure zouden ontwikkelen om leerkrachten te helpen wanneer ze les gaan geven in Brussel, maar hierin nog geen enkele ervaring hebben. Vandaar onze titel 'Eerste hulp bij lesgeven aan *ketjes*'.

Ket betekent in het Brussels dialect 'jongeren uit Brussel'.¹

Ketje

Ketje of **ket** is een [Brussels](#) woord voor kind of jongen, meer specifiek een straatjongen. Ket is de Zuid-Brabantse vorm van het Oudnederlandse *ked*, *kedde* of *kidde*, en van het Engelse *kid*, wat oorspronkelijk jong geitje of een klein paard betekende. Bij uitbreiding werd het ook voor "mensenjong" gebruikt. Het Vlaams-Brabantse *ket(je)* is het equivalent van het Hollandse *jochie*. "Brussels *ketje*" is een [bijnaam](#) voor een echte [Brusselaar](#), iemand die geboren en getogen is in Brussel en het [Brussels](#) dialect machtig is.

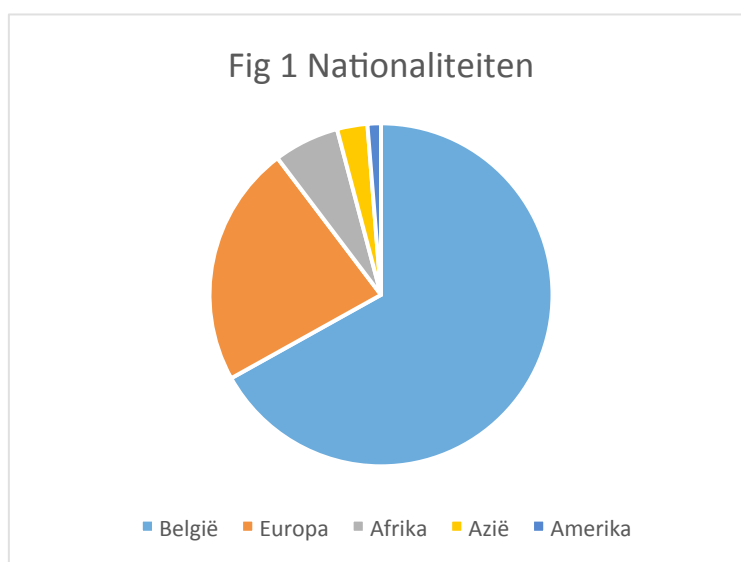
Tot slot zouden we onze brochure willen gebruiken om beginnende en toekomstige leraren te stimuleren om de uitdaging aan te gaan en ook eens les te gaan geven in Brussel. Zo willen we proberen de vooroordelen over moeilijk klasmanagement en communicatieproblemen omwille van een taalbarrière te weerleggen of op zijn minst te onderbouwen.

¹ Bron: www.wikipedia.org

3 Brussel onder de loep

3.1 Wie is wie?

Brussel is een bruisende stad waar vele nationaliteiten met elkaar in contact komen. 163 Nationaliteiten om precies te zijn. Wereldwijd kent men een demografische evolutie waarbij mensen een nieuw leven beginnen in een ander land. Dat is ook het geval in Brussel. Figuur 1 'Nationaliteiten' geeft een duidelijk beeld weer uit welke werelddelen de inwoners van Brussel komen. Opmerkelijk is dat het grootste aantal immigranten uit Europa komt. Niet verwonderlijk als men weet dat er sinds 1993 een vrij verkeer van personen toegelaten is binnen Europa.



Op economisch vlak doet Brussel het uitstekend. Eurostat draagt Brussel voor als de op twee na rijkste stad van Europa. Het vergelijkbare regionale bruto nationaal product (bnp) per inwoner kwam uit op meer dan het dubbele (207 procent) van het gemiddelde voor de 28 lidstaten.

Toch zijn er enkele kanttekeningen bij dit cijfer. Zo wordt het regionale bruto nationaal product per inwoner beïnvloed door de vele pendelaars die vaak over een groter inkomen beschikken dan de actieve Brusselaars. Een ander belangrijk aspect is de armoede die er heerst in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Eén op de vier Brusselaars leeft onder de armoedegrens. Tabel 1 'Aantal en aandeel personen die leven van bijstand of vervangingsinkomen, naar leeftijd' toont aan dat niet alle Brusselaars kunnen genieten van het economisch succes van hun stad.

Vooral inwoners van Brussel-Stad, Molenbeek, Schaarbeek, Vorst, Anderlecht en Elsene dienen rond te komen met een minimumloon in een stad waar onder andere de huurprijzen de pan uitvliegen.

Januari 2010		
	Aantal personen	% die een vervangingsinkomen ontvangen
Jongeren (18-25j)	93462	19,6%
Actieve bevolking (26-64j)	667026	21,9%
Ouderen (>64j)	152045	15,5%

Hoe komt het dat Brussel met zo'n paradox – aan de ene kant een rijke stad en aan de andere kant veel armoede - te maken heeft?

Hoogstwaarschijnlijk heeft dit te maken met de hoge werkloosheidsgraad in het Brussel Hoofdstedelijk Gewest. Dit is sterk voelbaar onder de jongeren, wetende dat er veel jongeren in Brussel leven, is dit dramatisch. Eén op de vijf jongeren (tot 30 jaar) is op zoek naar werk. Merkwaardig is dat deze jongeren vooral uit dezelfde gemeenten komen als de gemeenten waarbij 1 op 4 van de Brusselaars onder de armoedegrens leven, nl. Anderlecht, Schaarbeek, Brussel-Stad en Molenbeek. In gemeenten zoals Sint-Pieters-Woluwe en Oudergem is dit tot acht keer minder. Dat kunnen we jammer genoeg linken aan de hogere inkomens van deze inwoners.

Toch geloven we er sterk in dat onderwijs de sleutel kan zijn om de vicieuze cirkel waarin vele Brusselaars zich (ongevraagd) in bevinden, te doorbreken. Investeren in het Brussels onderwijs zou als prioritair moeten beschouwd worden. Zeker wanneer de cijfers ons aantonen dat 1 op 5 Brusselse jongens vroegtijdig de school verlaten en 1 op de 6 meisjes! En als de jongeren schoollopen, blijkt uit onderzoek dat 47% van de leerlingen van het eerste leerjaar secundair onderwijs een schoolse vertraging hebben opgelopen. Ook hier merken we ongelijkheid op in de verschillende steden. Leerlingen uit gemeenten Sint-Pieters-Woluwe en Oudergem lopen tot meer dan de helft minder achterstand op dan jongeren uit gemeenten zoals Schaarbeek en Molenbeek.

3.2 Schoolstructuur in Brussel

3.2.1 Hoe complex is het onderwijs in Brussel?

Zoals we eerder hebben aangehaald, kan onderwijs de slaagkansen van de Brusselse jongeren naar boven halen. Mits de nodige aandacht en investeringen in beleid en infrastructuur, kunnen we deze jongeren een toekomst bieden. Om iets te doen slagen, is teamwork cruciaal. Dit ligt voor het Brussels onderwijs een beetje moeilijk. Brussels onderwijs kan opgesplitst worden in het Franstalig onderwijs (waar 80% van de leerlingen zitten) en het Nederlandstalig onderwijs (17%). Om dit te begrijpen zijn we genoodzaakt terug te keren in de tijd.

Het grondgebied van België heeft altijd de invloed ondergaan van zowel de Germaanse als de Latijnse wereld. Dat brengt een cultureel pluralisme met zich mee. Bij het ontstaan van België in 1830-1831 was dat pluralisme er dus ook al. Het zijn nu net deze verschillen in taal, in cultuur, ... tussen de verschillende landsdelen die aan de oorsprong liggen van de staatshervorming.

Een belangrijke stap in de hervorming van onze staat zijn de taalwetten. Ze werden gestemd tussen 1873 en 1963. In die wetten worden de Franse, de Nederlandse en de Duitse taal als officiële talen van België erkend. Ook het gebruik van de talen wordt in die wetten geregeld. Maar met taalwetten alleen wordt de staat nog niet echt hervormd. Aan het einde van de jaren '60 worden in de grondwet de 3 gemeenschappen opgenomen: de Vlaamse Gemeenschap, de Franse Gemeenschap en de Duitstalige Gemeenschap. Dit federaliseringsproces van een unitaire Belgische staat duurde een aantal jaren. Gaandeweg kregen de gemeenschappen alle persoonsgebonden materies waaronder onderwijs. Vandaar dat men in Brussel twee totaal onafhankelijke onderwijsstructuren heeft met de Franstalige en Vlaamse Gemeenschap als bevoegde overheid.

Naast de complexe politieke, budgettaire structuur kent het onderwijs in Brussel ook nog twee pedagogische kaders, nl. Franstalig en Nederlandstalig onderwijs. We zoomen even dieper in op de budgettaire structuur. De gemeenschappen hebben als hoofdbevoegdheid 'Onderwijs en vorming'. Hun budget wordt berekend op basis van het aantal inwoners en het leerlingenaantal.

Uit tabel 1⁽²⁾ kunnen we afleiden dat er meer inwoners in de Vlaamse Gemeenschap wonen dan in de Franse, meer bepaald 60,16% in de Vlaamse Gemeenschap en 39,84% in de Franse Gemeenschap. We houden rekening met de verdeelsleutel van de inwoners van Brussel op basis van de Bijzondere Financieringswet³ (1989) waarbij 20% van de Brusselaars tot de Vlaamse Gemeenschap behoort en 80% bij de Franse Gemeenschap. Over deze wet wordt vaak gedebatteerd en ze behoort tot één van de werkpunten bij de zesde staatshervorming. We verduidelijken even... Een belangrijk gegeven is wanneer we kijken naar het aantal Vlaamse leerlingen in het leerplichtonderwijs t.o.v. de totale bevolking waar 20% Brusselaars werd bijgeteld, zien we 'slechts' 56,91% leerlingen. Omgekeerd zien we meer Franstalige leerlingen t.o.v. de totale Franse Gemeenschap.

Aan wat ligt dat nu? In hoofdzaak lopen er 'slechts' 17% van de Nederlandstalige leerlingen onderwijs in Brussel. Ook zitten er meer Vlaamse leerlingen in Franstalige scholen, denk hierbij aan de 'Vlaamse' rand rond Brussel. Samengevat willen we aantonen dat de verdeelsleutel van de Bijzondere Financieringswet een bepaalde overschatting is van het aantal Vlaamse leerlingen. Dit is een belangrijk gegeven wanneer we weten dat financiering o.a. hierop gebaseerd is.

Tabel1: Vergelijking tussen de 2 Gemeenschappen

	Vlaamse Gemeenschap		Franse Gemeenschap	
Bevolking (1 januari 2007)	6.323.643	60,16%	4.187.176	39,84%
Leerlingen (6-17 jaar) in het leerplichtonderwijs Verdeelsleutel "leerlingenaantallen" (Bijzondere Financieringswet)		56,91%		43,09%

² Tino Delabie, 'de financiering van het Vlaams en Franstalig onderwijs' het artikel "Bijzondere Financieringswet in een notendop (met een illustratie voor het jaar 2009)", verschenen in het Documentatieblad van de Federale Overheidsdienst Financiën, 2de kwartaal 2009. De auteurs zijn Koen Algoed (HuBrussel en Vives KULeuven) en Wim Van den Bossche (Vlaams Ministerie van Financiën en Begroting).

³ de Bijzondere Financieringswet regelt de financiering van de gemeenschappen en gewesten

De Vlaamse gemeenschap wordt namelijk voor 60% gefinancierd en de Franse gemeenschap 40%, wetende dat de Franstalige leerlingenpopulatie meer dan 40% bedraagt. Kunnen we dan zeggen dat de Franse Gemeenschap al die jaren wat financiën misliep? Financiën die de Franstalige leerlingen zeer goed kunnen gebruiken?

In het begin hebben we reeds vermeld dat indien we willen dat de slaagkansen van elke Brusselse jongere optimaal benut worden, er sprake moet zijn van teamwork. Hoe kunnen we samenwerken op microniveau wanneer er niet eens de moeite wordt gedaan op macroniveau. De politieke complexiteit zorgt ervoor dat de leerlingen de nodige hulp niet (op tijd) krijgen, hulp waar ze volgens ons wetboek recht op hebben. Hoe kunnen we het als normaal beschouwen wanneer een kind uit de Vlaamse Gemeenschap tot 22,7%⁴ (basisonderwijs) en tot 18,1% meer werkmiddelen kan beschikken dan een kind uit de Franse Gemeenschap. Moeten we dan niet alle kinderen gelijk behandelen en ze alle (evenveel) kansen aanbieden om zich te kunnen ontplooien?

Om die redenen is het van cruciaal belang dat de gemeenschappen meer gaan samenwerken in het belang van het kind. In Brussel is dit nog meer van belang gezien we hier zitten met een complexer onderwijsbeleid. Een centraal orgaan zou een meerwaarde kunnen bieden om de problematiek rond het Brussels onderwijs in kaart te brengen. Op die manier is er een basis waarbij de twee gemeenschappen een zicht kunnen krijgen op welke manier ze eventueel beter zouden kunnen samenwerken.

Een ander punt waar een samenwerking noodzakelijk is, is de problematiek rond vraag en aanbod van het Brussels onderwijs. Uit onderzoek⁵ is gebleken dat, omwille van de sterke demografische evolutie naar de toekomst toe, er een nijpend tekort aan schoolplaatsen zal ontstaan. Om aan de vraag tegemoet te komen, dienen er enkel al voor Brussel zes tot zeven grote secundaire scholen geopend moeten worden. Wel is het zo dat veel scholen in Brussel nog openstaande plaatsen hebben die niet ingevuld geraken. Vaak gaat het om scholen die voor veel doelgroepen moeilijk toegankelijk zijn. Deze scholen bevinden zich aan de rand van Brussel waarbij de leerlingen bijgevolg beroep moeten doen op het (dure) openbaar vervoer of enige andere vorm van transport. Dat zal de drempel naar zulke scholen verhogen aangezien we uit voornoemde cijfers weten dat 1 op 4 Brusselaars te maken heeft met armoede.

⁴ In het (elektronisch) tijdschrift www.brusselsstudies.be verscheen begin 2009 een studie over het (leerplicht)onderwijs in Brussel. De auteurs zijn de VUB-professoren Rudi Janssens en Piet Van de Craen en Donat Carlier, secretaris van de Franstalige "Commission consultative Formation Emploi Enseignement" (CCFEE) van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het artikel bestaat uit drie delen : vaststellingen, vragen en beleidsvoorstellen.

⁵ Ministerie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest - Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse. 'De cahiers van het BISA - Weerslag van de demografische ontwikkeling op de schoolbevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest'

Wanneer we bekijken waar die armoede (zie punt 2) zich vooral situeert, nl. in o.a. Schaarbeek, Elsene en Molenbeek, zien we dat het de scholen zijn uit diezelfde gemeenten die verzadigd zijn.

Een samenwerking tussen de gemeenschappen kan hier verandering in brengen. Zo'n partnerschap kan een meerwaarde zijn op vele vlakken. Neem nu het positief imago van de Nederlandstalige scholen in Brussel waarvoor er ellenlange wachtlijsten⁶ zijn. Hoe komt het dat deze scholen gegeerd zijn in het Brusselse? Wat maakt dat het Vlaamse onderwijs kwalitatief beter is dan het Franstalig onderwijs (PISA⁷ 2012)? Hoe gaat het Franstalig onderwijs om met meertalige leerlingen? Een samenwerkingsverband van de gemeenschappen om elk hun expertise te delen, zou het onderwijs zeker ten goede komen. We denken hierbij aan uitwisselingsprogramma's tussen scholen waarbij zowel leerkrachten als leerlingen op ontdekking kunnen gaan in de scholen van beide gemeenschappen, directies die de werking van hun beleid delen, enz. Ook wanneer Vlaanderen Vlaamse scholen wil bijbouwen om aan de vraag tegemoet te komen, kan men met zo'n samenwerkingsverband alles vlotter laten verlopen. Nu gaan er een paar jaren over vooraleer men aan een bijbouw kan beginnen. Ondertussen staan de leerlingen (die recht hebben op een inschrijving volgens ons onderwijsvrijheid) in de kou. Het hoeft niet bewezen te worden wanneer men gaat samenwerken voor één doel, nl. goed onderwijzen, dat men meer kan bereiken! Dit zal dan ook van immens belang zijn wanneer de schoolbevolking in Brussel zal toenemen.

Onderstaande tabel toont aan hoe sterk de schoolbevolking tegen 2020 zal toenemen. Ook voor deze reden moeten we een samenwerking tussen beide gemeenschappen stimuleren zodat ze beiden klaar zijn voor deze nieuwe uitdaging.

Tabel 35: Toename van de schoolbevolking tegen 2015 en 2020 per onderwijsniveau, resultaten BISA

	Kleuteronderwijs	Lager onderwijs	Secundair onderwijs
Periode 2010 tot 2015	+7.000	+11.000	+4.700
Periode 2015 tot 2020	+2.000	+10.000	+7.000
Periode 2010 tot 2020	+9.000	+21.000	+12.500

Bron: BISA

<http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/regio/brussel/1.1892634>

⁷ PISA (Programme for International Student Assessment) is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek, dat wordt uitgevoerd onder auspiciën van de OESO.

3.2.2 Lerarentekort in Brussel of sterke uitstroom van Brusselse leerkrachten?

Tenslotte wanneer er een nijpend tekort zal zijn aan schoolplaatsen⁸, zal er normaliter ook een nijpend tekort zijn aan leerkrachten in het Brusselse. Dat wordt bevestigd door Actiris⁹ die onder andere een lijst opstelt met een aantal knelpuntfuncties. Onderstaande tabel toont aan dat Brussel sinds 2004 een tekort aan leerkrachten kent. Door de toenemende schoolbevolking ziet het ernaar uit dat dit tekort zal aanhouden indien men niet snel in actie komt.

Tabel 21: Overzicht van de knelpuntfuncties voor het onderwijzend personeel van 2004 tot 2012

Beroepsgroep	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Leerkrachten van het secundair onderwijs	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Onderwijzers van het kleuter- en lager onderwijs					X	X	X	X	X

Bron: Actiris, verwerking Brussels Observatorium voor de Werkgelegenheid

De knelpuntfuncties worden bepaald op basis van het aantal ontvangen werkaanbiedingen en van de vaststellingen van tewerkstellingsconsulenten. Betekent dit dat het beroep van leraar een knelpuntberoep is? In zeker zin wel. We moeten hier wel een onderscheid maken tussen vakken waar een overaanbod is van leerkrachten en vakken waarvoor er moeilijk leerkrachten te vinden zijn.

⁸ Studie van het Ministerie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest - Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse. 'De cahiers van het BISA - Weerslag van de demografische ontwikkeling op de schoolbevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest'

⁹ Actiris is de Brusselse gewestelijke dienst voor arbeidsbemiddeling.

Onderstaande tabellen geven weer voor welke algemene, technische en praktijkvakken er een tekort is aan leerkrachten.

TABEL 36. AANTAL KANDIDAAT-LEERKRACHTEN MET EEN VEREIST BEKWAAMHEIDSBEWIJS IN HET SCHOOLJAAR 2011-2012 T.O.V. AANTAL BFT'S IN INTERIM-UREN OP 15/01/2012 IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS PER ALGEMEEN VAK

Vakken in het secundair onderwijs	vraag	aanbod	knelpunt
FRANS	426,82	193	233,82
WISKUNDE	390,06	183	207,06
NEDERLANDS	483,17	326	157,17
PROJECT ALGEMENE VAKKEN	198,58	94	104,58

TABEL 37. AANTAL KANDIDAAT-LEERKRACHTEN MET EEN VEREIST BEKWAAMHEIDSBEWIJS IN HET SCHOOLJAAR 2011-2012 T.O.V. AANTAL BFT'S IN INTERIM-UREN OP 15/01/2012 IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS PER TECHNISCH EN PRAKTIJK VAK IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Technische en praktijkvakken in het secundair onderwijs	vraag	aanbod	knelpunt
HUISHOUDKUNDE	148,15	85	63,15
HOUT	77,05	15	62,05
HOTEL	55,27	13	42,27
MECHANICA	105,27	71	34,27
DAMESKAPPEN	49,44	18	31,44
ELEKTRICITEIT	101,83	73	28,83
AUTOTECHNIEK	22,38	4	18,38
BOUW	34,77	20	14,77
BAKKERIJ	13,49	3	10,49

De bovenstaande tabellen geven onder de rubriek "aanbod" het aantal leerkrachten weer die in de leerkrachtendatabank aangegeven hebben dit vak te willen geven en die niet aangesteld zijn. Het gaat hier om leerkrachten die onder een vereist bekwaamheidsbewijs "VE" zouden tewerkgesteld kunnen worden en die dus over een kwalificatie beschikken waardoor ze als leerkracht van een specifiek vak kunnen worden tewerkgesteld.

Onder de rubriek "vraag" wordt het aantal gezochte leerkrachten weergegeven om aan de vraag tegemoet te komen. In de laatste kolom zien we het verschil van de rubrieken vraag en aanbod. Dit verschil geeft een indicatie van de knelpunten weer per vak. Er is wel een kanttekening: leerkrachten hebben meerdere onderwijsbevoegdheden en kun dus meermaals in de tabel voorkomen. Wat we van bovenstaande tabellen kunnen uitmaken is dat er voor de vakken Frans, wiskunde, Nederlands en PAV de vraag groter is dan het aanbod. Deze cijfers geven dus een indicatie van een tekort. Ook voor de technische- en praktijkvakken zijn er tekorten op te merken voor de vakken huishoudkunde, hout, hotel, mechanica, dameskappen, elektriciteit, autotechniek, bouw en bakkerij.

Zien we deze knelpuntvakken ook terug in het Brussels onderwijs? Zoals eerder vermeld hebben we te maken met twee gemeenschappen die elk hun eigen administratie, analyses, cijfers, enz. bijhouden. Deze gegevens worden door de verschillende onderwijsnetten bezorgd aan de betrokken instanties. Iedere instantie tekent het tekort op dat betrekking heeft op haar bevoegdheid¹⁰. Langs Vlaamse zijde is het de VDAB die aantoont dat Brussel sinds 2004 te kampen heeft met een algemeen tekort aan leerkrachten. Vooral leerkrachten voor de technische en beroepsrichtingen, wetenschappelijke richtingen (zoals wiskunde en exacte wetenschappen) en taalleerkrachten (vooral Nederlands) zijn moeilijker te vinden of te behouden. Wanneer we de gegevens van de VDAB naast die van Actiris (de Franstalige instantie voor arbeidsbemiddeling) leggen, zien we dat dezelfde knelpuntvakken worden aangekaart. Ook hier kampen ze met een algemeen tekort aan leerkrachten en ook hier zijn het vooral technische en praktijkvakken, taalvakken en wetenschappelijke vakken waaraan er nood is. De Franse gemeenschap geeft in zekere zin dezelfde knelpuntvakken weer, enkel worden LO en Engels toegevoegd als vakken waarvoor er momenteel een grote schaarste is.

Om het Brusselse lerarentekort beter te begrijpen, moeten we eerst het verschil kennen tussen uitstroom en retentie. Uitstroom is wanneer leerkrachten vrijwillig het onderwijs verlaten en retentie van leerkrachten wil zeggen dat deze leerkrachten blijven lesgeven. Zo wil kwaliteitsvolle retentie zeggen dat leerkrachten zeer gemotiveerd zijn en betrokkenvol les willen geven. In het onderzoek 'Kwalitatief onderzoek naar kwaliteitsvolle retentie bij beginnende leraren'¹¹ werd aangegeven dat

¹⁰ Studie van het Brussels Conservatorium voor Werkgelegenheid. Monitoring & anticipatie - Werkgelegenheid, opleidingen en arbeidsmarkt bemiddeling in Brussel - SECTOR onderwijs Actualiteit en perspectieven

¹¹ Kwalitatief onderzoek naar kwaliteitsvolle retentie bij beginnende leraren - Het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

d.m.v. onder andere de grote uitstroom - 48% in het secundair onderwijs in Brussel – een lerarentekort ontstaat. Redenen die hiervoor worden opgegeven, worden gelinkt aan het jonge lerarenkorps in Brussel. Zo wordt er in het arbeidsmarktrapport (Departement Onderwijs en Vorming, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2012) opgegeven dat de voornaamste reden 'toekomstperspectief' is.

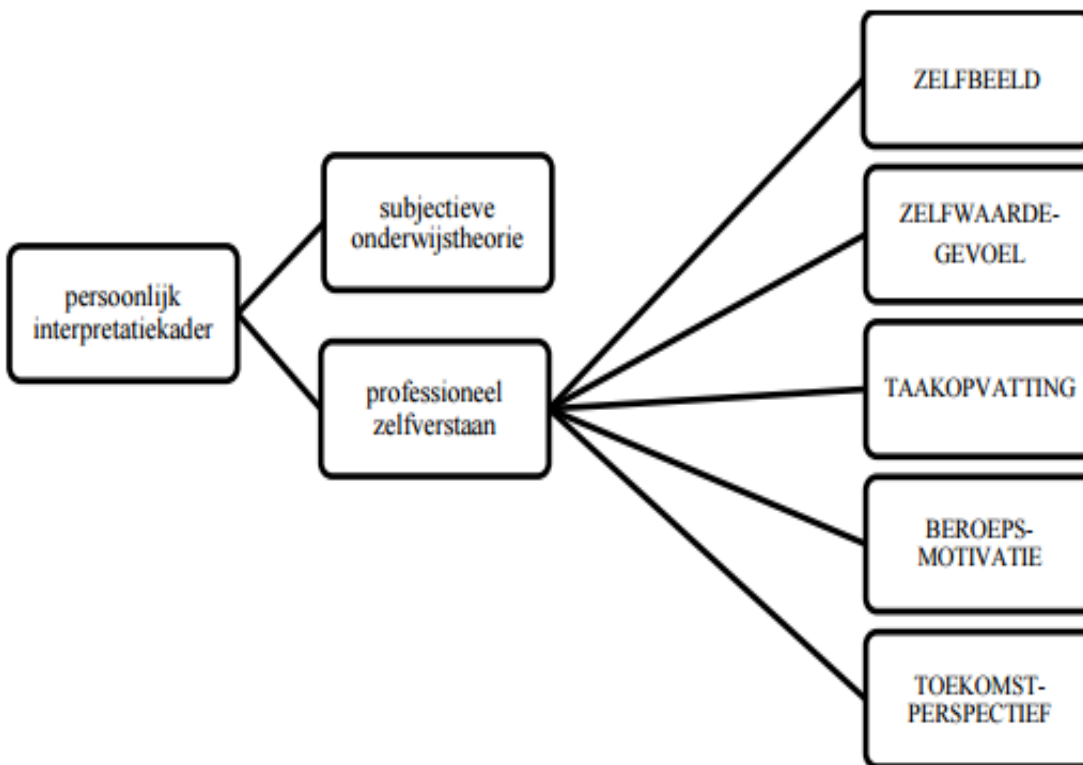
Weinig leerkrachten hebben er vertrouwen in om een vaste opdracht uit te oefenen. Andere factoren zoals de omgevingstaal die niet Nederlands is, een groot aantal anderstalige leerlingen die Nederlandstalig onderwijs volgen, andere verwachtingen dan voor ogen, onvoldoende ondersteuning, de grote afstand tussen de woonst en de school, hoge huurprijzen of vastgoedprijzen zijn doorslaggevend om het onderwijs achter zich te laten (Borman & Dowling, 2008).

Vaak is het zo dat we de focus leggen op wat de redenen kunnen zijn die ervoor zorgen dat Brusselse leerkrachten de Brusselse klaslokalen verlaten. Dat is op zich positief, maar we moeten ook stilstaan bij het feit dat bovenstaande factoren dus van belang kunnen zijn om gemotiveerd les te blijven geven (kwaliteitsvolle retentie).

Uit onderzoek (Ballet, Kelchtermans, Martens, & Roels, 2006) bleek echter dat niet enkel de voornoemde redenen de uitstroom beïnvloeden, maar dat er ook remediërende factoren zoals interpretatie en betekenisgeving van de leraar van belang zijn. Hoe kunnen we de betekenisgeving van de leraar weergeven, verduidelijken?

Kelchtermans ontwikkelde hiervoor (1994) het professioneel zelfverstaan. Op die manier probeert hij de individuele betekenisgeving van de leraar te interpreteren als een emotionele activiteit waarbij de persoonlijke beleving en gevoelens van de leraar centraal staan (Gu & Day, 2007). Je zou denken waarom is dit nu belangrijk? Wij vinden het heel belangrijk om vanuit deze invalshoek de uitstroom te bekijken omdat de beslissing om het onderwijs te verlaten vaak berust op hoe je jezelf ziet als leraar. Kelchtermans probeerde de professionele identiteit van de leraar weer te geven in een persoonlijk interpretatiekader. Deze kader laat toe te zien hoe de leraar de wereld rond zich interpreteert, zin geeft en die bijgevolg continu in ontwikkeling is door de vele interacties met zijn omgeving (Hong, 2010) .

Onderstaande figuur toont aan hoe zo'n persoonlijk interpretatiekader eruit ziet.



Figuur 1: Het persoonlijk interpretatiekader van leraren volgens Kelchtermans. Aangepast van De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (p. 277), door G. Kelchtermans, 1994, Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Dit kader wordt onderverdeeld in subjectieve onderwijstheorie (hiermee wordt de kennis en opvattingen van de leraar over het lesgeven bedoeld) en professioneel zelfverstaan (dit is hoe de leraar zichzelf ziet als leraar). Aangezien we eerder vermeld hebben dat professioneel zelfverstaan continu in ontwikkeling is, kunnen we aannemen dat dit tijdelijk van aard is. Verder zien we dat het professioneel zelfverstaan bestaat uit vijf elementen, nl. zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie, toekomstperspectief. We leggen deze vijf elementen even kort uit.

- **Zelfbeeld:** Hier beschrijft de leraar hoe hij zichzelf ziet als leraar. Dit kan hij doen door te beschrijven hoe hij zichzelf ziet in het heden en hoe dit beeld beïnvloed werd door het verleden. Ook hangt het zelfbeeld van de leraar af van hoe de collega's, directie, leerlingen, ouders, enz. de leraar bezien.

- **Zelfwaardegevoel:** Of doelmatigheidsbeleving is de mate waarin de leraar zichzelf bekwaam vindt om les te geven. Dit is vooral belangrijk voor beginnende leerkrachten omdat zij die zelfzekerheid nodig hebben om in de beginfase van hun loopbaan eventuele moeilijkheden kunnen overwinnen. Het zelfwaardegevoel gaat ook samen te werk met de veerkracht en welbevinden van de leraar. Deze elementen zijn van belang want het bepaalt hoeveel de leraar wil investeren in het lesgeven. Verder stijgt het zelfwaardegevoel wanneer er op school voldoende ondersteuning en een aangenaam schoolklimaat aanwezig is. Uit onderzoek (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010) bleek dus dat ervaring niet meteen een effect heeft op het in zichzelf geloven van het eigen kunnen van de leraar.
- **Taakopvatting:** Dit is wanneer de leraar zichzelf de vraag 'Wat moet ik doen opdat ik een goede leraar kan zijn?' stelt. Hierin komen de overtuigingen van sterk onderwijs en verplichtingen t.o.v. de leerlingen tot uiting.
- **Beroepsmotivatie:** Dit kan omschreven worden als de drijfveren die de leraar doet kiezen voor het onderwijs en er ook te blijven. De motivatie van de leraar kan gevormd worden wanneer hij over 3 zaken positief oordeelt, nl. eigen vaardigheden om les te geven, waarde en interesses in het lesgeven en tenslotte de kosten en baten van het beroep. We kunnen besluiten dat hoe hoger de beroepsmotivatie is, hoe hoger het engagement van de leraar in het onderwijs.
- **Toekomstperspectief:** Dit is hoe de leraar opkijkt tegen de beroepsjaren die volgen. Dit beeld kan beïnvloed worden door angst voor toekomstige (fysieke) moeilijkheden.

We kunnen hieruit concluderen dat er in Brussel een algemeen groter tekort aan leerkrachten heerst én waarbij de rekruteringsmoeilijkheden vooral geconcentreerd zijn in de meest kwetsbare scholen, nl. de scholen voor beroepsonderwijs en de scholen voor algemeen secundair onderwijs die zich bevinden tussen scholen met betere omkaderingsmaatregelen en scholen die genieten van een 'betere' imago (studie Actiris zie voetnoot 9).

Brussel kampt ook met een grotere uitstroom van leerkrachten uit het onderwijs dan elders in Vlaanderen. Hiervoor werden verschillende redenen aangehaald zoals grote afstand, weinig ondersteuning, moeilijke toekomstperspectieven, enz.. Het is wel zo dat we langer stilstaan dan nodig is bij de oorzaken van deze uitstroom. Verder is het ook belangrijk om na te denken over kwaliteitsvolle retentie (gemotiveerd les blijven geven) bij de (beginnende) leerkracht. Hiervoor ontwierp Kelchtermans een persoonlijke interpretatiekader dat de leraar toelaat om de wereld die steeds in volle ontwikkeling is te interpreteren en zin te geven. Uit deze theorie kunnen we afleiden dat het handelen en denken van (aspirant)-leerkrachten sterk wordt bepaald door ervaringen uit het verleden en/of verwachtingen van de toekomst. Ook de ervaringen die de aspirant-leerkrachten opbouwen tijdens hun schoolloopbaan, beïnvloeden sterk wat ze meenemen naar het werkveld. Wanneer de studenten de opleiding aanvatten, beschikken zij reeds over een (vaag) beeld hoe zij zichzelf als leerkracht zien en vooral hoe ze een job als een goede leerkracht willen uitoefenen. Deze eerste beeldvormingen vormen de basis waarop studenten de opleidingsinhouden en -ervaringen (stage) zullen waarnemen (Kelchtermans, 1999). Uit onderzoek (Wideen, Mayer-Smith&Moon, 1998) bleek dat wanneer de lerarenopleiding wil dat deze een impact wil hebben op het denken en handelen van toekomstige leerkrachten, deze prille beeldvormingen in het opleidingsprogramma een plaatsje moeten geven. Ook dat men studenten moeten ondersteunen om deze beeldvormingen te expliciteren, kritisch te toetsen en eventueel te herzien. Wanneer de studenten zich professioneel blijven ontwikkelen vergroot eveneens de kwaliteit van hun zelfverstaan. Dit kan dan leiden tot het beter nemen van handelingsbeslissingen en dus tot ook meer effectiviteit van hun optreden. We moeten er wel aan toevoegen dat in ons opleidingsprogramma dit voldoende aan bod kwam en we de kans kregen om onszelf in verschillende reflectiemomenten bij te sturen.

Hoe kunnen we deze theorie nu linken aan de uitstroom van de Brusselse leerkrachten? Eerst en vooral willen we zeggen dat beginnende leerkrachten overal voldoende ondersteuning krijgen in hun eerste jaren op het werkveld. We moeten wel zeggen dat leerkrachten in Brussel – net omwille van de complexe schoolstructuur en de zaken die eigen zijn aan een grootstad - sterke(re) ondersteuning onontbeerlijk is om kwaliteitsvolle retentie te bekomen. Wanneer we zien dat de uitstroom van Brusselse leerkrachten steeds aanhoudt, moeten we – volgens ons - de klemtoon leggen op de vijf componenten (Kelchtermans). We vinden niet dat het 'probleem' bij de hogescholen ligt (buiten het feit dat er meer diversiteit moet opgenomen worden in het opleidingsprogramma om de

leerkracht voor te bereiden op een job in de grootstad). Wie – volgens ons – een belangrijke rol kan spelen in het behoud van (beginnende) leerkrachten - zijn de scholen waar de leerkrachten werkzaam zijn. Wanneer zij sterke ondersteuning bieden voor deze aspirant-leerkrachten (meestal met weinig ervaring/kennis in het lesgeven in een grootstedelijke context) zullen de componenten zelfbeeld en zelfwaardergevoel toenemen. Vormen van ondersteuning kunnen variëren van kleine dingen zoals een warm onthaal van nieuwe collega's tot zaken als ervaren collega's die lessen van de nieuwe collega komt observeren. Soms gebeurt het dat nieuwe collega's de ervaren collega's iets kunnen bijleren. Hierdoor groeit het zelfbeeld en zelfwaardergevoel. Ook neemt de beroepsmotivatie toe wanneer men voldoende ondersteuning ondervindt. Een ander sterk component is het toekomstperspectief. Velen verlaten de Brusselse klaslokalen omwille van de werkonzekerheid of omwille van de grote afstand. Waarom niet toekomstige studenten warm maken voor vakken waar wel werkzekerheid voor is (zie 3.2.2)? Wat de grote afstand betreft, kunnen we leerkrachten vanuit Vlaanderen die heel lang onderweg zijn, later laten beginnen (bv. vanaf het 2^{de} uur).

Vanuit een andere invalshoek kunnen we de uitstroom inperken door het beroep te promoten in de Brusselse secundaire scholen. Ook hier kunnen we Brusselse jongeren stimuleren om hun kans te wagen in het onderwijs en hun talenten tot kwaliteitsvolle leerkrachten te laten ontwikkelen!

4 Brussel zoekt gemotiveerde leerkracht (m/v)

Actiris – de Brusselse gewestelijke dienst voor arbeidsbemiddeling – toont jaar op jaar dat Brussel steeds met een tekort aan leerkrachten zit. Elk jaar blijft zo'n 12% van de werkaanbiedingen openstaan. De vraag is nu, wat de scholen doen met de leerlingen die recht hebben op die 12% leerkrachten? Draagt dit bij tot een nog complexere onderwijssituatie in Brussel? Hebben die leerlingen dan geen recht op de nodige aandacht en ondersteuning?

Om een beeld te schetsen waarom (beginnende) leerkrachten niet kiezen voor een job in het Brusselse, hebben we bij onze laatstejaars (aspirant-leerkrachten algemene vakken, voeding en verzorging, lichamelijke opvoeding en bewegingsrecreatie) een bevraging gedaan.

4.1 In welke mate spelen vooroordelen en bekommernissen een rol bij het solliciteren in een Brusselse school?

Eerst wilden we weten wie van onze 56 respondenten al dan niet enige ervaring had met het lesgeven in Brussel. Hier gaven slechts zeven respondenten weer dat ze weleens les hebben gegeven in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De overige 49 studenten hebben dus niet zelf kunnen ervaren hoe het eraan toe gaat in de Brusselse scholen. Meer dan de helft van de studenten die al enige ervaring hebben, kozen voor een Brusselse school uit vrije wil en vonden dit een positieve ervaring. Dit blijkt uit de commentaren: *'Een verrijking!'*, *'Heel veel geleerd'*, *'Vermoeiend maar zeer voldaan'*. De andere minderheid vond geen stageplaats dichtbij huis en had bijgevolg een minder goede ervaring. Kunnen we hieruit besluiten dat wanneer studenten een Brusselse stageplaats kiezen uit vrije wil, meer gemotiveerd zijn om er les te gaan geven dan wanneer men geen keuze heeft?

Vervolgens vroegen we aan al onze respondenten of ze al dan niet in Brussel zouden solliciteren na het behalen van hun diploma. Meer dan de helft (55%) van de studenten antwoorden resoluut neen of *'als ik echt nergens iets vind'*. We waren dus benieuwd waarom meer dan de helft niet in Brussel wou werken, wetende dat bijna 90% van de studenten geen ervaring had met het lesgeven in Brussel.

Daarom vroegen we ze eerst wat hun beeld is over lesgeven in Brussel. Kenmerkend voor dit beeld (die de studenten zelf konden opgeven, dus geen meerkeuze-antwoorden) die in de enquête zeer vaak voorkwamen zijn: verschillende etnische groepen, moeilijke doelgroep en arbeidsintensiever lesgeven. Met moeilijke doelgroep haalden de studenten ook aan onrustige klassen met agressieve leerlingen. Die leerlingen komen uit verschillende etnische groepen die volgens de studenten verschillende culturen, religies en talen hebben wat het lesgeven zou bemoeilijken.

Verder denken de studenten dat lesgeven in Brussel arbeidsintensiever zal zijn dan op andere scholen in Vlaanderen. Als oorzaak haalden de studenten aan dat Brusselse leerkrachten vaker Nederlands geven dan hun eigen vak omdat Brusselse leerlingen het moeilijk hebben met de Nederlandse taal. Zo vinden ze ook dat de leerkrachten veel meer moeten differentiëren, gelet op taalzwakke leerlingen en leerlingen met een schoolachterstand.

Verrassend was dat studenten deze kenmerken konden opsommen zonder eigenlijk echt voor een Brusselse klas gestaan te hebben. Dit brengt ons bij de volgende vraag die we hen hebben gesteld: 'Hoe is dit beeld volgens jou ontstaan?'. Volgens de studenten zorgt media in de eerste plaats voor de beeldvorming. Voorbeelden zoals televisie en sociale media zorgen ervoor dat de eerste beeldvorming gevormd wordt.

Wanneer we dat kunnen linken aan het wetenschappelijk onderzoek dat een eerste indruk meestal een blijvende indruk geeft, zien we in hoe consciëntieus we moeten omgaan bij het oppikken van nieuwsberichten. Naast media hebben 'verhalen' van vrienden of leerkrachten uit het werkveld een grote impact op de weergave van het lesgeven in Brussel. Tenslotte gaven de studenten de grote allochtone populatie die aanwezig is in Brussel aan als derde reden van hun beeldvorming.

Hoe komt het nu dat studenten, die bijna allemaal geen ervaring hebben om voor een Brusselse klas te staan, toch nog allemaal 'een beeld' kunnen vormen?

We weten allemaal dat veel mensen vooroordelen hebben over mensen uit andere bevolkingsgroepen. Ze doen dit soms bewust en soms onberedeneerd. Dat wordt nogmaals bevestigd door de Dalai Lama¹².

We kunnen er als mens niets aan doen dat de vooroordelen spontaan worden geactiveerd. Wat we wel zeker kunnen of moeten doen, is dat wanneer vooroordelen de kop opstaken, we methoden zouden kunnen hanteren om deze vooroordelen te deactiveren. Het feit dat deze vooroordelen spontaan opkomen, ligt aan de natuur, meer bepaald aan amygdala, een bepaalde structuur in de hersenen, die ervoor zorgt dat we snel en efficiënt kunnen reageren op een gevaar of dreiging.



¹² Boek van Dalai Lama 'Kracht van geluk'

Wanneer we dus iemand ontmoeten, screenen we onbewust deze persoon en zoeken we naar één enkele uitkomst: vriend of vijand. Die screening gebeurt razendsnel. Wanneer het resultaat eerder negatief is, gaat er een alarmbelletje af en worden negatieve gevoelens aangewakkerd. Daarentegen gaat het denkend gedeelte van onze hersenen – de cortex (hierin worden onze redeneringen, gedachten, overtuigingen, ... aangemaakt) – de persoon grondiger analyseren en worden er andere zaken dan voorheen vastgesteld. Deze laatste analyse vergt dan ook veel meer tijd.

We mogen ook niet alleen stilstaan bij vooroordelen enkel gebaseerd op etnische afkomst. Er bestaan verschillende vormen van vooroordelen, bijv. tussen mannen en vrouwen, homoseksuelen en heteroseksuelen, jongeren en ouderen, enz.. Maar wat we niet mogen minimaliseren zijn de gevolgen van vooroordelen. Die kunnen voor iedereen catastrofale gevolgen hebben, vooral voor kwetsbare kinderen die volop in ontwikkeling zijn en die op zoek zijn naar een eigen persoonlijkheid, een eigen identiteit. Wanneer deze kinderen blootgesteld worden aan negatieve vooroordelen die op grote schaal in een samenleving de ronde doen, kunnen deze ervoor zorgen dat bepaalde bevolkingsgroepen in de maatschappij een lagere sociale status krijgen. Wanneer aan deze groepen een lage(re) sociale status wordt gegeven, krijgt deze bevolkingsgroep al heel snel een stempel of brandmerk. Daarom hebben mensen (vooral kinderen) uit diezelfde bevolkingsgroep een extra uitdaging om een positief zelfbeeld te ontwikkelen en deze ook te behouden. Het is wel zo dat wanneer kinderen het gevoel hebben dat hun identiteit gerespecteerd en gewaardeerd wordt, de kans heel groot is dat zij in hun werk (of studies) succesvol worden. Maar wanneer een groep mensen (kinderen) constant het gevoel hebben dat hun identiteit (lees: aanwezigheid) noch getolereerd noch gerespecteerd wordt, is de kans groter dat zij zich (al dan niet in groep) afzetten tegen de maatschappij (Gordon W. Allport : *The Nature of Prejudice*, 1988) . Hieruit kunnen we besluiten dat ook en vooral in het onderwijs zulke vooroordelen zeer aangrijpend kunnen zijn voor de leerlingen en in zekere zin bepalend voor hun toekomst.

Het gebeurt dat leerkrachten vooroordelen hebben in de vorm van self-fulfilling prophecy of zichzelf waarmakende voorspelling. Eén van de experimenten die dit bewijst is het experiment¹³ waarbij een klas met leerlingen die allemaal hetzelfde IQ hebben, verdeeld worden in 2 groepen. Aan de leerkracht van groep 1 had men meegedeeld dat het

¹³ Experiment gebaseerd op het onderzoek van Rosenthal and Jackson (1968).

zeer sterke leerlingen zijn, terwijl er aan de leerkracht van groep 2 verteld werd dat zijn leerlingen zwakbegaafd zijn. Uit het onderzoek bleek dat de groep met de 'slimme' leerlingen veel meer hadden bijgeleerd en betere resultaten hadden dan de groep met de 'zwakbegaafde leerlingen'. Dit had allemaal te maken met het positief beeld dat de leerkracht van groep 1 had gevormd voor hij les zou geven. Wanneer zijn leerlingen fouten maakten, zocht hij diepgaander naar een oorzaak en deed hij meer moeite om het op een andere manier uit te leggen. Ook ging hij op zoek naar meer uitdagende activiteiten om zijn 'slimme' leerlingen te prikkelen. De leerkracht van groep 2 legde zich gemakkelijker neer bij de fouten van zijn leerlingen en bevestigde zichzelf en de leerlingen door aan te halen dat het aan de zwakbegaafdheid ligt van de leerlingen.

We kunnen dit experiment linken aan de antwoorden die onze laatstejaarsstudenten gaven op het beeld dat zij nu hebben over lesgeven in Brussel. Wanneer zij nu denken dat lesgeven in Brussel gelinkt wordt aan onhandelbare, taalzwakke jongeren en verschillende culturen en tradities die het lesgeven zullen bemoeilijken dan stellen we ons de vraag in hoeverre dit duperend zal zijn voor de Brusselse leerlingen. Willen we zeggen dat het beeld dat onze studenten nu hebben helemaal onwaar is? Neen! Het is in het voordeel van de Brusselse leerlingen om dit met een nuchtere blik te benaderen en op zoek te gaan naar het 'waarom'. Waarom zijn sommige leerlingen taalzwak of vertonen een onrustigere houding in de klas. Vaak stellen we iets vast maar gaan er niet actief mee om en daar ligt volgens ons de valkuil. Aansluitend bij het beeld dat de studenten hebben vroegen wij ze waarom er weinig leerkracht in Brussel willen werken. Hier komen antwoorden zoals 'moeilijke doelgroep', 'leerlingen uit verschillende culturen en met verschillende religies' en een 'negatief beeld' in de top 3. Ook het pendelen, lange reisduur en arbeidsintensiviteit zijn volgens onze studenten hindernissen om het Brusselse lerarenteam te versterken. Verrassend is dat de studenten ook 'angst' opgeven als belemmering. Angst voor zaken die ze niet kennen. Hieruit kunnen we vaststellen dat er dringend werk moet gemaakt worden om o.a. het curriculum van de lerarenopleidingen up-to-date te houden. Wat nu volgt zijn enkele aanbevelingen om deze vooroordelen te doorbreken of te weerleggen.

4.2 Hoe kunnen we die vooroordelen en bekommernissen doorbreken/weerleggen?

Wanneer mensen vooroordelen hebben, zijn deze heel moeilijk te bestrijden. Toch zijn we ervan overtuigd dat vooroordelen afgeleerd kunnen worden omdat deze ook aangeleerd zijn. We zijn tenslotte niet geboren met vooroordelen! In de eerste instantie kunnen mensen voor zichzelf nakijken of bepaalde ideeën over bepaalde bevolkingsgroepen wel correct zijn. Wanneer je dit niet doet, heb je al snel een oordeel klaar



zonder dat je de kans hebt gegeven aan die persoon om uit te leggen waarom hij of zij een bepaald gedrag vertoont.

Een persoonlijke benadering is essentieel om vooroordelen te ontkrachten. Dat wordt ook bevestigd door de Amerikaanse sociaalpsycholoog Gordon Allport-theorie, nl. de contacthypothese. Wanneer mensen – van verschillende bevolkingsgroepen – met elkaar in contact gebracht worden, dat vooroordelen zullen afnemen. Allport waarschuwt wel voor oppervlakkig contact, dit zou juist de stereotyperingen bevestigen.

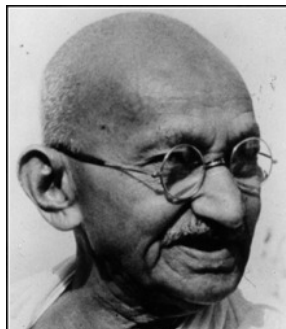
Wanneer we kijken naar schoolse activiteiten die georganiseerd worden zoals bijv. een couscoustavond, kunnen we zijn waarschuwing wel begrijpen. Het is goed dat zulke activiteiten plaatsvinden maar of je er iets op lange termijn uithaalt dat de band tussen verschillende bevolkingsgroepen bevordert, blijft een vraagteken. De ouders genieten van een lekkere couscoustavond, pratten wat bij en gaan vervolgens naar huis, zonder hier een diepgaander doel te bereiken. Daarom onderscheidt Allport verschillende contacten: 'casual contact', 'acquaintance' en contact in het kader van 'pursuit of common objectives'.

Uit onderzoek bleek dat door acquaintance – contact waar mensen uit verschillende bevolkingsgroepen elkaar leren kennen én waar plaats is voor vertrouwen – de vooroordelen afnemen. Wanneer echter bevolkingsgroepen samenwerken aan een gemeenschappelijk doel (pursuit of common objectives) bevordert dit de onderlinge band en neemt het vertrouwen toe. Om dit te linken aan de lerarenopleiding, is het een oplossing om de studenten meer te laten observeren maar vooral te participeren in Brusselse scholen. Op die manier krijgen ze meer

voeling met de Brusselse leerlingen en nemen hun vooroordelen (zie onder punt 2) af. Dit bevestigen de studenten zelf door een antwoord te geven op onze vraag: 'Hoe kunnen we studenten stimuleren om in Brussel te solliciteren of stage te lopen?'. Hier hebben studenten opgegeven dat ze het liefst meedoen aan een (vrijwillige) stage of project.

De naam van het INDIGO-project werd hier meermaals opgegeven. INDIGO staat voor Inzetten op Diversiteit in Grootstedelijk Onderwijs. Het is een project van de Associatie KU Leuven dat inzoomt op stages in Brusselse scholen. Binnen dit project worden de studenten, in leerunits, begeleid om met diversiteit om te gaan. Naast dit project opteren studenten voor meer ruimte voor diversiteit binnen de lerarenopleiding. Voorbeelden zoals een aparte OPO voor diversiteit, excursies naar bijv. het ABC-huis in Schaarbeek, participatiedagen, enz..

Tenslotte vinden de studenten het zeer nuttig om getuigenissen van andere studenten, gastsprekers, leerkrachten in het werkveld, enz. Er is



Our ability to reach unity in diversity
will be the beauty and the test of
our civilization.

— Mahatma Gandhi —

blijkbaar veel nood aan "levend" lesmateriaal. Dit is eigenlijk niet zo verrassend als we zien dat het beeld (onder punt 2) gevormd wordt door de media en ook voor een groot deel door mensen. Waarom niet dezelfde middelen inzetten om vooroordelen te bestrijden. Wanneer we zien hoe het beeld rond lesgeven in Brussel zich bij de studenten zich heeft gevormd, zien we dat de media hier het voortouw neemt. Hoe vaak gebeurt het dat tijdens een negatief nieuwsbericht de etnische afkomst van de persoon in kwestie benadrukt wordt en deze (vaak) wordt weggelaten wanneer het een positief bericht is.

Om de vooroordelen te bestrijden kunnen we ook op basis van preventie en interventie te werk gaan¹⁴. Preventief kunnen de media de etnische afkomst bij het nieuwsbericht van negatieve gebeurtenissen zoveel mogelijk te vermijden, vooral als deze van geen belang is om het bericht begrijpelijk te maken of niet relevant is om de essentie van het bericht te verstaan. Ook kunnen de reporters, zoals bij een diagnose bij een dokter, op zoek gaan naar een tweede mening. Dit wanneer ze vermoeden dat bij sommige uitspraken van politici of personen met een voorbeeldfunctie

¹⁴ Media en minderheden: De rol van de media bij het ontstaan en bestrijden van vooroordelen over etnische minderheden - W.A. Shadid <http://www.interculturelecommunicatie.com/download/media.html>

deze stigmatiserend kunnen zijn voor bepaalde bevolkingsgroepen. Naast preventie kan de media ook aan interventie doen met als doel de vooroordelen te bestrijden. Onder interventie verstaan we activiteiten ondernemen die korte of lange termijn effecten kunnen creëren in de houding van de samenleving t.o.v. minderheden te bereiken. Voor we verdergaan moeten we even stilstaan bij het feit of we überhaupt iemand zijn houding kunnen veranderen. In de sociale psychologie is men het erover eens dat vooroordelen, hoe hardnekkig deze ook kunnen zijn, wel degelijk te veranderen zijn. Dit werd jaren geleden bevestigd door Wiegman, De Roon & Snijders (1981) dat vooroordelen bestreden konden worden door informatieverstrekking en dit van enkele factoren afhangt: Van wie is de boodschap afkomstig? Om wat voor boodschap gaat het? Wie is het, die van de boodschap kennis neemt? Via welk medium wordt de boodschap kenbaar gemaakt? Welk effect wordt met de boodschap beoogd?

Een van de belangrijkste theorieën op het gebied van attitudeverandering is de argumentatietheorie (Kok 1979). Deze houdt in dat de mensen zichzelf met anderen vergelijken waardoor de zekerheid in hun houding en oordeel overgenomen wordt van anderen. Verder gaat deze theorie ervan uit dat bij elke houding een argumentatie behoort. Wanneer een persoon door informatieverschaffing onzeker wordt gemaakt, dan kunnen de argumenten leiden tot verandering in zijn houding. Wanneer we dit linken aan de antwoorden van onze medestudenten kunnen dit beter begrijpen. Positief is dat binnen de lerarenopleiding reeds 'mediawijsheid' wordt opgenomen in het curriculum zodat studenten kritisch kunnen omgaan met nieuwsgeving. We zijn er ook van overtuigd dat preventief te werk gaan om mensen informatie te verstrekken zodat de vooroordelen afnemen succes kan opleveren. Toch vinden we dat we meer kunnen bereiken door interventies te ondernemen zoals hierboven reeds vermeld.

5 Ik als beginnend leerkracht in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

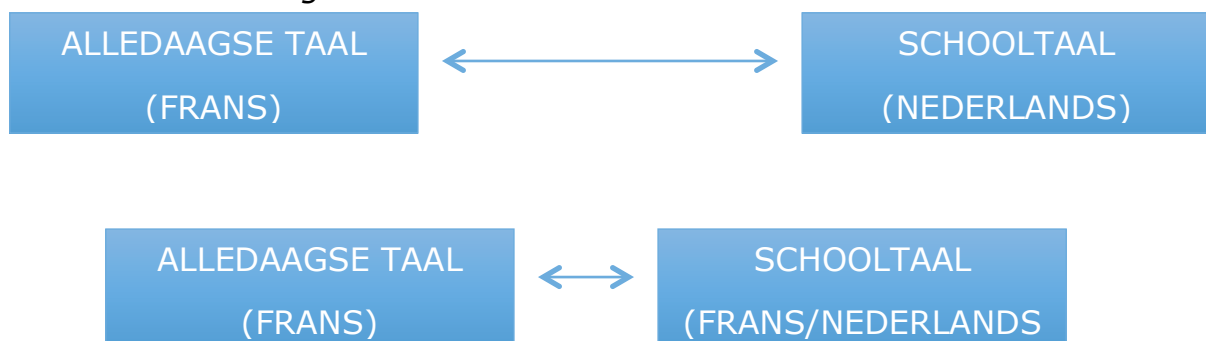
5.1 Welke invloed heeft een taalbarrière in de klas op de communicatie tussen leerkracht-leerling en hoe speelt de leerkracht hierop in?

Hoe ontstaat deze taalbarrière?

Tussen leerlingen onderling

Vanaf 1980 kunnen we volgens het onderzoek van Van de Craen en Huyge¹⁵ vaststellen dat er meer en meer Franstalige leerlingen in Nederlandstalige scholen terecht kwamen en dat dit tot op de dag van vandaag nog steeds het geval is. Dit is volgens het onderzoek van De Belder¹⁶ te verklaren doordat ouders het Nederlandstalig onderwijs beter vinden en hier dus ook bewust voor kiezen aangezien ze het beste willen voor hun kinderen. Vaak blijven de kinderen thuis Frans spreken. Wanneer er meer Franstalige kinderen op een Nederlandse school zitten, zal de voertaal op de speelplaats dus ook sneller overgaan naar het Frans. Daardoor wordt de afstand tussen de alledaagse taal en de schooltaal voor de kinderen enorm klein (zie visuele voorstelling 1). Daarenboven blijkt uit hetzelfde onderzoek dat er een spreekangst ontstaat wanneer kinderen amper een taal spreken. Hoe meer het wordt toegelaten dat de leerlingen Frans spreken op een Nederlandse school, hoe minder ze zullen geneigd zijn om over te schakelen naar het Nederlands en hoe meer spreekangst ze zullen ontwikkelen voor deze taal.

Visuele voorstelling 1:



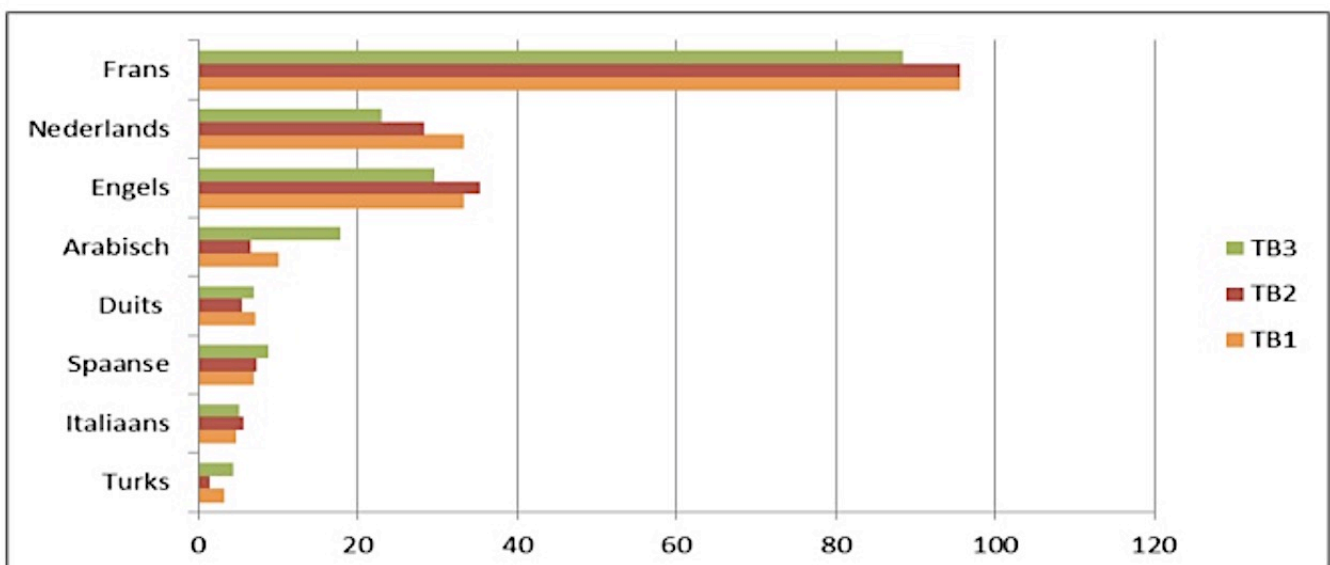
¹⁵ Bron: VAN DE CRAEN, P., HUYGHE, V. (X). *Het Nederlands van Fransstaligen in het Brusselse Nederlandstalige basisonderwijs*. Geraadpleegd via <http://www.briobrusssel.be/assets/bt3download.pdf>

¹⁶ Bron: DE BELDER, E., HUYGHE, V. (X). *De problemen van kinderen uit niet- Nederlandstalige en taalgemengde gezinnen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel*. Geraadpleegd via <http://www.briobrusssel.be/assets/brusselse%20themas/brusselt3onderwijs.pdf>

Uit onderzoek van De Belder en Huyge blijkt nochtans dat jongeren zich bewust zijn van het belang van het kennen van het Nederlands om iets te kunnen bereiken in België. Al zeggen ze wel dat ze het Frans aanzien als een internationale meerwaarde waardoor die taal bij hen een praktischer nut heeft. Je zou als Nederlandstalige school kunnen zeggen dat je de leerlingen simpelweg verplicht om op school Nederlands te spreken, maar het blijkt dat taalvrijheid net een positief effect heeft op het welbevinden van de leerlingen in de klas en ook op hun taalmotivatie. Dit werd nogmaals bevestigd in een reportage van Koppen¹⁷. Daardoor is het belangrijk om als Nederlandstalige school de leerlingen het nut te laten inzien van beide talen perfect te kunnen spreken, zeker in een grootstedelijke context als Brussel.

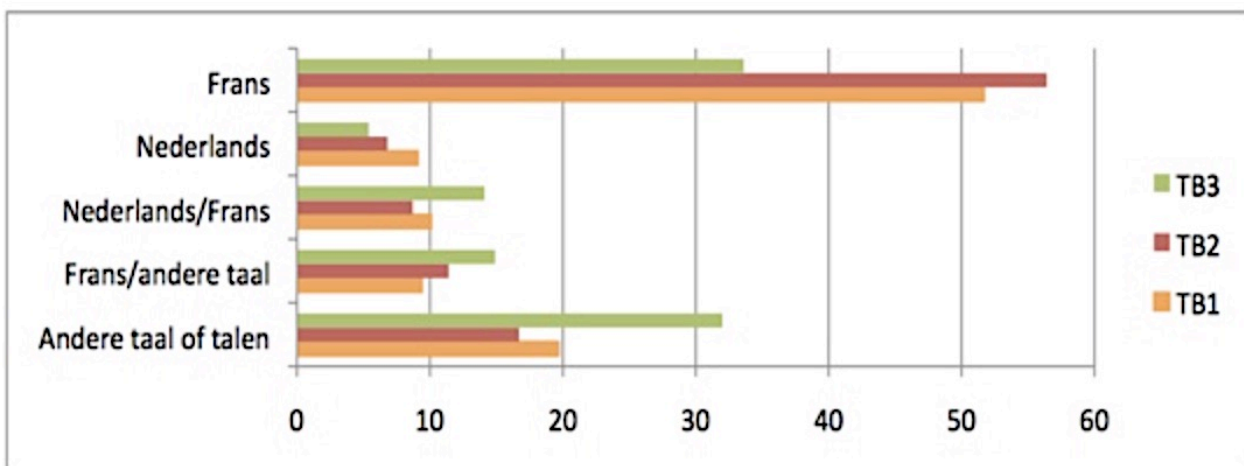
Binnen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is er wel een keuzevrijheid in taal. Het Frans en het Nederlands worden er als evenwaardig beschouwd. Uit het derde taalbarometeronderzoek van VUB-onderzoeker Rudi Janssens¹⁸, blijkt dat er tussen 2006 en 2012 al een grote evolutie te zien is in het gebruik van deze twee officiële talen binnen Brussel. Zo blijkt dat het aantal Brusselaars dat vloeiend Nederlands spreekt in 2006 nog 28% bedroeg en in 2012 slechts 23% meer. Het aantal Brusselaars die het Frans goed beheersen is gedaald van 95% in 2006 naar 88% in 2012. Daarbij blijkt dat 1/3^e van de inwoners nog steeds eentalig in het Frans wordt opgevoed.

Deze daling van de talenkennis wordt in onderstaande grafiek (Figuur 1) weergegeven.



Figuur 1. Vergelijking evolutie taalkennis (goed / uitstekend spreken)

Uit bovenstaande grafiek (Figuur 1) blijkt dat er naast de twee officiële talen, Nederlands en Frans, ook nog andere talen gesproken worden zoals Arabisch, Spaans, Italiaans en Turks. Uit het taalbarometeronderzoek van Rudi Janssens blijkt dat er tussen 2006 en 2012 een stijging is van het aantal Brusselaars die een goede kennis heeft van het Arabisch, namelijk van 6% naar 18%. Dat is ook te zien in onderstaande grafiek (Figuur 2).



Figuur 2. Thuistaal gezin van oorsprong Brusselaars

Wanneer we kijken naar de resultaten van het derde taalbarometeronderzoek (TB3), zien we dat er procentueel gezien steeds meer gezinnen een andere thuistaal hanteren dan Frans of Nederlands in vergelijking met het eerste en het tweede taalbarometeronderzoek. Daarenboven concludeert Janssens dat er 10% van de Brusselaars noch Frans, noch Nederlands spreken. Het is dus wel te begrijpen dat er een taalbarrière ontstaat tussen de leerlingen onderling.

Tussen ouders en de Nederlandstalige school

Ouders zijn en blijven een belangrijke externe factor van de school. Het is dan ook belangrijk om hen zoveel mogelijk te betrekken bij het schoolgebeuren. Uit de praktijk¹⁹ blijkt dat niet alle ouders even betrokken zijn of willen betrokken worden met de school, grotendeels omdat ze het Nederlands niet goed beheersen.

¹⁹ Bron: ervaring tijdens stage in Brussel van Ikrame en Elissa

Uit het onderzoek van De Belder en Huyge²⁰ blijkt dat ouders in Brussel voornamelijk Frans praten onderling en Nederlands en/of Frans tegen hun kinderen. Dat wordt weergegeven in de volgende tabellen (tabel 4 en 5). Het blijft wel een groot vraagteken hoe goed de kwaliteit is van het Nederlands dat de ouders tegen hun kinderen spreken.

Tabel 4 – taal tussen de ouders onderling

	aantal	percentage
Nederlands	155	26,8%
Frans	249	43,1%
Nederlands/Frans	64	11,1%
Andere	110	19,0%

Tabel 5 – taal tussen de ouders en de kinderen

	aantal	percentage
Nederlands	171	29,5%
Frans	149	25,7%
Nederlands/Frans	161	27,8%
Andere	98	16,8%

Welke ouders zijn minder betrokken bij het schoolgebeuren?

Uit eerder onderzoek²¹ blijkt dat autochtone ouders over het algemeen meer betrokken zijn bij het schoolgebeuren dan allochtone ouders. Het is wel opvallend dat één op vijf allochtone ouders het zo ervaart dat de school geen oog heeft voor hen. Dat is mede doordat ze te weinig geïnformeerd worden, zeker wanneer geen van de ouders Nederlands spreekt of begrijpt. Deze non-interesse heeft ook te maken met de onbekendheid van het Vlaamse onderwijssysteem. Ouders weten vaak niet in welk jaar hun kind zit, laat staan in welke klas. Een minderheid weet niet eens dat onderwijs verplicht wordt door onze overheid. Kortom, we kunnen de allochtone ouders nog eens opsplitsen in twee groepen, namelijk de ouders die volgens de school weinig interesse tonen maar nog

²⁰ Bron: DE BELDER, E., HUYGHE, V. (X). *De problemen van kinderen uit niet- Nederlandstalige en taalgemengde gezinnen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel*. Geraadpleegd via <http://www.briobrusseel.be/assets/brusselse%20themas/brusselt3onderwijs.pdf>

²¹ Bronnen: GODDERIS, M., (2003). *Allochtone ouderparticipatie in het Vlaamse onderwijs*, via <http://uahost.uantwerpen.be/psw/pswpapers/PSWpaper%202007-03%20marie%20anne%20godderis.pdf>

wel te bereiken zijn en de ouders die onbereikbaar zijn voor de school wegens eerdere negatieve ervaringen. Deze laatste groep zal alles omtrent de school dan ook ontwijken en ze zullen onbereikbaar blijven voor elke vorm van schoolcommunicatie.

Uit het onderzoek van M. Godderis blijkt dat de eerste groep ouders vooral meer interesse zouden moeten tonen in het schoolleven van hun kind, zodat ze vertrouwd raken met de school en makkelijker te bereiken zijn. Een eenvoudige vraag zoals "hoe was het op school vandaag?" kan daarbij helpen. Dankzij deze interesse voelen de kinderen zich meer gesteund i.v.m. het schoolleven en zullen zijzelf de ouders ook meer betrekken. Deze ouders geven zelf aan dat ze school wel degelijk belangrijk vinden, maar dat ze de verantwoordelijkheid van taken en toetsen volledig bij hun kinderen leggen omdat zij het al druk genoeg hebben met hun job en het huishouden.

Welke concrete acties kan de school ondernemen om ouders zoveel mogelijk te betrekken bij het schoolgebeuren?

Wanneer we de categorie ouders die weinig interesse tonen maar wel nog bereikbaar zijn naar school willen halen, moeten we ervoor zorgen dat ze voldoende geïnformeerd worden over het Vlaamse schoolstelsel en het nut van ouders te betrekken bij het schoolgebeuren van hun kind. Concreet betekent het dat de school kan werken aan de taalbarrière door de informatiebrieven eventueel kort te vertalen in het Frans of Engels. Vervolgens zou de klastitularis de ouders ook nog eens kunnen opbellen om hen uit te leggen wat het doel is van het contactmoment. Tot slot kunnen ze voorstellen dat er eventueel een tolk aanwezig is bij het contactmoment zodat de ouders meer zelfvertrouwen krijgen en geen schrik hebben om aan gezichtsverlies te lijden omwille van de taalbarrière.

Als het blijkt dat de ouders voldoende Nederlands beheersen om naar een contactmoment te komen, maar er de tijd niet voor (willen/kunnen) vrijmaken, zijn er andere aanpakken nodig.

Uit de masterthesis van Lamers blijkt dat een afspraak met ouders regelen wel lukt, maar de afspraak nakomen lukt vaak niet. Dit kan te maken hebben met zowel persoonlijke als culturele attitude. Zo blijkt dat allochtone ouders meer moeite hebben met plannen. Het kan dus ook een hulp zijn om hen een herinnering te sturen via e-mail of sms. Zorg er ook voor dat je als school meerdere tijdstippen op een dag kan vrij maken.

Ouders hebben vaak nog kleine kinderen die moeten opgehaald worden of afgezet worden, waardoor ze 's avonds geen tijd kunnen vrij maken. Een laatste reden waarom ouders niet op het afgesproken tijdstip komen opdagen kunnen religieuze of culturele feestdagen zijn. Wanneer een contactmoment bijvoorbeeld in de Ramadan valt, zou je als school ook een ander moment kunnen voorzien en laten zien dat je hiermee rekening houdt. Dat zullen de ouders appreciëren waardoor ze dan ook extra moeite zullen doen om op het afgesproken moment toch aanwezig te zijn.

Een mogelijke oplossing?

Een school moet leren hoe je een bepaalde doelgroep van ouders moet aanpakken. Wanneer de school zich zo flexibel mogelijk opstelt en zich bewust is van de specifieke noden van de ouders, zal het de kloof tussen beiden verkleinen en raken ouders automatisch meer betrokken bij het schoolgebeuren. De ouders duidelijk informeren is een eerste stap die elke school zou moeten ondernemen. Daarna kunnen verdere stappen ondernomen worden zoals telefonisch contacteren of het inschakelen van een tolk bij een taalbarrière. Hierdoor zullen succeservaringen ontstaan, waardoor de school de mogelijkheid krijgt om ouders meer te betrekken bij het schoolgebeuren ondanks de taalbarrière tussen de ouders en de Nederlandstalige school.

Tussen leerling en leerkracht in de klas

Naast de taalbarrière tussen de leerlingen onderling en de leerlingen en ouders met de school, heb je ook nog de taalbarrière tussen leerling en leerkracht in de klas. Uit de enquête die we afnamen bij de derdejaars van de UCLeuven hogeschool bleek dat de toekomstige leerkrachten zelf vinden dat ze in hun opleiding te weinig voorbereid worden op het geven van Nederlands aan anderstaligen. Dit vergt namelijk een specifieke aanpak met andere onderwijsmethoden en daarin schieten veel pas afgestudeerde leerkrachten tekort. Nog te vaak worden anderstalige leerlingen gezien als een last, terwijl ze eigenlijk taalsterk zijn aangezien Nederlands vaak al hun tweede of derde taal is.

Daarnaast merken we uit een artikel van De Standaard²² dat leerkrachten vaker gedemotiveerd voor de klas staan. Dat merken ook de leerlingen op. Wanneer de leerlingen het gevoel hebben dat een leerkracht niet meer gemotiveerd is om zijn vak te geven, zullen de leerlingen ook een

²² Bron: VLAAMSE SCHOLIERENKOEPEL, Artikel De Standaard. (2014). *Leerlingen zijn ongemotiveerde leerkrachten beu*. Geraadpleegd via http://www.standaard.be/cnt/dmf20140425_01080884

negatieve motivatie tonen naar het vak toe. Wanneer het gaat om een taalvak zoals Nederlands, zullen de leerlingen minder en minder moeite doen. Sensibilisering van het nut van de Nederlandse taal is dus sterk aan de orde.

Wat kan de school eraan doen om de taalbarrière met de verschillende partijen te minimaliseren?

Interne oplossingen

Om de taalbarrière te verminderen tussen ouders en de school kan de school slechts enkele interne aanpassingen doen aan de communicatie met ouders volgens het onderzoek van Lamers²³ en Godderis²⁴. Zo kunnen ze ervoor zorgen dat er op frequente basis meer direct contact is met de ouders, bijvoorbeeld 's ochtends aan de schoolpoort, regelmatig een oudercontact organiseren en via notities in de schoolagenda van de leerlingen communiceren met hen. Eventueel kan de school ook een vertaler aanbieden als ze merkt dat het contact met de ouders enorm stroef verloopt. Tot slot is het belangrijk om de ouders het nut van het Nederlands te laten inzien. Bijvoorbeeld door hen te stimuleren om hun kind(eren) al van kleins af aan naar een Nederlandstalige school te sturen. Als de ouders het nut inzien van het Nederlands, zullen ze dit sneller doorgeven aan hun kinderen en er strenger op toekijken dat ook zij het Nederlands vlot kunnen gebruiken.

De communicatie tussen leerling-leerkracht kan de school wel op verschillende manieren stimuleren. Zo kunnen ze opteren om een duidelijk verschil te maken tussen de alledaagse taal van de leerlingen, wat voornamelijk Frans zal zijn, en de schooltaal, wat Nederlands is. Dit kan je als leerkracht doen door consequent Nederlands te blijven spreken. Zorg er dan wel voor dat je Algemeen Nederlands spreekt en geen tussentaal of dialect. Verder kan je werken met vaste pictogrammen in je lessen en heel veel te herhalen. Oefening baart kunst dus probeer je lessen zo praktisch mogelijk te maken en de leerlingen zoveel mogelijk zelf te laten spreken. Verder kan je als leerkracht ook nog letten op je vraagstelling. Stel bijvoorbeeld zo min mogelijk ja/nee-vragen, maar eerder open vragen zodat de leerlingen meer moeten spreken. Uit literatuur²⁵ blijkt dat voornamelijk abstracte schooltaalwoorden moeilijk

²³ LAMERS, I. (2013). Masterthesis: *Ouderbetrokkenheid in het middelbaar onderwijs*. Universiteit Utrecht, Nederland.

²⁴ Bron: GODDERIS, M. (2003). *Allochtone ouderparticipatie in het Vlaamse onderwijs*. Geraadpleegd via <http://uahost.uantwerpen.be/psw/pswpapers/PSWpaper%202007-03%20marie%20anne%20godderis.pdf>

²⁵ Bron: DIVERSITEITSWIJZER, Website (X). *Hoe overbrug je de taalkloof?*. Geraadpleegd via <http://www.diversiteitswijzer.be/personeel/fiche-5?showall=1>

zijn voor anderstalige leerlingen. Om dit te vergemakkelijken kan je als leerkracht regelmatig schooltaalwoorden inoefenen en de leerlingen ze leren gebruiken in de juiste context. Wanneer ze het verschil kennen tussen 'oorzaak' en 'gevolg' zullen ze ook beter scoren op testen.

Daarenboven is het motiveren van de leerlingen om de taal te spreken erg belangrijk. Maak hen daarbij duidelijk dat fouten maken niet erg is.

"Een anderstalige die zich aanvaard voelt, is sterker gemotiveerd om de nieuwe taal te leren."

Uit het onderzoek van Delarue²⁶ kunnen we vaststellen dat er twee manieren zijn hoe je als leerkracht tegenover het spreken van de Nederlandse taal kan staan, namelijk als 'taalbewaker' en als 'taalbegeleider'.

Als taalbewaker bewaak je letterlijk dat de leerlingen steeds Nederlands spreken op school. Je geeft zelf de norm aan en je hanteert de taal consequent. Als taalbegeleider heb je een eerder open, onbevooroordeelde houding ten opzichte van taalfouten die de leerlingen nog zullen maken. Jouw focus ligt dan op de taaldiversiteit.

Verder zou het volgens onze ondervraagde Brusselleerkrachten Nederlands ook aan te raden zijn om aparte leerplandoelstellingen te voorzien voor Franstalige leerlingen die in een Nederlandstalige school binnen de Brusselse ring naar school gaan. Hier is een grote behoefte aan doordat veel Brusselse scholen momenteel de leerplandoelstellingen voor het vak Nederlands niet behalen omwille van de taalachterstand van de leerlingen.

Een eenduidige oplossing is er dus niet, maar zowel wij als de ervaren Brusselleerkrachten die werden ondervraagd aan de hand van een enquête, geven aan dat je best zowel een taalbewaker als een taalbegeleider bent. Sta open voor het maken van fouten, maar bewaak wel dat zowel de leerkrachten als de leerlingen consequent Nederlands spreken op school. Zo ontstaat er een duidelijk verschil tussen de alledaagse taal van de leerlingen en de schooltaal.

²⁶ Bron: DELARUE, S. Ugent (2014). *Taalbewaker of taalbegeleider? Over de diverse posities die Vlaamse leerkrachten innemen in het standaardtaal-of- tussentaaldebate*. Geraadpleegd via <https://biblio.ugent.be/publication/5762554>

Externe oplossingen

Brussel bruist van externe diensten die er het Nederlandstalig onderwijs een handje willen toesteken. Zo is er het Onderwijscentrum Brussel²⁷, afgekort als OCB, die vindt dat iedereen met een (taal)diversiteit een eerlijke kans moet krijgen om de eindtermen binnen een Nederlandstalige school te behalen. Zij willen de kansen van jongeren die in Brussel naar het Nederlandstalig onderwijs gaan vergroten door als partner op te treden voor deze scholen. Het OCB heeft specifieke domeinen zoals "Taal en meertaligheid" en "Ouderbetrokkenheid" waarvoor ze verschillende acties en projecten organiseren. Zo kan je bij hen terecht voor ondersteuningstrajecten die specifiek aangepast zijn aan jouw school of je kan als school deelnemen aan vormingen en uitwisselingsprojecten met andere scholen.

Op gebied van taal en meertaligheid²⁸ kan het OCB een school helpen bij het ontwikkelen van een schoolspecifiek taalbeleid. Deze ondersteuning kan via vormingen gebeuren of door vraaggerichte sturing.

Als ondersteuning bij ouderbetrokkenheid kan het OCB een ouderbeleid opstellen voor de school.. Daarnaast verwijzen ze door naar het Centrum voor Basiseducatie 'Brusselleer' (CBB)²⁹ en het Huis van het Nederlands³⁰. Het CBB heeft bijvoorbeeld een project dat heet "Mijn kind gaat naar school. Ik ook." en wil de zelfredzaamheid van (allochtone) ouders stimuleren. Op het Huis van het Nederlands kan je dan weer beroep doen voor infosessies, conversatietafels en lessen Nederlands voor ouders.



²⁷ Bron: www.onderwijscentrumbrussel.be

²⁸ Bron: <http://www.onderwijscentrumbrussel.be/inhouden/taal-en-meertaligheid>

²⁹ Meer info: <http://www.basiseducatie.be/brusselleer/mijn-kind-gaat-naar-school-ik-ook>

³⁰ Meer info: <http://huisnederlandsbrussel.be/nederlandsvoorouders>

5.2 Welke acties kan een Brusselleerkracht ondernemen om zijn klasmanagement zo goed mogelijk onder controle te houden?

Waarom lijkt klasmanagement in Brussel moeilijker dan elders?

Multiculturaliteit wordt door de media vaak als een probleem aangehaald in Brusselse klassen. Hierdoor hebben veel toekomstige en beginnende leraren een negativiteit op deze heterogeniteit in de klas. Dat heeft dan weer een negatieve impact op het beeld dat de leraren krijgen van allochtone leerlingen.

In het boek *'Open ogen in de kleurrijke klas, perspectieven voor de onderwijspraktijk'*³¹ vinden we heel wat tips voor een beter klasmanagement, specifiek voor multiculturele klassen.

Volgens het boek begint alles bij het kijken naar je leerlingen als individuele personen. Zo kan kennis van de achtergrond van je leerlingen, je houding als leerkracht al enorm veranderen. Onderzoek toont aan dat als leerkrachten meer interesse tonen in de achtergrond en het verhaal van de leerlingen, zij meer gemotiveerd zijn en actiever zullen deelnemen aan de lessen. Verder heeft het enkel voordelen om als leerkracht wat informatie te hebben over de migratieachtergrond van je leerlingen. Zo blijkt dat leerlingen vaak het vermogen hebben om aan verschillende rollen een betekenis te geven, *vb. 'Thuis moet het meisje in bepaalde culturen zwijgen en gehoorzamen, terwijl er op school verwacht wordt dat ze actief en zelfstandig kan werken in de klas.'*

De belangrijkste vaardigheid die je volgens dit boek als leerkracht moet hebben is het bieden van structuur. Om veel interactie te krijgen van je leerlingen, is het beter als een leerkracht duidelijke afspraken hierover maakt. Hecht bijvoorbeeld veel aandacht aan elkaar laten uitspreken, niet schreeuwen door de klas en luisteren naar elkaar. Je zal merken dat de leerlingen hierdoor gemotiveerd zullen worden om zelf eens iets te vertellen als ze merken dat er ook effectief naar hen geluisterd wordt. Het ingaan op de belevingen van de leerlingen, zal hun eigenwaarde vergroten en jezelf daarbij in een positie zetten van 'de leerkracht is niet alwetend' zal hierbij helpen. Jouw visie is namelijk niet noodzakelijk beter dan die van de leerlingen.

³¹ Bron: HAJER M, e.a., (2007). *Ogen open voor de kleurrijke klas, perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussem: Uitgeverij Coutinho

Creëer betrokkenheid door de capaciteiten van je leerlingen te erkennen en herkennen en geef hen ook de nodige verantwoordelijkheid om deze capaciteiten tot hun recht te laten komen.

Kortom, zorg ervoor dat jouw beeld van een leerling voldoende genuanceerd is. Een leerling is namelijk meer dan de cultuur waaruit hij komt. Hij heeft persoonlijke eigenschappen die hem definiëren en die niets te maken hebben met zijn cultuur.

Tot slot is een competente leraar -volgens het boek- iemand die kan reflecteren en regelmatig nadenkt over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Iemand die voortdurend bezig is met zich verder te ontwikkelen en te professionaliseren op alle gebieden. In een kleurrijke school betekent dit, dat je je openstelt tot het beschouwen van je eigen persoonlijkheidsontwikkeling binnen een multiculturele omgeving.

Wat is de mening van onze huidige Brusselleerkrachten over klasmanagement in Brussel?

Wanneer we de enquêteresultaten³² verzamelen, zien we dat 37 leerkrachten –waarvan bijna 65% altijd in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gewerkt heeft- de enquête hebben ingevuld over 'klasmanagement in Brussel'. Eén derde van onze bevroagden geeft minder dan één jaar les in het Brussels Nederlandstalig onderwijs. Verder zijn het voornamelijk leerkrachten die al langer dan tien jaar in het onderwijs staan die onze vragen hebben beantwoord. Een onderscheid tussen ASO/KSO/TSO/BSO-scholen werd niet gemaakt.

Op de vraag 'Waarom heeft u gekozen om les te geven in Brussel?', zien we dat een goede 30% in Brussel werkt omwille van de uitdaging. Voor hen was het dus een bewuste keuze. Meer dan 40% geeft aan dat het puur toeval is dat men in Brussel werkt of dat men nergens anders werk vond en er daar veel werkgelegenheid was. Slechts 13% zegt dat hij voor Brussel koos omwille van de interesse in de multiculturaliteit van de klassen.

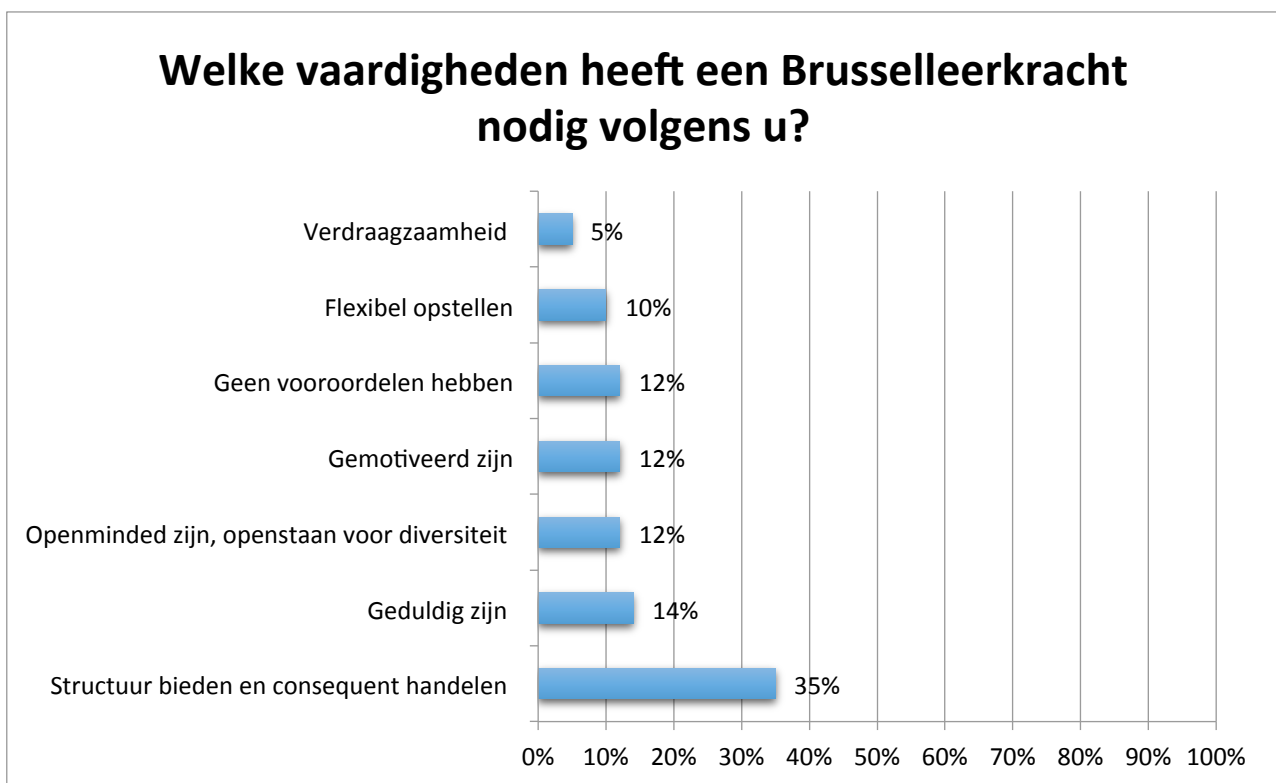
Als we hen vroegen hoe we toekomstige of beginnende leerkrachten konden stimuleren om les te geven in het Brusselse, kregen we voornamelijk het antwoord om hen beter te informeren en extra te

³² Bron: Resultaten van enquête over 'klasmanagement in Brussel' betreffende 37 antwoorden, opgesteld door E. Bronselaer en I. Es Soufi.

ondersteunen. Veel ondervraagden waren ook voorstander om een verplichte Brusselstage in te voeren in de lerarenopleiding zodat de leerkracht in spé sowieso kennis maakt met lesgeven in Brussel. Slechts 8% is van mening dat lesgeven in Brussel niet anders bekeken mag worden om zo het imago proberen op te krikken.

Over de vraag 'Vindt u het noodzakelijk om toekomstige of beginnende leerkrachten aan te sporen om les te geven in Brussel?' waren deze 37 leerkrachten het wel eens. Meer dan de helft zei dat dit zeker nodig is omdat Brussel nood heeft aan enthousiaste leerkrachten en daarbij is het een enorm leerrijke ervaring en verrijking voor de leerkracht zelf. *"Een uitdaging waaraan je begint, maar met voldoening achteraf."*

Verder mogen we concluderen dat volgens onze ervaren Brusselleerkrachten de volgende vaardigheden onontbeerlijk zijn om het klasmanagement in een Brusselse klas te optimaliseren;



Bovenstaande grafiek moeten we wel wat nuanceren aangezien een aantal van onze respondenten hier geen eenduidig antwoord op gaven.

Tot slot gaven de ondervraagden nog enkele DO's en DON'T's als tips in verband met klasmanagement in Brussel;

DO's	DON'T's
1. Respect tonen maar kordaat zijn en goede afspraken maken.	1. Te streng zijn en roepen in de klas.
2. Communiceren met je leerlingen en geduldig zijn.	2. Straf geven (<i>vb. Tien pagina's overschrijven</i>).
3. Openminded opstellen zonder vooroordelen.	3. Laks zijn in het begin en streng zijn erna.
4. Structuur bieden.	4. Te dicht bij je leerlingen staan. Behoud een duidelijke grens.
5. Samenwerken met en raad vragen aan collega's.	5. Tempo opdrijven wanneer de klas rumoerig is.

6 Conclusie

Wanneer we Brussel vanuit een economisch perspectief bekijken, zien we een bruisende stad waarin de economie goed draait. Uit ons onderzoek blijkt dat we hierbij een kanttekening moeten maken, nl. 1 op de 4 Brusselaars leeft in armoede. Factoren zoals een hoge werkloosheidsgraad (vooral bij jongeren) en het vroegtijdig verlaten van de schoolbanken zijn de boosdoeners. Toch zijn we ervan overtuigd dat we door het onderwijs deze vicieuze cirkel kunnen doorbreken.

De schoolstructuur in Brussel maakt de zaken er niet makkelijker op. We zitten met twee bevoegdheden (Vlaamse en Franse gemeenschap) die onafhankelijk van elkaar besturen. Hierdoor is het moeilijk om een éénduidig zicht te hebben op de 'problematiek' in het onderwijs in Brussel. Een nauwe samenwerking, om op de vraag en het aanbod van Brusselse scholen in te spelen én de uitstroom van Brusselse leerkrachten in te perken, is in het voordeel van de Brusselse leerling. Wat betreft de uitstroom van de leerkrachten, is deze nergens groter dan in Brussel. Redenen zoals de omgevingstaal die niet Nederlands is, het grote aantal anderstaligen, lange afstand tussen de woonst en de school en de hoge huurprijzen zijn voldoende om de Brusselse klaslokalen te verlaten.

Uit onderzoek (Kelchtermans) bleek dat niet alleen de voornoemde redenen de uitstroom beïnvloeden maar dat interpretatie en betekenisgeving van de leraar van belang zijn om te kunnen blijven lesgeven. Hiervoor ontwikkelde hij de persoonlijke interpretatiekader van leraren. Deze kader laat toe te zien hoe de leraar de wereld rond zich interpreteert, er zin aan geeft. Dit proces is volgens Hong continu in ontwikkeling en is dus een tijdelijk product. Het professioneel zelfverstaan kan volgens Kelchtermans geanalyseerd worden door de vijf componenten (zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief) onder de loep te nemen. Om kwaliteitsvolle retentie te garanderen, zouden de Brusselse scholen de (beginnende) leerkrachten een sterke(re) ondersteuning kunnen aanbieden op basis van deze componenten. Ondersteuning kan breed geïnterpreteerd worden: van een warm onthaal van leerkrachten tot uitwisselingsprogramma's voor leerkrachten en directies. Ook hier is er een samenwerking van de twee gemeenschappen vereist. Wanneer de leerkracht in Brussel deze vormen van ondersteuning ondervindt, zal de motivatie groter zijn om kwaliteitsvol les te blijven geven in deze grootstad.

Door deze sterke uitstroom wordt het voor vele Brusselse scholen steeds een uitdaging om leerkrachten aan te werven én te behouden. Ook de Vlaamse hogescholen kunnen dit 'probleem' helpen inperken. We hoorden vaak enkele – al dan niet onderbouwde – meningen van studenten over

lesgeven in Brussel. We wilden achterhalen hoe onze medestudenten (laatstejaarsstudenten UCLLeuven) aan deze meningen kwamen en op wat deze gebaseerd zijn? Uit de enquêteresultaten bleek dat bijna 90% nog nooit heeft gestaan voor een Brusselse klas maar dat de meerderheid goed kon beschrijven hoe zo een les in Brussel er aan toe gaat. Kenmerken die de studenten gaven zijn vooral moeilijke doelgroep, groot aantal etnische groepen, arbeidsintensiever en veel Franstaligen. Wanneer we vroegen hoe ze aan deze kenmerken kwamen, bleek dat de media voor meer als de helft verantwoordelijk was voor dit beeld, gevolgd door verhalen van vrienden, familie en andere leerkrachten.

Waarom niet dezelfde middelen inzetten om vooroordelen te bestrijden? Uit onderzoek bleek dat vooroordelen zeker te bestrijden zijn. Volgens Allport kunnen we dit doen door contacthypothese – waar mensen uit verschillende bevolkingsgroepen met elkaar in contact gebracht worden. Een tweede manier is inzetten op preventie en interventie. Preventief kunnen de media bijv. de etnische afkomst bij het nieuwsbericht van negatieve gebeurtenissen zoveel mogelijk vermijden (zeker als deze niet relevant is om de essentie van het bericht te verstaan). Wat ook kan helpen zijn cursussen 'mediawijsheid' implementeren op alle scholen. Wat betreft de Vlaamse hogescholen voor lerarenopleidingen, kan men meer ruimte creëren om diversiteit op te nemen in het opleidingsprogramma. Dit wordt ook door de studenten opgegeven toen we hen vroegen hoe de school de studenten konden stimuleren om stage te lopen in Brussel. De studenten haalden voorstellen aan zoals Brusselse klassen observeren en/of er stage lopen, projecten zoals INDIGO en getuigenissen/verhalen uit het werkveld.

Wat de studenten ook afschrikt is het meertalig karakter van onze hoofdstad. Ook in ons afstudeeronderzoek zijn we op zoek gegaan naar enkele antwoorden hierop. In een grootstedelijke context zoals Brussel kunnen er twee taalbarrières ontstaan waar de school een oplossing voor kan bieden, nl. tussen de ouders en de Nederlandstalige school en tussen de leerkracht en de leerlingen in de klas. Om de taalbarrière met de ouders vanuit de school op te lossen, kunnen ze op frequente basis meer direct contact voorzien met de ouders bijvoorbeeld door middel van een kort gesprek voor of na de schooluren. Daarbij is het belangrijk om de ouders het nut van het kunnen van de Nederlandse taal te laten inzien. Daarenboven zou de school zich wat flexibeler kunnen opstellen ten opzichte van de ouders door bijvoorbeeld informatiebrieven te vertalen in het Frans of het Engels of een tolk ter beschikking stellen tijdens een oudercontact. Wanneer de ouders zien dat de school moeite wilt doen, zal het sneller van twee kanten komen.

Als leerkracht kan je op twee manieren tegenover het spreken van het Nederlands in jouw klas staan, nl. als taalbewaker en als taalbegeleider. Als taalbewaker bewaak je letterlijk dat de leerlingen steeds Nederlands spreken op school. Je geeft zelf de norm aan en je hanteert de taal consequent. Als taalbegeleider heb je een eerder open, onbevooroordeelde houding ten opzichte van taalfouten die de leerlingen nog zullen maken. Jouw focus ligt dan op de taaldiversiteit. Verder zou het volgens onze ondervraagde Brusselleerkrachten Nederlands ook aan te raden zijn om aparte leerplandoelstellingen te voorzien voor Franstalige leerlingen die in een Nederlandstalige school binnen de Brusselse ring naar school gaan. Hier is een grote behoefte aan doordat veel Brusselse scholen momenteel de leerplandoelstellingen voor het vak Nederlands niet behalen omwille van de taalachterstand van de leerlingen.

Naast een taalbarrière bleek uit onze enquêtes bij de laatstejaarsstudenten van de lerarenopleiding UCLeuven dat ook klasmanagement moeilijker lijkt in Brussel dan elders. Daarom hebben we ook een enquête gevoerd bij ervaren Brusselleerkrachten om te toetsen naar tips en tricks van een goed klasmanagement binnen Brussel. Daaruit bleek dat een Brusselleerkracht zeker en vast consequent moet zijn en structuur moet bieden aan zijn klas en zeer veel geduld moet hebben. Wat ons – en alle beginnende leerkrachten - zeker zal verder helpen in onze toekomstige carrière als leerkracht zijn de DO's en DON'T's die we van de ervaren leerkrachten meekregen.

Tot slot ...

'Brussels sprouts are misunderstood –probably because most people don't know how to cook them properly'. – Todd English

Deze quote kon u al terugvinden aan het begin van ons afstudeeronderzoek. We vonden dat deze quote zeer passend was voor het Brussels onderwijs. Vele (beginnende) leerkrachten trekken – om uiteenlopende redenen - hun neus op voor een loopbaan in het Brussels onderwijs. We zijn er dan ook van overtuigd dat wanneer er sterke(re) ondersteuning is voor aspirant-leerkrachten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en wanneer Vlaamse hogescholen hun studenten laten proeven van lesgeven in Brusselse klaslokalen, dat het Brussels onderwijs vast en zeker in de smaak valt!

7 Bronnen

Internetbronnen

DE BELDER, E., HUYGHE, V. (X). *De problemen van kinderen uit niet-Nederlandstalige en taalgemengde gezinnen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel.* Geraadpleegd via <http://www.briobrusseel.be/assets/brusselse%20themas/brusselt3onderwijs.pdf>

DEHAIBE, X. Ministerie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest - Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse. *'De cahiers van het BISA - Weerslag van de demografische ontwikkeling op de schoolbevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest'.* Geraadpleegd via http://www.bisa.irisnet.be/bestanden/publicaties/cahiers-van-het-bisa/cahiers_van_het_bisa_nr_2_juni_2010.pdf

DELABIE, T. *'De financiering van het Vlaams en Franstalig onderwijs'* het artikel "Bijzondere Financieringswet in een notendop (met een illustratie voor het jaar 2009)", verschenen in het Documentatieblad van de Federale Overheidsdienst Financiën, 2de kwartaal 2009. De auteurs zijn Koen Algoed (HuBrussel en Vives KULeuven) en Wim Van den Bossche (Vlaams Ministerie van Financiën en Begroting). Geraadpleegd via http://www.skolo.org/IMG/pdf/De_financiering_van_het_Vlaams_en_Franstalig_onderwijs.pdf

DELARUE, S. Ugent (2014). *Taalbewaker of taalbegeleider? Over de diverse posities die Vlaamse leerkrachten innemen in het standaardtaal- of-tussentaaldebat.* Geraadpleegd via <https://biblio.ugent.be/publication/5762554>

DIVERSITEITSWIJZER, Website (X). *Hoe overbrug je de taalkloof?.* Geraadpleegd via <http://www.diversiteitswijzer.be/personeel/fiche-5?showall=1>

GODDERIS, M. (2003). *Allochtone ouderparticipatie in het Vlaamse onderwijs*. Geraadpleegd via

<http://uahost.uantwerpen.be/psw/pswpapers/PSWpaper%202007-03%20marie%20anne%20godderis.pdf>

HARNIE, L. (2015). *België: een doolhof van taalbarrières*. Geraadpleegd via http://www.wtnschp.be/taal_literatuur/belgie-een-doolhof-van-taalbarrieres/

HARNIE, L. Metro (2015). *Talenkennis bij allochtonen is gedeelde verantwoordelijkheid*. Geraadpleegd via <http://www.scriptieprijs.be/nieuws/talenkennis-bij-allochtonen-gedeelde-verantwoordelijkheid>

JANSSENS, R. VUB-onderzoeker. (2013). *Derde taalbarometeronderzoek*. Geraadpleegd via <http://www.bruzz.be/nl/nieuws/taalbarometer-nederlands-houdt-stand-engels-rukt-op>

JANSSENS, R., VAN DE CRAEN, P, CARLIER, D. In het (elektronisch) tijdschrift *Brusselsstudies* verscheen begin 2009 een studie *Het (leerplicht)onderwijs in Brussel*. Geraadpleegd via www.brusselsstudies.be

ONDERWIJSCENTRUMBRUSSEL, Website (X). *Lesgeven in Brussel*. Geraadpleegd via <http://www.onderwijscentrumbrussel.be/projecten/lesgeven-brussel>

STUDIE VAN HET BRUSSELS CONSERVATORIUM VOOR WERKGELEGENHEID. MONITORING & ANTICIPATIE - *Werkgelegenheid, opleidingen en arbeidsmarkt bemiddeling in Brussel* - SECTOR onderwijs Actualiteit en perspectieven. Geraadpleegd via http://www.actiris.be/Portals/36/Documents/NL/Monitoring%20en%20anticipatie_Onderwijs.pdf

VAN DE CRAEN, P., HUYGHE, V. (X). *Het Nederlands van Fransstaligen in het Brusselse Nederlandstalige basisonderwijs*. Geraadpleegd via <http://www.briobrusssel.be/assets/bt3download.pdf>

VLAAMSE SCHOLIERENKOEPEL, Artikel De Standaard. (2014). *Leerlingen zijn ongemotiveerde leerkrachten beu*. Geraadpleegd via http://www.standaard.be/cnt/dmf20140425_01080884

Boeken

ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. The Perseus Books Group

DALAI LAMA, *De kracht van geluk*. Meulenhoff Boekeriej B.

HAJER M, e.a., (2007). *Ogen open voor de kleurrijke klas, perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussem: Uitgeverij Coutinho

LAMERS, I. (2013). Masterthesis: *Ouderbetrokkenheid in het middelbaar onderwijs*. Universiteit Utrecht, Nederland.

Enquêtes

Resultaten van enquête over 'klasmanagement in Brussel' betreffende 37 antwoorden, opgesteld door E. Bronselaer en I. Es Soufi.

Resultaten van enquête over 'lesgeven in Brussel' betreffende 56 antwoorden, opgesteld door E. Bronselaer en I. Es Soufi.

Scripties

DE WITTE, N. *Kwalitatief onderzoek naar kwaliteitsvolle retentie bij beginnende leraren - Het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde. Promotor: Prof. dr. Geert Devos

Artikels

SHADID, W.A. *Media en minderheden: De rol van de media bij het ontstaan en bestrijden van vooroordelen over etnische minderheden*
Geraadpleegd via <http://www.interculturelecommunicatie.com/download/media.html>

8 Bijlagen

8.1 Resultaten enquête lesgeven in Brussel

8.1.1 Analyse enquête lesgeven in Brussel (laatstejaarsstudent UC Leuven)

Totaal respondenten: 56

Vraag 1: Heb je ooit al gewerkt/stage gelopen in Brussel?

Antwoorden van 7 op de 56 respondenten

Ja	12,50%
Nee	87,50%

Opgelet! Vragen 2 tot en met 5 werden enkel aangevuld door de 7 respondenten die al lesgeven hebben in Brussel.

Vraag 2: Waarom heb je gekozen voor Brussel?

Uit vrije wil	37,50%
Dit maakte deel uit van een project	50,00%
Om mijn grenzen te verleggen	12,50%
Ik vond geen andere stageplaats	37,50%
Ik kreeg geen andere werkaanbiedingen	0,00%
Om de multiculturaliteit te ontdekken	12,50%

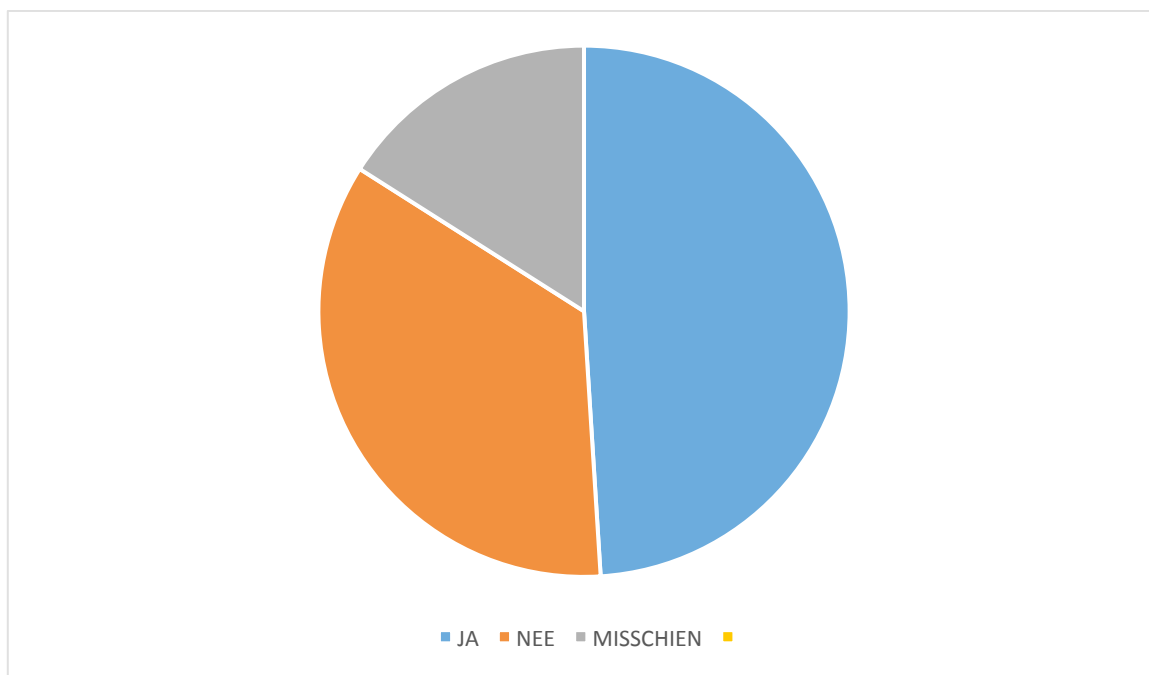
Vraag 3: Hoe was jouw ervaring om in Brussel les te geven?

Sterk negatief	12,50%
Negatief	0,00%
Gematigd positief	25,00%
Positief	50,00%
Zeer positief	12,50%

Vraag 4: Waarom zou je al dan niet opnieuw les willen geven in Brussel??

Rijke ervaring	2 op 7
Energieke, toffe leerlingen	4 op 7
Te ver	1 op 7

Vraag 5: Zou je overwegen in Brussel te solliciteren als leerkracht?



Vraag 6: Beschrijf kort wat jouw beeld is over lesgeven in Brussel.

Aantal etnische groepen is groot waardoor lesgeven moeilijk gaat	36,18%
Moeilijke doelgroep	30,42%
Lesgeven in Brussel is arbeidsintensiever	12,87%
Anderstaligen, veel Franstaligen	10,53%
Geen verschil met scholen uit Vlaanderen	7,02%

Vraag 7: Hoe is dit beeld volgens jou ontstaan?

Media	53,76%
Verhalen van vrienden, familie en andere leerkrachten	32,64%
Door het straatbeeld in Brussel dat grotendeels uit allochtonen bestaat	13,44%

Vraag 8: Wordt dit beeld gecreëerd door jouw eigen ervaringen of uit andere bronnen (dewelke) ?

Andere bronnen zoals media, verhalen	62,40%
Eigen ervaringen	10,40%
Een combinatie van de twee	27,04%

Vraag 9: Er zijn weinig leerkrachten die kiezen om in Brussel les te geven. Waarom is dat volgens jou?

Moeilijke doelgroep	36,00%
Verschillende culturen	16,80%
Grote afstand tussen woon- en werkplaats	15,60%
Negatief beeld in de media	12,20%
Arbeidsintensiteit	12,20%
Angst	6,00%

Vraag 10: Hoe zouden we studenten kunnen stimuleren om stage te lopen in Brussel?

Positieve verhalen/getuigenissen, campagne voeren	35,42%
Projecten op school zoals het INDIGO-project	20,93%
Diversiteit inbedden in een cursus in de lerarenopleiding aanvullend met andere zaken zoals excursies	19,32%
Verplichte stages/observaties	19,32%
Rekening houden met moeilijkheidsgraad (lesgeven in grootstedelijke context) door lectoren en vakmentoren	4,83%

8.2 Resultaten enquête klasmanagment

8.2.1 Analyse enquête klasmanagement (beginnende leerkrachten)

Totaal respondenten: 37

Vraag 1: Hoe lang geeft u al les in Brussel?

Minder dan 1 jaar	32,43%
Tussen 1 en 2 jaar	10,81%
Tussen 3 en 5 jaar	16,22%
Tussen 5 en 10 jaar	18,92%
Meer dan 10 jaar	21,62%

Vraag 2: Waarom heeft u gekozen om les te geven in Brussel?

Interesse in verschillende culturen	13,50%
Toeval	10,81%
Nergens anders werk gevonden	10,81%
Veel werkgelegenheid	21,62%
Bewust gekozen of als uitdaging	32,43%
Andere reden	10,83%

Vraag 3: Heeft u al buiten Brussel gewerkt?

Ja, in Vlaanderen	35,14%
Neen, altijd in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.	64,86%

Vraag 4: Hoe kunnen we volgens u toekomstige en beginnende leerkrachten stimuleren om les te geven in Brussel?

Beter informeren en extra ondersteuning	37,84%
Verplichte Brusselstage invoeren	18,92%
Brusselpremie	10,81%
Brussel niet anders bekijken, imago opkrikken	8,11%
Geen mening/suggesties	24,32%

Vraag 5: Vindt u het noodzakelijk om beginnende of toekomstige leerkrachten aan te sporen om les te geven in Brussel?

Ja, om het imago op te krikken, ervaring op te doen. Er is een nood aan enthousiaste leerkrachten en het is voor jezelf een uitdaging en geeft veel voldoening.	51,35%
Neen, laat iedereen de vrije keuze anders enkel ongemotiveerde leerkrachten voor de klas.	29,73%
Neen, het moet een roeping zijn.	18,92%

Vraag 6: Welke vaardigheden zijn onontbeerlijk om klasmanagement in Brussel te optimaliseren?

Flexibiliteit	10,53%
Openminded	12,28%
Structuur bieden, consequent zijn	35,09%
Verdraagzaamheid	5,26%
Geduldig zijn	14,04%
Respectvol	10,53%
Gemotiveerd	12,28%

Vraag 7: Welke tips zou u geven voor een beter klasmanagement in Brussel?

Respect tonen maar kordaat zijn en goede afspraken maken.	40,54%
Openminded, zonder vooroordelen voor de klas staan.	13,51%
Structuur bieden	10,81%
Communiceren met je leerlingen en een individuele behandeling geven.	13,51%
Samenwerken met collega's.	8,11%

Vraag 8: Welke acties in verband met klasmanagement werken volgens u niet?

Te streng zijn, roepen
Straf geven.
Laks zijn in het begin en streng erna.
Tempo opdrijven wanneer klas rumoerig is.