



Vrije Universiteit Brussel

Lauranne Harnie

Rolnr.: 0100776

Vrije Universiteit Brussel

Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte

Taal- en Letterkunde: tweetalencombinatie (Nederlands - Engels)

*Promotor: Prof. dr. Piet Van de Craen*

---

De Motivatie en Attitudes van Allochtone Jongeren in de Tweede  
Graad ASO en BSO ten aanzien van het Nederlands en het Frans  
in Brusselse en Vlaamse *GO!* scholen.

---

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van Master in de Taal- en Letterkunde:  
Nederlands - Engels



2014-2015

**“The Motivation and Attitudes of students with an immigrant background in the 3<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> year of both general and vocational secondary education, with respect to Dutch and French in Brussels and Flemish community schools.”**

*Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, ‘De Motivatie en Attitudes van Allochtone Jongeren in de Tweede Graad ASO en BSO ten aanzien van het Nederlands en het Frans in Brusselse en Vlaamse GO! Scholen’, zelf heb geschreven.*

*Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.*

*Datum*

*Naam + handtekening*



©Dewereldmorgen.be 2014

## **Abstract**

This research project focusses on the most prominent elements influencing students' motivation and attitudes towards Dutch and French in Brussels and Flanders. The students involved are youngsters of both sexes with an immigrant background in the 3<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> year of both general and vocational secondary education. In total, this study involves ninety students (i.e. 45 of each sexe) spread across eight schools. 16 focusgroup interviews were conducted with five to six participants of each sexe per school. The most influential elements according to the transcriptions of the participants' input are racism, radicalism, the student-teacher relationship and the students' specific perceptions about each of the two languages under scrutiny. In addition, some interesting differences were found across male and female students, students in general and vocational secondary education and students in Flemish' and Brussels' community schools. All the elements influencing (language) motivation are somehow connected to the lacking sense of belonging of most participants.

### Key words:

*children with immigrant background, attitudes, motivation, Dutch, French, Flanders, Brussels, general secondary education, vocational secondary education, racism, radicalism, student-teacher relationships, language perceptions.*

### Sleutelwoorden:

*allochtone jongeren, attitudes, motivatie, Nederlands, Frans, Vlaanderen, Brussel, ASO, BSO, racisme, radicalisering, relatie leerling-leerkracht, taalpercepties.*

## Samenvatting

In deze kwalitatieve motivatiestudie worden een aantal motivatiebeïnvloedende factoren ten aanzien van het Nederlands en het Frans uitgebreid in beeld gebracht. De onderzochte groep bestaat uit 90 jongeren van allochtone afkomst, onder wie 45 van elk geslacht. Ze zijn bovendien evenredig verdeeld over vier Brusselse en vier Vlaamse *GO!* scholen en over de A- en B-stroom. Per school werd een groep van vijf of zes meisjes en een groep van vijf of zes jongens aan een focusgroepgesprek onderworpen. De participanten vulden ook een aanvullende vragenlijst in met betrekking tot hun sociale, culturele en taalkundige achtergrond. Op basis van het getranscribeerde corpus werden de motivatiebeïnvloedende parameters belicht waarover alle deelnemende jongeren een uitgebreide mening konden formuleren. Het gaat meer bepaald om de aanwezigheid en de gevolgen van racisme en radicalisering, de relatie tussen de leerlingen en hun leerkrachten en de concrete taalpercepties van de betrokken leerlingen over de vakken Nederlands en Frans, alsook over deze talen in het algemeen. Vervolgens werden deze afhankelijke variabelen op basis van de onafhankelijke variabelen geslacht, studiestroom en locatie van de school met elkaar vergeleken. Aangezien ook persoonlijke factoren een rol spelen, was een dergelijke vergelijking niet steeds volledig mogelijk.

De focusgroepgesprekken tonen onder meer aan dat volgens de participanten racisme in Brussel prominent aanwezig is buiten de schoolcontext, terwijl voor Vlaanderen eerder het omgekeerde geldt. Toch menen ook deze leerlingen er buiten de school soms mee in aanraking te komen. De scholen van de BSO-leerlingen lijken nagenoeg racismevrij. Verder blijkt de hedendaagse radicaliseringsproblematiek veralgemeningen en zelfs racisme ten aanzien van allochtone jongeren in de hand te werken. Dit alles zorgt voor een gevoel van 'exclusie' waardoor het individu minder bereid is om de taal van de meerderheidsgroep aan te leren of bij te schaven. Ook de relatie van een leerling met zijn of haar vakleerkracht van het Nederlands of het Frans is klaarblijkelijk belangrijk voor de motivatie van deze leerling ten aanzien van het desbetreffende vak en de taal in het algemeen. De zelfgerapporteerde moeilijkheidsgraad van een taal correleert bijvoorbeeld niet steeds met het welbevinden van de leerling in de bewuste taal. Tot slot is het ook opvallend dat de betrokken leerlingen ongeacht hun geslacht, moedertaal of studiestroom de voorkeur geven

aan het Frans. Deze taal heeft volgens hen namelijk een meer universeel karakter dan het Nederlands. Al deze extra-linguïstische factoren hebben een impact op de leerlingenmotivatie met betrekking tot beide onderzochte talen.

De bovenstaande variabelen zijn echter slechts een selectie uit de veelheid aan factoren die de motivatie van allochtone tieners ten aanzien van het Nederlands en het Frans kunnen beïnvloeden. In het kader van dit onderzoek werden de factoren waar de leerlingen zelf erg mee bezig zijn, opgespoord en besproken. Om een nog preciezer beeld te verkrijgen van de actuele situatie in heel België, is een meer uitgebreide studie aangewezen. Motivatie en attitudes en de factoren die hier een invloed op hebben, veranderen bovendien voortdurend. Het is daarom van essentieel belang om evoluties in deze fenomenen nauwkeurig op te volgen en in kaart te brengen. Door de motivatie(problematiek) van allochtone jongeren te negeren wordt nodeloos veel talent verspild in de huidige multiculturele samenleving. Dit onderwerp onder de aandacht brengen, heeft daarentegen positieve consequenties voor zowel allochtonen als autochtonen. Wanneer de pijnpunten aan de kaak worden gesteld, kan immers concrete actie worden ondernomen om de motivatie van de leerlingen te verbeteren en bij uitbreiding ook hun beheersing van het Nederlands en het Frans. De weg naar een *all-inclusive* maatschappij is misschien nog lang, maar zeker niet onbereikbaar.

“Je bent rijk als je veel talen kent.”

(Khadija, 4<sup>de</sup> middelbaar, KA E. Hiel Schaarbeek)

## Voorwoord

De zoektocht naar oplossingen voor de vraagstukken die de hedendaagse, multiculturele samenleving ons voorschotelt, vormt een interessante uitdaging. In dit onderzoek wordt de motivatie van allochtone jongeren uit het ASO en het BSO ten aanzien van het Nederlands en het Frans in Vlaanderen en Brussel onder de loep genomen. Vele Belgen eisen een volledige integratie van nieuwkomers in ons land en kennis van de landstalen is in deze context essentieel. De rol van de autochtone Belgische bevolking in dit proces, wordt echter vaak buiten beschouwing gelaten en dit geldt eveneens voor de percepties van allochtonen. Om een volledige integratie te bewerkstelligen, moeten zowel allochtonen als autochtonen toegevingen doen om elkaar ergens in het midden te ontmoeten. Een pluralistische houding aannemen, is niet voor iedereen even gemakkelijk, maar het vormt wel een belangrijke stap voorwaarts.

Voor dit motivatieonderzoek werden acht scholen bezocht om focusgroep gesprekken te voeren met kleine groepjes leerlingen. Ik wil in eerste instantie graag mijn contactpersonen in deze scholen hartelijk danken. In KA Emanuel Hiel gaat het om adjunct-directeur Martin Lamouris en in KA Etterbeek is dit directeur Patrick De Clercq. Verder werd ik in KA Grimbergen geholpen door leerkracht Nederlands Veerle Gillis. Mijn contactpersonen in het Mechelse KA Pitzemburg waren secretariaatsmedewerker Hannes Sontrop en leerkracht islamitische godsdienst Naïma Lafrarchi. In COOVI-Elishout kon ik terecht bij pedagogisch coördinator Ria Juwet en in KTA Zavelenberg werd ik geholpen door directeur Pieter Vielfont. Ten slotte waren mijn contactpersonen in de Aalsterse scholen KTA Handelsschool en Middenschool TechniGO! respectievelijk adjunct directeurs Jimmy Bauwens en Mario Hofman. Deze mensen zijn heel erg betrokken bij hun leerlingen en hun aanstekelijke enthousiasme heeft mijn interesse voor het onderwerp enkel vergroot.

Ook de deelnemende leerlingen verdienen een woordje van dank. Deze jongens en meisjes hebben vrijwillig deelgenomen aan de studie. Sommigen hebben er zelfs zonder morren hun middagpauze voor opgegeven. De participanten hebben het



hart op de tong en ook hun enthousiasme werkte aanstekelijk. Ze hebben hun geluk, dromen en verdriet met mij gedeeld, maar ze zijn in de eerste plaats heel eerlijk geweest. Dit heb ik dan ook erg geapprecieerd. Ik wens hen het allerbeste voor hun onderwijsloopbaan in België, alsook hun toekomstige positie op de arbeidsmarkt. Tot slot wil ik ook mijn promotor, professor Piet Van de Craen, bedanken om mij te overtuigen om dit onderwerp verder te exploreren en om mijn thesis na te lezen en om mij van feedback te voorzien.





# Inhoudsopgave

Voorwoord.....	I
Inhoudsopgave.....	III
Lijst van afkortingen en acroniemen, figuren en tabellen.....	VI
1 AFKORTINGEN EN ACRONIEMEN.....	VI
2 FIGUREN.....	VI
3 TABELLEN.....	VII

\*\*\*

1 Inleiding.....	1
1.1 SITUERING VAN HET ONDERWERP.....	1
1.2 DOELSTELLINGEN EN ONDERZOEKSVRAGEN.....	2
1.3 OVERZICHT.....	4
2 Theoretisch kader.....	6
2.1 MOTIVATIE EN ATTITUDES: COMPLEMENTAIRE BEGRIPPEN?.....	6
2.1.1 MOTIVATIE: ALGEMENE CONCEPTIDENTIFICATIE.....	6
2.1.2 ZELFDETERMINATIETHEORIE.....	7
2.1.2.1 Extrinsieke en intrinsieke motivatie.....	7
2.1.2.1 A. Extrinsieke motivatie.....	10
2.1.2.1 B. Intrinsieke motivatie.....	11
2.1.3 ATTITUDES: ALGEMENE CONCEPTIDENTIFICATIE.....	12
2.1.4 MOTIVATIE EN ATTITUDES: WEDERZIJDSE IMPLICATIES?.....	14
2.2 MOTIVATIE EN ATTITUDES T.A.V. TAAL.....	15
2.3 TAALGEBRUIK IN VLAANDEREN EN BRUSSEL: EEN OVERZICHT.....	18
2.3.1 Taalgebruik in Vlaanderen.....	19
2.3.2 Taalgebruik in Brussel.....	20
2.4 ‘ALLOCHTOON’: EEN COMPLEXE BENAMING.....	22
2.5 ALLOCHTONEN IN VLAANDEREN EN BRUSSEL.....	23
2.6 DE POSITIE VAN ALLOCHTONE JONGEREN IN HET BELGISCHE ONDERWIJSSYSTEEM.....	24
2.7 AUTOCHTONEN EN ALLOCHTONEN <i>SAMEN</i> IN HET ONDERWIJS.....	26
2.7.1 Contacttheorie.....	26
2.7.2 Etnische competitietheorie.....	27
2.8 ALLOCHTONEN OP DE ARBEIDSMARKT.....	28
3 Methodologie.....	30
3.1 KWALITATIEVE ONDERZOEKSMETHODE.....	30

III



3.1.1	Focusgroepgesprekken.....	31
3.1.2	Transcripties .....	32
3.1.3	Aanvullende enquêtes.....	33
3.2	VOORDELEN VAN DE GECOMBINEERDE METHODE.....	33
3.3	METHODOLOGISCHE UITDAGINGEN .....	34
4	Identificatie betrokken scholen en participanten .....	36
4.1	SECUNDAIRE SCHOLEN.....	36
4.1.1	Algemeen.....	36
4.1.2	scholengroep .....	38
4.1.3	GOK-INDICATOREN .....	39
	A. Vlaamse scholen.....	39
	A.1. Vergelijking Vlaamse scholen.....	40
	B. Brusselse scholen.....	41
	B.1. Vergelijking Brusselse scholen.....	42
4.1.4	Taalregels per school .....	44
4.2	PARTICIPANTEN.....	45
4.2.1	Algemeen.....	45
4.2.2	Identificatie participanten .....	46
4.2.3	Corpus: overzicht basisgegevens participanten in cijfers.....	58
	A. Nationaliteit.....	60
	B. Moedertaal.....	62
	C. Doorstroming.....	63
4.3	PARAMETERS.....	64
4.3.1	Onafhankelijke variabelen .....	64
4.3.2	Afhankelijke variabelen .....	64
5	Analyse focusgroepgesprekken.....	66
5.1	AFHANKELIJKE VARIABELEN .....	66
5.1.1	Inclusie, uitsluiting of racisme? .....	66
	5.1.1.1 Bespreking afhankelijke variabele 'racisme'.....	89
5.1.2	De gevolgen van radicalisering .....	93
	5.1.2.1 Bespreking afhankelijke variabele 'radicalisering'.....	100
5.1.3	Relatie leerkracht-leerling .....	102
	5.1.3.1 Bespreking afhankelijke variabele 'relatie leerkracht-leerling'.....	133
5.1.4	Het Nederlands en het Frans binnen en buiten de school .....	135
	5.1.4.1 Bespreking afhankelijke variabele 'houding t.a.v. het Nederlands en het Frans'.....	165
6	Besluit .....	170
	Literatuurlijst.....	174



Bijlagen.....	182
1 Richtvragen focusgroepgesprekken.....	182
2 Vragenlijst participanten.....	184
3 Informatieve brief voor potentiële participanten .....	189
4 Relatie moedertaal en percepties over taalvakken .....	190



# Lijst van afkortingen en acroniemen, figuren en tabellen

## 1 Afkortingen en acroniemen

- ≡ AMTB: **A**ttitude/**M**otivation **T**est **B**attery
- ≡ ASO: **A**lgemeen **S**ecundair **O**nderwijs
- ≡ A-stroom: **A**lgemeen gerichte stroom bij start in eerste jaar secundair onderwijs
- ≡ BSO: **B**eroeps **S**ecundair **O**nderwijs
- ≡ B-stroom: **B**eroepsgerichte stroom bij start in eerste jaar secundair onderwijs
- ≡ CBS: **C**entraal **B**ureau voor de **S**tatistiek
- ≡ CLIL: **C**ontent and **L**anguage **I**ntegrated **L**earning
- ≡ EER: **E**uropean **E**ntrepreneurial **R**egion
- ≡ GO: **G**emeenschapsonderwijs
- ≡ GOK: **G**elijke **O**nderwijskansen
- ≡ IS: **I**slamitische **S**taat
- ≡ KA: **K**oninklijk **A**theneum
- ≡ KTA: **K**oninklijk **T**echnisch **A**theneum
- ≡ PISA: **P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment
- ≡ PAV: **P**roject **A**lgemene **V**akken
- ≡ T2: **T**weede **T**aal
- ≡ TB: **T**aalbarometer
- ≡ TSO: **T**echnisch **S**ecundair **O**nderwijs
- ≡ VESOC: **V**laams **E**conomisch en **S**ociaal **O**verlegcomité
- ≡ viWTA: **V**laams **I**nstituut voor **W**etenschappelijk **A**spectenonderzoek
- ≡ VSK: **V**laamse **S**cholierenkoepel
- ≡ ZDT: **Z**elfdeterminatie **T**heorie

## 2 Figuren

- ≡ *Figuur 1: Schematische voorstelling motivatiecontinuüm* ..... 9
- ≡ *Figuur 2: Definities van 'attitude'* ..... 12
- ≡ *Figuur 3: Visuele voorstelling: componenten van 'attitude'* ..... 14
- ≡ *Figuur 4: Effecten van cultuur- en onderwijscontexten op T2 motivatie* ..... 18
- ≡ *Figuur 5: Taalgebruik in Vlaanderen en Brussel* ..... 19
- ≡ *Figuur 6: Vergelijking evolutie taalkennis Brusselaars* ..... 21
- ≡ *Figuur 7: Aandeel allochtone bevolking in Vlaanderen en Brussel* ..... 24
- ≡ *Figuur 8: Locaties secundaire scholen Vlaanderen* ..... 37
- ≡ *Figuur 9: Locaties secundaire scholen Brussel* ..... 38
- ≡ *Figuur 10: Logo GO! onderwijs* ..... 39
- ≡ *Figuur 11: Vergelijking Vlaamse ASO- en BSO-scholen* ..... 41
- ≡ *Figuur 12: Vergelijking Brusselse ASO- en BSO-scholen* ..... 43
- ≡ *Figuur 13: Overzicht aantal leerlingen per onafhankelijke variabele* ..... 45
- ≡ *Figuur 14: Vraag en aanbod-model radicalisering* ..... 94



### 3 Tabellen

≡	Tabel 1: GOK indicatoren Vlaamse ASO-scholen .....	40
≡	Tabel 2: GOK indicatoren Vlaamse BSO-scholen .....	40
≡	Tabel 3: GOK-indicatoren Brusselse ASO-scholen .....	42
≡	Tabel 4: GOK-indicatoren Brusselse BSO-scholen .....	42
≡	Tabel 5: Schooltaal en toelating andere talen per onderwijsinstelling .....	44
≡	Tabel 6: basisinformatie vrouwelijke participanten KA E. Hiel .....	46
≡	Tabel 7: basisinformatie mannelijke participanten KA E. Hiel .....	47
≡	Tabel 8: basisinformatie vrouwelijke participanten KA Etterbeek.....	47
≡	Tabel 9: basisinformatie mannelijke participanten KA Etterbeek .....	48
≡	Tabel 10: basisinformatie vrouwelijke participanten KA Grimbergen .....	49
≡	Tabel 11: basisinformatie mannelijke participanten KA Grimbergen .....	50
≡	Tabel 12: basisinformatie vrouwelijke participanten KA Pitzemburg .....	51
≡	Tabel 13: basisinformatie mannelijke participanten KA Pitzemburg .....	52
≡	Tabel 14: basisinformatie vrouwelijke participanten COOVI-Elishout .....	53
≡	Tabel 15: basisinformatie mannelijke participanten COOVI-Elishout .....	54
≡	Tabel 16: basisinformatie vrouwelijke participanten KTA Zavelenberg .....	54
≡	Tabel 17: basisinformatie mannelijke participanten KTA Zavelenberg .....	55
≡	Tabel 18: basisinformatie vrouwelijke participanten KTA Handelsschool .....	56
≡	Tabel 19: basisinformatie mannelijke participanten KTA Handelsschool .....	56
≡	Tabel 20: basisinformatie vrouwelijke participanten Middenschool TechniGO! .....	57
≡	Tabel 21: basisinformatie mannelijke participanten Middenschool TechniGO! .....	58
≡	Tabel 22: overzichtstabel 'nationaliteit' per onafhankelijke variabele .....	59
≡	Tabel 23: overzichtstabel 'moedertaal' per onafhankelijke variabele .....	61
≡	Tabel 24: overzichtstabel 'doorstroming' per onafhankelijke variabele .....	63
≡	Tabel 25: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA E. Hiel, meisjes).....	190
≡	Tabel 26: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA E. Hiel, jongens) .....	190
≡	Tabel 27: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Etterbeek, meisjes) .....	190
≡	Tabel 28: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Etterbeek, jongens) .....	191
≡	Tabel 29: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Grimbergen, meisjes) .....	191
≡	Tabel 30: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Grimbergen, jongens) .....	191
≡	Tabel 31: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Pitzemburg, meisjes) .....	192
≡	Tabel 32: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Pitzemburg, jongens).....	192
≡	Tabel 33: Relatie moedertaal & taalpercepties (COOVI-Elishout, meisjes) .....	192
≡	Tabel 34: Relatie moedertaal & taalpercepties (COOVI-Elishout, jongens).....	193
≡	Tabel 35: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Zavelenberg, meisjes) ...	193
≡	Tabel 36: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Zavelenberg, jongens) ..	193
≡	Tabel 37: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Handelsschool, meisjes) ..	194
≡	Tabel 38: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Handelsschool, jongens) ..	194
≡	Tabel 39: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA TechniGO!, meisjes) .....	194
≡	Tabel 40: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA TechniGO!, jongens) .....	195



# 1 Inleiding

## 1.1 Situering van het onderwerp

“In de twintigste eeuw is België een stuk kleurrijker geworden,” (Duquet *et al.* 2006: 7) waardoor “[c]ulturele en etnische diversiteit [...] een feit [is]” (Vlaamse Overheid 2015). Jongeren van allochtone afkomst hebben het in deze smeltkroes van culturen niet altijd even gemakkelijk om zichzelf te vinden en te bepalen welke rol zij in de maatschappij willen vervullen. De manier waarop een individu in het leven staat, bepaalt eveneens de wijze waarop deze persoon zijn omgeving percipieert en hoe hij of zij ermee in dialoog treedt. Het integratiedebat is sinds lang een belangwekkend onderwerp en blijft dat vermoedelijk nog een tijdje omdat nieuwe sociale en culturele vraagstukken frequent opduiken. Deze paper doelt echter op het belichten van een nieuwe invalshoek met betrekking tot dit debat. ‘Talenkennis’ wordt frequent aangehaald als een parameter voor integratie (Kruispunt Migratie-Integratie 2014). Dit aspect krijgt daarom een prominente plaats in deze researchpaper en wordt gekoppeld aan de concepten ‘motivatie’ en ‘attitudes’ bij allochtone jongeren.

Allochtonen hebben dan ook een belangrijke plaats in de Belgische samenleving verworven. “Op 1 januari 2014 hadden 1.214.605 inwoners van ons land [...] een vreemde nationaliteit” (FOD Economie 2014: 15). Verder is volgens een voorspelling van socioloog Hertogen 56 procent van de Belgische bevolking tegen 2020 een ‘nieuwe Belg’ (2009: z.pg.). Het PISA-rapport van 2012 heeft eveneens uitgewezen dat het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in België gestaag is toegenomen. In 2003 ging het nog om 11,8 procent van de totale leerlingenpopulatie en in 2012 was dat al 15,1 procent (OECD 2012: 2). Bovendien is er geen reden om aan te nemen dat “migratie [naar België] in de [...] toekomst zal verminderen” (Loobuyck 2005, in Sierens 2006: 9). Deze indrukwekkende cijfers legitimeren het onderzoek naar personen van allochtone afkomst in de samenleving. Het mag dan ook niet verbazen dat uiteenlopende studies naar deze minderheidsgroepen de laatste jaren schering en inslag zijn geweest binnen het academische veld (cf. Van San & Leerkes 2001; Tielens 2005).



De focus van studies die zich richten op allochtonen varieert enorm. Dikwijls echter worden allochtone jongeren in relatie tot het onderwijssysteem onder de loep genomen (cf. Meijnen *et al.* 2001, Timmerman *et al.* 2006, Duquet *et al.* 2006; Nicaise *et al.* 2006; Jacobs *et al.* 2006: 23). De samenleving transformeert immers meer en meer in een kennismaatschappij (De Rick *et al.* 2006: 1) en het onderwijs vormt “een belangrijke factor in het proces van sociale promotie en integratie van allochtonen” (De Meester & Mahieu 2000: 150). Bovendien zijn de “[s]laagkansen van allochtone jongeren in het onderwijs [...] een belangrijke sleutelfactor voor een geslaagd integratieproces” (De Rynck 2007: 3). De wijze waarop jongeren met een migratieachtergrond gedijen in het secundair onderwijs in België is interessant, maar betreft een breed en uiterst gedifferentieerd onderzoeksdomein. De focus op hun taalmotivatie –en attitudes vormt daarom een noodzakelijke afbakening.

Het motivatiethema werd al verschillende keren geëxploreerd omwille van het belang ervan binnen onderwijstheorieën (Ball 1977: 1). Het gaat veelal om kwantitatief onderzoek waarin het belang van de leerlingenmotivatie wordt onderstreept. Anderson (1975) en Garrett *et al.* (2003) bestudeerden dit onderwerp respectievelijk met Amerikaanse dialecten en het Welsh als variëteit van het Brits Engels (Anderson 1975; Garrett *et al.* 2003). Een dergelijk onderzoek dat zich toespitst op het Nederlands en het Frans in België bestaat ook (cf. Mettewie 2003-2004), maar allochtone jongeren worden hier buiten beschouwing gelaten. Deze opsomming is uiteraard niet exhaustief, maar verschaft een eerste impressie van enkele specifieke taalmotivatiestudies. Opmerkelijk is echter dat “most studies of the relation of attitudes and motivation to language achievement [...] often [use] samples of students [that] are quite uniform in terms of their cultural backgrounds” (Bernaus *et al.* 2010: 76). Dit onderzoek is innovatief omdat het wel oog heeft voor culturele diversiteit en omdat het kwalitatief georiënteerd is.

## 1.2 Doelstellingen en onderzoeksvragen

De motivatie om het Nederlands en het Frans onder de knie te willen krijgen, is afhankelijk van tal van factoren. In dit onderzoek worden de meest prominente factoren belicht en ook de impact ervan wordt onderzocht. Het doel van deze studie is



niet het herkauwen van structurele vragen en debatten met betrekking tot migratie en integratie. De aandacht gaat hoofdzakelijk uit naar de meest opvallende motivatiebeïnvloedende factoren tegenover de twee prominente Belgische landstalen, namelijk het Nederlands en het Frans. Door een talig onderwerp vanuit een extralinguïstisch perspectief te benaderen, hoopt dit onderzoek een verfrissende kijk te werpen op het ‘talenlandschap’ in Vlaanderen en Brussel en de wijze waarop allochtonen dit percipiëren. Het doel van de huidige studie is om de pilootstudie uit mijn bachelorproef (2013-2014) te vervolledigen en verder onderzoek aan te moedigen.

*Wat zijn belangrijke motivatiebeïnvloedende factoren met betrekking tot het Nederlands en het Frans bij allochtone jongeren in de tweede graad van het secundair onderwijs in België?*

*Verschildt de perceptie van jongens en meisjes, van ASO-leerlingen en BSO-leerlingen en van leerlingen in Vlaamse GO!-scholen tegenover hun leeftijdsgenoten in Brusselse GO!-scholen ten aanzien van dit onderwerp?*

De bovenstaande onderzoeksvragen staan centraal in deze motivatiestudie. Concreet wordt gepeild naar de meest invloedrijke motivatie beïnvloedende factoren ten aanzien van het Nederlands en het Frans en hoe deze variëren op basis van de onafhankelijke variabelen: geslacht, studiestroom en geografische ligging van de onderwijsinstelling. Op die manier wordt gepoogd om een zo volledig mogelijk beeld te vormen van de motivatie en attitudes van de jongeren in de onderzochte groep ten aanzien van deze talen. De tieners van vandaag zijn immers de volwassenen van morgen, van wie wordt verwacht dat ze een stabiele plaats op de arbeidsmarkt verwerven. Ook op andere sociale en maatschappelijke domeinen wordt een volledige integratie op prijs gesteld. Talenkennis is in deze context een noodzakelijk gegeven.





### 1.3 Overzicht

Allereerst wordt een theoretisch kader geschetst waarin de begrippen ‘motivatie’ en ‘attitude’ worden gedefinieerd op basis van voorgaand motivatieonderzoek en andere gerelateerde studies. Verder worden de wederzijdse implicaties van beide begrippen belicht om hun onderlinge relatie te verduidelijken. De concepten worden vervolgens geconcretiseerd door hen te linken aan (tweede) taalverwerving. Aangezien dit onderzoek zich toespitst op jongeren van allochtone afkomst, wordt de term ‘allochtoon’ gedefinieerd en ook het problematische karakter van de benaming wordt in beeld gebracht. Tot slot komt de positie van allochtonen in het Belgische onderwijssysteem en de arbeidsmarkt aan bod.

Het tweede hoofdstuk specificeert de gehanteerde methodologie. Eerst wordt een uitgebreide definiëring gegeven van het type onderzoek, i.e. ‘kwalitatief onderzoek’. Vervolgens komt ook een specifieke beschrijving van de tweeledige methode die voor deze studie werd aangewend aan bod (i.e. focusgroepgesprekken en enquêtes), alsook de concrete handelingswijzen tijdens de uitvoering van het onderzoeksopzet. Verder worden de methodologische uitdagingen besproken die tijdens het veldwerk en de analyse van de gegevens opdoken. Een kwalitatief onderzoek dat mensen betreft, vormt immers een uitdaging op verschillende gebieden.

In het volgende hoofdstuk worden de scholen waar het onderzoek werd geactualiseerd in kaart gebracht, alsook de redenen waarom net voor dit type school werd geopteerd en het belang van hun geografische ligging. Ook de participanten worden uitgebreid geïdentificeerd om de onderzochte groep zo goed mogelijk te kaderen. Deze globale identificatie werd gefilterd uit de enquêtes die de deelnemers invulden bij aanvang van het onderzoek. De informatie uit deze vragenlijsten is vooral van belang om de uitspraken van de participanten bij de analyse van de verkregen corpora in verband te kunnen brengen met hun culturele achtergrond en hun taalkeuzes in verschillende situaties.

Vervolgens worden de afhankelijke en onafhankelijke variabelen nader gespecificeerd. Deze parameters vormen de basis voor de analyse van het verzamelde



corpus. Elke afhankelijke variabele wordt aan de hand van fragmenten uit de gesprekken besproken per school en vervolgens worden de onafhankelijke variabelen gebruikt om verschillende aspecten met elkaar te vergelijken. Zowel verschillen binnen de individuele scholen als variaties tussen de verschillende scholen, worden gespecificeerd. Aan de hand van de onderzoeksresultaten wordt nagegaan waar scholen en ouderparen in de toekomst aan kunnen werken om allochtone jongeren beter te motiveren voor de studie van het Nederlands en het Frans.

Tot slot wordt een algemeen besluit geformuleerd met daarin een opsomming van de belangrijkste en meest opvallende bevindingen uit de voorgaande hoofdstukken. Verder worden suggesties voor toekomstig onderzoek naar de motivatie en attitudes ten aanzien van taal aangebracht. Deze paper heeft immers betrekking op een voortdurend evoluerend fenomeen en vraagt daarom een nauwgezette opvolging. De huidige studie is het sprekende bewijs van een dergelijke opvolging omdat het een voortzetting is van een eerder onderzoek (cf. bachelorpaper 2013-2014). Een aantal elementen uit de pilootstudie werd dan ook overgenomen in deze scriptie.



## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Motivatie en attitudes: complementaire begrippen?

‘Attitudes’ lijken intuïtief onlosmakelijk verbonden te zijn met ‘motivatie’. Om het waarheidsgehalte van deze veronderstelling te verifiëren, is het in eerste instantie noodzakelijk om beide concepten aan een grondige analyse te onderwerpen. De begrippen zijn immers niet zo eenduidig als ze op het eerste gezicht lijken. Het zijn namelijk subjectieve concepten waar geen consensus over bestaat. Dit bemoeilijkt het zoeken naar coherente begripsomschrijvingen.

#### 2.1.1 Motivatie: algemene conceptidentificatie

“The concept of motivation is very much part of our everyday personal and professional life and [...] few would ignore its importance in human affairs in general” (Dörnyei 2001: 1). We gebruiken het begrip ‘motivatie’ met andere woorden dagelijks in uiteenlopende contexten. De vraag blijft echter hoe dit concept het best gedefinieerd kan worden. Van Dale omschrijft het begrip als “sterkte of intensiteit van de innerlijke gesteldheid die iemand tot het verrichten of nalaten van bepaalde gedragingen brengt” (Van Dale Online 2015, a). Mitchell (1982: 2) merkt echter op dat onderzoekers dikwijls eigen klemtonen leggen in definities met betrekking tot motivatie. Het gevolg is een veelheid aan al dan niet vage begripsomschrijvingen voor domeinspecifieke studies (Peetsma & Van der Veen 2008: 4). Dörnyei (2013) vergelijkt het containerbegrip daarom met de bekende parabel van de blinde mannen en de olifant. Doordat elke blinde een beeld heeft van een ander deel van de olifant verschilt hun mentale representatie van hetzelfde concept (Dörnyei *et al.* 2013: 4). Voor ‘motivatie’ is dat niet anders omdat elk individu aan dit gelaagde begrip een persoonlijke invulling geeft (Bors & Stevens 2010: 38; Dörnyei *et al.* 2013: 4).

Een frequent geciteerde wetenschappelijke begripsomschrijving is dat “motivation [involves] those psychological processes that cause arousal, direction and persistence of voluntary actions that are goal directed” (zie Atkinson 1964; Luthans 1977, in Mitchell 1982: 2). Dörnyei (2001) heeft deze definitie enigszins



geconcretiseerd. Motivatie bestaat volgens de onderzoeker uit drie componenten, namelijk “de *keuze* om tot een welbepaalde actie over te gaan, de *volharding* om ermee door te gaan en de *inspanning* om deze actie te verwezenlijken” (Dörnyei 2001: 8, eigen vertaling). Dit impliceert dat motivatie iemands beweegredenen tot het uitvoeren van een bepaalde actie verklaart, alsook de tijd die het individu aan de actie wil spenderen en de intensiteit waarmee de activiteit door hem of haar wordt uitgevoerd (Dörnyei 2001: 8). Motivatie vormt met andere woorden “het dynamische uitgangspunt van het gedrag” (Lens 1993: 13), omdat het een individu aanzet tot het stellen van bepaalde gedragingen en het maken van persoonlijke keuzes (Clement *et al.* 2005: 65).

### 2.1.2 Zelfdeterminatietheorie

Er bestaan tal van motivatietheorieën, maar aangezien dit een taalkundig onderzoek betreft zou een opsomming van al deze ideeën met betrekking tot motivatie haar doel voorbij gaan. Samenvattend kan men stellen dat binnen onderwijs gerelateerde motivatiestudies de focus is verschoven van een “passief en rationeel concept van leerlingen naar een actiever concept [...], waarbij subjectieve betekenisgeving door leerlingen belangrijker wordt dan rationeel-calculerend gedrag” (Schuit *et al.* 2011: 15). In het kader van het huidige onderzoek werd gekozen voor het illustreren van een toegankelijke theorie die tevens relevant is binnen de onderwijscontext. Het gaat om de ‘zelfdeterminatietheorie’ (ZDT) of ‘zelfbeschikkingstheorie’ van Ryan en Deci die “zich vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw in een aantal decennia [heeft] ontwikkeld” (Schuit *et al.* 2011: 15).

De ZDT gaat uit van een aangeboren menselijke exploratiedrang die tijdens de opvoeding naar best vermogen moet worden gestimuleerd (Victoir 2010: 7). Er zijn volgens de theorie drie aangeboren basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie (Ryan & Deci 2000: 54). Opvoeders en leraren moeten alles in het werk stellen om kinderen de mogelijkheid te bieden om deze behoeften te bevredigen. Leerlingen moeten met andere woorden een gevoel van zelfstandigheid ontwikkelen binnen de schoolcontext en ze moeten ook interpersoonlijke relaties kunnen aangaan met medeleerlingen en leerkrachten of opvoeders. Verder is het belangrijk dat ze het



gevoel krijgen bepaalde talenten te bezitten (Schuit *et al.* 2011: 19). Het doel is om via het stimuleren van extrinsieke motivatie zo dicht mogelijk bij de intrinsieke variant te komen (Schuit *et al.* 2011: 20) omdat dit in de hedendaagse literatuur het meest productief wordt geacht (Sierens & Vansteenkiste 2009: 5).

#### 2.1.2.1 Extrinsieke en intrinsieke motivatie

Sectie 2.1.1 toont aan dat motivatie in geen geval een monolithisch begrip is. Een veelgemaakt onderscheid binnen motivatiestudies in het algemeen en binnen de ZDT in het bijzonder is dat van de extrinsieke motivatie (A) enerzijds en de intrinsieke motivatie (B) anderzijds. Beide vormen samen kunnen de motivatie van een individu vergroten, maar ze kunnen elkaar ook tegenwerken en innerlijke onrust veroorzaken (Bénabou & Tirole 2003: 490). “Intrinsic and extrinsic types of motivation have been widely studied, and the distinction between them has shed important light on both developmental and educational practices” (Ryan & Deci 2000: 54). Aangezien in deze studie vanuit de onderwijscontext wordt vertrokken, is het noodzakelijk om dit onderscheid in kaart te brengen en te linken aan de onderwijspraktijk.

Op de volgende pagina staat een visuele voorstelling van het extrinsiek – intrinsiek motivatiecontinuüm, overgenomen uit Ryan & Deci (2000: 61). Het is noodzakelijk op te merken dat niet elke leerling alle stappen van links naar rechts doorloopt in het continuüm. Sommige kinderen slaan stappen over of keren op hun stappen terug, afhankelijk van persoonlijke en situationele factoren (Schuit *et al.* 2011: 18).



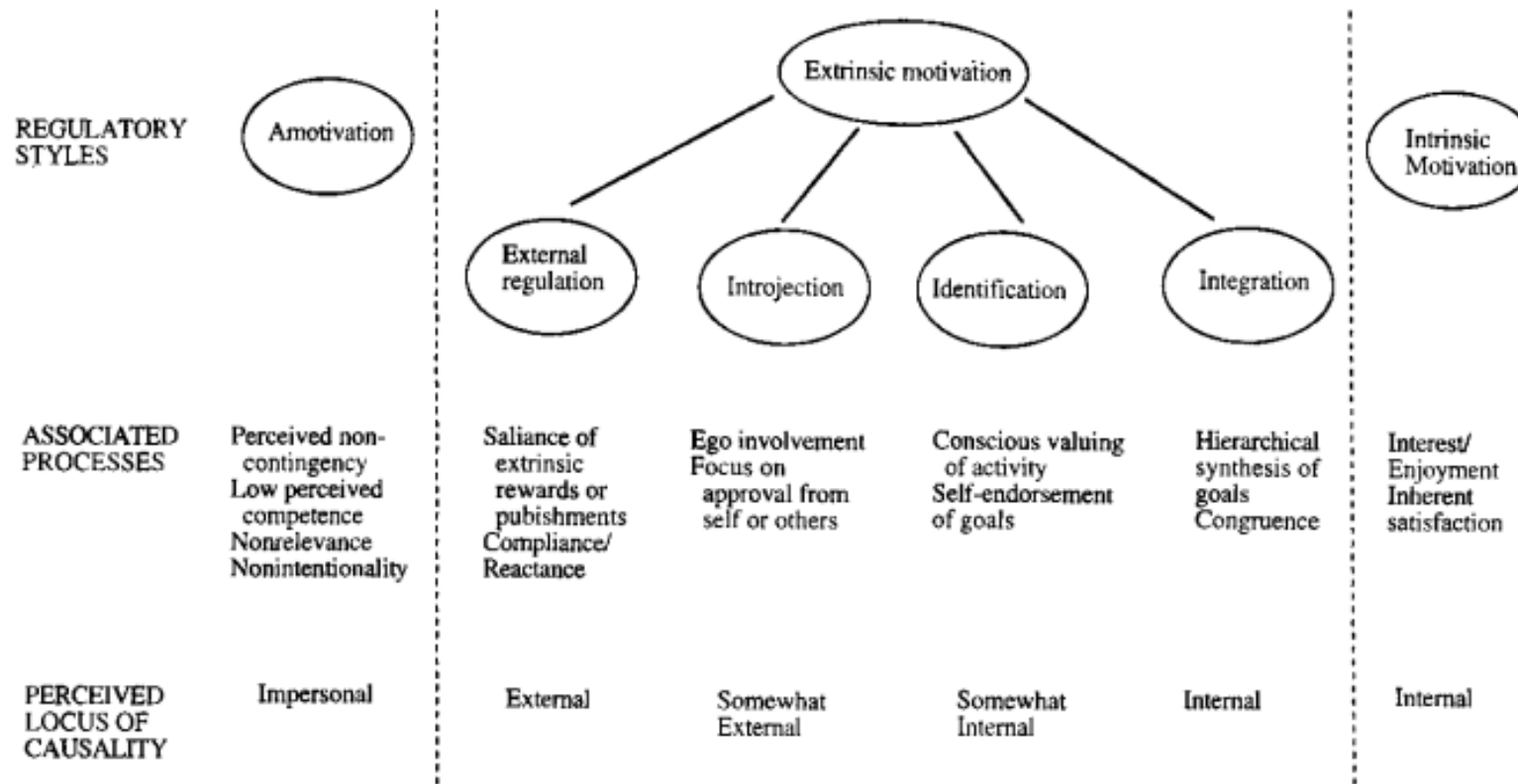
Geen motivatie



Sterke motivatie

### INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATIONS

61



Figuur 1: Schematische voorstelling motivatiecontinuüm Ryan & Deci (2000: 61)



## A. Extrinsieke motivatie

Het concept 'extrinsieke motivatie' is een voortvloeisel uit het behaviorisme dat in het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw opgang maakte (Bors & Stevens 2010: 83-89). Het behaviorisme is hoofdzakelijk gericht op het conditioneren van dieren en personen door middel het systeem van straffen en belonen (Bors & Stevens 2010: 83-89). Extrinsieke motivatie houdt concreet in dat "gedrag [wordt] vertoond omwille van een uitkomst die buiten de activiteit gelegen is" (Van den Broeck *et al.* 2009: 322). Dit type motivatie omvat vier essentiële componenten: externe regulatie, introjectie, identificatie en integratie (Schuit *et al.* 2011: 17, schema zie supra).

Allereerst is er de 'externe regulatie' waarbij een gedrag wordt gesteld om beloningen na te streven en straffen te vermijden (Sierens & Vansteenkiste 2009: 5). Verder tracht het individu bij 'introjectie' een sterker gevoel van eigenwaarde te creëren door schuldgevoelens uit de weg te gaan (Ryan & Deci 2000: 62). In het geval van 'identificatie' probeert een persoon zich te identificeren met de reden waarom het gedrag wordt gesteld (Van den Broeck *et al.* 2009: 324). Tot slot is er de 'integratie'. Dit ligt het dichtst bij de intrinsieke motivatie en vormt daarom een na te streven doel (zie supra). In dit geval integreert het individu de waarde van externe activiteiten in zijn of haar persoonlijk waarden- en normensysteem (Schuit *et al.* 2011: 18).

De extrinsieke motivatie van een leerling komt binnen de schoolcontext ook hoofdzakelijk tot uiting door acties van derden en door gebeurtenissen of doelen die buiten het individu in kwestie staan (Vansteenkiste *et al.* 2007: 4). Zo doet een leerling bijvoorbeeld erg zijn best voor een bepaald schoolvak omdat zijn of haar ouders een materiële of financiële beloning beloven in geval van een goed rapport. Er wordt in dergelijke situaties gesproken van een 'middel-doelstructuur' omdat de activiteit geenszins een doel op zich vormt (Vansteenkiste *et al.* 2007: 4).

In de literatuur is een verschuiving merkbaar van de focus op het belang van extrinsieke motivatie in uiteenlopende contexten naar de focus op intrinsieke motivatie (Schuit *et al.* 2011: 11-12). Toch is het volgens Ryan en Deci (2000) noodzakelijk om ook de 'extrinsieke motivatie' van individuen aandacht te blijven geven en dit in het bijzonder binnen de onderwijscontext (Schuit *et al.* 2011: 16). Het



regulier onderwijs is immers gestoeld op vastgestelde regels en structuren die het kind ook verplichten tot het leren van zaken waar het initieel geen interesse voor heeft (Schuit *et al.* 2011: 16).

## B. Intrinsieke motivatie

In 1949 was er voor het eerst sprake van het fenomeen van de ‘intrinsieke motivatie’ (Bors & Stevens 2010: 91). Het werd aangetoond op basis van een experiment met resusapen die in staat waren een puzzel op te lossen zonder dat zij daarvoor werden beloond of bestraft (Bors & Stevens 2010: 91). Twee decennia later werd het onderzoek opgepikt door Deci (1971) die van dit type motivatie zijn onderzoeksniche maakte (Bors & Stevens 2010: 92). Een individu is intrinsiek gemotiveerd wanneer de uitgevoerde activiteit op zich de beloning vormt en indien daarbij niet op een extra waardering wordt gerekend (Schmidt 1983: 385; Lens & Depreeuw 1998; Ryan & Deci 2000). De activiteit zelf wordt met andere woorden als aangenaam, nuttig en interessant ervaren (Van den Broeck 2009: 322). Een typisch voorbeeld van intrinsieke motivatie in de praktijk is het uitoefenen van hobby’s omdat de activiteit daarbij veelal een doel op zich vormt (Sierens & Vansteenkiste 2009: 5).

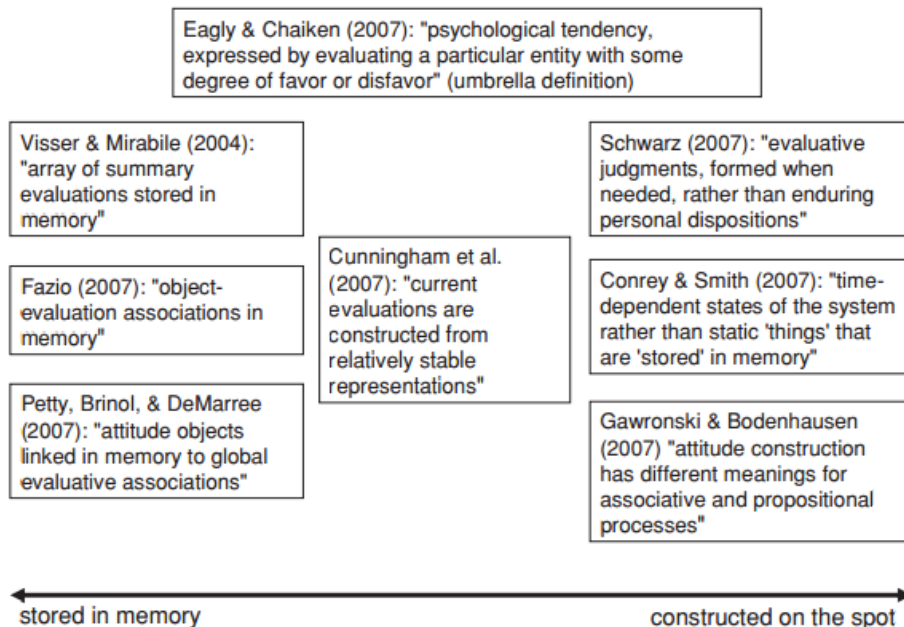
Toegesplitst op de onderwijspraktijk studeren leerlingen in het geval van ‘intrinsieke motivatie’ omdat de leerstof *an sich* hen erg interesseert en omdat zij zich via het onderwijs kunnen verdiepen in de onderwerpen binnen hun interesseveld (Vansteenkiste *et al.* 2007: 4). Het gevolg hiervan is dat “ze studeren met een gevoel van psychologische vrijheid, welwillendheid of autonomie” (Vansteenkiste *et al.* 2007: 4). Zij hebben immers in principe geen aanmoedigen in de vorm van beloningen en straffen nodig omwille van de specifieke kennisbehoefte die zij willen bevredigen (Schmidt 1983: 394). Intrinsieke motivatie gaat bovendien hand in hand met een hoog leerrendement (Peetsma & Van der Veen 2008: 5). Schmidt (1983) stelt wel dat de intrinsieke kennisbehoefte verdwijnt van zodra de leerling vindt dat zijn of haar behoefte voldoende is bevredigd (Schmidt 1983: 394). In dat geval kunnen vormen van extrinsieke motivatie soelaas bieden om de intrinsieke motivatie van de leerling opnieuw aan te wakkeren.





### 2.1.3 Attitudes: algemene conceptidentificatie

Een eenduidige definitie van het concept 'attitude' is eveneens onbestaande, terwijl het wel een elementair begrip vormt binnen de sociale psychologie (Allport 1954: 43; Van der Pligt & De Vries 1991: 285). Heel algemeen kan een attitude omschreven worden als "een evaluatie van een attitudeobject, oftewel een persoon, een voorwerp of een idee" (Olson & Zanna 1993; Eagly & Chaiken 1998; Petty & Wegener 1998; Fazio 2000; Bohner & Wänke 2002, in Aronson *et al.* 2011: 214). Een dergelijke evaluatie is persoonsgebonden. Bovendien zijn sterke attitudes relatief stabiel door de tijd heen (Hogg & Vaughan 2005: 150; Eagly & Chaiken 1998, in Breugelmans *et al.* 2008: 667). In de bovenstaande definitie en tal van andere begripsomschrijvingen met betrekking tot attitudes zijn er steeds een aantal afwijkende en terugkerende elementen op te merken (Van der Pligt & De Vries 1991: 286). Dit wordt geïllustreerd door *Figuur 2*, waar tevens een rangschikking gebeurt op basis van de factor 'stabiliteit'.



*Figuur 2: Definities van 'attitude' gerangschikt volgens hun conceptualisatie als stabiele entiteiten (links) versus temporele constructen (rechts), overgenomen uit Bohner & Dickel 2011: 393*



Van der Pligt & De Vries (1991: 286; 1995: 19) hebben gepoogd om de terugkerende kenmerken uit de verschillende definities met betrekking tot attitude te incorporeren in een overkoepelende begripsomschrijving.

“Een attitude:

(1) is gericht op een object, persoon, instantie of gebeurtenis;

(2) is evaluatief: gunstig dan wel ongunstig, positief dan wel negatief;

(3) is (mede) gebaseerd op cognitieve overtuigingen over het attitude-object; met andere woorden: de afweging van positieve en negatieve kenmerken van het object leidt tot een attitude;

(4) heeft consequenties voor het gedrag vis-à-vis het attitude object.”

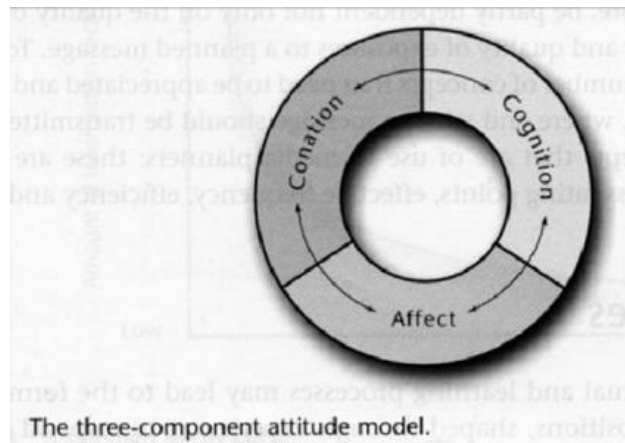
(Van der Pligt & De Vries 1991: 286; 1995: 19).

Bovendien hebben attitudes betrekking op het cognitieve, het affectieve en het behavioristische gebied (Garett 2003: 3), wat het ‘tripartite model van attitudes’ vormt (Bohner & Wänke 2002; Olson & Kendrick 2008). In vele definities staat de affectieve component centraal (cf. Fishbein 1967; Ajzen 1988; Petty & Cacioppo 1986; Chaiken 1987). Dit maakt de andere componenten echter niet onbelangrijk. Het cognitieve aspect betreft bepaalde overtuigingen en gedachten ten aanzien van het attitudeobject en de affectieve component houdt verband met de emoties van een individu tegenover dit object. Beide elementen sturen het menselijke gedrag in een bepaalde richting en geven op die manier vorm aan de behavioristische of gedragsmatige component (Garett 2003: 3). De verhouding tussen de onderdelen van het ‘tripartite model’ is afhankelijk van de betrokken attitude (Aronson *et al.* 2011: 214).

Toegepast op het taalkundige domein kan een individu zich bijvoorbeeld willen bekwamen in de Nederlandse taal met het oog op verhoogde kansen op de Vlaamse arbeidsmarkt (i.e. cognitief). Emotioneel of affectief gezien, kan een persoon het Nederlands willen leren omdat hij of zij Nederlandstalige vrienden heeft of een grote affiniteit voelt met Vlaanderen en de taal die er overwegend wordt gesproken. Beide aspecten kunnen vervolgens al dan niet afzonderlijk leiden tot het volgen van



taallessen om het Nederlands onder de knie te krijgen. Dit laatste heeft betrekking op de gedragscomponent. De onderstaande figuur (i.e. *Figuur 3*) toont aan dat de drie componenten in het 'tripartite model' nooit los van elkaar staan omdat ze elkaar beïnvloeden. In het model staat 'conation' (i.e. door instinct gedreven gedrag) voor de gedragsmatige component.



*Figuur 3: Visuele voorstelling: componenten van 'attitude', overgenomen uit Fill (2005: 136)*

#### 2.1.4 Motivatie en attitudes: wederzijdse implicaties?

In principe is iedereen in staat is om intuïtief een definitie te formuleren van de begrippen 'attitude' en 'motivatie'. De bovenstaande definiëringen geven echter paradoxaal genoeg aan dat beide concepten zeer moeilijk te beschrijven zijn. Volgens Baker (1992) kunnen de attitudes en de motivatie van een individu aanleiding geven tot het stellen van een bepaald gedrag. Bij motivatie wordt echter gestreefd naar een specifiek doel, terwijl attitudes eerder verwijzen naar de houding van een individu ten aanzien van een object, een gebeurtenis, etc. (Baker 1992: 14). Pieters (1990) veronderstelt dat attitudes de motivatie tot gedrag aangeven (Pieters 1990: 172), wat betekent dat beide elementen wel degelijk wederzijdse implicaties hebben. De begrippen zijn met andere woorden complementair, maar niet onderling inwisselbaar.



## 2.2 Motivatie en attitudes t.a.v. taal

Nu de concepten 'motivatie' en 'attitude' gedefinieerd zijn, wordt het mogelijk om ze te specificeren in de richting van het onderzoeksonderwerp. "Traditionally in the 1920's, attitude and motivation were not given importance as one of the affective factors that influences language learning" (Yang 2012: 15). Volgens meer recente visies van onder meer Gardner & Lambert (1972), Dörnyei (1994: 273) en Oroujlou *et al.* (2011: 994) speelt motivatie echter wel een cruciale rol in het succesvol aanleren van een (tweede) taal. Positieve attitudes ten aanzien van een bepaalde taal dragen volgens deze onderzoekers bij tot de motivatie om die taal te leren. Een dergelijke een-op-een relatie wordt in de praktijk echter zelden bevestigd. Volgens Anderson (1975) "all beliefs and values in a language attitude configuration need not, and probably do not, relate directly to language" (Anderson 1975: 47). Dit impliceert dat attitudes en de bijbehorende motivatie ten aanzien van een bepaalde taal niet uitsluitend te maken hebben met de percepties over de bewuste taal zelf. Ook onder meer sociale en culturele factoren spelen een rol in dit proces.

Bovendien moet een bijkomend onderscheid worden gemaakt tussen drie types taalmotivatie, die gedeeltelijk overlappen met de algemene motivatietypes uit sectie 2.1.3. Het gaat om 'amotivatie', 'instrumentele motivatie' en 'integratieve motivatie' (Noels 2001, in Hiligsmann 2010: 217). In het geval van 'amotivatie' is er bij de leerling geen enkele drang aanwezig om de taal te leren en is er zelfs sprake van tegenzin. 'Instrumentele motivatie' is een vorm van extrinsieke motivatie (zie supra), waarbij een taal wordt geleerd omwille van een praktisch doel zoals het vinden van een baan (Hiligsmann 2010: 217). "De integratieve motivatie houdt [...] verband met het feit dat leerders de [...] taal leren omdat ze het de moeite waard vinden" (Hiligsmann 2010: 217). Dit is een vorm van intrinsieke motivatie (zie supra). Net zoals bij de algemene motivatietypes is het bereiken van intrinsieke motivatie het na te streven doel (zie supra). Hierbij spelen verschillende factoren een rol.

Zo zijn Garrett (2003) en Bohner *et al.* (2002) er bijvoorbeeld van overtuigd dat attitudes grotendeels worden aangeleerd door middel van socialisatieprocessen (Garrett 2003: 4-5; Bohner *et al.* 2002: 5). Dit betreft het totale



gebeuren “waarbij socialisatiefiguren aan anderen (samenlevings)waarden, -normen en -regels (die vaak inherent oninteressant zijn) bijbrengen” (Maccoby 1984, in Vansteenkiste *et al.* 2008: 65). De belangrijkste socialisatiefiguren in dit onderzoek zijn de leerkrachten, ouders en peers of leeftijdsgenoten van de participanten. Attitudes ten aanzien van een bepaalde taal worden al op jonge leeftijd aangereikt door dergelijke figuren, net zoals het leren van de taal zelf normaliter in een zeer vroeg ontwikkelingsstadium plaatsgrijpt. Dit heeft een relatieve stabiliteit van de betreffende taalattitudes op lange termijn als gevolg (Garett 2003: 5). In het geval van T2-verwerving is er sprake van een wisselende stabiliteit omdat de tweede taal ook op latere leeftijd kan worden aangeleerd.

In het bijzonder tijdens het proces van de tweedetaalverwerving spelen taalattitudes -en motivatie een belangrijke rol: “motivation [is] a key factor in second language learning” (Ellis 1994: 508). In deze studie heeft 42 procent van de participanten aangegeven een moedertaalspreker van onder meer het Frans te zijn en voor het Nederlands gaat het om 22 procent van de deelnemers. Bij elk van de voorgenoemde percentages heeft 8 procent twee of meer moedertalen waaronder het Nederlands en het Frans. Deze percentages onderstrepen de relevantie van ‘T2-verwerving’ in dit onderzoek. De meerderheid van de participanten leert het Nederlands, het Frans of beide talen namelijk als tweede of als derde taal. Dörnyei (2003) benadrukt het belang van de bereidheid om in de tweede taal te communiceren, er taken in uit te voeren en er leerstrategieën voor te ontwikkelen (Dörnyei 2003: 22-23).

Verder vindt Gardner (1985) het zinloos om te onderzoeken of succes in de T2 al dan niet rechtstreeks correleert met de attitudes tegenover die taal (Gardner 1985: 39): “an individual could hold positive attitudes but prefer not to study the language in school because of a feeling that such a context is inappropriate, or because of a dislike for the teacher for example” (Gardner 1985: 41). Contextuele factoren spelen samen met de attitudes van een individu een essentiële rol in het proces van de tweedetaalverwerving (Dörnyei 2003: 11). Bovendien meent Edwards (1982) dat attitudes tegenover een tweede of vreemde taal de grootste relevantie hebben binnen de onderwijscontext omdat de bewuste taal in veel gevallen daar wordt aangereikt



(Edwards 1982: 27). Lesgevers hebben om die reden een grote verantwoordelijkheid. Ze mogen tijdens de taallessen bijvoorbeeld de cultuur niet uit het oog verliezen omdat “taal en cultuur [...] nauw met elkaar verweven [zijn]” (Kalsbeek 2001: 8).

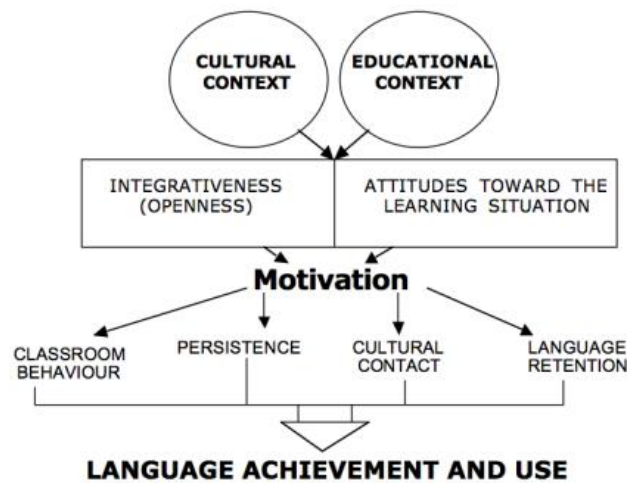
Naast componenten als de interesse, het enthousiasme en de bekwaamheid van leerkrachten is ook de betrokkenheid van ouders of voogden in het onderwijs van belang voor de motivatie van leerlingen (Gardner 2002: 3). Verder worden de klasgenoten, de leermethodes, het didactisch materiaal en zelfs de ruimte waarin de taalles wordt gegeven, aangehaald als motivatiebeïnvloedende entiteiten (Garett 2003: 7). Volgens Dörnyei (2003) “the classroom environment and, more generally, the contextual surroundings of action, has a much stronger motivational influence than has been proposed before” (Dörnyei 2003: 11). Gardner (2002) spreekt over een wisselwerking tussen de voorgenoemde externe factoren en de intrinsieke eigenschappen van de leerling zelf (Gardner 2002: 3). Beide factoren zijn veranderlijk, maar vooral de externe factoren zijn manipuleerbaar. Dit legt opnieuw een grote verantwoordelijkheid bij de bovengenoemde socialisatiefiguren.

Tot slot is Gardners model (2007) met betrekking tot tweedetaalverwerving (zie infra) relevant omdat de concepten ‘attitude’ en ‘motivatie’ erin werden opgenomen. De onderwijscontext speelt samen met de culturele context een prominente rol in het model. De eerste component betreft het onderwijssysteem en meer specifiek de concrete klassituatie (Gardner 2007: 14). De culturele context verwijst naar de culturele achtergrond van de moedertaalsprekers van de tweede taal in relatie tot die van de T2 studenten (Gardner 2007: 13). Bovengenoemde aspecten beïnvloeden de *integrativeness* ofwel de openheid van het individu om de culturele en taalkundige kenmerken van een andere groep te internaliseren (Guilloteaux 2007: 61), alsook de attitudes van een persoon tegenover de concrete leersituatie (Gardner 2007: 15). Beide elementen hebben een aandeel in de motivatie van een leerling (Gardner 2007: 15).

Het model (Gardner 2007: 14) geeft eveneens aan dat motivatie een wisselende invloed uitoefent op het concrete gedrag van het individu in de klas, het doorzettingsvermogen van de leerling om de tweede taal te leren, het contact tussen leerling en moedertaalsprekers van de tweede taal en de wil om de aangeleerde



tweede taal door het verdere leven heen te onderhouden (Gardner 2007: 14, eigen vertaling). Al deze aspecten samen spelen elk op hun manier een rol in het uiteindelijke gebruik van de tweede taal. Dit onderstreept opnieuw het indirecte verband tussen motivatie en effectieve taalprestaties (Gardner 1985: 39). Het resultaat van de tweedetaalverwerving is immers het gevolg van een combinatie van de bovengenoemde aspecten en geen rechtstreeks voortvloeisel van de motivatie *an sich*. Het volledige systeem is hieronder schematisch weergegeven.

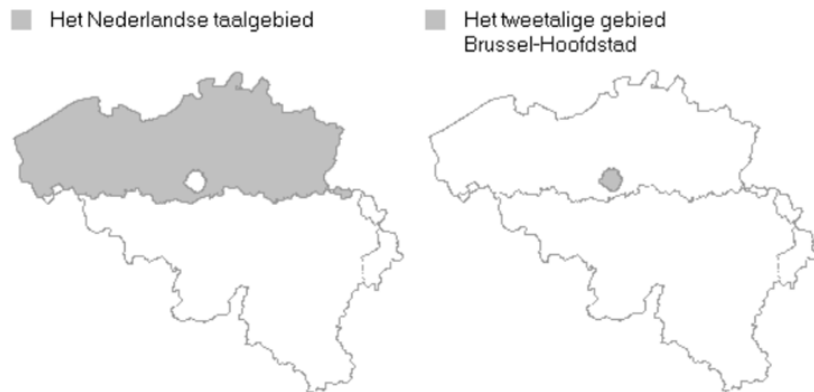


Figuur 4: Effecten van cultuur- en onderwijscontexten op T2 motivatie, overgenomen uit Gardner (2007: 14)

### 2.3 Taalgebruik in Vlaanderen en Brussel: een overzicht

Wanneer de motivatie en attitudes van jongeren in Vlaanderen en Brussel ten aanzien van specifieke talen worden onderzocht, is het relevant om ook te schetsen welke talen het meest prominent aanwezig zijn in beide gemeenschappen. Verder wordt nagegaan of er ook sprake is van bepaalde taalproblematieken. Zoals eerder werd aangegeven, spelen dergelijke contextuele factoren immers een niet te onderschatten rol in taalmotivatiestudies. Bovendien is “taal [...] hét essentiële kenmerk waarrond de Belgische federale structuur is gebouwd” (Janssens 2001: 14). *Figuur 5* illustreert dat Vlaanderen officieel tot het Nederlandse taalgebied behoort en dat Brussel-Hoofdstad tweetalig Nederlands en Frans is. De praktijk is echter veel complexer en meer gediversifieerd.





*Figuur 5: Taalgebruik in Vlaanderen en Brussel, overgenomen uit Van Droogenbroeck (2011: 5)*

In principe heeft elke Belg het grondwettelijke recht om zijn of haar voorkeurs taal naar believen te hanteren, i.e. “in het gezin, onder vrienden, in de media, in het culturele, commerciële en religieuze leven” (Van Droogenbroeck 2011: 4). In contacten met de overheid, het gerecht en het onderwijs wordt deze vrijheid echter ingeperkt. Hetzelfde geldt voor contacten tussen werkgevers en personeel in bedrijven en in instellingen die de overheid organiseert en subsidieert (Steenwinckel 2002: 5). In dergelijke gevallen moet de officiële taal worden gebruikt. Omwille van het verbod op talentellingen in België sinds 1947 (Brusselnieuws.be 2014) kunnen geen exacte cijfers met betrekking tot taalgebruikers in Vlaanderen en Brussel worden weergegeven. Wel wordt hieronder een globaal taalbeeld in kaart gebracht.

19

### 2.3.1 Taalgebruik in Vlaanderen

Elke inwoner van Vlaanderen zou in theorie vlot Nederlands moeten kunnen spreken aangezien Vlaanderen tot het Nederlandse taalgebied behoort (zie supra). De realiteit toont echter een ander, zeer divers taalbeeld. Taal is al van oudsher een punt van frictie in België en de zogenaamde ‘faciliteitengemeenten’ vormen hiervan een voortvloeiende. Ze kunnen gedefinieerd worden als “gemeente[n] in de omgeving van Brussel of langs de taalgrens met faciliteiten voor taalminderheden” (Van Dale Online 2015, b). De faciliteitengemeenten in het Vlaamse gewest zijn Bever, Drogenbos, Kraainem, Linkebeek, Sint-Genesius-Rode, Wemmel, Wezembeek-Oppeem (cf. Vlaams Brabant), Herstappe, Voeren (cf. Limburg), Mesen, Spiere-Helkijn (cf. West-





Vlaanderen) en Ronse (cf. Oost-Vlaanderen) (Vlaanderen.be 2015). In al deze gemeenten kunnen Franstalige inwoners in het Frans terecht bij de lokale Vlaamse overheid. Dit vormt een eerste illustratie van de taalheterogeniteit in Vlaanderen. Aangezien geen enkele van de betrokken scholen in het huidige onderzoek in deze gemeenten gelegen is, wordt hier niet dieper op ingegaan.

Een ander facet van de voorgenoemde taalheterogeniteit is het gevolg van verschillende migratiegolven naar België die na de Tweede Wereldoorlog plaatsvonden (Overal Taal 2015, zie infra). Dit heeft ervoor gezorgd dat Vlaanderen een lappendeken van talen en culturen is geworden. “De meest gesproken moedertalen naast het Nederlands zijn Frans, Arabisch, Turks, Tamazight [i.e. een Berbertaal], Engels, Pools, Russisch en Spaans” (Overal Taal 2015). Deze “groeiende taaldiversiteit [...] zorgt [...] voor nieuwe uitdagingen” (Onderwijs Vlaanderen 2011: 10). Er bestaat wel een ongelijke verdeling tussen de talen die in Vlaanderen als moedertalen worden gesproken.

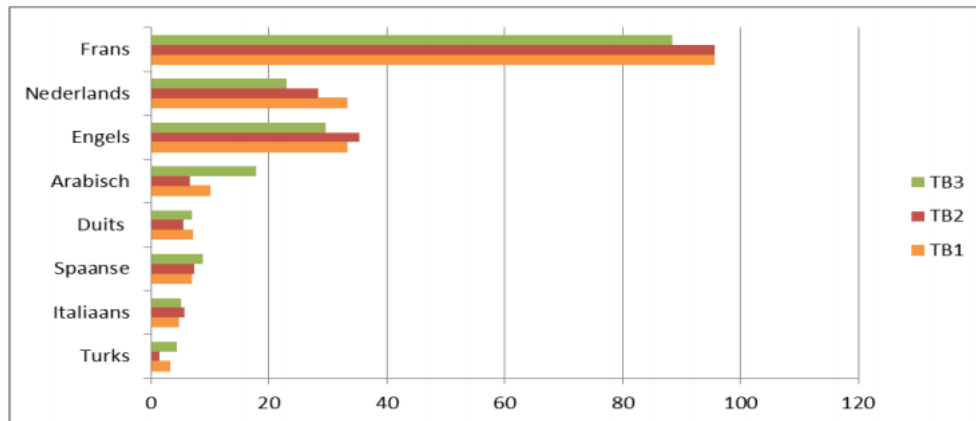
Uit de meest recente Gemeentelijke Kindrapporten van *Kind & Gezin* uit 2013, is gebleken dat 74,4 procent van de kinderen in Vlaanderen het Nederlands meekreeg van hun moeder. Voor het Frans ging het slechts om 5,2 procent. Het Engels en het Duits hadden op dat moment samen een aandeel van 1,4 procent en 8,4 procent van de kinderen kreeg het Turks, het Arabisch of het Berbers mee als moedertaal. Voor het Russisch, het Pools en het Roemeens gaat het om 2,5 procent en 1 procent van de kinderen kreeg de Spaanse of Portugese moedertaal mee. Bij 7,1 procent van de Vlaamse borelingen ging het nog om een andere taal (kindengezin.be, a). Hier moet wel worden opgemerkt dat ook de taal van de vader een invloed kan hebben op de taal die het kind effectief als moedertaal erkent.

### 2.3.2 Taalgebruik in Brussel

“Waar vanuit politiek oogpunt Brussel een tweetalige stad blijft, is dit taalsociologisch al langer niet meer het geval” (Janssens 2008: 2). De taalachtergrond van de Brusselaars is namelijk erg divers. Zo zijn er naast het Nederlands en het Frans (cf. de officiële talen), ook het Engels dat vandaag als lingua franca een belangrijke positie inneemt, de schooltalen en de minderheidstalen (Janssens 2008: 3). Als alternatief



voor de talentellingen om inzicht te bieden in de verschuivingen en ontwikkelingen in het Brusselse taalbeeld werden er intussen drie surveys (cf. ‘taalbarometers’) afgenomen bij 2500 Brusselaars (Janssens 2013: 1). De onderstaande grafiek (i.e. *Figuur 6*) illustreert de zelf gerapporteerde talenkennis van deze representatieve steekproef van Brusselaars in 2001 (cf. TB1), 2006 (cf. TB2) en 2012 (cf. TB3) (Janssens 2013: 1). Het Frans blijkt onveranderd de dominante taal te zijn.



*Figuur 6: Vergelijking evolutie taalkennis Brusselaars, overgenomen uit Janssens 2013: 1*

Dit wordt gedeeltelijk bevestigd door de Gemeentelijke Kindrapporten van *Kind & Gezin* (2013). In 2013 kreeg 17,9 procent van de kinderen in Brussel het Nederlands mee als moedertaal en voor het Frans ging het om 23,5 procent. Voor 3,8 procent van de kinderen betrof dit het Engels of het Duits. Opvallend is dat 30,1 procent van de Brusselse borelingen het Turks, het Arabisch of het Berbers als moedertaal meekreeg. Dit contrasteert sterk met Janssens’ surveyresultaten (zie supra). Voor het Russisch, het Pools en het Roemeens enerzijds en het Spaans en het Portugees anderzijds, ging het respectievelijk om 7,1 en 1,9 procent. 15,6 procent van de kinderen kreeg nog een andere taal mee (kindengezin.be, b). Opnieuw moet worden opgemerkt dat de taal die de moeder meegeeft aan het kind, niet noodzakelijk de enige moedertaal van het kind is. Bovendien is de kennis van de moedertaal niet altijd gelijk aan de taalkennis op latere leeftijd omwille van talloze impulsen, waaronder de schooltaal.

Janssens (2007: 205) onderscheidt verder vijf grote groepen in Brussel op basis van de gezinstaal. Het gaat om de Franstaligen, de Nederlandstaligen, de traditioneel tweetaligen (Nederlands-Frans), de nieuwe tweetaligen (Frans-andere



taal) en de anderstaligen (noch Nederlands-noch Frans). Hierbij rijst echter de vraag of er überhaupt wel over taalgroepen kan worden gesproken. “Iemand kan zich identificeren met mensen die dezelfde taal spreken, men kan zich als tweetalige identificeren of als lid van een meertalige gemeenschap, waarbij de ene categorie de andere zeker niet hoeft uit te sluiten” (Janssens 2008: 13). Belangrijk is dat men bij het schetsen van het Brusselse taalbeeld rekening houdt met het feit dat “het dagelijkse leven zich precies kenmerkt door de vele kruisingen van [...] deelidentiteiten” (Clycq 2011: 17). Een identiteit wordt bijgevolg niet enkel geconstrueerd op basis van een aspect, bijvoorbeeld de taalidentiteit van het individu, maar ook aan de hand van sociale, economische, politieke en religieuze kwesties.

#### 2.4 ‘Allochtoon’: een complexe benaming

Het is niet eenvoudig om uit te maken hoe personen met een vreemde origine in België het best worden genoemd zonder de betrokken individuen in verlegenheid te brengen of hen zelfs te beledigen. Er worden vandaag verschillende termen door elkaar gebruikt met uiteenlopende betekenisnuances. “Een ‘migrant’ is [immers] [...] niet noodzakelijk hetzelfde als een ‘buitenlander’, een ‘etnische minderheid’ of een ‘vreemdeling’” (Tielens 2005: 1). Een gangbare term voor minderheidsgroepen met vreemde roots in België is ‘allochtoon’. Dit woord is een afleiding uit de Griekse woorden ‘allos’ en ‘chthōn’, wat letterlijk ‘van een ander land’ betekent (Tielens 2005: 3; Leroy 2012: 5; Van Dale 2015, c). Uit de verschillende invullingen die het woord ‘allochtoon’ in de volksmond en in de media krijgt, kan worden afgeleid dat het een rekbaar begrip is dat afhankelijk van de boodschap andere implicaties heeft. Dikwijls worden verschillende definities ook door elkaar gebruikt met verwarring als gevolg.

Zoals vele concepten heeft ook dit containerbegrip zowel een enge als een ruime definitie. Een heel algemene begripsomschrijving van ‘allochtoon’ is “van elders [...] afkomstig, niet-inheems, vreemd” (Van Dale Online 2015, c). Deze beschrijving is erg vaag en dekt een enorm gedifferentieerde lading. Het CBS (2000) gaat specifiek te werk. Volgens dit studie bureau kan een individu in de enge definitie ‘allochtoon’ worden genoemd als hij of zij *én* tenminste een ouder in het buitenland is geboren. De ruime betekenis impliceert volgens hetzelfde onderzoeksbureau dat



iemand ‘allochtoon’ is als de persoon in kwestie *ó*f tenminste een van zijn ouders elders werd geboren (Keij 2000: 24). Dit laatste overlapt gedeeltelijk met de definitie van VESOC die stelt dat “iemand allochtoon is indien [...] minstens een ouder of minstens twee grootouders een nationaliteit hebben van buiten de EER” (VDAB Studiedienst 2012: 5). Uiteraard bestaan er nog talloze andere definities, maar om verwarring te vermijden, wordt in deze studie de ruime betekenis van het CBS gehanteerd. Bijgevolg kunnen alle participanten aan dit onderzoek ‘allochtonen’ worden genoemd.

Toch blijkt ook de term ‘allochtoon’ een problematisch gegeven. De stad Gent heeft de bewuste benaming geschrapt uit haar bestuursakkoord (De Redactie 2013), gevolgd door onder meer Leuven, Genk, Kortrijk en Roeselare (Brusselnieuws.be 2013). Ook de krant *De Morgen* weert het woord sinds 2012 (Windey 2012: z.pg.). Het denigrerende en stigmatiserende karakter van de benaming werden hiervoor als belangrijkste redenen naar voren geschoven (Staes *et al.* 2014: z.pg.; Windey 2012: z.pg.). Vandaag worden personen van vreemde origine in de bovengenoemde steden en krant ‘personen met een migratieachtergrond’ (Staes *et al.* 2014: z.pg.) of ‘nieuwe Belgen’ (De Redactie 2013) genoemd. Deze benamingen worden gepercipieerd als neutraler en in die zin ook minder discriminerend. Toch zijn de meningen omtrent de benamingsverandering erg verdeeld. Er gaan namelijk stemmen op dat het sociale stigma dat aan de bevolkingsgroep wordt gekleefd, niet kan verdwijnen door middel van een naamsverandering (De Redactie 2013; Copers 2012: z.pg.). In deze studie wordt de term ‘allochtoon’ toch gebruikt omdat het nog steeds een alomtegenwoordige benaming is.

## 2.5 Allochtonen in Vlaanderen en Brussel

Allochtonen zijn niet meer weg te denken uit de samenleving. “Op 1 januari 2014 hadden 1.214.605 inwoners van ons land (10,9% van de bevolking) een vreemde nationaliteit” (FOD Economie 2014: 15). De grootste concentraties allochtonen in Vlaanderen situeren zich in de grootsteden Antwerpen, Gent en Brussel (Overal Taal 2015). *Figuur 7* illustreert het concrete aandeel allochtonen in de Vlaamse provincies West-Vlaanderen, Oost-Vlaanderen, Antwerpen, Limburg en Vlaams Brabant, alsook



de populatie van personen met een migratieachtergrond in Brussel. De allochtone jongeren die voor het huidige onderzoek werden bevraagd, lopen school in Vlaams-Brabant (i.e. Grimbergen), Antwerpen (i.e. Mechelen), Oost-Vlaanderen (i.e. Aalst) en Brussel (i.e. Etterbeek, Schaarbeek, Sint-Agatha-Berchem en Anderlecht).



Figuur 7: Aandeel allochtone bevolking in Vlaanderen en Brussel, overgenomen uit *Overal Taal 2015*

## 2.6 De positie van allochtone jongeren in het Belgische onderwijssysteem

“Onderwijs wordt aangetoond als een van de sleutelsectoren voor een succesvolle integratie van (kinderen van) migranten” (Verlot 2006: 183). Toch blijken de schoolprestaties van allochtone leerlingen in België minder goed dan die van hun autochtone medeleerlingen en moeten ze vaker een jaar overdoen (Oomens *et al.* 2003: 289; Opdenakker *et al.* 2006: 33; Lenaers 2008: 1; OECD 2010: 3). Deze vaststelling geldt voor leerlingen uit de verschillende onderwijstypes (OECD 2010: 3). Bovendien starten allochtone jongeren in veel gevallen in de B-stroom of evolueren ze systematisch van ASO naar TSO of BSO (Lenaers 2008: 1). Ook het fenomeen van de ongekwalificeerde schoolverlaters ligt een stuk hoger bij allochtonen dan bij autochtonen (Lenaers 2008: 1), respectievelijk gemiddeld 40 à 50 procent tegenover



10 procent (Maes 2011: z.pg.). Deze problematiek is actueel en “de vaststelling dat de onderwijsloopbaan in sterke mate correleert met de sociale positie die men doorheen het verdere leven zal innemen” (Boudon 1974; Jencks *et al.* 1972; Bourdieu 1999; Verlot 2001), baart in deze context zorgen.

Volgens Lenaers (2008) bestaan er vier prominente factoren die de schoolresultaten van allochtone jongeren beïnvloeden. Het gaat allereerst om sociaaleconomische aspecten, zoals het diploma, de job en het inkomen van de ouders. Verder spelen etnisch-culturele factoren een rol. Het verschil tussen thuis- en schooltaal is hierbij essentieel. Jongeren die thuis een andere taal spreken dan op school, lopen vaak een achterstand op (Hermans 1995: 235-253). Ook hebben alle kinderen nood aan motivatie van hun naasten (Lenaers 2008: 1). Het Belgische onderwijssysteem is voor veel allochtone ouders echter een doolhof en vaak ontbreekt ook de vereiste talenkennis. Dit levert soms problemen op. Tot slot heeft ook de mogelijke confrontatie met discriminatie een aandeel in de schoolprestaties van allochtone jongeren (Lenaers 2008: 1). De aanpak van racisme en discriminatie vormt een actuele uitdaging aangezien cijfergegevens van de OESO aantonen dat “racisme nergens een groter probleem [is] dan in België” (Stevens 2015: z.pg.).

Globaal bekeken kan de schoolachterstand van allochtone jongeren op twee verschillende manieren worden geïnterpreteerd, namelijk op basis van de ‘integratiehypothese’ en op basis van de ‘achterstandshypothese’ (Duquet *et al.* 2006). Bij de eerste hypothese “wordt de verklaring voor de schoolachterstand [...] gezocht in culturele factoren en meer bepaald in aanpassingsproblemen van migranten aan de cultuur van het gastland” (Duquet *et al.* 2006: 34). Deze these overlapt gedeeltelijk met de ‘etnisch-culturele’ elementen die Lenaers (2008, zie supra) aanduidt als sleutelfactoren voor het succes van allochtonen in het onderwijs. De ‘achterstandshypothese’ steunt op de veronderstelling dat “allochtone jongeren uit lagere klassen niet slechter [presteren] dan autochtone jongeren uit diezelfde sociale klasse” (Duquet *et al.* 2006: 40). Dit idee overlapt volledig met het belang dat Lenaers (2008, zie supra) hecht ‘sociaaleconomische aspecten’. Lenaers combineerde beide hypothesen met andere woorden en vulde ze eveneens aan.



## 2.7 Autochtonen en allochtonen *samen* in het onderwijs

In de dagelijkse Belgische onderwijspraktijk worden allochtone leerlingen voortdurend geconfronteerd met hun autochtone leeftijdsgenoten en vice versa. In sommige scholen, zoals de zogenaamde ‘zwarte scholen’ of ‘concentratiescholen’, is er minder interetnisch contact dan in andere onderwijsinstellingen. De mate waarin leerlingen interetnische (vriendschaps)relaties met elkaar aangaan, kan een aanzienlijke invloed uitoefenen op hun interetnische attitudes, i.e. de houding die zij aannemen ten aanzien van de andere etnische groep (Allport 1954; Coenders *et al.* 2004; Vermeij 2006). Over de precieze impact van dergelijk contact bestaat geen consensus. Enerzijds is er de ‘contacttheorie’ van Allport (1954, in Vervoort *et al.* 2008: 128) en anderzijds is er ook sprake van de Weberiaanse ‘etnische competitietheorie’ (Coenders *et al.* 2004; Vermeij 2006, in Vervoort *et al.* 2008: 129). Beide theorieën staan lijnrecht tegenover elkaar. “De contacttheorie en de etnische competitietheorie resulteren [immers] in tegengestelde verwachtingen wat betreft de relatie tussen de proportie van allochtonen in een schoolklas en interetnische attitudes” (Vervoort *et al.* 2008: 130). In wat volgt wordt elke hypothese uitgelegd.

### 2.7.1 Contacttheorie

“It has often been claimed that ethnically mixed schools promote the integration of minority students” (Bakker *et al.* 2007: 201). Deze veronderstelling vat Allport’s (1954) ‘contacttheorie’ samen. Volgens de contacttheorie verminderen negatieve attitudes van personen van een bepaalde etnische groep ten aanzien van een andere etnische groep in omvang in het geval van intensief interetnisch contact (Vervoort *et al.* 2008: 128). De reden hiervoor is volgens Schalk-Soekar *et al.* te vinden in het feit dat intensief contact hand in hand gaat met een uitgebreide kennis over ‘de ander’, wat heersende vooroordelen in een beter perspectief plaatst (Schalk-Soekar *et al.* 2004, in Vervoort *et al.* 2008: 129). Wel moet hiervoor volgens Allport (1954) aan vier voorwaarden worden voldaan, namelijk “equal group status within the situation; common goals; intergroup cooperation and the support of authorities, law, or custom” (Pettigrew 1998: 66). Volgens Pettigrew & Tropp (2006: 751) zijn deze voorwaarden



echter “not essential for prejudice reduction”. Dit neemt niet weg dat de aanwezigheid ervan de vooroordelen nog effectiever reduceert (Pettigrew & Tropp 2006: 751).

De eerste voorwaarde betekent concreet dat beide groepen aanvoelen dat ze gelijkwaardig worden behandeld (Robinson & Preston 1976; Riordan & Ruggiero 1980; Cohen 1982; Cohen & Lotan 1995). In het kader van dit onderzoek moeten de allochtone jongeren zich met andere woorden op een evenwaardige manier behandeld voelen als de autochtonen door onderwijzend personeel en andere actoren binnen de klas- en schoolcontext. Verder is het belangrijk dat een gemeenschappelijk doel, bijvoorbeeld het behalen van goede resultaten, voorop wordt gesteld en wordt nagestreefd door de volledige groep (Pettigrew 1998: 66). Ook de samenwerking tussen leerlingen van verschillende etnische groepen moet vlot kunnen verlopen (Pettigrew 1998: 67). Tenslotte moet er ook een ‘autoriteit’ zijn die de interpersoonlijke relaties en het samenwerken tussen de etnische groepen reguleert (Pettigrew 1998: 67). Een leerkracht is een goed voorbeeld van een dergelijke autoriteit.

27

### 2.7.2 Etnische competitietheorie

“Competition theory stresses the inherently competitive relations between ethnic groups” (Blalock 1957; Bobo & Hutchings 1996; Quilliam 1995, in Vermeij *et al.* 2009: 231). Deze theorie “stelt dat [...] wanneer allochtonen de macht hebben om de positie van de etnische meerderheid aan te vechten, de etnische meerderheid zich bedreigd kan gaan voelen” (Vervoort *et al.* 2008: 129, zie ook Olzak 1992; Quilliam 1995; Coenders *et al.* 2004; Vermeij 2006). Macht impliceert een numerieke sterkte, waardoor de eigenlijke meerderheid vreest voor diens belangen en bijgevolg meer ethnocentrisch wordt (Olzak 1992; Coenders *et al.* 2004, in Jaspers & Lubbers 2005: 7). In tegenstelling tot Allport’s contacthypothese (zie supra), impliceert intensief contact volgens de conflicttheorie een nefaste houding van de ene etnische groep ten aanzien van de andere. Deze hypothese stelt met andere woorden dat in een klasgroep met een toenemend aantal allochtonen, de klasfeer grondig verstoord kan raken omwille van een groeiende onrust onder de autochtone leerlingenpopulatie.





## 2.8 Allochtonen op de arbeidsmarkt

Eén van de doelen van het onderwijs is het kind op termijn probleemloos op de arbeidsmarkt te brengen. Dit geldt uiteraard zowel voor autochtonen als voor allochtonen. “Zelfredzaamheid en het actief kunnen participeren aan de maatschappij, start immers met het hebben van inkomen en het kunnen beschikken over financiële middelen” (Lamberts 2011: 20). Vooral in tijden van financiële crisis en maatschappelijke onzekerheid is het voor jongeren van beide groepen vaak echter geen evidentie om een job te vinden. Er wordt in deze context gesproken over de ‘crunch generation’ of crisisgeneratie (Duprez 2009: z.pg.). Aangezien het onderwijs al dan niet rechtstreeks in verband staat met de arbeidsmarkt en ‘talenkennis’ een belangrijke gemeenschappelijke noemer tussen beide vormt, is het relevant om de positie van allochtonen op de Belgische arbeidsmarkt nader te bekijken. “Immigranten in België [staan] op sociaaleconomisch vlak minder sterk [...] dan autochtonen” (Corluy & Verbist 2010: i) en dat kan de taalmotivatie van jongeren met een migratieachtergrond beïnvloeden (zie 2.2).

Het is opvallend dat “mensen met buitenlandse roots [...] nergens in de Europese Unie zo benadeeld worden op de arbeidsmarkt als in ons land” (Carton & Van Poucke 2013). In Vlaanderen zijn 22,6 procent van de niet-Europese migranten werkloos, tegenover 4,5 procent autochtone werklozen (Steunpunt WSE 2013, in De Redactie 2015). Verder ligt het werkloosheidspercentage in Brussel op 34,3 procent van de allochtonen, terwijl de werkloosheidsgraad van de autochtone Brusselaars neerkomt op 17,9 procent (Steunpunt WSE 2013, in De Redactie 2015). De allochtone werkloosheid ligt in Brussel aanzienlijk hoger dan in Vlaanderen. Toch moet worden opgemerkt dat het verschil tussen werkloze autochtonen en allochtonen in Brussel kleiner is dan in Vlaanderen (Steunpunt WSE 2013, in De Redactie 2015).

Het feit dat allochtonen al heel vroeg in hun schoolcarrière een onderwijs- en taalachterstand oplopen, heeft mogelijk iets te maken met de hoge werkloosheidscijfers (Vlaanderen.be 2012). Zowel opleiding, talenkennis als huidskleur zijn essentieel tijdens het zoeken naar een job (Moens 2013: 6). Volgens Verhoeven is “er [namelijk] sprake is van een etnostratificatie op de Vlaamse en Brusselse



arbeidsmarkt” (Verhoeven 2000, in Tielens 2005: 2). Dit impliceert dat de afkomst van etnische minderheidsgroepen bepalend is voor het type arbeid dat deze mensen veelal uitvoeren, i.e. jobs met een “hogere werkonzekerheid en slechtere arbeidsvoorwaarden en- omstandigheden (bijvoorbeeld lagere lonen)” (Verhoeven 2000, in Tielens 2005: 2).

Discriminatie en racisme spelen met andere woorden nog steeds een rol in de aanwerving van allochtonen en dit ondanks de antiracismewet die sinds 30 juli 1981 van kracht is (VDAB Studiedienst 2012: 16). Er moet een onderscheid worden gemaakt tussen verdoken en openlijke discriminatie. De eerste vorm betreft onder meer “een bepaalde moedertaal of kledingvoorschriften die vereist zijn bij de aanwerving” (VDAB Studiedienst 2012: 16). Bij openlijke discriminatie komen werkgevers er zonder omwegen voor uit dat ze geen personen met een migratieachtergrond willen aanwerven (VDAB Studiedienst 2012: 16). “Maar liefst zeven op de tien werkgevers [was in 2012] van mening dat allochtonen niet genoeg inzet en motivatie tonen, wat zich vertaalt in een erg lage bereidheid om allochtonen in dienst te nemen” (VDAB Studiedienst 2012: 16). De overheid probeert dit probleem aan te pakken door gunstige tewerkstellingsmaatregelen en subsidies te voorzien voor werkgevers die een multiculturele werkvloer nastreven (Leroy 2007: 3).



## 3 Methodologie

### 3.1 Kwalitatieve onderzoeksmethode

In dit onderzoek werd gekozen voor een louter kwalitatieve onderzoeksmethode. Kwalitatief onderzoek is een empirische onderzoeksstrategie (Smaling 1987: 44) die “geschikt [is] om de aard en context van verschijnselen te bestuderen” (Philipsen & Vernooij-Dassen 2007: 5). Dit type research wordt gekenmerkt door een “‘open’ vorm van verzamelen van gegevens die de onderzoeker gelegenheid geeft ook onverwachte [...] opinies te registreren die niet zouden hebben gepast in een vooraf geprepareerd keurslijf van observatie-categorieën” (Van IJendoorn & Van Vliet-Visser 1985, in Van IJendoorn & Miedema 1986: 500). Onderzoek voeren naar de motivatie van jongeren kan immers niet gezien worden als een exacte wetenschap omdat het gaat om persoonsgebonden gevoelens en percepties ten aanzien van een bepaald onderwerp. De manieren om naar dergelijke individuele emoties en ideeën te peilen, zijn zeer divers en hangen samen met de focus van het onderzoek (Nelson *et al.* 1992: 2). In deze studie werd geopteerd voor de methode van het focusgroepgesprek (zie *infra*).

Net zoals bij andere kwalitatieve onderzoeksmethodes is de interpretatie van het empirisch verkregen materiaal in een dergelijke studie noodzakelijk (Denzin *et al.* 2000: 3). Kwalitatief onderzoek wordt om die reden ook een ‘interpreterende onderzoeksmethode’ genoemd (Van Zwieten & Willems 2004: 631). Bijgevolg moet onderkend worden dat “objective reality can never be captured” (Flick 1998: 230) omdat de realiteit multidimensionaal is en daardoor te complex om volledig bevattelijk te zijn. Dit impliceert echter geenszins dat kwalitatief onderzoek niet objectief is. Objectiviteit in een onderzoeksopzet kan gedefinieerd worden als het “streven, in relatie tot het kader van de vraagstelling van het onderzoek, recht te doen aan het object van de studie: het object [...] te laten spreken en niet te laten vertekenen” (Maso & Smaling 1998, in Van Zwieten & Willems 2004: 631). Dit betreft eveneens het na te streven doel in de huidige studie. Transparantie van de gehanteerde methodes, de deelnemende scholen en leerlingen, het verzamelde materiaal en de concrete analyse van de gegevens is daarom onontbeerlijk.



### 3.1.1 Focusgroepgesprekken

In dit motivatieonderzoek werd gebruik gemaakt van de kwalitatieve methode van het ‘focusgroepgesprek’. Er bestaan verschillende definities voor deze participatieve onderzoeksmethode. In *Focus Group Interviews in Education and Psychology* hebben Vaughn *et al.* (1996) gepoogd de belangrijkste elementen uit de veelheid aan omschrijvingen te filteren:

1. De groep is een informele samenstelling van personen aan wie wordt gevraagd hun standpunten te delen over een geselecteerd onderwerp.
2. De groep is klein, zes [...] leden, en is meestal homogeen.
3. Een getrainde moderator met voorbereide vragen en doelstellingen organiseert het geheel en registreert de antwoorden van de participanten.
4. Het doel is om antwoorden, gevoelens, attitudes en ideeën van de participanten te ontlocken over een geselecteerd onderwerp.
5. Een focusgroep genereert geen kwantitatieve informatie die kan geprojecteerd worden op een grotere populatie.

*(Vaugh et al 1996: 5, in Garrett et al. 2003: 32, eigen vertaling)*

Ook het *Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek*, of kortweg *viWTA* (Slocum, viWTA 2006), verschaft naast een soortgelijke definitie ook een uitgebreid plan waarin stapsgewijs wordt uitgelegd hoe een focusgroepgesprek wordt geoperationaliseerd. Hier werd dankbaar gebruik van gemaakt tijdens het ‘veldwerk’ van deze studie. Volgens het *viWTA* “zijn [focusgroepgesprekken] bij uitstek geschikt om inzicht te krijgen in regionale, geslachtsgebonden en etnische verschillen in opvatting” (Slocum, viWTA 2006: 135). Deze drie aspecten zijn dan ook niet toevallig de onafhankelijke variabelen in de huidige studie (zie infra).

Focusgroepgesprekken hebben bovendien een hoofdzakelijk explorierend karakter, waarbij een *purposeful sample* van deelnemers wordt betrokken (Philipson & Vernooij-Dassen 2007: 56). Dit impliceert dat de deelnemers uitgekozen zijn omwille van specifieke karakteristieken waardoor ze normaliter in staat zijn om uitgebreid over het onderzochte onderwerp te vertellen (Philipson & Vernooij-Dassen 2007: 56). In



deze studie gaat het om tieners met een migratieachtergrond in Brusselse en Vlaamse scholen.

Tijdens de focusgroepgesprekken werd gebruik gemaakt van een dictafoon, pen, papier en een vooraf opgestelde vragenlijst met richtvragen (*Bijlage 1*). Deze richtvragen zijn gebaseerd op Gardner's *AMTB* (i.e. *Attitude/Motivation Test Battery*) (2004) die vaak wordt gebruikt bij taalmotivatiestudies (cf. Mettewie 2003-2004). De originele vragenlijst is opgesteld op basis van Likert-schalen en is vooral gericht op het in kaart brengen van attitudes en motivatie ten aanzien van een tweede taal (Gardner 1985; Gardner, Clement, Smythe & Smythe 1979). In de vragenlijst voor dit onderzoek (*Bijlage 2*) werden een aantal originele vragen getransformeerd tot open vragen. Ook de motivatie beïnvloedende factoren van Gardner (2002), Garrett (2003) en Dörnyei (2003) (zie supra) werden voor het huidige onderzoek aangewend.

Verder zijn alle gesprekken in onderling overleg met schooldirecties en leerlingen integraal opgenomen. De focusgroepgesprekken hebben in totaal 12 uur 21 minuten en 13 seconden geduurd. Dit ruime corpus verhoogt de draagkracht van de casestudy omdat het toelaat om uiteenlopende parameters in kaart te brengen en met elkaar te vergelijken.

### 3.1.2 Transcripties

De opgenomen focusgroepgesprekken werden woordelijk getranscribeerd. Dit betekent letterlijk 'overschrijven', i.e. een "weergave van letters of tekens uit een bepaald stelsel in die van een ander stelsel, of van klanken in schrifttekens" (Van Dale 2015, d). Een samenvatting van de geregistreerde gesprekken volstaat niet voor deze motivatiestudie omdat bepaalde nuances in de formuleringen van de participanten een wereld van verschil kunnen maken. Verder maakte de moderator tijdens de gesprekken aantekeningen met betrekking tot de reacties van de participanten op de antwoorden van hun medeleerlingen enerzijds en op de vragen van de moderator zelf anderzijds. Deze aantekeningen zijn cursief bij de getranscribeerde gesprekken gevoegd (*Externe Bijlage 1 & 2a/b*). Ook het taalgebruik dat door de onderzochte groep werd gehanteerd, is zo waarheidsgetrouw mogelijk overgenomen in de



transcripties. Tot slot werden ook Franse of andere anderstalige woorden of uitdrukkingen, nonsenswoorden en stopwoorden gecursiveerd.

### 3.1.3 Aanvullende enquêtes

Er werd naast de focusgroepgesprekken eveneens gebruik gemaakt van een individuele enquête om een zo volledig mogelijk beeld te verkrijgen van de motivatie van de allochtone jongeren die deelnamen aan dit onderzoeksproject (blanco vragenlijst zie *Bijlage 2*). In deze vragenlijst werd hoofdzakelijk gepeild naar de sociale, familiale, culturele en taalkundige achtergrond van de betrokken jongeren. Deze methodiek laat toe om verbanden te leggen tussen opvallende uitingen in het focusgroepgesprek enerzijds en de achtergrond van de participant anderzijds. Het biedt tevens een houvast tijdens de interpretatie van het focusgroepgesprek omdat interpretatie in principe een subjectief fenomeen is. Volgens Denzin *et al.* (2000) is het daarom belangrijk om het op empirische wijze verkregen materiaal vanuit verschillende standpunten te belichten en te interpreteren (Denzin *et al.* 2000: 4). Dit wordt in het huidige onderzoek bewerkstelligd door de verschillende (on)afhankelijke variabelen.

## 3.2 Voordelen van de gecombineerde methode

De gecombineerde methode van het focusgroepgesprek en de enquête levert verschillende voordelen op. Enerzijds loont de methode van het focusgroepgesprek de moeite omdat het een ruim corpus oplevert met een waaier aan informatie waaruit de onderzoeker nadien de aspecten kan selecteren waar hij of zij specifiek op wil focussen. Verder is de vrijheid van spreken, die de participanten tijdens een focusgroepgesprek krijgen, een grote troef van dit type onderzoek (Gagestein 2010). Spontane uitlatingen zijn immers vaak meer oprecht. Anderzijds zorgt de vragenlijst voor de noodzakelijke aanvulling op het gesprek. De bedoeling van het simultane gebruik van beide methodes is het benaderen van een totaalbeeld van elke participant om nadien verbanden te kunnen leggen, inconsistenties op te lossen en besluiten te formuleren.



### 3.3 Methodologische uitdagingen

Het voeren van een motivatie gerelateerd onderzoek is niet eenvoudig omdat er gewerkt moet worden met menselijke onderzoeksobjecten. De eerste uitdaging was het vinden van scholen waar het onderzoek mocht plaatsvinden. Omdat het invullen van de enquête en het voeren van het focusgroepgesprek in totaal tussen de 40 en de 60 minuten duurt per groepje van 5 of 6 leerlingen, was dat geen gemakkelijke opdracht. Scholen moeten hiervoor immers tijd vrij maken die ze vaak niet hebben. Voor dit project werden meer dan 40 scholen opgebeld en aangeschreven. Van de scholen die uiteindelijk hebben toegezegd, werden twee ASO-scholen geselecteerd uit Brussel en twee uit Vlaanderen, alsook twee BSO-scholen uit beide gewesten (zie infra). Een evenredige verdeling tussen deze onderwijsinstellingen is noodzakelijk om een vergelijking mogelijk te maken. De leerlingen zelf werden warm gemaakt voor het onderzoek via een informatief briefje (*Bijlage 3*).

Een andere methodologische uitdaging vormde de tijd die elke school ter beschikking stelde voor het invullen van de enquêtes en het voeren van de focusgroepgesprekken. In het Brusselse KA Emanuel Hiel, KTA Zavelenberg en COOVI-Elishout, het Mechelse KA Pitzemburg en de Aalsterse scholen KTA Handelsschool en Middenschool TechniGO! werden hiervoor volledige lesuren vrijgemaakt. Hierdoor kregen de leerlingen de kans om zeer uitgebreid met elkaar te discussiëren over de richtvragen. In de twee andere scholen (i.e. KA Etterbeek en KA Grimbergen) kon enkel gebruik gemaakt worden van een of twee middagpauzes, waardoor de tijd eerder beperkt was en de leerlingen minder gemotiveerd waren om deel te nemen. Bovendien kwamen niet alle leerlingen steeds op tijd opdagen en bijgevolg zijn sommige gesprekken wezenlijk korter dan andere. Desalniettemin is het tijdens elk gesprek gelukt om alle vooropgestelde vragen aan bod te laten komen.

Verder hangt het vlotte verloop van een focusgroepgesprek grotendeels af van de introversie of extraversie van de betrokken deelnemers. Binnen deze onderzoeksmethode is het immers noodzakelijk dat elke deelnemer op een min of meer gelijkwaardige manier aan het gesprek participeert. In het geval van dominante deelnemers of verlegen karakters is het aan de moderator om de ene enigszins in te



tomen en de andere aan te moedigen om zijn of haar mening te verkondigen. Dit vormde opnieuw een uitdaging. Hetzelfde geldt voor de taalbarrières die soms opdoken. Hoewel de leerlingen in deze studie allemaal school lopen in het Nederlandstalig onderwijs, vormde het verbale gebruik van deze taal voor sommigen een wezenlijk probleem. Een aantal leerlingen kwam bijvoorbeeld net uit een OKAN project en de jongeren die moedertaalspreker zijn van het Nederlands waren in de minderheid (i.e. 22% van de deelnemers).

Een laatste methodologische beproeving heeft te maken met het verzamelen en het verwerken van de focusgroepgesprekken. Dit vormde namelijk een erg tijdrovend en arbeidsintensief proces. Enerzijds moesten alle scholen al dan niet verschillende keren worden bezocht en anderzijds was het noodzakelijk om nadien een letterlijke neerslag te maken van de afgenomen focusgroepgesprekken. Het transcriberen van een uur opname duurt gemiddeld genomen 8 uur (Erfgoedcel CO<sub>7</sub> 2014: 4). De gesprekken voor deze studie duurden in totaal meer dan 22 uur, wat de totale verwerkingsduur bij benadering op 176 uur brengt. Het gebrekkige Nederlands van verschillende participanten, alsook hun gebruik van tussentaal en het aanwenden van zinsconstructies uit hun moedertaal vertraagde dit proces. Alle getranscribeerde gesprekken zijn terug te vinden in *Externe Bijlage 1 en 2 a/b*.





## 4 Identificatie betrokken scholen en participanten

### 4.1 Secundaire scholen

#### 4.1.1 Algemeen

Voor dit motivatieonderzoek werden leerlingen uit vier Vlaamse en vier Brusselse secundaire scholen bevroegd. Concreet gaat het telkens om twee ASO-scholen en twee BSO-scholen per gewest. Deze onderwijsinstellingen behoren allemaal tot de *GO!* scholengroep (zie infra). De gelijke verdeling tussen Vlaanderen en Brussel enerzijds en het ASO en het BSO anderzijds, is noodzakelijk om een vergelijkende analyse met betrekking tot de taalpercepties van de leerlingen mogelijk te maken. Bovendien zijn de bevroegde leerlingen uit het ASO ingeschreven in scholen die gespecialiseerd zijn in ASO-richtingen en hetzelfde geldt voor de leerlingen uit het BSO. Dit neemt niet weg dat er in de ASO-scholen eveneens TSO- en BSO-richtingen worden georganiseerd en vice versa.



Hieronder volgt een beknopt overzicht van de betrokken secundaire scholen en hun locaties:

≡ Vlaanderen:

≡ **ASO:**

- KA Grimbergen
- KA Pitzemburg (Mechelen)

≡ **BSO:**

- KTA Handelsschool (Aalst)
- Middenschool TechniGO! (Aalst)



Figuur 8: Locaties secundaire scholen Vlaanderen



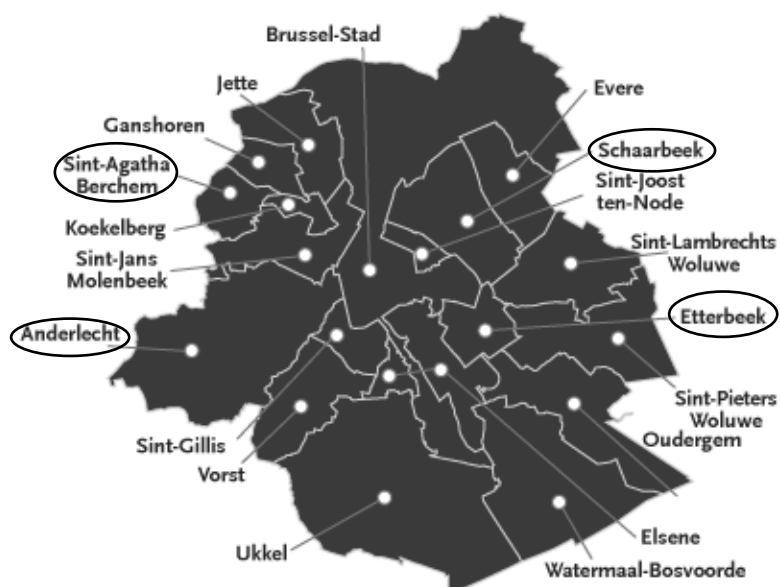
≡ Brussel:

≡ **ASO:**

- KA E. Hiel (Schaarbeek)
- KA Etterbeek

≡ **BSO:**

- COOVI-Elishout (Anderlecht)
- KTA Zavelenberg (Sint-Agatha-Berchem)



Figuur 9: Locaties secundaire scholen Brussel

#### 4.1.2 scholengroep

‘GO!’ staat voor Gemeenschapsonderwijs en behoort tot een van drie onderwijsnetten die de Vlaamse Gemeenschap officieel erkent (GO! 2015a). Naast het onderwijs dat georganiseerd en gesubsidieerd wordt door de Vlaamse Gemeenschap “zijn er het gesubsidieerd officieel onderwijs (de stads-, gemeente- en provinciescholen) en het gesubsidieerd vrij onderwijs” (cibe-cvo 2003: 2). De afgevaardigd bestuurder van de GO! scholengroep is Raymonda Verdyck (GO! 2015b). In het schooljaar 2013-2014 werden er 189.202 leerlingen geteld in het kleuter-, basis- en secundair onderwijs van



de *GO!* scholengroep. Dit betreft een stijging van 3,09 procent in vergelijking met het voorgaande schooljaar, waarvan 2,32 procent in het secundair onderwijs (Llo, De Standaard 2014). Het *GO!* zit met andere woorden in de lift.

De zeven kernwaarden of principes waar het *GO!* onderwijs garant voor wil staan, zijn: 'kwaliteit', 'innovatie en creativiteit', 'respect voor diversiteit', 'openheid en verdraagzaamheid', 'betrokkenheid', 'oog voor de maatschappelijke werkelijkheid' en 'vorming van de totale persoon' (cibe-cvo 2003: 4-7). Vooral het derde en het vierde principe zijn relevant voor deze studie. Het gemeenschapsonderwijs wil namelijk een spiegel van de samenleving zijn (GO! 2012: 7) en streeft een 'actief pluralisme' na (GO! 2015a). Leerlingen in dit type scholen krijgen dan ook de kans om lessen te volgen met betrekking tot hun eigen godsdienst. Het aspect 'religie' is niet onbelangrijk in dit onderzoek omdat het deel uitmaakt van de persoonlijke achtergrond van de respondenten. De specifieke keuze voor het *GO!* is een poging om een zekere homogeniteit te creëren binnen de onderzochte groep.



*Figuur 10: Logo GO! onderwijs*

#### 4.1.3 GOK-indicatoren

'GOK' is een acroniem voor Gelijke Onderwijskansen (Steunpunt GOK 2008). "Het GOK-decreet voorziet in een geïntegreerd ondersteuningsaanbod waarbij een school extra lessen of leraarsuren krijgt op basis van de leerlingen in de school die beantwoorden aan een of meer gelijkheidsindicatoren" (Onderwijs Vlaanderen 2015). Deze indicatoren zijn: 'thuisstaal', 'opleidingsniveau van de moeder', 'schooltoelage' en 'buurt' (AgODi 2014). Als een kind thuis niet de onderwijstaal gebruikt, scoort het op de indicator 'thuisstaal'. Het kind scoort eveneens wanneer zijn of haar moeder geen houder is van een diploma of getuigschrift 'hoger secundair onderwijs' en of als het



kind een schooltoelage ontvangt. De laatste score, i.e. 'buurt' wordt toegekend als een leerling in een buurt opgroeit met veel schoolse vertraging (AgODi 2014). Het meest recente onderzoek naar deze indicatoren werd uitgevoerd op 1 februari 2013 (AgODi 2014).

#### A. Vlaamse scholen<sup>1</sup>

ASO	Aantal leerlingen	Thuis taal (%)	Opleidingsniv. moeder (%)	Schooltoelage (%)	Buurt (%)
<b>KA Grimbergen</b>	681	19,82	13,07	14,54	42,14
<b>KA Pitzemburg</b>	583	11,49	21,4	25,21	45,11

Tabel 1: GOK indicatoren Vlaamse ASO-scholen

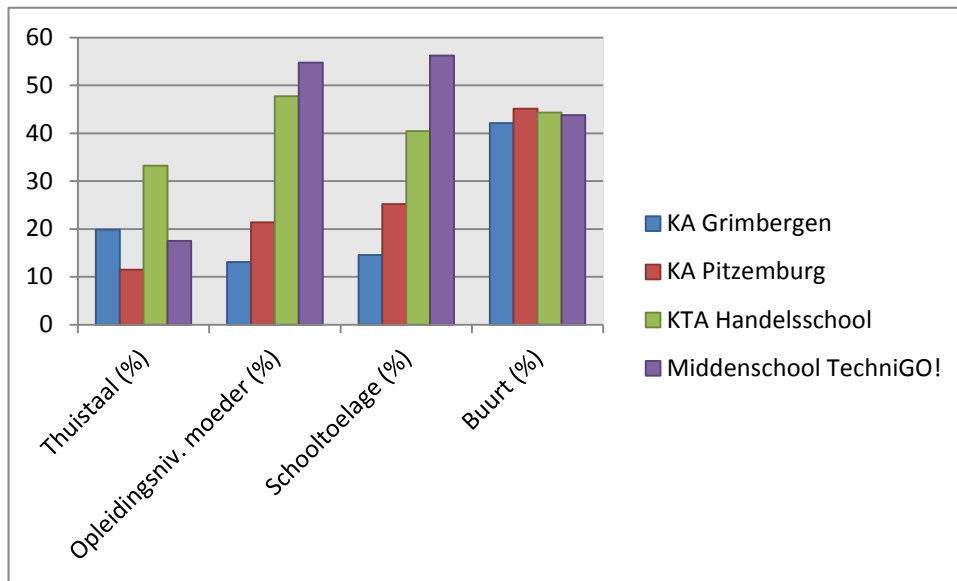
BSO	Aantal leerlingen	Thuis taal (%)	Opleidingsniv. moeder (%)	Schooltoelage (%)	Buurt (%)
<b>KTA Handels-school</b>	467	33,19	47,75	40,47	44,33
<b>Middenschool TechniGO!</b>	137	17,52	54,74	56,20	43,80

Tabel 2: GOK indicatoren Vlaamse BSO-scholen

<sup>1</sup> Deze cijfers zijn afgeleid van een GOK-studie van het *Agentschap voor Onderwijsdiensten* (AgODi 2014).



## A.1 Vergelijking Vlaamse scholen



Figuur 11: Vergelijking Vlaamse ASO- en BSO-scholen

Figuur 11 illustreert dat er grote individuele verschillen bestaan tussen de betrokken secundaire scholen in Vlaanderen, met uitzondering tot de indicator 'buurt'. Deze indicator geeft aan dat in elke school meer dan 40 procent van de leerlingen in een buurt met veel schoolse vertraging opgroeit. Verder is op te merken dat er tussen de indicatoren 'opleidingsniveau moeder' en 'schooltoelage' een discrepantie bestaat tussen de ASO-scholen enerzijds en de BSO-scholen anderzijds. De BSO-scholen scoren op beide indicatoren namelijk veel hoger dan de ASO-scholen. Dit impliceert dat het opleidingsniveau van de moeders van de leerlingen lager ligt in de BSO-scholen en dat in deze scholen meer schooltoelagen worden toegekend. Opmerkelijk is dat het percentage van kinderen wiens thuistaal verschilt van de onderwijstaal in ASO-school KA Grimbergen en BSO-school Middenschool TechniGO! ongeveer hetzelfde is (resp. 19,82% en 17,52%). KTA Handelsschool telt de meeste anderstalige leerlingen en KA Pitzemburg de minste. Als de indicator 'thuistaal' buiten beschouwing wordt gelaten, kan geconcludeerd worden dat KA Grimbergen het meest 'elitair' is, gevolgd door KA Pitzemburg, KTA Handelsschool en Middenschool TechniGO!. Het vooroordeel dat ASO-scholen meer elitaire leerlingpopulaties aantrekken dan BSO scholen, wordt door deze cijfers niet ontkracht.



B. Brusselse scholen<sup>2</sup>

ASO	Aantal leerlingen	Thuistaal (%)	Opleidingsniv. moeder (%)	Schooltoelage (%)	Buurt (%)
KA E. Hiel	826	79,06	68,28	54,36	92,98
KA Etterbeek	821	50,79	14,49	15,47	70,28

Tabel 3: GOK-indicatoren Brusselse ASO-scholen

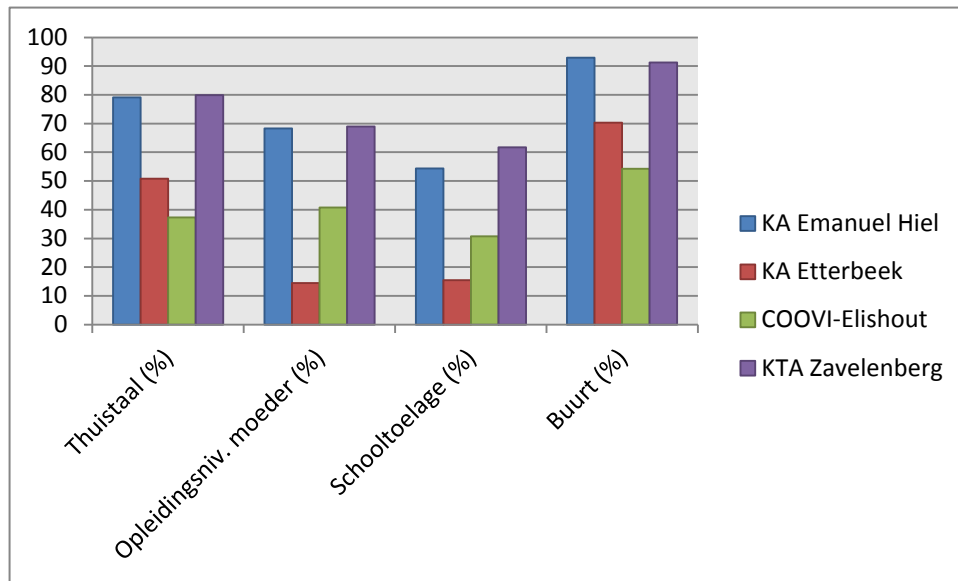
BSO	Aantal leerlingen	Thuistaal (%)	Opleidingsniv. moeder (%)	Schooltoelage (%)	Buurt (%)
COOVI-Elishout	260	37,31	40,77	30,77	54,23
KTA Zavelenberg	264	79,92	68,94	61,74	91,29

Tabel 4: GOK-indicatoren Brusselse BSO-scholen

<sup>2</sup> Deze cijfers zijn afkomstig van een GOK-studie van het *Agentschap voor Onderwijsdiensten* (AgODi 2014).



## B.1 Vergelijking Brusselse scholen



Figuur 12: Vergelijking Brusselse ASO- en BSO-scholen

Ook *Figuur 12* illustreert grote individuele discrepanties tussen de verschillende Brusselse scholen. Het is opmerkelijk dat ASO-school KA Emanuel Hiel en BSO-school KTA Zavelenberg enerzijds en KA Etterbeek en COOVI-Elishout anderzijds bij elke indicator gelijkaardige percentages vertonen. De cijfers van KA Etterbeek en COOVI-Elishout liggen wel verder uit elkaar dan die van KA E. Hiel en KTA Zavelenberg. De indicator 'buurt' is opnieuw het sterkst vertegenwoordigd in de vier scholen. In tegenstelling tot de Vlaamse scholen zijn hier wel verschillen op te merken. In KA E. Hiel en KTA Zavelenberg groeien respectievelijk 92,98 procent en 91,29 procent van de leerlingen op in een buurt met een aanzienlijke schoolse achterstand. In KA Etterbeek gaat het om 70,28 procent van de leerlingen en in COOVI-Elishout om 54,23 procent. KA Etterbeek scoort bijzonder laag op de indicatoren 'opleidingsniveau van de moeder' en 'schooltoelage'. Dit impliceert dat slechts een beperkt aantal moeders van de leerlingen (i.e. 14,49 procent) niet in het bezit is van een diploma hoger secundair onderwijs en dat minder dan 20 procent van de leerlingen recht heeft op een schooltoelage. Op de indicatoren 'thuis taal' en 'buurt' scoort KA Etterbeek niet het laagst want daar spant COOVI-Elishout de kroon van de laagste scores. De percentages in *Figuur 12* ontkrachten het vooroordeel van de elitaire leerlingenpopulaties in ASO-





scholen wel. In het Brusselse lijkt de locatie van de scholen een belangrijkere invloed te hebben op de indicatoren dan dat het om ASO- dan wel BSO-scholen gaat.

#### 4.1.4 Taalregels per school

Onderwijsinstelling	Schooltaal	Andere talen op speelplaats
KA E. Hiel	Nederlands	Toegelaten
KA Etterbeek		Toegelaten
KA Grimbergen		Niet toegelaten
KA Pitzemburg		Niet toegelaten
COOVI-Elishout		Niet toegelaten
KTA Zavelenberg		Toegelaten
KTA Handelsschool		Niet toegelaten
Middenschool TechniGO!		Niet toegelaten

Tabel 5: Schooltaal en toelating andere talen per onderwijsinstelling

Zoals Tabel 5 illustreert wordt het gebruik van een andere taal dan het Nederlands op de speelplaats slechts in drie van de acht scholen in dit onderzoek officieel toegelaten in het schoolreglement. Het gaat om KA Emanuel Hiel, KA Etterbeek en KTA Zavelenberg. Deze drie onderwijsinstellingen zijn allemaal gesitueerd in het Brusselse. COOVI-Elishout is de enige Brusselse school in deze studie die geen vreemde talen op de speelplaats toelaat. Het argument om steevast Nederlands te spreken op school luidt vaak dat de thuistaal van de leerlingen “een struikelblok [vormt] voor onderwijssucces” (Van den Branden & Verhelst 2008: 3). Desalniettemin stelt het algemene talenbeleid van het GO! dat de eigen taal eveneens een weloverwogen plaats moet krijgen binnen de school (GO! 2011: 3). De taal van de anderstalige leerling positief waarderen zorgt immers voor een grotere betrokkenheid bij de onderwijssituatie omdat de identiteit van de leerlingen op die manier positief wordt gewaardeerd (Janssens 2003: 670).

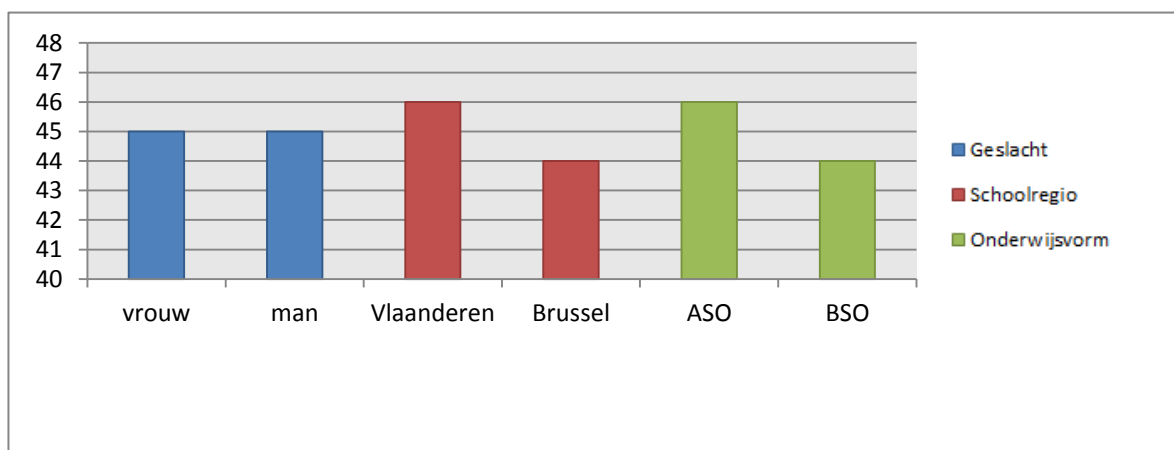


## 4.2 Participanten

### 4.2.1 Algemeen

De focus van deze studie ligt op allochtone jongeren van beide geslachten uit het derde en het vierde middelbaar of de tweede graad van het secundair onderwijs. Dit impliceert dat zij tussen 14 en 16 jaar oud zijn indien het om modelstudenten gaat. Jongeren van deze leeftijd zijn interessant voor dit onderzoek omdat zij het reilen en zeilen van het middelbaar onderwijs normaliter al goed kennen en er zodoende ook een onderbouwde mening over kunnen formuleren. Per school werden 5 tot 6 leerlingen van beide geslachten onderzocht omdat de methode van het focusgroepgesprek geen groter aantal participanten toelaat (zie supra). In elke school namen met andere woorden telkens 10 tot 12 leerlingen deel aan deze studie.

De onderzochte leerlingenpopulatie bestaat uit 90 participanten, verdeeld over twee Vlaamse en twee Brusselse ASO-scholen en twee Vlaamse en twee Brusselse BSO-scholen (zie supra). In totaal namen 45 vrouwelijke en 45 mannelijke participanten deel aan het onderzoek. In het ASO werden 46 leerlingen ondervraagd en in het BSO 44. Uit deze populatie zaten tevens 46 leerlingen in Vlaamse GO!-scholen en 44 in hun Brusselse equivalenten. De leerlingen die op het moment van hun focusgroepgesprek afwezig waren, zijn niet in rekening gebracht. Een min of meer evenredige verdeling tussen de parameters: geslacht, schoolregio en onderwijsvorm is noodzakelijk om een vergelijkende analyse te kunnen maken.



Figuur 13: Overzicht aantal leerlingen per onafhankelijke variabele



Een beperkt aantal basisgegevens uit de enquêtes die werden afgenomen als aanvulling van de focusgroepgesprekken wordt hieronder in kaart gebracht om de participanten globaal te identificeren. Om de geboortedata van de participanten op een correcte manier te interpreteren is het belangrijk om te weten dat het ASO-corpus werd verzameld tijdens het schooljaar 2013-2014 en het BSO-corpus tijdens het schooljaar 2014-2015. De uiteenzettingen onder de tabellen verschaffen een verduidelijking van de geordende gegevens en geven bovendien aan welke leerlingen op dat moment in hun schoolloopbaan al een of meerdere schooljaren overdeden.

#### 4.2.2 Identificatie participanten

##### A. KA Emanuel Hiel: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Studierichting	Leerjaar	Moedertaal	Nationaliteit
Duygu	25/11/1997	Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Turks	Belg
Khadija	27/06/1997	Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Berbers	Belg
Ilham	02/01/1998	Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Berbers	Belg
Bouchra	11/06/1997	Humane Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Frans	Belg
Lamya	16/02/1998	Economie-Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Arabisch	Belg
Karima	22/09/1997	Economie-Talen	4 <sup>de</sup>	Frans	Belg

Tabel 6: basisinformatie vrouwelijke participanten KA E. Hiel

In KA E. Hiel namen zes meisjes uit het vierde middelbaar deel aan dit onderzoek. Het gaat om Duygu, Khadija en Ilham uit de richting *Wetenschappen*, Bouchra uit *Humane Wetenschappen* en Lamya en Karima respectievelijk uit *Economie-Wetenschappen* en *Economie-Talen*. De participanten bezitten allemaal de Belgische nationaliteit. Geen enkele van de deelnemers hanteert het Nederlands als moedertaal. Bouchra en Karima gebruiken het Frans en Khadija en Ilham spreken thuis voornamelijk Berbers. De moedertaal van Duyga is het Turks en die van Lamya is het Arabisch. Enkel Ilham en Lamya hebben tot nu toe een vlekkeloos schoolparcours afgelegd. De andere meisjes hebben allemaal een jaar moeten overzitten.



## B. KA Emanuel Hiel: mannelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Studierichting	Leerjaar	Moedertaal	Nationaliteit
Amine	13/09/1997	Humane Wet.	4 <sup>de</sup>	Frans	Belg
Ecta	09/06/1996	Economie-Talen	4 <sup>de</sup>	Frans	Belg
Yassine	26/04/1998	Economie-Talen	4 <sup>de</sup>	Marokkaans	Nederlander
Ilias	04/04/1997	Economie-Talen	4 <sup>de</sup>	Marokkaans	Belg
Ercan	30/07/1998	Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Turks	Belg
Souhaib	20/10/2000	Wetenschappen	3 <sup>de</sup>	Marokkaans	Belg

Tabel 7: basisinformatie mannelijke participanten KA E. Hiel

De zes mannelijke participanten uit KA E. hiel heten Amine, Ecta, Yassine, Ilias en Ercan en Souhaib. De eerste vijf jongens zitten in het vierde middelbaar en Souhaib in het derde. Souhaib en Ercan studeren *Wetenschappen*. Ecta, Yassine en Ilias zitten in *Economie-Talen* en Amine studeert *Humane Wetenschappen*. Ilias is zowel Belg als Marokkaan en Yassine is Nederlander. De andere jongens zijn allemaal Belg. Geen enkele participant is moedertaalspreker van het Nederlands. De moedertaal van Amine en Ecta is het Frans en die van Yassine, Ilias en Souhaib is het Marokkaans. Enkel Ercan spreekt thuis voornamelijk Turks. Ilias en Amine hebben al eens een schooljaar moeten overdoen en Ecta heeft twee jaar gedubbeld.

47

## C. KA Etterbeek: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
Ana-Marina	27/04/1998	3 <sup>de</sup>	Humane Wet.	Spaans	Belg
Ikram	13/09/1998	3 <sup>de</sup>	Humane Wet.	- Berbers - Frans	Belg
Rania	02/12/1999	3 <sup>de</sup>	Humane Wet.	Frans	Belg
Maureen	02/01/1999	3 <sup>de</sup>	Grieks-Wisk.	Nederlands	Brit
Sofija	05/06/1999	3 <sup>de</sup>	Grieks-Wisk.	Frans	- Belg - Serviër

Tabel 8: basisinformatie vrouwelijke participanten KA Etterbeek

Dit corpus bevat vijf vrouwelijke participanten. Het gaat om Ana-Marina, Ikram en Rania uit *Humane Wetenschappen* en Maureen en Sofija uit *Grieks-Wiskunde*. De meisjes zitten allemaal in het derde middelbaar. Maureen is Brits, maar toch is zij de enige moedertaalspreker van het Nederlands. Sofija bezit de dubbele nationaliteit. Zij



is Belgisch-Servisich. De andere meisjes zijn allemaal Belg. De moedertaal van Sofija en Rania is het Frans en bij Ana-Marina is dat het Spaans. Ikrams moedertalen zijn zowel het Frans als het Berbers. Enkel Ana-Marina en Ikram hebben tijdens hun schoolcarrière al eens een jaar moeten overzitten.

#### D. KA Etterbeek: mannelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
Samuel	20/11/1999	3 <sup>de</sup>	Wetenschappen	Zweeds	Zweed
Titouan	19/06/1998	3 <sup>de</sup>	Wetenschappen	- Nederlands - Frans - Engels	- Belg - Fransman
Djavan	14/11/1998	3 <sup>de</sup>	Wetenschappen	Nederlands	Belg
Darius	15/02/1998	3 <sup>de</sup>	Humane Wet.	Frans	Belg
Sabi	10/10/1998	3 <sup>de</sup>	Humane Wet.	Frans	Belg
Ianis	12/06/1999	3 <sup>de</sup>	Humane Wet.	Frans	Belg

Tabel 9: basisinformatie mannelijke participanten KA Etterbeek

De zes mannelijke participanten uit KA Etterbeek heten Samuel, Titouan, Djavan, Darius, Sabi en Ianis. Ook hier gaat het uitsluitend om leerlingen uit het derde middelbaar. De eerste drie jongens volgen *Wetenschappen* en de laatste drie *Humane Wetenschappen*. Samuel bezit de Zweedse nationaliteit en Titouan is zowel Belg als Fransman. De overige jongens bezitten uitsluitend de Belgische nationaliteit. De moedertaal van Djavan en Titouan is het Nederlands, maar deze laatste duidt ook het Engels en het Frans aan als moedertalen. Ook Darius', Ianis' en Sabi's moedertaal is het Frans. Bij Samuel is dit het Zweeds. Titouan, Sabi en Darius hebben al eens een schooljaar moeten overdoen.



## E. KA Grimbergen: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Studierichting	Leerjaar	Moedertaal	Nationaliteit
Julia	22/04/1998	Humane Wet.	3 <sup>de</sup>	- Nederlands - Frans - Engels - Arabisch	- Nederlands - Libanees
Soumaya	12/08/1998	Economie	3 <sup>de</sup>	Arabisch	Belg
Yasmine	03/05/1998	Economie	3 <sup>de</sup>	Frans	Belg
Elody	23/08/1999	Wetenschappen	3 <sup>de</sup>	Frans	Belg
Elena	20/04/1999	Wetenschappen	3 <sup>de</sup>	Kosovaars	Belg
Saloua	16/02/1999	Wetenschappen	3 <sup>de</sup>	- Nederlands - Frans - Berbers	Belg

Tabel 10: basisinformatie vrouwelijke participanten KA

Julia, Soumaya, Yasmine, Elody, Elena en Saloua zijn de zes vrouwelijke deelnemers uit KA Grimbergen. Alle meisjes zitten in het derde middelbaar. Saloua, Elena en Elody studeren *Wetenschappen*, Yasmine en Soumaya *Economie* en Julia *Humane Wetenschappen*. Naast Julia, die Nederlands-Libanees is, zijn de vrouwelijke participanten allemaal Belg. De moedertaal van Yasmine en Elody is het Frans. Bij Soumaya is dat het Arabisch en bij Elena het Kosovaars. Julia identificeert het Nederlands, het Frans, het Engels en het Arabisch als haar moedertalen en bij Saloua gaat het om een combinatie van het Nederlands, het Frans en het Berbers. Zowel Soumaya als Yasmine en Julia hebben al eens een schooljaar moeten overdoen.



## F. KA Grimbergen: mannelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Studierichting	Leerjaar	Moedertaal	Nationaliteit
<b>Anass</b>	08/08/1997	Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Arabisch	Belg
<b>Ayoub</b>	30/07/1998	Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	Arabisch	Belg
<b>Bilal</b>	01/11/1997	Wetenschappen	4 <sup>de</sup>	- Frans - Nederlands - Arabisch	Belg
<b>Nasr-Edduie</b>	29/09/1998	Wetenschappen	3 <sup>de</sup>	Arabisch	Belg
<b>Mehdi</b>	18/10/1999	Humane Wet.	3 <sup>de</sup>	Nederlands	Belg

Tabel 11: basisinformatie mannelijke participanten KA Grimbergen

De vijf mannelijke participanten in deze school heten Anass, Ayoub, Nasr-Edduie, Mehdi en Bilal. Mehdi studeert *Humane Wetenschappen* en de andere jongens zitten in de richting *Wetenschappen*. Samen met Nasr-Edduie zit Mehdi in het derde middelbaar, terwijl de andere participanten in het vierde middelbaar zitten. Alle jongens bezitten de Belgische nationaliteit. Mehdi is de enige moedertaalspreker van het Nederlands. De moedertaal van Anass, Ayoub en Nasr-Edduie is het Arabisch. Bilal identificeert zowel het Nederlands, het Frans als het Arabisch als zijn moedertalen. Enkel Mehdi en Ayoub hebben nog nooit een schooljaar moeten overdoen.



## G. KA Pitzemburg: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Studierichting	Leerjaar	Moedertaal	Nationaliteit
Yousra	07/05/1998	Moderne Wet. - Talen	4 <sup>de</sup>	- Arabisch - Nederlands	Belg
Imane	27/05/1997	Economie-Talen	4 <sup>de</sup>	- Arabisch - Nederlands	Belg
Yasmine	30/09/1998	Economie-Talen	4 <sup>de</sup>	Nederlands	Belg
Sara	15/01/1998	Economie-Talen	4 <sup>de</sup>	- Arabisch - Italiaans - Nederlands	Belg
Asmae	23/07/1998	Latijn-Wisk.	4 <sup>de</sup>	- Nederlands - Arabisch	Belg
Sanae	23/07/1998	Latijn-Wisk.	4 <sup>de</sup>	- Nederlands - Arabisch	Belg

Tabel 12: basisinformatie vrouwelijke participanten KA Pitzemburg

De zes vrouwelijke participanten in deze school heten Yousra, Imane, Yasmine, Sara, Asmae en Sanae. De laatste twee meisjes zijn tweelingzussen. De participanten zitten allemaal in het vierde middelbaar. Yasmine, Imane en Sara studeren *Economie-Talen*, terwijl de tweelingzussen allebei *Latijn-Wiskunde* studeren. Yousra zit in *Moderne Wetenschappen-Talen*. De meisjes bezitten allemaal de Belgische nationaliteit. Yasmine's moedertaal is het Nederlands. Yousra, Imane, Asmae en Sanae hanteren zowel het Nederlands als het Arabisch als moedertaal. Toch geven de tweelingzussen toe dat zij het Arabisch minder goed beheersen dan het Nederlands. Sara's moedertalen zijn het Nederlands, het Arabisch en het Italiaans. Enkel Imane heeft al een schooljaar moeten overdoen.





## H. KA Pitzemburg: mannelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Studierichting	Leerjaar	Moedertaal	Nationaliteit
Rayan	15/09/1999	Economie-Sport	3 <sup>de</sup>	Nederlands	Belg
Mohamed	08/03/1997	Economie-Sport	3 <sup>de</sup>	Arabisch	- Marokkaan - Belg
Ouissim	11/05/1999	Economie-Sport	3 <sup>de</sup>	Berbers	Belg
Tarik	15/03/1999	Wetenschappen- Economie	3 <sup>de</sup>	Berbers	- Belg - Marokkaan
Moad	16/03/1999	Wetenschappen- Economie	3 <sup>de</sup>	Berbers	- Belg - Marokkaan
Ismail	18/08/1998	Wetenschappen- Economie	3 <sup>de</sup>	Berbers	Belg

Tabel 13: basisinformatie mannelijke participanten KA Pitzemburg

De namen van de zes mannelijke deelnemers in KA Pitzemburg zijn Rayan, Mohamed, Oussim, Tarik, Moad en Ismail. De jongens zitten allemaal in het derde middelbaar. De eerste drie participanten studeren *Economie-Sport* en de laatste drie *Wetenschappen-Economie*. Rayan, Oussim en Ismail zijn Belg en de andere jongens hebben de dubbele nationaliteit. Zij zijn alle drie zowel Marokkaan als Belg. Enkel Rayan heeft het Nederlands als moedertaal. Bij Mohamed, Oussim, Tarik en Moad is dat het Berbers en bij Ismail het Arabisch. Ismail heeft een jaar gedubbeld en Mohamed heeft twee keer een jaar overgedaan. De andere jongens legden tot op heden een vlekkeloos parcours af.



## I. COOVI-Elishout: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
<b>Kaouthar</b>	24/04/2000	3 <sup>de</sup>	Bakkerij	- Frans - Arabisch - Rif - Spaans	- Belg - Marokkaan
<b>Bouchra</b>	07/07/1998	3 <sup>de</sup>	Bakkerij	- Frans - Nederlands - Marokkaans	Belg
<b>Kouwthar</b>	06/06/1999	3 <sup>de</sup>	Bakkerij	- Frans - Arabisch	Belg
<b>Florence</b>	11/01/1999	4 <sup>de</sup>	Hotel	Engels	Belg
<b>Amanda</b>	15/05/1998	4 <sup>de</sup>	Hotel	- Frans - Nederlands	Belg

Tabel 14: basisinformatie vrouwelijke participanten COOVI-Elishout

De vijf vrouwelijke participanten in COOVI-Elishout heten Kaouthar, Bouchra, Kouwthar, Florence en Amanda. Kaouthar, Bouchra en Kouwthar zitten in het derde jaar van de richting *Bakkerij*, terwijl Florence en Amanda in het vierde jaar van de richting *Hotel* zitten. Alle meisjes bezitten de Belgische nationaliteit en Kaouthar kan zich zowel Belg als Marokkaan noemen. Enkel Bouchra en Amanda duiden het Nederlands aan als een van hun moedertalen. Bij Bouchra komen daar nog het Frans en het Marokkaans bij en bij Amanda enkel het Frans. Kaouthar duidt zowel het Frans, het Arabisch, het Rif als het Spaans aan als haar moedertalen. Bij Kouwthar gaat het enkel om het Frans en het Arabisch en de moedertaal van Florence is het Engels. Kouwthar, Florence en Amanda hebben elk een keer een jaar moeten overdoen en Bouchra twee jaar.



## J. COOVI-Elishout: mannelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
Younes H.	19/10/1999	3 <sup>de</sup>	Keuken	Frans	- Marokkaan - Belg
Younes A.	13/12/1999	3 <sup>de</sup>	Keuken	Frans	Belg
Abdel-Aziz	15/07/1999	3 <sup>de</sup>	Bakkerij	Frans	Belg
Yahya	12/04/1999	3 <sup>de</sup>	Bakkerij	Frans	Belg
Bilal	11/05/2000	3 <sup>de</sup>	Bakkerij	Frans	Belg

Tabel 15: basisinformatie mannelijke participanten COOVI-Elishout

De vijf mannelijke participanten in COOVI-Elishout heten Younes H., Younes A., Abdel-Aziz of kortweg Abdel, Yahya en Bilal. De jongens zitten allemaal in het derde middelbaar BSO. Younes H. en Younes A. zitten in de richting *Keuken*, terwijl Abdel, Yahya en Bilal voor de richting *Bakkerij* kozen. Alle jongens zijn Belg en Younes H. heeft de dubbele nationaliteit. Hij is zowel Belg als Marokkaan. De moedertaal van deze participanten is het Frans. Younes H. heeft net als Younes A. en Yahya een schooljaar moeten overdoen en Abdel twee schooljaren. Bilal heeft als enige tot op heden een vlekkeloos schoolparcours afgelegd.

54

## K. KTA Zavelenberg: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
Inés	25/10/1997	3 <sup>de</sup>	Voeding - Verzorging	Tunesisch	Belg
Sarah	24/03/1999	3 <sup>de</sup>	Voeding - Verzorging	- Frans - Arabisch	Belg
Soumaya	01/10/1999	3 <sup>de</sup>	Voeding - Verzorging	- Frans - Nederlands - Arabisch	Belg
Sefora	17/11/2000	3 <sup>de</sup>	Voeding - Verzorging	- Frans - Marokkaans	Belg
Hajar	25/04/1999	3 <sup>de</sup>	Voeding - Verzorging	Frans	Belg
Chaïmae	18/03/1999	3 <sup>de</sup>	Voeding - Verzorging	- Arabisch - Frans	Belg

Tabel 16: basisinformatie vrouwelijke participanten KTA Zavelenberg

De zes vrouwelijke participanten in KTA Zavelenberg heten Inés, Sarah, Soumaya, Sefora, Hajar en Chaïmae. Ze zitten alle vijf in dezelfde klas, namelijk in het derde jaar



van de richting *Voeding – Verzorging*. Bovendien bezitten ze allemaal de Belgische nationaliteit. Soumaya is de enige die het Nederlands als een van haar moedertalen aanduidt. Haar andere moedertalen zijn het Frans en het Arabisch. Dit zijn eveneens de moedertalen van zowel Sarah als Chaïmae. Bij Sefora gaat het om het Frans en het Marokkaans en bij Hajar gaat het uitsluitend om het Frans. Inés' moedertaal is het Tunesisch. Sarah, Sefora en Chaïmae hebben elk een jaar gedubbeld en Soumaya en Hajar twee jaar. Inés heeft al drie keer een jaar moeten overdoen.

#### L. KTA Zavelenberg: mannelijke participanten

<b>Naam</b>	<b>Geboortedatum</b>	<b>Leerjaar</b>	<b>Studierichting</b>	<b>Moedertaal</b>	<b>Nationaliteit</b>
<b>Besnik</b>	02/10/2000	3 <sup>de</sup>	Elektriciteit	Albanees	Belg
<b>Oussama</b>	25/08/1999	3 <sup>de</sup>	Elektriciteit	- Frans - Arabisch	Belg
<b>Jeancy</b>	19/05/1998	3 <sup>de</sup>	Bouw	Lingala	Congolees
<b>Faysal</b>	27/11/1997	4 <sup>de</sup>	Bouw	Arabisch	Belg
<b>Kevin</b>	17/01/1999	4 <sup>de</sup>	Bouw	Frans	Belg

Tabel 17: basisinformatie mannelijke participanten KTA Zavelenberg

De tweede groep uit KTA Zavelenberg bestaat uit vijf mannelijke participanten. Het gaat om Besnik, Oussama, Jeancy, Faysal en Kevin. Met uitzondering van de Congolese Jeancy, bezitten alle participanten de Belgische nationaliteit. Besnik en Oussama zitten in het derde jaar *Elektriciteit*, Jeancy in het derde jaar *Bouw* en zowel Faysal als Kevin in het vierde jaar *Bouw*. Geen enkele participant is een moedertaalspreker van het Nederlands. Kevin heeft net als Oussama het Frans als moedertaal, maar deze laatste duidt in deze context ook het Arabisch aan. Dit is eveneens de moedertaal van Faysal. Besnik kreeg van jongs af aan het Albanees mee en voor Jeancy is dat het Lingala. Besnik, Kevin en Oussama moesten elk een schooljaar overdoen en Faysal drie. Jeancy stroomde vanuit het OKAN project door naar het reguliere BSO onderwijs, maar moest wel al twee jaar overzitten.



## M. KTA Handelsschool: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
<b>Claudia</b>	20/07/2000	3 <sup>de</sup>	Verkoop	Italiaans	Italiaan
<b>Laraib</b>	18/06/1999	4 <sup>de</sup>	Verkoop	Urdu	Pakistaan
<b>Esra</b>	30/06/1996	4 <sup>de</sup>	Verkoop	Turks	Turk
<b>Caterina</b>	23/11/1998	4 <sup>de</sup>	Verkoop	Frans	- Belg - Italiaan
<b>Victoria</b>	03/04/1998	4 <sup>de</sup>	Verkoop	Frans	Belg

Tabel 18: basisinformatie vrouwelijke participanten KTA Handelsschool

De vijf deelnemende meisjes uit KTA Handelsschool in Aalst heten Laraib, Esra, Caterina, Victoria en Claudia. Dit laatste meisje zit in 3 *Verkoop* en de andere meisjes zitten in 4 *Verkoop*. Victoria en Caterina bezitten de Belgische nationaliteit. Caterina is eveneens Italiaanse. Ook Claudia bezit de Italiaanse nationaliteit. Laraib mag zich Pakistaanse noemen en Esra Turkse. Caterina en Victoria duiden het Frans aan als hun moedertaal. Claudia's moedertaal is het Italiaans en bij Esra gaat het om het Turks. Laraib kreeg van kindsbeen af het Urdu mee. Victoria heeft al een leerjaar moeten overdoen, Caterina twee jaar en Esra drie. Laraib komt uit het OKAN project.

56

## N. KTA Handelsschool: mannelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
<b>David</b>	28/02/1997	3 <sup>de</sup>	Verkoop	Frans	- Belg - Congolees
<b>Ramazan</b>	04/08/1999	3 <sup>de</sup>	Verkoop	Turks	Turk
<b>Sadullah</b>	21/03/1999	3 <sup>de</sup>	Verkoop	- Koerdisch - Duits	Turk
<b>Anel</b>	03/09/1996	4 <sup>de</sup>	Verkoop	Bosnisch	Bosniër
<b>Ercan</b>	01/01/1998	4 <sup>de</sup>	Verkoop	Turks	Turk
<b>Mehmet</b>	19/02/1995	4 <sup>de</sup>	Verkoop	- Koerdisch - Duits	Turk

Tabel 19: basisinformatie mannelijke participanten KTA Handelsschool

De tweede groep uit KTA handelsschool bestaat uit zes mannelijke participanten. De jongens heten David, Ramazan, Sadullah, Anel, Erkan en Mehmet. Al deze participanten volgen de richting *Verkoop*, maar de eerste drie zitten in het derde middelbaar en de laatste drie in het vierde. Ramazan, Sadullah, Erkan en Mehmet hebben de Turkse nationaliteit en Anel is Bosniër. David is de enige die de



Belgische nationaliteit bezit, maar hij is eveneens Congolees. Enkel David kreeg het Frans mee als moedertaal. Zowel Ramazan als Ercan spreken thuis voornamelijk het Turks en bij Anel is dat het Bosnisch. De broers Sadullah en Mehmet kregen zowel het Koerdisch als het Duits mee als moedertaal. Ramazan en Erkan hebben allebei een schooljaar moeten overdoen, David twee en Anel drie. Mehmet heeft vier keer gedubbeld. Dit contrasteert met de vlekkeloze schoolloopbaan die Sadullah tot op heden heeft afgelegd.

#### O. Middenschool TechniGO!: vrouwelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
Djika	30/05/1998	3 <sup>de</sup>	Haartooi	Macedonisch	Macedoniër
Donjeta	02/04/1999	3 <sup>de</sup>	Haartooi	Albanees	- Kosovaar - Albanees
Mirela	16/04/1999	3 <sup>de</sup>	Voeding – Verzorging	- Bulgaars - Turks	- Bulgaar - Turk
Naomie	02/02/1997	4 <sup>de</sup>	Haartooi	- Lingala - Frans	Congolees
Dzheylyan	20/12/1996	4 <sup>de</sup>	Haartooi	- Bulgaars - Turks	- Bulgaar - Turk
Aya	26/02/1998	4 <sup>de</sup>	Haartooi	Arabisch	Belg

Tabel 20: basisinformatie vrouwelijke participanten Middenschool TechniGO!

De vrouwelijke participanten in Middenschool TechniGO! heten Djika, Donjeta, Mirela, Naomie, Dzheylyan en Aya. Mirela zit in het derde jaar van de richting *Voeding – Verzorging* en de andere meisjes volgen *Haartooi*. Djika en Donjeta zitten in het derde middelbaar van deze richting en Naomie, Dzheylyan en Aya in het vierde. Dit laatste meisje is de enige Belg in het gezelschap. Djika is Macedoniër en Mirela en Dzheylyan bezitten zowel de Bulgarse als de Turkse nationaliteit. Ook Donjeta heeft een dubbele nationaliteit. Zij is Kosovaar en Albanees. Naomie is Congolees. Geen enkele participant is een moedertaalspreker van het Nederlands en enkel Naomie duidt het Frans aan als een van haar moedertalen. Naast deze taal kreeg ze ook het Lingala mee. Mirela en Dzheylyan hebben als moedertalen het Turks en het Arabisch. Djika's moedertaal is het Macedonisch en Donjeta kreeg het Albanees mee. De moedertaal van Aya is het Arabisch. Mirela, Aya en Donjeta hebben elk een schooljaar moeten



overdoen. Dzheylyan, Naomie en Djika zijn via het OKAN project naar het reguliere BSO onderwijs doorgestroomd.

#### P. Middenschool TechniGO!: mannelijke participanten

Naam	Geboortedatum	Leerjaar	Studierichting	Moedertaal	Nationaliteit
<b>Sami</b>	29/06/1999	4 <sup>de</sup>	Kantoor	Frans	Belg
<b>Mehdi</b>	12/04/1997	4 <sup>de</sup>	Kantoor	Frans	Belg
<b>Alden</b>	12/10/1995	4 <sup>de</sup>	Kantoor	- Lingala - Frans	Belg
<b>Kenny</b>	28/02/1998	4 <sup>de</sup>	Kantoor	Frans	- Belg - Congolees
<b>Zacheu</b>	26/04/1998	4 <sup>de</sup>	Kantoor	Roemeens	Belg
<b>Mustafa</b>	18/08/1997	4 <sup>de</sup>	Kantoor	Bulgaars	Bulgaar

Tabel 21: basisinformatie mannelijke participanten Middenschool TechniGO!

De zes mannelijke participanten in Middenschool TechniGO! heten Sami, Mehdi, Alden, Kenny, Zacheu en Mustafa. De jongens zitten allemaal in het vierde middelbaar van de richting *Kantoor*. Mustafa bezit de Bulgaarse nationaliteit en de rest van de jongens is Belg. Kenny is zowel Belg als Congolees en heeft dus een dubbele nationaliteit. Geen enkele jongen heeft het Nederlands als moedertaal. Alden spreekt thuis zowel het Lingala als het Frans. Deze laatste taal is ook aan Sami, Mehdi en Kenny meegegeven als moedertaal. De moedertaal van Zacheu is het Roemeens en bij Mustafa is dat het Bulgaars. Mehdi, Kenny en Zacheu hebben elk een keer een schooljaar moeten overdoen en Alden twee schooljaren. Mustafa heeft er een jaar OKAN opzitten en zit nu in het reguliere BSO onderwijs. Sami is tot op heden een modelstudent.

#### 4.2.3 Corpus: overzicht basisgegevens participanten in cijfers

De gegevens uit *sectie 4.2.2 Identificatie participanten* worden in dit deel samenvattend in kaart gebracht door middel van overzichtstabellen van de nationaliteit van de participanten, hun moedertaal en hun studievoortgang. De gegevens uit de vorige sectie zijn omgezet in percentages om vergelijkingen mogelijk



te maken op basis van de onafhankelijke variabelen: geslacht, studiestroom en locatie van de onderwijsinstelling.

#### 4.2.3.1 Overzichtstabellen participantengegevens

##### A. Nationaliteit

	Belg	Belg + andere nationaliteit	Niet-Belg
<b>Meisjes</b>	71%	7%	22%
	71% + 7% → 78%		
<b>Jongens</b>	64%	16%	20%
	64% + 16% → 80%		
<b>ASO</b>	80%	11%	9%
	80% + 11% → 91%		
<b>BSO</b>	55%	11%	34%
	55% + 11% → 66%		
<b>Vlaanderen</b>	52%	15%	33%
	52% + 15% → 67%		
<b>Brussel</b>	82%	9%	9%
	82% + 9% → 91%		
<b>Totaal</b>	68%	11%	21%
	68% + 11% → 79%		

Tabel 22: overzichtstabel 'nationaliteit' per onafhankelijke variabele

Tabel 22 illustreert dat 79 procent van het totaal aantal participanten in deze studie officieel Belg is. Daarvan bezit 11 procent de dubbele nationaliteit, i.e. de Belgische nationaliteit en een andere al dan niet Westerse nationaliteit. De overige 21 procent van het totaal aantal deelnemers is geen Belg. Bij een vergelijking tussen beide geslachten vallen geen grote discrepanties op. 78 procent van de ondervraagde vrouwelijke participanten en 80 procent van de ondervraagde mannelijke





participanten is officieel Belg. Wel bezitten meer dan de helft meer jongens dan meisjes in deze studie een dubbele nationaliteit waaronder de Belgische.

Een opdeling tussen ASO en BSO geeft wel opvallende verschillen weer. Zo heeft 91 procent van de ASO-leerlingen in dit onderzoek de Belgische of een dubbele nationaliteit waaronder de Belgische. De overige 11 procent kan zich (nog) geen Belg noemen. Bij de deelnemers uit het BSO is de meerderheid (i.e. 66%) wel Belg, maar bezit ruim 34 procent deze nationaliteit niet. Uit de bovengenoemde cijfers blijkt met andere woorden dat in de onderzochte BSO-groepen een groter aantal niet-Belgen zitten dan in de groepen uit het ASO. Het gaat om een aanzienlijk verschil, i.e. 25 procent.

Ook bij de vergelijking tussen de Vlaamse en de Brusselse scholen vallen discrepanties op. 67 procent van de ondervraagde leerlingen in de Vlaamse scholen is Belg en in de Brusselse scholen gaat het maar liefst om 91 procent. Dit impliceert een ruim verschil van 24 procent tussen de scholen in beide gewesten. De meeste officieel erkende Belgen lopen in deze studie met andere woorden school in het Brusselse. Bovendien hebben 1,7 keer meer jongeren uit de onderzochte groepen in Vlaanderen een dubbele nationaliteit inclusief de Belgische, in vergelijking met de jongeren in Brussel.

In dit onderzoek wordt een individu geïdentificeerd als 'allochtoon' als de persoon in kwestie óf tenminste een van zijn of haar ouders in een ander land dan België werd geboren (Keij 2000: 24, zie supra). Er wordt in het kader van de huidige studie geen onderscheid gemaakt tussen Westerse en niet-Westerse allochtonen. Hoewel uit de bovenstaande gegevens blijkt dat de meerderheid van de participanten in België werd geboren en ook de bijbehorende Belgische nationaliteit bezit, kunnen alle deelnemers alsnog gecategoriseerd worden onder de term 'allochtoon'. Elke participant heeft namelijk minstens een ouder die geen houder is van de Belgische nationaliteit (zie enquêtes).



## B. Moedertaal

	Uitsluitend Nederlands	Nederlands + andere ta(a)l(en) (excl. Frans)	Uitsluitend Frans	Frans + andere ta(a)l(en) (excl. Ned.)	Nederlands en Frans (+ ev. andere talen)	Andere (combinaties) (zonder Ned. en Frans)
<b>Meisjes</b>	4%	11%	9%	16%	11%	38%
	15% + 11% → 26%		25% + 11% → 36%			
<b>Jongens</b>	7%	0%	33%	4,5%	4,5%	51%
	7% + 4,5% → 11,5%		37,5% + 4,5% → 42%			
<b>ASO</b>	11%	11%	24%	2%	9%	43%
	22% + 9% → 31%		26% + 9% → 35%			
<b>BSO</b>	0%	0%	30%	18%	7%	45%
	0% + 7% → 7%		48% + 7% → 55%			
<b>Vlaanderen</b>	7%	11%	17%	4%	7%	54%
	18% + 7% → 25%		21% + 7% → 28%			
<b>Brussel</b>	5%	2%	36%	16%	7%	34%
	7% + 7% → 14%		52% + 7% → 59%			
<b>Algemeen totaal</b>	8%	6%	24%	10%	8%	44%
	14% + 8% → 22%		34% + 8% → 42%			

Tabel 23: overzichtstabel 'moedertaal' per onafhankelijke variabele

Tabel 23 geeft een beeld van de zelf gerapporteerde moedertalen van de jongeren in dit onderzoek per onafhankelijke variabele. Zoals in het *Theoretisch Kader* (i.e. sectie 2) werd aangegeven vormt de discrepantie tussen moeder- of thuistaal en schooltaal vaak immers een struikelblok voor allochtone jongeren in het onderwijs (Hermans 1995a: 235-353, zie supra). Wie de schooltaal onvoldoende beheerst heeft namelijk een grote kans om ook problemen te ondervinden bij de zaakvakken die in deze taal worden onderwezen.

Uit de identificatie van de deelnemers blijkt dat 34 procent van hen het Frans meekreeg als moedertaal en dit al dan niet in combinatie met een andere taal met uitzondering van het Nederlands. 14 procent van de participanten heeft de



Nederlandse moedertaal al dan niet in combinatie met een andere taal met uitzondering van het Frans. Als de tweetalig Nederlands- en Franstaligen bij deze percentages worden opgeteld, bezitten in totaal 42 procent van de leerlingen het Frans als een van hun moedertalen en 22 procent het Nederlands. De overige deelnemers hebben een vreemde moedertaal of moedertalen.

Bij een vergelijking tussen de vrouwelijke en de mannelijke deelnemers valt op dat de meisjes in dit onderzoek vaker het Nederlands of een combinatie van het Nederlands en een andere taal, uitgezonderd het Frans, als moedertaal of moedertalen hebben dan de jongens (resp. 15% versus 7%). Voor de Franse moedertaal of een combinatie met het Frans geldt net het omgekeerde (resp. 25% versus 37,5%). Als de tweetalig Nederlands- en Franstaligen bij deze percentages worden opgeteld, blijkt nog steeds dat meer meisjes dan jongens het Nederlands als een van hun moedertalen bezitten, namelijk 26 procent in vergelijking met 11,5%. Voor de Franse moedertaal zijn de verschillen tussen beide geslachten kleiner (resp. 36% en 42%).

Ook een vergelijking tussen de deelnemende leerlingen uit het ASO en het BSO levert opvallende resultaten op. In het ASO heeft 22 procent van de leerlingen ofwel uitsluitend het Nederlands ofwel het Nederlands in combinatie met een andere taal, uitgezonderd het Frans, als moedertaal. Dit contrasteert met het BSO waar geen enkele participant deze taal of een combinatie met de taal als moedertaal erkent. Zelfs met inbegrip van de tweetalig Nederlands- en Franstaligen, blijven de verschillen groot met 31 procent in ASO en amper 7 procent in BSO. Verder zijn er in het BSO meer leerlingen die het Frans of een combinatie met deze taal als moedertaal erkennen dan het in het ASO (resp. 48% versus 26%). Deze verschillen blijven ook met inbegrip van de Nederlands- en Franstaligen groot (resp. 55% versus 35%).

Tot slot kunnen ook de Vlaamse met de Brusselse scholen worden vergeleken. In Vlaanderen behoort het Nederlands of het Nederlands in combinatie met een andere taal uitgezonderd het Frans, vaker tot de moedertalen van de leerlingen dan in Brussel (resp. 18% versus 7%). Voor het Frans of combinaties met het Frans geldt net het omgekeerde (resp. 21% en 52%). Deze verhoudingen blijven



hetzelfde als de tweetalig Nederlands- en Franstaligen erbij worden opgeteld omdat die percentages zowel in Vlaanderen als in Brussel hetzelfde zijn (i.e. 7%).

### C. Doorstroming

	Modelstudenten	1 of meer schooljaren overgedaan	OKAN
Meisjes	33%	58%	9%
Jongens	36%	60%	4%
ASO	54%	46%	0%
BSO	11%	75%	14%
Vlaanderen	37%	52%	11%
Brussel	30%	68%	2%
Totaal	33%	60%	7%

Tabel 24: overzichtstabel 'doorstroming' per onafhankelijke variabele

Zoals eerder vermeld, claimen onder meer Opdenakker *et al.* (2006: 33) dat leerlingen van allochtone afkomst vaker een schooljaar moeten overdoen dan hun autochtone medeleerlingen. Aangezien autochtone leerlingen niet werden opgenomen in dit onderzoek, is een vergelijking tussen beide onmogelijk. Toch is het aantal zittenblijvers relevant in deze studie omdat het mogelijk correleert met de perceptie van de betrokken jongeren ten aanzien van de schoolcontext. Maar liefst 60 procent van het totaal aantal leerlingen bleef minstens een jaar zitten en 7% van de deelnemers komt uit een OKAN project.

Bij een vergelijking tussen beide geslachten, komen geen bijzondere discrepanties aan het licht. De meerderheid van de vrouwelijke participanten en de meerderheid van de mannelijke deelnemers deden tijdens hun schoolcarrière al minstens een jaar over. Het gaat respectievelijk om 58 en 60 procent. Wel komen meer dan de helft meer meisjes in vergelijking met de jongens uit het Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers (resp. 9% en 4%).

Wanneer de leerlingen uit de betrokken ASO-klassen met de deelnemers uit de BSO-klassen worden vergeleken, zijn de verschillen groter. In het ASO is de



meerderheid van de deelnemers (i.e. 54%) modelstudent, i.e. studenten die nog nooit een jaar overdeden. Bij de leerlingen uit het BSO betreft dit een minderheid, namelijk 11 procent. Bovendien komt geen enkele ASO leerling uit het OKAN project in vergelijking met 14 procent van de betrokken leerlingen in het BSO.

Tot slot komen bij een vergelijking tussen Vlaanderen en Brussel eerder matige verschillen naar boven. De meerderheid van de participanten in beide gewesten heeft minstens een schooljaar overgedaan. In Brussel ligt dit percentage wel hoger dan in Vlaanderen (resp. 68% tegenover 52%). Toch komen in Vlaanderen opvallend meer deelnemers uit het OKAN voor dan in Brussel. Het gaat om 11 procent in Vlaanderen en slechts 2 procent in Brussel.

## 4.3 Parameters

### 4.3.1 Onafhankelijke variabelen

In dit onderzoek werd zoals eerder vermeld, geopteerd voor drie onafhankelijke variabelen. Het gaat om het geslacht van de participanten (i.e. vrouwelijk of mannelijk), hun studiestroom (i.e. ASO of BSO) en de regio waarin de onderzochte scholen gesitueerd zijn (i.e. Vlaanderen of Brussel). Op basis van deze variabelen worden de afhankelijke variabelen uit het verkregen corpus met elkaar vergeleken.

### 4.3.2 Afhankelijke variabelen

De afhankelijke variabelen in deze studie betreffen de motivatie gerelateerde onderwerpen die tijdens de 16 focusgroepgesprekken het meest aan bod kwamen en waar de meerderheid van de participanten ook een mening over formuleerde.

Een frequent voorkomend thema in de transcripties van de focusgroepgesprekken is de confrontatie met racisme. Om die reden werd dit aspect geselecteerd als de eerste afhankelijke variabele in dit onderzoek. Het fenomeen is verder interessant omdat het ook bij de andere variabelen opduikt. 'Racisme' is een begrip dat door iedereen een verschillende invulling krijgt. De impact van het



fenomeen op taalattitudes –en motivatie wordt geëxploreerd in het volgende hoofdstuk.

Verder wordt de mening van de participanten uit het BSO met betrekking tot radicalisering onderzocht. Het BSO-corpus werd namelijk dit academiejaar vergaard en bijgevolg kon een exploratie van dit actuele onderwerp niet ontbreken. Een vergelijking tussen leerlingen uit het ASO en hun leeftijdsgenoten uit het BSO is niet mogelijk, maar dat doet geen afbreuk aan de relevantie van dit onderwerp. Via allerlei mediakanalen worden de jongeren immers voortdurend met de radicaliseringsproblematiek geconfronteerd, waardoor ze haast verplicht worden om een standpunt in te nemen in het maatschappelijke debat.

Verder wordt de variabele ‘relatie tussen leerling en leerkracht’ onder de loep genomen. Aangezien leerkrachten belangrijke socialisatiefiguren zijn, hebben zij weldegelijk een invloed op de attitudes en de bijbehorende motivatie van hun leerlingen ten aanzien van het vak dat zij onderwijzen (Garett 2003: 4-5; Bohner *et al.* 2002: 5). In dit onderzoek wordt uiteraard het meest gefocust op de relatie tussen de leerling en zijn of haar leerkracht Nederlands en Frans omdat deze talen het onderwerp van de studie uitmaken.

Tot slot worden ook de percepties van de ondervraagde leerlingen over de vakken Nederlands en Frans en over deze talen in het algemeen geanalyseerd en met elkaar vergeleken. De kans dat dergelijke taalpercepties correleren met de effectieve taalmotivatie van de leerlingen is immers groot. Toch zijn de bovenstaande variabelen even belangrijk want zoals in het *Theoretisch kader* werd uitgelegd, hebben attitudes en de bijbehorende motivatie ten aanzien van een bepaalde taal niet uitsluitend te maken met de percepties over de bewuste taal zelf (Anderson 1975: 47).



## 5 Analyse focusgroepgesprekken

### 5.1 Afhankelijke variabelen

#### 5.1.1 Inclusie, uitsluiting of racisme?

Uit de focusgroep gesprekken is gebleken dat de ondervraagde jongeren erg bezig zijn met de notie ‘inclusie versus exclusie’. De termen ‘discriminatie’, ‘uitsluiting’ en ‘racisme’ komen dan ook regelmatig voor in elk van de 16 gesprekken en dit niet alleen wanneer er specifiek naar wordt gepeild. Deze begrippen hebben alle drie betrekking op de “opvatting dat het ene ras superieur is aan het andere en, daaruit voortvloeiend, dat ten aanzien van het ene ras andere maatstaven kunnen (mogen) worden aangelegd dan ten aanzien van het andere” (Van Dale 2015, e). Het fenomeen komt frequent voor in België (zie supra) en dit zowel binnen als buiten de schoolcontext. Racisme heeft bovendien verschillende gezichten. Verder zijn de manieren waarop door de betrokken leerlingen op vormen van racisme en discriminatie wordt gereageerd, zeer divers omdat ook persoonlijke factoren een rol spelen.

Het thema ‘racisme’ kent een grote relevantie binnen dit motivatieonderzoek. Taalmotivatie en in het bijzonder T2-motivatie, hangt zoals in het *Theoretisch kader* (i.e. *sectie 2*) werd beschreven nauw samen met de bereidheid van de leerling om zich zowel de culturele als de taalkundige kenmerken van de andere groep eigen te maken (Guilloteaux 2007: 61). Confrontaties met racisme kunnen dit proces in de weg staan. Leeftijdsgenoten spelen in deze context een cruciale rol omdat het tijdens de puberteit essentieel is voor jongeren om ergens bij te horen (Compernelle *et al.* 2003: 16). Als allochtone jongeren enkel aansluiting vinden bij hun allochtone leeftijdsgenoten, wordt het bovengenoemde internaliseringsproces mogelijk belemmerd. Bijgevolg kan ook de motivatie van deze jongeren om de dominante taal van de autochtonen te leren in de kiem worden gesmoord.

Ook de allochtone moedertaalsprekers van het Nederlands en het Frans ontsnappen niet aan de invloed van hun allochtone en autochtone leeftijdsgenoten wat taalmotivatie betreft. Percepties ten aanzien van een bepaalde taal zijn immers niet statisch (zie supra). In het contact met socialisatiefiguren zoals leeftijdsgenoten,



leerkrachten en ouders, kan een voorkeur groeien voor een bepaalde taal en een afwijzing van een andere afhankelijk van de intensiteit van de relatie (i.e. de affectieve attitudecomponent, zie supra). In wat volgt zijn een aantal fragmenten uit de focusgroep gesprekken bij elkaar gebracht die handelen over het thema ‘racisme’. Na deze oplistings volgt een vergelijking op basis van de onafhankelijke variabelen ‘geslacht’, ‘locatie van de school’ en ‘studiestroom’.

#### A. KA Emanuel Hiel: vrouwelijke participanten

Alle ondervraagde meisjes in KA E. Hiel geven aan ooit al eens met een vorm van racisme te zijn geconfronteerd en dit in het bijzonder buiten de schoolcontext. De participanten werden hoofdzakelijk negatief bejegend omdat zichzelf, vrienden of familieleden een hoofddoek droegen in de publieke ruimte. De meisjes onderstrepen wel dat ze respectvol reageren op dergelijke uitingen van autochtone Belgen.

**Moderator:** Zijn jullie ooit al in aanraking gekomen met een vorm van racisme?  
**Lamya:** Ja.  
**Ilham:** Ja.  
**Karima:** Oh ja!  
**Bouchra:** Ja!  
**Moderator:** Vertel maar hoor.  
**Bouchra:** Ik was aan 't stappen in een straat met mijn beste vriendin en ik ik draag de hoofddoek en mijn beste vriendin ook en er is zo een vrouw en die stopt zich en die zegt in 't Frans: *Qu'est-ce que c'est la foulard ça?* Dus echt *eu*: Wat doe je hier?  
**Ilham:** Maar, we reagere daarop met respect *he*.  
**Bouchra:** Ja en ik heb gezegd, mevrouw jij bent oud ik ga ni beginne met op jou te schreeuwen, ciao! Ik heb gezegd *eu* ciao, en zij zegt ja ja ga naar de Sp.a ofzoiets, nee ga naar de CPAS.  
**Lamya:** OCMW in Nederlands.  
**Ilham:** OCMW, ja.  
**Bouchra:** ...en dan en dan ik en mijn vriendin *eu* wij hebbe gelache ma dat deed pijn aan de hart. Ja *voila*.  
**Moderator:** Zijn jullie ook al eens in aanraking gekomen met racisme? (*gericht naar Duyga, Ilham, Lamya, Khadija en Karima*)  
**Ilham:** Ja, altijd ma *bon* wij zijn da gewoon *he*.  
**Khadija:** Ja, da's waar wij kunne daar al mee leve.  
**Duyga:** Ja, bijvoorbeeld in een winkel. Mijn grootmoeder draagt de hoofddoek en ze koopte zo *eu*...  
**Ilham:** Ze kocht.  
**Duyga:** Ja, ze kocht *eu* bekers. Ze had er zes en we gaan naar de kassa en de vrouw zegt: "Nee ik verkoop da ni want ik heb het zelf gekocht." En mijn grootmoeder zegt dan: "Waarom?" En zij antwoordt niet en wij hebben begrepen dat zij *eu* een racist was *he*. – *Externe bijlage 1, p. 17-18.*

Verder in het gesprek kwam de hoofddoek opnieuw ter sprake. Duyga en Karima, die zelf een hoofddoek dragen buiten de school, worden soms racistisch benaderd omwille van dit feit. Uiterlijk vertoon van een religieus symbool werkt racisme en discriminatie volgens hen in de hand.





**Moderator:** Heeft racisme hier iets mee te maken?  
**Duyga:** Op straat kijken zij ook raar *he* wanneer jij een hoofddoek draagt. [...]  
**Karima:** Ma ja de hoofddoek zoals we al zegden is iets waar mense raar naar kijken en daar is veel racisme over.  
– *Externe bijlage 1, p. 20*

Binnen de schoolcontext is er voor de meisjes geen sprake van racisme tussen de leerlingen onderling. Er bestaat een band van wederzijds respect tussen de autochtone en de allochtone leerlingen.

**Moderator:** [...] Hoe gedragen de autochtone leerlingen zich tegenover jullie?  
**Karima:** Iedereen respecteert de ander.  
**Ilham:** Als die andere geen Frans kan, wij gaan ni beginne met Frans te praten.  
**Karima:** Ja iedereen heeft respect voor de ander dus da's goe. – *Externe bijlage 1, p. 17*

## B. KA Emanuel Hiel: mannelijke participanten

De mannelijke participanten van KA E. Hiel zijn ook al in aanraking gekomen met racisme. In dit gesprek duikt voor het eerst een vorm van discriminatie op die betrekking heeft op taal. Yassine en Ercan geven aan dat allochtonen die vlot Frans kunnen spreken, maar het Nederlands niet meester zijn, in verschillende Brusselse winkels toch niet in het Frans worden geholpen. Ilias herkent deze situatie.

**Moderator:** Zijn jullie dan al vaak in contact gekomen met vormen van racisme?  
**Ercan:** Ja!  
**Yassine:** Bijvoorbeeld als jij ga in een Vlaamse winkel en je wil iets kopen. Zij kunnen Frans praten, ma zij gaan toch Vlaams praten...  
**Ecta:** Nederlands.  
**Yassine:** Ja, Nederlands praten.  
**Ercan:** Da is altijd, mevrouw.  
**Moderator:** Maar jij kan ook Nederlands praten...  
**Ilias:** Ja, maar de mensen dat *eah*...  
**Ercan:** Mijn moeder.  
**Moderator:** Ah ja, jullie bedoelen mensen die niet goed Nederlands kunnen spreken.  
**Ilias:** *Voilà*. – *Externe bijlage 1, p. 44-45*

De participanten geven bovendien aan dat zij ook zelf geconfronteerd worden met vormen van racisme. Volgens hen worden ze gestigmatiseerd en gevisieerd omwille van hun allochtone afkomst. Bovendien gaan personen die openbare functies bekleden zoals trambestuurders en politieagenten hun boekje volgens de jongens soms te buiten.

**Moderator:** Zijn er ook nog vormen van racisme waar jullie zelf mee in aanraking zijn gekomen?  
**Ecta:** Ja, ja, soms in de tram. Bijvoorbeeld er is een man die... wanneer *eah* wanneer hij jouw gezicht niet ziet hij vraagt *eah*: "Kunt u alstublieft uit de weg gaan, ik moet *eah* buiten de tram gaan." Maar wanneer *eah*... je hem... *allee* hij jouw gezicht *eah* ziet, hij heeft een andere gedrag. Hij zegt vuile woorden enzo.  
**Ercan:** Soms zijn die ook heel agressief.



Ecta: Ja soms ook.  
Souhaib: Ik heb ook al racisme gevoeld met de politie. Ze zijn slecht.  
**Moderator**: Ze zijn slecht? Hoe bedoel je?  
Amine: Ma ja, je stapt in de straat en die controleren...  
[...]  
Ilias: Ja, als jij bent een bende Marokkanen of allochtonen die gaan je controleren. Wij hebben een slechte imag...  
*eah... imago. – Externe bijlage 1, p. 45*

Op school is racisme niet voelbaar voor de participanten en de reden daarvoor is volgens hen dat de meerderheid van de leerlingen in de school van allochtone afkomst is. Toch geven de jongens aan dat racisme in principe een universeel fenomeen is.

**Moderator**: Is racisme ook voelbaar op deze school?  
Participanten: Nee. (*in koor*)  
Souhaib: Er zijn te veel Marokkanen hier.  
Ecta: Ma, mevrouw racistisch is overal *he*. Zelf in onze land ze zijn racist tegen ons. Als jij zegt ik kom van noorden van Marokko en zij uit zuiden, zij zijn racist.  
Ercan: Da's waar *he*, ook in Turkije.  
Ilias: Overal *he*, racist da's overal. Bijvoorbeeld Wallonië en *eah* de Nederland... *eah*...  
Ercan: Jaja, de Vlamingen ook. – *Externe bijlage 1, p. 45-46*

### C. KA Etterbeek: vrouwelijke participanten

Toen aan de vrouwelijke participanten van KA Etterbeek werd gevraagd of zij al eens in aanraking waren gekomen met racisme, reageerden vooral Ikram en Ana-Marina met anekdotes over hun persoonlijke ervaringen. Ikram werd naar eigen zeggen samen met een allochtone vriendin racistisch benaderd in een sportclub. Bij Ana-Marina gaat het om een ervaring op vakantie in Frankrijk. Rania, Sofija en Maureen betuigden hun medeleven, maar werden klaarblijkelijk zelf nog niet met een vorm van racisme geconfronteerd. Het onderwerp kwam bijgevolg slechts kort aan bod in dit gesprek.

Ikram: Ja ma pas op ik ken nog verhalen ze... Ik had zo een vriendin en ik had ne Iphone gekregen enzo en we ware zo naar fitness geweest en *eah*... ik had mijn Iphone late laden. Ik heb mij dan gaan douche en da was... ik was eigenlijk Marokkaan en er waren mense van een *eah*... andere afkomst en *eah*... ze zeide zo: "Ja, van wie is die Iphone?" Ik zeg: "Die is van mij." En ze zeide zo van: "Zijt ge zeker dat da van u is?" Ik heb dan geantwoord van: "Ja, waarom zou da ni van mij zijn?" Hij zegt: "Nee, ma gewoon." En dan kome ze drie keer, vier keer terug gewoon om nog is te zegge: "Zijt ge zeker dat da uw Iphone is?"  
Sofija: Dus die dachte dat gij da gepikt had gewoon om da gij Marokkaan zijt?  
Ikram: ja.  
Maureen: Da's supererig.  
Sofija: Ja.  
Ana-Marina: Ik heb ook al racisme gehad. Bijvoorbeeld als wij gaan *eah*... als wij naar Frankrijk ofzo gaan en wij gaan zo naar de zee dan doen ze zo vaak zo om da wij gewoon een bikini ofzo of een trikini aandoen zij zegge zo: "Ah ja gelle zijt zo die Spaanse die..." Ik kan da ni zeggen da's zo... *pute allee kweeni*.  
Maureen en Ikram: Hoeren. (*in koor*) – *Externe bijlage 1, p. 70, 71*



Niet alle meisjes hebben autochtone medeleerlingen in hun klas. Bij Sofija en Maureen is dit wel het geval. Hun klasgenoten gedragen zich volgens de meisjes heel normaal tegenover hen en van racisme is geen sprake.

**Moderator:** [Jullie] mogen eens vertellen hoe zij zich tegenover jullie gedragen.

**Sofija:** Normaal.

**Maureen:** Ja, heel normaal.

*De andere meisjes knikken instemmend. – Externe bijlage 1, p. 68*

#### D. KA Etterbeek: Mannelijke participanten

Bij de mannelijke deelnemers in KA Etterbeek dook het woord 'racisme' meteen op toen gepolst werd naar de relatie van de jongens met hun autochtone medeleerlingen. Toch zijn de meningen hieromtrent duidelijk verdeeld. Ianis vindt dat de autochtone leerlingen zich racistisch gedragen tegenover hem, maar de andere participanten relativeren dit. Darius werd naar eigen zeggen met racisme geconfronteerd in zijn vorige school, maar niet in het volgens hem multiculturele KA Etterbeek.

**Moderator:** Hoe gedragen de autochtone medeleerlingen zich tegenover jullie?

**Samuel:** Heel normaal.

**Ianis:** Als raciste...

**Samuel:** Vind jij dat?

**Darius:** Ma ik denk, op school... 't is een school met veel culturen. Ik denk er zijn meer allochtone dan autochtone op school... Vroeger in mijn oude school waren er veel raciste. Ma 't was zo een... een Vlaamse gemeente zo *euuh...* waar er veel raciste ware. Nog altijd eh, ma...

**Moderator:** Hoe uitte dat racisme zich dan?

**Djavan:** Werd je gepest ofzo?

**Darius:** Ma nee, ni gepest, ma af en toe kon er zo een grapje kome. *Enfin*, een grapje ma stout bedoelt zo. Voor mij het kon mij ni echt schele want ik had mijn vriende...

**Moderator:** ...en in deze school?

**Ianis:** Er zitten ook racisten eh, zoals Joshi.

**Sabri:** Ma nee, da's ni slecht bedoeld, da's gewoon om te lache wat die zegt.

**Samuel:** Ja, in onze klas is dat ook zo. Sommige mensen die maken gewoon grapjes *euuhm...* maar dat is... Ze bedoelen daar niets fout mee.

**Darius:** Ja, ja, da is dan gewoon om de grap. Een keer lachen gewoon, da's al. Da's anders dan in mijn vorige school, echt anders. – *Externe bijlage 1, p. 90-91*

Toen letterlijk werd gepeild naar mogelijke confrontaties met racisme, reageerden Darius en Ianis opnieuw. De laatste diste er zelfs een persoonlijke anekdote over op uit de voetbalclub. De blanke, blonde Samuel is nog niet met racisme in aanraking gekomen. Volgens hem komt dit omdat zijn uiterlijk niet verradt dat hij een allochtoon is. Bij Titouan is dit wel het geval, maar van confrontaties met racisme is ook bij hem geen sprake.



**Moderator:** Nu we het over het verschil tussen Vlamingen en Walen en dergelijke hebben, zou ik jullie ook willen vragen of jullie soms te maken hebben met racisme. Dat kan ook buiten de school natuurlijk.

**Darius:** Ja!

**Ianis:** Ja ik ook. Ik *eah* ik speel voetbal in een club en bijna elke match... Voorbeeld vorige match ik heb zo *eah*... ja, mijn vorige match da ik heb gespeeld *eah*... eigenlijk ik heb een *eah*... Ik moest mij *enerveren* tegen iemand en dan is hij zo racist beginne te doen zo. *Allee kweenimeer* wat hij zei, ma ik wist zo dat da racist was. Ma vaak is da bij voetbal da ik... da er racistische opmerkinge zijn. Af en toe zelfs door de arbiter. Ma dan regel ik da wel... na de match.

*De andere jongens lachen.*

**Samuel:** Mijn vriende die weten ni echt dat ik allochtoon ben dus ja dan gaan ze ook niet racistisch naar mij kijken ofzo.

**Titouan:** Bij mij zie je het wel aan mijn uiterlijk, maar toch ben ik het nog niet tegengekomen.

– *Externe bijlage 1, p. 93*

## E. KA Grimbergen: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten van KA Grimbergen zijn buiten de schoolcontext nog niet vaak in aanraking gekomen met racisme. Elena gelooft dat haar Westerse uiterlijk daar verantwoordelijk voor is. De meisjes voelen zich ook niet snel beledigd door grappen over allochtonen.

**Moderator:** Het is tijdens dit gesprek al een paar keer kort aan bod gekomen, maar hebben jullie soms te maken met racisme buiten de school?

**Elody:** Nee.

*Soumaya schudt het hoofd.*

**Julia:** Toch ni da ik het weet. Zoals ik al gezegd heb wel van leerkrachte enzo, ma ni echt buite de school.

**Elena:** Ma bij mij wordt da ni echt erkent omda ik ook een bril draag... ik ben ook... *kweeni* ja. Maar ik herken wel Kosovaren uit duizend.

**Soumaya:** Zo racisme op straat ofzo da heb ik nog ni meegemaakt.

**Yasmine:** Nee, ik ook eigenlijk ni. *Allee* zo wel da ze is lachen ofzo of een grapke make... ma anders niks.

**Saloua:** Ja, da is... - *Externe bijlage 1, p. 123-124*

Bovendien hebben de participanten een redelijk positief beeld over hun autochtone medeleerlingen. Elena is er zelfs van overtuigd dat er in België weinig sprake is van racisme omdat Vlamingen, Walen en vreemdelingen er volgens haar in slagen om probleemloos samen te leven in hetzelfde land.

**Moderator:** Dat is heel goed nieuws. Hoe gedragen de autochtone medeleerlingen zich eigenlijk tegenover jullie?

**Elody:** Ik vin da zij zich normaal gedrage.

**Yasmine:** Ja, ma zeker bij u want gij ziet er ni uit als een allochtoon.

**Elody:** Ah, ja da is misschien wel waar. *(lacht)*

**Yasmine:** Ma over het algemeen vin ik ook wel da zij *eah*... normaal doen ze.

**Elena:** Da is wel en dan krijgt ge ook een positievere *denking* over de Belge.

**Saloua:** Ja.

**Elena:** Want ik heb nog ni zo veel raciste lere kenne omda... België is da zo gewoon met veel *allee* buitenlanders enzo, ma België is ook zelf een mix want 't is half Vlaams... *allee* de helft is Vlaams en dan half is Waals. Dus da's al een teke van dat da een mix land is. Ma ik heb nog nooit zo echt een racist ge... en *allee* die zou ook ni durve want ik sla die echt *eah*... *Allee* da's ni stout bedoelt ofzo eh ma... - *Externe bijlage 1, p. 120*



Als de positie op de arbeidsmarkt aan bod komt, wordt er wel gesproken over discriminatie. De participanten geloven niet dat allochtone vrouwen een eerlijke kans krijgen op de arbeidsmarkt en al zeker niet als zij een hoofddoek dragen. Racistisch gedrag van autochtone Belgen werkt volgens Elena ook de omgekeerde beweging in de hand.

**Moderator:** Ik bedoel daarmee of jullie denken dat jullie een eerlijke kans zullen krijgen als jullie echt gaan werken.  
**Yasmine:** Nee, want as *euhm...* als je dan een hoofddoek gaat drage... meestal moogt ge daar ni mee werke en gaan ze zegge da ge da moet uitdoen om...  
**Saloua:** Ja.  
**Yasmine:** ...om te werke en da's niet eerlijk.  
**Elena:** Da is zo. En ze behandelen u ook anders want...  
**Soumaya:** Ja...  
**Elena:** *Allee...* wij zijn racistisch tege Belge omda jullie zijn racistisch tegen ons.  
**Julia:** Ja.  
**Elena:** En da... da is ni iedereen eh. Ma da is gewoon de politiek en de werk en al da. Jullie zijn allemaal zo van: "Da zijn weer de moslims: terroriste." – *Externe bijlage 1, p. 115*

#### F. KA Grimbergen: mannelijke participanten

De meerderheid van de jongens uit KA Grimbergen werd nog nooit eerder met racisme geconfronteerd buiten de schoolcontext. Het onderwerp werd bijgevolg niet uitvoerig besproken. Mehdi krijgt in de sportclub soms wel denigrerende opmerkingen te horen van ontgoochelde supporters met betrekking tot zijn afkomst. Hij reageert hierop naar eigen zeggen op een volwassen manier.

**Moderator:** Hebben jullie soms eigenlijk te maken met racisme? Dat kan ook buiten de school plaatsgrijpen.  
**Ayoub:** Nee, ik heb da nog ni gehad.  
**Bilal:** Ik heb da ook *eu...* nog eigenlijk ni meegemaakt.  
**Nasr-Edduie:** Nee, ik ook ni echt.  
**Mehdi:** Ik wel ma een klein beetje. Soms is da gewoon tijdens het voetballe. Da gebeurt wel zo da ge *eu...* door supporters van de andere ploeg... da ze u uitschelde. Ja da is dan zo van: "Ja, 't is weer ne Marokkaan." Zo zijn da van die dinge ma da's... da's voor mij ni echt meer racisme, da's meer een gewoonte. *Allee* ik bedoel... zo vaak komt da nu ni voor ma as da voorkomt dan kijk ik ni eens.  
**Ayoub:** Ja da's 't beste wa gij kunt doen want anders doen die gewoon voort.  
**Nasr-Edduie:** Volgens mij is da ook zo gewoon frustratie van sommige mense.  
**Mehdi:** Da is. – *Externe bijlage 1, p. 143*

Verder kwam de problematiek van de veralgemening tijdens het gesprek aan bod. De jongens vinden dat de negatieve beeldvorming die uitgaat van rechtse politieke partijen afstraalt op de Belgische kiezer. Ze betreuren het slechte imago dat ze, omwille van de veralgemeningen, krijgen aangemeten.



**Nasr-Edduie:** Ma ze hale ook altijd de *eah...* hun argumente die zijn altij van de slechte buitenlanders. Bijvoorbeeld wat da we goe doen wordt nooit gezegd.  
**Bilal:** Ja, da's waar. Iedere keer als er iets slecht is da wordt op 't nieuws getoond ma als wij iets goed doen dan zien die da ni.  
**Amass:** Wij krije hier altijd een negatief imago, ja zo *eah...* een slechte reputatie.  
**Nasr-Edduie:** Er wordt ook eigenlijk te veel veralgemeend.  
*De andere jongens knikken instemmend. – Externe bijlage 1, p. 146*

Verder hebben deze participanten globaal gezien een goede relatie met hun autochtone medeleerlingen. Toch vinden ze dat sommigen hen als vreemde eend in de bijt bekijken omdat er veel vooroordelen over allochtonen bestaan. Dit werkt discriminatie in de hand en de jongens betreuren dit.

**Moderator:** [...] Hoe gedragen jullie autochtone medeleerlingen zich over jullie? [...]  
**Anass:** Ik vind da sommige normaal doen ma sommige echt ni. Sommige *eah...* sommige die vinde da wij aliens zijn.  
**Mehdi:** Ja, da's waar. Sommige die denke da wij van een andere wereld kome. [...]  
**Anass:** Als wij bijvoorbeeld met drie naast elkaar lopen en da ze ons dan... ja *eah...* gaan beginne aankijke.  
**Mehdi:** Ja zo precies alsof da we hun zo gaan overvalle ofzo.  
**Anass:** Ja en terwijl *eah...* da helemaal ni hoeft want we stappe maar eh... we gaan *eah...* we zijn hier ook op school gewoon om *eah...* ja naar school te kome en voor niks anders.  
**Mehdi:** Sommige hale informatie uit de media... zo dinges... *eah...* *voila*.  
**Ayoub:** Ma pas op er zijn ook veel autochtone *eah...* die heel normaal doen enal eh. Ma gewoon er zijn er altijd die... ja. – *Externe bijlage 1, p. 142*

## G. KA Pitzemburg: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke deelnemers uit KA Pitzemburg zijn buiten de schoolcontext nog nooit in aanraking gekomen met een vorm van uitsluiting of discriminatie. Er wordt wel eens een grapje gemaakt over hun allochtone afkomst, maar dat vinden de participanten niet bijzonder vervelend of beledigend.

**Moderator:** Het is tijdens dit gesprek al een paar keer kort aan bod gekomen, maar hebben jullie soms te maken met racisme buiten de school?  
**Elody:** Nee.  
*Soumaya schudt het hoofd.*  
**Julia:** Toch ni da ik het weet. Zoals ik al gezegd heb wel van leerkrachte enzo, ma ni echt buite de school.  
**Elena:** Ma bij mij wordt da ni echt erkent omda ik ook een bril draag... ik ben ook... *kweeni* ja. Maar ik herken wel Kosovaren uit duizend.  
**Soumaya:** Zo racisme op straat ofzo da heb ik nog ni meegemaakt.  
**Yasmine:** Nee, ik ook eigenlijk ni. *Allee* zo wel da ze is lachen ofzo of een grapke make... ma anders niks.  
**Saloua:** Ja, da is... - *Externe bijlage 1, p. 123-124*

De autochtone leerlingen in het atheneum zijn volgens de vrouwelijke participanten echter niet allemaal even verdraagzaam ten aanzien van allochtonen. Deze meisjes hechten veel belang aan hun religie en zijn om die reden ontgoocheld over de onverschilligheid van hun autochtone medeleerlingen ten aanzien van dit onderwerp.



**Moderator:** Hoe gedragen de autochtone medeleerlingen zich tegenover jullie?

**Sara:** Goe.

**Sanae:** Ja, goed. Redelijk. Ma ni altijd.

**Yousra:** Ik vind ook wel goe, maar soms kunne zij wel...

**Imane:** ...soms kunne zij wel sluw uit de hoek komen.

**Asmae:** En racist.

**Yousra:** Ja, racistisch. Zoals als wij Offerfeest hebbe dan *eah...* hebbe zij wel commentaar van ja jullie hebben een extra dag verlof terwijl wij da ni hebbe.

**Asmae:** Ze zeggen dan ook dat het erg is voor da schaaap enzo... voor de diere. Ma jullie ete da toch ook?

**Yousra:** Da's zo iets van ons en *allee...* wij respectere ook jullie feestdage.

**Asmae:** *Voilà.* – **Externe bijlage 1, p. 175**

De participanten zijn er verder van overtuigd dat vrouwen op de Belgische arbeidsmarkt gediscrimineerd worden wanneer zij een hoofddoek dragen. Yousra betreurt ook het hoofddoekenverbod op school. Toch draagt geen enkele van de vrouwelijke participanten een hoofddoek in het openbaar.

**Moderator:** Denken jullie dat het dragen van een hoofddoek een effect heeft op de manier waarop mensen jou bekijken?

**Participanten:** Ja! (*in koor*)

**Imane:** Bijvoorbeeld als ge gaat solliciteren *eah...* voor een job denk ik ook wel *eah...* dat het nadeel heeft als je een hoofddoek draagt terwijl ge wel de capaciteit hebt om... om die job perfect uit te voeren. [...]

**Asmae:** Bijvoorbeeld onze schoonzus die draagt een hoofddoek en *eah...* zij heeft echt iets superhoog in rechte gestudeerd. En *eah...* ja omdat zij een hoofddoek draagt, krijgt ze dan minder kans om die job dan *echt...* [...]

**Sara:** Da's echt verschrikkelijk eh.

**Yousra:** Ja, en ik vind da ook eigenlijk wel erg dat da een beetje is afgeschafte hier op school binne *eah...* ja de mure van de school. – **Externe bijlage 1, p. 181**

74

## H. KA Pitzemburg: mannelijke participanten

De mannelijke participanten in KA Pitzemburg claimen dat hun autochtone medeleerlingen zich soms racistisch opstellen tegenover hen. De reden hiervoor is volgens Mohamed dat de autochtonen in de meerderheid zijn in hun school.

**Moderator:** Kan er soms echt van racisme worden gesproken van jullie autochtone medeleerlingen uit?

**Rayan:** Ja.

**Ismaïl:** Ja, toch.

**Mohamed:** Ja. Ma da's normaal want 't zijn der genoeg.

*De andere jongens knikken.* – **Externe bijlage 1, p. 216**

In de volgende passage vertellen de jongens wat zij onder racisme verstaan. De grens tussen grapjes en kwetsende uitingen is klaarblijkelijk erg dun. Rayan geeft toe dat allochtonen dergelijke grappen ook maken over autochtonen, maar de intentie erachter verschilt volgens hem.



**Rayan:** Bovendien is 't zoals *eah...* wat wij allemaal misschien is doen is zo zegge van: "Onozelle Belg ofzo." *Allee* zoiets... Maar, het verschil is... ik vin als een Marokkaan... *allee* ja 'k ga nu gewoon een voorbeeld pakke... Als een Marokkaan nu zegt: "Wittekop," da's ook voor te lache. Da's ni uit zijn hart. Da merkt ge wel op bijvoorbeeld er zijn genoeg Belge da zegge: "Makak." Ma het verschil is... die mene da *allee* ja, da valt op dat da zo uit haat komt.

**Quissim:** Het beste voorbeeld is van die moppe van Marokkane. Bijvoorbeeld er is een Marokkaan en een Belg en een Turk... Kent gij die?

**Moad:** Ja, de Belg wordt altij zo... Bijvoorbeeld de Belg wordt altij...

**Rayan:** Het komt erop neer dat de Marokkane en de Turke de slechte zijn.

**Quissim:** Die ene mens dat die mop heeft gemaakt, moe echt gestraft worde.

*De jongens lachen. – Externe bijlage 1, p. 217*

Ook buiten de school blijkt racisme niet ver weg te zijn. Buschauffeurs in het bijzonder gedragen zich blijkbaar niet altijd even professioneel tegenover al hun passagiers. Bovendien verschijnen er soms beledigende en kwetsende pagina's over allochtonen op sociale media.

**Moderator:** Racisme binnen de schoolmuren werd inderdaad al besproken, maar gebeurt het ook buiten de school?

**Rayan:** Ikke vooral buite de school. Ma ik denk ook dat da minder opvalt...

**Moad:** Ik vooral op de bus eigenlijk.

**Quissim:** Bij u?

**Moad:** Ja chauffeurs zijn soms echt heel gemeen.

**Quissim:** Ik heb da ook al meegemaakt. Bijvoorbeeld... ik zit op de bus in 't vijfde leerjaar... vijfde of zesde leerjaar... ik zit op de bus met de school want we moeste gaan zwemme ofzo. Da was ne Lijnbus en *eah...* daar was een Turkse vrouw met haar kindje aan 't wachte. Ene stapt in en da's ook zo een vriend van mij, da's ook een Turk en *eah...* die... die man die reed gewoon verder. Terwijl *eah...* *allee* mijn vriend is ingestapt en die vrouw was just te laat gekome. Die man heeft da gezien, die deur stond ope en toch heeft die gewoon verder gerede. Echt racist.

**Rayan:** Ik heb da ook echt buite. In 't school heb ik da ni. [...]

**Quissim:** Bij mij, mijn bure... mijn bure... heel mijn buurt da zijn eigenlijk allemaal allochtone. Er zijn er bijvoorbeeld die alleen probleme wille, ma da is ni bij allemaal en toch zegge de mense da altij...

**Rayan:** Maar op Facebook enzo denk ik... ja worde ook pagina's gemaakt.

**Moad:** Stoer ze.

**Tarik:** Ja, racistische pagina's van *eah...* ja genoeg eigenlijk.

**Rayan:** Ze lache op die pagina's zelfs met Allah... Da kan echt ni want da's ni meer grappig.

**Ismail:** Vroeger hebbe ze mij wel racistisch behandeld ook. Ik moest zo oversteke op een zebrapad, ma die liete mij nooit door.

**Quissim:** Ja, da's waar... Vooral busse late u ni door enzo. Ma op de bus is het ni veel beter. Buschauffeurs zijn vaak racist. – *Externe bijlage 1, p. 223*

## I. COOVI-Elishout: vrouwelijke participanten

Bij de vrouwelijke participanten van COOVI-Elishout zijn de meningen omtrent het onderwerp 'racisme' eerder verdeeld. Florence reageert resoluut dat zij daar nog niet mee in aanraking is gekomen en dat geldt ook voor Amanda. Bouchra, Kaouthar en Kouwthar hebben het fenomeen wel al ondervonden. Volgens de meisjes worden zichzelf en hun familieleden soms vreemd aangekeken op straat omwille van hun huidskleur en uiterlijke tekenen van het geloof zoals een hoofddoek. Kouwthar's





moeder wordt ook spottend aangekeken omdat ze een blanke bekeerling is. Enkel Kouwthar draagt een hoofddoek in de publieke ruimte.

**Moderator:** [...] Krijgen jullie soms te maken met racisme? Dat kan ook buiten de school zijn.  
**Florence:** Nee.  
**Bouchra:** Hoe zij kijken... Zij kijken ni *eah...* zoals je... ik weet ni wa... Zij kijken u raar.  
**Kaouthar:** Ook *eah...* als ik ben met mijn moeder... die kijken zo mijn moeder aan en dat doe mij... da... *Comment en dit: ça m'énerve?*  
[...]  
**Kouwthar:** En als ze... ze... Als bijvoorbeeld ik zeg... Mijn moeder zegt: "Ja, da's mijn... da's mijn *eah...* mijn dochter." Ze kijken zo raar. Ja want mijn moeder is *eah...*  
**Bouchra:** Wit.  
**Kouwthar:** Ja, wit. Ze draagt nu ook de... de hoofddoek.  
**Amanda:** Zo een ding heb ik nog ni meegemaakt... nee. – *Externe bijlage 2a, p. 13*

De meisjes zijn eveneens van mening dat racistisch of discriminerend gedrag door autochtone medeburgers wordt gevoed door de media. Zo worden acties van islamfundamentalisten volgens hen te vaak in de verf gezet, waardoor er wordt veralgemeend. De meisjes betreuren dit.

**Bouchra:** Want je zegt... je ziet... wij zien altijd *eah...* in de...  
**Kaouthar:** ...in de media!  
**Bouchra:** ...media *le vol, le vol, le vol...* *eah...* islam, islam, islam. Waarom zij prate ni over de andere ?  
**Kouwthar:** Ja, da's altijd ons!  
**Bouchra:** Ja... Waarom de islam? Waarom ni de Christene of *kweeni...* - *Externe bijlage 2a, p. 14*

76

Het onderwerp 'racisme' kwam eveneens naar voor wanneer er werd gediscussieerd over de toekomstperspectieven van de meisjes op de arbeidsmarkt. Het laat Bouchra eerder koud of haar kansen op de arbeidsmarkt later al dan niet gunstig zullen zijn. Volgens de andere meisjes zorgen racisme en discriminatie voor verminderde arbeidskansen voor allochtonen. Opnieuw wordt geponereerd dat de algemene beeldvorming van allochtonen in de media en de veralgemening die daar vaak het gevolg van is, een negatief effect hebben op het welzijn van personen met een migratieachtergrond in België.

**Amanda:** Ma soms... Er kunne altijd raciste zijn.  
**Kaouthar knikt instemmend.**  
**Bouchra:** *Bein* ja, ma als die is racist, da's voor hem.  
**Kouwthar:** Ja, ma da kan dat da toch probleme geeft. Ik hoop gewoon op een goeie werk.  
**Bouchra:** Als ik heb een kans, ik heb die... Als ik heb die ni... *Voilà.*  
**Kaouthar:** Ma door racisme kunt gij misschien wel geen goeie werk vinden... zoals wij zien op tv en al... Wij zien alles met *eah...* bijvoorbeeld *eah...* wat *eah...* ze zeggen over *eah...* *muslims* en alles. Da werkt ook met da eh.  
**Bouchra:** Misschien...  
**Kouwthar:** Ja! Nu de mensen die... als die een moslim zien, die... zien *eah...* hem zoals een... *kweeni* een terrorist of...  
**Bouchra:** En altijd: "Je suis Charlie."  
**Amanda:** ...een slechte mens. – *Externe bijlage 2a, p. 7-8*



Binnen de schoolmuren blijken de vijf tienermeisjes geen last te hebben van racisme of discriminerend gedrag. Ze beschrijven het gedrag van de autochtone leerlingen in COOVI-Elishout tegenover hen dan ook met de termen ‘lief’, ‘goed’ en ‘normaal’.

**Moderator:** [...] Hoe gedragen die autochtone medeleerlingen zich dan tegenover jullie?

**Kouwthar:** Lief vind ik.

**Kaouthar:** Ja, toch...

**Amanda:** Goe.

**Florence:** Ja, goe.

**Bouchra:** Normaal. – *Externe bijlage 2a, p. 11*

## J. COOVI-Elishout: mannelijke participanten

Vooraf Bilal en Abdel van COOVI-Elishout dissen onmiddellijk anekdotes op bij het horen van het woord ‘racisme’. Bilal vertelt over zijn burens die racistisch gedrag stelden omdat hen onrecht was aangedaan door een allochtoon. Dit probleem werd intussen opgelost. Volgens Abdel gedragen buschauffeurs zich niet steeds even professioneel. De racismeproblematiek lijkt zich volgens deze jongens te voltrekken ten gevolge van ongefundeerde veralgemeningen. Yahya, Younes A. en Younes H. kwamen buiten de schoolcontext tot op heden nog niet in aanraking met een vorm van racisme.

**Moderator:** [...] Hebben jullie soms te maken met racisme?

[...]

**Bilal:** Ziet ge, mijn burens zijn racist.

**Yahya:** En waarom?

**Bilal:** Want ik ben Marokkaan. Want die hebbe twee kindjes... de mevrouw en de man. En die ene is gedood door een Marokkaan. [...] En dus die zijn broer die is racist geworde. En die ging bij de Marokkane en die deed de auto's kapot en al... En nu... En nu die zijn *eah*... die zijn lief met ons omdat wij lief zijn met hun.

[...]

**Moderator:** Hebben jullie al te maken gehad met racisme? (*gericht naar de andere participanten*)

**Abdel:** Ja, ik.

**Younes A.:** Terrorist.

**Abdel:** Een *VI*... Een... Ik ga uit de bus en die zegt mij: “*Sale terroriste... Sale terroriste.*”

*De andere jongens lachen.*

[...]

**Abdel:** Ik ga naar de... Ik ga uit de bus... en die zegt mij: “Terrorist.” Oké, ik ga... ik ga... ik negeer... oké. En die blijft da maar herhale... “*Sale terrorist, sale terrorist.*” En ik dan zo: “*Wa is uw probleem?*” En dan wij zijn *eah*... beginne te roepe samen.

**Yahya:** Ik heb da nog nooit gehad.

**Younes H.:** Ik ook ni.

**Younes A. schudt eveneens het hoofd.** – *Externe bijlage 2a, p. 58-59*

Bilal vertelt eveneens over zijn broer die in een andere school zit. Volgens de jongen is de directeur van de andere school racistisch omdat hij een duidelijk onderscheid maakt



tussen Marokkanen en Vlamingen. Ten gevolge van het gedrag van de directeur gebruikt de broer van Bilal het Nederlands niet zo graag.

**Bilal:** Ma nu mijn grote broer... die zit in een... in een Nederlandstalige school...  
**Moderator:** Ja...  
**Bilal:** Ma daar zijn alleen racisten. Dus hij is... hij is het beu van Nederlands.  
**Younes A.:** Ma waarom raciste? Wa doen ze?  
**Bilal:** Bijvoorbeeld... Zij gaan in bende...  
**Younes A.:** Omdat die Marokkane vechte?  
**Bilal:** Nee, ze gaan in een groep. De Marokkane gaan in een groep... De Marokkane da's een bende en de *Flamands* da's... da's een *eah*...  
**Yahya:** Ja, Marokkane da is...  
**Bilal:** ...een groep. De directeur zegt: "Ja, de Marokkane da ware een bende een de Vlamingen die waren in *eah*... in een groep." – *Externe bijlage 2a, p. 68*

Als de arbeidsmarkt ter sprake komt, stellen ook de jongens die nog niet met racisme in aanraking kwamen zich wantrouwig op. Younes A. zegt eerder in het gesprek dat hij later een familiezaak overneemt en zich daarom geen zorgen maakt over zijn toekomst. De andere participanten vrezen daar wel voor omwille van de heersende vooroordelen over allochtonen bij autochtone werkgevers. Yahya relateert de uitingen van de andere jongens, maar concludeert toch dat een stevige dosis geluk nodig zal zijn in het bedrijfsleven.

78

**Bilal:** Ziet gij wat er nu gebeurt? Niemand ga willen *eah*... met Marokkane werken eh... want dat is terorrister... *blablabla*.  
**Abdel:** Ja... Zij gaan zeggen: "Ah, terrorist."  
**Younes H.:** Ja, er zijn gewoon echt veel raciste.  
**Yahya:** Ma ni allemaal gaat zo zijn eh.  
**Bilal:** Ma de meeste... Ze hebbe liever een Belg dan een Marokkaan.  
**Yahya:** Gij moet gewoon veel geluk hebben.  
**Younes H.:** Ja, da's wel waar. – *Externe bijlage 2a, p. 50*

Ook over rechtse politieke partijen zijn de jongens het oneens wat 'racisme' betreft. Younes A. vindt dat mensen zonder papieren de kansen van 'echte Belgen' afnemen op de arbeidsmarkt en steunt daarom de rechtse politiek. Bilal, Yahya, Younes H. en Abdel kunnen zich daar slechts gedeeltelijk in vinden. Zij beweren dat deze partijen zich soms racistisch opstellen omdat ze voortdurend de verschillen tussen allochtone en autochtone Belgen onderstrepen.

**Younes A.:** Ma hoe meer mense kome... hoe *weinig*er werk gaan we krijge... en hoe meer gaat *eah*... er armoede zijn. Dus sommige van die partije zijn wel goe.  
**Bilal:** Ze zijn racist...  
**Younes A.:** Nee, want zonder... zonder...  
**Bilal:** Ma jawel, zij zijn racist, *hein*.  
**Yahya:** Er zijn wel mense zonder *eah*... Ja, hoe moet gij da zegge? Zonder papiere...  
**Bilal:** Ma... Die doen de Belge aan twee kante...



Younes H.: Ja, de Marokkane die kant en... de Belge...  
Bilal: Ja, de Marokkane die kant en de *Vlamen* die kant.  
[...]  
Bilal: [...] Zij gaan twee groepe maken en da's ni goe da.  
Abdel: Ja, da zijn raciste en ze moete dus weg eh. – *Externe bijlage 2a, p. 64*

De jongens geven wel aan dat er binnen de schoolcontext geen sprake is van racisme. Ze beschrijven hun relatie met de autochtone medeleerlingen in de school dan ook als 'normaal' en onderstrepen de noodzaak van wederzijds respect.

**Moderator:** Hoe gedragen de autochtone medeleerlingen zich eigenlijk over jullie?  
Younes H.: Normaal.  
Bilal: Ma normaal.  
Yahya: Ja, normaal.  
*De andere jongens knikken instemmend.*  
Bilal: Als ge normaal zijt tege hun...  
Yahya: Ma zij hebbe niks te zegge... Wij zijn Belg.  
Younes A.: Als gij respect hebt voor hun... zij gaan u ook respectere.  
**Moderator:** Mooie boodschap.

#### K. KTA Zavelenberg: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in KTA Zavelenberg vertellen uitgebreid over hun ervaringen met racisme. Alle meisjes geven aan dat zij zelf en personen in hun omgeving af en toe met racisme worden geconfronteerd. Zo worden ze soms scheef bekeken of krijgen ze verwijten naar het hoofd geslingerd die betrekking hebben op hun afkomst. Bovendien bestaan er volgens de meisjes veel vooroordelen die kwetsend gedrag van autochtonen in de hand werken. De belangrijkste reden die zij voor het racistisch gedrag geven, is het 'anders zijn' van allochtonen. Dit impliceert onder meer hun huidskleur en het dragen van een hoofddoek. Soumaya en Chaïmae zijn wel de enige meisjes die dit religieuze symbool effectief dragen in het openbaar.

**Moderator:** Hebben jullie soms te maken met racisme?  
Sarah: Ja.  
Soumaya: Ja, soms.  
*Inés knikt instemmend.*  
Hajar: Ja...  
Sarah: Ze kijke scheef zo...  
Chaïmae: Ja, omda ik de hoofddoek draag.  
[...]  
Sarah: Ze kijke ons van bove naar onder.  
Hajar: Ja en ze... ze doen ook soms ambetant. Zo van: "Ja, ga terug in uw..."  
Sefora: "Ga in uw land."  
Soumaya: Ja en ze zegge da jij bent een vreemde.  
[...]  
Hajar: In Oostende er was ook da...



**Moderator:** Vertel maar...

**Hajar:** *Euh...* we waren in *euh...* in de tram voor *euh...* terug te kere in de hotel. En *euh...* er was een meisje die... geen respect voor ons had. [...] Want we ware... gewoon Arabische mensen en *euh...* en... en... we zei... we zeiden zo *euh...*: "Ja, je hebt geen respect." En die zei: "Ja... *euh...* jullie zijn Arabisch... *euh...* ga terug... terug naar jullie land." Wij hebbe altijd respect enzo...

[...]

**Soumaya:** We zoude ni *Néerlandais* moge prate, ni *Français*, ni *Arabe*, ni *rien*... Misschien is het dan goe...

**Sarah:** Ik zat *nekeer* in een bus en er was een zwarte mens die... die wou de... die heeft vergete om *euh...*

**Sefora:** Te bippe?

**Sarah:** Ja omdat hij was vanachter binnengekome. En *euh...* hij heeft *geroept euh...* naar de chauffeur van de deur open te doen en die vrouw die zegt: "*Ah, un noir.*" [...] En dan die vrouw luisterde ni.

– Externe bijlage 2a, p. 101-102

Het onderstaande fragment illustreert opnieuw dat de meisjes frequent worden geconfronteerd met vooroordelen over allochtonen. Terwijl de participanten discussiëren over de kosten om in KTA Zavelenberg school te lopen, vertelt Chaïmae dat ze soms hoort dat Marokkanen veel kinderen willen krijgen omwille van het kindergeld dat daaraan vasthangt. Dergelijke uitspraken zijn kwetsend.

**Hajar:** Ja. Ma we hebbe wel *euh...* geld, ma we hebbe ook veel broers en zusse eh, mevrouw.

**Soumaya:** Ja... Ik heb twee grote broers.

**Hajar:** En *euh...*

**Chaïmae:** Ah *voilà*, voor racist... de mensen ook... die zeggen dat wij de Marokkane doen kindere alleen voor *euh...* geld...

**Soumaya:** Geld enzo... ja.

**Chaïmae:** Kindergeld.

**Inés:** Da is... Ma gewoon ja, 't is allemaal duur in *dees* school. – Externe bijlage 2a, p. 118

Een bijkomende verklaring voor racistische uitingen ten aanzien van allochtonen zijn volgens de participanten de recente conflicten in het Oosten waar veel moslimfundamentalisten bij betrokken zijn. De meisjes zijn van mening dat terroristen niet verward mogen worden met moslims en de islam omdat er in geen enkel religieus boek staat geschreven dat moslims andere mensen mogen doden om welke reden dan ook. Sefora klaagt bovendien het fenomeen van de veralgemening aan.

**Moderator:** [...] Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die de wereld op dit moment bezighoudt?

[...]

**Soumaya:** Ah, ja... Ma, mevrouw eigenlijk, terrorisme da... dat doen ni *euh...* *allee...* da is ni in onze...

**Sarah:** Geloof.

**Soumaya:** Geloof. Want... De mensen, ze mengen de moslims en de terrorist, ma eigenlijk ze... *allee...* da ga ni.

**Sarah:** Bij ons in... in *euh...* bij ons...

**Soumaya:** We moge ni mense...

**Sarah:** We moge ni iemand dode.

[...]

**Soumaya:** In ons boek, in de Koran, is er niet geschreven: "Je mag de moslims doden." In de Thora is er niet geschreven dat je mag de moslims doden. In alle boeke is da ni geschreve. Dus de moslims moge ni de *Arabe*, de *musulman*, mengen met terrorist want terrorist is niet islam.

**Sarah:** Ma ja, ma da's daarom dat de mense racist tegen ons doen.

**Sefora:** Da is altijd... Sommige gedrage zich slecht en iedereen is slecht.

*De andere meisjes knikken instemmend.* – Externe bijlage 2a, p. 121



Binnen de schoolcontext is volgens deze meisjes geen sprake van racisme. Ze hebben het namelijk over een relatie van wederzijds respect tussen autochtonen en allochtonen in de school.

**Moderator:** Hoe gedragen die autochtone medeleerlingen zich eigenlijk over jullie?

**Sarah:** Ja...

**Soumaya:** Goe!

**Hajar:** Zij hebbe respect.

**Sefora:** Ja.

*De andere meisjes knikken instemmend. – Externe bijlage 2a, p. 98*

#### L. KTA Zavelenberg: mannelijke participanten

Sommige mannelijke participanten uit KTA Zavelenberg werden al geconfronteerd met racisme en anderen nog niet. Besnik en Faysal vertellen over racistische uitingen van politieagenten in functie. Ook gewone autochtone burgers spreken soms kwetsende woorden over hun allochtone medeburgers volgens Faysal en Kevin. Jeancy en Oussama kwamen tot op heden nog niet in aanraking met een vorm van racisme in de publieke ruimte.

81

**Moderator:** Hebben jullie eigenlijk soms te maken met racisme?

**Besnik:** Ja.

[...]

**Faysal:** Ja, soms met de politie.

**Besnik:** Ja, met de politie.

**Faysal:** Ze zeggen: "Sale Arabe".

[...]

**Besnik:** Eén keer... Eén keer... ik was daar... ik was daar... en ik heb gezegd aan iemand da ik was Albanees. En ze heeft mij gezegd: "Ga terug in ja... in uw land".

**Moderator:** Een politieagent?

**Besnik:** Nee, nee, nee, nee... een mevrouw... een oude mevrouw. Zij heeft gezegd: "Ga... Ga terug in uw land".

**Moderator:** Kom je zo'n situaties vaak tegen?

**Besnik:** Ik heb... twee of drie keer ik heb da al meegemaakt. Of... of... of... ik was eens in de café want ik moest iets... iets gaan hale. En ik hoor daar: "Ja... euh... de Marokkane die zijn... die zijn meer en meer in België enzo". Ik heb da een keer gehoord in... in café. En mevrouw... euh... *voilà*.

**Moderator:** Hebben jullie al ooit met racisme te maken gehad? (*gericht naar de andere participanten*)

**Jeancy:** Nee... Ik heb nog euh... bij mij niet.

**Oussama:** Bij mij ook niet.

**Kevin:** Ik heb da wel al gehad.

**Faysal:** Wa zegge zij dan?

**Kevin:** Gewoon... da ik terug naar mijn land moe gaan. – Externe bijlage 2a, p. 141-142

Verder denken Besnik en Faysal dat de arbeidskansen van vrouwen met een hoofddoek eerder beperkt zijn, ook al is het dragen van een hoofddoek in de buurt waar zij wonen heel normaal. Volgens Faysal is het bovendien in zekere zin racistisch dat meisjes geen hoofddoek mogen dragen op school.



**Moderator:** Hoe reageert hun omgeving daar dan op?  
**Besnik:** Normaal eh, mevrouw, want we wone... we wone in... Mole... *allee* ik woon in Molenbeek. Iedereen is zo daar.  
**Faysal:** Ma, mevrouw... *euuh...* de mensen... *euuh...* nu als je wilt gaan werke en je hebt een hoofddoek...  
**Besnik:** Ze gaan...  
**Faysal:** Ze zegge: "Nee". Ze zeggen: "Nee, je hebt een hoofddoek, jij mag ni kome werken en alles". Da... da... da's ni goed, mevrouw, da's *euuh...*  
**Besnik:** En in deze school de... in deze school de... hoofddoek da's *euuh...* *interdit*.  
 [...]  
**Faysal:** Da's *euuh...* Mevrouw, jij ziet da's niet goed en da's *euuh...* nee. Da's ook een beetje racist, mevrouw.  
 – Externe bijlage 2a, p. 142

Besnik en Faysal zijn voorts niet te spreken over Vlaams-nationalistische partijen. Ze zijn van mening dat dergelijke partijen hen viseren terwijl ze er niets aan kunnen doen dat ze in België geboren zijn. Ook betreuren deze jongens de pijnlijke uitlatingen jegens allochtonen in het algemeen.

**Faysal:** Zij zijn racist, mevrouw.  
**Kevin:** Ja.  
**Besnik:** Ja, zij zeggen da.  
**Moderator:** Wat?  
**Faysal:** Zij zeggen da met hun mond. Zeggen *euuh...* zeggen *euuh...* zij zijn racist, mevrouw. Ze praten... ze praten... ze zeggen: "Wij willen dat de Marokkanen terug naar hun *euuh...* hun *euuh...* hun land komen en alles". Da's *euuh...*  
**Besnik:** Vlaams...  
**Faysal:** Da's racist, mevrouw.  
**Besnik:** Vlaams Belang, die zijn racist. Vlaams Belang...  
**Kevin:** Ik weet daar niks van...  
**Faysal:** Ma ze zeggen da veel keer mevrouw. Da's niet *euuh...* de eerste keer.  
**Besnik:** Mevrouw, da's ons fout ni. Mijn ouders die hebbe mij hier gemaakt. *Je n'ai rien fait à personne*.  
**Faysal:** Oui... *euuh...* *moi aussi hein. Personne* eh, *personne* eh.  
**Besnik:** Ik... Ik heb niks... ik heb aan niemand gevraagd stuur mij in Amerika... stuur mij in... Ik... ik ben hier gebore, ik kan daar niks aan... aan doen. En ook mevrouw... België da's niet *euuh...* gewoon Nederlands eh. Ze denke da ja... België da is *euuh...* Vlaminge, Vlaminge, Vlaminge. Da's ni zo eh... - Externe bijlage 2a, p. 143-144

Binnen de schoolcontext zijn volgens de participanten geen tekenen van racisme te bespeuren. De jongens vinden hun relatie met hun autochtone medeleerlingen goed en zien sommigen van hen als hun vrienden.

**Moderator:** Hoe gedragen de autochtonen, waar we het zonet over hadden, zich tegenover jullie?  
**Besnik:** Ah!  
**Jeancy:** Goed.  
**Besnik:** Ja, goed.  
 [...]  
**Faysal:** Nee, mevrouw... Ze gedragen normaal... normaal. Zoals onze vrienden...  
**Oussama:** Ja.  
**Faysal:** Normaal.  
**Besnik:** Sommige zijn gewoon vriende.  
 De andere jongens knikken instemmend. – Externe bijlage 2a, p. 138



## M. KTA Handelsschool: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in KTA Handelsschool zijn nog niet allemaal in aanraking gekomen met vormen van racisme buiten de schoolcontext. Laraib heeft er nog geen ervaring mee en Victoria bijt van zich af wanneer ze in een dergelijke situatie terechtkomt. Esra en Victoria vinden dat ouderen en buschauffeurs hen het vaakst racistisch benaderen. Vooral als er iets ernstig is gebeurd waarbij allochtonen zijn betrokken, wordt er volgens de meisjes snel veralgemeend. Caterina en Laraib geven ook aan dat ze soms op een denigrerende wijze worden behandeld als winkeliers aan hun accent horen dat ze allochtoon zijn.

**Moderator:** Hebben jullie soms te maken met racisme?  
**Victoria:** Ik nooit want ik sla ze.  
*De meisjes lachen.*  
**Victoria:** Ik zeg... als er raciste zijn... ze moeten ni bij mij kome.  
**Laraib:** Ik heb da ni echt racisme.  
**Esra:** Ik soms wel.  
**Moderator:** Leg eens uit.  
**Esra:** Zo euh... met oudere meestal.  
**Victoria:** Ja oudere en bussen enzo.  
**Esra:** Ja, die zeggen dat zo van: "Ja, ga terug naar uw land." Als... Zo... *Kweeni...* als er iets ernstig is gebeurd.  
**Claudia:** Ik haat da als blanke mij 'neger' noeme.  
**Victoria:** Ja! Ik haat da, ma tusse zwarte moogt ge...  
**Claudia:** Ja, *voilà*.  
**Victoria:** ...zwarte, neger enzo zegge, ma blanke tege zwart gij mag geen neger zegge.  
**Caterina:** Bij mij is da zo bijvoorbeeld... Ge ga zo in ne winkel en ge wilt iets kope, ma ge weet iets ni... en ge vraagt dan zo aan een verkoper en die hoort aan uw accent Nederlands da ge ni echt Belg zijt... die begint azo... ja...  
**Claudia:** Raar te doen?  
**Caterina:** Ja, da's precies... Die ga prate met u alsof ge zo mongool zijt ofzo.  
**Moderator:** Laraib, ik zag je knikken. Ik dat ook een beetje jouw ervaring?  
**Laraib:** Ja. Ik was met mijn zus euh... een prijs... *allee...* ik moet naar dokter gaan... aan meneer... die zegt niks en ga gewoon weg.  
**Victoria:** Negeren.  
**Laraib:** Ja en ik vroeg in Nederlands eh. – *Externe bijlage 2b, p. 11-12*

De meisjes denken eveneens dat hun kansen op de arbeidsmarkt later beperkter zullen zijn dan die van hun autochtone leeftijdsgenoten. Potentiële werkkrachten worden in België volgens de participanten in eerste instantie steeds gescreend op basis van huidskleur en afkomst. Claudia gaat hiermee akkoord maar relateert de uitspraken van haar medeleerlingen wel. Zij gelooft immers dat ook werkgevers niet allemaal over dezelfde kam mogen worden geschoren.

**Moderator:** Ja, stel dat je later gaat werken. Denk je dan dat je een eerlijke kans zal krijgen om werk te vinden?  
**Victoria:** Nee! Door ons huidskleur.  
**Esra:** Ja...  
**Laraib:** Da's waar.





Victoria: Sowieso... Ze doen eerst...  
Claudia: Misschien eh.  
Victoria: Ze doen eerst alle blanke en dan pas de zwarte.  
Claudia: Ma 't is te zien want een paar zijn echt racisten enzo... en een paar zijn echt lief enzo... en ja... ja...  
Esra: Ja, ma dan moet gij wel veel geluk hebbe.  
Victoria: Nooit. Ik geloof da ni. Want ze doen altijd eerst de Belge. Altijd eerst... de...  
Claudia: De blanke?  
Victoria: Ja en dan de zwarte en de Turke en de Marokkane... en de Pakistaneze. – *Externe bijlage 2b, p. 6-7*

Over het gedrag van de autochtone leerlingen in KTA Handelsschool in relatie tot de allochtonen, zijn de meningen van de participanten gelijklopend. De autochtone leerlingen stellen zich soms superieur op omdat ze sommige schoolse bezigheden beter onder de knie hebben. In het geval van ruzie tussen een autochtone en een allochtone leerling vallen volgens de meisjes vaak harde woorden met betrekking tot de achtergrond van de allochtoon. Toch verradt Victoria dat zij ook stevig durft uit te halen naar haar autochtone medeleerlingen.

**Moderator**: Hoe gedragen de autochtone medeleerlingen zich eigenlijk tegenover jullie?  
 [...]
 Laraib: Ik heb wel beetje probleme met hun gehad. Da's gewoon... die voele...  
Caterina: Ja, da's gewoon... die voelt zich zo een klein beetje meer omdat die sommige dingen beter kan.  
Esra: Ja...  
Claudia: En stel u voor gij hebt ruzie met iemand... dan zegge zij gewoon: "Ja, ga terug naar uw land," ofzo...  
 [...]
Caterina: Ja... Gistere tege Prince... Vicky zegt zo: "Ga terug naar Afrika."  
 [...]
Victoria: Als ik da had gehoord eh... Die ging een stoel op haar hoofd krijge.  
Caterina: Ik zei nog tege Prince: "Doe normaal, die zegt da tegen u en da kan ni." – *Externe bijlage 2b, p. 9*

## N. KTA Handelsschool: mannelijke participanten

Het onderwerp 'racisme' maakt ook veel los bij de mannelijke participanten in KTA Handelsschool. Mehmet en Ramazan kwamen nog niet in aanraking met racisme in de publieke ruimte, maar erkennen deze problematiek wel. De mate waarin de andere jongens met het fenomeen in contact kwamen, varieert per participant. Volgens de deelnemers komt racisme niet noodzakelijk tot uiting bij gewone autochtone burgers maar wel bij politici en politieagenten. Zo worden de jongens klaarblijkelijk frequent door de politie gecontroleerd, terwijl dat minder gebeurt bij hun autochtone leeftijdsgenoten. David kan hier tot grote verbazing van de andere participanten wel begrip voor opbrengen, maar dat heeft vermoedelijk te maken met het feit dat zijn broer een jeugddelinquent is.



**Moderator:** [...] Nu gaan we over naar een andere, belangrijke vraag. Hebben jullie soms te maken met racisme?

**Erkan:** Ja!

**Anel:** Ik ook!

*Sadullah knikt instemmend.*

**Erkan:** Hier in *Olsjt*, in *Olsjt*!

**Moderator:** Vertel eens.

**Sadullah:** Er zitte hier zware gevalle.

[...]

**Sadullah:** Een bende raciste.

**Erkan:** Ook de politie!

**Anel:** Ja, daar zitte zware raciste ook bij.

[...]

**Moderator:** Kunnen jullie wat meer uitleg geven over racistische uitingen waar jullie al eens mee in aanraking zijn gekomen?

[...]

**Mehmet:** Ik ken niemand. Hier in België ken ik niemand. Gewone mense doen ni zo racist ofzo.

**Anel:** Ja, dat zijn gewoon de politie soms enzo en die van de... *eah*...

**Sadullah:** Politiek.

**Anel:** Ja, in de politiek is da ook soms.

**Erkan:** Nee, ma mevrouw... Ik was juist in België eh...

[...]

**Erkan:** Wij zijn *eah*... zo daar op 't parkske aan 't zitte en er ware ook Belge zo. Van onze groep zag je dat da buitenlanders ware. Mevrouw, omda wij... *allee* wij zate misschien op een bank hier en daarnaast zate de Belge, weet ge. De politie komt daar... De politie komt daar, die komt direct bij ons. Ni eens bij hun.

[...]

**Sadullah:** Sommige ni.

**David:** Mevrouw... ik... Soms controlere ze hier voor niks, ma da's normaal mevrouw. Die zien buitenlanders...

**Ramazan:** Gij vindt da normaal?

[...]

**David:** Ma, mevrouw, ik kan da soms begrippe, mevrouw. Soms begrip ik da.

**Moderator:** Waarom?

[...]

**David:** Misschien... misschien kunne ze denke: "Ja, die jonge die heeft iets op hem... een mes ofzo." En dan moete ze da kome controlere he.

[...]

**Moderator:** Hoe denken jullie daarover? (*gericht naar de andere jongens*)

**Ramazan:** Ik heb nog nooit racisme gehad.

**Sadullah:** Ik een beetje misschien, ma ik weet geen voorbeeld.

**Anel:** Ikke wel. Ikke veel. – *Externe bijlage 2b, p. 53-55*

Anel en David zijn de enige participanten in het gezelschap die geloven dat zij later op de arbeidsmarkt een eerlijke kans zullen krijgen als zij een goed voorkomen hebben. Ramazan gelooft daar niet in, maar kan niet beargumenteren waarom. Erkan en Mehmet willen in de toekomst liever elders hun geluk gaan zoeken. Zoals later in het gesprek blijkt, wil Sadullah niet verhuizen. Desalniettemin houdt hij zich afzijdig in de discussie met betrekking tot de arbeidsmarkt.

**Moderator:** Denken jullie dat jullie later op de arbeidsmarkt een eerlijke kans zullen krijgen?

**Anel:** Ja!

**Erkan:** Mevrouw, weet ge, hier werke da interesseert mij echt geen klote, echt waar.

**Mehmet:** Ga je naar Turkije?

**Erkan:** Ik ga van mijn... als ik achttien jaar ben en als ik een beetje verder heb gestudeerd... Als ik mijn beroep heb, ik ga hier weg.

[...]

**Anel:** Ik denk da ik hier een goeie kans ga krijge.



**Mehmet:** Ik ook, ma ni in deze land.  
**Erkan:** Nee, ni in deze land.  
**Anel:** Jawel, ge moet gewoon goed voorkomen en goed solliciteren en dan komt alles goed.  
**David:** Ja en ge moet ook ni bandiet zijn gelijk Erkan.  
**Ramazan:** Ma ik... eigenlijk ik denk ni da wij een eerlijke kans krijgen.  
**Moderator:** Waarom denk jij van niet?  
**Ramazan:** Gewoon. – *Externe bijlage 2b, p. 39-40*

De relatie tussen de mannelijke participanten en hun autochtone klasgenoten lijkt relatief normaal te verlopen. De autochtonen stellen zich soms stoer op ten aanzien van de allochtonen en er ontstaan af en toe ook ruzies tussen beide groepen. Toch lijkt van racisme geen sprake te zijn.

**Moderator:** Hoe gedragen die autochtone medeleerlingen zich tegenover jullie?  
**Ramazan:** Soms *eah*...  
**David:** *Chill* eh, mevrouw.  
**Ramazan:** Soms zijn ze stoer eh.  
 [...]  
**Mehmet:** Ja, ja!  
 [...]  
**David:** Bij ons is da wel *chill*, mevrouw. Die prate zo... die prate over geld... Die kenne veel dinges ze.  
 [...]  
**David:** Ja, we make gewoon ruzie met mekaar soms.  
**Erkan:** Wij ook. – *Externe bijlage 2b, p. 46*

### O. KTA TechniGO!: vrouwelijke participanten

Voor de vrouwelijke participanten in KTA TechniGO! lijkt het geen gemakkelijke opdracht om racistisch gedrag te omschrijven. Om die reden vinden de meisjes het ook moeilijk om te zeggen of zij al dan niet zelf al ooit met dit fenomeen in contact kwamen. Wat Dzehylyan en Donjeta racistisch gedrag noemen, wordt door de andere participanten bijvoorbeeld gerelativeerd. Djika en Aya zijn het er wel over eens dat oudere vrouwen zich vaak negatief opstellen tegenover hen. Volgens Aya en Mirela ligt het uiterlijk van een individu aan de basis van racisme.

**Moderator:** Vinden jullie dat jullie zelf in aanraking komen met racisme?  
 [...]  
**Naomie:** Nee, ma da is wel soms hoor... bij sommige...  
**Aya:** Bij mij... Die moete bij mij ni *eah*... probere. Want *eah*...  
 [...]  
**Dzehylyan:** Ik heb eigenlijk nooit racisme mevrouw... niemand.  
**Donjeta:** Ja, ja...  
 [...]  
**Moderator:** Hebben jullie binnen of buiten de school soms te maken met echte gevallen van racisme?  
**Donjeta:** Binnen en buite.  
**Moderator:** Op welke manier dan, Donjeta?  
 [...]



**Donjeta:** Zoals Tatiana, die meisje daar...  
 [...]  
**Dzehylyan:** Die meisje dat zo tegen haar stout doet zo...  
 [...]  
**Mirela:** 'k Weet wel ni of dat da racist is ze. Die is gewoon stout zo, ma dat doet die tegen iedereen.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
**Moderator:** Hoe zit dat buiten de school?  
**Djika:** Ja, de oude vrouwen.  
*De meisjes lachen.*  
**Aya:** Ja, ma da's waar. Mevrouw, ik had zo... da was ni tege mij ofzo racistisch ofzo, ma ik was op straat aan 't stappe en aan de overkant was er nog een... *allee* een dinge *euh...* waar de mense stappe en er was zo een oude vrouw en die kwam naar buite en die was haar huis proper aan 't make en die wou die water naar buite brenge en ineens er kwam zo een *euh...* een meisje zo maar da was zo een Turk ofzo en *euh...* die meisje die stapt over haar water... gewoon over haar water... en die... en die... Belg begon te roepe: "Klootzak... en gij... gij loopt over mijn water en... en... zie gij ni da ik bezig ben gij vuile buitenlander. Ga naar uw land!" En *ikke*, echt waar eh... *putain...* da's echt *euh...* racisme.  
**Djika:** Ma da is vaak ze met zo oudere mense. Ma ik heb ni veel racisme.  
 [...]  
**Aya:** Da's echt ni waar. Da ligt gewoon aan uw uiterlijk eh.  
**Mirela:** Ja, ze kijke naar je uiterlijk en als zij zien da jij bent buitenlander... dan... ja... - **Externe bijlage 2b, p. 90-91**

Ook wanneer er wordt gediscussieerd over de toekomstperspectieven van de meisjes op de arbeidsmarkt, komt het onderwerp 'racisme' naar voor. Aya gelooft dat iemand wordt aangeworven op basis van diens capaciteiten en niet op basis van diens religieuze of culturele achtergrond. De andere meisjes zijn het daar niet mee eens en geloven dat autochtone Belgen steeds voorrang krijgen om een bepaalde vacature in te vullen. De huidskleur en de taal van de sollicitant spelen een rol. Aya geeft toe dat ook zij ergens wel gelooft in een dergelijke vorm van discriminatie op de arbeidsmarkt.

**Moderator:** Stel dat je na je studies hier bijvoorbeeld gaat solliciteren in een aantal kapsalons. Denk je dat je gemakkelijk aangenomen zal worden?  
**Aya:** Ik denk het wel want...  
**Naomie:** Nee, da ga... da ga moeilijk zijn...  
**Aya:** Nee...  
**Donjeta:** Ja!  
**Naomie:** Ja omdat ik ben buitenlander enzo.  
**Aya:** *Euh...* ik had daar eigenlijk ni aan gedacht. Ma om da... als gij... als gij alles kan wa... wa een kapster moet kunne... dan is er geen probleem. *Snapte?* Da maakt ni uit geel, blauw... welke origine... ik weet ni wa... 't is...  
**Naomie:** Misschien, ma...  
**Aya:** Als gij iets kunt, dan kunt ge het eh. Daar... Er moe geen racisme kome tusse... *Snapte?*  
**Dzehylyan:** Ja, ma ni iedereen denkt als u.  
 [...]  
**Naomie:** Ze nemen eerst de Belg.  
**Aya:** Ja. "We hebbe u ni nodig" om da ze zien misschien da gij *anderskleurig* bent of da gij een andere taal praat of...  
**Djika:** Ja, er is een beetje racisme soms.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
 [...]  
**Aya:** Zeker in Aalst, mevrouw. Ik ben van Antwerpe, ma ik woon hier bijna... een paar maande. En *euh...* dus... Ik kom hier in Aalst en ik zie alleen maar raciste. Echt ik hoor alleen maar raciste. - **Externe bijlage 2b, p. 87-88**

De onderstaande fragmenten illustreren dat er binnen de schoolcontext in KTA TechniGO! naast enkele persoonlijke conflicten weinig sprake is van racistisch gedrag



van autochtone leerlingen jegens allochtone leerlingen. Verder is het interessant dat Dzyhylyan en Donjeta ervan overtuigd zijn dat sommige autochtonen zich identificeren als allochtoon om erbij te horen.

**Moderator:** Hoe gedragen die autochtone medeleerlingen zich dan tegenover jullie?

**Djika:** Normaal.

**Aya:** *Euh...* Soms racistisch.

**Naomie:** Ja...

**Mirela:** Bij mij goed.

**Dzehylyan:** Ma... mevrouw, mevrouw... sommige Belge die... die jongen zijn eh... die hebbe zo dinges... die schame zich om te zegge da ze Belg zijn. Ze zegge zo: "Ik ben half dit, ik ben half dat", terwijl het gewoon Vlaminge zijn.

**Donjeta:** Ja...

**Donjeta:** Ja, da's waar. – *Externe bijlage 2b, p. 95*

**Moderator:** [...] Aya, jij zei ook dat sommige autochtone medeleerlingen zich soms racistisch gedragen. Kan je daar iets meer over vertellen?

**Dzehylyan:** Ja.

**Aya:** Ja, er zit een meisje in mijn klas... en *euh...* die heet Bo.

[...]

**Aya:** Ja... Nee, ma dan kijkt ze echt vies, ma echt vies en dan zegt ze: "Doe is normaal, zie gij da ni of wa?" Ik dacht zo in mijn eige van... ofwel negeer ik haar of doe ik iets terug...

**Naomie:** Echt waar, mevrouw. – *Externe bijlage 2b, p. 96-97*

## P. KTA TechniGO!: mannelijke participanten

88

De mannelijke participanten van KTA TechniGO! zijn het erover eens dat racisme ten aanzien van allochtonen buiten de schoolcontext voorkomt, maar niet frequent. Wanneer het toch gebeurt, neemt het veelal de vorm aan van ongepaste opmerkingen. Toch willen de jongens bewust niet in een slachtofferrol kruipen omdat ze er slechts sporadisch mee worden geconfronteerd.

**Moderator:** [...] Hebben jullie soms te maken met racisme?

[...]

**Zacheu:** Soms.

**Sami:** Ja, ma ni zo veel ofzo. Veel gewoon voor te lache da zij dinge zegge.

[...]

**Kenny:** Op de *football* gij doet zo iets en dan "Eeh... Vuile neger" en van zo een dinges. *Ouh...*

[...]

**Moderator:** Is er nog iemand al met een vorm van racisme in aanraking gekomen?

**Zacheu:** Nee... ja... ma echt ni vaak.

**Alden:** Nee.

**Mehdi:** Ni vaak.

**Mustafa:** Ni veel. Wel, ma ni vaak.

**Moderator:** Dat is heel goed. Maar, vertel eens in welke vorm het dan voorkomt als het wel gebeurt?

**Kenny:** Meestal opmerkinge... *allee...*

[...]

**Alden:** Ma nu doen we echt alsof we *victims* zijn... da mense ons uitschelde. Da gebeurt nooit bij mij. Da gebeurt nooit bij mij. Echt. Eén keer, mevrouw. – *Externe bijlage 2b, p. 127-128*



Wel geven de participanten aan dat zij zich soms gekwetst voelen door de campagnevoering van rechtse politieke partijen. Ze voelen zich om die reden geen Vlaming, waardoor een gevoel van exclusie ontstaat. Desalniettemin reageren ze op een bijzonder volwassen manier door kwetsende reclameborden -en affiches te negeren.

**Moderator:** Goed, nu een ander onderwerp. Hoe denken jullie over het Vlaams-Nationalisme?  
[...]  
**Kenny:** Maja, NVA is er ook nog eh...  
**Alden:** Ja, da wel.  
**Kenny:** Die zijn een beetje racistisch. Er is waar ik woon in Dilbeek eh... zo een groot bord met "Dilbeek, waar Vlamingen thuiskomen".  
**Mustafa:** Ja, da is. Ik heb da ook al gezien.  
**Kenny:** Ma ja als buitenlander voelt ge u toch een beetje... *allee* als mense die geen Nederlands prate... ge voelt u toch slecht?  
**Mehdi:** Ma nu is da verandert eh.  
[...]  
**Sami:** Ik heb... Ik heb al is gezien: "Vlaams geld in Vlaamse handen".  
*De jongens lachen.*  
**Alden:** Zo een dingen, dat moet gij gewoon negeren.  
*Den andere jongens knikken instemmend. – Externe bijlage 2b, p. 130-131*

Het woord 'racisme' duikt eveneens op wanneer de relatie met de autochtone medeleerlingen aan bod komt. Sommige autochtonen gedragen zich volgens de participanten niet zoals het hoort tegenover hen. Toch komt dat niet echt aan de oppervlakte en kan dat tevens niet over alle autochtone medeleerlingen worden gezegd.

**Moderator:** Hoe gedragen die autochtone medeleerlingen zich eigenlijk over jullie?  
**Kenny:** *Schmet...* Die prate achter de rug eh.  
**Sami:** Ma ja, da's waar.  
**Mustafa:** Ja, bij mij ook.  
**Zacheu:** Soms doen die ook racistisch zo... opmerkinge...  
**Kenny:** Ja.  
[...]  
**Zacheu:** Ma ze zijn wel vriendelijk.  
**Alden:** Ja, ze zijn vriendelijk... da wel.  
**Mustafa:** Soms wel zo'n woorden als 'makakken'. *Euh...* da is *euh...* ja...  
**Sami:** Ma da is... ze hebbe mij da nog nooit gezegd.  
**Mehdi:** Ik heb da ook nog ni gezien zoiets. – *Externe bijlage 2b, p. 124*

Verder zijn de jongens ervan overtuigd dat het vinden van een job gekoppeld is aan een flinke dosis geluk, maar dat dit zowel voor allochtonen als voor autochtonen geldt. Kenny denkt dat racisme op basis van huidskleur zeker kan voorkomen op de arbeidsmarkt. De andere jongens zijn optimistischer. Zij geloven eerder dat een harde werker ook effectief een job zal vinden.



**Moderator:** Denken jullie dat jullie zelf later op de arbeidsmarkt een eerlijke kans zullen krijgen?

[...]

**Alden:** Het wordt wel moeilijker, ma ik denk wel dat ik aan een werk zal gerake.

**Kenny:** Ja, ik ook.

**Mehdi:** Ja... *allee* ik weet da ni... misschien... Het is te zien. Ma 't is meestal het gedrag...

**Kenny:** Ja, gij moet een beetje geluk hebbe.

**Mehdi:** En ook goe praten enzo.

**Zacheu:** Ja, echt geluk ja... da's ook belangrijk.

[...]

**Kenny:** Of da ze u later gaan aanneme als zij zien da gij buitenlander zijt.

[...]

**Mustafa:** *Kweeni*.

**Sami:** Als gij goe werkt...

**Mustafa:** Ja, ik denk ook als gij goe werkt dan vindt ge werk.

**Alden:** Ja.

**Kenny:** *Bwa*... misschien ma als gij zwart zijt... gelijk wij.

**Alden:** Ja, ma gelijk Sami zegt... als gij gewoon hard werkt... dan maakt da ni uit.

**Kenny:** Misschien. – *Exterene bijlage 2b, p. 120-122*

### 5.1.1.1 Bespreking afhankelijke variabele 'racisme'

De meerderheid van de participanten uit de Brusselse en de Vlaamse ASO -en BSO-scholen geeft aan soms in aanraking te komen met uiteenlopende vormen van racisme en discriminatie. Dit gebeurt klaarblijkelijk zowel binnen als buiten de schoolcontext. Volgens Lenaers (2008, zie supra) kunnen dergelijke praktijken een negatieve invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen op school, alsook op hun schoolprestaties. Bovendien wordt in veel gevallen door de participanten gevreesd voor de toekomstperspectieven op de Belgische arbeidsmarkt. Cijfers van de VDAB (zie supra) geven aan dat deze vrees in onze hedendaagse samenleving nog steeds gegrond is. De bovenstaande factoren hebben bovendien een effect op de motivatie om het Nederlands en het Frans te leren omdat ze het gevoel van 'inclusie' dan wel 'exclusie' versterken.

#### i. Geslacht

Er zijn geen belangrijke discrepanties op te merken tussen de meningen van de meisjes en die van de jongens op het gebied van racisme. De jongens worden naar eigen zeggen wel vaker gecontroleerd door de politie dan de meisjes en de autochtone bevolking. Meisjes die een hoofddoek dragen zijn volgens verschillende participanten van beide geslachten ook vaak het mikpunt van racistische uitlatingen. Niet alle



vrouwelijke deelnemers uit het corpus dragen dit religieuze symbool echter in het openbaar.

Binnen de schoolmuren van alle onderwijsinstellingen in de *GO!* scholengroep is het dragen van een hoofddoek verboden sinds 2013 (Ysebaert 2013). Een jaar later werden onder meer door de auditeur van de Raad van State naast dit verbod al grote vraagtekens geplaatst naar aanleiding van een klachtenreeks (Ysebaert 2014). Vandaag is het algemene hoofddoekenverbod in het *GO!* nog steeds van kracht, maar het debat woedt hevig door.

Racisme wordt volgens de leerlingen bovendien vaker in de hand gewerkt door dergelijke uiterlijke kenmerken dan door hun geslacht. Aan het uiterlijk van sommige allochtonen is hun allochtone afkomst immers niet af te leiden en bij anderen is dat wel het geval. Ook het accent van de jongeren wanneer zij Nederlands of Frans spreken, speelt volgens hen een belangrijke rol op het gebied van racisme. Kennis van de landstalen lijkt voor vele autochtonen een absolute vereiste.

## ii. Brussel versus Vlaanderen

De leerlingen uit de Brusselse scholen die naar eigen zeggen soms in aanraking komen met een vorm van racisme, ervaren dit zelden binnen de schoolcontext. De jongeren verklaren dit fenomeen hoofzakelijk door te verwijzen naar de dominantie van het aantal allochtone leerlingen in hun scholen. Bovendien is er over het algemeen volgens de participanten een grote tolerantie voelbaar tussen allochtone en autochtone leerlingen en heerst er veelal een sfeer van wederzijds respect. Hier lijkt met andere woorden de 'contacttheorie' van toepassing te zijn (zie supra). Buiten de school worden de betrokken leerlingen vaker geconfronteerd met racisme. Dit is volgens hen te wijten aan de hardnekkige vooroordelen ten aanzien van allochtonen, alsook aan de ongefundeerde veralgemeningen waarbij de media een cruciale rol spelen. Opvallend is dat sommige participanten uit het Brusselse frequent het gevoel hebben dat ze gediscrimineerd worden door personen met openbare functies zoals agenten en buschauffeurs. Ook wordt door veel participanten gevreesd voor de toekomstige positie op de arbeidsmarkt omdat discriminatie daar volgens hen vaak voorkomt.





De leerlingen uit de Vlaamse *GO!* scholen worden daarentegen globaal gezien veelvuldiger met racisme geconfronteerd binnen de schoolcontext dan de leerlingen in het Brusselse. Hier is eerder de 'conflicttheorie' aan de orde (zie supra). Dit geldt echter niet voor alle Vlaamse scholen in dit onderzoek in dezelfde mate. Bovendien wordt in deze scholen eveneens frequent geklaagd over racisme buiten de school. Volgens de participanten heeft de dominantie van de autochtone leerlingen in hun scholen iets met de interpersoonlijke conflicten te maken. Toch zijn sommige respondenten van mening dat er veelal een klimaat van wederzijds respect heerst onder de leerlingen en dat de akkefietjes tussen beide groepen eerder het gevolg zijn van persoonlijke conflicten dan van racisme. Buiten de schoolmuren blijken opnieuw personen met openbare functies een belangrijk aandeel te hebben in het racisme. Ook ouderen stellen zich volgens sommige participanten frequent intolerant op.

### iii. ASO versus BSO

Wanneer de percepties van de ASO-leerlingen van beide geslachten ten aanzien van racisme onder de loep worden genomen, blijken er geen grote of opvallende overeenkomsten in deze groep terug te vinden. In de ene school worden de leerlingen globaal gezien vaker met racistisch of discriminerend gedrag door derden geconfronteerd buiten de schoolcontext dan erbinen en in andere scholen is het net omgekeerd. Hieruit kan worden afgeleid dat de locatie van de scholen (i.e. Vlaanderen of Brussel, zie supra) een belangrijkere rol speelt op het vlak van racisme en discriminatie dan de studiestroom van de leerlingen (i.e. ASO of BSO). Er bestaan immers wel globale verschillen in perceptie ten aanzien van racisme in de scholen in Vlaanderen tegenover die in Brussel.

Toch lijkt dat niet te gelden voor de leerlingen in de onderzochte BSO-groepen. Enkel de meisjes en jongens in KTA Handelsschool geven aan zowel binnen als buiten de school soms te worden geconfronteerd met racisme of discriminatie. Binnen de schoolcontext is het echter minder prominent aanwezig. In de andere BSO-scholen wordt opgemerkt dat er hoofdzakelijk buiten de school vaak sprake is van racistisch of discriminerend gedrag jegens allochtonen. Binnen deze scholen is er



volgens de leerlingen geen racisme merkbaar. Dit contrasteert met onderzoek van Kavadias (2000) en Elchardus & Siongers (2009) waarbij werd opgemerkt dat leerlingen uit het BSO zich frequent racistisch opstellen ten aanzien van allochtonen. Vermoedelijk speelt ook de verhouding van het aantal leerlingen van beide groepen een rol.

#### iv. Aanpak van de problematiek

Een pasklare oplossing voor het aanpakken van racisme in de Belgische scholen en in de samenleving in het algemeen is voorlopig niet voorhanden. Volgens Verhoeven *et al.* (2003) zijn racisme en discriminatie een groot maatschappelijk probleem en moet de (Vlaamse) overheid meer aandacht besteden aan het sensibiliseren van de publieke opinie (Verhoeven *et al.* 2003: 131). Ook andere initiatieven zijn noodzakelijk. Federaal vicepresident Peeters lanceerde in die context bijvoorbeeld een voorstel om discriminatie en racisme op de arbeidsmarkt te detecteren door middel van *mystery calls* (Van de Velden & Dierckx 2015: z.pg). Sensibilisering omtrent de racismeproblematiek lijkt ook binnen de scholen zelf cruciaal voor zowel leerlingen als leerkrachten. Dit is in het belang van de algemene sfeer in de school, alsook van de motivatie van de allochtone jongeren om de Belgische landstalen te leren of er zich verder in te bekwamen.

#### 5.1.2 De gevolgen van radicalisering

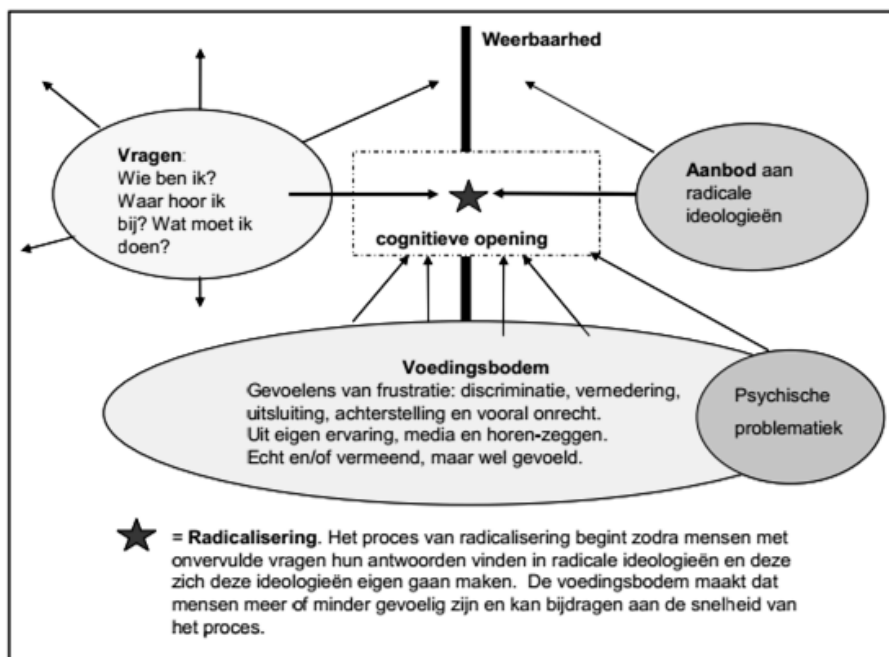
In de voorgaande sectie werd duidelijk dat racisme vandaag nog steeds een niet te onderschatten problematiek is in België. Bovendien heeft het een impact op het gevoel van inclusie dan wel exclusie van personen met een migratieachtergrond en bij uitbreiding ook op hun taalmotivatie. Racisme is echter een fenomeen dat al veel langer bekend is en waar bijgevolg al sinds lange tijd politieke en maatschappelijke acties tegen worden ondernomen.

Recentelijk berichtten de media over een nieuw onrustwekkend fenomeen, namelijk de radicalisering van jongeren over de hele wereld. Van Dale omschrijft deze globale problematiek als “neiging tot diep ingrijpende sociale en



politieke hervormingen” (Van Dale Online 2015, e). Dit betekent dat jongeren door een combinatie van interne en externe factoren beslissen om zich resoluut tegen de heersende waarden en het bestuur te keren en zich aan te sluiten bij radicale groeperingen (bv. IS in Syrië).

Deze actuele problematiek sluit naadloos aan bij het voorgenoemde racisme. Het is bekend dat tieners vaak worstelen met hun eigen identiteit. Als een dergelijke innerlijke onrust gecombineerd wordt met een gevoel van maatschappelijke en sociale uitsluiting, kan dat een voedingsbodem vormen voor radicalisering (Wienke & Ramadan 2011: 2). Ook de berichtgeving in de media speelt hierbij een rol omdat het radicale gedachtegoed op die manier een mondiale verspreiding kent. *Figuur 15* illustreert het ‘vraag en aanbod-model’ van radicalisering.



*Figuur 14: Vraag en aanbod-model radicalisering, overgenomen uit Wienke & Ramadan (2011: 2)*

Vorig academiejaar (i.e. 2013-2014) was het fenomeen nog niet zo bekend en om die reden werd bij de toenmalige participanten aan dit onderzoek niet gepeild naar hun gevoelens ten aanzien van de oorlog in Syrië, terreurorganisatie Islamitische Staat en terrorisme in het algemeen. De jongeren die dit jaar werden onderzocht (cf. BSO), kregen dergelijke vragen wel voorgeschoteld en bleken er veelal erg mee begaan te zijn. Zowel racisme als radicalisering kunnen belemmeren dan een jongere van



allochtone afkomst de waarden van de meerderheidsgroep internaliseert. Dit heeft een uitwerking op de daarmee samenhangende taalmotivatie en mag daarom geenszins worden genegeerd. De onderstaande fragmenten zijn uitsluitend afkomstig uit het BSO-corpus.

#### A. COOVI-Elishout: vrouwelijke participanten

De meisjes uit COOVI-Elishout kennen de actuele problematiek in Syrië en zijn verbolgen over het feit dat daar naar hun mening in vergelijking met andere gebeurtenissen relatief weinig aandacht aan wordt besteed. Bouchra neemt een anti-Amerikaanse houding aan. Verder worden de terreurdaden van Islamitische Staat door de meisjes unaniem afgekeurd. Zij betreuren vooral dat de islam door dergelijke praktijken gelijk wordt gesteld met terrorisme. Het gesprek heeft uitgewezen dat de meisjes IS enkel kennen via de berichtgeving in de media en er niet persoonlijk mee in contact kwamen.

**Moderator:** [...] Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die op dit moment de wereld bezighoudt?  
**Bouchra:** Da's afschuwelijk.  
**Kouwthar:** Ik vin da gevaarlijk. Ma mevrouw, wacht eh... de media's ze prate gewoon van die kleine dingetjes... Kijk eh... Wa is er in Parijs... euh... Frankrijk gebeurd? Ze... ze... Ze zijn daar weke over blijve prate en over Syrië, wa is er gebeurd daar? Nooit over gepraat, nooit. En da's erger dan wa is er... Charlie... *Je suis Charlie*.  
**Bouchra:** Ma kijk eh... In Syrië... Weet je wat het is daar? Da's de Amerikaanse die hebben daar de... in hun dingetjes gedaan.  
**Moderator:** Wat bedoel je precies?  
**Bouchra:** De Amerikane... ze hebben de... *Comment en dit 'la guerre'*?  
**Amanda:** Oorlog.  
**Bouchra:** De oorlog euh... daar ge...  
**Florence:** Georganiseerd.  
**Bouchra:** *Non, pas organisé, mais euh...*  
**Amanda:** Da's hun die da eerst begonne hebbe.  
**Bouchra:** *Voilà... Ze begonne da. Waarom zij doen da? Voor da alle muslims vechten tege hun en er geen muslim overblijve. En ook waarom zij doen da? Voor geld! De geld da's hun euh... alles.*  
**Kouwthar:** Ja, ze heeft gelijk... Ze heeft gelijk.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
**Kaouthar:** Da's heel erg wat er is gebeurd in Parijs, ma er zijn ook ergere dingetjes en niemand die daarvan praat.  
**Bouchra:** Ja! – **Externe bijlage 2a, p. 28**

**Moderator:** [...] Vinden jullie dat de gruweldaden die we tegenwoordig in de media zien, zoals onthoofdingen en verkrachtingen, op één of andere manier gerechtvaardigd kunnen worden?  
**Amanda:** Ma iedereen doe wat zij... wat hij wilt.  
**Florence:** Nee! Het ga wel over die dingetjes van hoofd afdoen en zo van IS...  
**Amanda:** Ah, oei. Ik heb ni goe gehoord. (*lacht*) Ik dacht da jij zei: "Is da normaal dat de mense een hoofddoek drage."  
*De meisjes lachen.*  
**Amanda:** Ma hoofd afhakken en zo... nee, da's ni normaal.  
[...]  
**Bouchra:** Ik vraag mij af waarom zij da doen. Ze zegge da is islam, ma da is islam ni.  
**Kaouthar:** Ja, da's waar da is ni van de islam.



**Bouchra:** In Palestine... in Israël... da's hun die *violé*... verkrachten de vrouwen.  
**Florence:** Ja, ma ook die Islamitische Staat.  
 [...]  
**Bouchra:** [...] Als zij horen islam: "Ah, wij hangen da in de media." [...]  
 [...]  
**Moderator:** De naam 'Islamitische Staat' is hier al enkele keren gevallen... Wat denken jullie over deze organisatie?  
**Bouchra:** Ma die zijn slecht *naturellement*.  
**Florence:** Ja, da's slecht gewoon. Da's gruwel!  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
**Kouwthar:** Ma ze... ze zegge niet *eah*... altijd de waarheid eh in de media's.  
 [...]  
**Kouwthar:** Zij moete altijd iets erbij doen om de *religion* van islam *eah*... slecht te...  
**Kaouthar:** En de media die zegge dat IS dat da islam is en da is ni, ni, ni.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
 [...]  
**Bouchra:** De dinge da... Kijk... de mensen... de media... zegge: "De islam, da's terrorist."  
**Kouwthar:** Ma ze wete ni wat het echt is. – *Externe bijlage 2a, p. 28-30*

## B. COOVI-Elishout: mannelijke participanten

De meningen van de jongens in COOVI-Elishout sluiten naadloos aan bij die van de meisjes. Ze zijn niet te spreken over de oorlog in Syrië en de negatieve beeldvorming ten aanzien van moslims die daaruit voortvloeit. De jongens zijn namelijk van mening dat IS de islam misbruikt. Bovendien bestaan er bij hen naar eigen zeggen geen concrete plannen om te vechten in Syrië omdat ze daar niet in geloven.

96

**Moderator:** [...] Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die wereld op dit moment bezighoudt?  
**Bilal:** Dat de kindjes ni moete meedoen eh!  
**Younes H.:** Ja!  
**Bilal:** En waarom die oorlog? En waarom Amerika... Waarom ze doen ni iets dat da stopt?  
**Younes A.:** Ma zij doen wel dingen.  
**Bilal:** Ja, ze komen tussen, ma da werkt ni.  
*De jongens praten door elkaar.*  
**Moderator:** Jongens, laat elkaar uitspreken. Jullie mogen allemaal jullie mening zeggen.  
**Yahya:** In Syrië, da's ni goe, mevrouw.  
**Bilal:** Ma ook de terroriste da zijn geen *eah*... *musulman* of zo dinges eh.  
**Abdel:** Ja en ze zegge altijd: "Wij, moslims."  
**Yahya:** Ja, da is omdat ze Allah gebruike om slechte dinge te doen.  
**Bilal:** Ja!  
**Yahya:** Die zijn Marokkane misschien, ma die zijn gen *muslims*.  
**Bilal:** Moslims die dode ni voor Allah of...  
*De jongens praten door elkaar.*  
**Yahya:** *Shht!* Die da da zegge, zij zegge da zij zijn moslim, ma zij zijn da ni.  
*De andere jongens knikken instemmend.*  
 [...]  
**Moderator:** Wat is jullie mening dan over Islamitische Staat en dergelijke?  
**Younes H.:** In de oorlog in Syrië ze strijde voor iets... zogezegd voor Allah, ma... ma da's ni echt.  
**Abdel:** Ja da's... Niemand moogt ge dode voor Allah... niemand.  
**Bilal:** Ik zou ook nooit gaan vechte daar.  
**Yahya:** Nee, ik wil nog ni dood eh.  
**Younes A.:** Zot... da is iets... Geen worde voor da.  
**Abdel:** Als wij gaan daar gaan wij gaan dood... wij gaan doodgaan voor niks.  
**Bilal:** Of misschien toch gaan... Gewoon om de eten daar te proeven eh. (*lacht*) Gewoon om te kijken daar of de kebab daar lekker is. – *Externe bijlage 2a, p. 81-82*



### C. KTA Zavelenberg: vrouwelijke participanten

Ook de vrouwelijke participanten in KTA Zavelenberg vinden het erg dat de oorlog in Syrië ervoor zorgt dat de woorden 'islam' en 'terrorisme' tegenwoordig vaak in een adem worden genoemd. Dergelijke veralgemeningen werken volgens de meisjes eveneens racisme in België in de hand. De participanten keuren ook de aanslagen op Charlie Hebdo af (cf. 7 januari 2015). Ze vinden zoets misbruik van hun geloof. De meisjes lijken nog niet rechtstreeks met radicaliserende organisaties in aanraking te zijn gekomen, maar ondervinden naar eigen zeggen wel vormen van uitsluiting omwille van dergelijke groeperingen.

**Moderator:** [...] Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die de wereld op dit moment bezighoudt?  
[...]  
**Soumaya:** Ah, ja... Ma, mevrouw eigenlijk, terrorisme da... dat doen ni *eah...* *allee...* da is ni in onze...  
**Sarah:** Geloof.  
**Soumaya:** Geloof. Want... De mensen, ze mengen de moslims en de terrorist, ma eigenlijk ze... *allee...* da ga ni.  
**Sarah:** Bij ons in... in *eah...* bij ons...  
**Soumaya:** We moge ni mense...  
**Sarah:** We moge ni iemand dode.  
[...]  
**Soumaya:** In ons boek, in de Koran, is er niet geschreven: "Je mag de moslims doden." In de Thora is er niet geschreven dat je mag de moslims doden. In alle boeke is da ni geschreve. Dus de moslims moge ni de *Arabe*, de *musulman*, mengen met terrorist want terrorist is niet islam.  
**Sarah:** Ma ja, ma da's daarom dat de mense racist tegen ons doen.  
**Sefora:** Da is altijd... Sommige gedrage zich slecht en iedereen is slecht.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
[...]  
**Moderator:** *Uhu*, en hoe staan jullie tegenover de gruweldaden die tegenwoordig in de media komen? Denk maar aan onthoofdingen, verkrachtingen enzovoort.  
**Sarah:** Charlie?  
**Moderator:** Bijvoorbeeld, Charlie Hebdo.  
**Soumaya:** Ik ben ni akkoord.  
**Sefora:** Nee.  
**Soumaya:** Sorry.  
**Chaimae:** Ja, ik ook ni.  
**Inés:** Ik ook ni hoor.  
[...]  
**Sefora:** Da kan ni.  
**Soumaya:** Nee.  
**Sarah:** Ze mochte da ni doen want...  
**Soumaya:** Bij ons da mag ni!  
**Hajar:** *Voilà*.  
**Sefora:** Ze mochte da ni doen want...  
**Chaimae:** Da ook ni.  
**Sefora:** Ma zij moeste direct... Normaal zij moeste direct een *eah...*  
**Soumaya:** Er zijn... Er zijn echte moslims en moslims die niet *eah...*  
**Sarah:** Die zegge dat ze zijn moslims, ma die zijn eigenlijk geen moslim.  
**Soumaya:** Ja.  
**Inés:** Da is misbruik van geloof.  
**Sarah:** *Voilà*.  
**Hajar:** En ook de woorde bijvoorbeeld... Die woorde dat *eah...* iedereen zegt... *Allee...* de mensen zeggen dat dat zijn moslims en *eah...*  
**Sarah:** Ma iedereen kan da zegge dat die moslim is. – *Externe bijlage 2a, p. 121-123*



#### D. KTA Zavelenberg: mannelijke participanten

De mannelijke participanten in KTA Zavelenberg geven allemaal aan dat zij niet van plan zijn om ooit te gaan vechten in naam van de profeet. Ze voelen zich wel verdrietig voor de onschuldige burgers die dagelijks worden geconfronteerd met de gruwel van de oorlog. De jongens zijn eveneens verbolgen over de inhumane praktijken van radicale terreurorganisaties die vandaag in de media worden getoond.

**Moderator:** [...] Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die op dit moment de wereld bezighoudt?  
**Oussama:** Ah...  
**Faysal:** Wij kunne niks doen, mevrouw.  
**Besnik:** Ja.  
**Faysal:** Ja, wij kunnen alleen maar geld sturen ofzo, maar euh... we kunne niks doen voor hun, mevrouw.  
**Besnik:** Ja, ja... We kunne ni...  
**Faysal:** We gaan ni daar... we gaan ni daar beginnen...  
**Besnik:** Vechten...  
**Faysal:** ...beginnen te vechten, mevrouw.  
**Moderator:** Oké, dus dat zouden jullie niet doen?  
**Faysal:** Nee.  
**Jeaney:** We zijn gewoon euh... ver... verdrietig voor die mensen.  
**Besnik:** Ja, maar we kunne ni echt iets zelf gaan doen.  
**Oussama:** Nee.  
*Kevin knikt instemmend.*  
**Moderator:** Hoe denken jullie over de gruweldaden die we tegenwoordig in de media zien? Denk maar aan de verkrachtingen en de onthoofdingen waarover bericht wordt.  
**Faysal:** Euh...  
**Oussama:** Pff...  
**Besnik:** Onthoofdinge, mevrouw... Mevrouw dat... dat doet ge toch ni?  
**Faysal:** De mensen euh... ik begrijp ni waarom de mensen doen... doen zij da aan andere mensen, mevrouw.  
**Kevin:** Da... dat doet ge ni.  
**Faysal:** Da... da's niet hun... *allee...* da's niet euh... da's niet humaan eh, mevrouw. Euh...  
**Besnik:** Da's niet menselijk.  
**Faysal:** Ja, je verkracht iemand, je... je dood iemand en dat... dat... dat euh... we hebbe da ni... als je... we hebben da ni geleerd eh. Want... onze ouders hebben da ons ni geleerd om da te doen, mevrouw. Da's niet humaan.  
**Oussama:** Ja, da's waar.  
**Jeaney:** Da... da mag gewoon ni.  
**Kevin:** Nee, ma zij... zij doen da wel. – *Externe bijlage 2a, p. 156-157*

#### E. KTA Handelsschool: vrouwelijke participanten

Met uitzondering van Claudia zijn alle participanten op de hoogte van de oorlog in Syrië en de gruweldaden die ons via de media bereiken. Ze vinden dit heel erg en zijn in het bijzonder begaan met de kinderen in de conflictgebieden. Ook deze meisjes vinden niet dat moslims synoniem zijn voor terroristen. Het kwetst hen namelijk dat terroristen kwaad aanrichten in naam van hun geloof.

**Moderator:** [...] Hoe staan jullie tegenover de oorlog die momenteel in Syrië zo erg woedt?  
**Victoria:** Wajoo.  
**Esra:** Ik vind da erg.



Claudia: Ik weet daar niks van eigenlijk.  
Esra: *Ochotte* die kindere...  
Laraib: Ja, da's heel erg.  
Victoria: Da's echt erg.  
Claudia: Waarom make zij eigenlijk oorlog?  
Esra: Da's allemaal met geloof te make, ma da's ni hoe het moet in ons geloof.  
Laraib: Nee.  
**Moderator**: Tegenwoordig zien we in de media ook veel over verkrachtingen en onthoofdingen en dergelijke. Hoe denken jullie daarover?  
Esra: Da's totaal ni... Da's echt erg.  
Victoria: Da kan echt ni. Verkrachte da's keierg.  
Caterina: Ja en al de rest ook.  
Claudia: Is da ook zo van die IS die journaliste vermoorde?  
Esra: Ja...  
Victoria: Da's heel erg want iedereen moet hetzelfde behandeld worde.  
Laraib: Ja, da zijn geen moslims die dat doen.  
Esra: Ze zegge misschien da zij da zijn, ma da is ni. – *Externe bijlage 2b, p. 26*

## F. KTA Handelsschool: mannelijke participanten

Het merendeel van de mannelijke participanten in KTA Handelsschool is het erover eens dat de oorlog in Syrië heel erg is. Toch verschilt de interesse in het onderwerp sterk per participant. Zo vertelt Mehmet bevlogen over zijn afgunst met betrekking tot de oorlog, terwijl David en Ramazan er zich afstandelijk tegenover opstellen. Verder veralgemeent Anel de daden van sommige islamfundamentalisten. Dit is net hetgene wat de andere jongens aanklagen. Bovendien geeft Anel paradoxaal genoeg aan dat hij sympathiseert met *Sharia4Belgium*. De andere participanten vinden dat dergelijke organisaties de naam van de moslims besmeuren. Alle jongens zijn het er wel over eens dat niemand omwille van een geloofsovertuiging gedood mag worden.

**Moderator**: [H]oe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die op dit moment de wereld bezighoudt?  
[...]  
Mehmet: Wij moeten over die thema praten, mevrouw. Da is belang omdat...  
Anel: Kijk, mevrouw...  
Mehmet: ...de mensen sterven en voor geen reden.  
[...]  
Mehmet: Ja, serieus mevrouw... kleine kinderen gaan *gedodet* worden van achter. Mevrouw, wat is dit? *Fucking...* die zijn moslim. Iedereen in deze *weld* denkt alles over de moslims, slecht over de moslim. Weet je waarom?  
Anel: Ma moslims zijn slecht, man. *Voilà*.  
Mehmet: Nee, sommige mensen doen slecht.  
Anel: Moslims zijn slecht. Wa praat gij?  
Mehmet: Nee, kijk naar mij... ik doe niks slecht.  
Anel: Ik ben... ik ben same met *Sharia4Belgium*.  
Erkan: Gij zijt hier fout, Anel. De mense die terreur doen enal, da zijn geen moslims. Terroriste da zijn geen moslims.  
Sadullah: Da's waar en ook... België zou meer moete helpe. Gewoon alle lande moete meer helpe.  
Erkan: Die zegge da zij moslims zijn, ma...  
Mehmet: Ma die doen onze naam slecht.  
Ramazan: Jullie zijn daar mee bezig man. Voor mij maakt da ni veel uit wa daar gebeurt.  
Mehmet: Hoe da maakt u ni uit, *à fou?*  
Ramazan: Nee, sorry da boeit mij gewoon ni.  
Mehmet: Gij zijt gek.





David: Ma nee, Mehmet, mij maakt da ook ni uit. Da's mijn land ni da in oorlog is dus...

Mehmet: Jullie zijn alletwee *fou*.

David: Mehmet...

**Moderator**: De meningen zijn opnieuw verdeeld, maar dat is niet erg. Wat is jullie mening over de gruweldaden die we tegenwoordig in de media zien? Denk maar aan onthoofdingen, verkrachtingen enzovoort.

[...]

Erkan: Oké, da vind ik... da vin ik ni goe. Da vind ik ni goe.

David: Wie kan da goe vinde, mevrouw?

Erkan: Ma die hoerezoon die da doet, die zegt dat hij een moslim is. Ma voor ons... Ik ben een goeie moslim... *allee* bijvoorbeeld een normale, goeie moslim eh... gaat zegge dat hij geen moslim is. Da is geen moslim voor mij, voor mij is da ook geen moslim.

Mehmet: Een moslim dood ni. Als ik... Als ik bijvoorbeeld... Ni alleen Christen of andere worde *gedodet* ook echte moslims.

David: Die vermoorde gewoon alle mense.

Sadullah: Het is gewoon ni normaal.

Mehmet: Gewoon radicaal.

David: *Une personne* tege honderde mense.

Mehmet: Ook tege moslims... normale moslims.

Erkan: Ja, echt radicaal.

Ramazan: Daar kan gewoon eigenlijk niemand voor zijn. Zelfs gij ni, Anel.

*De jongens lachen.*

Erkan: Da's wel serieus onderwerp eh.

Anel: Ja, da's waar... Niemand moete ze zijn hoofd afdoen in gelijk welke godsdienst. – *Externe bijlage 2b, p. 72-74*

## G. KTA TechniGO!: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in KTA TechniGO! betreuren de daden van fundamentalistische moslims, ook al zijn ze persoonlijk nog niet met dergelijke praktijken in aanraking gekomen. Personen die mensen bewust pijn doen, zijn volgens de meisjes geen goede of zelfs geen moslims te noemen. Ze beweren bovendien dat dergelijke groeperingen bewust veralgemeningen met betrekking tot personen met een migratieachtergrond in de hand werken.

100

**Moderator**: [...] De volgende vraag is wat minder gemakkelijk. Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die de wereld op dit moment zo erg bezighoudt?

Aya: *Oh my God!*

Mirela: *Ouh...*

Aya: Mevrouw... Dat zijn toe... terroriste. Kijk... ik... wij... we hebbe dezelfde geloof, ma sorry... Die... Zulke mense zijn echt te... terroriste... Die moete ons ni vergelijke met Islamiete ze, want da zijn geen goeie mensen, mevrouw, sorry... Het is ni da...

Dzehylyan: Het zijn slechte moslims.

Aya: Ja, echt slecht. Ze... Da zijn zelfs geen moslims. Die zegge van: "Kijk, ja, wij zijn moslims en kijk wa we doen" want die wille ons gewoon voor schut zette, *snapte?* Die... Die wille late zien van kijk... kijk naar die Islamitische, kijk wat die doen en... *Snapte?* Nu gaan de mense ook denke da wij ook slecht zijn.

Mirela: Kijk naar IS.

Aya: Ja, ma da is ni want die zijn geen Islamitische. Da zijn gewoon allemaal *eah...* manne die... die gaan vechte gewoon om ons... ja.

Dzehylyan: Om ons zwart te make.

Aya: *Voilà*. Maar... 't zijn allemaal terroriste.

*De andere meisjes knikken instemmend.*

[...]

Aya: Ja, nee... Sorry, ik haat die mense.

Naomie: Ja, ik haat die ook.

Donjeta: Ik haat die honderd procent! – *Externe bijlage 2b, p. 112-113*



## H. KTA TechniGO!: mannelijke participanten

De mannelijke participanten in KTA TechniGO! houden zich niet echt bezig met de oorlog in Syrië en de actuele radicaliseringsproblematiek daaromtrent. De voornaamste reden die zij daarvoor opgeven is dat de oorlog zich niet afspeelt in hun land van herkomst. Wel keuren ze unaniem de gruweldaden af waarover de media frequent berichten.

**Moderator:** [...] Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die op dit moment de wereld bezighoudt?  
**Sami:** *Euh... kweeni.*  
**Kenny:** Ik weet daar eigenlijk ni veel van.  
**Zacheu:** Ja, ik weet daar ook ni veel van.  
**Mustafa:** Ik wist ni dat da ineens *euh...* bezig was.  
**Kenny:** Ik heb gewoon geen tijd om nieuws te kijke.  
**Moderator:** Jullie zijn daar dus niet zo mee bezig?  
**Alden:** Nee, want da's mijn land ni.  
**Sami:** *Allee* als da mijn land was dan...  
**Kenny:** Ja... Als da mijn land was...  
*De andere jongens knikken instemmend.*  
**Moderator:** Het ligt inderdaad misschien wat ver van jullie leefwereld verwijderd. Tegenwoordig berichten de media ook vaak over gruweldaden zoals onthoofdingen en verkrachtingen. Hoe voelen jullie je bij dergelijke berichten?  
**Kenny:** Da's slecht eh.  
**Mustafa:** Ja, da's slecht.  
**Alden:** Er zijn volgens mij andere manieren om da op te losse.  
**Sami:** Ja, sowieso, da lost niks op.  
**Moderator:** En hoe voelen jullie je bij het bestaan van de terreurgroep IS of Islamitische Staat?  
**Kenny:** Ik ken da ni.  
**Alden:** Jawel, jawel, da's da van in PAV da we hebbe gezien. *Euh...* Ja, ik vind dat een beetje extreem en ja *euh...* nutteloos.  
**Zacheu:** Ma ik vind da wij da eigenlijk ni moete lere... want da's zo *kweeni...* da's nooit in België gebeurd en da ga ni... Ik denk da ga nooit in België gebeure dus da moet ik ni wete. – **Externe bijlage 2b, p. 143-144**

101

### 5.1.2.1 Bespreking afhankelijke variabele 'radicalisering'

Bij de afhankelijke variabele 'radicalisering' zijn geen opvallende overeenkomsten of verschillen te vinden tussen vrouwelijke en mannelijke participanten enerzijds en Brusselse en Vlaamse scholen anderzijds. Wel zijn er over deze onafhankelijke variabelen heen opvallende gelijkenissen op te merken tussen de acht BSO-groepen. Zo is het merendeel van de participanten op de hoogte van de problemen in Syrië en worden de gebeurtenissen daar door hen ten zeerste betreurd. Toch vertoont geen enkele participant de intentie om daar effectief zelf te gaan vechten of om zich om een andere reden daar te vestigen. Dit gegeven impliceert in principe dat de jongeren zich



goed voelen in België, wat tevens positief is voor hun motivatie om zich verder te bekwamen in de Belgische landstalen.

Hier moet echter een kanttekening bij worden geplaatst. De jongeren in dit onderzoek vertonen op het eerste gezicht geen tekenen van radicalisering in hun uiterlijk vertoon of hun uitspraken, maar zijn naar eigen zeggen wel het slachtoffer van de situatie. Doordat de radicaliseringsproblematiek zo breed wordt uitgesmeerd in de media, worden heersende vooroordelen en veralgemeningen met betrekking tot allochtonen volgens de deelnemende jongeren versterkt. In de vorige sectie (i.e. *sectie 5.1.1*) werd aangetoond dat racisme steevast nefast is voor het welbevinden van allochtonen, alsook voor de internalisering van de waarden van de meerderheidsgroep. Racisme ten gevolge van radicalisering hoort daar uiteraard ook bij. Dit heeft opnieuw een negatieve invloed op de taalmotivatie -en attitudes van de jongeren.

### 5.1.3 Relatie leerkracht-leerling

In het *Theoretisch kader (sectie 2)* werd beschreven dat Garrett (2003) en Bohner *et al.* (2002) ervan overtuigd zijn dat attitudes grotendeels worden aangeleerd door middel van socialisatieprocessen (Garrett 2003: 4-5; Bohner *et al.* 2002: 5). Bovendien wint volgens Standaert *et al.* (1987: 21) de “[v]orming van waarden en attitudes [...] aan belang” in het onderwijs. Voor attitudes met betrekking tot taal en in het bijzonder tot iemands tweede taal, zijn leerkrachten binnen de schoolcontext essentiële socialisatiefiguren (zie *supra*). De relatie tussen een leerling en diens leerkracht speelt met andere woorden een cruciale rol in de motivaties van de jongere ten aanzien van de vakken die de desbetreffende leerkracht onderwijst en de essentiële talen binnen deze vakken. Tal van al dan niet persoonlijke factoren spelen mee in dergelijke verhoudingen. In de focusgroepgesprekken werd frequent over leerkracht-leerling relaties gesproken, waaruit kan worden afgeleid dat het een interessante motivatiebeïnvloedende factor betreft.

“In de literatuur wordt de leerkracht-leerlingrelatie (sic) getypeerd aan de hand van drie dimensies: nabijheid, conflict en (over)afhankelijkheid” (Koomen *et al.* 2007; Pianta 2001, in Spilt 2010: 29). De eerste dimensie impliceert dat de leerling



zich veilig voelt op school omdat hij of zij het gevoel heeft dat de leerkracht altijd klaarstaat om hulp en ondersteuning te bieden waar nodig (Thijs 2011: 146). In het bijzonder bij kinderen met gedragsproblemen kunnen echter ook conflictueuze relaties ontstaan. Dergelijke problematische verhoudingen werken vaak nog meer gedragsproblemen in de hand (Doumen *et al.* 2008, in Spilt 2010: 29) en ook de kansen op schools falen worden erdoor vergroot (Stipek & Miles 2008, in Spilt 2010: 29). Bovendien kan het kind zich onnodig erg afhankelijk opstellen ten aanzien van de leraar, wat het leerrendement kan verkleinen (Spilt 2010: 29). “De meest gunstige relatie wordt gekenmerkt door veel nabijheid en weinig conflict en afhankelijkheid” (Spilt 2010: 29). In veel leerkracht-leerling relaties komen elk van de drie dimensies in meerdere of mindere mate tot uiting (Spilt 2010: 29).

Etnische leerkracht-leerling relaties zijn tot op heden zelden uitgebreid geëxploreerd (Thijs 2011: 145). Daar komt via de onderstaande fragmenten uit de focusgroep gesprekken verandering in. De studies die toch werden uitgevoerd tonen aan dat “de relatie met kinderen uit sommige etnische minderheidsgroepen minder gunstig [is] dan met kinderen uit de meerderheidsgroep” (zie Hamre & Pianta 2001, Thijs 2010: 146). Hierbij speelt ‘etnische incongruentie’, ofwel het feit dat de leraar zich veelal minder goed kan identificeren met de minderheidsgroep, een rol (Thijs 2010: 147). Ook blijken leerlingen met een migratieachtergrond vaak meer nood te hebben aan het opbouwen van een hechte band met hun leerkrachten om hen te bevestigen wanneer de maatschappij dit niet doet (zie Mcchan *et al.* 2003, Thijs 2010: 246).

#### A. KA Emanuel Hiel: vrouwelijke participanten

Over het algemeen hebben de vrouwelijke leerlingen uit KA E. Hiel een positieve mening over hun leerkrachten. Ze nemen volgens de meisjes een pluralistische houding aan, proberen hun leerlingen te helpen waar mogelijk en worden klaarblijkelijk niet afgeschrikt door een overwegend ‘allochtoon publiek’.

**Moderator:** Wat vinden jullie dan van jullie leerkrachten?

**Karima:** Hier op school?

**Moderator:** Ja.



**Bouchra:** Da hangt af van leerkracht tot leerkracht, ma in algemeen zij zijn goe en ze begrijpen *guh* het *mix guh*, de verschillende culturen enzo. Zij zijn echt goed.  
**Lamya:** Ja, da's waar.  
**Ilham:** Heel hulpvaardig ook gewoon.  
**Karima:** *Enfin*, zij zijn niet zo *guh*, geblokkeerd op *guh*...  
**Khadija:** Ze probeer te helpe.  
**Karima:** Ja. Ze zijn er voor u enzo, dus.  
**Duygu:** ...en ze voelen hun veilig ook. – *Externe bijlage 1, p. 2-3*

De vrouwelijke participanten zijn er bovendien van overtuigd dat alle leerkrachten hun best doen om de leerlingen verder te helpen in hun schoolcarrière. De meisjes zijn van mening dat de leerkrachten heel gemotiveerd zijn. Toch is de situatie volgens Karima en Duyga wel anders in de eerste graad dan in de tweede graad.

**Moderator:** Hebben jullie het gevoel dat jullie leerkrachten allemaal hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Bouchra:** Ja, ja echt.  
**Ilham:** Ja!  
**Duyga:** Echt.  
**Karima:** *Oui*.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
**Moderator:** Hoe voelen jullie dat dan aan?  
**Karima:** Goe.  
**Duyga:** Ja, goed wij weten...  
**Bouchra:** Zij zijn honderd procent in hun les, zelfs als we ni luistere.  
**Karima:** Ja!  
**Moderator:** Ah ja. Alle leerkrachten?  
**Duyga:** Ja, toch wel.  
**Karima:** Ze hebben een goeie motivatie.  
**Ilham:** Ja en ze zeggen ni: "Oh, je luistert ni, doe wat je wilt."  
**Bouchra:** Of ik doe ni meer *guh*... voort met les geve.  
**Ilham:** Nee, nee ze zijn echt *guh*...  
**Karima:** Ze nemen et serieus aan vanaf het derde jaar vind ik *eh* in dees school. In het tweede enzo, da... Ze late... In het tweede jaar ze zijn nog koel. *Bien*, ma in het derde da's anders *he*. En dat is beter want je leert er meer en je bent geconcentreerd in de les enzo, dus ja. Da's goe!  
**Duyga:** Ik denk ook dat dat te maken heeft omdat je na de tweede een richting moet kiezen.  
**Ilham:** Ja, *voila*. – *Externe bijlage 1, p. 6*

Verder hebben de meisjes allemaal dezelfde leerkracht Nederlands, maar hun houding ten aanzien van deze dame verschilt. Globaal gezien vinden de participanten het een goede leerkracht omdat ze lief is en de leerstof goed uitlegt. Desalniettemin worden haar lessen door sommigen gepercipieerd als 'sai' en 'nutteloos'. Lamya, Duyga en Karima vinden het bovendien niet noodzakelijk dat er te veel wordt uitgeweid over de lesonderwerpen.

**Moderator:** Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands in het bijzonder?  
[...]  
**Moderator:** Hebben jullie allemaal dezelfde leerkracht?  
**Lamya:** Ja, allemaal en ze is goed.  
**Karima:** Ja, ze is goed.  
*De anderen knikken instemmend.*



**Khadija:** Ja ze is goed en ze helpt ons als we een *difficulté* hebben.  
**Lamya:** Een moeilijkheid!  
**Karima:** Ze is gewoon, ze legt goe uit.  
**Bouchra:** Ja als we een moeilijkheid hebbe, ze gaat ons begrijp en ze gaat...  
**Lamya:** Maar wel saaie les *he*. Die geeft echt wel les da nie boeit. Ze is gewoon lief.  
**Karima:** Ja, da's wel waar. [...]  
**Karima:** Ma, eigenlijk, ze legt goe uit...  
**Ilham:** Ze helpt je!  
**Karima:** Ja, ze helpt je enzo, maar haar lessen zijn nutteloos vind ik. [...]  
**Lamya:** Da's te, te grondig eigenlijk haar lessen en dan ja...  
**Duygu:** Da helpt ons ni voor niks echt eh.  
**Karima:** Nee, niks voor later eigenlijk. Jij kunt daar niks mee doen *eh*...  
**Lamya:** Ja, *mais tout les* vakken *he*.  
**Karima:** Ja da is met alle vakken, ma *bon*. – *Externe bijlage 1, p. 3*

De participanten hebben niet allemaal dezelfde leerkracht Frans. Lamya en Karima vinden dat hun leerkracht in principe goed les kan geven en ook dat ze vriendelijk en begripvol is. De meisjes betreuren echter haar gebrek aan autoriteit waardoor ze de klas moeilijk onder controle krijgt en de lesinhoud niet altijd goed overkomt. De leerkracht van de vier overige meisjes valt erg in de smaak. Ilham geeft aan dat ze haar lessen met plezier volgen.

**Moderator:** Jullie leerkracht Frans nu. Wat vinden jullie daarvan? [...]  
**Karima:** Wacht, wacht, wacht, wij hebbe ni dezelfde leerkracht Frans. Mijn leerkracht Frans...  
**Lamya:** ...ja ons leerkracht Frans.  
**Karima:** Eerlijk gezegd *he*, ze moet geen leerkracht zijn.  
**Duygu:** *zeft iets onverstaanbaar in het Frans aan Karima*.  
**Karima:** *Attendez!* Ze is lief, ze is aardig enzo, ze is *eh*... *compréhensive* hoe zegge we da?  
**Duygu:** Begrijpbaar.  
**Khadija:** Gehoorzaam.  
**Moderator:** Begripvol.  
**Karima:** Ja, begrijpbaar enzo. Maar, ze heeft geen autoriteit ten eerste en ten tweede... Ja ze heeft heeft geen autoriteit dus ze heeft niks. Ze kan geen les geve, ze *pff*... Zelf als ze roept, ze...  
**Lamya:** Ja, niemand luistert toch.  
**Moderator:** Jullie hebben een andere leerkracht Frans? (*gericht naar Duygu, Bouchra, Khadija en Ilham*)  
**Ilham:** Ja, onze leerkracht is goe.  
**Khadija:** Ja!  
**Bouchra:** Ze is leuk.  
**Ilham:** Ja, eigenlijk we willen haar les volgen. – *Externe bijlage 1, p. 5*

105

## B. KA Emanuel Hiel: mannelijke participanten

De mening van de mannelijke participanten uit KA E. Hiel over hun leerkrachten in het algemeen zijn verdeeld. De jongens maken werkelijk een opdeling tussen 'goede' en 'slechte' leerkrachten. Dit komt volgens hen overeen met de discrepantie tussen gemotiveerde en gedemotiveerde onderwijzers. Deze laatsten houden zich volgens de



participanten hoofdzakelijk bezig met het realiseren van leerplandoelen, zonder voldoende rekening te houden met hun leerlingen.

**Moderator:** Aha, op die manier. Wat vinden jullie eigenlijk van jullie leerkrachten? [...]  
**Yassine en Amine:** *Pff.* [...]  
**Souhaib:** Ja, sommige leerkrachten zijn slecht, andere goed.  
**Moderator:** Wat is voor jou dan een slechte leerkracht?  
**Souhaib:** Je ziet dat in de uitleg *enzo*...  
**Ercan:** Sommige leerkrachten *eah*...  
**Ecta:** Kunnen niet uitleggen! [...]  
**Moderator:** Dus als ik het goed begrijp, vinden jullie veel leerkrachten 'slechte leerkrachten'?  
**Ercan:** Nee, nee.  
**Amine:** Nee da is ni echt, ma sommige zijn toch slecht.  
**Ilias:** Sommige ja, da is waar.  
**Moderator:** Hebben jullie dan ook 'goede leerkrachten' in jullie ogen?  
**Ercan:** Ja, ja.  
**Ilias:** Ja, zeker.  
*De andere jongens knikken instemmend.*  
**Ercan:** Mevrouw Alens, echt waar.  
**Amine:** Perfect.  
**Ecta:** *Bien sûr!*  
**Souhaib:** Biologie, mevrouw, biologie.  
**Ercan:** Ja, mevrouw Noppen!  
**Yassine:** Geschiedenis.  
**Amine:** *Mais, non.*  
**Yassine:** Chemie, chemie.  
**Ercan:** Maar ja, da's mevrouw Noppen ook. – **Externe bijlage 1, p. 33-34**

**Moderator:** Goed. Hebben jullie het gevoel dat jullie leerkrachten allemaal hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière? [...]  
**Ercan:** Nee, ni allemaal.  
*De rest van de jongens schudt het hoofd.*  
**Moderator:** Niet allemaal. Jullie lijken daar unaniem in te zijn.  
**Ercan:** Sommige wel, ma sommige ni.  
**Moderator:** Wat doen de leerkrachten die jullie wel helpen dan precies om jullie te helpen binnen jullie schoolcarrière?  
**Ercan:** Bijles ofzo, ze geven bijles of extra oefeningen.  
**Ilias:** Soms die geeft ons oefeningen op Smartschool. [...]  
**Moderator:** [...] Nu, de leerkrachten waarvan jullie vinden dat ze jullie niet helpen... Wat doen zij dan verkeerd?  
**Ecta:** Als gij begrijpt ni, da's pech en als jij begrijpt da's goe.  
**Souhaib:** Geen goesting.  
**Moderator:** Geen goesting zeg je?  
**Ilias:** Ja en bij sommige gaat de leerstof echt snel voorbij ja dus... [...]  
**Ecta:** Ja sommige die zien dan dat het bij veel ni gaat en dan gaan ze trager, ma andere die doen gewoon voort.  
– **Externe bijlage 1, p. 36-37**

Verder hebben de jongens allemaal dezelfde leerkracht voor het vak Nederlands en ze geloven geen van allen in haar capaciteiten als leerkracht. De participanten omschrijven de lessen van deze dame hoofdzakelijk als 'saai'. Bovendien begrijpen ze de aangereikte leerstof vaak niet en dat is volgens hen te wijten aan een onduidelijke of ontbrekende uitleg.



**Moderator:** Oké. Want vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands?  
**Souhaib:** Saai, saai.  
**Amine:** Pff...  
**Yassine:** Echt saai. [...]  
**Ercan:** Ik heb een door haar volgfiche.  
**Amine:** Door haar, ik ook, door haar!  
**Moderator:** Hoe komt dat dan eigenlijk?  
**Ercan:** Ze helpt niks in de les.  
**Amine:** Ik begrijp daar nooit niks, mevrouw.  
**Ilias:** Maja, da's war da is ni begrijpbaar wat die zegt.  
**Moderator:** Weet je waarom dat je daar nooit iets begrijpt?  
**Amine:** Ik weet ni *eah*, wat ze uitlegt is ni duidelijk *ofzo*.  
**Ercan:** Ja, dat is waar.  
**Souhaib:** Maja, mevrouw die is saai, die geeft geen uitleg.  
**Amine:** Ze is gewoon niet goede leerkracht. – *Externe bijlage 1, p. 34-35*

Verder hebben de jongens niet allemaal dezelfde leerkracht Frans. Souhaib, Ercan en Amine zijn zeer tevreden over hun leerkracht omdat ze gemotiveerd voor de klas staat en niet zo strikt is als de andere leerkrachten. Ilias, Ecta en Yassine vinden daarentegen dat hun leerkracht geen goede Franse uitspraak heeft. Souhaib claimt zelfs dat ze niet bekwaam is om les te geven. Ercan is wel tevreden over haar lessen, maar de andere jongens beweren dat Ercan zeer intelligent is en bijgevolg alle lessen goed kan volgen.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie eigenlijk van jullie leerkracht Frans? [...]  
**Souhaib:** Ma, ni iedereen heeft dezelfde leerkracht.  
**Moderator:** Aha, jullie hebben een andere leerkracht Frans. Wie heeft er allemaal dezelfde leerkracht? Zeg jullie namen eens.  
**Participanten:** Souhaib, Ercan, Amine.  
**Ercan:** Ja, wij hebben mevrouw Pauwels.  
**Ecta:** Ik en Yassine en Ilias hebben een andere.  
**Yassine:** Onze leerkracht is leuk.  
**Ecta:** Ja, da valt mee.  
**Moderator:** Waarom vinden jullie deze leerkracht leuk?  
**Ecta:** Ze kan lachen *eah*...  
**Ilias:** Ja, ze glimlacht wanneer zij uitlegt dus *eah*...  
**Yassine:** Ze is ni zo strikt als de andere.  
**Ilias:** Die's actief, *voila*.  
**Ercan:** Wie hebbe jullie?  
**Ecta:** Smets.  
**Moderator:** Nu richt ik mij even tot de leerlingen van mevrouw Pauwels.  
**Souhaib:** Eerst zij kan niet *eah*, een goede, goed spreken.  
**Amine:** Ze heeft geen goeie uitspraak.  
**Souhaib:** Geen goei accent *voila* accent van 't Frans en *allee*, kweeni. Zij kan geen les geven.  
**Amine:** Die is saai.  
**Ercan:** Ik vind dat zij wel goed lesgeeft want ik vind die lessen tof. Haar accent is niet zo goed, maja.  
**Souhaib:** Ma, gij zijt *fou*, gij. Mevrouw da is gewoon omdat hij te slim is.  
*Alle jongens lachen.*  
**Ercan:** Ik kan da gewoon goe volgen, da is al. – *Externe bijlage 1, p. 35-36*





### C. KA Etterbeek: vrouwelijke participanten

Uit het focusgroepgesprek blijkt dat de vrouwelijke participanten van KA Etterbeek hun leerkrachten over het algemeen wel kunnen appreciëren wat het doorgeven van kennis *an sich* betreft. De manier waarop sommige leerkrachten de leerstof aanreiken, wordt door de meisjes echter in twijfel getrokken. Deze personen kunnen zich volgens de participanten niet verplaatsen in de leefwereld van hun leerlingen en dat veroorzaakt soms wrevel. De meisjes maken een algemene opdeling tussen gemotiveerde leerkrachten en onderwijzers die hun job louter voor het geld uitoefenen.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten? [...]  
**Sofija:** Ja goed eigenlijk gewoon in lesgeve, ma voor de rest... Da's ni dat die keileuk zijn ofzo.  
**Maureen:** Onze leraar Aardrijkskunde die is echt ni leuk.  
**Sofija:** Die kan geen lesgeven.  
**Maureen:** Die is keisaai.  
**Ana-Marina:** Ma onze leraar Engels ook ni eh.  
**Rania:** Ja, De Hert en De Winne...  
**Ana-Marina:** Ma ze geven... Da's ni daze slecht les geven, ma de manier hoe ze da geve.  
**Rania:** Het enige ding da zij kenne is roepe en commentaar geve.  
**Ana-Marina:** Da's waar.  
**Sofija:** Ja, dat is het ze geven wel goed les, maar ze moeten leren omgaan met hun leerlinge.  
– Externe bijlage 1, p. 60-61

**Moderator:** Hebben jullie het gevoel dat de leerkrachten allemaal hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Ana-Marina:** Ni...  
**Rania:** Ni allemaal.  
**Ana-Marina:** Onze leraar Engels.  
**Rania:** Ja...  
**Ana-Marina:** Die zegt zo... Normaal die moete zegge zo voor examen bijvoorbeeld wa je moet doen... wij zijn dan genoeg *eah...* gestrest. Wij worde zo minder gestresseerd als die zegge zo ja jij moe da, da, da lere. Dan wete we wa. Ma hij die zegt gewoon: "Ja, je moet alles lere."  
**Rania:** Hij helpt ons echt niet.  
**Ikram:** Ma voor wie je helpt en ni het is ook te zien welke leerkracht.  
**Ana-Marina:** Ja, da's waar.  
**Maureen:** Dat is waar. Sommige leerkrachten doen hun best en andere zitten hier gewoon.  
**Ana-Marina:** Om hun geld te krijge denk ik.  
**Sofija:** Ja, soms krijg je dat gevoel wel eh. – Externe bijlage 1, p. 63

De vrouwelijke participanten hebben niet allemaal dezelfde leerkracht Nederlands, maar alle meisjes kunnen hun huidige leerkracht wel appreciëren. De bewuste leerkrachten maken de lessen blijkbaar bijzonder boeiend en bijgevolg aangenaam om te volgen. Bovendien doen ze soms ook toegevingen naar de leerlingen toe en volgens Ana-Marina scheidt dit een goede band.



**Moderator:** Nu gaan we wat specifieker in op jullie leerkracht Nederlands. Hebben jullie allemaal dezelfde leerkracht Nederlands?  
*De participanten schudden het hoofd.*  
**Maureen:** Sofija en ik hebben van meneer Thielemans.  
**Rania:** Ik en Ana hebben Lansoght.  
**Ikram:** ...en ik heb mevrouw Drees.  
**Moderator:** Goed, wat vinden jullie van die leerkracht?  
**Ikram:** Leuk, die is goe.  
**Sofija:** Bij mij ook.  
**Maureen:** Ja.  
**Ana-Marina:** Ja, die van ons kan ook goed lesgeven.  
**Rania:** Da's juist.  
**Moderator:** Hoe kunnen jullie 'goed lesgeven' dan onderscheiden van 'slecht lesgeven'?  
**Ikram:** Het moet gewoon boeiend zijn.  
**Sofija:** Ja, want g'hebt zo leraren die gewoon lesgeven en die maken daar niks leuks van. Voor ons is dat dan keisaai. Ma als ge zo *eah...* als ge ons probeert te amuseren zeg maar *allee* dan is da ook wel leuker voor ons.  
**Ana-Marina:** Ma da is ook een soort band da gij dan krijgt. Ieder op zijn manier ma... Bijvoorbeeld dat die zegge zo ja ik ga een beetje denken aan jullie, ik doe jullie is bijvoorbeeld meerdere groepsverke make enzo... Dan denken die aan ons. – *Externe bijlage 1, p. 61*

Verder krijgt niet elke participant het vak Frans door dezelfde leerkracht onderwezen. Toch zijn de meningen van de meisjes ook hier erg gelijklopend. De bewuste leerkrachten worden omschreven als 'goed', 'lief' en 'behulpzaam'. Ana-Marina heeft wel haar twijfels over de huidige leerkracht Frans van Maureen en Sofija. Dit duo kan zich echter niet vinden in Ana-Marina's mening.

109

**Moderator:** [...] Hoe zit het met de leerkracht Frans? [...]  
**Moderator:** Nu ik weet wie welke leerkracht heeft, kunnen jullie er je mening over geven. Sofija en Maureen, laat ons beginnen bij jullie.  
**Sofija:** Ja, hij is wel goed.  
**Maureen:** Ja, hij 's goed.  
**Sofija:** Ja.  
**Ana-Marina:** Jullie hebbe Elchardus, zegt die nog iets over bijvoorbeeld... die zegt zo *eah* dat jullie kleuters zijn bijvoorbeeld... Ja, die zegt zo: "Deze deur is magisch en als jullie door deze deur gaan dan is iedereen stil." Zegt die da ni bij jullie?  
**Sofija:** Nee!  
**Maureen:** Nee, hij heeft da nog nooit gezegd.  
**Rania:** Bij ons vorig jaar deed die da.  
**Ana-Marina:** Ja zo da's een magische deur en deze bord die kan prate en... die praatte precies tege kleuters.  
**Moderator:** ...en de leerkracht die Rania en jij nu hebben voor Frans, hoe denken jullie daarover?  
**Ana-Marina:** Ja, ze is goed en tof.  
**Rania:** Heel goed vind ik. Zij helpt graag *eah...* ze is lief, ze roept ni te veel. Ik vin gewoon daze te veel praat. Voor de rest is ze goe.  
*De meisjes lachen.*  
**Ikram:** Ik heb ook dezelfde leerkracht en ik vind ze heel goe. Ze is echt heel lief en ze kan *eah...* goe lesgeve.  
 – *Externe bijlage 1, p. 62-63*

#### D. KA Etterbeek: mannelijke participanten

De mannelijke participanten in KA Etterbeek vinden dat er grote verschillen bestaan tussen de leerkrachten in hun school. Sommige leerkrachten hebben oor voor de



mening van hun leerlingen en anderen betrekken hun leerlingen nauwelijks bij het lesgebeuren en zijn erg streng. Toch merkt Titouan op dat strenge leerkrachten niet noodzakelijk slechte leerkrachten zijn. Dergelijke leraars willen hun leerlingen weldegelijk naar een hoger niveau tillen, maar ze pakken het volgens Titouan verkeerd aan. Ianis en Darius vinden het gezag van vele jonge leerkrachten ondermaats en hier maken veel leerlingen volgens de jongens gebruik van om te rebelleren.

**Moderator:** Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten? [...]  
**Ianis:** De meeste zijn goe, ma *allee* als ge ni akkoord zijt met wat zij zeggen dan kunt ge niks meer zeggen want *eah...* zij zeggen: "Nee, ik heb gelijk." *Voila*.  
**Samuel:** Ja, *nou*, dat vind ik ook.  
**Darius:** Ja, vaak luisteren zij ni. Zij kunne heel stom zijn.  
**Sabri:** Ja, da is.  
**Moderator:** Wat verstaan jullie dan onder een 'stomme' leerkracht?  
**Samuel:** *Euhm...* Iemand die heel streng is bijvoorbeeld.  
**Darius:** Ma gelijk ook een leerkracht die ni kan luisteren naar zijn leerlingen. Die gewoon *eah* ja, ni kan luisteren naar zijn leerlingen.  
**Titouan:** Ja eigenlijk zij zijn allemaal goe, behalve die die ni wille luistere.  
**Darius:** ...en die leerkracht van 'geschiedenis' die altijd, *kweeni* waarom, als ik zo zit (*hij beeldt een bepaalde zithouding uit*) ja dan wordt hij gewoon ambetant. Ma, ik zit graag zo...  
**Ianis:** *Voila*. Ma eigenlijk *eah...* de strenge leerkrachten willen eigenlijk *enfin* goed voor ons. Ze willen ni *eah* het slecht doen ofzo. Dus *eah... voila*.  
**Moderator:** Volgens jou bedoelen jullie leerkrachten het dus niet slecht, maar het komt soms een beetje verkeerd over.  
**Titouan:** Dat is het mevrouw! – *Externe bijlage 1, p. 81-82*

**Moderator:** Maar nu over het algemeen. Vinden jullie dat jullie leerkrachten wel of niet hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Darius:** Ja.  
**Titouan:** Ja, toch.  
**Djavan:** Behalve ook *eah* meneer Winne... Meneer Winne.  
**Ianis:** Eigenlijk da zijn de nieuwe leraren die een beetje...  
**Darius:** Ze begrijpen nog ni echt goe de leerlinge die op school zijn.  
**Ianis:** Ja.  
**Darius:** Ze hebbe ni echt autoriteit en de leerlinge op school zijn zo...  
**Samuel:** Ze gaan niet snel zwijgen ofzo als een leerkracht dat vraagt.  
**Darius:** Ja, behalve als we wete, da's een strenge leerkracht. Eigenlijk op school teste wij vaak de nieuwe leerkrachte. – *Externe bijlage 1, p. 85*

Niet alle mannelijke deelnemers hebben dezelfde leerkracht Nederlands. Ze zijn wel allemaal tevreden over hun huidige leerkracht. Ianis is echter niet te spreken over de leraar van Samuel, Titouan en Djavan. Hij noemt de man een 'racist' omdat hij vorig schooljaar denigrerende opmerkingen maakte over een klasgenoot met een zwarte huidskleur. Volgens Samuel is dergelijk gedrag dit jaar nog niet voorgekomen in zijn klas. Sabri is positief over zijn leerkracht Nederlands, met uitzondering van diens ongepaste grappen over allochtonen.



**Moderator:** De volgende vraag is iets specifiek. Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands? [...]

**Moderator:** Hebben jullie trouwens allemaal dezelfde leerkracht Nederlands? [...]

**Darius:** Ik en Ianis hebben dezelfde.

**Ianis:** Ja en ze is echt goe.

**Darius:** Ze kan luistere naar haar leerlinge en *eah* tegelijkertijd ze wil da wij *eah... maîtriser*. [...]

**Moderator:** Oké. Hebben jullie dan een andere leerkracht Nederlands?

**Samuel:** Ja en dat zijn: Samuel, Titouan, Djavan.

**Moderator:** Wat vinden jullie van deze leerkracht?

**Samuel:** Hij is goed. Hij kan goed uitlegge en... ja *eah* hij is ni streng. [...]

**Ianis:** Thielamans!? Ik haat die gast. ...en gij vindt die goe. *Sérieux?* Ik had die vorig jaar, mevrouw.

**Titouan:** Ma hij is soms oké, ma soms is hij gewoon te... te arrogant. Hij is gewoon...

**Ianis:** Een pure racist.

**Moderator:** In welke zin zou je hem een racist noemen?

**Ianis:** Tege Joshua. Ja hij legt zo iets uit en dan zegt hij zo tegen Joshua: "Pas op, ge kunt u bijna nimeer zien." Ma da is dus omdat hij zwart is, da kan toch ni? [...]

**Samuel:** Bij ons in de klas komt hij niet racistisch uit de hoek. [...]

**Sabri:** Ik heb nog een andere leerkracht voor Nederlands.

**Moderator:** Aha. Vertel daar maar iets over.

**Sabri:** Ik heb dus meneer Vanderstraete. Ik vind *eah... die* maakt soms wel veel mopjes, ma die is ni *eah... Soms* kunne een paar mopjes van hem wel een beetje slecht overkomen. Maar, hij is wel een *eah* een leuke leraar en hij kan goe uitleggen. – *Externe bijlage 1, p. 82-83*

Vervolgens werd gepeild naar de mening van de leerlingen over hun leerkracht Frans. Sabri vindt dat zijn leerkracht Frans niet altijd voldoende aandacht heeft voor de noden van al haar leerlingen. Ianis en Darius vinden hun leerkracht erg streng, maar tegelijkertijd ook leuk. De overige jongens hebben het over een saaie leerkracht. Naar hun mening spreekt deze man ook te vaak Nederlands tijdens de lessen Frans.

111

**Moderator:** De volgende vraag gaat over jullie leerkracht Frans. [...]

**Sabri:** Oké, nu zal ik beginne. Ik en weeral niemand anders heeft *eah* mevrouw Swaelens. Ze... Het is een leuke leraar, maar *eah* het lijkt wel of zij niet echt veel *eah* aandacht schenkt aan haar leerlinge. Bijvoorbeeld als er iemand een slechte toets heeft [...] zij gaat gewoon de toets afgeven en *voila*. Ma voor de rest is die wel nog goe.

**Ianis:** Ik en Darius wij hebben dezelfde leerkracht ook voor Frans.

**Darius:** Wij hebben *eah... mevrouw* Lambot.

**Ianis:** Ze is een beetje streng.

**Darius:** Een beetje!? Stiptheid.

**Ianis:** Ja, zeker voor de stiptheid ja. Dus *eah... Maar* anders is ze...

**Darius:** ...is ze tof. [...]

**Samuel:** Meneer Elchardus, die is... (*lange pauze*)

**Ianis:** Ja...

**Djavan:** Die is een saaie leerkracht, mevrouw. Hij spreekt heel *eah... eentonig*. [...]

**Djavan:** Dus ja, hij is soms gewoon hartstikke langdradig.

**Samuel:** Hij spreekt ook heel veel Nederlands vind ik voor een Franse leerkracht. – *Externe bijlage 1, p. 83-84*

## E. KA Grimbergen: vrouwelijke participanten

Bij de vrouwelijke participanten uit KA Grimbergen wordt een onderscheid gemaakt tussen geëngageerde leerkrachten en leerkrachten die enkel lesgeven om geld te verdienen. In deze laatste groep zijn de meisjes bijzonder verontwaardigd. Toch vindt Soumaya dat niet alle leerkrachten over dezelfde kam mogen worden geschoren. Zij is



immers van mening dat opmerkingen van leerkrachten tegenover leerlingen ook gegrond kunnen zijn.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van jullie leerkrachten in het algemeen?  
**Elena:** Sommige zijn saai.  
**Elody:** Ze vinde het ni leuk wat ze doen. *Allee...* ze zijn ni geïnteresseerd in wa ze doen enzo.  
**Yasmine:** Nee, sommige leerkrachte vind ik goe *eah...* ze legge goe uit enzo. Ma sommige leerkrachte... ja... ze doen da ni graag die hun job... en ja 'k weet da ni.  
**Soumaya:** Ze doen het gewoon voor het geld denk ik.  
**Julia:** Ja. [...]  
**Soumaya:** Ik vin dus da er veel leerkrachte zo hier gewoon zijn voor hun job enal, ma der zijn ook goeie leerkrachte. We moge die ni allemaal hetzelfde beoordele.  
**Elody:** Ja, da is.  
**Soumaya:** Want er zijn bijvoorbeeld leerkrachte die stout doen tege een leerling gewoon omda die da verdiene. Da's gewoon hoe da gij u eige presenteert enzo en da ge dat dan terugkrijgt.  
**Saloua:** Nee ma, zeker van *eah...* de meesters van 'Techniek'... *allee...* ze hebbe geen diploma van leerkracht en *eah...* die wete ni hoeda ze moete omgaan met leerlinge enzo. Die leerkrachte kunne dan zo wel heel hard zijn vind ik.  
**Elody:** Ja. Ze werke gewoon als... *kweeni...* ze geve gewoon 'Techniek'. **Externe bijlage 1, p. 104-105**

De meisjes hebben allemaal dezelfde leerkracht Nederlands. Ze zijn het erover eens dat hun leerkracht erg enthousiast is en hen graag veel wil bijbrengen. Toch vinden ze haar lessen vaak saai. Bovendien komt deze vrouw soms gefrustreerd over. Ook kan het humeur van deze leerkracht volgens de meisjes snel omslaan.

112

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands?  
**Julia:** Saai.  
*De meisjes lachen.*  
**Moderator:** Hebben jullie allemaal dezelfde leerkracht Nederlands?  
**Soumaya en Elena:** Ja. (*in koor*)  
**Saloua:** Ja, mevrouw Gillis.  
**Yasmine:** Ze is wel lief. Ze wilt ons veel *allee...* ons veel lere, maar het kan ook saai zijn en dan vertelt ze ook haar leve...  
**Elena:** Ja ze is precies een beetje gefrustreerd in haar leve.  
**Saloua:** Ja en ze doet zo soms... soms geeft ze echt superleuke les en dan op andere momente kan ze zo echt saai les geve. [...]  
**Yasmine:** Ik vind mevrouw Gillis eigenlijk wel leuk. *Euhm... allee kweeni.* Da lijkt zo alsof ze van een andere planeet komt. (*lacht*) Ze... ze... ik weet ni haar gesprekke en ze praat zo kei... raar. Haar uitdrukkinge... [...]  
**Elena:** Ma da's gewoon omda die kei... energievool is. Die is altij enthousiast enzo ma ik vind da goe.  
**Saloua:** Ma die kan zo keirap van humeur verandere. Zo één keer was ze zo keiblij en één keer was ze zo keiboos.  
**Elena:** Ma ik heb da ook dus... Ik ga ni te veel zegge da... - **Externe bijlage 1, p. 105-106**

Elena, Elody en Saloua hebben dezelfde leerkracht Frans. Hun meningen over deze dame zijn erg verdeeld. Saloua en Elody vinden hun leerkracht enthousiast en leuk. Elena deelt deze mening niet. Zij claimt dat de leerkracht haar leerlingen aan hun lot overlaat. De andere meisjes relativieren dit idee. Volgens hen is Elena's niveau van de Franse taal minder hoog als dat van hen, waardoor het meisje niet objectief oordeelt.

Julia, Yasmine en Soumaya krijgen het vak Frans van een andere leerkracht. De meningen omtrent deze persoon zijn opnieuw uiteenlopend. De twee



eerste meisjes vinden hun leerkracht erg saai en denken dat ze tegen haar zin lesgeeft. Soumaya kan zich hier slechts gedeeltelijk vinden. Zij is ervan overtuigd dat er niets schort aan de wijze waarop hun leerkracht Frans de lessen aanpakt.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie eigenlijk specifiek van jullie leerkracht Frans? [...]  
**Moderator:** Hebben jullie opnieuw allemaal dezelfde leerkracht?  
**Elena:** Nee.  
**Moderator:** Oké, dan gaan we het als volgt aanpakken. Jullie zeggen jullie namen en dan de naam van jullie leerkracht Frans.  
**Saloua:** Elena, Elody, Saloua. Wij hebbe mevrouw De Dam.  
**Yasmine:** En bij ons is het Soumaya, Julia en Yasmine en wij hebbe same ook dezelfde leerkracht.  
**Moderator:** Goed, we zullen beginnen met het groepje van Saloua. Wat vinden jullie van jullie leerkracht Frans?  
**Saloua:** Keileuk.  
**Elody:** Ja, ik vind da ook.  
**Saloua:** Die is zo altijd aan 't lachen enzo en ja *allee* ja...  
**Elena:** Ja, lachen en alles, maar ze is keislecht. Ze schrijft gewoon op op bord en dan zegt ze: "Ja, schrijf het maar over."  
**Elody:** Omda da zo...  
**Saloua:** Ja, da's wel waar, ma ze blijft lief.  
**Elody:** Ze doet da omdat da in uw boek staat al die woordjes enzo... gewoon woordjes die da ge moe kenne ma... *Allee* ma wij zijn Franstalig dus voor ons is da misschien gemakkelijker als bij u. [...]  
**Moderator:** Goed, nu gaan we over naar het volgende groepje. Wat vinden jullie van jullie leerkracht Frans?  
**Julia:** Saai.  
**Yasmine:** Ze is saai, ze is... [...]  
**Julia:** Ze legt wel goe uit, ma ze is...  
**Soumaya:** Ja, ze legt goe uit.  
**Julia:** Ze is zo saai.  
**Yasmine:** Da is zo één van die leerkrachte da tege haar zin op school zit.  
**Julia:** Ja, echt.  
**Soumaya:** Ma nee, da's ni waar.  
**Julia:** Jawel. Vorig jaar had ik haar ook en toen was ze nog *ça va*, ma nu...  
**Yasmine:** Vorig jaar had ik meneer Koppen en die was echt super... die... die... ja... die was echt goe. En opeens heb ik nu mevrouw Lanoit en nu is alles serieus... alles *allee* ja... 't is ni leuk.  
**Soumaya:** Oké, ze is soms een beetje saai, ma gij moet toegeve da ze wel goe lesgeeft.  
**Julia:** Bwaa...  
**Yasmine:** Misschien goed les, ma ze wordt ook snel boos. – *Externe bijlage 1, p. 107-109*

113

## F. KA Grimbergen: mannelijke participanten

De mannelijke deelnemers in KA Grimbergen vinden hun leerkrachten globaal gezien allemaal goed. Enkel Anass geeft aan dat hij sommige leerkrachten 'irritant' vindt, maar Nasr-Edduie reageert daarop dat de meesten wel leuk zijn. De anderen volgen hem.

**Moderator:** Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten?  
**Bilal:** Meestal zijn ze oké.  
**Anass:** Ma sommige leerkrachte zijn echt wel irritant.  
**Nasr-Edduie:** Ma de meeste zijn leuk.  
**Mehdi:** Ja, geen probleem mee.  
**Bilal:** Het valt nog mee eh.  
**Ayoub:** Ja, het valt nog mee. – *Externe bijlage 1, p. 135*



Nasr-Edduie en Mehdi krijgen les van dezelfde leerkracht Nederlands. De eerste jongen vindt dit een leuke leerkracht bij wie hij veel bijleert. Mehdi bemerkt echter dat ze snel boos wordt en soms vindt hij haar lessen ook saai.

Bilal, Anass en Ayoub zijn redelijk positief over hun leerkracht Nederlands. Toch vindt Ayoub dat hij soms te ver gaat in het vertellen van grappen over allochtonen. Bilal gaat hiermee akkoord, maar hij besluit dat de leerkracht best meevalt.

**Mehdi:** Ik en Nasr-Edduie hebbe mevrouw Gillis.  
**Moderator:** Wat vinden jullie van mevrouw Gillis als leerkracht Nederlands?  
**Nasr-Edduie:** *Euh...* ze is leuk.  
**Mehdi:** Ja, ma ze wordt snel boos. [...]  
**Ayoub:** *Allee* en bij ons lachte ze altijd. Ze lacht zelf een beetje te veel.  
**Nasr-Edduie:** Ma 't is een goeie leerkracht want we lere wel veel Nederlands bij haar. [...]  
**Nasr-Edduie:** Ze maakt de les Nederlands leuker, ma da's allen als ze ni boos wordt. (*lacht*)  
**Mehdi:** Ma ik vind da ni altijd. Bijvoorbeeld *Spraakkunst* enzo da vin ik saai bij haar.  
**Moderator:** Goed, nu gaan we over naar de jongens met een andere leerkracht. Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands?  
**Bilal:** Ik en Ayoub en Anass wij hebbe dus een andere leerkracht en ik vin dat hij zijn les goe kan uitlegge. [...]  
**Ayoub:** Ma [...] soms maakt hij zo grappen over *euh...* allochtone daar lache we dan altijd wel mee, ma soms gaat hij dan wel een stapje te ver door over het geloof te prate enal.  
**Anass:** Ja, één keer kunne we er misschien wel om lache, ma as da meer gebeurd dan is het nimeer tof. [...]  
**Bilal:** Ja, sowieso. Ma voor de rest is hij wel leuk. – *Externe bijlage 1, p. 135-136*

114

Ook voor het vak Frans hebben de jongens niet allemaal dezelfde leerkracht. Ze vinden hun huidige leraar van het vak wel allemaal leuk en enthousiast.

**Moderator:** ...en wat vinden jullie over jullie leerkracht Frans?  
**Mehdi:** Ik en Nasr-Edduie hebbe weer dezelfde.  
**Nasr-Edduie:** Ja en ik vin hem leuk.  
**Mehdi:** Ja, ik ook.  
**Nasr-Edduie:** Met hem hebt ge zo echt nooit probleme ofzo.  
**Moderator:** Goed, dan kijk ik nu even naar Anass, Bilal en Ayoub... Wat vinden jullie van jullie leerkracht Frans?  
**Anass:** Ja, hij is leuk.  
**Bilal:** Hij is inderdaad leuk want hij is mijn lievelingsleerkracht. Hij... hij lacht genoeg, is ni echt serieus tijdens de lesse. Ma ondertusse lere we ook alles wat we moete lere en we maken ook plezier eigenlijk tijdens de lesse.  
**Ayoub:** Ik vind da ook dat die heel chill is. – *Externe bijlage 1, p. 136-137*

## G. KA Pitzemburg: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in KA Pitzemburg vinden dat hun leerkrachten over het algemeen goed meevallen. Toch is de leerkracht van het vak Engels niet populair bij de meisjes. Sanae noemt hem zelfs een 'racist' omdat hij de allochtone leerlingen volgens haar viseert. De andere meisjes lachen dit weg en gaan hier verder niet op in. Zij zijn van mening dat de meeste leerkrachten hun leerlingen goed stimuleren om te



studeren met het oog op de toekomst. Bovendien verschaffen ze hen een gevoel van veiligheid.

**Moderator:** Wat vinden jullie van jullie leerkrachten in het algemeen?

**Sanae:** Nog wel *ça va*.

*De meisjes lachen.*

**Asmae:** Die van Engels ni.

**Yousra:** Zeker die van Engels ni! [...]

**Sara:** Ah, De Keyser oh.

**Asmae:** Ik haat die.

**Moderator:** Meneer De Keyser van Engels valt blijkbaar niet in de smaak. Is daar een bepaalde reden voor?

**Asmae:** Waarom? Ja, omdat die stom is, die overdrijft.

**Sanae:** Ik denk da da ook wel een racist is.

*De meisjes lachen.*

**Sanae:** Ja, ik denk da echt.

**Moderator:** In welke zin is hij dan een racist te noemen volgens jullie?

**Sanae:** Ja, omdat die ons zo telkens *allee* ja... iedereen praat wel tijdens de les en als wij prate dan wordt die zo keiboos en terwijl als die andere Belgische kindere prate dan zegt die helemaal niks.

**Asmae:** Ja, da's waar.

**Sanae:** Bij ons begint die dan uit te vliegen enzo.

**Asmae:** ...en tegen hun zegt die dan... ja, niks eh.

**Moderator:** Hebben jullie soms ook het gevoel dat bepaalde leerkrachten racistisch overkomen? (*gericht naar de andere meisjes*)

**Sara:** Ni echt nee.

**Imane:** Nee, ni echt.

**Yasmine:** Nee. – *Externe bijlage 1, p. 157-158*

**Moderator:** [...] Hebben jullie het gevoel dat alle leerkrachten hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?

**Sanae:** Ja. [...]

*De andere meisjes knikken instemmend.*

**Moderator:** Hoe voelen jullie dat aan?

**Yousra:** *Euhm...* bijvoorbeeld *euh... allee* die... die *euh...* die dringe echt door.

**Asmae:** Ja want echt voor de examenen ge moet daar echt goe leren want da's voor uw toekomst. Zo een dinge zegge zij vaak.

**Sara:** Wa zei meneer De Keyser weeral zo gistere? [...]

**Asmae:** ...als ge iets ni snapt, die probeert da echt uit te legge.

**Sanae:** Ja, die ziet da gewoon al aan uw blik da gij iets ni snapt en dan vraagt ze: "Wa snapt ge ni?" Ze is echt goe.

**Asmae:** Ja.

**Yousra:** ...en sommige leerkachte zoals Mevrouw Voets geve u zo echt een familiale gevoel eh.

**Sanae:** Ja, echt eh zo precies zo uw mama.

*De meisjes lachen.*

**Yousra:** Ma nee, ma echt, als ge bij haar binnekomt dan voelt *euh... allee* dan zie je wel zo een moederlijk figuur da voor u staat.

**Yasmine:** Ja!

**Yousra:** Ze kan zo heel ope zijn en *euh...* ja da's zo anders dan de andere leerkrachte. Da vin ik persoonlijk.

**Sanae:** Ja, ik vind da ook.

**Imane:** Da is. – *Externe bijlage 1, p. 162-163*

De tweelingzussen Asmae en Sanae hebben een andere leerkracht Nederlands dan de andere participanten. Zij beschrijven hun leraar als iemand die de leerstof goed kan overbrengen. Over de leerkracht van de andere meisjes zijn de meningen verdeeld. Deze man wordt beschreven als 'actief' omdat hij heel de klas voortdurend wil meetrekken in zijn verhaal. Hij is echter niet geliefd omwille van zijn onaangekondigde





testen en soms kan hij heel hard zijn tegen zijn leerlingen. Sanae noemt deze leerkracht een 'racist' omdat hij de allochtone leerlingen volgens haar viseert. Haar zus geeft haar gelijk, maar Yousra is hier niet van overtuigd.

**Moderator:** Ik heb hier al verschillende dingen horen waaien, maar wat vinden jullie precies van jullie leerkracht Nederlands?  
**Asmae:** Mijn zus en ik hebbe Fossé. [...]  
**Asmae:** 't Is het eerste jaar dat hij mij Nederlands geeft en ik vind wel... Hij doe echt zijn best om da uit te legge dus ik vind da wel een goeie leerkracht voor Nederlands.  
**Sanae:** Ja, hij doe zijn best en 't is altijd aangekondigde toetse.  
**Yousra:** Aangekondigd? Ik heb De Keyser en bij hem is da ni. [...]  
**Imane:** Ja. Wij hebben ook De Keyser. (*wijzend naar zichzelf, Yasmine en Sara*)  
**Yasmine:** Die komt echt uit de dodelijkste hoek.  
**Imane:** Alleen als we herhalingstoets hebbe kondigt hij da aan, maja da's te verwachte. 't Zou erg zijn als die da ni zou doen.  
**Yasmine:** Ja.  
**Sara:** Hij is ook zeer actief eh.  
**Imane:** Ja en da is wel positief want *allee* ja. Die probeert ons bij de klas samen te trekken en echt mee te late werke. Da's wel positief aan hem.  
**Yamine:** Ja, ma...  
**Sara:** Maar soms is hij echt hard tege leerlinge. [...]  
**Yousra:** Da is bij mij in de klas ook wel dat hij zo hard is en da is echt ook tege iedereen. Dus da is bijvoorbeeld geen racist, die is gewoon ni tof.  
**Sanae:** Ah, ik vind da wel dat die racist kan zijn.  
**Yousra:** Ja da kan eh, dat da uw mening is. Ma ik vind wel da hij is streng eh. Streng wel.  
**Sanae:** Ma al hij dan bijvoorbeeld *allee* ja... als dan iedereen praat en hij vliegt alleen uit net tege de Marokkane. Da wil toch wel iets zegge... ni?  
**Asmae:** Ja, da vin ik ook. – *Externe bijlage 1, p. 159-160*

116

De meisjes hebben eveneens niet dezelfde leerkracht Frans, maar ze vinden hun huidige leerkracht van dit vak wel allemaal zeer goed. Het gaat volgens hen om geëngageerde, vriendelijke personen met een groot hart voor al hun leerlingen.

**Moderator:** Bedankt voor deze eerlijke antwoorden. Wat vinden jullie specifiek over jullie leerkracht Frans?  
**Imane:** Ik en Yasmine en Sara hebbe mevrouw Litar en ik vind die echt kapotlief.  
**Yousra:** Da's waar. Ik heb die ook.  
**Yasmine:** Da's echt een goeie leerkracht.  
**Sara:** ...en zij kan goe uitlegge.  
**Yasmine:** Ze doe ook moeite voor haar vak. Als bijvoorbeeld iemand het ni snapt dan spreekt ze met die persoon om bijles te geve. [...]  
**Yousra:** Ja, ma af en toe geeft ze wel iets te veel toetse, maar...  
**Sara:** ...da is om ons te helpen ook want als wij slechte punte hebbe, kunne we da zo ophale. [...]  
**Asmae:** Wij hebbe mevrouw Herremans voor Frans en ja die doe echt wel veel moeite. Die legt alles uit met handen en voete. – *Externe bijlage 1, p. 161*

## H. KA Pitzemburg: mannelijke participanten

De mannelijke participanten uit KA Pitzemburg zijn het erover eens dat de jongere leerkrachten het lesgeven op een meer enthousiaste manier aanpakken dan hun



oudere collega's. De nieuwe lichter kan volgens de jongens beter om met de jeugd, terwijl de anderen nog volgens een ouder en ineffectief systeem werken.

**Moderator:** Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten?  
**Quissim:** Bwa... die valde wel mee. Sommige!  
**Moad:** Ja, ni allemaal, ma over 't algemeen wel.  
**Rayan:** Ik vind ze... Ik vin da ge opmerkt hoe jonger da ze zijn meestal, hoe beter da ze met de jeugd omkunne. [...]  
**Rayan:** Hoe ouder meestal, hoe... *allee* ja daarom ni strenger ma... Ze behandlede u toch anders als de jongere leerkrachte. [...]  
**Rayan:** Wacht. Die hebbe meer besef van bijvoorbeeld op vlak van huiswerk enzo, dat het ni alleen school is met wat da gij thuis bezig bent.  
**Quissim:** De nieuwe leerkrachte, *allee* de jongere die *euuh...* ja die helpe u als g'iets ni snapt. Die oudere bijvoorbeeld met name mevrouw van 'Wiskunde' daar moogde gij geen vrage bij stelle. – *Externe bijlage 1, p. 195-196*

De jongens krijgen het vak Nederlands allemaal onderwezen door dezelfde leerkracht. Ouissim noemt haar 'de tofste leerkracht dat [sic] er is' en ook de andere participanten gaan hiermee akkoord. Deze gemotiveerde dame geeft volgens de deelnemers op een rustige manier les en ze helpt haar leerlingen waar zij kan.

**Moderator:** Nu even heel specifiek... Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands?  
**Quissim:** We hebbe allemaal dezelfde voor Nederlands en ik kan u zegge mevrouw, da's de tofste leerkracht dat er is. *Allee* dat ik van Nederlands ooit heb gehad, da is. [...]  
**Quissim:** Da's zo een leerkracht die *euuh...* helpt u om allerlei redene.  
**Moad:** Die doet da echt omda ze da graag doet precies. [...]  
**Quissim:** Die is zo tof eigenlijk omda...  
**Moad:** Die is rustig.  
**Tarik:** Ja en die is zo traag ook.  
**Ismail:** Ja, op 't gemak zo. – *Externe bijlage 1, p. 197*

117

Tarik, Ismail en Moad hebben dezelfde leerkracht Frans en ze zijn erg te spreken over haar manier van lesgeven. De leerkracht van Rayan, Ouissim en Mohamed valt minder in de smaak. Mohamed voelt zich bijzonder geïsoleerd en om die reden neemt hij het woord 'racist' in de mond. Rayan relateert deze bewering door te zeggen dat ze de andere allochtone leerlingen niet viseert.

**Moderator:** Wat vinden jullie eigenlijk specifiek van jullie leerkracht Frans? [...]  
**Tarik:** Ik, Ismail en Moad, wij hebbe mevrouw Bulens. Da's een toffe *euuh...* en lieve leerkracht.  
**Ismail:** Ja, als ge iets ni snapt gaat die u da uitlegge en *euuhm...* voor... voor elke herhalingstoets krijgje wij een blad met wa wij moete lere dus...  
**Tarik:** Ja, da is gewoon heel handig. En ze kan heel goe uitlegge. [...]  
**Rayan:** Ik, Ouissim en Mohamed wij hebbe mevrouw Peliers. [...]  
**Quissim:** Ja, 't is een goeie leerkracht, behalve hoe dat die tege Mohamed is eigenlijk.  
**Mohamed:** Ik weet da ook ni waarom, ma die doet altijd ambetant tege mij zonder da ik iets doe. Die is toch wel wa racistisch.  
**Rayan:** Da weet ik ni ze of dat die racist is want tege mij doet die nooit abnormaal ofzo.  
**Quissim:** Ik vind toch van wel ze.  
**Rayan:** Ma, Ouissim, denk is na... dan zou ze toch ook raar doen tege ons en ni alleen tege Mohamed.  
– *Externe bijlage 1, p. 199*



## I. COOVI-Elishout: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in COOVI-Elishout hebben uiteenlopende meningen over hun leerkrachten in het algemeen. Kaouthar, Kouwthar, Florence en Amanda beschrijven hun leerkrachten met de termen 'saai', 'streng' en 'dom'. Bovendien zijn ze van mening dat hun leerkrachten vaak overdrijven. Hier is Bouchra het echter niet mee eens. Dit meisje is ervan overtuigd dat de leerkrachten hen willen verder helpen en dat de schoolcontext nu eenmaal aangepast gedrag vraagt van de leerlingen.

De meisjes denken bovendien ook niet allemaal hetzelfde over de hulp die de leerkrachten bieden om hen vooruit te helpen in hun schoolcarrière. Bouchra en Amanda vinden dat er weldegelijk hulp wordt geboden in de vorm van extra uitleg en bijlessen. De andere meisjes merken daar niets van en hebben eerder het idee dat zwakkere leerlingen aan hun lot worden overgelaten.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten?  
**Kaouthar:** Ze zijn saai.  
**Florence:** Te streng.  
**Kouwthar knikt instemmend.**  
**Bouchra:** Ik vind ze goed.  
**Florence:** Soms...  
**Amanda:** Dom!  
**Kouwthar:** Ze zijn te streng voor onze... leeftijd. Ja... Ze denke da wij grote zijn van 18-19.  
**Amanda:** Ja, want...  
**Florence:** We lachen te veel.  
**Bouchra:** Nee, ze zijn ni te streng... Ze zijn niet te streng. Da's gewoon dat *eah*... ons we willen doen wat we willen, maar *eah*... in een school we moge da ni doen. We moete... *Enfin eah*... we moete de leerkracht luistere. Omdat als we da goed doen, de leerkrachten zijn goed met ons.  
**Florence:** Ik vin ze toch te streng.  
**Kouwthar:** Ja.  
**Bouchra:** Ma ook er zijn leerkrachte die *exagére*ren eh.  
**Kaouthar:** Ja! – *Externe bijlage 2a, p. 1-2*

**Moderator:** Nu... Hebben jullie het gevoel dat al jullie leerkrachten hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Bouchra:** Ja! De meeste helpe u toch.  
**Amanda:** Soms beetje meer uitleg of bijles.  
**Kouwthar:** Ma *eah*...  
**Florence:** Ik zie da ni gewoon... Ik zie da ni.  
**Kouwthar:** ...ni allemaal.  
**Moderator:** Jij ziet dat niet...  
**Kaouthar:** *Enfin*, ik vind da ze... Ze doen hun les en dan *eah*... *voilà*. Begrijp je da? Nee... Awel ja!  
**Kouwthar:** En andere die begrijpen da en ja... Ze werke gewoon met die die het begrijpe. Maar *eah*... de andere die begrijpe da ni... Ze late hun doen...  
**Bouchra:** Ja, bij sommige is da echt wel. – *Externe bijlage 2a, p. 4*

De meisjes hebben geen afzonderlijk vak Nederlands aangezien dit een onderdeel vormt van de lessen PAV in het BSO. Kaouthar, Kouwthar en Bouchra hebben hiervoor



dezelfde leerkracht en Florence en Amanda krijgen les van iemand anders. De eerste drie meisjes beschrijven hun leerkracht als een lieve mevrouw die goed is in lesgeven, maar blij geeft van een gebrek aan humor. Florence en Amanda vinden daarentegen dat hun leerkracht van PAV geen les kan geven en erg saai overkomt.

**Moderator:** Nu even specifieker... Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands? Ik vermoed dat dat bij jullie ook in PAV zit?  
**Kaouthar:** Ja.  
**Bouchra:** Da's een lieve... mevrouw Beumer.  
**Kouwthar:** Da's een goeie leerkracht.  
**Kaouthar:** Ik vin da ook een goeie leerkracht.  
**Kouwthar:** Goeie leerkracht, maar... ni altijd grappig eh.  
*Kaouthar en Bouchra lachen.*  
**Moderator:** Florence en Amanda, hebben jullie dezelfde leerkracht als de andere meisjes?  
**Amanda:** Nee, wij hebbe mevrouw Verveecken.  
[...]  
**Moderator:** Wat vinden jullie van die leerkracht?  
**Florence:** Ah, zij kan geen lesgeven.  
**Amanda:** Nee...  
**Moderator:** Waarom niet?  
**Florence:** *Kweeni*, ze is saai.  
**Kouwthar:** Bij ons da is wel een hele goeie leerkracht, ma ze is te... Ze is heel *eah*... in zijn les.  
**Kaouthar:** Maniak.  
**Kouwthar:** In zijn les, ja... maniak. Die kan ni lache. – *Externe bijlage 2a, p. 7-8*

Het vak Frans wordt in COOVI-Elishout wel als afzonderlijk vak aangeboden. De vijf meisjes hebben allemaal dezelfde leerkracht en ze zijn er ook unaniem tevreden over. De vrouw wordt omschreven met de termen 'lief' en 'goed' en ze jaagt haar leerlingen volgens de meisjes nooit op. Bovendien heeft ze gevoel voor humor en is ze klaarblijkelijk in staat de leerstof op een rustige en duidelijke manier over te brengen.

**Amanda:** Ja, da's ne lieve.  
**Kouwthar:** Ja, die is lief.  
**Kaouthar:** Ja, da... Ik vind... Ja, da's een goeie leerkracht.  
**Bouchra:** Ik vind dat *eah*... ze goe... met mij is ze heel goe.  
**Moderator:** Kunnen jullie even uitleggen waarom jullie haar zo goed vinden?  
**Amanda:** Ze is nooit *kach*...  
**Kaouthar:** Ja en ze kan *eah*... met u lachen als ze lacht.  
**Florence:** Ja.  
**Kouwthar:** Ja, da's waar. Die is echt nog goe en ze kan ook goe lesgeve.  
**Amanda:** En rustig uitlegge en...  
**Bouchra:** Gewoon... Zij is een goeie.  
*De andere meisjes knikken instemmend.* – *Externe bijlage 2a, p. 3-4*

## J. COOVI-Elishout: mannelijke participanten

Wanneer aan de mannelijke participanten van COOVI-Elishout werd gevraagd wat hun mening is over hun leerkrachten in het algemeen, werden er verschillende anekdotes



opgedist. Deze gaan over enkele specifieke leerkrachten waar de jongens het niet goed mee kunnen vinden. Er zijn leraars met een gebrek aan autoriteit, leerkrachten die beledigende dingen zeggen of snel boos worden en zelfs een leerkracht die volgens de jongens fysiek geweld durft te gebruiken. Desalniettemin onderkennen de participanten dat ze hun leerkrachten op deze uitzonderingen na goed vinden.

Younes H., Yahya en Abdel vinden bovendien dat hun leerkrachten hun best doen om hen verder te helpen in hun schoolcarrière. Hier gaan Younes A. en Bilal niet volledig mee akkoord. Van sommige leerkrachten hebben zij het gevoel dat ze enkel les geven in functie van hun broodwinning. Dergelijke leerkrachten helpen de leerlingen niet. Toch zijn er ook leerkrachten die door middel van extra uitleg of opdrachten hulp bieden. Dit wordt echter niet door alle jongens in dezelfde mate geapprecieerd.

**Moderator:** Nu... Wat vinden jullie van jullie leerkrachten?  
[...]  
**Yahya:** Dus... Ze zijn perfect.  
**Bilal:** Behalve één leerkracht... Die heeft geen autoriteit.  
[...]  
**Younes A.:** Want wij hebbe één leerkracht die *ehh...* die 's ni normaal.  
**Younes H.:** Ja! Da... Hij is echt...  
[...]  
**Younes H.:** Hij scheldt onze moeder uit.  
**Younes A.:** Ja, hij scheldt... onze moeder.  
**Yahya:** Wa, scheldt die op u moeder?  
**Younes A.:** Hij zegt dat ik ben een *gay*.  
[...]  
**Moderator:** En als jullie nu een algemeen idee over jullie leerkrachten zouden moeten geven, wat zou dat dan zijn?  
**Younes H.:** Ik hou ni van leerkrachte. (*lacht*)  
**Younes A.:** Er zijn er die...  
**Bilal:** Er zijn er da leuk zijn, ja...  
**Abdel:** Bijvoorbeeld mevrouw Beumer, die slaagt ons.  
**Moderator:** Slaan?  
**Abdel:** Die kleine... *Allee* ze heeft alleen geduwd en ik heb ni terug geslaan.  
[...]  
**Moderator:** Mag ik besluiten dat jullie in de richting Bakkerij de leerkrachten over het algemeen wel goed vinden, op een paar uitzonderingen na?  
**Yahya:** Ja, over algemeen goed, ja...  
**Bilal:** Meneer Stellaert is perfect.  
*Abdel knikt instemmend.*  
**Moderator:** En dat geldt ook voor de richting Keuken?  
**Younes A.:** Ja.  
**Younes H.:** Eén leerkracht, die is ni goe ma de rest wel.  
**Younes A.:** Da's waar. – *Externe bijlage 2a, p. 33-36*

**Moderator:** [...] Hebben jullie eigenlijk het gevoel dat jullie leerkrachten allemaal hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Younes H.:** Ja.  
**Abdel:** Ja.  
*Yahya knikt instemmend.*  
**Younes A.:** Ja en nee.



**Bilal:** Ni altijd.  
**Moderator:** Ja en nee? Vertel...  
**Younes A.:** Veel wel, ma één leerkracht... nee. Die... die leerkracht van *Machin*...  
 [...]  
**Bilal:** Zoals er is een leerkracht en die zegt...  
**Younes H.:** Ah ja, Van Kuyken... ja.  
**Bilal:** Er zijn veel leerkrachten die zeggen: "Ja, ik ben hier om gewoon les te geven. Ik wil dat jullie later een goeie werk hebben." En ja... *voilà blablabla*...  
**Yahya:** Ja...  
**Bilal:** En ja die helpe ni veel...  
**Abdel:** Soms... jawel.  
**Bilal:** Ja, sommige wel. Bijvoorbeeld hier, mevrouw Beumer die geeft haar *guh*... meer opdrachten enzo.  
**Yahya:** Ja, ma da's moeilijk eh... een krant geven en zeggen: "Kies een artikel."  
 [...]  
**Bilal:** Ma da's om ons meer punte te kunne geve, *con*.  
**Abdel:** Die da ons helpe die geve ons meer oefeninge.  
**Younes A.:** Ja, ma alleen da.  
**Yahya:** Ma voor de rest geven die ni echt hulp.  
**Younes H.:** Nee. – *Externe bijlage 2a, p. 40-41*

Over de lessen Nederlands in PAV zijn de meningen eveneens verdeeld. Younes A. en Younes H. hebben dezelfde leerkracht en daar zijn ze beiden erg positief over. De leerkracht laat hen namelijk leuke activiteiten uitvoeren. De drie andere jongens vinden dat hun leerkracht voor een hoge werkdruk zorgt omdat zij veel taken en toetsen geeft. Abdel ziet hier wel het nut van in.

121

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands, dus eigenlijk in PAV?  
 [...]  
**Bilal:** Ja, Beumer.  
**Abdel:** Beumer en mevrouw Van Den Broeck... Mevrouw Van Den Broeck die is mooier dan mevrouw Beumer.  
 [...]  
**Yahya:** En mevrouw Van Den Broeck is minder streng dan mevrouw Beumer.  
**Abdel:** Die 's mooier.  
**Younes A.:** En soms laat... ze laat ons iets doen... leuk.  
**Younes H.:** Ja, mevrouw Van Den Broeck, zij is goed voor ons.  
**Yahya:** Bij mevrouw Beumer is da toets, taken...  
**Bilal:** Taken...  
**Yahya:** Toets, toets...  
**Bilal:** Taken...  
 [...]  
**Abdel:** Ma da's goe e!  
**Yahya:** Taken, taken, taken en toets.  
**Abdel:** Meer take, da's meer punte. – *Externe bijlage 2a, p. 36-37*

Toch zijn alle jongens het erover eens dat lessen Nederlands in het vak PAV zelden voorkomen. De participanten vinden dit echter niet zo erg omdat ze in een Franstalige buurt wonen of omdat ze het Nederlands naar eigen zeggen al voldoende onder de knie hebben.

**Moderator:** [...] Eerst Nederlands in PAV...  
 [...]  
**Bilal:** Ma we hebbe nooit Nederlands.



[...]  
**Abdel:** Ja, echt... ze leren ons niks ma...  
 [...]  
**Yahya:** Da's omdat da gemakkelijk is, mevrouw. We vervele ons in de les.  
**Abdel:** Ja, *voilà*.  
 [...]  
**Yahya:** Mevrouw, driehoeken...  
**Younes A.:** Ja, da was bij ons ook... *Allee kweeni...*  
 [...]  
**Yahya:** Nederlands, da doen wij bijna nooit.  
**Bilal:** Nee, wij hebbe nooit speciaal Nederlands... nooit.  
*De andere jongens schudden eveneens het hoofd.*  
 [...]  
**Moderator:** Wat vinden jullie van het feit dat jullie weinig Nederlands krijgen in PAV?  
**Younes A.:** Ma goed.  
**Bilal:** Want wij zitte in Anderlecht... dus *euuh...* we hebbe daarmee... niks te make.  
**Yahya:** Da's ni helemaal waar, ma wij kunne al Nederlands.  
**Abdel:** Ja, wij kunne da wel al goe dus ja... - **Externe bijlage 2a, p. 37-38**

Voor het vak Frans hebben de participanten wel dezelfde leerkracht. De jongens zijn het er unaniem over eens dat dit een goede, leuke leerkracht is die grappig uit de hoek kan komen en een luisterend oor heeft voor haar leerlingen. Bovendien jaagt deze leerkracht de leerlingen ook niet op volgens de jongens.

**Moderator:** Oké. Jullie vertelden me net dat jullie een afzonderlijk vak Frans hebben. Wat vinden jullie van de leerkracht Frans?  
**Yahya:** Leuk!  
**Bilal:** Die 's leuk.  
 [...]  
**Younes H.:** Da's een goeie.  
 [...]  
**Moderator:** Waarom vinden jullie die leerkracht leuk?  
**Bilal:** Want ze... is grappig.  
**Younes H.:** Ja, ze is grappig en die leerlinge die luistere naar haar.  
**Abdel:** Ja.  
*Younes A. knikt instemmend.*  
**Younes H.:** En ze laat mij iets doen. Ze zegt...  
**Abdel:** Ze laat niemand storen en dingies.  
 [...]  
**Bilal:** Ze is ni zo achter ons zo...  
**Abdel:** Ja, ze kom ni zoals de andere leerkrachte achter u zo... nee.  
**Bilal:** Ze laat ons gerust. – **Externe bijlage 2a, p. 39-40**

#### K. KTA Zavelenberg: vrouwelijke participanten

Wanneer aan de vrouwelijke participanten van KTA Zavelenberg werd gevraagd wat hun mening is over hun leerkrachten in het algemeen, werd er eerder over verschillende specifieke leraren gesproken. Globaal genomen vinden de meisjes dat er grote verschillen bestaan tussen hun leerkrachten. Sommige leraren zijn volgens hen te streng of net niet streng genoeg en anderen vinden ze streng maar rechtvaardig.



Desalniettemin zijn ze unaniem van mening dat al hun leerkrachten in zekere mate hun best doen om de leerlingen verder te helpen in hun schoolcarrière. Dit gebeurt door extra uitleg te geven en hulp te bieden waar nodig.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten?  
[...]  
**Inés:** Ah *bein... euh...* de nieuwe leerkracht van P.O., zij is ni lief.  
[...]  
**Chaïmae:** Zij is niet streng. Zij laat ons doen wat wij willen. En da's...  
**Inés:** Ja!  
**Chaïmae:** Soms is da saai.  
[...]  
**Soumaya:** De andere die gaan... *Allee* als ze doe niks, de andere die gaan altijd lawaai doen... maken. En *euh...* ja. En ook ja... Mevrouw, mevrouw Willems...  
**Sefora:** Ja, ma zij is toch een goeie leekracht.  
**Hajar:** PAV?  
**Sefora:** Ja... *euh...* nee... Willems.  
[...]  
**Chaïmae:** Wel streng.  
**Soumaya:** Ja.  
**Sefora:** Ja, ze is streng, ma da is normaal eh om te leren enzo.  
**Inés:** Ja, ja...  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
[...]  
**Moderator:** De meningen zijn verdeeld. Hebben jullie nog opmerkingen over jullie leerkrachten in het algemeen?  
**Soumaya:** *Euh...*  
**Sarah:** Ja, *euh...* De Schrijver.  
**Inés:** Ah ja!  
**Hajar:** De Schrijver? Zij is goed.  
[...]  
**Sefora:** Ah en *euh...* islam.  
**Chaïmae:** Mevrouw Solé.  
**Sarah:** Ja, en mevrouw islam, ja...  
**Chaïmae:** Mevrouw Solé van Frans.  
*Soumaya kucht veelzeggend en de andere meisjes lachen.*  
**Sefora:** Er zijn er die zijn leuk... er zijn er die zijn ni leuk. Ma soms zij zijn saai als ze zeggen ons: "Nederlands praten!"  
[...]  
**Moderator:** Ik mag dus besluiten dat jullie sommige leerkrachten erg goed vinden en dat jullie andere leerkrachten te streng of net niet streng genoeg vinden.  
*De meisjes knikken instemmend. – Externe bijlage 2a, p. 86-88*

**Moderator:** Hebben jullie het gevoel dat alle leerkrachten proberen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Inés:** Ja.  
**Sefora:** Ja.  
**Sarah:** Toch wel.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
**Moderator:** [...] Waarom hebben jullie het gevoel dat zij echt hun best doen voor jullie?  
*De meisjes beginnen te lachen.*  
**Sefora:** Omdat als wij iets niet begrijpe, dan ze gaan hun...  
**Sarah:** Ze gaan ons uitleggen.  
**Hajar:** Ze gaan ons helpen.  
**Inés:** Ja en da is bij allemaal de leerkrachte een beetje zo. *Allee...* de meeste. – *Externe bijlage 2a, p. 90*

Aangezien de meisjes allemaal in dezelfde klas zitten, hebben ze ook dezelfde leerkracht voor het vak PAV. Met uitzondering van Chaïmae, die haar leerkracht te





streng acht, vinden de meisjes dat de dame in kwestie haar lessen op een duidelijke manier overbrengt.

**Moderator:** Nu even specifieker... Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands?  
[...]  
**Moderator:** Van de leerkracht van PAV die ook Nederlands geeft.  
**Sarah:** Ja, mevrouw Salvini.  
[...]  
**Chaïmae:** Veel te streng.  
**Hajar:** Ik vind nee. Zij geeft... zij geeft goed les.  
*Soumaya zegt iets onverstaanbaars.*  
**Sefora:** Ik vin da ook.  
**Sarah:** Ja.  
*De andere meisjes, met uitzondering van Chaïmae, knikken instemmend. – Externe bijlage 2a, p. 88*

De meisjes vinden ook hun leerkracht Frans een lieve dame. Ze komt soms wel saai over, maar dat verschilt klaarblijkelijk van dag tot dag.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van die leerkracht Frans?  
**Inés:** Lief.  
**Sarah:** *Euh...* een beetje saai.  
**Soumaya:** Ze is lief, ma... ze is een beetje... *allee...*  
**Sefora:** Het hangt af van de dag eh.  
**Hajar:** Ja.  
**Chaïmae:** Ja, ze is tusse de *euh...* tusse de twee. Soms helpt zij ons ons en soms is die gewoon saai.  
*– Externe bijlage 2a, p. 89-90*

124

In KTA Zavelenberg wordt het vak Frans niet voor alle leerlingen opengesteld. Sommige leerlingen uit het BSO krijgen Engels in plaats van Frans, afhankelijk van de studierichting die ze volgen. De jongens waar in het onderstaande fragment over wordt gesproken, volgen de richting *Bouw* en daar wordt Engels aangeboden. De meisjes krijgen Frans in de richting *Voeding-Verzorging*. Ze betreuren dit omdat ze ervan overtuigd zijn dat een goede kennis van het Engels belangrijker is.

**Soumaya:** Nee. Vorig jaar had ik ook *euh...* Engels in KTA Jette en *dees* jaar... ni.  
**Sefora:** Ma we hebbe da gevraagd want we hebbe da wel nodig.  
**Chaïmae:** Ja.  
**Sefora:** Er zijn er da wil leerkracht worden ofzo... Ma wij hebben het meer nodig dan de jongens.  
**Sarah:** Eigenlijk... Zij zouden ons beter late kiezen.  
**Inés:** Ma de jongens hebbe Engels, nee?  
**Soumaya:** Ja, zij Engels en wij Frans.  
**Moderator:** Welk vak zouden jullie dan het liefst hebben? Engels of Frans?  
**Soumaya:** Engels.  
**Inés:** Ja, Engels.  
**Hajar:** Engels.  
*De andere meisjes knikken instemmend. – Externe bijlage 2a, p. 89*



## L. KTA Zavelenberg: mannelijke participanten

De mannelijke participanten uit KTA Zavelenberg zijn het er unaniem over eens dat hun leerkrachten globaal gezien hun machtspositie soms foutief gebruiken of zelfs misbruiken. De jongens hebben het gevoel dat ze totaal geen inspraak krijgen in het lesgebeuren en dat vinden ze jammer. Op een paar uitzonderingen na vinden ze wel dat hun leerkrachten hun best doen om hulp te bieden waar nodig.

**Moderator:** Nu gaan we even over naar een vrij algemene vraag... Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten?  
**Oussama:** *Bwaa.*  
**Faysal:** Mevrouw, zonder te liegen ik heb stomme leerkrachte. Want *eah...* Zij denken dat ze zijn *eah...* beter dan *eah...* ons leerlinge. Ze denken dat ze hebben meer *eah...* meer *eah...*  
**Kevin:** Macht.  
**Faysal:** Ja, meer macht. Ma da's ni zo, mevrouw. Ze moeten *eah...* begrijpen.  
**Moderator:** Nog meningen over jullie leerkrachten?  
**Besnik:** Ja! Nee, ma mevrouw... 't is hetzelfde als hem... ze zijn te veel eigenlijk... ze zijn...  
**Jeancy:** Baas.  
**Besnik:** Ze denke dat ze de baas zijn, ma da's ni zo. Want... we... we mogen toch ook iets zeggen? En als we iets zeggen... precies wij zijn hondjes.  
**Jeancy:** Ik denk... zoals hem... ja... elke dag... zoals hem zo.  
**Oussama:** Bij mij... dat is mijn zaak, maar *eah...* (*zegt iets onverstaanbaars*). Ze moeten positief meer zijn.  
– Externe bijlage 2a, p. 127

**Moderator:** Dus eigenlijk vinden jullie dat al jullie leerkrachten, op een paar uitzonderingen na, wel hun best doen om jullie verder te helpen?  
**Kevin:** Tusse de twee.  
**Besnik:** Ja, tussen de twee eh. – Externe bijlage 2a, p. 131

De jongens hebben niet allemaal dezelfde leerkracht voor PAV. Kevin en Faysal beschrijven deze leerkracht met de termen 'lief' en 'goed' en ook Besnik, die er vorig jaar les van kreeg, beaamt dit. Besnik, Oussama en Jeancy vinden eveneens dat hun leerkracht goed les kan geven en dat ze op een eerlijke manier punten geeft.

**Moderator:** Oké, dan gaat de vraag over de leerkracht van PAV. Hebben jullie allemaal dezelfde leerkracht?  
**Oussama:** Nee, we hebbe niet dezelfde leerkracht.  
**Faysal:** Ik da's *eah...* da's een *eah...* da's een meneer. Da's *eah...* meneer Vanderstraete. Ik en Kevin hebbe die.  
**Oussama:** Wij drie hebben mevrouw Salvini. (*verwijzend naar zichzelf, Besnik en Jeancy*)  
**Moderator:** Goed! We zullen met Kevin en Faysal beginnen. Wat is jullie mening over jullie leerkracht Nederlands?  
[...]  
**Besnik:** Nee, want *il est gentil*.  
**Faysal:** Ja, want die is... die is... *eah...* da's een goeie leerkracht.  
**Besnik:** Ja, da's een goeie leerkracht. Ik had die vorige jaar.  
**Kevin:** Ik vin da ook een goeie leerkracht.  
**Moderator:** Wat vinden jullie van de leerkracht die jullie Nederlands geeft? (*gericht aan Besnik, Oussama en Jeancy*)  
**Jeancy:** Ja *eah...*  
[...]  
**Besnik:** Die is soms stout en soms *eah...* flink.  
[...]  
**Oussama:** *Euh...* ik denk dat da een goeie... Ja, da's een goeie leerkracht.  
**Besnik:** Ja, ze geeft... ze geeft... Ze kan haar les geve.



**Faysal:** Mevrouw, ik ook had die *eah...* vorige jaar. Ik was *eah...* bij zijn. Zij geeft goed zijn les en *eah...* ze geeft ook *eah...* de punten dat je... je... *mériteert*. *Allee* hoe zegt gij dat?  
**Moderator:** Verdient?  
[...]  
**Faysal:** Bijvoorbeeld ze geven je een... een drie op tien, maar je hebt goed gewerkt bijvoorbeeld. Ma Salvini, ze geeft de punten dat je...  
**Kevin:** Verdient, jonge. – *Externe bijlage 2a, p. 127-129*

Over de lessen Frans kunnen de jongens kort zijn want dat hebben ze simpelweg niet. Ze krijgen Engels in de plaats en hebben hierover geen inspraak. Een vakleerkracht liet weten dat de school bepaalde taalkeuzes maakt op basis van potentiële jobmogelijkheden in de toekomst.

**Faysal:** Want we krijgen Engels en niet *eah...* niet Frans.  
**Besnik:** Ja, *eah...* we... we krijgen Engels.  
**Moderator:** Mogen jullie dan kiezen tussen Engels en Frans?  
**Oussama:** Nee, nee.  
**Besnik en Faysal:** (*in koor*) Da's zo.  
**Faysal:** Ma in Anneessens we... we hebben *eah...* een vak *eah...* Frans. – *Externe bijlage 2a, p. 129*

#### M. KTA Handelsschool: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in KTA Handelsschool zijn het erover eens dat ze zowel 'goede' als 'slechte' leerkrachten hebben. Een goede leerkracht is volgens hen iemand die ook eens kan lachen en plezier maken tijdens de les. Een slechte leerkracht stelt zich daarentegen superieur en kordaat op. Verder zijn ze van mening dat de meeste leerkrachten niet hun best doen om hen verder te helpen in hun schoolcarrière. Ze hebben daarentegen frequent het gevoel dat ze worden tegengewerkt.

**Moderator:** Oké. Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten op deze school?  
**Victoria:** Dom en saai.  
**Moderator:** Nog meningen?  
[...]  
**Victoria:** Ze denke da ze de baas zijn. *Allee*, da zijn z'ook, ma ze moete ni overdrijven eh. En *eah...* ja... voor mij... ze zijn niks voor mij dus... Ik moe wel beleefd zijn ma... da's omdat 't verplicht is. Als 't ni verplicht was (*onverstaanbaar*).  
**Claudia:** Ik heb geen commentaar op de leerkrachte.  
**Esra:** Ik *eah...*  
**Caterina:** Er zijn er sommige die goed zijn en sommige ni.  
**Moderator:** Vertel dan eens hoe jij een 'goede leerkracht' ziet en een 'slechte leerkracht'.  
**Caterina:** *Euh... kweeni...* ja... Er zijn sommige da als jij in de klas komt... die zegge direct: "Boeke pakken," enzo, "verder doen," enzo, ma ik haat da.  
*De andere meisjes lachen.*  
**Esra:** Ja en sommige daar kunt ge een beetje plezier mee maken en al.  
**Victoria:** ...en wat denkt gij Laraib?  
**Laraib:** Soms zijn ze... ze helpe ni en ze zeggen toch...  
**Esra:** Ja, da's waar.  
**Laraib:** ... "Jullie doen da ni, jullie kan da ni." En dan zijn ze boos. Ze helpe ni, ma ze zegge gewoon zo da jij ni kan.  
– *Externe bijlage 2b, p. 2*



**Moderator:** [...] Hebben jullie het gevoel dat al jullie leerkrachten proberen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Laraib:** Nee.  
**Victoria:** Nee, nee.  
**Claudia:** Ni allemaal.  
**Caterina:** Nee, zéker ni allemaal.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
**Moderator:** Hoe zie je dat dan?  
**Victoria:** Da ze u... ze doen alles om u buite te gooie... als z'iets...  
*De andere meisjes lachen.*  
**Victoria:** Als ze iets hebbe, ze gaan da direct gaan melde enzo. Dus ze doen... alles. Ze zegge: "Ja, 't is voor u eigen goed." Ma... *allee* eh... da's gewoon om ons buite te gooie.  
**Caterina:** Ik vind ook da ze ons ni altijd helpe.  
**Esra:** Ja, soms zelfs tegewerke. – *Externe bijlage 2b, p. 4*

Ook deze leerlingen krijgen PAV met inbegrip van Nederlands. Toch verbeteren de leerlingen de moderator niet wanneer specifiek naar de leerkracht Nederlands wordt gepeild. Dit kan erop wijzen dat de meisjes PAV identificeren met lessen Nederlands. De participanten hebben niet allemaal dezelfde leerkracht, maar beide leerkrachten worden wel goedgekeurd. De leraar van Claudia wordt volgens het meisje niet snel boos en de leerkracht van de andere meisjes is nog jong en kan zich bijgevolg klaarblijkelijk goed inleven in de jeugd.

127

**Moderator:** Wat vinden jullie specifiek van jullie leerkracht Nederlands?  
**Esra:** Leuk!  
**Victoria:** Hou, hij is *chill*.  
**Moderator:** Hebben jullie allemaal dezelfde leerkracht Nederlands?  
**Victoria:** Die krullenbol.  
**Claudia:** Nee, ik heb mevrouw Swaelens. Ik vind die echt leuk... ja.  
**Moderator:** Waarom?  
**Claudia:** Zij is lief... ja... zij is ni altijd boos zoals die andere.  
**Moderator:** Jullie vier hebben dan dezelfde leerkracht? (*gericht naar Laraib, Victoria, Esra en Caterina*)  
*De meisjes knikken.*  
**Moderator:** Wat is jullie mening over die leerkracht?  
**Victoria:** Ja, die is *chill*.  
**Claudia:** Ja want die is jong eh.  
**Victoria:** Ja, hoe jonger hoe beter eh.  
**Esra:** En hij kan ermee lache met ons zo... Hij kan grapjes make.  
**Victoria:** Ja, die krullebol... Hij speelt zo gitaar.  
**Caterina:** Die... die probeert zich aan te passen aan de jongeren van onze klas en da's ni zo... als andere leerkrachte.  
– *Externe bijlage 2b, p. 2-3*

De participanten hebben allemaal dezelfde leerkracht Frans, maar de meningen over deze dame verschillen. Claudia, Laraib en Caterina vinden dat ze lief is voor hen. Victoria en Esra hebben deze leerkracht al eens gehad en merken op dat ze dit jaar strenger is. Deze meisjes hebben zelfs het gevoel dat ze hen beu is.

**Moderator:** Goed. Wat is jullie mening over deze persoon?  
**Victoria:** *Pfoeh*.  
**Laraib:** Voor mij geen commentaar.



*De meisjes lachen.*  
Claudia: Ma ik ken haar amper eh, dus ik vind nu... ik vind haar nog leuk... maar *allee* ja ik ken haar nog ni goed.  
Esra: Z'is strenger dan vorig jaar. Vorig jaar zij was *chiller* enzo. Nu begint ze... Ze doet zo...  
Victoria: Z'is het beu.  
Esra: Ja, z'is ons beu.  
Laraib: Ze is wel lief tege mij.  
Victoria: Tegen u?  
Laraib: Ja.  
Caterina: En tege mij ook. – *Externe bijlage 2b, p. 3-4*

## N. KTA Handelsschool: mannelijke participanten

De meningen over de leerkrachten in het algemeen zijn verdeeld bij de mannelijke participanten van KTA Handelsschool. Globaal gezien worden sommige leerkrachten goed bevonden en anderen ronduit slecht. De 'goede' leerkrachten geven soms een tweede kans als de leerlingen iets hebben mispeuterd en zijn lief voor hun leerlingen. De zogenaamde 'slechte' leerkrachten tonen geen respect, geven zelden een tweede kans en zijn bovendien zeer streng. De jongens zijn er verder niet over te spreken dat het algemene schoolbeleid strenger is geworden sinds de komst van de nieuwe directie. Ze besluiten bovendien dat sommige leerkrachten hun best doen om hen verder te helpen in hun schoolcarrière, maar bij anderen is dat volgens hen duidelijk niet het geval.

128

**Moderator:** Goed, bedankt. Nu... Wat vinden jullie van jullie leerkrachten in het algemeen?  
Erkan: Weet gij... *euuh*... Soms zijn er zo... klootzakke en soms zijn er zo goeie. [...]  
Ramazan: Nee, mevrouw, sommige leerkrachte zijn echt erg.  
**Moderator:** Op welk vlak zijn ze dan 'erg'?  
Anel: Geen... Geen respect.  
 [...]  
David: Dus wij geven ook geen respect.  
Sadullah: Ja.  
Anel: Als ze respect geve, wij gaan ook respect geve.  
Erkan: Ja, want vroeger mocht ge hier vanalles doen. Ge mocht hier zelfs roken eh, mevrouw.  
Anel: Ge mocht zelfs smoren en...  
Erkan: De nieuwe leerkrachte... Die nieuwe directeur is gekome... Vorig jaar was 't een beetje... ietske meer strenger, maar nu veel meer. Dus die... *allee* die directeur... 't warmt een beetje op weet ge.  
 [...]  
Ramazan: Ik vin ook da sommige zijn goe en sommige ni.  
**Moderator:** Waarom?  
Ramazan: Sommige zijn kloot... *euuh*... smeerlappe, ma sommige ni. Sommige zijn goe.  
**Moderator:** Wat versta je dan onder goed?  
 [...]  
Sadullah: Ze zijn lief met u.  
David: De gemene die zijn zo... Ze late nooit kanse... Ze late u nooit een tweede kans. Da's wel ni bij iedereen want gelijk meneer Van den Bergh, hij laat u altijd een tweede kans. Ma mevrouw van Rodriguez daar... die belt direct u moeder precies da gij een klein kind zijt. "Ja, uw kind is te laat... Ja, *nanienana*..."  
Mehmet: *Nanienana*. (*lacht*) Ik vind zelfde... Sommige zijn goe, sommige zijn slecht. – *Externe bijlage 2b, p. 30-31*



**Moderator:** Nu gaan we opnieuw iets ruimer in onze discussie. Hebben jullie het gevoel dat al jullie leerkrachten hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
**Erkan:** Nee!  
**Mehmet:** Nee...  
*De andere jongens schudden eveneens het hoofd.*  
**Anel:** Allee... sommige wel, ma sommige ni.  
**Mehmet:** Kijk, mevrouw, ik ben al twee jaar op deze school en ik heb nog geen woord Frans geleerd.  
**Erkan:** Ja, ma 't is echt zo sommige zijn goe en andere ni. Sommige helpe u wel.  
**Ramazan:** Ja, ni allemaal zijn zij hetzelfde. – *Externe bijlage 2b, p. 35*

Ook deze groep participanten verbetert 'Nederlands' niet door 'PAV', waaruit kan worden afgeleid dat er vaak lessen Nederlands op het programma staan in dit overkoepelende vak. Mehmet, Erkan en Anel hebben dezelfde leerkracht. Het gaat om een jonge leerkracht die zich goed kan inleven in de leefwereld van de tieners en open staat voor een gesprek. De leraar van Sadullah, David en Ramazan wordt eveneens goed bevonden omdat hij de lessen op een rustige manier aanpakt.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie specifiek van jullie leerkracht Nederlands?  
**Mehmet:** Nederlands? Da is een jonge.  
**Erkan:** Ja, da is de beste meneer van heel de wereld.  
**Anel:** Ja, ma... ja.  
**Erkan:** Allee ja nu ni van gans de wereld zal ik zegge...  
 [...]  
**Moderator:** Waarom vind je die leerkracht van Nederlands zo goed?  
**Anel:** Omdat die met u over alles praat.  
**Mehmet:** Hij weet hoe da wij zijn!  
**Erkan:** Ja.  
**Mehmet:** Hij weet da, hij verstaat ons.  
**Erkan:** Hij heeft nog de mentaliteit zo...  
**Mehmet:** ...ni zoals de andere leerkrachte.  
 [...]  
**Moderator:** Sadullah, David en Ramazan, hoe denken jullie over jullie leerkracht Nederlands?  
**Ramazan:** *Chill.*  
**Moderator:** *Chill?*  
**Sadullah:** Goed.  
 [...]  
**Moderator:** Waarom vinden jullie dat zo'n goede leerkracht?  
**David:** Ja, die is *chill* eh. We doen bijna niks. – *Externe bijlage 2b, p. 32-33*

Verder hebben alle jongens dezelfde leerkracht Frans. Het gedrag van die leerkracht, alsook haar manier van lesgeven verschilt volgens de participanten echter duidelijk per klas. Ze is zeer streng in de klas waar volgens de jongens de meeste 'stoute' leerlingen zitten, terwijl ze veel milder en rustiger overkomt in de andere klas.

**Erkan:** Ja, mevrouw en *eah*... Die leerkracht, weet ge... Onze klas is echt... ni normaal. Wij hebben allemaal een volkaart, er zijn twee mense buitengesmete...  
**David:** Wie?  
**Mehmet:** Manu.  
**Erkan:** Ze hebbe... ze vinde ons klas de ergste. Soms weet ge, soms als die slechte, slechte mense buitengesmete zijn... *allee*, slechte mense afwezig zijn, is ze echt *chill*, ze is goe. Maar als die drukte van die andere leerlinge weer kome... Dat wordt een ramp. Dan wordt zij ook stout. Dan wordt ze zo *eah*... Die heeft gewoon geen vaste mentaliteit.



[...]  
David: Bij jullie, ni bij ons.  
Mehmet: Ja?  
David: Ma ja, bij ons is ze *chill*.  
 [...]  
Ramazan: Die is goed, die is rustig.  
Sadullah: Ja, we doen bijna niks.  
David: Da is gewoon een groot verschil met die andere klas.  
Erkan: Ja, wij hebbe gewoon veel stoute leerlingen in de klas. – *Externe bijlage 2b, p. 34-35*

## O. KTA TechniGO!: vrouwelijke participanten

Wanneer bij de vrouwelijke participanten van KTA TechniGO! werd gepeild naar de meningen over hun leerkrachten in het algemeen, haalde vooral Donjeta scherp uit. Dit meisje vindt alle leerkrachten ‘slecht’ en noemt hen zelfs racistisch. Volgens deze participant maken sommige leerkrachten een duidelijk onderscheid tussen autochtone en allochtone leerlingen. De andere meisjes relativiseren dit en sommen als tegenreactie leraren op die zij percipiëren als ‘goede’ leerkrachten. Wel hebben alle meisjes het gevoel dat veel leraren niet echt hun best doen om de leerlingen te ondersteunen.

130

**Moderator**: Wat vinden jullie van jullie van jullie leerkrachten over het algemeen?  
Donjeta: Ah, allemaal slecht.  
*De meisjes lachen.*  
Naomie: Ni allemaal, komaan...  
Donjeta: Jawel. Racist.  
Aya: Ni van Frans toch?  
Dzehylyan: Nee, ni allemaal.  
Mirela: Ja, bij mij die meneer van PAV is goe.  
 [...]  
Naomie: Ja, van Frans ook.  
**Moderator**: Donjeta, jij had het over ‘racist’, wat bedoel je daar precies mee?  
Donjeta: Dus *eah...* we zegge iets... die luistert niet. En ja...  
Naomie: Wa wil je eigenlijk zegge? Wa bedoel jij?  
Donjeta: Ja, sommige leerkrachte luistere ni naar ons ma naar de andere wel, zo de Belge.  
Djika: Dat vind ik niet waar.  
Aya: Toch ni allemaal ze. – *Externe bijlage 2b, p. 77-78*

**Moderator**: Hebben jullie het gevoel dat jullie leerkrachten allemaal hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?  
Donjeta: Nee.  
Naomie: Ze vrage ni van ja kunt gij meevolgen ofzo.  
Djika: Ja.  
Dzehylyan: Da’s gewoon direct...  
Donjeta: Da’s gewoon meer zo: “Schrijft op uw papier” enal. En ik weet ni waar moet ik da schrijve.  
Aya: Alleen...  
Naomie: Bij ons klastitularis is da ook zo.  
Dzehylyan: Sommige die zegge ni van de bladzijde 87 bovenaan... Nee... Da’s gewoon...  
Mirela: Als ik hun vraag, die zegge: “Ik heb het al gezegd”.  
Aya: Ja: “Ik heb het al gezegd en ik ga het ni herhalen”.  
Naomie: Altijd.  
**Moderator**: Is dat bij alle leerkrachten zo?



Aya: Nee, ni bij alle leerkrachten.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
Donjeta: Ma bij de meeste wel.  
Naomie: Bij de meeste wel ja. – *Externe bijlage 2b, p. 81-82*

Mirela heeft twee leerkrachten voor het vak PAV. Een van deze leerkrachten vindt ze goed, maar de andere niet omdat zij volgens het meisje zelden les geeft. Aya vindt haar leerkracht van PAV een goede leerkracht. De man verliest enkel zijn geduld als leerlingen niet meewerken of negatief gedrag vertonen. De andere meisjes sluiten zich aan bij Aya.

**Moderator:** [...] Nu gaan we het even specifiek hebben over de leerkracht Nederlands. Voor jullie is dat dus de PAV leerkracht die ook Nederlands geeft. Wat vinden jullie van die leerkracht?  
Mirela: Ik doe Voeding en de rest doet Haartooi dus ik heb... Ik heb twee leerkrachte en de ene vind ik goe en de andere ni. Die ene... *eah...* zij geeft ons nooit les. We doen gewoon niks. We zitte gewoon en *eah...* ze zegt ni: "Doe iets". Ze zit gewoon verder haar les te geve, maar als... iemand is met haar gsm bezig ofzo... ze kijkt gewoon naar hem en ze zegt niks. Da's ni goe van haar. We lere zo niks.  
Aya: Bij ons... Die zijn allemaal goe, maar ja... Als 't ni goe is dan beginne die weer te roepe en dan begint het. Maar ja als ge ook... als gjj... als gjj... gewoon u best doet enzo... ja dan gaat die leerkracht u eigenlijk niks zegge. Maar... ja... sommigen doen echt onnozel en... en zo van: "Ja, kunt ge..." *eah...* wacht eh "Ga naar buiten" of... of... ja... Sommigen da... da... volgt daar gewoon van... *allee...* die leerkracht zelf eh. Ma die meneer is echt goe eh. 'k Hou van die meneer.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
Dzehylyan: Ja, gjj hebt wel gelijk. – *Externe bijlage 2b, p. 78-88*

131

Verder hebben Donjeta en Djika dezelfde leerkracht Frans. Het eerste meisje vindt dat de leerkracht te snel gaat en het tweede vindt het gewoon een goede leerkracht. Volgens de andere meisjes komt dit omdat Djika zeer goed is in het vak Frans. Naomie, Aya en Dzehylyan vinden hun leerkracht Frans geweldig. Volgens de meisjes is ze meelevend en is lesgeven voor haar eerder een passie dan een beroep. Mirela vindt daarentegen dat haar leerkracht Frans allochtone leerlingen anders behandelt dan autochtonen. De andere meisjes geven aan dat een dergelijke ongelijke behandeling wel vaker voorkomt.

**Moderator:** Wat vinden jullie van jullie leerkracht Frans? Gaat het opnieuw om verschillende leerkrachten?  
[...]  
Donjeta: Ma... Wij vragen iets en zij gaat te rap. En *eah...* ik vind haar ni leuk. Ik wil een andere mevrouw van Frans.  
*De meisjes lachen.*  
Djika: Ik vind die wel goe.  
[...]  
Aya: Ma zij kan gewoon Frans.  
[...]  
**Moderator:** Wat vinden jullie van jullie leerkracht? (*gericht naar Naomie, Dzehylyan en Aya*)  
Naomie: Da's gewoon de beste.  
Aya: Ja, de beste...  
Dzehylyan: Van de... van de... van de wereld.  
[...]  
Djika: Is dat echt zo een goeie?





Aya: Ja, die heeft echt een hart... want die huilt. Mevrouw...  
 [...]
 Naomie: Die leeft echt mee.  
Dzehylyan: Ja.  
Aya: Echt. Ni van kom *eu*... lesgeve en ga weg. Nee, nee... Da's ni zo bij haar.  
 [...]
 **Moderator**: [...] Mirela, jij hebt nog een andere leerkracht?  
Mirela: Ja en ik vind die slecht.  
*De meisjes lachen.*  
Mirela: Ni streng ma... ik weet ni... Ik zeg haar daarjuist: "Ik moet *eu*... naar ergens gaan van de mevrouw van die enquêtes van Nederlands" en ze zei zo: "Ja waar gade weer naartoe?" Mevrouw, die zit altijd zo te doen. Ik zeg zo: "Ik moet gaan van de mevrouw" en zij zo: "Hebt ge een bewijs misschien?" en "Je mag ni gaan" enzo.  
**Moderator**: Oei, dan ben ik de schuldige. (*lacht*)  
Mirela: Nee mevrouw, die is altijd zo voor niks.  
Naomie: Ja, die leerkracht van haar is een beetje racist.  
Mirela: Ja eh! Als Belge da zeggen eh, zij mogen altijd gaan.  
Naomie: Echt waar.  
Mirela: Ma buitenlanders... zij moge niks.  
Dzehylyan: Wij moge ni prate... Wij moge niks doen eh.  
**Moderator**: Zit er dan zo'n groot verschil tussen het gedrag van de leerkrachten tegenover alloctonen dan tegenover autoctonen?  
Djika: Soms wel.  
Donjeta: Ja, veel. – *Externe bijlage 2b, p. 79-81*

#### P. KTA TechniGO!: mannelijke participanten

De manelijke participanten van KTA TechniGO! vinden dat er in hun school zowel 'goede' als 'slechte' leraren zijn. De leerkrachten die de jongens 'slecht' noemen zijn volgens hen te strikt en laten geen ruimte voor communicatie. Een 'goede' leerkracht is volgens de jongens iemand die vriendelijk is en de leerstof op een verstaanbare manier kan overbrengen. Volgens Mustafa zijn de meeste leerkrachten in de school goede leerkrachten. Toch bestaat er onenigheid over de hulpvaardigheid van het onderwyzend personeel. Globaal gezien vinden de jongens echter dat de meeste leerkrachten effectief hun best doen om hen verder te helpen in hun schoolcarrière.

**Moderator**: Wat vinden jullie over het algemeen van jullie leerkrachten? [...]  
 [...]
 Alden: Ma in 't algemeen... in 't algemeen zijn ze wel goe.  
Zacheu: Ja, ze zijn goe.  
Mustafa: Ja, *allee*... de meeste zijn goe.  
**Moderator**: Hoe zien jullie dan een goede leerkracht en hoe zien jullie een slechte leerkracht?  
Kenny: Devuyt is een slechte leerkracht en Van Dinke is een goede leerkracht.  
**Moderator**: Maar waarom is de ene goed en de andere slecht in jouw ogen?  
Kenny: Hou Devuyt die... als gij die ziet... die geeft buizen op 't rapport zonder rede.  
Alden: Ja... *bwa*...  
Mehdi: En ge kunt... ge kun ni met haar prate.  
Zacheu: De slechte leerkrachte die zijn... te veel gedisciplineerd.  
Mustafa: Ze zijn echt strikt.  
 [...]
 **Moderator**: Maar er zijn in jullie ogen ook goede leerkrachten?  
De participanten: (*in koor*) Ja!  
**Moderator**: Hoe zouden jullie zo'n goede leerkracht dan beschrijven?



**Kenny:** Mevrouw Philips. Die is schoon om naar te zien en die kan goe lesgeve.

**Mustafa:** En meneer van Nederlands... Hoe noemde hij?

**Alden:** Meneer Van Impe.

[...]

**Mustafa:** Die is vriendelijk en hij kan goe lesgeve. – *Externe bijlage 2b, p. 115-116*

**Moderator:** Hebben jullie het gevoel dat al jullie leerkrachten proberen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?

**Alden:** Ja!

**Zacheu:** Ja, zeker!

**Mehdi:** Sommige, ma sommige ni.

**Sami:** Ja, gelijk mevrouw Devuyst.

**Mehdi:** Die ni.

**Alden:** Jawel, jawel, jawel.

[...]

**Moderator:** Ik merk wat onenigheid op, maar mag ik besluiten dat de leerkrachten jullie over het algemeen toch vooral proberen te helpen?

**Alden:** Ja.

*De andere jongens knikken instemmend. – Externe bijlage 2b, p. 118*

De jongens hebben allemaal dezelfde leerkracht voor het vak PAV, waarin ook de lessen Nederlands worden gegeven. Ze vonden de vorige leerkracht niet goed, maar zijn wel erg tevreden over zijn vervanger. Die man geeft volgens de participanten op een rustige manier les en daar houden ze van.

**Moderator:** De volgende vraag gaat specifiek over jullie leerkracht Nederlands (cf. in PAV). Hebben jullie allemaal dezelfde leerkracht voor dit vak?

**Alden:** Ja.

**Mustafa:** Ja, ja.

*De andere jongens knikken instemmend.*

[...]

**Mustafa:** Da was eerst zo een leerkracht en die was slecht en nu is 't er een vervangster en die is goe.

**Zacheu:** Echt *eah*... zeer goe eh.

**Mehdi:** Ja.

**Kenny:** Ja, zeer goed.

**Moderator:** Waarom is die volgens jullie goed?

**Kenny:** Die geef beter les...

**Alden:** Als die andere.

**Mehdi:** Ja.

**Sami:** Hij is rustig.

**Kenny:** Beter les!

**Zacheu:** Ja hij geeft goe... les. – *Externe bijlage 2b, p. 117*

Ook de leerkracht Frans valt bij alle deelnemers in de smaak omdat de jongens het gevoel hebben dat hij om hen geeft en echt zijn best doet om hen iets bij te brengen. Dat vinden ze erg belangrijk.

**Moderator:** Wat vinden jullie van jullie leerkracht Frans?

**Alden:** Oh ja ook goe.

**Kenny:** Die's te mooi.

*De jongens lachen.*

**Zacheu:** Ja, ook goe.

*De andere jongens knikken instemmend.*



Mehdi: Die doe echt zijn best voor ons.

Sami: Ja, hij geeft er zo om.

Alden: Da is toch belangrijkste vin ik. – *Externe bijlage 2b, p. 117-118*

### 5.1.3.1 Bespreking afhankelijke variabele ‘relatie leerling – leerkracht’

Voor deze parameter wordt geen onderscheid gemaakt op basis van geslacht, locatie van de school en studiestroom. In dit onderzoek wordt immers over veel verschillende leerkrachten gesproken en bovendien is de relatie van een leerling tot zijn of haar leerkracht zeer persoonsgebonden. In plaats daarvan worden de uitspraken van de participanten over hun vakleerkrachten van het Nederlands en het Frans globaal vergeleken met hun algemene percepties over deze vakken (overzicht zie *Bijlage 4*). Verder worden twee opvallende bevindingen uit de focusgroepgesprekken in kaart gebracht die terugkomen bij zowel de meisjes als de jongens in de Brusselse en de Vlaamse onderwijsinstellingen, ongeacht de studiestroom.

Wanneer de focusgroepgesprekken en de enquêtes naast elkaar worden geplaatst, valt het op dat er een correlatie bestaat tussen de moedertaal of moedertalen van de participanten en hun perceptie betreffende de moeilijkheidsgraad van de vakken Nederlands en Frans. De moeilijkheidsgraad van de taalvakken die aansluiten bij de moedertalen van de leerlingen worden namelijk omschreven met termen die variëren tussen ‘matig’ en ‘heel gemakkelijk’. Toch is het eveneens opvallend dat de vermeende moeilijkheidsgraad veelal, maar niet noodzakelijk altijd, correleert met het feit of de leerlingen de vakken Nederlands en Frans al dan niet leuk vinden. Verschillende leerlingen vinden het Nederlands bijvoorbeeld een zeer moeilijke taal, maar geven op hun vragenlijsten wel aan dat het vak Nederlands een aangenaam vak is (zie *Bijlage 4*).

Deze bevinding benadrukt het belang van de relatie tussen een leerling en een leerkracht. Een goede verhouding tussen beide hangt af van wederzijds vertrouwen en respect. Beide partijen moeten met andere woorden werken aan de uitbouw van een degelijke, professionele vertrouwensrelatie. Dit is niet altijd even evident omdat het een inspanning vergt en de doelen van een leerkracht kunnen verschillen van die van de leerling. Toch is het zeer belangrijk want op die manier kan de motivatie van leerlingen vergroot worden ten aanzien van het onderwezen vak en



de taal die voor dat vak wordt aangewend (zie supra). “Een nauwe relatie leerkracht-kind hangt [immers] samen met [...] meer welzijn op school” (Buysse, in Geysmans 2009). Dat komt uiteraard ook de leerkracht ten goede.

Verder is het opvallend dat verschillende participanten van beide geslachten in Brussel en Vlaanderen ongeacht de studiestroom, aangeven dat niet alle leerkrachten even gemotiveerd zijn om hun job naar behoren uit te oefenen. De leerlingen in dit onderzoek hebben soms het gevoel dat hun leerkrachten louter naar hun werk komen om geld te verdienen. Dergelijke leerkrachten zijn volgens de participanten niet enthousiast, hulpvaardig of meelevend en dit lokt soms vormen van conflict uit (zie supra). Dit is uiteraard nefast voor de motivatie van de betrokken leerlingen. Een recente bevraging van de Vlaamse Scholierenkoepel (2014) heeft uitgewezen dat het om een actueel probleem gaat in België en er wordt volop naar structurele oplossingen gezocht (Cdh 2014).

Een andere opvallende bevinding is dat het woord ‘racisme’ soms valt wanneer over de leerkracht-leerling relatie wordt gesproken. Sommige leerkrachten maken volgens de participanten een duidelijk onderscheid tussen autochtone en allochtone leerlingen. Deze bevinding wordt eveneens bevestigd door een studie van Universiteit Antwerpen uit 2013 die in dit kader 11.000 allochtone scholieren onderzocht (Eckert 2013: z.pg.). Dergelijke slechte verhoudingen brengen het noodzakelijke gevoel van nabijheid tussen leerling en leerkracht in het gedrang (zie supra). Dit wordt mogelijk veroorzaakt door gevoelens van ‘etnische incongruentie’ bij leraren (zie supra). Zowel sensibilisering omtrent racisme als meer aandacht voor multicultuuraliteit in de lerarenopleiding, lijken noodzakelijk. Het *GO!* streeft een ‘actief pluralisme’ na (zie supra), maar in de praktijk blijken niet alle leraren daar in dezelfde mate naar te streven. Ook dit heeft uiteraard gevolgen voor de motivatie van de leerlingen.

#### 5.1.4 Het Nederlands en het Frans binnen en buiten de school

De laatste twee variabelen zijn het meest concreet van toepassing op dit onderzoek. Het gaat namelijk om de meningen van de leerlingen over het vak Nederlands enerzijds en het vak Frans anderzijds en over deze talen in het algemeen. Deze



onderwerpen werden veelvuldig besproken in elk van de 16 focusgroepgesprekken, waardoor ze eveneens bestempeld kunnen worden als belangrijke motivatiebeïnvloedende factoren. Zoals eerder al werd gespecificeerd, betreffen attitudes en motivatie ten aanzien van een bepaalde taal meer dan de percepties over de taal zelf (Anderson 1975: 47). Desalniettemin vormen deze percepties een belangrijk onderdeel in de vorming van een taalattitude en de motivatie die eruit voortvloeit. De concrete taalattitudes mogen met andere woorden niet over het hoofd worden gezien.

Uiteraard staat dit eveneens in relatie met de belangrijkste socialisatiefiguren van de leerling. Om die reden worden in deze sectie ook de taalpercepties van de ouders en broers of zussen van de participanten belicht. De verhoudingen tussen de participanten en hun leerkrachten bleek een ander prominent item te zijn in de focusgroep gesprekken en daar werd bijgevolg een afzonderlijke sectie aan gewijd (*sectie 5.1.3*). Ook de manieren waarop leerkrachten en leerlingen omgaan met het taalbeleid in hun school, wordt in dit onderdeel van de analyse onder de loep genomen.

Aan de hand van een aantal geselecteerde fragmenten uit de focusgroepgesprekken worden de specifieke taalpercepties van de leerlingen geëxploreerd en vergeleken op basis van geslacht, locatie van de scholen en studiestroom. Hierbij wordt rekening gehouden met de percepties van de bovengenoemde socialisatiefiguren in hun omgeving, alsook met de impact van deze figuren op de dagelijkse taalrealiteit in de scholen. Het is belangrijk om op te merken dat de taalpercepties uit deze sectie niet kunnen worden losgekoppeld van de andere motivatiebeïnvloedende factoren die in deze studie aan bod kwamen. Motivatiebeïnvloedende factoren met betrekking tot taal vormen immers een niet te ontwarren kluwen.

#### A. KA Emanuel Hiel: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in KA E. Hiel vinden het Nederlands een belangrijke taal in België. Toch vindt Khadija de taal erg moeilijk en Bouchra gebruikt zelfs de term



‘vermoeiend’. Volgens Lamy, Khadija en Karima is een goede kennis van zowel het Frans als het Nederlands noodzakelijk voor het verwerven van een arbeidscontract in België.

**Moderator:** Hebben jullie hierdoor een andere kijk op de taal Nederlands in het algemeen?  
**Ilham:** Nee.  
**Khadija:** Nee, ma Nederlands is supermoeilijk.  
**Bouchra:** Nederlands is vermoeiend!  
**Karima:** Ma nee, ik vind dat het...  
**Duyga:** Da is gemakkelijk *he*.  
**Bouchra:** Da da dient voor later ma da’s vermoeiend om te prate.  
**Lamy:** ...en da’s niet goed als jij in Vlaanderen woont of in Wallonië en jij komt in Brussel werken. Die willen altijd dat je tweektalig bent.  
**Khadija:** Da is.  
**Lamy:** Als je niet Frans en Nederlands kunt praten, jij hebt altijd *eah*...  
**Karima:** Dan heb je minder kans!  
**Lamy:** Dan is er *eah* een negatieve gevolg en anders heb je meer kansen. – *Externe bijlage 1, p. 21-22*

Het Frans wordt door de participanten beschouwd als een evidentie omdat het voor de meesten van hen om hun moedertaal gaat. De meisjes vinden het wel belangrijk om meerdere talen te kunnen spreken. Bouchra meent dat een grote taalbagage je rijk maakt.

137

**Moderator:** Goed en wat denken jullie dan over de taal Frans in het algemeen?  
**Lamy:** Ouh, mevrouw... *fff*.  
**Karima:** Da’s ons moedertaal.  
**Bouchra:** Ja, *voila*.  
**Ilham:** Ja, da’s...  
**Duyga:** De mijne niet.  
**Moderator:** Maar, wat denken jullie daar dan over?  
**Ilham:** Voor mij alle talen zijn belangrijk.  
**Karima:** Voor mij is het moedertaal.  
**Ilham:** We moeten *eah* meer mogelijke talen doen.  
**Karima:** ‘t Hangt af van land tot land dus...  
**Bouchra:** Je bent rijk als je veel talen kent. – *Externe bijlage 1, p. 22*

De ouders van de participanten vinden volgens de leerlingen een goede kennis van het Nederlands en het Frans belangrijk voor de toekomst van hun kinderen. Ze zijn dan ook terecht trots op de meertaligheid van hun nageslacht.

**Moderator:** [...] Hoe denken jullie ouders en broers en zussen eigenlijk over beide talen? [...]  
**Lamy:** Goe.  
**Ilham:** Mijn moeder is heel blij dat ik vijf talen kan spreken.  
**Khadija:** Bij mij ook want ik ben de enige die Nederlands kan spreke. [...]  
**Ilham:** En mijn ouders die vinden... zij zijn heel fier op mij dat ik vijf talen kan spreke en ze vinde da heel belangrijk.  
**Moderator:** Vinden jullie ouders het belangrijk dat jullie zowel het Nederlands als het Frans goed kennen of liever Nederlands of liever Frans.  
**Lamy:** Allebei, sowieso.  
**Ilham:** Ja, allebei.  
*De andere meisjes knikken. – Externe bijlage 1, p. 22-23*



Verder geven de vrouwelijke participanten in KA E. Hiel toe dat ze niet altijd Nederlands spreken op school. Binnen de schoolgebouwen proberen de meisjes dat wel te doen. Als leerkrachten hen Nederlands horen spreken op de speelplaats, ontvangen de meisjes naar eigen zeggen complimenten van hun leerkrachten. Leraren reageren volgens de participanten niet echt als er Frans of een andere taal wordt gesproken op de speelplaats. Het schoolreglement verplicht het gebruik van het Nederlands immers uitsluitend binnen de schoolgebouwen.

**Moderator:** Spreken jullie altijd Nederlands op school?  
**Ilham:** Ja.  
**Karima:** Nee.  
**Duyga:** Nee.  
**Ilham:** Ik, ik probeer in de klas zo Nederlands te spreken. [...]  
**Bouchra:** In de klas, ma buiten nee.  
**Khadija:** Soms wel.  
**Ilham:** Ma op het, op de speelplaats we mogen in het Frans praten, *he*.  
**Moderator:** Aha. Stel dat jullie leerkrachten jullie op de speelplaats tegen komen terwijl jullie onderling in het Nederlands communiceren. Hoe wordt daar dan op gereageerd?  
**Duyga:** Goed.  
**Lamya:** Ja, heel goed.  
**Karima:** Ze zegge veel complimente: "Ouh, da's goed dat jij Nederlands oefent."  
**Khadija:** Die zijn dan altijd heel blij met ons.  
**Moderator:** Wat als jullie nu Frans praten op de speelplaats?  
**Karima:** Niks.  
**Khadija:** Niets.  
**Ilham:** Die vinden da ook belangrijk da wij onze Frans *allee goe praticeren, allee goe...*  
**Duyga:** Goed inoefenen. Da's echt waar, mevrouw. – *Externe bijlage 1, p. 24-25*

138

## B. KA Emanuel Hiel: mannelijke participanten

De mannelijke participanten uit het atheneum in Schaarbeek vinden het Nederlands op zich wel een mooie taal. Toch heeft het volgens de jongens geen internationaal karakter en dat vinden zij nefast voor het gebruiksgemak.

**Moderator:** Wat vinden jullie van de taal Nederlands over het algemeen?  
**Ecta:** Da's een andere taal.  
**Ercan:** Da's echt een mooie taal.  
**Ilias:** Maar de probleem is dat niveau personen dat *eah...*  
**Ecta:** Niet veel mensen spreken dat.  
**Ilias:** Ja en begrijpen ook ni.  
**Amine:** Da is een taal da jij eigenlijk alleen kan spreken bij ons of in Nederland.  
**Yassine:** Ja, da's wel waar. Alleen maar in België, maar anders ni... kan je da ni gebruiken. – *Externe bijlage 1, p. 48*

Omdat Ercan een moedertaalspreker is van het Nederlands geeft hij de voorkeur aan deze taal. De andere jongens verkiezen het Frans boven het Nederlands omdat zij ervan overtuigd zijn dat deze taal in veel meer landen wordt gesproken. Ercan erkent



dit, maar hij blijft erbij dat het in België essentieel is om het Nederlands goed te beheersen.

**Moderator:** Betekent dit dat jullie positiever staan tegenover het Frans dan tegenover het Nederlands?  
Ilias: Ja, Frans is beter.  
Yassine: Meer bekend!  
Ecta: Je kan dat in Amerika gebruiken, in bijna alle nationaliteiten.  
Ilias: Canada.  
Souhaib: *l'Amérique*. [...]  
Ercan: Ma als ik moet kiezen hier in België zou ik wel Nederlands kiezen.  
Ecta: Wa!?  
Souhaib: Frans is beter, jonge.  
**Moderator:** Ercan, waarom geef jij toch de voorkeur aan het Nederlands?  
Ercan: Ma da's makkelijker eh.  
Souhaib: Nee, nee.  
Yassine: Ma de mensen die vinde dat Nederlands moeilijker is dan Frans. [...]  
Ercan: Ja, da's mijn mening. Ik mag toch zeggen wat ik wil. Ik vind Nederlands da's makkelijker om te leren, maar (nadruk) je kan er ni veel mee doen in andere landen dan in België. – *Externe bijlage 1, p. 48-49*

De ouders van de participanten vinden tweetaligheid erg belangrijk in België omdat dit volgens hen deuren opent naar betere jobs. Aangezien de meerderheid van de jongens van thuis uit het Frans heeft meegekregen, werden ze door hun ouders bewust naar een Nederlandstalige school gestuurd. Dit fenomeen heet 'crossing' (Van Mensel 2007: 3).

139

**Moderator:** Hoe denken jullie ouders eigenlijk over het Nederlands en het Frans?  
Ercan: Mijn moeder is naar een Nederlandstalige school gegaan om daar Nederlands te leren. Zij kan een beetje Nederlands spreken. Mijn vader ni.  
Yassine: Mijn ouders willen dat ik Nederlands leer op school want dan kunnen wij een taal praten dat hun kunne ni praten.  
Ercan: Ja en dan kunnen wij Frans op straat leren met vrienden ofzo en Nederlands op school.  
Souhaib: Mijn ouders vinden Nederlands wel *important* omdat ze denken dat ik dan later beter een job ga kunne vinden.  
Ilias: Zij zeggen dat wanneer zij zien op je cv bijvoorbeeld *eah* dat jij Nederlands praat dan accepteren ze je gemakkelijker dan wanneer je alleen maar Frans praat.  
Yassine: Mijn ouders vinde hetzelfde. Zij vinden bij ons in België da Nederlands belangrijker is dan Frans.  
Ilias: *Voilà*, da's waar. – *Externe bijlage 1, p. 49*

In KA E. Hiel is het enkel verplicht om binnen de schoolgebouwen Nederlands te spreken. Op de speelplaats worden allerlei talen door elkaar gesproken, maar ook in de gebouwen wordt er niet uitsluitend gebruik gemaakt van de Nederlandse taal. Als de leerkrachten dit opmerken, worden de betrokken leerlingen berispt, maar dat schrikt deze jongeren niet af.

**Moderator:** Spreken jullie altijd Nederlands op school?  
Ercan: Bijna.  
Souhaib: Nee.  
Ecta: Als we moet.  
Yassine: Tijdens de lessen!





**Souhaib:** Tijdens *guh* in de gebouwen praten wij Nederlands, behalve ja...  
**Ilias:** Als de leerkracht zegt: "Praat Nederlands," ja we prate Nederlands.  
**Ecta:** Nee, mevrouw, we praten Frans tijdens de les, ma als de leerkracht geeft mij een opmerking dan praat ik Nederlands. Ma als die geen opmerking geeft, ja dan praat ik altijd Frans.  
**Ercan:** Ik praat wel Nederlands in de les. Altijd, elke les, Nederlands.  
**Moderator:** [...] Hoe zit dat op de speelplaats?  
**Souhaib:** Frans.  
**Ercan:** Turks me mijn vrienden want in de klas heb ik geen Turkevriende, alleen Marokkanen.  
**Ilias:** Ja, ma Ercan op de speelplaats gij praat Turks, Frans, Nederlands en vanalles.  
**Ercan:** (*lacht*) Ja, da's waar.  
**Moderator:** [...] Hoe reageren jullie leerkrachten nu concreet als jullie Frans of een andere taal spreken op school?  
**Ercan:** Boos.  
**Souhaib:** Ja, ze worden boos.  
**Amine:** Zij zijn altijd vies, mevrouw, daarvoor.  
**Ilias:** We mogen da ni.  
**Yassine:** Ja, ma behalve in de les Frans. – *Externe bijlage 1, p. 51-52*

### C. KA Etterbeek: vrouwelijke participanten

De meisjes van KA Etterbeek komen allemaal frequent met het Nederlands in contact en ze vinden het een zeer belangrijke taal in België. Volgens Ikram is een goede kennis van zowel het Nederlands als het Frans vereist om een plek op de Belgische arbeidsmarkt te veroveren. De andere participanten gaan hiermee akkoord.

140

**Moderator:** [...] De volgende vraag is eerder een algemene vraag. Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
**Ana-Marina:** Ma ik weet ni... Ik kan ni antwoorde omdat mense zoals ons die hebbe da sinds we klein ware. Dus bij ons Nederlands is tussen haakjes veel de 'moedertaal'.  
**Maureen:** Bij mij is het ook echt mijn moedertaal want mijn papa is Engels. Op school spreek ik Nederlands en ook tegen mijn broers en mijn zussen en tegen mijn mama. Mijn mama is het vaakst thuis dus... Alleen als mijn papa thuis is, spreken we Engels.  
**Ana-Marina:** Ja, ma ik bedoel als da ni uw moedertaal is, maar het toch een beetje lijkt omda gij Nederlands zo veel moe spreke in het leven elke dag.  
**Maureen:** Ah, oké.  
**Ikram:** Ma of het nu uw moedertaal is of ni, voor hier vind ik het wel belangrijk. Als ge zo een goede werk wilt vinde, vind ik dage minstens de twee tale moet kenne. *Allee*, als ge komt in een land waar ge Nederlands en Frans moet spreke dan vind ik da wel belangrijk dat je dat dan praat eh.  
*Alle meisjes knikken instemmend.* – *Externe bijlage 1, p. 72*

Het Nederlands wordt gepercipieerd als een belangrijke taal, maar de meisjes vinden het Frans nog belangrijker. De reden hiervoor is het universele karakter van deze taal. Volgens de participanten kan het Frans immers in vele landen probleemloos worden aangewend.

**Moderator:** Wat vinden jullie dan van de taal Frans in het algemeen?  
**Sofija:** Ja, Frans is zo'n taal da in veel lande gebr... *guh* gesproke wordt.  
**Maureen:** Je kunt het veel meer gebruiken dan Nederlands.  
**Sofija:** Ja, dus als je Frans kan en dan kom je in een land terecht ofzo waar da ze ook Frans kunne, is da ook wel handig. In de plaats van altijd zo'n andere taal te spreke en daar dan niks van begripen ofzo kunt ge dan Frans spreke.  
**Rania:** Da is omda er veel meer mensen *guh*... in de wereld Frans prate dan Nederlands. Nederlands is een minder bekende taal dan Frans. – *Externe bijlage 1, p. 72-73*



De ouders van de vrouwelijke deelnemers vinden talenkennis klaarblijkelijk erg belangrijk en dit in het bijzonder met het oog op een toekomstige loopbaan. Ikrams vader geeft de voorkeur aan het Frans, maar de ouders van de andere meisjes vinden een goede kennis van zowel het Frans als het Nederlands cruciaal.

**Moderator:** Hoe denken jullie ouders eigenlijk over het Nederlands en het Frans?

**Maureen:** Ik denk dat veel ouders het belangrijk vinden dat we allebei de talen kunnen omdat we in België zijn.

**Ikram:** Ja, mijn vader vindt het ook belangrijk dat wij meerdere tale kunne spreke en mijn moeder ook. Ma mijn moeder die wou echt zo da ik in een Nederlandstalige school ging en mijn vader die wou me verandere en in een Franstalige school late gaan. Da was omdat... *allee* hoe noemt dat... Ik moe gewoon de basis van Nederlands kenne, ma ik moe heel goed Frans kunne spreken enzo want hij denkt da da belangrijker is dan Nederlands.

**Rania:** Bij mij vinde ze dat ik de twee tale moet lere want we zijn in België en ze zegge... ze zegge me altijd dat je sneller een werk vindt omdat je de twee tale kent. Dus...

**Sofija:** Alle ouders wille het beste voor hun kindere en veel talen is goed da's daarom.

**Ana-Marina:** Ma da's ook, da's ook...*allee* bepaald door de familie want bijvoorbeeld ik bijvoorbeeld... mijn moeder en vader die werkte veel, dus er ware vriende van mijn moeder en mijn vader die kwame voor mij zorge wanneer ik klein was en die praatte Frans. Die... die hebbe mij Frans geleerd. Dus mijn moeder die vond het daarom ni goe om mij naar een Franse school te sture als ik dan al Frans kon prate... en Spaans. En daarom ging ik naar een crèche in Nederlands enzovoort en Frans da ging gewoon. – *Externe bijlage 1, p. 73*

Maureen spreekt altijd Nederlands op school, maar de rest van de participanten durft ook wel eens een andere taal te gebruiken. Dit gebeurt hoofdzakelijk op de speelplaats. Het aangepaste schoolreglement in KA Etterbeek laat dit toe, maar binnen de schoolgebouwen moet er uitsluitend Nederlands worden gesproken. Als leerlingen hier toch betrapt worden op het spreken van een andere taal, wordt dit gesanctioneerd met een strafstudie. De meisjes hebben hier wonderwel begrip voor omdat ze onderkennen in een Nederlandstalige school te zijn ingeschreven.

**Moderator:** Nu gaan we weer even naar de schoolsituatie kijken. Spreken jullie altijd Nederlands op school? [...]

**Ana-Marina:** Nee.

**Maureen:** Ja, ik wel. Ik spreek altijd Nederlands. Ik kan moeilijk Engels beginnen praten met mijn vrienden op de speelplaats.

**Sofija:** Ja, da zou raar zijn.

**Ana-Marina:** Ik spreek vooral Frans op school.

**Sofija:** Ja, ik ook. *Allee* buiten de lessen. In de lessen spreek ik Nederlands.

**Ana-Marina:** Ja, da moet.

*Rania knikt.*

**Ana-Marina:** Ma soms praat ik op school ook Spaans, ma da's *eah...* met mijn vriendinne.

**Ikram:** Ja om zo met vriendinne te lache spreken we soms zo Berbers tegen elkaar. Ma bijvoorbeeld met leerlingen die geen Frans kunne spreke, spreke we meestal Nederlands omda ik hun taal ni ken. En *eah...* voor de rest spreek ik meestal Frans op de speelplaats.

**Moderator:** Hoe reageren jullie leerkrachten eigenlijk als jullie Frans of een andere taal spreken op school?

**Ana-Marina:** Strafstudie, nee?

**Maureen:** Ma da's zo *eah...*

**Sofija:** Alleen tijdens de lessen.

**Maureen:** Ja.

**Ana-Marina:** Ma in de gang ook, in de gangen. Soms als die... als de leerkracht het ziet en zij zegt dat het de derde keer is dan heb jij strafstudie... Afterparty!

*De meisjes lachen.*

**Moderator:** Vinden jullie het terecht dat je een strafstudie riskeert als je Frans praat?

**Ana-Marina:** Ja, best wel. We zijn ook in een Nederlandstalige school.



Rania: Ja.  
Maureen: Ja.  
Sofija: Ja, ergens is het wel logisch. – *Externe bijlage 1, p. 74-75*

#### D. KA Etterbeek: mannelijke participanten

De mannelijke participanten uit het atheneum in Etterbeek vinden het Nederlands een mooie taal, ook al zijn de dialecten volgens hen soms verwarrend. Ze vinden een goede kennis van het Nederlands erg belangrijk in België. Buiten de landsgrenzen is de taal volgens de leerlingen echter nutteloos.

**Moderator**: [...] vinden jullie van de taal Nederlands?  
Ianis: 't Is wel een leuke taal, ma 't is ni een taal die je overal kan spreke en ja...  
Darius: 't Is ni een taal die echt mooi is vin ik. *Allee* 't is wel... Nee ma... *Kweeni* ma 't is een rare taal.  
Ianis: ...en het heeft ook rare accenten en *kweeni* een twintigtal dialecte.  
Sabri: Ja, da is.  
Samuel: Ik vind het *allee* ja een goede taal om te kenne, maar je kunt het inderdaad ni overal spreken.  
Darius: 't Is ni da we echt een toekomst hebbe me het Nederlands.  
Titouan: Hier in België heb je er nou denk ik wel een toekomst mee, maar je moet er nu niet mee naar een ander land.  
Samuel: Ja, daar kan je er niets mee aanvangen.  
Ianis: Ma da's altijd goed om een taal *eah* te kunne praten maar.  
Sabri: Da's goe in België en voor Nederland. Voor de rest als ge naar Congo gaat, *allee* misschien daar wel. *Enfin* als g'in Azië ga ofzo of in *eah*... of in Amerika da gaat daar ni echt. Als gij daar komt en ge spreekt Nederlands de mense gaan u raar kijke van wa zit gij te vertelle. – *Externe bijlage 1, p. 94-95*

142

Wel spreekt het universele karakter van de Franse taal de jongens erg aan. Een goede kennis van het Frans opent volgens hen vele deuren over de landsgrenzen heen. Darius vindt dat zowel het Frans als het Nederlands moeilijke talen zijn om te leren.

**Moderator**: ...en de taal Frans. Wat vinden jullie daar dan van?  
Samuel: Dat vind ik een belangrijke taal. Het wordt best wel in veel landen gepraat. Frankrijk is een groot land en in Canada spreken ze 't ook en...  
Titouan: Ja en in Afrika.  
Samuel: Klopt, in sommige delen.  
Ianis: Ik vin da gij helemaal gelijk hebt nekeer.  
*De jongens lachen.*  
Sabri: Ik vind da ook. Frans da is meer... Hoe zegt gij da... *eah*... verspreid.  
Darius: Ma Frans, zelfde als Nederlands heeft veel te veel regels. Engels bijvoorbeeld da is een simpele taal van een twintigtal regels et *c'est tout*. Bij Frans en Nederlands zijn da er honderd elk. Ik vind er zijn meer *eah*... er zijn meer regels bij Frans dan bij Nederlands, ma Frans is mijn moedertaal dus voor mij is 't ni echt moeilijk want ik hoor het. Ik heb ni elke keer een regel nodig om *eah* iets op te lossen. – *Externe bijlage 1, p. 95*

Verder vinden de ouders van de participanten een goede kennis van het Nederlands en het Frans in België essentieel. De leerlingen geven aan dat zowel hun broers en zussen als zichzelf bewust naar een Nederlandstalige school werden gestuurd om deze taal verder te kunnen inoefenen (i.e. 'crossing').



**Moderator:** Hoe denken jullie ouders en broers en zussen over het Nederlands en het Frans?

**Sabri:** Ze vinden het supergoe om de twee te spreke. Zeker als je in België woont.

**Samuel:** Mijn broers en zus die spreken dat elke dag want die gaan naar een Nederlandstalige school enzo.

**Ianis:** Mijn zus... Enfin, ze praat nu *eah...* Zij is echt *eah...* tweetalig ma perfect gaat da ni. Soms praat ze meer Nederlands en soms Frans, ma da hangt ervan af. Ma ze maakt zo als ze een brief maakt, doet ze die in Nederlands omdat ze de secundair hier in Nederlands heeft gedaan.

**Titouan:** Mijn ouders vinden Nederlands heel belangrijk en ze vinden ook dat ik dat goed moet beheersen.

**Djavan:** Bij mij is dat natuurlijk hetzelfde. – *Externe bijlage 1, p. 95-96*

Samuel hanteert op school uitsluitend de Nederlandse taal. De andere leerlingen spreken op de speelplaats vaak Frans of een andere taal. De school laat dit toe en Sabri is ervan overtuigd dat dit de drempel heeft verlaagd om effectief een andere taal dan het Nederlands te spreken. Als er binnen de schoolgebouwen geen Nederlands wordt gesproken, hangt daar in principe een strafstudie aan vast. Niet alle jongens kunnen zich vinden in deze regel. Volgens Titouan en Samuel hangt het straffen wel sterk af van de betrokken leerkracht. Het taalbeleid wordt met andere woorden inconsequent toegepast.

**Moderator:** Goed, nu gaan we terug even naar de school kijken. Spreken jullie op school altijd Nederlands?

**Ianis:** Nee.

**Sabri:** Nee! (*lacht*)

**Darius:** *Doffice* ni.

**Ianis:** Meestal Frans.

**Samuel:** Ik spreek wel Nederlands op school met mijn vrienden.

**Ianis:** Maar nu da de regel is dawe Frans moge prate *eah* op de speelplaats dus *eah...* *allee* de mense prate meer Frans.

**Sabri:** Ja, in de lagere school mochte we ni, nu wel.

**Darius:** Ja!

**Sabri:** Dus de mensen spreken het veel meer.

**Moderator:** Stel nu dat je een andere taal dan het Nederlands spreekt binnen de gebouwen. Wat gebeurt er in zo'n situatie?

**Sabri:** *Bein, euh...* vorige keer *eah* die *eah...* mevrouw De Hert die kwam zo. Da is mijn leraar nimeer ma ik praat gewoon Frans en zij stapt zo naar haar lokaal en die zegt: "Sabri, ge moogt hier geen Frans prate." Tien minute later komt die opnieuw, *kweeni* waarom in de gang en die zegt: "Sabri, geef mij u agenda en gij blijft na." *What the fuck!? What the fuck, man!?*

**Ianis:** Hij is de enige leraar die zo daar zo over is.

**Djavan:** Ja, dat is sowieso al een heel strenge leraar. Je moet niet veel fout doen of ze heeft het opgemerkt.

**Sabri:** *Voilà*, da's bij iedereen. Ma er zijn er nog veel zo ze.

**Titouan:** Ik vind dat niet. Ik heb... Sorry, ik ben één keer betrappt en toen zei de leraar gewoon dat ik Nederlands moest spreken en dat is het.

**Samuel:** Het hangt er dan ook van af welke leraar je tegenkomt. – *Externe bijlage 1, p. 97-98*

## E. KA Grimbergen: vrouwelijke participanten

De meisjes van KA Grimbergen vinden het Nederlands over het algemeen een gemakkelijke taal, maar niet noodzakelijk een mooie taal. Iedereen behalve Soumaya is



er bovendien van overtuigd dat het Nederlands ten dode is opgeschreven omdat het geen universeel karakter heeft.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
**Elena:** Makkelijk.  
**Saloua:** Ik vin het ook wel nog gemakkelijk.  
**Elena:** Da's... da's keilelijk ma makkelijk.  
*De andere meisjes lachen.*  
**Yasmine:** Ik ben daar zeker van da binne honderd jaar ofzo da Nederlands een dode taal gaat zijn.  
**Elena:** Ja, zoals Latijn.  
**Yasmine:** En da Engels... ja.  
**Saloua:** Leeft eh.  
**Yasmine:** Ja da denk ik ook. Ge kunt Nederlands in ni veel lande gebruike dus het is zo *eah...* ni zo... universeel ofzo.  
**Elena:** *Voila.*  
**Soumaya:** Ma ik weet ni of het echt dood ga worde want er prate toch nog wel veel mense Nederlands.  
**Elena:** Da vin ik ni ze. In België en Nederland en zo hier en daar misschien... *eah...* ma da's al.  
**Elody:** Ik vind Nederlands een taal zoals de andere... *allee...* da's ni de mooiste taal ma het ga wel.  
– *Externe bijlage 1, p. 125-126*

Over de Franse taal zijn de meisjes veel positiever. Het Frans wordt gepercipieerd als een mooie taal, maar niet als een gemakkelijke taal. Deze moeilijkheidsgraad nemen de participanten er echter graag bij omdat een goede kennis van het Frans volgens hen zeker de moeite loont. Deze taal kan immers in verschillende landen worden aangewend.

144

**Moderator:** Oké dames en wat vinden jullie van de taal Frans?  
**Julia:** Frans is keimooi.  
**Saloua:** Leuk.  
**Elody:** Mooier dan het Nederlands.  
**Soumaya:** Ik vin het ni zo een gemakkelijke taal.  
**Elena:** Da is zelfs echt moeilijk ja. Ma ik vind... da is een mooie, moeilijke taal.  
**Julia:** Ja, ma as je 't kan dan is 't echt... een mooie taal.  
**Elody:** Zeker en het is ook een wereldtaal dus dan kan je da zo in veel lande gebruike.  
**Saloua:** Da's wel een voordeel.  
**Elena:** Ja.  
**Soumaya:** Ma 't is moeilijk om te lere...  
**Elena:** Da wel, ja.  
**Elody:** Da's waar. Het is moeilijker Frans lere dan Nederlands denk ik.  
**Julia:** Da moet ge dervoor overhebbe want 't is ook een beetje internationaal eh.  
**Elody:** Awel ja, zoals ik zei kunt gij da bijna in alle lande spreke.  
**Julia:** Ja, in veel lande spreke ze da.  
*De andere meisjes knikken instemmend.* – *Externe bijlage 1, p. 126-127*

Verder kunnen niet alle ouders en broers of zussen van de participanten zich goed behelpen in het Nederlands of het Frans. De ouders van Soumaya onderstrepen het belang van tweetaligheid in België. De andere ouderparen stimuleren dit volgens de participanten minder. Yasmine gebruikt het Nederlands wel in contact met haar broer en zus terwijl dit niet de dominante thuistaal is in haar gezin.



**Moderator:** Hoe denken jullie ouders en broers of zussen over deze talen? [...]

**Elody:** Mijn broer die kan geen woord Nederlands. Ma ja... omda die wou vroeger ook op een Nederlandse school, ma het was dan te laat om nog Nederlands te lere en 't ging te moeilijk zijn dus... ja. Thuis spreke wij alleen maar Frans of Italiaans.

**Soumaya:** Mijn broers en zusse kunne da wel goe zo Nederlands spreke. Zij vinde da toch wel belangrijk da gij da kunt in België voor een job en alles. Ma ik denk dat da komt omda *eah...* mijn ouders ook Nederlands belangrijk vinde en *allee...* die geve dat dan zo mee aan ons enzo.

**Yasmine:** Ik spreek *eah...* Nederands én Frans met mijn broer en mijn zus en da is omda ge in België *eah...* *allee* toch wel de twee tale moet oefene. En Nederlands spreke wij ook als onze ouders het ni moge wete wa wij zegge. (*lacht*)

**Elena:** Da's slim.

**Yasmine:** *Je sais.* Mijn ouders spreke beter Frans dan Nederlands dus Nederlands is thuis minder belangrijk.

**Elena:** Ma ik doe da eigenlijk ook met hun want mijn ouders zijn echte Kosovare en die spreke ook *eah...* ja alleen maar Kosovaars. Mijn moeder zo een *eah...* een klein beetje Frans, ma da's ni veel.

**Julia:** Zelfde bij mij. Mijn ouders *eah...* spreke geen Nederlands ma ja *allee* die zijn daarvoor ook zo te oud om da echt nog te lere vin ik.

**Elena:** Da is ook eh. – *Externe bijlage 1, p. 127*

Verder voeren de leerkrachten volgens de participanten een repressief beleid tegenover het aanwenden van de Franse taal op school. De meisjes betreuren echter dat het talenbeleid niet consequent wordt toegepast. Het geldt volgens de participanten enkel voor het Frans en niet voor een andere taal zoals het Engels. Nochtans is het uitsluitende gebruik van het Nederlands verplicht in KA Grimbergen.

**Moderator:** Hoe reageren jullie leerkrachten als jullie Frans of een andere taal spreken op school?

**Elena:** Da's echt erg voor hun.

**Elody:** Dan worde die keiboos.

**Yasmine:** Da is!

**Julia:** Zeer boos, maar als da Engels is...

**Saloua:** Ja...

**Julia:** ...dan *eah...*

**Elody:** Da's precies, gij spreek Engels da's ni erg ma als ge Frans spreek...

**Elena:** Engels? Ma er praat toch niemand de hele tijd Engels?

**Saloua:** Ja, ma als ge zo woorden in 't Engels zegt...

**Elena:** Ja, ma een woord ofzo. Jullie zegge...

**Saloua:** Ja, ma als ge woorden in het Frans zegt dan zijn ze wel boos.

**Julia:** Da's waar ik vin da ze daarin ook eerlijk moete zijn. – *Externe bijlage 1, p. 128-129*

## F. KA Grimbergen: mannelijke participanten

Niet alle mannelijke participanten in KA Grimbergen vinden de Nederlandse taal even gemakkelijk om aan te leren. Het belang van het Nederlands in België wordt onderkend, maar de jongens geven de voorkeur aan het Frans omdat de reikwijdte van deze taal volgens hen groter is. Ayoub noemt het Frans zelfs een wereldtaal.

**Moderator:** [...] Hoe denken jullie over de taal Nederlands in het algemeen?

**Amass:** Ik vin het gewoon een taal.

**Mehdi:** Eens ge het goe kunt prate is het leuk.

**Ayoub:** Ik vin het geen moeilijke taal om te lere ofzo.

**Nasr-Edduie:** Nee, ik ook ni.



**Bilal:** Ik vin het zo tusse de twee moeilijk. Ma ik vin *eah...* ge kunt daar zo veel mee doen in België enzo ma zo in andere lande ni.  
**Ayoub:** Da's waar, Nederlands da is alleen goe in België en in Nederland en da's al.  
**Bilal:** Ja, in 't buitenland hebt ge da *eah...* ni nodig. Beter Frans.  
**Ayoub:** Ja, Frans da kunt ge meer gebruike as Nederlands.  
**Amass:** Ja. – *Externe bijlage 1, p. 146*

**Moderator:** Ja, dat sluit eigenlijk perfect aan bij mijn volgende vraag... Hoe denken jullie over de taal Frans?  
**Bilal:** Ja dus Frans kunt ge meer gebruike. Met Frans kunt ge bijna in elk land iets doen.  
**Nasr-Edduie:** Ja, er gaat altijd wel iemand zijn die u ga begrijepe.  
**Ayoub:** Frans da is eigenlijk een wereldtaal gewoon.  
**Bilal:** *Voilà.* – *Externe bijlage 1, p. 146*

De familieleden van deze groep participanten vinden tweetaligheid zeer belangrijk omdat België volgens hen een tweetalig land is. Vooral met het oog op de toekomst en het contact met de autochtone Belgen, is een goede kennis van het Nederlands en het Frans naar hun mening noodzakelijk.

**Moderator:** Nu ik jullie mening over deze talen ken, zou ik graag de mening van jullie ouders kennen.  
**Bilal:** Ze vinde de twee tale belangrijk.  
**Nasr-Edduie:** Ja, allebei.  
**Bilal:** Da's belangrijk voor onze toekomst.  
**Nasr-Edduie:** Je en ook om nieuwe mense te lere kenne  
**Ayoub:** Ja, twee tale kenne in een land waar ze twee tale spreke vinde mijn ouders ook belangrijk. Ik vin da wel logisch. *Allee* da's ni altijd gemakkelijk om die twee tale goe te kunne, ma da's wel logisch.  
**Bilal:** Ja.  
**Moderator:** Hoe denken jullie broers of zussen erover?  
**Nasr-Edduie:** Ik weet ni wa zij denke.  
**Bilal:** Bij mij... ze werke bij de twee tale dus. *Allee* dus ik denk da zij da alle twee belangrijk vinde.  
**Ayoub:** Ik heb geen idee. (*lacht*)  
**Anass:** Ik ook ni, ma ik denk toch da zij Frans ook belangrijker vinde. – *Externe bijlage 1, p. 147*

De jongens spreken niet altijd Nederlands op school, terwijl het schoolreglement van KA Grimbergen dit wel verplicht. Als leerkrachten iemand betrappen op het gebruik van een andere taal dan het Nederlands, krijgt de bewuste leerling vaak een strafstudie. De meeste jongens vinden dit schandalig, maar Mehdi keurt een dergelijk beleid niet af. In een Nederlandstalige school is het volgens hem logisch dat leerkrachten het gebruik van deze taal stimuleren.

**Moderator:** [...] Spreken jullie op school eigenlijk altijd Nederlands?  
**Nasr-Edduie en Ayoub:** Nee. (*in koor*)  
**Bilal:** Nee, nee, toch ni.  
**Anass:** We krijge strafstudie omda we Frans prate.  
**Ayoub:** Echt waar, ja ze zijn echt streng.  
**Anass:** Da vin ik echt dom.  
**Nasr-Edduie:** Nee, da's nu ook ni waar.  
**Anass:** Jawel en da zijn altijd de stomste leerkrachte die da doen.  
**Mehdi:** Ik vin da wel een beetje normaal... *allee eah...* je zit op een Nederlandstalige school.  
**Nasr-Edduie:** *Voilà.*  
**Ayoub:** Ma als we Nederlands moete prate, prate we Nederlands. Ma ik vin tijdens de speeltijd of in de gange... ik vin dat da ni uitmaakt as ge ni in de les zijt. Ge leert op school ook Frans dus...



**Anass:** Ah ja, tuurlijk, tuurlijk.  
**Bilal:** Als we tijdens de lesse Nederlands spreke dan kunne wij ook de lesse beter begrippe eh.  
**Ayoub:** Ja.  
**Mehdi:** Ma ik vin het normaal da ze er iets op zegge als ge Frans praat want *eah...* anders waart gij beter naar een Franstalige school geweest.  
**Ayoub:** *Kweeni...*  
**Nasr-Edduie:** In België zijn er twee tale... Neder... nee drie... ook Duits en wij spreke twee van de drie, *voila*.  
**Mehdi:** Da's wel waar. – **Externe bijlage 1, p. 148-149**

## G. KA Pitzemburg: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten uit KA Pitzemburg vinden het Nederlands globaal gezien een mooie taal. Een goede kennis van het Nederlands is volgens hen bovendien noodzakelijk in België. De beperkte reikwijdte van de taal komt ook aan bod. Yousra betreurt het feit dat Franstaligen die het Nederlands niet meester zijn, soms bewust niet in het Frans worden geholpen. Zij noemt dit een vorm van 'racisme' omdat het Frans een officiële Belgische landstaal is. Asmae en Sanae gaan hiermee akkoord.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van de taal Nederlands in het algemeen?  
**Asmae:** Da's... Ik vind da echt een mooie taal. [...]  
**Yousra:** Ik dacht zo: "Auh, Nederlands is zo mooi!"  
**Yasmine:** Ik vind da ook echt.  
**Moderator:** Vinden jullie het belangrijk om vlot Nederlands te kunnen spreken in België?  
**Sanae:** Ja.  
**Yousra:** Zeker, zeker.  
*De andere participanten knikken instemmend.*  
**Asmae:** Ja, in België wel, ma Nederlands is geen wereldtaal. [...]  
**Asmae:** Engels bijvoorbeeld wel en Arabisch ook... [...]  
**Yasmine:** Ik vind Nederlands wel een belangrijke taal.  
**Yousra:** Hier in België vind ik het ook wel belangrijk.  
**Sanae:** Het is belangrijk. Ge moet Nederlands spreke *eah...* in België. Ma, Nederlands is zoals mijn zus zegt ni zo belangrijk zoals Engels of andere wereldtale.  
**Yousra:** Maar, Nederlands in België... Ik vind da ook een klein beetje racistisch. *Allee...*  
**Sara:** Racistisch?  
**Yousra:** *Allee*, ja hoe je da mag noemen *eah...* want soms *allee* mijn ouders spreke alleen maar Frans *eah...* en as... as mijn moeder bijvoorbeeld gaat belle of mijn vader belt naar *eah...* de... ja ik weet ni "Pipa" ofzo. Als die daar naartoe gaan belle en ze vrage iets in verband met water in 't Frans, dan antwoorde zij wel in 't Nederlands.  
**Sanae:** Ja, in 't Nederlands want ze kunne ni zo goe Frans. [...]  
**Asmae:** Ja, da's waar.  
**Yousra:** Ja, ma dan zegge ze ook: "Spreek Nederlands." Maja, Frans is ook een taal in België eh.  
– **Externe bijlage 1, p. 183-184**

147

De meisjes lijken nog een groter belang te hechten aan een goede kennis van het Frans omdat ze deze taal zien als een wereldtaal die vele deuren opent. Ze vinden het Frans ook allemaal een zeer mooie taal en Yasmine vindt deze taal zelfs mooier dan het Nederlands.





**Moderator:** Oké, jullie mening over het Nederlands ken ik nu, maar hoe denken jullie over het Frans?

**Imane:** Ook een mooie taal.

**Yousra:** Ja, heel mooie taal.

**Yasmine:** Ja, het is een mooiere taal dan Nederlands.

**Asmae:** En Frans da wordt ook gesproke in... in Marokko, in Frankrijk natuurlijk en in België.

**Yousra:** 't Is een wereldtaal.

**Imane:** Ge moet da onder de knie hebbe.

**Sanae:** Met het Frans kan je eigenlijk veel meer doen.

*De andere meisjes knikken instemmend. – Externe bijlage 1, p. 184-185*

De ouders van de participanten hebben elk hun persoonlijke voorkeur voor het Nederlands of het Frans. Omdat hun kinderen naar het Nederlandstalig onderwijs gaan, vinden ze dat zij zich goed moeten kunnen uitdrukken in deze taal. Bovendien achten de ouderparen het zeer belangrijk dat hun kinderen volledig tweetalig zijn met het oog op de toekomst.

**Moderator:** Hoe denken jullie ouders eigenlijk over deze talen? [...]

**Yasmine:** Het omgekeerde als ik, zij vinde Frans stommer dan Nederlands.

**Yousra:** Bij mij is 't omgekeerd. Mijn *allee* mijn vader vindt da echt een... een *eu*... echt een belangrijke taal, Nederlands om da hij zelf al Frans kan. Allee want we spreke thuis, *allee*... mijn ouders spreke thuis tege elkaar Frans en Marokkaans en soms ook Nederlands. Ma *eu*... mijn vader vindt da echt wel *eu*... echt wel belangrijk om *eu*... Nederlands te kunne.

**Sanae:** Ja, ge kunt moeilijk met een gebrekkig Nederlands naar school.

**Sara:** Ja, da's waar.

**Asmae:** Ja, onze ouders willen het beste voor onze toekomst eh. – *Externe bijlage 1, p. 185*

De meisjes spreken naar eigen zeggen altijd Nederlands op school en zeker in de schoolgebouwen zelf. Op de speelplaats wordt er sporadisch eens iets gezegd in een andere taal. De meeste leerkrachten maken hier zelden een opmerking over. Het schoolreglement verplicht nochtans een uitsluitend gebruik van de Nederlandse taal en de vrouwelijke participanten vinden dit normaal.

**Moderator:** Spreken jullie altijd Nederlands op school?

**Participanten:** Ja! (*in koor*)

**Asmae:** Ja, ma toch soms zo...

**Sara:** Een Arabisch of een Frans woord daar zo tussen.

**Imane:** Ja, da kan eigenlijk wel gebeure.

**Moderator:** Hoe reageren jullie leerkrachten als ze horen dat jullie geen Nederlands spreken?

**Yousra:** Ja...

**Sanae:** Ma, in de klas doen wij da toch ni?

**Yasmine:** Ja, in de klas... 't Is meestal gewoon buiten op de speelplaats als ge zo...

**Asmae:** Met andere allochtone dan.

**Sara:** Ja, ma ni echt in de klas. Op de speelplaats zegge ze daar ni veel van.

**Yousra:** Ja, ma soms zegge ze dan: "Spreek nekeer Nederlands."

**Asmae:** Echt?

**Imane:** 'k Heb da nog nooit gehad.

**Sanae:** Ik ook ni.

**Yousra:** Ja, toch is 't echt. Ik heb da vorig jaar voorgehad met mevrouw Botut. Ik zat zo *eu*... iets te zegge in de... ik weet ni tege wie... Ik denk... ik denk tege Mira. En ja, mevrouwe *eu*... Botut zei: "Ja, spreekt hier Nederlands."  
*Voila.* Da's wel begrijpelijk vin ik. – *Externe bijlage 1, p. 186-187*



## H. KA Pitzemburg: mannelijke participanten

De meningen over de Nederlandse taal zijn verdeeld bij de mannelijke participanten in KA Pitzemburg. Ouissim, Moad en Ismail vinden het een moeilijke taal, terwijl dit bij Rayan en Mohamed net het omgekeerde is. Tarik deelt zijn mening hier niet over mee, maar hij stelt wel dat het Nederlands ‘onbelangrijk [is] in het buitenland, maar belangrijk in het binnenland’. Rayan deelt deze opvatting.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van de taal ‘Nederlands’ zelf?  
**Ouissim:** Moeilijk.  
**Rayan:** Ikke ni.  
**Mohamed:** Ik vin het een makkelijke taal.  
**Ouissim:** Moeilijk en *eah...* onnodig.  
**Rayan:** Ik vin...  
**Tarik:** Onbelangrijk in het buitenland, maar belangrijk in ‘t binnenland.  
**Rayan:** Ik vin tegenover de wereld is... vin ik da nu geen belangrijke taal, maar *eahm...* ja *kweeni* ik ben die taal gewoon om te spreke dus ja... Ik vind da gemakkelijk.  
**Moad:** Ik vind het een moeilijke taal om aan te lere.  
**Ismail:** Ja, ik ook. – *Externe bijlage 1, p. 230*

Ook de meningen over het Frans zijn bij de jongens erg uiteenlopend. Diegenen die het Nederlands een moeilijke taal vinden, beschouwen het Frans als een gemakkelijke taal en omgekeerd. Toch zien de jongens het Frans allemaal als een wereldtaal.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie dan van de taal ‘Frans’ in het algemeen?  
**Ouissim:** Frans is mooi.  
**Tarik:** Een belangrijke taal in binne- en buiteland, maar wel héél moeilijk om te lere.  
**Rayan:** Ja, voor mij is da ook nog een moeilijke taal.  
**Ouissim:** Voor mij is Frans nog gemakkelijk om te lere vin ik.  
**Ismail:** Ja, ik vin da ook en ‘t is ook een leuke taal.  
**Mohamed:** Het is een mooie taal en een wereldtaal, ma da hebbe we al eerder gezegd.  
**Moad:** Ja, da’s waar... het is belangrijk enzo want ja het is echt een wereldtaal. Bijna iedereen in de wereld spreekt ze en als die geen Frans spreke, dan spreke die Engels.  
**Rayan:** Ja, da’s waar.  
**Ismail:** Ja. – *Externe bijlage 1, p. 230*

De ouders van Moad hebben een uitgesproken voorkeur voor het Frans, terwijl de andere ouderparen tweetaligheid stimuleren bij hun kinderen. Het valt vooral op dat zij de talen ook zelf leren om het goede voorbeeld te kunnen geven.

**Moderator:** Hoe denken jullie ouders over het Nederlands en het Frans?  
**Moad:** Frans vinde ze goe en Nederlands vinde ze ni goe.  
**Rayan:** Ik ben ni zo goe in Frans en ook ni in het studere van Frans, ma mijn moeder vindt da ik meer moeite moet doen want ze zegt dat da een belangrijke taal is. Zeker bijvoorbeeld... *eah...* gewoon als gij nu zie... mense in Marokko die spreke daar... da’s hun... *allee* ja daar die lere da op ‘t school ook vroeg normaal... ma die spreke echt allemaal perfect Frans. Daaraan zie gij dat da belangrijk is om da te kenne.  
**Ismail:** Mijn moeder die... die leert Nederlands ma ze vindt het eigenlijk echt moeilijk. Frans... Frans da lukt perfect.



**Tarik:** Mijn vader die heeft twee of drie jaar gestudeerd in een open school. Da's een school waar gij kunt Nederlands lere schrijve en prate. Mijn vader vindt da zelf heel moeilijk. Hij oefent echt veel voor da Nederlands om hem te teste, maar hij vindt het echt moeilijk.  
**Mohamed:** Mijn moeder kan perfect Frans en kan ook perfect Nederlands.  
**Quissim:** Mijn moeder kan *eah...* wel goe Frans, Nederlands een beetje... omda Frans belangrijker is.  
– *Externe bijlage 1, p. 231*

Rayan spreekt uitsluitend Nederlands op school, maar de andere participanten durven ook wel eens een andere taal te spreken en dat is verboden volgens het schoolreglement. De leerkrachten gaan hier volgens de jongens op in door er opmerkingen over te maken. De participanten vinden dit paradoxaal genoeg logisch omdat ze beseffen dat het voor hun autochtone medeleerlingen en leerkrachten onaangenaam is als zij een voor hen onverstaanbare taal hanteren.

**Moderator:** [...] Spreken jullie altijd Nederlands op school?  
**Rayan:** Ja, want ik spreek het thuis heel veel dus op school doe ik dat ook.  
**Tarik:** Bwaa...  
**Rayan:** *Allee* ja nu eigenlijk wel ma met elkaar spreke we soms ook Arabisch.  
*Moad knikt.*  
**Mohamed:** Arabisch ja.  
**Quissim:** Ik meestal Berbers.  
**Rayan:** Bij mij gebeurt da ni vaak ma toch.  
**Moderator:** Hoe wordt daar dan op gereageerd door jullie leerkrachten?  
**Ismail:** Niet goed eh.  
**Rayan:** Negatief.  
**Tarik:** Ja...  
*De andere jongens schudden eveneens het hoofd.*  
**Quissim:** Mevrouw, die zegge dan...  
**Mohamed:** Ja, ze zegge: "Da's hier een Nederlandstalige school, dus ge spreekt hier Nederlands."  
**Rayan:** Ja.  
**Ismail:** Geen... buite Nederlands en Frans moogt ge geen andere tale spreke.  
**Moad:** Maja, zelfs geen Frans ook ni op de speelplaats eh.  
**Rayan:** Da's waar.  
**Quissim:** Ma soms geef ik hun gelijk want als wij dan zo same prate dan verstaan die da ni en dan lijkt het alsof wij over hun prate.  
**Tarik:** Da is wel veel zo.  
*De jongens lachen. – Externe bijlage 1, p. 232-233*

150

## I. COOVI-Elishout: vrouwelijke participanten

Bij de vrouwelijke participanten van COOVI-Elishout zijn de meningen over de taal Nederlands verdeeld. Kaouthar vindt het een moeilijke taal, terwijl Bouchra en Kaouthar de moeilijkheidsgraad middelmatig achten. Florence vindt het een mooie taal en zowel Bouchra als Amanda staan er onverschillig tegenover. Toch vinden net deze meisjes dat een goede kennis van deze taal erg belangrijk is in België.



**Moderator:** Nu... Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
**Kaouthar:** *Euh...* moeilijk.  
**Bouchra:** Ja, tusse de twee zo.  
**Kaouthar:** Ja!  
 [...]  
**Bouchra:** *Bein*, da's een taal.  
**Florence:** Schone taal eh.  
**Amanda:** Ma *euh...* er is niks speciaal mee.  
**Florence:** Ja...  
**Bouchra:** Da's een taal die *euh...*  
**Kouwthar:** De mensen zeggen dat... ze... dat *euh...* het is een mooie taal. Maar *euh...* mij boeit da ni.  
**Bouchra:** Ma in... in België, jij hebt da nodig... Nederlands.  
**Amanda:** Ja...  
**Bouchra:** Want als het... bijvoorbeeld *euh...* Als je een werk wilt en als zij zien dat jij Nederlands praat, Frans... bijvoorbeeld een beetje Engels... da's... da's goed voor hun. – **Externe bijlage 2a, p. 15-16**

Wel zijn de meisjes het er unaniem over eens dat het Frans een belangrijke taal is. Zelfs Florence, die veel moeite heeft met het Frans, erkent het praktische nut ervan. De participanten vinden namelijk dat het Frans een grotere reikwijdte heeft dan het Nederlands.

**Moderator:** En wat vinden jullie van de taal Frans zelf?  
**Bouchra:** Zelfde als voor Nederlands... of *euh...* nee... beter.  
**Kaouthar:** Da's mijn moedertaal... dus...  
**Bouchra:** Da's de beste taal!  
**Amanda:** Ja, da's waar.  
*Kouwthar knikt instemmend.*  
**Florence:** Ik vind da moeilijk, ma wel belangrijk.  
**Moderator:** Waarom vinden jullie dat zo'n goede taal?  
**Amanda:** Want *euh...*  
**Kaouthar:** *Kweeni...* want in Brussel zij prate heel veel Frans.  
**Kouwthar:** Ja, 't is da!  
**Amanda:** 't Is alleen in Vlaandere dat ge... Nederlands veel praat. – **Externe bijlage 2a, p. 16-17**

De meeste meisjes vinden het moeilijk om in te schatten wat de mening van hun ouders is over de talen Nederlands en Frans. Wel wist Kaouthar te melden dat haar moeder het goede voorbeeld probeert te geven door zelf een cursus Nederlands te volgen. Kouwthar's zus is net als zichzelf bewust in een Nederlandstalige school gezet om deze taal beter onder de knie te krijgen (i.e. 'crossing').

**Moderator:** Goed en wat denken jullie dat jullie ouders en broers en zussen denken over de talen Nederlands en Frans?  
**Kaouthar:** Mijn moeder is Nederlands aan 't lere... in 't school.  
**Bouchra:** Ma mevrouw, we zijn ni hun voor te wete wat zij denken.  
**Moderator:** Je weet maar nooit of jullie daarvan op de hoogte zijn eh...  
**Kouwthar:** Mijn kleine zus hebbe ze ook in een Nederlandstalige school gezet. Denk wel dat die da belangrijk vinde.  
**Bouchra:** Ma we prate over ons... ni ouders of *kweeni* wie.  
**Amanda:** Ge moe wel beleefd zijn eh. (*lacht*) Ma ik weet ook ni hoe mijn ouders denke daarvan.  
**Florence:** Ik ook ni. – **Externe bijlage 2a, p. 17**



Verder geven Bouchra en Amanda aan ook andere talen dan het Nederlands te spreken op school. Florence spreekt wel uitsluitend Nederlands en Amanda, Kaouthar en Kouwthar gebruiken het Nederlands naar eigen zeggen enkel in contact met leerkrachten. Wanneer de meisjes op school betrappt worden op het spreken van een andere taal krijgen ze enkel een berisping, terwijl er volgens het schoolreglement uitsluitend Nederlands moet worden gesproken.

**Moderator:** [...] Spreken jullie eigenlijk altijd Nederlands op school?  
**Amanda:** Nee.  
**Bouchra:** Nee.  
**Florence:** Ik wel altijd.  
**Amanda:** Ik praat Nederlands ook, ma alleen maar met de leerkrachten eh.  
**Bouchra:** Soms...  
**Kouwthar:** Ja, gewoon met de leerkrachten.  
*Kaouthar knikt instemmend.*  
[...]  
**Moderator:** Hoe reageren jullie leerkrachten als jullie Frans of een andere taal spreken op school?  
**Kouwthar:** Euh...  
**Amanda:** "Nederlands spreke."  
**Kaouthar:** "Nederlands spreke," zegge ze dan, of: "Daar is een andere gebouw voor Frans."  
– *Externe bijlage 2a, p. 18-19*

## J. COOVI-Elishout: mannelijke participanten

152

De mannelijke participanten vinden het Nederlands allemaal een belangrijke taal. Yahya, Abdel en Younes A. noemen het een leuke taal en Bilal vindt het Nederlands gemakkelijk. Younes H. vindt het geenszins een gemakkelijke taal, maar ziet er wel het nut van in. Met het oog op de arbeidsmarkt benadrukken de participanten het belang van tweetaligheid in België (i.e. Nederlands- en Franstalig).

**Moderator:** Nu... Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
**Yahya:** Leuk.  
**Abdel:** Leuk  
**Bilal:** Gemakkelijk.  
**Younes A.:** Goeie taal.  
**Yahya:** Ja, goeie taal. Da kan... veel helpe.  
**Younes H.:** Ik vin da ni gemakkelijk, ma da kan wel ja... helpe.  
**Abdel:** Ja, je moet euh...  
**Yahya:** Een taal leren.  
**Abdel:** Tweetalig zijn voor euh...  
**Yahya:** ...te werken.  
**Abdel:** Ja. – *Externe bijlage 2a, p. 65-66*



Aangezien de jongens tweetaligheid zo belangrijk vinden, dragen ze ook een goede kennis van het Frans hoog in het vaandel. Yahya vindt het Frans zeer gemakkelijk en volgens Bilal geeft het spreken van deze taal een ‘professionele’ indruk.

**Moderator:** Wat vinden jullie van de taal Frans zelf?

**Abdel:** Goed ook.

**Younes H.:** Zelfde als Nederlands.

**Younes A.:** Ook een goeie taal.

**Bilal:** Da doe *professionel*.

**Yahya:** Da’s heel gemakkelijk. – *Externe bijlage 2a, p. 66*

De ouders en broers en zussen van de participanten lijken het nut van de talen Nederlands en Frans allemaal in te zien. Ze proberen aan hun kinderen het goede voorbeeld te geven door ook zelf een of beide talen te leren. Meertaligheid opent volgens hen immers meer deuren op de arbeidsmarkt.

**Moderator:** Hoe denken jullie ouders over het Nederlands en het Frans?

**Bilal:** Ma mijn moeder die spreekt Nederlands eh.

**Younes A.:** Mijn vader wil Nederlands lere.

**Younes H.:** Mijn vader die... Hij weet niks van Nederlands, ma hij versta alles. *Voilà quoi.*

**Yahya:** *Voilà quoi.*

**Younes H.:** En mijn moeder is Frans- en Nederlandstalig.

[...]

**Bilal:** Nee, mijn moeder... Toen da wij in *eah...* kleuterklas waren, die heeft Nederlands geleerd. Zo zij kon ons helpe wanneer we groter werden.

**Abdel:** Mijn vader kan alleen Frans en... Engels en mijn moeder kan alleen Engels, Frans, Nederlands... en *voilà*.

**Moderator:** Vinden jullie ouders de talen Nederlands en Frans belangrijk?

**Younes A.:** *Euh...* ja.

**Bilal:** Ja.

**Younes H.:** Ja, ja.

*De andere jongens knikken instemmend.*

**Bilal:** Zeker voor later want *eah...* hoe meer talen dat gij... dat gij hebt...

**Yahya:** Ja, hoe meer talen dat ik heb...

[...]

**Yahya:** Bij mij... mijn zus probeert voor *eah...* meertalig te zijn... zoals Spaans en zo... Ah ja en mijn vader kan ook Spaans... da’s waar... een beetje.

**Abdel:** Mijn broer en zusse vinde da ook belangrijk... veel tale.

**Younes H.:** Mijn broer en zusse kunne ook *eah...* Nederlands, Frans, Engels.

**Abdel:** Ja, bij mij ook.

**Yahya:** Hoe meer tale jij kent, hoe gemakkelijker werk eh. – *Externe bijlage 2a, p. 67-68*

Alle jongens geven aan dat ze regelmatig een andere taal dan het Nederlands aanwenden op school, terwijl dit verboden is. In tegenstelling tot de meisjes in deze school, merken de jongens wel op dat er straffen worden uitgedeeld wanneer er een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. Het taalbeleid in COOVI-Elishout blijkt met andere woorden inconsequent te worden toegepast.



**Moderator:** Spreken jullie altijd Nederlands op school?  
**Younes A.:** Nee.  
**Bilal:** Nee.  
**Yahya:** Nee, nee.  
*De andere jongens schudden eveneens het hoofd.*  
**Younes H.:** Tijdens de pauze Frans en lesse Nederlands.  
**Yahya:** En in de les ook Frans soms.  
**Younes A.:** Ma ook...  
**Bilal:** Want *eah...* mijn meeste vrienden zijn Franstalig eh.  
**Younes H.:** Da's door da ik heb... geen goeie punte. Ik kan ni *eah...* Nederlands praten als 't moet.

**Moderator:** Hoe reageren leerkrachten dan als jullie het Frans of een andere taal gebruiken op school?  
**Bilal:** Nederlands praten!  
**Younes H.:** We zijn hier in een Nederlandstalige school.  
**Yahya:** De Franstalige school is hiernaast.  
**Abdel:** Ga hiernaast.  
**Bilal:** Ja...  
**Yahya:** Ja.  
[...]  
**Moderator:** Worden jullie soms ook gestraft als jullie een andere taal spreken?  
**Bilal:** Ja.  
**Younes H.:** Nee, ni echt.  
**Yahya:** Min twee.  
**Abdel:** Min twee, min vijf of soms straf... 2000... *eah...* nee 100 keer schrijven. – *Externe bijlage 2a, p. 70-71*

#### K. KTA Zavelenberg: vrouwelijke participanten

De vrouwelijke participanten in KTA Zavelenberg hebben gemengde gevoelens over de taal Nederlands. Ze beseffen dat het in België belangrijk is om vlot Nederlands te kunnen spreken om bijvoorbeeld aan een job te geraken. Aangezien ze echter meestal het Frans of een andere taal gebruiken, vinden ze het niet zo aangenaam wanneer ze verplicht worden om Nederlands te spreken.

**Moderator:** [M]aar wat vinden jullie van het Nederlands zelf?  
**Soumaya:** *Euh...*  
**Inés:** Da's goed en niet goed...  
**Moderator:** Vertel...  
**Inés:** Goed want... daarmee kan je heel veel... werken vinden en heel vlog. Niet goed want da's ook *eah...* ambetant om in elke les *eah...* Nederlands te prate of als je iets in Nederlands ni begrijpt *eah...* vrage *eah...* *allee...* vragen aan de persoon wat da wil zegge. Dus goed en... en niet leuk.  
**Sefora:** En we zijn het gewoon om Frans te praten thuis... en met onze vriende. We prate...  
**Hajar:** We prate nooit Nederlands, gewoon in de klas.  
**Soumaya:** Da is.  
**Sefora:** En dan nog...  
**Sarah:** Ik vind ja... het kan ons helpe voor *eah...* voor later eh... op veel werken, zij spreken gewoon Nederlands.  
*Chaimae knikt instemmend.* – *Externe bijlage 2a, p. 105-106*

Over het Frans zijn de meisjes positiever. Voor de meesten onder hen behoort deze taal tot een van hun moedertalen, waardoor ze het ook gemakkelijk vinden. Soumaya redeneert dat een goede kennis van het Frans impliceert dat het Nederlands op het



achterplan komt. Inés vindt dat een generaliserende uitspraak, maar gaat er wel mee akkoord.

**Moderator:** Wat vinden jullie van de taal Frans zelf?  
**Soumaya:** Heel goe!  
**Chaïmae:** En gemakkelijk ook.  
**Hajar:** Ma ja wij prate altijd Frans.  
**Sarah:** Ja, altijd.  
**Soumaya:** Dus daardoor kunne wij ni *eah*... heel goe Nederlands spreke.  
**Sarah:** *Uhu!*  
**Soumaya:** Eh, meisjes?  
*De meisjes lachen.*  
**Inés:** Waarom gij generaliseert?  
**Soumaya:** *Euh... (lacht)* Sorry eh.  
**Inés:** Nee, 't is niks gij hebt gelijk. – *Externe bijlage 2a, p. 106*

De voornamelijk Franstalige ouders van de participanten vinden de beheersing van het Nederlands klaarblijkelijk erg belangrijk in België. Meertaligheid wordt door hen dan ook als een troef gezien.

**Moderator:** [...] Wat denken jullie ouders over de talen Nederlands en Frans?  
**Inés:** Goed.  
**Hajar:** Ze vinde da belangrijk... een Nederlandstalige school.  
**Chaïmae:** Ja.  
**Sefora:** Ze vinde da belangrijk om meerdere tale te prate.  
**Soumaya:** Ja en dat *eah*... ook al van *eah*... dat... dat het belangrijk is dat gij al vanaf uw kleuterklas in Nederlands bent want *eah*...  
**Moderator:** Ah ja, zij vinden Nederlands belangrijk?  
**Sarah:** Ja, die van mij vinde da ook.  
**Soumaya:** Ja en... *comment en dit 'ze regreteren'?*  
**Sefora:** Ze *regreteren* het. (*lacht*)  
**Moderator:** Ze vinden het jammer.  
**Soumaya:** Ja, *eah*... dat ze...  
[...]  
**Soumaya:** Ma nee gewoon dat ze mijn twee broers in het Frans hebben gezet.  
**Moderator:** Waarom?  
**Soumaya:** Omdat zij nu ni goe Nederlands kunne. Ma... ma mijn... andere *br... allee*... mijn eerste broer die kan Nederlands spreke, ma mijn tweede niet. – *Externe bijlage 2a, p. 106-107*

De meisjes geven toe dat zij niet steeds Nederlands spreken op school. Volgens het schoolreglement mogen er andere talen worden aangewend, maar enkel buiten de schoolgebouwen. Toch durven de participanten soms ook een andere taal te gebruiken in de klas. Als ze hierop worden betrappt, krijgen ze een verbale opmerking of een nota in hun agenda. Soms wordt er simpelweg niet op gereageerd. Dit toont een inconsequent taalbeleid aan.

**Moderator:** Spreken jullie altijd Nederlands op school?  
**Soumaya:** Nee!  
**Sarah:** Tijdens de pauze niet en of als de leerkracht even naar buiten...  
**Soumaya:** Als er geen leerkrachte zijn, dan gaan wij...





Sarah: *Quoi tu dis?* Ik was aan 't prate.  
Sefora: Ma zelfs niet eh...  
Hajar: Nee, zelfs niet.  
Sefora: Soms ze geven ons een opmerking zo euh...: "Nederlands prate."  
Chaïmae: Ma we doen toch verder.  
Sefora: Ja, we doen toch verder.  
**Moderator**: Ja... Dat beantwoordt eigenlijk al een beetje mijn volgende vraag. Hoe reageren leerkrachten als jullie Frans of een andere taal spreken op school?  
Sarah: *Euh...* Ze geve ons een waarschuwing. Ze zegge ons: "Praat Nederlands."  
Chaïmae: Ja, da's waar.  
**Moderator**: Wat gebeurt er als ze je nadien nog eens 'betrappen'?  
Sarah: *Et bein*, dan zegge ze...  
Inés: Zij zeggen...  
Soumaya: Agenda!  
Sefora: Agenda of ze zegge niks.  
Inés: Of zij zeggen...  
Sefora: Er zijn Frans... er zijn Franse scholen. – *Externe bijlage 2a, p. 108-109*

## L. KTA Zavelenberg: mannelijke participanten

Kevin, Faysal, Besnik en Oussama uit KTA Zavelenberg vinden het Nederlands een gemakkelijke taal en geloven dat deze taal zeker in Vlaanderen deuren opent op de arbeidsmarkt. Jeancy komt uit het OKAN project en ondervindt wel moeilijkheden met het Nederlands.

156

**Moderator**: Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
 [...]  
Kevin: Ja *euh...* normaal.  
Faysal: Ja, normaal. Ik ga ni zegge moeilijk. Da's gemakkelijk om da te lere... Da lijkt een beetje op Eng... Engels.  
Besnik: Ik vind ja... da's een beetje moeilijk voor sommige mense da niet van deze land... kome om dat te lere... zoals Jeancy. Hij heeft een... hij heeft een beetje moeilijkhede, ma... Da's een gemakkelijke taal. Gij leert da vlug. Ook als je... in een *euh...* Nederlandse school bent.  
Jeancy: Ik... ja *euh...* ik vind da moeilijk voor mij omda ik... ik kom van OKAN.  
Oussama: Ik... da gaat nog goe bij mij.  
Kevin: En ik... ik vind da dus een gewone taal. Daar is niks speciaal aan. – *Externe bijlage 2a, p. 144-145*

**Moderator**: [...] Vinden jullie het eigenlijk belangrijk dat je in België vlot Nederlands kan spreken?  
Kevin: Ja!  
Faysal: Ja, ja.  
Besnik: Da's belangrijk.  
Kevin: Ja, want... Als ge bijvoorbeeld een job wilt gaan doen in Vlaandere, dan moet ge Nederlands kunne spreke.  
Faysal: Ook als je moet met de... de...  
 [...]  
Faysal: Bijvoorbeeld als je... Nee, Nederlands. Bijvoorbeeld als jij praat *euh...* niet goed Nederlands ofzo, zoals Jeancy... die ga zegge... die ga 'nee' zegge.  
Kevin: Ja, da's waar. Nederlands is goe voor later. – *Externe bijlage 2a, p. 151*

Ook het Frans vinden de jongens unaniem een belangrijke taal die ze naar eigen zeggen redelijk goed beheersen. Er wordt zelfs geopperd dat het Frans belangrijker is dan het Nederlands omwille van het internationale karakter ervan.



**Moderator:** Wat vinden jullie van de taal Frans in het algemeen?  
**Besnik:** Frans *eah*... Frans, da's helemaal ni moeilijk. Da's... da's zoals Nederlands.  
**Faysal:** Ja, Frans, Frans da's *eah*... *allee*... da's een gemakkelijke taal. Da's... gemakkelijk om te prate. Iedereen praat Frans.  
**Kevin:** Da's belangrijker dan Nederlands.  
**Faysal:** Ja.  
**Moderator:** Waarom vind je dat belangrijker?  
**Kevin:** Want Nederlands... gebruikt... *allee* da's... ge kunt da ni overal prate.  
**Besnik:** Omda da's een internationale taal, mevrouw.  
**Jeaney:** Ik vind da ook een belangrijke taal... want... *eah*... in veel lande spreken zij Frans... ma Nederlands is ook... belangrijke taal.  
**Oussama:** Voor mij Frans da is een leuke taal en *eah*... ook gemakkelijk... behalve voor het schrijve.  
 – Externe bijlage 2a, p. 145

Niet alle ouders van de participanten kunnen Nederlands spreken, maar sommigen hebben het wel geleerd of zijn het nog aan het leren. Oussama geeft aan dat zijn ouders meertaligheid belangrijk vinden met het oog op de toekomst.

**Moderator:** Hoe denken jullie ouders over de talen Nederlands en Frans?  
**Jeaney:** Mijn ouders vindt Nederlands moeilijk.  
**Besnik:** Mijn... mijn moeder en mijn vader die spreke Frans. Ma Nederlands... Mijn vader hij spreekt Nederlands want hij was in deze school... hier. Ma mijn moeder spreekt geen Nederlands.  
**Oussama:** Mijn ouders die vinde de taal goed voor later. Ma zij spreke andere tale dan Nederlands.  
**Kevin:** Mijn mama leert ook Nederlands op school. Mijn papa kan da ook.  
 [...]  
**Faysal:** Mijn ouders die kunne geen Nederlands. – Externe bijlage 2a, p. 145-146

157

Verder geven de jongens aan dat ze niet voortdurend Nederlands spreken op school. In hun contacten met leerkrachten doen ze dit naar eigen zeggen wel, maar met hun medeleerlingen spreken ze veelal een andere taal. Er is bovendien opnieuw een inconsequente opvolging van het taalbeleid zichtbaar. Sommige leerkrachten negeren het gebruik van een andere taal dan het Nederlands en anderen delen er straffen voor uit.

**Moderator:** [...] Spreken jullie ook altijd Nederlands op school?  
**Faysal:** Nee.  
**Besnik:** Behalve... met de leerkrachte.  
**Jeaney:** In de klas...  
**Besnik:** Ook soms met de leerl... Nee, nee... nooit met de leerlinge. Altijd Nederlands met de leerkracht.  
**Jeaney:** Ik spreek altijd Nederlands in de klas, ma buiten de klas *eah*... ni.  
**Faysal:** In de speeltijd altijd *eah*...  
**Besnik:** Ook soms in de les met mijn vriende. Met de andere leerlinge spreek ik Frans, ma nooit Nederlands.  
**Moderator:** Oussama, spreek jij altijd Nederlands op school?  
**Oussama:** Nee.  
**Moderator:** Waar spreek je geen Nederlands?  
**Oussama:** Overall! Ma... ni in de les. Ni in de les, nee... Behalve in de les.  
**Kevin:** Ik ook in de les, ma buite de les nooit. – Externe bijlage 2a, p. 147

**Moderator:** Hoe reageren jullie leerkrachten dan als jullie Frans of een andere taal spreken op school?  
**Besnik:** Mevrouw ze hebbe... de gewoonte om Frans te hore, dus... die gaan ni reagere zoals in het... in een school in... in Vlaandere.



**Moderator:** Negeren ze het dan?  
**Besnik:** Nee, ze negeren het ni, ma... Als ik te veel Frans spreek, dan ga...  
**Oussama:** Straf.  
**Besnik:** Nee, geen straf.  
**Faysal:** Bij ons zij zegge niks, mevrouw... bij ons... de leerkrachte.  
**Besnik:** In Elektriciteit als ik wil mijn *eah...* mijn vriende spreke dan... dan ze zegge mij niks.  
**Moderator:** Oussama, jij sprak over straf? Ben jij hiervoor ooit al gestraft geweest.  
**Oussama:** Ja, als ik Frans praat met de leerkracht.  
*De andere jongens lachen.*  
**Jeancy:** Wa... *eah...* welke straf?  
**Oussama:** Ja, da was vorig jaar. Ik moest het schoolreglement overschrijve.  
**Jeancy:** Bij mij... nooit iets gezegd. – *Externe bijlage 2a, p. 147-148*

## M. KTA Handelsschool: vrouwelijke participanten

Bij de vrouwelijke participanten in KTA Handelsschool zijn de meningen over de taal Nederlands verdeeld. Claudia, Victoria en Caterina vinden het een lelijke taal. Esra stelt er zich eerder neutraal tegenover omdat het simpelweg de taal is van het land waar zij woont. Laraib deelt haar mening niet mee.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
*Victoria begint te lachen.*  
**Claudia:** Da's echt een lelijke taal.  
**Victoria:** Ja, dat is een lelijke taal.  
**Esra:** Ik vin het nog *ça va*.  
**Moderator:** Claudia en Victoria, waarom vinden jullie het een lelijke taal?  
**Claudia:** Ik weet ni... da's... da's ni mooi.  
**Victoria:** Frans is toch mooier?  
**Claudia:** Ja...  
**Esra:** Ma ik vin da *ça va* want...  
**Victoria:** Da's zo raar om da zo allemaal te zeggen eh, want ge zijt Belg. Da's bizar.  
**Esra:** Ja da's de taal van hier en ik woon hier.  
**Caterina:** Ik vind het Nederlands toch ook lelijk. – *Externe bijlage 2b, p. 13*

Met uitzondering van Laraib vinden alle meisjes het Frans een mooie taal. Bovendien is het volgens de participanten een taal die klasse en prestige uitstraalt. Laraib vindt het Frans moeilijker om aan te leren dan het Nederlands en verkiest daarom de laatste taal.

**Moderator:** Wat vinden jullie dan van de taal Frans op zich?  
**Claudia:** Mooi.  
**Laraib:** Da's wel moeilijker en daarom vin ik da ni zo mooi.  
**Victoria:** Ik wel. Da's een veel mooiere taal. Da is ook een *eah...*  
**Esra:** Taal... taal voor de rijken.  
**Victoria:** Ja en klassiek zo.  
**Esra:** Ja, da's klassiek.  
**Caterina:** Ja da komt zo deftiger uit.  
**Victoria:** Ja. – *Externe bijlage 2b, p. 14*



De participanten geven eveneens aan dat hun ouders geen van allen Nederlands kunnen spreken en sommige ouders vertonen zelfs een afkeer voor deze taal. De meisjes vinden dat echter niet erg omdat dat volgens hen voordelen biedt.

**Moderator:** [...] Hoe denken jullie ouders en broers en zussen over de talen Nederlands en Frans?

**Esra:** Ook lelijk.

**Claudia:** Allebei?

**Esra:** Nee, Nederlands, zoals mij.

**Caterina:** Alleen Nederlands is ook lelijk bij mij.

**Laraib:** Mijn ouders...

**Victoria:** Bij mij... heel mijn familie da's Frans. Ze hate Nederlands.

**Claudia:** In mijn familie zij kunne wel Frans, ma Nederlands ni.

**Esra:** Niemand kan Nederlands.

**Victoria:** Mevrouw, ze haten Nederlands.

**Laraib:** Mijn vader kan Frans, ma ni Nederlands.

**Esra:** Bij mij die prate Frans, Turks... ma ook ni Nederlands. Mijn ouders eh.

**Moderator:** Wat vinden jullie daarvan, dat jullie ouders geen Nederlands kunnen spreken?

**Claudia:** Nee...

**Esra:** Nee, da's goed.

**Victoria:** Nee, nee! Da's goe... Zo verstaan ze niks als school belt enzo.

*De meisjes lachen.*

**Esra:** Ja, dus da's goe.

**Laraib:** Ik vind da ni goe en ni slecht.

**Caterina:** Ik vin da ni slecht ze. – *Externe bijlage 2b, p. 15*

Verder geven alle participanten, met uitzondering van Laraib, toe dat ze niet voortdurend Nederlands spreken op school. Het gebruik van een andere taal beperkt zich niet tot de speelplaats, maar duikt ook in de klas op. Wanneer leerkrachten dit horen, geven ze vaak een opmerking. Er worden volgens de meisjes echter geen concrete sancties opgelegd.

**Moderator:** Spreken jullie dan wel altijd Nederlands op school?

**Laraib:** Ja.

**Claudia:** Ik ni altijd.

**Victoria:** Wij ook ni eh, Esra?

**Esra:** Nee. (*lacht*)

**Caterina:** Ik ook niet.

**Moderator:** In welke omstandigheden gebruik je een andere taal?

**Caterina:** Vooral op de speelplaats.

**Claudia:** Ja.

**Esra:** Ma in de les ook... *allee* soms.

**Victoria:** Ja, in de klas ook soms.

**Moderator:** Hoe reageren jullie leerkrachten als jullie Frans of een andere taal gebruiken op school?

**Claudia:** "Nederlands prate!"

**Esra:** Ja, mevrouw.

**Victoria:** "'t Is hier geen Franse school eh."

*De meisjes lachen.*

**Laraib:** Ma ze geve wel geen straffe ofzo eh.

**Victoria:** Nee... nee, nee. – *Externe bijlage 2b, p. 17*



## N. KTA Handelsschool: mannelijke participanten

Anel, Sadullah en Ramazan uit KTA Handelsschool vinden het Nederlands wel een mooie taal. Erkan en Anel zijn het hier gedeeltelijk mee eens, maar klagen over het feit dat er door sommigen wordt neergekeken op hun Aalsters dialect. David beschrijft het Nederlands als 'irritant' en Mehmet volgt hem hierin.

**Moderator:** [...] Wat vinden jullie van de taal Nederlands op zich?  
**Anel:** Ja, *ça va* eh, 't gaat.  
**Sadullah:** Mooie taal.  
**David:** Nee, da's goed *mais*... soms is da irritant.  
**Erkan:** Als soms gij in de kassa zit en daar *Oljsters* praat.  
**David:** Ja, *Oljsters*...  
**Erkan:** Dan is da... dan is da... ni... ni goe ze *moat*.  
**David:** Nee, sommige vinde da geen goe Nederlands.  
**Moderator:** Hoe denken jullie over het Nederlands? (*gericht naar de andere jongens*)  
**Ramazan:** Bwa ja, wel oké.  
**Mehmet:** Ik vind Nederlands echt slecht. Nederlands da is gewoon een onlogische taal.  
– Externe bijlage 2b, p. 57-58

Anel, Erkan en Ramazan vinden dat kennis van het Nederlands nodig is om later een goede baan te vinden. David stelt zich daar eerder neutraal tegenover op. Mehmet en Sadullah vinden dat het Frans belangrijker is in België omdat iedereen volgens hen in staat is om zich met deze taal in het volledige land verstaanbaar te maken.

**Moderator:** [...] Vinden jullie het dan wel belangrijk om in ons land vlot Nederlands te kunnen spreken?  
**Anel:** Ja! Later voor werk.  
**Erkan:** Ja, vooral voor werk.  
**Ramazan:** Ja, da's waar.  
**Erkan:** Voor de... voor de... voor de maatschappij is da goe.  
**David:** Daar weet ik ni zo veel van. Ik kan Nederlands, dus voor mij is da geen probleem.  
**Mehmet:** Nee, mevrouw, in België spreek je het meest Frans dan Nederlands. Bijvoorbeeld jij gaat naar Wallonië en ze spreke Frans. Als die naar hier komen, iedereen verstaat hun. Maar als gij naar Wallonië gaat, niemand verstaat Nederlands eh.  
**Sadullah:** Ja, omgekeerd wel. Ik vin da gewoon ook ni nodig. – Externe bijlage 2b, p. 64-65

De taal Frans wordt door alle participanten een mooie taal genoemd, ook al geven sommige jongens toe dat ze deze taal nog niet goed onder de knie hebben. Mehmet en Ramazan wijzen bovendien op de grote reikwijdte van het Frans in vergelijking met het Nederlands.

**Moderator:** Wat vinden jullie dan van de taal Frans?  
**Erkan:** *Euh*...  
**David:** Ik vin da goed!  
**Anel knikt instemmend.**  
**Mehmet:** Frans? Mooi taal! Is heel mooie taal, maar ik kan het ni goe verstaan.  
*De jongens lachen.*  
**Erkan:** Ik vind da geen mooie taal.



**Ramazan:** Ik wel want da klinkt beter dan Nederlands.  
**Sadullah:** Ik vind da ook, maar ik kan da ni spreke.  
**Mehmet:** Ja, zelfde. Maar, mevrouw, weet je hoeveel landen er Frans praten? Hoeveel? Zeg mij één keer. Hoeveel landen praten er Nederlands op deze *weld*? Hoeveel praten er Frans.  
[...]  
**Ramazan:** Hij praat weer iets raar, maar het is wel waar da Frans meer gebruikt kan worde in de wereld dan Nederlands. Daarom is da ook goe. – *Externe bijlage 2b, p. 58*

De ouders van Ramazan, Sadullah en Anel vinden zowel het Frans als het Nederlands moeilijke talen. De ouderparen van de andere jongens hebben in het bijzonder moeilijkheden met het Nederlands. Toch probeert de moeder van Erkan daar iets aan te doen door een taalcursus te volgen. Erkan merkt na vijf jaar echter nog geen vorderingen op.

**Moderator:** Hoe denken jullie ouders over de talen Nederlands en Frans?  
**Sadullah:** Moeilijk.  
**Ramazan:** Ja, heel moeilijk.  
**Anel:** Ja.  
**Erkan:** Mijn vader kan geen bal... Nederlands.  
**David:** Mijn moeder kan een beetje Nederlands.  
**Mehmet:** Mijn moeder...  
**Ramazan:** Mijn moeder kan da ook een klein beetje prate... Nederlands.  
**Erkan:** Die van mij, die gaat al vijf jaar naar die leerpunt hier om Nederlands te kenne, maar die... die weet nog niks.  
**Sadullah:** Ons moeder en ons vader kunne niks van Nederlands.  
**Mehmet:** Nee, alleen Duits. – *Externe bijlage 2b, p. 59*

161

Geen enkele jongen spreekt voortdurend Nederlands op school, terwijl dit wel verplicht is in KTA Handelsschool. Wanneer leerkrachten opmerken dat er een vreemde taal wordt gesproken, reageren ze hier zeer verschillend op. Sommigen negeren het en anderen geven opmerkingen. Dit geeft blijk van een inconsequent beleid. Ramazan vindt dat er weinig respect wordt getoond voor hun thuistaal. Volgens Janssens (2003: 670) is dit echter wel belangrijk voor het welbevinden van de leerling (zie supra).

**Moderator:** [...] Spreken jullie altijd Nederlands op school?  
**Alle jongens: (in koor)** Nee.  
**Anel: (lacht)** Dat is echt bij niemand zo.  
**Ramazan:** Nee, ik spreek ook veel Frans.  
**David:** Bij mij is da wissel met talen *enal*.  
**Erkan:** Turks ook.  
**Mehmet:** Ik spreek Turks, Nederlands, Duits op school.  
**Sadullah:** Ik meer Duits en Nederlands.  
**Erkan:** Als er twee klotzakke tegen u kome Turks prate, dan is da wel *eu*... dan praat ge wel Turks.  
**Moderator:** Hoe reageren jullie leerkrachten als zij horen dat jullie een andere taal dan het Nederlands spreken?  
**Erkan:** Die zegge: "Spreek Nederlands." Na twee minute gaan ze weg en we beginne terug met Turks te prate.  
**Mehmet:** Ma soms zegge ze niks.  
**Sadullah:** Maja soms hore ze da gewoon ni eh.  
**David:** Ze zage vooral... altijd zagen.  
**Mehmet:** Ja, *blabla* altijd zagen. Maar sommige...



Anel: Sommige leerkrachte negeren da gewoon dus ja... Da is verschillend van leerkracht tot leerkracht.  
Ramazan: Ik vind gewoon da leerkrachte ons moete late prate hoe dat we zijn opgevoed. Ma ze hebbe gewoon altijd commentaar op alles wat da wij doen. En zij... ze zijn zelf... ze zijn zelf ni veel beter.  
– *Externe bijlage 2b, p. 60-61*

## O. KTA TechniGO!: vrouwelijke participanten

De meningen van de vrouwelijke participanten in KTA TechniGO! over het Nederlands in het algemeen zijn bijzonder verdeeld. Dzheylyan vindt het een lelijke taal en heeft het Nederlands naar eigen zeggen nog niet perfect onder de knie. Ook Naomie en Mirela vinden het Nederlands geen gemakkelijke taal, maar daarom zeker niet lelijk. Djika denkt er hetzelfde over en Donjeta klaagt over het grote aantal verschillende woorden dat de Nederlandse taal rijk is. Enkel Aya, die in België werd geboren, is ervan overtuigd dat het Nederlands een erg gemakkelijke taal is.

**Moderator**: [...] Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
Dzheylyan: Da's heel *eah*... lelijke taal.  
*De meisjes lachen.*  
Naomie: Nee. Da's *eah*... ma ik vind da gewoon moeilijk.  
Mirela: Nee, da's ni moeilijk... da's gemakkelijke taal.  
Dzheylyan: Ik vind da ook wel moeilijk.  
*Djika brabbelt iets onverstaanbaars.*  
Donjeta: Ma jullie hebbe zo veel woorde.  
Mirela: Zo veel woorde, hebt gij da ergens anders ni?  
Djika: Ik vind het gewoon moeilijk.  
Dzheylyan: Heel, heel, ma heel moeilijk.  
Aya: *Oh my God* stop da want da's echt ni moeilijk. Da's gewoon *kapotgemakkelijk*.  
Dzheylyan: Ma gij zijt hier gebore...  
Mirela: Ik ni...  
Djika: Ja, da is anders.  
*De andere meisjes knikken instemmend.*  
Dzheylyan: Ik ben maar twee jaar in België dus ik kan ni perfect prate.  
Aya: Aja, voor mij is da wel gemakkelijk. – *Externe bijlage 2b, p. 100*

Ook over het Frans uit de meisjes uiteenlopende meningen. Naomie en Donjeta vinden dit een gemakkelijke taal. Deze participanten zijn wel van mening dat tijdens de lessen Frans geen Nederlands gesproken mag worden. Hier gaan Aya, Djika, Dzheylyan en Mirela niet mee akkoord omdat ze denken de lessen anders niet volledig te zullen begrijpen.

**Moderator**: [...] Wat vinden jullie van de taal Frans zelf?  
Naomie: Heel goe.  
Donjeta: Ma... ma... we lere ni goe Frans, wel Nederlands... Da moet... we moete... die leerkracht moet meer *eah*... als... bijvoorbeeld als we in de les van Nederlands enzo we prate altijd Nederlands... nooit ni andere talen enzo. Ma als 't is Frans, wij prate altijd Nederlands. Waarom? 't Is Frans, we moete Frans praten eh... ni Nederlands eh.  
Aya: Ja, ma da...  
Donjeta: Da moet. Da's Frans... de les van Frans, da moet.



Dzehylyan: Da mag wel.  
Donjeta: Da mag wel, ik weet het... ma da zou ni moge.  
Djika: Ma anders ik versta da ni gans.  
Aya: Ik ook ni.  
Donjeta: Ma zo gaat gij da nooit ni lere.  
Mirela: *Kweeni*.  
Naomie: Voor ons Frans da's goe en gemakkelijk, ma ik vind ook da ge da ook in de les van Frans dan echt moet... *allee...*  
Donjeta: Alleen Frans prate.  
Naomie: Ja, want in de les van Frans prate wij altijd Nederlands. Wa is da? Da's ni een les van Frans eh.  
Dzehylyan: Ja, ma soms... sommige kunne geen Neder... *eah...* Frans eh.  
Aya: Ja. – **Externe bijlage 2b, p. 101**

Djika en Naomie hebben geen idee over de meningen van hun naaste familieleden met betrekking tot de talen Nederlands en Frans. Verder geven Mirela en Dzehylyan aan dat hun ouders geen van beide talen kunnen spreken. De ouders van Aya kunnen volgens het meisje wel Nederlands spreken en bij Donjeta wordt het Frans thuis als een belangrijke taal gezien.

**Moderator**: Hoe denken jullie ouders en broers en zussen over het Nederlands en heet Frans?  
Mirela: Mijn ouders kunne die tale ni. (*lacht*)  
Dzehylyan: Ah nee, de mijn ook ni.  
Aya: De mijne wel... Nederlands. Ma mijn moeder minder.  
Djika: Ik weet ni wa zij denke.  
Naomie: Ik ook ni.  
Donjeta: Bij mij het meeste Frans. Da vinde zij belangrijker. – **Externe bijlage 2b, p. 102**

163

Met uitzondering van Aya gebruiken de participanten soms een andere taal dan het Nederlands op school, terwijl dat officieel niet toegelaten is. Volgens de meisjes geven de meeste leerkrachten een opmerking als ze dit horen. Sporadisch wordt een strafstudie uitgedeeld, maar er zijn ook leerkrachten die het gebruik van een andere taal negeren. Ook Dzehylyan geeft toe dat ze af en toe een andere taal aanwendt en toch vindt ze dat ze het schoolreglement in haar eigen belang beter moet respecteren.

**Moderator**: Spreken jullie eigenlijk altijd Nederlands op school?  
Naomie: Ja, met de vriendinne... ma ook Frans.  
Aya: Ik spreek altijd Nederlands.  
Djika: Ik probeer, maar... moeilijk.  
Dzehylyan: Ik ni altijd want tege de Turke praat ik Turks.  
[...]  
**Moderator**: [...] Hoe reageren jullie leerkrachten als jullie Frans of een andere taal spreken op school?  
Mirela: Slecht.  
Dzehylyan: Dan worde ze boos.  
Donjeta: Ze zegge tegen ons: "Nederlands, gij moet hier Nederlands spreke."  
Djika: Ja.  
Naomie: Als ze ons in de gang horen ofzo, zegge ze: "Algemeen Nederlands!"  
Aya: Ja en ze geven daarvoor soms strafstudie eh.  
Naomie: Ma... *kweeni*.  
Donjeta: Nee... ma nee.  
Aya: Ja, jawel strafstudie.





Dzehylyan: Maar da... da staat in 't reglement eh...  
Donjeta: Ja, voilà.  
Dzehylyan: Algemeen Nederlands... jij moet dat hier spreke... zelfs al is da moeilijk soms.  
Donjeta: Ja. Ma zij zegge gewoon meestal da gij uw excuses moet bieden.  
Djika: Vaak zij zeggen gewoon niks.  
*De andere meisjes knikken instemmend. – Externe bijlage 2b, p. 103-104*

#### P. KTA TechniGO!: mannelijke participanten

Mustafa uit KTA TechniGO! vindt het Nederlands een moeilijke taal. De andere jongens vinden de taal matig tot gemakkelijk. Bovendien zijn alle participanten van mening dat een goede kennis van het Nederlands noodzakelijk is om in België een job te vinden en te kunnen communiceren met overheidsinstellingen.

**Moderator**: [...] Wat vinden jullie van de taal Nederlands zelf?  
Sami: Da's nog een gemakkelijke taal...  
Zacheu: Ja, maar...  
Sami: ...dus da's goed.  
Zacheu: Ja, tusse de twee.  
Mehdi: Ja.  
Kenny: Da's gewoon een taal.  
Mustafa: Voor mij is da moeilijk. Ma ik doe wel mijn best.  
Alden: Doe ni het *victime, à fou*. Gij kunt goe Nederlands prate, Mustafa, alsjeblief!  
Mustafa: Ja... - *Externe bijlage 2b, p. 130*

**Moderator**: Denken jullie dat het belangrijk is om in België vlot Nederlands te kunnen spreken?  
Zacheu: Ja.  
Alden: Jaja!  
*Kenny knikt instemmend.*  
Mehdi: Zeker.  
Mustafa: Da's heel belangrijk.  
Sami: Zeker in Vlaandere.  
**Moderator**: Waarom vinden jullie dat zo belangrijk?  
Mustafa: Voor werk.  
Kenny: Ja, voor werk te zoeke.  
Sami: Ja, natuurlijk.  
Alden: Ja en... Ik bedoel... Vroeger was da soms da ze zo in 't Frans antwoorde, ma tegenwoordig als ge naar 't gemeentehuis gaat en ge praat daar Frans...  
Zacheu: Ja, niks... alleen Nederlands.  
Alden: Ze doen da... Ze kunne geen Frans prate dus ge moet echt wel Nederlands kenne. Anders helpe ze u ni.  
*– Externe bijlage 2b, p. 136*

Sami, Alden, Kenny en Mehdi vinden het Frans een redelijk gemakkelijke taal, terwijl Mustafa daar anders over denkt. Zacheu deelt zijn mening niet mee, maar volgens zijn enquête vindt hij het Frans gemakkelijk. Ook over het praktische nut van deze taal zijn de meningen verdeeld. Kenny, Mustafa en Alden vinden een goede kennis van het Frans belangrijk in een meertalig land als België. Sami en Zacheu besluiten dat de noodzaak van een dergelijke kennis afhangt van je woonplaats.



**Moderator:** Wat vinden jullie dan van de taal Frans?

**Sami:** Da's een makkelijke taal.

**Mustafa:** Euh...

**Sami:** Ma ik kan alletwee de tale eve goed dus ja...

**Alden:** Voor mij is da ook makkelijk.

**Kenny:** Ja ook voor mij.

**Mustafa:** Voor mij is da ook moeilijk.

**Mehdi:** [...] Nu is 't alle twee goed. – *Externe bijlage 2b, p. 131*

**Moderator:** Vinden jullie het ook belangrijk om in België vlot Frans te kunnen spreken?

**Kenny:** Ja.

**Sami:** Nee, ni echt.

**Mustafa:** Ja... jawel.

**Zacheu:** Voor ons is da misschien ni echt...

**Alden:** Ik denk wel.

**Mustafa:** Ja want ook in Brussel is da meestal Frans eh.

**Sami:** 't Is te zien... Da's zelfde allebei. 't Is te zien waar da gij woont, waar da gij op school gaat enzo.

**Alden:** Ma 't is tenslotte wel een tweetalig land.

**Mustafa:** Ma ook bijvoorbeeld als ge zo in een Franse stad gaat, gelijk zo een stad in Wallonië ofzo en ge gaat daar... zo ge kunt geen Frans dan kunt ge daar eigenlijk niks doen.

**Kenny:** *Voilà.* – *Externe bijlage 2b, p. 137*

De ouders van Alden, Zacheu en Mehdi vinden zowel het Frans als het Nederlands erg belangrijke talen. Ook de zus van Mustafa vindt het Nederlands en in mindere mate het Frans belangrijk omwille van de vriendschappen die ze onderhoudt met autochtonen.

165

**Moderator:** [...] Hoe denken jullie ouders en broers of zussen eigenlijk over de talen Nederlands en Frans?

**Kenny:** Da kan hun ni schele denk ik.

**Sami:** Nee?

**Kenny:** Ni echt nee.

**Alden:** Bij mij vinde ze de twee tale belangrijk omda wij hier wone. Ik vind dat ook.

*Zacheu en Mehdi knikken instemmend.*

**Zacheu:** Ja, ook al kunne ze da ni zo heel goe.

**Mustafa:** Mijn ouders ni ma mijn zus wel. Ze vindt da... Ze studeert nog ni Frans... Een beetje ma nog ni... Zij is nog klein dus... Ma het Nederlands vindt ze wel echt belangrijk denk ik want ze... ik... ze weet beter dan mij denk ik... want zij is kleiner en haar meeste vriende zijn autochtoon... dus... – *Externe bijlage 2b, p. 131*

Verder spreken de jongens zowel binnen als buiten de schoolgebouwen naar eigen zeggen hoofdzakelijk Nederlands. Wanneer de leerkrachten toch het gebruik van een andere taal opmerken, geven ze volgens de participanten hooguit een opmerking. Kenny vindt dat terecht omdat ze zelf voor een Nederlandstalige school kozen.

**Moderator:** [...] Spreken jullie ook altijd Nederlands op school?

**Alden:** Euh...

**Mustafa:** In de les wel.

**Alden:** Ja, meestal wel.

*Sami knikt instemmend.*

**Mehdi:** Meestal.

**Kenny:** Ja, ik spreek altijd Nederlands. Altijd Nederlands.

**Zacheu:** Ja, toch veel.

**Moderator:** ...En op de speelplaats?



Kenny: Ook.  
Alden: Ja, ook, ook.  
Zacheu: Ja.  
Kenny: Ik respecteer het reglement.  
*De jongens lachen.*  
Mehdi: Ma soms bijvoorbeeld als iemand mij iets in 't Frans vraagt ga ik hem ook in 't Frans antwoorde.  
Mustafa: Ja, ik ook.  
Kenny: Ikke ni. Als iemand mij in 't Frans... Ik antwoord hem in 't Nederlands.  
Mehdi: Want da's meer... meestijds zo... da's meestal zo'n beetje... zo...zo een beetje stom voor hem... dat hij da... dat hij zo zich ga voele als gij Nederlands ga spreke.  
**Moderator**: Ik besluit dat jullie meestal Nederlands spreken op school, maar hoe reageren jullie leerkrachten als jullie toch het Frans of een andere taal gebruiken?  
Zacheu: Strafstudie!  
Alden: Ma nee.  
Kenny: Ma... mense da Frans prate in een Nederlandstalige school, da kan ni eh. Ge zijt in een Nederlandstalige school gekome, dan moet je Nederlands prate. Dus ja... Da's toch normaal als ze boos worde?  
**Moderator**: Wordt dat dan concreet bestraft?  
Zacheu: Ja.  
Kenny: *Kweeni...* Ja... ik doe da ni dus ik zie da ook ni.  
Mehdi: Jawel eh.  
Mustafa: Nee, hier ni op school.  
Alden: Bij mij op mijn vorige school was da wel zo.  
Sami: Hier zij geve gewoon een opmerking.  
Mustafa: Ja, ze zegge: "Praat Nederlands". – *Externe bijlage 2b, p. 132-133*

#### 5.1.4.1 Bespreking afhankelijke variabele 'houding t.a.v. het Nederlands en het Frans'

166

De meerderheid van de participanten van beide geslachten in Brussel en Vlaanderen en zowel in het ASO als in het BSO, vindt het Nederlands een belangrijke taal in België met het oog op het beroepsleven en sociale contacten met autochtonen en overheidsinstellingen. Bovendien moedigt de meerderheid van de ouders en de andere naaste familieleden van de participanten meertaligheid aan. Toch geven de meeste jongens en meisjes de voorkeur aan het Frans omdat deze taal in meerdere landen kan worden aangewend. Het Frans wordt met andere woorden gepercipieerd als een taal met meer mogelijkheden en bijgevolg meer praktisch nut in binnen- en buitenland. De leerlingen geven aan dat deze taal niet noodzakelijk gemakkelijker aan te leren is dan het Nederlands, maar ze zijn veelal bereid om er een extra inspanning voor te leveren. De motivatie van de leerlingen is met andere woorden hoofdzakelijk extrinsiek georiënteerd.



i. Brussel versus Vlaanderen

Het belangrijkste verschil tussen de Brusselse *GO! scholen* tegenover de Vlaamse is het taalreglement op school. In KA Etterbeek, KA Emanuel Hiel en KTA Zavelenberg is het gebruik van het Nederlands uitsluitend verplicht binnen de schoolgebouwen. Dit zijn wellicht niet toevallig de scholen met de hoogste percentages ‘anderstalige leerlingen’ in dit onderzoek (zie *sectie 4.1.3*). De leerlingen zijn in deze onderwijsinstellingen vrij om op de speelplaats een andere taal aan te wenden dan het Nederlands. Volgens sommige participanten verlaagt dit de drempel om effectief een andere taal te spreken op school. Het merendeel van de Brusselse deelnemers aan dit onderzoek kan zich heel goed vinden in deze afspraak. Volgens Janssens (2003: 670, zie *supra*) is respect voor de moedertaal immers van groot belang voor het welbevinden van de leerling op school. Bij uitbreiding oefent dat ook een positieve invloed uit op hun taalmotivatie. De enige uitzondering binnen de Brusselse scholen is COOVI-Elishout. De keuze voor het Nederlands als voertaal heeft hier hoofdzakelijk te maken met de aanwezigheid van de Franstalige parallelschool CERIA.

In KA Pitzemburg, KA Grimbergen, KTA Handelsschool en Middenschool TechniGO! geldt het Nederlands eveneens overal op school als enige voertaal. Dit betekent dat leerlingen opmerkingen of straffen riskeren wanneer zij een andere taal dan het Nederlands spreken binnen de schoolcontext, met inbegrip van de recreatieruimte. De meeste leerlingen begrijpen dat het Nederlands primeert omdat ze schoollopen in het Nederlandstalig onderwijs en omdat dat respectvol is ten aanzien van de grote hoeveelheid autochtone medeleerlingen en leerkrachten. Toch vinden zij het vooral in hun contact met allochtone vrienden belangrijk om hun eigen taal te mogen spreken en even ‘zichzelf’ te kunnen zijn. Bijgevolg houden niet alle leerlingen zich aan het taalreglement. Dit is echter ook niet altijd het geval in de scholen waar het gebruik van een andere taal wel is toegestaan buiten de schoolgebouwen. Een beperkte taalvrijheid heeft met andere woorden een positief effect op het welbevinden van de leerlingen in de school, maar het zet hen niet noodzakelijk aan om het taalreglement correct na te leven.



Verder is uit de focusgroepgesprekken gebleken dat er in alle scholen ongeacht de locatie vaak inconsistenties zitten in de wijze waarop het taalbeleid door het onderwijzend personeel wordt opgevolgd. Doordat sommige leerkrachten repressief reageren op het gebruik van een andere taal dan het Nederlands en anderen vreemde talen simpelweg negeren, ontstaat er een onduidelijke situatie. Noch de leerlingen, noch de leerkrachten begrijpen uiteindelijk waar welke taal al dan niet mag worden aangewend. Scholen trachten normaliter hun leerlingen structuur te verschaffen zodat ze zich veilig voelen op school en zich optimaal op het leren kunnen focussen. Wanneer deze structuur door een onduidelijk en een inconsequent opgevolgd taalbeleid in de war wordt gebracht, is dat logischerwijs nefast voor de taalmotivatie van de leerlingen. Dit vormt voor een groot deel van de lerarencorpsen in de betrokken scholen een belangrijk werkpunt.

ii. 'Geslacht' & 'ASO versus BSO'

Een opmerkelijk verschil tussen de meisjes en de jongens in de ASO-scholen zijn de houdingen van de betrokken leerlingen ten aanzien van de taalregels in hun onderwijsinstellingen. De meeste vrouwelijke participanten houden zich naar eigen zeggen goed aan de regels omtrent de voertaal van de school. Ze proberen in het bijzonder binnen de schoolgebouwen uitsluitend Nederlands te spreken en ze vinden het over het algemeen normaal dat leerkrachten optreden tegen overtredingen op het taalreglement. Dit contrasteert met de overeenkomstige attitudes van de meeste jongens uit het ASO. Zij proberen eerder hun grenzen af te tasten door vaak een andere taal dan het Nederlands te hanteren op school. De sancties die hieraan vastzitten worden door de meerderheid van de mannelijke participanten betreurd en in twijfel getrokken. Deze bevinding komt overeen met de vaststelling dat meisjes globaal gezien beter gehoorzamen dan jongens (Delfos 2004: 183 & Henderickx 2012: z.pg.).

In het BSO zijn dergelijke verschillen tussen jongens en meisjes niet duidelijk zichtbaar. Het merendeel van de participanten van beide geslachten in deze groepen geeft toe vaak andere talen dan het Nederlands te gebruiken in hun



Nederlandstalige scholen. In verschillende onderwijsinstellingen is dit echter niet toegestaan. Dergelijk gedrag kan gelinkt worden aan het feit dat slechts een beperkt aantal participanten in het BSO het Nederlands tot een van hun moedertalen rekent (i.e. 7%). Toch moet worden opgemerkt dat de impact van het aantal anderstalige leerlingen niet alleen aan de basis kan liggen van deze bevinding. Ook in sommige ASO-groepen zijn namelijk grote percentages anderstalige leerlingen terug te vinden (zie *sectie 4.1.3*). Mogelijk worden in de BSO-scholen beide geslachten sterker door elkaar beïnvloed dan in het ASO en ook de interpersoonlijke relaties tussen leerkrachten en leerlingen kunnen hierbij een rol spelen (zie *supra*).

iii. Aanpak van de problematiek

Elke school heeft het recht om beslissingen te nemen ten aanzien van het taalgebruik op de speelplaats. Toch is uit de focusgroepen gebleken dat het taalbeleid vaak inconsequent wordt toegepast. Het is daarom belangrijk dat directies en coördinatoren adequater communiceren over de taalregels met het volledige lerarencorps en de rest van het personeel, alsook met de leerlingen. Een duidelijke opvolging houdt overtredingen van het reglement vermoedelijk niet tegen. Desalniettemin verschaft het een concrete, afgebakende structuur voor de leerlingen en dat is belangrijk voor hun welbevinden.

Verder bleek dat de meerderheid van de participanten het Frans boven het Nederlands verkiest op school. Toch is kennis van deze twee talen belangrijk in België. Dit kan door middel van interactieve werkvormen aan de leerlingen worden geïllustreerd. Ook de implementatie van het CLIL-onderwijs, waarbij sommige zaakvakken in Nederlandstalige scholen in het Frans worden herhaald, kan de motivatie van leerlingen ten aanzien van beide talen vergroten (Van de Craen *et al.* 2010: z.pg.). In het geval van CLIL wordt de les immers niet aangevoeld als een taalles waardoor kinderen fouten durven maken. Dit vergroot hun groeikansen.



## 6 Besluit

De kern van dit onderzoeksproject betreft de attitudes en de motivatie van allochtone leerlingen uit het ASO en het BSO in Vlaanderen en Brussel ten aanzien van het Nederlands en het Frans. De onderzochte groep is erg gedifferentieerd aangezien de betrokken leerlingen niet allemaal dezelfde roots hebben en eveneens niet allemaal de Belgische nationaliteit bezitten. De belangrijkste gelijkenissen tussen de participanten zijn dat minstens een van hun ouders in het buitenland geboren is, dat ze ingeschreven zijn in een Brusselse of een Vlaamse school van het gemeenschapsonderwijs en dat ze in het derde of het vierde middelbaar van het secundair onderwijs zitten.

Er werd in hoofdzaak gefocust op de gelijkenissen en de verschillen in de percepties van de betrokken leerlingen over een aantal prominente motivatiebeïnvloedende factoren met betrekking tot taal die hen zelf erg bezighouden. Concreet gaat het om racisme, radicalisering, de relatie tussen een leerling en zijn of haar leerkracht en de concrete taalpercepties van de respondenten. Deze werden bovendien in de mate van het mogelijke vergeleken op basis van het geslacht van de leerlingen, de locatie van hun scholen en hun studiestroom. Aangezien ook persoonlijke factoren een rol spelen, was het niet steeds evident om dergelijke vergelijkingen te maken.

De bevindingen in deze studie zijn voornamelijk gestoeld op focusgroepgesprekken die woordelijk getranscribeerd zijn. Deze gesprekken hebben onder meer uitgewezen dat racisme en discriminatie actuele maatschappelijke problemen zijn. Voor de allochtone jongeren die ermee worden geconfronteerd, blijft dit niet zonder gevolgen. Het vormt hun percepties ten aanzien van uiteenlopende maatschappelijke fenomenen en ook hun taalattitudes horen daarbij. Een problematische aansluiting bij de autochtone meerderheidsgroep kan immers ook een afkeer van de dominante talen van die groep in de hand werken.

Racisme blijkt bij beide geslachten voor te komen en uiterlijke kenmerken vormen volgens de participanten een belangrijke aanleiding voor dergelijk gedrag. Opvallend is dat de leerlingen uit de Brusselse scholen meer met racisme



worden geconfronteerd buiten de schoolcontext, terwijl voor de leerlingen in de Vlaamse *GO!* scholen eerder het omgekeerde geldt. Toch is racisme ook daar klaarblijkelijk buiten de school voelbaar. Bovendien is de rasismeproblematiek in het BSO volgens de deelnemers minder aanwezig binnen de schoolmuren, terwijl er door de leerlingen uit het ASO op dat vlak geen verschillen worden opgemerkt. Het aandeel van de autochtone of allochtone leerlingenpopulaties in de scholen wordt voor de bovenstaande bevindingen als belangrijkste reden aangehaald.

Vervolgens werden de gevolgen van radicalisering besproken met de leerlingen uit het BSO, naar aanleiding van de mediahete die daar dit jaar rond bestaat. Deze participanten leven erg mee met de oorlog in Syrië en de inhumane toestanden die in die regio plaatsvinden. Toch toont geen enkele deelnemer de intentie om zelf actie te ondernemen. Wel merkt de meerderheid van de participanten op dat de radicaliseringsproblematiek nadelige gevolgen heeft voor veel allochtone jongeren in België. De exploitatie van het onderwerp in de media, heeft klaarblijkelijk aanleiding gegeven tot het veralgemenen van allochtone groepen. Dit werkt racisme in de hand, wat nadelige gevolgen kan hebben voor de taalmotivatie van de betrokkenen.

Verder vertelden veel leerlingen vol overgave over de relatie met hun leerkrachten in het algemeen, alsook met hun vakleerkrachten van het Nederlands en het Frans. Deze relaties zijn in hoofdzaak persoonsgebonden. Toch is het belang van de exploratie van een dergelijk thema in dit motivatieonderzoek niet gering. Er bestaat immers niet altijd een rechtstreeks verband tussen een taal 'gemakkelijk' vinden en de taal van de desbetreffende taal ook als 'leuk' en 'aangenaam' te omschrijven. Leerkrachten lijken als socialisatiefiguren binnen de school de *missing link* te zijn in dit verband.

Opvallend is dat verschillende participanten van beide geslachten in Brussel en Vlaanderen en ongeacht hun studiestroom, het gevoel hebben dat sommige leerkrachten gedemotiveerd voor de klas staan. Dit beïnvloedt de (taal)motivatie van de betrokken leerlingen in de negatieve zin. Deze actuele problematiek werd recentelijk onderkend door de VSK (Cdh 2014). Ook bestaan er volgens sommige participanten leraren die zich intolerant opstellen ten aanzien van allochtonen. Dit





wordt mogelijk veroorzaakt door een gevoel van etnische incongruentie bij leerkrachten. Sensibilisering omtrent discriminatie blijkt zowel noodzakelijk voor leerlingen als voor leerkrachten. Daarenboven is het aangewezen om interculturaliteit een meer prominente plaats te geven in de lerarenopleiding.

Tot slot werden de percepties ten aanzien van het Nederlands en het Frans uit de focusgroepgesprekken gefilterd. Hoewel 'perceptie' opnieuw een hoofdzakelijk individueel gegeven is, waren de respondenten in dit onderzoek het grotendeels eens over dit onderwerp. De Nederlandse taal lijkt hen onontbeerlijk om in België iets te bereiken. Toch wordt het Frans door de meerderheid van de participanten gepercipieerd als een taal met een internationaal karakter en bijgevolg een groter praktisch nut. Leerkrachten kunnen hierop inspelen door de noodzaak van tweetaligheid te illustreren in de klas of tijdens uitstappen. Verder kan een implementatie van het CLIL-onderwijs de leerlingen intensief confronteren met beide talen om zo ook hun motivatie ervoor te vergroten. Een taal is immers een 'gebruiksvoorwerp' en geenszins een uitsluitend theoretisch construct.

Verder is het opvallend dat het gebruik van andere talen op de speelplaats van de betrokken Nederlandstalige onderwijsinstellingen wordt toegelaten in drie van de vier onderzochte Brusselse scholen, terwijl dit in alle betrokken Vlaamse scholen verboden is. Een beperkte taalvrijheid blijkt een positieve invloed te hebben op het welbevinden van de leerlingen op school en dit is ook belangrijk voor hun taalmotivatie. Toch vormt het geenszins een garantie dat de leerlingen de taalregels steeds naleven. Bovendien moeten de scholen werken aan een meer consequente opvolging van hun taalbeleid. Een chaotisch beleid zorgt immers voor een vacuüm dat door de leerlingen niet noodzakelijk op een productieve manier wordt opgevuld.

De bovenstaande variabelen zijn slechts een selectie uit de veelheid aan factoren die de motivatie van allochtone tieners ten aanzien van het Nederlands en het Frans kunnen beïnvloeden. In het kader van deze studie werden de factoren waar de leerlingen zelf erg mee bezig zijn, opgespoord en besproken. Om een nog preciezer beeld te verkrijgen van de actuele situatie in heel België, is een meer uitgebreide studie aangewezen. Motivatie en attitudes en de factoren die hier een invloed op



uitoefenen, veranderen bovendien voortdurend. Het is daarom van essentieel belang om evoluties in deze fenomenen nauwkeurig op te volgen en in kaart te brengen.

Door de motivatie(problematiek) van allochtone jongeren te negeren wordt nodeloos veel talent verspild in de huidige multiculturele samenleving. Dit onderwerp onder de aandacht brengen, heeft daarentegen positieve consequenties voor zowel allochtonen als autochtonen. Wanneer de pijnpunten aan de kaak worden gesteld, kan immers concrete actie worden ondernomen om de motivatie van de leerlingen te verbeteren en bij uitbreiding mogelijk ook hun beheersing van het Nederlands en het Frans. De weg naar een *all-inclusive* maatschappij is misschien nog lang, maar zeker niet onbereikbaar.



## Literatuurlijst

- AgODi. 2014. *Leerlingenkenmerken*. Geraadpleegd op 7 maart 2015, van <<http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/cijfermateriaal/leerlingenkenmerken/>>.
- Allport, G.W. 1954. 'The historical background of modern social psychology.' In: Lindzey, G. (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, 3-56). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G.W. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Anderson, E.A. 1975. *Language Attitudes, Beliefs, and Values: A Study in Linguistic Cognitive Frameworks*. Michigan: Xerox University Microfilms.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & R. M. Akert. 2011. 'De aard en oorsprong van attitudes'. In: *Sociale psychologie 7de editie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux. (pp. 214-219).
- Baker, C. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakker, J., Denessen, E., Pelzer, B., Veneman, M. & S. Lageweg. 2007. 'De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst'. In: *Pedagogiek*, 27, 3, 201-219.
- Ball, S. 1977. 'Introduction.' In: *Educational Psychology. Motivation in Education*. New York, San Francisco, Londen: Academic Press.
- Bénabou, R. & Tirole, J. 2003. 'Intrinsic and Extrinsic Motivation'. In: *Review of Economic Studies*, 70, 489-520.
- Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R.C. & E. Reyes. 2004. 'Motivation and Attitudes Towards Learning Languages in Multicultural Classrooms'. In: *International Journal of Multilingualism*, 1, 2, 75-89. Gedownload op 4 maart 2015, van <<http://dx.doi.org/10.1080/14790710408668180>>.
- Bohner, G. & N. Dickel. 2011. 'Attitudes and Attitude Change'. In: *The Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bohner, G. & M. Wänke. 2002. *Attitudes and attitude change*. New York: Psychology Press.
- Bors, G. & L. Stevens. 2010. *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Boudon, R. 1973. *Education, Opportunity, and social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons Publications.
- Bourdieu, P. 1999. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Padstow, Cornwall: T.J. Press Ltd.
- Breugelmans, S.M., Van De Vijver F.J.R. & S.G.S. Schalk-Soekar. 2009. 'Stability of Majority Attitudes toward Multiculturalism in the Netherlands between 1999 and 2007.' In: *Applied Psychology: An International Review*, 58, 4, 653-671.
- Brusselnieuws.be. 2013. *Nog vier steden schrappen het woord allochtoon*. Geraadpleegd op 20 maart 2015, van <<http://www.brusselnieuws.be/nl/nieuws/nog-vier-steden-schrappen-het-woord-allochtoon>>.
- Brusselnieuws.be. 2014. *Taalbarometer Rand: Nederlands meest gesproken thuistaal*. Geraadpleegd op 27 maart 2015, van <<http://www.brusselnieuws.be/nl/nieuws/taalbarometer-rand-nederlands-meest-gesproken-thuistaal>>.
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W. & M. Andriessen. 2009. 'De Zelf-Determinatie Theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer'. In: *Gedrag & Organisatie*, 22, 4, 316-335.
- Carton, W. & S. Van Poucke. 2013, 29 oktober. 'Allochtonen in ons land meest benadeeld op arbeidsmarkt'. In: *Deredactie.be*. Geraadpleegd op 29 maart 2015, van <<http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.1765702>>.



- Cdh. 2014, 25 april. 'Leerlingen zijn ongemotiveerde leerkrachten beu.' In: De Standaard Online. Geraadpleegd op 12 april 2015, van <[http://www.standaard.be/cnt/dmf20140425\\_01080884](http://www.standaard.be/cnt/dmf20140425_01080884)>.
- Cibe-cvo. 2003. 'Het Gemeenschapsonderwijs gekaderd. Eén uit duizenden'. In: Uw kind in het Gemeenschapsonderwijs. Vandaag en morgen. Gedownload op 9 maart 2015, van <[http://www.go.be/sites/portaal/sitecollectiondocuments/brochure\\_ouders.pdf](http://www.go.be/sites/portaal/sitecollectiondocuments/brochure_ouders.pdf)>.
- Clement, M. & E. Laga (red.). 2005. *Steekkaarten doceerpraktijk*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Clycq, N. 2011. *Identiteit socioantropologisch beschouwd. Identiteit en interculturaliteit: identiteitsconstructie bij jongeren in Brussel*. In: Van den Bossche, M. & Lleshi, B (Eds.). Brussel: VUBPRESS.
- Coenders, M., Gijsberts, M., Hagendoorn, L. & P. Scheepers. 2004. 'Introduction: Nationalism and exclusionist reactions.' In: Gijsberts, M., Hagendoorn, L. & P. Scheepers (red.), *Nationalism and exclusion of migrants: cross-national comparison* (1-25). Aldershot: Ashgate.
- Cohen, E.G. 1982. 'Expectation states and interracial interaction in school settings'. In: *Annual Review of Sociology*, 8, 20, 9-35.
- Cohen, E.G. & R.A. Lotan. 1995. 'Producing equal status interaction in the heterogeneous classroom.'. In: *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.
- Colruy, V. & G. Verbist. 2010. *Inkomen en diversiteit: onderzoek naar de inkomenspositie van migranten in 7 België*. Antwerpen: Centrum voor sociaal beleid.
- Compernelle, T., Lootens, H., Moggré, R. & T. Van Eerden 2003. *Alles went, ook een adolescent. Wegwijzer bij het opvoeden van jongeren*. Tielt: Lannoo.
- Copers, C. 2012, 2 oktober. 'Het discriminatiebegrip verdwijnt niet mee met het begrip 'allochtoon''. In: *Knack Online*. Geraadpleegd op 29 maart 2015, van <<http://www.knack.be/nieuws/het-discriminatieprobleem-verdwijnt-niet-mee-met-het-begrip-allochtoon/article-opinion-45001.html>>.
- Deflos, M. 2004. 'School: leren en opvoeden. Een jongen is geen meisje.' In: *De Wereld van het Jonge Kind* (pp. 183-186). Gedownload op 18 april 2015, van <<http://www.mdelfos.nl/2004-wjk-verschil.pdf>>.
- De Meester, K & P. Mahieu. 2000. *ONTSTUIMIG. Verkennend onderzoek naar de participatie van allochtone studenten in de derde graad van het secundair onderwijs en het hogeschoolonderwijs*. Antwerpen: UFSIA-IDEA.
- Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln (Red.). 2000. *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- De Rick, K. Vanhoren, I., Op den Kamp, H. & I. Nicaise. 2006. *Het lerend individu in de kennismaatschappij. 's-Hertogenbosch: CINOP*.
- De Redactie. 2013. *Gent weert het woord "allochtoon."* Geraadpleegd op 10 maart 2015, van <<http://www.deredactie.be/cm/vrtnieuws/regio/oostvlaanderen/1.1548865>>.
- De Redactie. 2015. *Fact check: 25% van allochtonen werkloos en 5% van autochtonen?* [Duidingsprogramma] Geraadpleegd op 30 maart 2015, van <<http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/videozone/programmas/dezevendedag/2.37809?video=1.2255151>>.
- De Rynck, P. 2007. *Slaagkansen van allochtone jongeren in het Vlaamse onderwijs. Betrokkenen aan het woord*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Dörnyei, Z. 1994. 'Understanding L2 motivation: On with the challenge!' In: *Modern Language Journal*, 78, 515-523.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching: Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda. 2013. 'The complexity of motivation'. In: *Teaching and Researching: Motivation. Second Edition*. Oxon: Routledge.



- Duprez, E. 2009, maart. 'Jong en Werkloos.' In: MagEzine, 107. Geraadpleegd op 30 maart 2015, van <<http://www.vdab.be/magezine/ma09/recessie.shtml>>.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Y. Van Dorsselaer. 2006. *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Eckert, M. 2013, 28 oktober. 'Vooroordelen belemmeren schoolcarrière allochtonen'. In: *De Standaard Online*. Geraadpleegd op 18 april 2015, van <[http://www.standaard.be/cnt/dmf20131027\\_00812518](http://www.standaard.be/cnt/dmf20131027_00812518)>.
- Edwards, J.R. 1982. 'Language attitudes and their implications among English speakers'. In: Ryan, E.B. & Giles, H. (Eds.) *Attitudes towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. Londen: Edward Arnold (Publishers).
- Elchardus, M. & Siongers, J. (Eds). 2009. *Vreemden. Naar een Cultuursociologische Benadering van Ethnocentrisme*. Tielt: Lannoo.
- Erfgoedcel CO7. 2014. *Cursus interviewtechnieken – Getuigenissen Tweede Wereldoorlog. Sessie 2: De praktische kant van het verhaal*. CC Ieper – Het Perron [cursus].
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Fill, C. 2005. *Marketing communications engagement, strategies and practice. Fourth Edition*. Essex: Pearson Education Limited. (Origineel werk gepubliceerd in 1999).
- Flick, U. 1998. *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. Londen: Sage.
- FOD Economie, K.M.O., Middenstand en Energie Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium. 2014. 'Buitenlandse bevolking'. In: *Kerncijfers. Statistisch overzicht van België*. Brussel: Nico Waeyaert (v.u.).
- Gagestein, S. 2010. *Taalstrategie. Framing & Onderzoek: focusgroepen*. Geraadpleegd op 15 maart 2015, van <<http://taalstrategie.nl/framing-onderzoek-focusgroepen/>>.
- Gardner, R.C., Clement, R., Smythe, P. & Smythe P. 1979. 'Attitude Motivation Test Battery, Revised. In: *Research Bulletin*, 15. Canada: Language Research Group, University of Western Ontario.
- Gardner, R.C. & W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Londen: Edward Arnold (Publishers).
- Gardner, R.C. 2002. *Motivation and Second Language Acquisition* [manuscript]. Gedownload op 19 maart 2015, van <[http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN\\_TALK.pdf](http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf)>.
- Gardner, R.C. 2004. *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Gedownload op 14 maart 2015, van <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>>.
- Gardner, R.C. 2007. 'Motivation and Second Language Acquisition'. In: *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Garett, P., Coupland, N. & A. Williams. 2003. *Investigating Language Attitudes. Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Geysmans, M. 2009, 30 april. 'Leerkracht belangrijk voor ontwikkeling kind.' In: Het Belang van Limburg Online. Geraadpleegd op 12 april 2015, van <<http://www.hbvl.be/cnt/aid938334/leerkracht-belangrijk-voor-ontwikkeling-kind-2>>.
- GO! 2011. 'Naar een gelijkgerichte visie en aanpak van het talenbeleid binnen het GO!' In: *Visietekst van het GO!* Gedownload op 31 maart 2015, van <[http://www.g-o.be/sites/portaal\\_nieuw/subsites/Visieenstandpunten/schoolvanmijndromen/Documents/GO!\\_Visietekst\\_Talenbeleid\\_DEF.pdf](http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/subsites/Visieenstandpunten/schoolvanmijndromen/Documents/GO!_Visietekst_Talenbeleid_DEF.pdf)>.



- GO! 2012. 'De spiegel van het GO'. In: *GO! Kompas 2012*. Communicatiedienst: Raymonda Verdyck, afgevaardigd bestuurder (v.u.).
- GO! 2015a. *Over GO!* Geraadpleegd op 9 maart 2015, van <[http://www.g-o.be/Net\\_eMagazineHome/Pages/OverGO.aspx](http://www.g-o.be/Net_eMagazineHome/Pages/OverGO.aspx)>.
- GO! 2015b. *Afgevaardigd bestuurder. Raymonda Verdyck*. Geraadpleegd op 9 maart 2015, van <[http://www.g-o.be/Net\\_eMagazineHome/Pages/OverGO.aspx?id=21](http://www.g-o.be/Net_eMagazineHome/Pages/OverGO.aspx?id=21)>.
- Guilloteaux, M.J. 2007. Motivating Language Learners: A classroom-Oriented Investigation of Teacher's Motivational Practices and Student's motivation. *Tesol*, 42, 1, 55-77.
- Henderickx, M. 2012, 29 september. 'School is niet cool. Jongens en onderwijs.' In: *Eos Wetenschap*. Geraadpleegd op 18 april 2015, van <<https://eoswetenschap.eu/artikel/school-niet-cool>>.
- Hermans, P. 1995. *Opgroeien als Marokkaan in Brussel. Een antropologisch onderzoek over de educatie, de leefwereld en de inspanning van Marokkaanse jongens*. Brussel: Cultuur en Migratie.
- Hertogen, J. 2009. 'Brussel 1961-2020: Oude Belgen en allochthonen [sic]'. In: Van Parijs, P., *Heeft België nog een toekomst?* KU Leuven: Emeritiform.
- Hogg, M. & G. Vaughan. 2005. *Social Psychology (4th edition)*. London: Prentice-Hall.
- IJzendoorn, van, M.H. & S. Siedema. 1986. 'De kwaliteit van kwalitatief onderzoek'. In: *Pedagogische Studiën*, 63, 498-505.
- Jacobs, D., Van der Straeten, T., Brans, M. & M. Swijngedouw. 2006. 'Allochtonen in het Vlaamse onderwijs. De wisselwerking tussen onderzoek en beleid nader bekeken.' In: *Ethiek en Maatschappij*, 9, 2, 2-43.
- Janssens, R. 2001. *Taalgebruik in Brussel. Taalverhoudingen, taalverschuivingen en taalidentiteit in een meertalige stad*. Brussel: VUBPRESS.
- Janssens, R. 2003. 'Meertalig onderwijs in Brussel?' In: *Ons Erfdeel*, 46 (5), 665-671.
- Janssens, R. 2007. *Van Brussel gesproken: taalgebruik, taalverschuivingen en taalidentiteit in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Brussel: Uitgeverij ASP nv.
- Janssens, R. 2008. 'Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands. Enkele recente bevindingen.' In: *BrusselStudies*, 13, 7 januari 2008.
- Janssens, R. 2013. *BRIO-taalbarometer(s): taalkennis en taalgebruik in Brussel*. Gedownload op 26 maart 2015, van <[http://www.briobrusel.be/assets/matrix\\_fiches/fiche\\_tb3\\_brio.pdf](http://www.briobrusel.be/assets/matrix_fiches/fiche_tb3_brio.pdf)>.
- Jaspers, E. & M. Lubbers. 2005. 'In spiegelbeeld: Autochtone houdingen in allochtone perceptie en AEL-stemintentie.' In: *Mens en Maatschappij*, 80, 4-24.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H & M.J. Bane. 1972. *Inequality. A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, London: Basic Books.
- Kavadias, D. 2000. 'Etnocentrisme in de School. De Invloed van Context en Cultuur'. In: De 9de Sociaal Wetenschappelijke Studiedagen. Amsterdam [studiedag].
- Keij, I. 2000. 'Hoe doet het CBS dat nou? Standaarddefinitie allochtonen'. In: *Index*, 10, 24-25.
- Kindengezin.be, a. z.d. *Gemeentelijke Kindrapporten. Moeder en kind – kenmerken. Vlaanderen*. Geraadpleegd op 27 maart 2014, van <<http://www.kindengezin.be/brochures-en-rapporten/rapporten/gemeentelijke-kindrapporten/default.jsp>>.
- Kindengezin.be, b. z.d. *Gemeentelijke Kindrapporten. Moeder en kind – kenmerken. Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Geraadpleegd op 26 maart 2015, van <<http://www.kindengezin.be/brochures-en-rapporten/rapporten/gemeentelijke-kindrapporten/default.jsp>>.
- Kruispunt Migratie en Integratie, Expertisecentrum voor Vlaanderen en Brussel. 2014. *Talenkennis*. Geraadpleegd op 6 maart 2015, van <<http://www.kruispuntmi.be/thema/vreemdelingenrecht-internationaal-privaatrecht/nationaliteit/belangrijke-begrippen-nationaliteit/talenkennis>>.



- Lamberts, M. 2011. 'Ontcijferd.' In: *Cijfers over integratie 2011. Beschikbaarheid en bespreking van cijfers over de positie van personen van vreemde herkomst in Vlaanderen*. Leuven: Steunpunt Gelijkekansenbeleid – Katholieke Universiteit Leuven.
- Lenaers, S. 2008. 'Als school niet voelt als thuis. Welbevinden van allochtone leerlingen,' in *Onderwijs en Integratie 2*. Geraadpleegd op 16 maart 2015, van <<https://uhdspace.uhasselt.be/dspace/bitstream/1942/8334/1/Als%20school%20niet%20voelt%20als%20thuis%20-%20inhoud.pdf>>.
- Lens, W. 1993. 'Motivatiepsychologie'. In: *Studemotivatie. Theorie voor de praktijk op school en thuis*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Lens, W. & E. Depreeuw. 1998. *Studemotivatie en faalangst nader bekeken: tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Leroy, F. 2009. 'Een kleurrijke werkvloer.' In: *VDAB-Cahier*. Gedownload op 30 maart 2015, van <[http://www.interculturaliseren.be/fileadmin/user\\_upload/pdf/cahier02\\_allochtonen.pdf](http://www.interculturaliseren.be/fileadmin/user_upload/pdf/cahier02_allochtonen.pdf)>.
- Leroy, F. 2012. *Kansengroepen in Kaart. Allochtonen op de Vlaamse Arbeidsmarkt. 2<sup>de</sup> editie*. VDAB Studiedienst [rapport].
- Llo. 2014, 15 september. 'Katholiek onderwijs is het grootste net'. In: *De Standaard Online*. Geraadpleegd op 8 maart 2015, van <[http://www.standaard.be/cnt/dmf20140915\\_01268633](http://www.standaard.be/cnt/dmf20140915_01268633)>.
- Maes, M. 2011. Werkt het GOK-beleid. Onderzoek over onderwijsactualiteit: werkt GOK? Geraadpleegd op 9 april 2015, van <[http://www.bocobrusseel.be/index.php?option=com\\_content&view=article&id=101:werkt-het-gok-beleid-&catid=36:gok&Itemid=5](http://www.bocobrusseel.be/index.php?option=com_content&view=article&id=101:werkt-het-gok-beleid-&catid=36:gok&Itemid=5)>.
- Mensel, van, L. 2007. *Onderwijs in een meertalige samenleving*. Het oversteken van grenzen tussen taalgemeenschappen: niet-Nederlandstalige ouders in het Nederlandstalig onderwijs BRIO – BRUT.
- Mettewie, L. 2003-2004. *Attitudes en motivaties van taalleerders in België. Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in België*. Brussel [doctoraal proefschrift].
- Mitchell, T.R. 1982. 'Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice'. In: *Academy of Management Review*, 7, 1, 80-88.
- Moens, B. 2013, 25 mei. 'Brussel ontdekt zijn jonge werklozen.' In: *De Tijd*, p. 6.
- Nelson, C. 1992. 'Cultural studies: An introduction'. In: L. Grossberg, C. Nelson & P.A. Treichler (Red.), *Cultural studies*. New York: Routledge.
- OECD. 2010. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Geraadpleegd op 16 maart 2015, van <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>>.
- OECD. 2013. *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2012*. Geraadpleegd op 26 februari 2015, van <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-belgium.pdf>>.
- Olson, M. A., & R. V. Kendrick. 2008. 'Origins of attitudes'. In W. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 111–131). New York: Psychology Press.
- Olzak, S. 1992. *Dynamics of Ethnic Competition and Conflict*. Stanford, Call.: StanfordUniversity Press.
- Onderwijs Vlaanderen. 2011. *Conceptnota. Samen taalgrenzen verleggen*. Gedownload op 25 maart 2015, van <[http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota\\_2011.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf)>.
- Onderwijs Vlaanderen. 2015. *Gelijke onderwijskansen. Scholen maken er werk van. Geïntegreerd ondersteuningsaanbod*. Geraadpleegd op 9 maart 2015, van <<http://www.ond.vlaanderen.be/gok/ondersteuning/>>.
- Oomens, S. Driessen, G. & P. Scheepers. 2003. 'De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen'. In: *Tijdschrift voor Sociologie*, 24, 4, 289-312.



- Opdenakker, M.C. & D. Hermans. 2006. 'Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen'. In: Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyk, P., Delrue, K. Pelleriaux, K. (Red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Oroujlou, N. & M. Vahedi. 2011. 'Motivation, attitude, and language learning'. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 994 – 1000.
- Overall Taal. 2015. *Taal in Vlaanderen. Feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 26 maart 2015, van <<http://www.overaltaal.be/nl/taal-in-vlaanderen#diversiteit-in-vlaanderen>>
- Peetsma, T. & I. Van der Veen. 2008. *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Pettigrew, T.F. 1998. 'Intergroup contact theory.' In: *Annual Review of Psychology*, 49, 65– 85.
- Pettigrew, T.F. & L. R. Tropp. 2006. 'A meta-analytic test of intergroup contact theory.' In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 5, 751-783.
- Pieters, R. 1990. 'Deelname van consumenten aan huisvuilscheiding: De relaties tussen attitudes en gedrag'. In: Bronner, A. E. (Ed.). *Recente ontwikkelingen in het marktonderzoek: jaarboek van de Nederlandse Vereniging van Marktonderzoekers*. Haarlem: De vrieseborch, 169-186.
- Pligt, J. van der & N.K. de Vries. 1991. 'Attitudes'. In: *Cognitieve sociale psychologie*. Meppel: Boom, 285-314.
- Pligt, J. van der & N.K. de Vries. 1995. *Opinies en attitudes. Meting, modellen en Theorie*. Meppel, Amsterdam: Boom.
- Quillian, L. 1995. 'Prejudice as a Response to Perceived Group Threat: Population Composition and Anti-Immigrant and Racial Prejudice in Europe.' In: *American Sociological Review*, 60, 4, 586-611.
- Riordan, C. & J. Ruggiero. 1980. 'Producing equal-status interracial interaction: a replication.' In: *Soc. Psychol. Q.*, 43, 1, 31-36.
- Robinson, J.W Jr. & J.D. Preston. 1976. 'Equal-status contact and modification of racial prejudice.' In: *Soc. Forces*, 54, 9, 11-24.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci. 2000. 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions'. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schmidt, H. 1983. 'Intrinsieke motivatie en studieprestatie. Enkele verkennende onderzoeken'. In: *Pedagogische Studiën*, 60, 385-395.
- Schuit, H., De Vrieze, I. & P. Slegers. 2011. *Rapport 27. Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit.
- Sierens, E. & Vansteenkiste, M. 2009. 'Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht'. In: *Onderwijskundig. Motivatie 2*, 24, 1-20.
- Sierens, S.: 2006. 'Immigratiesamenleving, onderwijs en overheid in Vlaanderen: een gespannen driehoeksverhouding. In: Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyk, P., Delrue, K. Pelleriaux, K. (Red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Slocum, N. 2006. 'Focusgroep'. In: *Participatieve Methodes. Een gids voor gebruikers*. viWTA: Brussel.
- Smaling, A. 1987. *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Alblasterdam: Offsetdrukkerij Kanters. [gepubliceerd proefschrift].
- Spilt, J. 2010. 'Goede relatie leerkracht-leerling. Bron van steun en stabiliteit.' In: *HJK*. Gedownload op 10 april 2015, van <[https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/436906/2/HetJongeKind\\_JRG+38+nr+3,+nov+2010,+pagina+28-31+Bron+van+steun+en+stabiliteit.pdf](https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/436906/2/HetJongeKind_JRG+38+nr+3,+nov+2010,+pagina+28-31+Bron+van+steun+en+stabiliteit.pdf)>.





- Staes, B. & T. Le Bacq. 2014. 'Allochtonen heten nu 'personen met migratieachtergrond'. In: *De Standaard Online*. Geraadpleegd op 1 maart 2015, van <[http://www.standaard.be/cnt/dmf20140321\\_01034967](http://www.standaard.be/cnt/dmf20140321_01034967)>.
- Standaert, R., Troch, F., Peeters, I. & I. Stroobants. 1978. *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Steenwinckel, A. 2002. *De Taalwetwijzer. Welke taal wanneer?* Brussel: Arte-Print.
- Steunpunt GOK. 2008. *Over GOK. Geschiedenis*. Geraadpleegd op 9 maart 2015, van <[http://www.steunpuntgok.be/over\\_steunpunt\\_gelijke\\_onderwijskansen/geschiedenis/default.aspx](http://www.steunpuntgok.be/over_steunpunt_gelijke_onderwijskansen/geschiedenis/default.aspx)>.
- Stevens, G. 2015, 23 maart. '#dailyracism: 'Racisme is nergens een groter probleem dan in België'. In: *De Standaard Online*. Geraadpleegd op 28 maart 2015, van <[http://www.standaard.be/cnt/dmf20150323\\_01593585?\\_section=62094930&utm\\_source=standaard&utm\\_medium=newsletter&utm\\_campaign=avondupdate&M\\_BT=476933845711&adh\\_i=15ca82a9342e2ebd1a5eb53c864d58a](http://www.standaard.be/cnt/dmf20150323_01593585?_section=62094930&utm_source=standaard&utm_medium=newsletter&utm_campaign=avondupdate&M_BT=476933845711&adh_i=15ca82a9342e2ebd1a5eb53c864d58a)>.
- Thijs, J. 2011. 'Hoofdstuk 10: Etnische verschillen in de klas.' In: De Jong, P, & H. Koomen (Red.), *Interventie bij onderwijsproblemen*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Tielens, M. 2005. 'Eens allochtoon, altijd allochtoon? De socio-economische etnostratificatie in Vlaanderen'. In: WAV-rapport. Geraadpleegd op 12 maart 2015, van <[http://www.steunpuntwse.be/system/files/wavrapport\\_2005\\_02.pdf](http://www.steunpuntwse.be/system/files/wavrapport_2005_02.pdf)>.
- Van Dale Online, a. 2015. *Motivatie*. Geraadpleegd op 12 maart 2015, van <<https://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?pattern=motivatie&hackField=#>>.
- Van Dale Online, b. 2015. *Faciliteitengemeente*. Geraadpleegd op 27 maart 2015, van <[http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token\\_key=aPMx7xA6nV5IPeVMcRBEQA0](http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token_key=aPMx7xA6nV5IPeVMcRBEQA0)>.
- Van Dale Online, c. 2015. *Allochtoon*. Geraadpleegd op 29 maart 2015, van <[http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token\\_key=aPMx7xA6nV5IPeVMcRBEQA00](http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token_key=aPMx7xA6nV5IPeVMcRBEQA00)>.
- Van Dale Online, d. 2015. *Transcriptie*. Geraadpleegd op 28 maart 2015, van <[http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token\\_key=aPMx7xA6nV5IPeVMcRBEQA00](http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token_key=aPMx7xA6nV5IPeVMcRBEQA00)>.
- Van Dale Online, d. 2015. *Racisme*. Geraadpleegd op 6 april 2015, van <[http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token\\_key=RQNkCk7ppUrSddNNX0qJ2Q00](http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token_key=RQNkCk7ppUrSddNNX0qJ2Q00)>.
- Van Dale Online, e. 2015. *Radicalisme*. Geraadpleegd op 15 april 2015, van <[http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token\\_key=VhTo3SGb0CZ7dnKzsf8wiA00](http://www.vandale.nl/zoeken/zoeken.do?crowd.token_key=VhTo3SGb0CZ7dnKzsf8wiA00)>.
- Van de Craen, P. 2010. *Professor Van de Craen pleit voor meertalig onderwijs*. Geraadpleegd op 20 april, van <<http://www.skolo.org/spip.php?article1241&lang=fr>>.
- Van den Branden, K. & Verhelst, M. 2008. 'Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het onderwijs'. In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 315-332.
- Van de Velden, W. & L. Dierckx. 2015, 25 maart. 'Peeters oogst kritiek met pleidooi voor mystery calls'. In: *De Tijd Online*. Geraadpleegd op 10 april 2015, van <<http://www.tijd.be/detail.art?a=9615386&n=3136&cck=1>>.
- Van Droogenbroeck, M. 2011. *Living in Translation*, Vlaamse Overheid: Digitale Drukkerij.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & W. Lens. 2007. 'Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces'. In: *Onderwijskundig. Motivatie 1*, 16, 1-22.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W. & W. Lens. 2008. 'Waarom we doen wat we niet graag doen. Het internalisatieproces toegelicht'. In: *Kind en Adolescent*, 29, 2, 64-79.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & J. Sinagub. 1996. *Focus group interviews in Education and Psychology*, Thousand Oaks: Sage.



- VDAB Studiedienst. 2012. 'Definitie allochtoon'. In: *Kansengroepen in kaart. Allochtonen op de Vlaamse arbeidsmarkt. 2<sup>de</sup> editie*. Gedownload op 29 maart 2015, van <[http://www.vdab.be/sites/web/files/doc/trends/KiK\\_allochtonen\\_2012.pdf](http://www.vdab.be/sites/web/files/doc/trends/KiK_allochtonen_2012.pdf)>.
- VDAB Studiedienst 2012. 'De werkgeverszijde: minder vraag en discriminatie'. In: *Kansengroepen in kaart. Allochtonen op de Vlaamse arbeidsmarkt. 2<sup>de</sup> editie*. Gedownload op 29 maart 2015, van <[http://www.vdab.be/sites/web/files/doc/trends/KiK\\_allochtonen\\_2012.pdf](http://www.vdab.be/sites/web/files/doc/trends/KiK_allochtonen_2012.pdf)>.
- Verhoeven, H. Anthierens, J., Neudt, D & A. Martens. 2003. *Het Vlaams minderhedenbeleid gewikt en gewogen*. Leuven: K.U. Leuven.
- Verlot, M. 2006. 'Van nu en straks. Uitdagingen inzake onderwijsbeleid voor allochtonen in Vlaanderen'. In: Timmerman, C., Hermans, P. & Hoornaert, J. (Eds). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vermeij, L. 2006. *What's Cooking? Cultural Boundaries among Dutch Teenagers*. Veenendaal: Universal.
- Vermeij, L., Van Duijn, M.A.J. & C. Baerveld. 2009. 'Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates.' In: *Social Networks*, 31, 230-239.
- Vervoort, M., Scholte, R. & P. Scheepers. 'Allochtonen in de klas. De relatie tussen de proportie allochtonen in de klas, vriendschappen en interetnische attitudes van adolescenten'. In: *Migrantenstudies*, 2, 128-148.
- Victoir, A. 2010. 'Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. Kaleidoscoop in gesprek met Maarten Vansteenkiste'. In: *Kaleidoscoop*, 22, 1, 6-15.
- Vlaamse Overheid. 2013. *Integratiebeleid. Missie en Visie*. Geraadpleegd op 17 februari 2015, van <<http://integratiebeleid.be/node/1>>.
- Vlaanderen.be. 2012. *Allochtonen op de Vlaamse arbeidsmarkt*. Geraadpleegd op 30 maart 2015, van <<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/allochtonen-op-de-vlaamse-arbeidsmarkt>>.
- Vlaanderen.be. 2015. *Welke gemeenten zijn faciliteitengemeenten in het Vlaamse Gewest?* Geraadpleegd op 27 maart 2015, van <<http://www.vlaanderen.be/nl/gemeenten-en-provincies/organisatie-en-werking-van-gemeenten-en-provincies/welke-gemeenten-zijn-faciliteitengemeenten-het-vlaamse-gewest>>.
- Wienke, D. & Ramadan, O. 2011. 'Ontstaan van radicalisering.' In: Nederlands Jeugdinstituut, *Polarisatie en radicalisering bij jongeren*. Gedownload op 15 april 2015, van <[http://www.nji.nl/nl/Pol\\_Rad\\_Ontstaan\\_radicalisering.pdf](http://www.nji.nl/nl/Pol_Rad_Ontstaan_radicalisering.pdf)>.
- Windey, T. 2012, 19 september. 'Waarom wij, De Morgen, 'allochtoon' niet meer gebruiken'. In: *De Morgen Online*. Geraadpleegd op 29 maart 2015, van <<http://www.demorgen.be/tvmedia/de-morgen-schrap-tet-woord-allochtoon-a1503841/>>.
- Yang, X.A. 2012. 'Attitude and motivation in L2 learning among UM master students.' In: *International Journal of Management and Sustainability*, 1, 1, 13-22.
- Ysebaert, T. 2013, 2 februari. 'Hoofddoek verboden op school.' In: *Het Nieuwsblad Online*. Geraadpleegd op 9 april 2015, van <[http://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20130201\\_00454737](http://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20130201_00454737)>.
- Ysebaert, T. 2014, 10 april. 'Hoofddoekenverbod in gemeenschapsonderwijs op helling'. In: *De Standaard Online*. Geraadpleegd op 9 april 2015, van <[http://www.standaard.be/cnt/dmf20140409\\_047](http://www.standaard.be/cnt/dmf20140409_047)>.
- Zwieten, van, M. & D. Willems. 2004. 'Methodologie van kwalitatief onderzoek. Waardering van kwalitatief onderzoek.' In: *Huisarts & Wetenschap*, 47, 13, 631-635.



## Bijlagen

### 1 Richtvragen focusgroepgesprekken

- ≡ Zeg allemaal jullie voornaam eens (= identificatie voor op het bandje).
- ≡ Hebben jullie al in een andere middelbare school gezeten? Welke?
- ≡ Wat vinden jullie van jullie leerkrachten?
- ≡ Wat vinden jullie van jullie leerkracht Nederlands?
- ≡ Wat vinden jullie van jullie leerkracht Frans?
- ≡ Hebben jullie het gevoel dat de leerkrachten allemaal hun best doen om jullie verder te helpen in jullie schoolcarrière?
- ≡ Praten leerkrachten soms met jullie over het hoger onderwijs? Wat zeggen ze dan?
- ≡ Weten jullie al wat jullie na het 6<sup>de</sup> middelbaar willen doen? Wat? Waarom?
- ≡ Wat wordt er thuis van jullie verwacht voor jullie toekomst?
  - Meisjes: Willen jullie later buitenshuis werken of blijven jullie liever thuis voor jullie man en kinderen?
- ≡ Denken jullie dat jullie later op de arbeidsmarkt een eerlijke kans zullen krijgen? Waarom wel/niet?
- ≡ Zijn jullie van plan om ooit permanent terug te keren naar jullie land van oorsprong? Heeft dit een impact op jullie taalkeuzes en de manier waarop jullie naar het Nederlands of het Frans kijken?
- ≡ Zijn jullie klasgenoten allemaal allochtonen of zitten er ook autochtonen in jullie klas?
- ≡ Kunnen zij goed Nederlands spreken? Hoe voelen jullie je daarbij?
- ≡ Kunnen zij goed Frans spreken? Hoe voelen jullie je daarbij?
- ≡ Hoe gedragen de autochtone medeleerlingen zich tegenover jullie?
- ≡ Jullie zijn allemaal Belg, maar voelen jullie je ook altijd zo? Waarom?
- ≡ Voelen jullie jezelf Vlaming? Waarom?
- ≡ Hebben jullie soms te maken met racisme (kan ook buiten de school)? Hoe uit zich dat?
  - Meisjes: Dragen jullie (al dan niet op school) een hoofddoek. Hoe wordt daar op gereageerd door jullie omgeving?
- ≡ Hoe denken jullie over het Vlaams-nationalisme?
- ≡ Hoe denken jullie ouders over het Vlaams-nationalisme?
- ≡ Wat vinden jullie van de taal 'Nederlands' zelf?
- ≡ Wat vinden jullie van de taal 'Frans' zelf?
- ≡ Hoe denken jullie ouders erover? Waarom?
- ≡ Hoe denken jullie broers en/of zussen erover? Waarom?
- ≡ Spreken jullie soms Nederlands thuis (met ouders, broers of zussen, etc.) of eerder Frans of nog een andere taal?
- ≡ Welke taal spreken jullie thuis het vaakst?
- ≡ Hoe goed beheersen jullie die taal?
- ≡ Spreken jullie altijd Nederlands op school? Waarom?
- ≡ Hoe reageren leerkrachten als jullie Frans of een andere taal spreken op school?



- ≡ Hoe zouden jullie het vinden om een aantal algemene vakken zoals bijv. wiskunde zowel in het Nederlands als in het Frans te krijgen op school?
- ≡ Studeren of oefenen jullie veel voor het vak Nederlands? Hoe zit dat voor het vak Frans?
- ≡ Vinden jullie het belangrijk om goede resultaten te behalen voor Nederlands? Waarom?
- ≡ Vinden jullie het belangrijk om goede resultaten te behalen voor Frans? Waarom?
- ≡ Welk aspect van de les Nederlands (bijv. zinsontleding, spreken, schrijven, lezen etc.) vinden jullie leuk en welke zaken zouden er voor jullie geschrapt mogen worden?
- ≡ Welk aspect van de les Frans vinden jullie leuk en welke zaken zouden er voor jullie geschrapt mogen worden?
- ≡ Denken jullie dat het belangrijk is dat je in België vlot Nederlands kan spreken? Waarom?
- ≡ Vinden jullie het belangrijk om in België vlot Frans te kunnen spreken? Waarom?
- ≡ Welke taal (Ned. of Frans) lijkt jullie het belangrijkste in ons land?
- ≡ Als Nederlands leren in België niet verplicht zou zijn, zouden jullie het dan nog volgen? Waarom?
- ≡ Als Frans leren in België niet verplicht zou zijn, zouden jullie het dan nog volgen? Waarom?
- ≡ Wat zijn jullie hobby's? Doen jullie dit in het Nederlands, het Frans of een andere taal?
- ≡ Vinden jullie dat jullie ouders een leuke baan hebben? Komt er voldoende geld binnen voor jullie gezin?
- ≡ Hoe denken jullie over de kosten (uitstappen, boeken, etc.) om in België school te lopen?
- ≡ Kunnen jullie deelnemen aan alle schooluitstappen? Waarom wel/niet?
- ≡ Hebben jullie thuis een eigen plek om jullie huiswerk te maken?
- ≡ Helpen jullie ouders jullie met je huiswerk? Waarom wel/niet?
- ≡ Vinden jullie dat jullie leefomgeving rechtvaardig is?
- ≡ Hoe staan jullie tegenover de oorlog in Syrië die op dit moment de wereld bezighoudt?
- ≡ Wat is jullie mening over de gruwel die we tegenwoordig in de media zien (cfr. onthoofding, verkrachting, etc.)?
- ≡ Wat is jullie mening over de berichtgeving in de media over godsdiensten zoals de islam?



## 2 Vragenlijst participanten



Vrije Universiteit Brussel

**Onderzoek:** motivatie en attitudes  
t.a.v. het Nederlands en het Frans  
*Lauranne Harnie*

---

# Enquête

---

School:



## Persoonsgegevens

Voornaam: .....

Geslacht:  M  V (kruis aan wat van toepassing is)

Geboortedatum: .....

Studierichting: .....

**Waarom heb je voor deze studierichting gekozen?** Gewoon omdat het tof is

.....

Studiejaar:  3<sup>de</sup> middelbaar  4<sup>de</sup> middelbaar (kruis aan wat van toepassing is)

Nationaliteit: .....

Geboorteland:  België  Ander land. Welk? .....

(kruis aan wat van toepassing is)

Hoe oud was je toen je naar België kwam? .....jaar.

## Vrienden en vrije tijd

**Hoe is je vriendenkring samengesteld?** (kruis aan wat van toepassing is)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Allemaal allochtonen                 | <input type="checkbox"/> Allemaal autochtonen     |
| <input type="checkbox"/> Voornamelijk allochtonen             | <input type="checkbox"/> Voornamelijk autochtonen |
| <input type="checkbox"/> Evenveel allochtonen als autochtonen |   |

**Ben je lid van een jeugdvereniging?**  Ja  Nee (kruis aan wat van toepassing is)

**Indien ja, welke taal wordt daar gesproken?** .....

**Indien ja, hoe is deze vereniging samengesteld?** (kruis aan wat van toepassing is)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Allemaal allochtonen                 | <input type="checkbox"/> Allemaal autochtonen     |
| <input type="checkbox"/> Voornamelijk allochtonen             | <input type="checkbox"/> Voornamelijk autochtonen |
| <input type="checkbox"/> Evenveel allochtonen als autochtonen |   |



## Familiale gegevens

### Wat is het geboorteland van je

- vader?  België  Ander land. Welk? .....
  - moeder?  België  Ander land. Welk? .....
- (kruis aan wat van toepassing is)

### Welke nationaliteit heeft je

- vader?  Belgische  Andere, welke? .....
  - moeder?  Belgische  Andere, welke? .....
- (kruis aan wat van toepassing is)

### Zijn je ouders ooit uit een ander land naar België verhuisd?

- Nee  Ja, allebei  Ja, maar enkel mijn vader  Ja, maar enkel mijn moeder
- (kruis aan wat van toepassing is)

### Welk beroep heeft je

- vader?.....
- moeder? .....

Wat is je moedertaal?.....

Wat is de moedertaal van je vader? .....

Wat is de moedertaal van je moeder? .....

### Welke taal spreek je meestal met je

- moeder? .....
- vader? .....
- broers en zussen? .....
- vrienden? .....

Tot welke culturele groep vind je dat je behoort? Bvb. Belg, Vlaming, Turk, Berber, Westerling, Europeaan, andere. (meerdere antwoorden zijn mogelijk!)

Ik zie mezelf (vooral) als .....



## Schoolcarrière

Ben je elders naar school geweest dan in België?  Ja  Nee

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Indien ja, in welk land?** .....

**Indien ja, op welk niveau?**  Kleuter  Basisonderwijs  Secundair onderwijs

*(kruis aan wat van toepassing is)*

Heb je al één (of meerdere) leerja(a)r(en) moeten overzitten?  Ja  Nee

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Indien ja, welk(e) leerja(a)r(en)?** .....

**Onderwijstaal in het lager onderwijs:** .....

**Onderwijstaal in het middelbaar onderwijs:** .....

Zit je reeds sinds aanvang van je secundaire studies in deze school?  Ja  Nee

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Indien niet, hoeveel jaar zit je hier al?**  1 jaar  2 jaar  3 jaar  4 jaar  5 jaar

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Indien niet, hoe vaak veranderde je van school en om welke reden(en)?**

..... keer omdat .....

**Wat is je lievelingsvak?** .....

**Reden:** .....

**Welk vak vind je vervelend/moeilijk?** .....

**Reden:** .....

**Het vak Nederlands vind ik**

heel moeilijk  moeilijk  tussen de twee  gemakkelijk  heel gemakkelijk

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Het vak Nederlands vind ik**  niet leuk  matig  leuk  heel leuk

*(kruis aan wat van toepassing is)*





**Het vak Frans vind ik**

heel moeilijk  moeilijk  tussen de twee  gemakkelijk  heel gemakkelijk

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Het vak Frans vind ik**  niet leuk  matig  leuk  heel leuk

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Wil je ooit verder studeren?**  Ja  Nee  Ik weet het nog niet

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Indien ja, wil je naar een universiteit of een hogeschool gaan? Waarom?**

hogeschool  universiteit *(kruis aan wat van toepassing is)*

Reden: .....

**Indien ja, heb je al een idee welke studierichting je wil volgen? .....**

**Indien nee, waarom? .....**

**Heb je al een idee van welk beroep je later graag zou uitoefenen?**  Ja  Nee

*(kruis aan wat van toepassing is)*

**Indien ja, welk beroep? .....**

*Bedankt voor je medewerking!*



### 3 Informatieve brief voor potentiële participanten



Vrije Universiteit Brussel

Beste leerlingen,

Mijn naam is Lauranne Harnie. Ik studeer Taal- en Letterkunde aan de Vrije Universiteit Brussel. Naar aanleiding van mijn Masterthesis ben ik op zoek naar jongeren van allochtone afkomst uit het derde en/of het vierde middelbaar. Ik doe namelijk onderzoek naar de **motivatie** van allochtone jongeren ten aanzien van het Nederlands en het Frans in scholen binnen en buiten Brussel.

De methode die ik hanteer, bestaat uit twee delen: de **enquête** en de **focusgroep**.

De enquête is een manier om jullie beter te leren kennen. Ze bestaat uit een korte vragenlijst waarin gepeild wordt naar jullie interesses, schoolloopbaan, vriendenkring, etc. Hier hoeven jullie *enkel je voornaam* op in te vullen. De enquête is m.a.w. **anoniem**. Het invullen van de enquête duurt 5 à 10 minuten.

Het focusgroepgesprek is een gesprek met een klein groepje jongeren (5 à 6) van hetzelfde geslacht. Er worden vragen gesteld, maar dit zijn slechts richtvragen. Het is zeker geen interview! Jullie krijgen de kans om vrijuit jullie mening te verkondigen en mogen ook op elkaars reacties reageren. Ik zorg er als moderator enkel voor dat we niet te ver van het onderwerp afwijken. Het gesprek wordt integraal opgenomen (zodat ik het later kan transcriberen), maar ook dit gebeurt volledig **anoniem**! Het focusgroepgesprek duurt ongeveer een uur.

Op basis van focusgroepgesprekken in verschillende scholen probeer ik te onderzoeken welke factoren de motivatie van leerlingen beïnvloedt bij het aanleren en het instuderen van de vakken Frans en Nederlands.

Achteraf deel ik jullie uiteraard graag de resultaten mee.

*Jullie deelname is volledig vrijwillig.*

Alvast bedankt voor jullie tijd.

Lauranne Harnie



## 4 Relatie moedertaal en percepties over taalvakken

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
Duyga	Turks	- gemakkelijk - niet leuk	- tussen de twee - matig
Khadija	Berbers	- tussen de twee - leuk	- gemakkelijk - niet leuk
Ilham	Berbers	- gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - matig
Bouchra	Frans	- gemakkelijk - matig	-gemakkelijk -matig
Lamya	Arabisch	- gemakkelijk - leuk	-heel gemakkelijk - heel leuk
Karima	Frans	- gemakkelijk - matig	-heel gemakkelijk - heel leuk

Tabel 25: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA E. Hiel, meisjes)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
Amine	Frans	- heel moeilijk - matig	- tussen de twee - leuk
Ecta	Frans	- tussen de twee - matig	- tussen de twee - matig
Yassine	Marokkaans	- gemakkelijk - matig	- gemakkelijk - leuk
Ilias	Marokkaans	- moeilijk - niet leuk	- gemakkelijk - leuk
Ecran	Turks	- moeilijk - matig	- gemakkelijk - heel leuk
Souhaib	Marokkaans	- heel moeilijk - niet leuk	- moeilijk - matig

Tabel 26: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA E. Hiel, jongens)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
Ana-Marina	Spaans	- gemakkelijk - matig	- heel gemakkelijk - heel leuk
Ikram	Berbers Frans	- gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - heel leuk
Rania	Frans	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk
Maureen	Nederlands	- heel gemakkelijk - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
Sofija	Frans	- gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - matig

Tabel 27: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Etterbeek, meisjes)



Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Samuel</b>	Zweeds	- gemakkelijk - leuk	- moeilijk - matig
<b>Titouan</b>	Nederlands Frans Engels	- gemakkelijk - matig	- gemakkelijk - matig
<b>Djavan</b>	Nederlands	- heel gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Darius</b>	Frans	- moeilijk - matig	- gemakkelijk - leuk
<b>Sabi</b>	Frans	- tussen de twee - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Ianis</b>	Frans	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk

Tabel 28: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Etterbeek, jongens)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Julia</b>	Nederlands Frans Engels Arabisch	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk
<b>Soumaya</b>	Arabisch	- gemakkelijk - matig	- tussen de twee - niet leuk
<b>Yasmine</b>	Frans	- tussen de twee - matig	- tussen de twee - leuk
<b>Elody</b>	Frans	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk
<b>Elena</b>	Kosovaars	- heel gemakkelijk - leuk	- moeilijk - matig
<b>Saloua</b>	Nederlands Frans Berbers	- gemakkelijk - matig	- gemakkelijk - matig

Tabel 29: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Grimbergen, meisjes)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Anass</b>	Arabisch	- tussen de twee - matig	- heel gemakkelijk - matig
<b>Ayoub</b>	Arabisch	- gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Bilal</b>	Frans Nederlands Arabisch	- tussen de twee - matig	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Nasr-Edduie</b>	Arabisch	- gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Mehdi</b>	Nederlands	- gemakkelijk - matig	- moeilijk - matig

Tabel 30: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Grimbergen, jongens)



Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Yousra</b>	Arabisch Nederlands	- tussen de twee - matig	- tussen de twee - leuk
<b>Imane</b>	Arabisch Nederlands	- gemakkelijk - leuk	- moeilijk - leuk
<b>Yasmine</b>	Nederlands	- tussen de twee - matig	- heel gemakkelijk - leuk
<b>Sara</b>	Arabisch Italiaans Nederlands	- tussen de twee - niet leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Asmae</b>	Nederlands Arabisch	- gemakkelijk - leuk	- tussen de twee - leuk
<b>Sanae</b>	Nederlands Arabisch	- gemakkelijk - leuk	- tussen de twee - leuk

Tabel 31: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Pitzemburg, meisjes)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Rayan</b>	Nederlands	- gemakkelijk - matig	- moeilijk - niet leuk
<b>Mohamed</b>	Arabisch	- heel gemakkelijk - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Quissim</b>	Berbers	- tussen de twee - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Tarik</b>	Berbers	- tussen de twee - matig	- moeilijk - leuk
<b>Moad</b>	Berbers	- tussen de twee - matig	- tussen de twee - matig
<b>Ismail</b>	Berbers	- tussen de twee - leuk	- heel gemakkelijk - leuk

Tabel 32: Relatie moedertaal & taalpercepties (KA Pitzemburg, jongens)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Kaouthar</b>	Frans Arabisch Rif Spaans	- tussen de twee - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Bouchra</b>	Frans Nederlands Marokaans	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk
<b>Kouwthar</b>	Frans Arabisch	- tussen de twee - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Florence</b>	Engels	- gemakkelijk - leuk	- moeilijk - matig
<b>Amanda</b>	Frans Nederlands	- gemakkelijk - matig	- gemakkelijk - matig

Tabel 33: Relatie moedertaal & taalpercepties (COOVI-Elishout, meisjes)



Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Younes H.</b>	Frans	- tussen de twee - niet leuk	- tussen de twee - leuk
<b>Younes A.</b>	Frans	- gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Abdel-Aziz</b>	Frans	- tussen de twee - leuk	- tussen de twee - heel leuk
<b>Yahya</b>	Frans	- gemakkelijk - heel leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Bilal</b>	Frans	- heel gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - leuk

Tabel 34: Relatie moedertaal & taalpercepties (COOVI-Elishout, jongens)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Inés</b>	Tunesisch	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk
<b>Sarah</b>	Frans Arabisch	- tussen de twee - matig	- heel gemakkelijk - matig
<b>Soumaya</b>	Frans Nederlands Arabisch	- tussen de twee - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Sefora</b>	Frans Marokkaans	- tussen de twee - matig	- tussen de twee - heel leuk
<b>Hajar</b>	Frans	- tussen de twee - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Chaïmae</b>	Arabisch Frans	- tussen de twee - matig	- heel gemakkelijk - leuk

Tabel 35: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Zavelenberg, meisjes)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Besnik</b>	Albanees	- gemakkelijk - matig	Vak Engels i.p.v. Frans
<b>Oussama</b>	Frans Arabisch	- gemakkelijk - leuk	
<b>Jeancy</b>	Lingala	- gemakkelijk - matig	
<b>Faysal</b>	Arabisch	- gemakkelijk - matig	
<b>Kevin</b>	Frans	- gemakkelijk - leuk	

Tabel 36: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Zavelenberg, jongens)



Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Claudia</b>	Italiaans	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk
<b>Laraib</b>	Urdu	- tussen de twee - matig	- moeilijk - niet leuk
<b>Esra</b>	Turks	- tussen de twee - matig	- tussen de twee - leuk
<b>Caterina</b>	Frans	- tussen de twee - matig	- heel gemakkelijk - leuk
<b>Victoria</b>	Frans	- tussen de twee - matig	- gemakkelijk - leuk

Tabel 37: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Handelsschool, meisjes)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>David</b>	Frans	- heel gemakkelijk - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Ramazan</b>	Turks	- gemakkelijk - leuk	- gemakkelijk - leuk
<b>Sadullah</b>	Koerdisch Duits	- gemakkelijk - matig	- heel moeilijk - niet leuk
<b>Anel</b>	Bosnisch	- heel gemakkelijk - leuk	- tussen de twee - matig
<b>Ercan</b>	Turks	- heel gemakkelijk - heel leuk	- heel moeilijk - niet leuk
<b>Mehmet</b>	Koerdisch Duits	- moeilijk - matig	- heel moeilijk - matig

Tabel 38: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA Handelsschool, jongens)

Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Djika</b>	Macedonisch	- moeilijk - niet leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Donjeta</b>	Albanees	- moeilijk - matig	- gemakkelijk - leuk
<b>Mirela</b>	Bulgaars Turks	- gemakkelijk - niet leuk	- tussen de twee - leuk
<b>Naomie</b>	Lingala Frans	- moeilijk - matig	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Dzheylyan</b>	Bulgaars Turks	- heel moeilijk - niet leuk	- moeilijk - leuk
<b>Aya</b>	Arabisch	- heel gemakkelijk - heel leuk	- moeilijk - leuk

Tabel 39: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA TechniGO!, meisjes)



Naam	Moedertaal	Percepties over het vak Nederlands	Percepties over het vak Frans
<b>Sami</b>	Frans	- heel gemakkelijk - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Mehdi</b>	Frans	- heel gemakkelijk - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Alden</b>	Lingala Frans	- heel gemakkelijk - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Kenny</b>	Frans	- gemakkelijk - matig	- heel gemakkelijk - leuk
<b>Zacheu</b>	Roemeens	- gemakkelijk - leuk	- heel gemakkelijk - heel leuk
<b>Mustafa</b>	Bulgaars	- tussen de twee - matig	- moeilijk - matig

Tabel 40: Relatie moedertaal & taalpercepties (KTA TechniGO!, jongens)

