



VRIJE  
UNIVERSITEIT  
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen  
van de graad van Educatieve Master Gedragwetenschappen

# **ETNISCHE (DIS)MATCH TUSSEN LERAREN EN LEERLINGEN**

**Ervaringen van Vlaamse leraren secundair onderwijs  
uit etnisch-culturele minderheidsgroepen**

**Elina Bahro** - 0577455  
**Khadija El Youssfi** - 0578848  
**2023-2024**

Aantal woorden: 25.694

Promotoren: Prof. Dr. Els Consuegra  
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding



VRIJE  
UNIVERSITEIT  
BRUSSEL



Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "Etnische (dis)match tussen leraren en leerlingen", 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.

17 augustus 2024

Khadija El Youssfi

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'K. El Youssfi'.

Elina Bahro

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'E. Bahro'.

## Motivatie overschrijding aantal woorden

Geachte voorzitter

Geachte jurylid

Graag vraag ik als promotor via dit schrijven toelating tot het overschrijden van de woordlimiet die van toepassing is op de masterproeven ingediend in de Educatieve Masteropleidingen van de VUB. Het manuscript dat Elina Bahro en Khadija El Youssfi indienen telt namelijk meer dan 8000 woorden. Graag beargumenteer ik de keuze om een afwijking van het woordlimiet in hun geval uitzonderlijk toe te laten.

Het manuscript bevat een zeer uitgebreide literatuurstudie en een gedetailleerde resultatensectie rond het thema van ethnicity matching tussen leraars en leerlingen in het secundair onderwijs. Aangezien de studenten plannen om hun masterproef te herwerken voor indiening voor publicatie in een wetenschappelijk tijdschrift, is het belangrijk dat alle kernbegrippen grondig gedefinieerd zijn. Inkorten van het manuscript doen ze liever in een latere fase in functie van de scope van het concrete journal waar ze zouden indienen.

Hoogachtend

Els Consuegra

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'elsconsuegra', written in a cursive style.

## Voorwoord

Deze masterproef is tot stand gekomen in het kader van het behalen van de Educatieve Master Gedragwetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel.

In de eerste plaats willen we graag onze promotor, Prof. Dr. Els Consuegra, hartelijk bedanken. Zij gaf ons niet alleen de kans om ons volledig in dit onderwerp te verdiepen, maar begeleidde ons ook bij elke stap van het proces. De constante steun en constructieve feedback hebben bijgedragen aan de totstandkoming van deze masterproef, die wij nu met trots presenteren. Verder willen we alle deelnemers bedanken die, door hun kennis en ervaringen te delen, een enorme bijdrage aan dit onderzoek hebben geleverd. Zonder hun hulp zou dit allemaal niet mogelijk zijn geweest. Graag bedanken we ook onze familie en vrienden voor hun onvoorwaardelijke steun en geduld gedurende dit proces. Hun aanmoediging heeft ons door uitdagende momenten geholpen en gemotiveerd om door te zetten. Ten slotte kijken we met plezier terug op onze samenwerking als onderzoekers. Het was een verrijkende ervaring om elkaar te ondersteunen en onze ideeën te delen, wat heeft bijgedragen aan een proces en resultaat waar we met veel voldoening op kunnen terugkijken.

## Inhoudsopgave

<b>1.</b>	<b>Introductie.....</b>	<b>5</b>
	1.1 <i>Etnische identiteit</i> .....	6
	1.2 <i>Professionele identiteit</i> .....	7
	1.3 <i>Spanningen in de professionele identiteit</i> .....	9
	1.4 <i>Ethnicity matching</i> .....	11
	1.5 <i>Cultureel responsief onderwijs versus kleurenblind onderwijs</i> .....	13
	1.6 <i>Culturele competenties in het onderwijs</i> .....	15
<b>2.</b>	<b>Probleemstelling en onderzoeksvragen .....</b>	<b>20</b>
<b>3.</b>	<b>Onderzoeksofzet en methode .....</b>	<b>21</b>
	3.1 <i>Deelnemers</i> .....	21
	3.2 <i>Materiaal</i> .....	22
	3.3 <i>Procedure</i> .....	23
	3.4 <i>Analyse</i> .....	24
<b>4.</b>	<b>Onderzoeksresultaten.....</b>	<b>27</b>
	4.1 <i>Etnische identiteit van de deelnemers</i> .....	28
	4.1.1 <i>Zelfidentificatie etniciteit</i> .....	28
	4.1.2 <i>Belang eigen etniciteit</i> .....	28
	4.2 <i>Ethnicity matching</i> .....	29
	4.2.1 <i>Belang ethnicity matching</i> .....	30
	4.2.2 <i>Bijdrage ethnicity matching</i> .....	31
	4.2.3 <i>Uitdagingen ethnicity matching</i> .....	36
	4.3 <i>Culturele competenties</i> .....	37
	4.3.1 <i>Culturele attitude</i> .....	38
	4.3.2 <i>Culturele kennis</i> .....	42
	4.3.3 <i>Culturele vaardigheden</i> .....	45
	4.4 <i>Etnische diversiteit in het onderwijs</i> .....	53
	4.4.1 <i>Uitdagingen</i> .....	53
	4.4.2 <i>Beleving van etnische identiteit leraren</i> .....	55
	4.5 <i>Bijkomende bevindingen</i> .....	57
	4.5.1 <i>Onbewuste cultuursensitiviteit</i> .....	57
	4.5.2 <i>Spanningen in de professionele identiteit</i> .....	58
	4.5.3 <i>Religie</i> .....	59
	4.6 <i>Tips of aandachtspunten etniciteit in het onderwijs</i> .....	60
<b>5.</b>	<b>Discussie.....</b>	<b>64</b>
	5.1 <i>Bespreking van de eerste onderzoeksvraag</i> .....	64
	5.1.1 <i>Culturele attitude</i> .....	64
	5.1.2 <i>Culturele kennis</i> .....	65
	5.1.3 <i>Culturele vaardigheden</i> .....	66

5.2 <i>Bespreking van de tweede onderzoeksvraag</i> .....	68
5.2.1 <i>Bijdrage van ethnicity matching</i> .....	68
5.2.2 <i>Uitdagingen van ethnicity matching</i> .....	69
5.3 <i>Andere belangrijke bevindingen</i> .....	70
5.4 <i>Sterktes en beperkingen van dit onderzoek</i> .....	71
5.5 <i>Aanbevelingen voor de praktijk en het beleid</i> .....	73
5.6 <i>Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i> .....	74
<b>6. Literatuurlijst</b> .....	<b>76</b>
<b>7. Bijlagen</b> .....	<b>81</b>
<i>Bijlage A. Interviewleidraad</i> .....	81
<i>Bijlage B. Sociale media post</i> .....	87
<i>Bijlage C: Informatiebrief</i> .....	88
<i>Bijlage D. Informed Consent</i> .....	90
<i>Bijlage E. Boomstructuur thema's</i> .....	92
<i>Bijlage F. Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef</i> .....	97
<i>Bijlage G. Taakverdeling duothesis</i> .....	98

### **Abstract**

Superdiversiteit is niet meer weg te denken in de huidige Belgische samenleving. Deze diversiteit in onze samenleving, en dus ook binnen het onderwijs, is iets waar we tegenwoordig niet meer omheen kunnen. Diverser onderwijs vraagt van leraren dat zij nieuwe competenties zoals culturele competenties ontwikkelen, bezitten en blijvend bijschaven. Het integreren van deze culturele competenties in de klaspraktijk stelt leraren in staat om effectief aan de slag te gaan met leerlingen met verschillende achtergronden. Aangezien leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen relatief schaars zijn, is het waardevol om ook zicht te hebben op de rol van ethnicity matching in het onderwijs en welke voordelen en uitdagingen hieraan verbonden zijn.

Met dit kwalitatief onderzoek werden ervaringen van Vlaamse leraren secundair onderwijs uit etnisch-culturele minderheidsgroepen in kaart gebracht aan de hand van diepte-interviews. Uit dit onderzoek kwamen verschillende bijdragen van ethnicity matching naar voren, waaronder een beter begrip en erkenning, een positief effect op de leraar-leerlingrelatie en de positie als rolmodel. Uitdagingen van ethnicity matching kwamen naar boven in de vorm van andere verwachtingen tegenover de leraren en een familiale houding van de leerlingen. Daarnaast geven de leraren vorm aan hun culturele competenties door verschillende praktijken te ondernemen die te plaatsen zijn binnen hun eigen culturele attitude, culturele kennis en culturele vaardigheden. Vervolgens werd duidelijk dat deelnemers hun culturele competenties dikwijls op een onbewuste manier inzetten en dus onbewust cultuursensitief zijn in hun onderwijspraktijk. Daarnaast wezen ervaringen van leraren uit dat ze spanningen tussen hun professionele en culturele identiteit voelen. Tenslotte bleek religie een rol te spelen bij culturele identiteit in het onderwijs.

Dit onderzoek draagt bij aan de kennis over het functioneren van leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen in het onderwijs. Tevens tracht het ook inzichten te bieden voor (toekomstige) leraren over culturele competenties en hoe ze deze effectief kunnen inzetten.

## 1. Introductie

Superdiversiteit is niet meer weg te denken in de huidige samenleving in België. Niet alleen in het grootstedelijk Brussel waar mensen wonen uit 170 verschillende landen van oorsprong is (super)diversiteit een normale zaak, maar ook in Vlaanderen wordt dit steeds zichtbaarder (Geldof et al., 2023). Geldof et al. (2023) verwachten dat de diversiteit de komende jaren steeds verder zal blijven groeien. Vandaag de dag wordt gemerkt dat de hedendaagse stedelijkheid hand in hand gaat met superdiversiteit. Steden zoals Brussel, Antwerpen, Vilvoorde en Genk zijn ondertussen al majority-minority steden, dit zijn steden waar het grootste deel van de inwoners afkomstig is uit een breed scala aan verschillende etnische minderheden (Geldof et al., 2023). Geldof et al. (2023) voegen daar nog verder aan toe dat in bijna alle Vlaamse centrumsteden de meerderheid van de kinderen een migratieachtergrond hebben. Een superdiverse samenleving vraagt om culturele competenties, waarbij mensen kunnen omgaan met de etnische en culturele diversiteit.

Culturele competentie betreft gedragingen en houdingen, maar heeft ook een beleidsmatig aspect (Greene-Moton & Minkler, 2019). Greene-Moton en Minkler (2019) stellen dat deze drie samenkomen als een geheel om ervoor te zorgen dat systemen of individuen passend kunnen functioneren in culturele interacties en diverse omgevingen. Culturele competentie bevordert ook respect, erkenning en begrip voor de culturele verschillen die er zijn binnen en tussen verschillende groepen (Greene-Moton & Minkler, 2019). Gezien de diversiteit die in grote mate aanwezig is in België, is het belang van culturele competenties onmiskenbaar. Het vermogen om begrip te tonen voor culturele verschillen, hier respect voor te hebben en deze te erkennen, draagt bij tot sociale cohesie en een harmonieuze samenleving.

Met het onderwijs als een van de belangrijkste instituties in onze samenleving, weerspiegelt de diversiteit zich daar ook in. Deze diversiteit in onze samenleving wordt echter niet weerspiegeld in het lerarenkorps van de meeste scholen. Uit een nulmeting in 2021 bleek dat leraren met een migratieachtergrond in Belgische centrumsteden voor slechts 7,9% vertegenwoordigd zijn (Diverse Leraarskamer, z.d.). De meeste leraren binnen dat percentage zijn dan ook vooral van EU-herkomst (Diverse Leraarskamer, z.d.). Hoewel de Vlaamse onderwijspartners in 2014 al een Engagementsverklaring 'Diversiteit als meerwaarde' ondertekenden en Minister Ben Weyts een beleidsnota 2019-2024 neerzette waarin hij zegt te streven naar een diverser lerarenkorps, wijkt de realiteit nog steeds af van de beoogde doelstellingen (Diverse Leraarskamer, z.d.). Hamilton (2016) stelt dat deze ondervertegenwoordiging van leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen een invloed kan hebben op de multiculturele competenties van leraren in scholen. Volgens de onderzoekster

is dit daarom een duidelijk waarneembare variabele die meer aandacht vraagt, omdat ze de taak van een leraar ziet als meer dan alleen de verantwoordelijkheid hebben om leerlingen op te leiden. Ze stelt dat leraren ook de taak hebben om leerlingen te helpen bij het overwinnen van barrières die hun academisch en sociaal succes belemmeren (Hamilton, 2016).

Daarom is het bevorderen van culturele competenties in de onderwijssector momenteel een noodzaak die van groot belang is. Leraren moeten kennis hebben, overtuigingen kennen en begrip van diverse culturen hebben om op een effectieve manier les te geven (Hamilton, 2016). Zo creëer je een leeromgeving die optimaal is voor alle kinderen. Daarnaast heeft dit ook een positief effect op de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen. Uit het onderzoek van Suarez-Orozco et al. (2008) bleek dat leerlingen met een diverse culturele achtergrond, die niet regelmatig betrokken zijn in de klaspraktijk, geen positieve leraar-leerlingrelatie ervaren. Deze leerlingen gaven aan zich niet gerespecteerd te voelen in hun culturele of etnische identiteit (Suarez-Orozco et al., 2008). Het is nu eenmaal zo dat leraren, die in feite verantwoordelijk zijn voor het creëren en behouden van een inclusieve en waarderende leeromgeving, vaak onbewust door het gebrek aan culturele kennis en vaardigheden kunnen handelen op een niet-cultuursensitieve manier. Wat op zijn beurt een groot effect heeft op de leerprestaties en het algemeen welbevinden van leerlingen op school (Hamilton, 2016).

Rekening houdend met bovenstaande inzichten is het van belang om ook in België een sterke focus te leggen op het accepteren en integreren van diversiteit in het onderwijs, en daarnaast het bevorderen van culturele competenties in de klaspraktijken van leraren.

## **1.1 Etnische identiteit**

Identiteit kan op verschillende manieren benaderd worden. Het kan zin en richting geven in het leven, omdat iemands identiteit persoonlijke overtuigingen, waarden en doelen omvat die de houding ten opzichte van het leven bepalen (Yilmaz & Ilhan, 2017). Identiteit is een breed concept dat individuen vormen om zichzelf uit te drukken of dat hen wordt toegeschreven door de maatschappij (Yilmaz & Ilhan, 2017).

Wanneer er wordt gekeken naar de identiteit van mensen in het algemeen, en dus ook leraren, moet er rekening gehouden worden met intersectionaliteit. Else-Quest en Hyde (2016) formuleren drie aannames die de meeste definities van intersectionaliteit onderbouwen. De focus ligt hier specifiek op de eerste aanname die stelt dat individuen tegelijk worden gekenmerkt door hun toebehoren aan meerdere sociale categorieën, zoals etniciteit, religie, geslacht en seksuele geaardheid. Deze aanname erkent ook dat deze categorieën onderling

vervlochten zijn. Een ervaring van de ene categorie wordt dus beïnvloed door het behoren tot een andere categorie (Else-Quest en Hyde, 2016). Deze studie zoomt verder in op een van die categorieën, namelijk etniciteit. In een poging tot het definiëren van dit breed concept, kan etniciteit volgens Clarke et al. (2008) op twee manieren worden voorgesteld. Hierbij introduceren ze als eerst de term ‘etnische identiteit’ die verwijst naar zelfidentificatie met specifieke culturele groepen. De term ‘etnische afkomst’ verwijst dan weer naar de culturele groep(en) waarvan iemands voorouders afkomstig zijn (Clarke et al., 2008).

De term ‘etnische identiteit’ wordt in verschillende andere studies besproken onder de benaming ‘culturele identiteit’. Culturele identiteit kan worden gezien als een specifieke vorm van sociale identiteit, waarbij sociale identiteit gaat over het internaliseren van waarden van groepen waartoe een persoon behoort, alsook de emotionele betekenis die samengaat met het behoren tot die groep (Schwartz et al., 2008). Het verschil zit erin dat sociale identiteit betrekking kan hebben tot iedere groep waartoe personen kunnen behoren en culturele identiteit enkel verwijst naar het behoren tot culturele groepen. Voor migranten gaat dit zowel over de culturele groep van het land van herkomst als de culturele groepen van de samenleving waarin ze nu leven (Schwartz et al., 2008). Volgens Ashmore et al. (2004) kan culturele identiteit worden beschouwd als een middenweg tussen enerzijds de persoonlijke identiteit en anderzijds de collectieve identiteit van een individu. Waarbij de persoonlijke identiteit alleen naar het individu verwijst en de collectieve identiteit betrekking heeft op de groepen waartoe een individu behoort (Ashmore et al., 2004).

## **1.2 Professionele identiteit**

De professionele identiteit is een belangrijk gegeven in elk beroep, ook in het beroep van leraren. Volgens Vloet (2008) draait het bij professionele identiteit om wie je bent en wie je wilt zijn als professional. Zo heeft een professionele identiteit bij leraren vier kenmerken. Allereerst dient de professionele identiteit van leraren niet gezien te worden als een vaststaand eigenschap, maar als een dynamisch proces dat blijvend in ontwikkeling is (Vloet, 2008). De overtuiging dat de professionele identiteit van leraren geen stabiel gegeven is, maar voortdurend verandert, is volgens Pillen (2013) wat verschillende opvattingen over professionele identiteit gemeen hebben.

Volgens Vloet (2008) vormen leraren hun professionele identiteit door praktijkervaringen te beleven in hun loopbaan en deze blijvend te interpreteren. Een tweede kenmerk van professionele identiteit omvat zowel de context als de persoon als leraar; een

psychologisch en sociologisch perspectief. Professionele identiteit betreft niet enkel de manier waarop leraren over zichzelf denken en de gevoelens die daarbij komen kijken. Emoties spelen een rol, maar de culturele en professionele normen beïnvloeden mee of ze worden geuit (Vloet, 2008). Het sociologisch perspectief van professionele identiteit refereert naar het belang van de context van leraren. Identiteit, waaronder ook professionele identiteit, wordt gevormd door de contexten waarin we deelnemen en bijdragen (Vloet, 2008).

Daarnaast houdt de professionele identiteit van leraren volgens Vloet (2008) meerdere subidentiteiten in, die met elkaar in conflict of harmonie kunnen zijn. Een leraar is ook opvoeder, onderzoeker, collega en medewerker. In hun privéleven vervullen ze dan ook weer andere rollen. Tenslotte speelt zelfsturing als vierde kenmerk van professionele identiteit een cruciale rol (Vloet, 2008). Dit houdt in dat leraren actief betrokken moeten zijn bij hun eigen professionele ontwikkeling, zodat er sprake is van zelfsturing en reflectie (Vloet, 2008).

Leraren zijn echter niet enkel leraren, maar veel meer dan enkel hun verantwoordelijkheden in hun werk. Zo bezitten ze ook meerdere identiteiten. Volgens het onderzoek van Yilmaz en Ilhan (2017) hebben leraren naast hun professionele identiteit ook een morele, politieke, religieuze, gender- en etnische identiteit.

Morele identiteit wordt gezien als een zelfperceptie die toont welke waarden en doelen van belang zijn voor de persoon in kwestie en bijdragen aan de identiteit van deze persoon (Yilmaz & Ilhan, 2017). Politieke identiteit verwijst dan weer naar mentale schema's die iemands politieke opvattingen, status en relaties vormgeven. Het beïnvloedt ook hoe een persoon aspecten van het leven, waaronder religie, taal, natie en ras vanuit een politiek perspectief benadert en interpreteert (Yilmaz & Ilhan, 2017). Religieuze identiteit refereert naar het beeld dat iemand over zichzelf heeft op vlak van religieuze waarden en overtuigingen. Deze religieuze identiteit biedt antwoorden op vragen over het doel en betekenis van het leven en geeft betekenis aan bepaalde overtuigingen (Yilmaz & Ilhan, 2017).

Volgens Yilmaz en Ilhan (2017) bevat genderidentiteit verschillende definities. Allereerst kan het omschreven worden als het zich voelen, denken of gedragen als man of vrouw. Daarnaast wordt er ook naar genderidentiteit verwezen als de gendercategorie waartoe iemand behoort en de bijbehorende gedachten en gevoelens over het behoren tot die gendercategorie. Tenslotte wordt genderidentiteit gezien als iemands gevoel van passendheid bij een gendercategorie en de loyaliteit om zich overeenkomstig te gedragen (Yilmaz & Ilhan, 2017). Volgens Yilmaz en Ilhan (2017) hoeft de gendercategorie waarmee iemand zich identificeert echter niet altijd overeen te komen met hun biologisch geslacht. Tenslotte is er nog sprake van een etnische identiteit. Etnische identiteit gaat over hoe mensen zichzelf zien

als lid van een etnische groep, samen met hun gedrag en gedachten in relatie tot die groep (Yilmaz & Ilhan, 2017). Het omvat het bewustzijn van de eigen etnische achtergrond, gevoelens omtrent het etnisch verleden en de termen die dan gebruikt worden om onszelf te beschrijven.

Volgens Yilmaz en Ilhan (2017) kunnen bepaalde identiteiten echter als belangrijker worden aangevoeld dan andere identiteiten. In hun onderzoek stelden ze een hiërarchie op van de identiteiten van leraren, naargelang de zelfpercepties van leraren. Hieruit kwam naar voren dat leraren die deelnamen aan het onderzoek het meeste belang hechten aan hun morele identiteit. Daaropvolgend volgt voor hen hun professionele identiteit, politieke identiteit, etnische identiteit, religieuze identiteit en genderidentiteit.

### **1.3 Spanningen in de professionele identiteit**

Toch ervaren leraren soms conflicten tussen hun persoonlijke identiteiten en professionele identiteit. Er is dan sprake van een spanningsveld tussen enerzijds hun persoonlijke waarden en overtuigingen en anderzijds de eisen en verwachtingen die zij aan hun beroep verbinden (Van Diepe et al., 2016). Volgens Pillen (2013) zijn dit botsingen tussen de leraar als persoon en de leraar als professional. Dit wordt opgevat als spanningen in de professionele identiteit. Uit haar onderzoek (Pillen, 2013) kwam voort dat beginnende leraren spanningen ervaren in hun professionele identiteit. De meest gerapporteerde spanningen bij beginnende leraren en laatstejaars leraarstudenten kunnen onderverdeeld worden in drie thema's. Zo was er sprake van spanning bij deelnemers omwille van hun wens om voor leerlingen te zorgen tegenover de verwachting om autoriteit uit te stralen. Daarnaast ervaren deelnemers een conflict tussen hun wens om in hun privéleven te investeren enerzijds en de druk, tijd en energie die ze in hun werk moeten steken anderzijds. Tenslotte gaven deelnemers conflicten aan tussen hun persoonlijke onderwijsvisies omtrent het lesgeven en die van anderen (Pillen, 2013).

Een specifieke groep leraren die hierin uitdagingen hebben, zijn leraren die tot een etnisch-culturele minderheidsgroep behoren. Deze leraren worden geconfronteerd met verwachtingen van bijvoorbeeld collega's en beleidsmakers, met de hoop dat ze hun vermogen om les te geven aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen effectief kunnen inzetten (Bressler & Rotter, 2017). Zo wordt verondersteld dat leraren die tot een etnisch-culturele minderheidsgroep behoren het leerproces van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen op diverse manieren kunnen ondersteunen. Enerzijds omdat aangenomen

wordt dat ze over bijzondere culturele competenties beschikken en anderzijds omdat ze als meer toegankelijk gezien worden voor de leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen (Bressler & Rotter, 2017). Deze verwachtingen die specifiek enkel voor hen gelden, beïnvloeden volgens Bressler en Rotter (2017) de ontwikkeling van hun professionele identiteit.

Bressler en Rotter (2017) deden onderzoek naar de rol van etniciteit in het vormgeven van de professionele identiteit. Zij concludeerden dat er drie manieren zijn waarop deze leraren met een diverse etnische achtergrond hun professionele identiteit invullen. De eerste groep leraren kenmerkt zich door het groot belang dat zij hechten aan hun etnische achtergrond bij het vormgeven van hun professionele identiteit. Voor deze leraren is hun etnische achtergrond en bijhorende ervaringen hierin veel bepalender dan de pedagogische vaardigheden die ze leerden tijdens hun opleiding. De bevindingen van Bressler en Rotter (2017) wijzen erop dat deze leraren het moeilijker vinden om hun professionele identiteit en professionaliteit staande te houden in interactie met leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Zo zouden ze meer een positie gelijkend op een surrogaatouder aannemen dan een professionele positie als leraar (Bressler & Rotter, 2017).

De tweede groep leraren beschouwen hun diverse etnische achtergrond echter als irrelevant voor hun onderwijspraktijk (Bressler & Rotter, 2017). Ze onderstrepen het belang van hun eigen pedagogische vaardigheden, die dezelfde zijn als hun collega's met niet-diverse etnische achtergronden omwille van het volgen van dezelfde lerarenopleiding. Zij melden ook dat ze zich anders behandeld voelen door hun collega's (Bressler & Rotter, 2017). De derde groep leraren zijn de leraren die zich met hun professionele identiteit tussen de twee andere groepen begeven. Zij benadrukken het hebben van pedagogische vaardigheden die van belang zijn in hun onderwijspraktijk, maar erkennen ook de krachten van hun diverse etnische achtergrond die ze in bepaalde situaties kunnen inzetten (Bressler & Rotter, 2017).

Hoe leerlingen zelf de professionele identiteit van leraren percipiëren en ervaren, halen Bressler en Rotter (2017) ook aan. Bressler en Rotter verwijzen hierbij naar verschillende onderzoeken die aangeven dat leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen afgewezen worden door leerlingen die ook tot etnisch-culturele minderheidsgroepen behoren als de leraren zaken vertegenwoordigen of uitdragen van de dominante cultuur of samenleving (Pole, 1999; Maylor, 2009; Carrington, 2002).

Tenslotte draagt de context volgens Pillen (2013) bij aan het al dan niet hebben van spanningen binnen de professionele identiteit van beginnende leraren. Spanningen in de professionele identiteit bij leraren kunnen bijvoorbeeld te maken hebben met de diversiteit van

de leerlingenpopulatie op scholen of de ingewikkelde structuur van sommige middelbare scholen in Nederland (Pillen, 2013). Cohen (2008) is het hiermee eens en staft dat in de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren de specifieke werkcontext, waaronder de schoolcultuur een rol speelt. Deze bevindingen worden ondersteund door Achinstein en Ogawa (2011) die aantonen hoe niet-ondersteunende werkcontexten leraren van kleur beperken. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het onderdrukken van gesprekken over rassenkwesties op school. Daarnaast wordt hen opgedrongen zich aan te passen aan beperkte curricula en onderwijsstrategieën of kunnen ze niet omgaan met ondersteunende collega's. Deze zaken zorgen ervoor dat ze hun culturele en professionele rollen in hun beroep niet kunnen uitoefenen (Achinstein & Ogawa, 2011). Tenslotte voerden Champion en Wilson-Jones (2023) onderzoek naar de ervaringen van gekleurde leraren die werkzaam zijn in scholen met een niet etnisch-diverse leerlingen- en lerarenpopulatie. Hierin kwam naar voren dat deze leraren ervaringen van raciale micro-agressie, ongelijkheid en een gebrek aan collegialiteit of professionele relaties hadden. Hierdoor voelden deze leraren zich uitgesloten, ondergewaardeerd, genegeerd en zelfs onzeker over hun eigen onderwijscompetenties. Deze zaken droegen allemaal bij aan de ervaren tevredenheid over hun werk (Champion & Wilson-Jones, 2023).

#### **1.4 Ethnicity matching**

Redding (2019) definieert ethnicity matching simpelweg als het hebben van hetzelfde ras of etniciteit als leraar en leerling. Om ethnicity matching nog verder toe te lichten bespreekt hij drie mechanismen die verband houden met deze matching tussen leerlingen en leraren: een gedeeld cultureel begrip, responsiviteit van de leerlingen en de organisatorische invloed (Redding, 2019). Het eerste mechanisme is die van het gedeeld cultureel begrip. Academische of gedragsmatige veranderingen van leerlingen die te maken hebben met hun leraar, zijn vaak toe te schrijven aan het gedeeld cultureel begrip tussen de leraar en leerling alleen of tussen de leraar, leerling en diens gezin (Redding, 2019). Hierbij stelt Redding (2019) dat in de basis van dat gedeelde begrip de mogelijkheid ligt dat leerlingen en leraren culturele waarden delen die gekoppeld zijn aan hun raciale of etnische afkomst. Een belangrijke sidenote hierbij is wel dat het niet altijd betekent dat een leraar en leerling die zich identificeren met dezelfde raciale of etnische groep, automatisch dezelfde waarden en overtuigingen hebben (Redding, 2019). Het mechanisme dat Redding (2019) 'responsiviteit' noemt gaat over de mate van responsiviteit van leerlingen in de klas, als gevolg van een ethnicity match. Uit het onderzoek van Grissom et al. (2015) blijkt met name dat leerlingen zich vaak meer betrokken voelen bij een leraar met

dezelfde etnische achtergrond. Dit kan ervoor zorgen dat ze hun inzet, houding of gedrag verbeteren, ongeacht de kwaliteit van of verbeteringen in pedagogische vaardigheden of de relatie met de leraar (Grissom et al., 2015). Redding (2019) geeft zelf ook aan dat leerlingen zeer responsief zijn wanneer ze toegewezen zijn aan een leraar die hetzelfde ras of dezelfde etniciteit deelt. Het laatste mechanisme ‘organisatorische invloed’ gaat ervan uit dat leraren een grotere invloed hebben dan enkel die binnen hun eigen klaslokaal (Redding, 2019). Deze invloed kan de leraar uiten door mede voor veranderingen in het schoolbeleid te pleiten of te streven naar een schoolomgeving met inclusieve regels en richtlijnen, met als doel het verbeteren van de leeromgeving en -mogelijkheden van leerlingen van dezelfde etniciteit.

In het reviewonderzoek van Driessen (2015) bespreekt zij verschillende aannames betreffende ethnicity matching tussen leraren en leerlingen. Zoals dat een leraar uit een etnisch-culturele minderheidsgroep als rolmodel fungeert voor zowel leerlingen die ook uit een etnisch-culturele minderheidsgroep als andere leerlingen. Een andere aanname die wordt aangehaald is dat deze leraren ook de contacten tussen de school, leerlingen en ouders uit etnisch-culturele minderheidsgroepen bevorderen. Dit omdat deze ouders en leerlingen zichzelf beter herkennen op de school, hierdoor voelen ze dan weer meer affiniteit met onderwijs en is er een grotere ouderparticipatie (Driessen, 2015). Driessen (2015) haalt ook aan dat deze leraren een belangrijke signaleringsfunctie hebben aangezien ze sneller en gemakkelijker problemen herkennen van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen en zo dus kunnen ingrijpen wanneer dit nodig is. Verder wordt er ook gezegd dat deze leraren vragen van leraren die niet uit een etnisch-culturele minderheidsgroep komen kunnen beantwoorden. Daarnaast leveren ze, door hun aanwezigheid en kennis, een bijdrage aan de voorbereiding van leerlingen op het leven in een multiculturele samenleving (Driessen, 2015). Als laatste geeft Driessen (2015) nog mee dat het belangrijk is om leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen te hebben voor een goede etnisch-culturele vertegenwoordiging en ook omdat ze bijdragen aan het aanpakken van het lerarentekort.

Een ander onderzoek dat ingaat op de voordelen van ethnicity matching is die van Le en Nguyen (2019). Zij geven aan dat leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen veelal een positieve en nauwere relatie hebben met hun leraren dan witte leerlingen, als deze leraren ook uit etnisch-culturele minderheidsgroepen komen. Hierbij is de, op discriminatietest gebaseerde, bevinding dat de nauwe relaties niet ontstaan doordat deze leraren de leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen bevoorvoorden of andere leerlingen discrimineren, van groot belang (Le & Nguyen, 2019). De genoemde positieve effecten op de leraar-leerlingrelaties werden gevonden binnen zowel dezelfde minderheidsgroep, bijvoorbeeld

tussen een Spaanse leraar en een Spaanse leerling, als tussen verschillende minderheidsgroepen, bijvoorbeeld een Spaanse leraar met een zwart leerling (Le & Nguyen, 2019). Le en Nguyen (2019) spreken ook van een rolmodeleffect aangezien ze opmerken dat leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen positiever reageren op het hebben van een leraar die ook uit een etnisch-culturele minderheidsgroep komt, dan een witte leraar. De onderzoekers stellen dat deze bevindingen met name ook belangrijk zijn gezien het voor kinderen cruciaal is om nauwe relaties te kunnen opbouwen met volwassenen die niet hun ouders zijn en benadrukken hiermee het belang van beleidsmatige implicaties betreffende dit onderwerp (Le & Nguyen, 2019).

Scott et al. (2023) voegen met hun onderzoek nog een reden aan waarom ethnicity matching een positieve impact heeft op leerlingen, namelijk hun aanwezigheid tijdens de lessen. De onderzoekers geven aan dat het daarom ook van belang is dat directeurs van scholen doelbewust moeten zijn tijdens het werven van nieuwe leraren voor hun scholen. Ze zagen in hun interviews met verschillende directeurs ook terugkomen dat ze zich hier ook doelbewust mee bezighouden omdat ze van mening zijn dat leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen dienen als rolmodellen die ervoor zorgen dat leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen hun eigen potentieel meer inzien (Scott et al., 2023). Het hebben van een etnische match met een leraar als leerling uit een etnisch-culturele minderheidsgroep zorgt dat de betrokkenheid van leerlingen bij onderwijs lang aanhoudt en hen zelfs helpt om educatie na het secundair onderwijs na te streven (Scott et al., 2023; Gershenson et al., 2018). Dit kan mogelijk komen doordat de waarde van onderwijs bemiddeld wordt door de leraar-leerlingrelatie, die op zijn beurt wordt beïnvloed door de etnische matching tussen leraar en leerling (Joshi et al., 2018; Hunter & Stinson, 2019).

### **1.5 Cultureel responsief onderwijs versus kleurenblind onderwijs**

Cultureel responsief lesgeven wordt door professor Geneva Gay (2018) gedefinieerd als het gebruiken van culturele kennis, eerdere persoonlijke ervaringen, referentiekaders en manieren van presteren, om leerervaringen van etnisch diverse leerlingen effectiever te maken. Gay (2013) benadrukt dat het onderwijs voor raciaal, etnisch en cultureel diverse leerlingen het leren binnen de schoolmuren moet verbinden met het leven buiten de school. Daarnaast ook dat het de educatieve gelijkheid en het streven naar excellentie bij deze leerlingen moet bevorderen en hen empoweren. Verder geeft ze ook aan dat het onderwijs een gemeenschap moet creëren tussen leerlingen met verschillende sociale, culturele en etnische achtergronden.

Bovendien stelt ze dat cultureel responsief onderwijs op niveau van de leerlingen, hun zelfstandigheid en effectiviteit moet helpen ontwikkelen (Gay, 2013).

Om te komen tot cultureel responsief onderwijs moeten pathologische en gebrekkige percepties van leerlingen en de gemeenschappen van kleur waartoe zij behoren vervangen worden door positievere percepties (Gay, 2013). Ze maakt duidelijk dat negatieve overtuigingen zoals dat de leef- of woonomstandigheden van gekleurde leerlingen zo disfunctioneel zijn dat ze niet komen tot effectief leren of dat gekleurde leerlingen zich vrijwillig distantiëren van goede schoolprestaties omdat ze er anders van worden beschuldigd zich wit te gedragen. Gay (2013) zegt dat hoewel hier ergens wel zeker mate van waarheden in zitten, maar dat het blijvend naar boven halen van deze zaken en ze verspreiden geen effectieve strategieën zijn om deze aannames te veranderen. Hetzelfde geldt voor het blijvend benadrukken dat bepaalde gekleurde leerlingen slechte schoolresultaten behalen en hun familie of sociale klasse de schuld geven. Gay (2013) is duidelijk van mening dat er constructievere strategieën moeten zijn om hier iets aan te veranderen. Een belangrijke overtuiging die wel verspreid dient te worden in de schoolse context is dat succes verder succes genereert. Succes komt niet voort uit falen, zwakte zorgt niet voor kracht en moed krijgen we niet door laf te zijn (Gay, 2013). In feite probeert Gay (2013) onderwijsprofessionals aan te moedigen om hun overtuigingen en gedachten uit te dagen en te herformuleren zodat deze wel ingezet kunnen worden om voor verandering te zorgen in het onderwijs. Alternatieve overtuigingen gaan bijvoorbeeld over culturele onverenigbaarheden tussen de thuis- en schoolsituatie waar leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen op botsen, stress en angst omwille van het overschrijden van culturele grenzen in deze twee contexten, het ontbreken van culturele diversiteit in schoolprogramma's en het personeel en het percipiëren van school als vijandig en onvriendelijk door deze leerlingen (Gay, 2013).

Een belangrijk gegeven is echter dat cultureel responsief onderwijs voor iedereen voordelig is, niet alleen voor leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen (Gay, 2015). Dit omdat deze nuance in het onderwijs niet alleen de schoolprestaties van leerlingen met diverse etnische, culturele en raciale maar ook taalkundige en sociale achtergronden bevordert (Gay, 2015). Gay (2015) merkt op dat de verbeterde schoolprestaties op verschillende vlakken worden opgemerkt. Zo is er bijvoorbeeld niet alleen sprake van hogere scores maar ook een langere aandachtsspanne, een grotere en kwalitatieve deelname aan de interacties tijdens de les, een beter leesbegrip, het gedetailleerder en samenhangender schrijven en een betere beheersing van belangrijke vaardigheden zoals analyseren. Daarnaast wordt ook een grotere tevredenheid opgemerkt met het onderwijs, positievere zelfperceptie met betrekking tot hun

schoolse vaardigheden en gevoelens van effectiviteit, zelfstandigheid en empowerment (Gay, 2015).

Het tegengestelde van voorgaand besproken gedachtegoed wordt kleurenblindheid genoemd. Sommigen zijn ervan overtuigd dat kleurenblind onderwijs een gepaste benadering is die ervan uitgaat dat etnische en culturele verschillen gebagatelliseerd of zelfs genegeerd dienen te worden (Hachfeld et al., 2015). Apfelbaum et al. (2010) geloven bijvoorbeeld dat deze kleurenblinde benadering zal resulteren in meer gelijkheid en inclusie. Ze lijken, in tegenstelling tot het geloof in een multiculturele benadering in het onderwijs, te geloven dat de beste manier om met diversiteit om te gaan is door iedereen op een gelijke manier te behandelen, zonder de onderwijspraktijk aan te passen aan de diversiteit die er heerst (Apfelbaum et al., 2010). In het onderzoek van Hachfeld et al. (2015) bleek dan ook dat kleurenblindheid een significant negatieve relatie vertoont met de bereidheid van leraren om hun lessen en manier van lesgeven aan te passen aan de diverse leerlingpopulatie. De onderzoekers vinden specifiek dit aspect van kleurenblindheid een groot probleem aangezien het doel om iedereen gelijk te behandelen volgens hen kan resulteren in het voelen van geen bereidheid om de lessen voor te bereiden voor eventuele uitdagingen die bij een diverse klas kunnen komen kijken (Hachfeld et al., 2015). Hachfeld et al. (2010) voegen hier nog aan toe dat dit gebrek aan bereidheid ervoor kan zorgen dat leraren immigrantleerlingen onvoldoende ondersteuning bieden, of hun prestaties minder nauwkeurig zullen beoordelen, wat uiteindelijk kan leiden tot systematische discriminatie. Daarentegen toonden deelnemers uit het onderzoek van Hachfeld et al. (2015) met sterke multiculturele overtuigingen een grotere bereidheid om rekening te houden met de culturele achtergrond van hun leerlingen. Ze vertelden dat zij dit bijvoorbeeld doen door hun lesmateriaal te kiezen en op te stellen met aandacht voor de culturele diversiteit (Hachfeld et al., 2015).

## **1.6 Culturele competenties in het onderwijs**

Zoals eerder vermeld vraagt een superdiverse samenleving om culturele competenties, waarbij mensen kunnen omgaan met de etnische en culturele diversiteit. Hierbij dient onderzocht te worden wat bedoeld wordt met culturele competenties. Alizadeh & Chavan (2016) onderzochten aan de hand van hun systematisch onderzoek in de gezondheidszorgsector en de bedrijfswereld hoe verschillende studies culturele competenties beschreven. Hoewel kleine verschillen terug te vinden zijn in de omschrijving van culturele competenties, komen studies wel grotendeels overeen in het onderscheiden van enkele componenten van culturele

competenties (Alizadeh & Chavan, 2016). Allereerst kan geconcludeerd worden dat verschillende studies culturele competenties definiëren als de vaardigheid om op een doeltreffende en gepaste manier om te gaan met personen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Daarnaast kwamen cultureel bewustzijn, culturele kennis en culturele vaardigheden als de meest voorkomende componenten van culturele competenties naar voren (Alizadeh & Chavan, 2016).

Culturele bewustzijn omvat het besef dat een persoon heeft over zijn/haar eigen overtuigingen over andere culturen (Alizadeh & Chavan, 2016). Sue en Torino (2005) sluiten hierbij aan en staven dat het bewust zijn van je eigen waarden, opvattingen en ook vooroordelen met betrekking tot ras en etnisch-culturele minderheidsgroepen essentieel is om van culturele competentie te kunnen spreken. Zo zouden hulpverleners die zich meer bewust zijn van hun eigen 'blankheid' en 'white privilege', sterker staan op vlak van multiculturele competenties (Sue & Torino, 2005).

Culturele kennis werd door Alizadeh en Chavan (2016) omschreven als het vergaren van kennis en informatie over verschillende culturen. Het hebben van kennis over andere culturen werd ook door Gerrish et al. (2006) als belangrijk geacht. Volgens hen valt inzicht hebben over de wereldbeelden, manier van kijken van verschillende culturen en kennis over het effect van culturele ontmoetingen ook onder culturele kennis. Sue en Torino (2005) benadrukken echter dat culturele kennis veel meer is dan enkel kennis en begrip van culturele verschillen, waarden, normen en opvattingen binnen verschillende culturen. Volgens hen omvat dit ook kennis over de attitudes van onze samenleving omtrent specifieke culturele achtergronden en verschillen. Het begrip over etnische biases zoals discriminatie en stereotypering en de negatieve gevolgen die hierbij gepaard gaan voor mensen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen hoort hier ook bij (Sue & Torino, 2005).

Culturele vaardigheid refereert volgens Alizadeh en Chavan (2016) naar het vermogen om doeltreffend te communiceren en samen te werken met mensen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Iverson (2012) beschrijft dit vrijwel gelijkaardig, maar voegt eraan toe dat culturele vaardigheden ontstaan door het culturele bewustzijn en culturele kennis van een persoon effectief in te zetten en in te integreren in de praktijk. Papadopoulos et al. (2004) verwijzen hierbij naar culturele sensitiviteit, waarbij empathie, respect, acceptatie, het besef van wat gepast is en wat niet en interpersoonlijke communicatieve vaardigheden belangrijke elementen zijn. Tenslotte spreekt Sue (2001) over het toepassen van cultureel geschikte interventie- en communicatievaardigheden als men het heeft over culturele vaardigheden. Daarnaast vallen het zoeken naar multiculturele trainingservaringen, onderzoek voeren naar

etnisch-culturele minderheidsgroepen en vooroordelen en discriminatie wegwerken tijdens het eigen werk hier ook onder (Sue, 2001).

Er is dus een breed gedragen overeenkomst tussen onderzoekers dat culturele competentie de drie bovenstaande componenten - culturele bewustzijn, culturele kennis en culturele vaardigheden - bevat (Sue, 2001). Nu de belangrijkste componenten van culturele competenties in kaart zijn gebracht, is het essentieel om te onderzoeken hoe deze competenties geïntegreerd worden in het onderwijs en hoe leraren dit vormgeven bij zichzelf. Hamdan en Coloma (2022) ondervonden enkele zaken die belangrijk zijn wanneer er gesproken wordt over cultureel competente leraren. Allereerst herkennen cultureel competente leraren hun eigen vooroordelen en hoe deze hun omgang met leerlingen uit diverse culturen, hun begrip en verwachtingen naar deze leerlingen kunnen beïnvloeden. Daarnaast erkennen ze hoe de verschillende culturen, achtergronden en ervaringen van hun leerlingen hun eigen inzicht kunnen verrijken en passen deze dan ook toe als waardevolle elementen in het leerproces. Tenslotte creëren cultureel competente leraren een klasomgeving die voldoende veilig en ondersteunend is om leerlingen vrijelijk interculturele dialogen te laten aangaan (Hamdan & Coloma, 2022).

Lehman (2016) onderzocht hoe leraren in opleiding hun culturele competenties beschrijven bij het lesgeven aan studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Uit de ervaringen van de bevroegde deelnemers konden vier thema's geïdentificeerd worden, die gericht waren op de drie componenten van culturele competenties, zijnde culturele bewustzijn, culturele kennis en culturele vaardigheden. Allereerst kwam een gebrek aan culturele bewustzijn naar boven. Volgens Lehman (2017) beïnvloeden vooroordelen van leraren of een gebrek aan cultureel begrip mee de verwachtingen naar leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Dit is in overeenstemming met het onderzoek van Hamdan en Coloma (2022) die staven dat cultureel competente leraren nadenken over hun eigen vooroordelen en hoe deze een rol spelen in hun verwachtingen naar studenten toe. Volgens Lehman (2017) komt culturele bewustzijn nog voor culturele kennis en culturele vaardigheden. Deelnemers gaven dan ook aan hun leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen niet te willen benadelen vanwege hun eigen gebrek aan kennis en bewustzijn. Een tweede thema ging over culturele kennis en cultureel begrip. Een diepgaand begrip van cultuur, evenals kennis van gewoonten, gebruiken en culturele verschillen tussen diverse culturen vormen de basis voor het ontwikkelen van culturele competenties (Lehman, 2017). Volgens Lehman (2017) zorgt interesse tonen in deze tradities, maar ook in gezinsstructuren en achtergronden van gezinnen, niet alleen voor succes bij leerlingen maar ook voor verhoogde betrokkenheid van ouders.

Daarnaast vormen taalbarrières ook een belemmering bij deelnemers, wat soms leidde tot frustratie tussen leraren en ouders vanwege onbegrip of verkeerde inschatting van de situatie. Het bezitten van effectieve communicatievaardigheden is hierbij essentieel om gezinnen en leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen te kunnen begrijpen.

Het derde thema bevindt zich op het gebied van culturele vaardigheden. Deze culturele vaardigheden ontstaan door culturele bewustzijn en culturele kennis te integreren in de praktijk (Lehman, 2017). Hierbij worden enkele essentiële vaardigheden voor cultureel onderwijs onderscheiden, zoals het kennen van individuele verschillen en zelfbewust zijn. Daarnaast ook kennis bezitten over de achtergronden van leerlingen en het aanpassen van vaardigheden. Tenslotte houdt het vierde thema gedifferentieerde instructie en vaardigheden die aan verschillende behoeften voldoen in (Lehman, 2017). Hierbij gaat het om verschillende manieren waarop leerlingen vakinhoud kunnen leren en begrip verschaffen. Lehman (2017) refereert naar de aanpassingen die gemaakt worden door onderwijsmiddelen en strategieën, waaronder taken en resultaten, af te stemmen op de specifieke behoeften van leerlingen. Hierdoor is het lesprogramma en vakinhoud toegankelijker voor alle leerlingen en zorgt dit voor meer succes en leerervaringen. Lehman (2017) verwijst hierbij naar het onderzoek van Tobin en Tippett (2014) die concludeerde dat er bij gedifferentieerde instructie een verhoogde betrokkenheid en motivatie bij leerlingen te observeren is. Er kon dus geconcludeerd worden dat differentiatie in het onderwijs zeer waardevol is voor alle leerlingen.

Culturele vaardigheden zouden de competenties van leraren die lesgeven aan etnisch-culturele minderheidsgroepen versterken (Lehman, 2017). Daarom geeft Lehman (2017) aan dat professionalisering van leraren op vlak van culturele competenties essentieel is. Dit kan gedaan worden door te focussen op drie aspecten: het verbeteren van het cultureel bewustzijn en het vergroten van de kennis, cultureel begrip en communicatievaardigheden. Daarnaast wordt het belang van het ontwikkelen van vaardigheden om in te spelen op de behoeften van leerlingen ook aangehaald (Lehman, 2017). Dit laatste wordt ook benadrukt door Hamdan en Coloma (2022). Zij verrichtten onderzoek naar twee veelgebruikte meetinstrumenten die culturele competenties beoordelen. Hieruit kwam voort dat onderwijsmaterialen en hulpmiddelen voor het lesgeven en leren van belang zijn bij culturele competenties. Hierbij gaat het om het herzien van lesmateriaal om een betere representatie van culturele groepen te waarborgen en het kritisch evalueren van het curriculum om culturele stereotypen te controleren. Ook het hanteren van voorbeelden die herkenbaar zijn voor leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen en ontwerpen van instructies die voldoen aan de behoeften van leerlingen horen hierbij (Hamdan & Coloma, 2022). Daarnaast worden andere vaardigheden,

waaronder omgaan met discriminatie en het betrekken van de cultuur van leerlingen ook benadrukt. Zo onderstrepen beide instrumenten dat het goed leren kennen van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen en het actief gebruiken van hun cultuur zorgt voor gemakkelijker, persoonlijker en grondiger leren, wat het leerproces van leerlingen faciliteert (Hamdan & Coloma, 2022).

Vincent en Torres (2015) werpen met hun onderzoek nieuw licht op culturele competenties van leraren, waarin interessante bevindingen naar voren komen. Zij deden onderzoek naar de culturele competenties van leraren die lesgeven in FFA-afdelingen op scholen. Deze afdelingen richten zich op agrarisch onderwijs en landbouw. Allereerst kan er gesteld worden dat leraren die lesgeven in een FFA-afdeling met een etnisch diverse leerlingenpopulatie meer culturele competenties hebben dan hun collega's. Leraren die lesgeven in een etnisch diverse FFA-afdeling zouden meer culturele bewustzijn, culturele kennis en culturele vaardigheden bezitten om met hun studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen te kunnen omgaan. Zo hadden ze specifiek een hogere score op culturele kennis en culturele vaardigheid dan leraren die geen etnisch diverse leerlingenpopulatie hadden. Dit impliceert niet alleen dat deze leraren meer vertrouwen hebben, maar ook beter kunnen omgaan met klassen waarin leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen komen dan leraren die hier niet in lesgeven. Deze bevindingen zijn ook terug te vinden in het onderzoek van Milner et al. (2003), die culturele competenties hebben waargenomen bij leraren die omgingen met leerlingen uit verschillende etnisch-culturele minderheidsgroepen.

## 2. Probleemstelling en onderzoeksvragen

De diversiteit in onze samenleving, en dus ook binnen het onderwijs, is iets waar we tegenwoordig niet meer omheen kunnen. Diverser onderwijs vraagt van leraren dat zij nieuwe competenties zoals culturele competenties ontwikkelen, bezitten en blijvend bijschaven. Het integreren van deze culturele competenties in de klaspraktijk stelt leraren in staat om effectief aan de slag te gaan met leerlingen met verschillende achtergronden en in te spelen op hun leerbehoeften. In dit kader is ethnicity matching ook een relevant concept om te integreren. Aangezien leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen relatief schaars zijn in het Vlaams onderwijs, is het waardevol om zicht te hebben op welke rol ethnicity matching speelt in het onderwijs en welke voordelen en uitdagingen hieraan verbonden zijn. Daarnaast kan er mogelijk een invloed zijn van ethnicity matching op de culturele competenties van leraren, wat belangrijke inzichten kan opleveren voor het huidige onderwijs. Hoewel bestaand onderzoek omtrent ethnicity matching en culturele competenties zich voornamelijk richt op landen buiten Europa, verdienen deze onderwerpen tegenwoordig de nodige aandacht in onderzoek en literatuur. Ze blijven echter vaak onderbelicht in Belgische of Vlaamse studies.

Het bovenstaande brengt ons tot de volgende onderzoeksvragen: 'Hoe integreren leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen multiculturele competenties in hun lespraktijk in het secundair onderwijs?' en 'Hoe beleven leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen de etnische (dis)match met leerlingen in het secundair onderwijs?'.

Het doel van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan de kennis over het functioneren van leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen in het onderwijs en in hun eigen klaspraktijk. Tevens tracht het ook inzichten te bieden voor (toekomstige) leraren over culturele competenties en hoe ze deze effectief kunnen inzetten.

### 3. Onderzoeksopzet en methode

Dit onderzoek kent een kwalitatief onderzoeksdesign. Deze keuze werd gemaakt aangezien dit exploratief onderzoek doelt op het verkrijgen van zoveel mogelijk informatie. Het gebruik van diepte-interviews faciliteert dit doel ook omdat deelnemers de vragen genuanceerder kunnen beantwoorden. Volgens Bryman (2012) is kwalitatief onderzoek dan ook een geschikte methode voor het grondig onderzoeken van onderwerpen.

#### 3.1 Deelnemers

Voor het rekruteren van deelnemers werd er gericht op zoek gegaan naar deelnemers die aan bepaalde criteria voldeden. Er werd dus gerekruteerd op basis van purposeful sampling (Patton, 2002).

Om deel te kunnen nemen aan het onderzoek, dienen deelnemers leraren te zijn die lesgeven in het secundair onderwijs, alsook dienen zij uit een etnisch-culturele minderheidsgroep te komen. Leraren die enkel binnen een levensbeschouwelijk vak lesgeven werden uitgesloten in dit onderzoek. Op vlak van geslacht werden zowel het mannelijk als vrouwelijk geslacht geïncludeerd, op vlak van nationaliteit zowel de Belgische als andere. In deze studie wordt etniciteit bepaald door de etnische afkomst van deelnemers, die de herkomst van de grootouders betreft. Daarnaast ook de etnische identiteit van deelnemers, wat verwijst naar zelfidentificatie met een culturele groep. Tenslotte is het spreken van de Nederlandse taal een vereiste aangezien het interview in het Nederlands werd afgenomen.

Bij de zoektocht naar deelnemers werd een steekproefgrootte van tien deelnemers vooropgesteld. Hennink en Kaiser (2022) concluderen in hun onderzoek over datasaturatie bij kwalitatief onderzoek dat er bij een hoeveelheid van negen tot 17 interviews al sprake is van datasaturatie. Daarnaast is er in dit onderzoek sprake van een doelgroep die moeilijk te bereiken is, vanwege de lage representativiteit van leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen die lesgeven in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Deze beide inzichten hebben ervoor gezorgd dat er uiteindelijk tien deelnemers waren, waaronder zes vrouwen en vier mannen. De deelnemers zijn tussen de 22 en 58 jaar oud en de gemiddelde leeftijd is 32 jaar. De demografische gegevens van de uiteindelijke deelnemers worden hieronder in Tabel 1 opgelijst.

**Tabel 1***Demografische gegevens deelnemers*

Deelnemer	Geslacht	Leeftijd	Woonplaats	Etniciteit	Ervaring	Vakken
Omar	man	22	Borgerhout	Bosnisch	1 jaar	Wiskunde, islam en aardrijkskunde
Lina	vrouw	25	Edegem	Marokkaans	2 jaar	Nederlands en PAV
Noor	vrouw	25	Antwerpen	Turks	3 jaar	Wiskunde, PAV en natuurwetenschappen
Sara	vrouw	25	Antwerpen	Bosnisch	1 jaar	Directe en indirecte zorg en pedagogisch handelen
Leila	vrouw	34	Antwerpen	Marokkaans	10 jaar	Nederlands, Engels en Taalwetenschap
Ezra	vrouw	29	Antwerpen	Marokkaans -Belgisch	7 jaar	Aardrijkskunde, islam, natuurwetenschappen en techniek
Noah	man	33	Antwerpen	Marokkaans	3 jaar	Automechanica en auto-elektriciteit
Isra	vrouw	42	Wilrijk	Marokkaans	16 jaar	Economie, informatica en PAV
Amin	man	58	Turnhout	Marokkaans	5 jaar	Informatica
Imad	man	27	Wilrijk	Marokkaans	1,5 jaar	Wiskunde

### 3.2 Materiaal

Voor dit onderzoek werden semi-gestructureerde diepte-interviews afgenomen. Vanwege het verkennend karakter van dit onderzoek werd er via deze diepte-interviews onderzocht hoe leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen vormgeven aan multiculturele competenties in hun klaspraktijk. Daarnaast werd er gepeild naar hun ervaringen met de

etnische (dis)match met hun leerlingen. Hiervoor werd gebruikgemaakt van een interviewleidraad (zie Bijlage A). Deze werd opgesteld door de onderzoekers op basis van verschillende bevindingen uit de literatuur (Karacabey et al., 2019; Džalalova & Raud, 2012; Vincent & Torres, 2015; Güven et al., 2022, Hamilton, 2016; Alizadeh & Chavan, 2015). Bij de afnames van de interviews werden eerst enkele demografische gegevens bevroegd. Daarna werden de ervaringen van deelnemers met betrekking tot ethnicity matching bevroegd. Hierna lag de focus op het bevrogen van de culturele competenties van deelnemers, waarbij werd gepeild naar hun culturele attitude, culturele kennis en culturele vaardigheid. Bij de vragen over culturele attitude was het doel om inzicht te krijgen in hoe participanten denken over de rol van culturele identiteit en het omgaan met diversiteit in onderwijs. Culturele kennis werd dan weer bevroegd met als doel zicht te krijgen op de verworven kennis over de culturele diversiteit in de klas. Tenslotte werd de culturele vaardigheid bevroegd om zicht te krijgen op hoe leraren hun culturele attitudes en kennis omzetten in de klaspraktijk. Om het interview af te sluiten wordt er teruggeblikt op de besproken thema's en kregen de deelnemers de mogelijkheid om tips en adviezen mee te geven.

### **3.3 Procedure**

De rekrutering van deelnemers werd gedaan aan de hand van een bericht dat verspreid werd via de socialemediakanalen Facebook, Instagram en LinkedIn (zie Bijlage B). Leraren die geïnteresseerd waren om deel te nemen aan het onderzoek werden gevraagd om een mail te sturen naar een van de onderzoekers. Hierna kregen ze via mail meer informatie over het onderzoek en werd er nagegaan of ze aan de inclusiecriteria van het onderzoek voldeden.

De geselecteerde deelnemers kregen alvorens het interview werd afgenomen een informatiebrief (zie Bijlage C) via mail. Ze werden ook gevraagd om een informed consent (zie Bijlage D) te ondertekenen en deze terug te bezorgen aan de deelnemers voor de start van het interview. Bij het tekenen van de informed consent gaven deelnemers hun akkoord voor een deelname aan een interview van +/- 60 minuten. Ze stemden er ook mee in dat er een audio-opname werd gemaakt van het interview. Tevens werd vermeld dat deze opname uitsluitend voor onderzoeksdoeleinden binnen deze masterproef zou worden gebruikt en dat alle gegevens anoniem verwerkt zouden worden.

De uiteindelijk afgenomen interviews duurden tussen de 27 minuten en 1 uur en 23 minuten, met een mediaan van 51.5 minuten. De audio-opnames werden met een GSM gemaakt en werden aanvankelijk opgeslagen in een beveiligde map op de laptops van de onderzoekers,

beschermd met dubbele beveiliging en een wachtwoord. Om de kans op fouten of verkeerde interpretaties te minimaliseren, werden de interviews zo snel mogelijk na afname letterlijk getranscribeerd. Tijdens het transcriberen werden geen herkenbare persoonsgegevens gehanteerd. Om de anonimiteit te bewaren, werden enkel pseudoniemen aangehaald. Na het transcriberen werden de audio-opnames van de interviews onmiddellijk verwijderd.

### 3.4 Analyse

Data-analyse gebeurde aan de hand van het softwarepakket Nvivo versie 12. Om de transcripties thematisch te analyseren, werd het stappenplan van Braun en Clarke gevolgd (2006). Dit start met het verkennen en coderen van de gegevens, waarna er thema's worden opgesteld. Hierna worden deze thema's verfijnd en gestructureerd, gevolgd door het presenteren van de bevindingen uit deze thematische analyse (Braun & Clarke, 2008). Allereerst ging elke onderzoeker afzonderlijk aan de slag door belangrijke citaten in de transcripties te markeren in thema's volgens de inhoud van de interviewleidraad. De uitspraak: 'Ik doe dat ook wel heel graag om een voorbeeld te kunnen zijn voor die leerlingen, die kijken enorm op naar jou. Want een Turkse of Marokkaanse leraar, dat is wel heel bijzonder.' werd bijvoorbeeld voorzien van het thema 'rolmodel'. Als er sprake was van verschillende thema's bij de onderzoekers werd dit besproken tot een gezamenlijk thema gevonden werd. Alle thema's werden gezamenlijk verfijnd en gestructureerd, waarna een boomstructuur (zie Bijlage E) werd opgesteld. Na het bezitten van een uiteindelijke boomstructuur werden alle transcripties aan de hand van de boomstructuur van de juiste thema's voorzien. Zo werd het thema van de eerder genoemde uitspraak bijvoorbeeld verfijnd naar het thema 'ethnicity matching - bijdrage - rolmodel'. De boomstructuur bevat uiteindelijk 15 overkoepelende thema's en 39 subthema's.

Een interbeoordelaarsbetrouwbaarheidsanalyse werd uitgevoerd in drie rondes waarbij drie keer een volledige transcriptie dubbel gecodeerd werd door de twee onderzoekers, onafhankelijk van elkaar. Na elke ronde werd in Nvivo voor elk thema de Kappa berekend. Na de eerste ronde was de gemiddelde Cohen's Kappa alert hoog met een waarde van 0.79. Acht thema's hadden echter een kappa lager dan 0.6 wat wijst op onvoldoende overeenkomst (Cheung & Tai, 2021) waardoor die thema's werden besproken en de definitie werd verduidelijkt. Hierna werd in een tweede ronde een nieuwe transcriptie dubbel gecodeerd, wat een gemiddelde Cohen's Kappa opleverde van 0.88. Vijf thema's hadden een kappa kleiner dan 0.6 en werden verder verduidelijkt. Tenslotte was de gemiddelde Cohen's Kappa na een

derde ronde 0.92 met drie thema's met een kappa onder 0.6. Alle Kappa coëfficiënten van de derde transcriptie zijn per thema terug te vinden in Tabel 2 hieronder. Hieruit kan afgeleid worden dat er een hoge mate van overeenkomst is tussen de onderzoekers in dit onderzoek, wat hoge betrouwbaarheid van de resultaten indiceert (McHugh, 2012).

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden zes thema's uit de boomstructuur onderkend die als verdere onderzoeksresultaten in dit onderzoek gelden.

**Tabel 2**

*Kappa coëfficiënt per thema voor de derde transcriptie*

Thema	Kappa coëfficiënt
Belang eigen etniciteit	1
Belang eigen etniciteit - belangrijk	1
Belang eigen etniciteit - onbelangrijk	1
Bijscholing en professionalisering	1
Bijscholing en professionalisering - aanwezig	1
Bijscholing en professionalisering - afwezig	1
Culturele attitude	1
Culturele attitude - belang persoonsgerichte benadering	0.59
Culturele attitude - culturele verschillen tussen leerlingen kennen	1
Culturele attitude - culturele verschillen tussen leerlingen kennen - belangrijk	1
Culturele attitude - culturele verschillen tussen leerlingen kennen - onbelangrijk	1
Culturele attitude - perspectief wisselen	1
Culturele attitude - vooroordelen tegenover leerlingen	1
Culturele attitude - vooroordelen tegenover leerlingen - aanwezig	1
Culturele attitude - vooroordelen tegenover leerlingen - afwezig	1
Culturele identiteit kunnen beleven op school	1
Culturele identiteit kunnen beleven op school - aanwezig	1
Culturele identiteit kunnen beleven op school - afwezig	1
Culturele kennis	1
Culturele kennis - culturele waarden/normen en gewoonten/tradities - aanwezig	1
Culturele kennis - culturele waarden/normen en gewoonten/tradities - afwezig	1
Culturele kennis - gevoelige onderwerpen	1
Culturele vaardigheid	1
Culturele vaardigheid - actief luisteren en bevragen	1
Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven	1
Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - aanpassen van namen	1
Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - betrekken van cultuur	1
Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - groeperingsvormen	1

---

Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - hantering theoretische modellen	1
Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - werkvormen	1
Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - lesmateriaal	1
Culturele vaardigheid - omgaan met verschillende denkbeelden - openheid en ruimte	1
Culturele vaardigheid - omgaan met discriminatie	1
Diversiteit binnen culturele identiteit	1
Effect etniciteit op leerprestaties	1
Effect etniciteit op leerprestaties - aanwezig	1
Effect etniciteit op leerprestaties - afwezig	1
Ervaringen van leraren als leerlingen	1
Ethnicity matching	0.49
Ethnicity matching - belangrijk	1
Ethnicity matching - belemmeringen	1
Ethnicity matching - belemmeringen - familiair	1
Ethnicity matching - bijdrage	1
Ethnicity matching - bijdrage - begrip en erkenning	0.49
Ethnicity matching - bijdrage - diversiteit in de klas	0.70
Ethnicity matching - bijdrage - leraar-leerlingrelatie	1
Ethnicity matching - bijdrage - leerprestaties	1
Ethnicity matching - bijdrage - rolmodel	1
Ethnicity matching - onbelangrijk	1
Identity management	0
Leerlingen delen actief zaken over eigen cultuur	
Onbewuste aanpak	1
Religie	1
Tips en aandachtspunten	1
Uitdagingen diversiteit in de klas	1

---

#### 4. Onderzoeksresultaten

Dit onderdeel illustreert de belangrijkste onderzoeksresultaten aan de hand van zes thema's en bijhorende subthema's, die in Figuur 1 weergegeven staan. De onderzoeksresultaten worden aangevuld met citaten van deelnemers om een volledig beeld te voorzien.

**Figuur 1**

*Thema's en subthema's onderzoeksresultaten*



## 4.1 Etnische identiteit van de deelnemers

In dit onderdeel wordt de etnische identiteit van de deelnemers besproken. De focus ligt op hoe zij zichzelf identificeren in termen van hun etnische achtergrond en hoe belangrijk deze etniciteit voor hen is.

### 4.1.1 Zelfidentificatie etniciteit

Zoals eerder vermeld, behoren alle deelnemers tot een etnisch-culturele minderheidsgroep in België. Alle deelnemers gaven aan zichzelf met hun etnische afkomst te identificeren. Alle vijf deelnemers met een Marokkaanse afkomst identificeerden zich ook als Marokkaan. Eén deelnemer met een Belgisch-Marokkaanse afkomst, identificeerde zich ook als Belg en Marokkaan. Tenslotte identificeerden twee deelnemers met een Bosnische afkomst zich als Bosniër en één deelnemers en Turkse afkomst zich als Turk.

Opmerkelijk hierbij was dat vijf deelnemers benadrukten dat ze, naast het behoren tot een etnisch-culturele minderheidsgroep, zichzelf ook nog identificeren als Belg of Nederlander.

*“Ja, dat is altijd zo wel een ding tussen vrienden bij ons, dat we zeggen van, zijn wij nu Belgische Turken of Turkse Belgen? Ik zeg dan meestal: ik ben een Turkse Belg. Ja, want ik ben echt 100% Turks, echt hart en ziel. Maar we zijn zo geïntegreerd ondertussen, dat wij, allee ik kan mij zo geen leven in Turkije voorstellen. Dat ik dan denk van: ik ben hier echt wel op mijn plaats. Ja, misschien soms wel met tekorten, ik wil mijn hoofddoek wel liefst ophouden. Maar dat heeft wel minder te maken met etniciteit natuurlijk. Dan zou ik zeggen ik ben een Turkse Belg. Turks en ook wel echt Belg.” (Noor)*

### 4.1.2 Belang eigen etniciteit

Wat betreft het belang en betekenis van hun eigen etniciteit, gaven acht deelnemers aan hun eigen etniciteit belangrijk te vinden. Ze beschouwden hun etniciteit als waardevol, een meerwaarde en een sterkte. Enkele redenen die deelnemers hiervoor gaven zijn dat etniciteit een deel is van hun identiteit waaraan ze willen vasthouden, waarde hechten aan culturele waarden en normen en het belang van etniciteit graag willen doorgeven aan hun kinderen.

*“Ik vind het culturele aspect van de Marokkaanse cultuur, dus de gastvrijheid, familiebanden, die zaken vind ik positief. En ook het eten. En dan, daarnaast vind ik de mentaliteit, de Belgische mentaliteit, vind ik dan ook weer positief. En die vind ik ook weer bij mij passen. Dus ik pak eigenlijk... Of ja, wat is etniciteit, waar ik mij goed bij voel, waar ik zeg van, dat is mijn natuur. En dat is dan een deel Belgisch en dan heb ik een deel van de Marokkaanse roots waar ik zeg van ja, dat is echt wel echt iets waar ik mij ook wel van nature voel, dat het bij mij hoort. En dat zijn vooral de culinaire zaken, de culturele zaken, gastvrijheid, alles wat eigenlijk met familiebanden enzovoort te maken heeft. Respect voor anderen.” (Isra)*

*“Euhm, dat zijn mijn roots en iets waar ik altijd op terugval. Euhm, dat is iets waarin ik mij comfortabel voel, thuis voel. Het is heel waardevol.” (Sara)*

Twee deelnemers beschrijven hun eigen etniciteit echter als onbelangrijk. Dit omdat etniciteit volgens beiden iets is dat ze hebben meegekregen, onveranderbaar is en ze hier niet echt aan vasthouden of belang aan hechten.

*“Ik hecht daar eigenlijk niet te veel belang aan. Ik zie het een beetje als een spel van poker, waarbij je gewoon je kaarten uitgedeeld krijgt en het beste daarmee moet gaan doen. Ik heb de etniciteit, ik heb die meegekregen, ik doe hetgeen dat ik daarmee moet doen, maar het is niet iets waar ik mee bezig ben.” (Imad)*

## **4.2 Ethnicity matching**

In dit onderdeel worden alle onderzoeksresultaten omtrent het thema ethnicity matching besproken. Ethnicity matching wordt in dit onderzoek benaderd als het behoren tot dezelfde etnisch-culturele minderheidsgroep én ook het behoren tot een etnisch-culturele minderheidsgroep in het algemeen. Hieropvolgend worden het belang, bijdrage en uitdagingen van ethnicity matching volgens de deelnemers toegelicht. Tabel 3 geeft een weergave van de besproken thema's door de deelnemers.

**Tabel 3***Thema ethnicity matching besproken door deelnemers*

	Omar	Lina	Noor	Sara	Leila	Ezra	Noah	Isra	Amin	Imad
<b>Belang ethnicity matching</b>	X	X	X	0	X	X	X	X	0	0
<b>Bijdrage ethnicity matching</b>										
Begrip en erkenning	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leraar-leerling relatie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rolmodel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Uitdagingen ethnicity matching</b>										
Familiair	0	0	0	0	X	0	X	0	0	0
Andere verwachtingen	0	X	0	X	0	X	0	X	X	0

#### 4.2.1 Belang ethnicity matching

De meerderheid van de deelnemers gaven aan ethnicity matching met leerlingen in zekere mate belangrijk te vinden. Hiervoor worden verschillende redenen aangehaald zoals dat ze de leerlingen door deze ethnicity match beter kunnen begrijpen, dat de leerlingen beter naar hen luisteren, de leerlingen zich beter op hun gemak voelen en er een betere band gevormd kan worden tussen leraar en leerling.

*“Ik vind dat heel belangrijk, enorm belangrijk aangezien als een leerling zich niet op zijn gemak kan voelen, in hoeverre kunnen wij dan verwachten dat die goede cijfers zal halen, het beste van zichzelf gaat geven, veel zelfvertrouwen zal hebben, ...?” (Ezra)*

*“Ja, ik denk dat dat voor mij wel een heel belangrijke is. Omdat dat mij denk ik helpt om mijn leerlingen beter te begrijpen. En mijn leerlingen vooruit te helpen.” (Lina)*

Opmerkelijk was dat drie deelnemers aanhaalden dat ethnicity matching niet enkel van belang of voordelig is voor leerlingen, maar ook voor de leraren zelf. Dit doordat het hen kan helpen de leerlingen beter te begrijpen, zij zelf meer raakvlakken voelen met leerlingen waarmee ze een ethnicity match hebben of zoals in de citaat hieronder meer zichzelf kunnen zijn.

*“Ik zou liegen als ik zou zeggen dat dat niet echt belangrijk is. Euhm, ja. Ik voel mij toch zo meer mezelf als er vooral meer leerlingen zijn met een diverse etnische achtergrond.” (Omar)*

#### **4.2.2 Bijdrage ethnicity matching**

Alle deelnemers gaven aan dat ethnicity matching een bijdrage kan leveren en op welke manier zij hier voordelen van ondervinden. Zo draagt het volgens hen bij aan begrip en erkenning en de leraar-leerlingrelatie. Hieruit kwam naar voren dat het vooral voor begrip en erkenning zorgt, het bijdraagt aan de leraar-leerlingrelatie en dat deelnemers als rolmodel fungeren.

Allereerst deelden alle deelnemers mee dat ethnicity matching zorgt voor meer begrip. Hierbij werd verwezen naar het beter kunnen begrijpen van culturele waarden, normen en gebruiken van leerlingen. Eén deelnemer spreekt zelfs over het kunnen begrijpen van culturele geladenheid, die vaak onuitgesproken is. Daarnaast hebben deelnemers de indruk dat ze bepaalde situaties en moeilijkheden waar leerlingen mee zitten ook beter kunnen inschatten en begrijpen. Dit omdat ze zelf soortgelijke situaties hebben meegemaakt, waardoor ze zich beter kunnen inleven in hun leerlingen. De meerderheid van de deelnemers geeft aan dat dit zorgt voor meer gesprekken over culturele en gevoelige onderwerpen, waarbij leerlingen soms zelf het initiatief nemen om hierover te praten met de leraar.

*“Ik kan soms wel zaken begrijpen waarvan sommige andere leerkrachten zich misschien niet direct een beeld bij kunnen voorstellen. Er zijn bepaalde instanties, bepaalde situaties, bepaalde zaken die misschien thuis gebeuren, die bij mij ook*

*vroeger gebeurd zijn, die ik veel sneller kan lezen, veel sneller kan begrijpen. Daar waar misschien andere leerkrachten iets minder affiniteit mee zullen hebben.” (Imad)*

*“Ik heb ook wel gemerkt dat leerlingen ook daardoor vaker dingen tegen mij komen zeggen of op een andere manier dingen tegen mij komen zeggen die ze niet tegen een collega zouden zeggen. Niet uit schrik, maar eerder van: 'ja, die gaat dat toch niet begrijpen' of 'die weet niet waarover het gaat'. Of de opmerking: 'ja, mevrouw, je weet toch, wij Marokkanen... zus of zo'.” (Leila)*

Alle deelnemers gaven ook aan dat ethnicity matching bijdraagt aan meer erkenning tegenover leerlingen. Een voorbeeld hiervan is het erkennen van bepaalde moeilijkheden die leerlingen ervaren, bijvoorbeeld taalmoeilijkheden en hiermee rekening houden door aanpassingen uit te voeren of hier alert voor te zijn. Daarnaast deelt één deelnemer mee dat zij de impact en het bestaan van vooroordelen en discriminatie die soms heersen in de maatschappij tegenover etnisch-culturele minderheidsgroepen herkent en erkent bij leerlingen. Tenslotte toont de helft van hun erkenning door open te staan voor de etnische achtergrond van leerlingen, deze plaats en ruimte te geven in de klas en hier aandacht aan te besteden.

*“Ja, waar ik eigenlijk rekening mee houd is het taalgebrek dat zij hebben. Soms leg je iets uit, dat probeer ik altijd in het Nederlands te doen. En soms is het van oké, dan loop ik naar een andere leerling die eigenlijk een gebrekkig Nederlands heeft, dan ga ik dat in het Arabisch of Engels of zelfs Frans uitleggen. Want het doel is eigenlijk dat ze dat gewoon goed begrijpen. En de taal waarmee je dat doet, hoofdzakelijk is dat het Nederlands, maar als dat niet kan dan moet je dat ook weer anders kunnen doen.” (Amin)*

*“Eerst leren kennen, eerst echt een band mee te creëren en hun roots ook respecteren en dat het oké is. Het echt toelaten, dat het oké is. Ja, en ik denk dat ik het vooral mondeling doe. Als er iets is of ik hoor iets, dat ik dan echt zo zeg van amai dat is knap of anders bekrachtig. Of zeggen van amai, dat is wel speciaal wat jullie hebben, je moet dat echt omarmen.” (Isra)*

Een opvallende bevinding hierbij is dat vijf deelnemers aangaven meer begrip en erkenning te hebben voor leerlingen in vergelijking met collega's die niet tot een etnisch-

culturele minderheidsgroep behoren. Twee deelnemers stellen zich dan wel op als kennisgever, waarbij ze de andere collega's van culturele informatie voorzien in situaties van onbegrip en moeilijkheden.

*“Ik was in de leraarskamer en er kwam een leraar met frustratie van: ‘ah ja, ik ben die leerling aan het aanspreken. En terwijl ik die aan het aanspreken was, kijkt die niet in mijn ogen terwijl ik die aanspreek.’ En ik weet, langs onze kant, als je iemand niet aanspreekt, dan is dat vanwege dat je heel veel respect juist hebt. En je durft die juist niet aan te kijken. Dus ik probeerde dat uit te leggen en dan pas had die door van ‘ah ja oké nu snap ik het eigenlijk wel een beetje’. Of andere zaken van ‘ah ja, maar iemand zei dat die eerst moest bidden’. En dan pas kan die eigenlijk iets anders gaan doen. En zo van die dingen. En dan probeer ik aan te houden van ‘ja kijk eens, het gebed moet gebeuren. Want in de wintermaanden, tegen de tijd dat die thuis is, heeft die heel wat gebeden gemist bijvoorbeeld. En dan is dat niet meer geldig eigenlijk’. Dus dat zijn zo van die zaken die heel belangrijk zijn. Als dat al gewoon in een lerarenkorps anders kan zijn. Kan je heel wat al doen qua responsie en rond waardes met elkaar. En dan kan je beter met elkaar linken eigenlijk.” (Ezra)*

Alle deelnemers waren van mening dat ethnicity matching een bijdrage levert aan de leraar-leerlingrelatie. De helft van de deelnemers gaven specifiek aan dat leerlingen waarmee ze een ethnicity match hebben zich erg op hun gemak voelen bij hen. De deelnemers spreken vaak over het voelen van een bepaalde connectie of verbinding tussen hen en deze leerlingen.

*“Ik denk dat dat wel belangrijk is. Omdat bepaalde leerlingen bij die andere leerkracht bijvoorbeeld totaal niet luisteren, totaal niet meewerken. En dat ze dat wel bij mij doen. Omdat ze bijvoorbeeld, ja, ze hebben een goede band met jou en ze zeggen: ‘ah, dat is een Marokkaanse leerkracht, ik heb een goede connectie met hem, hij begrijpt mij’ en van die dingen. En dan bij de andere Belgische leerkracht die totaal geen connectie met die leerlingen heeft, en die dan echt gewoon zijn les geeft en ook geen band creëert bijvoorbeeld met die leerlingen, dat gaat ook niet helpen.” (Noah)*

Hierdoor vertrouwen de leerlingen deze leraren ook meer dan leraren waarmee deze leerlingen geen ethnicity match hebben, volgens drie van de deelnemers. Er werd aangehaald dat leerlingen zich meer openstellen en zich ook meer gehoord of erkend zouden voelen. Vier

leraren vertelden ook dat ze deze positieve leraar-leerlingrelatie in de hand houden door die culturen te erkennen, maar ook door rekening te houden met de etnische gebruiken van leerlingen.

*“Bijvoorbeeld bij ons, wat er ook veel is: die leerlingen komen altijd een hand geven. Voor mij, als die mijn hand geeft, ik geef gewoon een hand terug. Maar ik zie zo leerkrachten die dat totaal raar vinden. Die vinden een hand... ja. Dan is dat precies alsof je heel familiaal bent met die leerlingen. Terwijl bij ons, in onze cultuur, wat betekent dat? Eigenlijk gewoon dat die respect voor je heeft en een goede dag komt zeggen.” (Noah)*

*“Ik probeer zoveel mogelijk rekening te houden met zaken die belangrijk zijn voor bepaalde leerlingen. Nogmaals, ik gebruik hier misschien weer hetzelfde voorbeeld, maar dat is omdat dat het meest vanzelfsprekende voorbeeld is. Maar de jonge dame die het niet fijn vond dat ik bijvoorbeeld daar in de buurt van zou zitten, daar zorg ik voor dat ik een beetje afstand heb genomen. Er zijn sommige leerlingen die misschien niet direct een hand zouden willen schudden, maar voor mij alle respect en begrip daarvoor. Dus ik probeer in de mate van het mogelijke rekening te houden met mijn leerlingen.” (Imad)*

Drie leraren haalden ook aan dat de leerlingen meer luisteren naar hen en beter meewerken als ze iets vragen, wat de leraar-leerlingrelatie alleen maar ten goede komt.

*“Ik denk dat ze het wel fijn vinden. Iemand met dezelfde achtergrond, dezelfde etniciteit die daar vooraan de klas staat. Voor sommigen is dat de reden om toch nog iets meer te luisteren en zich iets meer openstellen naar de persoon die daar vooraan staat.” (Imad)*

Alle deelnemers gaven aan het belang van een rolmodel voor leerlingen in te zien. Bijna alle deelnemers zagen zichzelf ook als rolmodel voor hun leerlingen. Rolmodel zijn hield voor hen in dat ze een goed voorbeeld zijn en dat leerlingen naar hen opkijken, omdat leerlingen zich volgens hen kunnen identificeren met of herkennen in hen. Volgens zeven deelnemers willen leerlingen hierdoor ook bepaalde posities of functies invullen waarvan ze vooraf niet dachten dit te kunnen doen omwille van het feit dat ze een leraar zien die ook tot etnisch-culturele minderheidsgroep behoort.

*“Omdat die leerlingen, die kijken ook soms een beetje naar je op. Ze zien van: ‘aah, dat is een leerkracht.’ En die vragen ook aan het begin van het jaar: ‘ja, meneer, wat heb jij gedaan?’ Ik zeg dan: ‘ja, ik heb negen jaar bij Mercedes gewerkt en dan ben ik leerkracht geworden.’ En dan kijken ze zo'n beetje op: ‘oh, je hebt bij Mercedes gewerkt en nu is hij leerkracht, dus eigenlijk kunnen wij dat ook’. En dan denken ze zo'n beetje: ‘ah, dus het kan wel’.” (Noah)*

*“Je hebt toch wel automatisch die rol, denk ik. Voor de jongeren, ik kan me voorstellen dat ze ook wel wat herkenden, automatisch in die rol, ook al ongeacht of je dat nu wilt of niet wilt, het is iets automatisch dat je wordt toebedeeld. En dat kan ook voor de Turkse leerlingen zijn hè. Als vrouw zijnde van migratie-achtergrond, dat ze ook wel zien van: ‘hey, dat kan, ongeacht welke migratie-afkomst ze ook zijn.’ Ik denk dat het voor de jongeren, voor alle jongeren eigenlijk met andere roots, dat je als rolmodel wordt gezien. Ja, je krijgt ook wel in het begin van het jaar vragen zoals: ‘van welke afkomst ben jij? Ben jij wel een moslim? Of ben jij geadopteerd?’. Allee, dus die vragen zich wel echt af ‘ben jij echt puur, puur Marokkaans’. En als ze dan horen van: ‘ja, mijn beide ouders zijn van Marokko, opgegroeid en daar getogen, en dan 55 jaar geleden hier gekomen en zo.’ Dat ze wel zien van: ‘hey, dat is echt wel echt iemand die gewoon die weg heeft afgelegd en een diploma heeft en toch wel voor de klas staat.’ Dat is toch wel iets bijzonders dan voor sommigen. (Isra)”*

Twee deelnemers geven aan zichzelf niet echt bewust of actief als rolmodel te zien. Beiden maken daarbij de kanttekening dat ze wel onbewust een rolmodel kunnen zijn of dat de leerlingen hen wel als rolmodel kunnen ervaren.

*Dat is ook momenteel een beetje mijn struggle in mijn job als leerkracht. Ik denk, moest je dat aan de leerlingen vragen, dat die wel zouden zeggen van... Ja... We zien mevrouw wel als een rolmodel. Maar ik ervaar dat niet zo. Ik vind... Ik ben iemand die altijd zo heel kritisch is hé. Dat moet beter, deze moet beter. Dus... Langs hun kant misschien wel. Maar langs mijn kant nog niet.” (Noor)*

### 4.2.3 Uitdagingen ethnicity matching

Naast de bijdrage van ethnicity matching bespraken deelnemers ook enkele uitdagingen of belemmeringen die ze ervaren bij ethnicity matching.

Twee deelnemers gaven aan dat ethnicity matching er bij hen voor kan zorgen dat leerlingen zich familiair naar hen toe opstellen. Beiden ervaren dit als een uitdaging omdat het dan moeilijker wordt om grenzen te stellen als leraar.

*“Belemmeringen in de zin van dat het misschien dan moeilijker wordt om grenzen te stellen. In de zin van... dat het... Allee, ik ben een leerkracht en vind verbinding heel belangrijk maar het moet niet te familiair gaan worden, want ik ben nog altijd jouw leerkracht en niet jouw vriend of nicht of tante, allee.” (Leila)*

*“Ja, die leerlingen, op den duur, worden ze een beetje te close. Dat je eigenlijk echt een lijn moet trekken van... Ik heb ook eens gehad dat zo 'n leerling zijn hand dan zo over je schouder zet, dan denk ik zo van: ja, die hand moet nu echt niet. Dus ze denken dan, ja, we zijn vrienden. Ja, dat is ook niet de bedoeling, er moet nog altijd een grens zijn, dus ja. Die leerlingen denken dan 'aah, dat is een chille leerkracht, ik heb een goede connectie met hem' en dan beginnen ze zo een beetje té. En dan moet je ze even terug begrenzen en dan komt dat wel goed. Maar, het is niet dat dat zo veel voorkomt.” (Noah)*

Deelnemers verwijzen daarnaast naar andere verwachtingen die leerlingen tegenover hen hebben omwille van ethnicity matching. Zo gaven deelnemers aan dat leerlingen meer verwachten van hen dan van andere collega's. Leerlingen hebben volgens de deelnemers hierbij de verwachtingen dat leraren waarmee ze een ethnicity matching ervaren, hen anders zullen behandelen door hen te bevoordelen of ongewenst gedrag door de vingers zien.

*“Maar in het begin, als beginnende leerkracht, had ik wel het gevoel dat, want ik zat in een andere school, en waar de leerlingen die dus van Marokkaans afkomst, meer van mij verwachten. Dus ik had wel het gevoel van, ik moest eigenlijk... 'Ja, jij bent een van ons dan, je gaat ons toch wel gunnen.' Maar als je eenmaal laat zien van 'ja, maar je hebt niet geleerd, dus een tekort blijft een tekort, ongeacht of je nu wel kan' ... Maar die verwachten dan, dacht ik, zo'n gevoel had ik toch wel, van 'je bent dan anders een*



**Culturele kennis**

Cultureel erfgoed	X	X	X	X	X	X	0	X	0	X
Gevoelige onderwerpen	X	X	X	0	X	0	0	X	0	0

**Culturele vaardigheden**

Aanpassen van namen	0	0	X	0	X	X	0	X	0	X
Betrekken van cultuur	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lesmateriaal	X	X	X	X	X	X	0	X	0	0
Werkvormen	0	0	X	0	0	0	X	0	X	0
Actief luisteren en bevragen	0	X	X	X	X	0	0	X	X	X
Omgaan met verschillende denkbeelden	X	X	0	0	X	X	0	X	X	X
Omgaan met discriminatie	X	X	X	X	0	0	X	X	X	X

**4.3.1 Culturele attitude**

Binnen het thema ‘culturele attitude’ werd onderzocht hoe belangrijk de deelnemers het vinden om de culturele verschillen tussen de leerlingen in hun klassen in kaart te brengen. Daarnaast werd nagegaan of leraren zichzelf ooit hebben betrappt op vooroordelen ten opzichte van hun leerlingen. Ook werd er gepeild hoe belangrijk leraren het vinden om leerlingen persoonsgericht te benaderen in hun klaspraktijk en in hoeverre zij het belangrijk achten dat leraren en leerlingen zich in elkaar kunnen verplaatsen.

Meer dan de helft van de deelnemers vond het niet belangrijk om de verschillen tussen de leerlingen uit hun klassen in kaart te brengen. Vier deelnemers gaven aan dat het interessant is om te weten, maar niet noodzakelijk. Dit omdat de nadruk volgens hen niet moet liggen op verschillen tussen leerlingen. Eén deelnemer gaf aan het helemaal niet belangrijk te vinden.

*Het is interessant om te weten, het is geen must om te weten. Het is fijn om te weten van welke etniciteit of cultuur een bepaalde leerling afkomstig is. Je kan misschien zaken ervan bijleren. Ik vraag heel vaak bijvoorbeeld aan leerlingen met een andere afkomst hoe hij bepaalde woorden zegt in hun eigen taal. Maar als ik het niet weet, dan kan ik nog altijd mijn werk op dezelfde manier gaan doen. (Imad)*

*“De verschillen zijn wel belangrijk. Zo kan je weten hoe dat anderen soms reageren of al dat niet reageren. Maar op zich is dat niet iets waar we heel hard de focus op moeten leggen. Want hoe meer dat we de focus op verschillen gaan zetten, hoe meer dat wij juist verder weg van elkaar gaan. En dan zetten wij meer juist een onzichtbare grens tussen elkaar. En dat maakt het alleen nog moeilijker. Ik denk dat we veel moeten zeggen van oké wij zijn één. En wij gaan samen naar een bepaald doel gaan. Bijvoorbeeld het enige doel dat ik in mijn hoofd heb is ik wil ervoor zorgen dat ik zoveel mogelijk leerlingen een A-attest op het einde van het jaar kan geven en hen kan laten slagen. Die verschillen zijn belangrijk om soms iets van de leefwereld te bespreken.” (Ezra)*

Deelnemers die het wel belangrijk vonden om de verschillen in kaart te brengen, vinden inzicht in verschillen essentieel om te begrijpen waarom leerlingen soms op een bepaalde manier reageren. Daarnaast haalt een deelnemer aan dat het in kaart brengen van deze verschillen bevorderend kan zijn voor de leraar-leerlingrelatie omdat je dan als leraar interesse toont in hun cultuur.

*“Ja, dat is heel belangrijk. Want als leerkracht moet je jouw leerlingen kennen en een leerling kennen is eigenlijk ook een stukje van zijn cultuur kennen. En als je dat niet weet en als je gewoon even met bepaalde gebeurtenissen kijkt naar bepaalde dingen dan kun je gewoon verkeerde zetjes doen in de klas. Dus dat is zeker heel belangrijk, dat je gewoon even weet hoe mensen en hun cultuur zijn.” (Amin)*

*“Interviewer: Hoe belangrijk vind jij dat zelf als leerkracht om die verschillen tussen jouw leerlingen, op vlak van hun etniciteit, om dat te kennen?”*

*Geïnterviewde: Ik vind dat heel belangrijk. Want zoals ik daarnet zei, als de leerling merkt van oké, de leerkracht toont interesse in mij of in mijn cultuur, dat gaat ook voor*

*een andere soort sfeer zorgen. Wanneer de leerling dat merkt van oké, hij is geïnteresseerd of zij is geïnteresseerd, dan doet dat je wel iets met de leerling. En ik vind dat ook belangrijk dat een leerkracht weet wat er in zijn klas afspeelt.” (Omar)*

De overgrote meerderheid van de deelnemers geeft aan al eens vooroordelen te hebben gehad tegenover leerlingen. Ze geven hierbij aan dat ze denken dat dit eigen is aan de mens en het vaak automatisch of onbewust gebeurt, maar ook dat ze beseffen dat vooroordelen niet de werkelijkheid weerspiegelen.

*“Ik denk dat ik zou liegen als ik zou zeggen dat dat niet zo is. Ik probeer daar super hard tegen te vechten. Maar ik weet ook gewoon dat dat eigen is aan ons mens zijn. Wij moeten soms, hoewel ik daar totaal... ik probeer daar heel hard tegen te vechten, maar ik begrijp ook dat wij dat moeten soms als mens. Wij moeten categoriseren. Wij moeten... Wij doen dat soms, en dat is soms heel onbewust. Er bestaan ook duizenden studies over dat je zegt van ja, maar nee, ik doe dat echt nooit. Maar uiteindelijk, jawel, je doet dat. Maar je doet dat super onbewust. Dus ik ga mij zeker niet beter voordoen dan dat ik ben en zeggen dat dat niet het geval is. Ik denk dat ik mij daar onbewust aan schuldig maak. Maar ik denk ook wel dat ik de persoon ben van zodra ik dat voel in mezelf van oei, ik ben hier een assumptie aan het maken. En een assumptie maken op zich is op zich niet heel erg, maar verder bouwen op die assumptie en acties hangen aan die kapstok van die assumptie, daar begint het probleem. En ik probeer wel echt, vooral als leerkracht, mij daar heel bewust van te zijn dat dat niet gebeurt. Dat die assumptie gemaakt wordt, fout, maar dat kun je nog managen binnen uw eigen mind en uw eigen categorisering die er in uw hoofd gebeuren. Maar zo het verder bouwen op die assumptie, daar ben ik heel gevoelig aan. En daar probeer ik echt, echt aan te werken.” (Lina)*

*“Ja, awel. Ik heb eigenlijk heel veel vooroordelen gehad, dat heb ik wel gemerkt. Van hé, ik zit hier ook met de vooroordelen dat vooral jongens niet willen luisteren, niet willen leren. Ik weet niet hoe dat komt, maar dat zat in mij, dat gevoel van, ach, die komen hier om lastig te doen. Ah ik ga niet op uitstap, want dan gaan ze lastig doen. Dus dat vooroordeel van, ach, gaat dat wel goed komen? Maar dat heeft echt te maken met, eigenlijk, niet iets dat ik heb ervaren, maar gewoon iets dat in mijn hoofd zit. Dat is echt een vooroordeel. Maar hoe meer je daarin zit en de jongeren leert kennen en*

*een goede band mee creëert. Dan denk je daarna van hey, dit is kei tof en je kunt heel veel doen met hen." (Isra)*

Twee deelnemers gaven aan geen vooroordelen te hebben tegenover hun leerlingen. Eén van hen merkte echter op dat hij bewust geen vooroordelen heeft, maar dat het onbewust misschien toch mogelijk is.

*"Nee, eerlijk gezegd, ik heb nooit vooroordelen gehad. Omdat ik weet van mijn eigen dat... Ik houd er altijd rekening mee, elke persoon is anders. Dat heb ik zo'n beetje in mijn hoofd. Dus ik probeer nooit vooroordelen te hebben, tenzij dat dat onbewust is of zo. Maar bewust zal ik nooit een vooroordeel hebben omdat elke persoon eigenlijk anders is. En ik probeer daar altijd rekening mee te houden." (Noah)*

*"Bij mij geen één keer. Want ik heb het ook meegemaakt, vooroordelen, toen ik naar Nederland kwam. En dan denk ik bij mezelf ja dan moet eigenlijk naar de persoon zelf kijken en niet naar waar hij vandaan komt." (Amin)*

Meer dan de helft van de deelnemers stelde dat leraren hun leerlingen in hun geheel moeten beschouwen. Ze zien etniciteit slechts als één van de vele kenmerken die belangrijk zijn om een leerling te kennen en begrijpen. Het belang van een persoonsgerichte benadering, waarbij er gekeken wordt naar wie er effectief voor hen staat, wordt benadrukt.

*"Euhm, misschien ook gewoon de persoon los zien van de cultuur. Dat vind ik wel ook belangrijk. Want er zijn wel veel Marokkanen, maar ik heb ook veel verschillende Marokkanen gezien. Allee, is er één Marokkaan? Nee. Ja. Dat je in je werk als leerkracht nog steeds stilstaat bij de persoon op zichzelf en niet... Ja, een individu hè. Hij/zij behoort wel tot een gemeenschap maar betekent niet dat die gemeenschap bepalend is voor die persoon of dat die gemeenschap de leidraad is voor die persoon. En ook gewoon mijn belevenis. Mijn culturele belevenis is zeker niet de standaard." (Leila)*

Alle deelnemers gaven aan dat het belangrijk is dat leraren en leerlingen elkaars perspectief kunnen begrijpen. Toch vonden ze het vooral belangrijk dat leraren zich in leerlingen kunnen verplaatsen en inleven.

*“Ik zeg nooit, ah, uw mening is fout. Dat doe ik nooit. Ik heb ook altijd respect tegenover hoe ze erover praten. Maar ik zeg van, zie, misschien ik... Allee, ik sta er ook niet honderd procent achter, want dat is ook wel een onderwerp dat best, ja... Dat is een onderwerp dat wel leeft in de klas. Maar ik probeer dan vooral aan te tonen van, zie, ik sta er ook niet honderd procent achter, maar zie hoe ik mij erover uitspreek en zie hoe jij je erover uitspreekt. En vergelijk dat eens met elkaar. Jij doet dat op een heel harde en grove manier. Ik doe dat... Ik sta er ook niet honderd procent achter, maar ik doe dat wel op een normale, acceptabele manier.” (Noor)*

*“Je moet je proberen te verplaatsen in jouw leerlingen want jouw leerlingen die zijn wat jonger, die hebben ook andere dingen meegemaakt dan uzelf. Dan moet je gewoon proberen die leerling goed te begrijpen, dan moet je je verplaatsen in hun positie. Zoals ik zei: ‘je moet je leerlingen goed kennen’. En goed kennen, dat is niet alleen de capaciteit in de klas, maar ook de achtergrond. Soms heb ik een collega die klaagt over of die maken gewoon snel van die meldingsfiches voor de leerlingen. En ik zeg van ‘dat moet je niet doen, dan moet je eerst even kijken van als een leerling een reactie of ongewenste reactie doet, dan moet je eerst even begrijpen waarom. Probeer gewoon even in gesprek met hem te gaan, dan kijken waarom heb je dat gedaan. Niet gelijk even beoordelen en een meldingsfiche van maken, nee. Probeer gewoon even die te begrijpen. Kijk, misschien is die vanuit huis met verkeerde been uit bed gestapt. Misschien is er iets gebeurd in een omgeving. Probeer gewoon even meer dichterbij te komen bij een leerling. Dan zal je wel zien inderdaad, dat de leerlingen meer respect gaan tonen aan jou en dan gaan ze ook meer luisteren naar jou’.” (Amin)*

#### **4.3.2 Culturele kennis**

Culturele kennis behoort ook tot een van de componenten van culturele competenties. In dit onderzoek kwam naar voren dat kennis over het cultureel erfgoed van leerlingen hierbij hoort. Daarnaast haalden deelnemers ook het hebben van kennis over gevoelige onderwerpen binnen de cultuur van leerlingen naar boven.

De meerderheid van de deelnemers gaf aan de belangrijke waarden, normen, tradities en gebruiken van hun leerlingen in grote lijnen te kennen. Opmerkelijk hierbij is dat drie deelnemers hun kennis van het cultureel erfgoed van leerlingen koppelen aan kennis over hun

religie. Zo gaven deze deelnemers aan vooral kennis te hebben van de religies die zich op school bevinden of de religie die zij zelf ook delen.

*“Ja, waarden en normen zijn weer gekoppeld aan religie. Ik denk dat ik de grote of basiskennis van de grootste religies op school. Dat zou dan de islam en christendom zijn. Euhm, zedenleer heel weinig leerlingen maar die waarden en normen zijn ook weer gebaseerd op het christendom. Dus ik zou wel durven zeggen dat ik het wel weet van de grote lijnen. Zo bepaalde culturele tradities, dat kan ik niet helemaal weten. Maar ik ben wel altijd heel geïnteresseerd in 'aah en hoe pakken jullie dat aan?' of 'wat is jullie traditie als iemand gaat trouwen'. Zulke dingen wel.” (Leila)*

Eén deelnemer gaf aan voornamelijk kennis te hebben over de etnisch-culturele minderheidsgroepen die het meest vertegenwoordigd zijn in haar school of in de samenleving. De helft van de deelnemers die kennis heeft van het cultureel erfgoed van hun leerlingen geeft aan dit vanuit zichzelf te willen weten om hun leerlingen in hun totaliteit te leren kennen. Zo vinden ze het belangrijk om actief achter culturele waarden, normen, gebruiken en overtuigingen van hun leerlingen te bevragen om hier meer over te weten te komen.

*“Jawel, ik heb toch wel het gevoel dat ik zo'n beetje, dat ik van alles een beetje ken. Dat ik een beetje met alles nog wat mee kan praten, maar als ik er niet over kan meepraten, dan zeg ik dat ook duidelijk tegen die leerling. Bijvoorbeeld bij de Marokkaanse en bij de Turkse cultuur is dat zo'n beetje vanzelfsprekend dat ik erover mee kan praten. En bijvoorbeeld voor de Belgische cultuur, dat zijn toch zo van die bepaalde culturele gewoonten waarvan ik denk van 'huh, hoe doen jullie dat?' Dat ik dan kijk vanuit mijn Bosnische cultuur, denk van 'oei, hoe zit dat dan bij hen en waarom is dat bij ons zo?' Dat ik daarover een beetje nadenk. Maar ik probeer dat. Ik probeer wel een beetje mee te zijn met alle basisgewoonten van elke cultuur. Ik ken ze niet allemaal, maar ik probeer echt en doe mijn best.” (Omar)*

De andere deelnemers gaven aan niet veel kennis te hebben over de culturele waarden, normen, tradities en gewoonten van hun leerlingen. Eén deelnemer meende dit wel van zijn eigen cultuur en religie te kennen. Eén andere deelnemer deelde mee het belangrijk te vinden om zichzelf dan goed te informeren en dit ook te bespreken met de leerlingen, om zo meer te weten te komen over hun cultureel erfgoed.

*“In het begin, als er gewoon iemand van een etniciteit die je nooit hebt gehad in je klas zit, probeer je gewoon af en toe even voorbeelden van jouw etniciteit te noemen en dan zeg je ‘hoe denken jullie erover’. Dan probeer je gewoon even meer erachter te komen.”*  
(Amin)

De helft van de deelnemers gaf aan kennis te hebben van cultuurspecifieke gevoelige onderwerpen uit de cultuur van hun leerlingen. Ze verwijzen hierbij naar onderwerpen zoals heersende taboes, bijvoorbeeld seksuele opvoeding. Twee deelnemers vinden het hierbij belangrijk dat ze rekening houden met die gevoelige onderwerpen, deze te respecteren en taboes niet voortdurend tijdens de lessen te bespreken als leerlingen zich er ongemakkelijk bij voelen. Een andere deelnemer deelt mee dat zij omgaat met gevoelige onderwerpen door ze bespreekbaar te maken met leerlingen, vooral wanneer de leerlingen hier zelf over willen spreken.

*“Ik geef ook een voorbeeld over seksualiteit, seksuele opvoeding. Seksuele opvoeding is heel belangrijk. De manier hoe je dat overbrengt moet ook wel rekening mee gehouden worden. En dat is zo iets dat ook niet... Nee, boem, een filmpje laten zien? Nee, zo werkt het niet. Je moet geen filmpje laten zien met twee naakte mensen, want dat is iets dat niet wordt getoond in bepaalde culturen. En dat het ook oké is dat dat niet moet getoond worden. Dat moet niet, want het is ook weer een soort grens. Want ik leer bijvoorbeeld van Senzo dat je ook je eigen grenzen mag bewaken. Dat is dan van: ‘ik wil dat niet zien. Dan mag ik toch de jongeren ook niet verplichten om iets te zien’. Of dat een leerkracht over haar eigen ontmaagding spreekt tijdens een les. Dat is ook iets waarbij ik tegen mijn collega's zeg van: ‘nee, dat doe je niet. Want dat is ook iets waarover ze zich schamen, die schaamte is ook iets dat oké is.’ Dat stukje, waar ook rekening mee gehouden moet worden. En dat je niet zegt van nee: ‘dat moet volgens de Westerse cultuur zijn, volledig 100%’. Ja, bepaalde zaken zeker, maar dat moet niet open en bloot zijn. Je moet ook wel rekening houden met de schaamtecultuur, of wanneer ze zeggen: ‘we willen dat niet, dat is mijn grens als jongere. Ik wil dat eigenlijk niet zien. Ik wil dat ook niet horen.’ En dat je dat ook moet respecteren. En rekening moet houden met hun achtergrond en met hun cultuur. Zeker in een school waar 99% een ander soort achtergrond heeft.”* (Isra)

*“Ja, ik denk wel nog dat ze meer op hun gemak zijn soms, vooral bij bepaalde onderwerpen. Allee zo'n schoolcontext is sowieso al iets lossier soms. Je kunt het heel makkelijk hebben over seksuele opvoeding of zo. En je weet wel, hè, in bepaalde culturen, in onze culturen, dat is een taboe, hè. Dus ik denk wel dat die leerlingen dan zoiets hebben van ah nee, dat is uit mijn comfortzone. En bij mij kunnen die dat makkelijker uitspreken.” (Noor)*

### 4.3.3 Culturele vaardigheden

Er werd onderzocht over welke culturele vaardigheden de deelnemers volgens hun eigen inschatting beschikken. Hierbij kwamen thema's als cultuurresponsief lesgeven, actief luisteren en bevragen, omgaan met verschillende denkbeelden en omgaan met discriminatie aan bod.

Alle deelnemers bespraken zaken die ze ondernemen in hun klaspraktijk die te maken hebben met cultuurresponsief lesgeven. Allereerst verwees de helft van de deelnemers naar het aanpassen van namen in casussen, oefeningen of voorbeelden. Ze maken dan gebruik van namen die frequenter voorkomen in etnisch-culturele minderheidsgroepen. Dit doen ze om te zorgen voor meer representativiteit, vanwege hun ontevredenheid met de oververtegenwoordiging van 'witte' namen in het lesmateriaal dat wordt gebruikt in klascontexten met veel diversiteit.

*“Ja, ik wou ook gewoon niet dat er altijd bijvoorbeeld in opdrachten of oefeningen of dingen, Jan en Tom of zo stonden. Dus ik wou... Ik paste dat ook echt soms aan naar Ahmed of zo. Of... Ik maakte daar wel zo'n andere naam van, zodat dit meer aansluit bij die klas. Zo kleine dingetjes waarbij dat ik inderdaad dan het gevoel had van: 'oké hier mag dat wel anders'.” (Noor)*

*“Het materiaal dat ik zelf ontwikkel of toetsen, daar hou ik ook altijd rekening mee. Ik neem dan altijd de namen van de leerlingen, haha, om ze daarin in te zetten. Maar goh, ik denk dat er zeker ruimte is voor verbetering. Ik denk dat er nu wel een opmars is in diversiteit, de brede term, om daar rekening mee te houden in materiaal. Maar ja, vroeger was dat voornamelijk toch wel 'John' en 'Jane', ja.” (Leila)*

Naast het aanpassen van namen gaven alle deelnemers aan de cultuur van leerlingen te betrekken tijdens de les. Bij drie van hen kwam dit voornamelijk tot uiting in de dagelijkse interactie met leerlingen. Zo vertelden zij dat ze samen met leerlingen lachen over culturele onderwerpen, zelf voorbeelden van de cultuur van leerlingen aanhalen in conversaties en vragen hoe je bepaalde zaken in de moedertaal van de leerlingen zegt.

*“Wel, ik maak regelmatig wel een opmerking. Laat ons bijvoorbeeld zeggen dat een leerling van Tsjecheense afkomst mij onlangs een snoepje gaf op mijn verjaardag. Dan heb ik bijvoorbeeld gevraagd hoe je dank u zegt in Tsjecheens. Ik ben dat ondertussen vergeten. Maar dan is dat zo een moment dat fijn is, denk ik, misschien voor de leerling, omdat de leerkracht in zekere zin zijn of haar best aan het doen is om iets meer te weten te komen over de leerling in kwestie. Het zijn zo'n zaken die soms wel wat verschil zouden kunnen maken.” (Imad)*

*“Nu bijvoorbeeld met de andere etnische achtergronden, allee de leerlingen met een andere etnische achtergrond. Ja, ik weet niet, als dat een Marokkaan is, dan lach ik ook een beetje met hen op een Marokkaanse manier. Dat Berberse komt dan beetje, ik ken ook hier en daar Berberse woorden die ik dan spreek, maar ja. Allee, ik maak ook grappen in de klas zoals 'vanavond gaan we couscous eten' en zo en die lachen er een beetje mee. Maar hetzelfde bij de Vlaamse leerlingen. Bijvoorbeeld dat gewoonte met worstenbrood en bier, dat ik dan bijvoorbeeld zeg tegen de leerlingen van 'aah, vandaag gaan we worstenbrood eten zeker'. Dus we lachen er wel een beetje mee.” (Omar)*

Daarnaast integreerden de overige deelnemers de cultuur van hun leerlingen voornamelijk in hun lesgeven en klaspraktijk zelf, mede met het doel om zo de leefwereld van leerlingen te betrekken en hun betrokkenheid tijdens de les te vergroten. Zo gaven drie deelnemers aan culturele elementen uit de cultuur van leerlingen te verwerken in de voorbeelden die ze in hun lessen gebruiken. Twee deelnemers benoemden specifiek dat ze het thema cultuur verwerken als een apart thema in hun lessen en hier actief mee aan de slag gaan.

*“Maar wat ik wel elk jaar laat doen, is wel... Goh, bijvoorbeeld... Want ik geeft PAV dan. En dat is het ideale vak om cultuur en zo te betrekken. Ik geef wel elk jaar een les daarover. Over 'wat is cultuur en welke cultuur heb jij?'. Ik laat ze ook een presentatie*

*maken daarover. Ze mogen dan ook altijd iets meenemen van hun eigen cultuur. Dat mag eender welk voorwerp zijn. Dus ik breng dat wel echt in kaart. Dat er ook andere culturen zijn. Maar ja, omdat er ook maar twee culturen zijn in de klas. Of drie, er is ook wel iemand Somalisch, bijvoorbeeld. Dus ze zien wel van elkaar dat er ook andere culturen zijn. En dat ze daar ook wel met respect mee omgaan.” (Noor)*

*“Gewoon bij talen moet je ook vaak praten en dan heb je thema's waarover je praat bij hoofdstukken. En dan gewoon vragen 'wat vind jij daarvan, hoe zie jij dat, wat is jouw beleving, is er iets cultureel bepaald dat zo moet bij jullie of zo?'. Bijvoorbeeld: het ging over liefde, in het vierde. En het ding dan over: hoe zou jouw droomhuwelijk eruit zien? En ja, dan stel je nog bijvragen van 'zijn er dan culturele dingen die je graag erbij wilt, zijn er dan bepaalde dingen waar je rekening mee moet houden omwille van de Turkse of Marokkaanse cultuur of weet ik veel'.” (Leila)*

Tenslotte spreken twee deelnemers over het specifiek betrekken van religie in hun lessen en interacties met leerlingen door te verwijzen naar religieuze aspecten bij de leerstof.

*“De Ramadan is nu niet lang geleden, maar ik denk dat dat het eerste is dat in mij opkomt. Als zij mij tegenkomen, of ik kom hen dan tegen die maand: ‘ah, lukt het? Ja. Hoe was het? Oh, en wat ga je vanavond eten?’ En daar lachen ze ook altijd mee. Want in de Ramadan, elke laatste lesuur die ik dan had, omdat ik wist dat 99% van de klas vast, vroeg ik dan, maar ook aan die 1% die dan niet was, ‘wat gaan jullie eten vanavond?’. Dus dat vonden ze een geweldig leuke vraag, vooral in het eerste middelbaar, in het tweede en het vierde heb ik dat niet echt gedaan, maar in het eerste middelbaar vooral, vonden ze dat een superleuke vraag, omdat dat een vraag was die ze onderling heel vaak stelden aan elkaar en dan vonden ze dat geweldig dat nu een leerkracht dat met hen deed en ik heb die vraag pas gesteld nadat ik een aantal keer, na een les had gehoord, van ‘ah ja, wat gaan jullie vanavond eten?’ Dus ik dacht ‘ah ja, ik pik dat even op’ en dan heb ik daar zelfs een schrijfo opdracht aan gekoppeld.” (Lina)*

Vervolgens bespraken zeven deelnemers culturele sensitiviteit die zij probeerden uit te dragen in hun lesmateriaal. Zo gaven vijf deelnemers aan hun lesmateriaal aan te passen om

cutuurbewuster te zijn. Dit deden ze door oefeningen en vraagstukken af te stemmen op de culturele leefwereld van leerlingen en namen te veranderen.

*“Een tijd lang geleden, dan had ik wel gezien van ‘oké, ik moest wel aanpassen naar de groepen aan wie ik les geef.’ Bijvoorbeeld als ik hier iemand tussen vind die van een andere stroming is of van een ander land is, dan pas ik dat wel aan bijvoorbeeld naar wat de leefwereld echt is van die jongeren bijvoorbeeld. Zodat ze net iets meer betrokken zouden zijn.” (Ezra)*

*“Als je kijkt naar de handboeken bijvoorbeeld. Helemaal in het begin was het ook Jan en Piet of ja... Want ik zat eigenlijk altijd ook wel in een school met 99% met een andere etnische achtergrond. Ze voelden geen band met die Jan of An. En dan ging het over uitgaan, over alcohol. Dan voel je ook wel bij die jongeren, dat interesseert hun niet. Of dan roepen die ineens van: ‘het is wel haram, mevrouw, wat leer je ons?’ Dat je wel voelt van: ‘oké, we zitten niet in de leefwereld van de leerlingen’. Want dat is eigenlijk wat we leren: je moet altijd vertrekken vanuit de leefwereld van de leerlingen. Toevallig moet dat dan niet als het van een andere afkomst is blijkbaar.” (Isra)*

Twee deelnemers meldden stereotypen terug te vinden in het lesmateriaal dat zij van de school hadden ontvangen. Eén deelnemer geeft echter aan dat er, in vergelijking met haar eigen schoolperiode, meer representativiteit in culturele namen te zien is in lesmateriaal.

*“Wat eigenlijk natuurlijk wel moet, maar dat je wel merkt dat meer en meer merkt aan die boeken dat de namen wel een beetje zijn veranderd, maar de stereotypen niet. Dus dan is het dan toch wel, ik wil bijvoorbeeld maar zeggen van; Mohammed is altijd de schoonmaker ofzo in het verhaal. De directeur zal dan toch wel een Pieter zijn ofzo. Dus dat stukje zie je wel. Maar op zich, dan moet je zelf je eigen cursus maken.” (Isra)*

*“Wat mij nu eigenlijk wel is opgevallen, is dat er zo meisjes met hoofddoek... Of toen ik op school zat, dat was altijd een dialoog tussen Jan en Pieter of Julie. En nu staat er dan zo Razan of Mohammed of dan staan er namen tussen die wel... En dan denk ik: ‘ah ja, oké. De leerlingen kunnen zich daarmee identificeren. Dat is fijn, dat is positief.’ Dus ja, dat merk ik.” (Lina)*

Tenslotte gaven enkele deelnemers aan hun werkvormen af te stemmen op hun leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Voorbeelden die deelnemers zelf meldden zijn werkvormen die rekening houden met taalmoeilijkheden, veranderen van het lesverloop en pauzeren van de les om culturele elementen die worden benoemd uit te leggen. Een toevoeging hierbij is dat deze deelnemers aangeven ook specifiek aandacht te hebben voor groeiperingsvormen en deze aan te passen naargelang de behoefte van hun leerlingen.

*“Die leerlingen konden gewoon niet meer opletten. Want dat voetbal van Marokko, die gingen winnen. Dus dat was echt een ding. Dus ik ben zo dan wel echt het type dat gewoon kan zeggen van ‘ja, ik geef één lesuur op’. Maar dat was echt, amai, dat was echt een probleem op mijn school dat ik dat had gedaan. Ik had toen ook bij andere collega's gehoord. Die met mij, zeg maar, toen hadden gestudeerd. Ja. Dat die dat wel gewoon vrij mochten doen. Omdat dat inderdaad iets was dat speelde bij die Marokkaanse leerlingen. Dus je wilt daarop inspelen. Dat is fijn. Want bij mij was dat achteraf wel een gedoe van ‘ja, waarom had ik dat toegelaten.’ Maar ik ben dan echt wel de persoon die dat wil doen. Want dat is zo belangrijk voor die leerlingen. En dat is iets dat ze altijd gaan meenemen: ‘Oh, ik heb een les naar de WK gekeken en Marokko heeft gescoord’. Dus zo door die dingen probeer ik dat echt gewoon te doen. Maar ik denk ook, dat heb ik allemaal al benoemd, gewoon leefwereld. En die dingen dagdagelijks betrekken. Daarover praten, daarnaar vragen. Voilà.” (Noor)*

*“Geïnterviewde: Ja, eigenlijk is groepswork heel belangrijk, want dan probeer ik gewoon niet mensen van dezelfde cultuur in één groep te zetten. Ik probeer gewoon, zoals je zegt, die diversiteit, gewoon diverse groepen of diverse etniciteiten in één groep.*

*Interviewer: En hoe komt dat? Waarom doe je dat?*

*Geïnterviewde: Leerlingen hebben de neiging eigenlijk om met hun medeleerlingen van dezelfde achtergrond te gaan samenwerken. Dan moet je gewoon even ook een Belg en een Marokkaan en een Nederlander in de groep hebben. Dan leren ze ook samenwerken met al die verschillen in de culturen, in opvattingen tussen leerlingen. Dan leren ze gewoon samenwerken.” (Amin)*

De meerderheid van de deelnemers gaf aan actief te luisteren naar leerlingen wanneer zij iets vertellen over hun etnisch-culturele achtergrond of wanneer zij bij hen komen om hun hart te luchten. Daarnaast vinden deze leraren het ook belangrijk om zelf actief vragen te stellen

over zaken die te maken hebben met de etnisch-culturele achtergrond van hun leerlingen. Dit niet alleen om zelf kennis te vergaren, maar ook om de leerlingen te begrijpen, te tonen dat ze geïnteresseerd zijn in hen en hun achtergrond, en ter ondersteuning voor de leraar-leerlingrelatie.

*“Ik denk door interesse te tonen door vragen te stellen, door daar open voor te zijn, door de persoon zijn verhaal te laten doen, door daar ruimte en tijd voor te maken, euhm zo gewoon. En ook gewoon 'aah, jullie doen dat zo, dat is kei tof, dat is anders dan ik gewoon ben' of zulke dingen.” (Leila)*

*“Ja, dat zijn echt super kleine dingen, maar dat zijn ook dingen die het maken. De maand Ramadan bijvoorbeeld. Zelfs als je vraagt van oh, wat gaan jullie vanavond eten? Zo dat zelfs delen, dat momentje, dat maakt het ook al. Dus echt gewoon laten voelen dat je hen begrijpt. Dat je hen wel kent. Dat doet echt al heel veel. Heel veel.” (Noor)*

*“Ik denk dat het dan echt eerder gaat over zowel hun naam, hun afkomst, hun klederdracht, .... Dat je dat toelaat of dat je dat zegt van ja mooi en oké en wauw, kun je mij daar iets mee vertellen? Dat stukje opentrekt en bespreekt.” (Isra)*

Vervolgens verklaarde de meerderheid van de deelnemers dat er soms sprake is van discriminatie tussen hun leerlingen onderling. Deze discriminatie doet zich voornamelijk verbaal voor, waarbij scheldwoorden of zinnen worden gebruikt door leerlingen die discriminerend kunnen overkomen. Eén deelnemer geeft aan dat de leerlingen daar onderling wel mee lachen en dit niet altijd serieus wordt genomen door de leerlingen zelf.

Deelnemers bespraken hoe ze omgaan met deze discriminatie. Zes deelnemers gaven aan hier kordaat en streng op te reageren door mee te geven dat dit niet getolereerd wordt en respect moet worden getoond naar elkaar toe. Twee van deze deelnemers voegden eraan toe dit specifiek na de les nog verder te bespreken en verdere stappen te ondernemen om dit te sanctioneren.

Drie deelnemers meldden het ook belangrijk te vinden om de leerlingen te laten inzien wat de impact van discriminatie op iemand is en zo empathie te creëren bij de leerlingen.

*“Dat één leerling dan N zei, letter N, en dan de rest zei dan ‘igger’ of zo. Echt zo van die dingen. Ik heb dat dan gewoon op dat moment niet genegeerd. Ik zei van, jullie gaan er nu mee stoppen en na de les gaan we hier verder op ingaan. Want ik wou die les nu ook niet helemaal stopzetten. Dat is ook zo confronterend voor die leerling. Ik maakte wel een opmerking van, ik heb dat gezien, ik heb dat gehoord en we gaan daar straks mee verder. En dan heb ik echt op het einde die leerling die dat dan deden laten blijven zitten in de klas. Ik heb dan de directie, onderdirecteur is dat dan, ik heb die erbij gehaald, ik heb de zorgcoach erbij gehaald. En dan heb ik gewoon ook een melding enzo gemaakt en de rest heb ik wel overgelaten aan de professionals. Ik was wel een getuige en ik heb wel mijn ding gedaan erin. Maar ze zeiden ook van, wij gaan hier wel mee verder.” (Noor)*

*“Ja, zelfs racistische uitspraken ook wel soms jammer genoeg. Je hoort ook wel wat scheldwoorden, van hun afkomst jammer genoeg. Maar wij strijden daar ook heel erg tegen, direct. Van ‘dat is echt niet oké’. We proberen ze daar ook wel heel bewust van te maken. We hebben ook wel thema's zoals racisme en discriminatie. Bijvoorbeeld, dan noemen ze die aap of zwarte aap of dat is echt echt zeker niet oké of ja de turken en de marokkanen en afrikaanse afkomst ja... Dat gebeurt natuurlijk wel wat, of er worden woorden enzo naar elkaar gegooid of pestgedrag ofzo, dat heb je ook overal. Dus die zaken worden wel... Dat hoor je wel, maar wij treden daar ook wel heel erg streng tegen op en wij bespreken dat ook, we proberen met leerlingbegeleiding dat ook wel bewust te maken dat dat echt niet kan. Zo van: ‘hoe zou jij voelen als dat bij jou zou zijn?’ Dat je dan ook wel probeert uit te leggen dat dat echt niet kan en waarom niet. En dat wij het gesprek openen en dan hopelijk een herstelgesprek tussen die partijen dan. Maar het is niet dat dat iets dagelijks is, dat gebeurt wel eens in een jaar in een klas. Maar het is vooral bij de jongens, niet bij de meisjes.” (Isra)*

*“Bijvoorbeeld laatst met die waterput in Afrika. Dat er ineens zo'n leerling zei van... Allee, een leerling roept een andere leerling zijn naam en die zegt zo van: ‘ja, is dat niet in jouw dorp?’ Allee, zo van die racistische opmerkingen dan. Maar dan ben ik ook wel heel streng. Dan zeg ik van: ‘wat jij nu hebt gezegd, dat kan sowieso niet. Ga even naar buiten. We gaan zo meteen een gesprekje voeren. Oké?’ En dan moet je ook direct laten weten van: ‘zo, dat hoort totaal niet in mijn klas’.” (Omar)*

Op drie deelnemers na spraken de overige deelnemers over hoe zij omgaan met verschillende denkbeelden die worden geuit in de klas. Wat bij al deze deelnemers vooral op de voorgrond kwam in zo'n situaties, is het belang van openheid en ruimte bieden aan de leerlingen. De deelnemers gaven aan open te staan voor de verschillende meningen, duidelijk te maken dat meningsverschillen er mogen zijn, en de leerlingen de ruimte te bieden om hierover te praten en hun mening toe te lichten.

*“Euhm, openheid. Ja, zoals ik al zei: ik geloof niet in neutraliteit maar wel zeker in de vorm van neutraliteit waarbij je niet de ander moet overtuigen dat jouw mening of visie de visie of mening moet zijn. Behalve dan over logische dingen, als het gaat over iemand doden ofzo. Dat is gewoon een waarde, dat je niemand doodt, een regel, een wet. Maar je gaat erover in dialoog en dan vraag je: 'Waarom denk je er zo over?' en dan kan jij ook van 'ik denk er zo over want zus en zo, wat zijn jouw argumenten?'. Open zijn. En ruimte laten voor het gesprek.” (Leila)*

*“Ja, zolang het niet te maken heeft met iets dat tegen de wet is of tegen de schoolregels, dan hebben wij gewoon een andere mening en dat is oké. Maar als het bijvoorbeeld iets is van zaken die, bijvoorbeeld die zeggen, ja... Ik geef maar een voorbeeld, in ons land waar ik ben opgegroeid, mocht ik om tien uur op school beginnen. Ja, kan wel zijn, maar hier moet je om acht uur, klaar, dat is de regel, dus dan stopt de discussie. Maar als hij bijvoorbeeld iets anders zegt waar ik het volledig niet mee eens ben, dat is goed dat hij dan wel zit met die mening, want hij heeft niks met mij te maken, ook al ben ik daarmee niet eens. Maar ik bedoel, ik geef maar een voorbeeld: voodoo of dat iemand zegt van 'ik ga niet in dat huis omdat... Of ik ga geen water drinken na een zonsondergang of zoiets'. Dat is aanwezig in hun cultuur. Dan denk ik van: 'dat is oké, want dat is hun mening'. Ook ben ik het daar misschien niet mee eens of ik vind dat misschien raar of ongekend, maar het is oké, als ze niet maar gelukkig zijn. En die doen daar niemand mis mee. Dus dan zeg ik ook van: 'het is oké, ik heb mijn mening, jij hebt jouw mening bijvoorbeeld, het is oké, dat is juist het fijne.' En dat mag natuurlijk, want we stimuleren juist onze leerlingen om een mening te vormen, om debatten te voeren, dus dat is juist een doelstelling. Dus waarom ga ik dat dan niet doen? Zolang het niemand schaadt natuurlijk, niet uitscheldt of ja. Een mening mag je hebben en een gevoel dat jij anders denkt of voelt of gewend geraakt bent, dat is ook oké natuurlijk.” (Isra)*

#### 4.4 Etnische diversiteit in het onderwijs

Dit onderdeel bespreekt thema's die deelnemers aanhaalden omtrent etnische diversiteit in het onderwijs. Etnische diversiteit wordt benaderd als een verscheidenheid aan etnisch-culturele minderheidsgroepen. Onderzoeksresultaten hierbij bevinden zich op vlak van uitdagingen die deze deelnemers ervaarden met etnische diversiteit in hun klas en de beleving van hun eigen etnische identiteit op school. Tabel 5 geeft een weergave van de besproken thema's door de deelnemers.

**Tabel 5**

*Thema etnische diversiteit in het onderwijs besproken door deelnemers*

	Omar	Lina	Noor	Sara	Leila	Ezra	Noah	Isra	Amin	Imad
<b>Uitdagingen</b>	0	0	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Eigen etniciteit kunnen beleven op school</b>	X	X	0	X	0	X	X	0	X	0

##### 4.4.1 Uitdagingen

Bijna alle deelnemers gaven aan dat ze de etnische diversiteit in hun klas soms als een uitdaging zien. Hierbij worden verschillende uitdagingen aangehaald.

Drie deelnemers beschrijven kliekjesvorming, waarbij bedoeld wordt dat leerlingen uit deze etnisch-culturele minderheidsgroepen vaker naar elkaar toe komen of meer met elkaar optrekken. Deze deelnemers gaven aan dat het dan soms als uitdaging aanvoelt, omdat ze graag willen dat leerlingen ook met anderen leren samenwerken. Een andere deelnemer gaf aan dat etnisch-culturele minderheidsgroepen die minder vertegenwoordigd zijn in de leerlingenpopulatie hierdoor ook overschaduw worden door de meer vertegenwoordigde etnisch-culturele minderheidsgroepen.

*“Er wordt automatisch aan kliekjesvorming gedaan. Je hebt die Afghanen, die gaan altijd met elkaar om, en dan heb je weer die Marokkanen. Ze moeten wel proberen eigenlijk samen te werken. Maar dat is echt altijd. Iedereen gaat naar zijn eigen comfortzone, omdat je ermee matcht, en je kunt er alles tegen zeggen, en je kent jouw*

*cultuur, dan ga je daar automatisch meer mee optrekken. Maar in de klas moeten ze wel proberen. Ze moeten ook leren samenwerken met andere leerlingen.” (Noah)*

Deelnemers gaven daarnaast aan dat etnische diversiteit ook met zich meebrengt dat er veel verschillende denkbeelden of overtuigingen zijn. Hierdoor kunnen leerlingen zich moeilijk inleven in andere gedachtegangen, volgens hen. Daarnaast is er volgens twee deelnemers ook concurrentie tussen leerlingen. Een deelnemer verwijst hierbij zelfs naar leerlingen die zaken vertellen die discriminerend kunnen overkomen. Al deze deelnemers deelden mee het moeilijk te vinden om met bovengenoemde uitdagingen om te gaan.

*“Soms horen mensen die bijvoorbeeld, want ik heb dit ook gehad in mijn klas, iemand die de islam niet echt heel goed begrijpt omdat hij iets heeft gehoord en dan probeert hij dat eigenlijk op te leggen aan de anderen. Een heel goed voorbeeld hiervan is eigenlijk een van mijn leerlingen die zei tegen mij in de klas, ook in het Nederlands, wij zijn moslim, wij zijn beter, wij zijn dit en wij zijn dat en wij gaan naar het paradijs, zij gaan naar de hel. Nou probeer je dat ook in de klas. En natuurlijk moet je dat niet tolereren, dit soort dingen. Dan moet je ook respect tonen aan de anderen. En dan probeer ik gewoon het tegengestelde te laten zien aan mijn leerlingen. Ik zeg van, ja, jij zegt dit, maar kijk, ik heb hier een Belgische leerling die meer structureel is, die meer goed werkt, die meer goede punten haalt en die geen kwaad doet aan de anderen. Daarvoor moet je wel respect hebben, dus het is heel lastig om dat te managen in een klas met verschillende culturen.” (Amin)*

*“Een uitdaging... Ja, ik denk gewoon vooral bij jongeren, zo 12, 13-jarigen. Dat is gewoon ook echt het accepteren van die culturen. Dat is soms wel een moeilijke nog steeds. Want in hun hoofd is er soms maar één cultuur en dat is die van hunzelf. Dus dat meegeven is wel, denk ik, een uitdaging.” (Noor)*

Eén deelnemer gaf aan dat de etnische diversiteit ervoor zorgt dat je geen uniforme aanpak kan hanteren in het lesgeven, wat als een uitdaging kan ervaren worden. Hij vond het hierbij belangrijk om zichzelf flexibel op te stellen en rekening te houden met verschillende etnische achtergronden.

#### 4.4.2 Beleving van etnische identiteit leraren

Meer dan de helft van de deelnemers gaf aan tevreden te zijn met het beleven van hun etnische identiteit op school. Ze vertelden dat ze hun etnische identiteit volledig kunnen beleven op school. Redenen die deelnemers daar zelf voor aangeven zijn de vele verschillende etniciteiten op hun school en het kunnen uitdragen wie ze zijn, zich niet anders hoeven te gedragen of een deel van hun etnische identiteit te moeten verbergen.

*“Op onze school mag je zijn wie je bent. Je hoeft je niet anders voor te doen. Het enige wat eigenlijk belangrijk is, is dat je ook de professionaliteit toont in je werk. Daar gaat het om, maar je moet zijn wie je bent.” (Amin)*

*“Deze school is echt heel open. Twee weken geleden zijn we naar de kerk geweest en normaal mag je zelfs geen hoofddoek dragen op school of uitstappen, maar die dag mochten ze het wel aanhouden. In de kerk zelf werden er ook koranverzen voorgelezen, dus ja. Ze doen echt hun best dat iedereen zich op zijn plek voelt en iedereen mag zichzelf zijn. Dus ja, echt wel.” (Sara)*

Andere deelnemers waren niet tevreden met het beleven van hun etnische identiteit op school. Al deze deelnemers wijten dit mede aan het feit dat ze zich niet vrij voelen om hun religie te kunnen uiten op school. Bovendien delen ze mee zich niet geaccepteerd te voelen of niet in staat voelen om zichzelf te kunnen zijn, zelfs als de schoolcultuur het openstaan voor diversiteit wel uitdraagt.

*“Interviewer: In welke mate heb je het gevoel dat je jouw culturele identiteit echt kan beleven in jouw werk als leraar?”*

*“Geïnterviewde: Niet zo veel, eerlijk gezegd. Misschien gewoon door die match met die leerlingen. Dat is denk ik het maximum wat je kunt... Allee, wat ik kan doen en wat ik kan beleven, zeg maar, op het werk. Maar daarnaast heb ik echt niet het gevoel dat ik als leerkracht mezelf kan zijn. Ik moet echt wel, als ik op school ben, dan moet ik me echt wel als mevrouw -achternaam- en niet te Turks gedragen. Snap je? Ik had het wel graag anders willen zien. Ik zou echt wel als leerkracht, als Turkse leerkracht ook, honderd procent geaccepteerd willen worden, op de school waar ik werk.” (Noor)*

*“Vreselijk. Hoe ouder ik word, hoe meer ik beseft dat dit niet gaat, dat ik dit niet langer kan laten duren. Hoe graag ik ook lesgeef, ik zal een andere optie moeten zoeken. Eigenlijk voel ik mij heel schizofreen, want jij moet eigenlijk je onzichtbaar maken, of neutraal dus haakjes, want neutraliteit bestaat in mijn ogen niet. Je bent wie je bent, met alles er op en eraan. En je moet eigenlijk zo objectief mogelijk les kunnen geven. En alle leerlingen rechten geven, op gelijke manier behandelen, en wat uw andere taken zijn als leerkracht, dat stukje zeker, maar dat heeft niets te maken met wat je op uw hoofd hebt. Wat ik zie is, mijn identiteit wordt geschaad. Ik mag niet tonen wie ik ben, eigenlijk. Ik moet mij verbergen. Dat is hoe ik me echt voel. Ik ga in de klas, op school en ik moet verbergen wie ik ben. Belachelijk, eigenlijk. Dus je voelt al aan van, je bent minderwaardig. Je wordt gezien van, nee, je mag je niet volledig laten zien. En dat is voor mij heel hypocriet en daarnaast ook schizofreen op vlak van ik moet aan mijn leerlingen pushen dat ze hun identiteit moeten ontwikkelen en dat het belangrijk is wie ze zijn, dat ze volledig mogen zijn wie ze zijn. Dat ze dat moeten tonen, ook met bijvoorbeeld leerlingen die zich man of vrouw voelen. En dan moeten we het pushen van komaan, je moet je tonen, je mag je niet verbergen. En dan moet ik mij verbergen. Ik sta er wel als verborgen iemand. Want ik mag mij niet tonen wie ik ben. Dat ik dus mij wil bedekken. Of dat ik mij niet goed voel met een onbedekte hoofd. Ik voel me daar niet goed bij. Ik heb er zelf voor gekozen. Ik zou mij graag willen bedekken. En dat mag niet. Het wordt verboden van bovenaf. En dat stukje is voor mij heel moeilijk om te blijven begrijpen. Dus op een gegeven moment gaat dat niet meer... Ik heb collega's die effectief ook zijn gestopt.” (Isra)*

*“Dat vind ik ook echt wel bij het afzetten van mijn hoofddoek aan de schoolpoort. En dan is het voor mij sowieso al: ‘ah, maar ik ben dit eigenlijk niet, snap je?’ Of als ik op uitstap ga, hetzelfde. Dat is ook al een heel ding. Want de leerlingen denken dan, ah mevrouw... Want de leerlingen mogen dat wel, op uitstap, hun hoofddoek aandoen. Maar als leerkracht moet je nog steeds neutraal blijven. Maar dus die leerlingen weten wel van, ah mevrouw Anil draagt eigenlijk een hoofddoek buiten de school. Ik zeg dat ook altijd gewoon. Alleen, ze vragen er ook wel elk jaar naar tot nu toe. Dus ik zeg dat ook gewoon altijd dan. En op uitstap is het dan ineens ik die geen hoofddoek heb. En dat is zo heel tegenstrijdig.” (Noor)*

## 4.5 Bijkomende bevindingen

In dit onderdeel worden bijkomende bevindingen besproken die tijdens de interviews spontaan werden benoemd door de deelnemers bij het beantwoorden van de interviewvragen. Tabel 6 geeft een weergave van de besproken bevindingen door de deelnemers.

**Tabel 6**

*Bijkomende bevindingen besproken door deelnemers*

	Omar	Lina	Noor	Sara	Leila	Ezra	Noah	Isra	Amin	Imad
<b>Onbewuste cultuur-sensitiviteit</b>	X	0	X	0	X	0	0	0	0	X
<b>Spanningen in de professionele identiteit</b>	0	X	X	0	X	0	0	X	0	0
<b>Religie</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

### 4.5.1 Onbewuste cultuursensitiviteit

Enkele deelnemers gaven aan dat ze hun cultuursensitieve houding en aanpak in de klas vaak onbewust toepassen. Dit zou dan volgens hen eerder voortkomen uit een eigen aanvoelen van wat een gepaste reactie is of wat goed zou zijn om te doen in bepaalde situaties.

*“Ik denk dat ik er veel minder bij stilsta omdat ik tot dezelfde groep behoor en dat het eerder iets natuurlijk is dat je erop reageert. Of als ik bijvoorbeeld iemand met henna zie, dan is het 'aah, ja, is er iemand verloofd of getrouwd?'. Zo van die dingen, dat komt bij mij over als een gewone vraag maar niet in de zin van ik ben bewust cultureel responsief bezig. Dat is gewoon iets standaard zou ik zeggen. Dat zijn dingen die je gewoon vraagt en stelt uit interesse naar de persoon en uit nieuwsgierigheid naar hun beleving en aanpak. Ik zeg het, bij mij is het eerder een automatisme en niet iets dat ik bewust ga doen.” (Leila)*

*“Ik denk eerlijk gezegd niet dat dat iets is dat ik dagdagelijks doe, rekening houden met verschillen. Want in mijn hoofd is dat al heel vanzelfsprekend dat dat moet gebeuren. Maar het is ook niet dat ik actief elke lesdag hier rekening mee houd.” (Noor)*

#### 4.5.2 Spanningen in de professionele identiteit

Bijna de helft van de deelnemers sprak over de spanning die ze voelden tussen het beleven van hun etnische identiteit en hun professionele identiteit. Vooral wanneer het ging over het afstemmen van hun persoonlijke culturele achtergrond en bijbehorende waarden of normen en verwachtingen van de school waarin zij werken of van de leerlingen uit hun klas. Het ging dan vaak over het, volgens de school, te veel tonen van je etnisch-culturele identiteit of achtergrond.

*“Dat die dan zoiets hadden van... Ja, maar jij bent nog steeds te veel zoals hen. Die stempel een beetje van... Je gedraagt je... Allee, ja. Je gedraagt je niet als leerkracht is misschien te... Te los met je cultuur en etniciteit. Je moet echt een leerkracht zijn, hè. Je kent het wel. Oké. Een beetje. Ja. Dus dat heb ik wel ervaren.” (Noor)*

*“Haha, ik sta in het GO hè. Dus er wordt van mij verwacht dat ik neutraal ben. Dus ik heb het gevoel dat dat niet mag. \*Zucht\*. Ja. Kijk, cultuur staat heel nauw verbonden met religie, voor mij. En ik denk dat de Marokkaanse cultuur ook hard geïnspireerd is door religie. Dus ik heb het gevoel dat dat niet kan en niet mag. Zulke dingen. Ben ik daar tevreden mee? Nee. Ik geloof niet in neutraliteit. Dat staat los van etniciteit. Ik geloof niet in neutraliteit, dat een persoon neutraal kan zijn. Ik geloof wel zeker in dat je niet een persoon moet gaan overtuigen in je opinie of weet ik veel. Op dat vlak neutraliteit: prima. Maar ik geloof niet dat je in jouw zijn, in jouw denken neutraal in kan zijn. En dat is soms ook een hele moeilijke afweging voor mezelf: in hoeverre hou ik me vast aan mijn contractuele verplichtingen en in hoeverre ben ik mezelf?” (Leila)*

*“Vorig jaar viel het Suikerfeest en ook het Offerfeest op dagen dat ik moest werken. Ik vind dat vanuit mijn etniciteit gewoon een super belangrijke. Als moslim, ik ben Marokkaans maar ik voel mij meer moslim dan ik me Marokkaans voel. Dat is wel iets, als ik dat hiërarchisch moet benoemen, dan voel ik mij... Ja ik heb veel meer met religieuze waarden en normen dan met de culturele waarde en normen. We hebben twee feesten dat we vieren als moslims. Dat zijn op die manier en offerfeesten en ik vind dat mijn plicht om te laten zien aan mijn werk van oké ik ben mee, ik draai mee... Hoofddoek op het werk, mag niet, ben absoluut mee, ik ga geen wetten overtreden of... En dat is, islamitisch gezien is dat ook mijn plicht, ik moet meegaan met de regels van*

*het land waarin ik leef, dus ik ga daarin mee. Maar als ik een beslissing kan nemen waarmee ik niemand schaadt en dat levert voor mezelf een heel belangrijke waarde op, namelijk het vieren van dat feest, ja dan ga ik dat wel doen.” (Lina)*

Drie deelnemers gaven hierbij aan dat ze door leerlingen negatief gepercipieerd worden als ze niet dezelfde culturele waarden, normen of gebruiken uitdragen. Deze deelnemers melden hierbij een druk op hun professionele identiteit te ondervinden vanwege hun etnische identiteit. Ze krijgen hierbij verwachtingen toebedeeld waaraan ze niet kunnen voldoen in hun werk als leraar.

*“Dat zorgt ook wel dat die verbinding mogelijk slechter gaat. Als je je meer aan de regels houdt en mij neutraler ga opstellen, dat leerlingen jou eerder zien als een 'verrader', in de zin van 'jij houdt je niet vast aan onze culturele waarden die we gemeenschappelijk hebben' dan een bondgenoot. En dat vind ik wel jammer. Want allee, ook een beperking van hen he. Maar zij kunnen die nuance nog niet goed leggen en dat zorgt voor onbegrip of frustratie of voor een label. Ik weet bijvoorbeeld: van collega's krijg ik dan te horen dat die leerlingen zeggen 'ja, maar zij is te verbelgd of zij is zus of zo'. Terwijl ik denk dat dat is omdat ik mij professioneel opstel. En ik vind dat eigenlijk ook geen compliment. Dat wordt ook niet als een compliment gebruikt. Ja, het is een moeilijke.” (Leila)*

#### **4.5.3 Religie**

Alle deelnemers benoemden doorheen hun interview spontaan zaken die te maken hebben met religie. Ze maakten duidelijk dat naast het behoren tot een etnisch-culturele minderheidsgroep, het delen van een religie ook invloed heeft op de leraar-leerlingrelatie. Eén deelnemer benoemde ook specifiek dat dit ook gezien kan worden als een andere ‘matching’ tussen leraar en leerling.

*"Maar daarnaast is er ook een andere matching denk ik: de islamitische matching. Want dat wordt ook vaak door mijn leerling gezegd. Tijdens de ramadan bijvoorbeeld, dan weten wij wat wij... allee dat is zo een verbintenis zou je kunnen zeggen, want wij voelen, wat zij dan ook voelen tijdens de ramadan. En dan is dat ook wel iets dat herkenbaar is voor beiden.” (Isra)*

Er wordt ook benoemd dat het delen van een religie er ook voor kan zorgen dat je leerlingen beter begrijpt omdat je daar dan als leraar ook kennis over bezit.

*“Omdat die cultuur zo samenkomt in één geloof, zeg maar, heb ik me ook niet moeten inlezen of zo daarin. Of gewoon bepaalde culturele dingen. Ik ben zelf hier op het Kiel of in Hoboken opgegroeid. Ik heb altijd al van kleins af aan alles meegekregen.” (Noor)*

*“Ja, waarden en normen zijn weer gekoppeld aan religie. Ik denk dat ik de grote of basis kennis van de grootste religies op school. Dat zou dan de islam en christendom zijn.” (Leila)*

*“Omdat ze gewoon denken van ‘ja goed, die begrijpt ons hoe wij in elkaar zitten. Hoe wij denken.’ Kijk als het om geloof gaat, dan begrijp ik heel goed hoe een moslim denkt.” (Amin)*

Twee leraren gaven ook aan dat ze religie effectief betrekken in hun lessen. Dit om de aandacht en interesse van leerlingen te prikkelen of de theorie tastbaarder te maken voor hen.

*“Ik combineer dat soms met mijn eigen vak. Welk vak dat ik dan ook geef, of dat dan natuurwetenschappen is of aardrijkskunde, dan neem ik een stukje erbij van ‘ah ja kijk eens in de Koran staat er dat over bijvoorbeeld, wij kunnen daaruit leren’. Dan vinden ze dat net iets mooier en zien ze het nut er een beetje van, van het vak, dus dat kan helpen.” (Ezra)*

*“De vakken die ik geef gaan niet persé over cultuur of zo. Euhm, maar bijvoorbeeld bij pedagogisch handelen haal ik wel zo af en toe cultuur naar boven of geloof. En dan komt dat echt zo van mezelf uit en zij begrijpen dat wel ook en dan doet iedereen mee, dus dat is wel leuk.” (Sara)*

#### **4.6 Tips of aandachtspunten etniciteit in het onderwijs**

De deelnemers kregen aan het einde van de interviews de mogelijkheid om tips en aandachtspunten te benoemen die zij nog belangrijk vonden om te vermelden. Deze tips en

aandachtspunten hebben betrekking op de thema's diversiteit in het onderwijs en het lesgeven aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

Drie deelnemers benadrukten het belang van openheid en dialoog met leerlingen. Als leraar is het volgens hen belangrijk om open-minded te zijn en echt te luisteren naar leerlingen.

*“Ik denk dat als we spreken over ethnicity matching, hoewel het voor mij persoonlijk niet echt een groot verschil maakt, maar wel voor sommige leerlingen, denk ik wel dat het nog altijd heel erg belangrijk blijft dat de persoon in kwestie een heel erg open houding aanneemt ten opzichte van de klas. Je kunt dezelfde etniciteit hebben, maar als je je niet openstelt ten opzichte van de klas, dan maakt het al niet uit of je dezelfde etniciteit hebt of niet, dan is dat wel heel erg belangrijk. Openstaan tot dialoog, om zaken te bespreken die misschien in andere omstandigheden wat moeilijker zijn om te bespreken.” (Imad)*

Het betrekken van de leefwereld van leerlingen in de klaspraktijk werd ook door drie deelnemers als belangrijk beschouwd. Omdat je op deze manier echt kan inspelen op hun interesses, achtergrond en de levensfase waarin ze zitten.

*“Moest ik ook gewoon een leerkracht zijn die zelf geen Turkse afkomst zou hebben en dat ik echt honderd procent Belgisch zou zijn. Ik denk u echt wel kunnen verdiepen in de leefwereld van die leerlingen. Dat is echt wel een belangrijke. Die zitten echt in een heel andere fase. En ik zie ook wel heel vaak bij collega's dat die soms vergeten dat dat jongeren zijn en vergeten dat dat ook gewoon jongeren zijn met een andere achtergrond. Dus ik denk echt wel empathisch zijn en u verdiepen in die leefwereld.” (Noor)*

Daarnaast benoemden drie deelnemers het belang van het hebben van een sterke band met leerlingen. Zij duiden hierbij wel dat dit gepaard moet gaan met een gezonde afstand, met duidelijke grenzen tussen leraar en leerling.

*“Ik zou gewoon zeggen dat je jezelf moet zijn, rustig moet blijven. Je moet een beetje een band opbouwen met die leerling, maar ook niet te familiair worden met die leerling, maar ik denk dat een band creëren met die leerling wel heel belangrijk is.” (Noah)*

Jezelf blijven als leraar was een thema dat drie deelnemers erg belangrijk vonden en graag zouden meegeven aan andere leraren. Daarnaast pleitten drie deelnemers ook voor een diverser lerarenkorps. Hierbij benoemden ze niet alleen de wens van meer representatie in het lerarenteam, maar ook in andere posities binnen het onderwijsteam zoals leerlingenbegeleiders en zelfs in hogere functies zoals directieleden.

*“Ik denk dat het lerarenkorps zeker iets is waar heel hard aan moet gewerkt worden. Ik heb nu een heel uitzonderlijke plaats waar ik lesgeef. En ik weet dat dat niet hetzelfde is in andere scholen. Ik heb in veel andere scholen gestaan. Zowel als leerkracht ook als job. Maar ook als stagiair ook gewoon. En het is echt vooral wit. Het is vooral Belgisch. En dan kijk je naar de leerlingen, en de leerlingen zijn dan heel divers bijvoorbeeld. En dat is iets dat ik heel jammer vind. Ik vind dat dezelfde soort diversiteit dat in de leerlingen zit, ook aanwezig moet zijn in het lerarenkorps. En ook hoge functies kunnen doen bijvoorbeeld. Wie zegt dat een leerkracht die donker is niet een directie mag zijn bijvoorbeeld. Dus ik denk dat het daar vooral echt moet starten om mee te beginnen. Dat kan dan heel wat vooroordelen weghouden.” (Ezra)*

Twee deelnemers benadrukten tenslotte dat ze bijscholing essentieel vinden voor leraren. Het moet volgens hen niet alleen gestimuleerd worden, maar zelfs bijna verplicht. Dit om te zorgen voor voortdurende professionalisering aangaande diversiteit in het onderwijs.

*“Bijscholen wordt niet echt gestimuleerd. Het wordt wel op tafel gelegd en gezegd van je verplicht bent om in 4 jaar tijd zoveel opleidingen te doen. Dat is het eigenlijk. Als dat niet van jezelf komt... Je ziet ook wel sommige collega's die totaal geen motivatie hebben om een band te creëren, die gewoon komen om hun uren te doen en alle schuld op de leerlingen te zetten. Dan gaan ze ook niet de tijd of ruimte geven om die opleidingen te volgen, die willen dat ook niet. Het moet echt wel vanuit jezelf komen, het wordt niet opgelegd door het beleid, het wordt wel gestimuleerd. Er wordt dus wel gezegd van ja, je zou wel moeten professionaliseren, maar dan word je niet verplicht of er wordt niet gezegd van hey, dat is wel lang geleden dat je hebt geprofessionaliseerd, is het niet tijd om... Ook al zit je in school met 99% diversiteit, er wordt geen rekening mee gehouden door sommige collega's. Je hoort hen dingen zeggen als ze moeten zich aanpassen, klaar. Maar dat heeft dan ook weer met het beleid*

*van de school te maken. Het kan wel worden gestimuleerd of gezegd dat het wel belangrijk is ofzo, maar niet meer dan dat.” (Isra)*

## 5. Discussie

De toenemende diversiteit in de samenleving weerspiegelt zich steeds duidelijker in het onderwijs. Ondanks deze groeiende diversiteit blijft het aandeel leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen achter bij de toenemende vertegenwoordiging van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Dit roept de noodzaak op voor onderzoek naar culturele competenties en het belang van ethnicity matching tussen leraar en leerling. In dit onderzoek staan daarom volgende onderzoeksvragen centraal: 'Hoe integreren leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen multiculturele competenties in hun lespraktijk in het secundair onderwijs?' en 'Hoe beleven leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen de etnische (dis)match met leerlingen in het secundair onderwijs?'. In dit kwalitatief onderzoek werden diepte-interviews afgenomen met tien leraren uit het secundair onderwijs, bestaande uit zes vrouwen en vier mannen, met een gemiddelde leeftijd van 32 jaar, die behoren tot etnisch-culturele minderheidsgroepen. Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de ervaringen van deze leraren en de impact van diversiteit in de klas te kunnen duiden.

In dit onderdeel wordt allereerst een antwoord geboden op de onderzoeksvragen, gebaseerd op de resultaten van dit onderzoek. Vervolgens worden overeenkomsten en tegenstellingen tussen bestaande literatuur en de resultaten van dit onderzoek besproken. Tot slot worden sterktes en beperkingen van dit onderzoek toegelicht en worden aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek voorgesteld.

### 5.1 Bespreking van de eerste onderzoeksvraag

De eerste onderzoeksvraag gaat als volgt: 'Hoe integreren leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen culturele competenties in hun lespraktijk in het secundair onderwijs?'. Uit de onderzoeksresultaten kwamen dertien culturele competenties naar voren die gecategoriseerd worden onder de drie componenten van culturele competenties: culturele attitude, culturele kennis en culturele vaardigheden.

#### 5.1.1 Culturele attitude

Uit de onderzoeksresultaten komen verschillende culturele competenties naar boven die verwijzen naar het beschikken over een gepaste culturele attitude of cultureel bewustzijn. Allereerst gaven enkele deelnemers aan het belangrijk te vinden om de culturele verschillen tussen leerlingen vast te stellen. De reden hiervoor is het bevorderen van de leraar-leerlingrelatie en het verkrijgen van meer begrip omtrent het gedrag van leerlingen. Daarnaast

gaf de overgrote meerderheid van de deelnemers eerlijk toe al eens vooroordelen te hebben gehad tegenover leerlingen, wat verwijst naar hun cultureel bewustzijn omtrent dit thema. Volgens Sue en Torino (2005) is dit een van de vereisten om over culturele competenties te kunnen beschikken. Vervolgens benadrukt het merendeel van de deelnemers het belang van een persoonsgerichte benadering, waarbij leerlingen als eigen personen met persoonlijke kenmerken en behoeften worden benaderd. Etniciteit wordt door hen beschouwd als een van de relevante factoren die cruciaal zijn voor een volledig begrip van een leerling. Else-Quest en Hyde (2016) zouden stellen dat deze leraren intersectioneel denken. Een term die terug te vinden is in de literatuur en betoogt dat personen worden gekenmerkt door hun lidmaatschap van meerdere sociale categorieën (Else-Quest & Hyde, 2016). Tenslotte kwam het belang van perspectief wisselen en het kunnen verplaatsen in leerlingen om hun beter te begrijpen als laatste competentie bij alle deelnemers naar voren.

Deze bevindingen verwijzen volgens Hamdan en Coloma (2022) naar cultureel competente leraren. Zo zijn cultureel competente leraren zich bewust van hun eigen vooroordelen en erkennen ze de verrijkende waarde van verschillen tussen culturen, achtergronden en ervaringen (Hamdan & Coloma, 2022). Samenvattend kan gesteld worden dat leraren in dit onderzoek vormgeven aan hun culturele competenties door allereerst hun culturele attitude in te zetten. Culturele attitude omvat voor hen het in kaart brengen van culturele verschillen, het bewustzijn van vooroordelen, het hanteren van een persoonsgerichte benadering en het vermogen zich te verplaatsen in het perspectief van leerlingen.

### **5.1.2 Culturele kennis**

De onderzoeksresultaten onthullen daarnaast twee culturele competenties die verband houden met het ontwikkelen van culturele kennis. Allereerst kan gesteld worden dat het merendeel van de deelnemers over kennis omtrent het cultureel erfgoed van leerlingen beschikt. Dit houdt in het kennen en begrijpen van de belangrijkste culturele waarden, normen, tradities en gebruiken van leerlingen. Hieraan aansluitend blijkt dat deelnemers ook kennis hebben van cultuurspecifieke gevoelige onderwerpen bij leerlingen, waaronder taboes. De manier waarop ze hiermee omgaan verschilt echter tussen de deelnemers. Zo vinden sommigen het belangrijk om de leerlingen niet te verplichten om over deze onderwerpen te praten en deze binnen hun taboesfeer te houden, terwijl anderen dit net graag bespreekbaar maken, met de kanttekening dat leerlingen dit zelf ook moeten willen. Een discrepantie in de literatuur is terug te vinden in het onderzoek van Sue en Torino (2005). Zij stellen dat culturele kennis ook de

inzichten en de opvattingen van de samenleving over etnisch-culturele minderheidsgroepen omvat. Een element dat niet benoemd werd in de ervaringen van de deelnemers, aangezien enkel kennis over cultureel erfgoed en gevoelige onderwerpen, zoals taboes, aan bod kwamen.

Tenslotte bleek het informeren naar cultuurspecifieke zaken voor alle deelnemers een rol te spelen. Dit zou volgens hen essentieel zijn om meer te weten te komen over het cultureel erfgoed van leerlingen, wat zij als zeer waardevol beschouwen. Dit is in lijn met het onderzoek van Lehman (2017), die stelt dat oprechte interesse in cultureel erfgoed inderdaad waardevol blijkt in een onderwijscontext, omdat het bijdraagt aan het succes van leerlingen en betrokkenheid van ouders vergroot.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de deelnemers over voldoende culturele kennis beschikken om een positief effect te bekomen in de klaspraktijk, met name de kennis over het cultureel erfgoed van leerlingen en cultuurspecifieke gevoelige onderwerpen. Volgens Lehman (2017) leggen een grondig inzicht in cultuur, evenals kennis van tradities, gewoonten en de culturele diversiteit tussen verschillende groepen, de fundamenten voor de ontwikkeling van culturele competenties.

### **5.1.3 Culturele vaardigheden**

Tenslotte lichten onderzoeksresultaten de laatste component van culturele competenties toe: culturele vaardigheden. De deelnemers tonen vier specifieke competenties en hoe zij deze vormgeven in hun klaspraktijk. Allereerst ondernemen alle leraren zaken in hun klaspraktijk die verwijzen naar cultuurresponsief lesgeven. Zo passen deelnemers bewust namen aan in casussen, oefeningen of voorbeelden naar namen die vertegenwoordigd worden in etnisch-culturele minderheidsgroepen. Zo probeert de meerderheid van de deelnemers culturele sensitiviteit in te zetten in hun lesmateriaal door het lesmateriaal af te stemmen aan de culturele leefwereld van leerlingen. Het doel van bovengenoemde praktijken van deze leraren is het zorgen voor meer representativiteit van etnisch-culturele minderheidsgroepen in klascontexten en lesmateriaal. Deze vaardigheid is in overeenstemming met het onderzoek van Hamdan en Coloma (2022), waaruit bleek dat onderwijsmaterialen en -hulpmiddelen essentieel zijn voor het bevorderen van culturele competenties in het onderwijs. Zij verwijzen hierbij naar praktijken die ook door de leraren in dit onderzoek ondernomen worden: namelijk het herzien van lesmateriaal om een betere vertegenwoordiging van etnisch-culturele minderheidsgroepen te garanderen en het gebruiken van voorbeelden die aansluiten bij de ervaringen van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen (Hamdan en Coloma, 2022). Hachfeld et al. (2015)

sluit hierbij aan door te stellen dat leraren met sterke culturele competenties door tijdens het samenstellen van hun lesmateriaal toezien op de culturele diversiteit en rekening houden met de culturele achtergrond van leerlingen.

Daarnaast geven deelnemers cultuuresponsief les door de cultuur van deelnemers te betrekken in hun lessen. Dit komt zowel aan bod in hun dagelijkse interactie met leerlingen om de leraar-leerlingrelatie te bevorderen, als in hun lessen en klaspraktijk zelf, om de betrokkenheid van leerlingen tijdens de les te vergroten. Deze doelstellingen van de leraren zijn in lijn met de bevindingen van Hamdan & Coloma (2022) die stellen dat het actief gebruiken van de cultuur van leerlingen het leerproces van leerlingen vergemakkelijkt.

Tenslotte gaven enkele deelnemers aan hun werkvormen bewust af te stemmen op de behoeften van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Er werden specifieke aanpassingen aangehaald, waaronder het aanpassen van werkvormen om rekening te houden met taalmoeilijkheden of het wijzigen van het lesverloop. Daarnaast komt het gericht aandacht besteden aan groeperingsvormen, om ook tegemoet te komen aan specifieke behoeften van leerlingen, ook aan bod. Deze bevindingen suggereren dat kennis van de culturele achtergrond van leerlingen niet enkel de effectiviteit van werkvormen kan bevorderen, maar ook een positief en inclusief leerklimaat creëert, zodat alle leerlingen maximaal kunnen presteren. Lehman (2017) sluit mooi aan bij bovengenoemde inzichten door te stellen dat gedifferentieerde instructie en vaardigheden die aan de behoeften van leerlingen voldoen essentieel zijn bij culturele competenties. Hij verwijst hier naar wijzigingen die worden doorgevoerd door onderwijsstrategieën en -middelen aan te passen aan de behoeften van de leerlingen (Lehman, 2017). Zaken die deelnemers in dit onderzoek ook bewust ondernemen, aangezien zij differentiatie in het onderwijs als waardevol beschouwen.

De tweede competentie bevindt zich op vlak van communicatie tussen leraren en leerlingen. Zo gaf de meerderheid van de deelnemers aan de gespreksvaardigheden van actief luisteren te hanteren wanneer leerlingen informatie delen over hun etnisch-culturele achtergrond of steun zoeken. Deze leraren beklemtonen ook het belang van het actief stellen van vragen hierover naar de leerlingen toe. Het doel hierbij is om hun eigen kennis en begrip te verrijken, maar ook interesse tonen in de leerlingen en zo de leraar-leerlingrelatie bevorderen. Deze bevindingen indiceren de waardevolle rol van communicatie in het bevorderen van de leraar-leerlingrelatie, voornamelijk in een context met leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

De meerderheid van de deelnemers verwijst naar verbale discriminatie tussen de leerlingen onderling. Hierbij werd het omgaan met deze discriminatie als derde competentie

gevonden bij de leraren. Deze leraren gaven aan enerzijds kordaat en streng op de treden in zulke situaties, maar anderzijds ook de impact van discriminatie op anderen duidelijk te maken bij de leerlingen, met als doel empathie op te bouwen. Dit toont zowel het disciplinair als educatief karakter in de aanpak van de leraren, waarbij ze zowel focussen op het bewaken van orde en respect in de klas, maar ook op het ontwikkelen van begrip en empathie bij hun leerlingen. Op een gepaste manier omgaan met discriminatie wordt door Hamdan & Coloma (2022) ook aangehaald als belangrijk element bij culturele competenties.

Tenslotte is er een vierde competentie bij de leraren terug te vinden, die het omgaan met verschillende denkbeelden inhoudt. Hierbij werd het belang van openheid en het bieden van ruimte aan leerlingen aangetoond. De nadruk lag hierbij op de bereidheid om open te staan voor verschillende meningen, de acceptatie hiervan en het toelichten van verschillende meningen door de leerlingen zelf.

Uit bovenstaande bevindingen kan afgeleid worden dat deze leraren beschikken over geschikte culturele vaardigheden om zich cultureel competent te noemen in het onderwijs. Ze geven vorm aan deze competenties door cultuuresponsief les te geven, de cultuur van leerlingen te betrekken in de les, bewust om te gaan met discriminatie en verschillende denkbeelden tegemoet treden met openheid, acceptatie en het bieden van ruimte hiervoor.

## **5.2 Bespreking van de tweede onderzoeksvraag**

De tweede onderzoeksvraag luidt: ‘Hoe beleven leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen de etnische (dis)match met leerlingen in het secundair onderwijs?’. Uit de onderzoeksresultaten kwamen verschillende ervaringen met betrekking tot ethnicity matching naar voren. Onderzoeksresultaten belichten voornamelijk de bijdragen en uitdagingen van ethnicity matching.

### **5.2.1 Bijdrage van ethnicity matching**

Alle deelnemers uit dit onderzoek erkenden de positieve impact van ethnicity matching en beschouwden het als een belangrijke factor. Ook de literatuur gaat uit van deze denkwijze. De deelnemers bespraken vooral drie bijdragen die zij aan ethnicity matching toekenden: een groter begrip en erkenning, een betere leraar-leerlingrelatie en het kunnen zijn van een rolmodel voor leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

Ten eerste leidt ethnicity matching volgens hen tot een beter begrip van culturele waarden, normen en vaak ook de onuitgesproken ladingen die leerlingen uit etnisch-culturele

minderheidsgroepen met zich meenemen. Dit heeft ook een positief effect op hun eigen gevoel van bekwaamheid aangezien zij zich beter in staat voelen om specifieke situaties en moeilijkheden waarin leerlingen tegenaan lopen beter in te schatten, te begrijpen maar ook te erkennen en hier ruimte voor te geven. Het bieden van een grotere erkenning is daarnaast dus ook iets wat voortvloeit uit een ethnicity match. Volgens Redding (2019) leidt een gedeeld cultureel begrip tussen leraar en leerling vaak tot positieve academische en gedragsmatige veranderingen. Hij stelt verder ook dat gedeeld cultureel begrip kan vormgegeven worden doordat leraren en leerlingen waarden delen die gekoppeld zijn aan hun etnische afkomst. Een ethnicity match op zich zorgt er dus voor dat je voor een groot deel dezelfde etnisch-culturele waarden en normen deelt, deze kent en uiteindelijk ook beter kan begrijpen wanneer deze in andere contexten tot uiting komen.

Een andere bijdrage van ethnicity matching dat wordt benoemd is het positief effect ervan op de leraar-leerlingrelatie. Leerlingen voelen zich volgens de deelnemers meer op hun gemak bij hen, wat zorgt voor een betere connectie en vertrouwelijkheid, waardoor ze zich ook meer openstellen. Deze positieve en nauwe relatie omwille van de ethnicity match tussen leraar en leerling wordt ook gestaafd in het onderzoek van Le en Nguyen (2019).

Als laatste kwam ook het rolmodelaspect sterk naar voren. De overgrote meerderheid van de deelnemers ziet zichzelf als rolmodellen voor hun leerlingen. Deze rol heeft een positieve klemtoon voor hen omdat ze een inspirerend voorbeeld proberen te zijn voor hun leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, en waarmee ze dus een ethnicity match hebben. Ze geloven dat wanneer leerlingen zich kunnen identificeren met hun leraren, hun vertrouwen in eigen capaciteiten en mogelijkheden wordt vergroot. Het onderzoek van Scott et al. (2023) bevestigt dat, zij stellen dat leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen als rolmodellen dienen voor leerlingen uit vergelijkbare groepen, wat ervoor zorgt dat ze hun eigen potentieel meer inzien.

### **5.2.2 Uitdagingen van ethnicity matching**

Naast de positieve bijdragen werden ook twee uitdagingen als gevolg van ethnicity matching benoemd door de deelnemers: andere verwachtingen en familiariteit.

Eerder werd al gesteld dat ethnicity matching een positief effect heeft op de leraar-leerlingrelatie. Echter ervaren enkele leraren ook dat ethnicity matching deze relatie onder druk kan zetten aangezien leerlingen soms de verwachting hebben dat deze leraren hen anders zullen behandelen door hen te bevooroordelen of ongewenst gedrag minder strikt aan te pakken. Dit

kan extra druk met zich meenemen omdat leraren zich dan op een dunne lijn bevinden tussen de verwachtingen van die leerlingen en de professionele regels en normen. Volgens Bressler en Rotter (2017) krijgen leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen ook te maken met hoge verwachtingen vanuit collega's en beleidsmakers als het gaat om hun vermogen om les te geven aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Deze verwachtingen en die van hun leerlingen zijn specifieke verwachtingen naar deze doelgroep toe en gelden enkel voor hen, wat volgens Bressler en Rotter (2017) de professionele identiteit van leraren kan beïnvloeden.

Een tweede uitdaging dat deelnemers benoemen is wanneer ethnicity matching met leerlingen ervoor kan zorgen dat deze leerlingen zich familiair gedragen tegenover de leraar. Dit kan uitdagingen veroorzaken omdat het moeilijker wordt om duidelijke grenzen te stellen in de leraar-leerlingrelatie en je als leraar als een autoritair figuur op te stellen tegenover leerlingen.

Uit bovenstaande bevindingen kan verondersteld worden dat ethnicity matching door de deelnemers van dit onderzoek voornamelijk positief beleefd wordt gezien de bijdragen die deelnemers hieraan koppelen. Dit neemt niet weg dat deze leraren ook uitdagingen van ethnicity matching beleven en erkennen.

### **5.3 Andere belangrijke bevindingen**

In aanvulling op alle bovenstaande bevindingen kwamen nog enkele belangrijke inzichten in dit onderzoek naar boven. Allereerst is het opvallend dat enkele deelnemers hun culturele competenties voornamelijk op een onbewuste manier inzetten, door hun intuïtie te volgen. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat deelnemers zelf tot een etnisch-culturele minderheidsgroep behoren. Hierdoor beschikken ze onbewust wellicht over een intuïtief begrip en culturele sensitiviteit bij het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs.

Een volgende interessante bevinding in dit onderzoek zijn de spanningen die bijna de helft van de leraren voelen in hun professionele identiteit. Deze spanningen doen zich voor vanwege een innerlijk conflict tussen het beleven van hun etnische identiteit en hun professionele identiteit als leraar. Voorbeelden hiervan manifesteren zich op schoolniveau en leerlingniveau. Zo ondervinden de leraren moeilijkheden bij het afstemmen van hun persoonlijke culturele achtergrond en bijhorend cultureel erfgoed aan de verwachtingen en

eisen van de school of heersende schoolcultuur. Cohen (2008) bevestigt dit door te verklaren dat de schoolcultuur een rol speelt in het opbouwen van een professionele identiteit bij leraren.

Daarnaast zorgen verwachtingen van leerlingen tegenover de leraren met een etnisch-culturele achtergrond voor het voelen van druk op hun professionele identiteit. Volgens hen verwachten leerlingen van deze groep leraren dat ze dezelfde culturele waarden vertegenwoordigen, ook in hun rol als leraar; anders zouden zij negatief worden waargenomen. Dit is in overeenstemming met verschillende onderzoeken die stellen dat leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen afwijzing meemaken door leerlingen als ze waarden uitstralen die tegengesteld zijn aan hun cultuur of behoren tot de dominante cultuur in de samenleving (Pole, 1999; Maylor, 2009; Carrington, 2002). Bovenstaande bevindingen suggereren dat deze spanningen kunnen leiden tot het ervaren van onzekerheid en stress, wat mogelijk effect kan hebben op het verder ontwikkelen van hun professionele identiteit, de effectiviteit van het lesgeven en hun welbevinden als leraar op school.

Tenslotte bleek religie ook een rol te spelen bij de culturele diversiteit in het onderwijs. Zo bleek het hebben van een gemeenschappelijke religie de leraar-leerlingrelatie te beïnvloeden en zelfs beschouwd kan worden als een andere vorm van matching tussen leraar en leerling.

#### **5.4 Sterktes en beperkingen van dit onderzoek**

In dit onderdeel wordt het huidig onderzoek kritisch bekeken en worden de sterktes en beperkingen besproken.

Een eerste sterkte van dit onderzoek is de focus op de onderbelichte thema's, culturele competenties en ethnicity matching, in huidig Vlaams en Belgisch onderzoek. Gezien het gebrek aan eerdere studies in dit gebied, kan dit onderzoek waardevolle inzichten opleveren over deze onderwerpen. Huidig onderzoek kan worden beschouwd als een pilotstudie waarop later verder kan worden gebouwd.

Ook het onderzoeksdesign kan als een sterkte gezien worden, vooral door het gebruik van kwalitatief onderzoek. Het gebruik van dit type onderzoek biedt deelnemers ruimte en openheid om hun antwoorden in eigen woorden te formuleren. Dit draagt bij tot het krijgen van een vollediger en authentieker beeld van de ervaringen en perspectieven van deelnemers, aangezien de data direct uit de ervaringen van de deelnemers voortkomen en er open vragen gesteld kunnen worden. Daarnaast kunnen onderzoekers tijdens interviews dieper ingaan op specifieke antwoorden van deelnemers door vervolgvragen te stellen die hun antwoorden meer

nuanceren, wat zorgt voor een gedetailleerder begrip van de boodschap die deelnemers wensen over te brengen. Er werd ook bewust gekozen voor letterlijke transcripties van de interviews om interpretatiefouten en andere onjuistheden te minimaliseren. Bovendien werd de nodige aandacht gegeven aan een sterke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid door enkele interviews door beide onderzoekers afzonderlijk te coderen, wat de analyses ten goede komt.

Een andere belangrijke sterkte van het onderzoek is dat impliciete culturele attitudes, kennis of vaardigheden expliciet worden gemaakt door deelnemers uit te nodigen hierover na te denken. Enkele deelnemers gaven aan zich bewust te worden van zaken die ze onbewust deden of nooit eerder zo specifiek bij hebben stilgestaan. Door het deelnemen aan de interviews wordt niet alleen verborgen kennis en ervaring onthuld, maar wordt er ook meer bewustzijn gecreëerd bij de deelnemers omtrent deze thema's.

Als laatste is het feit dat beide onderzoekers ook uit etnisch-culturele minderheidsgroepen komen ook een sterke. Dit omdat het hierdoor kan zijn dat deelnemers zich meer op hun gemak voelen om cultuurspecifieke onderwerpen openlijk te bespreken. Een gedeelde achtergrond kan het gevoel van wederzijds begrip bevorderen en helpen om diepere inzichten te verkrijgen die anders misschien niet tot uiting zouden komen.

Aan de andere kant kan het behoren van de onderzoekers tot etnisch-culturele minderheidsgroepen ook leiden tot een verhoogde subjectiviteit, wat de onderzoeksresultaten zou kunnen beïnvloeden. De neutraliteit van de onderzoeker is een belangrijk aspect in elk kwalitatief onderzoek. Hierbij kan zelfs de aanwezigheid van de onderzoeker, die vaak vereist is in dit type onderzoek, de deelnemers en hun antwoorden beïnvloeden.

Een beperking van dit onderzoek is de beperkte diversiteit onder de deelnemers die hebben meegedaan aan dit onderzoek. Hoewel alle deelnemers leraren zijn die behoren tot etnisch-culturele minderheidsgroepen, is de etnische diversiteit binnen deze groep relatief klein. Dit kan deels te wijten zijn aan het feit dat leraren met etnisch-culturele minderheidsgroepen een kleine en moeilijk bereikbare groep zijn binnen het onderwijs in onze samenleving. Deze beperking dient echter in overweging te worden genomen bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten.

Een laatste beperking van dit onderzoek betreft de regionale reikwijdte. Deelnemers uit dit onderzoek komen allemaal uit Vlaanderen en vooral uit Antwerpen, wat het onderzoek niet representatief maakt voor België in zijn geheel. De generaliseerbaarheid van de bevindingen is hierdoor beperkter, aangezien onderwijscontexten en culturele aspecten kunnen variëren tussen de verschillende regio's van België.

## 5.5 Aanbevelingen voor de praktijk en het beleid

De bevindingen van dit onderzoek bieden diverse aanknopingspunten voor praktijk- en beleidsverbeteringen.

Allereerst wordt aanbevolen dat scholen hun eigen schoolcultuur en -beleid grondig evalueren om te bepalen in hoeverre etniciteit hierin wordt opgenomen en welke rol het dan speelt. Deze evaluatie heeft als doel scholen meer inzicht te geven in welke mate en hoe hun schoolcultuur en beleid bijdragen aan inclusiviteit. Bovendien kan het helpen om zo weer meer zicht te krijgen op mogelijke aanpassingen die nodig zijn om de etnische diversiteit op school beter te kunnen omarmen en ondersteunen.

Een tweede aanbeveling gaat over het bevorderen van diversiteit in de lerarenopleiding. Dit kan een cruciale rol spelen in het voorbereiden van toekomstige leraren op diverse klasomgevingen. Daarnaast kan het ook voor student-leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen voordelig zijn om thema's met betrekking tot diversiteit op te nemen in de opleiding en te zorgen voor meer representatie. Voor deze groep student-leraren is het essentieel zich te kunnen identificeren met anderen om zo hun eigen motivatie te verhogen, de opleiding succesvol verder te zetten en af te ronden en om later hun eigen cultuursensitiviteit effectief in te zetten in het onderwijs. Door de verdere integratie van diversiteit in de lerarenopleidingen en het stimuleren van student-leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, wordt de kans op een diverser lerarenkorps vergroot.

Het blijvend oog hebben voor diversiteit in het lerarenkorps is iets dat nog blijvend in de verf dient gezet te worden. Leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen vinden de weg naar een job in het onderwijs moeilijk. Niet alleen in de literatuur, maar ook in dit onderzoek kwam de wens naar een diverser lerarenkorps naar voren. Er zijn tal van voordelen die ervoor zorgen dat dit wordt geformuleerd als aanbeveling. Het bevordert een inclusieve leeromgeving waarin leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen zich kunnen identificeren met hun leraren, wat een positief effect heeft op de motivatie en betrokkenheid van deze leerlingen. Bovendien draagt diversiteit in het lerarenkorps bij aan de culturele competenties van het onderwijspersoneel, waardoor leraren beter kunnen inspelen op behoeften, uitdagingen en sterktes van deze leerlingen. Een divers lerarenkorps kan niet alleen fungeren als rolmodel voor leerlingen, maar ook voor student-leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Dit helpt hen om de diversiteit binnen het beroep te zien en biedt een inspirerend voorbeeld.

Een laatste aanbeveling die ook door de deelnemers van dit onderzoek werd benoemd, is het bevorderen van bijscholing en professionalisering op het gebied van diversiteit in het

onderwijs. Leraren, ongeacht of ze uit etnisch-culturele minderheidsgroepen komen of niet, dienen regelmatig bijgeschoold te worden over culturele competenties. Dit is belangrijk om te leren tegemoetkomen aan de behoeften van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Daarnaast verplicht professionalisering leraren ertoe herhaaldelijk bezig te zijn met het creëren van bewustzijn om eigen vooroordelen te herkennen en aan te pakken.

## **5.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Op basis van bevindingen en beperkingen van het huidige onderzoek kunnen diverse suggesties of aanbevelingen worden gedaan voor toekomstig onderzoek.

Een eerste aanbeveling zou zijn om een vergelijkbaar onderzoek uit te voeren, maar dan met leerlingen als onderzoekspopulatie, wat een waardevolle aanvulling kan vormen op dit onderzoek. De culturele competenties van leraren en de beleving van de etnische (dis)match zouden dan onderzocht kunnen worden vanuit het perspectief van leerlingen.

Daarnaast is er nog een aanbeveling voor een vergelijkbaar onderzoek, waarbij hetzelfde onderzoeksdesign wordt toegepast, maar dan op andere onderwijstypen zoals het basisonderwijs of het hoger onderwijs.

Een derde aanbeveling zou eveneens een waardevolle aanvulling kunnen zijn op het huidige onderzoek, omdat het een lacune zou opvullen die in het huidige onderzoek niet is behandeld: namelijk het onderzoeken van de culturele competenties van leraren die niet tot een etnisch-culturele minderheidsgroep behoren. Zo kan er eventueel een vergelijkende studie worden uitgevoerd, waarbij de verschillen en overeenkomsten in culturele competenties tussen deze groep leraren en leraren die wel uit een etnisch-culturele minderheidsgroep behoren. Dit zou niet alleen nuances in hun benaderingen van diversiteit blootleggen, maar ook inzicht bieden in de specifieke uitdagingen en behoeften van verschillende groepen leraren binnen het onderwijs.

Ook met betrekking tot ethnicity matching kan de aanbeveling worden gedaan om dit breder te gaan onderzoeken, bijvoorbeeld door de beleving van ethnicity (dis)matching te onderzoeken bij leraren die niet tot een etnisch-culturele minderheidsgroep behoren.

Een vijfde aanbeveling is om de focus te leggen op het onderzoeken van de ervaringen van leerlingen met andere onderwijspersoneelsleden dan leraren en te bekijken welke rol een eventuele ethnicity (dis)matching hierin speelt. Dit kan bijvoorbeeld betrekking hebben op gaan over leerlingenbegeleiders, tuchtleraren of directieleden.

De laatste aanbeveling heeft een iets andere onderzoeksfocus maar blijft binnen het thema diversiteit en culturele competenties. Hierbij kan het interessant zijn om de schoolcultuur en het schoolbeleid van verschillende scholen met betrekking tot diversiteit van dichterbij te bekijken en te onderzoeken hoe deze factoren invloed hebben op de culturele competenties van leraren, de beleving van hun professionele identiteit en het algemene gevoel van welbevinden van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

## 6. Literatuurlijst

- Achinstein, B., & Ogawa, R. T. (2011). *Change(d) agents: New teachers of color in urban schools*. Teachers College Press. Geraadpleegd op 5 juli 2024, van <https://2cm.es/IEoa>
- Alizadeh, S., & Chavan, M. (2016). Cultural competence dimensions and outcomes: A systematic review of the literature. *Health & social care in the community*, 24(6), e117-e130. <https://doi.org/10.1111/hsc.12293>
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality?. *Psychological science*, 21(11), 1587-1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130, 80–114. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bressler, C., & Rotter, C. (2017). The Relevance of a Migration Background to the Professional Identity of Teachers. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 239-250. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p239>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Carrington, B. (2002). Ethnicity, “role models” and teaching. *Journal of Research in Education*, 12, 40-49.
- Champion, T., & Wilson-Jones, L. (2023). The Lived Experiences of Teachers of Color and Racial Microaggressions. *Journal of Research Initiatives*, 8(1), 4.
- Cheung, K. K. C., & Tai, K. W. H. (2021). The use of intercoder reliability in qualitative interview data analysis in science education. *Research in Science & Technological Education*, 41(3), 1155–1175. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1993179>
- Clarke, D. E., Colantonio, A., Rhodes, A. E., & Escobar, M. (2008). Ethnicity and mental health: Conceptualization, definition and operationalization of ethnicity from a Canadian context. *Chronic Dis Can*, 28(4), 128-147. <https://doi.org/10.24095/HPCDP.28.4.03>
- Cohen, J. L. (2008). “That’s not treating you as a professional’: Teachers constructing complex professional identities talk. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 14, 79-93. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600801965861>

- Diverse Leraarskamer. (z.d.). *Conclusies en aanbevelingen*. Stad Antwerpen. Geraadpleegd op 2 juli 2024, van <https://www.onderwijsantwerpen.be/nl/onderwijs-antwerpen-0/diverse-leraarskamer>
- Driessen, G. (2015). Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. *Intercultural Education*, 26(3), 179-191. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1048049>
- Džalalova, A., & Raud, N. (2012). Multicultural competence and its development in students of teacher education curricula. *Problems of Education in the 21st Century*, 40, 65. <https://doi.org/10.33225/pec/12.40.65>
- Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2016). Intersectionality in quantitative psychological research II. Methods and techniques. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 155–170. <https://doi.org/10.1177/036168431664795>
- Encyclo. (z.d.). *Leraar definities*. Geraadpleegd op 1 juli 2024 van <https://www.encyclo.nl/begrip/leerkracht>
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural education review*, 7(3), 123-139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers college press.
- Geldof, D., Vanhaeren, R., Vandekerckhove, B., Van Damme, W., & De Decker, P. (2023). *De stad van de 21ste eeuw is superdivers: Over stedelijkheid en superdiversiteit*. Geraadpleegd op 1 juli, van <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/30862cmotoM44>
- Gerrish, K., & Emami, A., Jirwe, M. (2006). The theoretical framework of cultural competence. *The Journal of Multicultural Nursing and Health*, 12(3).
- Gershenson, S., Hart, C., Hyman, J., Lindsay, C., & Papageorge, N. (2018). *The long-run impacts of same-race teachers*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w25254>
- Greene-Moton, E., & Minkler, M. (2020). Cultural competence or cultural humility? Moving beyond the debate. *Health promotion practice*, 21(1), 142-145. <https://doi.org/10.1177/1524839919884912>
- Grissom, J. A., Kern, E. C., & Rodriguez, L. A. (2015). The “representative bureaucracy” in education: Educator workforce diversity, policy outputs, and outcomes for

- disadvantaged students. *Educational Researcher*, 44(3), 185-192.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X15580102>
- Güven, M., Çam-Aktas, B., Baldan Babayigit, B., Senel, E. A., Kip-Kayabas, B., & Sever, D. (2022). Multicultural Teacher Competencies Scale for Primary Teachers: Development and Implementation Study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(2), 441-472. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.018>
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49(2-3), 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.002>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hamdan, S., & Coloma, R. S. (2022). Assessing Teachers' Cultural Competency. *Educational Foundations*, 35(1), 108-128.
- Hamilton, M. J. (2016). *Examining teacher multicultural competence in the classroom: Further validation of the Multicultural Teaching Competency Scale* (Master's thesis, Louisiana State University). LSU Master's Theses. Geraadpleegd op 1 juli 2024 van [https://repository.lsu.edu/gradschool\\_theses/4433](https://repository.lsu.edu/gradschool_theses/4433)
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hunter, J. G., & Stinson, D. W. (2019). A mathematics classroom of caring among a Black male teacher and Black male students. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 21(1/2), 21–34.
- Iverson, S. V. (2012). Multicultural competence for doing social justice: Expanding our awareness, knowledge, and skills. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 1(1).
- Joshi, E., Doan, S., & Springer, M. G. (2018). Student-teacher race congruence: New evidence and insight from Tennessee. *AERA Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/233285841881752>
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.383>

- Le, K., & Nguyen, M. (2019). *Racial/ethnic match and student-teacher relationships (MPRA)*. Paper No. 105390. Munich Personal RePEc Archive. Geraadpleegd op 3 juli 2014, van <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/105390/>
- Lehman, C. L. (2016). *Multicultural competence for teaching diverse students as experienced by preservice teachers* (Doctoral dissertation, Walden University). ProQuest. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van <https://www.proquest.com/openview/0737f4e1ff40948facb45b60ba60ba63/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Lehman, C. L. (2017). Multicultural competence: A literature review supporting focused training for preservice teachers teaching diverse students. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 109-116.
- Maylor, U. (2009). “They do not relate to Black people like us”: Black teachers as role models for Black pupils. *Journal of Education Policy*, 24, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802382946>
- McHugh, M. L. (2012). *Interrater reliability: The kappa statistic*. PubMed Central (PMC). Geraadpleegd op 13 juli van <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3900052/>
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L., & Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Papadopoulos, R., Tilki, M., & Lees, S. (2004). Promoting cultural competence in health care through a research based intervention in the UK. *Diversity in Health and Social Care*, 1(2), 107-115.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Pillen, M. T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. [Phd Thesis 1 (Research TU/e / Graduation TU/e), Eindhoven School of Education]. Technische Universiteit Eindhoven. Geraadpleegd op 5 juli van <https://doi.org/10.6100/IR758172>
- Pole, C. (1999). Black teachers giving voice: choosing and experiencing teaching. *Teacher Development*, 3, 313-328. <https://dx.doi.org/10.1080/13664539900200089>
- Redding, C. (2019). A teacher like me: A review of the effect of student–teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of educational research*, 89(4), 499-535. <https://doi.org/10.3102/0034654319853545>

- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Weisskirch, R. S. (2008). Broadening the study of the self: Integrating the study of personal identity and cultural identity. *Social and personality psychology compass*, 2(2), 635-651. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00077.x>
- Scott, L., Kearney, W. S., Krimbill, E., & Hinojosa, N. (2023). Teacher-Student Race Congruence: Does it Matter, and What Can Principals Do About it?. *The Urban Review*, 55(3), 315-336. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00650-5>
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The counseling psychologist*, 29(6), 790-821. <https://doi.org/10.1177/0011000001296002>
- Sue, D. W., & Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. *Racial-Cultural Psychology and Counseling*, 1.
- Tobin, R., & Tippett, C. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443. doi:10.1007/s10763-013-9414-z
- Van Diepe, R., Geldens, J., & Wubbels, T. (2016). Spanningen in de professionele identiteit ervaren door eerstejaars aanstaande leraren en de relatie met hun leerlingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 33-44.
- Vincent, S. K., & Torres, R. M. (2015). Multicultural competence: A case study of teachers and their student perceptions. *Journal of Agricultural Education*, 56(2), 64-75. <https://doi:10.5032/jae.2015.02064>
- Vloet, K. (2008). Bouwen aan professionele identiteit. Bouwen aan een opleiding als platform. *Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*, 25-49.
- Yilmaz, F., & Ilhan, M. (2017). Who are teachers? A study of identity hierarchy. *Cogent Education*, 4(1), 1384638. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1384638>

## 7. Bijlagen

### Bijlage A. Interviewleidraad

Onderzoeksvragen:

- Hoofdvraag: Hoe integreren leerkrachten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen multiculturele competenties in hun lespraktijk in het secundair onderwijs?
- Deelvraag: Hoe beleven leerkrachten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen de etnische (dis)match met leerlingen in het secundair onderwijs?

---

#### Praktische voorbereiding

---

- De onderzoekers stellen zichzelf voor.
- Het informed consent en de informatiebrief werden op voorhand bekeken en ondertekend door de participant. Bijkomende vragen worden voor de start van het interview beantwoord.
- Het verloop van het interview bespreken: thema's benoemen, tijdsaanduiding, opname en overige praktische zaken.
- Eventuele vragen van de participant beantwoorden.

---

#### Demografische gegevens

---

*Alvorens het interview begint worden algemene demografische gegevens bevraagd over de participant.*

1. Algemene vragen:
  - Hoe oud ben je?
  - Waar woon je?
  - Hoelang geef je al les?
  - Welke vakken geef je en in welke jaren?
2. Hoe zou je je etniciteit omschrijven?
3. Wat betekent jouw etniciteit voor jou?

---

### Thema 1: ethnicity matching

---

*Na de demografische gegevens wordt er inhoudelijk ingegaan op het eerste thema: ethnicity matching. Onderstaande vragen vormen de leidraad om de ervaringen met betrekking tot ethnicity matching te bevragen.*

1. Hoe etnisch divers is je school als je kijkt naar de populatie leerlingen en leerkrachten?
2. Hoe etnisch divers is je klas?
3. Heb je de term "ethnicity matching" al eens gehoord?
  - 3.1 Bij ja: kan je in eigen woorden uitleggen wat je eronder begrijpt?
  - 3.2 Bij nee: onderzoekers leggen de term uit.
4. Hoe ervaar jij de ethnicity (dis)match met je leerlingen?
5. Wat zijn reacties van je leerlingen op die ethnicity (dis)match?
6. Zie jij jezelf als rolmodel voor je leerlingen waarmee je een ethnicity match hebt?
7. Hoe belangrijk is ethnicity matching met je leerlingen voor jou en waarom?
  - 7.1 Waartoe kan het bijdragen?
  - 7.2 In welke mate kan het ook voor belemmeringen zorgen?
  - 7.3 Zijn er nog andere belangrijke zaken als het gaat over een ethnicity (dis)match tussen leerkracht en leerling?
8. In welke mate heb je het gevoel dat je jouw culturele identiteit kan beleven in jouw werk als leerkracht?
  - 8.1 Ben je hier tevreden mee of zou je het graag anders zien?

---

## Thema 2: culturele attitude

---

*Aan de hand van de volgende vragen wordt er gepeild naar de culturele attitude van leerkrachten. Het doel is om inzicht te krijgen in hoe participanten denken over de rol van culturele identiteit en het omgaan met diversiteit in het onderwijs.*

1. Welke verschillen zijn er op vlak van etnisch-culturele achtergrond tussen jouw leerlingen?
2. Op welke manier vind je het een verrijking en op welke manier een uitdaging?
3. Hoe belangrijk vind je het om die verschillen te kennen en ze in kaart te brengen?
4. Hoe hou je met deze verschillen rekening?
  - 4.1 Wat is volgens jou nog belangrijk om rekening mee te houden bij leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen?
5. In welke mate heb je jezelf ooit betrappt op vooroordelen tegenover leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen?
6. In welke mate bevatten je onderwijsmaterialen waarmee je werkt soms stereotypen?
  - 6.1 Evalueer je dat soms bewust en systematisch of is dat meer jouw aanvoelen op het moment zelf?
7. In welke mate is er soms sprake van discriminatie in de klas?

---

### Thema 3: culturele kennis

---

*Aan de hand van de volgende vragen wordt er gepeild naar de culturele kennis van leerkrachten. Het doel is om zicht te krijgen op de verworven kennis over de culturele diversiteit in hun klas.*

1. Ken je de belangrijke culturele waarden en normen van de leerlingen in je klas?
2. Ken je de belangrijke culturele tradities en gewoonten van de leerlingen in je klas?
3. Hoe zie jij dat migratie een impact heeft op de leerlingen in je klassen?
4. Hoe zie jij dat discriminatie een impact heeft op de leerlingen in je klassen?
5. Hoe zie jij in jouw klassen dat de etnische achtergrond van leerlingen hun leergedrag en prestaties beïnvloedt?
6. Hoe vaak heb je de kans gehad om bijscholing of andere vormen van professionalisering te doen rond de etnisch-culturele achtergrond van je leerlingen?
  - 6.1 Welke precies?
  - 6.2 In welke mate kan je op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen in de literatuur met betrekking tot diversiteit in het onderwijs?
  - 6.3 Hoe doe je dat dan precies?

---

## Thema 4: culturele vaardigheid

---

*Aan de hand van de volgende vragen wordt er gepeild naar de culturele vaardigheid van leerkrachten. Het doel is om zicht te krijgen op hoe de leerkrachten hun culturele attitudes en kennis omzetten in de klaspraktijk.*

1. Heb je de term "culturele responsiviteit" al eens gehoord?

1.1 Bij ja: kan je in eigen woorden uitleggen wat je eronder begrijpt?

1.2 Bij nee: onderzoekers leggen de term uit.

1.3 Hoe komt dit naar voren in jouw klaspraktijk?

1.4 Hoe komt dit naar voren in je dagelijkse interacties met leerlingen?

2. Hoe ga je om met onderwerpen waarbij leerlingen en jij verschillende denkbeelden hebben?

2.1 Hoe belangrijk vind je het dat leerlingen en leerkrachten zich in elkaar leren verplaatsen?

2.2 Hoe ga je om met discriminatie in je klas?

2.3 Hoe toon je jouw begrip, waardering en erkenning voor de etnisch-culturele achtergronden van leerlingen in je klas?

3. Hoe hou je rekening met culturele diversiteit in jouw lessen?

3.1 Gebruik je daarvoor specifieke theorieën, modellen of auteurs?

3.2 In wat voor activiteiten vind je dat leerlingen leren omgaan met culturele diversiteit?

3.3 In welke mate kan je die aan bod laten komen in je lessen?

---

**Thema 5: afronding**

---

*Aan de hand van de volgende vragen wordt er teruggeblikt op de besproken onderwerpen. Leerkrachten worden uitgedaagd om afrondend na te denken over hun eigen blik en handelen met betrekking tot etniciteit in het onderwijs. Daarnaast krijgen ze de mogelijkheid om tips en adviezen mee te geven.*

1. We hebben het al gehad over ethnicity matching en gepeild naar jouw culturele attitudes, kennis en vaardigheid. Zijn er nog dingen waar je aan denkt die belangrijk zijn voor jou als het gaat over het thema etniciteit in het onderwijs?
2. Heb je specifieke tips of adviezen voor (toekomstige) leerkrachten die ook een diverse etnische achtergrond hebben?

## Bijlage B. Sociale media post

“Bent/kent u iemand die ons hierbij wil helpen? Dan mag u ons zeker contacteren via een berichtje of het volgend mailadres: [Khadija.El.Youssfi@vub.be](mailto:Khadija.El.Youssfi@vub.be) en lichten we het onderzoek graag verder toe!”

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL

# DEELNEMERS GEZOCHT

MASTER THESIS EDUCATIEVE MASTER



Wij zijn Elina en Khadija, studenten Educatieve Master Gedragwetenschappen aan de VUB. In het kader van onze masterthesis zijn we op zoek naar deelnemers voor ons onderzoek naar de rol van etniciteit in het klaslokaal.

**VOORWAARDEN**

- leerkracht secundair onderwijs
- divers etnische achtergrond

---

**BIJ VRAGEN EN INTERESSE**  
[khadija.el.youssfi@vub.be](mailto:khadija.el.youssfi@vub.be)

## Bijlage C: Informatiebrief



MILO  
 Prof. Dr. Els Consuegra  
 Pleinlaan 2051000 Brussel  
 ☎: +32 2 614 87 87

Onderzoek ethnicity matching in het onderwijs

**Informatiebrief**

Beste,

Hartelijk dank voor jouw medewerking aan dit onderzoek van de Vrije Universiteit Brussel, omtrent ethnicity matching en multiculturele competenties in het onderwijs. De bedoeling van dit onderzoek is bij te dragen aan de kennis over de rol en belang van etniciteit in het onderwijs. Het doel van dit onderzoek is dat deze inzichten geïmplementeerd kunnen worden in de praktijk om zo een bijdrage te leveren aan cultuursensitief onderwijs.

Voor dit onderzoek worden interviews uitgevoerd met leerkrachten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Eerst worden jouw demografische gegevens zoals leeftijd, etniciteit en informatie met betrekking tot je werk als leerkracht bevroegd. Daarna bespreken we samen jouw ervaringen in volgende thema's: ethnicity matching, culturele attitude, culturele kennis en culturele vaardigheid. Het interview zal ongeveer 1 uur duren. Als je sommige zaken niet duidelijk vindt, mag je dit zeker aangeven. Dit interview wordt -met jouw toestemming- opgenomen (audio-opname).

Alle informatie die je tijdens het onderzoek deelt, zal strikt vertrouwelijk verwerkt worden. Dit wil zeggen dat al je gegevens geheim blijven en niet aan derden zullen worden doorgegeven. Daarnaast wordt er ook toegekeken op je privacy en anonimiteit door een 'pseudoniem' te gebruiken. Op deze manier kan je informatie gerapporteerd worden in het kader van dit onderzoek zonder jou te identificeren. Alle bekomen audio-opnames worden beveiligd bewaard op de afgeschermdde OneDrive van de VUB en vernietigd na afronding van dit onderzoek. Tenslotte is het belangrijk om te weten dat je op elk ogenblik je medewerking kan stopzetten zonder dat je daarvoor een reden hoeft te geven.

Er worden in het kader van het onderzoek waar je aan deelneemt, persoonsgegevens van jou verzameld. Wij, Khadija El Youssfi en Elina Bahro, zijn verantwoordelijk voor de correcte verwerking en de informatieplicht die daarmee gepaard gaat. Daarom vragen wij graag nogmaals je aandacht voor het feit dat naast gewone persoonsgegevens, zoals gegevens over je leeftijd en geslacht, ook "bijzondere categorieën" van persoonsgegevens, zoals je etnische achtergrond en loopbaangeschiedenis, verzameld worden. Uiteraard mogen wij je persoonsgegevens enkel gebruiken voor de wetenschappelijke onderzoeksdoeleinden die beschreven staan in het formulier voor geïnformeerde toestemming.

De verantwoordelijke binnen de onderzoeksgroep is Prof. Dr. Els Consuegra van de Vrije Universiteit Brussel. De resultaten van dit onderzoek zullen worden uitgegeven in het kader van de masterproef van studenten Elina Bahro en Khadija El Youssfi aan de Educatieve Masteropleiding van de Vrije Universiteit Brussel. Jouw anonimiteit blijft echter in elk geval gegarandeerd.

Indien je nog vragen hebt of verdere uitleg wenst, mag je ons altijd contacteren via volgend e-mailadres: [khadija.el.youssfi@vub.be](mailto:khadija.el.youssfi@vub.be). Dit alles is opgenomen in het formulier 'geïnformeerde toestemming' waarop je toestemt geheel vrijwillig deel te nemen aan het onderzoek na het verkrijgen van deze informatie. Zou je deze willen invullen indien je graag zou willen deelnemen aan dit onderzoek?

Alvast hartelijk dank voor de medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Prof. Dr. Els Consuegra  
Khadija El Youssef  
Elina Bahro

## Bijlage D. Informed Consent



MILO  
 Prof. Dr. Els Consuegra  
 Pleinlaan 2, 1050 Brussel  
 ☎: +32 2 614 87 87

Onderzoek ethnicity matching in het onderwijs

Geïnformeerde toestemming deelnemer

Beste,

Aan de Vrije Universiteit Brussel loopt op dit moment een onderzoek waarin we willen nagaan hoe leerkrachten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen vormgeven aan multiculturele competenties in hun klaspraktijk in het secundair onderwijs. Daarnaast poogt dit onderzoek te peilen naar hun ervaringen met de etnische (dis)match met hun leerlingen.

Voor dit onderzoek worden interviews uitgevoerd met leerkrachten, waarin de volgende thema's besproken worden: ethnicity matching, culturele attitude, culturele kennis en culturele vaardigheid. Tot slot vragen we nog enige achtergrondgegevens (bijvoorbeeld je leeftijd, je etniciteit, informatie met betrekking tot je werk als leerkracht enz.). Dit interview wordt -met jouw toestemming- opgenomen (audio-opname) en uitsluitend gebruikt in het kader van dit wetenschappelijk onderzoek.

Om dit onderzoek te kunnen uitvoeren, rekenen we op jouw vrijwillige medewerking. Dit wil zeggen dat je niet verplicht bent om mee te werken en op elk moment het onderzoek kan verlaten. Daarnaast is het belangrijk om te weten dat al de informatie die je deelt strikt geheim blijft en niet aan derden zal worden doorgegeven. Er wordt ook toegekeken op je privacy door een 'pseudoniem' te gebruiken. Op deze manier kan je informatie gerapporteerd worden in het kader van dit onderzoek zonder jou te identificeren. Tenslotte worden alle audio-opnames beveiligd bewaard en vernietigd na afronding van dit onderzoek.

Er worden in het kader van het onderzoek waar je aan deelneemt, persoonsgegevens van jou verzameld. Wij, Khadija El Youssfi en Elina Bahro, zijn verantwoordelijk voor de correcte verwerking en de informatieplicht die daarmee gepaard gaat. Daarom vragen wij graag nogmaals je aandacht voor het feit dat naast gewone persoonsgegevens, zoals gegevens over je leeftijd en geslacht, ook "bijzondere categorieën" van persoonsgegevens zoals je etnische achtergrond en loopbaangeschiedenis verzameld worden. Uiteraard mogen wij je persoonsgegevens enkel gebruiken voor de wetenschappelijke onderzoeksdoeleinden die beschreven staan in het formulier voor geïnformeerde toestemming.

Wanneer je deze brief ondertekent, betekent dit dat je aan het onderzoek wil meewerken. Er zal je worden gevraagd om mee te doen aan een interview waarvan ook een audio-opname gemaakt zal worden. Dit duurt ongeveer 1 uur. Je neemt vrijwillig deel aan het onderzoek; niemand kan je verplichten om mee te werken en je kunt ook altijd je medewerking stopzetten.

Opgemaakt in twee exemplaren te ..... op .....

Hierbij verklaart ..... (naam en familienaam) dat hij/zij op vrijwillige basis wenst deel te nemen aan het onderzoek en dat hij/zij voldoende informatie gekregen heeft over het onderzoek.

Voor akkoord,  
De deelnemer,

De onderzoeker,

.....

.....

## Bijlage E. Boomstructuur thema's

1. Belang eigen etniciteit	
1.1 Belang eigen etniciteit - belangrijk	Leerkracht geeft aan of zijn/haar eigen etniciteit als belangrijk of onbelangrijk ervaren wordt bij zichzelf
1.2 Belang eigen etniciteit - onbelangrijk	

2. Leerlingen delen actief zaken over eigen cultuur	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingen delen uit zichzelf zaken over hun eigen cultuur met de leerkracht</li> <li>• Leerlingen gaan uit zichzelf in gesprek met de leerkracht over culturele zaken</li> </ul>

3. Ethnicity matching	
3.1 Ethnicity matching - belangrijk	Leerkracht geeft aan of hij/zij ethnicity matching tussen leerkracht en leerling belangrijk of onbelangrijk vindt
3.2 Ethnicity matching - onbelangrijk	
3.3 Ethnicity matching - bijdrage 3.3.1 Ethnicity matching - bijdrage - begrip en erkenning 3.3.2 Ethnicity matching - bijdrage - rolmodel 3.3.3 Ethnicity matching - bijdrage - leerprestaties 3.3.4 Ethnicity matching - bijdrage - diversiteit in de klas 3.3.5 Ethnicity matching - bijdrage - leerkracht-leerling relatie	3.3 Leerkracht geeft aan dat ethnicity matching een bijdrage kan leveren en/of op welke manier hij/zij dit ondervindt  3.3.1 Leerkracht geeft aan dat er sprake is van begrip en erkenning vanwege het mede behoren tot een divers etnische minderheidsgroep  3.3.2 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkracht ziet zichzelf als rolmodel en/of leerlingen geven aan dat ze leerkracht als rolmodel zien</li> <li>• Leerling die zich kan identificeren met leerkracht</li> </ul> 3.3.3. Leerkracht geeft aan dat hij/zij een effect ziet van ethnicity matching op leerprestaties van leerlingen en/of op welke manier hij/zij dit ziet  3.3.4 Leerkracht geeft aan dat etnische diversiteit in de klas een verrijking is en/of op welke manier hij/zij dit een verrijking vindt

	3.3.5 Leerkracht geeft aan dat ethnicity matching bijdraagt aan de relatie tussen leerkracht en leerling en/of op welke manier hij/zij dit ondervindt
3.4 Ethnicity matching - belemmeringen 3.4.1 Ethnicity matching - belemmeringen - familiair	3.4 Leerkracht geeft aan dat hij/zij belemmeringen ervaart omwille van ethnicity matching en/of welke deze dan zijn  3.4.1 Leerkracht geeft aan dat hij omwille van ethnicity matching de belemmering ervaart dat leerlingen zich te familiair opstellen tegenover de leerkracht

4. Uitdagingen diversiteit in de klas	
	Leerkracht geeft aan dat hij/zij etnische diversiteit in de klas als uitdaging ziet en/of welke specifieke uitdagingen hij/zij hierbij ondervindt

5. Effect etniciteit op leerprestaties	
5.1 Effect etniciteit op leerprestaties - aanwezig	Leerkracht geeft aan of etniciteit een effect heeft op de leerprestaties van leerlingen en/of op welke manier hij/zij dit ziet
5.2 Effect etniciteit op leerprestaties - afwezig	

6. Culturele identiteit kunnen beleven op school	
6.1 Culturele identiteit kunnen beleven op school - aanwezig	Leerkracht geeft aan dat hij/zij zijn/haar eigen culturele identiteit wel of niet kan beleven op school en/of op welke manier
6.2 Culturele identiteit kunnen beleven op school - afwezig	

7. Religie	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkracht geeft aan dat religie een rol speelt in de leerkracht-leerlingrelatie</li> <li>• Leerkracht geeft aan dat religie een rol speelt in hun multiculturele competenties</li> </ul>

8. Culturele attitude	
8.1 Culturele attitude - belang persoonsgerichte benadering	Leerkracht geeft aan dat leerling in zijn geheel dient gezien te worden en/of dat louter etniciteit niet het enige persoonskenmerk is
8.2 Culturele attitude - vooroordelen tegenover leerlingen 8.2.1 Culturele attitude - vooroordelen tegenover leerlingen - aanwezig 8.2.2 Culturele attitude - vooroordelen tegenover leerlingen - afwezig	Leerkracht geeft aan of hij/zij vooroordelen tegenover leerlingen heeft (gehad) of niet en/of wat deze inhouden
8.3 Culturele attitude - perspectief wisselen	Leerkracht geeft aan dat hij/zij zich kan inleven in, meeleven met of verplaatsen in het perspectief van zijn/haar leerlingen
8.4 Culturele attitude - culturele verschillen tussen leerlingen kennen 8.4.1 Culturele attitude - verschillen tussen leerlingen kennen - belangrijk 8.4.2 Culturele attitude - verschillen tussen leerlingen kennen - onbelangrijk	Leerkracht geeft aan of hij/zij het belangrijk vindt om de culturele verschillen tussen leerlingen te kennen of niet

9. Culturele kennis	
9.1 Culturele kennis - culturele waarden/normen en tradities/gewoonten - aanwezig	Leerkracht geeft aan of hij/zij de belangrijke culturele waarden/normen en/of tradities/gewoonten van zijn/haar leerlingen kent of niet
9.2 Culturele kennis - culturele waarden/normen en tradities/gewoonten - afwezig	
9.3 Culturele kennis - gevoelige onderwerpen	Leerkracht geeft aan kennis te hebben van cultuurspecifieke gevoelige onderwerpen uit de leefwereld van zijn/haar leerlingen

10. Culturele vaardigheid	
10.1 Culturele vaardigheid - actief luisteren en bevragen	Leerkracht geeft aan dat hij/zij actief luistert naar en vragen stelt over de etnische achtergrond en culturele waarden/normen/gebruiken/etc. van zijn/haar leerlingen
10.2 Culturele vaardigheid - omgaan met verschillende denkbeelden - openheid en ruimte	Leerkracht geeft aan dat hij/zij openheid en ruimte biedt wanneer zijn/haar denkbeeld over een bepaald onderwerp verschillend is dan die van zijn/haar leerlingen
10.3 Culturele vaardigheid - omgaan met discriminatie	Leerkracht geeft aan hoe hij/zij omgaat met discriminatie op school en/of tussen leerlingen onderling
<p>10.4 Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven</p> <p>10.4.1 Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - betrekken van cultuur</p> <p>10.4.2 Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - lesmateriaal</p> <p>10.4.3 Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - werkvormen</p> <p>10.4.4 Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - aanpassen van namen</p> <p>10.4.5 Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - groeperingsvormen</p> <p>10.4.6 Culturele vaardigheid - cultuur responsief lesgeven - hantering theoretische modellen</p>	<p>10.4.1 Leerkracht geeft aan dat hij/zij de cultuur van zijn/haar leerlingen betreft tijdens het lesgeven</p> <p>10.4.2 Leerkracht geeft aan hij/zij bewust kiest voor inclusief lesmateriaal en/of lesmateriaal bewust aanpast zodat het inclusief wordt en/of zodat er geen stereotypen in voorkomen</p> <p>10.4.3 Leerkracht geeft aan dat hij/zij rekening houdend met de etnische achtergrond en/of cultuur van leerlingen specifieke werkvormen kiest</p> <p>10.4.4 Leerkracht geeft aan dat hij/zij de namen van mensen in oefeningen/teksten/toetsen/etc. aanpast zodat er ook namen in voorkomen uit verschillende culturen buiten de Belgische en/of betreft de namen van de leerlingen uit zijn/haar klas in het lesmateriaal</p> <p>10.4.5 Leerkracht geeft aan dat hij/zij, rekening houdend met de etnische achtergrond en/of cultuur van leerlingen, specifieke groeperingsvormen kiest</p> <p>10.4.6 Leerkracht geeft aan dat hij/zij theoretische modellen hanteert bij het ontwerpen van zijn/haar lessen</p>

11. Onbewuste aanpak	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkracht geeft aan en/of laat blijken dat zijn/haar cultuurresponsieve aanpak in de klas eerder onbewust is</li> <li>• Leerkracht geeft aan en/of laat blijken dat zijn/haar cultuurresponsieve aanpak vaak voortkomt uit eigen aanvoelen van wat goed en fout is om te doen</li> </ul>

12. Identity management	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkracht geeft aan zijn/haar eigen identiteit aan te moeten passen op de werkvloer</li> <li>• Leerkracht vertelt over het managen van zijn/haar culturele en professionele identiteit op de werkvloer en/of bespreekt eventuele drempels of moeilijkheden die hiermee gepaard gaan</li> </ul>

13. Ervaringen van leerkrachten als leerlingen	
	Leerkracht deelt zijn/haar eigen ervaringen als leerling

14. Diversiteit binnen culturele identiteit	
	Leerkracht geeft aan dat er binnen dezelfde cultuur ook verschillen kunnen zijn en/of dat leden van dezelfde etnische minderheidsgroep van elkaar kunnen verschillen

15. Bijscholing en professionalisering	
15.1 Bijscholing en professionalisering - aanwezig	Leerkracht geeft aan of hij/zij een vorm van bijscholing en professionalisering heeft gevolgd
15.2 Bijscholing en professionalisering - afwezig	

16. Tips en aandachtspunten	
	Tips en aandachtspunten die leerkrachten nog extra benoemen die zij belangrijk vinden als het gaat over diversiteit in onderwijs en/of het lesgeven aan leerlingen uit etnische minderheidsgroepen

## Bijlage F. Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef



### Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Elina Bahro en Khadija El Youssfi  
 Rolnummer : 0577455 en 0578848  
 Opleiding : Educatieve Master Gedragwetenschappen  
 Academiejaar : 2023-2024

**Masterproef**  
 Titel : Etnische (dis)match tussen leraren en leerlingen: Ervaringen van Vlaamse leraren secundair onderwijs uit etnisch-culturele minderheidsgroepen  
 Promotor : Els Consuegra

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:

Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Antwerpen op 17 augustus 2024

Khadija El Youssfi

Elina Bahro

## Bijlage G. Taakverdeling duothesis

### Samenwerking (enkel indien duo- of triothesis)

In dit onderdeel geef je weer hoe de auteurs hebben samengewerkt tijdens dit onderzoeksproces. Net als in andere wetenschappelijke projecten is het belangrijk om transparant te zijn over de samenwerking (Brand et al. 2015). Deze tool geeft aan de opleiding de mogelijkheid na te gaan of elke auteur evenwaardig heeft bijgedragen tot dit masterproefproces. We nemen deze informatie mee in de holistische evaluatie van de masterproef.

**Je kan als volgt te werk gaan om de samenwerking in kaart te brengen:**

- Vul zo waarheidsgetrouw mogelijk in wie de verantwoordelijkheid nam voor elk onderdeel van het masterproefproces.
- Vul enkel de onderdelen aan die voor jullie proces van toepassing zijn. Eventueel kan je onderaan in het overzicht nog rollen toevoegen indien ze nog niet werden opgelijst.
- Zet een kruisje in het overzicht wanneer de activiteit binnen het masterproefproces door één of meerdere auteurs werd uitgevoerd.



	Elina Bahro	Khadija El Youssfi	/
<b>VOORBEREIDING</b>			
Probleemstelling - Verkennen beginsituatie, brede literatuur,...	x	x	
Onderzoeksvragen afbakenen	x	x	
Dataverzameling bepalen en beschrijven (@veldonderzoek, deskonderzoek, welke data, data-analyse,...)	x	x	
<b>THEORETISCH KADER</b>			
Bronnenonderzoek (verzamelen, beoordelen, selecteren en verwerken)	x	x	
Methodologische literatuur lezen	x	x	
Bronvermelding steeds bijhouden	x	x	
<b>DATA verzameling en - analyse</b>			
Meetinstrument verzamelen of opstellen	x	x	
Dataverzameling uitvoeren	x	x	
Data-analyse uitvoeren	x	x	
Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken	x	x	
Update literatuur lezen	x	x	
<b>SCHRUFFASE</b>			
Richtlijnen bekijken	x	x	
Inleiding schrijven	x	x	
Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek)	x	x	
Methoden en onderzoeksopzet uitschrijven	x	x	
Resultaten opschrijven	x	x	
Conclusie schrijven	x	x	
Discussie schrijven	x	x	
Aanbevelingen voor het onderwijs (maatschappelijke aanbevelingen)	x		
Aanbevelingen voor verder onderzoek		x	
Abstract schrijven	x	x	

Referentielijst nakijken	x	x	
Samenhang en coherentie nagaan Nalezen op taal en stijl	x		
Bijlage toevoegen (informed consent, vragenlijst, analyse-instrument,...)		x	
Vorm en lay-out masterproef	x	x	
<b>MAATSCHAPPELIJKE VALORISATIE</b>			
Presentatie maken voor brede onderwijspubliek	x	x	
<b>EXTRA</b>			
Communicatie met de promotor	x	x	
Voorzittersrol	x	x	
..... (vul taken aan indien nodig)			
<b>EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling</b>			
We hebben vrijwel alles samen gedaan, dit werkte goed voor ons omdat we op deze manier allebei mee waren met het groter geheel en elkaars werk konden bijsturen indien nodig.			