

# De beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in concentratiescholen

L. Piot, G. Kelchtermans en K. Ballet

## Samenvatting

In de media en de wetenschappelijke literatuur worden concentratiescholen vaak voorgesteld als problematische werkomgevingen voor leerkrachten. Dit artikel handelt over een kwalitatief-interpretatief onderzoek (*single case study*) naar de impact van de cultureel diverse leerlingenpopulatie (als kenmerk van concentratiescholen) op de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in één secundaire concentratieschool. Hiertoe werden semi-structureerde interviews afgenomen bij zes beginnende leerkrachten en twee mentoren. Alle interviews werden getranscribeerd, gecodeerd en interpretatief geanalyseerd op individueel en schoolniveau. Hoewel de culturele diversiteit aanleiding kan geven tot problemen (bijvoorbeeld problemen met klasmanagement en een bijkomende taakbelasting als gevolg van taalachterstanden bij de leerlingen), beschouwen de beginnende leerkrachten de culturele diversiteit op zichzelf niet steeds als problematisch. Mediërende factoren binnen de schoolorganisatie (de structurele en culturele werkcondities) en het persoonlijke interpretatiekader van de leerkrachten blijken cruciaal voor de uiteindelijke impact van de multiculturaliteit op de beroepsbeleving van leerkrachten. De maatschappelijke idee dat een multiculturele schoolpopulatie de beroepsintrede van leerkrachten per definitie bemoeilijkt, dient aldus genuanceerd te worden.

## 1 Inleiding

Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt, kwam tot stand op basis van de vaststelling dat zowel in de populaire media (zie onder meer Eeckhout, 2000; Lesaffer, 2007; Luyckx, 2006; Otte, 2003), als in de onderzoeksliteratuur (zie conceptueel kader) vaak een negatief beeld naar voren komt van zogenaamde concentratiescholen. Dit zijn scholen

met een overwegend allochtone leerlingenpopulatie (Ballet, Kelchtermans, Martens, & Roels, 2006-2007)<sup>1</sup>. De problemen waarmee concentratiescholen kampen (bijvoorbeeld zwakke prestaties van de leerlingen, slechte samenwerking tussen ouders en school, agressie van de leerlingen ten opzichte van de leerkrachten en een groot verloop van leerkrachten) zijn volgens deze bronnen te wijten aan het grote aantal allochtone leerlingen<sup>2</sup> op deze scholen. Onze onderzoeksinteresse ging uit naar het effect van concentratiescholen als werkomgeving op de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten. Meer bepaald stelden we de volgende vraag: Wordt de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten (negatief) beïnvloed door een prominent kenmerk van concentratiescholen, met name de etnisch en cultureel diverse leerlingenpopulatie?

## 2 Conceptueel kader

Uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat de aanwezigheid van een cultureel diverse leerlingenpopulatie een relevante werkconditie vormt voor (beginnende) leerkrachten.

Vooreerst wordt vastgesteld dat culturele verschillen tussen leerlingen en leerkrachten vaak als problematisch worden ervaren door (beginnende) leerkrachten. Zo stellen Achinstein en Barrett (2004) in de Verenigde Staten niet alleen vast dat er een culturele *mismatch* bestaat tussen leerlingen uit etnische en culturele minderheden en beginnende leerkrachten, die meestal afkomstig zijn uit de 'witte middenklasse'. Ze concluderen daarenboven dat beginnende leerkrachten de culturele diversiteit binnen scholen als problematisch opvatten en negatieve vooronderstellingen hebben ten aanzien van leerlingen uit etnische en culturele minderheden. Nieuwe leerkrachten in de Verenigde Staten zijn vaak ook onvoldoende opgeleid om adequaat om te gaan met de noden van leerlingen uit etnische

en culturele minderheden. Als gevolg hiervan worden deze leerlingen onvoldoende ondersteund in het onderwijs, wat zich vertaalt in ondermaatse prestaties (Achinsteijn & Athanases, 2005; Birrell, 1995; Goddard, 1995; Ladson-Billings, 2001; Zeichner, 1992). Voor de beginnende leerkrachten zelf leidt deze situatie vaak tot minder beroepsvoldoening en een vroege uitstap uit het lerarenberoep (Achinsteijn & Athanases, 2005). Uit de voornamelijk Amerikaanse literatuur blijkt aldus hoe een cultureel diverse leerlingpopulatie de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten negatief kan beïnvloeden.

Onderzoek naar de invloed van een cultureel diverse leerlingpopulatie op de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in de Vlaamse context is schaars. Ballet e.a. (2006-2007) stellen vast dat leerkrachten in vier concentratiescholen uit het basisonderwijs uitdrukkelijk verwijzen naar de intensifiërende gevolgen van de verschuiving naar een cultureel diverse leerlingpopulatie. Vooral de taal- en leerachterstand van de allochtone leerlingen<sup>3</sup> blijkt de taakbelasting van leerkrachten te vergroten, omdat onderwijsleeractiviteiten met kinderen die het Nederlands minder goed beheersen, meer inspanning en tijd vragen. Bovendien is het voor de leerkrachten moeilijk om met allochtone leerlingen dezelfde resultaten te behalen dan met autochtone leerlingen. Dit heeft een negatief effect op de motivatie en voldoening van de leerkrachten (Ballet et al., 2006-2007). Verder ervaren de leerkrachten een grote druk om toch goede leerlingprestaties te behalen, vermits ze zichzelf verantwoordelijk achten voor de resultaten van de leerlingen. De ervaren werkdruk wordt nog versterkt doordat de onderwijsinspectie dezelfde maatstaven hanteert om de prestaties van scholen met overwegend autochtone leerlingen en scholen met overwegend allochtone leerlingen te beoordelen. De werkdruk neemt eveneens toe omdat leerkrachten zich geëvalueerd voelen in de prestaties van de leerlingen. Minder goede resultaten van de overwegend allochtone leerlingpopulatie kunnen dan leiden tot een verlies van de sociale erkenning als goede school door ouders, buurt en inspectie (Ballet et al., 2006-2007). De leerkrachten spannen zich dan ook extra

in om zich als kwaliteitsvolle school te profileren naar de buitenwereld toe. Tot slot heeft ook de bemoeilijkte relatie met de ouders een intensifiërende impact op het beroep van leerkrachten (Ballet et al., 2006-2007; Le Texier, Martiniello, Vanderwaeren, Heyse, & Timmerman, 2006; Piot, 2007; Verhoeven, Devos, Stassen, & Warmoes, 2003).

Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt, sluit aan bij twee onderzoeklijnen van het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de Katholieke Universiteit Leuven. Vooreerst is er het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van (beginnende) leerkrachten. Deze wordt begrepen als het resultaat van het leerproces dat voortvloeit uit de wederzijdse beïnvloeding tussen individu en context (Kelchtermans, 2007). Met betrekking tot dit denken ontwikkelde Kelchtermans (1993, 2005, 2007) het concept persoonlijk interpretatiekader, met name het geheel van cognities en opvattingen van leerkrachten dat functioneert als een bril waarmee ze concrete werksituaties waarnemen, interpreteren, erover reflecteren en erin handelen. De wisselwerking tussen individu en context resulteert in aanpassingen van het persoonlijke interpretatiekader en, als gevolg daarvan, het handelen van leerkrachten. We spreken van professionele ontwikkeling wanneer het handelen effectiever wordt en -parallel daaraan- het persoonlijke interpretatiekader geldiger (meer gefundeerd). De start van de loopbaan of inductieperiode wordt gezien als een fase van intense professionele ontwikkeling, niet alleen omdat de verantwoordelijkheid voor de klaspraktijk tot nieuwe inzichten leidt, maar ook omdat de leerkracht een plaats dient te vinden in de school als organisatie (zie onder meer Kelchtermans & Ballet, 2002; Veenman, 1984).

Een tweede onderzoeklijn (aansluitend bij de eerste) handelt over de manier waarop organisatorische werkcondities het denken en handelen van leerkrachten beïnvloeden. Voorbeelden van dergelijke werkcondities zijn de schoolcultuur (Maes, Vandenberghe, & Ghesquière, 1999; Staessens, 1991), samenwerking en collegialiteit (Clement & Vandenberghe, 2000; Kelchtermans, 2006), beleidsimplementatie en kwaliteitscontrole (Ballet & Kelchtermans, 2008; Kelchter-

mans, 2007), en de etnische en culturele diversiteit van de leerlingenpopulatie als specifiek kenmerk van de werkcondities van leerkrachten (Ballet et al., 2006-2007) en de relatie tussen ouders en school (Mafrans & Monsieur, 2004; Piot, 2007). Culturele diversiteit binnen de schoolpopulatie als kenmerk van de werkomgeving van leerkrachten stond eveneens centraal in het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt.

### 3 Onderzoeksvragen en methodologie

Met het onderzoek wilden we inzicht verwerven in de betekenisvolle interacties tussen de beginnende leerkrachten en de context van de school met haar specifieke organisationele kenmerken, in het bijzonder de multiculturele leerlingenpopulatie. De concrete onderzoeksvragen luiden:

1. Hoe beïnvloedt de cultureel diverse leerlingenpopulatie als structurele werkconditie de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in een concentratieschool?
2. Hoe wordt de invloed van de cultureel diverse leerlingenpopulatie op de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten gemedieerd door organisatorische (structurele en culturele) kenmerken van de school (waaronder de begeleiding van beginnende leerkrachten door mentoren)?

Vermits we de betekenisgeving en de motieven van de betrokkenen, ingebed in de specifieke context waarbinnen ze functioneren, in beeld willen brengen, is kwalitatief onderzoek aangewezen (Smeyers, 1999). Via 'rijke beschrijvingen' willen we de complexe sociale werkelijkheid beschrijven en interpreterend verklaren (Kelchtermans, 1999b).

#### 3.1 Voorstelling van de school en de respondenten

De Regenboog is een secundaire school gelegen in een grote stad in Vlaanderen. Ze heeft twee vestigingen, die respectievelijk ASO en TSO (enkel de studierichtingen handel en toerisme), en BSO (beperkt aanbod, waaronder handel-verkoop) aanbieden. De Regenboog kent een zeer diverse leerlingenpopulatie met meer dan veertig verschillende

nationaliteiten, waaronder een aantal anders-talige nieuwkomers, waarvoor een onthaalklas is ingericht. Meer dan driekwart van de leerlingen is van allochtone origine (overwegend Turkse en Marokkaanse leerlingen). De school ontvangt dan ook heel wat extra werkingsmiddelen (GOK-uren) vanuit het Gelijke Onderwijskansenbeleid (GOK) voor de ondersteuning van leerlingen uit sociaal-economisch en/of cultureel achtergestelde gezinnen.

Om een antwoord te geven op de onderzoeksvragen werden semi-gestructureerde interviews afgenomen bij zes beginnende leerkrachten. De interviews namen één à twee uur tijd in beslag. Twee respondenten waren slechts enkele maanden aan het werk als leerkracht (Bart en Tom). Twee andere leerkrachten waren nog maar enkele maanden aan de slag in de Regenboog, maar hadden reeds onderwijservaring opgedaan in andere scholen (Hanne) of in het volwassenonderwijs (Elena). Elena is bovendien zelf van allochtone (Spaanse) origine. De twee overige leerkrachten waren reeds enkele jaren werkzaam in de Regenboog. Eén van hen was haar loopbaan gestart in de Regenboog (An). De andere leerkracht had eerst een jaar onderwijservaring opgedaan in een andere school (Jan).

Om een beeld te verwerven van de organisatie (structuur en cultuur) van de school, met onder meer de begeleiding van de beginnende leerkrachten, werden er eveneens interviews afgenomen van twee mentoren, verantwoordelijk voor die aanvangsbegeleiding. Beide zijn eveneens mentoren voor de leerlingen (leerlingenbegeleiding). Eén van hen koos ervoor ook nog een beperkte lesopdracht te vervullen om het contact met de klasrealiteit te behouden. De andere mentor neemt naast de aanvangsbegeleiding beleids-ondersteunende taken op zich. Tabel 1 en Tabel 2 bieden een overzicht van de respondenten, respectievelijk de beginnende leerkrachten en de mentoren.

#### 3.2 Dataverzameling

Zoals reeds vermeld, werd er voor de dataverzameling gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews. Elk interview omvatte een niet-respondentspecifiek en een

Tabel 1

Overzicht van de respondenten: beginnende leerkrachten

Naam	Leeftijd	Opleiding	Vakken	Onderwijservaring Algemeen/In huidige school
Bart	24	Bachelor leerkracht SO Wiskunde-Engels	Wiskunde (ASO/TSO)	0 jaar/0 jaar
Tom	22	Bachelor Leerkracht SO Nederlands	Nederlands (ASO/TSO)	0 jaar/0 jaar
Elena	34	Licentiaat Germaanse en Romaanse Talen, GPB	Engels, Frans, Spaans (ASO/TSO/BSO)	Enkele jaren in het volwassenenonderwijs/ 1 jaar
Hanne	27	Licentiaat Biologie, Academische Lerarenopleiding	Biologie, Chemie (ASO/TSO)	4 jaar/0 jaar
An	26	Doctorandus Culturele Antropologie en Ontwikkelingssociologie, Academische Lerarenopleiding	Public Relations, Gedragswetenschappen, Cultuurwetenschappen, PAV (ASO/TSO/BSO)	2 jaar/2 jaar
Jan	26	Licentiaat Romaanse Talen	Frans, Spaans (ASO/TSO)	4 jaar/3 jaar

Tabel 2

Overzicht van de respondenten: mentoren

Naam	Leeftijd	Opleiding	Functie	Onderwijservaring Algemeen/In huidige school
Marlies	52	Licentiaat Wiskunde, Academische Lerarenopleiding	Mentor (beginnende) leerkrachten, mentor leerlingen, coördinator proeftuinproject (directie)	24 jaar/12 jaar
Marianne	50	Bachelor	Mentor (beginnende) leerkrachten, mentor leerlingen, leerkracht	16 jaar/13 jaar

respondentspecifiek gedeelte, respectievelijk vragen die aan alle respondenten worden gesteld en vragen die verschillen van respondent tot respondent en van situatie tot situatie (vragen ter verduidelijking, vragen naar meer details, enzovoort; Kelchtermans, 1999a). Hiertoe werd een interviewleidraad ontwikkeld. De interviewvragen peilden naar:

- 1) het persoonlijke interpretatiekader van de respondenten, waaronder de opvattingen van de leerkrachten en de mentoren over de cultureel diverse leerlingenpopulatie en de eventuele invloed daarvan op hun handelen;
- 2) de beroepsbeleving van de respondenten, zoals de ervaren werkdruk en taakbelasting en de beroepsvoldoening, en
- 3) de wijze waarop de beginnende leerkrachten begeleid worden door de mentoren en de invloed hiervan op het denken en handelen van de beginnende leerkrachten, bij-

voorbeeld met betrekking tot het omgaan met een cultureel diverse leerlingenpopulatie.

De interviewvragen werden geformuleerd op basis van het conceptueel kader, alsmede op basis van een interviewleidraad gebruikt voor het onderzoek van Ballet e.a. (2006-2007).

Voorafgaand aan de interviews werd er aan de respondenten gevraagd een vragenlijst in te vullen. Deze was bedoeld om enerzijds een aantal persoonlijke gegevens van de respondenten te verzamelen, zoals hun leeftijd en loopbaangegevens. Anderzijds gingen een aantal vragen reeds in op het persoonlijke interpretatiekader van de respondenten, de begeleiding van de beginnende leerkrachten en de beroepsbeleving van de leerkrachten en mentoren. Op deze wijze werden de respondenten reeds voorbereid op een aantal vragen uit het interview. Daarenboven kon er tijdens

de interviews dieper worden ingegaan op een aantal antwoorden van de respondenten uit de vragenlijst.

Tot slot werd er een beperkte document-analyse gemaakt van het schoolwerkplan van de Regenboog om een meer omvattend beeld te bekomen van de werking en visie van de school, in het bijzonder de visie op multiculturaliteit. Het schoolwerkplan is dus een relevante bron om zicht te krijgen op de schoolcultuur. Ten slotte bevat dit document belangrijke contextinformatie over de schoolstructuur en de wijze waarop de leerlingenbegeleiding in de Regenboog gebeurt.

De combinatie van methodologische triangulatie (het gebruik van verschillende technieken om data te verzamelen) en data-triangulatie (het verzamelen van data uit verschillende bronnen) verhoogt de betrouwbaarheid van onze conclusies (Kvale, 1996; Patton, 1987). Immers, de informatie bekomen via de verschillende methoden, bronnen en perspectieven kon getoetst worden aan elkaar. Het gebruik van verschillende perspectieven en bronnen verhoogt eveneens de validiteit van het onderzoek, opgevat als “de mate waarin de verzamelde gegevens en de eruit gedistilleerde inzichten, wetmatigheden en dergelijke, een authentieke weergave zijn van de sociale werkelijkheid” (Kelchtermans, 1999a, p.149).

### **3.3 Data-analyse**

De analyse van de data omvatte twee stappen, de verticale analyse en de horizontale analyse, en gebeurde in de eerste plaats door één onderzoeker. Voorlopige interpretaties en conclusies werden echter steeds besproken met de twee overige onderzoekers. Deze besprekingen waren erop gericht inzichten en conclusies voortdurend kritisch te bevragen op hun houdbaarheid en onderbouwing in de interviewdata (zie ook Kelchtermans, Janssen, Vanderspikken, & Vandenbergh, 2003).

De verticale analyse nam de individuele leerkracht of mentor als analyse-eenheid en vond haar neerslag in een synthesesetkust per respondent. Hiertoe werden de data als volgt geanalyseerd. De interviews werden op geuidsband opgenomen en letterlijk getranscri-

beerd. De transcripten werden vervolgens gecodeerd aan de hand van een schema met zowel beschrijvende als interpreterende codes<sup>4</sup>. Het codeerschema werd opgesteld op basis van het conceptueel kader en uitgebreid op basis van de interviewdata. Immers, wanneer de oorspronkelijke codes vanuit het conceptuele kader ontoereikend bleken om bepaalde interviewfragmenten te coderen, werden er codes toegevoegd aan het codeerschema. Door tekstfragmenten voor codering af te bakenen op hun betekenisverband werden fragmenten met dezelfde codes samengebracht voor interpretatie (met behulp van het conceptueel kader), wat resulteerde in een synthesesetkust per respondent. De synthesesetkusten kenden dan ook éénzelfde paragrafenstructuur, gebaseerd op het voorkomen van de codes. Bijvoorbeeld, bij alle transcripten kwamen codes zoals leerkrachtenteam, persoonlijk interpretatiekader, beroepsbeleving, collegialiteit, gezamenlijke doelgerichtheid, gematigd constructivisme, verschillen in cultuur, Islam, taakbelasting, en begeleiding door mentoren herhaaldelijk voor. Dit weerspiegelde zich in de structuur van de synthesesetkusten in paragrafenitels zoals Persoonlijk interpretatiekader, Omgaan met cultuurverschillen, Algemene beroepsbeleving en voldoening, Begeleiding van beginnende leerkrachten, Schoolcultuur: Intern netwerk van professionele steun, Schoolcultuur: Visie en gezamenlijke doelgerichtheid, enzovoort.

De synthesesetkusten van de individuele respondenten vormden, met hun identieke tekststructuur, de basis voor de horizontale analyse, die de verschillende respondenten onderling vergelijkt. Op deze manier konden systematische verschillen en gelijkenissen beschreven worden. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de techniek van de voortdurend vergelijkende analyse, met name een cyclisch herhaald patroon van lezen, interpreteren en controleren waarbij de volledige dataset constant interpreterend vergeleken wordt (zie onder meer Kelchtermans, 1999a). De structuur van de rapportering van de horizontale analyse was dezelfde als deze van de synthesesetkusten van de individuele respondenten. In dit artikel wordt een verkorte vorm van deze structuur gebruikt om de resultaten te bespreken.

## 4 Resultaten

In wat volgt beschrijven we vooreerst hoe de cultureel diverse leerlingenpopulatie een invloed uitoefent op de beroepsbeleving van de beginnende leerkrachten van de Regenboog. Vervolgens wordt besproken hoe deze invloed gemedieerd wordt door factoren bij het individu van de leerkracht enerzijds en binnen de schoolorganisatie anderzijds.

### **4.1 De betekenis van de culturele en etnische leerlingdiversiteit in de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten**

De cultureel diverse leerlingenpopulatie wordt door de beginnende leerkrachten van de Regenboog als een specifieke werkconditie ervaren die een invloed heeft op hun beroepsbeleving. Ze ervaren naar eigen zeggen niet alleen verschillen in cultuur (al dan niet religieus bepaald) tussen zichzelf en de leerlingen, sommige van deze verschillen beïnvloeden eveneens het lesverloop. Zo merken verschillende leerkrachten op hoe moslimjongeren soms moeilijkheden veroorzaken tijdens de lessen omdat ze het gezag van vrouwelijke leerkrachten weigeren te aanvaarden: “Een Marokkaanse jongen zal van een man als leerkracht veel sneller iets accepteren dan van een vrouwelijke leerkracht. [...] leerlingen die het zwaar uitlokken of onbeleefd zijn, dat zijn bij sommige mannelijke collega’s veel aangenamere, toffe, gemotiveerde leerlingen.” [Tom]

Culturele verschillen worden voorname-lijk belangrijk in de beleving van de beginnende leerkrachten wanneer ze interfereren met de door hen noodzakelijk geachte werkcondities. Eén van deze werkcondities waar de beginnende leerkrachten veel belang aan hechten is klasmanagement en het houden van orde en tucht in de klas (zie onder meer Kelchtermans & Ballet, 2002; Veenman, 1984). Recenter onderzoek bij beginnende leerkrachten, onder meer vanuit een micro-politiek perspectief, voegt hier aan toe dat het streven naar orde en tucht door deze leerkrachten ook geïnterpreteerd kan worden in termen van zelfbelangen: leerkrachten willen door hun collega’s erkend worden als iemand die gezag kan afdwingen bij de leerlingen

(Kelchtermans, 1999c). Om orde en tucht te bewaren zullen de beginnende leerkrachten van de Regenboog zich soms aanpassen om met cultuurverschillen om te gaan. Bart introduceert tijdens de Ramadan bijvoorbeeld geen moeilijke leerstof in de namiddag, vermits moslimleerlingen dan te moe en prikkelbaar zijn omdat ze sinds zonsopgang niet meer gegeten hebben.

Tom en An passen soms ook hun lesaanpak en omgang met de leerlingen aan in functie van de culturen van de leerlingen. Zo zijn ze erg behoedzaam in hun woordkeuze om leerlingen met een andere godsdienst of cultuur niet te beledigen: “En soms denk ik ook wel twee keer na wat ik zeg hoor. Dat ik ook wel weet dat iets dat normaal bij autochtone leerlingen geen probleem is, dat je zegt “hang nu zo eens niet het varken uit”. Tegen een moslim zal ik daar misschien wel twee keer over nadenken of ik dat zeg.” [An] Ook de lesinhouden worden door deze leerkrachten soms aangepast aan de cultuur van de leerlingen: “Bijvoorbeeld er stond onlangs in een handboek een tekst over het kerstfeest. Het ging uiteindelijk niet over die inhoud, maar wel over de werkwoorden. [...] Dan breng ik bijvoorbeeld een tekst over het suikerfeest of weet ik veel wat. Dat interesseert hen al veel meer.” [Tom] An en Tom zien deze aanpassingen echter niet als een bijkomende belasting, maar veeleer als een strategie om hun werk goed te kunnen doen.

De beginnende leerkrachten uit het onderzoek rapporteerden ook over de ervaring van praktijkschok. Praktijkschok wordt omschreven als de vaak moeizame transitie die beginners maken van een ideaalbeeld uit de opleiding naar de realiteit en complexiteit van de dagdagelijkse klaspraktijk (Achinstein & Barrett, 2004; Deketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondervorst, 2004; Veenman, 1984). Vaak gaat deze gepaard met een beweging naar autoritair lesgeven, gericht op het bewaren van controle over de klas. De leerkrachten van de Regenboog waren onder meer overdonderd door de administratieve taken die ze moeten uitvoeren en de hoeveelheid tijd en energie die ze spenderen om lessen voor te bereiden.

De ervaring van praktijkschok werd versterkt doordat de leerkrachten uit het onder-



zoek zich vanuit hun opleiding niet voorbereid voelden om les te geven aan leerlingen uit diverse culturen. Dit vormt voor de leerkrachten een bron van taakbelasting. Ze moeten immers grotendeels zelf op zoek gaan naar alternatieve didactische aanpakken, geschikt voor leerlingen met een cultureel diverse achtergrond. Zoals reeds vermeld, blijken lerarenopleidingen in de Verenigde Staten en Canada er eveneens onvoldoende in te slagen toekomstige leerkrachten voor te bereiden om les te geven aan leerlingen uit diverse culturen (Achinstein & Athanases, 2005; Birrell, 1995; Goddard, 1995; Ladson-Billings, 2001; Zeichner, 1992). Van onze respondenten voelde enkel Tom zich voldoende voorbereid om te werken in een concentratieschool. Dit is het gevolg van een persoonlijke keuze tijdens zijn opleiding. Hij had er immers zelf voor geopteerd om enkele stages te lopen in concentratiescholen.

Ook de gebrekkige beheersing van de onderwijstaal door een deel van de allochtone leerlingen heeft een invloed op de beroepsbeleving van de beginnende leerkrachten. Door deze gebrekkige beheersing dienen de leerkrachten naar eigen zeggen meer inspanningen te leveren om bij deze leerlingen dezelfde resultaten te behalen dan bij leerlingen die de taal wel goed beheersen: "Op taalniveau is het moeilijker denk ik in een concentratieschool om een mooi resultaat neer te zetten dan in een niet-concentratieschool. Gewoon omdat er een beperkt taalgebruik is sowieso." [Jan] Gevolg hiervan is een verhoogde taakbelasting voor de leerkrachten. Er worden immers veel inspanningen vereist van de leerkrachten om goede leerlingresultaten te behalen: "Euh, ik moet het soms met hand en tand uitleggen, bijna letterlijk en figuurlijk. Euh, dus ik denk dat het zeker een verschil in aanpak is ten eerste al." [Tom]

De specifieke werkconditie van een cultureel diverse leerlingenpopulatie kan dus op verschillende manieren zorgen voor een verhoogde taakbelasting en werkdruk bij de beginnende leerkrachten en zodoende een negatieve invloed uitoefenen op de beroepsbeleving van de leerkrachten, met name door 1) problemen op het vlak van klasmanagement te veroorzaken, 2) de ervaring van praktijkshock te versterken, en 3) extra inspan-

ningen van de leerkrachten te eisen om goede leerlingresultaten te behalen als gevolg van de gebrekkige taalbeheersing van sommige leerlingen. Uit wat volgt zal echter blijken dat deze invloed niet eenvoudig rechtstreeks verloopt, maar gemedieerd wordt door factoren bij het individu van de leerkracht enerzijds en factoren binnen de schoolorganisatie anderzijds.

#### **4.2 De mediërende rol van het persoonlijk interpretatiekader**

De respondenten in dit onderzoek hebben allen een gematigd constructivistische visie op cultuur (Tempelman, 2001). Het begrip cultuur kan op verschillende wijzen worden gedefinieerd. Vanuit een culturalistische visie wordt cultuur omschreven als "patterns in a way of life characteristic of a bounded social group and passed down from one generation to the next" (Eisenhart, 2001, p. 210). Deze strekking maakt een onderscheid tussen verschillende gemeenschappen met elk een onderscheiden cultuur. Cultuur wordt dan beschouwd als een vaststaand gegeven van waarden, normen en praktijken, dat overgedragen wordt van generatie op generatie. Er is haast geen oog voor culturele variatie binnen groepen of voor culturele gelijkenissen tussen groepen (Eisenhart, 2001; Tempelman, 1999). Dit is wel het geval binnen de constructivistische visie, waar culturele waarden, normen en praktijken opgevat worden als het veranderlijke resultaat van voortdurende processen van sociale interactie en definitie. Cultuur wordt hier dus niet meer gezien als een vaststaand geheel van overtuigingen en praktijken van onderscheiden groepen (Tempelman, 1999). Waar de culturalistische visie dreigt cultuur als allesbepalend of essentialistisch te beschouwen, loopt het constructivisme het gevaar om het situationele en dynamische karakter van culturele identiteiten te overschatten (Tempelman, 1999). Immers, soms zijn culturele identiteiten helemaal niet zo veranderlijk als constructivisten stellen. Denken we aan een sollicitant van vreemde origine die zijn naam of huidskleur niet kan veranderen. Het gematigd constructivisme (Tempelman, 1999) zoekt naar een evenwicht tussen een culturalistische visie en een constructivistische op-

vatting van cultuur door enerzijds te erkennen dat culturele verschillen (tussen groepen) bestaan en een belangrijke plaats kunnen hebben in het leven van mensen. Anderzijds beschouwt deze positie culturele identiteit niet als onontkoombaar of allesbepalend, vermits elk individu zelf vaak (maar niet altijd) keuzes kan maken over welke aspecten van een cultuur hij of zij al dan niet wenst op te nemen.

De aanwezigheid van deze opvattingen binnen het persoonlijke interpretatiekader van de beginnende leerkrachten zorgt ervoor dat ze enerzijds de cultuur van de leerlingen erkennen, maar hen anderzijds niet reduceren tot hun culturele, etnische of religieuze achtergrond. De beginnende leerkrachten geven dan ook allen aan dat ze elke leerling zullen beoordelen op basis van zijn of haar gedrag en niet op basis van zijn of haar culturele of etnische afkomst: "Origine is voor mij, dat maakt niet uit. Echt niet nee. Maar hun gedrag, dat wel. En dat verandert helaas wel de relatie met de leerlingen. Sorry, dat wel. En dan kan mij dat niet schelen vanwaar dat ze komen." [Elena] "Uiteindelijk wordt elke leerling hier als een leerling bekeken. Het is niet gezien de afkomst. [...] Ik denk niet zozeer dat je je baseert op die culturele verschillen. Ik denk dat je je meer baseert op de medewerking in de klas." [Tom] De cultuur en etniciteit van de leerlingen wordt door de beginnende leerkrachten beschouwd als één van de vele karakteristieken van de leerlingen. Ze geven allemaal aan leerlingen niet te willen beoordelen op basis van hun culturele en/of etnische origine: "Want dat zou fout zijn als je zegt van "dé Marokkanen, de dingen" en dat is helemaal niet waar. Ik bedoel, die leerlingen zijn ook allemaal heel erg individuen en die zijn helemaal anders ten opzichte van elkaar." [Bart] Bovendien merken de leerkrachten op dat de variatie binnen culturele groepen vaak groter is dan de variatie tussen deze groepen: "Ik heb klassen waar dat een Indische, een Chinese of een Mongoolse, een aantal Marokkanen, een Turk samen zitten, euh, en nog zelfs. Die zijn maar met negen, er zijn zoveel verschillen en daar merk je eigenlijk bijna geen culturele verschillen." [Bart] Door deze gematigd constructivistische instelling van de leerkrachten

en hun houding om elke leerling als individu te benaderen, nemen de ervaren cultuurverschillen een minder prominente plaats in in hun beroepsbeleving. Hierdoor zullen problemen met leerlingen (bijvoorbeeld op het gebied van orde en tucht) niet a priori toegeschreven worden aan cultuurverschillen, maar eerder aan de individuele karakteristieken van de leerling. De leerkrachten geven dan ook aan dat ze verkiezen om geen aandacht te besteden aan cultuurverschillen wanneer het niet nodig is. Concreet betekent dit dat de leerkrachten enkel aandacht zullen besteden aan cultuurverschillen wanneer deze het lesverloop en de orde en tucht in de klas verstoren (zie hoger).

Hoewel het volgens de leerkrachten veel inspanning vraagt om met anderstalige leerlingen goede resultaten te behalen, geven ze tegelijkertijd aan zeer gemotiveerd te zijn om dit doel te bereiken. Het werken op deze concentratieschool vormt een positieve uitdaging voor de leerkrachten net omdat concentratiescholen het imago hebben van moeilijke scholen. De leerkrachten zijn zeer gemotiveerd om dit negatieve imago te weerleggen. Wel geven ze toe dat ook zij, voordat ze ervaring hadden opgedaan in de Regenboog, zelf een negatief beeld hadden van concentratiescholen:

Sommige [leerlingen] zijn enorm gemotiveerd en dat is zeker, ja, dat had ik eigenlijk niet verwacht op deze school. En misschien ook omdat de buitenwereld precies zo een beetje [zegt] van "o jij gaat daar lesgeven, oeioei". Dus ik was echt wel helemaal op mijn hoede voor een probleem hier en eigenlijk valt dat heel goed mee. Dus dat had ik niet verwacht. [...] In die zin erger ik mij altijd als ik een artikel lees precies of er hier van alles gebeurt of problemen zijn. [Hanne]

De beroepsmotivatie van de beginnende leerkrachten, als onderdeel van hun professioneel zelfverstaan, buffert dus, op zijn minst gedeeltelijk, de eventueel belastende invloed ten gevolge van taalachterstanden bij de leerlingen.

Ten derde zien sommige leerkrachten de diverse leerlingenpopulatie van een concentratieschool als een meerwaarde. Zo is Bart van mening dat hij als leerkracht veel kan



leren uit de verschillen waarmee hij geconfronteerd wordt. De specifieke context van een concentratieschool vormt voor hem een krachtige omgeving om zich professioneel te ontwikkelen. An geeft dan weer aan dat het werken in een concentratieschool positieve effecten heeft voor haar beroepsvoldoening. Ze haalt veel voldoening uit de relatie met de leerlingen, die volgens haar hechter is in een concentratieschool dan in een niet-concentratieschool:

Op een concentratieschool is de afstand tussen leerkracht en leerling veel minder groot. Je betekent echt wel iets voor je leerlingen. Terwijl op een witte school bestaat dat haast niet meer. Euh, en dat vind ik een heel positief punt juist, dat je eigenlijk toch een vertrouwensband hebt met je leerlingen en dat je voor hen net iets meer bent dan de juf die daar voor de klas haar ding staat te doen. En dat vind ik heel fijn aan een concentratieschool [An]

Uit het bovenstaande blijkt hoe verschillende opvattingen van de leerkrachten, die deel uitmaken van het persoonlijk interpretatiekader, ervoor zorgen dat ze de culturele diversiteit niet als inherent problematisch beschouwen. De problemen die de beginnende leerkrachten naar eigen zeggen ervaren als gevolg van de cultureel diverse leerlingenpopulatie (in de eerste plaats een verhoogde werkdruk en taakbelasting) worden immers gebufferd door factoren binnen het persoonlijke interpretatiekader van de leerkrachten. Hierdoor wordt een negatieve invloed van de problemen ten gevolge van culturele verschillen op de beroepsbeleving van de leerkrachten beperkt.

#### **4.3 Mediërende factoren in de schoolorganisatie**

Naast opvattingen in het persoonlijke interpretatiekader van de individuele leerkrachten blijken ook factoren in de schoolorganisatie de invloed van de culturele diversiteit op de beroepsbeleving van de leerkrachten te mediëren.

##### *Collegialiteit*

De leerkrachten van de Regenboog vormen een hecht team en bieden elkaar veel ondersteuning, aldus de respondenten. Dit blijkt

zeer belangrijk te zijn voor het verlichten van de problemen en werkdruk die de beginnende leerkrachten ervaren. Zo geven alle respondenten aan met hun werkgerelateerde vragen terecht te kunnen bij collega's. De leerkrachten raadplegen elkaar over verschillende professionele onderwerpen: inhoudelijke vragen over lesonderwerpen, onduidelijkheden in de organisatie van de school, praktische vragen, vragen over de organisatie en planning van de lessen en problemen in verband met klasmanagement, onder meer ten gevolge van cultuurverschillen tussen de leerlingen en de leerkracht. Het meeste overleg met collega's handelt over deze laatste categorie van problemen. Dit is logisch vanuit het belang dat de beginnende leerkrachten hechten aan het houden van orde en tucht in de klas (zie hoger). De beginnende leerkrachten praten met collega's over de (tucht-)problemen die ze ervaren en vragen hen ook om raad. Dit heeft meerdere positieve effecten voor de wijze waarop ze met de problemen kunnen omgaan. Hierdoor worden de werkdruk, taakbelasting en praktijkschok die de leerkrachten ten gevolge van deze problemen ervaren, gebufferd. In de eerste plaats lucht het de beginnende leerkrachten op om hun problemen te kunnen delen met collega's zonder veroordeeld te worden. Daarnaast zijn de beginnende leerkrachten gerustgesteld wanneer ze merken dat meer ervaren collega's gelijkaardige problemen ervaren. Hierdoor wordt een negatieve invloed van de problemen op het zelfvertrouwen of het zelfwaardegevoel (als onderdeel van het professioneel zelfverstaan) van de beginnende leerkrachten vermeden of in elk geval beperkt (Kelchtermans, 1993). Immers, wanneer beginnende leerkrachten problemen ervaren op het vlak van klasmanagement kan dit ervoor zorgen dat ze hun eigen competentie als leerkracht in vraag stellen. Ten derde kan er met collega's naar een gezamenlijke aanpak van de problemen worden gezocht wanneer blijkt dat iedereen gelijkaardige problemen ondervindt met dezelfde leerlingen of klassen. Er wordt dan bijvoorbeeld beslist om leerlingen vaste plaatsen toe te wijzen in alle lessen of een klasgesprek met de titularis te organiseren. Vaak treden ook de mentoren op als bemiddelaar bij problemen tussen leerlingen

en leerkrachten. Indien nodig kunnen problemen met leerlingen of klassen ook formeel op een klassenraad besproken worden door de betrokken leerkrachten, mentoren, de klastitularis en de directrice.

De sterke collegiale banden, opvang en ondersteuning zijn volgens de beginnende leerkrachten nodig om de moeilijkheden met leerlingen die soms voorkomen op een concentratieschool te kunnen dragen:

Hecht, wij zijn een heel hecht team. Gezellig, je kan altijd op elkaar rekenen. En dat is ook wel nodig hoor. Op zo een school heb je ook wel een hecht team nodig, want anders denk ik dat je het niet lang volhoudt. Ik doe nu wel heel positief over onze leerlingen alsof het hier altijd fantastisch is, maar het zijn niet altijd de gemakkelijkste leerlingen hoor. Dat mag zeker niet onderschat worden. En ik denk dat dat wel heel belangrijk is dat je als lerarenteam toch voor elkaar klaar staat, want bij wie moeten we anders ons ei kwijt en onze frustraties kwijt? Maar ik vind het een heel tof team, absoluut.”

[An]

De positieve sfeer en ondersteuning binnen het leerkrachtenteam vergroot met andere woorden de draagkracht van de beginnende leerkrachten. Op deze wijze buffert ze de werkdruk, taakbelasting en praktijkschok die de beginnende leerkrachten, onder meer als gevolg van de culturele diversiteit, ervaren. Goddard (1995) stelde in Canada vast dat volgens beginnende leerkrachten dergelijke collegialiteit en samenwerking tussen leerkrachten noodzakelijk is om te leren functioneren in scholen met een cultureel divers leerlingenpubliek. In contrast met onze casus, concludeerde hij dat, hoewel 94% van de respondenten dergelijke collegialiteit wenselijk achtte, deze ontbrak in de werkcondities van 52% van de ondervraagde leerkrachten.

Zowel Marlies, Marianne, Tom, als Jan wijzen op de gezamenlijke doelgerichtheid en sterke motivatie binnen het leerkrachtenteam. Iedereen streeft ernaar om goede resultaten te bereiken met de leerlingen, zelfs wanneer dit niet altijd evident is, bijvoorbeeld omwille van taalachterstanden bij de leerlingen. “Men [de leden van het school-

team] is eigenlijk wel bereid om naar hetzelfde te werken. [...] Niet dat er niet geroddeld wordt en dat er niet gezaagd wordt en afgegeven wordt op vanalles. Maar eigenlijk in wezen wil men wel naar dezelfde doelstellingen werken.” [Marlies] De beginnende leerkrachten zijn hierdoor extra gemotiveerd om zichzelf ook in te spannen om goede leerlingresultaten te bereiken, zelfs al wordt dit bemoeilijkt door taalproblemen bij sommige leerlingen. Aldus verhoogt de gezamenlijke doelgerichtheid en motivatie van het leerkrachtenteam de draagkracht van de beginnende leerkrachten om met een bijkomende taakbelasting ten gevolge van de culturele diversiteit (meer bepaald ten gevolge van een gebrekkige taalbeheersing bij sommige leerlingen) om te gaan.

De beginnende leerkrachten vinden het verder belangrijk om als volwaardige leerkracht erkend te worden door collega's. De leerkrachten willen immers oprecht deel uitmaken van het hechte leerkrachtenteam. Dit is zeer belangrijk met het oog op hun motivatie:

Ik vind dat leuk. Dat geeft een goed gevoel van ondersteuning, van “okee, ik hoor een beetje erbij”. Dat moet je wel hebben. Als je echt een gevoel hebt van “ik hoor er niet bij” [...]. Dan denk ik ook niet dat ik hier dit jaar opnieuw zou geweest zijn. [Elena]

Vermits alle leerkrachten het gevoel hebben door hun medeleerkrachten erkend te worden, is deze werkconditie vervuld. Ook dit verhoogt de draagkracht van de beginnende leerkrachten om met eventuele problemen en een verhoogde taakbelasting om te gaan.

#### *De begeleiding van de beginnende leerkrachten door de mentoren*

De begeleiding voor beginnende leerkrachten in de Regenboog blijkt eveneens een belangrijke rol te spelen in het opvangen van de problemen, taakbelasting en werkdruk die de leerkrachten, onder meer ten gevolge van de culturele diversiteit op school, ervaren. De begeleiding gebeurt door de twee eerder vermelde mentoren, Marlies en Marianne. Zij kiezen vooral voor een informele en individuele aanpak. Wanneer de beginnende leerkrachten vragen hebben, kunnen ze steeds bij

de mentoren terecht, op school zelf en ook daarbuiten (telefonisch en per e-mail). Daarnaast worden er af en toe ook formele begeleidingsmomenten voor alle beginnende leerkrachten georganiseerd om meer algemene afspraken in de school te verduidelijken, bijvoorbeeld over het berekenen en inschrijven van de punten voor het rapport. De begeleiding handelt dus enerzijds over praktische en organisatorische regelingen. Anderzijds worden de mentoren betrokken bij problemen die de beginnende leerkrachten ervaren met leerlingen of klassen. Dit betreft voornamelijk problemen met het houden van orde en tucht. Zoals reeds vermeld, hangen deze soms samen met verschillen in cultuur tussen de leerlingen en de leerkracht. De problemen worden individueel besproken tussen leerkracht en mentor(en). Bovendien wordt er gezamenlijk naar oplossingen gezocht. In sommige gevallen wordt er ook ingegrepen door de mentoren of de directrice. Zo werd Hanne geholpen door Marlies bij het aanwijzen van vaste plaatsen in een klas waar ze tuchtproblemen ervoer, onder meer met allochtone jongens die niet wilden plaatsnemen naast vrouwelijke leerlingen:

In mijn moeilijke klassen heb ik ook eventjes Marlies gevraagd om in het begin zo eens toevallig langs te komen als ik hier vaste plaatsen gegeven heb. Want dat is natuurlijk een heel, een heikel moment. Zij moeten op vaste plaatsen zitten. [...] Zij kwam dan eventjes langs, dat was afgesproken. Ja, die zaten dan direct op hun plaats. [Hanne]

De beginnende leerkrachten voelen zich naar eigen zeggen gerustgesteld doordat ze weten dat ze steeds met vragen of problemen bij de mentoren terecht kunnen en er gezocht wordt naar oplossingen.

Volgens de mentoren bestaat hun belangrijkste taak er in om de beginnende leerkrachten op te vangen bij problemen op het gebied van klasmanagement (zoals tuchtproblemen) of in het contact met leerlingen. Hierbij is het volgens Marlies de taak van een mentor om beginnende leerkrachten ertoe aan te zetten deze problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken (bijvoorbeeld ook het perspectief van de leerling), waardoor ze op gepaste wijze kunnen reageren.

Marlies wil dus een verandering of verbreding aanbrengen in de visies en copingstrategieën van de leerkrachten:

Dus eigenlijk zie ik het een beetje als het uitbreiden van het gereedschap dat een leerkracht heeft. Zodanig dat, hoe meer gereedschap je in je kist hebt, hoe meer dat je kunt kiezen van “nu pak ik dat en nu pak ik dat en ah ja, in die situatie kan ik beter dat”. En dat is iets dat je leert uit ervaring. [Marlies]

Op deze wijze kunnen opvattingen binnen het persoonlijke interpretatiekader van de beginnende leerkrachten onder impuls van de mentoren aangepast, genuanceerd of uitgebreid worden. Dit leidt tot efficiënter denken en handelen door de beginnende leerkrachten. Met andere woorden, de mentoren helpen de beginnende leerkrachten om zich professioneel te ontwikkelen. Ook Deketelaere e.a. (2004) beschrijven hoe mentoren een aanzet kunnen bieden voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten door hen te confronteren met de eigen zienswijzen en door alternatieve interpretaties aan te reiken. Deze professionaliserende verbreding van perspectief kan eveneens geduid worden als *reframing* (Achinsteijn & Barrett, 2004, p. 718). *Reframing* wordt door hen omschreven als het proces waarbij de perspectieven van waaruit (beginnende) leerkrachten betekenis geven aan de werkelijkheid uitgebreid worden. Mensen gebruiken immers kaders om betekenis te geven aan de wereld en vervolgens gepaste acties te ondernemen. Deze *frames* maken het mogelijk om zaken waar te nemen, maar tegelijkertijd beperken ze ook onze visie op de werkelijkheid. De auteurs onderscheiden drie kaders van waaruit (beginnende) leerkrachten betekenis blijken te geven aan de werkelijkheid: het *managerial frame*, het *human relations frame* en het *political frame* (Achinsteijn & Barrett, 2004, p. 720). Wanneer men de verschillende betekenissen van elk kader verstaat en over een repertoire aan kaders beschikt, is men in staat om te herkaderen (*to reframe*; Achinsteijn & Barrett, 2004). Dit is een proces waarbij men een situatie bekijkt vanuit meerdere perspectieven. “Reframing involves analyzing one’s own initial frame, reexamining and renaming the situation, exploring

different root causes, and opening alternative solutions” (Achinstein & Barrett, 2004, p. 720). Wanneer leerkrachten in staat zijn om te herkaderen, kunnen ze nieuwe mogelijkheden zien en worden ze meer veelzijdig en effectief in hun antwoorden. Mentoren kunnen beginnende leerkrachten bij dit herkaderen ondersteunen. Immers, mentoren, als experts, beschikken over meer uitgebreide schemata (kennisstructuren waarbinnen informatie georganiseerd en verbonden wordt) dan beginnende leerkrachten. Ook Coburn (2001) stelt in haar onderzoek naar professionele gemeenschappen van leerkrachten vast dat leerkrachten vanuit interacties met collega’s aangemoedigd worden om hun eigen veronderstellingen in vraag te stellen, eigen kaders uit te dagen en hun praktijk te verbeteren. Illustrend in dit verband is dat Marlies haar taak als mentor vergelijkt met het lichtbaken van een vuurtoren: ze toont een aantal mogelijke oplossingen voor de vragen en problemen van de leerkrachten, zonder één bepaalde optie op te dringen:

Je zegt niet welke weg er gegaan moet worden, maar je werpt wel licht op de wegen die mogelijk zijn. Op de gebieden die voor iemand anders op dat moment nog duister zijn, laat je zo eens het licht over gaan. Ik zeg niet “ik wijs één richting aan, daar moet je gaan”, maar “kijk, dat is allemaal mogelijk”. [Marlies]

Door het tonen van verschillende mogelijkheden, die de beginnende leerkrachten zelf wellicht niet konden bedenken, stimuleert Marlies hun professionele ontwikkeling.

Marlies stelt dat de begeleiding van de beginnende leerkrachten, waaronder het leren herkaderen, beïnvloed wordt door de cultureel diverse leerlingenpopulatie van de Regenboog. De meeste beginnende leerkrachten zijn immers niet vertrouwd met de (cultureel bepaalde) zienswijzen van de leerlingen, mede omdat ze hier tijdens hun opleiding onvoldoende op voorbereid worden (zie hoger). Nochtans is kennis van en inzicht in deze perspectieven essentieel om de reacties van de leerlingen te begrijpen en er gepast op te reageren. Marlies geeft het voorbeeld van moslimjongeren die veel belang hechten aan hun positie in de groep:

Wij zijn allemaal opgevoed met schuld-

befes. [...] Terwijl in de Islamcultuur is dat veel meer schaamtebesef. Dat is veel meer een groepsgebeuren, groepsbesef. Die hebben gemakkelijk schaamte. Dat maakt als je dus in een klas iemand, één leerling klassikaal gaat beschuldigen van iets. Bij ons werkt dat, maar voor veel van onze leerlingen heeft dat het omgekeerde effect. Die kunnen niet in de groep ‘afgaan’. He, dat is tegen hun groepsgevoel. [Marlies]

Om leerkrachten meer inzicht te geven in de cultuur en zienswijzen van de allochtone leerlingen worden er in de Regenboog ook regelmatig nascholingen georganiseerd rond het omgaan met allochtone jongeren. Hier verwerven de beginnende leerkrachten kennis en vaardigheden om beter om te gaan met cultuurverschillen. Goddard (1995) geeft aan dat dergelijke in-service-trainingen voor beginnende leerkrachten belangrijk zijn om hen te leren omgaan met en lesgeven aan cultureel diverse klasgroepen, mede als compensatie voor een tekort in de initiële opleiding (zoals ook het geval is bij het merendeel van de beginnende leerkrachten van de Regenboog).

De begeleiding van de beginnende leerkrachten breidt dus als het ware het repertoire van inzichten en handelingsmogelijkheden van de beginnende leerkrachten uit. Hierdoor kunnen ze beter omgaan met problemen die hun oorsprong vinden in culturele verschillen tussen de leerlingen en de leerkracht.

#### *De schoolvisie rond culturele diversiteit*

Uit de omschrijving van de schoolvisie door de directrice blijkt dat de Regenboog zich expliciet engageert om met leerlingen uit diverse culturen een interculturele school te vormen, waarbij de verschillende culturen elkaar in hun waarde erkennen en op zoek gaan naar manieren om samen in plaats van naast elkaar te leven. Volgens Hanne en Bart zal men vanuit deze visie enerzijds beklemtonen wat de leerlingen gemeenschappelijk hebben in plaats van enkel oog te hebben voor culturele verschillen. Vooral gedeelde waarden en normen over de culturen en godsdiensten heen worden benadrukt. Anderzijds worden culturele verschillen juist erkend waar de schoolvisie stelt dat de culturele diversiteit een rijkdom kan betekenen voor de leerlingen. Ze

leren immers mensen met andere visies respecteren en kunnen in confrontatie met andere culturen hun eigen perspectieven verbreden. Waar nodig zal de school zich ook aanpassen aan de cultuur van de leerlingen om respect te tonen voor de verschillende levenswijzen die vertegenwoordigd zijn binnen de Regenboog (bijvoorbeeld bij de keuze van het lesmateriaal en de samenstelling van de schoolmaaltijden). De Regenboog ziet het verder als haar taak “elk kind ongeacht zijn ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, etnische of maatschappelijke afkomst, welstand, handicap, geboorte of andere omstandigheden de best mogelijke opleiding te geven. [...] Alle deelnemers uit alle geledingen van deze multiculturele en complexe sociaal-economische samenleving moeten immers maximale kansen krijgen” (Schoolvisie de Regenboog). Het schoolteam wil elke leerling opleiden in overeenstemming met zijn of haar capaciteiten. Zoals reeds vermeld, is dit doel volgens de respondenten soms moeilijker te bereiken bij de allochtone leerlingen omdat zij omwille van taal- of sociaaleconomische achterstanden vaak benadeeld zijn ten opzichte van hun autochtone leeftijdsgenoten. De Regenboog beschouwt het als een uitdaging om deze ongelijke kansen weg te werken en het gehele schoolteam is gemotiveerd om dit doel te bereiken. Het is dan ook gemeengoed in de Regenboog om elke leerling individueel te beoordelen op basis van zijn of haar gedrag en capaciteiten en niet op basis van cultuur en/of etnische origine.

Deze schoolvisie vormt een bron van ondersteuning en motivatie voor de beginnende leerkrachten om zich te engageren voor gelijke onderwijskansen voor elke leerling, ongeacht zijn of haar cultuur, godsdienst of etniciteit en om te gaan met de culturele diversiteit binnen de leerlingenpopulatie. Bovendien geeft de schoolvisie meteen ook een duidelijke normatieve boodschap naar de (beginnende) leerkrachten over hoe een ‘goede’ leerkracht dient om te gaan met de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie.

## 5 Besluit en discussie

We stelden de vraag wanneer en waarom culturele verschillen tussen leerlingen en leer-

krachten relevant worden in de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten op concentratiescholen. We wilden nagaan of deze verschillen en, meer algemeen, de multiculturele leerlingenpopulatie van de school, het denken en handelen van deze leerkrachten zou beïnvloeden. Tot slot onderzochten we of deze processen beïnvloed worden door de schoolorganisatorische werkcondities (structureel en cultureel) waarin de leerkrachten werken.

We stellen vast dat de aanwezigheid van een cultureel diverse leerlingenpopulatie tot een verhoogde werkdruk en taakbelasting leidt bij de beginnende leerkrachten. Vooreerst zorgen culturele verschillen tussen leerlingen en leerkracht soms voor problemen op het vlak van klasmanagement. Ten tweede vergroot de taakbelasting van de beginnende leerkrachten als gevolg van een gebrekkige taalbeheersing bij sommige allochtone jongeren. De leerkrachten dienen zich immers meer in te spannen om goede leerresultaten te bereiken bij deze taalzwakke leerlingen.

Ondanks deze bijkomende werkdruk en taakbelasting, is de beroepsbeleving en -voldoening van alle leerkrachten uit het onderzoek positief. Dit wordt onder meer geïllustreerd door de wens van de leerkrachten om te blijven werken in de Regenboog. De positieve beroepsbeleving en -voldoening van de beginnende leerkrachten, ondanks de bijkomende taakbelasting en werkdruk ten gevolge van de culturele diversiteit, kan verklaard worden door de mediërende invloed van twee groepen factoren. Een eerste groep omvat factoren bij de individuele leerkracht: een gematigd constructivistische visie op cultuur, een sterke beroepsmotivatie, en een erkenning van de meerwaarde van een concentratieschool als werkomgeving. Ten tweede werken ook een aantal schoolorganisatorische kenmerken positief ondersteunend: een intern netwerk van professionele steun op basis van collegialiteit, de begeleiding van beginnende leerkrachten door mentoren, en de schoolvisie met betrekking tot culturele diversiteit. Dit geheel van factoren vangt de bijkomende taakbelasting en werkdruk ten gevolge van de culturele diversiteit grotendeels op. Hierdoor maken ze het mogelijk dat de beroepsbeleving van de beginnende

leerkrachten overwegend positief is.

Het hier besproken onderzoek noopt tot een nuancering van de idee, zowel aanwezig in de publieke opinie als weerspiegeld in een deel van de wetenschappelijke literatuur, dat een multiculturele schoolpopulatie de beroepsintrede van leerkrachten per definitie bemoeilijkt. Hier toont zich de sterkte van een kwalitatieve gevalsstudie omdat ze toelaat exemplarisch inzicht te krijgen in de mediërende rol van de structurele en culturele werkcondities van de concrete school, alsook de opvattingen van de leerkrachten zelf (persoonlijk interpretatiekader). Deze *single case study* biedt inzicht in de mate waarin en de wijze waarop deze werkcondities een rol spelen in een specifieke context. Door de expliciete aandacht voor opvattingen van de respondenten maakt ze ook het belang duidelijk om zowel in de opleiding als in de eerste loopbaan jaren beginnende leerkrachten voor te bereiden op het werken met leerlingen uit etnische en culturele minderheden (zie ook Achinstein & Athanases, 2005; Birrell, 1995; Goddard, 1995; Ladson-Billings, 2001; Zeichner, 1992).

De gevalsstudie van de Regenboog leert dus hoe de ervaringen van beginnende leerkrachten steeds gecontextualiseerd bestudeerd dienen te worden. De ervaringen van beginnende leerkrachten kunnen enkel dan begrepen worden wanneer ze beschouwd worden in relatie en interactie met de specifieke context waarbinnen ze ervaringen opdoen, reflecteren en handelen. De concrete werkcondities creëren immers zowel kansen als moeilijkheden en uitdagingen voor professionele ontwikkeling. We stellen vast dat de cultureel diverse leerlingenpopulatie één van deze kenmerken is die voor leerkrachten zowel uitdagend als belonend kan werken. De gevalsstudie illustreert hoe een aantal structurele en culturele kenmerken van de werkomgeving de wijze waarop beginnende leerkrachten hun beroep beleven negatief dan wel positief kunnen beïnvloeden.

Op basis van deze *single case study* is het niet mogelijk om vergelijkingen te maken tussen de ervaringen van beginnende leerkrachten in concentratiescholen en de ervaringen van leerkrachten in niet-concentratiescholen. Ook kan er geen antwoord worden

geformuleerd op de vraag of de mediërende invloed van organisatorische werkcondities op de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten dezelfde is in concentratiescholen en niet-concentratiescholen. Dit zijn mogelijke pistes voor vervolgonderzoek.

De gevonden relaties op basis van deze gevalsstudie (bijvoorbeeld tussen de multiculturele leerlingenpopulatie en de beroepsbeleving van beginnende leerkrachten, gemiddeld door kenmerken van de leerkrachten en de school als organisatie) kunnen evenmin veralgemeend worden naar een populatie toe. Zinvol vervolgonderzoek kan de resultaten van het hier besproken onderzoek verder empirisch toetsen en verfijnen. De conclusies daarvan kunnen eventueel als hypothesen worden geformuleerd en worden getoetst in survey-onderzoek.

## Noten

- 1 Om concentratiescholen te definiëren worden zowel kwantitatieve als kwalitatieve criteria aangewend. In het kader van ons onderzoek hanteerden we, in navolging van Ballet e.a. (2006-2007), een combinatie van beide soorten criteria. Het kwalitatieve criterium was dat vijftig percent of meer van de leerlingen diende te behoren tot de doelgroep leerlingen van het (Vlaamse) Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I van 28 juni 2002 (<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298>). Wanneer scholen voldoen aan dit criterium betreft het vaak scholen met een overwegend allochtone leerlingenpopulatie. Omdat dit niet noodzakelijk het geval is, stelden we als tweede, kwantitatieve eis dat vijftig percent of meer van de leerlingen van allochtone origine is.
- 2 Het merendeel van de allochtone leerlingen heeft bovendien een lage sociaaleconomische status. Deze factor zou mede verklaren waarom veel allochtone leerlingen een moeilijke schoolloopbaan kennen (zie onder meer Leman & Trappers, 2007; OECD, 2004).
- 3 In Vlaanderen blijkt de leerachterstand bij allochtone leerlingen significant hoger te liggen dan de leerachterstand bij autochtone leerlingen (zie onder meer Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsselaer, 2006; Schrij-



- vers, Hillewaere, Van de Velde, & Verlot, 2002).
- 4 Beschrijvende of descriptieve codes, bijvoorbeeld *contact tussen leerkrachten*, vatten een tekstfragment bondig samen. Interpeterende codes, bijvoorbeeld *schoolcultuur: collegialiteit*, impliceren reeds een interpretatie van het tekstfragment, onder meer vanuit het theoretisch of conceptueel kader (zie onder meer Kelchtermans, 1999a).

## Literatuur

- Achinstein, B., & Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21, 843-862.
- Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). (Re)framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record*, 106, 716-746.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change. Disentangling the experience of intensified working conditions. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 47-67.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Martens, S., & Roels, J. (2006-2007). Omgaan met veranderende leerlingenpopulaties. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in concentratiescholen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18 (1), 57-68.
- Birrell, J. R. (1995). "Learning how the game is played": An ethnically encapsulated beginning teacher's struggle to prepare black youth for a white world. *Teaching and Teacher Education*, 11, 137-147.
- Clement, M., & Vandenbergh, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or a collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- DeKetelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over begeleiding van beginnende leraren. Cahiers voor Didactiek nr. 17*. Mechelen, België: Wolters Plantyn.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Eeckhout, A. (2000, 11 april). Reportage. Multiculturele scholen vechten voor Vlaamse kinderen. *De Standaard*. Opgehaald op 14 april 2008, van [http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelId=DSO11042000\\_001#](http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelId=DSO11042000_001#)
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 209-225). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Goddard, J. T. (1995, mei). *The preparation of teachers for ethnocultural diversity*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van the Canadian Association for Teacher Education, Montreal.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kelchtermans, G. (1999a). De biografische methode. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (1999b). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: Internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (1999c). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basis-onderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 471-492.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.
- Kelchtermans, G. (2007). Teachers' self-understanding in times of performativity. In L. F.

- Deretchin & C. J. Craig (Eds.), *International research on the impact of accountability systems. Teacher education yearbook XV* (pp. 13-30). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro-politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.
- Kelchtermans, G., Janssen, V., Vanderspikken, H., & Vandenberghe, R. (2001). *Schaalvergroting in basisscholen. Eindrapport OBPWO 99.03 uitgevoerd in opdracht van Vlaams Minister bevoegd voor Onderwijs*. Leuven, België: K.U. Leuven.
- Kvale, S. (1996). *Inter-views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan. The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leman, J., & Trappers, A. (2007). Allochtone leerlingen en secundair onderwijs: Sociale cohesie, cultuurrespect en gelijke kansen. In L. Sercu (red.), *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs* (pp. 35-51). Leuven, België: Acco.
- Lesaffer, P. (2007, 2 maart). Er is meer aan de hand dan een taalprobleem. Waarom allochtonen achterstand op school hebben. *De Standaard*, p. 20-21.
- Le Texier, E., Martiniello, M., Vanderwaeren, E., Heyse, P., & Timmerman, C. (2006). *Inter-university consortium on migration and integration: Qualitative research part. Migrants' political and social participation in Belgium. The case of Visé (Liège Province, Wallonia) and Antwerp (Antwerp, Flanders)*. Brussel: Koning Boudewijnstichting. Opgehaald op 15 april 2007, van [http://www.kbs-frb.be/files/db/NL/PUB\\_1634\\_Ullens\\_MigrantsPolitical&SocialParticipation.pdf](http://www.kbs-frb.be/files/db/NL/PUB_1634_Ullens_MigrantsPolitical&SocialParticipation.pdf)
- Luyckx, S. (2006, 19 september). "Wij willen zeker geen concentratieschool worden." Broederschool vraagt spreiding van GOK-leerlingen. *De Standaard*. Opgehaald op 14 april 2008, van <http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelId=GPB11SQK5>
- Maes, F., Vandenberghe, R., & Ghesquière, P. (1999). The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies, 31*, 661-677.
- Mafrans, K., & Monsieurs, G. (2004). *Op naar een lokaal schoolbeleid omtrent samenwerking tussen school en gezin*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Leuven, België: Katholieke Universiteit Leuven.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Opgehaald op 4 november 2007, van <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- Otte, A. (2003, 20 februari). Fatma Pehlivan pleit voor opdoeken concentratiescholen. *De Standaard*. Opgehaald op 14 april 2008, van [http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelId=DST20022003\\_019](http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelId=DST20022003_019)
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Piot, L. (2007). *Succesvolle ouderparticipatie in "concentratiescholen". Een kritische analyse van de determinanten*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Leuven, België: Katholieke Universiteit Leuven.
- Schrijvers, E., Hillewaere, K., Van de Velde, V., & Verlot, M. (2002). *Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid. OBPWO 99.15: Samenvatting en beleidsaanbevelingen*. Opgehaald op 16 april 2008, van <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/1999/Samenvatting%20OVBapril2002.doc>
- Smeyers, P. (1999). Over de noodzaak van interpretatief onderzoek voor de pedagogische wetenschappen. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 27-49). Amsterdam: Boom.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: Elke school heeft haar verhaal. Studia Paedagogica nr. 12*. Leuven, België: Universitaire Pers.
- Tempelman, S. (1999). Duiken in het duister: Een gematigd constructivistische benadering van culturele identiteit. *Migrantenstudies, 15* (2), 70-82.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*, 143-178.
- Verhoeven, J. C., Devos, G., Stassen, K., & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen: Garant.
- Zeichner, K. M. (1992). *NCRTL special report: Educating teachers for cultural diversity*. East

Manuscript aanvaard: 16 januari 2009

**Beginning teachers' job experiences  
in multi-ethnic schools**

**Auteurs**

**Liesbeth Piot** is onderwijskundige. Zij bereidt, als aspirant van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen, een doctoraatsproefschrift voor aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de Katholieke Universiteit Leuven. **Geert Kelchtermans** en **Katrijn Ballet** zijn eveneens werkzaam bij het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.

*Correspondentie-adres:* Liesbeth Piot, Fonds Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2 – postbus 3771, 3000 Leuven, België. E-mail: Liesbeth.Piot@ped.kuleuven.be

Multi-ethnic schools in Flanders are frequently portrayed -both in popular media and research- as highly problematic working environments for (beginning) teachers. This article reports about a single case study of a secondary multi-ethnic school in Flanders which explored the impact of the multi-ethnicity of the school population on beginning teachers' job experiences. Based on semi-structured interviews with six beginning teachers and two mentors, the study concluded that the structural and cultural working conditions as well as the personal belief systems of the teachers were essential to understand the actual impact of the multi-ethnic character of the school on new teachers' job experiences. The case study shows that, due to the mediating role of these factors, beginning teachers do not consider the multi-ethnicity of the school as problematic per se.