

De invloed van schoolklimaat op de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers in het vijfde leerjaar van de lagere school

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in de opleidings- en onderwijswetenschappen

Debby Windey

Promotor
prof. dr. Peter Van Petegem



Faculteit Sociale Wetenschappen

Academiejaar 2015-2016

Derde zitting



Universiteit Antwerpen

Faculteit Sociale Wetenschappen

**DE INVLOED VAN SCHOOLKLIMAAT OP DE SOCIALE INTEGRATIE
VAN ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS IN HET VIJFDE LEERJAAR VAN DE LAGERE SCHOOL**

Debby Windey

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. Dr. Peter Van Petegem

Woord vooraf

Deze masterproef kwam tot stand dankzij de hulp van velen. Ik wil daarom starten met een woord van dank aan Prof. Dr. Peter Van Petegem, die mij wilde begeleiden en die me regelmatig met mijn voetjes opnieuw op de grond zette, telkens wanneer ik het weer een tikkeltje te groots zag.

Ik wil ook de directeurs en leerkrachten bedanken die deelnamen aan dit onderzoek, voor hun tijd en vooral voor hun openheid. Ik heb een kijkje mogen nemen in de ziel van jullie school en jullie klas, dat neem ik niet als vanzelfsprekend. Ik zou deze kans ook niet gehad hebben zonder de stafmedewerker van de scholengroep waartoe alle scholen behoorden. Dank je wel voor de inspiratie en de bereidheid om mee te evolueren naarmate de onderzoeksvraag helderder werd.

Werken en studeren: het is geen sinecure. Dankzij het immense geduld en de onvoorwaardelijke steun van mijn familie heb ik het voorrecht gehad om deze opleiding te kunnen volgen. Daarom als laatste, maar zeker niet als minste, een welgemeende “dank je wel” voor mijn ouders: voor de kinderopvang tijdens drukke momenten, voor de strijk, voor de morele steun en nog zoveel meer. “Dank je wel” voor mijn echtgenoot, om te overleven in een niet zo opgeruimd huis, om waanzinnig lekker te koken, om mijn humeur te dulden tijdens stressvolle momenten en nog zoveel meer. “Dank je wel” voor mijn drie schatten van kinderen, omdat jullie het af en toe met wat minder aandacht moesten stellen, omdat jullie sokken niet altijd op tijd gewassen werden (dan kopen we er gewoon nog wat nieuwe) en nog zoveel meer!

Januari 2017

Debby Windey

Samenvatting

“Hoe gaan we het beste om met anderstalige nieuwkomers in onze klas?” Dat is de vraag die op de lippen van heel wat leerkrachten ligt. Vanuit de overheid worden twee doelstellingen vooropgesteld: bevorderen van taalvaardigheid Nederlands en van sociale integratie. Deze masterproef gaat dieper in op dat laatste aspect en wil te weten komen of lagere scholen erin slagen om anderstalige nieuwkomers te laten integreren. Om dat te doen werden in een cross-sectioneel onderzoek drie scholen met elkaar vergeleken. Alle scholen begeleidden een anderstalige nieuwkomer in het vijfde leerjaar. Deze leerlingen werden met elkaar vergeleken door het bepalen van hun sociometrische status. Vervolgens werden door middel van interviews met directeurs en klasleerkrachten verschillen gezocht in indicatoren van klaseffectiviteit, en meer bepaald klimaatindicatoren. Een van de onderzochte leerlingen had een opvallend betere sociometrische status. In deze school konden twee frappante kenmerken worden vastgesteld: de school hecht veel belang aan een actieve deelname van de anderstalige nieuwkomer aan schoolse, maar ook aan buitenschoolse activiteiten; en daarnaast had deze school een zeer duidelijk beleid op vlak van schoolafspraken en klasafspraken. Mogelijke verklaringen kunnen zijn dat sociale integratie niet louter mag gezien worden als iets wat binnen de schoolmuren plaatsvindt, maar ook daarbuiten na schooltijd nog aandacht verdient. Een gestructureerde omgeving met eenvoudige en transparante regels bieden een veilige omgeving voor kinderen die sowieso overstelpt worden met prikkels. Doordat twee van de drie onderzochte leerlingen vroegtijdig het grondgebied moesten verlaten, konden niet alle onderzoeksdaten uitgevoerd worden zoals initieel gepland. Tevens is de steekproefgrootte te beperkt om sluitende conclusies te trekken. De hypothesen die in deze masterproef werden gesteld, moeten dan ook in een longitudinaal onderzoek en met een voldoende groot aantal respondenten gefalsifieerd worden, met aandacht voor variabelen op meerdere niveaus.

Perstekst

Help! Anderstalige leerlingen in de klas!

We kunnen er niet omheen: onze maatschappij is multicultureel. We groeien in aantal, en niet alleen doordat er zoveel baby'tjes geboren worden. Ook migratie speelt een grote rol. Al die kinderen komen terecht op de schoolbanken. Lang niet allemaal spreken ze Nederlands. Leerkrachten willen graag weten hoe ze het beste omgaan met deze anderstalige nieuwkomers in hun klas. Debby Windey ging op zoek naar antwoorden.

Windey, studente Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Antwerpen, werkte daarom samen met drie lagere scholen. Elke school ving een anderstalige nieuwkomer op in het vijfde leerjaar. De drie leerlingen werden met elkaar vergeleken: alle leerlingen uit de klassen moesten antwoorden op vier vragen. Met wie speel je graag? Met wie speel je liever niet? Met wie wil je graag samenwerken? Met wie wil je liever niet samenwerken? Bij elke vraag moesten ze drie klasgenootjes aanduiden. Op basis daarvan kon voor elke anderstalige nieuwkomer een profiel worden opgesteld. "Eén leerling scoorde merkkelijk beter dan de andere nieuwkomers," zegt Windey. "Hij werd vaker gekozen als speelkameraad, maar ook om mee samen te werken."

Om de verschillen tussen de drie leerlingen te kunnen verklaren, werden de directeurs van de drie scholen en ook de leerkrachten van het vijfde leerjaar geïnterviewd. Daarbij ging Windey op zoek naar verschillen in het klas- en schoolklimaat. Windey stelde drie kenmerken vast die mogelijk een positief effect hebben op de integratie van anderstalige nieuwkomers. "Eerst en vooral houdt deze school niet op met de begeleiding aan de schoolpoort," stelt Windey. "Ook buitenschoolse activiteiten worden aangemoedigd. De school helpt te ouders om hun weg te vinden naar bijvoorbeeld de plaatselijke scoutsafdeling." Een tweede vaststelling was dat de school heel duidelijke schoolregels en klasafspraken hanteerde. "Kinderen hebben nood aan structuur, zeker ook de anderstalige nieuwkomers. Ze krijgen zo al veel prikkels te verwerken, een gestructureerde omgeving zorgt ervoor dat ze zich sneller veilig voelen," verklaart Windey. Ten slotte gebruikten multiculturele scholen hun diversiteit als sterkte. Windey legt uit: "Medeleerlingen werden ingezet om te vertalen, of als buddy aangesteld om nieuwkomers rond te leiden." Het is te voorbarig om nu al te zeggen dat scholen die deze werkwijze hanteren, meer kans op succes hebben. Daarvoor is uitgebreider onderzoek nodig.

Meer weten? Debby Windey (debby.windey@outlook.be) of promotor Prof. Dr. Peter Van Petegem (peter.vanpetegem@uantwerpen.be)

Inhoudsopgave

1	Probleemstelling	11
2	Theoretisch kader	14
2.1	Sociale integratie	15
2.2	Sociometrische status	16
2.3	Schooleffectiviteitsonderzoek	18
2.4	Het dynamisch model	20
2.5	Schoolklimaat	21
3	Onderzoeksvragen	23
4	Methode	24
4.1	Onderzoeksopzet	24
4.2	Respondenten	24
4.3	Dataverzameling	25
4.4	Instrumenten	25
4.4.1	Sociometrie	25
4.4.2	Semi-gestructureerd interview	26
5	Resultaten	27
5.1	Sociometrie	27
5.2	Interviews	35
6	Conclusie en discussie	39
7	Referenties	41
	Bijlagen	44
	Bijlage 1: Voorbeeld gepersonaliseerde vragenlijst	45
	Bijlage 2: Interviewleidraad directeurs	47
	Bijlage 3: Interviewleidraad klasleerkrachten	51
	Bijlage 4: Codeboom	55

Lijst met figuren

Figuur 1. Schematische voorstelling van de mogelijke manieren tot acculturatie	16
Figuur 2. Schematische voorstelling van de sociometrische classificatie (Košir & Pečjak, 2005)	18
Figuur 3. The dynamic model of educational effectiveness (Creemers & Kyriakides, 2007)	21
Figuur 4. Link tussen klimaat en effectiviteit (Creemers & Reezigt, 1999)	23

Lijst met tabellen

Tabel 1. Samenstelling scholen op basis van SES-indicatoren	25
Tabel 2. Resultaten sociometrie anderstalige nieuwkomer voor het aspect samen spelen	28
Tabel 3. Resultaten sociometrie anderstalige nieuwkomer voor het aspect samen werken	28
Tabel 4. Resultaten school A: Met wie speel je graag (+) en met wie speel je liever niet (-)	29
Tabel 5. Resultaten school A: Met wie wil je graag samenwerken (+) en met wie wil je liever niet samenwerken (-)	30
Tabel 6. Resultaten school B: Met wie speel je graag (+) en met wie speel je liever niet (-)	31
Tabel 7. Resultaten school B: Met wie wil je graag samenwerken (+) en met wie wil je liever niet samenwerken (-)	32
Tabel 8. Resultaten school C: Met wie speel je graag (+) en met wie speel je liever niet (-)	33
Tabel 9. Resultaten school C: Met wie wil je graag samenwerken (+) en met wie wil je liever niet samenwerken (-)	34

1 Probleemstelling

Op 1 januari 2015 telde ons land 11 209 044 inwoners. De in België wonende bevolking is in de loop van 2014 met 58 528 personen toegenomen. Die bevolkingsgroei is voor een groot deel - 39 954 personen - toe te schrijven aan het internationale migratiesaldo. 11,2 procent van de inwoners van ons land heeft een vreemde nationaliteit: Frans, Italiaans, Nederlands, Marokkaans, Pools, Roemeens, Spaans, Portugees, Duits, Turks of een andere nationaliteit (Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium, 2015). Migratie bestaat al sedert mensenheugenis en is naast nataliteit en mortaliteit een bepalende factor voor de demografie. Ook vandaag is migratie een actueel thema. Oorlogen en conflicten in Afrika en het Midden-Oosten zorgen voor een heuse vluchtelingencrisis. Het Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en Staatlozen registreerde in de eerste helft van 2015 al 12 133 aanvragen. Dat is 70 procent van alle asielaanvragen in 2014 (De Standaard, z.j.). Onder meer het groeiend aandeel allochtonen in de bevolking en de blijvende instroom van nieuwkomers uit zeer verschillende landen, zorgen ervoor dat het onderwerp sociale integratie veel aandacht krijgt in de wetenschap, maar ook in het beleid en maatschappelijk debat (Ledoux, 2003).

Migrant of niet, elk kind heeft recht op onderwijs. Dus komen al die nieuwe migrantenkinderen in Vlaanderen terecht in het Vlaamse onderwijs. Aan dat onderwijs worden hoge verwachtingen gesteld. Ledoux (2003) wijst op de verwachtingen die er zijn ten aanzien van het onderwijs om enerzijds de onderwijskansen van alle kinderen te verbeteren en anderzijds om goede relaties tussen kinderen te bevorderen, ook al zijn ze heel verschillend qua afkomst, etnische achtergrond, religie of cognitieve vermogens. Govaris, Kaldi en Papadopoulos (2013) benadrukken dat de school het "educatieve tegengewicht" moet bieden om immigrantenkinderen gelijke kansen te geven op onderwijs en leren. Wat volgens Handscombe (1994) niet vergeten mag worden, is dat deze kinderen voor een zeer grote uitdaging staan. Anderstalige nieuwkomers worden geconfronteerd met een aantal opdrachten: het verwerven van de Nederlandse taal, het behalen van goede schoolresultaten en het integreren in een nieuwe klas, school en samenleving. Daarbij is het leren van het Nederlands niet het belangrijkste doel. Het moet eerder gezien worden als een middel om de twee andere doelstellingen - goede schoolresultaten en sociale integratie - te kunnen bereiken. Dat betekent dat een anderstalige nieuwkomer die het Nederlands leert, een veel hoger niveau van taalvaardigheid moet bereiken dan iemand die een nieuwe taal leert om bijvoorbeeld op vakantie te gaan naar een vreemd land. Het duurt voor anderstalige nieuwkomers ongeveer twee jaar om in een vreemde taal een niveau van alledaagse taalvaardigheid op te bouwen dat gelijkstaat met het niveau van een kind dat in die taal werd opgevoed. Om een gelijk niveau van schoolse, abstracte en

gedecontextualiseerde taalvaardigheid te bereiken hebben kinderen vijf tot negen jaar nodig. (Pulinx, R. et al., 2014). Ook Handscombe (1994) spreekt over een periode van vier tot negen jaar. Men kan dus niet wachten tot de taal volledig beheerst wordt om ook andere inhouden aan te bieden.

In het Vlaamse onderwijs wordt de omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers als kader gehanteerd. De doelstelling van onthaalonderwijs wordt als volgt geformuleerd:

"Onthaalonderwijs is onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer bevordert (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006)."

Opvallend is de tweeledigheid van deze doelstelling: enerzijds het verwerven van een zekere taalvaardigheid, maar anderzijds ook het integreren binnen de klas, de school en de maatschappij. In de omzendbrief staat verder te lezen:

"Het onthaalonderwijs heeft tot doel de anderstalige nieuwkomer voor te bereiden op het instromen in het gewoon onderwijs en de doorstroming te bevorderen in de reguliere klaspraktijk en gedurende de verdere schoolloopbaan. Het onthaalonderwijs moet de anderstalige nieuwkomer in staat stellen op een efficiënte manier te functioneren in de klas, in overeenstemming met zijn leeftijd, als lerend individu en als lid van de klas- en -schoolgemeenschap (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006)."

Hierbij wordt een duidelijk accent gelegd op het aspect sociale integratie. Onthaalonderwijs is als het ware een opstap naar het reguliere onderwijs en moet nieuwkomers die kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen om te kunnen functioneren in de klas, de school en bij uitbreiding: de maatschappij.

"Het onthaalonderwijs ontwikkelt bij de anderstalige nieuwkomer de nodige taal- en andere vaardigheden om de leerboodschappen, die in de toekomstige klas zullen verstuurd worden, te kunnen begrijpen en om deel te kunnen nemen aan het sociale verkeer dat in de klas en op school plaatsgrijpt. Deze vaardigheden moeten de anderstalige nieuwkomers in staat stellen zich te integreren in onze samenleving (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006)."

De capaciteiten die bij de anderstalige nieuwkomer moeten ontwikkeld worden, vallen hier opnieuw uiteen in enerzijds taalvaardigheden en anderzijds sociale vaardigheden, beiden met het ultieme

doel: zich integreren in de samenleving. Het aspect taalvaardigheid is in deze eerder een middel met sociale integratie als uiteindelijke doelstelling van onthaalonderwijs.

De vraag die we ons nu kunnen stellen is: wie is deze 'anderstalige nieuwkomer'? Volgens de omzendbrief is dit de officiële definitie:

"Anderstalige nieuwkomers zijn leerlingen in het basisonderwijs die uiterlijk op 31 december van het lopende schooljaar vijf jaar of ouder zijn en die op de dag van inschrijving of op 1 september die volgt op de inschrijving, gelijktijdig aan al de volgende voorwaarden voldoen: (1) niet het Nederlands als thuistaal of als moedertaal hebben; (2) onvoldoende de onderwijstaal beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen; (3) maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (de vakantiemaanden juli en augustus worden niet meegerekend); (4) een nieuwkomer zijn, d.w.z. maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006)."

Dit is een duidelijke omschrijving voor de beleidsmaker die wil weten of de leerlingen die in de school ingeschreven worden, voldoen om bijvoorbeeld aanvullende lestijden te krijgen. Maar het is niet de omschrijving waar de leerkracht op zit te wachten die met deze kinderen aan de slag moet gaan. Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen Anderstalige Nieuwkomers [Steunpunt GOK-AN] (z.j.) biedt op haar website een blik op de leef- en gevoelswereld van deze kinderen. Een anderstalige nieuwkomer is vooral een kind als een ander: een kind met capaciteiten, gevoelens, familie, vrienden... Sommigen komen hier terecht in het kader van een gezinshereniging: het kan betekenen dat zij opnieuw rust vinden nu het gezin opnieuw compleet is. Maar het kan ook betekenen dat zij hun vader of moeder - die zij al lang niet meer gezien hebben - opnieuw moeten leren kennen. Zij komen van een georganiseerd leven in hun thuisland in een situatie waar alles nieuw is: nieuwe regels, andere normen... Anderen zijn hun land moeten ontvluchten omwille van bijvoorbeeld oorlog. Deze kinderen komen uit een traumatische situatie en zijn vaak angstig en onzeker. Zij moeten hier eerst rust vinden en zich veilig leren voelen. Niet-begeleide minderjarigen vormen een derde grote groep. Zij hebben geen sociaal vangnet van ouders of familie en zijn dus volledig aangewezen op de voor hen nieuwe maatschappij waar ze in terecht zijn gekomen (Steunpunt GOK-AN, z.j.). We hebben dus te maken met een zeer heterogene groep. Sommige jongeren komen bovendien uit landen met een sterk schoolsysteem, terwijl anderen nauwelijks ervaring hebben met het onderwijs en soms zelfs niet gealfabetiseerd zijn in hun moedertaal. Dat maakt het scholen en leerkrachten niet gemakkelijk om een leertraject op maat uit te werken (Pulinx, R. et al., 2014).

Ondanks de maatregelen die de overheid in het kader van onthaalonderwijs treft, blijkt dat de doorstroom van deze kinderen naar het reguliere onderwijs en - bij uitbreiding - naar de werkvloer en de maatschappij, niet van een leien dakje loopt. Dat is de conclusie die Pulinx, R. et al. (2014) trekken. Ook onderzoek door Govaris et al. (2013) bij leerlingen in het Griekse primaire onderwijs toonde aan dat er verschillen zijn tussen autochtone kinderen en immigrantenkinderen met betrekking tot de mate van acceptatie door de klasgroep, hun zelfvertrouwen, bezorgdheid tegenover de school, interesse in school en academische prestatie. Al deze factoren worden door de onderzoekers beschouwd als indicatoren van schoolse acculturatie. Zo scoren immigrantenkinderen lager op subjectieve en objectieve acceptatie door de klasgroep, en vertonen ze een grotere mate van bezorgdheid tegenover de school. Autochtone leerlingen doen het ook beter op academisch vlak dan immigranten (Govaris et al., 2013). Hoe de Vlaamse context verschilt van de Griekse, kunnen we nagaan aan de hand van de resultaten van het Programme for International Student Assessment (PISA). Daaruit blijkt dat de ongelijkheid tussen Vlaamse leerlingen groter is dan die tussen Griekse leerlingen: gemiddeld presteren Vlaamse leerlingen hoger dan gemiddeld, maar is de spreiding tussen de scores van percentiel 90 en percentiel 10 groter dan gemiddeld. Dat is het geval voor wiskundige geletterdheid (Vakgroep Onderwijskunde, 2012) en leesvaardigheid (Vakgroep Onderwijskunde, 2009), maar in mindere mate voor wetenschappelijke geletterdheid (Vakgroep Onderwijskunde, 2006).

Het is dus duidelijk dat het bereiken van de ambitieuze doelstellingen om anderstalige nieuwkomers de nodige taalvaardigheid en sociale vaardigheden bij te brengen om het in onze maatschappij goed te doen, geen eenvoudige taak is. Er is nog onvoldoende onderzoek naar de effectiviteit van Vlaamse lagere scholen en hun rol in de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers. Volgens Govaris et al. (2013) is er een noodzaak aan verder kwalitatief en cross-sectioneel onderzoek vanuit het perspectief van stakeholders zoals bijvoorbeeld leerkrachten. Deze masterproef wil aan deze behoefte tegemoet komen en op die manier een bijdrage leveren tot een beter begrip van de problematiek van anderstalige nieuwkomers in de lagere school. Het kan beleidsmakers en leerkrachten helpen om hun eigen beleid en klaspraktijk beter af te stemmen op de behoeften van deze specifieke doelgroep.

2 Theoretisch kader

Dit theoretisch kader tracht een aantal concepten uit te leggen die relevant zijn binnen de thematiek van deze masterproef. Zo wordt eerst uitgeklaard wat men dient te verstaan onder sociale integratie.

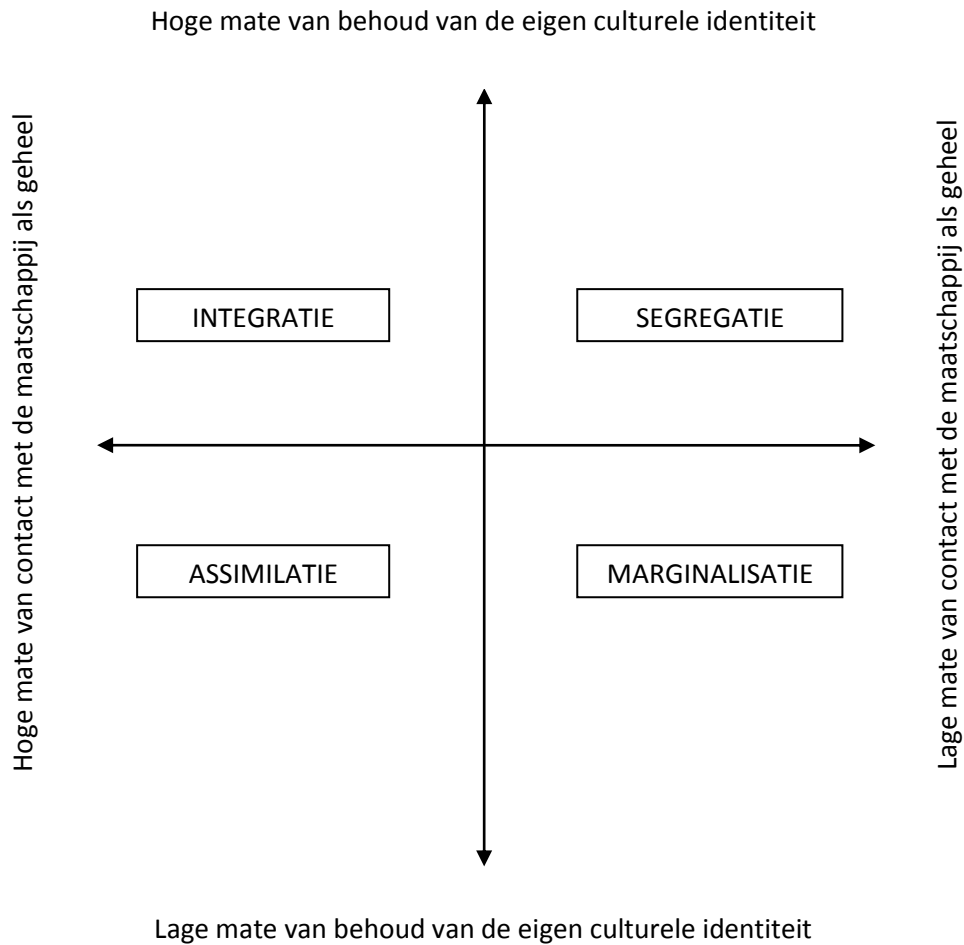
Vervolgens wordt hetzelfde gedaan met het concept sociometrische status en wordt een verklaring gezocht hoe sociometrische status een maat kan zijn voor sociale integratie. De mate waarin een school erin slaagt om resultaten te behalen, wordt onderzocht in schooleffectiviteitsonderzoek. Het dynamisch model van Creemers en Kyriakides biedt in die context een goed kader om verder mee aan de slag te gaan. Effectiviteit alleen verklaart echter niet alle verschillen in leerlingenprestaties. Daarom wordt ook het aspect klimaat aangehaald.

2.1 Sociale integratie

Sociale integratie bestaat uit twee dimensies: een structurele en een sociaal-culturele dimensie. Structurele integratie wordt omschreven als een volwaardige deelname aan het maatschappelijk leven, zoals deelname aan het onderwijs, de arbeidsmarkt, enzovoort... Sociaal-culturele integratie wordt gevormd door de sociale contacten die men onderhoudt met de bredere samenleving en de culturele aanpassing aan die samenleving. Die laatste dimensie komt het beste overeen met wat doorgaans onder sociale integratie wordt verstaan: het opgenomen zijn in de maatschappij, die maatschappij accepteren en erdoor geaccepteerd worden, bereid zijn en in staat zijn tot contacten met de buitenwereld (Vergeer, Driessen & Ledoux, 2003).

Bij sociale integratie van migranten, wordt vaak het begrip acculturatie gebruikt. Bij het acculturatieproces spelen twee aspecten een rol: de mate van behoud van de eigen culturele identiteit en de mate van contact met de maatschappij als geheel. De combinatie van beide aspecten leidt tot vier mogelijkheden, die in onderstaand schema duidelijk worden gemaakt. Er is volgens dit schema sprake van integratie wanneer de eigen culturele identiteit bewaard blijft en tegelijkertijd deelgenomen wordt aan de dominante gemeenschap. Daarbij kan men spreken van een zekere adaptatie binnen de structurele dimensie van sociale integratie, zonder dat dit hoeft samen te gaan met assimilatie binnen de sociaal-culturele dimensie ervan (Vergeer et al., 2003).

Hoffman (1989) heeft het in deze context over twee niveaus van aanpassing aan een nieuwe cultuur. Een eerste niveau noemt zij het oppervlakkige niveau. Daarbij leren immigranten zichzelf om succesvol te integreren in bepaalde culturele domeinen, bijvoorbeeld op het werk. Bij het tweede – diepe – niveau ondergaat de culturele identiteit van de immigrant een verandering.



Figuur 1. Schematische voorstelling van de mogelijke manieren tot acculturatie

Vergeer et al. (2003) wijzen echter op het feit dat de eerder vermelde indicatoren voor een geslaagde integratie voornamelijk betrekking hebben op volwassenen. Voor kinderen in de basisschoolleeftijd moet eerder gewerkt worden met indicatoren zoals het hebben van sociale contacten buiten de eigen groep, deelname aan het verenigingsleven of het zich geaccepteerd voelen in de klas. Voor kinderen is dus vooral de sociaal-culturele dimensie van sociale integratie relevant.

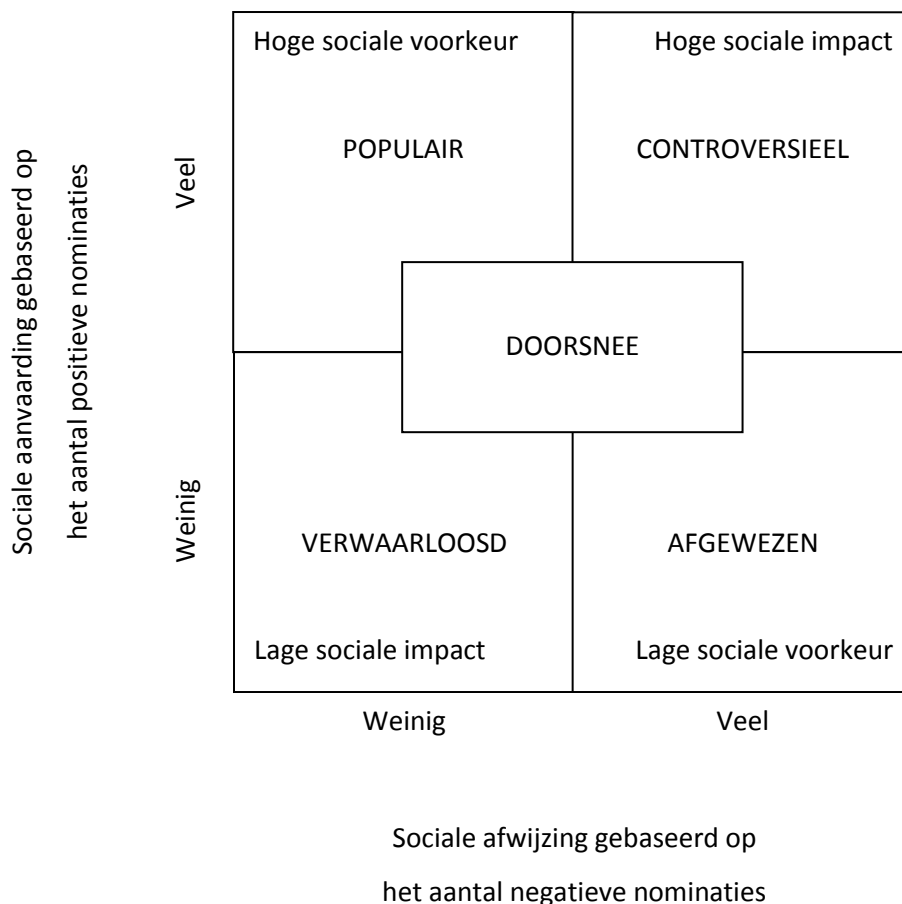
2.2 Sociometrische status

Sociometrie vindt haar oorsprong in het werk van Jacob Moreno tijdens de jaren 30. Moreno ontwikkelde een model waarmee de relaties in een groep in kaart konden gebracht worden. Het basisidee achter dit model houdt tot op de dag van vandaag stand. Moreno geloofde dat interpersoonlijke relaties begrepen konden worden door rekening te houden met twee fundamentele aspecten: aantrekking en afkeer. Aantrekking omschreef hij als de positieve krachten

die individuen samenbrengen. Met afkeer bedoelde hij de negatieve krachten die individuen uit elkaar houden. Deze twee krachten mochten volgens hem niet gezien worden als uiteinden van een continuüm, maar wel als twee zijden van een driehoekig model. De derde zijde van deze driehoek werd gevormd door het aspect onverschilligheid. Om te weten hoe individuen over hun groepsgenoten dachten in termen van aantrekking en afkeer, vroeg Moreno eenvoudigweg hoe men erover voelde om met deze groepsgenoten om te gaan (Cillessen & Bukowski, 2000).

Het model van Moreno werd doorheen de jaren door vele onderzoekers gebruikt om de sociale ervaringen van kinderen te begrijpen. Het stelde onderzoekers onder andere in staat om de sociometrische status van individuen te bepalen, meerbepaald de mate waarin een individu aantrekkelijk bevonden wordt door de groepsleden. Daarnaast kon men ook de structuur van groepen in kaart brengen, en daarbij patronen tussen verschillende subgroepen blootleggen. Tot slot kon men ook de sociometrische methoden verder verfijnen. Het classificatiesysteem van Moreno bestond bijvoorbeeld uit negen dimensies die gegroepeerd konden worden in vier sets. Onderzoekers ondervonden echter de noodzaak aan een eenvoudiger systeem waarmee aan individuen een enkele classificatie kon toegekend worden (Cillessen & Bukowski, 2000).

Het zou duren tot de jaren 70 en 80 vooraleer er een antwoord kwam op deze behoefte. Het vaakst gehanteerde classificatiesysteem is dat van Coie, Dodge en Coppotelli uit 1982 en van Newcomb en Bukowski uit 1983 (Košir & Pečjak, 2005). Deze systemen voorzien in een gedifferentieerde set van classificaties die aan individuen kunnen toegekend worden (Cillessen & Bukowski, 2000). De combinatie van positieve en negatieve nominaties zorgt er volgens Košir en Pečjak (2005) voor dat individuen kunnen geclassificeerd worden naargelang twee dimensies: sociale voorkeur en sociale impact. De sociale voorkeur wordt bepaald door het aantal positieve nominaties ten opzichte van het aantal negatieve nominaties dat een individu ontvangt. Iemand met een hoge sociale voorkeur wordt vaker positief genomineerd dan omgekeerd, iemand met een lage sociale voorkeur wordt vaker negatief genomineerd. Sociale voorkeur is een maat voor de relatieve aantrekkelijkheid. Sociale impact wordt bepaald door de som van het aantal positieve en negatieve nominaties, waarbij iemand met een hoog aantal nominaties als iemand met een hoge sociale impact bestempeld wordt. Sociale impact zegt iets meer over de relatieve zichtbaarheid van een individu in de groep. Volgens dit systeem kunnen individuen vervolgens in vijf groepen onderverdeeld worden (Košir & Pečjak, 2005).



Figuur 2. Schematische voorstelling van de sociometrische classificatie (Košir & Pečjak, 2005)

2.3 Schooleffectiviteitsonderzoek

Wat is een effectieve school? Effectiviteit betekent volgens Van Dale online hetzelfde als “doeltreffendheid” of “de mate van effectief zijn”. De mate waarin doelstellingen bereikt worden, zegt dus iets over de effectiviteit van een school. Die doelstellingen zijn voor alle Vlaamse lagere scholen in principe dezelfde: het bereiken van de eindtermen. Vanuit die omschrijving lijkt het vergelijken van scholen onderling een eenvoudige klus: neem de eindtermen en meet in welke mate ze bereikt werden. Zo eenvoudig is het echter niet. Weinig ouders zullen bijvoorbeeld hun keuze voor de ene of de andere school laten afhangen van enkel dit criterium. Kwaliteit van onderwijs is belangrijk, maar ouders gaan vooral af op gepercipieerde kwaliteit: een zorgzame, kindgerichte en open school. Imago is belangrijk, de naam en faam van een school beïnvloedt ook de gepercipieerde kwaliteit. Maar ook pragmatische motieven zoals de aanwezigheid van voor- en naschoolse opvang of de afstand naar de school spelen een rol (Creten, Douterlungne, Verhaeghe & De Vos, 2000). Dergelijke benadering van kwaliteit van onderwijs is uiteraard niet geschikt om te hanteren binnen

wetenschappelijk onderzoek. Het is echter een belangrijke beperking waarmee rekening moet gehouden worden: het toont immers aan dat leerlingen niet toevallig verdeeld zijn over scholen.

De echte vraag die daarom moet gesteld worden is: waarom presteert een school beter dan een andere als de verschillen niet kunnen toegeschreven worden aan verschillen in de leerlingenpopulatie (Scheerens, 2010)? De definitie van schooleffectiviteit die daarom in deze materproef zal gehanteerd worden, is de volgende:

“Schooleffectiviteit wordt gezien als de mate waarin scholen hun doelen bereiken, in vergelijking met gelijkgestelde scholen op het gebied van instroom, door manipulatie van bepaalde voorwaarden door de school zelf of door de directe context van de school (Scheerens, 2010).”

Een aantal aspecten in bovenstaande definitie verdienen onze aandacht. De definitie gaat er immers van uit dat de mate waarin doelen bereikt worden, typerend is voor de effectiviteit van een school. Dus is het belangrijk dat er consensus is over wat die doelen dat precies moeten zijn. Hierboven werd reeds aangehaald dat louter focussen op het behalen van eindtermen weinig ambitieus is. Een van de kritieken die onderzoek naar schooleffectiviteit al kreeg, is dat het zich uitsluitend bezig hield met cognitieve doelstellingen. Anderzijds is het zo dat de maatschappij veel meer verwacht van scholen dan louter het bereiken van cognitieve doelstellingen, denk daarbij bijvoorbeeld aan het bijbrengen van metacognitieve vaardigheden, sociale vaardigheden, normen en waarden, burgerzin, enzovoort... Daarin schuilt het risico dat scholen niet meer zullen kunnen volgen naarmate het aantal na te streven doelstellingen steeds stijgt (Creemers & Kyriakides, 2007). Een adequaat model van schooleffectiviteit heeft dus aandacht voor de heterogeniteit van de na te streven doelstellingen.

De definitie belicht niet alleen de doelgerichtheid van de effectieve school, maar tevens de causaliteit van het concept: welke karakteristieken van een school kunnen zorgen voor een hogere mate van effectiviteit als de karakteristieken van de leerlingenpopulatie constant blijft? Daarom moet worden uitgegaan van drie belangrijke componenten: de draagwijdte van de effecten, de mogelijke acties en de onderliggende mechanismen die verklaren waarom bepaalde acties leiden tot het bereiken van een bepaald effect (Scheerens, 2010). Die eigenschappen identificeren die niet alleen schooleffectiviteit kunnen verhogen, maar die ook beïnvloedbaar zijn door de school of door beleidsmakers, is dus de essentie van de vraag naar schooleffectiviteit.

Een derde aspect van de definitie houdt rekening met de karakteristieke eigenschappen van de leerlingen. In dat opzicht kan de effectiviteit van een school niet alleen gemeten worden in de mate

waarin leerlingen excelleren in het behalen van bepaalde doelstellingen, maar tevens in termen van billijkheid. Uitgaande van het idee dat een leerling start met bepaalde capaciteiten en een bepaalde socioculturele achtergrond, moet onderwijs erop gericht zijn om de kloof tussen leerlingen te dichten (Creemers & Kyriakides, 2007).

2.4 Het dynamisch model

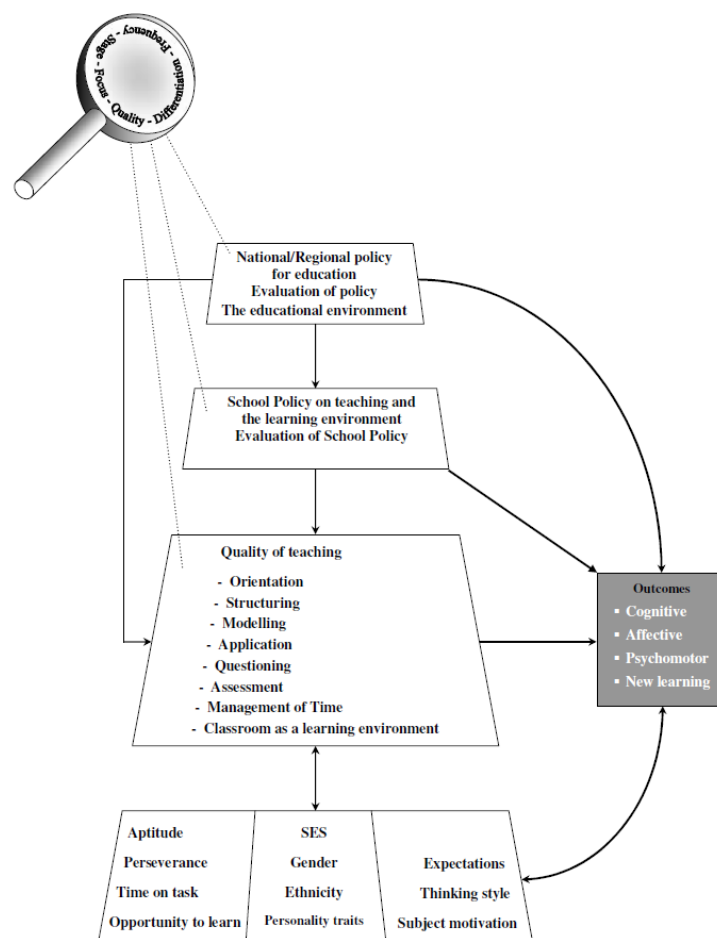
Op basis van de definitie van schooleffectiviteit zoals gegeven in 2.3 kan nu op zoek gegaan worden naar een theoretisch model. Schooleffectiviteit in een model gieten, is echter niet vanzelfsprekend. Uit een review van Scheerens (2013), waarin 109 studies inzake schooleffectiviteit werden geanalyseerd, is gebleken dat slechts een zeer beperkt aantal daarvan de principes van theorievorming respecteerden. Het dynamisch model van educatieve effectiviteit van Creemers en Kyriakides wordt door Scheerens (2013) gezien als het meest invloedrijke model van de voorbije jaren. Het model komt tegemoet aan de behoefte om niet alleen te focussen op cognitieve doelstellingen, maar ook nieuwe doelstellingen van het onderwijs en de implicaties daarvan op onderwijs en leren (Creemers & Kyriakides, 2007). Het identificeren van de factoren die effectiviteit kunnen verhogen alleen is niet genoeg, ze moeten leerkrachten en beleidsmakers ook in staat stellen om adequate maatregelen te treffen. Een school moet daarbij gezien worden als een organisatie die onderhevig is aan immer wijzigende omstandigheden. Het dynamisch model moet onderwijs helpen verbeteren door rationele beslissingen over de optimale fit van effectiviteitsfactoren, het onderwijsdesign of relevante interventies in de huidige context mogelijk te maken (Creemers & Kyriakides, 2007). Naast context spelen ook andere niveaus een rol: de school als geheel, de klas en de individuele leerling. De karakteristieke eigenschappen van de leerling worden in het model als uitgangspunt gehanteerd. Sommigen daarvan zijn beïnvloedbaar, andere niet (Creemers & Kyriakides, 2007).

De essentiële eigenschappen van het dynamisch model zijn volgens Creemers en Kyriakides (2006): (1) het model verwijst naar meerdere effectiviteitsfactoren die op verschillende niveaus optreden; (2) het is te verwachten dat sommige factoren die op een zelfde niveau optreden aan elkaar gerelateerd zijn; (3) het wordt verondersteld dat elke factor gedefinieerd kan worden en gemeten aan de hand van gelijkaardige dimensies en (4) het model houdt rekening met de mogelijkheid dat de relatie tussen factoren en resultaten niet lineair verloopt (Creemers & Kyriakides, 2006).

Alle factoren uit het model kunnen gedefinieerd en gemeten worden aan de hand van volgende factoren: frequentie – dit is het aantal keer dat een activiteit geassocieerd met een effectiviteitsfactor aanwezig is in een systeem, school of klas –, focus van de activiteiten – waarmee

de aard en het doel van de factor in een klas, school of systeem wordt bedoeld –, stadium waarin de factor plaatsvind, kwaliteit ervan en differentiatie ofwel de mate waarin activiteiten die verband houden met de factor op een gelijkaardige manier geïmplementeerd worden voor alle betrokkenen (Creemers & Kyriakides, 2006).

Onderstaande figuur is een weergave van het dynamisch model. Op het niveau van de klas en de leerkracht, worden acht effectiviteitsfactoren opgesomd die de rol van de leerkracht beschrijven. Deze acht factoren kunnen de resultaten van leerlingen beïnvloeden (Creemers & Kyriakides, 2006).



Figuur 3. The dynamic model of educational effectiveness (Creemers & Kyriakides, 2007)

2.5 Schoolklimaat

In het voorgaande hoofdstuk werd al duidelijk dat schooleffectiviteit moest verklaard worden aan de hand van een model op meerdere niveaus. Het is echter een utopie om binnen de scope van een masterproef alle niveaus te gaan onderzoeken. Een keuze dringt zich op, echter zonder daarbij het gegeven van de verschillende niveaus uit het oog te verliezen. Schooleffectiviteit kan volgens Creemers en Reezigt (1999) ook niet alle resultaten van scholen verantwoorden. Zelfs na controle

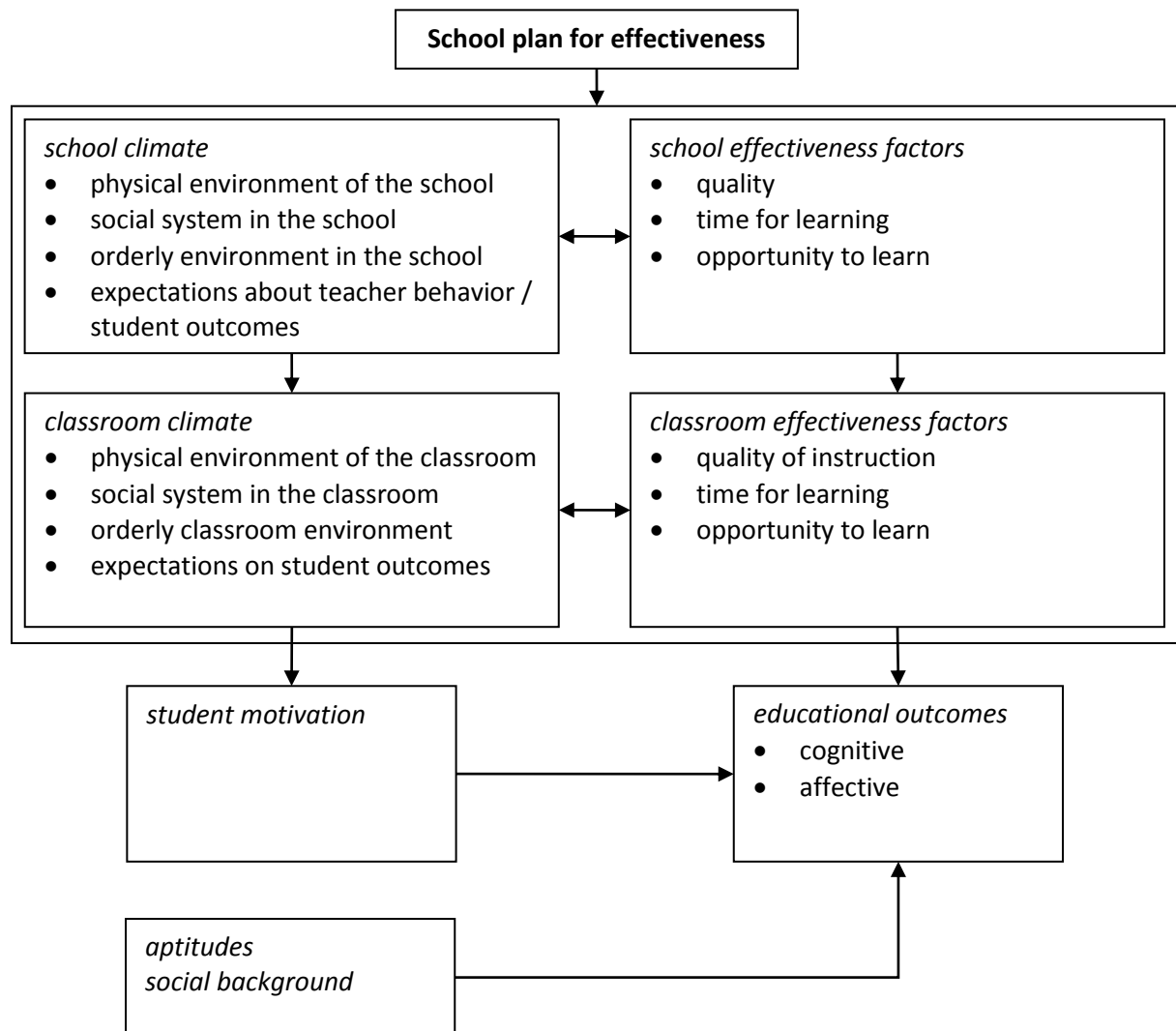
voor achtergrondfactoren kan een deel van de variantie in leerlingresultaten niet verklaard worden. Er moet dus nog een andere groep van factoren deze resultaten beïnvloeden (Creemers & Reezigt, 1999). Vanuit leerkrachteffectiviteitsonderzoek is gebleken dat klasklimaat een relevante factor is (Creemers & Kyriakides, 2006).

“School climate is the heart and soul of a school. It is about that essence of a school that leads a child, a teacher, an administrator, a staff member to love the school and to look forward to being there each school day (Freiberg & Stein, 1999).”

Schoolklimaat is niet eenvoudig te definiëren. Hoy en Miskel (2012) maken een onderscheid tussen cultuur en klimaat: cultuur kan gedefinieerd worden in termen van gedeelde aannames, normen en waarden, klimaat wordt omschreven dominante gedeelde gedragspatronen. Schoolklimaat is een relatief stabiele eigenschap van een school zoals die ervaren wordt door leerkrachten, leerlingen... en zoals het hun gedrag beïnvloedt (Hoy & Miskel, 2012). Cultuur wordt gezien als een maat van de waarden en normen van een organisatie, klimaat wordt geassocieerd met het gedrag van de verschillende stakeholders (Creemers & Kyriakides, 2006). Cultuur en klimaat worden gezien als complementaire perspectieven die samen de identiteit van een school beschrijven (Hoy & Miskel, 2012). Beide concepten zijn interessant omdat ze volgens Hoy en Miskel (2012) ook gemanaged kunnen worden. Ze zijn dus beïnvloedbaar.

Creemers en Reezigt (1999) benaderen schoolklimaat vanuit het standpunt van educatieve effectiviteit door te focussen op de betekenis van schoolklimaat voor de resultaten van leerlingen. Daarbij wordt rekening gehouden met zowel cognitieve als affectieve resultaten, omdat beiden belangrijk genoeg zijn om na te streven, maar ook omdat verwacht wordt dat positieve affectieve resultaten de cognitieve resultaten op een positieve manier zullen beïnvloeden. Aanleg en sociale achtergrond van de leerlingen kunnen, net als motivatie, de cognitieve en affectieve resultaten beïnvloeden. Toch staan ze apart in het model, omdat motivatie zelf kan beïnvloed worden door de school en de klas. Aanleg en sociale achtergrond kunnen daardoor niet beïnvloed worden. De sterkste invloed op resultaten wordt verwacht van effectiviteitsfactoren op klasniveau. Zowel op schoolniveau als op klasniveau worden drie effectiviteitsfactoren geïdentificeerd: kwaliteit, tijd en opportuniteit. Kwaliteit moet leiden tot voldoende tijd en opportuniteit om te leren, en bestaat op zijn beurt uit drie componenten: het curriculum, de wijze van groeperen en het gedrag van de leerkracht. Als alle onderdelen op elkaar zijn afgestemd, zullen ze elkaar versterken, volgens het principe van samenhang. Het schoolniveau wordt gezien als een voorwaarde voor het klasniveau in dit model. De invloed ervan op resultaten wordt gemedieerd door het klasniveau. Ook hier speelt het

principe van samenhang een rol. Samenhang tussen de teamleden van een school zorgt voor cohesie. Het schoolbeleid wordt op die manier een constante en vanuit een wederzijdse verantwoordelijkheid wordt het eigen handelen en dat van collega's kritisch geëvalueerd (Creemers & Reezigt, 1999). Binnen het dynamisch model kan het concept klimaat gesitueerd worden op het niveau van de klas, bij de klas als leeromgeving (Creemers & Kyriakides, 2006).



Figuur 4. Link tussen klimaat en effectiviteit (Creemers & Reezigt, 1999)

3 Onderzoeksvragen

Deze masterproef onderzoekt of de lagere scholen in dit onderzoek de doelstelling bereiken om anderstalige nieuwkomers te integreren in de klas en in de school. Om dat te weten te komen, kunnen volgende deelvragen onderscheiden worden: (1) Wat is de sociometrische status van anderstalige nieuwkomers aan het begin van het onthaaljaar en aan het einde van het onthaaljaar, en is er een evolutie merkbaar? (2) Wat verstaan directeurs en leerkrachten onder het concept

'sociale integratie? (3) Welke klimaatindicatoren kunnen geïdentificeerd worden in de aanpak van anderstalige nieuwkomers en in de algemene visie van de school op onderwijs? (4) Is er een verband tussen school- en klasklimaat en de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers?

De overkoepelende onderzoeksvraag kan dus geformuleerd worden als volgt: Heeft het school- en klasklimaat van deze lagere scholen een impact op de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers tijdens het onthaaljaar?

4 Methode

4.1 Onderzoeksopzet

Deze masterproef is opgezet als een beschrijvend onderzoek. De bedoeling ervan is om enerzijds te beschrijven hoe lagere scholen trachten te werken aan de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers en anderzijds didactische methoden die het beste bijdragen tot een succesvolle integratie van anderstalige nieuwkomers in de klas en in de school trachten te identificeren. Om die reden is een kwalitatief design het meest aangewezen.

Om de betrouwbaarheid van de verzamelde data te vergroten, werd ervoor gekozen om meerdere scholen in het onderzoek te betrekken. Deze cross-sectionele aanpak stelt de onderzoeker in staat om de resultaten onderling te vergelijken.

4.2 Respondenten

De respondenten zijn directeurs en klasleerkrachten van drie verschillende lagere scholen. Aanvankelijk werden vier scholen gecontacteerd, slechts drie ervan gingen in op de vraag om deel te nemen aan dit onderzoek. Elk van deze scholen behoort tot een zelfde scholengemeenschap. De keuze voor deze scholengemeenschap is het gevolg van de aanzet tot dit onderzoek. De bewuste scholengemeenschap was zelf vragende partij naar een onderzoek omtrent de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers en heeft het onderwerp via de Wetenschapswinkel kenbaar gemaakt.

Om het onderzoek zo weinig mogelijk te laten beïnvloeden door variabelen extern aan de onderzoeksvraag, werden de respondenten doelbewust gekozen volgens een aantal criteria. Zo ontplooit elk van de drie scholen haar activiteiten in een gelijkaardige stedelijke context. Er werden enkel scholen gecontacteerd die zich in de binnenstad bevonden, er werden geen respondenten gekozen die gevestigd waren aan de stadsrand of erbuiten. Daarnaast heeft elke school reeds enige

ervaring in het opvangen van anderstalige nieuwkomers en werd er gekozen voor scholen die een anderstalige nieuwkomer begeleiden in het vijfde leerjaar.

De invloed van schoolklimaat op de effectiviteit van de klas of de school kan pas gemeten worden na controle voor de aanleg en de sociale achtergrond van de leerlingen (Creemers & Reezigt, 1999). Het was niet mogelijk om de aanleg van de onderzochte leerlingen te meten. Wel werden de scholen met elkaar vergeleken aan de hand van leerlingenkenmerken die tevens gehanteerd worden om de sociaal-economische status te bepalen.

Tabel 1
Samenstelling scholen op basis van SES-indicatoren

School	Aantal leerlingen (lagere school)	Aantal indicator hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder	Aantal indicator het ontvangen van een schooltoelage	Aantal indicator thuistaal van de leerling
School A	341	117	131	46
School B	205	127	108	97
School C	109	72	56	52

4.3 Dataverzameling

Voor de start van het onderzoek werden de directeurs gecontacteerd. In een persoonlijk gesprek kregen zij de nodige informatie over de doelstelling van het onderzoek en verleenden zij hun toestemming tot deelname. In de loop van december 2015 werden de klassen bezocht voor een eerste afname van een sociometrisch onderzoek. Tijdens de maanden mei en juni 2016 werden semigestructureerde interviews gepland en afgenomen bij respectievelijk de directeurs van de onderzochte scholen en de leerkrachten van de onderzochte klassen die de anderstalige nieuwkomers begeleiden. Tijdens de maand mei 2016 zou een tweede sociogram worden afgenomen in de onderzochte klassen. Moreno legde immers de nadruk op de dynamische aard van sociometrische data. Groepen evolueren constant, en dus ook de onderlinge verhoudingen tussen groepsleden (Cillessen & Bukowski, 2000). Doordat twee van de drie onderzochte anderstalige nieuwkomers in tussentijd werden uitgewezen, is dit deel van het onderzoek niet kunnen doorgaan.

4.4 Instrumenten

4.4.1 Sociometrie

Op basis van de literatuurstudie werd ervoor gekozen om de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomers te operationaliseren door het gebruik van sociometrie. Sociometrie is volgens Košir en Pečjak (2005) een betrouwbare en systematische methode om relaties tussen klasgenoten te

onderzoeken. Er zijn verschillende manieren om sociometrische data te verzamelen. Het verzamelen van peernominaties is de vaakst gebruikte methode. Bij deze methode wordt aan alle groepsleden gevraagd om andere groepsleden te nomineren op basis van sociaal gedrag. Het is een relatief eenvoudig te implementeren methode, omdat het gemakkelijk te begrijpen is voor de respondenten en niet veel tijd in beslag neemt (Gommans & Cillessen, 2015). In de oorspronkelijke visie van Moreno kon sociometrische data geïnterpreteerd worden vanuit zowel de visie van het individu als die van de groep, namelijk hoe kijkt het individu naar de groep, maar ook hoe kijkt de groep naar het individu (Cillessen & Bukowski, 2000). In dit onderzoek ligt de focus op de manier waarop de groep naar het individu kijkt, met name naar de anderstalige nieuwkomer. Op die manier wordt bovendien de taalproblematiek bij het afnemen van de vragenlijst gecounterd. Er is immers geen garantie dat de anderstalige nieuwkomer de vragenlijst correct begrijpt en invult. Maar omdat de interesse vooral uitgaat naar de visie van de groep op de anderstalige nieuwkomer, zijn de antwoorden van die anderstalige nieuwkomer zelf minder relevant.

Er werd een vragenlijst ontwikkeld bestaande uit vier vragen: Met wie speel je graag? Met wie speel je liever niet? Met wie wil je graag samenwerken? Met wie wil je liever niet samenwerken? De vragenlijst werd aangeboden op papier. Elke respondent kreeg een gepersonaliseerde vragenlijst, met onder elke vraag een rooster met daarin de namen van alle klasgenoten. Per vraag werd aan de respondenten gevraagd om drie klasgenoten nomineren.

4.4.2 Semi-gestructureerd interview

Tijdens de interviews wordt er in lijn met de literatuurstudie gefocust op het aspect klimaat. Er zijn verschillende mogelijke benaderingen om het schoolklimaat te onderzoeken. Freiberg en Stein (1999) spreken over onderzoek aan de hand van kwantificeerbare en gevalideerde vragenlijsten enerzijds en eerder beschrijvende methoden zoals verhalen, discussies, cases, tekeningen, dagboeken, interviews of opnames anderzijds. Er wordt eveneens een onderscheid gemaakt tussen directe en indirecte methoden. Directe methoden vragen een interactie tussen de onderzoeker en de school om data te verzamelen, de ene al ingrijpender dan de andere. Zo vraagt het afnemen van bijvoorbeeld een interview veel meer interactie dan bijvoorbeeld het bijhouden van een dagboek. Bij de indirecte methoden horen bijvoorbeeld het onderzoeken van bestaande bronnen. Het is de combinatie van beide methoden die een genuanceerd beeld van het schoolklimaat kan opleveren (Freiberg & Stein, 1999). Om een beeld te krijgen van het school- en klasklimaat, werd gekozen voor een semi-gestructureerd interview met leerkrachten en directeurs. De interviewleidraad werd gebaseerd op het model van Creemers en Reezigt (1999) en bevat vragen die peilen naar een aantal klimaatfactoren.

Alle gesprekken werden verbatim getranscribeerd. Voor de analyse werd gebruik gemaakt van het softwareprogramma Nvivo 10. Daarbij werd – volgens de a-priori benadering – vertrokken vanuit een initiële lijst met codes vertrekkend vanuit een conceptueel kader (Mortelmans, 2011). Deze lijst was gebaseerd op de vier niveaus van het dynamisch model van Creemers en Kyriakides, en op de klimaatfactoren uit het model van Creemers en Reezigt. De codelijst die werd opgesteld, was niet definitief. Tijdens het analyseren kan het gebeuren dat codes niet relevant zijn, en die uit de lijst verwijderd moeten worden. Ook kunnen nieuwe codes op een inductieve manier tot stand komen (Mortelmans, 2011).

5 Resultaten

5.1 Sociometrie

Bij de analyse van de sociometrie ligt de focus op de manier waarop andere leerlingen staan tegenover de anderstalige nieuwkomer. Daarbij wordt nagekeken hoe vaak de anderstalige nieuwkomer positief gekozen werd en hoe vaak hij of zij negatief gekozen werd, en dit voor het aspect samen spelen enerzijds en samen werken anderzijds. De som van het aantal positieve en het aantal negatieve nominaties geven de sociale impact voor het onderzochte aspect weer, terwijl het verschil tussen het aantal positieve en het aantal negatieve nominaties iets zegt over de sociale voorkeur voor het onderzochte aspect (Košir & Pečjak, 2005).

In tabel 2 zijn de resultaten voor het aspect samen spelen samengevat. De sociale impact van de anderstalige nieuwkomer in school B is het grootst. Deze respondent wordt het vaakst gekozen, en wordt ook het vaakst positief gekozen. Vergeleken met de volledige sociomatrix (zie tabel 6) voor deze klas, kan bovendien worden vastgesteld dat slechts twee andere leerlingen nog vaker positief worden gekozen. Acht kinderen van de 14 leerlingen hebben een hogere sociale impact. Voor het aspect sociale voorkeur scoren slechts twee van de 14 leerlingen hoger dan de anderstalige nieuwkomer. Volgens de classificatie van Košir en Pečjak (2005) kan deze respondent op basis van deze resultaten als doorsnee tot zelfs populair worden bestempeld. De respondent van school C wordt vaker positief dan negatief genomineerd. De sociale impact is echter laag, slechts een leerling scoort nog lager. Voor sociale voorkeur scoren zes leerlingen hoger, zeven leerlingen lager. Deze respondent kan geclassificeerd worden als doorsnee tot afgewezen en verwaarloosd. De anderstalige nieuwkomer in school A wordt telkens eenmaal positief en eenmaal negatief genomineerd. Een leerling heeft een lagere sociale impact en vijf van de 17 leerlingen scoren lager voor sociale

voorkeur. Volgens de classificatie van Košir en Pečjak (2005) plaatst dit deze respondent bij de verwaarloosde en afgewezen leerlingen.

Tabel 2

Resultaten sociometrie anderstalige nieuwkomer voor het aspect samen spelen

Respondent	Aantal positieve nominaties	Aantal negatieve nominaties	Sociale impact (aantal leerlingen lagere – gelijke – hogere score)	Sociale voorkeur (aantal leerlingen lagere – gelijke – hogere score)
School A – respondent A13	1	1	2 (1-2-13)	0 (5-1-10)
School B – respondent B02	4	1	5 (2-3-8)	3 (11-0-2)
School C – respondent C02	2	1	3 (1-3-13)	1 (7-4-6)

Voor het aspect samen werken kan eveneens vastgesteld worden dat de respondent uit school B de meeste positieve nominaties kreeg. De anderstalige nieuwkomer scoort laag voor wat betreft de sociale impact, maar opvallend hoog voor sociale voorkeur. In de volledige sociomatrix van deze klas (zie tabel 7) valt op dat de negatieve nominaties geconcentreerd zijn bij twee tot drie andere leerlingen, wat de score van de anderstalige nieuwkomer enigszins nuanceert. De respondenten uit zowel school A als school C hebben een lage sociale impact en een laaggemiddelde sociale voorkeur.

Tabel 3

Resultaten sociometrie anderstalige nieuwkomer voor het aspect samen werken

Respondent	Aantal positieve nominaties	Aantal negatieve nominaties	Sociale impact (aantal leerlingen lagere – gelijke – hogere score)	Sociale voorkeur (aantal leerlingen lagere – gelijke – hogere score)
School A – respondent A13	0	0	0 (0-0-16)	0 (5-3-8)
School B – respondent B02	3	0	3 (0-1-12)	3 (10-0-3)
School C – respondent C02	2	2	4 (1-3-13)	0 (4-4-9)

Het was de bedoeling om aan het einde van het schooljaar opnieuw een sociometrisch onderzoek te voeren, om na te gaan of er een evolutie merkbaar was in de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomers. Twee van de drie respondenten hebben echter in de loop van het schooljaar het bevel gekregen om het grondgebied te verlaten, waardoor dit niet meer mogelijk was. Om toch enig idee te krijgen van een eventuele evolutie, werd tijdens de interviews gepeild naar de perceptie van de respondenten omtrent deze evolutie (zie 5.2).

Tabel 4

Resultaten school A: Met wie speel je graag (+) en met wie speel je liever niet (-)

	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17
Respondent A01		+	+		-	+	-		-								
Respondent A02			+		-		-		+		-				+		
Respondent A03	-	+								-		+			+	-	
Respondent A04	-	-					+		-			+					+
Respondent A05	-					-			-	+	+						+
Respondent A06	-	+	+		-						-				+		
Respondent A07	-	-		+	+				-								+
Respondent A08	-	-		+					-	+				+			
Respondent A09	-	+	+		-								-		+		
Respondent A10	-				+	-			-		+		+				
Respondent A11	-		+			-					-			+			+
Respondent A12																	
Respondent A13																	
Respondent A14	-						-	+	-						+	+	
Respondent A15	-	+	+		-		-							+			
Respondent A16						-	-				+			+	+		
Respondent A17	-			+	+	-			-	+							
Aantal positieve nominaties	0	5	6	3	3	1	1	1	1	3	3	2	1*	4	6	1	4
Aantal negatieve nominaties	12	3	0	0	5	5	5	0	10	1	2	0	1*	0	0	1	0

* Nominaties van de anderstalige nieuwkomer

Tabel 5

Resultaten school A: Met wie wil je graag samenwerken (+) en met wie wil je liever niet samenwerken (-)

	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17
Respondent A01		+	+		-	+	-		-								
Respondent A02	-		+		-						-				+		+
Respondent A03	-	+			-					-					+		+
Respondent A04	-	-					+		-			+					+
Respondent A05	-		+				-		-	+							+
Respondent A06		+	+		-		-								+	-	
Respondent A07	-			+	+						+				-		
Respondent A08	-						-		-		+			+			+
Respondent A09	-	+	+		-	+										-	
Respondent A10	-					-	-				+			+			+
Respondent A11	-		+		-									+			+
Respondent A12																	
Respondent A13																	
Respondent A14				-			-	+	-						+	+	
Respondent A15	-		+			-	-							+		+	
Respondent A16						-	-				+			+	+		
Respondent A17	-					-		+	-		+			+			
Aantal positieve nominaties	0	4	7	1	1	2	1	2	0	1	5	1	0*	6	5	2	7
Aantal negatieve nominaties	11	1	0	1	6	4	8	0	9	1	1	0	0*	0	1	2	0

* Nominaties van de anderstalige nieuwkomer

Tabel 6

Resultaten school B: Met wie speel je graag (+) en met wie speel je liever niet (-)

	B01	B02	B03	B04	B05	B06	B07	B08	B09	B10	B11	B12	B13	B14
Respondent B01		-		+						+	+		-	-
Respondent B02	-				-	-			+			+	+	
Respondent B03					-		-	-	+				+	+
Respondent B04					-	+		+			+		-	-
Respondent B05		+	+				-		-			+	-	
Respondent B06			-		-			+		+	+		-	
Respondent B07					-	+		+	-		+		-	
Respondent B08				-		+	+			-	+		-	
Respondent B09		+		-				-		-		+	+	
Respondent B10			-			+	-				+	-		+
Respondent B11				+	-		+			+		-	-	
Respondent B12		+	-		+				+				-	-
Respondent B13	-	+			-				+			+		-
Respondent B14	-		+		-	+		+					-	
Aantal positieve nominaties	0	4*	2	2	1	5	2	4	4	3	6	4	3	2
Aantal negatieve nominaties	3	1*	3	2	8	1	3	2	2	2	0	2	9	4

* Nominaties van de anderstalige nieuwkomer

Tabel 7

Resultaten school B: Met wie wil je graag samenwerken (+) en met wie wil je liever niet samenwerken (-)

	B01	B02	B03	B04	B05	B06	B07	B08	B09	B10	B11	B12	B13	B14
Respondent B01					-			+	-	+	+		-	
Respondent B02	-		-		-				+	+		+		
Respondent B03								-	+		-	+	+	-
Respondent B04					-	+		+			+		-	-
Respondent B05		+	+				-		-			+	-	
Respondent B06					-			+	-	+	+	-		
Respondent B07					-	+		+	-				-	+
Respondent B08					-	+	+					-	-	+
Respondent B09				+	-		-				-	+	+	
Respondent B10	-					+	-		+		+		-	
Respondent B11				+	-			+		+		-	-	
Respondent B12		+	-	-					+				-	+
Respondent B13	-	+			-				+			+		-
Respondent B14	-		+		-	+		+					-	
Aantal positieve nominaties	0	3*	2	2	0	5	1	6	5	4	4	5	2	3
Aantal negatieve nominaties	4	0*	2	1	10	0	3	1	4	0	2	3	9	3

* Nominaties van de anderstalige nieuwkomer

Tabel 8

Resultaten school C: Met wie speel je graag (+) en met wie speel je liever niet (-)

	C01	C02	C03	C04	C05	C06	C07	C08	C09	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
Respondent C01			-						+	+		-	-		+			
Respondent C02					+	+	-	+			-			-				
Respondent C03	-				+		-	+								+		-
Respondent C04	+		-				+	-			+					-		
Respondent C05	-		+	-				+				+						-
Respondent C06		+						-					+	-			+	-
Respondent C07	+	-		+							+		-				-	
Respondent C08				-	+							+		-		+		-
Respondent C09			+		+		-	-								+		-
Respondent C10				+			-		+			-			+			-
Respondent C11				+			+					-	-				-	+
Respondent C12	-				+		-							+		+		-
Respondent C13	-	+				+								-			+	-
Respondent C14					+		-					+				+	-	-
Respondent C15	+			+			-			+			-					-
Respondent C16	-		+							-		+		+	-			
Respondent C17	-				+	+	-						+					-
Respondent C18			-	+	-		+	-			+							
Aantal positieve nominaties	3	2*	3	5	7	3	3	4	2	2	3	4	2	2	2	5	2	1
Aantal negatieve nominaties	6	1*	3	2	1	0	8	3	0	1	1	3	4	4	1	1	3	11

* Nominaties van de anderstalige nieuwkomer

Tabel 9

Resultaten school C: Met wie wil je graag samenwerken (+) en met wie wil je liever niet samenwerken (-)

	C01	C02	C03	C04	C05	C06	C07	C08	C09	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
Respondent C01			-						+	+		-	-		+			
Respondent C02			+			+	-	+			-			-				
Respondent C03						+			+	-	-			+	-			
Respondent C04	+		-				+	-			+					-		
Respondent C05	-		+	-				+						+				-
Respondent C06		+						-					+	-			+	-
Respondent C07	+	-		+							+		-				-	
Respondent C08				-	+							+		-		+		-
Respondent C09					+		-	-							+	+		-
Respondent C10				+	+		-		+			-						-
Respondent C11	+	-	-	+			+	-										
Respondent C12					+		-	-						+		+		-
Respondent C13	-	+				+								-			+	-
Respondent C14			+				-					+	-			+	-	
Respondent C15				+			-		+	+			-					-
Respondent C16	-		+				-	-		-		+		+				
Respondent C17	-					+	-			+			+					-
Respondent C18	+			+	-		+	-					-					
Aantal positieve nominaties	4	2*	4	5	4	4	3	2	4	3	2	3	2	4	2	4	2	0
Aantal negatieve nominaties	4	2*	3	2	1	0	7	7	0	2	2	2	5	4	1	1	2	9

* Nominaties van de anderstalige nieuwkomer

5.2 Interviews

Om tegemoet te komen aan het gemis van een tweede sociometrisch onderzoek (zie 5.1), werd aan de respondenten gevraagd naar hun perceptie van de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer en de eventuele evolutie daarvan doorheen hun tijd op school. Enkel school B kon zich daarbij beroepen op actuele observaties, aangezien dat de enige school was waar de anderstalige nieuwkomer nog steeds schoolliep op dat moment. Zowel in school A als school B hadden de leerkrachten het gevoel dat de anderstalige nieuwkomer doorheen de tijd beter geïntegreerd was. In beide gevallen spreekt men over een zekere acceptatie van de anderstalige nieuwkomer om wie hij was, rekening houdend met zijn persoonlijkheid. Enkel in school C spreekt de leerkracht over een negatieve evolutie. De anderstalige nieuwkomer raakte gefrustreerd en geïsoleerd. Klasgenoten waren na verloop van tijd niet meer geëngageerd om de anderstalige nieuwkomer te helpen.

“Ja, ze hebben, de anderen hebben heel hard hun best gedaan om haar een goed gevoel te geven, er was ook, er waren ook twee of drie kindjes die de taal ook wel spraken, dus, ja, de kinderen botsten ook soms wel tegen een muur, ja, ze was wel vaak boos en kinderen kunnen niet blij, alle blijven ook niet... allé ja ze zijn heel gewillig en ze willen echt wel iets, ze wouden echt iets betekenen voor haar maar soms, ja... wouden zij ook gewoon een speelmoment en niet altijd maar hun moeten ontfermen over euh... dus dat had eigenlijk, dat had veel meer tijd nodig, zeker voor [naam] maar dan, van de ene op de andere dag was ze weg hé, dus der heeft eigenlijk achteraf ook niemand van de klas aan mij komen vragen van, oei en die is weg en, dus, ja, 't was moeilijk, ja (leerkracht school C, persoonlijke communicatie, 23 juni, 2016).”

Een van de eerste vragen die aan de respondenten werd gesteld, was wat hun omschrijving was van het concept sociale integratie. Alle respondenten antwoorden daarbij gelijkaardig: de nadruk ligt volgens hen op de sociaal – culturele dimensie van integratie. Integratie wordt omschreven als participeren aan het klasgebeuren, kennismaken met de leefwereld, zich goed voelen in de groep, deelnemen aan activiteiten, enzovoort... School B gaat daarin een stap verder dan de andere scholen: de anderstalige nieuwkomer en zijn familie wordt er ook aangemoedigd om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten, zoals een jeugdbeweging. Opvallend is dat school A en B – naast de omschrijving die ze geven van sociale integratie – ook een aantal punten aanhalen die verband houden met de structurele dimensie van sociale integratie. Voorbeelden daarvan zijn dat zij ervoor zorgen dat de anderstalige nieuwkomer zijn bezigheid heeft op momenten dat hij in de klas niet mee kan doen omwille van de taalbarrière, deelname aan schoolse activiteiten faciliteren door logistieke

of financiële steun, en dergelijke... Hoewel men het niet als omschrijving geeft van het concept sociale integratie, is deze dimensie wel zichtbaar in het handelen van deze respondenten. School A geeft wel aan dat de structurele dimensie van sociale integratie pas echt belangrijk wordt op het moment dat men zeker is dat de anderstalige nieuwkomer effectief in het land en op school kan blijven. Sociale integratie wordt niet gezien als iets waar doelgericht aan moet worden gewerkt, het is eerder een bijwerking van het gewone dagdagelijkse klas- en schoolgebeuren.

Aansluitend bij de vragen over sociale integratie, werd door de respondenten opvallend vaak de relatie met de ouders van de anderstalige nieuwkomers aangehaald. Deze code werd daarom toegevoegd aan de analyse. De directeurs gaan alle drie zeer bewust om met ouderparticipatie: school A voornamelijk door informele contacten, door aan de schoolpoort te staan en even te praten met ouders, door zich laagdrempelig op te stellen. School B hanteert een formelere stijl, doet grote inspanningen om ouders naar de school te halen voor bijvoorbeeld het oudercontact. School C hanteert een aangepaste versie van de ouderraad, om zo ook kansarme gezinnen de kans te geven om op deze manier deel uit te maken van het schoolgebeuren. De leerkrachten erkennen het belang van een goed contact met de ouders, maar hebben een minder uitgesproken visie. Als de ouders langskomen, dan staan ze er zeker voor open, maar enkel de leerkracht van school B zet zelf actief de stap naar de ouders toe.

Het zwaartepunt van dit onderzoek lag op de vraag of er een link bestaat tussen klimaat en sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer. De interviews werden daarom verder gecodeerd aan de hand van klimaatindicatoren. Een eerste belangrijk moment in de schoolloopbaan van de anderstalige nieuwkomers, zijn de eerste schooldagen. Op de vraag of er een standaard draaiboek is om met dit moment om te gaan, antwoorden de drie scholen gelijkaardig: er is doorgaans een vaste werkwijze, maar die is niet vastgelegd in een of ander draaiboek. Twee van de drie klasleerkrachten hadden nog nooit eerder een anderstalige nieuwkomer opgevangen in de klas, op schoolniveau was er wel meer ervaring. Alle scholen opteren ervoor om de anderstalige nieuwkomers op leeftijd aan een klas toe te wijzen. School C hanteert geen traditioneel jaarklassensysteem: voor rekenen en taal werken zij in niveaugroepen. Voor de andere vakken werken zij met leeftijdsgroepen. Dat geeft hen de flexibiliteit om leerlingen aan verschillende groepen toe te wijzen, en hen indien nodig ook van groep te laten veranderen. De beslissing omtrent het toewijzen aan een klas, wordt in alle scholen genomen op het niveau van de directie. Andere betrokkenen zijn de zorgcoördinatoren. Leerkrachten worden wel gehoord, maar dan eerder om de praktische zaken af te toetsen, haalbaarheid van een nieuwe en extra leerling in de klas en om draagvlak te creëren. Hoewel elke respondent erkent dat de reguliere doelstellingen van de klas nog niet van toepassing zijn op de anderstalige nieuwkomer, is

er toch een grote inzet merkbaar om hen ook in de klassieke schoolse vakken mee te laten draaien. Twee van de drie scholen – B en C – hanteren daarvoor een screening, om het niveau van de anderstalige nieuwkomer te bepalen. School B spreekt ook over een anamnese die bij de inschrijving wordt afgenomen: bijvoorbeeld om te weten te komen of een kind schoolervaring heeft. School B en C geven tenslotte ook nog aan dat de diversiteit binnen hun school een troef is in het opvangen van anderstalige nieuwkomers. Door hen een ‘buddy’ toe te wijzen die dezelfde taal spreekt, trachten zij voor een veilig klimaat te zorgen.

“Hé, dat is waar hè want we gaan dan Oostenrijk bezoeken en toch gaan we met de Belgen aansluiten en dat is eigen aan, aan, aan, aan, aan mensen en we proberen dat ook zo wel wat te doen. In de mate van het mogelijk natuurlijk hè (directeur school B, persoonlijke communicatie, 24 juni, 2016).”

Tijdens de interviews werd eveneens gepeild naar de visie van de respondenten op onderwijs: welke zijn de belangrijkste cognitieve en affectieve doelstellingen die een school moet nastreven? School A en B refereren voor het cognitieve aspect beiden naar de eindtermen die moeten behaald worden. School A vult daarbij aan dat naast het cognitieve aspect er ook veel verwacht wordt van een school op vlak van opvoeding.

“Dat gaat van hygiëne, dat gaat van gezonde voeding, euhm ja, beleefdheidsregels. Euhm ook bijvoorbeeld van omgang naar het geloof toe, dus euhm dat zijn ook zo dingen die kinderen niet meer van thuis uit zomaar meekrijgen (directeur school A, persoonlijke communicatie, 23 mei, 2016).”

School B beweert vooral in te zetten op een schoolse attitude om de eindtermen te kunnen bereiken, zoals tijdig op school zijn, de agenda correct invullen en laten ondertekenen... Ook leergierigheid en motivatie worden als na te streven doelstellingen genoemd. School C zet vooral in op individuele talenten van de leerlingen. Zij zetten kinderen aan om zichzelf te leren kennen, hun sterktes en zwaktes en om vooral de sterktes zelfstandig verder te leren ontwikkelen. Op affectief vlak liggen de antwoorden van alle respondenten in dezelfde lijn: kinderen moeten zich goed voelen op school. Ze moeten zich veilig voelen. Dit wordt gezien als een voorwaarde om tot leren te kunnen komen.

Over de stelling dat de fysieke omgeving waarin onderwijs plaatsvindt mee het leerproces beïnvloedt, zijn de meeste respondenten het eens. Enkel de directeur van school A heeft een uitgesproken andere mening.

“Bijvoorbeeld in de kleuterklas wordt er met een gezinszuil of een gezinsboekje gewerkt. En alle mama's en papa's hunne foto komt daarin, dus en dan hebde die differen... allé die, die verschillen allemaal altijd in uw klas en ik denk dat dát wel belangrijk is. Maar voor de rest, denk ik dat het er niet toe doet of een school oud of nieuw is, of proper geschilderd of niet. Ik denk dat niet (directeur school A, persoonlijke communicatie, 23 mei, 2016).”

De andere respondenten hechten meer belang aan de fysieke omgeving: alle leerkrachten zijn het erover een dat die netjes moet zijn, gestructureerd, gezellig, vrolijk, uiteraard binnen de marge van wat mogelijk is. Schoolgebouwen zijn nu eenmaal wat ze zijn. De omgeving kan ook gelinkt worden aan het bereiken van cognitieve doelstellingen: maaltafels die inge oefend worden tijdens het oplopen van de trap, een hinkelveld op de speelplaats voorzien van de getalbeelden, het aanpassen van wandplaten aan de leerstof van dat moment... Alle scholen trachten ook het maximale te halen uit de beschikbare ruimte. Dat wordt duidelijk wanneer hen gevraagd wordt naar afspraken op de speelplaats. Waar mogelijk worden de speeltijden van kleuterschool en lagere school gesplitst. In een school lukt dat niet voor de middagspeeltijd. Deze school geeft ook aan dat dit de meest problematische speeltijd is, met de meeste conflicten. De speeltijden worden niet beperkt tot de klassieke speelplaats, ook de tuin, eventueel met dieren, een nabijgelegen scoutsterrein... alle beschikbare ruimte wordt ter beschikking gesteld. Naast het maximaliseren van de beschikbare ruimte wordt er ook ingezet op spelaanbod. Daarbij wordt spelmateriaal voorzien voor verschillende interessegebieden, van rustige spelers tot de meer actieve zaken zoals voetbal. Beurtrollen worden vastgelegd. Dat alles heeft volgens de respondenten een duidelijke invloed op het schoolklimaat.

“Ja, hoe meer kinderen op dezelfde plaats zitten hoe meer conflicten, en ge moet ook iets hebben om mee te spelen, anders gade beginnen prutsen (directeur school B, persoonlijke communicatie, 24 juni, 2016).”

Afspraken met en verwachtingen tegenover leerkrachten en leerlingen zijn verschillend in de drie scholen. School A geeft daarbij het meest vage antwoord: voorbeeldgedrag is een vanzelfsprekendheid, informele contacten worden als belangrijk gepercipieerd in het streven naar een goed schoolklimaat. School B en C hebben een duidelijker beleid. Er is een duidelijk onderscheid tussen afspraken op schoolniveau en afspraken op klasniveau. Zowel de directeur als de klasleerkracht van school B kunnen dit systeem in zeer duidelijke bewoordingen omschrijven. Schoolafspraken zijn helder en staan niet ter discussie: elke leerkracht wordt geacht deze na te leven en te doen naleven. Binnen de klas heeft elke leerkracht de individuele vrijheid om eigen

klasafspraken te maken, zolang die niet in strijd zijn met de schoolregels. Ook in school C is een gelijkaardig systeem in voege, maar wordt het minder uitgesproken verteld door zowel de directeur als de klasleerkracht.

“Dus er is eigenlijk wel een heel beleid, ik denk dat dat zelfs in een draaiboek staat bij de zorg dus dat staat hier eigenlijk wel op punt, goed op punt. Maar ja dat verwatert ook altijd wel dikwijls ze en euh moeten we dat dikwijls wel eens terug opfrissen van hé mannen, dit zijn de afspraken hè (leerkracht school C, persoonlijke communicatie, 23 juni, 2016).”

Om in te kunnen spelen op de individuele eigenschappen van elk kind, is het nodig om een aantal achtergrondkenmerken te kennen van de leerlingen. Enkel school B neemt daarvoor een anamnese af bij de inschrijving, zoals eerder al vermeld. Wanneer directeurs maar vooral leerkrachten gevraagd wordt naar hun kennis van de specifieke achtergrond van de anderstalige nieuwkomers, valt op hoe weinig zij hierover kunnen vertellen. Ze weten nagenoeg niets over afkomst, godsdienst, migratieachtergrond en dergelijke meer. Enkel de anderstalige nieuwkomers uit school B heeft de kans gehad om – aan de hand van foto’s – te vertellen aan zijn leerkracht en zijn medeleerlingen over zijn afkomst. Leerkrachten en in mindere mate directeurs geven ook aan dat zij niet goed weten hoe zij moeten omgaan met eventueel traumatische ervaringen van kinderen.

6 Conclusie en discussie

Hoewel het opzet er bij aanvang in bestond om de respondenten zo homogeen mogelijk te selecteren, is een van de meest pertinente vaststellingen dat de drie scholen zeer verschillend zijn, zowel op vlak van organisatie als qua visie. Dat is op zich geen verrassing en sluit ook aan bij een van de essentiële eigenschappen van het dynamisch model, namelijk dat de invloeden op prestaties van leerlingen vanuit meerdere verschillende niveaus inwerken (Creemers & Kyriakides, 2007). De combinatie van al die factoren maakt het nagenoeg onmogelijk om scholen te vinden die volledig homogeen zijn. Dat geeft meteen een van de grootste beperkingen van dit onderzoek weer: door de aandacht van het onderzoek te concentreren op de invloed van een variabele – klimaat – op een andere variabele – sociale integratie – wordt onrecht gedaan aan de complexiteit van de school als organisatie. Die keuze kan verdedigd worden door het argument dat het onmogelijk is om binnen de tijdspanne en met de middelen van een masterproef het volledige dynamische model toe te passen. De resultaten dienen uiteraard wel binnen deze beperkte context te worden gelezen.

Wanneer de resultaten van de sociometrie met elkaar vergeleken worden, dan kunnen ook daar een aantal verschillen worden vastgesteld. Het opvallendste verschil is dat de respondent uit school B over het algemeen beter scoort dan de andere respondenten, in het absoluut aantal positieve nominaties, maar ook inzake sociale impact en sociale voorkeur, vooral dan voor het aspect samen spelen. De vraag die zich dan stelt is: kunnen deze verschillen toegeschreven worden aan de verschillen tussen de scholen? En zo ja, welke oorzaken kunnen geïdentificeerd worden? Wat de evolutie van de sociale integratie betreft, moet beroep worden gedaan op zelfrapportage van de perceptie van de respondenten. Uiteraard is dat een belangrijke beperking en moeten deze resultaten met een uiterst grote omzichtigheid worden geïnterpreteerd. Wel is het duidelijk dat er verschillen in evolutie zijn, positief in school A en B, negatief in school C. Een mogelijke verklaring kan gezocht worden in de persoonlijkheid van de verschillende anderstalige nieuwkomers. Deze factor werd in dit onderzoek niet bestudeerd. Nochtans is het volgens het dynamisch model van Creemers en Kyriakides (2007) het niveau van het individu uiterst relevant. Persoonlijkheidskenmerken kunnen een grote invloed hebben op de effectiviteit van het onderwijs in het algemeen en meer specifiek op het al dan niet integreren van een individu. Toekomstig onderzoek zal met dit aspect in groter detail rekening moeten houden, bijvoorbeeld door het integreren van een persoonlijkheidstest zoals de Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997).

In wat volgt, wordt ervan uitgegaan dat de verschillen in sociometrie, en dan vooral de betere score van de anderstalige nieuwkomer in school B, significant genoeg zijn. De resultaten van de interviews worden vanuit die optiek geïnterpreteerd, om zo te zoeken naar aspecten die anders zijn in school B en zo mogelijk de betere score kunnen verklaren. Uiteraard moet dit met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Het sociometrisch onderzoek is niet onder ideale omstandigheden gevoerd, zoals eerder al vermeld. Maar ook de steekproefgrootte laat niet toe om sluitende conclusies te trekken. De resultaten kunnen louter een indicatie geven van stellingen die verder onderzoek verdienen.

De drie scholen hebben een gelijkaardig beeld van wat sociale integratie inhoudt. Vooral de sociaal – culturele dimensie van sociale integratie wordt gezien als een te beogen doelstelling, wat in lijn ligt met de conclusie van Vergeer et al. (2003), namelijk dat deze dimensie bij kinderen de belangrijkste is om na te streven. School B gaat daarin het verste, door de anderstalige nieuwkomer actief aan te sporen om ook buiten de school sociale contacten te leggen. Het mag dan ook duidelijk zijn: sociale integratie stopt niet aan de schoolpoort. Het is een concept dat ruimer moet gezien worden dan het louter leren functioneren in een klas en op school. Dat uit zich ook in het contact met de ouders, waar school B ook zeer ver gaat in het adviseren van de ouders inzake de verdere schoolloopbaan

van de anderstalige nieuwkomer. School B hanteert in de communicatie met de ouders de meest formele stijl, daar waar de andere scholen duidelijk meer inzetten op informele communicatie. De rol van contacten met ouders en ook ouderparticipatie in verhouding tot de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers is een aspect dat zeker verder onderzoek verdient.

Naast de brede visie op sociale integratie, onderscheid school B zich nog op twee andere manieren op vlak van klimaatindicatoren. Ten eerste is er een verschil in het sociale systeem van de school en de verwachtingen van de school ten opzichte van leerkrachten en leerlingen. De relatie tussen de directie en de leerkrachten, en de verwachtingen ten aanzien van de leerkrachten, is er duidelijk omschreven en goed gekend door beide partijen. Er is een onmiskenbaar onderscheid tussen schoolregels en klasregels. De eerste – de schoolregels – staan niet ter discussie, terwijl de tweede – de klasregels – gezien worden als de individuele vrijheid van de leerkracht. Regels worden ook consequent toegepast, het hele schooljaar door. Het is mogelijk dat dergelijke gestructureerde omgeving een veilige haven biedt aan anderstalige nieuwkomers die onder meer omwille van de taalbarrière heel wat meer prikkels te verwerken krijgen dan de gemiddelde leerling. Daarnaast gebruikt school B de grote diversiteit aan leerlingen als troef om anderstalige nieuwkomers te begeleiden. In de mate van het mogelijke laten ze een gelijkaardige leerling – op vlak van achtergrond, leeftijd, taal... - de anderstalige leerling begeleiden om zijn weg te vinden op school, om kennis te maken met de gang van zaken en zo meer.

Het is op basis van dit onderzoek onmogelijk om de vraag te beantwoorden of de geïdentificeerde verschillen tussen de scholen de oorzaak zijn voor de verschillen in sociometrische status van de onderzochte anderstalige nieuwkomers. Daarvoor is longitudinaal onderzoek nodig met een representatief aantal respondenten. Bovendien zal in ruime mate rekening gehouden moeten worden met alle niveaus van het dynamisch model. Klimaatindicatoren kunnen op een meer betrouwbare wijze in kaart gebracht worden door gestandaardiseerde vragenlijsten. Interviews zijn bij voorbaat gekleurd door de persoonlijke visie van de respondenten en kunnen sociaal wenselijk antwoorden niet uitsluiten.

7 Referenties

Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium (2015). *Kerncijfers. Statistisch overzicht van België* [Brochure]. Brussel: FOD Economie, K.M.O., Middenstand en Energie.

- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. *New directions for child and adolescent development*, 2000(88), 3-10.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Taylor and Francis E-Library.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-47). Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Creten, H., Douterlungne, M., Verhaeghe, J.-P. & De Vos, H. (2000). *Voor elk wat wils. Schoolkeuze in het basis- en secundair onderwijs*. Leuven: K.U. Leuven, HIVA.
- De Standaard (z.j.). *Zes vragen over de vluchtelingencrisis*. Geraadpleegd op 21 december 2015 via http://www.standaard.be/cnt/dmf20150818_01822881.
- Freiberg, J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In Freiberg, J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Gommans, R., & Cillessen, A. H. N. (2015). Nominating under constraints: A systematic comparison of unlimited and limited peer nomination methodologies in elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 77-86.
- Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Govaris, C., Kaldi, S, & Papadopoulos, A. (2013). School acculturation in Greek primary schools: A comparative study between students with an immigrant background and native students. *Diaspora, indigenous, and minority education*, 7(3), 131-148.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Columbus: McGraw-Hill Humanities.

- Handscombe, J. (1994). Putting it all together. In Genesee, F. (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 331-356). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, D.M. (1989). Self and culture revisited: Culture acquisition among Iranians in the United States. *Ethos*, 17(1), 32-49.
- Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127-144.
- Ledoux, G. (2003). Inleiding. In Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., van der Veen, I., & Vergeer, M. *Sociale integratie in het primair onderwijs* (pp. 1-10). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Nijmegen: ITS.
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Pulinx, R., De Clerck, H., Piqueray, E., De Bruyne, L, Philips, I., Truyts, I., et al. (2014). *Geïntegreerd eindrapport. Actieonderzoek 16- tot 18-jarige nieuwkomers uit derdelanden*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Scheerens, J. (2010). *Improving school effectiveness*. Parijs: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (1), 1-38.
- Steunpunt Gelijke Onderwijskansen Anderstalige Nieuwkomers (z.j.). *Wie is de anderstalige nieuwkomer?* Geraadpleegd op 14 augustus 2015 via http://www.anderstaligenieuwkomers.be/themas/socio_emotionele_opvang/portretten#.
- Vakgroep Onderwijskunde (2006). *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA 2006*. Gent: Universiteit Gent.
- Vakgroep Onderwijskunde (2009). *PISA. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Gent: Universiteit Gent.
- Vakgroep Onderwijskunde (2012). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2012*. Gent: Universiteit Gent.

Vergeer, M., Driessen, G., & Ledoux, G. (2003). Theoretische verkenning. In Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., van der Veen, I., & Vergeer, M. *Sociale integratie in het primair onderwijs* (pp. 11-50). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Nijmegen: ITS.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (30 juni 2006). *Omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 22 december 2015 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800>.

Bijlagen

Bijlage 1: Voorbeeld gepersonaliseerde vragenlijst	45
Bijlage 2: Interviewleidraad directeurs	46
Bijlage 3: Interviewleidraad klasleerkrachten	51
Bijlage 4: Codeboom	55
Bijlage 5: Voorbeeldinterview	57

Bijlage 1: Voorbeeld gepersonaliseerde vragenlijst

Naam leerling: [Volledige naam leerling A01]

School: [Naam school A]

Datum afname: [Datum afname]

Met wie speel je graag?

	[Voornaam A02]		[Voornaam A03]		[Voornaam A04]		[Voornaam A05]
	[Voornaam A06]		[Voornaam A07]		[Voornaam A08]		[Voornaam A09]
	[Voornaam A10]		[Voornaam A11]		[Voornaam A12]		[Voornaam A13]
	[Voornaam A14]		[Voornaam A15]		[Voornaam A16]		[Voornaam A17]

Met wie speel je liever niet?

	[Voornaam A02]		[Voornaam A03]		[Voornaam A04]		[Voornaam A05]
	[Voornaam A06]		[Voornaam A07]		[Voornaam A08]		[Voornaam A09]
	[Voornaam A10]		[Voornaam A11]		[Voornaam A12]		[Voornaam A13]
	[Voornaam A14]		[Voornaam A15]		[Voornaam A16]		[Voornaam A17]

Met wie wil je graag samenwerken?

	[Voornaam A02]		[Voornaam A03]		[Voornaam A04]		[Voornaam A05]
	[Voornaam A06]		[Voornaam A07]		[Voornaam A08]		[Voornaam A09]
	[Voornaam A10]		[Voornaam A11]		[Voornaam A12]		[Voornaam A13]
	[Voornaam A14]		[Voornaam A15]		[Voornaam A16]		[Voornaam A17]

Met wie wil je liever niet samenwerken?

	[Voornaam A02]		[Voornaam A03]		[Voornaam A04]		[Voornaam A05]
	[Voornaam A06]		[Voornaam A07]		[Voornaam A08]		[Voornaam A09]
	[Voornaam A10]		[Voornaam A11]		[Voornaam A12]		[Voornaam A13]
	[Voornaam A14]		[Voornaam A15]		[Voornaam A16]		[Voornaam A17]

Bijlage 2: Interviewleidraad directeurs

KENMERKEN

- Semigestructureerd interview
- Duurtijd: 20 - 50 minuten
- Richttijd: 35 minuten
- Respondenten: Directeurs van een lagere school met anderstalige nieuwkomers
- Onderwerp: Sociale integratie van anderstalige nieuwkomers in de lagere school

LEIDRAAD

Vragen	Richttijd
Achtergrondvragen:	
<ul style="list-style-type: none">• Naam• Geslacht• Leeftijd• School	Vooraf
Introductie:	
Goedemorgen / goedemiddag. Mijn naam is Debby Windey. Dit interview past in de opleiding die ik volg, namelijk de masteropleiding opleidings- en onderwijswetenschappen aan Universiteit Antwerpen. In het kader van mijn masterproef zal ik u een aantal vragen stellen over de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers. Het interview zal maximaal 50 minuten duren. Ons gesprek wordt opgenomen. De resultaten worden anoniem verwerkt en gepubliceerd. Heeft u daarover nog vragen of bedenkingen?	0,5 minuut
Openingsvragen:	
<ul style="list-style-type: none">• Hoe lang werkt u reeds voor deze school?• Hoe lang bent u al directeur van deze school?• Wat deed u voordat u directeur werd van deze school?	1,5 minuut
Inleidende vragen:	
<ul style="list-style-type: none">• In de omzendbrief 'onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers' wordt onthaalonderwijs omschreven als "onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer bevordert." Hoe zou u zelf het concept	1 minuut

Vragen	Richttijd
'sociale integratie' omschrijven?	
Overgangsvragen:	
<ul style="list-style-type: none"> Stel dat u de boodschap krijgt dat er morgen drie nieuwe anderstalige nieuwkomers zouden starten in uw school. Bestaat er een standaard procedure om deze kinderen op te vangen? (Zo ja, kunt u deze toelichten?) (Eventuele bijkomende vragen: - Hoe verloopt de eerste opvang? - Worden de nieuwe kinderen op een of andere manier gescreend? - Hoe worden de kinderen voor het eerst geïntroduceerd in de klas? - Hoe worden de extra lestijden concreet aangewend? - Hoe meet u de prestaties van deze leerlingen? - Met welke factoren wordt rekening gehouden bij de oriëntering van deze leerlingen? - Wie wordt betrokken bij beslissingen omtrent de oriëntering van deze leerlingen?) 	4 minuten
Kernvragen en bijkomende vragen:	
<ul style="list-style-type: none"> Welke zijn volgens u de belangrijkste cognitieve doelstellingen die een school moet nastreven bij haar leerlingen? (Bijvoorbeeld: nieuwsgierigheid en leergierigheid, toewijding om te leren, een positieve en kritische attitude, initiatief nemen, zelfstandig werken, concentratie, motivatie om goed te presteren). 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> Welke zijn volgens u de belangrijkste affectieve doelstellingen die een school moet nastreven bij haar leerlingen? (Bijvoorbeeld: verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren en handelen, sociaal functioneren, ontwikkelen van waarden, empathie, grenzen respecteren, zich veilig voelen) 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> De fysieke omgeving waarin het onderwijs plaatsvindt, beïnvloedt mee het leerproces. Bent u het eens met die stelling? (Eventuele bijkomende vragen: - Waarom bent u het eens / oneens met deze stelling? - Indien eens, op welke manier probeert u de leeromgeving aan te passen zodat leerlingen zich goed voelen op school? Bijvoorbeeld: 	2 minuten

Vragen	Richttijd
tentoonstellen van werkjes, goed, proper en aangepast meubilair, aangename temperatuur, orde en netheid, goed en mooi didactisch materiaal)	
<ul style="list-style-type: none"> Hoe is de speelplaats ingericht? (Eventuele bijkomende vragen: - Spelen alle kinderen, van de jongste tot de oudste, samen op de speelplaats? - Hoe wordt omgegaan met afval? - Welk speelmateriaal is er voorzien op de speelplaats?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> Hoe belangrijk is een goed klasklimaat voor u? 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> Hoe stimuleert of coacht u leerkrachten om een aangenaam klasklimaat te creëren? (Bijvoorbeeld: door een veilige leeromgeving te creëren, door geïnteresseerd te zijn in alle leerlingen en positieve feedback te geven, door discipline en structuur, door zelfstandig werken te stimuleren, door duidelijke doelstellingen te stellen) 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> Zijn er duidelijke regels op school over hoe leerlingen en leerkrachten zich dienen te gedragen? (Zo ja, welke?) 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> In uw school onderzoeken we de sociale integratie van [naam leerling] uit [klas]. Heeft u vooraf informatie gekregen over [naam leerling]? (Eventuele bijkomende vragen: - Welke informatie? - Van wie?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> Heeft u bij de eerste opvang en bij de begeleiding van [naam leerling] rekening gehouden met de specifieke achtergrond van hem / haar? (Bijvoorbeeld: moedertaal, cultuur, religie, sociale achtergrond, migratieachtergrond, (on)zekerheid over verblijfsstatus in België.) (Zo ja, op welke manier?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> Heeft u zich op één of andere manier voorbereid op de komst van anderstalige nieuwkomers in uw school? (Bijvoorbeeld: door een opleiding te volgen, door over het onderwerp te lezen, door overleg met andere scholen, door overleg met 	2 minuten

Vragen	Richttijd
leerkrachten.)	
<ul style="list-style-type: none"> Is er samenwerking met externe partners voor de begeleiding van anderstalige nieuwkomers? (Zo ja, welke?) 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> Heeft u al contact gehad met de ouders van [naam leerling]? (Zo ja, hoe verliep dat contact?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> Hoe zou u [naam leerling] omschrijven? (Wat voor een leerling is hij/zij?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> Hoe goed denkt u dat [naam leerling] geïntegreerd is in de school en in de klas? (Waarom?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> [Toon de resultaten van het sociometrisch onderzoek.] Uit het onderzoek blijkt dat [naam leerling] eerder wel / eerder niet geïntegreerd is in de klas. [Geef een klein woordje uitleg bij de resultaten.] Verbaast u dat? (Waarom wel / niet?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> Is sociale integratie iets waar doelgericht aan gewerkt wordt op school? (Zo ja, op welke manier?) (Zo nee, waarom niet?) 	2 minuten
Slotvragen:	
<ul style="list-style-type: none"> Globaal genomen, hoe goed denkt u dat anderstalige nieuwkomers het doen op uw school? Dat was de laatste vraag. Als u terugdenkt aan dit interview, heeft u dan nog aanvullingen die u zou willen doen? 	1 minuut
Afronding:	
We zijn aan het einde gekomen van dit interview. Ik wil u daarom bedanken voor de tijd die u hiervoor wilde vrijmaken.	1 minuut

Bijlage 3: Interviewleidraad klasleerkrachten

KENMERKEN

- Semigestructureerd interview
- Duurtijd: 20 - 50 minuten
- Richttijd: 38 minuten
- Respondenten: Klasleerkrachten van vijfde leerjaar met minstens één anderstalige nieuwkomer
- Onderwerp: Sociale integratie van anderstalige nieuwkomers in de lagere school

LEIDRAAD

Vragen	Richttijd
Achtergrondvragen:	
<ul style="list-style-type: none">• Naam• Geslacht• Leeftijd• School	Vooraf
Introductie:	
Goedemorgen / goedemiddag. Mijn naam is Debby Windey. Dit interview past in de opleiding die ik volg, namelijk de masteropleiding opleidings- en onderwijswetenschappen aan Universiteit Antwerpen. In het kader van mijn masterproef zal ik u een aantal vragen stellen over de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers. Het interview zal maximaal 50 minuten duren. Ons gesprek wordt opgenomen. De resultaten worden anoniem verwerkt en gepubliceerd. Heeft u daarover nog vragen of bedenkingen?	0,5 minuut
Openingsvragen:	
<ul style="list-style-type: none">• Hoe lang werkt u reeds voor deze school?• Hoe lang bent u al leerkracht van het vijfde leerjaar?• Heeft u al vaak anderstalige nieuwkomers moeten opvangen in de klas?	1,5 minuut
Inleidende vragen:	
<ul style="list-style-type: none">• In de omzendbrief 'onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers' wordt onthaalonderwijs omschreven als "onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie van de	1 minuut

Vragen	Richttijd
<p>anderstalige nieuwkomer bevordert.” Hoe zou u zelf het concept ‘sociale integratie’ omschrijven?</p> <p>Overgangsvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Stel dat u de boodschap krijgt dat er morgen drie nieuwe anderstalige nieuwkomers zouden starten in uw klas. Bestaat er een standaard procedure om deze kinderen op te vangen? (Zo ja, kunt u deze toelichten?) (Eventuele bijkomende vragen: <ul style="list-style-type: none"> - Hoe verloopt de eerste opvang? - Worden de nieuwe kinderen op een of andere manier gescreend? - Hoe worden de kinderen voor het eerst geïntroduceerd in de klas? - Hoe worden de extra lestijden concreet aangewend? - Hoe meet u de prestaties van deze leerlingen? - Met welke factoren wordt rekening gehouden bij de oriëntering van deze leerlingen? - Wie wordt betrokken bij beslissingen omtrent de oriëntering van deze leerlingen?) Heeft u voor uzelf een vaste routine om dergelijke leerlingen op te vangen in uw klas? 	<p>4 minuten</p> <p>1 minuut</p>
<p>Kernvragen en bijkomende vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Welke zijn volgens u de belangrijkste cognitieve doelstellingen die een school moet nastreven bij haar leerlingen? (Bijvoorbeeld: nieuwsgierigheid en leergierigheid, toewijding om te leren, een positieve en kritische attitude, initiatief nemen, zelfstandig werken, concentratie, motivatie om goed te presteren). Welke zijn volgens u de belangrijkste affectieve doelstellingen die een school moet nastreven bij haar leerlingen? (Bijvoorbeeld: verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren en handelen, sociaal functioneren, ontwikkelen van waarden, empathie, grenzen respecteren, zich veilig voelen) De fysieke omgeving waarin het onderwijs plaatsvindt, beïnvloedt mee het leerproces. Bent u het eens met die stelling? (Eventuele bijkomende vragen: 	<p>1 minuut</p> <p>1 minuut</p> <p>2 minuten</p>

Vragen	Richttijd
<ul style="list-style-type: none"> - Waarom bent u het eens / oneens met deze stelling? - Indien eens, op welke manier probeert u de leeromgeving aan te passen zodat leerlingen zich goed voelen op school? Bijvoorbeeld: tentoonstellen van werkjes, goed, proper en aangepast meubilair, aangename temperatuur, orde en netheid, goed en mooi didactisch materiaal) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Hoe is de speelplaats ingericht? (Eventuele bijkomende vragen: <ul style="list-style-type: none"> - Spelen alle kinderen, van de jongste tot de oudste, samen op de speelplaats? - Hoe wordt omgegaan met afval? - Welk speelmateriaal is er voorzien op de speelplaats?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Hoe belangrijk is een goed klasklimaat voor u? 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier probeert u het klasklimaat te beïnvloeden? 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> • Zijn er duidelijke regels op school over hoe leerlingen en leerkrachten zich dienen te gedragen? (Zo ja, welke?) 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> • In uw school onderzoeken we de sociale integratie van [naam leerling] uit uw klas. Hoe goed denkt u dat hij / zij geïntegreerd is in de klas? (Waarom?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft u bij de eerste opvang en bij de begeleiding van [naam leerling] rekening gehouden met de specifieke achtergrond van hem / haar? (Bijvoorbeeld: moedertaal, cultuur, religie, sociale achtergrond, migratieachtergrond, (on)zekerheid over verblijfsstatus in België.) (Zo ja, op welke manier?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft u zich op één of andere manier voorbereid op de komst van anderstalige nieuwkomers in uw klas? (Bijvoorbeeld: door een opleiding te volgen, door over het onderwerp te lezen, door overleg met andere scholen, door overleg met leerkrachten.) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Is er samenwerking met externe partners voor de begeleiding van anderstalige nieuwkomers? (Zo ja, welke?) 	1 minuut

Vragen	Richttijd
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft u al contact gehad met de ouders van [naam leerling]? (Zo ja, hoe verliep dat contact?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Hoe zou u [naam leerling] omschrijven? (Wat voor een leerling is hij/zij?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Hoe goed denkt u dat [naam leerling] geïntegreerd is in de school en in de klas? (Waarom?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • [Toon de resultaten van het sociometrisch onderzoek.] Uit het onderzoek blijkt dat [naam leerling] eerder wel / eerder niet geïntegreerd is in de klas. [Geef een klein woordje uitleg bij de resultaten.] Verbaast u dat? (Waarom wel / niet?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Is sociale integratie iets waar u doelgericht aan werkt in uw klas? (Zo ja, op welke manier?) (Zo nee, waarom niet?) 	2 minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft u het gevoel voldoende ondersteuning te krijgen om te kunnen omgaan met anderstalige nieuwkomers? (Waarom wel / niet? Waaruit bestaat deze ondersteuning?) 	2 minuten
Slotvragen:	
<ul style="list-style-type: none"> • Globaal genomen, hoe goed denkt u dat anderstalige nieuwkomers het doen in uw klas? 	1 minuut
<ul style="list-style-type: none"> • Dat was de laatste vraag. Als u terugdenkt aan dit interview, heeft u dan nog aanvullingen die u zou willen doen? 	
Afronding:	
<p>We zijn aan het einde gekomen van dit interview. Ik wil u daarom bedanken voor de tijd die u hiervoor wilde vrijmaken.</p>	1 minuut

Bijlage 4: Codeboom

- Contextniveau ¹
- Schoolniveau
 - Fysieke omgeving van de school
 - Speelplaats ²
 - Verwachtingen van de school t.a.v. leerkrachten
 - Verwachtingen van de school t.a.v. leerlingen
 - Cognitief school ²
 - Affectief school ²
 - Sociale systeem van de school
 - Ordelijkheid van de school
- Klasniveau
 - Fysieke omgeving van de klas
 - Verwachtingen van de leerkracht t.a.v. leerlingen
 - Cognitief klas ²
 - Affectief klas ²
 - Sociale systeem van de klas
 - Ordelijkheid van de klas
- Leerlingniveau
- Sociale integratie
 - Concept sociale integratie
 - Sociaal-culturele dimensie
 - Sociaal-culturele dimensie negatief ¹
 - Structurele dimensie
 - Structurele dimensie negatief
 - Evolutie sociale integratie
 - Contact met ouders ²

1: Codes die geschrapt werden na het coderen.

2: Codes die werden toegevoegd tijdens het coderen.

Bijlage 5: Voorbeeldinterview

Datum: 24/06/2016

Respondent: School 2 - directeur

Duur interview: 28 minuten 41 seconden

1 **Dus, euhm ja. Mijn naam ken je al hé, Debby Windey. Je weet ook dat dit past in mijn opleiding:**
2 **master opleidings- en onderwijswetenschappen. Euhm... ik ga jou een aantal vragen stellen over**
3 **sociale integratie van anderstalige nieuwkomers. Het gaat maximaal 50 minuten duren. Ja?**
4 **Euhm... u ziet: het gesprek wordt opgenomen. Alles wat we euhm...verwerken gaat anoniem**
5 **gebeuren, dus je gaat nergens namen, school, naam van leerlingen, naam van leerkrachten ga je**
6 **nergens vinden. Dus heeft u vooraf nog vragen of bedenkingen?**

7 Nee. Ik ben er helemaal klaar voor.

8 **Hoe lang werk jij al voor deze school?**

9 Euhm... mijn zevende jaar als directeur en dan euhm... [stilte] een jaar of zes, zeven als
10 zorgcoördinator.

11 **Oké, goed, dat beantwoordt ook al meteen de twee volgende vragen. Perfect. Euhm... de volgende**
12 **vraag ga ik voorlezen, want het is een beetje een vreemde misschien. Euhm, u kent de**
13 **omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.**

14 [Bevestigt.]

15 **Uiteraard, daar staat: euhm... onthaalonderwijs is onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands en**
16 **de sociale integratie van anderstalige nieuwkomer bevordert. Dat laatste concept, sociale**
17 **integratie, hoe zou u dat zelf omschrijven? Gewoon, puur vanuit buikgevoel, eigen ervaring...**

18 Sociale integratie, ik denk dan vooral aan... hier ook de leuze is school met een hart en wij vinden het
19 belangrijk dat kinderen zich op school goed voelen. En ik denk dat dat euhm... belangrijk is.

20 **Ja.**

21 Hoewel we toch vaststellen dat de dag van vandaag er ook veel meer wordt ingezet op euhm... op
22 het totaalplaatje van het kind: zijn thuissituatie, zijn, zijn vrijetijdsbeleving en zo verder.

23 **Ja.**

24 Als ik nu het verhaal van onze anderstalige nieuwkomers, hebben wij die ook euhm... samen, in
25 samenspraak met de ouders begeleid naar euhm... naschoolse activiteiten. Dat gaat van
26 huiswerkbegeleiding tot de lokale jeugdbeweging of de sportclub. En, en dat hoort voor mij ook tot
27 sociale integratie.

28 **Ja, dat is een heel ruime blik.**

29 Ja, ja, ja, ja, ja.

30 **Ja? Neen, 't is goed, 't is boeiend. Euhm... nu stel: u krijgt de boodschap: morgen starten drie**
31 **nieuwe anderstalige nieuwkomers op school. Van dag één op dag twee, zo gebeurt dat dan. Heeft**
32 **u daar dan een soort van euhm.. draaiboek voor? Of een vaste manier van daarmee om te gaan,**
33 **dat moet daarom niet op papier staan, maar...**

34 Ja, ja, wij werken, eigenlijk wel. Euhm... in de eerste plaats wordt er een euhm... als het kindje, ja,
35 heeft aangemeld, euhm... en is ingeschreven, een rondleiding gegeven waar wij als school opteren
36 om te kijken om dat te doen euhm... door een kind die gelijkaardig is. Bijvoorbeeld als het een
37 Arabische taal is, dan gaan wij ook een kind zoeken die dat doet, zodanig dat die persoon een, een,
38 een, en iemand van ongeveer dezelfde leeftijd. Zodanig dat die persoon in zijn eigen taal goed weet
39 van waar zijn de toiletten? Euhm... wanneer is het speeltijd, en zo verder... In een eerste fase zetten
40 we die ook bij elkaar. Om, om net die euhm... het nieuwe van een school te doen. Euhm... wat wij bij
41 de, we hebben een anamnese die we nemen, afnemen bij de intake, waar we met de ouders ook
42 vragen naar euhm... waar is het naar school geweest? Zat het kind daar op leeftijd? Hoe was de
43 moedertaalontwikkeling? Euhm... alle, dat ligt standaard bij de papieren van de inschrijving om daar
44 ook wel een beeld te geven. Wat wij ook doen is dan een niveaubepaling voor rekenen.

45 **Ja.**

46 Euhm... om dan te kijken van goed, wat heeft het kind nodig? Hé, wij werken handelingsgericht werk,
47 handelingsgericht dus: wij kijken van wat kan een kind al en wat heeft het nog nodig?

48 **Ja.**

49 Op die manier kan er dan bepaald worden in welke klas het kind aansluit, euhm... of, of, of er een
50 individueel traject moet opgestart worden, en zo verder.

51 **Ja. En wie is daar allemaal bij betrokken bij die beslissing naar euhm... welke klas dat je het gaat?**

52 Dat gebeurt altijd met ons als, met het zorgteam. Ja, en die...

53 **Ja, dus dat bent u, zorgcoördinator... ?**

54 Ja, en iemand van de zorg die ja... de testen afneemt, of, of... en dat wordt dan in overleg gedaan. En
55 dan wordt er besproken met de klasleerkracht van kijk, wij denken dat dat het beste is. Kunde nog
56 een bankske, hé, heeft dat kindje nog een bankske nodig, zijn er nog genoeg boeken, en...

57 **Ja**

58 Ja. Dat gebeurt dan op die manier.

59 **Ik ga eventjes terugkeren naar de rondleiding door een gelijkaardig kind, zal ik maar zeggen. Dat**
60 **vraagt natuurlijk dat je, dat je schoolpopulatie dat toelaat hè. Als er morgen een Syrisch kindje**
61 **toekomt, dan moet je ergens...**

62 Ja, ja, ja, Syrische kindjes, ja. We hebben dat wel gedaan met onze Syrische vluchtelingen. Dus we
63 hadden al iemand die voor de, allé bij het begin van de oorlog naar hier was gekomen, euhm... en die
64 jongen heeft dat gedaan, ja.

65 **Ja. Dat is ja, dat is eigenlijk, 'k vind dat heel euhm... knap op die manier, dat je er zo mee omgaat.**

66 Weet je als wij op reis gaan hè, in 't buitenland hè..

67 **Ja.**

68 't Zijn veel mensen die ook kijken waar zijn der hier nog Belgen dat je eens een klapke kunt doen en
69 die eens vragen waar dadde, allé wij zijn 't zelfde.

70 **Ja, dat is waar.**

71 Hé, dat is waar hè want we gaan dan Oostenrijk bezoeken en toch gaan we met de Belgen aansluiten
72 en dat is eigen aan, aan, aan, aan, aan mensen en we proberen dat ook zo wel wat te doen. In de
73 mate van het mogelijk natuurlijk hè.

74 **Ja, awel, ja. Het moet natuurlijk...**

75 Het is hier een zeer multiculturele school, dus dat is bijna al gelukt.

76 **Ja, maar het is interessant dat je dat als voordeel inzet eigenlijk, in dit geval. 't Is heel mooi.**

77 **Euhm... als we het nu eventjes een beetje ruimer trekken dan alleen de anderstalige nieuwkomer,**

78 **dus echt de volledige school als geheel bekijken. Wat zijn voor jou de belangrijkste cognitieve**

79 **doelstellingen die je bij kinderen moet nastreven?**

80 Dan denk ik dat we naar de eind... op 't einde van de rit de eindtermen moeten bereikt zijn.

81 **Eindtermen, ja?**

82 Euhm... [stilte].

83 **Ik heb hier een rijtje met voorbeelden ook, want dat is natuurlijk een héél, een heel abstracte**

84 **vraag hè. Maar bijvoorbeeld nieuwsgierigheid, leergierigheid, toewijding, een positieve kritische**

85 **houding, initiatief nemen, enfin, het zijn deze eigenlijk [toont rijtje].**

86 Wel dat zien jullie ook als cognitieve doelstellingen?

87 **Ja.**

88 Ja, die zitten ook in de eindtermen hé, die dingen.

89 **Uiteraard.**

90 Euhm...

91 **Als je zo de topper mag uitkiezen... als je zegt van... 'k weet het, 'k weet dat je ze graag allemaal**

92 **zou nastreven waarschijnlijk hè, maar zo: voor mijn school, dat is echt wel de topper?**

93 [Denkt na.] Ja, nu, wat wij merken is een schoolse attitude. Daar zetten wij heel vaak op in.

94 **Ja, kan je dat wat uitleggen?**

95 Ja. Een schoolse attitude wil zeggen van: een school begint om half negen, ik ben er om half negen,

96 hè. Er wordt van mij, er wordt van mij verwacht dat ik mijn agenda, dat ik dat elke dag bij heb.

97 Euhm... zo euhm... als ik in de kleuterklas ben en ik heb een werkje, dat ik dat meeneem naar huis,

98 dat dat niet hier in 't straat ligt, en en... dat vinden wij heel belangrijk.

99 **Ja.**

100 En omdat wij denken dat dat een goede basis is om daarna verder te leren.

101 **Ja. Da's mooi. Euhm, 't zijn niet alleen cognitieve doelstellingen natuurlijk. De affectieve**
102 **doelstellingen die je als school wil bereiken: wat zijn daar voor jou de belangrijkste?**

103 Goh, voor ons is dat, ik heb het daarnet gezegd hè, school met een hart, kinderen moeten zich goed
104 voelen op school. Wij zetten daar permanent op in en als ik nu kijk naar volgend schooljaar gaan we
105 daar nog verder in. Volgend schooljaar is het zo dat wij een leerlingenbegeleider gaan aanstellen. Dat
106 is iemand uit ons team die euhm... alleen daarmee bezig is, een halftijdse functie die we creëren
107 zowel met uren uit het kleuteronderwijs, lager onderwijs en dan hebben we ook vanuit de
108 scholengemeenschap ook een aantal uur gegenereerd om echt het, het welbevinden van kinderen,
109 zich goed voelen op school, om daar op in te zetten.

110 **Ja, ja.**

111 Die presteert tijdens speeltijden, of tijdens klasmomenten en zo verder.

112 **Ja, mooi. Ik heb een stelling voor u: men zegt dat de fysieke omgeving waarin onderwijs**
113 **plaatsvindt, mee euhm... het leerproces gaat beïnvloeden. Dus schoolgebouw, klasgebouw, orde,**
114 **netheid, kleurtjes, didactisch materiaal, het complete pakket. Ben je het daarmee eens?**

115 Ja, absoluut.

116 **Ja, en op welke manier probeer je daar op in te zetten?**

117 Euhm... moesten we nu bijvoorbeeld naar het, naar het euhm... derde leerjaar gaan en ze nemen de
118 trap, dan wordt de trap gebruikt om het inoefenen van de tafels te gebruiken. In het schooljaar gaan
119 we op onze speelplaats bijvoorbeeld een honderdveld tekenen en een getallenlijn, om de kinderen
120 op die manier dat te doen. Euhm... we hebben ook een wijkschool, daar staat een hinkelveld, en daar
121 ook het getalbeeld bij, een is een bol, twee is twee bollen. En, en op die manier ben ik daar vast van
122 overtuigd dat we dat op die man... azo moeten doen.

123 **Ja, da's knap. Euhm... euhm... de speelplaats: hoe is die ingericht?**

124 Euhm... wij werken met zones, euhm... zones met specifieke doelen en een specifiek karakter. Dat wil
125 zeggen zo hebben we een rustige hoek, een plaats die is afgebakend waar je niet in mag lopen of
126 roepen en waar euhm... kinderen een boek kunnen lezen, euh met de blokken spelen, euh kunnen
127 tekenen op een bord, maar da's echt, dat noemt de rustige hoek. En dan heb je ook een voetbalzone.
128 Daar alleen wordt er gevoetbald, hé dat is met met afspraken en we hebben ook een zone waar er
129 constructiemateriaal is euh dat kan gebruikt worden zowel voor fantasiespel als voor

130 constructiemateriaal, dat is het deeltje voorbij de... waar de ludoblokken liggen. En op die manier is
131 eigenlijk onze speelplaats ingedeeld. Waar wij op inzetten als de visie van de school is een, zorgen
132 voor plaats en zorgen voor materiaal. De laatste vijf, zes jaar waarop hebben wij ingezet? We hebben
133 niet alleen onze speelplaats benut, en daar is ook een voetbalveldje (wijst in de richting van het
134 nabijgelegen scoutslokaal), we hebben overlegd met de scouts om daar te voetballen. We hebben
135 ook een tuin, waar een heel specifiek euhm... motorisch parcours is aangelegd. En, en, tussen de
136 middag zijn er spelbakken, euhm is het een voetbaltornooi ook. Dus wij, wij zetten in op spelaanbod
137 en op volume ruimte.

138 **Ja, heeft dat een invloed op schoolklimaat, enfin het ...?**

139 Ja, hoe meer kinderen op dezelfde plaats zitten hoe meer conflicten, en ge moet ook iets hebben om
140 meet te spelen, anders gade beginnen prutsen.

141 **Ja, en, dus je hebt zones, worden ze ook op leeftijd ergens uit elkaar gehaald?**

142 De kleuters en de lagere spelen apart.

143 **Ja, oké, apart fysiek of apart qua speel-tijden?**

144 Tijden.

145 **Ja, oké, goed. Euhm... het is een beetje een doodoener hoor de volgende: een goed klasklimaat,
146 hoe belangrijk is dat?**

147 Ja, ik denk dat dat, ik denk dat dat zeer belangrijk is. Dat is een zeer suggestieve vraag hè, maar ook
148 een evidentie. Dat is zo hé als kinderen niet graag... ze zeggen dat hè: geen prestatie zonder relatie
149 hè. En daar ben ik eigenlijk van overtuigd.

150 **En op welke manier tracht je daar als directie, hè want want, je staat niet meer elke dag voor de
151 klas, ja, op in te spelen?**

152 Ja wij hebben op school bijvoorbeeld een euhm, heel duidelijk afspraken wat de ta... Zo hebben we
153 bijvoorbeeld schoolregels, die gelden voor iedereen. En daar zetten wij met de hele school voor in,
154 daar wordt ook niet over gediscussieerd, iedereen die hier lesgeeft, die stelt zijn eigen klasafspraken
155 op, dat noemen we dan de klasafspraken. En die zijn afhankelijk van leeftijd, afhankelijk van de
156 persoonlijkheid van de leerkracht of de leerkrachtenstijl, maar daarnaast heb je schoolregels. En die
157 schoolregels die schoolregels die is echt, dat is voor iedereen.

158 **Ja.**

159 Wij hebben hè, wij gaan nog altijd om half negen als de bel gaat in rijen staan en om twee na half
160 negen gaat de bel en wordt het muisstil en gaan wij in stilte naar boven. Da's voor elke leerkracht. Gij
161 kunt niet zeggen als leerkracht als gij hier komt werken: ik doe daar niet aan mee. Maar mogen ze
162 praten bijvoorbeeld als ze hun boekentas leegmaken en hoe dat dat gebeurt, euhm... al is dat
163 klassikaal ophalen van 't huiswerk of leggen kinderen dat individueel vanachter, allé dat is
164 klasafspraken is eigenlijk iets vrij hé, dat gebeurt tussen de leerkracht en de kindereb. Hè, zij stellen
165 samen de klasregels op die ook positief geformuleerd worden. Euhm... we hebben wel een aantal,
166 we hebben wel een kader, in het begin van het schooljaar zijn er bijvoorbeeld euh... hebben we...
167 euhm... euhm hebben we zo een dag dat we echt inzetten op teambuilding en, en, en, en die dingen.
168 Maar ik vind dat er een duidelijk onderscheid moet zijn tussen schoolafspraken en klasafspraken. Ik
169 denk dat dat de individuele vrijheid van de leerkracht euhm zeker ten goede komt maar ook
170 duidelijkheid schept voor alle kinderen. Schoolregels die zijn er niet veel zenne, want hoe meer da ge
171 er hebt hoe moeilijker zen. Maar wij zetten daar wel op in.

172 **Ik zag daarnet als ik binnen kwam ook iets van een maandpuntje op het bord verschijnen, het**
173 **scherm.**

174 Ja, dat is iets waar we euhm...met heel de school aan werken, op basis van input van kinderen zelf,
175 op basis van input op personeelsvergadering, wordt er gewerkt aan euhm... waar kinderen positief
176 voor worden beloond.

177 **Ja.**

178 En euhm... dat is een klas bonus, als uw kaart vol is, dan euhm... dan euh... wordt er een, een, een
179 bloe, bloemblaadje gekleurd, is uw bloem vol, da's dan na de klasbonus vol is, spreek je met de juf
180 iets om te doen.

181 **Ja.**

182 We mogen, ik zeg nu maar iets, een dagje geen huiswerk, of, of euh, we mogen eens wat langer ...
183 wat langer spelen. Euh en als die bloem vol is, kom ik in de klas, en is er een euh... is er een activiteit
184 die we met de kinderen kiezen. En dat is, ja ik, ja de kinderen kiezen dat in samenspraak met mij hè.
185 Bijvoorbeeld het vierder leerjaar heeft euhm... gekookt. De mama's zijn samen met de kinderen zijn
186 koken en dan was er Marokkaans eten en de kinderen vonden dat tof. Het vijfde leerjaar heeft
187 bijvoorbeeld gekozen dat ze allemaal ne keer hunnen iPad en laptop of, of, of smartphone mochten

188 meebrengen. Dan kon iedereen hier op het internet van de wifi en konden ze dingen laten zien aan
189 elkaar. En zo... 't zesde leerjaar heeft volgende week een watergevecht, ze wouden dat per se doen
190 als het weer... en da maakt, da zorgt ook voor een goed klasklimaat en ook op een positieve manier
191 worden kinderen gestimuleerd voor bepaalde dingen. Euhm... en die maandpuntjes worden dus
192 gekozen, wat kinderen aanleveren in de leerlingen raad of euhm... met wat wij als leerkrachten
193 belangrijk vinden.

194 **Ah ja. Da's ook wel interessant. Dus de leerlingenraad heeft daar ook input in? In de keuze, dus het**
195 **is niet dat je in het begin van 't schooljaar uw lijstje hebt en dat 't jaar nadien terug gewoon**
196 **hetzelfde lijstje wordt?**

197 Nee, nee, nee, nee, neen. Euhm... ja da's ook wat er op die moment een noodzaak is. Als ge geen
198 telaarcomers hebt, moet er nie op inzetten op te laat komen.

199 **Ja, klopt, absoluut. Euhm... we hebben in uw school de sociale integratie onderzocht van een**
200 **jongen uit [klas]. Had jij vooraf informatie gekregen over die jongen: waar ie vandaan kwam, wat**
201 **de achtergrond was, cultuur, ervaringen...?**

202 Ja, ja, ja, ja, bij de intake hè.

203 **Ja, ja. Hoe goed denk je zelf dat hij het doet?**

204 Euhm... [stilte]

205 **Naar integratie hè, dus niet cognitief, niet naar resultaten.**

206 Nu, goh, euhm... [stilte]. 't Is goed dat de leerkracht enorm ingezet heeft op euhm... op zijn, op zijn
207 euh, op zijn welbevinden, op zijn opgenomen worden in de klasgroep hè want eigenlijk was hij al een
208 paar weken bij ons op school toen die test afgenomen, en ik vond dat je al duidelijk kon zien, hè want
209 je hebt het sociogram toen mij getoond, dat die integratie er al was. En dat heeft mij als directeur
210 wel gerustgesteld zo. Euhm die jongen is erbij gekomen en hij heeft meteen alle kansen gehad. Ja.

211 **Ja, ja. De volgende vraag daar hebt u eigenlijk al het antwoord op gegeven hoor. Maar, je hebt**
212 **gezegd van we houden rekening met die specifieke achtergrond door die rondleiding, door iemand**
213 **uit dezelfde context zeg maar. Zijn er nog andere zaken euhm... die je gebruikt om, om echt in te**
214 **spelen op specifieke achtergrond. Hè komt iemand uit een oorlogssituatie of niet, euhm...**

215 Euhm... goh... eigenlijk, toen, toen, toen een jongetje uit het derde leerjaar, da's al een aantal jaar
216 geleden, hé de eerste Syrische vluchteling, die heeft inderdaad twee bomaanslagen meegemaakt.
217 Toen als school wisten we echt niet wat we moesten doen, hé, diene jongen zat daar altijd op het
218 bankske aan de deur, eigenlijk omdat hij heel bang was van grote ruimtes, hebben we wel iemand
219 van 't CLB ingeschakeld. Vooral ook van wat doen we daarmee. Nu is hij ondertussen zit hij in het
220 derde leerjaar en die is helemaal opengebloeid. Dat doet ons veel plezier euh...

221 **Ja. Zijn er zo externe partners, want je haalt nu het CLB aan? Want ik kan mij voorstellen dat dat op**
222 **vlak van, van, ja psychologische begeleiding niet altijd evident is voor leerkrachten? Dus je hebt**
223 **het CKB waar je op kan terugvallen. Zijn er nog partners dat je weet van goh daar of daar kunnen**
224 **we wel info krijgen, ondersteuning krijgen?**

225 Ja, euhm, wij zijn heel dicht bij het welzijnshuis gelegen. Heel wat gezinnen naar door verwezen
226 worden. We hebben ook een brugfiguur, die ingezet wordt om, om euhm... de brug te maken tussen
227 ouders en school.

228 **Ja, dat is iemand van de school zelf, of vanuit de scholengroep, waar moet ik die ergens...**

229 Vanuit de stad is dat. Wij hebben daar een kandidatuur voor ingesteld en wij werken daar nu al een
230 aantal jaren mee en dat helpt ouders.

231 **Ja. Oké. Euh...**

232 We werken ook samen met VLOS. Hé, dat euh... vrij goed zelfs. Ik zeg nu maar iets, als we weten dat
233 het vluchtelingen zijn en de papieren zijn niet in orde, wij zorgen dat wij financieel wel kunnen
234 zorgen dat zij meekunnen op school, zo die dingen, dat zij niet moeten thuis blijven.

235 **Ja, want die hadden denk ik ook voor de bosklassen begin van 't schooljaar, daar had de juf iets**
236 **over verteld, dat die inderdaad wel hadden bijgesprongen dat 'ie meekon, of ben ik nu aan het**
237 **verwarren?**

238 Ja, we hebben twee manieren dat we bijspringen. Financieel en met de bus daar zijn en uw eten en
239 uw verwachting. Anderzijds is het ook zo dat wij... zorgen dat die kinderen ook mee kunnen draaien:
240 slaapzakken...

241 **Ja, logistiek.**

242 Ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja. Dan maken ze die dingen, een turn-T-shirt krijgen, da ge nie zonder turn-T-
243 shirt, da's nie tof hè.

244 **Nee, absoluut niet, absoluut niet. Heb je je op een of andere manier voorbereid ook op de komst**
245 **van anderstalige nieuwkomers op school?**

246 Voorbereid? Ik denk dat we het vademecum euhm... euh anderstalige nieuwkomers is aanwezig op
247 school. Euhm... nu voor alle duidelijkheid, wij hebben van [naam opvangcentrum] geen enkel kindje.
248 Onze maximumcapaciteit van acht anderstalige nieuwkomers was al bereikt voor dat die werden
249 geplaatst en voor dat die daar zaten. Dus dat wil ik wel eventjes zegge, dus wij hebben geen kinderen
250 van [naam opvangcentrum], maar we hebben wel andere anderstalige nieuwkomers. Maar die al wel
251 veel, allé die hebben geen, niet, veel minder oorlogsinput. Dat wil ik efkes zeggen, hè. Zo die zijn ook
252 wel uit, komen uit andere landen, hé ik denk aan Spanje, ik denk... allé dat is toch nog een verschil.
253 Degenen die we hadden in september en op dit moment ook... maar waarom zit ik dat eigenlijk te
254 zeggen? Wat was de vraag nu weer alstublieft?

255 **Of dat je je had voorbereid op euh de komst van anderstalige nieuwkomers.**

256 Euhm... doordat we er al vele jaren hebben, zijn we er al meer op voorbereid. Ik bedoel iemand die
257 anderstalige nieuwkomer is bij ons, die krijgt eerst andere rapporten. Die, het heeft geen zin om
258 taalbeschouwing in een vijfde leerjaar op het rapport te zetten en die daar al aan te laten meedoen.
259 Daar werken wij zelf aan. Op die manier wordt eraan gewerkt. Hè gaan dat van, van 't jaar was dat
260 vooral experimenteel omdat we er acht, de eerste keer acht, acht hadden en we denken dat het nog
261 kan gebeuren. Dus kijk, dat zijn doelen die we naar taal, naar rekenen, die we niet zo euh... schoolse
262 attitude, die euh waar kinderen dan op worden geëvalueerd dat ook duidelijk is voor hen.

263 **Met die smileys, dat is duidelijk denk ik hè naar de kinderen en ook naar de ouders toe, maar dit is**
264 **nog heel talig hè? Krijg je dat vertaald naar hen en naar de ouders?**

265 Daarom dat we werken in categorieën met... euhm...

266 **Ah ja, oké, ja, dus dan kun je nog altijd het globale beeld wel daar uit halen.**

267 Ja, ja, weet dat wij na een eerste oudercontact, na een eerste rapport is er al een oudercontact hè
268 waar we toch al meteen de moeite doen om dat te doen en ja...

269 **Ja, heb je moeite om ouders tot hier te krijgen of gaat dat vrij gemakkelijk?**

270 Wij leveren daar veel inspanningen in, euhm... bijna iedereen komt bij ons naar het oudercontact
271 maar dat is ook dankzij inspanningen van de brugfiguur, de klasleerkracht... euhm... 't is niet van, allé
272 den tijd van 'k stel een briefken op, 'k geef het mee en de ouders vullen het in en brengen het terug,
273 is gedaan, hé. Euhm... wij geven die brief op tijd mee, euh degene die we vorige keer niet gezien
274 hebben, die krijgen een in een kleur mee, dat ze zeker goed zien van het is nen belangrijke,
275 leerkrachten lijsten ook op wie is er geweest, wie is er niet geweest, wordt de brugfiguur ingesch...
276 proberen zonder nog eens met een herinnering, lukt het niet, worden de ouders gebeld van kijk, 't is
277 oudercontact, wij verwachten eigenlijk en wordt naar de brief verwezen. Dus wij zetten daar wel op
278 in. Euhm... is 't moeilijk? Ja, omdat we er veel inspanningen voor doen maar 't is niet dat het geen
279 resultaat heeft onze inspanningen.

280 **Ja. Het sociogram, ik had het hier daarnet, nu ben ik het weer kwijt. Euhm, dat had u al gezien en**
281 **daaruit bleek inderdaad – dat had u toen ook gezien – van, die zit wel in de klasgroep, wordt**
282 **gekozen, is niet de grote populaire figuur want wordt zeker ook niet genegeerd, want 'k heb hier,**
283 **'k heb daar gisteren dat kringske rond gezet bij uw collega, dat zou natuurlijk nefast zijn iemand**
284 **met zoveel negatieve nominaties. Maar dat is duidelijk bij hem niet het geval hè. Stel dat we nu**
285 **het sociogram opnieuw zouden afnemen. Wat denkt u? Zijn die, gaan die resultaten gelijklopend**
286 **zijn of heeft u daar een evolutie gezien in het schooljaar, dat 'ie toch meer of minder... euhm ja...**

287 Goh, ik denk, een kind heeft ook zijn persoonlijkheid. En, ik heb twee anderstalige nieuwkomers in, in
288 het vijfde leerjaar, waarbij je toch ziet dat een jongen vanuit zijn persoonlijkheid enorm is
289 opgenomen in de groep. Dus die is redelijk goed vooruit gegaan. Bij hem is dat misschien minder
290 omdat hij ook een zeer introvert karakter heeft. En zijn ouders zien dat ook, zien dat ook in de
291 sportclub, zien dat ook in euh in... hè vandaar ook dat we hebben ingezet op de sociale integratie.
292 Wij hebben andere euhm... taferelen meegemaakt, hè, veel meer expressief gezicht, die lacht heel de
293 tijd. En dan, allé, ik vind voor, voor een gesloten karakter dat hij genoeg is opgenomen in de groep. Ik
294 denk moesten we, moest hij in zijn eigen land zijn, hij ook dergelijke resultaten zou hebben en dat is
295 voor mij een geruststelling.

296 **Ja, absoluut. Euhm, eentje om af te sluiten: Globaal genomen, hoe goed vind je dat de school bezig**
297 **is om anderstalige nieuwkomers op te vangen?**

298 Euhm... der is nog werk. Euhm... en dan denk ik vooral als oudere kinderen instappen. In denk dat wij
299 in den eerste graad en in de tweede graad ook, dat dat er veel beter zit om kinderen samen tot aan
300 de meet te laten gaan. De derde graad hebben we nog veel werk.

301 **En is dat dan euhm... omdat je dichter bij die doorstroming naar het secundair zit of zijn er nog**
302 **andere redenen?**

303 Ik denk ook de leerkrachten eigenlijk ook wel en dat is een andere manier van denken en, dat zij daar
304 euh nog iets meer tijd voor hebben. Je moet weten de schoolpopulatie is op korte tijd enorm
305 veranderd. En dat maakt dat je in de kleuterschool al een aantal jaar met een zeer gemengd publiek
306 gegaan bent en die waren euhm... dus die zijn al veel meer gewoon naar differentiatie toe, naar
307 inzetten op doelen. Dat zou ons te ver leiden om dat uit de doeken te doen maar dat wij werken met
308 zeer doelgericht en niveau-overschrijdend en zo verder. De eerste jaren dat er anderstalige
309 nieuwkomers waren of, of, of, of, of.... de romavluchtelingen en zo verder werd er heel vaak vrij snel
310 doorverwezen naar bijzonder onderwijs. Nu zien wij dat die de laatste jaren wel tot aan het vijfde, tot
311 aan het zesde, naar een B-jaar of hè geraken, dat die niet meer allemaal bijna linea recta naar een,
312 naar een bijzonder onderwijs gaan. Maar een leerkracht moet ook nog de kans hebben om in dienen
313 aanpak en in die begeleiding te groeien en dat is euhm... als we dit gesprek zouden hebben binnen,
314 binnen een paar jaar hoop ik dat ik een heel anders iets kan zeggen. Maar ze krijgen ook die tijd om
315 dat te doen, terwijl dat ze vooruit gaan.

316 **Ja. Dat was mijn laatste vraag. Heeft u zelf nog zaken waarvan u denkt: dat is nog relevant, daar**
317 **heeft ze nog niet naar gevraagd?**

318 Met betrekking tot het anderstalige nieuwkomersbeleid? Euhm... nja, ik denk dat, denk dat het een
319 interessant iets en het is ook na te gaan van hè, iedere school voor een lagereschoolkind heb je
320 anderhalve lestijd. En er is een euh verschil in euh aanpak hoe die uren nuttig te besteden. Er zijn
321 scholen die die inzetten op de klasvloer zelf, die het kind er niet uit halen uit de groep. Er zijn scholen
322 die euhm... bijna systematisch die uren geven aan de jongste leerkracht om een volle uurrooster te
323 hebben. Dat is een bepaalde, dat is vanuit die visie gegeven, dan heeft iedereen een vollen
324 uurrooster, is alleman content. Dat maakt dat er een wisselende leerkracht is die wel voor zichzelf
325 een competenties opdoet euh hè gedurende een jaar of, of twee jaar maar nadien toch opteert voor
326 een eigen, euh of een eigen klas, dat die ervaring misschien meeneemt maar dan moet er weer
327 iemand nieuw starten en, en da's misschien nefast voor de kinderen? Dat weet ik niet, daarom dat ik
328 het vraag. Er zijn ook scholen die de anderstalige nieuwkomers ook bundelen en aan een school die
329 daar competent in wordt, om die te begeleiden, om leerkrachten te ondersteunen en mijn vraag zou
330 zijn, allé 't geen waar ik mee zit is van: welke manier is 't efficiëntst?

331 Ja, da's eigenlijk een van de vragen die we gaan proberen te beantwoorden met het onderzoek hè
332 dus, ik hoop als u het rapport krijgt dat daar toch al enige helderheid in kan komen. Euhm, goed,
333 dan zijn we aan het einde gekomen. Alvast bedankt.

