



LEVEL

op niveau van verbinding

Diversiteit in het onderwijspersoneel

Beleidsnota onderwijs 2022

Raïssa Peeters



Inhoud

1. Inleiding.....	3
1.1. Wie zijn we?	3
1.2. Waar gaat deze bevraging over?	3
2. Context	4
3. Aanpak	5
4. Bevraging.....	7
4.1. Schoolloopbaan.....	8
4.2. Ervaringen over de lerarenopleiding	9
4.3. Meertaligheid	11
4.4. Waardering van diversiteit	13
4.5. Sense of belonging.....	17
5. Aanbevelingen.....	21
6. Bijlage 1	24
7. Dankwoord	27
8. Literatuurlijst.....	28

1. Inleiding

1.1. Wie zijn we?

LEVL is een onafhankelijke netwerkorganisatie die werkt aan een inclusieve samenleving vrij van racisme en discriminatie. Samen met ons netwerk werken we aan een evenredige en evenwaardige participatie en komen we op voor gelijke kansen en gelijke uitkomsten van personen met een buitenlandse herkomst binnen alle levens- en beleidsdomeinen. We vertrekken daarbij vanuit de reële drempels in de samenleving en de realiteiten, krachten en de ervaringsdeskundigheid van personen met een buitenlandse herkomst in Vlaanderen en Brussel. We behartigen de belangen van deze doelgroep en zetten onze brede expertise om in concrete, robuuste en duurzame (beleids)adviezen en initiatieven. Hiervoor werken we onder meer samen met burgers, academici, private actoren, het middenveld, lokale besturen en de Vlaamse overheid.

LEVL vzw is formeel erkend als participatieorganisatie door de Vlaamse regering voor de periode 2022-2026.

1.2. Waar gaat deze bevraging over?

Er is een groot lerarentekort in Vlaanderen en Brussel. Het probleem en de uitdagingen zijn gekend. De actuele uitdaging waar deze bevraging zich op richt gaat meer specifiek over de ondervertegenwoordiging van respondenten met een buitenlandse herkomst in de lerarenopleiding. Slechts 5% van de leerkrachten in Vlaanderen heeft een buitenlandse herkomst, voornamelijk uit de buurlanden (VUB, Procrustesonderzoek 2017). Daarnaast had slechts 2,7% van de respondenten in de lerarenopleiding in 2017-2018 een vreemde nationaliteit. Ook als je kijkt naar thuistaal niet-Nederlands scoren de lerarenopleidingen ondermaats ten opzichte van de andere professionele bacheloropleidingen (SERV, 2020). Nochtans tonen onderzoekers aan dat een betere vertegenwoordiging van personen met een niet-westerse migratieachtergrond positieve gevolgen kan hebben voor leerlingen en het ook gewoon rechtvaardiger is om deze beroepsgroep meer divers te maken (Agirdag, 2020).

LEVL deed een bevraging bij (kandidaat-)leerkrachten met een migratieachtergrond over hun ervaringen en noden binnen het onderwijs en de lerarenopleiding. We willen het perspectief van deze doelgroep meenemen en formuleren aanbevelingen om te komen tot meer inclusie en diversiteit binnen het onderwijspersoneel. Deze aanbevelingen zijn voornamelijk gericht aan de lerarenopleidingen en het breder onderwijsveld.

2. Context

De actuele uitdaging waar deze bevraging zich op richt is de ondervertegenwoordiging van respondenten met een buitenlandse herkomst in de lerarenopleiding. De weg naar het hoger onderwijs is voor respondenten met een buitenlandse herkomst, een andere huidskleur of in armoede, vaak veel moeilijker waardoor ze niet dezelfde kansen kunnen genieten (Thoen et al., 2019). De cijfers van 2021 van de Vlaamse Interuniversitaire Raad tonen aan dat de instroom naar hoger onderwijs eerder beperkt is. In academiejaren 2018-2019 en 2019-2020 had 18% van de instromende universiteitsrespondenten een migratieachtergrond, was 14% meertalig en 5% anderstalig. Onderzoek aan de Arteveldehogeschool toont aan dat er zowel een groei is in het aantal respondenten die meertalig en anderstalig zijn, alsook in het aantal respondenten met een migratieachtergrond. Toch zijn die aantallen nog geen correcte weergave van de diversiteit in de maatschappij (Pulinx et al, 2021). Diversiteit in het hoger onderwijs is niet alleen op kwantitatief vlak beperkt, maar laat ook op kwalitatief vlak te wensen over: bijvoorbeeld in communicatie en het aanpassen van leermateriaal (Van Remoortere et al., 2009). Uit onderzoek van de Vlaamse overheid naar de herkomst van leraren is evenzeer de ondervertegenwoordiging van mensen met een migratieachtergrond zichtbaar. In 2013 had slechts 4,9% van de leraren een buitenlandse herkomst. 2016 zag een kleine stijging naar 5,8% en in 2019 zou het om 6,4% gaan. Belangrijk om op te merken is dat de meeste leerkrachten met buitenlandse herkomst uit de Europese buurlanden komen. Het aantal onder hen dat buiten Europa komt is erg klein, namelijk 0,3% of zelfs minder (Verhaegen, 2021).

De schoolloopbaan wordt gezien als belangrijk voor de toekomst van de student en is medebepalend voor de ongelijke instroom van respondenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs. De Vlaamse schoolstructuur kent enerzijds een sterke vorm van segregatie en anderzijds gebeurt er een vroege opsplitsing op de leeftijd van twaalf jaar. Beiden hebben een invloed op de loopbaan van onder andere leerlingen met een migratieachtergrond.

Van Dooren (2019) stelt dat ook structurele belemmeringen deze doelgroep verhinderen om te kiezen voor een lerarenopleiding. Leerlingen met een migratieachtergrond geven aan niet of zelfs slecht geïnformeerd te zijn over hun opties in het hoger onderwijs. Specifiek gaat dit over het niveau van de opleiding, de inschrijvingsprocedure, de faciliteiten, of er een mogelijkheid is om hun moedertaal in te zetten als tweede taal, of ze religieuze tekens mogen dragen en over de toelatingsvoorwaarden.



3. Aanpak

Na een overzicht van de context is er nagedacht over de juiste aanpak om de data voor deze bevraging te verzamelen. We vonden het belangrijk om de ondervertegenwoordiging van respondenten met een migratieachtergrond in de lerarenopleiding een stem te geven. We willen oog hebben voor de stem van deze groep respondenten of mensen die de studies hebben afgewerkt. Dit doen we door in te zoomen op hun ervaringen en belevingen tijdens de opleiding.

Een eerste aanzet hiervoor was een vragenlijst¹ die via mail verstuurd werd naar verschillende studentenverenigingen, hogescholen en universiteiten in Antwerpen, Gent, Leuven, Hasselt, Mechelen, Aalst, Kortrijk, Vorselaar, Torhout en Sint-Niklaas. Van de studentenverenigingen kwam er amper respons. Veel hogescholen en universiteiten die we



hebben aangestuurd waren geïnteresseerd om mee te werken en de vragenlijst te versturen naar de desbetreffende respondenten. In de vragenlijst kwamen verschillende vragen aan bod. Deze peilden naar ervaringen binnen het hoger onderwijs en de lerarenopleiding, schoolloopbaan, motivatie of twijfel voor de lerarenopleiding, meertaligheid, diversiteit en het gevoel van thuishoren. Op die manier hoopten we een eerste beeld te krijgen van de ervaringen en belevingen van de respondenten. Daarnaast vroegen we ook of er respondenten waren die interesse hadden om deel te nemen aan een interview dat dieper inging op de verschillende ervaringen.

In totaal werden **43 kandidaat-leerkrachten en leerkrachten** uit het lager en secundair onderwijs bevroegd.

Vragenlijst

22 respondenten met een migratieachtergrond (eerste, tweede generatie buiten de EU) uit de lerarenopleiding, uit zeven verschillende hogescholen en universiteiten, hebben de vragenlijst beantwoord. De deelnemende hogescholen zijn Thomas More in Mechelen, Odisee in Aalst en Sint-Niklaas en VIVES in Torhout en Kortrijk. De deelnemende universiteiten zijn de Universiteit van Antwerpen en de KU Leuven. Eén student heeft de vragenlijst niet correct ingevuld waardoor deze gegevens niet bruikbaar zijn.

¹ Zie bijlage 1

Zes respondenten lieten hun e-mailadres achter, waarvan twee effectief hebben toegezegd om een interview te doen.

Interviews

11 kandidaat-leerkrachten en leerkrachten met een migratieachtergrond die de lerarenopleiding hebben aangevat of succesvol beëindigd, alsook een docente (Universiteit Hasselt), namen deel aan de interviews. De bevraging behandelde verschillende onderwerpen zoals het curriculum, welzijn, de sense of belonging en ervaringen tijdens de studies en stages binnen de hogeschool.

De respondenten hebben hun diploma behaald ofwel via de voltijdse lerarenopleiding en D-cursus, ofwel via avond- en volwassenonderwijs (zij-instromers). De deelnemende onderwijsinstellingen zijn VLEKHO, HoGent, UGent, Odisee, KU Leuven en AP Hogeschool.

Focusgroep

Naast de interviews is er ook een focusgroep georganiseerd met 9 respondenten met een migratieachtergrond uit de lerarenopleiding van de Arteveldehogeschool in Gent.

Vragenlijst	23
Focusgroep	9
Docent	1
Diepte-interviews	10
Totaal	43

4. Bevraging

Aangezien er in het Vlaams onderwijs een algemeen **verbod** heerst voor leerkrachten om **religieuze symbolen** te dragen, kan dit een mogelijke reden zijn voor studenten met een migratieachtergrond om niet voor het lerarenberoep te kiezen. Daarnaast vinden er verschillende (onbewuste) **discriminatieprocessen** plaats, zowel in het basis als het secundair onderwijs, die ervoor kunnen zorgen dat deze groep minder instroomt in de lerarenopleiding. Niet alleen de ervaren discriminatie, maar ook de schrik om in de toekomst gediscrimineerd te worden houdt studenten met een migratieachtergrond tegen om de opleiding aan te vatten. Ze weten dat ze bijvoorbeeld moeilijker aan een stageplaats zullen geraken dan een witte student. Een ander belangrijk struikelblok is **taal**. Studenten met een migratieachtergrond hebben het gevoel de Nederlandse taal onvoldoende te beheersen, waardoor ze angst hebben om niet begrepen te worden of moeilijk bevriend te raken met de anderen. Tot slot is er ook een **financiële drempel** die een mogelijke oorzaak kan zijn van de beperkte instroom van jongeren met een migratieachtergrond in de lerarenopleiding. Zoals eerder vermeld, gaat het hebben van een migratieachtergrond vaak samen met een lage socio-economische status waardoor studenten financiële moeilijkheden kunnen ervaren. Niet alleen het studeren kost veel geld, maar ook het feit dat er geen geld binnenkomt tijdens die periode speelt een rol in de keuze van de opleiding. Hierdoor wordt er vaker gekozen voor een gemakkelijker richting van kortere duur (Van Dooren, 2019).



Ook ervaringen van discriminatie tijdens de schoolloopbaan, de stages, alsook op de werkvloer kunnen een rol spelen (Habbani, 2018). Leerlingen met een migratieachtergrond ervaren en percipiëren geregeld discriminatie (Vantieghem et al., 2018). Dit blijkt ook uit de antwoorden van de respondenten. Hoewel de antwoorden erg uiteenlopend waren, voelden zeker niet alle respondenten zich benadeeld als persoon met een migratieachtergrond. Toch zijn er enkele antwoorden die getuigen van discriminatie omwille van een zogenaamd cultuurverschil, religie, levensbeschouwelijke tekenen en eventuele taalachterstand of bijhorende factoren die de situatie op school bemoeilijken. Ook gaven sommigen aan dat hun taalniveau strenger werd beoordeeld dan bij hun medestudenten zonder een migratieachtergrond.

Op basis van de bevraging zijn er verschillende **noden en drempels** naar boven gekomen. Tal van deze drempels zijn gerelateerd aan de algemene bezorgdheden van leerkrachten en aspirant-leerkrachten met een migratieachtergrond. In deze bevraging gaan we hier dieper op in. **Onderstaande aspecten** werden voornamelijk aangehaald:

- Schoolloopbaan
- Ervaringen over de lerarenopleiding
- Meertaligheid
- Meerwaarde van diversiteit
- Sense of belonging

4.1. Schoolloopbaan

Op de vraag of de **studierichting gevolgd in het secundair onderwijs bepalend was voor het aanvatten van een lerarenopleiding in het hoger onderwijs**, waren de antwoorden ongeveer gelijk verdeeld. De respondenten die 'ja' hebben geantwoord (27 op 43) gaven aan een vooropleiding gevolgd te hebben die sociaal is (zoals humane wetenschappen), hebben een specifieke vooropleiding gedaan waarin ze wilden doceren of hebben altijd al het gevoel gehad leerkracht te willen worden. De respondenten die 'nee' antwoordden (16 op 43) gaven verschillende redenen hiervoor: bijvoorbeeld dat hun vooropleiding duidelijk maakte wat ze niet wilden studeren, dat hun vooropleiding niets te maken had met hun keuze voor leerkracht of dat ze de keuze maakten omdat leerkracht een knelpuntberoep is.

Op de vraag of deze respondenten het gevoel hadden **voldoende geïnformeerd te zijn over de verschillende keuzes die ze hadden vooraleer ze de juiste studiekeuze konden maken** in het hoger onderwijs, antwoordde de grote meerderheid 'ja' (30 op 43). Via SID-inbeurzen, infodagen, de onderwijskiezer.be, VDAB, de websites van de hogescholen, ... vonden de meeste respondenten de juiste informatie.

Doordat de school niet voldoende motiveerde om verder te studeren zijn verschillende respondenten echter, door COVID-19 of uit interesse, zelf op zoek gegaan en hebben hun



weg gezocht doorheen de informatie die beschikbaar was. Eén student gaf aan dat het soms moeilijk was om te weten waar te zoeken omdat er zo'n grote massa aan informatie te vinden is.

De grote meerderheid van de bevroagden (37 op 43) hebben aangegeven **onvoldoende gestimuleerd te zijn om de juiste studiekeuze te maken in het hoger onderwijs**. Deze respondenten verklaarden dit door verschillende redenen, zoals:

- het secundair onderwijs gaf te weinig informatie waardoor de student zelf op zoek moest gaan;
- het CLB was niet begaan met de toekomst van de student;
- niemand in de omgeving van de student had een lerarenopleiding gevolgd waardoor de student niet gestimuleerd werd om dit wel aan te vangen;
- het gevoel onderschat te zijn geweest;
- te veel keuze in het aanbod van opleidingen;
- de leeftijd waarop je die beslissing moet maken;
- of het pushen van secundaire scholen naar het aanvangen van universitaire studies.

Een kleine minderheid (6 op 43 respondenten) gaf aan wel gestimuleerd te zijn door leerkrachten of ouders.

32% van de bevroagden bepaalde hun keuze van de instelling op basis van de locatie en bereikbaarheid van de school. De helft koos de instelling op basis van inhoud en het programma van de opleiding. 28% deed dit op basis van de bekendheid, het prestige en de reputatie van de hogeschool of de universiteit. Daarnaast is voor enkelen de aanwezigheid van familieleden of vrienden, de aanwezigheid van de studierichting, het niveau van de opleiding, de mogelijkheid tot afstandsonderwijs, de beschikbare begeleiding, de mogelijkheid tot erkenning van een diploma uit het buitenland, de grootte en de sfeer een bepalende factor.

“Ik werd niet genoeg geïnformeerd over welke studierichtingen ik allemaal aan kon. Daarom heb ik eerst gekozen voor een beroep dat meer aansloot op de vakken waar ik goed in was. Het is pas in een latere fase dat ik voor het lerarenberoep ben gegaan.”

4.2. Ervaringen over de lerarenopleiding

Over het algemeen houden respondenten met een migratieachtergrond **positieve ervaringen** over aan de lerarenopleiding. Het merendeel gaf aan de opleiding leuk en leerrijk te vinden. Enkele respondenten vinden het goed dat de bacheloropleiding praktisch gericht is. 12 van hen vinden de ondersteuning door en het contact met de docenten zeer aangenaam. 31 bevroagden gaven aan **te weinig ondersteuning** te hebben gekregen vanuit de opleiding. Ook het contact met leerlingen tijdens de stages wordt voor sommige respondenten als motiverend beschouwd. De motivatie voor het beroep wordt voor velen wel op de proef gesteld doordat de studie als intens, met veel werkdruk en deadlines, wordt ervaren. 17 respondenten schreven dat de **opleiding weinig flexibiliteit toelaat**, zeker in combinatie met het uitoefenen van een beroep. Alle 43 bevroagden vonden dat de opleiding

niet divers genoeg is in zowel de studentenpopulatie als het curriculum. Zo gaf een student aan dat de voorbeelden die tijdens de les werden gegeven niet aansloten bij hun leefwereld. Een andere student ging specifiek op zoek naar diversiteit door bepaalde keuzevakken en het thema van de masterproef gericht te kiezen.

Het **contact met andere studenten** uit de lerarenopleiding of met studentenverenigingen wordt op verschillende manieren ervaren. Een deel van de respondenten ervaart het contact als aangenaam, heeft nog geen slechte ervaringen gehad of heeft het gevoel gerespecteerd te worden. Tussen de respondenten zitten ook enkele werkstudenten, die naast het hebben van een migratieachtergrond, ook een leeftijdsbarrière ervaren. Bovendien wordt het contact met anderen in de opleiding bemoeilijkt doordat sommigen afstandsonderwijs volgen.

Sommigen ervaren een **afstand met de studenten zonder migratieachtergrond** of vinden het moeilijk om zichzelf te kunnen zijn in aanwezigheid van de andere studenten.

“Als ik iets nodig heb dan is het wel moeilijk om hulp te vinden. Ik weet dat ik aan een groot aantal medestudenten niets moet vragen want ze zullen altijd een excuus vinden om hun notities bijvoorbeeld niet te willen delen.”

De respondenten gaven **verschillende redenen die hen motiveerden om de lerarenopleiding aan te vatten**. De twee redenen die eruit springen zijn enerzijds de interesse en passie voor het beroep, het graag voor de klas willen staan en anderzijds het graag met leerlingen willen werken, hen stimuleren en dingen willen bijleren. Daartegenover wordt deze opleiding bekeken als een back-up plan, indien men in de loop van hun carrière toe is aan verandering en de opgedane kennis wenst te delen. Naast de keuze voor de opleiding, vroegen we ook naar **mogelijke redenen die de respondenten deden twifelen over de opleiding**. De meest frequente redenen betroffen de combinatie gezin-werk-studeren en de opleiding die als zwaar werk, vermoeiend en samengaan met veel werkdruk ervaren wordt. Ook werkzekerheid als leerkracht met een migratieachtergrond in Vlaanderen was voor velen een factor die hun twijfels versterkte. 8 respondenten hadden schrik dat het niveau van hun Nederlands niet goed genoeg ging zijn of hadden twijfels omwille van het hoofddoekenverbod. 3 respondenten gaven aan geen redenen te hebben om te twifelen over de opleiding.

Selffulfilling prophecy

“Tijdens mijn stage heb ik letterlijk het Pygmalion-effect aan den lijve ondervonden. Hoe men over leerlingen met een migratieachtergrond in de leraarskamer praat, hoe men naar hen kijkt, hoe men in de klas met hen omgaat. Het was erg zorgwekkend en traumatisch voor mij om dit mee te maken en het verschil te zien in het lesgeven van de leerkracht. Waarom zou je als leerling dan nog je best moeten doen als je toekomst en het beeld over jou al is gevormd of bepaald?”

Het **Pygmalion-effect** of het Rosenthal-effect is een fenomeen dat in het onderwijs kan worden geobserveerd en sluit aan bij de ‘selffulfilling prophecy’ van Robert K. Merton. Het effect houdt in dat leerkrachten of docenten, soms onbewust, verwachtingen hebben van

bepaalde studenten of leerlingen. Met deze verwachtingen sturen ze impliciet de prestaties van hun doelgroep. Deze sturing kan zowel in positieve (hoge verwachtingen leiden tot betere prestaties) als negatieve zin (lage verwachtingen leiden tot slechtere prestaties) voorkomen. De sturing in negatieve zin wordt ook wel het Golem-effect genoemd. De verwachtingen van docenten of leerkrachten zijn dus essentieel voor de prestaties van hun leerlingen of studenten (Rosenthal en Leonore Jacobson, 1968).

Uit de bevraging kwam naar voren dat de verwachtingen die docenten bewaren invloed hebben op de resultaten van hun studenten. Hoewel we door middel van onbewuste (non) verbale communicatie onze verwachtingen overbrengen, kan een docent waakzaam zijn dat leerlingen gelijk behandeld worden.

“Tijdens mijn studies, of het nu ging in het middelbaar of tijdens de lerarenopleiding, werd ik steeds onderschat. ‘Iemand zoals jou’ kan toch beter iets gaan studeren waar je als zelfstandige aan de slag kan. Wat bedoelen ze eigenlijk met iemand zoals mij? Die woorden waren als olie op een heet vuur. De wil om mijn studies af te werken zeg maar en de wereld te laten zien dat ‘iemand zoals mij’ wel zijn studies kan afwerken was zéér hoog. Maar er waren wel momenten dat ik mij echt gelabeld voelde.”

Ervaringen in het academische systeem hebben invloed op de sociale en academische integratie van respondenten in het hoger onderwijs. Als deze integratie gebrekkig verloopt, stijgt de kans op uitval (Tinto, 1993). Sociale en academische integratie verwijzen dus naar de mate waarin de student erin slaagt een positie te verwerven in het academische en het sociale systeem.

Bedreigende stereotypering

“Mijn stages zijn nu achter de rug, maar op meerdere scholen ben ik geweigerd en ik weet niet waarom. Ik denk dat de website lerarenstagen.be van de scholen uitleg zou moeten eisen bij een weigering van een stagiair.”

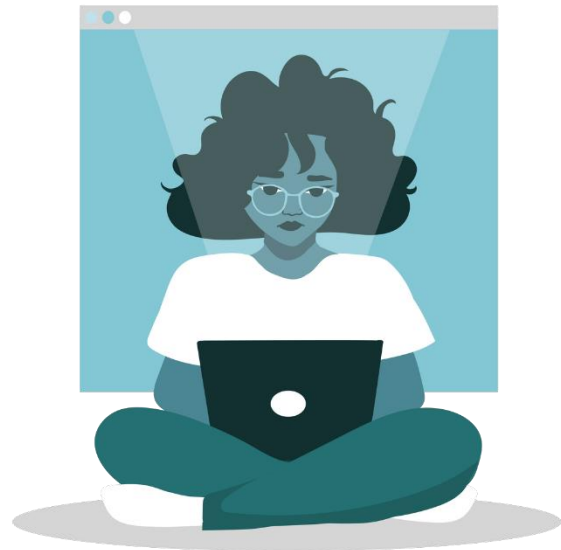
4.3. Meertaligheid

De grote meerderheid van de bevroagden (29 op 43) heeft het secundair onderwijs in het Nederlands gevolgd. 14 van deze respondenten geeft aan dat het Academisch Nederlands dat gebruikt wordt in het hoger onderwijs aansluit bij de vooropleiding uit het secundair onderwijs. 40 respondenten geven aan meer dan één taal te spreken. Frans of Engels wordt het meest gesproken onder deze respondenten. Ze gaven aan de tweede taal zeer frequent te spreken.

Orhan Agirdag (2021) onderscheidt vijf manieren waarop er binnen een gezin kan worden omgegaan met meertaligheid. Zo gaven 3 respondenten aan dat één ouder één andere taal spreekt, van 7 respondenten mengen beide ouders beide talen, bij 6 respondenten spreekt één ouder enkel de moedertaal en mengen de andere gezinsleden, van 1 respondent spreekt één ouder enkel Nederlands en mengen de andere gezinsleden en bij 2 respondenten spreken de beide ouders enkel de moedertaal.

75% van de bevroegden ervaren voornamelijk voordelen rond het spreken van meerdere talen. Ze geven hierbij aan dat het de **communicatie met anderen en anderstalige ouders zal verbeteren**, het handig is om **talen te kunnen vergelijken** met elkaar, dat de **kennis** van talen altijd wel van pas kan komen, het je een **andere kijk** geeft op de wereld van eentaligheid, dat je **makkelijker andere talen** kan leren en dat je zo **gemakkelijker werk** vindt.

Eén respondent maakt hier een kanttekening bij. Die persoon vertelt dat de voordelen voornamelijk gelden voor het spreken van Europese talen en veel minder bij talen die van buiten Europa komen, omdat deze minder waardering kennen. Daarnaast worden er nog enkele nadelen vermeld. Zo is het soms moeilijk om een goede switch te maken tussen de talen, hebben sommige respondenten moeite met het perfect spreken van één van beide talen, ervaren ze soms de strijd tussen het Nederlands spreken op school en het spreken van de moedertaal thuis, of kunnen ze moeilijkheden hebben met het schrijven van Nederlands en het Academisch Nederlands.



De antwoorden op de vraag of de bevroegden **het gevoel hebben hun meertaligheid te kunnen inzetten als troef in het hoger onderwijs** zijn eerder gelijk verdeeld. Enkele

respondenten gaven aan niet in te zien hoe dit een meerwaarde zou kunnen zijn. Zoals hierboven beschreven, ondervindt het merendeel van de respondenten dat het spreken van andere talen een voordeel kan zijn. Zo is het gemakkelijker om andere talen te begrijpen of meer inzicht te krijgen in woorden. Velen vinden het een troef omdat de **samenleving en de werkcontext steeds meer divers worden** waardoor meertaligheid meer ingezet kan worden. Tijdens de bevragingen werd er meermaals benadrukt dat meertaligheid niet ervaren werd als een troef in het middelbaar. Men kreeg vaker te horen dat men zich moet focussen op het correct beheersen van één taal voor men start aan de lerarenopleiding.

Daarnaast vertelden sommigen dat men een duidelijk onderscheid kan maken in thuistaal en 'schooltaal'. Als de taal of de bevolkingsgroep niet in grote mate aanwezig zijn in België (bijvoorbeeld Hongaars of Roemeens) hebben deze respondenten het gevoel die taal logischerwijs niet te kunnen inzetten. Frans en Engels daarentegen kennen volgens enkele respondenten meer erkenning.

“Het feit dat ik meertalig ben was voor mij een drempel tijdens de opleiding. Er werd niet expliciet naar verwezen maar het werd ook zeker niet gezien als een meerwaarde. Ik moest extra lessen volgen terwijl ik perfect Nederlandstalig ben. Ik heb een Antwerps accent net zoals medestudenten uit West-Vlaanderen hun accent hebben.”

“Ik was constant bewust en onzeker over ‘de’ en ‘het’ fouten die ik mogelijks kon maken, daarom bereidde ik me steeds goed voor.”

“Tijdens mijn eerste stage heeft mijn mentor mij beledigd omwille van mijn accent – om het even zeer duidelijk te stellen. Er is namelijk niets mis met mijn accent. Ik praat zeer goed algemeen Nederlands. Tijdens mijn tweede stageperiode heeft een andere mentor gezegd dat ik geen leerkracht zal worden, aangezien ik anderstalig ben en eiste dat ik les gaf in het Engels en niet in het Nederlands. Er is helemaal niets mis met mijn Nederlands en ik heb nooit slechte commentaar daarop gekregen vanuit de hogeschool.”

4.4. Waardering van diversiteit

Het antwoord op de vraag of de **lerarenopleiding etnisch-culturele diversiteit waardeert** kent een verscheidenheid aan antwoorden. Er zijn 7 respondenten die op deze vraag een hoge score (8 of meer) toekenden omwille van diverse redenen:

- ze hebben het gevoel dat de opleiding zijn best doet om meer mensen met een migratieachtergrond aan te moedigen om de lerarenopleiding te starten;
- docenten geven aan dat meertaligheid een verrijking kan zijn in plaats van een struikelblok;
- de school biedt projecten aan die anderstalige respondenten ondersteunen en helpen hun taalkennis te verbeteren;
- ze hadden het gevoel goed geïnformeerd te zijn geweest waardoor ze wisten waar ze zich aan konden verwachten;
- of de opleiding doet zijn best diversiteit in de vakken te integreren waardoor er momenten vrijkomen om er echt bij stil te staan.

Daarnaast blijkt de aanwezigheid van andere studenten of docenten met een migratieachtergrond of anderstaligen in de opleiding zeer belangrijk te zijn. Het merendeel van de respondenten gaf aan dat de opleiding openstaat voor diversiteit maar dat dit zich niet weerspiegelt in de studentenpopulatie en de docentenpopulatie. Daarnaast ervaren zij dat de opleiding weinig zichtbare actie onderneemt om dit laatste te veranderen. Een student die een lage score gaf, zegt bijvoorbeeld:

“Er wordt gezegd van wel maar dit is niet duidelijk in de lessen noch in het aangetrokken publiek. In de lessen wordt er bijvoorbeeld wel ingezet op diversiteit op vlak van ADHD, autisme, ... en andere leeruitdagingen. Op vlak van LGBTQ+, sociaal-culturele en genderdiversiteit wordt er weinig ingezet. Al zegt men ook daarbij dat men divers is. Het zeggen is wel een eerste stap, nu nog actie ondernemen.”

Een andere student die een lage score gaf zegt:

“Ze zeggen wel dat we rekening moeten houden met de verschillende culturen en ze allemaal moeten respecteren. Hetzelfde voor religies, maar iedere vorm van uiting wordt tegengehouden. Taal, vlag, religieus symbool, ...”

Zoals hierboven al deels naar voren komt vindt het grootste deel van de bevroagden (39 op 43) het belangrijk dat er diversiteit is naar migratieachtergrond binnen de groep van studenten en het lerarenkorps. Doordat respondenten meer in aanraking komen met

diversiteit ontstaan er verschillende leermogelijkheden. Zo geeft een student bijvoorbeeld het volgende aan:

“Het is belangrijk dat leerkrachten meer begrijpen wat multiculturalisme echt is. Zodat ze in gesprek kunnen gaan met een collega met een andere etniciteit en leerlingen beter kunnen begrijpen in plaats van eigen conclusies te trekken. Zodat leerlingen begrijpen dat er geen belemmeringen zijn aan wat ze kunnen. Een leerkracht die hun situatie begrijpt kan zorgen voor betere communicatie tussen ouder/school en leerling/school.”

Diversiteit wordt gezien als een **mogelijkheid om te leren** van o.a. elkaars cultuur of godsdienst. Daarnaast haalden de respondenten aan dat het belangrijk is dat de school een **weerspiegeling** dient te zijn van de maatschappij. Elke respondent gaf aan nood te hebben aan **representatie en rolmodellen**. Een divers leraren- en studentenkorps draagt ook bij aan erkenning, begrip, steun en het aangaan van vriendschappen voor studenten met een migratieachtergrond. Sommige van de bevroegden hebben het gevoel dat mensen met een migratieachtergrond elkaar over bepaalde onderwerpen **beter kunnen begrijpen**. Ook ervaren sommige respondenten **eenzaamheid** door het feit dat er **weinig tot geen andere studenten zijn met een migratieachtergrond**. Bovendien gaf een respondent aan dat ze soms ook nood hebben aan extra motivatie:

“Ik vind dat er hiermee rekening moet gehouden worden. Studenten met een migratieachtergrond beschikken niet altijd over een breed netwerk dat hen kan helpen of motiveren om te studeren of beter te doen. Studenten met een migratieachtergrond hebben veel nood aan erkenning dat ze goed bezig zijn. Wij zijn vaak onzeker en hebben hierdoor het gevoel van falen.”

“Wij zijn met vier personen met een migratieachtergrond in mijn jaar aan de opleiding gestart, ik ben alleen afgestudeerd. Dit was zeer demotiverend om te zien. Ik ervaarde dit als het wegvallen van ‘veilige personen’ binnen mijn opleiding. Zeker tijdens de stages wanneer je veel micro-agressies meemaakt. Ik had het gevoel niet terecht te kunnen bij mijn witte medestudenten of stagementor. Door de steun van familie en vrienden heb ik alsnog mijn studies afgewerkt. Ik had ook nood aan dergelijke ondersteuning vanuit de opleiding.”

Eén respondent had enkele kritische bedenkingen bij deze vraag, die zeker mee in rekening moeten worden gebracht. Deze student gaf het volgende aan:

“Door constant te wijzen op het feit dat een leerling een ‘migratieachtergrond’ heeft maakt dit eigenlijk duidelijk dat het géén onderdeel van is. Het zal altijd iets ‘apart’ zijn, waar veel aandacht aan moet besteed worden en heel voorzichtig mee omgesprongen worden. Het is al even erg als racisme, maar dan het andere extreme. Ik herinner mij als kind en tiener dat ik het verschrikkelijk vervelend vond dat mensen constant vroegen ‘waar ik écht vandaan kwam’, goedbedoeld of niet. Dit onderzoek roept gelijkaardige gevoelens op. Uiteindelijk komt het erop neer dat bedrijven of wat dan ook een verplicht nummertje ‘kijk hoe divers wij zijn’ opvoeren. Door het etaleren van enkele gekleurde medemensen en door positief te discrimineren. Maar dat is het dan ook alleen maar: een etalage.”



Op de vraag in **welke mate deze personen vonden dat het curriculum is aangepast zodat iedereen met een migratieachtergrond zich thuis voelt in de lerarenopleiding**, werd uiteenlopend beantwoord. Het merendeel van de bevroagden gaf een score lager dan 5 punten op 10. 32 bevroagden antwoordden dat er totaal geen aandacht voor is. Anderen gaven aan dat diversiteit niet echt aan bod kwam in verschillende lessen of werkboeken, maar eerder als een apart vak. Als student moet je echt op zoek gaan naar vakken die diversiteit aanbieden. Als er dan al eens diversiteit was, bleek het zich vaak te beperken tot alleen de verandering van namen. Hun taal, religie, cultuur en kennis wordt volgens velen onder de bevroagden nog niet als acceptabel ervaren. Diversiteit wordt eerder gelinkt aan gender of een beperking en minder aan het etnisch-culturele aspect. Anderen gaven aan

vooral nood te hebben aan extra ondersteuning om hun Nederlands beter te beheersen.

De respondenten die meer dan 5 punten scoorden op deze schaal haalden bijvoorbeeld aan dat ze zich vrij goed voelen op school, dat het afhangt van de manier waarop je er zelf naar kijkt, want respect en openheid dienen van beide kanten te komen, dat docenten ervoor zorgden dat ze zich vrij konden voelen of dat de aanpassingen naar religie toe (bijvoorbeeld halal eten, gebedsplaats voorzien) ervoor zorgden dat volgens hen iedereen met een migratieachtergrond zich thuis zou kunnen voelen. Een belangrijke kanttekening werd hierbij gemaakt: het is natuurlijk niet dat we iedereen met dezelfde migratieachtergrond over dezelfde kam kunnen scheren. Sense of belonging is een persoonlijk gevoel, dus kunnen we zeker niet veralgemenen voor alle respondenten en verschilt dit zeker ook naargelang de afkomst.

Op de vraag **waarop men zich voorbereid voelt om binnen een etnisch-culturele context les te geven na het afronden van de opleiding**, waren de antwoorden niet eenduidig. Een eerste aspect dat hier opvallend is, is het feit dat er heel veel afhangt van de plek waar je stage kan doen. Wanneer een student terecht komt op een stageplek waar veel diversiteit is in de leerlingenpopulatie, zal die waarschijnlijk beter voorbereid zijn. Daarnaast is ook de mate waarin diversiteit aan bod komt in de vakken van belang voor een goede voorbereiding. Slechts 4 van de respondenten vond dat er voldoende vakken waren die diversiteit aankaartten en dat de docenten genoeg voorbeelden gaven die hen voorbereidden op het lesgeven in een diverse klas. Onder hen waren er ook die meldden

totaal niet in aanraking te komen met diversiteit tijdens de vakken of vonden dat één vak rond diversiteit niet voldoende was.

Een kleine minderheid van de bevroagden (8 op 43) denkt dat het hebben van een migratieachtergrond geen invloed heeft op het vinden van een stage. Sommigen hebben nog niet te maken gehad met discriminatie en hebben hierover dus voornamelijk positieve ervaringen. Anderen hebben zelfs te maken gehad met positieve discriminatie, waarbij scholen effectief op zoek zijn naar mensen met een migratieachtergrond om hun school meer divers te maken. De meerderheid (35 op 43 respondenten) is overtuigd dat het al dan niet hebben van een migratieachtergrond invloed uitoefent op het al dan niet vinden van een stageplaats. Hieronder enkele veelzeggende ervaringen die dit gevoel staven:

“Ik ben een werkstudent. Het was voor mij al moeilijk om te solliciteren met een niet Vlaams klinkende naam. Een stageplek vinden die mij en mijn hoofddoek accepteert zal moeilijk te vinden zijn.”

“Ik had het echt moeilijk om een stageplaats te vinden. Het is enkel en alleen door mijn eigen netwerk dat ik aan stageplaatsen heb kunnen geraken. Vanuit de school gooien ze u wat voor de leeuwen. Ik denk niet dat de lerarenopleiding stilstaat met wat voor drempels iemand met een migratieachtergrond geconfronteerd wordt, alleen al bij het zoeken naar een stageplek. Dit heeft echt ingehakt op mijn zelfvertrouwen. De persoon in mijn netwerk die mij heeft geholpen om aan een stageplaats te komen, heeft letterlijk mijn leven gered waardoor ik mijn studies heb kunnen afwerken.”

Desondanks dat heel wat respondenten negatieve ervaringen en verwachtingen hebben ten aanzien van de stage heeft zo goed als iedereen (40 op 43) het gevoel dat ze **als toekomstige leerkracht met een migratieachtergrond een meerwaarde kunnen zijn**. De meeste respondenten vinden het belangrijk om een soort van voorbeeldfiguur of rolmodel te kunnen zijn voor de leerlingen met een migratieachtergrond in de klas of op school omdat ze onder andere een beter inzicht hebben in de etnische achtergrond en/of het geloof van deze leerlingen. Of zoals deze student het zegt:

“De leerlingen met een migratieachtergrond kunnen jou als voorbeeldfiguur zien en zullen misschien gemakkelijker naar jou toe komen voor vragen. De leerlingen zonder een migratieachtergrond zien dan op hun beurt een betere weerspiegeling van de maatschappij en gaan zo zelfs meer openstaan voor diversiteit.”

Verskillende respondenten gaven aan dat ze niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor ouders met een migratieachtergrond een meerwaarde zijn. Het is zeker handig als een (kandidaat-)leerkracht de moedertaal van de ouders kan spreken, bijvoorbeeld tijdens een oudercontact. Daarnaast kan die in de lessen vanuit verschillende culturele invalshoeken thema's behandelen.

Gevoel van veiligheid

Op de vraag of de bevroagden **het gevoel hebben zich veilig te voelen binnen het hoger onderwijs om hun unieke zelf te tonen**, antwoordt het merendeel van de respondenten (36 op 43) negatief. Velen onder hen voelden zich niet begrepen, waardoor hun focus louter lag op het behalen van hun diploma. Weinigen onder hen hebben het gevoel vrij en open

hun mening en visie te kunnen delen. Het dragen van een hoofddoek wordt ervaren als belangrijk bij enkelen onder de bevraagden. Dit is een deel van hun identiteit. Als ze geen hoofddoek mogen dragen ervaren ze dat ze zichzelf niet kunnen zijn. Anderen gaven aan dat het soms moeilijk is omdat hun waarden en normen niet overeenkomen met het denkkader buiten de EU; ze reageren niet altijd op de manier waarop het van hen verwacht wordt. Daarnaast hebben sommigen het gevoel dat andere mensen geen idee hebben hoe om te gaan met iemand met een andere achtergrond, moedertaal of nationaliteit. Deze groep gaf aan dat ze het gevoel kreeg zich dubbel zo hard te moeten bewijzen omdat ze een van de enige personen met een migratieachtergrond zijn binnen de opleiding.

17 personen gaven aan het gevoel te ebben zich veilig genoeg te voelen binnen het hoger onderwijs om discriminatie of racisme aan te kaarten bij docenten, een studietrajectbegeleider of de hogeschool zelf. Ook hebben ze kennis over waar en bij wie ze deze incidenten kunnen aankaarten. Wel werd er meermaals expliciet vermeld dat de bereidheid om een melding te doen nauw samenhangt met de relatie met hun docent of stagebegeleider. Wie nog niet te maken had met discriminatie en/of racisme wist ook niet meteen bij wie of welke instantie een dergelijk voorval te melden, omdat ze nog niet in een situatie zijn geweest waar dit nodig was. Eén iemand ziet het als een plicht om dit te melden, omdat die het niemand anders toewenst. Toch zijn er heel wat respondenten die aangeven geen plek te vinden om racisme of discriminatie en/of negatieve ervaringen aan te kaarten, zoals bijvoorbeeld deze student:

“Ik heb een docent gehad met een vrij duidelijke mening over hoe je voor een klas moet staan: zonder je persoonlijkheid eigenlijk. En deze stond niet echt open voor een discussie.”

Een andere student zegt het volgende:

“Er is geen plaats waar ik veilig racisme of discriminatie kan aankaarten. Ombudsdiensten nemen meestal de kant van de school. Zelfs een luisterend oor (waarbij ik niet verwacht dat ze mij gelijk geven) heb ik nog niet gekregen.”

“Ik heb geen kennis over een meldpunt of ombudsdienst binnen mijn opleiding wanneer het gaat over dergelijke zaken. Maar er werken alleen maar witte mensen dus ik verwacht ook niet dat ze hier iets mee gaan doen.”

Veel hangt echter af van de school en de docenten waarmee respondenten in contact komen. Ook de eigen persoonlijkheid en het al dan niet assertief zijn is medebepalend of respondenten racisme al dan niet durven aankaarten.

Enkele respondenten geven aan tevreden te zijn over de manier waarop de hogeschool of de universiteit omgaat met ervaringen en/of conflicten van studenten met een migratieachtergrond. Daarnaast geeft iemand aan nood te hebben aan mensen met een migratieachtergrond waarbij ze terecht kunnen voor deze problematiek.

“Ons schoolhoofd is een schat van een mens, maar omdat ze waarschijnlijk te weinig contact had met mensen met een migratieachtergrond heeft ze te weinig begrip voor ons. Daarom moeten we ons hoorbaar maken en dat gaat niet als we niets mogen zeggen.”

4.5. Sense of belonging

De bevrageden hebben verschillende ervaringen op vlak van **zich thuis voelen in de lerarenopleiding**. Verschillende factoren versterken dit gevoel, zoals bijvoorbeeld:

- een diverse studenten- en docentenpopulatie;
- de open- en vriendelijkheid van docenten en medestudenten;
- de feedback van docenten ongeacht de achtergrond of het uiterlijk van de student;
- docenten die het heel positief vinden om leerkrachten met een migratieachtergrond in de opleiding te zien;
- het geloof, de familie en de medestudenten;
- de aanwezigheid van het vak Islamitische godsdienst, vakken die verschillende pedagogische kapstokken geven die niet-westers zijn;
- de verhalen of voorbeelden die de docent vertelt over het omgaan met bepaalde situaties (zoals migratie);
- de inhoud van de opleiding;
- de tips en tricks om leerkracht te worden;
- en de passie voor het beroep.

“Ik heb besloten mij op de achtergrond te houden tot het einde van mijn studies. Ik was gewoon gechoqueerd. Na het indienen van een groepswerk over racisme, hoor ik de medestudenten die samen het werkstuk hebben gemaakt, de meest racistische, vrouwonvriendelijke, islamofobe opmerkingen maken. Dit was heel erg pijnlijk omdat ik plots door had dat ze enerzijds niets verstaan hebben van de theorie en dat het voor hen een opdracht is waar men gewoon punten mee behaalt. Anderzijds kwam er van de docent niet veel tegenwind. Ik besef dat dat de leerkrachten zijn van morgen. Ik twijfel of ik het beroep überhaupt wil doen. Ik ga gewoon voor het diploma en zie wel of ik dan in een andere sector kan werken. Wat jammer is want ik sta graag voor de klas.”

De sense of belonging, het gevoel van erbij te horen, het deel uit te maken van een groep, kan mogelijk een bepalende factor zijn voor de keuze van studenten met een migratieachtergrond om een lerarenopleiding aan te vatten. Wanneer er sprake is van een sense of belonging wordt er **geen onderscheid gemaakt tussen ‘wij’ versus ‘zij’, maar wordt het individu als onmisbaar en waardevol ervaren voor de groep** (Pulinx et al., 2021). Verder is de sense of belonging een persoonlijk gevoel. Dit betekent dat het kruispunt van verschillende sociale identiteiten ervoor zorgt dat iedereen, in verschillende contexten, eigen persoonlijke ervaringen van erbij horen construeert. Zo is geen enkele ervaring van sense of belonging hetzelfde (Johnson, 2013).

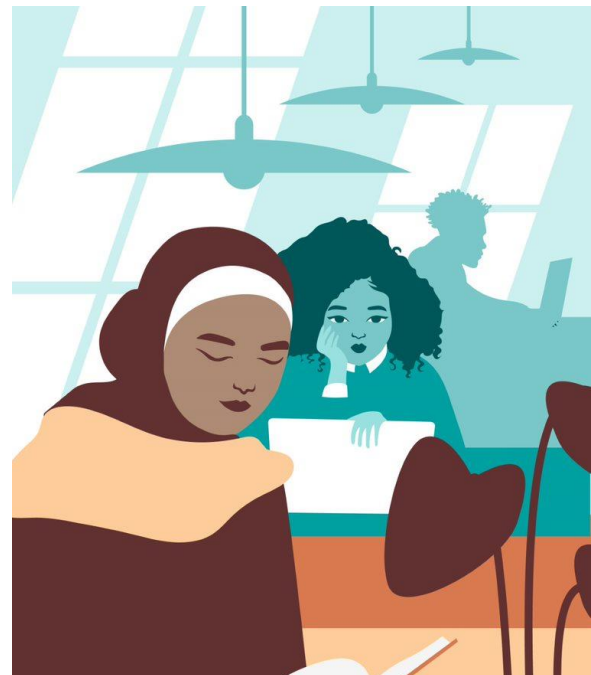
Uit het onderzoek kwamen verschillende ervaringen naar boven die mogelijks mee kunnen bijdragen aan het gevoel van thuishoren van deze respondenten in de lerarenopleiding, maar dit werd niet expliciet vernoemd. Zo ervaren respondenten niet altijd dat de opleiding diversiteit op een goede manier aanpakt of er voldoende aandacht aan schenkt. Daarnaast lijkt de aanwezigheid van andere studenten of docenten met een migratieachtergrond belangrijk te zijn. De lage slaagcijfers van studenten met een migratieachtergrond zijn ook

erg ontmoedigend voor deze respondenten. Factoren zoals de afwezigheid van rolmodellen, studenten en docenten met een migratieachtergrond of van kleur zorgen ervoor dat er minder een gevoel is van thuishoren in de opleiding. Ook corona speelt een grote rol in de sense of belonging. Doordat de studenten weinig met elkaar fysiek in contact komen, heerst er een gevoel van niet begrepen te worden. Ook onderstaande factoren die bijdragen tot de afwezigheid van ergens thuis te horen kwamen tijdens de bevraging aan bod:

- de onzekerheid van de kennis van het Nederlands;
- de waardering van de aanwezigheid van mensen met een migratieachtergrond binnen de opleiding;
- het hebben van een ander geloof of achtergrond;
- en het feit dat de voltijdse opleiding niet afgestemd is op werkstudenten.

Sommige respondenten geven aan dat er voor hen geen factoren zijn die dit gevoel van thuishoren verminderen of vergroten.

Bij de vraag **wat de respondenten nodig hebben om goed te kunnen afstuderen of mensen in hun context te motiveren om te starten aan de lerarenopleiding**, kwam voornamelijk de aanwezigheid van rolmodellen en peers, een actief en zichtbaar diversiteitsbeleid in de scholen, een gedekoloniseerd curriculum, mentale ondersteuning, waardering, ondersteuning in de zoektocht van veilige stageplaatsen, voldoende feedback en steun van medestudenten naar boven.



“Hogescholen moeten actief werk maken van hun diversiteitsbeleid. De hogeschool of universiteit is verantwoordelijk om hun docenten en stagementoren te blijven opleiden m.b.t. alles wat diversiteit, kruispuntdenken en dergelijke thema’s betreft.”

“Ik had geen computer om mijn eindwerk te maken. Ik ging dit schriftelijk indienen. Het is mijn beste vriendin die mij een computer heeft gekocht. Op die manier kon ik mijn eindwerk afgeven. Hogescholen staat soms niet stil bij welke kosten komen kijken bij de opleiding.”

Academisch zelfvertrouwen

Academisch zelfvertrouwen wordt gedefinieerd als de inschatting van het eigen academisch kunnen van de student (Tinto, 1993). Het principe speelt een belangrijke rol in de uitval of aanhouden van studies (Prins, 1997). Dit is ook zo voor studenten met een migratieachtergrond in Vlaanderen. Het (algemeen) zelfvertrouwen en het zich goed voelen in hun vel worden aangegeven als twee belangrijke factoren voor succes in hogere studies

(Mahieu, El Oualkadi, & Hertogen, 2003). Marsh en Yeung (1997) geven aan dat eerdere academische prestaties het academisch zelfvertrouwen beïnvloeden. Dit is een belangrijke vaststelling voor minderheden, gezien hun vooropleiding en eerdere ervaringen binnen een schoolcontext.

Het proces dat leidt tot de studiekeuze verschilt voor de uitvallers en de respondenten met een migratieachtergrond die hun studies succesvol afwerken. Vooral in de mate waarin het netwerk, ouders, familie, (school)vrienden, leerkrachten en middelbaar schoolpersoneel ondersteuning bieden en de persoon in kwestie heeft kunnen motiveren en stimuleren om tot een weloverwogen studiekeuze te komen (Crul & Wolff, 2003).

“Ik heb ooit een leerkracht gehad die mij heeft gezegd dat ik nooit een diploma ging halen, dit ben ik nooit vergeten. Het was dan ook mijn drijfveer om toch een diploma te halen!”

“In het laatste jaar van mijn middelbaar, tijdens het laatste oudercontact, hebben ze mijn ouders proberen te overtuigen dat ik nooit hogere studies zou aankunnen. Zonder mijn zelfvertrouwen, het geloof van mijn ouders en vrienden, zou ik nu niet staan waar ik sta. Jammer genoeg hebben mijn leerkrachten nooit mijn potentieel gezien.”

5. Aanbevelingen

Een kwalitatief en inclusief onderwijs vergt een kwantitatieve en kwalitatieve omslag. Om de transitie naar inclusief onderwijs te realiseren, dienen de bestaande drempels structureel weggewerkt te worden en is er nood aan specifieke maatregelen.

Vlaanderen en Brussel kampen met een groot lerarentekort. Er gaat te weinig aandacht uit naar de talrijke belemmeringen die studenten met een migratieachtergrond ervaren tijdens hun lerarenopleiding. Denk bijvoorbeeld aan belemmeringen zoals racisme en discriminatie tijdens de opleiding en stages, een zwakkere sociale en economische positie in de maatschappij en het onderwijs, taalbarrières en het watervalstelsel, geen rolmodellen, etc. De vraag is: hoe kunnen we ervoor zorgen dat deze studenten evenredig en gelijkwaardig kunnen deelnemen en afstuderen binnen deze opleiding? Hoe nemen we barrières weg en verminderen we stereotypering?

Er zijn tal van tools, voorbeelden en goede praktijken in het binnen- en buitenland die ons inspireren actief stappen te ondernemen. Enkele voorbeelden zijn de Baobab (EVA bxl), Diverse leraarskamer Antwerpen (stad Antwerpen, Teach for Belgium en ORBIT vzw), GIDS: Gentse inspiratiebank voor Diversiteit op School (Onderwijscentrum Gent 2021) of het GOL(L)D-concept in Nederland² (Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren omgaan met Diversiteit).

De maatregelen en aanbevelingen die we in deze nota vermelden zijn voornamelijk gericht aan lerarenopleidingen, maar zeker ook aan andere onderwijsactoren en beleidsmakers. Met deze aanbevelingen wil LEVL de sense of urgency aanwakkeren en concrete handvatten aanbieden aan de lerarenopleidingen, het breder onderwijsveld en het beleid.

² Dit concept is geïntegreerd in verschillende opleidingen, zoals de lerarenopleiding en orthopedagogie (Van de Putte en De Schauwer 2010)



Aanbevelingen gericht aan de lerarenopleidingen en het breder onderwijsveld

1. De lerarenopleidingen voeren een divers personeelsbeleid. *Representatie start vanuit de opleiding zelf. De eigen lerarenopleiding bestaat uit medewerkers en docenten met een migratieachtergrond (op de verschillende niveaus).*
2. Werk met positieve acties³. Dit⁴ zijn programma's en maatregelen, van tijdelijke aard, om de feitelijke ongelijkheid van een achtergestelde groep weg te werken.
3. Hanteer een nultolerantie voor discriminatie en stigmatisering. Formuleer dit als een basisregel in de visie en de missie van de instelling, als in de toegangsvoorwaarden voor de student. Hanteer een nultolerantie voor discriminatie en stigmatisering op de stageplek.
4. Ga actief met middelbare scholen aan de slag om de toegang en deelname aan de lerarenopleiding toegankelijker te maken voor mensen met een migratieachtergrond. Het Talent for Teaching-project⁵ is bijvoorbeeld een goede praktijk. *Formuleer hierbij streefcijfers van het percentage van personen met een migratieachtergrond die in- en uitstromen.*
5. Zorg voor een goede individuele ondersteuning tijdens de opleiding om actief drempels weg te werken m.b.t. taal.
6. Diversiteit is geen apart vak. Dekoloniseer het curriculum. Zorg voor inclusiviteit en interculturaliteit als basis doorheen elk vak en het volledige programma in de lerarenopleiding. Breng verschillende niet-westerse perspectieven binnen in het curriculum.
7. Bied opleidingen en ondersteuning aan voor de werkplekbegeleiders en stagementoren die verantwoordelijk zijn voor studenten met een migratieachtergrond. Opleidingen zoals interculturele communicatie, racismestress, dekoloniseren, cultuursensitief communiceren of rond bias zijn noodzakelijk voor een goede ondersteuning van de student.
8. We pleiten voor de toelating van levensbeschouwelijke tekenen. Daarnaast zijn wij voor de implementatie van een cultuursensitief en flexibel beleid van gender gerelateerde thema's tijdens de opleiding, de stages en op de school.
9. Promoot de lerarenopleiding als een betalende opleiding in samenwerking met de VDAB⁶ mits behoud van uitkering. Trajecten zoals LIO⁷ en de lerarenbonus⁸ zijn goede praktijken.
10. Ondersteun scholen die stagiaires ontvangen in het cultuursensitief onthaalbeleid. Een cultuursensitieve organisatie probeert een afspiegeling te zijn van de diversiteit in de samenleving, op alle niveaus binnen de organisatie. Een cultuursensitief

³ Zie ook https://www.unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/Standpuntnota_positieve_acties.pdf

⁴ <https://www.minderhedenforum.be/actua/detail/brochure-tijd-voor-positieve-actie>

⁵ <https://talentforteaching.be/>

⁶ <https://www.vdab.be/opleidingen/erkende-studies/onderwijs>

⁷ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/studenten/leraar-worden/leraar-in-opleiding-volg-een-lio-traject>

⁸ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/info-voor-starters/de-lerarenbonus>

onthaalbeleid speelt daar een cruciale rol in. Er is aandacht voor de interculturele competenties en de meerwaarde die de personen met een migratieachtergrond binnen de organisatie brengen. Hogescholen gaan in gesprek met directies en hun koepels hieromtrent.

Aanbevelingen gericht aan het beleid

LEVL zetelt binnen de SERV. Dit is een samenvatting van de voornaamste adviezen die toepasselijk en aanvullend zijn voor deze aanbevelingen.

1. Focus op evenredige arbeidsdeelname (SERV, commissie diversiteit 2020). Werk ook voor het onderwijzend personeel een uitvoeringsbesluit van het Evenredige Arbeidsdeelname-decreet uit. Het is belangrijk dat de sociale partners en de doelgroep betrokken zijn bij dit proces. Het besluit van de Vlaamse regering van 2004⁹ voor de Vlaamse overheid is hierbij een goed voorbeeld.
2. Maak werk van een gedegen monitoring en onderzoek (SERV, commissie diversiteit 2020). Er is te weinig onderzoek en cijfermateriaal. Daarnaast is er nood aan meer monitoring over dit thema. Zowel over de instroom, de zij-instroom, de doorstroom als de uitstroom van personen met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs.
3. Streef naar een diversiteitbeleid binnen elke school en universiteit om inclusie van personen met een migratieachtergrond te realiseren (SERV, commissie diversiteit 2020).
4. Voorzie een snelle en vlotte procedure inzake de erkenning van buitenlandse diploma's.



9

https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/COM_DIV_20200825_diversiteit%20binnen%20onderwijs_ADV.pdf

6. Bijlage 1

Diepte-interview: Vragenlijst

ALGEMEEN/CONTEXT

- Migratieachtergrond : EU/Niet-EU? Herkomst ouders?
- Student/afgestudeerde/leerkracht met migratieachtergrond
- Binnen al jouw identiteiten, welke plaats krijgt je migratieachtergrond (vind je het belangrijk dat mensen daar rekening mee houden op het werk of tijdens de opleiding?)
- Zijn er nog andere zaken waar je wil dat mensen rekening mee houden? (alleenstaand, moeder, genderidentiteit)
- Heb je de ‘mainstream’ lerarenopleiding afgewerkt of via een zij-instroom programma? (D-cursus, Teach for Belgium, de Baobab etc.)
- Ben je momenteel tewerkgesteld als leerkracht of heb je werkervaring als leerkracht? Tijdelijk of vast benoemd?
- Wat motiveerde jou om deze opleiding te volgen? Waarom ben je voor dit beroep gegaan?
- Heb je ooit les gehad van iemand met een migratieachtergrond? Heb je dit gemist en waarom?

SCHOOLLOOPBAAN

1. In welk jaar in de opleiding zit je juist of ben je afgestudeerd? Wanneer en waar?
2. Welke studierichting heb je in het secundair onderwijs gevolgd? Was dat bepalend voor je keuze in het hoger onderwijs of universiteit?
3. Heeft je studierichting in het secundair je voldoende voorbereid voor het hoger onderwijs/universiteit?
4. Spreek je meer dan één taal? Heb je dit doorheen de opleiding ervaren als iets positief of negatief?
5. In welke taal heb je secundair onderwijs gevolgd? Heb je heel je schoolcarrière in het Nederlands les gevolgd?
6. Ben je in het secundair onderwijs gestimuleerd om aan het hoger onderwijs te starten?
7. Heb je advies gekregen over wat je het best zou kunnen studeren? Was de lerarenopleiding een optie? Welke richtingen werden geadviseerd?

8. Was leerkracht worden een kinderdroom van jou? Waarom wel/waarom niet? Wat of wie heeft dit veranderd?
9. Heb je diversiteit in het lerarenkorps zelf gemist als student/leerling? En op welke manier heb je dat ervaren?

DE LERARENOPLEIDING/ERVARINGEN

10. Je bent de opleiding gestart, waren er veel mensen met een migratieachtergrond in de opleiding aanwezig? Zijn er veel afgestudeerd?
11. Aan wat ligt dat volgens jou?
12. Had de opleiding de nodige aandacht voor diversiteit in het curriculum? En op welke manier heb jij dit ervaren?
13. Kreeg je ondersteuning tijdens de opleiding (bv. tijdens stages)? Wat voor ondersteuning was dat?
14. Welke ondersteuning had je verwacht?
15. Werd je vanuit de opleiding gemotiveerd en ondersteund om je studies af te werken? Wie of wat motiveerde jou?
16. Heb je gemakkelijk een stageplaats gevonden?
17. Hoe werd je ondersteund vanuit de lerarenopleiding om een stageplaats te zoeken?
18. Hoe zijn de ervaringen doorheen de stageperiodes verlopen? Heb je hier het gevoel dat je voldoende waardering kreeg van zowel de leerlingen als collega docenten/leerkrachten?
19. Heb je het gevoel gehad dat de theorie en de praktijk overeen komen?
20. Was er een diversiteitsbeleid aanwezig op de school waar je stage volgde?
21. Hoe werd je onthaald door het team/directie en ander onderwijspersoneel?
22. Heb je bepaalde vakken, inzichten of ondersteuning gemist tijdens je opleiding? Zo ja, de welke?
23. Denk je dat het goed beheersen van het “Algemeen Nederlands” een effect heeft op de waardering die je krijgt van de studenten en leerkrachten tijdens de stages of opleiding?
24. Als je een cijfer moet geven van 0 tot 10 => sense of belonging? Kan je nog extra toelichting geven over de score die je gaf?

TOEKOMST/AANBEVELINGEN

25. Wat doe je nu? Ben je momenteel tewerkgesteld als leerkracht? Indien niet, waarom?
26. Zijn er redenen die je hebben doen twijfelen om als leerkracht aan de slag te gaan?
27. Nu dat je zelf kinderen hebt die schoolgaand zijn, kijk je anders naar het beroep? Naar representatie binnen het beroep? Hoezo?
28. Waarom is representatie in het lerarenkorps voor jou belangrijk?
29. Hoe denkt je dat we de campagne van 'lesgeven is alles geven' inclusiever kunnen maken voor mensen met een migratieachtergrond?
30. Heb je nog bepaalde bedenkingen, zorgen,...?
31. Wat zou je motiveren om toch voor de klas te gaan staan?
32. Moest jij aanbevelingen kunnen geven aan de lerarenopleidingen, wat zou je dan aanbevelen?
33. Wat heb je gemist tijdens de opleiding?

7. Dankwoord

Deze nota was niet mogelijk zonder de steun en de medewerking van vele personen en organisaties.

Eerst en vooral wil LEVL alle personen die hebben meegewerkt aan de focusgroep, diepte-interviews en enquête bedanken voor de steun, input en adviezen die hebben geholpen tot de totstandkoming van deze nota. Ze stonden open voor alle vragen en gaven verschillende inzichten mee die ze tastbaar hebben gemaakt door hun verhaal te brengen op een open, transparante en serene manier. Hierdoor werden de aanbevelingen afgetoetst op hun realiteit en ervaringen. Bedankt voor de goede adviezen en suggesties voor deze nota.

Grote dank aan Caroline Muys die de literatuurstudie, de enquête en een bevraging heeft opgesteld en uitgevoerd voor dit werk.

Daarnaast wil LEVL de deelnemende hogescholen en universiteiten bedanken: Thomas More in Mechelen, Odisee in Aalst en Sint-Niklaas, VIVES in Torhout en Kortrijk, de Universiteit van Antwerpen en de KU Leuven.

Tenslotte ook een welgemeende bedanking aan alle partnerorganisaties die rechtstreeks of vanuit hun projecten input hebben gegeven door constructieve opmerkingen, aanbevelingen en het delen van hun expertise: De Baobab van EVA bxl, Diverse leraarskamer Antwerpen (stad Antwerpen), Teach for Belgium en ORBIT vzw.



8. Literatuurlijst

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Epo; Berchem.

Habbani, F. (2018). *Diversiteit in het onderwijs. De leraar als weerspiegeling van de leerling: ervaringen van leraren met migratieachtergrond*. [Masterproef, UGent].

Johnson, D. R. (2013). *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students by Terrell L. Strayhorn (Review)*. *Journal of College Student Development*, 54(6), 662–663.

Pulinx, R., Schrooten, M., & Emmers, E. (2021). *Diversiteit in het hoger onderwijs: van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering*.

Toen, S., Van Helleputte, B., & Vanwynsberghe, G. (2019). *Diverse leraarskamer*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, van <file:///media/fuse/drivefs-416e6f44ede62d5ba064e18c846dd37e/root/Master%20gender%20en%20diversiteit/Participatiestage%20UGENT/Literatuurstudie/PWO%20Eindverslag%20Diverse%20Leraarskamer.pdf>

Van Dooren, F., Clarysse, E., & Witte, M. (2019). *Diverse leraarskamer*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, van file:///media/fuse/drivefs-416e6f44ede62d5ba064e18c846dd37e/root/Master%20gender%20en%20diversiteit/Participatiestage%20UGENT/Literatuurstudie/Eindrapport_Diverse-leraarskamer_2018-2019.pdf

Vanhoeck, B. (2015). "In order to be a teacher, you've got to be a student first". Een kwantitatief onderzoek bij laatstejaarsrespondenten secundair onderwijs naar hun interesse in de lerarenopleiding. (Publicatienr. 0508539) [Masterscriptie, Vrije Universiteit Brussel]. Wetenschapswinkel Brussel.

Van Remoortere, C. (2009). *Tellen én meetellen in het hoger onderwijs. Naar een geïntegreerd diversiteitsbeleid*. Acco.

Verhaegen, A. (2021, 30 september). *Nulmeting herkomst leerkrachten in het Vlaamse onderwijs*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/46698>

Verhaegen, A. (2015). *Project algemene vakken (PAV)*. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van <https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/08/2013-PAV-3BSO-1.pdf>

Rosenthal, Robert & Jacobson, (1968). *Pygmalion in the classroom: The Urban Review* 14: 16-20. Schrank W. (1968). *The labeling effect of ability grouping: Journal of Educational Research* 62:51-2

Rosenthal, Robert & Jacobson, (1992). *Lenore Pygmalion in the classroom*. Expanded edition. New York: Irvington Christopher N. Candlin & David R. Hall. (2001). *Applied Linguistics in Action Series*, Zoltan Dornyei <https://www.vernieuwonderwijs.nl/het-pygmalion-effect-de-invloed-van-verwachtingen/>

Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. Met de medewerking van De Schryver, M., Palmen, M., & Depreeuw, B. (2007) *Allochtonen in het hoger onderwijs. Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2008-08/docl_3640_389299959.pdf

Pulinx R., Schrooten M., Emmers E. (2021) *DIVERSITEIT IN HET HOGER ONDERWIJS - ASP Editions - Academic and Scientific Publishers*. Geraadpleegd op 15 juni 2022

Van de Putte I., De Schauwer E. , *Leren omgaan met diversiteit in de klad. Het GOL(L)D-concept in de praktijk*.(2018) https://books.google.be/books?id=1z2lDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=diversiteit+in+het+lerarenkorps+nederland&hl=nl&sa=X&ved=2ahUKEwjVm9XRj8v5AhUVh_0HHfFqDxsQ6AF6BAGHEAI#v=onepage&q=diversiteit%20in%20het%20lerarenkorps%20nederland&f=false

SERV advies, *Diversiteit in het onderwijspersoneel*, Advies op eigen initiatief Decretale opdracht: SERV-decreet 7 mei 2004 art. 11 (overlegfunctie) Goedkeuring raad: 17 augustus 2020, [COM DIV 20200825 diversiteit binnen onderwijs ADV.pdf \(serv.be\)](https://www.serv.be/com-div-20200825-diversiteit-binnen-onderwijs-adv.pdf)