

# **DE HULPBRONNEN VAN LERAREN IN HET ONDERWIJZEN VAN ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS IN HET LAGER ONDERWIJS: EEN SOCIAAL NETWERKPERSPECTIEF**

Aantal woorden: 14.265

**Lune Labeeuw**

Studentennummer: 01800034

Promotor: dr. Laura Thomas

Copromotor: dr. Britt Adams

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de klinische orthopedagogiek en disability studies

Academiejaar: 2022 – 2023



## Voorwoord

Deze masterthesis werd geschreven ter afronding van mijn opleiding pedagogische wetenschappen met als master 'klinische orthopedagogiek en disability studies'. Gedurende afgelopen vijf jaar was mijn interesse in de orthopedagogiek zeer groot. Echter kriebelde het ook om binnen het onderwijs op verkenning te gaan. De educatieve master stond daarom nog op mijn 'wish list' voor wanneer mijn master in de klinische orthopedagogiek afgerond was. Om die reden koos ik mijn keuzevakken in eerste master ook binnen die educatieve master. Een masterproef schrijven die het onderwijs wat van dichterbij kon onderzoeken, was een logische volgende stap. Het schrijven van deze masterthesis was intens, maar met de nodige ondersteuning ben ik er wel geraakt. Daarom wil ook graag enkele mensen in het bijzonder bedanken.

Als eerst wil ik graag mijn promotor dr. Laura Thomas en copromotor dr. Britt Adams bedanken. Bedankt voor de constructieve samenwerking en goede begeleiding, bedankt om me steeds zo snel van heldere en uitgebreide feedback te voorzien, bedankt om altijd mijn vragen te beantwoorden en bedankt voor jullie expertise om me doorheen deze 'nieuwe' materie te loodsen.

Ook grote dank aan al mijn participanten om tijd vrij te maken voor mij en zo uitgebreid te antwoorden op mijn vragen. Bedankt voor jullie inzichten, adviezen en aanmoedigingen, zonder jullie had ik deze masterproef niet kunnen realiseren.

Verder wil ik ook mijn zus bedanken om me steeds aan te moedigen wanneer ik het moeilijk had. Ik wil haar bedanken dat ze naast haar drukke job ook nog tijd maakte om delen na te lezen en feedback te geven. Bedankt voor de vele schouderklopjes en duwtjes in de rug.

Ook wil ik mijn studiegenoten, Janne, Silke, Kayla en Louise bedanken om deze intense periode dragelijker te maken. Bedankt om samen uren in de bib te zweten en me te laten uitkijken naar de welverdiende pauzes samen. Vervolgens wil ik ook mijn vriend, Sander bedanken. Dankjewel om steeds geduldig met mij te zijn en me te steunen wanneer ik even geen tijd had voor ons of door de stress niet altijd even aangenaam was.

Tenslotte wil ik mijn ouders bedanken, zonder wie dit niet mogelijk was geweest. Bedankt voor de kansen die jullie me geven en dankjewel om steeds in mij te geloven. Dankjewel mama, om me door de laatste loodjes te leiden. Dankjewel papa, om zo vaak hetzelfde te lezen en me steeds zoveel feedback te geven.

## Abstract

**Achtergrond:** Het aantal anderstalige nieuwkomers in het lager en secundair onderwijs in Vlaanderen stijgt. Dit zorgt voor toenemende diversiteit in de klas. Leraren zijn vaak niet opgeleid om met deze doelgroep om te gaan en de nood aan interculturele competenties neemt steeds meer toe. Leraren vallen terug op hun (in)formeel netwerk om met uitdagingen en moeilijkheden die gepaard gaan met de instroom van anderstalige nieuwkomers om te gaan. Er was echter nog geen onderzoek dat kon aantonen welke actoren hierbij cruciaal zijn. Het voorliggend onderzoek probeert hieraan tegemoet te komen.

**Doelstellingen:** Vooreerst probeert dit onderzoek te achterhalen welke ervaringen leraren in het lager onderwijs hebben met het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Verder wordt het netwerk in kaart gebracht om te zien welke actoren al dan niet frequent aanwezig zijn. Vervolgens gaat het over de zinvolheid en steunvorm van deze contacten. Tot slot worden enkele aanbevelingen naar voor geschoven om het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers te optimaliseren.

**Methode:** Aan dit kwalitatief onderzoek namen elf leraren lager onderwijs deel via semigestructureerde interviews. Nadien werd een thematische analyse uitgevoerd via Nvivo.

**Resultaten en conclusie:** De leraren hebben zowel positieve als negatieve ervaringen met lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Het blijkt een dankbare, maar uitdagende job om met die diversiteit om te gaan. In hun formeel netwerk doet men voornamelijk beroep op collega's, zorgleraren, OKAN-leraren en ouders van de leerlingen. In het informeel netwerk blijken vooral partner, vrienden en familie cruciaal. De nood om meer te investeren in materiaal en expertise lijkt groot.

## **Toelichting van aanpak en eigen inbreng**

Deze masterproef werd geschreven naar idee van mijn promotor dr. Laura Thomas en copromotor dr. Britt Adams. Zij leverden het onderwerp en concept aan en uiteindelijk werden Ibtissam Belbard, een medestudente, en ik toegewezen aan dit onderzoek. In onderlinge samenspraak met onze (co)promotors beslisten we dat ik onderzoek zou voeren in het lager onderwijs en Ibtissam in het secundair onderwijs. Dit was voornamelijk gebaseerd op het feit dat ik meer potentiële participanten kende in het lager onderwijs en Ibtissam in het secundair.

We gingen daarna beide individueel aan de slag met onze literatuurstudie. Ook probeerde ik in deze eerste fase al enkele participanten te rekruteren en ondernam ik een poging om een interviewleidraad op te stellen. Ik leverde steeds delen af tegen een onderling afgesproken deadline, zodat mijn (co)promotors me van feedback konden voorzien. Na feedback op deze leidraad en goedkeuring van Ibtissam en mezelf, leverden onze (co)promotors ons een interviewleidraad aan die zowel door mij als door Ibtissam kon gehanteerd worden. Voor we beiden afzonderlijk data gingen verzamelen, stelden we zelf enkele onderzoeksvragen op die we met elkaar en met onze (co)promotors aftoetsten.

Op eigen tempo verzamelden we elk afzonderlijk onze data. We hebben zelf onze participanten gerekruteerd en planden zelf de interviews in. Wegens de moeilijke zoektocht naar participanten, leverde mijn copromotor ook twee potentiële participanten aan. Vervolgens kwamen Ibtissam en ik, op aanraden van onze promotor tijdens de dataverzameling samen om te bespreken hoe onze interviewafnames verliepen en beslisten we samen hoe onze data-analyse vorm zou krijgen. Daarbij viel de keuze om te werken aan de hand van thematische analyse. Na de dataverzameling kwamen we nog eens samen om opvallende gelijkenissen of verschillen te bespreken. We overliepen ons plan van aanpak en gaven elkaar advies en tips voor het vervolg van ons schrijfproces.

Uiteindelijk verwerkte ik zelfstandig mijn resultaten, stelde mijn discussie op en legde een laatste hand aan deze masterthesis. Ik deed dit aan de hand van de deadlines die mijn promotor vooropstelde en de daaropvolgende feedback.

# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	2
<b>Abstract</b> .....	3
<b>Toelichting van aanpak en eigen inbreng</b> .....	4
<b>1. Context en probleemstelling</b> .....	7
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	10
2.1 Minderjarige anderstalige nieuwkomers .....	10
2.2 Het Vlaams onthaalonderwijs .....	11
2.2.1 Het Vlaams onthaalonderwijs internationaal gekaderd .....	11
2.2.2 Organisatie van het Vlaams basis onthaalonderwijs .....	12
2.2.3 Organisatie van het Vlaams secundair onthaalonderwijs .....	14
2.3 Uitdagingen in het Vlaams (basis) onthaalonderwijs .....	15
2.3.1 Rol van de leraar en school in het Vlaams basis onthaalonderwijs.....	16
2.3.1.1 Interculturele competenties .....	17
2.3.1.2 Professionalisering in het kader van interculturele competenties.....	18
2.4 Sociaal kapitaal van leraren in het lager onthaalonderwijs .....	20
<b>3. Onderzoeksvragen</b> .....	23
<b>4. Methodologie</b> .....	25
4.1 Onderzoeksdesign.....	25
4.2 Participanten.....	25
4.3 Onderzoeksinstrumenten .....	27
4.3.1 Semigestructureerd interview met netwerkvisualisatie .....	27
4.4 Data-analyse .....	29
4.4.1 Thematische analyse .....	29
4.4.2 Ethische aspecten .....	30
4.4.3 Betrouwbaarheid en validiteit.....	31
<b>5. Resultaten</b> .....	33
5.1 Algemene bevindingen .....	33
5.2 Netwerk van de leraren.....	35
5.2.1 Formeel netwerk .....	35
5.2.2 Informeel netwerk .....	40

5.2.3	Kenmerken van de netwerken.....	43
5.3	Wat wensen leraren voor de toekomst? .....	44
<b>6.</b>	<b>Discussie</b> .....	<b>48</b>
6.1	Resultaten gekoppeld aan bestaande literatuur .....	48
6.2	Beperkingen van dit onderzoek.....	50
6.3	Suggesties voor praktijk en beleid .....	51
6.4	Suggesties voor vervolgonderzoek.....	52
<b>7.</b>	<b>Conclusie</b> .....	<b>53</b>
<b>8.</b>	<b>Referenties</b> .....	<b>55</b>
	Appendix 1.....	65
	Appendix 2.....	72
	Appendix 3.....	75
	Appendix 4.....	76
	Appendix 5.....	78

## 1. Context en probleemstelling

De populatie van anderstalige (minderjarige) nieuwkomers in Vlaanderen nam de laatste jaren steeds meer toe (van Tubergen, 2022). Voornamelijk in 2015 en 2016 kende Vlaanderen een piek in de instroom van nieuwkomers met meer dan één miljoen geregistreerde aanvragen (Europees Parlement, 2021). Actueel – met de toestroom van Oekraïense minderjarigen wereldwijd en ook in Vlaanderen – wordt Europa opnieuw geconfronteerd met enorme aantallen aan anderstalige nieuwkomers. Het Agentschap voor Onderwijsdiensten, AGODI (2023), brengt maandelijks de cijfers van het aantal anderstalige nieuwkomers in beeld. Deze cijfers worden enkel berekend op basis van scholen waar extra lestijden voor deze groep leerlingen werden aangevraagd en vraagt dus naar interpretatie toe enige nuance. Het is in deze cijfers echter opvallend dat er de laatste maanden een enorme stijging heeft plaatsgevonden. In maart 2023 zouden er 8323 anderstalige nieuwkomers onderwijs volgen in Vlaanderen en Brussel (Agentschap voor onderwijsdiensten, 2023). Dit cijfer is meer dan dubbel zoveel dan in maart 2022 waar nog sprake was van (slechts) 3848 anderstalige nieuwkomers. In Vlaanderen heeft 38 procent van de lagere scholen minstens tien procent leerlingen met een migratieachtergrond en ook anderstalige nieuwkomers maken daar deel van uit (Van Droogenbroeck et al., 2019). Door deze steeds groeiende culturele, socio-economische en talige verscheidenheid is het omgaan met diversiteit dan ook een alledaagse realiteit geworden in het Europese onderwijslandschap (Romijn et al., 2021).

In Vlaanderen wordt het onderwijs gezien als een belangrijke sleutel tot integratie in de maatschappij. Wanneer anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen aankomen, behoren ze tot de doelgroep van het inburgeringsbeleid (Country report Flanders, 2016). Waar dit voor meerderjarigen resulteert in een inburgeringstraject met een cursus maatschappelijke oriëntatie, Nederlands en trajectbegeleiding naar werk (Beleidsnota 2019-2024. Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering, 2019), wordt dit voor minderjarigen waargemaakt aan de hand van het onderwijs dat ze genieten. Net zoals voor alle minderjarigen tussen 5 en 18 jaar in Vlaanderen, geldt voor de anderstalige nieuwkomers namelijk ook de leerplicht en het recht op onderwijs vanaf de 60<sup>ste</sup> dag na inschrijving in een Belgische gemeente. Ook kinderen zonder geldige verblijfsdocumenten hebben het recht om zich in een school in te schrijven. Een school kan deze kinderen niet weigeren omwille van het gebrek aan deze geldige verblijfspapieren (Anderstalige nieuwkomers, z.d.; Compulsory education, z.d.; Van Avermaet et al., 2017). De inburgering van deze minderjarigen wordt dan ook vooral gestimuleerd door hen te ondersteunen in het zich machtig maken van de

Nederlandse taal met als ultieme doel ten volle te kunnen participeren aan de maatschappij (Somers et al., 2019). Onthaalonderwijs is het overkoepelend begrip voor bovenstaand onderwijs aan anderstalige nieuwkomers. In Europa kan het onthaalonderwijs in verschillende landen geplaatst worden op een continuüm gaande van assimilatie tot integratie (Schneider & Crul, 2010). Wanneer leerlingen aangezet worden om zich aan te passen aan de cultuur en taal van het gastland, wordt er gesproken van een onderwijssysteem gekenmerkt door assimilatie. Een integratief onderwijssysteem daarentegen stimuleert leerlingen om deel te nemen aan de samenleving van het gastland door bijvoorbeeld de taal aangeleerd te krijgen, maar dit ook met het nodige respect voor de moedertaal en eigen cultuur (Schneider & Crul, 2010).

De context van deze masterthesis betreft het Vlaams lager onthaalonderwijs dat eerder een integratief karakter kent. Anderstalige minderjarige nieuwkomers stromen in het lager onderwijs onmiddellijk in de reguliere klassen in en creëren op die manier grote diversiteit in klasgroepen. Parallel aan deze studie in het lager onderwijs loopt een gelijkaardige studie in het onthaalonderwijs georganiseerd in het Vlaamse secundair onderwijs, dat eerder gekenmerkt wordt door assimilatie. Dit onderzoek wordt opgezet door medestudente Ibtissam Belbard.

Ongeacht welk karakter het onthaalonderwijs kent, de leraren vervullen een belangrijk rol in dit hele onderwijsgegeven (Brewster & Bowen, 2004). Daarom impliceert de grote diversiteit in de leerlingenpopulatie het belang van kennis, vaardigheden en attitudes van leraren om voor iedere leerling tot positieve schoolresultaten te komen (Parkhouse et al., 2019). Ondanks de nood aan cultureel competente leraren, geven deze laatste vaak aan zich slecht voorbereid te voelen om met diverse klasgroepen aan de slag te gaan (Romijn et al., 2021). Het netwerk van leraren kan daar trachten aan tegemoet te komen. Uit onderzoek blijkt dat een ondersteunend netwerk bij leraren tot positieve leerlingenresultaten kan leiden (Brewster & Bowen, 2004). Hoe dit netwerk dan vorm krijgt en welke actoren daarin van belang zijn of welke actoren daarin juist geen plaats krijgen, is in de literatuur echter nog maar beperkt onderzocht (Thomas et al., 2022). Met dit onderzoek zal getracht worden een helder beeld te schetsen van hoe het sociaal netwerk van leraren lager onderwijs een invloed kan hebben op het omgaan met de uitdagingen die ze ervaren bij het lesgeven in multiculturele klassen. Meer specifiek wordt gefocust op de hulpbronnen en steun die zij verwerven via dit sociaal netwerk.

In wat volgt, worden in het theoretisch kader eerst de centrale concepten van het voorliggende onderzoek toegelicht, gaande van anderstalige nieuwkomers tot sociaal kapitaal. Vervolgens wordt



dieper ingegaan op de set van onderzoeksvragen die behandeld wordt en wordt de gehanteerde methodologie geschetst. In een volgend onderdeel worden de resultaten uitvoerig besproken aan de hand van de data die werden verzameld en volgt een discussie met betrekking tot de bevindingen en aanbevelingen. Eindigen doet deze thesis met een samenvattende conclusie waarbij een concreet antwoord op de onderzoeksvragen wordt geboden.

## 2. Theoretisch kader

De centrale concepten van het voorliggend onderzoek zullen in dit deel duiding krijgen vanuit een theoretische invalshoek. Eerst zal het concept 'minderjarige anderstalige nieuwkomers' toegelicht worden. Vervolgens zal er op de organisatie van het Vlaams basisonderwijs voor anderstalige nieuwkomers ingegaan worden. We kiezen voor een focus op Vlaanderen en niet op België omdat onderwijs gemeenschapsmaterie is. Slechts enkele richtlijnen betreffende onderwijsorganisatie zijn nationaal vastgelegd, zoals bijvoorbeeld de regels met betrekking tot de leerplicht in artikel 24 van de Belgische grondwet (Senaat, 2022). De manier waarop vormgegeven wordt aan onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers is gebaseerd op beslissingen van de Vlaamse, Franse en Duitstalige gemeenschap. Om die reden werd ervoor gekozen om in deze masterproef enkel het Vlaamse onthaalonderwijs onder de loep te nemen. Tenslotte wordt het belang van het sociaal netwerk van leraren lager onderwijs theoretisch gekaderd. Het is namelijk uit het sociaal netwerk van leraren lager onderwijs dat hulpbronnen en steun kunnen voortvloeien die noodzakelijk kunnen zijn bij het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers.

### 2.1 Minderjarige anderstalige nieuwkomers

Minderjarige anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen zijn leerlingen van minstens vijf jaar oud die het Nederlands niet als moedertaal of thuistaal hebben. Daarnaast beheersen ze ook onvoldoende de onderwijstaal - het Nederlands - om op een goede manier de lessen te kunnen volgen (Vlaamse Overheid, 2006a). Omwille van de ondergrens van vijf jaar ligt de focus van deze masterproef op het lager onderwijs en niet op het basisonderwijs als geheel (waartoe ook het kleuteronderwijs behoort). De leerlingen die als anderstalige nieuwkomer gedefinieerd worden, mogen maximaal negen maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal - de vakantiemaanden worden hierin niet meegerekend. Tenslotte duidt het begrip 'nieuwkomer' op het feit dat de leerlingen slechts maximaal één jaar ononderbroken in België mogen verblijven (Vlaamse Overheid, 2006a). Bovenstaande definiërende kenmerken zijn meteen ook in het lager onderwijs de voorwaarden om te kunnen instappen in het onthaalonderwijs (Rapport Onthaalonderwijs, 2020).

Hoewel bovenstaande criteria voor de nodige afbakening zorgen, blijft de groep van anderstalige nieuwkomers zeer divers, aangezien zowel onder andere asielzoekers, vluchtelingen, niet-begeleide minderjarigen en eerste-generatie-migranten al dan niet met een legale status hieronder

vallen (Vlaanderen is onderwijs en vorming, z.d.; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Verder is er ook diversiteit wat betreft bijvoorbeeld de reden van migratie en hun onderwijsachtergrond. Anderstalige nieuwkomers migreren omwille van onder andere economische redenen, een prangende oorlogssituatie, gezinshereniging of tewerkstellingsopportuniteiten voor hun ouders. Sommige anderstalige nieuwkomers namen reeds deel aan het onderwijs in het thuisland terwijl anderen nog van weinig tot geen onderwijs genoten. Andere factoren die zorgen voor variatie in de groep van anderstalige nieuwkomers zijn onder andere: religie, heersende waarden en normen en cultuur in het land van herkomst (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

De diversiteit op uiteenlopende vlakken toont aan dat het concept 'anderstalige nieuwkomer' dus veelomvattend is, wat zich ook resulteert in de grote diversiteit waar het Vlaamse onderwijssysteem mee wordt geconfronteerd. Niet alleen is de groep anderstalige nieuwkomers divers, maar ze wordt ook steeds groter. We zien een forse stijging van ongeveer 2000 anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs tussen 2013 en 2018. Een recent 'rapport onthaalonderwijs' toont aan dat het aantal anderstalige nieuwkomers in 2018 in het basisonderwijs 4217 leerlingen bedroeg (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming & Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020). Nog recenter kunnen we volgens de cijfers van het Agentschap voor Onderwijsdiensten, AGODI (2023) zien dat in maart 2023 dit aantal alweer bijna verdubbeld is; de teller staat momenteel op 8323 leerlingen. In de volgende sectie wordt besproken hoe het basisonderwijs (lager onderwijs) voor deze anderstalige nieuwkomers georganiseerd wordt.

## 2.2 Het Vlaams onthaalonderwijs

### 2.2.1 Het Vlaams onthaalonderwijs internationaal gekaderd

Zoals reeds aangekaart is er internationaal een tendens aanwezig van een steeds diverser wordend onderwijslandschap ten gevolge van demografische ontwikkelingen en migratiegolven (Van Droogenbroeck et al., 2019). Op beleidsniveau zijn schoolleiders, leraren, deskundigen en politici nog zoekende hoe het best wordt omgegaan met de uitdagingen én kansen die deze heterogene leerlingenpopulatie tot stand brengt (Van Droogenbroeck et al., 2019). Europees zijn reeds heel wat inspanningen geleverd om hiermee om te gaan. Er werd geïnvesteerd in onder andere multicultureel onderwijs om scholen een ruimdenkend en inclusief kader te bieden (Parkhouse et al., 2019). Multicultureel onderwijs wordt binnen Europa gezien als het

overkoepelend begrip voor het leveren van inspanningen om kleine aspecten uit diverse culturen op te nemen in het curriculum, zoals bijvoorbeeld rolmodellen uit minderheidsgroepen in de aandacht brengen (Parkhouse et al., 2019). Multicultureel onderwijs draagt op deze manier bij aan een meer democratische en participatieve samenleving (Parkhouse et al., 2019). Daarnaast heeft multicultureel onderwijs volgens Parkhouse en collega's (2019) ook een complementair doel, namelijk het reduceren van ongelijke leerlingenresultaten tussen verschillende groepen.

Het Europees onderwijslandschap kenmerkt zich eveneens door een grote variëteit aan onderwijssystemen in hoe ze met de hierboven genoemde diversiteit omgaan. Europese landen worden dan ook op een zogenaamd continuüm gezien gaande van assimilatie tot integratie. Landen zoals Zweden en Denemarken volgen bijvoorbeeld een comprehensief ondersteuningsmodel (European Commission & Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2013). Dit betekent dat anderstalige nieuwkomers onderwijs krijgen in een inclusief systeem. Ze worden integraal in de reguliere klas opgenomen en er is extra aandacht voor taalkundige en individuele ondersteuning (Van Avermaet et al., 2017). Daarnaast zijn er in Europa ook landen zonder nationaal beleid op vlak van onderwijs aan anderstalige nieuwkomers zoals Italië en Griekenland (UNHCR Italy, z.d.; UNHCR Greece, z.d.). Scholen in deze landen leggen sporadisch en willekeurig maatregelen op, wat gezien wordt als het niet-systematische ondersteuningsmodel (European Commission & Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2013). Nederland en Oostenrijk volgen dan weer eerder een compenserend ondersteuningsmodel dat vooral gericht is op talige ondersteuning en verschillende doorstroommogelijkheden. Dit weerspiegelt zich bijvoorbeeld in aparte onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers die gesegregeerd van leeftijdsgenoten onderwijs genieten (Van Avermaet et al., 2017).

In Vlaanderen is de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers sterk verschillend voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs. In de volgende onderdelen wordt hier dieper op ingegaan.

### 2.2.2 Organisatie van het Vlaams basis onthaalonderwijs

De regelgeving omtrent 'onthaalonderwijs' van anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs wordt beschreven in de omzendbrief BaO 2006/03 van 30 juni 2006. Recent werden hier enkele (tijdelijke) aanpassingen en dringende maatregelen aan toegevoegd ten gevolge van de oorlog in

Oekraïne (Vlaamse Overheid, 2022). De voorwaarden om toe te treden in het onthaalonderwijs werden bijvoorbeeld uitgebreid en er werden extra middelen en lestijden voorzien (Vlaamse Overheid, 2022). In volgende paragraaf zal vooral de oorspronkelijke regelgeving omtrent de organisatie van het onthaalonderwijs in het lager onderwijs (basisonderwijs) worden toegelicht.

Het lager onderwijs volgt een immersief systeem waarbij de anderstalige nieuwkomers dus als het ware worden ondergedompeld in het reguliere basisonderwijs. Het is de bedoeling dat een school of scholengemeenschap aanvraag doet om onthaalonderwijs in te richten op basis van het aantal ingeschreven anderstalige nieuwkomers. De school kan voor deze leerlingen namelijk aanvullende lestijden krijgen. Op welke manier deze lestijden ingezet worden, beslist de school zelf op basis van eigen wens en mogelijkheden (Van Avermaet et al., 2017). Deze vrije keuze voor scholen is een gevolg van de schoolautonomie - vrijheid van onderwijs - die verankerd werd in artikel 24 van de Belgische grondwet (Senaat, 2022). Een school kan bijvoorbeeld kiezen voor het aanstellen van een leraar die bijlessen Nederlands verzorgt of extra taalondersteuning in de klas voorziet. Een school kan echter ook kiezen voor het oprichten van een aparte OKAN-klas (Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers) indien er voldoende anderstalige nieuwkomers zijn. Om recht te hebben op deze aanvullende lestijden, moet een school wel voldoen aan enkele voorwaarden verbonden aan de subsidiëring en financiering (Vlaamse Overheid, 2006a). De voorwaarden zijn verschillend naargelang de telling van het aantal anderstalige nieuwkomers en gebeurt per school of per scholengemeenschap (zie Tabel 1) (Rapport Onthaalonderwijs, 2020).

Daarnaast zijn er nog andere bijkomende voorwaarden voor scholen om te kunnen genieten van extra middelen. Voor elke anderstalige nieuwkomer moet er namelijk een individueel werkplan opgesteld worden omtrent het behalen van verschillende doelstellingen die decretaal vastgelegd werden. Deze doelstellingen zijn bijvoorbeeld: efficiënt kunnen functioneren in de klas als lerend individu en als lid van een klas- en scholengemeenschap, Nederlands taalvaardig zijn, sociaal geïntegreerd zijn, etc. (Vlaamse Overheid, 2006a). Ook gaat het schoolbestuur de verbintenis aan om nascholing voor hun leraren te voorzien zowel op vlak van het bevorderen van taalvaardigheidsonderwijs als op vlak van het bevorderen van sociale integratie (Vlaamse Overheid, 2006a).

**Tabel 1***Telling per school versus per scholengemeenschap*

	Telling per school (schoolniveau)	Telling per scholengemeenschap
Voor wie?	• School met slechts één vestigingsplaats	• School met meerdere vestigingsplaatsen
Wanneer?	• Op de eerste schooldag van september of in de loop van het schooljaar	• Op de eerste schooldag van september of in de loop van het schooljaar
Aantal?	• <b>Minimaal vier</b> anderstalige nieuwkomers	• <b>Minimaal twaalf</b> anderstalige nieuwkomers: ingeschreven in alle scholen van de scholengemeenschap samen (exclusief scholen die tellen op schoolniveau)
Voor wie?	• Alle andere scholen die geen scholengemeenschap vormen (met meerdere vestigingsplaatsen)	
Wanneer?	• Op de eerste schooldag van september of in de loop van het schooljaar	
Aantal?	• <b>Minimaal zes</b> anderstalige nieuwkomers	

### 2.2.3 Organisatie van het Vlaams secundair onthaalonderwijs

In het secundair onderwijs is er bijna steeds sprake van het oprichten van onthaalklassen, waarbij de anderstalige nieuwkomers gescheiden van hun leeftijdsgenoten les krijgen. Deze onthaalklassen – beter bekend onder het acroniem OKAN (Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers) – zijn ingericht om de taalachterstand bij nieuwkomers te reduceren en de sociale integratie te bevorderen (Somers et al., 2019).

Het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs wordt volgens het eerder aangehaalde onderzoek van de Europese Commissie ingedeeld in de categorie van een compenserend ondersteuningsmodel (Directorate-General for Education & Public Policy and Management Institute, 2013). Dit houdt in dat er vooral compenserende maatregelen worden getroffen om de verschillen tussen anderstalige nieuwkomers en autochtone leerlingen te reduceren aan de hand van onder andere onderwijs in de landstaal en tolkdiensten voor de communicatie met ouders (Directorate-General for Education & Public Policy and Management Institute, 2013). Dit staat in sterk contrast tot het basisonderwijs waar de kaart van een immersief systeem wordt getrokken.

In de masterthesis van Ibtissam Belbard worden de resultaten betreffende dit secundair onderwijs uitgebreid behandeld. Hier wordt dus om deze reden ook niet dieper op ingegaan.

### 2.3 Uitdagingen in het Vlaams (basis) onthaalonderwijs

Nu geweten is hoe het basis onthaalonderwijs vormt krijgt, wordt in volgende secties dieper ingegaan op wat dit teweeg brengt op zowel klas als schoolniveau. Naast het etnisch rijker maken van onze samenleving, leidt de toestroom van anderstalige nieuwkomers namelijk ook tot uiteenlopende uitdagingen voor de organisatie van het onderwijs (Kemper et al., 2020). In het kader van deze masterproef worden drie uitdagingen in het bijzonder aangekaart, aangezien deze betrekking hebben op de manier van lesgeven aan anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs.

Ten eerste is een opvallend gegeven dat anderstalige nieuwkomers op verschillende tijdstippen van het jaar instromen in het onderwijs. Bijgevolg dienen leraren tegelijk om te gaan met leerlingen die recent instroomden en leerlingen die al enige tijd in de klas onderwijs volgen. Dit vraagt verschillende aanpassingen van de leraar (OECD, 2019).

Ten tweede situeren de uitdagingen die de instroom van anderstalige nieuwkomers met zich meebrengen zich niet enkel op het klas- en schoolniveau. Zo blijkt uit onderzoek van Koehler (2017) dat er in Vlaanderen weinig afstemming is tussen de centra voor leerlingenbegeleiding en andere actoren buiten het onderwijs, zoals bijvoorbeeld de jeugdzorg. Hierdoor worden ouders en ook leraren vaak gebrekkig op de hoogte gehouden wat betreft de eerdere schoolloopbaan van de leerlingen (Koehler, 2017). Met andere woorden ontbreekt de connectie tussen verschillende belangrijke actoren in de organisatie van onthaalonderwijs. Er is immers een grote variatie op vlak

van opleidingsachtergrond bij anderstalige nieuwkomers. Zo zijn er enerzijds leerlingen die nooit eerder enige vorm van onderwijs genoten en leerlingen die reeds enkele jaren school liepen (OECD, 2019). Hierdoor kunnen leraren en scholen moeilijker inspelen op de noden van anderstalige nieuwkomers.

Ten derde is er het gebrek aan ervaring van een groot aantal leraren als het aankomt op het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers (Koehler & Schneider, 2019). De grote instroom van anderstalige nieuwkomers is nog maar een recent fenomeen en kende zijn grote opmars pas in 2015 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming & Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020). Nochtans zijn leraren belangrijke sleutelfiguren in de onderwijs carrière van anderstalige nieuwkomers. Onderzoek toont aan dat verbondenheid met de school aan de hand van positieve relaties en ervaringen met peers en leraren belangrijk is in functie van schoolprestaties en het gevoel van schoolverbondenheid van de leerlingen (Singh et al., 2010). Schoolverbondenheid is een sociaalpsychologisch construct en omvat de emotionele, cognitieve en gedragsmatige reactie van de leerling op vlak van verbondenheid met en de betrokkenheid op de school (Brewster & Bowen, 2004; Singh et al., 2010). Verbondenheid met de school is nog crucialer voor leerlingen uit minderheidsgroepen omdat zij vaker geconfronteerd worden met negatieve interacties en ervaringen op school en in de klas. Bijvoorbeeld de lagere verwachtingen die klasleraren kunnen hebben tegenover leerlingen uit de meerderheidsgroepen (Booker, 2006). Leerlingen behalen significant betere schoolresultaten wanneer de leraar luistert, leerlingen aanmoedigt en zich betrokken en verbonden opstelt (Brewster & Bowen, 2004; Booker, 2006). Sinds de steeds grotere instroom van anderstalige nieuwkomers, heerst er daarom een zekere noodzaak om leraren bij te scholen en om in te zetten op de interculturele competenties van leraren (OECD, 2018). In de volgende sectie wordt duidelijk wat in het kader van deze masterproef precies verstaan wordt onder interculturele competenties.

### 2.3.1 Rol van de leraar en school in het Vlaams basis onthaalonderwijs

Uit onderzoek is bewezen dat leraren een cruciale rol vervullen met betrekking tot de schoolbetrokkenheid van leerlingen (Brewster & Bowen, 2004). Echter is naast het belang van het stimuleren van schoolverbondenheid bij de minderjarige anderstalige nieuwkomers, ook het verwerven van interculturele competenties een belangrijke taak van de leraar en school.



### 2.3.1.1 Interculturele competenties

Het ontwikkelen van interculturele competenties is dus cruciaal bij het lesgeven aan heterogene populaties. Het concept interculturele competenties wordt in de literatuur ook vaak beschreven als multiculturele of mondiale competentie (OECD, 2018; Parkhouse et al., 2019). In deze masterthesis zal voor de duidelijkheid steeds de interpretatie van Romijn et al. (2021), namelijk interculturele competenties gehanteerd worden. Romijn et al. (2021) baseerden zich hiervoor op eerder onderzoek en samenvattend worden interculturele competenties als een overkoepelende term gezien voor de focus op kennis, waarden, attitudes, skills en acties vanuit een mensenrechtenperspectief waarbij diversiteit hoog op de agenda staat (OECD, 2018; Pastori et al., 2019).

Europees wordt veel aandacht besteed aan het bevorderen van interculturele competenties bij leraren. Dit gebeurt aan de hand van beoordeling en advies door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, OESO (OECD, 2018). OESO ontwikkelde op basis daarvan een model (zie Figuur 1) dat bestaat uit de conceptuele grondslagen van interculturele competenties en omvat vier dimensies inclusief concrete richtlijnen zodat schoolbeleidsactoren en zo ook het team van leraren hier mee aan de slag kunnen (OECD, 2018). Een voorbeeld dat OESO meegeeft binnen de eerste dimensie – onderzoek lokale, globale en interculturele kwesties – is dat scholen gemotiveerd worden extra in te zetten op mediageletterdheid door bepaalde mediaberichten kritisch onder de loep te nemen. De andere dimensies zijn respectievelijk: ‘Begrijp en waardeer de perspectieven en wereldbeelden van de anderen’, ‘neem actief deel aan effectieve en respectvolle interacties tussen culturen’ en ‘kom in actie voor het collectief welzijn en duurzame ontwikkeling van de samenleving’ (OECD, 2018). Binnen de dimensie rond ‘neem actief deel aan effectieve en respectvolle interacties tussen culturen’ wordt aangehaald dat er actief contact kan gelegd worden met leeftijdsgenoten uit een andere cultuur om zo elkaars waarden en normen op een respectvolle manier te leren kennen. Bij de dimensie betreffende ‘kom in actie voor het collectief welzijn en duurzame ontwikkeling van de samenleving’ wordt voorgesteld dat de school deelneemt aan een mediacampagne omtrent andere culturen zoals bijvoorbeeld een actie van Broederlijk delen (OECD, 2018). Later voegden Pastori et al. (2019) een ‘kritisch begrip’ toe als een vijfde dimensie waarop de eerder beschreven dimensies zich dienen te focussen.

## Figuur 1

Model interculturele competenties volgens PISA



Noot. Overgenomen uit "PISA: Preparing our youth for an inclusive and sustainable world," door OECD, 2018, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*, p.11 (<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>).

### 2.3.1.2 Professionalisering in het kader van interculturele competenties

Aangezien onderzoek (Romijn et al., 2021; OECD, 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019) aantoont dat de interculturele competenties van leraren vandaag de dag nog maar weinig ontwikkeld zijn, lijkt er dus een nood te zijn voor het opzetten van professionele ontwikkelingsinitiatieven. Deze bevatten immers noodzakelijke kennis, attitudes en vaardigheden om te kunnen lesgeven aan anderstalige nieuwkomers.

Er moet steeds aandacht zijn voor het feit dat de ontwikkeling van interculturele competenties plaatsvindt binnen een bredere context, namelijk het nationaal en lokaal beleid waarin scholen zijn ingebed (Romijn et al., 2021). Actoren en beslissingen op beleidsniveau omtrent de ontwikkeling van interculturele competenties beïnvloeden de kennis en vaardigheden van de leraar, die op hun beurt invloed hebben op de klaspraktijk en als volgt ook op de resultaten van de leerlingen (Romijn et al., 2021). Bijvoorbeeld: de directie vraagt aan de leraren om bijscholingen te volgen omtrent interculturele competenties. Op de bijscholingen leren leraren dat ze extra aandacht moeten hebben tijdens de lessen voor de verschillende culturen. Vervolgens zullen leraren in de klas alerter zijn over hun eigen attitudes omtrent diversiteit en zal er bewuster mee omgegaan worden waardoor ook leerlingen een meer kritische blik zullen creëren (Romijn et al., 2021).

Toch blijken leraren in Vlaanderen in vergelijking met leraren in internationale vergelijkingslanden aan te geven minder behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling omtrent interculturele klasgroepen. Hoewel de behoefte minder aanwezig is bij Vlaamse leraren, geeft slechts 16,5 % van deze leraren ook aan zich goed voorbereid te voelen om met interculturele leerlingen om te gaan (Van Droogenbroeck et al., 2019). Dit is significant minder dan in de meeste landen van Europa. Het lijkt dus niet meer dan wenselijk om deze interculturele competenties in Vlaanderen aan te wakkeren. Desondanks geeft slechts 40 procent van de leraren lager onderwijs in Vlaanderen aan dat 'lesgeven in een interculturele setting' werd opgenomen in hun lerarenopleiding. Dat is twee procent lager dan het Europees gemiddelde (Van Droogenbroeck et al., 2019). Volgens Romijn et al. (2019) is het dus aangewezen om sleutelfiguren binnen de schoolorganisatie op te nemen die actief de verbinding maken tussen het lokaal en nationaal beleid inzake professionele ontwikkeling van interculturele competenties.

Bovenstaande discrepantie zorgt met andere woorden voor een uitdaging omtrent het evenwicht tussen professionaliseringsaanbod van interculturele competenties en de vraag of behoefte ernaar. Leraren geven aan zich niet goed voorbereid te voelen om met deze diverse klasgroepen aan de slag te gaan, maar lijken niet overtuigd dat professionele ontwikkeling gaat helpen om hun interculturele competenties verder te doen groeien. Een andere oplossing zou dus kunnen zijn om in te zetten op het sociaal netwerk van de leraren. Vanuit een sociaal netwerkperspectief wordt immers verondersteld dat de informele en formele contacten van leraren waardevolle informatie, steun en advies oplevert om les te geven in een interculturele klasgroep (Bourdieu, 1986; Thomas et al., 2022).

## 2.4 Sociaal kapitaal van leraren in het lager onthaalonderwijs

In bovenstaande paragrafen werd aangetoond waarom het van belang is dat leraren beschikken over interculturele competenties. Echter is een leraar slechts één schakel in een volledig schoolnetwerk. Onderzoek toont aan dat een sterk en ondersteunend netwerk tussen collega's zorgt voor groter engagement, effectiviteit en een verhoogd competentiegevoel (Daly, 2010). Dit alles komt de leraar ten goede in de rol die hij moet vervullen en de uitdagingen die hij moet trotseren (Ooghe et al., 2016).

De informatie, kennis en steun die zich in de relaties tussen mensen bevindt, en waarvan je gebruik kan maken door in contact te treden met elkaar, is ook gekend onder het begrip sociaal kapitaal (Bourdieu, 1986). Meer concreet omvat sociaal kapitaal het geheel aan feitelijke en potentiële hulpbronnen die door een veelheid aan relaties met elkaar verbonden zijn tot een duurzaam netwerk (Bourdieu, 1986). Het sociaal kapitaal van leraren is gebaseerd op investeringen in het leggen en onderhouden van sociale contacten die uitmonden in extra aanknopingspunten, ondersteuning of middelen (Maness, 2017).

Onderzoek toont aan dat het sociaal kapitaal van leraren een cruciale factor is voor leerlingresultaten, dit vooral voor risicjongeren zoals anderstalige nieuwkomers (Brewster & Bowen, 2004). Sociaal kapitaal voorziet de leraren immers van extra ondersteuning die zij vervolgens ook aan de leerlingen kunnen bieden. Het sociaal netwerk van een leraar bevat daarom veel potentieel om een positieve invloed uit te oefenen op de interculturele klaspraktijken en bijgevolg ook op de leerlingprestaties (Moolenaar et al., 2012).

Het concept 'sociaal kapitaal' laat toe dat de mogelijkheden en beperkingen die sociale netwerken bieden bij het halen van steun en hulpbronnen, kunnen onderzocht worden (Thomas, 2019). De sociale netwerk theorie gaat hierin nog een stap verder en stelt dat specifieke patronen en mechanismen verantwoordelijk kunnen zijn voor de potentiële steun of hulpbronnen (Thomas, 2019). Dit onderzoek wil daarom de sociale relaties tussen leraren enerzijds en actoren binnen en buiten de school anderzijds zien te begrijpen in functie van de informatie, bronnen, ideeën, etc. die uitgewisseld wordt wat betreft het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers (Daly, 2010). Verschillende actoren zullen een plaats krijgen in dit hulpnetwerk, zowel actoren binnen het schoolnetwerk (formeel) als buiten het schoolnetwerk (formeel of informeel). Zo'n actoren kunnen bijvoorbeeld zijn; directie, leerlingencentra, zorgcoördinator, etc. die relaties aangaan in het kader van steun, informatie en advies (Thomas et al., 2022). Een vraag die kan gesteld worden, is onder

andere welke posities formele leidersfiguren, bijvoorbeeld de directeur, zullen innemen in het netwerk betreffende informatie verschaffen, advies geven en problemen oplossen tegenover informele partners, bijvoorbeeld een vriend(in) of een collega, in het netwerk (Daly, 2010). Verder stelt Daly (2010) ook dat informele netwerken een bepalende determinant vormen voor al dan niet effectieve onderwijsmethodieken en veranderingen in het huidige systeem, in dit geval met betrekking tot onderwijs aan anderstalige nieuwkomers.

In de literatuur blijkt dat eerder onderwijskundig onderzoek zich al richtte op het in beeld brengen van de verschillende soorten sociale netwerken die ontstaan tussen leraren binnen de school en daarbuiten. Diepgaand stelt de theorie van Moolenaar et al. (2012) dat er een onderscheid bestaat tussen instrumentele en expressieve relaties en steun. Bij instrumentele steun gaat het meer over de inhoudelijke ondersteuning, zoals het uitwisselen van lesmaterialen, concreet advies, extra ondersteuning van een leraar/coach in de klas, etc. (Ibarra, 1993; Moolenaar et al., 2012). Expressieve steun omvat eerder een emotionele component en wordt gekenmerkt door persoonlijke ondersteuning zoals een luisterend oor bieden en vriendschap (Moolenaar et al., 2012). Volgens Ibarra (1993) zouden relaties gebaseerd op expressieve steun duurzamer zijn en zouden deze relaties meer potentieel bevatten om bijvoorbeeld een sociale invloed uit te oefenen in het kader van veranderingen binnen de schoolcontext. Daarnaast toont de literatuur aan dat relaties over het algemeen sterker en betrouwbaarder zijn wanneer die meer dan één doel voor ogen hebben (Moolenaar et al., 2012).

Literatuur toont aan dat naast de verschillende soorten sociale netwerken, deze ook verschillende kenmerken kunnen hebben. Er wordt bijvoorbeeld vaak verwezen naar de variatie binnen netwerken en de gelijkenissen of verschillen met andere netwerken of individuen binnen een netwerk (Borgatti et al., 2009; Thomas, 2019). Veel terugkomende termen zijn homogeniteit en homofilie. Homogeniteit verwijst naar de gelijkenissen die de netwerken onderling vertonen op vlak van diverse factoren; functie van actoren, geslacht, leeftijd, etc. (Thomas, 2019). In dit onderzoek zou het bijvoorbeeld kunnen zijn dat de directie in ieder netwerk is opgenomen en dat dit doorgaans een man is. Daartegenover staat dan het begrip heterogeniteit en duidt dus op de verschillen tussen de netwerken onderling. Homofilie geeft dan vervolgens de gelijkenissen aan tussen de actoren die hun netwerk opstellen (Thomas, 2019). Met andere woorden, de gelijkenissen tussen de bevraagde leraren onderling op basis van diverse factoren zoals geslacht, leeftijd, aantal jaar ondervinding, etc. Zo stelt onderzoek van Moolenaar dat vrouwelijke leraren, meer contact zullen zoeken met andere vrouwelijke leraren, eerder dan met mannelijke leraren bijvoorbeeld.

Onderzoek waarbij de sociale netwerken van leraren gedetailleerd in kaart worden gebracht in verband met het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers, ontbreekt voorlopig nog in de huidige literatuur (Thomas et al., 2022).

### 3. Onderzoeksvragen

Het aantal anderstalige nieuwkomers blijft stijgen in Vlaanderen en Brussel (Agentschap voor onderwijsdiensten, 2023). Het voorliggende masterproefonderzoek richt zich op de groep anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse lager onderwijs. Deze leerplichtige 5 tot 12-jarigen komen rechte reeks in het regulier onderwijs terecht (Leerplicht voor kinderen met een andere nationaliteit, z.d.). In de omzendbrief met betrekking tot de regelgeving in het Vlaams basisonderwijs (Vlaamse Overheid, 2006a) is echter niets terug te vinden over hoe leraren het onderwijs van anderstalige nieuwkomers kunnen aanpakken of welke hulpbronnen ze hierbij kunnen hanteren. Niet alleen in Vlaanderen, maar Europa-breed zien we een gebrek aan kennis hierover. Met dit onderzoek wordt gepoogd na te gaan hoe leraren uit het lager onderwijs ondersteund worden in het omgaan met anderstalige nieuwkomers in hun klas.

Vele Vlaamse leraren lager onderwijs worden uitgedaagd om les te geven aan anderstalige nieuwkomers. Recent onderzoek wees echter uit dat formele lerarenopleidingen in Vlaanderen onvoldoende voorbereiden op het lesgeven in een multiculturele setting (Van Droogenbroeck et al., 2019). Desondanks lijken veel leraren geen directe nood te ervaren aan professionele ontwikkeling, maar wordt 'al doende leren' als cruciaal gezien om de zelf-effectiviteit van leraren met betrekking tot het lesgeven in multiculturele klassen te verhogen (Van Droogenbroeck et al., 2019). In dit proces van 'al doende leren' veronderstelt deze masterproef dat het sociale netwerk veel potentieel biedt om een boost te kunnen geven aan de interculturele competenties van leraren.

Ruimer onderwijskundig onderzoek toonde reeds het belang van sociale netwerken voor leraren aan en onderstreepte de positieve invloed ervan op onder andere het professionalisme, motivatie om in het vak te blijven, etc. (Daly, 2010; Thomas et al., 2022). Toch lijkt deze masterproef de eerste studie te zijn waarbij vanuit een sociaal netwerkperspectief vertrokken wordt om na te gaan hoe leraren relaties leggen met actoren zowel binnen als buiten de school om zich zo te laten ondersteunen in het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers.

De centrale onderzoeksvraag binnen dit onderzoek wil dan ook nagaan hoe het netwerk rond leraren vorm krijgt met betrekking tot hulpbronnen in het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers. Deze onderzoeksvraag kan worden opgedeeld in een drietal relevante deelvragen:

1. Hoe ervaren leraren het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?
2. Op welke actoren binnen en buiten het schoolnetwerk doen de leraren beroep bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?
3. Welke instrumentele en expressieve steun ervaren leraren van deze actoren uit hun netwerk?



## 4. Methodologie

### 4.1 Onderzoeksdesign

Dit exploratief onderzoek probeert aan de hand van kwalitatieve sociale netwerkanalyse (SNA) de netwerken in beeld te brengen die leraren opbouwen met betrekking tot het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers. SNA wordt in de sociale wetenschappen onder andere gebruikt om de sociale relaties tussen actoren in kaart te brengen en na te gaan welke invloed deze relaties kunnen hebben op de actoren (Freeman, 2004). SNA is een onderzoeksmethode die zowel kwantitatief als kwalitatief gehanteerd kan worden (Thomas, 2019). In dit onderzoek zal een vorm van kwalitatieve SNA toegepast worden. Onderzoek erkent reeds de kracht van kwalitatieve data in functie van het interpreteren en nuanceren van eigenschappen van netwerken (Thomas, 2019). De afgelopen twintig jaar nam in de sociale wetenschappen de interesse in SNA dan ook enorm toe (Daly, 2010). Via deze kwalitatieve onderzoeksmethode kunnen volgende dimensies van het sociaal netwerk van leraren diepgaand onderzocht worden: grootte van het (in)formeel netwerk, frequentie van contacten en aard van de ontvangen steun (Moolenaar et al., 2012; Daly, 2010). Het is namelijk zo dat de focus bij kwalitatieve SNA ligt op de inhoud en percepties van mensen in het netwerk, de netwerkverhalen, de subjectieve opvattingen over mensen in het netwerk, de betekenis van de relaties en complexe processen in het netwerk (Thomas, 2019; Kelchtermans, 2009).

Een sociale netwerk analyse kan uitgevoerd worden aan de hand van *'whole network analysis'* of aan de hand van *'ego-networks'*. *Whole network analysis* houdt in dat men het netwerk van elk individu uit de gehele populatie in kaart brengt en analyseert om de verschillende patronen te kunnen begrijpen (Scott, 2017). Binnen dit onderzoek zou dit dus willen zeggen dat iedere actor binnen het schoolnetwerk bevroegd zou worden om zo het kluwen van de relaties tussen alle leden in kaart te kunnen brengen. Aangezien dit onderzoek zich wil focussen op de relaties van één leraar, wordt er gekozen voor ego-networks en wordt niet het hele schoolnetwerk in acht genomen. Dit wil zeggen dat de leraren die bevroegd worden hun hulpnetwerk opstellen vanuit hun eigen perspectief (Daly, 2010).

### 4.2 Participanten

De participanten werden in de periode april 2022 tot december 2022 via telefoon en mailverkeer verzameld. De participanten zijn afkomstig uit verschillende scholen in Vlaanderen en werden via

kennissen van de onderzoeker gecontacteerd. In totaal werden zeven scholen bevroegd en namen elf leraren deel aan dit onderzoek (zie Tabel 2). Voor iedere school werd ook nagegaan hoe het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers georganiseerd werd (zie Tabel 3).

**Tabel 2**

*Demografische gegevens participanten*

<b>Participant en leeftijd</b>	<b>Geslacht</b>	<b>Huidig beroep</b>	<b>Opleiding</b>	<b>Aantal jaar onderrwijservaring</b>	<b>School*</b>
P1 (23)	Man	Ondersteuner anderstalige nieuwkomers Leraar derde en zesde leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs	3	1
P2 (26)	Vrouw	Leraar eerste leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs	6	2
P3 (37)	Vrouw	Leraar derde leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs	16	3
P4 (23)	Vrouw	Leraar eerste leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs + logopedie	1	3
P5 (40)	Vrouw	Ondersteuner anderstalige nieuwkomers Zorgleraar	Educatieve Bachelor kleuteronderwijs	21	3
P6 (33)	Man	Leraar vierde leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs (nog niet afgerond)	3	4
P7 (29)	Vrouw	Leraar derde leerjaar	Educatieve Bachelor kleuteronderwijs + zorg en remediërend leren	4	4
P8 (23)	Vrouw	Leraar derde leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs	3	4
P9 (39)	Vrouw	Zorgcoördinator Leraar vierde leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs + kleuteronderwijs	6	5
P10 (34)	Vrouw	Zorgleraar	Educatieve Bachelor kleuteronderwijs	12	6
P11 (55)	Man	Leraar derde leerjaar	Educatieve Bachelor lager onderwijs	32	7

*Noot.* \*Zie verder in tabel 3.

**Tabel 3***Organisatie onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in de deelnemende scholen*

<b>School</b>	<b>Regio</b>	<b>Organisatie onderwijs voor anderstalige nieuwkomers</b>
		Aparte OKAN-leraar aangesteld.
School 1:	Brugge	Extra uren beschikbaar: leerlingen worden af en toe uit klas gehaald.
		Aparte OKAN-leraar aangesteld
School 2:	Gent	Extra uren beschikbaar: leerlingen worden af en toe uit klas gehaald.
		Aparte OKAN-leraar aangesteld.
School 3:	Brugge	Extra uren beschikbaar: leerlingen worden af en toe uit klas gehaald.
School 4:	Brussel	Geen extra uren beschikbaar.
		Aparte OKAN-leraar aangesteld.
School 5:	Genk	Extra uren beschikbaar: leerlingen worden af en toe uit klas gehaald.
		Aparte OKAN-leraar aangesteld.
School 6:	Brussel	Extra uren beschikbaar: leerlingen worden af en toe uit klas gehaald.
School 7:	Lommel	Extra uren beschikbaar: leerlingen worden af en toe uit klas gehaald.

### 4.3 Onderzoeksinstrumenten

#### 4.3.1 Semigestructureerd interview met netwerkvisualisatie

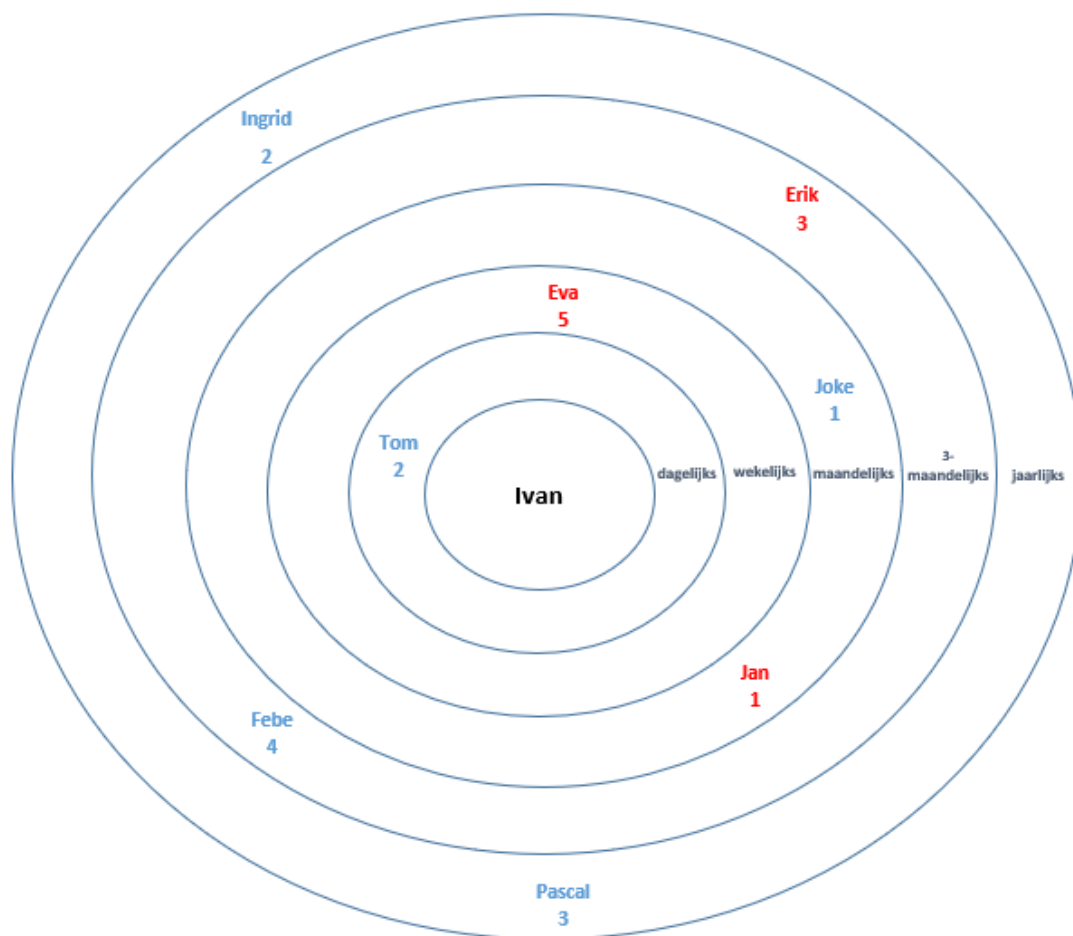
In dit onderzoek werden data verzameld op basis van een semigestructureerde interview. Om de interviewleidraad vorm te geven werd inspiratie gehaald uit een breder onderzoek in het onderwijskundig vakgebied, namelijk een onderzoek naar steunnetwerken voor beginnende leraren (Ooghe et al., 2016). Deze leidraad werd omgezet naar de huidige onderzoekssetting; hulpnetwerken van leraren in het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers. De volledige interviewleidraad van de huidige studie is terug te vinden in appendix 1. Ook werden beleidsdocumenten omtrent de organisatie van het onthaalonderwijs in de school geraadpleegd. Indien deze documenten niet voorhanden waren, werd deze informatie bijkomend bevraagd bij de deelnemende participanten. Op die manier kon er voor iedere school in kaart gebracht worden hoe het onthaalonderwijs vorm krijgt (zie Tabel 3).

In het interview werden de participanten eerst bevraagd naar hun demografische gegevens zoals leeftijd en geslacht, maar ook vooropleiding, leservaring, extra professionaliseringsinitiatieven, etc. Deze gegevens vulden de participanten na afname van het interview ook nog eens in op een Google Forms om zo het overzicht te bewaren. Vervolgens werd in het interview gepeild naar concrete positieve of negatieve ervaringen en uitdagingen omtrent het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Daarna richtte het interview zich vooral op het hulpnetwerk van de leraar; de belangrijke actoren in dat netwerk, welke frequentie van contactname ze hadden en de zinvolheid van het contact. Tot slot werd gepeild naar de verwachtingen die de leraren hadden omtrent onderwijs aan anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs. Op die manier werd geprobeerd zicht te krijgen op eventuele aanbevelingen die leraren hebben met betrekking tot hulpbronnen voor leraren in het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers, zowel op micro-, meso- als macroniveau. Dit gaat dus over aanpassingen of innovaties op klas-, school- of beleidsniveau.

Voor het bevragen en visualiseren van het sociaal netwerk werd gebruik gemaakt van de methode van Hogan et al. (2007), verder aangepast door Van Waes et al. (2015). De participanten werden eerst bevraagd naar de contacten en relaties die ze hadden binnen en buiten het schoolnetwerk (Daly, 2010). Binnen het sociaal netwerkonderzoek wordt dit een '*name generator*' genoemd en dit is één van de meest gebruikte manieren in sociaal onderzoek om sociaal kapitaal te meten (Maness, 2017). Een voorbeeld hiervan is: "*Met wie heb je binnen het schoolnetwerk allemaal contact omtrent het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?*". Vervolgens werden de namen van de personen met wie de participant in relatie staat door de participanten zelf in de concentrische cirkels geplaatst, in het blauw personen uit het formeel netwerk en in het rood personen uit het informeel netwerk (zie Figuur 2). De cirkels geven van binnen naar buiten de frequentie weer, namelijk of er dagelijks, wekelijks, maandelijks, 3-maandelijks of jaarlijks contact is met deze persoon (Van Waes et al., 2015; Ooghe et al., 2016). In een volgende stap kregen de participanten een '*name interpreter*'-vraag om de aard van de relatie in kaart te brengen, in dit onderzoek ingevuld als de vraag naar het nut van de relatie (Ooghe et al., 2016). De participanten kenden een cijfer aan de relatie toe gaande van één (nooit nuttig) tot vijf (altijd nuttig). Tenslotte werd er nog dieper ingegaan op de aard van de relatie (*name interpreter*) door concreet te peilen naar hoe de steun van ieder individu in het netwerk vorm kreeg. Hiermee werd bevraagd of het ging over instrumentele of expressieve steun, zoals eerder reeds beschreven (Ibarra, 1993).

**Figuur 2**

*Voorbeeld visualisatie netwerk*



Door de participanten zelf hun netwerk en structuur te laten opstellen, kregen zij meer vat op de vragen in het interview en het uiteindelijke onderzoeksdoel (Hogan et al., 2007). Volgens Hogan et al. (2007) is het visualiseren van netwerken dus niet enkel van nut voor de onderzoekers, maar ook voor de participanten.

#### 4.4 Data-analyse

##### 4.4.1 Thematische analyse

De netwerken van de participanten werden aan de hand van concentrische cirkels in kaart gebracht. Op basis van deze visuele voorstelling en de letterlijke transcripties werd op zoek gegaan

naar bepaalde tendensen en patronen. Deze werden onderverdeeld in verschillende thema's die via thematische analyse verder werden uitgediept (Braun & Clarke, 2006).

Concreet gebeurt thematische analyse in drie grote stappen. De eerste stap is de gesproken data transcriberen naar schriftelijke data (Van Hove, 2011). In dit onderzoek werden de interviews letterlijk getranscribeerd op basis van de audio-opnames. Vervolgens is een cruciale stap om de transcripties aan een eerste analyse te onderwerpen. Deze eerste analyse bevat meerdere onderdelen (Van Hove, 2011). Het is belangrijk dat de onderzoeker eerst vertrouwd wordt met de verzamelde data door de transcripties grondig te lezen. Nadien worden de transcripties nogmaals gedetailleerd gelezen en worden de eerste codes naar voor geschoven. Relevante data worden al aan de codes toegevoegd (Braun & Clarke, 2006). Vervolgens wordt een derde keer door de data gegaan en wordt de data vergeleken met de gekozen codes om te zien of dit een goede fit is. Er worden ook reeds potentiële thema's verzameld op basis van de reeds naar voor geschoven codes (Braun & Clarke, 2006). Uiteindelijk wordt nog een laatste keer de data gecheckt met de codes en thema's en worden de codes en thema's finaal in kaart gebracht voor de verzamelde data (Braun & Clarke, 2006). Deze stap vraagt dus tijd, zorgvuldigheid en verschillende check-ups van de onderzoeker (Van Hove, 2011). De derde en laatste stap omvat het definiëren en benoemen van de thema's die het verhaal achter de data duidelijk kunnen weergeven (Braun & Clarke, 2006; Van Hove, 2011). Deze finale stap brengt verder dus de bevindingen in kaart op basis van de onderzoeksvragen en toets deze aan de bestaande literatuur (Braun & Clarke, 2006). Bovenstaande analyse van de interviews gebeurde met het kwalitatief softwareprogramma NVivo 12 © (NVivo Support Services, 2023) De transcripties werden inductief gecodeerd, met andere woorden de gecodeerde thema's werden afgeleid uit de verzamelde data volgens de principes van thematische analyse zoals hierboven beschreven (Braun & Clarke, 2006; Van Staa & Evers, 2010).

Bovenstaande thematische analyse wordt gekaderd binnen de sociale netwerkanalyse. De focus lag gedurende de hele analyse op de netwerken van de participanten met als doel te kunnen antwoorden op vragen zoals; met wie nemen de participanten contact op? Met welke frequentie? Wat houdt de contactopname dan exact in, etc. (Thomas, 2019; Kelchtermans, 2009).

#### 4.4.2 Ethische aspecten

Dit onderzoek volgde de ethische richtlijnen van het Algemeen Ethisch Protocol voor wetenschappelijk onderzoek aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van

de Universiteit Gent (Ethische Commissie, 2022). Vooraf aan het interview dienden de participanten een informatie- en toestemmingsformulier volgens het template van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen te lezen dat ze na akkoord konden ondertekenen (Informatiebrief en toestemmingsformulier (ICF), z.d.). In dit formulier konden de deelnemers het doel en de verwachtingen met betrekking tot de studie nalezen. Deze werden eerder ook via mail en/of telefoon gecommuniceerd. Verder wees het informatie- en toestemmingsformulier onder andere op het feit dat deelname aan het onderzoek volledig vrijwillig was en dat de participanten op elk moment het onderzoek konden beëindigen. Daarnaast werd ook informatie verschaft over de gegevensverwerking. Naar actoren uit het netwerk werd steeds met een pseudoniem verwezen zowel in de transcripties als de masterthesis zelf. De bevroagde participanten werden steeds genoemd met enkel de voornaam in de audio-opnames. In deze masterthesis kregen ze een cijfer, vb.: P1 (participant 1) om makkelijk naar hen te kunnen verwijzen (Integer onderzoek & ethiek, 2022). Vooraf werd de afspraak gemaakt dat de echte namen van actoren uit het netwerk genoemd mochten worden, later zouden deze door een pseudoniem vervangen worden. Enkel de onderzoeker die de interviews afnam, heeft toegang tot de 'echte' namen van de genoemde personen. Tenslotte diende de participant ook expliciet toestemming te geven voor de audio-opnames van de interviews die later in het onderzoek getranscribeerd werden. Naar de richtlijnen van de Ethische Commissie van de faculteit werden de audio-opnames meteen na transcribatie vernietigd en werd ook een AVG-registratie in orde gebracht omwille van de verzamelde persoonsgegevens (naam, leeftijd, geslacht...).

#### 4.4.3 Betrouwbaarheid en validiteit

In kwalitatief onderzoek wordt, net als in kwantitatief onderzoek, aandacht besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

Om aan de betrouwbaarheid tegemoet te komen, werd steeds gebruik gemaakt van dezelfde onderzoeksinstrumenten (Holloway & Galvin, 2016). Bij iedere participant werd dezelfde interviewleidraad gebruikt en werden dezelfde vragen gesteld. Dat wil zeggen dat dit onderzoek kan herhaald worden in gelijke omstandigheden en met gelijkaardige participanten (Guba & Lincoln, 1989). Aangezien het gaat over een semigestructureerd interview, werden wel verschillende bijvragen gesteld afhankelijk van het verhaal dat de participanten deelden.

Verder werd ook aandacht besteed aan de geloofwaardigheid en overdraagbaarheid van het onderzoek (Guba & Lincoln, 1989) ofwel de interne en externe validiteit. Conform het principe van de interne validiteit werd na de eerste data-analyse teruggekoppeld naar de participanten om na te gaan of alles correct werd geïnterpreteerd (Guba & Lincoln, 1989). Zo werd vermeden dat de onderzoeker dingen anders interpreteerde om bepaalde zaken achteraf te kunnen staven (Holloway & Galvin, 2016). Dit gebeurde door de volledige transcripties aan de practicanten te bezorgen en hen deze op vrijwillige basis te laten nalezen, in de literatuur ook wel bekend onder het begrip *member check* (Philipsen & Vernooy-Dassen, 2004). Tegelijk met de transcripties werd ook een samenvatting van bevindingen meegestuurd. Zo konden de participanten aangeven of dit strookte met hun ervaringen (Plochg et al., 2006).

Verder werd de betrouwbaarheid van het onderzoek ook bewaakt door een tweetal keer samen te komen met medestudente Ibtissam die gelijkaardig onderzoek voerde in het secundair onderwijs. Deze bijeenkomsten zijn ook wel gekend in de literatuur onder het concept *peer debriefing* (Hak, 2004). Ibtissam werd als een onpartijdige betrokkene ingeschakeld om twee keer de interpretaties van de resultaten en aanpak van het onderzoek te bespreken. Deze *peer debriefing* werd voornamelijk georganiseerd om een neutrale blik te werpen op de bevindingen en zo de vooringenomenheid van de onderzoeker tegen te gaan (Hak, 2004; Spall, 1998). Er werden vragen gesteld en informatie gedeeld die gelijklopend of verschillend waren en daarop werd een neutrale blik geworpen door de ander.

Als laatste is getracht tegemoet te komen aan de objectiviteit van het onderzoek, door steeds met een neutrale blik de interviews af te nemen. Het terugkoppelen naar de participanten omtrent de bevindingen, droeg hier ook toe bij (Guba & Lincoln, 1989).



## 5. Resultaten

In onderstaande sectie worden een aantal thema's besproken die binnen de verzamelde data aan bod kwamen en relevant of opmerkelijk zijn voor dit onderzoek. De thema's worden verduidelijkt en zullen aan de hand van quotes gestaafd worden. Eerst worden de algemene bevindingen en ervaringen van de bevroagde leraren besproken. Daarna wordt er dieper ingegaan op het netwerk van de leraren aan de hand van al dan niet aanwezige actoren. Ook de zinvolheid van deze netwerkpersonen wordt hierin meegenomen. Als laatste worden de verwachtingen en wensen voor de toekomst geschetst die door de participanten werden aangehaald.

### 5.1 Algemene bevindingen

In het kader van professionalisering en interculturele competenties werden de participanten bevroagd over het al dan niet volgen van bijscholing. Zeven leraren gaven aan nog geen bijscholing gevolgd te hebben en vier leraren gaven aan al één of twee keer bijscholing gekregen te hebben. De vier leraren die reeds extra professionaliseringsinitiatieven volgden, waren leraren die specifiek de opdracht hadden om anderstalige nieuwkomers te ondersteunen. Twee leraren gaven aan dat deze vorming eerder een bijeenkomst tussen verschillende scholen was waar ervaringen en informatie uitgewisseld werd. Dit bleek minder nuttig gezien ze vooral input gaven en weinig input kregen.

*Dat zijn bijscholing met andere leerkrachten en we luisteren vooral naar elkaar. En ja, hoe dat anderen daarmee omgaan. Nu wij zijn een Genkse school waar heel veel anderstalige leerlingen zijn. Dus ja, input komt vooral van mij uit. (Participant 9)*

Verder werden leraren ook bevroagd naar hun ervaringen omtrent het lesgeven aan deze anderstalige nieuwkomers. Om deze ervaringen te kaderen, is het belangrijk om te weten dat de zeven klasleraren gemiddeld 2 anderstalige nieuwkomers in hun klas hadden. Voor de OKAN-ondersteuners lag dit anders, die hadden steeds een klein 'klasje' van maximaal tien leerlingen. Wanneer naar hun ervaringen gepeild werd, vertelden leraren veel persoonlijke verhalen over gebeurtenissen en situaties die in hun klas plaatsvonden. Echter kaartten ze vaak dezelfde zaken aan. Velen gaven aan dat lesgeven aan anderstalige nieuwkomers een heel leerrijk proces was en hen veel meer heeft doen nadenken en uitzoeken.

*Positieve is dat je echt, ja sowieso, heel veel leert van hoe pak je dat aan en eigenlijk heb je dan die onzekerheid om eraan te beginnen, maar gaandeweg leer je van alles en nog wat bij. (Participant 3)*

*Ook wel leerrijk, want ik heb een collega die altijd tegen me zegt dat je van de moeilijke kinderen het meeste kunt leren en dat is gewoon waar. Als je allemaal Nederlandstalige kinderen hebt, ja, dan is dat zo. Maar nu ga je veel meer onderzoeken, je gaat veel meer uitproberen, gaat dalen en je gaat tegen de muur lopen en dit en dat maar je leert er wel veel meer uit, dan als je ze niet zou hebben. (Participant 8)*

Verder geven bijna alle leraren aan dat het een uitdagende taak is en dat het voortdurend zoeken, uitproberen, vallen en opstaan is.

*Heel dankbaar, heel leerrijk, maar heel energie vretend om het zo te zeggen. Het vraagt echt veel van u als leerkracht. (Participant 10)*

*Ik vond het in het begin wel een beetje eng en een uitdaging en soms nog heb ik zo, niet echt een paniekaanval, maar zo echt in mijn hoofd van "oh joh, allé er hangt echt wel veel van mij af, van hoe zij dit jaar geïntegreerd geraken in onze maatschappij en zo", dus ik vind dat wel moeilijk. (Participant 6)*

Ondanks dat bijna alle leraren aangaven hoe uitdagend het was om les te geven aan anderstalige nieuwkomers, gaven ze ook bijna allemaal aan hoe dankbaar de job en de leerlingen zijn.

*Het is gewoon een heel dankbare job. Ik vind het heel leuk dat zij heel dankbaar zijn en in de klas zelf zijn de andere leerlingen er ook blij van. (Participant 1)*

De leerlingen en ouders toonden vaak appreciatie voor de grote evolutie van de leerlingen en dit zorgde ervoor dat de leraren er ook allen een positief gevoel aan overhielden.

*Ik vond het vooral moeilijk eigenlijk, eerlijk gezegd. Natuurlijk heb je wel een leuk contact. Ik heb die nog eens achteraf gezien, die waren heel dankbaar. Dat is een leuke ervaring, hè. (Participant 11)*

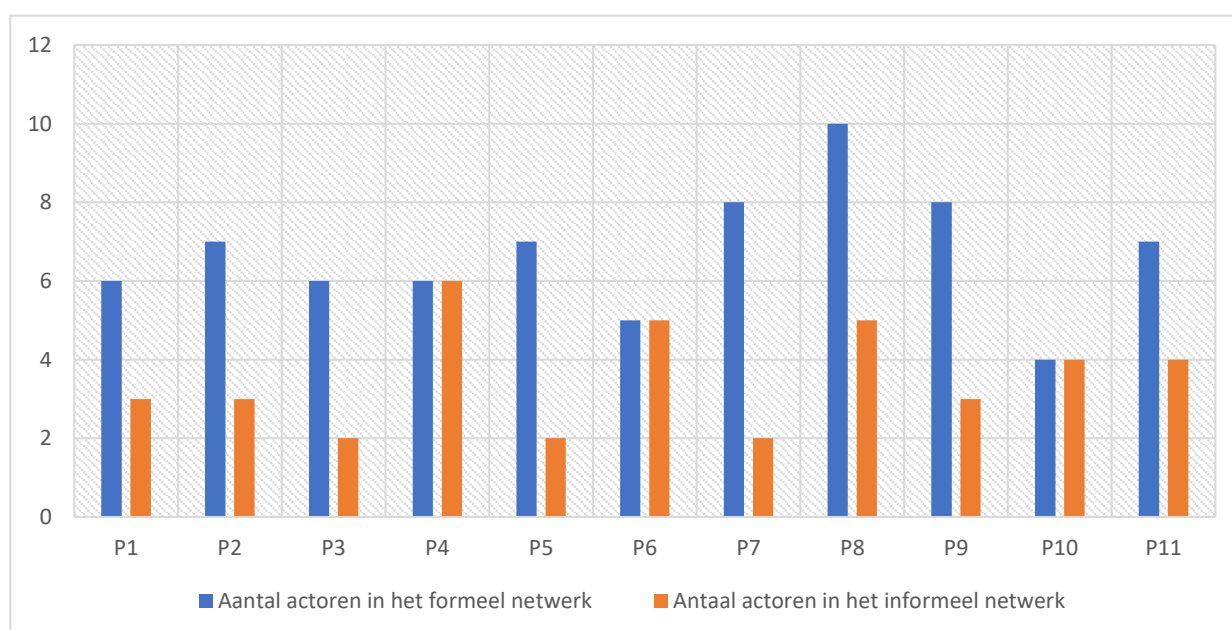
*Uitdagend. Ik vind het ook al een beetje moeilijk om die beginsituatie en zo in te schatten, zeker als ze hier nog maar net zijn. En ook wel leuk, denk ik omdat je er veel liefde van krijgt, het zijn wel heel dankbare kinderen allemaal. (Participant 4)*

## 5.2 Netwerk van de leraren

In volgende sectie ligt de focus voornamelijk op het netwerk van de participanten. Onderstaande figuur toont aan hoeveel actoren per participant werden opgenomen in het formeel en informeel netwerk. In onderstaande figuur wordt duidelijk dat het informeel netwerk steeds kleiner of gelijk was aan het formele netwerk wat het aantal actoren betreft.

**Figuur 3**

*Aantal actoren per participant in het formeel en informeel netwerk*



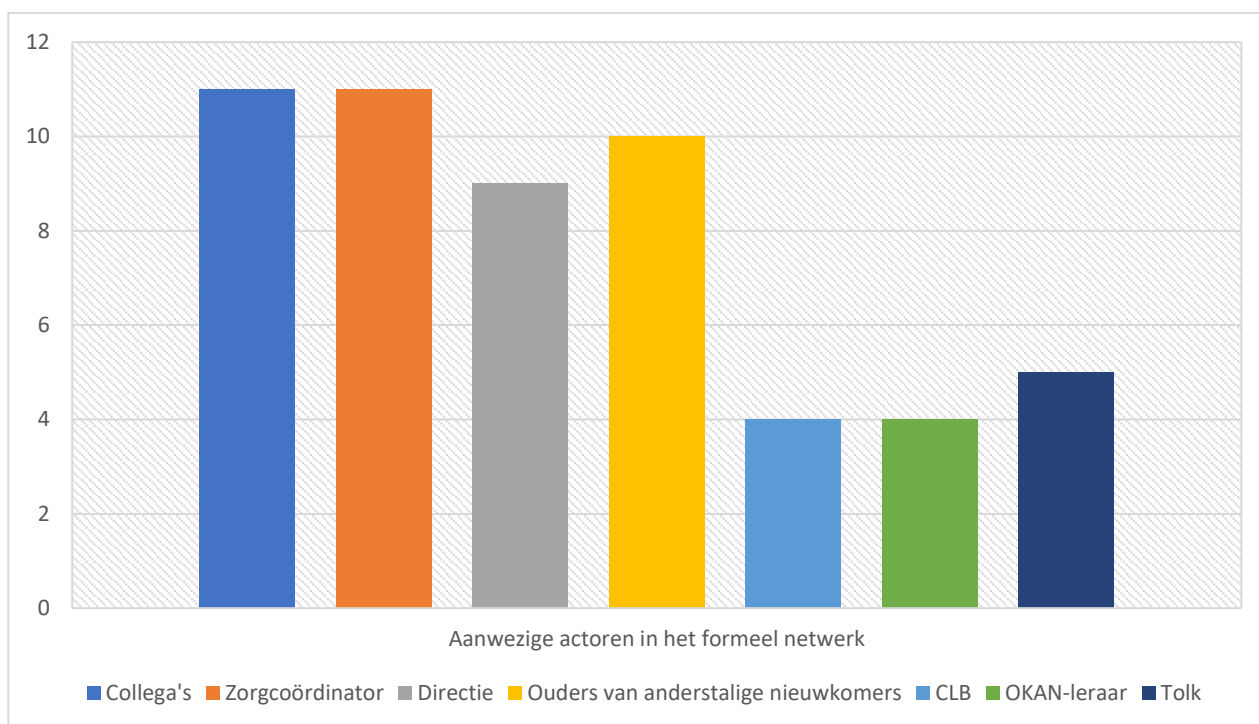
### 5.2.1 Formeel netwerk

Als eerst zullen het formele netwerk en de opgenomen actoren uitvoerig worden besproken. Enkele actoren waren duidelijk aanwezig in de netwerken die de participanten tekenden (zie Figuur 4). Bij alle elf de participanten werden de klasleraren of collega's opgenomen in hun netwerk. Ook de zorgcoördinator of zorgleraar werd in ieder netwerk geïncorporeerd. Verder zijn directie en de ouders van de anderstalige nieuwkomers ook vaak betrokken partijen. Een tolk en het CLB (= centrum

voor leerlingenbegeleiding) werden in iets minder dan de helft van de netwerken genoemd. Aangezien er vier leraren zelf OKAN-leraren waren, namen zij deze actor niet op in hun netwerk. Van de overige zeven klasleraren namen dus vier participanten een OKAN-leraar op in hun netwerk.

#### Figuur 4

*Aanwezige actoren bij meer dan twee participanten in het formeel netwerk*



*Noot.* Op de y-as wordt het aantal participanten weergegeven die de desbetreffende actor in hun netwerk includeerden.

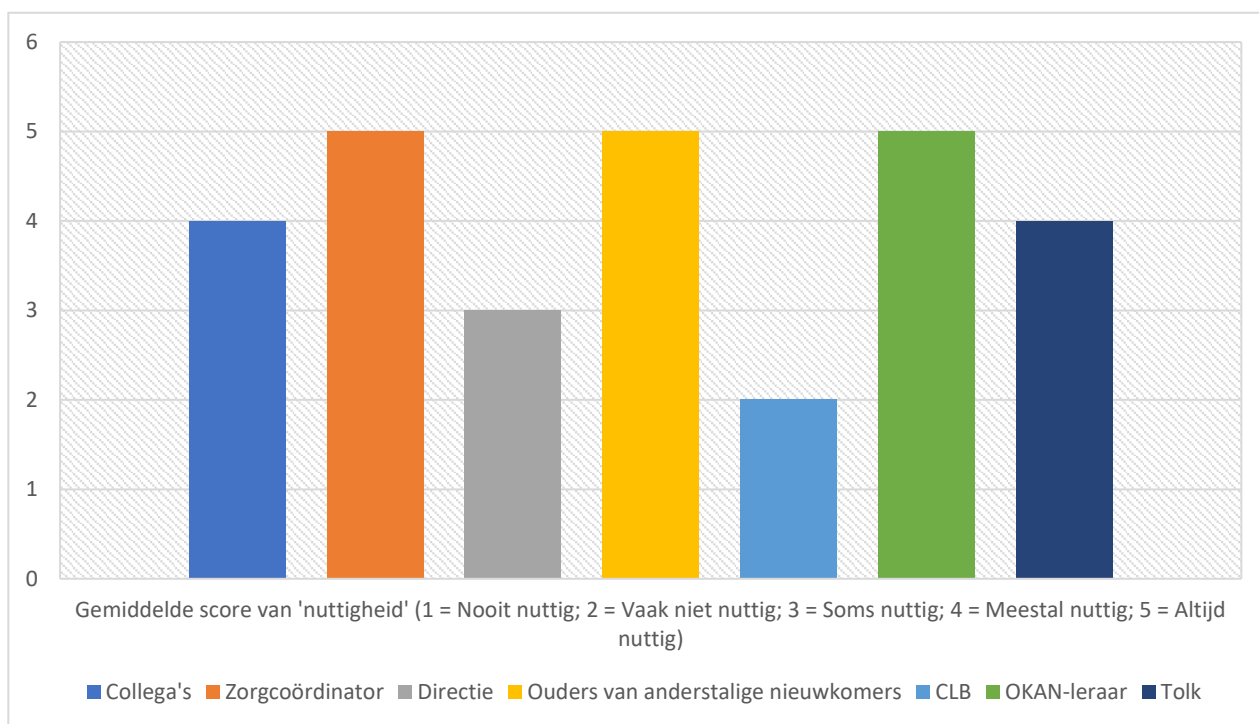
Iedere participant ging ten rade voor tips of advies bij zijn **collega's**. Bij negen leraren leverde dit ook zinvolle tips of advies op, bij twee leraren bleek deze instrumentele steun echter niet toereikend te zijn. Desondanks bleken de collega's altijd een expressieve steunbron te zijn door een luisterend oor te bieden en ruimte te laten voor ventilatie. Op twee participanten na bleek het contact met collega's dan ook zeer zinvol te zijn, gemiddeld kregen collega's een vier toegekend (zie Figuur 5) wat gelijkstaat aan een contact dat als 'meestal nuttig' werd ervaren.

*Babbeltjes zowel over, over wat, wat zou jij ermee doen of wat denk je hiervan hè? Zo een beetje ideeën uitwisselen? En natuurlijk ook een beetje zoals je over andere dingen praat met collega's op de koffie, eens effekes luchten of van "ja, het ging goed vandaag" of gewoon als collegiale babbel, hè? (Participant 11)*

*Heel weinig eigenlijk. Soms, soms wordt er wel eens gedeeld dat het niet zo makkelijk is, maar ik ben gewoon vooral trots. Als ik zie bijvoorbeeld hoe hard dat ze gegroeid zijn of als ze iets gedaan hebben, dan kan ik dat wel echt delen. Maar zo echt voor de rest daarover praten, dat gebeurt heel, heel weinig. (Participant 10)*

### Figuur 5

Gemiddelde score hoe nuttig de contacten met de actoren werden bevonden



Naast de collega's, is ook de **zorgcoördinator** of **zorgleraar** in ieder netwerk betrokken. Bij negen van de elf leraren bleek de zorgcoördinator of de zorgleraar dan ook de zinvolste actor in het formele netwerk te zijn. Dit contact vertaalde zich bij negen leraren altijd in zowel instrumentele als expressieve steun. Vaak werden advies of tips uitgewisseld en werd er samen gezocht naar manieren om met die leerlingen om te gaan.

*Die gaf ook de twee soorten steun, ja. In de zin van dat die mij wel wat boeken aanwees die interessant zouden kunnen zijn en dat zij ook altijd wel een luisterend oor is geweest.*  
(Participant 7)

Bij twee leraren werd dit contact echter als minder zinvol ervaren, alhoewel deze aangaven dat de zorgleraren zowel expressieve als instrumentele steun boden. Gemiddeld kreeg de zorgcoördinator of leraar een score van vijf toegekend, wat 'altijd nuttig' betekent (zie Figuur 5).

*Mijn zorg is er heel weinig en die communiceert ook niet zo goed. Dus ik wil daar zo heel veel dingen mee opstarten, maar dat gaat heel moeizaam. Maar ik vind dat ook altijd wel nuttig om daarmee samen te zitten, maar ik zie daar weinig vorderingen.* (Participant 8)

Op de scholen waar **OKAN-leraren** waren aangesteld, kwamen die ook als zinvolste contact naar voren. Bij vier bevraagde klasleraren die aangaven contact te hebben met deze OKAN-leraar, bleek dat het contact voor twee leraren zowel instrumentele als expressieve steun bood. Voor de overige twee bleek dit contact louter instrumenteel te zijn. De OKAN-leraar bracht vooral veel materiaal aan zoals boeken, contractwerk, digitale middelen, etc. Deze tools waren steeds gebaseerd op het leren van de Nederlandse taal. Verder bleek ook omdat de OKAN-leraar de leerlingen even uit klas haalde, dit een zekere taakontlasting met zich mee te brengen voor de klasleraren. Ook deze actor kreeg een gemiddelde score van vijf (zie Figuur 5) op de vraag hoe nuttig het contact werd bevonden.

*Voor haar is het beide, he. Dus zij geeft mij tools, materiaal dat ik kan gebruiken. Zij heeft dan wel die expertise omdat dat ook haar ding is. Dus zij geeft mij wel instrumenten en tools of apps of QR-codes die ik kan gebruiken hier in de klas voor die kinderen. Plus ook ja, zoals je zegt het op verhaal komen.* (Participant 2)

**Directie** werd in negen van de elf bevraagde leraren opgenomen in het formeel netwerk. Voor slechts vier leraren bleek dit contact matig tot zeer zinvol te zijn. Voor de overige vijf bleek dit contact minder zinvol. Uiteindelijk kreeg directie gemiddeld een drie bij de inschatting van nuttigheid (zie Figuur 5). Het bleek verder zeer moeilijk om deze steun binnen een welbepaalde categorie te plaatsen. De rol van directie was vaak opvolging, budgetbeheer of aanwezig zijn bij bijvoorbeeld oudercontacten. Vijf leraren gaven wel aan ook expressieve steun van deze actor te ontvangen.

*De directeur, dat gaat dan zo over als ik boeken wil aankopen, ik heb zo een boek voor haar willen aankopen dat haar moeder had aangeraden. Of ja, we hebben nog zo andere kleine boekjes aangekocht voor zo instromers. (Participant 6)*

*Met de directie zit ik ook, ja, toch zeker wekelijks een keer of tweewekelijks een keer samen tussendoor om een keer te vertellen hoe het gaat. (Participant 5)*

Een vijfde veelvoorkomende actor in het formeel netwerk waren **de ouders van de anderstalige nieuwkomers**. Bij tien leraren was deze actor een deel van hun netwerk en bij zeven was dit ook één van de zinvolste actoren. Gemiddeld werd een vijf toegekend aan deze actor (zie Figuur 5). Contact met de ouders werd dus als 'altijd nuttig' bevonden voor de participanten. Voor vier leraren konden deze ouders instrumentele steun bieden, maar bijna altijd, op twee leraren na, boden de ouders een expressieve steunbron. De ouders waren een belangrijke informatiebron voor de leraren op vlak van achtergrondinformatie, gepast gedrag en schoolcarrière van de leerlingen. Verder werd vooral dankbaarheid getoond of werden er trotse gevoelens gedeeld.

*Ja, daar heb je veel aan, instrumenteel op vlak van zij kunnen wel hun niveau inschatten en zij hebben ook al rapporten meegebracht van een andere school of ja, zo van evaluatie dingen, dat wij konden weten op welk niveau dat ze zaten. Ja, ik heb ook één ouder, waar dat ik eigenlijk altijd heel veel mee kan praten. Hij lucht zijn hart bij mij en dan kan ik ook vertellen over hoe dat zijn kinderen het doen, een heel dankbaar persoon, dus daarom dat ik dat ook een heel dankbaar beroep vind, die ouders zijn ook heel dankbaar. (Participant 1)*

Vervolgens werden nog **tolken** en het **CLB** regelmatig genoemd in het netwerk. Vijf leraren namen contact met een tolk, wat als louter instrumentele steun werd ervaren, maar wel vrij nuttig bleek, gemiddeld een score van vier.

*Ik vond dat gewoon eigenlijk handig. Dat je zo tussenpersoon had die gewoon kon vertalen. (Participant 9)*

Het CLB kwam in vier netwerken naar voor en werd als 'vaak niet nuttig' ervaren met een gemiddelde score van twee. Ook hier was alleen maar sprake van instrumentele steun.

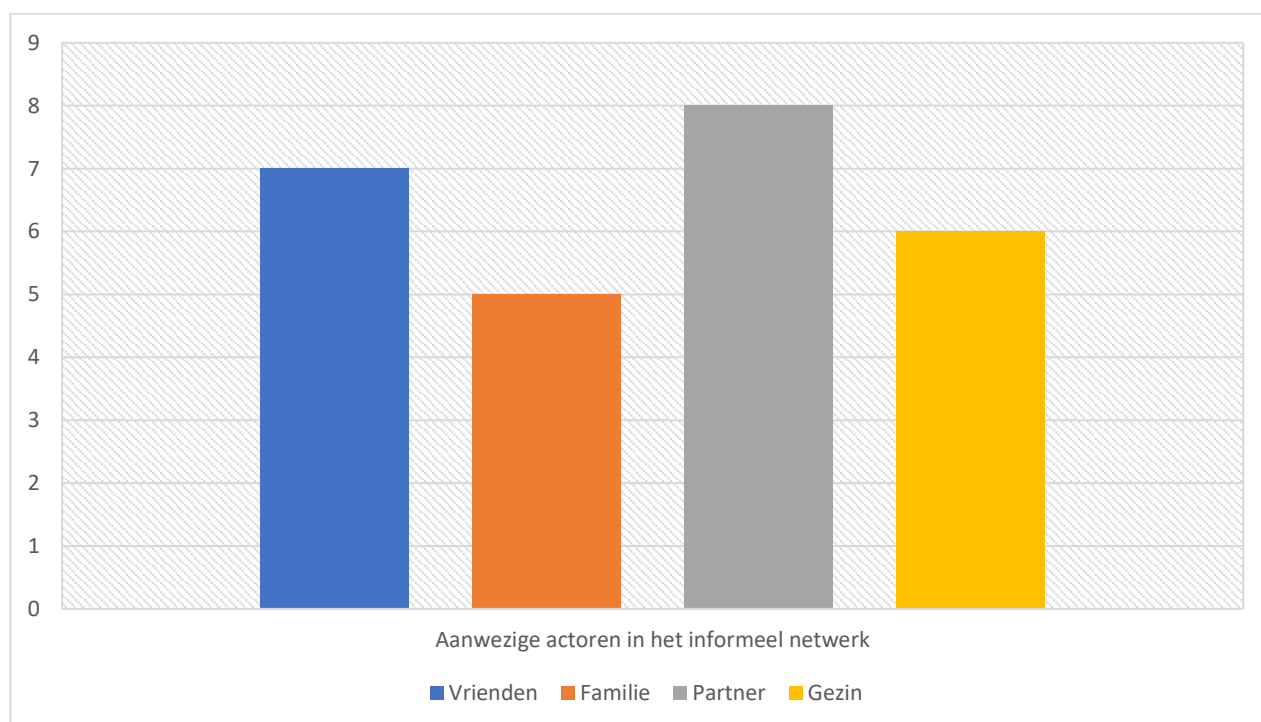
CLB heeft eigenlijk nog niet veel gedaan. Ja, de enige tip die ik krijg van haar was, zorg dat welbevinden oké is. Dat is gemakkelijk gezegd als je zelf niet voor de klas staat, maar er zijn heel veel andere momenten dat dat kind in die klas zit en dat ze niet kan meedoen dat je ook moet een nuttige invulling voorzien. Ik heb nog niet zoveel aan haar gehad nu. (Participant 2)

### 5.2.2 Informeel netwerk

Zoals eerder aangetoond in figuur 3 was het informeel netwerk over het algemeen een stuk kleiner. Vier grote groepen kwamen hierin naar voor als belangrijkste steunbronnen; vrienden, familie, partner of gezin (zie Figuur 6).

**Figuur 6**

*Aanwezige actoren in het informeel netwerk*



*Noot.* Op de y-as wordt het aantal participanten weergegeven die de desbetreffende actor in hun netwerk includeerden.

Zeven leraren hadden contact met hun **vrienden** omtrent het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Bij deze leraren werd door de vrienden steeds expressieve steun geboden. Vier



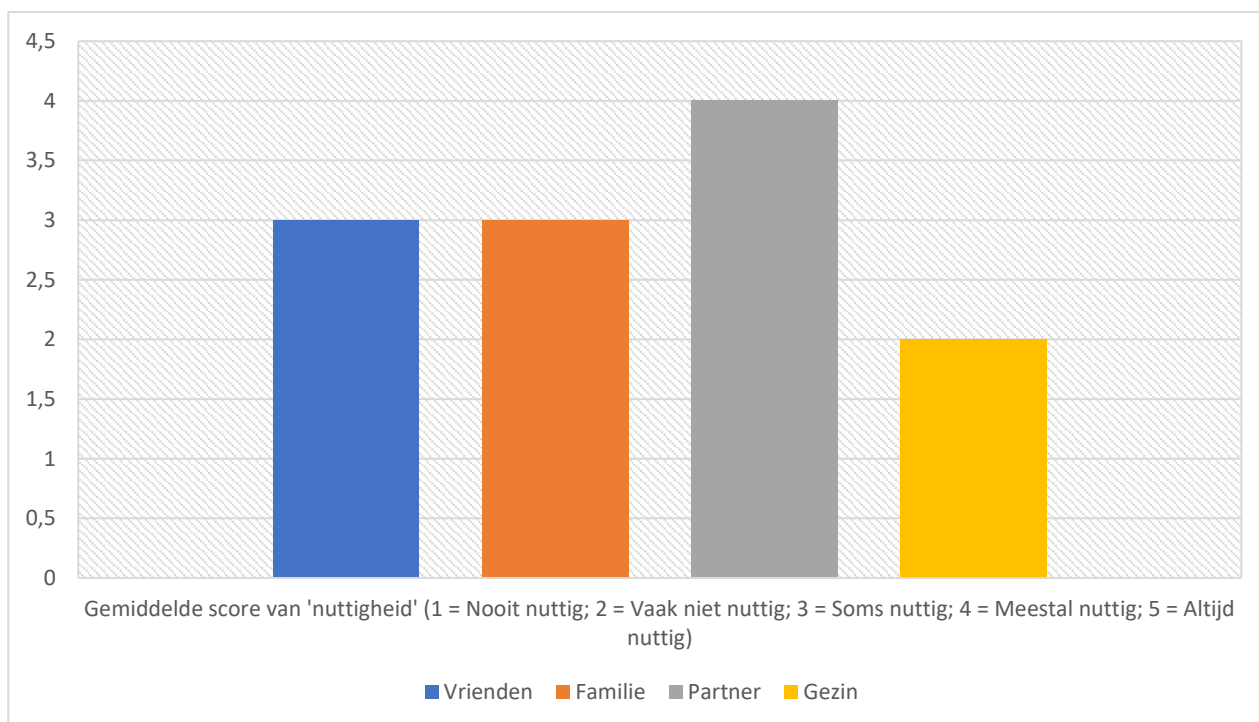
leraren ontvingen zelfs instrumentele steun. Bij wie dit het geval was, ging dit over vrienden die zelf een achtergrond of een job in het onderwijs hadden.

*Expressief en instrumenteel. Die vriendin is zelf een leerkracht in het volwassenonderwijs voor eigenlijk anderstalige nieuwkomers. Dus daar kon ik wel ervaringen mee uitwisselen en ook expressief kon ik daar bij terecht voor steun. (Participant 7)*

Gemiddeld kregen vrienden een drie op vijf op vlak van nuttigheid (zie Figuur 7). Dit betekent dat de contacten met vrienden 'soms nuttig' werden bevonden.

### Figuur 7

Gemiddelde score hoe nuttig de contacten met de actoren werden bevonden



Ook **familie** kreeg een gemiddelde score van drie (zie Figuur 7). Familie is de overkoepelende term voor participanten die aanhaalden met nichten, schoonouders, grootouders, tantes en nonkels, etc. contact te hebben. Op één leraar na ontving iedereen expressieve steun van familieleden. Drie leraren ontvingen ook nog instrumentele steun van familie die zich vertaalde in tips vanuit ondervinding of informatie over de Spaanse taal bij één participant in het bijzonder.

*Ik heb ook een tante die spaans-talig is en ik heb regelmatig contact gehad met mijn tante, gewoon eens vragen van, "hoe zegt je dit het in het Spaans of dat in het Spaans?" (Participant 9)*

*Mijn schoonfamilie zijn allemaal leerkrachten ook. Dus dan worden er zowel dingen gedeeld en ja, ook tips gevraagd. Mijn schoonmoeder staat ondertussen denk ik al 26 jaar in het lager onderwijs. Dus zij geeft wel zo heel veel tips en zo. (Participant 10)*

De **partner** bleek één van de zinvolste informele contacten te zijn met een gemiddelde score van vier (zie Figuur 7). Voor zes van de acht leraren die hun partner in hun netwerk hadden opgenomen was dit dan ook de belangrijkste actor in het informeel netwerk. Voor iedereen omvatte dit enkel expressieve steun. Het ging voornamelijk over 'thuiskomen en uw verhaal kunnen delen'.

*Met mijn lief, ja, die vertel ik echt wel iedere dag een beetje over het reilen en zeilen en mijn anderstalige nieuwkomer is daar wel een beetje dagelijkse lectuur bij. (Participant 6)*

Als laatst worden in zes netwerken ook nog **gezinsleden** opgenomen. Het begrip gezin wijst op de ouders, broers of zussen en eigen kinderen die door de participanten genoemd werden. Dit contact bleek echter 'vaak niet nuttig' en kreeg een gemiddelde score van twee (zie Figuur 7). Voor alle zes de leraren die bij hun gezinsleden terecht konden, bleek dit expressieve steun te bieden. Voor één leraar was haar zus ook een instrumentele hulpbron, aangezien deze stage liep in het onderwijs en zo enkele tips gaf.

*Maar van thuis heb ik niet nog tips gekregen ofzo, het is enkel eigenlijk hart luchten. (Participant 2)*

Bovenstaande actoren die uitvoerig besproken werden, zijn echter niet de enige personen op wie de leraren beroep deden. Ook brugfiguren, poetspersoneel, ICT, huiswerkbegeleiding, leerlingen van de klas, ondersteuner vanuit buitengewoon onderwijs, OCMW, vervolgcoach, begeleider vanuit de hogeschool, logopedist, psychiater en de eigen kinderen werden sporadisch bij één of twee netwerken opgesomd. Dit ging soms over instrumentele steun zoals bij de ICT, huiswerkbegeleiding, ondersteuner vanuit het buitengewoon onderwijs of brugfiguur waarbij tools werden aangereikt of advies en tips werden uitgewisseld.

*Wekelijks komt ICT op school en kan ik vragen stellen. En als er tussendoor een probleem is, dan kan ik een mailtje sturen of een whatsappje dus vorige week, ja donderdag had ik een nieuw kindje, maar hij komt alleen op dinsdag op school, dus heb ik een mailtje gestuurd van "kun je op het startscherm van OAN nog dat toevoegen of dat toevoegen en accounts aanmaken of dit en dat en dat" zodat haar kindje nog online aan de slag kan en hij heeft dat direct in orde gebracht. (Participant 5)*

Anderzijds was er ook vaak expressieve steun aanwezig en bleven de tips, advies en tools uit. Dit was het geval bij bijvoorbeeld de vervolgcoach, logopedist, begeleider vanuit de hogeschool en de eigen kinderen. In onderstaande citaten wordt duidelijk dat ook de leerlingen uit de klas en het poetspersoneel zowel als een instrumentele als expressieve steunbron ervaren werden.

*Iemand van ons vast poetspersoneel is Spaans. En zij heeft ook een goed contact met die mama, dus met haar durf ik wel een keer vragen van hoe het is en hoe zij het ervaart enz. (Participant 3)*

*De klas vind ik ook beide, omdat je vraagt "en hoe gaat het? Lukt het Nederlands al een beetje en dit en dat?" Maar dat je ook bijvoorbeeld, ik heb als het duo lezen is, heb ik haar al met een hele sterke leerling gezet. En die sterke leerling gaat dan samen met haar vertalen. (Participant 8)*

### 5.2.3 Kenmerken van de netwerken

De kenmerken van netwerken in acht genomen, komen enkele gelijkenissen naar de oppervlakte. De eerste duidelijk zichtbare gelijkenis is dat de collega's in ieder netwerk werden opgenomen en een gelijkaardige rol vervulden. Verder werd ook steeds iemand opgenomen vanuit een zorgfunctie. Bovendien blijkt dit ook in tien van de elf netwerken te gaan over een vrouw. Ook de OKAN-leraren waren steeds vrouwen op één iemand na. Tenslotte bleken ook alle gecontacteerde tolken vrouwen te zijn. Hier is dus enige homogeniteit zichtbaar over de netwerken heen.

Echter was er ook een zekere heterogeniteit op te merken. Zo bleek directie in vijf gevallen een man te zijn en in vier gevallen een vrouw. Vervolgens werden ook heel wat unieke actoren genoemd in de netwerken zoals de ICT, huiswerkbegeleiding, grootouders, etc. Ook qua leeftijd was er grote

diversiteit over de actoren heen, sommige leraren waren werkzaam in een zeer jong team en anderen hadden dan weer een team van middelbare leeftijd of een gemend team.

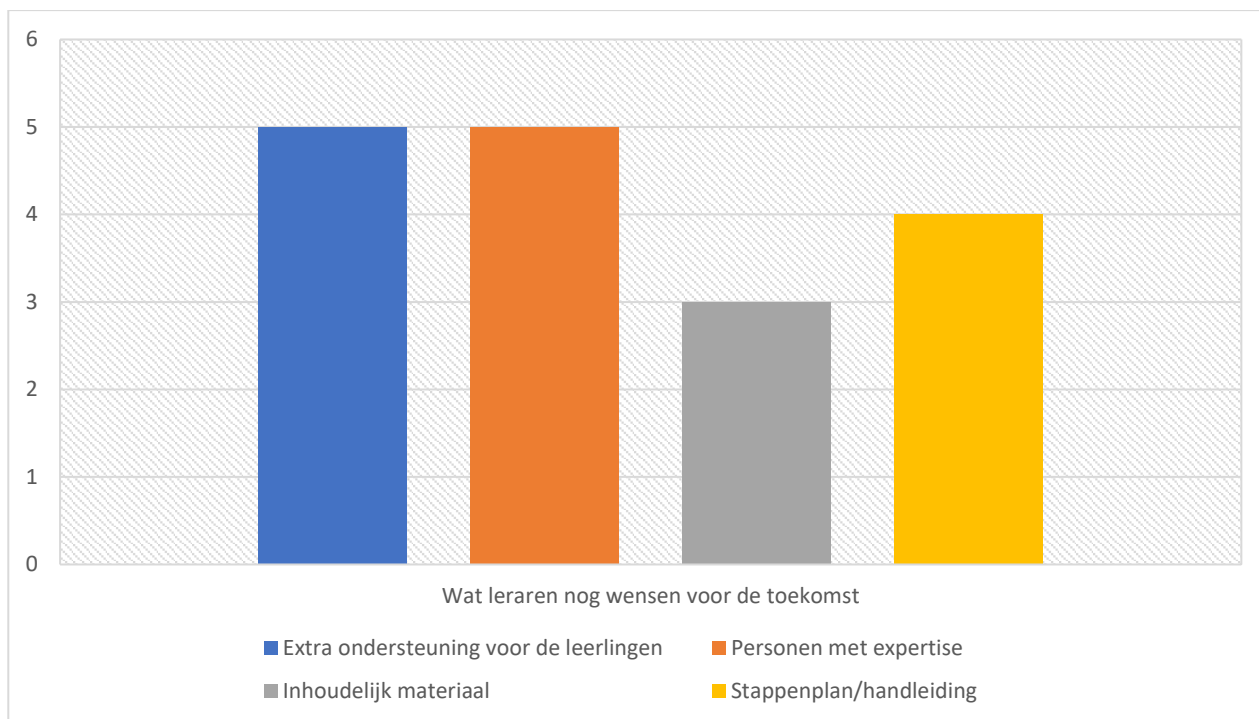
Op vlak van homofilie zijn er voornamelijk gelijkenissen op te merken op vlak van opleiding. Iedere leraar volgde een educatieve bachelor lager of kleuteronderwijs al dan niet aangevuld met een andere opleiding. Dit gold ook voor de genoemde actoren in het netwerk. Op de andere domeinen was er wel veel variatie. Het aantal jaar onderwijservaring gaande van één tot 32 jaar was bijvoorbeeld zeer gespreid bij de participanten en ieder netwerk. Ook op vlak van leeftijd was er ook enige diversiteit, zowel jonge als leraren van middelbare leeftijd namen deel aan dit onderzoek en werden in het netwerk opgesomd. Er zijn geen opmerkelijke gelijkenissen of verschillen zichtbaar als het gaat over welke actoren door welke participanten in het netwerk werden opgenomen en welke actoren niet.

### 5.3 Wat wensen leraren voor de toekomst?

In het laatste deel van het interview werd ook gepeild naar wensen voor de toekomst als het aankomt op onderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Deze vragen richtten zich vooral op wat voor leraren helpend zou kunnen zijn om beter onderwijs te bieden aan anderstalige nieuwkomers en hoe een ideaal netwerk er dan zou uitzien.

**Figuur 8**

*Wat leraren nog wensen in de toekomst omtrent onderwijs aan anderstalige nieuwkomers*



*Noot.* De y-as toont aan hoeveel participanten in de toekomst desbetreffende hulpbron wensen te verkrijgen.

Als eerst werd duidelijk dat leraren vragen om meer middelen zodat er meer **ondersteuning** kan geboden worden aan die groep leerlingen. Ze geven aan dat de deze leerlingen nood hebben aan specifieke begeleiding die ze zelf niet kunnen geven. Dit mede door gebrek aan expertise, maar ook omdat er naast de anderstalige nieuwkomers, nog andere leerlingen zijn die extra aandacht nodig hebben om goed te kunnen meevolgen in de klas.

*In echt een ideale wereld zouden er wel wat meer OKAN-uren ingezet worden voor effectief OKAN-begeleiding. (Participant 7)*

*Veel meer ondersteuning, er moet gerichte ondersteuning zijn in scholen, maar dat is dan eigenlijk niet alleen voor anderstalige nieuwkomers zo, dat is ook op algemeen vlak. Want het is echt wel soms het hoofd boven water proberen houden vooral omdat je weet, wij zijn geen psychologen en wij zijn geen maatschappelijk werkers en wij zijn geen... En toch*

*probeer je dat allemaal te zijn, maar dat dat lukt eigenlijk niet, dus dat mis ik zo wel een beetje. (Participant 10)*

Verder gaven vijf van de zeven klasleraren aan **iemand met expertise** te missen zoals een OKAN-leraar. Iemand die opgeleid is om met anderstalige nieuwkomers om te gaan en hen te ondersteunen in de klas of op aparte moment. Vervolgens gaven ze ook aan dat die 'expert' ook ondersteuning zou kunnen geven aan de leraren die er mee geconfronteerd worden door materiaal te bundelen en aan te reiken.

*En misschien ook die uren voor Oekraïense kinderen, dat is heel goed van de overheid. Maar als die gegeven worden door gewone leerkrachten, blijf je eigenlijk in hetzelfde vijvertje vissen. Er zou eigenlijk iemand moeten zijn die meer kennis heeft dan ons. En ik merk nu op school is er niet echt iemand waar ik nu naartoe kan gaan, aan wie ik vragen kan stellen omdat die meer weet dan mij, we zijn allemaal aan het zoeken. (Participant 2)*

*Ik mis eigenlijk gewoon een expert met anderstaligen. Er is niemand in onze schoolgemeenschap die daarvoor heeft gestudeerd, je kan er opleidingen voor volgen, maar het is niemand die dat ook heeft gedaan. Dus er was niemand die eigenlijk kon zeggen van je moet dat doen en dat doen. En dat is wel jammer. (Participant 1)*

Vervolgens misten enkele leraren ook wat **inhoudelijk materiaal** om mee aan de slag te gaan. Materiaal om te vertalen, tools om leerstof op maat aan te bieden, etc. Velen redden zich nu via zelfgemaakt materiaal en via vertaalapps zoals Google Translate of Say Hi, maar vinden dit niet optimaal. Ook moesten ze eerst uren zoeken om al dan niet iets van materiaal te vinden waar ze mee aan de slag kunnen. Ergens dus een startpakket of bundeling van inhoudelijke tools, bleek wel gewenst voor de leraren.

*Ja, zoals ik al zei die apps of gemakkelijke tools dat de kinderen zelf Nederlands kunnen leren. Dat ze niet aan hun lot worden overgelaten, maar dat je toch ook bij je andere kinderen verder kunt. (Participant 2)*

*Een basispakket voor instromers, zo gewoon iets vrij instap klaar, liefst zelfs digitaal of zo omdat ik nu voel dat ik heel veel ontbreek. Ik kan haar wel zoiets op de computer laten doen of schriftelijk, maar daarmee hoort ze de taal niet. (Participant 6)*

Als laatst kwam ook veel aan bod dat de leraren een **stappenplan** of **handleiding** misten in verband met de leerstof. Welke thema's, onderwerpen, taal, etc. moet als eerst aangeleerd worden? Waar moet je eerst op inzetten als die leerling in je klas komt? Bij wie kunnen zij met welke vragen terecht?

*Zo, ja echt handleidingen die zeggen "nu doen we dat thema en die activiteiten kan je doen en zo kan je ze bezighouden." Ik heb echt moeten zoeken, want de hele dag memory spelen, dat gaat niet hé. (Participant 1)*

Bij gebrek aan achtergrondinformatie over onderwijs in land van herkomst of eerdere schoolcarrière van de anderstalige nieuwkomer, tastten veel leraren in het duister. Ze weten niet welke leerstof reeds gekend is of hoe ze onze nieuwe taal het best aanleren.

*Misschien ja, hoe pakken ze dat daar aan en wat zien ze daar in het eerste leerjaar tweede leerjaar, derde, dat je daar zowat op kan inspelen, want nu is dat voor mij een groot vraagteken. (Participant 4)*

Concluderend blijkt dus dat dat leraren zowel positieve als negatieve ervaringen hebben met lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Vaak werden dezelfde uitdagingen of moeilijkheden aangehaald zoals het gebrek aan materiaal of expertise om met deze leerlingen om te gaan. Om deze moeilijkheden te overbruggen gingen ze bij diverse actoren ten rade en verkregen ze enerzijds instrumentele steun van onder andere collega's, zorgleraren en tolken, maar anderzijds verkregen ze ook vaak expressieve steun van diverse actoren. De netwerken toonden verschillen en gelijkenissen aan die gekaderd kunnen worden binnen de begrippen homogeniteit en homofilie. Tenslotte gaven leraren ook enkele aanbevelingen mee om de steun voor leraren die lesgeven aan anderstalige nieuwkomers te optimaliseren.

## 6. Discussie

### 6.1 Resultaten gekoppeld aan bestaande literatuur

Deze masterthesis is, voor zover we hier kennis over hebben, het eerste onderzoek dat de netwerken in kaart brengt van leraren in het lager onderwijs die specifiek lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Omwille van die reden is het moeilijk om bovenstaande resultaten te verduidelijken vanuit eerder onderzoek. Echter worden in volgende sectie wel enkele bevindingen uitgediept vanuit andere onderwijscontexten die niet specifiek betrekking hebben op onderwijs aan anderstalige nieuwkomers.

In bovenstaand literatuuronderzoek werd duidelijk dat leraren zich niet competent genoeg voelen om met diverse klasgroepen aan de slag te gaan (Van Droogenbroeck et al., 2019). De instroom van anderstalige nieuwkomers zet daarmee de vraag van leraren naar meer hulp en expertise onder druk. Ook in dit onderzoek geven alle participanten aan materiaal of personen met expertise te missen. Veel leraren hebben geen idee hoe ze anderstalige nieuwkomers moeten opvangen en welke leerstof prioritair is. Een leraar omschrijft het als volgt: *“Ik denk dat ik competent genoeg ben als leraar, maar de situatie maakt me incompetent, vind ik”* (Participant 11). De idee dat interculturele competenties van leraren nog maar weinig ontwikkeld zijn (Romijn et al., 2021; OECD, 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019), wordt bij deze bevestigd door de participanten. Er lijkt dus nood te zijn aan investeringen in materiaal, bijscholingen en expertise zodat leraren zich competent genoeg voelen om om te gaan met deze doelgroep leerlingen.

Onderzoek naar het sociaal netwerk bij beginnende leraren toont aan dat er veel beroep wordt gedaan op collega's om bepaalde moeilijkheden of uitdagingen aan te pakken (Ooghe et al., 2016; Pogodzinski, 2014). Voornamelijk gaat het dan over het actief op zoek gaan naar instrumentele steun aan de hand van tips, materialen of advies (Pogodzinski, 2014). Collega's zijn immers makkelijk aanspreekbaar gezien deze vaak in dezelfde ruimtes te vinden zijn zoals in de klas of in de leraarskamer (Ooghe et al., 2016). Naast de instrumentele steun, geven collega's ook expressieve steun door te luisteren en waardering te tonen voor wat de ander vertelt (Ooghe et al., 2016). Ondanks bovenstaand onderzoek van Ooghe et al. (2016) gericht was op beginnende leraren, sluiten de resultaten van dit onderzoek hier nauw bij aan. In ieder netwerk werden de collega's vernoemd en ging dit enerzijds over het vragen naar tips en advies en anderzijds ging het



ook over het kunnen delen van zowel emoties ten gevolge van moeilijke dagen als het delen van goede ervaringen en fierheid.

Vervolgens blijken ook de ouders van de leerlingen een zeer aanwezige en zinvolle actor te zijn in het netwerk van de bevroegde leraren. De perceptie van leraren op ouderbetrokkenheid hangt enerzijds af van de mate van contact met de ouders, zowel aan de schoolpoort als op oudercontacten en bijvoorbeeld infoavonden (Herman & Reinke, 2017; Stormont et al., 2013). Anderzijds bepaalt ook het comfort dat de leraren ervan ervaren, hoe ze naar die ouderbetrokkenheid kijken. Comfort wijst op hoe kwalitatief de leraren het contact met de ouders zien in functie van vooropgestelde waarden en doelen (Herman & Reinke, 2017; Stormont et al., 2013). Comfort en de mate van contact blijken sterk gecorreleerd te zijn met elkaar en blijken ook een sterke invloed te hebben op leerlingresultaten (Herman & Reinke, 2017). Stormont et al. (2013) onderscheiden drie types van hoe leraren het contact met ouders omschrijven: veel contact met veel comfort, weinig contact, maar wel veel comfort en als laatste zowel weinig contact als een laag niveau van comfort. Binnen deze studie geven alle leraren aan dat indien er contact is met de ouders, deze contacten frequent zijn en ook steeds als heel zinvol worden ervaren. De participanten behoren met andere woorden tot het eerste type dat Stormont et al. (2013) naar voor schuift. Bovendien zou deze positieve inschatting van leraren ook gunstig blijken voor de leerlingresultaten (Herman & Reinke, 2017; Stormont et al., 2013). Verder onderzoek of dit ook het geval is voor anderstalige nieuwkomers zal nodig blijken om dit idee te bevestigen.

Ook werd directie in meerdere netwerken genoemd. Echter werd deze actor over het algemeen niet zo nuttig bevonden. In onderzoek van Diepstraten (2011) blijkt directie immers een belangrijke dubbele rol te vervullen. Enerzijds kunnen zij een belangrijk faciliterende rol spelen in het bieden van instrumentele steun door leraren toe te leiden naar materiaal of nascholingen (Diepstraten, 2011). Anderzijds zijn ze ook cruciaal in het bieden van emotionele steun en het aanmoedigen en ook faciliteren van netwerken die ontstaan tussen leraren onderling (Diepstraten, 2011). In praktijk blijken deze rollen dus niet steeds vervuld te zijn of toch niet bij de leraren die deelnamen aan dit onderzoek. Bij de participanten schiet directie op beide vlakken te kort, verder onderzoek kan nagaan wat hiervan aan de oorzaak ligt.

Als volgt wordt opnieuw verwezen naar eerder onderzoek van Ooghe et al. (2016) dat het sociaal netwerk bij beginnende leraren in kaart bracht. Uit dit onderzoek blijkt dat de expressieve steun voornamelijk terug te vinden is bij de informele actoren zoals familie, partner of vrienden (Ooghe

et al., 2016). Ook bij de bevroagde participanten in dit onderzoek bleken alle informele contacten aan de expressieve steunbehoefte te voldoen. Toch ontvingen enkele participanten ook instrumentele steun vanuit hun informeel netwerk, vaak bleken deze actoren dan zelf onderwijservaring te hebben. Het onderzoek van Ooghe et al. (2016) sluit aan bij deze bevinding waar inhoudelijke steun bij de persoonlijke contacten ook voornamelijk voortkwam uit mensen die zelf leraar waren.

Tot slot zijn geen opmerkelijke zaken te zien in verband met de kenmerken die netwerken hebben. Toch wordt in wat volgt ingegaan op het feit dat er veel vrouwen werden bevroagd en dat ook de zorgleraren en OKAN-leraren steeds vrouwen bleken te zijn. In 2016 werd in Nederland een grootschalig onderzoek gevoerd naar de sociaaleconomische trends in het lager onderwijs. Opvallend was dat er sinds 2005 een grote stijging is in het aantal vrouwelijke leraren in het basisonderwijs (Fernandez Beiro & Ramaekers, 2016). Er wordt gesproken van de 'feminisering in het basisonderwijs', waarbij deze trend niet enkel zichtbaar is in Nederland maar in alle Europese lidstaten (Fernandez Beiro & Ramaekers, 2016). Ook onderzoek van Traag (2018) bevestigt de trend van feminisering in het basisonderwijs. Acht op de tien leraren zou in het basisonderwijs vrouw zijn (Traag, 2018). Dit kan verklaren waarom in dit onderzoek tien op de elf zorgleraren, drie op de vijf OKAN-leraren en acht op de elf participanten vrouwen waren. Het is echter zo dat het aandeel vrouwen die werkzaam zijn in het basisonderwijs en zo ook in het lager onderwijs bijna zes keer hoger ligt dan het aandeel mannen dat in de lagere school voor de klas staat (Traag, 2018). In de literatuur is echter niets terug te vinden over feminisering binnen het tolkenberoep. Het zou dus louter op toeval kunnen berusten dat de gecontacteerde tolken steeds vrouwen waren.

Gezien de unieke context van dit onderzoek worden verder geen opmerkelijke resultaten gestaafd aan de hand van bestaande literatuur. Verder onderzoek naar het sociaal netwerk van leraren (lager onderwijs) die lesgeven aan anderstalige nieuwkomers, zal nodig blijken om bepaalde patronen en tendensen te kunnen verklaren.

## 6.2 Beperkingen van dit onderzoek

Aangezien dit onderzoek werd uitgevoerd bij een beperkte steekproef van elf participanten kunnen de data niet veralgemeend worden naar alle leraren die lesgeven aan anderstalige nieuwkomers (Holloway & Galvin, 2016). De resultaten stromen voort uit de persoonlijke ervaringen en netwerken van de participanten en zijn bij deze ook subjectief.

Er werden ook een aantal participanten bevroegd die voor de eerste keer geconfronteerd werden met het lesgeven aan een anderstalige nieuwkomer. Hierdoor was hun netwerk omtrent deze doelgroep nog in volle opbouw en kon de zinvolheid van het contact moeilijker ingeschat worden. Anderzijds werden ook participanten bevroegd die op het moment van de interviewafnames geen les gaven aan anderstalige nieuwkomers, maar wel al in het verleden hiermee te maken kregen. Op die manier werd retrospectieve data verzameld. Dit kan invloed gehad hebben op de antwoorden die ze gaven, omdat ze bevroegd werden over gebeurtenissen en contacten die reeds een jaar of langer geleden plaatsvonden.

Bij het opstellen van het netwerk tijdens de interviews, was de opzet om de participanten hierover zelf eigenaarschap te geven. Door de participanten zelf actief aan de slag te laten gaan, kon de beïnvloeding van de onderzoeker beperkt worden. Echter gingen heel wat interviews om praktische redenen online door. Hierdoor was het niet mogelijk de participanten zelf te laten noteren.

### 6.3 Suggesties voor praktijk en beleid

Bovenstaande resultaten in acht genomen, kan gesteld worden dat er in het onderwijsbeleid nog meer kan geïnvesteerd worden in expertise omtrent anderstalige nieuwkomers. Deze expertise kan in verschillende vormen aangereikt worden, maar vooral de vraag naar materiaal en ondersteuning is groot bij de participanten. Een verzameling of bundel met stappenplan, nuttige sites en vertaalapps, lees- en werkboeken in verschillende talen, etc. zou hierbij al een grote steun zijn. De informatie is momenteel heel erg versnipperd en het is soms uren zoeken naar dat wat de leraren nodig hebben. Vandaar de suggestie om een (digitaal) platform te voorzien dat het materiaal bundelt en overzichtelijk aanreikt. Verder is er ook nood naar ondersteuning van zowel de leraren zelf als van de leerlingen. Bijscholingen of opleidingen omtrent onderwijs aan anderstalige nieuwkomers kan hieraan tegemoet komen. Zo kunnen de klasleraren zichzelf bijscholen of kan een leraar, mits er extra uren zijn, zichzelf opleiden tot OKAN-leraar om de leerlingen en collega's te ondersteunen. Hier nauw op aansluitend zouden extra uren in scholen met anderstalige nieuwkomers een grote meerwaarde zijn. De beperkte uren die nu al dan niet beschikbaar zijn, zijn niet toereikend genoeg om ondersteuning te bieden aan de anderstalige nieuwkomers.

Binnen de schoolcontexten lijken collega's een belangrijke steunbron te zijn. Investeren in het ontwikkelen en het verder ontplooiën van relaties tussen collega's via samenwerkingsverbanden

kan dus zinvol zijn. Ook directie kan hier een actievere rol in opnemen en deze netwerkvorming aanmoedigen. Directie kan leraren ook actiever aansporen om deel te nemen aan bijscholingen of vormingen die ingaan op het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers. Tot slot blijken ouders van anderstalige nieuwkomers een cruciale informatie- en steunbron te zijn; investeren in ouderbetrokkenheid is dus aangewezen. Voornamelijk een goed en kwaliteitsvol contact tussen leraar en ouder is hierin belangrijk.

#### 6.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Binnen deze studie lag de focus voornamelijk op hoe het netwerk steun kan bieden aan leraren die lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Het kan zinvol zijn om dit onderzoek uit te breiden en ook de tools of materialen die voorhanden zijn verder te onderzoeken. Met andere woorden een ruimere studie naar hoe tools, maar ook vormingen of bijscholingen de leraren bepaalde steun of hulp bieden.

Door de beperkte steekproef in de verschillende scholen was het niet mogelijk om rekening te houden met de ligging van de school, stedelijk of plattelands, en de impact hiervan op het aantal anderstalige nieuwkomers en zo dus ook op de middelen die scholen hiervoor kunnen verkrijgen. Onderzoek met een grotere steekproef verspreid over Vlaanderen kan hieraan tegemoet komen.

Tenslotte kan het ook aangewezen zijn om meerdere leraren binnen één school te bevragen. Zo kan er gekeken worden naar gelijkenissen en verschillen op leraar- of schoolniveau. In deze studie was dit slechts het geval bij twee scholen waardoor er hieromtrent geen conclusies konden gevormd worden.

## 7. Conclusie

Dit onderzoek ging aan de hand van sociale netwerkanalyse op zoek naar de hulpbronnen van leraren in het lager onderwijs die lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Elf participanten verspreid over verschillende scholen in Vlaanderen gaven via een semigestructureerd interview inzicht in hun sociaal netwerk wat betreft onderwijs aan anderstalige nieuwkomers.

Algemeen kan gesteld worden dat het voor de bevroegde leraren voortdurend zoeken en proberen is om de anderstalige nieuwkomers van goed onderwijs te voorzien. Vaak is er weinig materiaal voorhanden en wordt het als heel uitdagend ervaren om deze leerlingen goed op te vangen. Er is verder ook weinig expertise in het team en leraren zijn zoekend in welke leerstof eerst moet gegeven worden of welke onderwerpen in de taal eerst aan de orde zijn. Hiermee wordt ook de eerste onderzoeksvraag die naging hoe leraren het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers ervaren, beantwoord. In onderstaande secties wordt duidelijk welke actoren werden opgenomen in de formele en informele netwerken van leraren. Verder wordt ook verwezen naar welke steun deze hebben geboden. Hiermee worden ook de volgende twee onderzoeksvragen beantwoord.

Om de verschillende moeilijkheden te overbruggen legde iedere participant contact met collega's en zorgleraren. Deze contacten waren voornamelijk gestoeld op het verkrijgen van tips en materiaal. Naast instrumentele hulp, konden deze actoren ook meestal expressieve steun bieden. Ook in scholen waar een OKAN-leraar aangesteld was, bleek dit een cruciale actor voornamelijk in het bieden van instrumentele steun zoals advies en materiaal.

Vervolgens worstelden leraren met het feit dat er weinig achtergrondinfo van de leerlingen bekend is waardoor ze moeten uitzoeken welke leerstof reeds gekend is en welke niet. Ook de reden van komst naar België is vaak onbekend en dit zorgt ervoor dat leraren soms botsen op onderliggende trauma's of moeilijkheden. Om deze struikelblokken tegen te gaan werd vaak ook contact gelegd met de ouders van de leerlingen; dit was het geval voor tien van de elf leraren.

In het formeel netwerk werden nog directie, tolken en het CLB sporadisch opgenomen. Waar het bij tolken en het CLB ging om louter instrumentele steun, kon directie voor vijf leraren ook nog een expressieve steunbron zijn. Naast bovengenoemde actoren kwamen nog een tal van personen in het formeel netwerk aan bod. Aangezien dit vaak ging over personen die slechts in één netwerk

werden opgenomen, worden deze niet uitgebreid besproken. Wel wordt meegegeven dat het dan ging over huiswerkbegeleiders, ICT, poetspersoneel, brugfiguur, etc. Bijna altijd ging het over instrumentele steun omdat het contact doelbewust werd aangegaan om zaken te bereiken.

Verder werd duidelijk dat het informele netwerk vooral een expressieve steunbron was. Bij iedere leraar vervulden vrienden en familie de expressieve steunbehoefte. Bij zes leraren was er ook een informele actor die instrumentele steun bood. Dit ging dan vaak over vrienden of familie die zelf in het onderwijs stonden en vanuit hun ervaringen tips deelden, maar ook advies omtrent opvoeden of specifieke talen. De partner bleek één van de zinvolste informele contacten te zijn; dit was voor zes leraren het geval. Daarnaast was er een grote verscheidenheid in zinvolle contacten. Voor sommigen waren dat de vrienden, het gezin of familie. Voor anderen dan weer collega's, huisgenoten of studievrienden.

Concluderend kan gesteld worden dat alle leraren de vraag stelden naar meer expertise of materiaal. Dit lijken alle leraren vooral in hun formeel netwerk van belang te vinden waarbij collega's, zorgcoördinatoren of zorgleraren, OKAN-leraren en ouders van leerlingen cruciaal lijken te zijn. Daarnaast blijkt het informeel netwerk vooral een expressieve steun te bieden die soms wel en soms niet als nuttig wordt ervaren. Ondanks de vele uitdagingen en struikelblokken ervaren leraren het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers als een positief gegeven.

## 8. Referenties

Agentschap voor onderwijsdiensten [AGODI]. (2023). *Cijfers en rapporten over het*

*onthaalonderwijs*. Vlaanderen is onderwijs en vorming.

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/anderstalige-nieuwkomers-en-onderwijs/cijfers-en-rapporten-over-het-onthaalonderwijs>

Booker, K. C. (2006). School Belonging and the African American Adolescent: *What do We Know and Where Should We Go? The High School Journal*, 89(4), 1–7.

<https://doi.org/10.1353/hsj.2006.0005>

Bourdieu, P. B. (1986). Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. [Www.marxists.org](http://www.marxists.org)

Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J., & Labianca, G. (2009). Network Analysis in the Social Sciences. *Science*, 323(5916), 892–895. <https://doi.org/10.1126/science.1165821>

Borsch, A. S., Skovdal, M., & Jervelund, S. S. (2019). How a School Setting Can Generate Social Capital for Young Refugees: Qualitative Insights from a Folk High School in Denmark. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 718–740. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez003>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brewster, A. B. & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47–67. <https://doi.org/10.1023/b:casw.0000012348.83939.6b>

Bunar, N. (2019). *Promoting effective integration of migrants and refugees in education. Experiences from Spain, Serbia and Belgium* (second edition). Department of Special Pedagogy, Stockholm University.

[https://www.cseeetuce.org/images/attachments/SD\\_Mig\\_REPORT\\_2ND\\_Edition-Online.pdf](https://www.cseeetuce.org/images/attachments/SD_Mig_REPORT_2ND_Edition-Online.pdf)

- Buysse, V., Winton, P. J. & Rous, B. (2009). Reaching Consensus on a Definition of Professional Development for the Early Childhood Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 235–243. <https://doi.org/10.1177/0271121408328173>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Daly, A. J. (2010). Social network theory and educational change. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Diepstraten, I. (2011). Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek. <https://hdl.handle.net/2066/95275>
- Education of International Newly Arrived migrant pupils. (2016). *Country report – Flanders (Belgium) – Part 1*. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://edinaplatform.eu/content/3-arrival/1-introduction/country-report-flanders-belgium.pdf>
- Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: Insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research*, 62(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021>
- Emery, L., Spruyt, B., & Van Avermaet, P. (2021). Teaching to the track: grouping in reception education for Newly Arrived Migrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942568>
- Ethische Commissie. (2022). *Algemeen Ethisch Protocol voor wetenschappelijke onderzoek aan de faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen van de Universiteit Gent*. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent. [https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/algemeen\\_ethisch\\_protocol.pdf](https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/algemeen_ethisch_protocol.pdf)



- European Commission. (2017). *Migrants in European schools: learning and maintaining languages*. Geraadpleegd op 13 februari 2022, van [http://publications.europa.eu/resource/cellar/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0001.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1)
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition* (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/894279>
- European Commission & Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/41204>
- Europees Parlement. (2021, 26 juli). *Asiel en migratie in de EU: feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 4 mei 2022, van <https://www.europarl.europa.eu/news/nl/headlines/society/20170629STO78630/asiel-en-migratie-in-de-eu-feiten-en-cijfers>
- Fernandez Beiro, L., & Ramaekers, M. (2016). Sociaaleconomische trends: steeds meer vrouwen voor de klas in het basisonderwijs. In CBS. Centraal Bureau voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2016/40/steeds-meer-vrouwen-voor-de-klas-in-het-basisonderwijs>
- Freeman, L. C. (2004). *The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science*. Empirical Press.
- Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ Annual Review Paper Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development*, 29(2), 75–91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. *The SAGE Encyclopedia of Action Research*.

- Hak, T. (2004). Waarnemingsmethoden in kwalitatief onderzoek. *Huisarts En Wetenschap*, 47(11), 205–212. <https://doi.org/10.1007/bf03083720>
- Harber, C., & Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/17400200903086599>
- Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2017). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 89–104. <https://doi.org/10.1037/spq0000169>
- Hogan, B., Carrasco, J. A., & Wellman, B. (2007). Visualizing Personal Networks: Working with Participant-aided Sociograms. *Field Methods*, 19(2), 116–144. <https://doi.org/10.1177/1525822x06298589>
- Holloway, I., & Galvin, K. (2016). *Qualitative Research in Nursing and Healthcare*. Wiley.
- Ibarra, H. I. (1993). Network centrality, power, and innovation involvement: Determinants of technical and administrative roles. *Academy of Management Journal*, 36(3), 471–501.
- Ibarra, H. I. (1995). Race, Opportunity, and Diversity of Social Circles in Managerial Networks. *Academy of Management Journal*, 38(3), 673–703.
- Inclusion of young newcomers. (2018). *Training event Antwerp final report 25th of February until 3rd of March 2018*. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van [https://incl.se/wp-content/uploads/sites/69/2018/08/2018\\_03\\_te4\\_antwerp\\_final-report-1.pdf](https://incl.se/wp-content/uploads/sites/69/2018/08/2018_03_te4_antwerp_final-report-1.pdf)
- Informatiebrief en toestemmingsformulier (ICF)*. (z.d.). Universiteit Gent. <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/icf>
- Integer onderzoek & ethiek. (2022). *AVG: hoe beveilig ik mijn data op een correcte manier? | (onder)zoektips*. <https://onderzoektips.ugent.be/nl/tips/00001873/>

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272.  
<https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kemper, R., Bradt, L., Keygnaert, I., Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Derluyn, I. (2020). Separating newcomers: pragmatism or ideology? Schools' responses to newly arrived migrants in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711537>
- Koehler, C. (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe* (NESET II ad hoc question No. 1/2017). NESET II. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1).  
<https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Koehler, C. K., Kakos, M. K., Sharma-Brymer, V. S. B., Schneider, J. S., Tudjman, T. T., Van den Heerik, A. V. H., Ravn, S. R., Lippens, M. L., Nouwen, W. N., Belloni, M. B., Clycq, N. C., Timmerman, C. T., Denkelaar, M. D., Palaiologou, N. P., & Toumpoulidis, G. T. (2018). *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe - Perae*. SIRIUS. [https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/PERAE\\_Comparative-Report-1.pdf](https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/PERAE_Comparative-Report-1.pdf)
- Maness, M. (2017). Comparison of social capital indicators from position generators and name generators in predicting activity selection. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 106, 374–395. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.10.008>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., Karsten, S. & Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: a network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies*, 38(4), 355–371. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643101>

- OECD. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world.: The OECD PISA global competence framework. *OECD*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2019). 'The lives of teachers in diverse classrooms, OECD Education working papers, No. 198'. Paris: OECD Publishing.
- Ooghe, L., Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot hun professioneel zelfverstaan : een exploratief onderzoek. *Pedagogische Studien*, 93(3), 178–204.  
<https://biblio.ugent.be/publication/8068704/file/8501758.pdf>
- Parkhouse, H., Lu, C. Y. & Massaro, V. R. (2019). Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416 - 458. <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>
- Pastori, G. P., Mangiatordi, A. M. & Pagani, V. P. (2019). The cross-WP 3-4-5 theoretical and methodological framework and features of the VLE. In *ISOTIS (D4.4-SECTION A)*. ISOTIS.[https://stagingisotispw.framework.pt/site/assets/files/1616/d44\\_section\\_a\\_b\\_summary.pdf](https://stagingisotispw.framework.pt/site/assets/files/1616/d44_section_a_b_summary.pdf)
- Philipsen, H. P., & Vernooy-Dassen, M. (2004). Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend. *Huisarts En Wetenschap*, 47(10), 288–292. <https://doi.org/10.1007/bf03083760>
- Plochg, T., Juttman, R., Klazinga, N., & Mackenbach, J. P. (2006). *Handboek gezondheidszorgonderzoek*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15(4), 46-489. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9221-x>
- Programme for International Student Assessment (PISA)*. (z.d.).  
<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/internationaal-vergelijkend-onderzoek/programme-for-international-student-assessment-pisa>

- Public Policy and management institute & European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/7a810b02-1db6-11e7-aeb3-01aa75ed71a1.0001.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/7a810b02-1db6-11e7-aeb3-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1)
- Romijn, B. R., Slot, P. L. & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Scott, J. (1988). Social Network Analysis. *Sociology*, 22(1), 109–127. <https://doi.org/10.1177/0038038588022001007>
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis* (4de editie). SAGE Publications Ltd.
- Singh, K., Chang, M. & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159–175. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9087-0>
- Slot, P. S., Romijn, B. R. & Nata, G. N. (2019). A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness. In *Isotis* (D5.4). Isotis. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127837/2/408007.pdf>
- Schneider, J., & Crul, M. (2010). New insights into assimilation and integration theory: Introduction to the special issue. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1143–1148. <https://doi.org/10.1080/01419871003777809>
- Somers, B. S., Inburgering en Gelijke Kansen, & Bestuurszaken. (2019, november). *Beleidsnota 2019–2024. Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering*. www.vlaanderen.be. Geraadpleegd op 9 april 2022, van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-gelijke-kansen-integratie-en-inburgering>

- Spall, S. L. (1998). Peer Debriefing in Qualitative Research: Emerging Operational Models. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 280–292. <https://doi.org/10.1177/107780049800400208>
- Stormont, M., Herman, K. C., Reinke, W. M., David, K. B., & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195–209. <https://doi.org/10.1037/spq0000004>
- Thomas, L., Adams, B., Emery, L., Duthois, T., Vanderlinde, R. & Tuytens, M. (2022). Connecting the Dots in Education for Newly Arrived Migrant Students in Flanders. *Education Sciences*, 12(6), 419. <https://doi.org/10.3390/educsci12060419>
- Thomas, L. T. (2019). *Unravelling primary school teachers' induction period from a social network perspective* (Doctoraat). Universiteit Gent. <https://biblio.ugent.be/publication/8626655/file/8626657>
- Traag, T. (2018). Statische trends: leerkrachten in het basisonderwijs. In CBS. Centraal Bureau voor de Statistiek.
- UNHCR Greece. (z.d.). UNHCR Greece. <https://help.unhcr.org/greece/living-in-greece/access-to-education/>
- UNHCR Italy. (z.d.). UNHCR Italy. <https://help.unhcr.org/italy/services/education/>
- Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., & Van Gorp, K. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen*. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9679>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van Tubergen, F. (2022). Post-Migration Education Among Refugees in the Netherlands. *Frontiers in Sociology*, 6, 787009. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.787009>

- Van Hove, G. (2011). *Qualitative Research and Educational Science : a reader about useful strategies and tools*. Qualitative Research and Educational Science : a reader about useful strategies and tools - Ghent University Library.  
<https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002947538>
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education*, 70(5), 807–826. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9868-8>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming & Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2020). *Rapport onthaalonderwijs*. Geraadpleegd op 13 februari 2022, van <https://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/onthaalonderwijs2016-2018.pdf>
- Vlaamse Overheid. (2006a, juni 30). Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. In Vlaanderen is onderwijs en vorming (BaO/2006/03). Geraadpleegd op 9 april 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800>
- Vlaamse Overheid. (2006b, juni 30). Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs. In Vlaanderen is onderwijs en vorming (SO 75). Geraadpleegd op 15 april 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123>
- Vlaamse Overheid. (2022, 31 maart). Dringende maatregelen voor het basisonderwijs naar aanleiding van de Oekraïne-crisis. In Vlaanderen is onderwijs en vorming (Bao/2022/01). Geraadpleegd op 18 april 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15957>
- Vlaanderen is onderwijs en vorming. *Leerplicht voor kinderen met een andere nationaliteit*. (z.d.). Geraadpleegd 3 januari 2023, van [Leerplicht voor kinderen met een andere nationaliteit – voor ouders \(vlaanderen.be\)](https://www.vlaanderen.be/leerplicht-voor-kinderen-met-een-andere-nationaliteit-voor-ouders)

Vlaanderen is onderwijs en vorming. *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs - directies en administraties*. (2022). Geraadpleegd 18 april 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/organisatie-en-beheer/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers-organiseren-in-het-basisonderwijs>



## Appendix 1.

Blanco informatie- en toestemmingsformulier.

### LUIK 1 – Informatiebrief deelnemers onderzoek

Titel van de studie: Sociale netwerkanalyse van leraren in het lager onthaalonderwijs

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Lune Labeeuw Klinische Orthopedagogiek Universiteit Gent <a href="mailto:lune.labeeuw@ugent.be">lune.labeeuw@ugent.be</a> Tel. nr.: 0468132815	Laura Thomas Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent <a href="mailto:laura.thomas@ugent.be">laura.thomas@ugent.be</a> Tel. nr.: 092648629	Britt Adams Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent <a href="mailto:britt.adams@ugent.be">britt.adams@ugent.be</a> Tel. nr.: 092648629
--	---	--

### Informatie over de studie

Beste,

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een studie van de Universiteit Gent omtrent de hulpbronnen van leraren lager onderwijs in functie van het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers. Neem voldoende tijd om deze informatiebrief aandachtig te lezen voor u beslist deel te nemen aan deze studie. Aarzel niet om vragen te stellen als er onduidelijkheden zijn of indien u bijkomende informatie wenst. Zorg ervoor dat u alles begrijpt. Eens u beslist heeft om deel te nemen aan de studie zal men u vragen om het toestemmingsformulier achteraan deze bundel te ondertekenen.

### Wat is het doel van het onderzoek?

Binnen dit onderzoek willen we nagaan op wie leraren in het lager onderwijs beroep doen wanneer ze verwacht worden om anderstalige leerlingen te onderwijzen. We trachten een zo volledig mogelijk beeld te scheppen van het (in)formele netwerk rondom de leraar om zo tips en adviezen voor verder schoolpraktijken en onderzoek uit te werken.

### Informatie m.b.t. deelname

#### Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

Aan de hand van een semigestructureerd interview van ongeveer 60 minuten zal er op een interactieve manier een beeld van het netwerk rondom u, als leraar, geschetst worden. We schrijven op papier bepaalde gegevens letterlijk neer zodat we het netwerk kunnen

visualiseren. In het interview zullen we uw ervaringen bespreken met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers, bij welke actoren u terecht kan indien u geconfronteerd wordt met bepaalde uitdagingen of struikelblokken en welke steun u precies ontvangt van deze actoren. Deze netwerkgegevens zullen uiteraard anoniem verwerkt worden. De deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U kunt weigeren om deel te nemen aan de studie en u kunt zich op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Indien u weigert om deel te nemen, of wanneer u beslist zich terug te trekken uit een lopende studie, zal dit op geen enkele manier een invloed hebben op uw verdere relatie met de onderzoeker.

Als u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Door een mailtje te sturen, kan u een samenvatting verkrijgen van de hoofdonderzoeker (Lune Labeeuw) en/of promotoren (Laura Thomas en Britt Adams).

#### Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen enkel bekend blijvend risico verbonden.

We verwachten volgende voordelen ten gevolge van het onderzoek: u krijgt zelf een scherp beeld op het netwerk dat u raadpleegt en ontdekt al dan niet zinvolle contacten. Verder verwachten we positieve en/of negatieve patronen in contacten te herkennen die als advies kunnen dienen voor enerzijds praktijken die op scholen plaatsvinden met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers en anderzijds voor verder onderzoek.

#### Is er een vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek?

Er is geen vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek.

### **Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens**

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de UGent<sup>1</sup>.

#### Welke persoonsgegevens worden verzameld?

De volgende persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Naam en voornaam, e-mailadres, leeftijd, beroep, geslacht, opleiding, school waar u lesgeeft en aantal jaar onderwijservaring

De volgende *bijzondere categorieën* van persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Stemopnames van de deelnemer
- Informatie over leden die behoren tot uw netwerk met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers

De persoonsgegevens zullen verzameld worden met behulp van vragenlijsten op papier en/of audioregistratie van interviews.

#### Waarom worden deze persoonsgegevens verzameld?

De persoonsgegevens worden voor zowel wetenschappelijke als praktische overwegingen verzameld. Aan de ene kant, verzamelen we persoonsgegevens (zoals informatie over het netwerk) om een beeld te krijgen van de steun die leraren ontvangen van bepaalde actoren zowel binnen als buiten de school bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers en dus om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Aan de andere kant, verzamelen we persoonsgegevens (zoals uw e-mailadres, naam) om contact met u op te nemen en een interview in te plannen.

#### Op basis van welke rechtsgrond worden de gegevens verwerkt?

Voor het verwerken van uw persoonsgegevens zal uw expliciete toestemming gevraagd worden. Dit gebeurt via het ondertekenen van een 'toestemmingsformulier'. Deze toestemming kan ten alle tijden worden ingetrokken door dit te melden aan de hoofdonderzoeker.

#### Wie heeft toegang tot mijn (persoons)gegevens?

Enkel de onderzoekers verbonden aan deze studie hebben toegang tot de data (promotoren, masterproefstudent). Wat de persoonlijke data in het bijzonder betreft (= naam + e-mailadres),

---

<sup>1</sup> <https://www.ugent.be/nl/univgent/privacy/gedragscode-persoonsgegevens.htm>

is het enkel de masterproefstudent (Lune Labeeuw) die hier toegang toe heeft. De audiobestanden van de interviews worden zo snel als mogelijk uitgeschreven. Alle persoonlijke informatie wordt uit de uitgeschreven interviews verwijderd (bv. Ik heb goed contact met mijn collega [naam] die ook in het [X] les geeft). Nadat de interviews uitgeschreven zijn, worden de audiobestanden verwijderd. Wanneer de masterproefstudent de data deelt met de promotoren, dan zal zij enkel de versie delen waaruit alle persoonlijke data verwijderd werd. De transcripties van de interviews krijgen een code toegekend, waardoor enkel de masterproefstudent nog de link kan maken tussen het interview en de deelnemer. Kortom, de data worden op vertrouwelijke wijze bewaard en verwerkt.

Wanneer de resultaten aan de buitenwereld bekend gemaakt worden, dan gebeurt dit anoniem. Uw naam zal nooit terug te vinden zijn in een masterproef of wetenschappelijke publicatie.

Alle data worden bewaard op een binnen de UGent beveiligde server. In overeenstemming met beleid aan de UGent worden de gegevens tot 5 jaar bewaard na het einde van het onderzoeksproject.

### Hergebruik van gegevens

De hier verzamelde onderzoeksgegevens kunnen ook nog nuttig zijn bij het beantwoorden van andere onderzoeksvragen. Daarom bestaat de mogelijkheid dat de onderzoeksgegevens worden hergebruikt op een later tijdstip voor ander onderzoek. Het hergebruiken van de onderzoeksdata kan zowel gebeuren binnen het eigen onderzoeksteam, als door externe onderzoekers binnen en buiten de Europese Unie. Binnen de onderzoeksgroepen van de promotoren zal verder aan de slag gegaan worden met de verzamelde data en zal een vergelijking gemaakt worden tussen data die verzameld werd bij leraren lager onderwijs en leraren secundair onderwijs. Ook is het mogelijk dat binnen het ruimere Europese [TEAMS project](#) data van verschillende landen vergeleken zullen worden met elkaar, waardoor de Vlaamse data mogelijks op Europees niveau verder verwerkt wordt.

### Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving<sup>2</sup> wordt uw persoonlijke levenssfeer gerespecteerd. Zoals reeds aangegeven, kan u op elk gegeven moment uw

---

<sup>2</sup> Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

toestemming intrekken en dit zonder opgave van reden. Dit betekent dat uw gegevens niet verder verwerkt zullen worden vanaf het moment van intrekking.

U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u verzameld werden en u kan eveneens een kopie vragen, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven over u kan op uw verzoek verbeterd worden. Bovendien heeft u recht op vergetelheid: dit betekent dat u, na het intrekken van uw toestemming, kan vragen om uw persoonsgegevens te laten verwijderen.

Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via [lune.labeeuw@ugent.be](mailto:lune.labeeuw@ugent.be), [laura.thomas@ugent.be](mailto:laura.thomas@ugent.be), [britt.adams@ugent.be](mailto:britt.adams@ugent.be)

### Heeft u een klacht?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop uw persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot uw persoonsgegevens in het kader van dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de functionaris voor gegevensbescherming van de Universiteit Gent via [privacy@ugent.be](mailto:privacy@ugent.be) of T 09 264 95 17.

U kan ook een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit, Drukpersstraat 35, 1000 Brussel (e-mail: [contact@apd-gba.be](mailto:contact@apd-gba.be)) en/of de Vlaamse Toezichtcommissie (e-mail: [contact@toezichtscommissie.be](mailto:contact@toezichtscommissie.be))

## LUIK 2 – Toestemmingsformulier

### Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

<b>Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen</b>	<b>Ja</b>	<b>Nee</b>
Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie.		
Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		

### Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

<b>Gelieve het juiste vakje aan te kruisen</b>	<b>Ja</b>	<b>Nee</b>
Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.		
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om het interview op te nemen.		

### Toestemming m.b.t. het hergebruik en delen van data

<b>Gelieve het juiste vakje aan te kruisen</b>	<b>Ja</b>	<b>Nee</b>
Ik geef toestemming aan onderzoekers van de onderzoeksgroep om mijn gegevens te <b>hergebruiken</b> voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik geef toestemming aan de onderzoekers om mijn gegevens te <b>delen</b> voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek en dit <b>binnen en buiten de Europese Economische Ruimte</b> . Hierbij worden alle nodige maatregelen genomen om de vertrouwelijkheid van mijn persoonsgegevens te beschermen.	o	o
--	---	---

Naam Participant	Lune Labeeuw
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

## Appendix 2.

### Semigestructureerde interviewleidraad

Demografische gegevens	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leeftijd + aantal jaren onderwijservaring?</li><li>- Geslacht? M/V/X</li><li>- In welk leerjaar geeft u les?<ul style="list-style-type: none"><li>o Parttime/Fulltime?</li><li>o Secundair onderwijs: ASO-TSO-BSO-KSO (BUSO)</li></ul></li><li>- Welke vooropleiding heeft u gevolgd?</li><li>- Extra professionaliseringsinitiatieven gevolgd met betrekking tot lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?</li><li>- Hoeveel anderstalige nieuwkomers/ex-OKAN-leerlingen zitten er momenteel in uw klas(sen)?</li></ul>
Ervaringen in het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers	<ul style="list-style-type: none"><li>- Welke positieve ervaringen heeft u met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? Concrete voorbeelden?</li><li>- Welke negatieve ervaringen heeft u met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? Concrete voorbeelden?</li><li>- Beschrijf in drie woorden hoe u het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers ervaart?</li><li>- In welke mate voelt u zich competent bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? [interculturele competenties]</li><li>- Met welke uitdagingen en struikelblokken wordt u geconfronteerd bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?</li></ul>
Sociaal netwerk (name generator/interpreter)	<p>Stap 1: Toon de figuur met concentrische cirkels aan de participant (jaarlijks, 3-maandelijks, maandelijks, wekelijks, dagelijks). Ik zal u zo meteen vragen om alle personen waarmee u contact heeft in verband met de uitdagingen die u ervaart bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers een plaats te geven op de figuur. Het gaat hierbij om werkelijk alle personen waarmee u contact heeft ongeacht het nut/de kwaliteit van dit contact.</p> <p>Stap 2: U ziet dat ik twee kleuren voorzien heb. In het blauw schrijft u alle namen van de personen binnen het schoolnetwerk (bv. mede-leraren, directie, CLB-medewerker, vervolgschoolcoach, leerlingen, poetspersoneel, ICT-</p>



coördinator, etc.). In het rood schrijft u alle namen van de personen buiten uw schoolnetwerk. Denk hierbij bijvoorbeeld aan vrienden en vriendinnen, familie, kennissen, leraren van andere scholen, etc. Zoals daarnet aangekondigd mag u de personen een plaats geven op het netwerk naargelang van de frequentie waarmee u in contact gaat met deze personen over het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers in uw klas(sen).

Stap 3: U heeft nu iedereen opgeschreven waarmee u contact heeft met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Zet nu bij elke persoon een cijfer van 1 tot 5 waarmee u aangeeft in welke mate u het contact met deze persoon nuttig vindt. (1 = Nooit nuttig; 2 = Vaak niet nuttig; 3 = Soms nuttig; 4 = Meestal nuttig; 5 = Altijd nuttig).

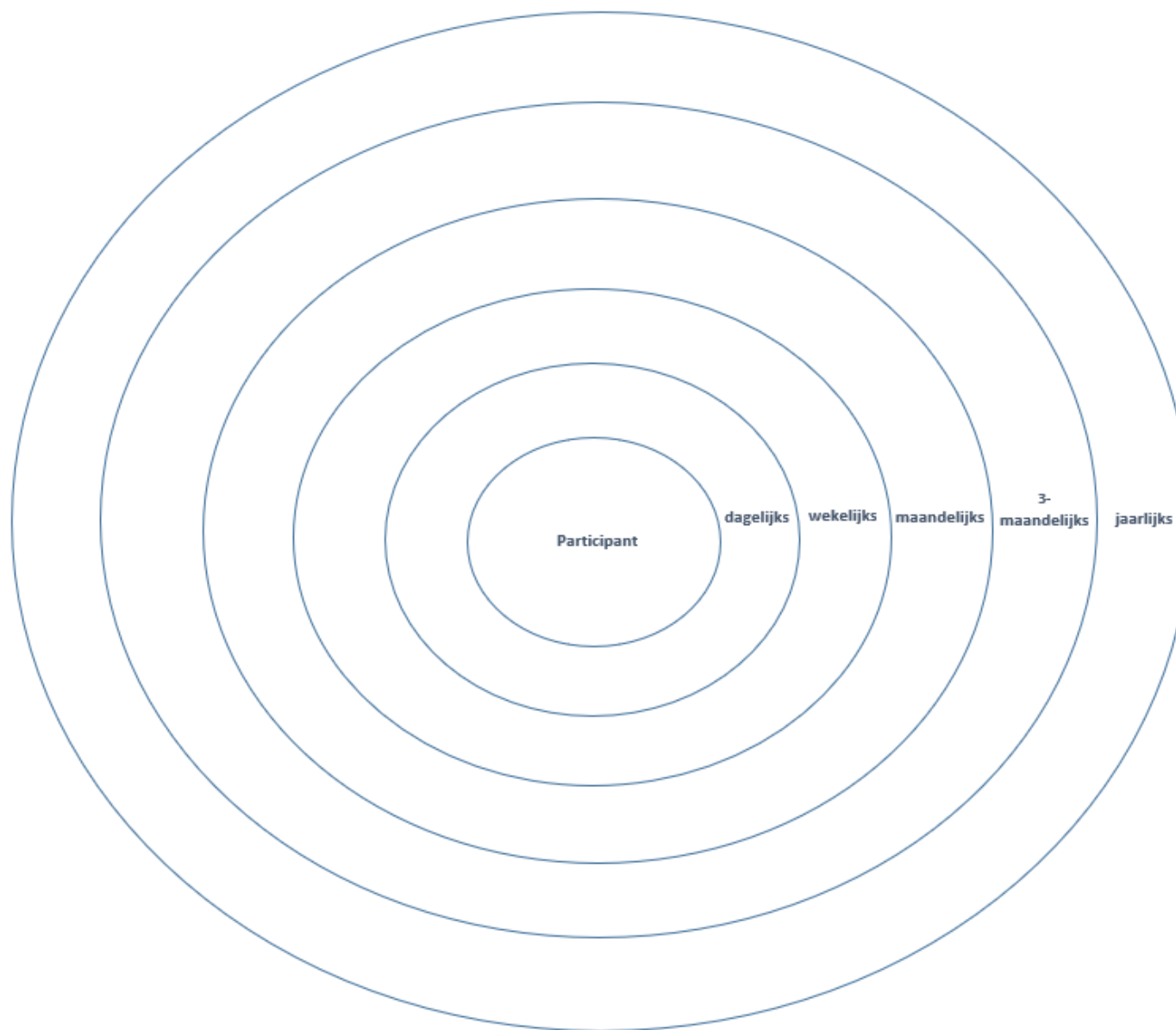
Stap 4: (de interviewer neemt het schema erbij). Samen zullen we de namen die u een plaats gaf in het netwerk overlopen.

a) We overlopen eerst alle personen binnen het schoolnetwerk. (vul als interviewer rij per rij in)

- Naam van de persoon
- Geslacht/Leeftijd/Functie van de persoon
- Instrumenteel/expressief: Geef eerst en vooral aan de leraar mee wat er precies bedoeld wordt met instrumentele versus expressieve steun:
  - o Instrumenteel: Inhoudelijke ondersteuning, zoals het uitwisselen van lesmaterialen, toolkits, concrete tips en tricks over het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers, extra ondersteuning van een leraar/coach in de klas, etc.
  - o Expressief: Emotionele/sociale ondersteuning, zoals hart luchten bij elkaar, elkaars zelfvertrouwen een boost geven, luisterend oor, etc.
  - o Eén persoon kan zowel instrumentele als expressieve steun bieden. Vandaar kunnen in deze kolom één of twee kruisjes geplaatst worden.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumenteel: Noteer in deze kolom in kernwoorden hoe de leraar de instrumentele steun interpreteert. (volledige toelichting kan later getranscribeerd worden op basis van de audio-opname)</li> <li>- Expressief: Noteer in deze kolom in kernwoorden hoe de leraar de expressieve steun interpreteert. (volledige toelichting kan later getranscribeerd worden op basis van de audio-opname)</li> <li>- Moest er een bron van steun zijn, die niet onder instrumenteel vs. expressief te categoriseren valt, ga hier dan zeker op in en vraag ernaar door.</li> </ul> <p>Bijkomende vraag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bekijk als interviewer het netwerk opnieuw en vraag door bij de personen die een extreem cijfer toegekend kregen qua nut/kwaliteit van de relatie (peil dus waarom iemand een 1 krijgt of een 5).</li> </ul> <p>b) Neem het netwerk er opnieuw bij en doorloop dezelfde procedure voor alle personen die buiten het schoolnetwerk behoren.</p>
Slotvragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Als u nu kijkt naar het netwerk dat u gemaakt heeft, zijn er dan actoren die u momenteel mist in het netwerk? Had u verwacht om van bepaalde personen zowel binnen als buiten het schoolnetwerk steun te krijgen?</li> <li>- Wat is de kloof tussen het huidige netwerk en het ideale netwerk dat u voor ogen heeft?</li> <li>- Op welk vlak mist u nog verdere ondersteuning? Welke concrete acties zouden er op micro (eigen initiatief)-meso (initiatief van de school)-macro (Vlaams/internationaal) niveau ondernomen kunnen worden om de netwerken van leraren te verstevigen?</li> </ul>

Appendix 3.  
Sjabloon concentrische cirkels.



#### Appendix 4.

In te vullen tabel met betrekking tot de informatie van leden in sociaal netwerk van de participant.

Binnen het schoolnetwerk				
Naam	Geslacht/Leeftijd/Functie	Type van relatie	Instrumenteel	Expressief
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		

**Buiten het schoolnetwerk**

Naam	Geslacht/Leeftijd/Functie	Type van relatie	Instrumenteel	Expressief
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		
		<input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief		

## Appendix 5.

Samenvattende analyse per participant.

P1

### Gegevens:

- \* leraar OKAN-11n + leraar 3<sup>e</sup> & 6<sup>e</sup> j.
- \* leeftijd: 23
- \* Regio: Brugge
- \* Bij scholingen: ja

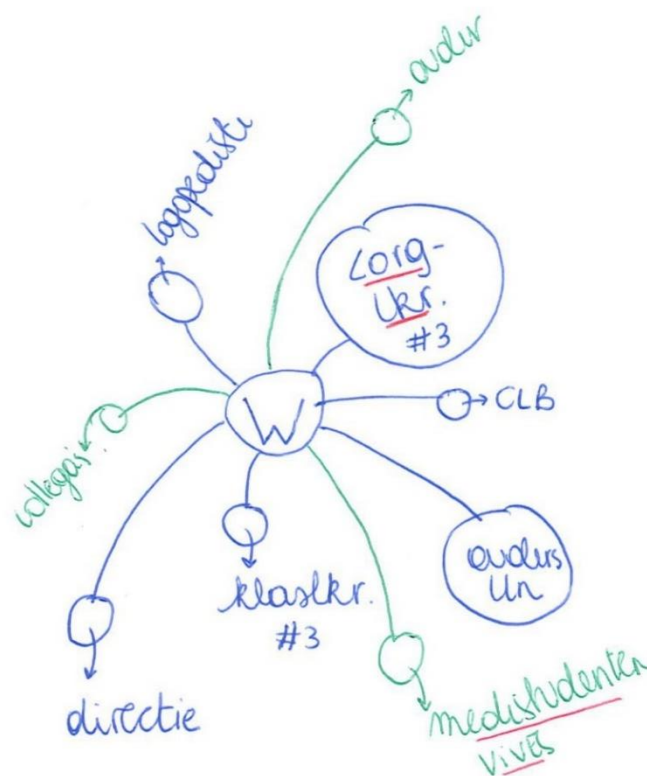
### School context:

- \* 6 WK aan middelen voor OKAN
- \* leraar haalt 11n uit de klas

### Netwerk:

- \*  $\geq 5$  formele contacten
- \*  $\geq 3$  informele contacten

- belangrijkste actor in netwerk
- informeel
- formeel



P2

## Gegevens:

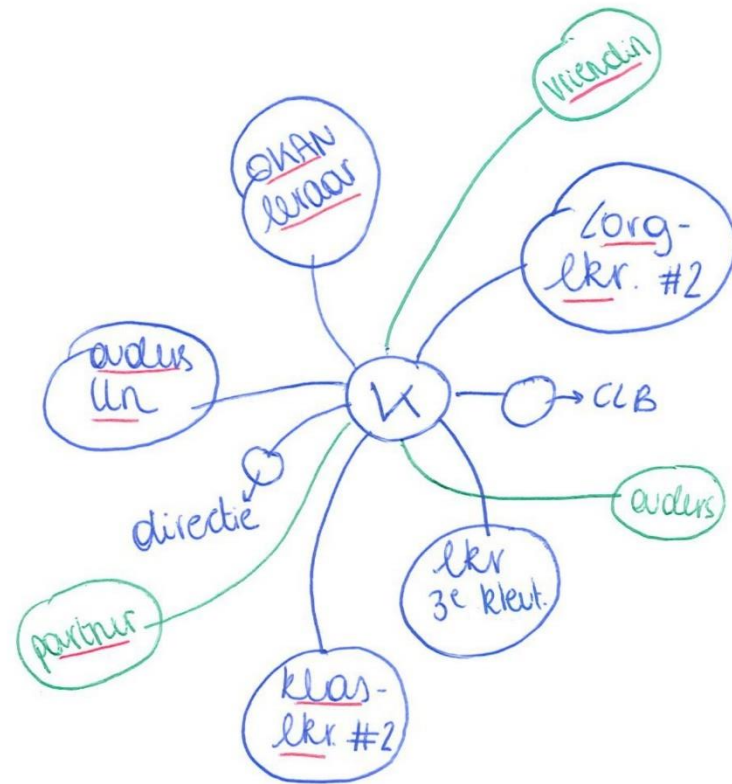
- \* leraar 1<sup>e</sup> leerjaar
- \* leeftijd: 26
- \* Regio: Gent
- \* Bijscholingen: Nee

## School context:

- \* # WR voor OKAN
- \* leraar haalt un uit de klas

## Netwerk:

- \*  $\geq 10$  formele contacten
- \*  $\geq 3$  informele contacten



P3

### Gegevens:

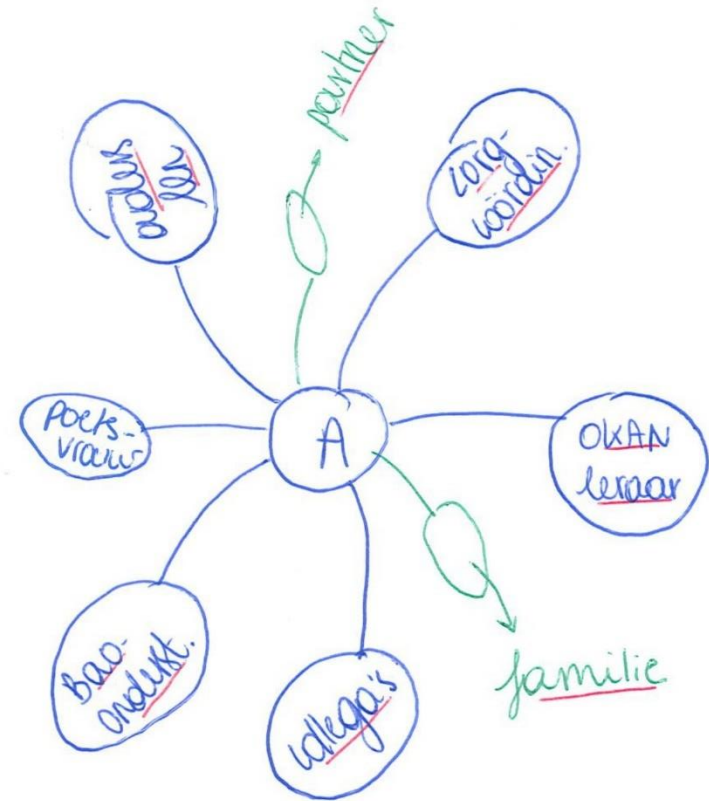
- \* leraar 2<sup>e</sup> leerjaar
- \* leeftijd: 37
- \* Regio: Brugge
- \* Bijscholing: Nee

### Schoolcontext:

- \* # WK voor OKAN
- \* leraar haalt lkn uit de klas

### Netwerk:

- \*  $\geq 5$  formele contacten
- \*  $\leq 3$  informele contacten





P4

## Gegevens:

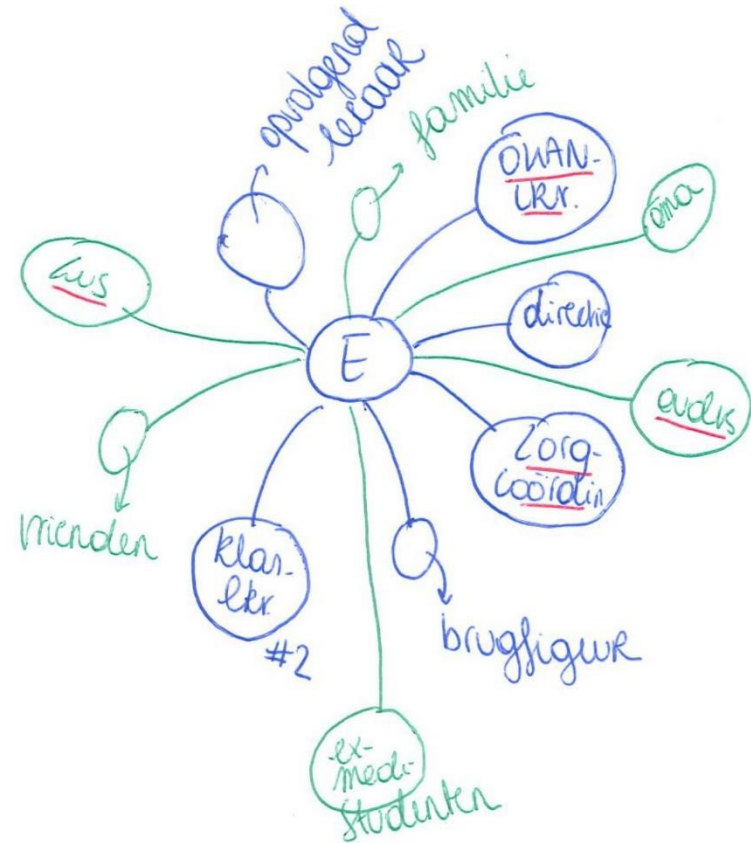
- \* leraar 3<sup>e</sup> leerjaar
- \* leeftijd: 23
- \* Regio: Brugge
- \* Bijscholing: Nee

## Schoolcontext:

- \* # WK voor OMAN
- \* leraar haalt les uit de klas

## Netwerk:

- \*  $\geq 5$  formele contacten
- \*  $\geq 5$  informele contacten



P5

## Gegevens:

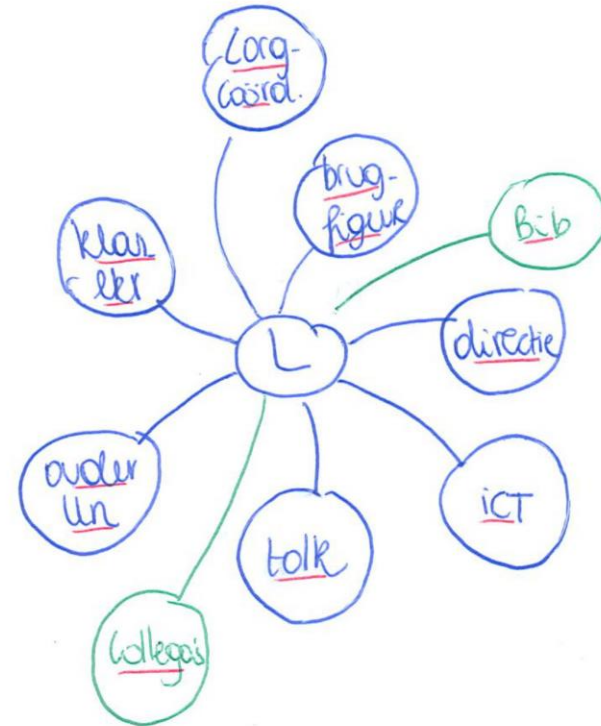
- \* Zorghleraar + leraar OKAN-11n
- \* leeftijd: 40
- \* regio: Brugge
- \* Bjscholingen: Ja

## Schoolcontext:

- \* # WK VOOR OKAN
- \* leraar haalt 11n uit de klas

## Netwerk:

- \*  $\geq 5$  formele contacten
- \*  $\leq 3$  informele contacten



P6

## Gegewens:

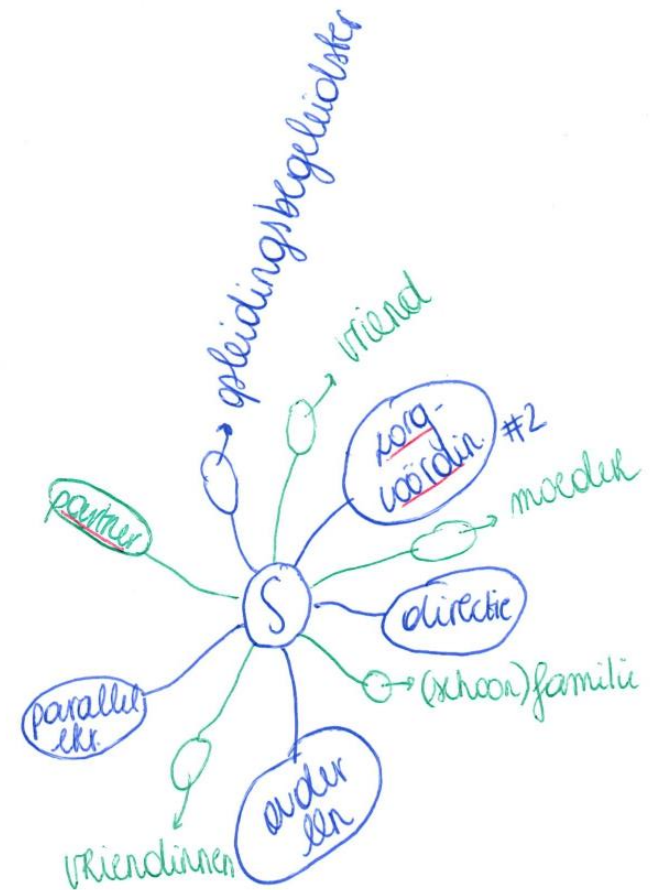
- \* leraar 4<sup>e</sup> leerjaar
- \* leeftijd: 33
- \* Regio: BRUSSEL
- \* Bÿscholingen: Nee

## Schoolcontext:

- \* geen NREN VOOR OKAN
- \* /

## Netwerk:

- \* 7/5 formele contacten
- \* 7/5 informele contacten



P7

## Gegevens:

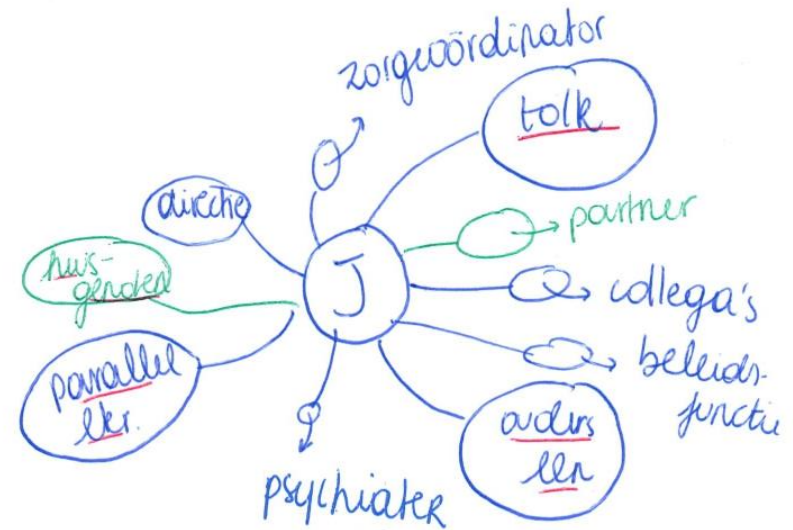
- \* leeraar 3<sup>e</sup> leerjaar
- \* leeftijd: 29
- \* Regio: BRUSSEL
- \* Bijscholingen: Nee

## Schoolcontext:

- \* geen uren voor OKAN
- \* /

## Netwerk:

- \*  $\geq 5$  formele contacten
- \*  $\leq 3$  informele contacten



P8

### gegevens:

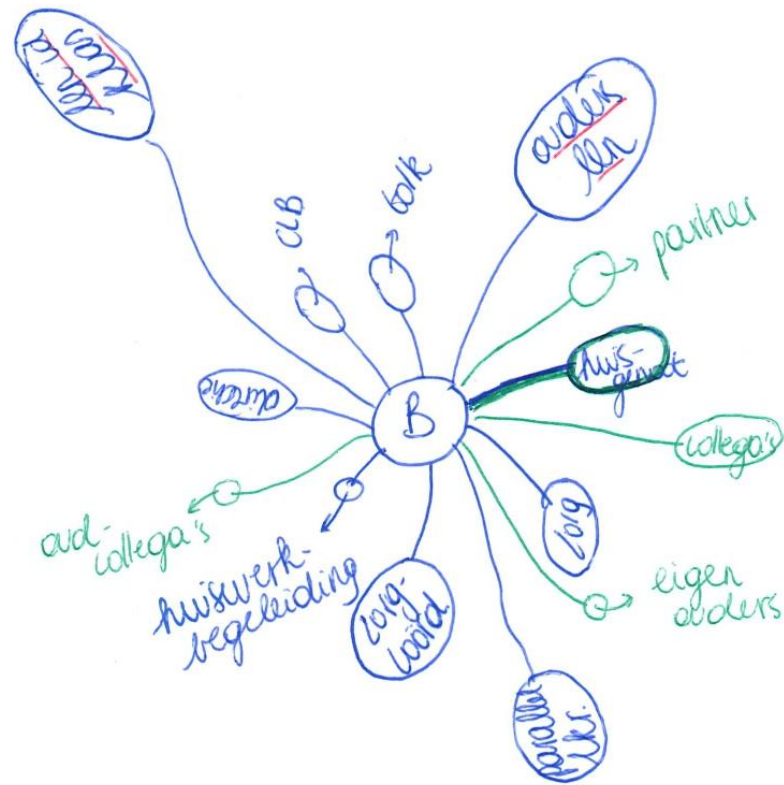
- \* leraar 3<sup>e</sup> leerjaar
- \* leeftijd: 23
- \* regio: BRUSSEL
- \* bij scholingen: Nee

### Schoolcontext:

- \* geen uren voor OMTAN
- \* /

### Netwerk:

- \* > 10 formele contacten
- \* > 5 informele contacten



P9

### gegevens:

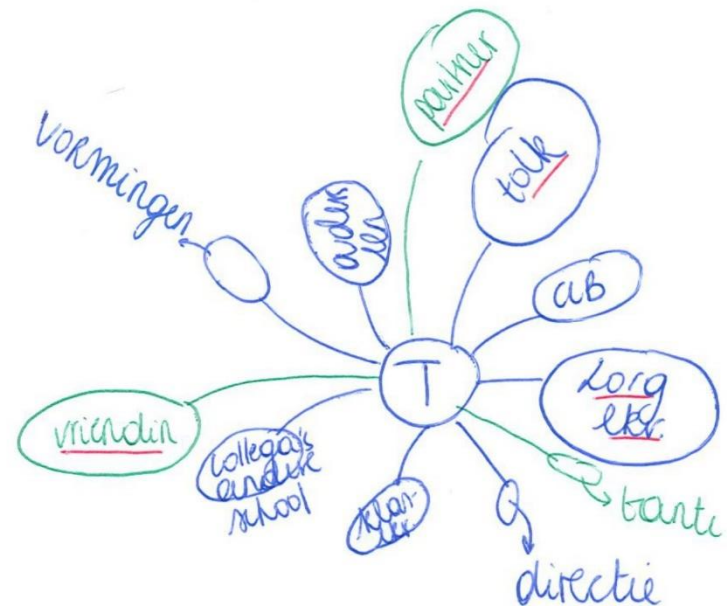
- \* Zorgleraar + leraar OKAN-lln(-ex) + leraar 4<sup>e</sup> ej
- \* leeftijd: 39
- \* regio: Genk
- \* Bijscholingen: Ja

### Schoolcontext:

- \* # WK voor OKAN
- \* leraar haalt lln uit de klas

### Netwerk:

- \* > 5 formele contacten
- \* > 3 informele contacten



P10

## Gegevens:

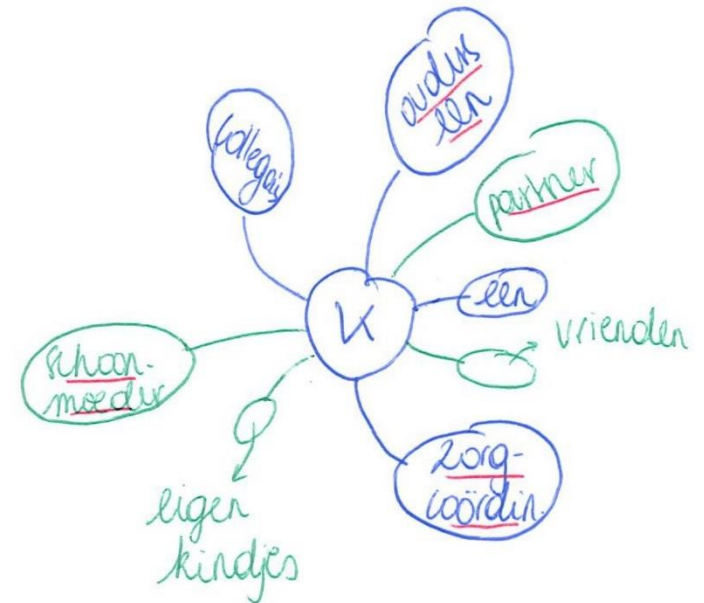
- \* Zorgleerkracht + leerkracht OKAN-UN
- \* leeftijd: 34
- \* regio: Brussel
- \* Nascholingen: Ja

## Schoolnetwerk:

- \* # WK voor OKAN
- \* leerkracht haalt lln uit de klas

## Netwerk:

- \*  $\leq 5$  formele contacten
- \*  $\geq 3$  informele contacten



P11

## Gegvens:

- \* leraar 3<sup>e</sup> leerjaar
- \* leeftijd: 55
- \* regio: Lommel
- \* Bijscholingen: Nee

## School context:

- \* # WK VOOR OKAN
- \* leraar haalt lln uit de klas

## Netwerk:

- \*  $\geq 5$  formele contacten
- \*  $\geq 3$  informele contacten

