



Feedbackrapport

februari 2019
Mechelen stadsbreed

steunpunt
diversiteit
& leren



Inhoud

Toelichting bij het rapport.....	3
Waarom DISCO?	3
Waarom attitude?.....	3
Waarom gevoel van bekwaamheid?.....	4
Wetenschappelijk gefundeerd?	5
DISCO in Mechelen.....	6
Inhoud feedbackrapport	6
1. Dimensiescores	6
2. Itemscores	7
3. Wat zeggen de resultaten over mijn stad?	8
A. ATTITUDE.....	10
A1. Attitude tegenover verschillende vormen van diversiteit	10
A2. Visie over de rol van onderwijs op vlak van diversiteit.....	22
B. Gevoel van bekwaamheid.....	27
B1. Oog hebben voor diversiteit	27
B2. Elke leerling laten (excel)leren	31
B3. Leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties.....	35
B4. De krachten bundelen met collega's	38
B5. De krachten bundelen met diverse ouders	41
C. SCHOOLPROFIELEN.....	46
Conclusie	50
1. Globale trends.....	50
1.1 Attitudes.....	50
1.2 Bekwaamheidsgevoel	51
2. Hot topics	53
3. Samenvatting voor ieder onderwijsniveau	54
4. Schoolprofielen	56
Tot slot.....	57
Referenties	58

Toelichting bij het rapport

In de loop van 2018 hebben 30 Mechelse scholen deelgenomen aan de '**DISCO – Diversiteitsscreening in onderwijs**'. Hiermee heeft uw stad een waardevolle stap gezet om het diversiteitsbeleid in de scholen in kaart te brengen, en kunnen belangrijke stappen gezet worden om dit beleid verder vorm te geven, noden en sterktes te identificeren, en schoolteams te versterken in het kwaliteitsvol omgaan met diversiteit.

Waarom DISCO?

Het onderwijs in Vlaanderen wordt steeds diverser en leerkrachten zijn vaak zoekende naar hoe ze deze diversiteit optimaal kunnen inzetten in hun klaspraktijk. Daarom ontwikkelde het Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL) de Diversiteitsscreening Onderwijs, of kortweg: DISCO. Deze screening brengt de attitudes en het gevoel van bekwaamheid van leerkrachten in kaart inzake omgaan met diversiteit in het onderwijs. DISCO wil zo een beeld geven van hoe leerkrachten staan tegenover de verschillende aspecten van diversiteit in het onderwijs en hoe bekwaam ze zich voelen om met deze diversiteit om te gaan.

Let op, DISCO meet of **evalueert** dus **NIET** hoe goed leerkrachten zijn in het omgaan met diversiteit. Daarvoor zou immers observationeel onderzoek nodig zijn, dat zowel op praktische als ethische belemmeringen botst. Door bij leerkrachten hun attitude en gevoel van bekwaamheid in kaart te brengen, geeft DISCO wel inzicht in twee belangrijke factoren die een kwalitatief diversiteitsbeleid in de school kunnen versterken en sturen. Inzicht in de visie van schoolteams op diversiteit en hoe bekwaam leraren zich voelen om met die diversiteit om te gaan is dan ook een belangrijke stap in het maken van gefundeerde beslissingen voor een stadsbrede ondersteuning van schoolbeleid.

In dit feedbackrapport geven we u gedetailleerde informatie mee die u zal helpen om de resultaten van de screening te interpreteren. Hierdoor kan u inzicht krijgen in de sterktes van de Mechelse schoolteams, kunnen professionaliseringsnoden geïdentificeerd worden en beleidsprioriteiten vorm krijgen.

Waarom attitude?

Het eerste DISCO-luik meet de attitude van leerkrachten tegenover diversiteit. Met attitude bedoelen we de opvattingen, houdingen of meningen die leerkrachten hebben over diverse groepen kinderen en jongeren in het onderwijs, en wat de rol is van het onderwijs ten aanzien van deze diversiteit.

Uit onderzoek weten we dat de opvattingen van leerkrachten, waaronder dus hun attitude, bepalend zijn voor de leeromgevingen die ze creëren en uiteindelijk het leren van leerlingen [1, 2]. Een verfijnd inzicht in de attitude van leerkrachten ten aanzien van diversiteit in onderwijs, kan dus de vinger leggen op die percepties die net stimulerend of belemmerend zijn om diversiteit optimaal te benutten in de klas- en schoolpraktijk. **Het versterken van gedeelde positieve opvattingen over diversiteit binnen het leerkrachtenteam kan zo bijdragen aan een positieve en inclusieve schoolcultuur die niet enkel de leefomgeving maar ook de leeromgeving ten goede komt.**

In het bijzonder screent DISCO 2 dimensies van de attitude van leerkrachten:

1. Attitude tegenover verschillende vormen van diversiteit
2. Visie over de rol van onderwijs op vlak van diversiteit

Elk van deze dimensies wordt in het verdere verloop van dit rapport verder toegelicht.

Waarom gevoel van bekwaamheid?

Het tweede DISCO-luik meet leerkrachten hun gevoel van bekwaamheid om met diversiteit om te gaan. Hierdoor geeft DISCO een beeld van hoe zelfzeker leerkrachten zich voelen om met diversiteit om te gaan.

Uit onderzoek weten we dat leerkrachten die zich bekwaamer voelen gemotiveerder zijn, zich beter voelen in hun job, meer zullen doorzetten wanneer er obstakels opduiken en meer openstaan voor nieuwe situaties of lesmethoden [3]. Hoe bekwaamer leerkrachten zich dus voelen in het omgaan met diversiteit, hoe groter de kans dat ze ook inspanningen zullen doen om diversiteit op een kwaliteitsvolle manier te waarderen en te benutten in de lespraktijk. **Een schoolbeleid dat het bekwaamheidsgevoel van leerkrachten ondersteunt en versterkt is dan ook een belangrijke sleutel om kwaliteitsvolle diversiteitspraktijken op de klasvloer te realiseren.**

Specifiek keken we naar 5 dimensies van het gevoel van bekwaamheid bij leerkrachten:

1. Oog hebben voor diversiteit
2. Elke leerling laten (excel)leren
3. Leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties
4. De krachten bundelen met collega's en externe partners
5. De krachten bundelen met ouders

Ook deze dimensies worden in het verdere verloop van het rapport verder toegelicht.

Wetenschappelijk gefundeerd?

DISCO is gebaseerd op de jarenlange wetenschappelijk gefundeerde visieontwikkeling van het Steunpunt Diversiteit & Leren inzake omgaan met diversiteit in onderwijs [4, 5].

U herinnert zich misschien een eerdere versie van DISCO. Deze eerste versie was voornamelijk opgevat als een *reflectie-instrument* dat ingezet wordt als spiegel van de situatie op een school of als opstap om veranderingsprocessen in gang te zetten. Deze eerste DISCO had echter geen valideringsproces doorgemaakt. Zo'n valideringsproces gaat na of DISCO effectief meet wat het bedoelt te meten. Daarom konden we het instrument niet inzetten als wetenschappelijk gefundeerd *meetinstrument*.

Omdat er in Vlaanderen nood is aan een wetenschappelijk gefundeerd en gevalideerd meet- en reflectie-instrument, herwerkte het Steunpunt Diversiteit & Leren in de loop van 2017-2018 de DISCO volgens wetenschappelijke maatstaven. Daarbij baseerden we ons op het theoretische kader ontwikkeld door het Steunpunt Diversiteit & Leren inzake omgaan met diversiteit en baseerden we ons voor de selectie van items op bestaande Nederlandstalige en Engelstalige meetinstrumenten die we, waar nodig, vertaalden naar de Vlaamse context. Deze herwerkte DISCO werd in een eerste ronde afgenomen bij een 1000-tal studenten uit de lerarenopleiding. Op basis van statistische analyses sneuvelden de items die de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument in het gedrang brachten. Deze ingekorte DISCO werd vervolgens in een tweede ronde bij een 600-tal leraren lager en secundair onderwijs afgenomen. Statistische analyses bevestigden de dimensies die bekomen waren na de eerste ronde. Door het instrument te cross-valideren levert DISCO valide en betrouwbare resultaten op bij afname in twee contexten: zowel in de lerarenopleiding lager en secundair onderwijs als in basis- en secundaire scholen. Met de herwerking en validering van DISCO zet het Steunpunt Diversiteit & Leren zo een wetenschappelijk gefundeerd reflectie- en meetinstrument neer. Op die manier kan DISCO niet enkel gebruikt worden om veranderingsprocessen in gang te zetten, maar ook om de impact van veranderingsprocessen in kaart te brengen.

DISCO in Mechelen

In 2018 participeerden in totaal **30 scholen uit Mechelen** aan de online afname van DISCO, waarvan 13 lagere en 13 secundaire scholen. Zo werden gegevens verzameld bij **600 leerkrachten in Mechelse scholen**. In dit rapport delen wij graag een aantal **bevindingen** die verzameld werden in uw stad.

Inhoud feedbackrapport

In dit feedbackrapport geven we een beeld van de antwoorden op de 2 dimensies van de attitude van leerkrachten (luik A) en 5 dimensies van het bekwaamheidsgevoel van leerkrachten (luik B), zoals die door DISCO gemeten worden. We geven daarbij 2 soorten resultaten mee:

1. Dimensiescores
2. Itemscores

Omdat we graag een zo volledig en genuanceerd mogelijk beeld willen bieden van de resultaten in uw school, is het rapport uitgebreid. Om te vermijden dat u verdrinkt in de informatie, raden we u aan om onderstaande leestips grondig door te nemen, die u zullen helpen bij het begrijpen van het rapport. Om u maximaal te ondersteunen, voorzien we bij iedere dimensie zowel op het dimensieniveau als op itemniveau een interpretatie van de gegevens. Achteraan het rapport kan u tevens samenvattingen terugvinden van de belangrijkste bevindingen, wat u in een oogopslag de essentie van het rapport meedeelt.

1. Dimensiescores

We geven eerst **voor elke dimensie een gemiddelde score** (over de stellingen heen) voor de leerkrachten op beide onderwijsniveaus (lager en secundair), in vergelijking met de scores van alle leerkrachten en medewerkers van het Mechelse onderwijs samen (genaamd 'Referentiegroep' in de tabel). Zo krijgt u een **algemeen beeld** op welke dimensies lagere of net secundaire scholen positiever staan tegenover diversiteit of zich bekwaamer voelen in het omgaan met diversiteit.

Naast de gemiddelde score geven we ook de standaardafwijking of **standaarddeviatie (SD)** van dit gemiddelde weer. De SD is een maat voor de mate waarin individuele respondenten afwijken ten opzichte van het algemene gemiddelde. Met andere woorden, een maat voor variatie of spreiding in de antwoorden. Dat betekent concreet dat de SD inzicht geeft in de mate waarin leerkrachten geneigd zijn er dezelfde mening op na te houden of niet. Een SD die lager is dan de gemiddelde SD geeft aan dat leerkrachten binnen de scholen veeleer een gedeelde visie hebben. Wanneer de SD groter is dan de gemiddelde

SD geeft dit aan dat er een grotere verdeeldheid is binnen de schoolteams dan tussen alle respondenten uit het Mechelse onderwijs die de screening invulden.

Tot slot geven we ook een **indicator mee voor de grootte van het verschil** tussen ieder onderwijsniveau en alle Mechelse scholen. Dit doen we op basis van de Hedges' g, die zowel rekening houdt met de SD binnen het onderwijsniveau en de volledige groep Mechelse scholen, als met het aantal mensen dat DISCO heeft ingevuld binnen een onderwijsniveau en over alle Mechelse scholen heen. Goed om te weten is dat de verschillen groter zijn als je individuele leerkrachten onderling vergelijkt dan wanneer je de gemiddelde scores van scholen met elkaar vergelijkt. Dit heeft als gevolg dat verschillen op het schoolniveau, ook al zijn ze eerder klein, toch van betekenis kunnen zijn.

2. Itemscores

Elke DISCO-dimensie (bv. dimensie B1. Oog hebben voor diversiteit) werd gemeten via **een aantal stellingen (items)**. Daarom geven we ook voor ieder item de gemiddelde score per onderwijsniveau weer, naast de gemiddelde score over alle Mechelse scholen heen (genaamd 'Referentiegroep' in het diagram). Dit laat u toe om dieper in de data te graven en specifieke onderwerpen verder te exploreren. Itemscores kunnen zo concrete voorbeelden geven van 'hot topics' in de scholen of een specifiek aanknopingspunt zijn om verdere beleidskeuzes te maken.

We maken hierbij gebruik van een staafdiagram. In dit diagram kunt u zien op welke items de leerkrachten in de Mechelse scholen hoog, dan wel laag scoren. De gemiddelde scores per item laten toe om relatief fijnmazig sterktes en uitdagingen te identificeren. Daarnaast kunnen itemscores ook waardevol zijn om de dimensiescores te interpreteren. De vergelijking met de volledige groep Mechelse scholen laat u toe om in een oogopslag te identificeren op welke aspecten de verschillen groot of net verwaarloosbaar zijn.

Let op, sommige items zijn negatief verwoord! Stel dat een school bijvoorbeeld gemiddeld genomen positiever staat ten aanzien van etnische diversiteit, dan zal die waarschijnlijk lager scoren op het item 'Hoe meer allochtone leerlingen op een school, hoe meer disciplineproblemen de school heeft'. Om de dimensiescore te berekenen, hebben we de score van negatieve items 'omgecodeerd' (0 wordt 6 en omgekeerd). Op het eerste gezicht zal het dus lijken of scholen anders scoren op bepaalde items, maar nadere inspectie zal duidelijk maken dat dit komt omdat het item negatief verwoord is en de score dus 'omgekeerd' moet geïnterpreteerd worden in vergelijking met de positieve items.

Indien u het verschil in dimensiescores tussen de onderwijsniveaus (de Hedges' g) wil interpreteren, kan het dus zeer waardevol om de itemscores te bekijken. Daarbij kan u nagaan of

- Dit verschil gelijkmatig voorkomt bij alle items. Dit kan wijzen op een algemene trend voor die dimensie.
- Het verschil net te wijten is aan specifieke items. Dit kan wijzen op sterktes of uitdagingen binnen een onderwijsniveau op vlak van specifieke thema's.

3. Wat zeggen de resultaten over mijn stad?

Om een beeld te krijgen van wat de vergelijking met de volledige groep Mechelse scholen écht betekent voor uw stad, is **dialogoog en reflectie met de schoolteams** noodzakelijk. Daarbij is het belangrijk om na te gaan hoe de resultaten zich verhouden tot de schoolspecifieke context, alsook de leerlingen- en leerkrachtenpopulatie in uw stad.

Lager scoren dan de volledige groep Mechelse scholen betekent helemaal niet dat een team of onderwijsniveau 'gebuisd' is op een bepaalde dimensie of item. Scores die lager liggen dan de volledige groep kunnen wijzen op specifieke noden waarrond extra ondersteuning, professionalisering of een mindshift nodig is. Het is echter ook mogelijk dat een team, omwille van een uitdagende leerlingenpopulatie of intensieve ervaringen met het omgaan met diversiteit, net kritischer staat ten aanzien van de DISCO-items/dimensies dan andere scholen. Het is ook mogelijk dat schoolteams de lat net zeer hoog leggen en zichzelf hierdoor ook strenger beoordelen. Enkel een open dialoog met de schoolteams kan hierrond meer verheldering brengen.

Hoger scoren dan de volledige groep Mechelse scholen voelt aan als een schouderklopje. Voor het attitude-luik (A) kan dit wijzen op een positieve visie in het team inzake diversiteit. Voor het luik bekwaamheidsgevoel (B) kan dit wijzen op een groot gevoel van zelfvertrouwen om met diversiteit om te gaan. Dit kan erop wijzen dat bepaalde initiatieven die scholen al nemen of bepaalde ondersteuning en training die geboden zijn, hun vruchten afwerpen. Toch moeten scores die systematisch hoger liggen dan de volledige groep ook steeds kritisch benaderd worden, om na te gaan of het schouderklopje terecht is. Een klimaat waarin leerkrachten het gevoel hebben dat ze afgerekend zullen worden op de resultaten kan bijvoorbeeld leiden tot sociaal wenselijk (overdreven positief) antwoorden. Maar ook een minder diverse samenstelling van de schoolpopulatie kan leiden tot het zeer positief staan ten aanzien van diversiteit of de eigen bekwaamheid. Dit kan zich uiten in het té rooskleurig zien van diversiteit in onderwijs of overschatten van de eigen bekwaamheid om diversiteitssensitief les te geven.

Tot slot geven we graag mee dat dit **rapport beschrijvende en geen verklarende statistieken** presenteert. Dit houdt in dat oorzaak-gevolguitspraken op basis van de weergegeven bevindingen niet gerechtvaardigd zijn en er enige voorzichtigheid nodig is bij de interpretatie van de resultaten voor uw school.

Bovendien is het steeds belangrijk om in het achterhoofd te houden dat dit rapport een **momentopname** is: de werkdruk op het moment van invullen, de stemming waarin de leerkrachten zich bevonden bij het invullen, etc., kleuren de resultaten dus mee. Daarnaast is het belangrijk rekening te houden met de **responsgraad**, namelijk hoeveel leerkrachten de bevraging volledig doorlopen hebben. Hoe hoger de responsgraad, hoe beter het rapport een getrouwe weergave kan zijn van de attitude en het bekwaamheidsgevoel dat momenteel de leerkrachtenkorpsen in de stad typeert. In onderstaande tabel kan u terugvinden welke responsgraad uw stad behaald heeft.

Respons in uw school (Aantal personen)
640

A. ATTITUDE

A1. Attitude tegenover verschillende vormen van diversiteit

De eerste DISCO-dimensie brengt de attitude van leerkrachten in kaart over diverse groepen leerlingen. DISCO tracht hierbij een beeld te geven van leerkrachten hun mindset tegenover leerlingen die een hoger risico hebben op stigmatisering, schoolse vertraging of uitval. Met name leerlingen van allochtone afkomst, met een beperking, kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie, holebi's en jongeren die niet voldoen aan traditionele gendernormen. DISCO gaat daarbij na in welke mate leerkrachten hun mindset gekenmerkt wordt door acceptatie en een positieve benadering. Positieve opvattingen zorgen ervoor dat leerkrachten meer openstaan ten opzichte van diversiteit, hogere verwachtingen zullen stellen tegenover diverse leerlingen en meer geneigd zullen zijn hun aanpak aan te passen aan de aanwezige diversiteit in de klas [6-10]. Met andere woorden, een positieve attitude tegenover diverse groepen leerlingen verhoogt de kans dat leerkrachten inspanningen zullen doen om de diverse talenten van alle leerlingen te zien (cf. B1), elke leerling te laten excelleren (cf. B2) en diversiteit optimaal te benutten in het (samen) leren (cf. B3).

We gaven reeds aan dat deze dimensie de mening meet van leerkrachten over verschillende 'groepen' leerlingen. DISCO benadert de leerlingenkenmerken met andere woorden categorisch. Dit vereenvoudigt de interpretatie van de gegevens en zorgt ervoor dat we een verfijnder inzicht krijgen in hoe de attitude van leerkrachten varieert ten aanzien van verschillende diversiteitskenmerken. In de praktijk zijn deze diverse leerlingenkenmerken niet zo afgebakend, maar kunnen ze samenkomen, variëren en door elke leerling anders worden ervaren. We zien diversiteit dus als iets dynamisch en multidimensioneel [4]. Bij het interpreteren van de verschillende dimensies is het daarom belangrijk te realiseren dat een dynamische visie op diversiteit hier beperkt is.

Resultaten

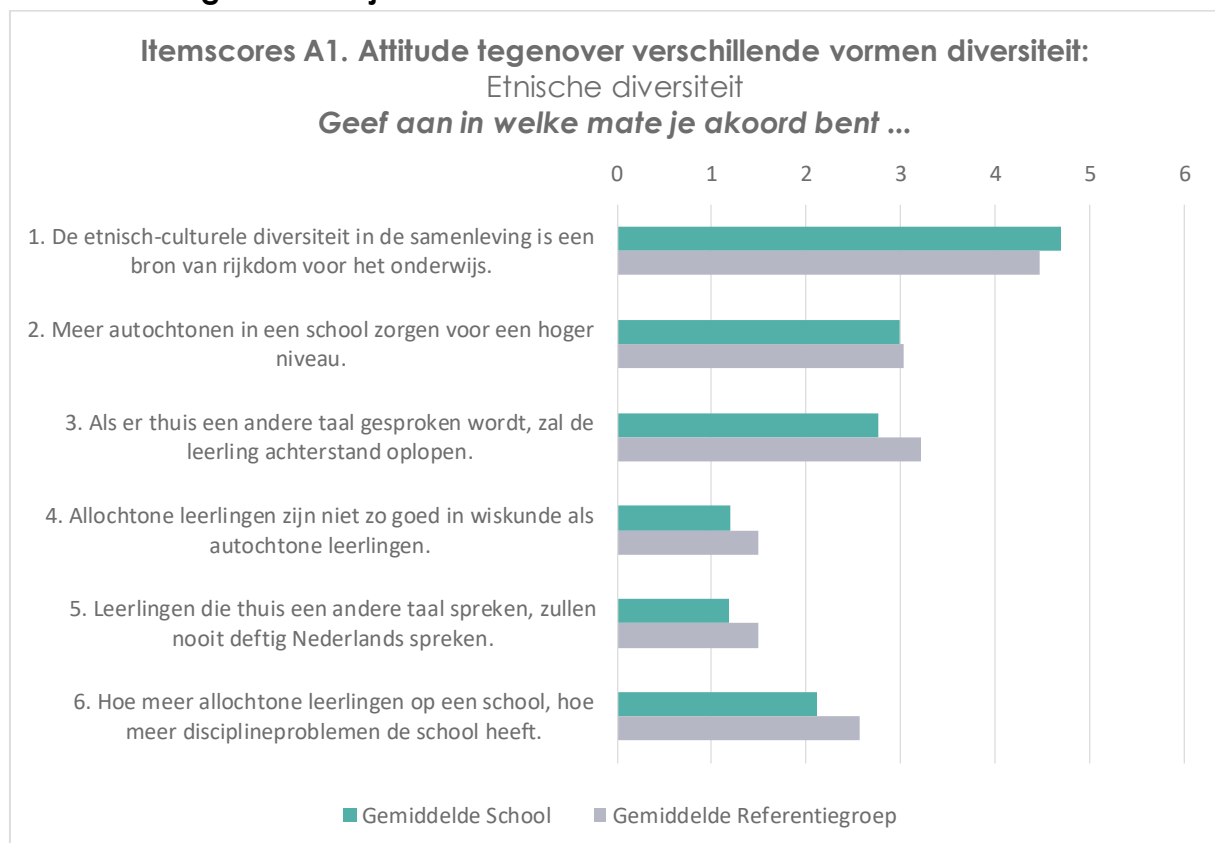
Vraagstelling: Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen.

Antwoordschaal:

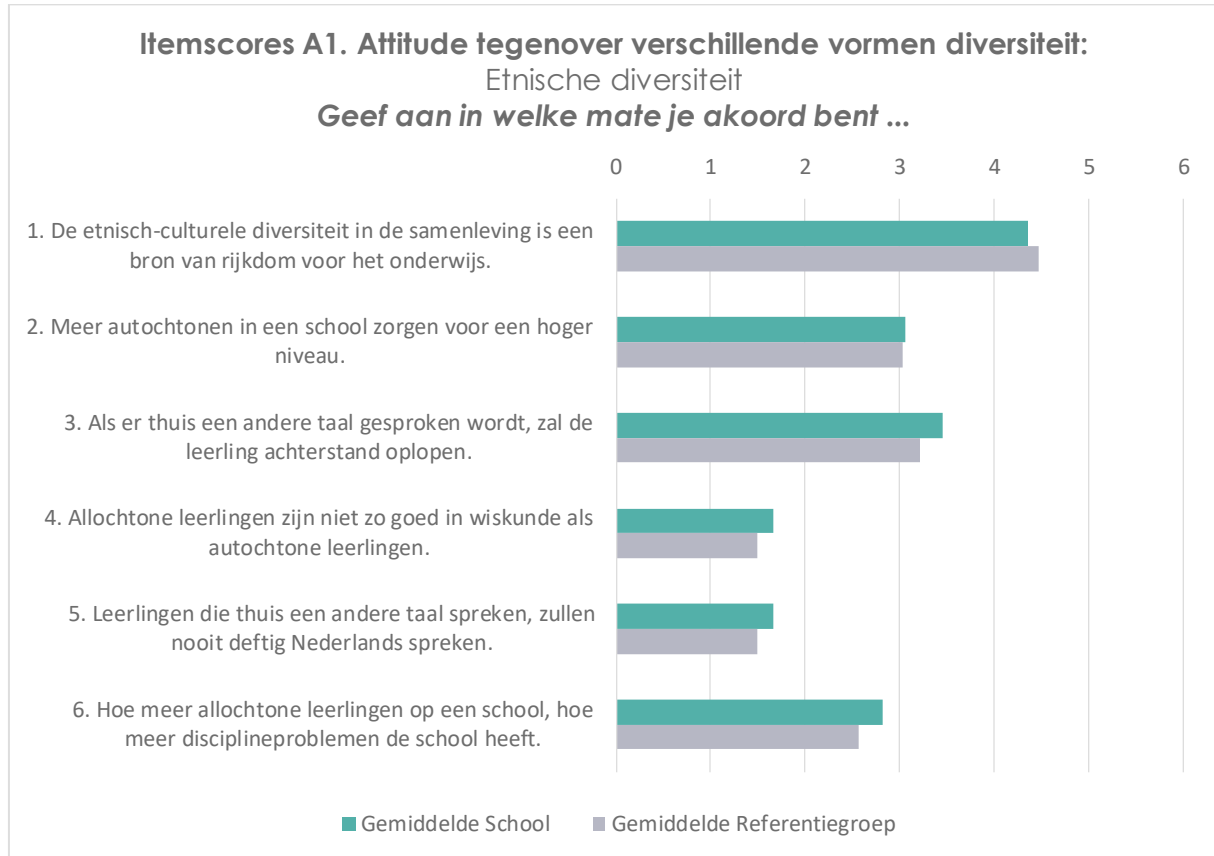
- (0) Volledig oneens
- (1) Oneens
- (2) Eerder oneens
- (3) Noch eens, noch oneens
- (4) Eerder eens
- (5) Eens
- (6) Volledig akkoord

Dimensiescore A1: Etnische diversiteit	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	4.07	0.91	Klein positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	3.62	0.97	Klein negatief verschil
REFERENTIEGROEP	3.78	0.98	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

De gemiddelde dimensiescores tonen ons dat lagere scholen in Mechelen doorgaans iets positiever staan ten opzichte van de etnische diversiteit in het onderwijs dan secundaire scholen. Tegelijkertijd toont de gelijkaardige standaarddeviatie op beide onderwijsniveaus ons dat er weinig verschil is in de mate waarin leerkrachten op beide onderwijsniveaus met de stellingen akkoord gaan. Met andere woorden, een leerkrachtenkorps in een lagere school staat gemiddeld genomen iets positiever ten opzichte van etnische diversiteit dan een leerkrachtenkorps in een secundaire school; en dit gemiddelde weerspiegelt in gelijke mate een consensus op ieder onderwijsniveau.

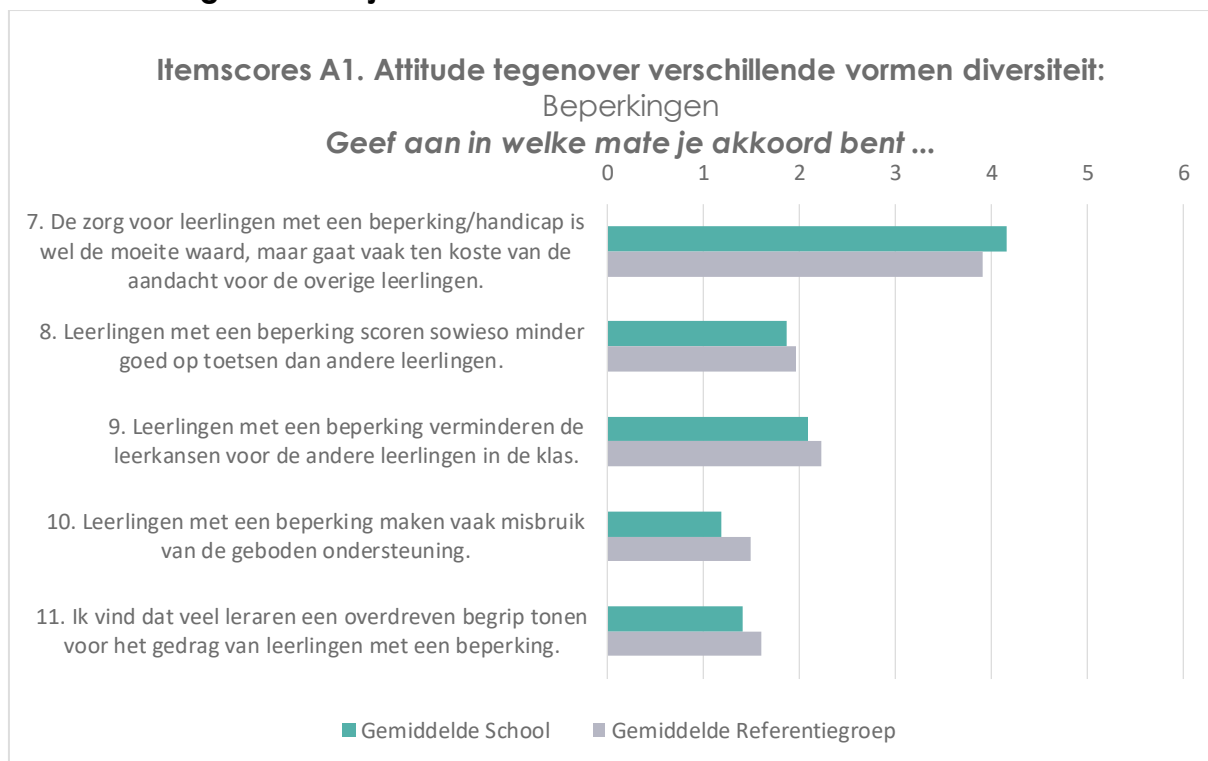
Het is belangrijk te weten dat dit verschil tussen de onderwijsniveaus niet een specifiek Mechels fenomeen is, maar een algemene trend in Vlaanderen weerspiegelt. Voorgaand onderzoek toonde reeds aan dat secundaire scholen, zowel in het beleid van de school als in de attitudes van het korps, doorgaans iets "strenger" zijn ten opzichte van etnische minderheden. Om hier een wat diepgaander zicht op te krijgen, is het interessant om de itemscores van naderbij te bekijken.

Itemscores

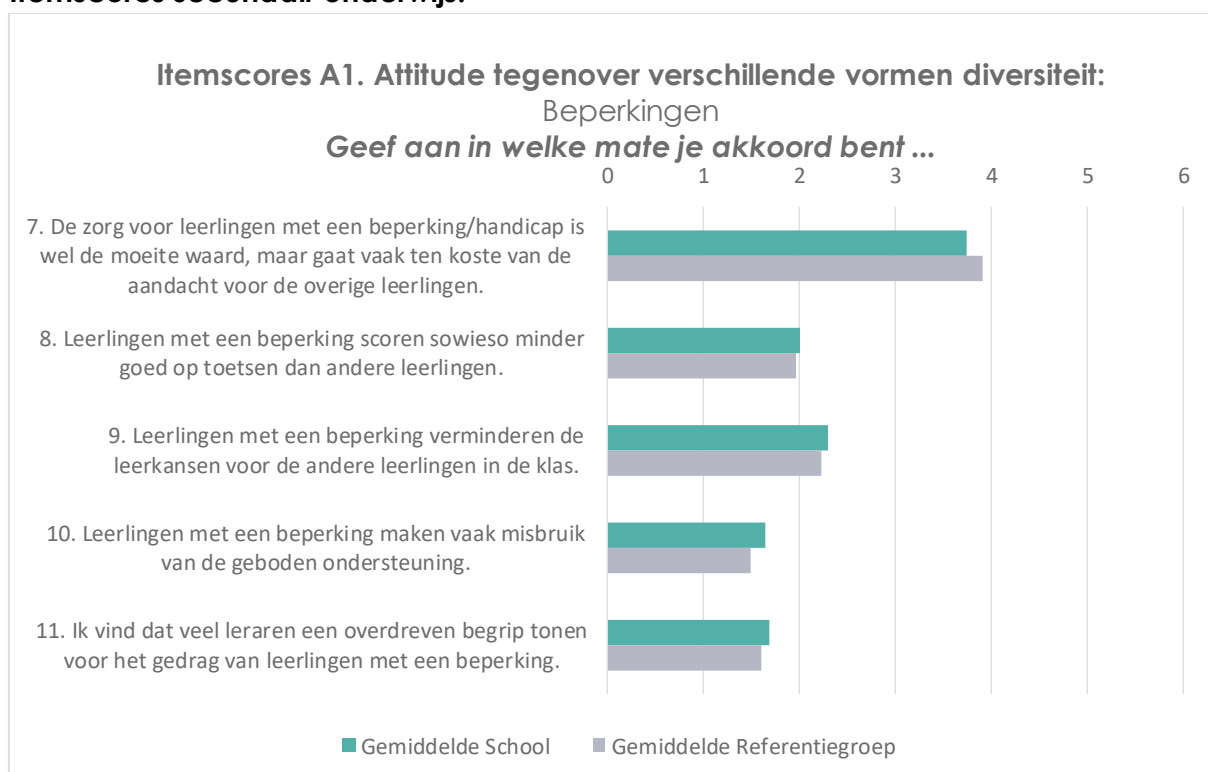
Secundaire en lagere scholen gingen allebei het minst akkoord met dezelfde items, zijnde item 4 (allochtone leerlingen zijn niet zo goed in wiskunde als autochtone leerlingen) en 5 (leerlingen die thuis een andere taal spreken, zullen nooit deftig Nederlands spreken). Ondanks deze overeenstemming, zien we het feit dat lagere scholen doorgaans iets positiever staan ten opzichte van etnische diversiteit dan secundaire scholen weerspiegeld in de meeste item-scores, waarbij lagere scholen doorgaans iets positiever scoren dan secundaire scholen. Bovendien zijn er een aantal items waarbij de verschillen tussen de onderwijsniveaus nog net iets uitgesprokener zijn. Zo stellen we vast dat secundaire scholen op vlak van taal een meer uitgesproken negatieve visie hebben dan lagere scholen, wat zich vertaalt in grotere verschillen op items 3 (als er thuis een andere taal gesproken wordt, zal de leerling achterstand oplopen) en 5 (leerlingen die thuis een andere taal spreken zullen nooit deftig Nederlands leren). Ook met item 6 (meer allochtone leerlingen op een school, meer disciplineproblemen) zien we dat secundaire scholen sterker akkoord gaan dan lagere scholen. Zoals we hierboven reeds kort aanhaalden zijn deze patronen in lijn met andere Vlaamse scholen, waarbij voorgaand onderzoek een gelijkaardige connectie in de hoofden van leraren tussen etnische minderheden en disciplineproblemen identificeerde. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gezocht worden in de leerlingpopulatie. Zo zijn leerlingen in de puberteit meer bezig met identiteitsontwikkeling, groepslidmaatschap en autonomie. De drang om mondiger te worden, meer tegen te spreken, grenzen af te tasten, zwart-wit te denken, onafhankelijk te willen zijn of reacties uit te lokken, hoewel deel van het normale ontwikkelingsproces van jongeren, kan bij leerkrachten voor een schrikreactie zorgen. Naast deze schrikreacties, is het echter steeds belangrijk om waakzaam te zijn voor deficietdenken. Bij deze denkpatronen gaan mensen ervan uit dat bepaalde groepen het minder goed doen in het onderwijs door enkele inherente kenmerken van deze groepen. Dergelijk deficietdenken wordt vooral vastgesteld m.b.t. leerlingen met een migratie-achtergrond of uit kwetsbare socio-economische situaties, en wordt bijvoorbeeld gekenmerkt door het idee dat een anderstalige leerling per definitie een taalzwakke leerling is, dat men met bepaalde groepen op school geen "hoog niveau" kan realiseren, of dat sommige groepen simpelweg minder begaafd of getalenteerd zijn. Uit voorgaande analyse blijkt dat Mechelse secundaire scholen, net zoals andere secundaire scholen in Vlaanderen, doorgaans iets hoger scoren op deficietdenken dan lagere scholen.

Dimensiescore A1: Beperkingen	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	3.86	0.89	verwaarloosbaar verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	3.73	0.97	verwaarloosbaar verschil
REFERENTIEGROEP	3.76	0.95	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

De dimensiescore voor de attitude ten opzichte van leerlingen met een beperking toont geen verschillen tussen de onderwijsniveaus. Dat is opvallend, aangezien het de enige DISCO-dimensie is die zo gelijklopend scoort op beide onderwijsniveaus. Dit suggereert dus dat de Mechelse scholen, ongeacht of dit een lagere of secundaire school is, over het algemeen genomen een gelijkaardige visie hebben ten opzichte van leerlingen met een beperking.

Wanneer we de scores op deze dimensie vergelijken met de visies ten opzichte van andere diversiteitsgroepen, stellen we vast dat deze dimensie in de middenmoot scoort. De mening van Mechelse leerkrachten ten opzichte van leerlingen met een beperking is dus noch uitgesproken positief noch uitgesproken negatief, en wordt gelijk gedeeld op beide onderwijsniveaus.

Itemscores

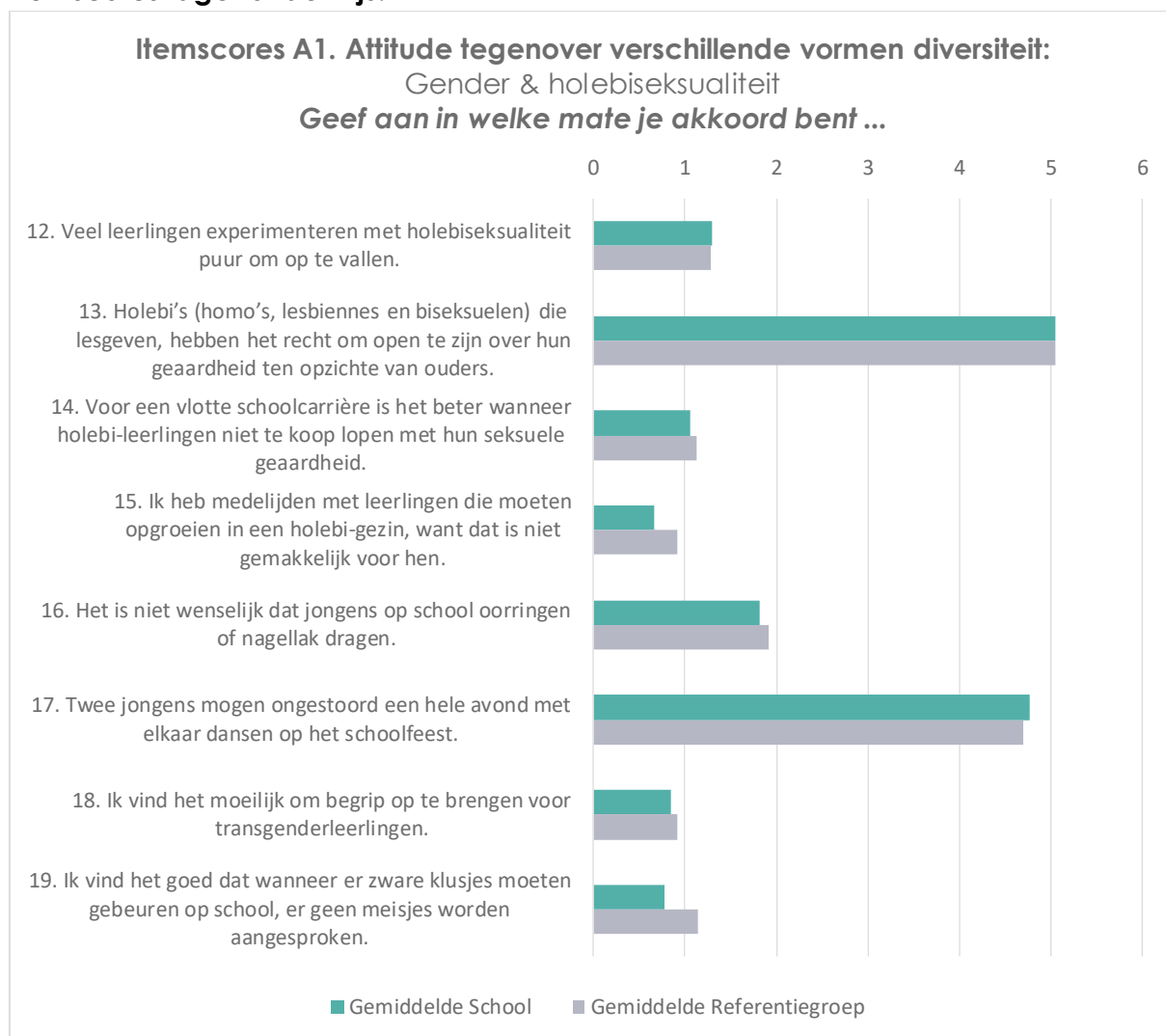
Hoewel de lagere en secundaire scholen in Mechelen gemiddeld dezelfde score hebben voor deze dimensie, stellen we vast dat er toch enkele nuances achter deze scores schuil gaan. Zo zijn er twee items waarop lagere en secundaire scholen de neiging hadden anders te reageren. Meer bepaald gingen lagere scholen iets sterker akkoord met item 7 (de zorg voor leerlingen met een beperking is de moeite waard, maar gaat ten koste van de aandacht voor andere leerlingen), terwijl secundaire scholen het iets vaker eens waren met item 10 (leerlingen met een beperking maken misbruik van de geboden ondersteuning). Deze verschillende meningen over deze twee items heffen elkaar echter op, waardoor we gemiddeld genomen geen verschillen kunnen vaststellen tussen lagere en secundaire scholen.

Hoewel er dus kleine nuances zijn, is vooral de overeenstemming binnen deze dimensie opvallend. Het item dat op het meest bijval kan rekenen op beide onderwijsniveaus is dan ook hetzelfde, namelijk item 7 (de zorg voor leerlingen met een beperking is de moeite waard, maar gaat ten koste van de aandacht voor andere leerlingen). Dit item weerspiegelt niet alleen een positieve attitude van leerkrachten ten opzichte van inclusie van leerlingen met een beperking, maar ook bezorgdheid. In samenspraak met item 9 (leerlingen met een beperking verminderen de leerkansen voor andere leerlingen), waarmee leerkrachten doorgaans "eerder oneens" waren, suggereert dit dat leerkrachten niet zozeer bezorgd zijn om cognitieve leerkansen voor de andere leerlingen in de klas. Voorgaand onderzoek identificeerde reeds gelijkaardige bezorgdheden van leerkrachten, waarbij vaak verwezen wordt naar te grote klasgroepen en de nood aan co-teaching of extra ondersteuning. Veel leerkrachten hebben namelijk het gevoel dat ze pas in staat zullen zijn om ieder kind, zowel met als zonder beperking, de nodige aandacht te bieden wanneer zij hun aandacht over minder kinderen moeten verdelen en meer op individuele noden kunnen inspelen.

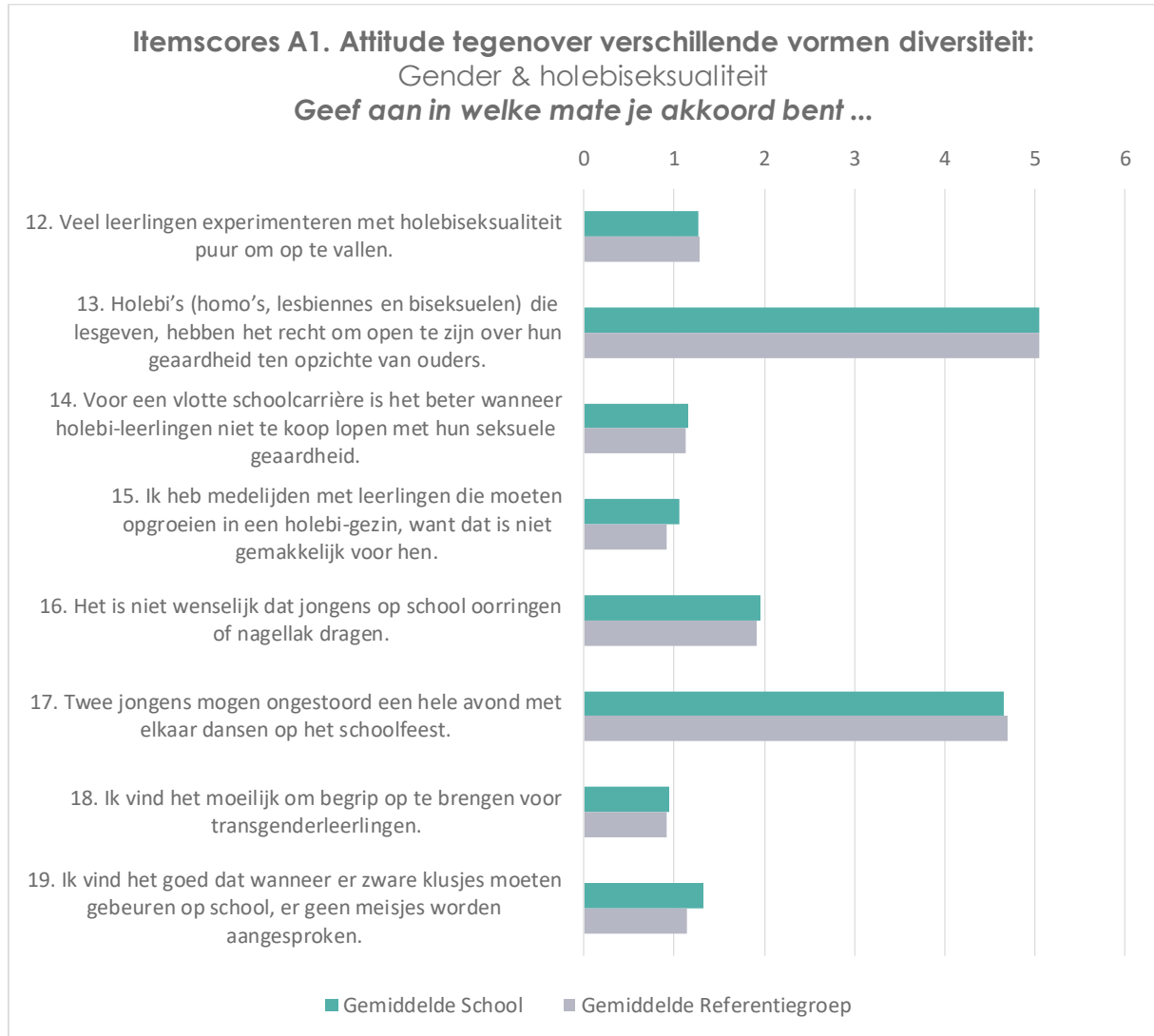
Dimensiescore A1:

Gender & holebiseksualiteit

	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	4.92	0.71	Klein positief verschil verwaarloosbaar verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	4.75	0.90	
REFERENTIEGROEP	4.81	0.84	

Itemscores lager onderwijs:

Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

De gemiddelde dimensiescore voor attitudes ten opzichte van gender en holebi's ligt hoog in de Mechelse scholen, en toont dus een uitgesproken positieve houding ten opzichte van holebi's en genderthema's aan. Bovendien is het verschil tussen lagere en secundaire scholen klein tot verwaarloosbaar (zie ook de bespreking van de itemscores hieronder) en is de standaarddeviatie relatief klein. Kortom, we kunnen dus stellen dat we het Mechelse schoolpersoneel behoorlijk unaniem positief staat ten opzichte van holebi's en genderthematieken.

Hoewel deze resultaten in lijn liggen met voorgaand onderzoek dat tevens uitgesproken positieve attitudes van het Vlaamse leerkrachtkorps ten opzichte van holebi's aantoonde, plaatsen we hier echter graag een kritische noot. Zo weten we dat deze positieve attitudes van leerkrachten ten opzichte van holebi's, vaak gepaard gaat met een handelingsverlegenheid met betrekking tot dit thema. Zo zijn Vlaamse leerkrachten vaak onzeker als het gaat over het bespreekbaar maken in de klas van man-vrouw verhoudingen en holebi- of transseksualiteit, weten ze niet

goed hoe ze moeten omgaan met homofobie of hoe ze gendersensitief aan de slag kunnen in de klas. Het zou dan ook interessant zijn om te kijken in welke mate deze positieve attitudes zich in Mechelen kunnen vertalen tot een positieve praktijk.

Een bijkomende vraag die hier rijst is de suggestie dat lagere scholen in Mechelen nog nét iets unaniem positief (zoals weerspiegeld in de licht hogere gemiddelde dimensiescore en kleinere standaarddeviatie) staan ten opzichte van holebi's en genderthema's dan secundaire scholen. Dit is des te opvallender omdat onderzoek in Vlaanderen ons leert dat basisscholen doorgaans minder ervaring hebben met deze thema's en ze bovendien vaak beschouwen als "te moeilijk" voor kinderen uit de lagere school. We kunnen ons dus afvragen of deze verschillen effectief een positievere attitude weerspiegelen, dan wel eerder een gebrek aan ervaring en bijgevolg té rooskleuring inschatten van de omgang met genderthematieken. Indien uit gesprekken met scholen blijkt deze score wel degelijk een correcte inschatting is, zou het interessant zijn te ontdekken welke Mechelse initiatieven ervoor gezorgd hebben dat lagere scholen hier zo op uitblinken.

Itemscores

De dimensie-score voor lagere en secundaire scholen in Mechelen toont slechts kleine tot verwaarloosbare verschillen, en dit zien we weerspiegeld in de itemscores. Zo zijn er slechts twee items waarop lagere en secundaire scholen anders reageerden. Zo gingen lagere scholen iets minder akkoord met item 15 (ik heb medelijden met leerlingen die moeten opgroeien in een holebi-gezin) en gingen secundaire scholen iets vaker akkoord met item 19 (ik vind het goed dat er geen meisjes worden aangesproken voor zware klusjes). Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen de onderwijsniveaus op dit laatste item is dat dit simpelweg een verschil in de leerlingpopulatie reflecteert, waarbij er geen geslachtsverschillen zijn in de spiermassa van kinderen maar wel bij tieners.

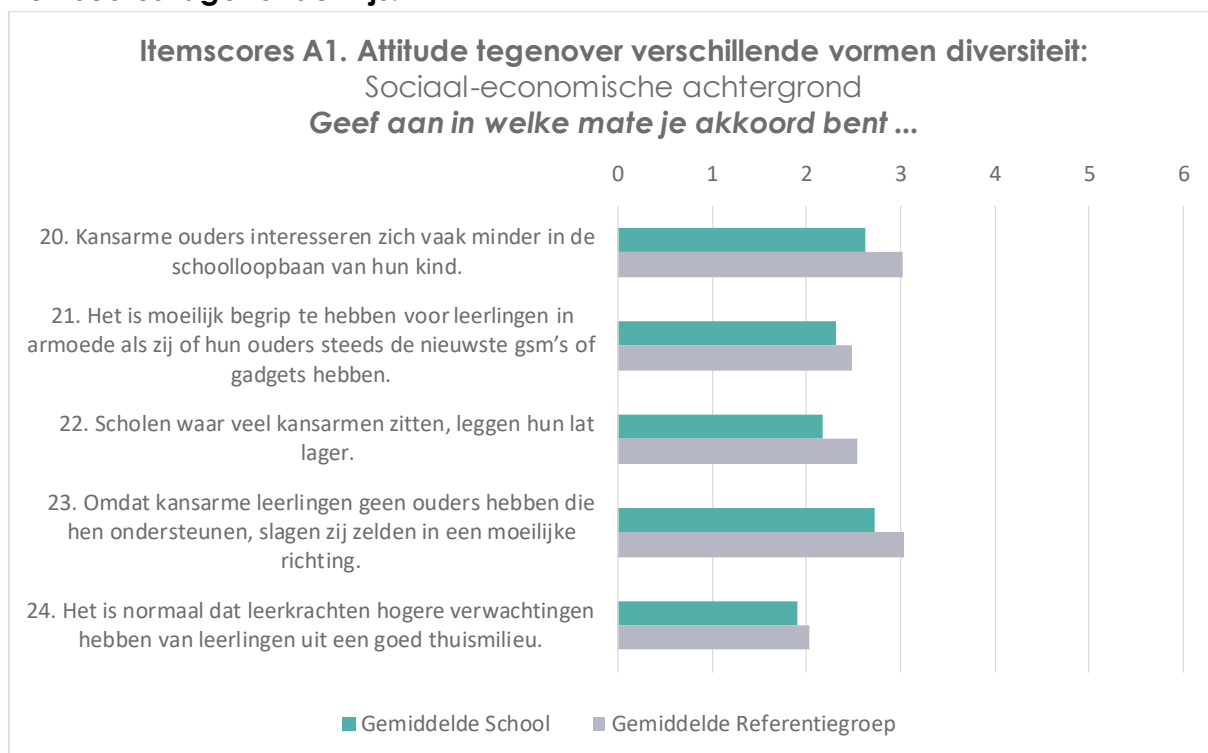
Het item waar op beide onderwijsniveaus doorgaans iets strenger gereageerd werd is item 16 (het is niet wenselijk dat jongens oorringen of nagellak dragen). Dit is opvallend, gezien dit items niet expliciet polst naar holebi's maar eerder polst naar de aanvaarding van zogenaamd crossgender gedrag. Het is een opvallende vaststelling dat ondanks de aanvaarding van holebi's, er toch nog iets meer gefronst wordt om "meisjesachtig" gedrag bij jongens. We stellen dan ook vast dat dingen die traditionele genderexpressies uithollen, vaak nog meer vragen oproept bij zowel Mechelse als Vlaamse leerkrachten. Dat toont aan dat traditionele man-vrouwverhoudingen, en alles wat daarbij komt kijken, vaak toch de norm blijven. Dit draagt ook een waarschuwing in zich, omdat het nauw verwant is met een theoretische aanvaarding van holebiseksualiteit "zolang ze er maar niet mee te koop lopen", en we ons dus vragen kunnen stellen bij de ware doorleefdheid van deze acceptatie.

Tenslotte willen we nog opmerken hoe unaniem positief Mechelse leerkrachten staan ten opzichte van transgenderleerlingen (item 18). Dit is opvallend, aangezien zowel nationaal als internationaal onderzoek ons leert dat van alle gender en holebi-thematieken, transgenders doorgaans nog op het meest onbegrip stuiten. Dat de Mechelse leerkrachten hier zo positief tegenover staan is een opsteker.

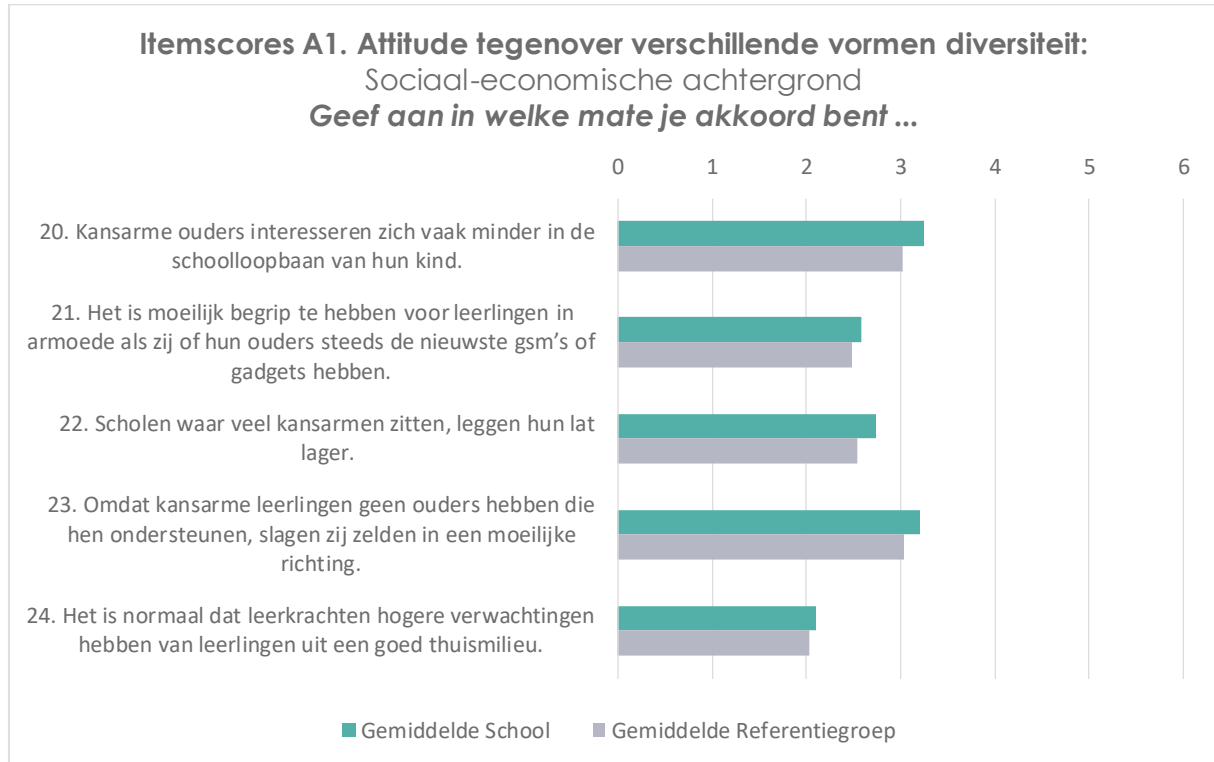
Dimensiescore A1:

Sociaal-economische
achtergrond

	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	3.65	1.10	Klein positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	3.23	1.05	Klein negatief verschil
REFERENTIEGROEP	3.38	1.09	

Itemscores lager onderwijs:

Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

De gemiddelde dimensiescores tonen ons dat lagere scholen in Mechelen doorgaans iets positiever staan ten opzichte van leerlingen met een kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie dan secundaire scholen. Tegelijkertijd toont de gelijkaardige standaarddeviatie op beide onderwijsniveaus ons dat er weinig verschil is in de mate waarin leerkrachten op beide onderwijsniveaus met de stellingen akkoord gaan. Met andere woorden, een leerkrachtenkorps in een lagere school staat gemiddeld genomen iets positiever ten opzichte van leerlingen met een kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie dan een leerkrachtenkorps in een secundaire school; en dit gemiddelde weerspiegelt in gelijke mate een consensus op ieder onderwijsniveau.

Los van deze verschillen tussen de beide onderwijsniveaus, is het opvallend dat deze dimensiescore het laagst is in vergelijking met de attitudes over de andere diversiteitsgroepen. Met andere woorden, leerkrachten in Mechelen staan doorgaans iets minder positief ten opzichte van leerlingen met kwetsbare sociaaleconomische thuissituaties dan ten opzichte van etnische minderheden, leerlingen met een beperking of holebi-leerlingen. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de standaarddeviatie voor deze dimensie tevens de grootste is. Dit suggereert dat, hoewel de meningen over leerlingen met kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie doorgaans minder positief zijn, de meningen hierover ook meer verdeeld zijn in het Mechelse lerarenkorps en er dus zowel mensen

aanwezig zijn met een meer uitgesproken negatieve als een meer uitgesproken positieve mening.

Wanneer we dit resultaat kaderen binnen het Vlaamse landschap, zien we hier een opvallend fenomeen. De gemiddelde Vlaamse leraar heeft doorgaans een behoorlijk positieve attitude ten opzichte van leerlingen met een kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie, en stelt vaker grotere vraagtekens bij kinderen met een beperking of migratie-achtergrond. Dat dit in de Mechelse context niet het geval lijkt te zijn, kan mogelijks wijzen op het feit dat leerkrachten in deze stedelijke context meer ervaring hebben met kinderen uit kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie en de uitdagingen hieromtrent daardoor realistischer inschat. Het is interessant om er de itemscores bij te halen om te identificeren wat deze uitdagingen mogelijks kunnen zijn.

Itemscores

Wanneer we de itemscores gedetailleerd onder de loep nemen, stellen we eerst wat verschillen vast tussen de onderwijsniveaus. Zo scoren de secundaire scholen negatiever op items 20 (kansarme ouders interesseren zich vaak minder in de schoolloopbaan van hun kind), 22 (scholen met veel kansarmen leggen hun lat lager) en 23 (omdat kansarme leerlingen geen ouders hebben die hen ondersteunen slagen ze minder in een moeilijke richting); Maar is er geen verschil tussen de onderwijsniveaus op item 21 (het is moeilijk begrip te hebben voor leerlingen in armoede als ze steeds de nieuwste gadgets hebben) en 24 (het is normaal dat leerkrachten hogere verwachtingen hebben van leerlingen uit een goed thuismilieu). Leerkrachten lijken dus, ongeacht het onderwijsniveau waarin ze les geven, behoorlijk gelijkaardig te scoren op meer algemene attitude-items ten opzichte van socio-economische achtergrond. Daar staat tegenover dat leerkrachten uit het secundair zowel ouderparticipatie als de mogelijkheid om een "hoog niveau" te realiseren met kinderen uit kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie negatiever lijken in te schatten. Dit laatste kunnen we enerzijds linken aan het deficietdenken dat doorgaans meer prevalent is in secundaire scholen (zie ook de bespreking van A1 – Etnische diversiteit), maar kan anderzijds ook verklaard worden door de grotere nadruk op prestaties en certificering die leeft in secundaire scholen, waar lagere scholen vaak nog meer de nadruk leggen op het algemeen vormende.

Opvallend is dat op beide onderwijsniveaus de items die op de grootste overeenstemming konden rekenen item 20 en 23 waren. Dit is opvallend aangezien beide items expliciet verwijzen naar ouders. Mogelijks wijzen deze scores dus op de uitdagingen die Mechelse scholen, ongeacht het onderwijsniveau, voelen om gedragen partnerschappen met ouders uit te bouwen.

Daar staat tegenover dat het item waarmee het minst akkoord werd gegaan op beide onderwijsniveaus item 24 is. Dit item verwijst zeer expliciet naar de rol van de leerkracht en diens verwachtingen in de omgang met kinderen uit kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie. Dat is hoopgevend gezien Mechelse leerkrachten expliciet aangeven dat zij een belangrijke rol zien voor de leerkracht in de omgang met kinderen uit kwetsbare sociaaleconomische thuissituaties.

A2. Visie over de rol van onderwijs op vlak van diversiteit

Via deze dimensie screent DISCO in welke mate een leerkracht het omgaan met diversiteit en het creëren van gelijke leer- en ontwikkelingskansen voor verschillende groepen als een kerntaak van de leerkracht en het onderwijs beschouwt. Het is uiteraard belangrijk dat een leerkracht omgaan met diversiteit integreert in zijn handelen, didactiek en samenwerking met partners. Nog belangrijker is de overtuiging van waaruit een leerkracht dit doet, namelijk het creëren van maximale leer- en ontwikkelingsmogelijkheden voor alle leerlingen.

De attitude van leerkrachten tegenover de rol van onderwijs op vlak van diversiteit hangt nauw samen met hun attitude tegenover verschillende vormen van diversiteit, maar gaat een stap verder. Waar de vorige dimensie de vinger legt op welke leerlingengroepen doorgaans als meer uitdagend worden ervaren, gaat het hier over een eerdere algemene visie op de maatschappelijke verantwoordelijkheid als leerkracht en school ten aanzien van diversiteit. We weten uit onderzoek dat de mate waarin leerkrachten zich verantwoordelijk voelen over het leren van kwetsbare leerlingen, uiteindelijk ook een impact heeft op de resultaten van deze leerlingen [11]. Naarmate leerkrachten het als de verantwoordelijkheid van onderwijs beschouwen om zowel excellentie als gelijke leer- en ontwikkelingskansen te creëren voor alle leerlingen, zullen ze sneller geneigd zijn creatief te zijn, flexibel te zijn in en buiten de klas, zich inspannen om de leskwaliteit voor alle leerlingen hoog te houden, leerlingen die het moeilijk hebben te helpen en leerlingen ondersteunen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling [12].

Resultaten

Vraagstelling: Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen.

Antwoordschaal:

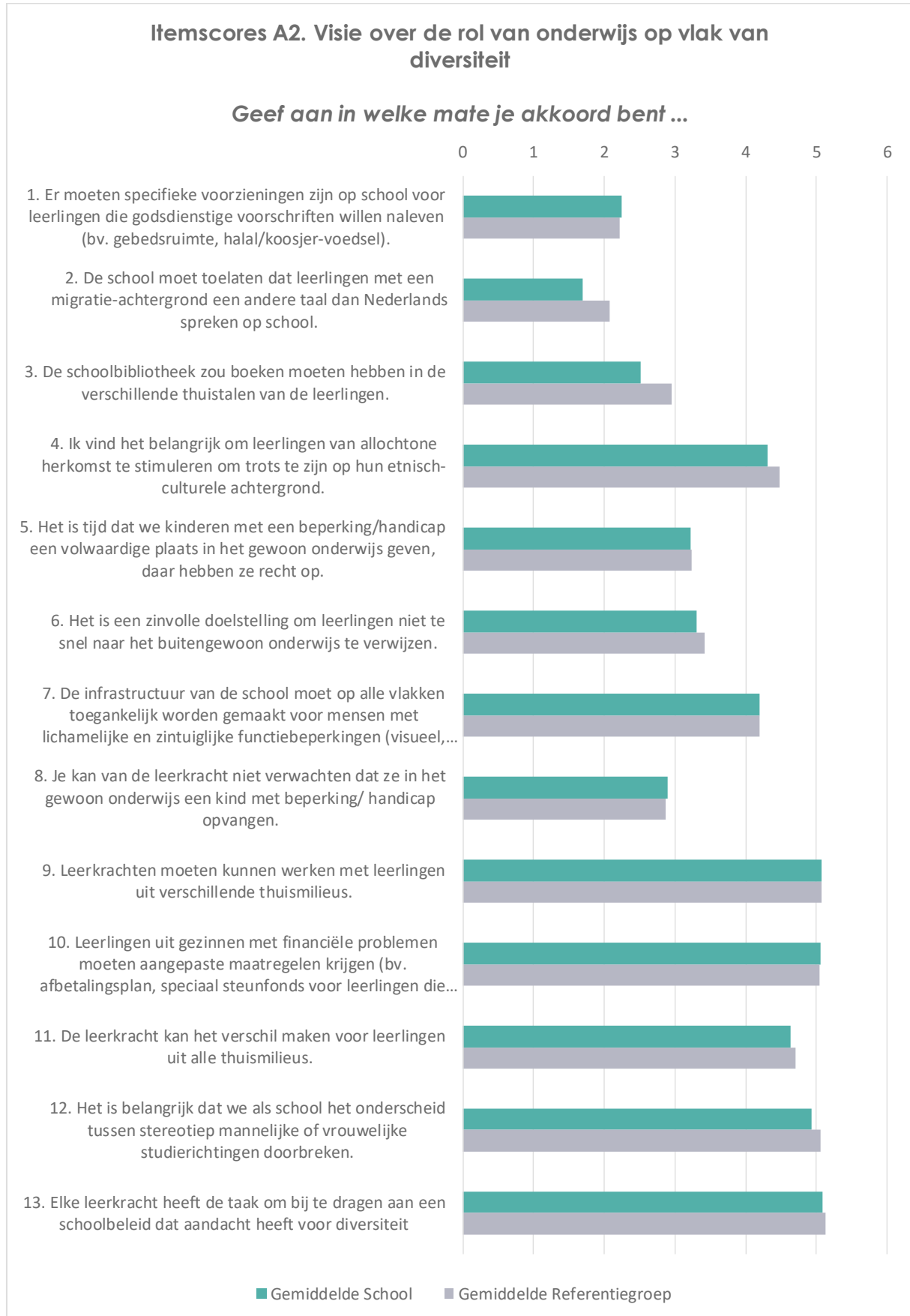
- (0) Volledig oneens
- (1) Oneens
- (2) Eerder oneens
- (3) Noch eens, noch oneens
- (4) Eerder eens
- (5) Eens
- (6) Volledig akkoord

Dimensiescore A2:	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	4.02	0.70	Klein positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	3.71	0.70	Klein negatief verschil
REFERENTIEGROEP	3.90	0.74	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

De gemiddelde dimensiescores tonen ons dat lagere scholen in Mechelen doorgaans iets positiever staan dan secundaire scholen ten opzichte van de rol van het onderwijs op vlak van diversiteit. Tegelijkertijd toont de gelijkaardige standaarddeviatie op beide onderwijsniveaus ons dat er weinig verschil is in de mate waarin leerkrachten op beide onderwijsniveaus met de stellingen akkoord gaan. Merk bovendien op dat voor alle attitude-scores, deze dimensie de kleinste standaarddeviatie heeft. Dit betekent dat er op beide onderwijsniveaus een behoorlijk sterke consensus leeft onder de leerkrachten in verband met deze stellingen. Kortom, een leerkrachtenkorps in een lagere school staat gemiddeld genomen iets positiever ten opzichte van de verantwoordelijkheid die onderwijs kan spelen in de omgang met diversiteit dan een leerkrachtenkorps in een secundaire school; en dit gemiddelde weerspiegelt in gelijke mate een consensus op ieder onderwijsniveau.

Een interessant gegeven is dat deze dimensie specifiek naar 3 aspecten van het schoolbeleid polst: beleid m.b.t. etnische minderheden, kinderen met een beperking, en een meer algemene indruk van de onderwijsverantwoordelijk ten opzichte van diversiteit. Om hier een wat diepgaander zicht op te krijgen, is het interessant om de itemscores van naderbij te bekijken.

Itemscores

Een interessant gegeven is dat deze dimensie specifiek naar 3 aspecten van het schoolbeleid polst: beleid m.b.t. etnische minderheden, kinderen met een beperking, en een meer algemene indruk van de onderwijsverantwoordelijk ten opzichte van diversiteit. Het is opvallend dat de items (items 9 t.e.m. 13) die naar het meer algemene diversiteitsbeleid polsen, inclusief de aanpak van kinderen uit economisch kwetsbare gezinnen of genderthema's, op het meest bijval kunnen rekenen bij leerkrachten op beide onderwijsniveaus. De items die specifiek polsen naar etnische minderheden of kinderen met een beperking worden vaker negatief beoordeeld. Dit ligt in lijn met voorgaand DISCO-onderzoek dat suggereert dat leerkrachten de rol van de leerkracht, kansarme kinderen en genderthema's sterk als de "core" van de emancipatorische missie van een school beschouwen. Daar staat tegenover dat schoolbeleid voor etnische minderheden alsook kinderen met een beperking als een meer aparte zaak beschouwd wordt. Dit suggereert enerzijds dat leerkrachten mogelijks de mening toegedaan zijn dat specifieke maatregelen nodig zijn voor deze groepen, maar geeft anderzijds ook aan dat vaker een kritisch oog geworpen wordt op deze specifieke maatregelen en deze als minder vanzelfsprekend beschouwd worden.

In lijn met de bevindingen rond A1-beperking (zie boven), lokken de items rond kinderen met een beperking weinig verschillende meningen uit op beide onderwijsniveaus. We zien echter opnieuw verschillen optreden tussen de onderwijsniveaus op vlak van etniciteit. De items waar het minst mee akkoord gegaan wordt, was voor het lager onderwijs item 1 (er moeten specifieke

voorzieningen zijn op school rond godsdienstige voorschriften) en voor het secundair item 2 (de school moet toelaten dat leerlingen met een migratie-achtergrond een andere taal dan Nederlands spreken op school). Het grootste verschil tussen beide onderwijsniveaus noteren we dan ook voor item 2 en 3 (de schoolbibliotheek zou boeken moeten hebben in verschillende thuistalen), waar secundaire scholen gemiddeld een punt lager op scoren. Deze bevindingen ligt in lijn met de voorheen besproken DISCO-dimensie rond etnische minderheden, waar we ook een strengere reactie van secundaire scholen op de omgang met etnische minderheden konden vaststellen. Hier wordt opnieuw bevestigd dat de stellingen die het meest reactie uitlokken diegene zijn die polsen naar de omgang met de thuistaal.

B. Gevoel van bekwaamheid

B1. Oog hebben voor diversiteit

Deze DISCO-dimensie screent in welke mate leerkrachten vinden dat ze erin slagen oog te hebben voor de verschillende facetten van diversiteit bij alle leerlingen. Het uitgangspunt hierbij is dat élke klas divers is, ook een klas Latinisten in een college dat niet in een grootstad gelegen is.

We gaven al aan dat diversiteit verschillende dimensies omvat (leerkenmerken, thuissituatie, interesses, hobby's, vriendschappen, thuishalen) die bij elke leerling op een andere manier samenkomen en evolueren doorheen de schoolloopbaan. Omdat diversiteit zo dynamisch is, is het belangrijk op zoek te gaan naar informatie over leerlingen in hun geheel, in verschillende contexten (op school, thuis, in de vriendenkring, op de speelplaats, etc.) en deze informatie voortdurend bij te stellen. Het gaat dus niet enkel over schoolse aspecten maar ook buitenschoolse interesses en vaardigheden die leerlingen binnen brengen in de klas. Al deze informatie kan immers nuttig zijn om het klasgebeuren maximaal af te stemmen op de sterktes en noden van elke leerling [13] om zo kwaliteitsvolle interacties te creëren (cf. B3) en uiteindelijk elke leerling te laten excelleren in het leren (cf. B2).

Resultaten

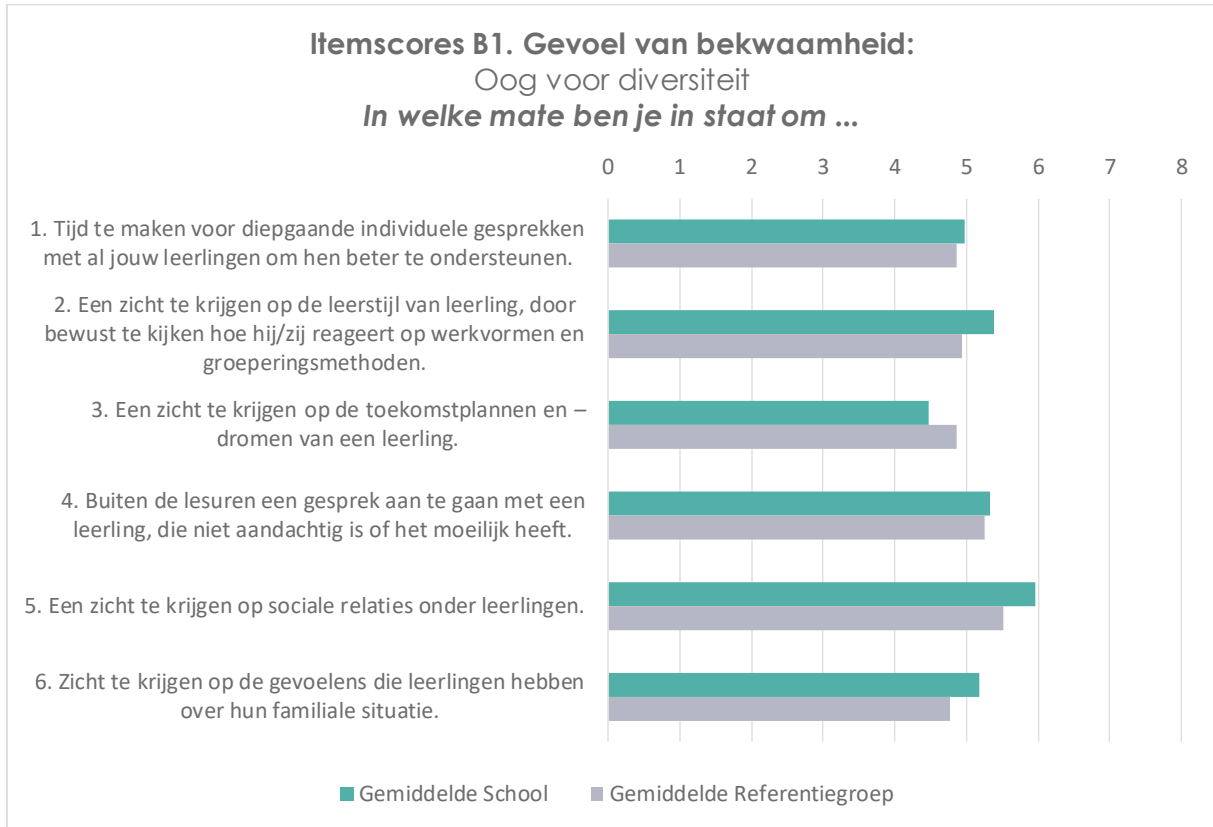
Vraagstelling: In welke mate ben je in staat om...?

Antwoordschaal:

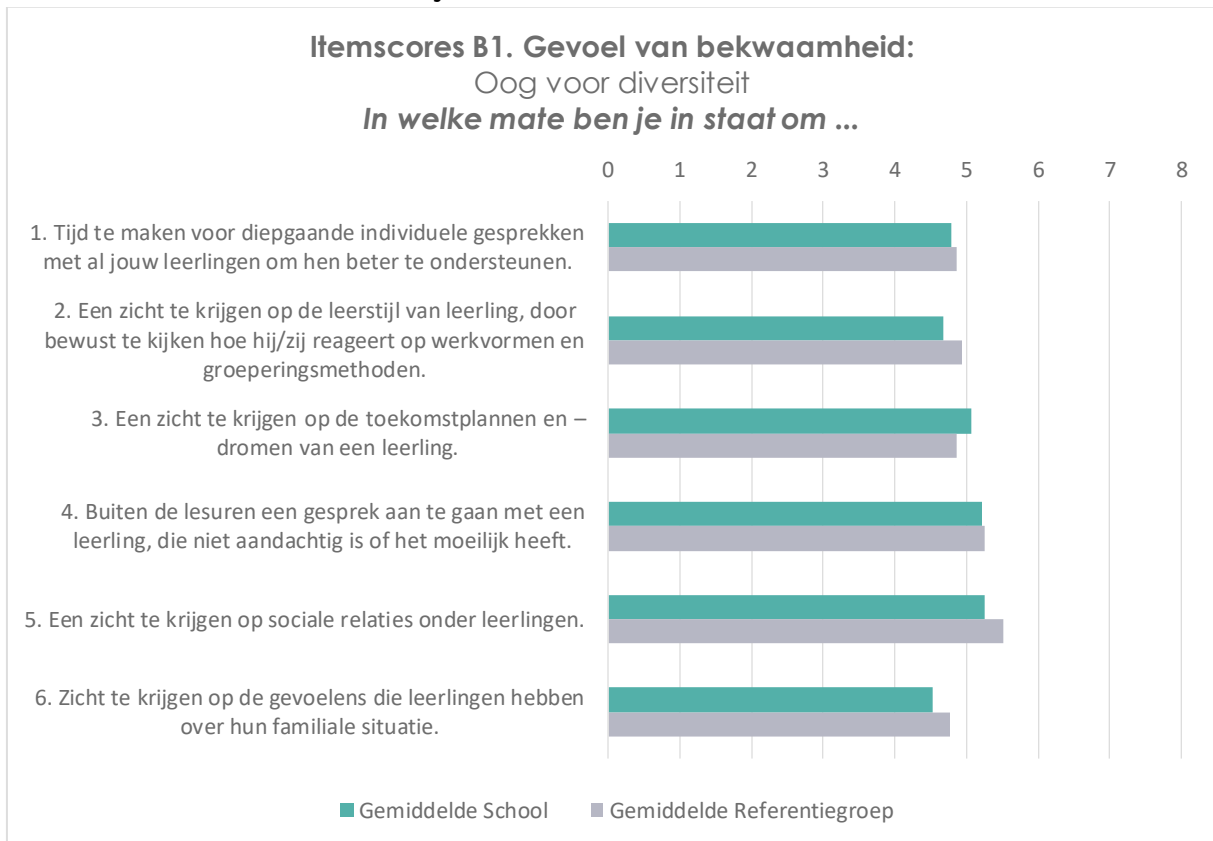
- (0) Niet
- (1)
- (2) Weinig
- (3)
- (4) Een beetje
- (5)
- (6) Redelijk
- (7)
- (8) Veel

Dimensiescore B1:	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	5.22	1.33	Klein positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	4.92	1.53	verwaarloosbaar verschil
REFERENTIEGROEP	5.03	1.35	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

De gemiddelde dimensiescores tonen ons dat lagere scholen in Mechelen doorgaans zichzelf iets bekwamer inschatten dan secundaire scholen op vlak van het oog hebben voor diversiteit. Dit mag misschien niet helemaal verbazen gezien leerkrachten in lagere scholen doorgaans slechts verantwoordelijk zijn voor één klas, waardoor zij vaker hun leerlingen beter leren kennen. Bovendien leert onderzoek ons dat secundaire scholen vaker focussen op vakspecifieke kennis en kwalificaties, terwijl in lagere scholen vaak nog meer aandacht is voor de ontwikkeling en het kind in al zijn aspecten. Deze beide aspecten kunnen ertoe bijdragen dat leraren in lagere scholen niet alleen meer kans hebben om oog te hebben voor de diversiteit van de leerling (omdat zij meer één-op-één contacten met die leerlingen hebben), maar er ook meer aandacht voor hebben.

Tegelijkertijd moeten we vaststellen dat de gemiddelde scores voor deze dimensie eerder laag liggen. Deze liggen rond de 5 voor beide onderwijsniveaus, wat betekent dat leerkrachten zich ergens tussen "een beetje" en "redelijk" bekwaam inschatten om oog te hebben voor de diversiteit van de leerling. En hoewel leerkrachten in het lager onderwijs hier beter op scoren dan leraren secundair, stellen we toch vast dat dit de bekwaamheidsdimensie is waarop leraren lager onderwijs zich het minst competent inschatten. Bij leerkrachten secundair neemt deze dimensie de voorlaatste plaats in. Een belangrijke opmerking hierbij is dat de standaarddeviatie voor deze dimensie behoorlijk hoog ligt. Hoewel variaties in scores doorgaans iets uitgesprokener zijn voor de inschatting van vaardigheden dan voor attitudes, stellen we toch vast dat deze standaarddeviaties bij de grootste zijn voor alle bekwaamheidsdimensies. Kortom, dit betekent dat leraren op beide onderwijsniveaus zichzelf gemiddeld "een beetje" tot "redelijk" competent inschatten om oog te hebben voor de leerlingdiversiteit. Tegelijk is er hier veel variatie in, waarbij sommige leraren zichzelf als een pak competentier zien, terwijl andere zichzelf net heel laag gaan inschatten.

Itemscores

Wanneer we de itemscores onder de loep nemen, stellen we vast dat secundaire scholen op één item hoger scoren dan lagere scholen. Dit is item 3 (een zicht krijgen op de toekomstplannen van een leerling). Dit mag misschien niet verbazen gezien leerlingen in secundaire scholen ouder zijn, en vaak volop bezig zijn hun toekomstplannen te verkennen en vorm te geven; waar dit bij lagere school kinderen doorgaans vaag of bij dromen blijft. Bijgevolg is item 3 dan ook het item waarop leerkrachten van het lager onderwijs zich het laagst inschatten. Voor secundaire scholen is item 6 (zicht krijgen op de gevoelens die leerlingen hebben over hun familiale situatie) dan weer het item waarop leerkrachten zich het laagst inschatten.

Hoewel lagere scholen hoger scoren op item 2 (een zicht krijgen op de leerstijl van een leerling) en item 5 (een zicht krijgen op de sociale relaties onder leerlingen), is het interessant op te merken dat er tevens 2 items zijn waarop we geen verschil

tussen de onderwijsniveaus vaststellen. Dit zijn item 1 (tijd maken voor diepgaande individuele gesprekken om leerlingen beter te ondersteunen) en item 4 (buiten de lessen een gesprek aangaan met een leerling die niet aandachtig is of het moeilijk heeft). Dit wijst erop dat leerkrachten op beide onderwijsniveaus zichzelf even competent inschatten om ondersteuningsnoden van leerlingen in één-op-één gesprekken aan te kaarten. Dit zelfvertrouwen op vlak van sociaal functioneren zien we ook weerspiegeld in item 5 (een zicht krijgen op de sociale relaties onder leerlingen), dat op beide onderwijsniveaus het item is waarop het hoogst gescoord werd.

B2. Elke leerling laten (excel)leren

Deze DISCO-dimensie gaat over de mate waarin leerkrachten zich bekwaam voelen om de diversiteit die ze waarnemen (cf. B1) ook in te zetten in een krachtige leeromgeving die elke leerling laat excelleren. Centraal hierbij is het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling. Dit kan door te differentiëren in inhoud, taken (proces & product) en evaluatie om tegemoet te komen aan verschillende talenten, interesses, leervoorkeuren, leersnelheden, ondersteuningsnaden, enz. [14]. Dit betekent ook oog hebben voor de weerspiegeling van diversiteit in de leermaterialen en open staan voor inbreng van leerlingen bij het leren. Deze dimensie gaat dus over de mate waarin leerkrachten diversiteit waarderen, erkennen, benutten en breed evalueren tijdens het leren. We gaan er hierbij vanuit dat verschillende wegen leiden naar Rome: universal design for learning, ervaringsgericht leren, binnenklasdifferentiatie, functioneel meertalig leren, ... het zijn allen kaders die ondersteuning of richting kunnen bieden om elke leerling te laten excelleren. Een belangrijke voorwaarde hierbij is om geregeld het effect van een aanpak op het leren van leerlingen in kaart te brengen om zo de aanpak waar nodig bij te sturen en maximale leerwinst te bereiken bij elke leerling [15].

Resultaten:

Vraagstelling: In welke mate ben je in staat om tijdens jouw lessen... ?

Antwoordschaal:

- (0) Niet
- (1)
- (2) Weinig
- (3)
- (4) Een beetje
- (5)
- (6) Redelijk
- (7)
- (8) Veel

Dimensiescore B2:	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	5.54	1.18	Klein positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	5.17	1.42	Klein negatief verschil
REFERENTIEGROEP	5.31	1.35	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

Lagere scholen schatten zichzelf iets hoger in dan secundaire scholen om iedere leerling te laten (excel)leren. Bij de secundaire scholen valt vooral de hogere standaarddeviatie op, die aangeeft dat leerkrachten uit het secundair onderwijs meer variatie laten zien in hun zelfinschatting op deze dimensie. Gezien veel aspecten van deze dimensie nauw verwant zijn met binnenklasdifferentiatie, mag dit misschien niet verbazen. Onderzoek geeft frequent aan dat leraren in het lager onderwijs meer vertrouwd zijn met activerende en differentiërende werkmethodes en deze bovendien ook vaker toepassen in de praktijk. Om hier een gedetailleerder zicht op te krijgen is het interessant om de itemscores wat dichterbij de loep te nemen.

Itemscores

Wanneer we de items van deze dimensie van naderbij bekijken, komt een interessant beeld naar voren. Zo zijn er enkele items waarop lagere scholen hoger scoren dan secundaire scholen, meer bepaald items 3, 7, 9, 10, 11 en 13. Opvallend is dat al deze items (met uitzondering van item 3) polsen naar het aanbieden van keuze. Deze items suggereren dus dat leerkrachten lager onderwijs het gevoel hebben dat ze beter in staat zijn om hun leerlingen keuze aan te bieden tijdens de lessen, waardoor zij gedifferentieerd kunnen omgaan met verschillen in interesses, werktempo en ondersteuningsnaden. Deze aspecten staan heel centraal bij binnenklasdifferentiatie, en sluiten dus aan bij de vastgestelde verschillen in gebruik van activerende werkvormen tussen de twee onderwijsniveaus. Het is bovendien belangrijk op te merken dat deze verschillen geprononceerd zijn, fluctuerend van een half tot anderhalf punt verschil.

Desalniettemin zijn er ook aspecten waarop secundaire leerkrachten zichzelf hoger inschatten dan leerkrachten uit de lagere school. Meer specifiek scoren secundaire scholen hoger op item 4 (met leerlingen in dialoog gaan over hun resultaten) en item 8 (leerlingen jouw lessen te laten evalueren). Opvallend is dat beide items verwijzen naar inbreng van de leerlingen via overleg en dialoog. Het is dan ook mogelijk dat in secundaire scholen hierop sterker ingezet wordt gezien de leerlingen hogere meta-cognitieve en communicatieve vaardigheden ontwikkeld hebben, en dus hun inbreng meer gewaardeerd en expliciet in rekening gebracht wordt. De hoge scores van de Mechelse secundaire scholen op item 4 zijn bovendien een opsteker, want deze zijn hoger dan in andere Vlaamse secundaire scholen. Tegelijk moeten we opmerken dat item 8 op beide onderwijsniveaus het laagst gescoord was. We weten uit Vlaanderenbreed onderzoek dat dit iets is dat zelden toegepast wordt in Vlaamse scholen, en Mechelen lijkt hier geen uitzondering op te zijn.

Tenslotte zijn er ook een aantal items waarop we geen verschil tussen beide onderwijsniveaus kunnen optekenen. Dit is item 1, 2, 5, 6 en 12. Deze items verwijzen naar meer algemene onderwijsvaardigheden, zoals evalueren en aanmaken van lesmateriaal, waarvoor we geen verschillen tussen de onderwijsniveaus kunnen vaststellen.

B3. Leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties

De onderlinge relaties tussen leerlingen zijn erg bepalend voor de mate waarin leerlingen zich goed voelen op school [16]. Leerlingen die zich goed voelen op school hebben dan weer meer kans om beter te leren [17]. Vooral voor kwetsbare leerlingen kunnen positieve en veilige relaties op school een groot verschil maken bij het leren [18]. Daarnaast bieden de interacties tussen leerlingen ook uitstekende oefenkansen om leerlingen hun sociale en emotionele vaardigheden aan te scherpen én te leren omgaan met verschillen [16]: kunnen en willen luisteren naar elkaar, vatbaar zijn voor andere perspectieven en argumenten, gedachten verwoorden, in discussie gaan, conflicten tot een constructieve oplossing brengen. Onderzoek toonde meermaals aan dat leerkrachten een invloed hebben op de kwaliteit van de onderlinge relaties tussen leerlingen [16]. Door leerlingen te laten samenwerken met elkaar en ruimte te laten voor dialoog over intermenselijke dynamieken (bv. conflict) in het dagelijkse klasgebeuren kan de leerkracht leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties. Zo komen leerlingen niet enkel cognitief maar ook sociaal en emotioneel tot een beter leren. Deze DISCO-dimensie screent in welke mate leerkrachten zich bekwaam voelen om leerlingen te begeleiden tot deze kwaliteitsvolle interacties.

Resultaten

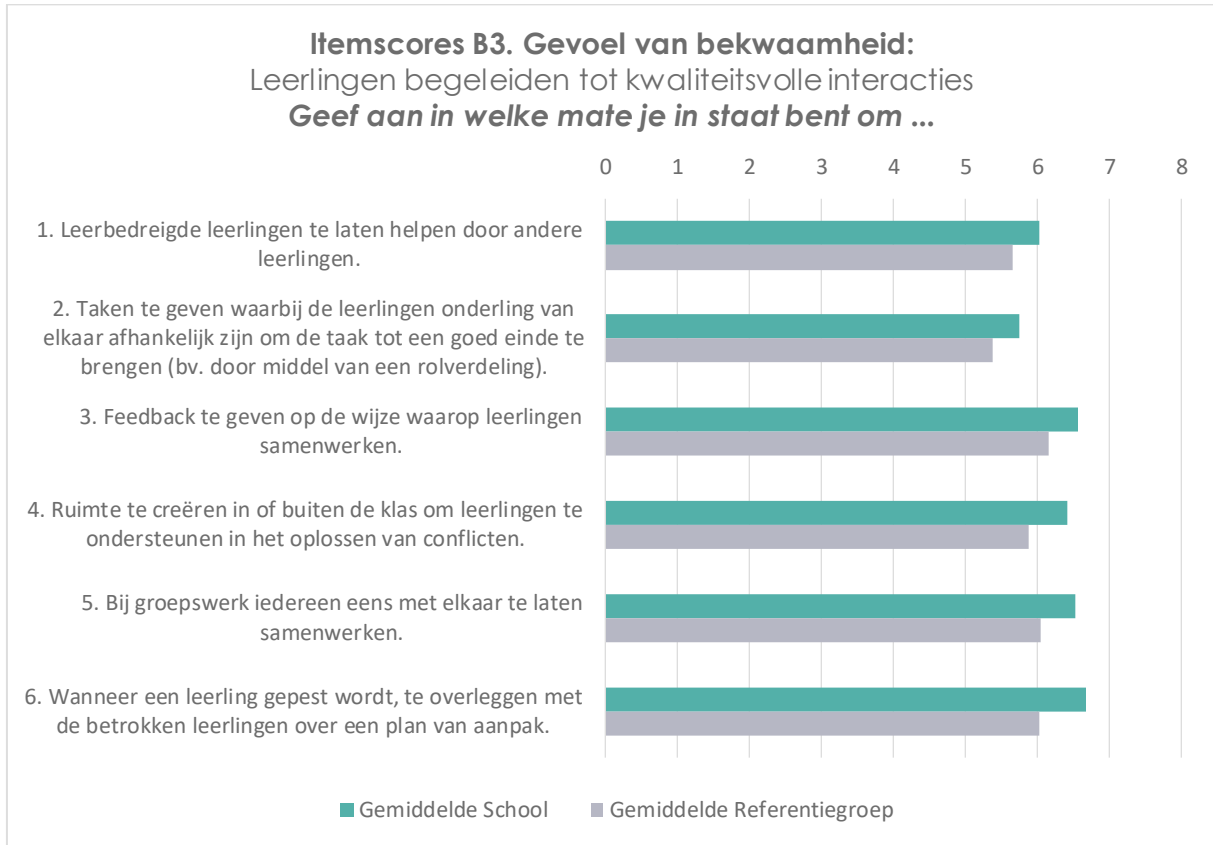
Vraagstelling: In welke mate ben je in staat om...?

Antwoordschaal:

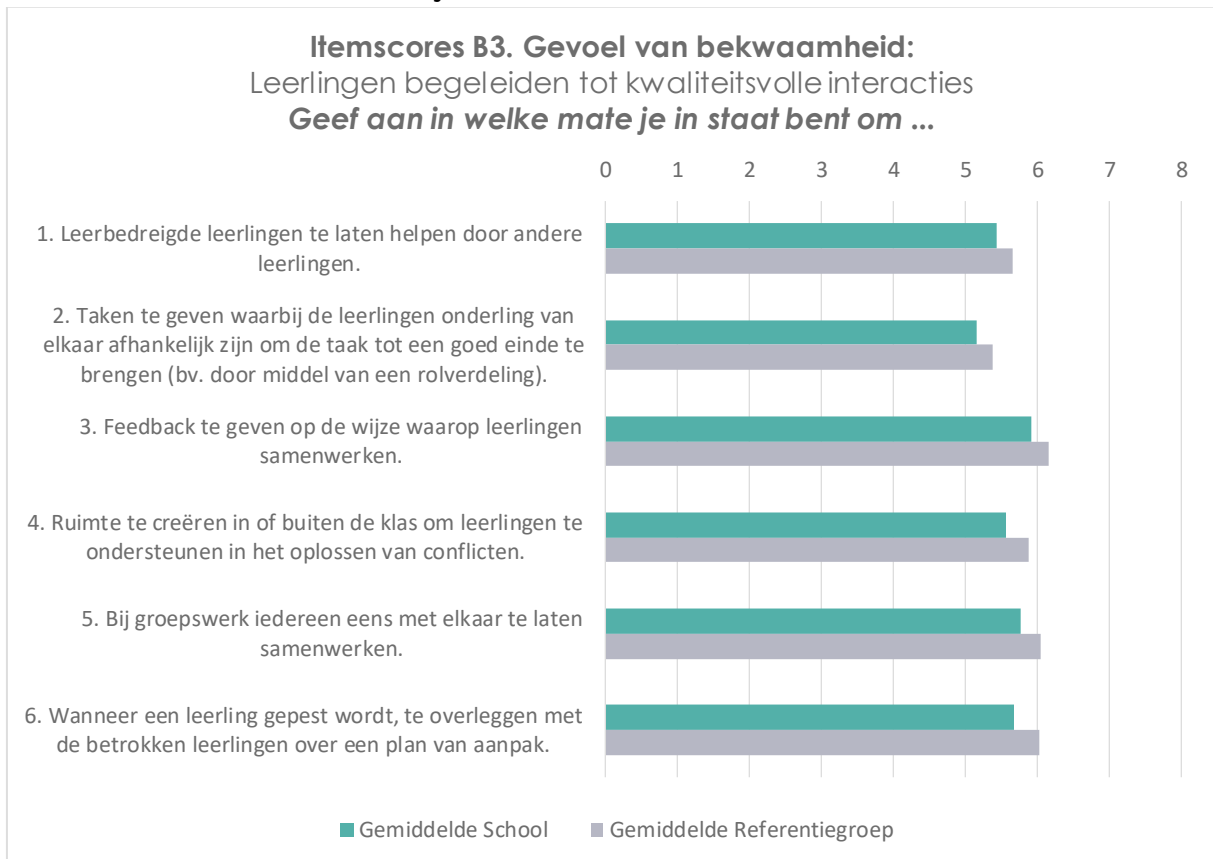
- (0) Niet
- (1)
- (2) Weinig
- (3)
- (4) Een beetje
- (5)
- (6) Redelijk
- (7)
- (8) Veel

Dimensiescore B3:	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	6.39	1.05	middelmatig positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	5.67	1.23	Klein negatief verschil
REFERENTIEGROEP	5.85	1.25	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

Over het algemeen genomen scoren leerkrachten op beide onderwijsniveaus behoorlijk hoog op deze dimensie. Leerkrachten schatten zichzelf namelijk “redelijk” in staat om leerlingen te begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties met elkaar. We zien dat deze scores nog hoger liggen in het lager onderwijs, waar deze dimensie dan ook de hoogste score heeft van alle bekwaamheidsdimensies. Bijkomend stellen we vast dat op beide onderwijsniveaus de standaarddeviatie voor deze dimensie het laagst ligt.

Samengevat wil dit zeggen dat op beide onderwijsniveaus leerkrachten zichzelf behoorlijk hoog inschatten als het komt op het begeleiden van leerlingen in interacties met elkaar, deze meningen behoorlijk unaniem gedeeld worden, en dat men vooral in het lager onderwijs zich uitgesproken competent voelt in deze dimensie.

Itemscores

Wanneer we de itemscores van wat dichterbij bekijken, is het opvallend dat lagere scholen hoger scoren op ieder item van deze dimensie dan secundaire scholen. Dit verschil is het sterkst uitgesproken voor item 4 (ruimte creëren om leerlingen te ondersteunen in het oplossen van conflicten) en item 6 (overleggen met de betrokken leerlingen over een plan van aanpak bij pesten), die allebei polsen naar het (ondersteunen van) conflictoplossend vermogen door de leerkracht. De score op item 6 is bovendien het item waarop leerkrachten lager onderwijs zichzelf het hoogst inschatten, en suggereert dus een zelfvertrouwen in de omgang met conflicten tussen leerlingen. Het kan interessant zijn om te identificeren welke Mechelse initiatieven (we denken hierbij bijvoorbeeld aan bepaalde anti-pestplannen) hiertoe bijgedragen hebben. Het kan namelijk waardevol zijn om dergelijke ondersteunende projecten duurzaam in te bouwen of uit te rollen in andere scholen in Mechelen of Vlaanderen.

Op beide onderwijsniveaus schat men zichzelf het laagst in op item 2 (taken geven waarbij leerlingen onderling van elkaar afhankelijk zijn), wat suggereert dat men met deze werkvorm nog iets minder vertrouwd is. Leerkrachten secundair schatten zichzelf het hoogst in op item 3 (feedback geven op de wijze waarop leerlingen samenwerken).

B4. De krachten bundelen met collega's

In en rond de school zijn er heel wat leerkrachten, onderwijsprofessionals, leidinggevenden en organisaties. De diverse expertisevelden van deze partners kunnen allen een unieke bijdragen leveren aan een positief en stimulerend leer- en schoolklimaat en zorgen ervoor dat de leerkracht er niet alleen voor staat. We weten immers uit onderzoek dat het creëren van maximale leer- en ontwikkelingskansen meer kans heeft op slagen wanneer leerkrachten en andere professionals (pedagogische begeleiding, CLB, GON-/ION begeleiding, sociaal werkers, enz.) de handen in elkaar slaan [19]. Deze DISCO-dimensie screent in welke mate leerkrachten zich bekwaam voelen om met collega's de krachten te bundelen.

Resultaten

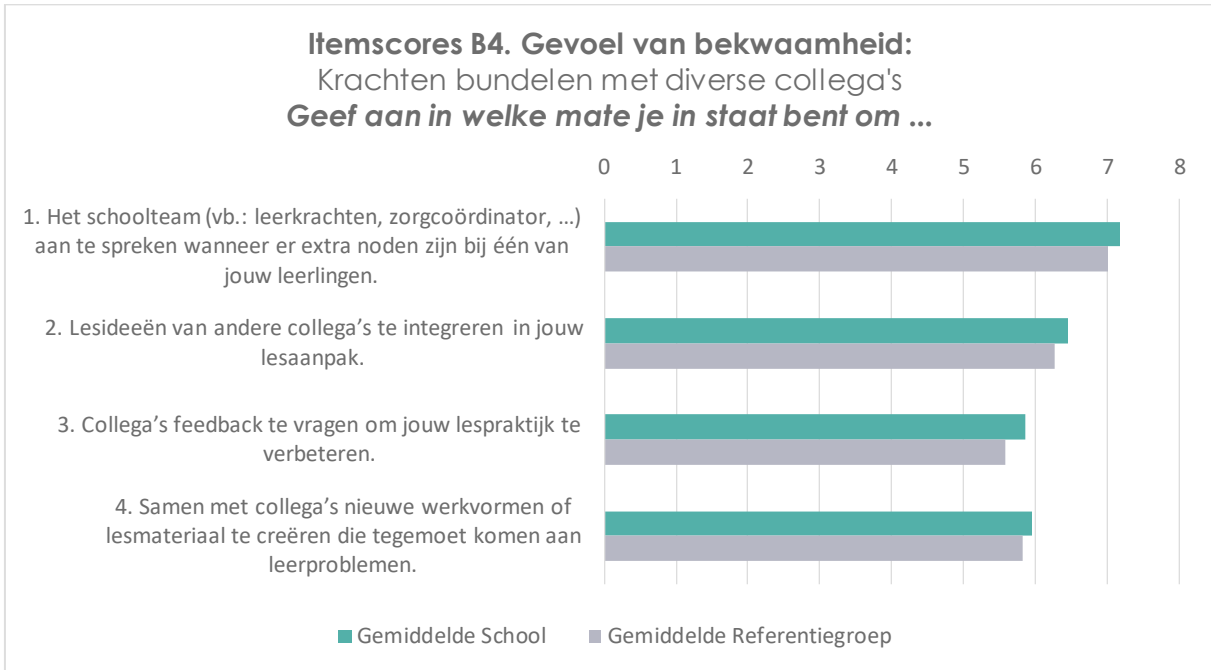
Vraagstelling: In welke mate ben je in staat om naast jouw lesopdracht... ?

Antwoordschaal:

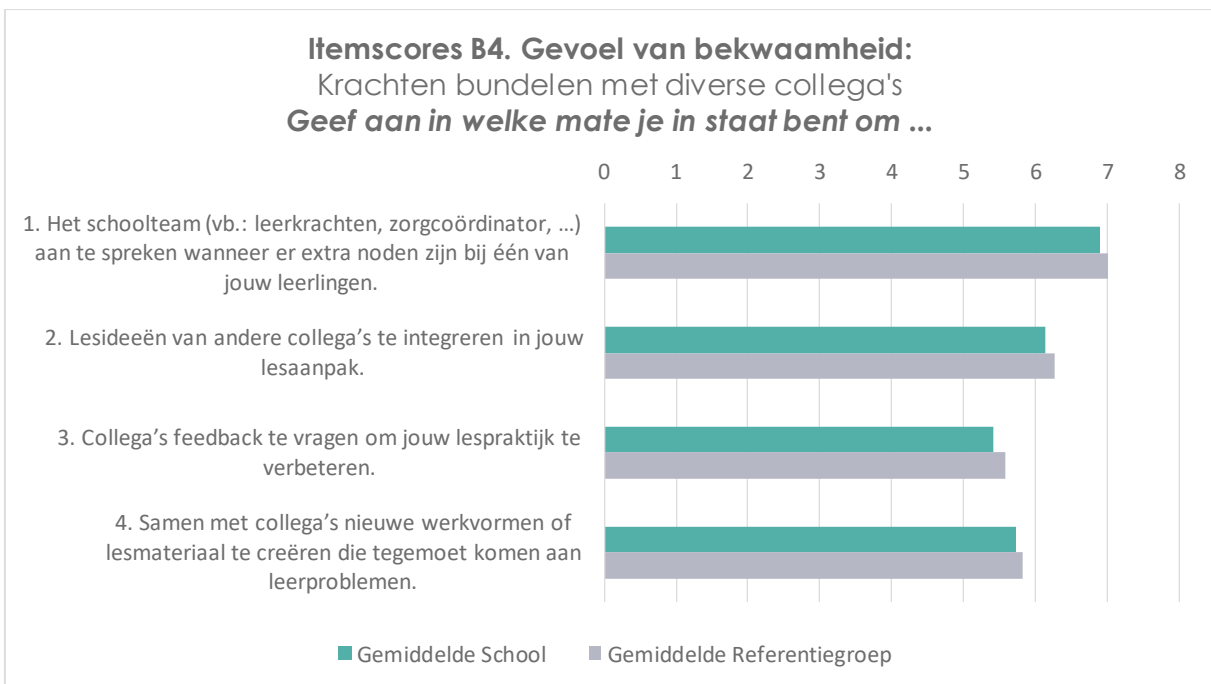
- (0) Niet
- (1)
- (2) Weinig
- (3)
- (4) Een beetje
- (5)
- (6) Redelijk
- (7)
- (8) Veel

Dimensiescore B4:	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	6.36	1.13	Klein positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	6.05	1.40	Verwaarloosbaar verschil
REFERENTIEGROEP	6.16	1.32	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

We stellen vast dat deze dimensie voor beide onderwijsniveaus tot hoge zelfinschattingen leidt en bovendien is het verschil tussen de onderwijsniveaus klein tot verwaarloosbaar. Zowel in het lager als in het secundair stellen we dus vast dat leerkrachten zichzelf als "redelijk" competent zien in het samenwerken met collega's. Voor de leerkrachten secundair onderwijs is dit de dimensie waarop ze zichzelf het hoogst inschatten. Dit is ook voor de leerkrachten lager onderwijs het geval, maar deze dimensie deelt de eerste podiumplaats met de voorgaande dimensie rond het begeleiden van leerlingen in kwaliteitsvolle interacties.

Een belangrijke kanttekening die we hierbij willen maken is dat, hoewel Mechelse leerkrachten en Vlaamse leerkrachten in het algemeen vaak positief rapporteren over de samenwerking met collega's, we uit internationaal onderzoek weten dat Vlaamse scholen zelfden gekenmerkt worden door een intense samenwerkingscultuur. Heel vaak moeten we vaststellen dat in de meeste Vlaamse scholen de leerkracht nog een eiland is, die alleen voor de klas staat en heel vaak dingen alleen –moet- uitwerken en beslissen. Zeker meer intense vormen van samenwerken (we denken hierbij bijvoorbeeld aan klasbezoeken bij collega's of co-teaching) zijn vaak een nog zeldzaam fenomeen. Het is dan ook belangrijk om ondanks de positieve gevoelens die leerkrachten rapporteren rond samenwerking, de ogen te blijven openhouden voor welke vormen deze samenwerking effectief aanneemt en te bekijken hoe we scholen verder kunnen ondersteunen in het samen leren en groeien als schoolteam.

Itemscores

Het kleine tot verwaarloosbare verschil tussen de onderwijsniveaus zien we bevestigd op het itemniveau. We stellen namelijk vast dat er op slechts één item een significant verschil tussen beide onderwijsniveaus kan vastgesteld worden. Dit is item 3 (collega's feedback vragen om jouw lespraktijk te verbeteren) waar leraren lager onderwijs zichzelf net iets hoger op inschatten. Verder valt vooral de gelijklopendheid over beide onderwijsniveaus op, waarbij zowel in het lager als secundair item 1 (het schoolteam aanspreken wanneer er extra noden zijn bij een leerling) het hoogst scoorde en item 3 het laagst scoorde.

Een opvallende trend die we vaststellen in de items is dat meer intense vormen van samenwerken, zoals samen uitwerken van lesmateriaal of feedback vragen van collega's (wat betekent dat je je kwetsbaar opstelt en wat bovendien vaak een klasbezoek vergt), minder hoog gescoord worden dan "makkelijkere" vormen van samenwerking waarbij het vooral gaat over het uitwisselen van informatie (zie item 1 & 2).

B5. De krachten bundelen met diverse ouders

Deze DISCO-dimensie screent in welke mate leerkrachten zich in staat voelen om de krachten te bundelen met diverse ouders om maximale kansen te creëren voor elke leerling. Om leerlingen, zeker de meest kwetsbare leerlingen, beter te begrijpen en te kunnen ondersteunen is het belangrijk zicht te hebben op hun thuissituatie. Ook hier zien we leerlingen vanuit een dynamisch perspectief. De thuissituatie van leerlingen verandert voortdurend en ook thuis veranderen kinderen en jongeren hun gedrag. We weten uit onderzoek dat scholen die erin slagen om maximale leer- en ontwikkelingskansen te creëren voor alle leerlingen, er ook een sterke band op nahouden met ouders [19]. Bovendien draagt een goede band tussen ouders en de school ook bij aan een beter klas- en schoolklimaat wat ook weer het leren van leerlingen bevordert [20]. Het is daarom belangrijk om ook een sterk en vooral langdurig partnerschap met ouders uit te bouwen waarin je elkaar kan ondersteunen om het beste te halen uit de leerling. Ook andere opvoeders zoals grootouders of voogden die nauw betrokken zijn bij de opvoeding van leerlingen kunnen hier als 'diverse ouders' beschouwd worden.

De drempel om een partnerschap met ouders uit te bouwen is soms hoog. Dit is ook iets dat een leerkracht niet alleen hoeft of kan doen. Hier werk je aan met het héle schoolteam, en is iets waar externe organisaties waardevolle ondersteuning kunnen bieden (cf. B4).

Resultaten

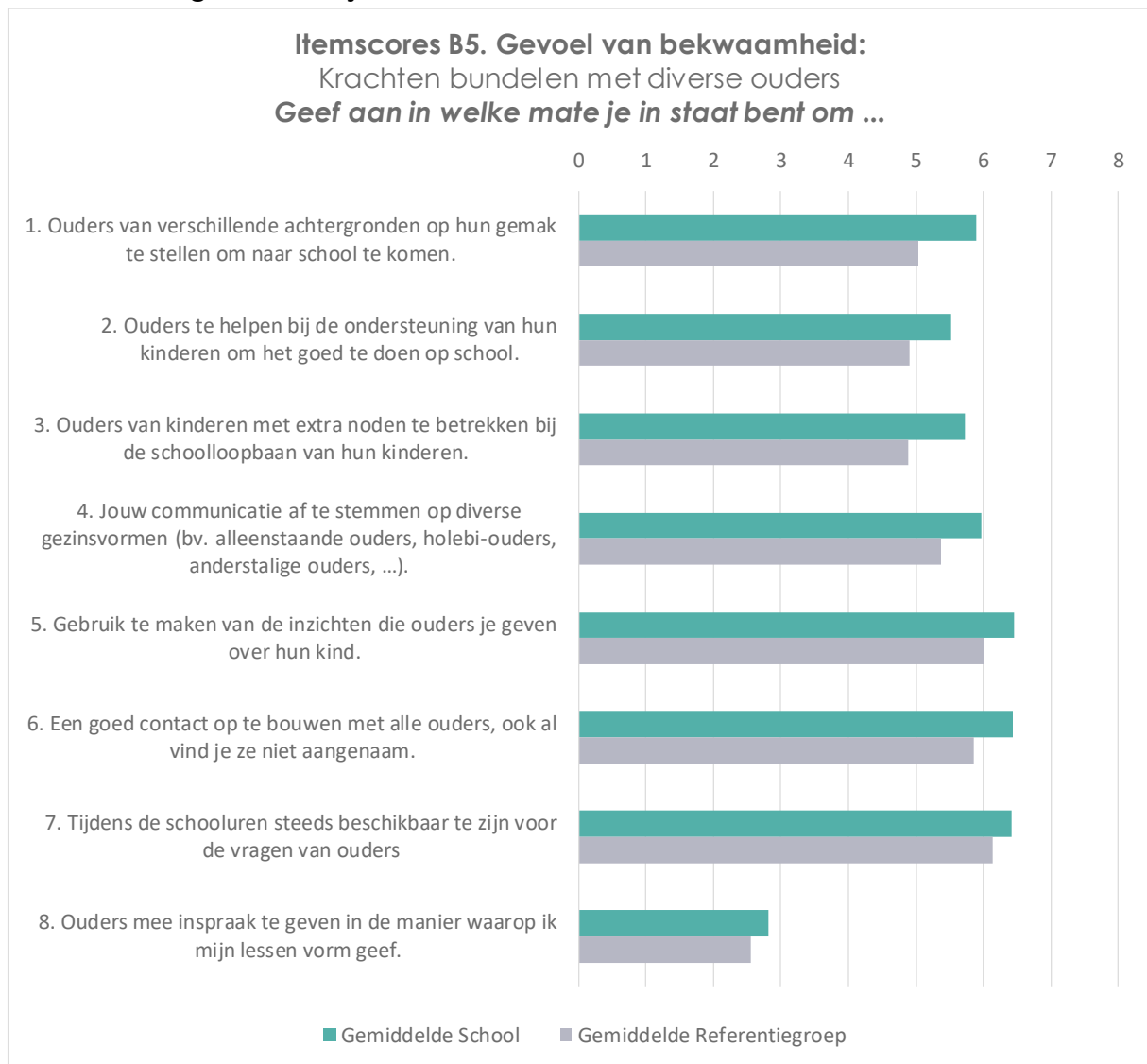
Vraagstelling: In welke mate ben je in staat om naast jouw lesopdracht... ?

Antwoordschaal:

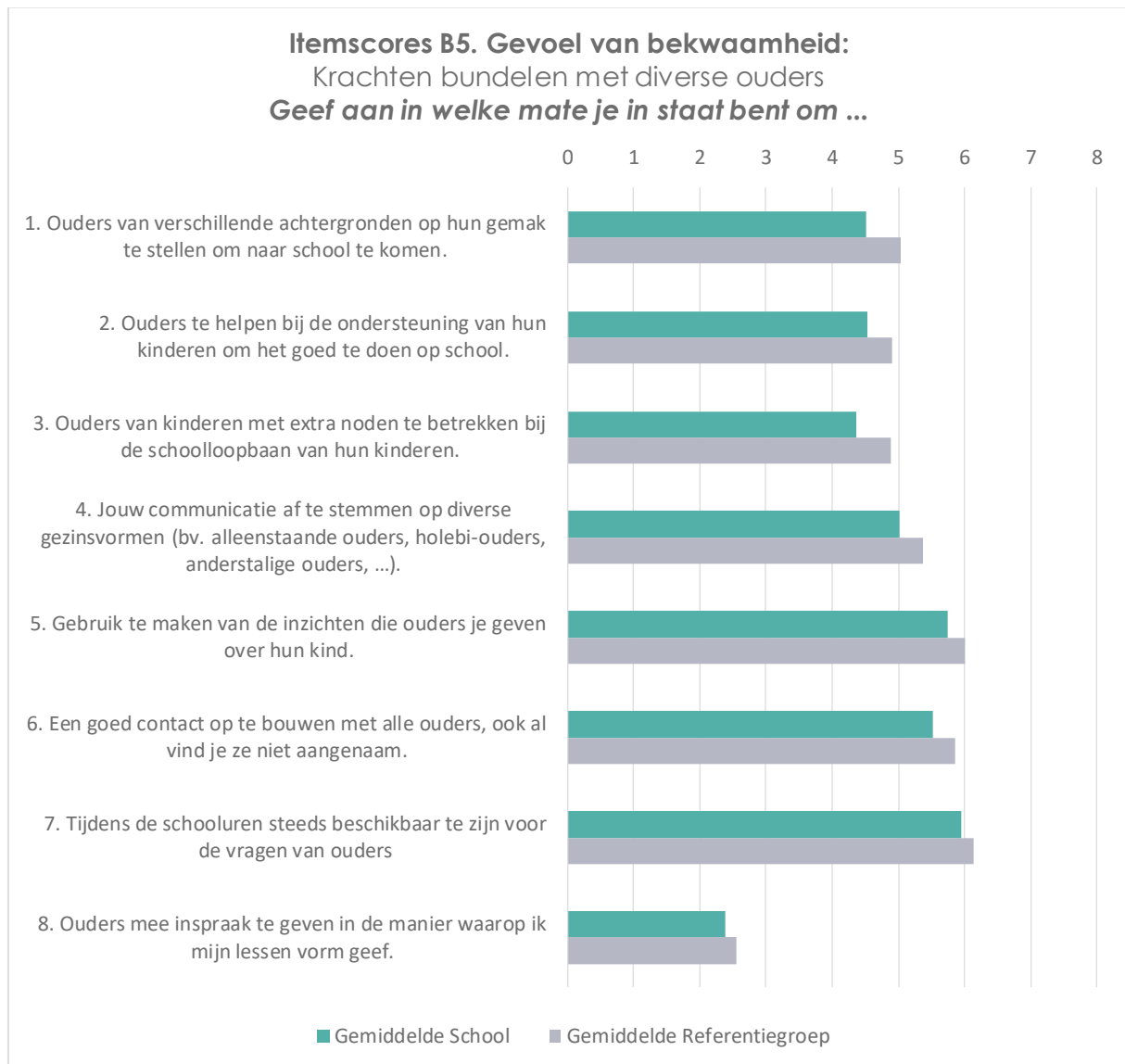
- (0) Niet
- (1)
- (2) Weinig
- (3)
- (4) Een beetje
- (5)
- (6) Redelijk
- (7)
- (8) Veel

Dimensiescore B5:	GEMIDDELDE	SD	VERSCHIL
LAGER ONDERWIJS	5.65	1.33	Middelmatig positief verschil
SECUNDAIR ONDERWIJS	4.76	1.57	Klein negatief verschil
REFERENTIEGROEP	5.09	1.55	

Itemscores lager onderwijs:



Itemscores secundair onderwijs:



Bespreking/analyse

Dimensiescores

We stellen vast dat deze dimensie tot lage zelfinschattingen leidt voor secundaire scholen. Secundaire scholen schatten zichzelf namelijk het laagst in op deze dimensie in vergelijking met alle andere bekwaamheidsdimensies. Bovendien stellen we hier ook middelgrote verschillen vast tussen beide onderwijsniveaus, met een gemiddeld verschil van ongeveer een punt. Lagere scholen schatten zichzelf dus een pak kompetenter in op deze dimensie, waardoor de scores op deze schaal gelijkaardig zijn aan B2 (elke leerling laten excelleren) en hoger dan op B1 (oog hebben voor diversiteit). Het mag misschien niet zo verbazen dat samenwerking met ouders moeilijker ligt op het secundair onderwijsniveau dan voor lagere scholen. We stellen immers vast dat de afstand tussen ouders en secundaire leerkrachten vaak

een pak groter is, zeker wanneer zij geen klastitularis zijn. Hierdoor ervaren veel secundaire leerkrachten het vaak als moeilijker om een goed contact op te bouwen met ouders. Bovendien is een relatie altijd wederkerig en is het dus ook belangrijk de kant van de ouder te belichten. Zo wordt er internationaal vastgesteld dat de aanwezigheid van ouders op school doorgaans afneemt bij de overgang van basis naar secundair onderwijs. Een belangrijke opmerking hierbij is dat dit niet betekent dat er minder interesse of zorg is vanuit de ouder. Het is immers zo dat jongeren in het secundair onderwijs meer op eigen benen gaan staan, en soms bewust hun ouders minder inlichten over of betrekken bij hun schoolleven. Desalniettemin blijft het belangrijk om een goede verstandhouding met ouders op te bouwen, ook in het secundair onderwijs, aangezien ouders een belangrijke bron van informatie en ondersteuning kunnen zijn voor zowel de leerling als de leerkracht.

Wanneer we de standaarddeviaties onder de loep nemen, valt het op dat voor beide onderwijsniveaus deze bij de grootste standaarddeviaties zijn van alle bekwaamheidsdimensies. Dit betekent dus dat er sterk geprononceerde verschillen zijn van leerkracht tot leerkracht in de mate waarin men zich bekwaam voelt om samen te werken met ouders. Dit suggereert echter ook dat er veel leerkansen liggen, zowel binnen teams als tussen scholen. Het kan dan ook boeiend zijn om te exploreren waarom bepaalde collega's zich net wel bekwaam voelen in de omgang met ouders, hoe zij een goed contact opgebouwd hebben, wat bijgedragen heeft aan het opbouwen van dit contact, etc.

Itemscores

De verschillen tussen de onderwijsniveaus zien we weerspiegeld op het itemniveau. We stellen immers vast dat op één item na (item 8), lagere scholen significant hoger scoren op ieder item. Ondanks deze verschillen in de mate van bekwaamheidsgevoel, stellen we toch een aantal gelijklopende uitdagingen of sterktes vast op beide onderwijsniveaus. Zo zien we bijvoorbeeld dat op beide onderwijsniveaus leerkrachten zich het bekwaamst inschatten op item 7 (tijdens de schooluren steeds beschikbaar te zijn voor vragen van ouders). Dit toont dat leerkrachten op beide onderwijsniveaus het als hun taak beschouwen om beschikbaar te zijn voor ouders en tegelijk het gevoel hebben hier tijd voor vrij te kunnen maken. Een verschil dat we vaststellen tussen de onderwijsniveaus is dat in lagere scholen item 7 ongeveer even hoog scoort als item 6 (een goed contact opbouwen met ouders, ook al vind ik ze niet aangenaam) en item 5 (gebruik maken van de inzichten die ouders je geven over hun kind). Daar staat tegenover dat de scores op deze items lager liggen op het secundaire niveau. Dit geeft dus aan dat leerkrachten lager onderwijs zich voor al deze items ongeveer even bekwaam voelen, terwijl secundaire leerkrachten toch meer uitdagingen zien in deze items. Dit suggereert dus dat leerkrachten secundair wel het gevoel hebben dat ze zich makkelijk beschikbaar kunnen maken voor ouders, maar dat dit niet evenredig samenhangt met de bekwaamheid om een goed contact op te bouwen of gebruik te kunnen maken van de inzichten die ouders in een gesprek aanbrengen als bij leerkrachten lager onderwijs.

We zien op beide onderwijsniveaus ook een overeenstemming in de items waarop men zich het minst competent inschat. Dit is op beide niveaus item 8 (ouders mee inspraak geven in de manier waarop ik mijn lessen vormgeef). Dit mag misschien niet verbazen gezien het hier een verregaande vorm van ouderinspraak betreft. Naast dit verregaande item, zien we dat men zichzelf ook lager inschat in lagere scholen op item 2 (ouders helpen bij de ondersteuning van hun kinderen) en item 3 in secundaire scholen (ouders van kinderen met extra noden te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kinderen). Opvallend is dat beide items verwijzen naar het actief ondersteunen van ouders in de begeleiding van hun kinderen, waar andere items eerder verwijzen naar communicatiestrategieën of als leerkracht gebruik maken van de inzichten die deze communicatie je biedt. Hoewel het in dat opzicht normaal is dat leerkrachten zich iets minder bekwaam voelen in deze aspecten, leert onderzoek ons wel dat net deze schoolbetrokkenheid van ouders, waarbij ze thuis effectieve ondersteuning aan hun kinderen kunnen bieden, net heel krachtig is voor het presteren van de kinderen. In dat opzicht kan het dus zeker relevant zijn om ook op deze vorm van ondersteuning in te zetten.

C. SCHOOLPROFIELEN

A1_etniciteit	A1_beperking	A1_gender & holebi	A1_ses	A2_rol onderwijs	B1_Oog diversiteit	B2_excel(leren)	B3_interacties	B4_collega's	B5_ouders
-0,07	0,34	0,26	0,14	0,09	-0,08	-0,11	-0,25	0,13	-0,39
-0,08	0,14	-0,20	-0,17	-0,03	-0,42	-0,46	-0,44	-0,34	-0,33
-0,28	-0,35	-0,28	-0,18	-0,41	-0,27	-0,11	-0,23	-0,07	-0,29
-0,05	-0,09	0,00	-0,04	-0,08	0,54	-0,02	0,20	-0,15	0,24
-0,18	-0,60	-0,68	-0,41	-0,15	-0,23	-0,37	-0,43	-0,43	-0,23
0,24	0,31	0,13	0,09	0,16	-0,78	-0,84	-1,01	-0,54	-0,39
-0,05	-0,17	0,22	0,08	0,01	0,28	0,27	0,15	0,22	0,18
-0,41	-0,06	0,06	-0,47	-0,39	0,22	0,30	-0,12	0,12	-0,22
-0,09	0,41	-0,64	0,18	0,28	-0,01	-0,01	-0,48	-0,60	-0,16
-0,52	-0,43	-0,89	-1,01	-0,63	-0,76	0,07	-0,40	-0,88	-0,60
-0,22	-0,02	-0,03	-0,29	-0,43	0,36	0,19	0,22	0,10	0,00
-0,6	-0,3	0,1	-0,5	-0,2	0,9	0,5	0,3	0,3	-0,3
0,55	0,08	0,24	0,29	0,35	-0,07	-0,23	0,00	0,01	0,10
0,43	0,15	0,00	0,54	0,40	0,06	0,36	0,42	0,22	0,32
0,40	0,45	0,09	0,07	0,53	0,15	0,15	0,22	0,26	0,60
0,07	-0,22	0,11	0,11	0,35	-0,11	0,07	0,00	-0,03	0,27
0,72	0,35	0,36	0,70	0,63	0,09	0,17	0,62	0,29	0,37
-0,39	-0,44	-0,38	-0,63	-0,36	0,38	0,52	0,45	0,22	0,86
0,07	0,08	0,25	0,05	-0,09	0,08	0,19	0,53	-0,11	0,25
-0,24	-0,08	-0,38	0,31	-0,65	0,14	0,51	0,70	0,13	0,71
0,43	0,05	0,12	0,37	0,57	0,39	-0,03	0,57	0,10	0,29
0,56	0,32	0,39	0,24	0,16	0,43	0,24	0,67	0,19	0,26
0,18	0,15	0,08	0,35	0,49	-0,18	0,14	0,31	0,31	0,25
0,26	-0,05	0,67	-0,09	0,20	0,56	0,75	0,65	0,63	0,61

In bovenstaande tabel brengen we de Hedge's g scores samen voor de Mechelse scholen, waarbij iedere rij een Mechelse school weergeeft. Secundaire scholen bevinden zich boven de zwarte lijn, terwijl lagere scholen zich onder de zwarte lijn bevinden. **Aan de hand van kleurcodes tonen we voor iedere Mechelse school de grootte van het verschil ten opzichte van de gemiddelde school.** Dit verschil kan positief zijn, waarbij de school een positievere attitude of bekwaamheidsgevoel rapporteert dan de gemiddelde school; in dat geval is het kleur groen. Dit verschil kan echter ook negatief zijn, waarbij de school een negatievere attitude of bekwaamheidsgevoel rapporteert dan de gemiddelde school; in dat geval is het kleur paars. **Hoe intenser het kleur, hoe groter het verschil ten opzichte van het gemiddelde.** Hoe bleker of witter de kleur, hoe meer het verschil ten opzichte van het gemiddelde verwaarloosbaar is.

De bedoeling van deze analyse is op zoek te gaan naar **patronen in schoolprofielen**. Zo beschouwen we de verschillen tussen attitudes en bekwaamheidsgevoel (attitudes bevinden zich links van de stippellijn, bekwaamheidsgevoel rechts), en meer specifiek welke combinaties we kunnen vaststellen. We houden hierbij steeds rekening met mogelijke verschillen tussen lagere en secundaire scholen.

Het meest voorkomende schoolprofiel is het **neutrale schoolprofiel**, waarbij scholen zowel op vlak van attitudes als bekwaamheidsgevoel weinig tot geen verschil vertonen ten opzichte van de gemiddelde score. Dit was het geval voor ongeveer 33% van de scholen. Dit mag op zich niet verbazen gezien dit vooreerst een statistisch artefact is; een gemiddelde kan maar een gemiddelde zijn als deze score bij een belangrijke groep respondenten voorkomt. Deze scholen springen er dan vooral uit omdat ze deze gemiddelde score op iedere dimensie combineren. Algemeen kunnen we stellen dat voor deze scholen vooral de algemene patronen gelden die doorheen het rapport besproken werden.

Een tweede groep die we duidelijk kunnen onderscheiden, ter waarde van 15% van de Mechelse scholen, zijn de zogenaamde **uitschieters**. Dit zijn scholen die consequent op iedere dimensie hoge scores haalden, of net consequent zich negatiever inschatten dan de gemiddelde Mechelse school. Slechts in gesprek met deze scholen kan de ware oorzaak voor deze opvallende patronen gevonden worden, gezien consequent hoge of lage scores verschillende dingen kunnen betekenen. Zo kunnen consequent hoge scores wijzen op een school die niet alleen positief staat ten opzichte van diversiteit, maar ook het gevoel heeft concreet met deze diversiteit aan de slag te kunnen in de klaspraktijk. Desondanks kunnen dergelijke hoge scores ook wijzen op een sociale wenselijkheid bij het invullen van de vragenlijst, of een gebrek aan ervaring met de doelgroep waardoor men zich te rooskleurig gaat inschatten. Vice versa is het mogelijk dat scholen die consequent laag scoren net scholen zijn die met een uitdagende doelgroep geconfronteerd worden. Het is ook mogelijk dat deze scholen de lat net heel hoog leggen voor zichzelf en het eigen functioneren kritisch onder de loep nemen. Ondanks deze kanttekeningen, is het opvallend om vast te stellen dat de scholen die zichzelf consequent hoog inschatten lagere scholen zijn, terwijl de scholen die zich consequent laag inschatten secundaire scholen zijn. In dat opzicht sluit deze zelf-

categorisatie nauw aan bij de algemene bevindingen uit dit rapport waarbij we voor lagere scholen, niet alleen in Mechelen maar ook Vlaanderenbreed, doorgaans positievere attitudes ten opzichte van diverse leerlingen vaststellen én tegelijkertijd ook hogere gevoelens van bekwaamheid.

Een volgende groep die frequent voorkwam, was de **discrepantiegroep**. Dit zijn scholen die eerder negatieve scores op attitude combineerden met eerder positieve inschattingen op bekwaamheidsgevoel. Deze groep omvatte ongeveer 15% van de participerende Mechelse scholen en kwam op beide onderwijsniveaus gelijk voor. Opvallend is dat deze scholen ondanks eerder negatieve visies op diversiteit in het onderwijs, zichzelf toch behoorlijk positief inschatten in het omgaan met diversiteit. Gezien deze toch wel opvallende combinatie, kunnen we ons vragen stellen bij de mate waarin deze positieve bekwaamheidsgevoelens hun weerspiegeling vinden in de praktijk. Een mogelijke oorzaak voor een dergelijke combinatie van attitudes en bekwaamheidsgevoelens is bijvoorbeeld weinig ervaring hebben met diversiteitsgroepen, waardoor eerder negatieve visies niet uitgedaagd worden en men tegelijkertijd zijn bekwaamheidsinschatting niet kan aftoetsen aan de realiteit. In dergelijke scholen lijkt het in eerste instantie belangrijk om te werken aan een mindshift, waarbij een positieve visie op diversiteit ontwikkelen voorop komt te staan. Pas wanneer men diverse leerlingen als welkom beschouwd in de school, zal men ook gemotiveerd zijn om de competenties om om te gaan met diversiteit in te zetten.

Een andere groep die we kunnen vaststellen binnen de schoolprofielen zijn de **verdeelde scholen**. Dit zijn scholen die doorgaans een behoorlijk neutraal profiel tonen, maar op één of meerdere specifieke deeldimensies, doorgaans attitudes, net opvallend hoger of lager scoren dan op de andere dimensies. Dit omvat ongeveer 15% van de Mechelse scholen, en wordt vooral vastgesteld bij secundaire scholen. Een mogelijke verklaring voor dit patroon is dat dit scholen zijn die opvallend positief staan ten opzichte van een bepaalde groep door een positieve ervaring; of anderzijds, net op problemen botsen in de omgang met een specifieke diversiteitsgroep met navenante gevolgen voor de visie op deze groep. Opvallend is dat we geen lijn kunnen trekken in de dimensies waar net hoog of laag op gescoord wordt; het is nu eens gender, dan eens beperking, of de visie op de rol van het onderwijs. Dit lijkt dan ook te suggereren dat de specifieke ervaringen, context en geschiedenis van een school deze thema's vorm geeft, en dit dan ook school per school moet bekeken worden.

Een volgende groep die we kunnen onderscheiden zijn de **groeischolen**. Deze groep omvat ongeveer 20% van de Mechelse scholen, en is terug te vinden op beide onderwijsniveaus. Dit zijn scholen die een gemiddelde score op attitudes of bekwaamheidsgevoel combineren met een score op een ander domein dat onder of net boven het gemiddelde ligt. Deze groep is intern heel divers, met een school die eerder gemiddelde scores op attitudes combineert met een hogere inschatting op bekwaamheidsgevoel, scholen die gemiddelde attitudes combineren met lagere bekwaamheidsgevoelens, alsook scholen die gemiddelde bekwaamheidsgevoelens combineren met eerder positieve of net eerder negatieve visies ten aanzien van diversiteit. Het belangrijkste verschil met de hierboven

besproken “verdeelde scholen” is dat we hier niet één specifieke deeldimensie kunnen identificeren waarop men opvallend anders scoort. De scores binnen de attitudes en bekwaamheidsgevoelens liggen duidelijk op één lijn, waarbij we eerder een niveauverschil vaststellen tussen enerzijds de attitudescores en anderzijds de bekwaamheidsgevoelens. Het belangrijkste verschil met de hierboven besproken discrepantiegroep is dat we hier niet kunnen spreken van een duidelijke disconnect tussen attitudes en bekwaamheidsgevoelens. Voor de groeischolen is er eerder sprake van een geleidelijk verschil tussen beide domeinen, waarbij we een duidelijk “groeizone” kunnen identificeren. We stellen namelijk voor al deze scholen vast dat zij een specifiek domein hebben, ofwel attitudes of bekwaamheidsgevoel, waarbij ze zich net iets lager inschatten dan voor het andere domein. Elk van deze scholen heeft dan ook een duidelijk domein waarop ondersteuning kan bijdragen tot groei of een hoger niveau van functioneren. Wanneer de bekwaamheidsgevoelens net iets lager zijn dan de attitudes, kunnen we spreken van een team dat wel bereid is om aan de diversiteit tegemoet te komen, maar waarschijnlijk zoekende is naar instrumenten om dit te vertalen naar de praktijk. Voor dergelijke scholen zijn professionaliseringsinitiatieven die gericht zijn op concreet aan de slag gaan in de praktijk, zogenaamde “how to”, waarschijnlijk het meest ondersteunend. Wanneer de attitudes van het team net iets lager zijn dan de bekwaamheidsgevoelens, is het eerder interessant om te werken aan een mindshift. Hierbij kan bijvoorbeeld geëxploreerd worden waar de visies binnen het team vandaan komen. Zijn deze bijvoorbeeld gebaseerd op eigen ervaringen of “van horen zeggen”? Vaak is het ook aangewezen om in eerste instantie te werken op thema's die “lichtpaars” eerder dan “donkerpaars” zijn. Thema's waar meer uitgesproken negatieve visies rond bestaan liggen immers vaak gevoeliger, waardoor teams sneller in weerstand gaan. Bovendien kunnen op lichtpaarse thema's sneller successen geboekt worden, wat motiverend werkt om ook rond andere thema's aan de slag te gaan.

Conclusie

1. Globale trends

1.1 Attitudes

Op vlak van attitudes zien we dat op beide onderwijsniveau leerkrachten behoorlijk positief staan ten opzichte van de rol die onderwijs kan vervullen in de omgang met diversiteit. Hoewel we vaststellen dat lagere scholen hier nog net iets positiever tegenover staan dan secundaire scholen, noteren we op beide niveaus toch een grote consensus rond de mogelijke emancipatorische rol die scholen en leerkrachten hierin kunnen opnemen.

Wanneer we deze algemene attitudes gaan opentrekken om te kijken hoe leerkrachten staan ten opzichte van verschillende diversiteitsgroepen, duiken er een aantal interessante patronen op. Op vlak van attitudes zien we dat op beide onderwijsniveau leerkrachten doorgaans het meest positief staan ten opzichte van holebi's. Deze bevinding is in lijn met ander onderzoek dat gelijkaardige aanvaarding vaststelt bij de gemiddelde Vlaamse leerkracht. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat het belangrijk is dat dergelijke positieve attitudes ook hun vertaling vinden in de klaspraktijk. We weten immers dat veel leerkrachten ermee worstelen om deze positieve attitudes om te zetten in de praktijk en er vaak een handelingsverlegenheid is m.b.t. de genderthematiek.

Daar staat tegenover dat Mechelse leerkrachten minder positief staan ten opzichte van de omgang met kinderen uit kwetsbare sociaaleconomische thuissituatie dan de gemiddelde Vlaamse leerkracht. Dit is een opvallende bevinding die mogelijks de stedelijke context reflecteert waarin de Mechelse leerkrachten werken. De attitudes ten opzichte van kinderen met een beperking of etnische achtergrond nemen wat meer een tussenpositie in. Opvallend hierbij is de grote consensus in de attitudes ten opzichte van kinderen met een beperking overheen de onderwijsniveaus. Daar staat tegenover dat leerkrachten uit het secundair onderwijs vaak wat negatiever staan ten opzichte van zowel kinderen met een migratieachtergrond als uit kwetsbare sociaaleconomische milieus. Dit verschil tussen de onderwijsniveaus kan mogelijk verklaard worden door het leeftijdsverschil van de leerlingen in het lager versus secundair onderwijs. Door de ontwikkelingsprocessen die met de puberteit gepaard gaan, is het mogelijk dat leerkrachten disciplineproblemen als een groter issue gaan identificeren en interacties met bepaalde groepen als problematischer gaan bestempelen. Daarnaast is er in het secundair onderwijs vaak een grotere nadruk op prestaties en minder aandacht voor het algemeen vormen en ontwikkelen van de leerling in al zijn facetten. Dit kan bijdragen aan een negatievere perceptie van groepen die minder vaak excelleren in het onderwijs. Bovendien is de afstand tussen de leerling en de leerkracht vaak uitgesprokener in het secundair dan in het lager onderwijs. In het lager onderwijs is doorgaans één leerkracht de hoofdverantwoordelijke van de klas; terwijl in het secundair onderwijs een leerkracht vooral verantwoordelijk is voor een vak, en vaak

aan een heleboel leerlingen uit verschillende klassen lesgeeft. Dit zijn factoren die ertoe bijdragen dat het voor leerkrachten secundair vaak moeilijker is om een persoonlijke connectie op te bouwen met alle leerlingen én hun ouders. Dit zien we dan ook weerspiegeld in de lagere scores van leerkrachten secundair op samenwerking met ouders (B5) en het zien van de diversiteit van de leerling (B1). Gezien we weten dat ongekend vaak onbemind maakt, zou hier een bijkomende verklaring kunnen zitten voor de meer negatieve attitudes ten opzichte van etnische minderheden en kinderen uit kwetsbare socio-economische thuissituaties. Doordat men iets verder van de leerling af staat en minder zicht heeft op hun persoonlijk leven, kunnen negatieve of meer stereotype visies vaker onuitgedaagd een rol blijven spelen. Uit internationaal onderzoek weten we dat dit hand in hand gaat met deficietdenken, waarbij men het minder presteren van socio-economisch kwetsbare leerlingen of leerlingen met een migratie-achtergrond wijt aan inherente oorzaken. Hierbij wordt vaak geponeerd dat deze groepen minder getalenteerd of gemotiveerd zouden zijn, of dat onderpresteren onvermijdelijk is door gebrekkige ondersteuning of middelen thuis. Het is belangrijk steeds waakzaam te blijven voor dergelijk deficietdenken, gezien dit het onderpresteren van deze groepen normaliseert en de mogelijke emancipatorische rol van de leerkracht minimaliseert.

1.2 Bekwaamheidsgevoel

Op vlak van bekwaamheid stellen we vast dat er doorgaans iets meer variatie is in hoe leerkrachten zichzelf zien dan op vlak van attitudes. Hoewel er dus doorgaans meer eensgezindheid is in de attitudes, en dus de visie van het lerarenkorps ten aanzien van diversiteit, stellen we vast dat er meer variatie is in hoe competent leerkrachten zichzelf inschatten in de omgang ermee. Een opvallende trend is verder dat de standaarddeviaties bij de dimensies rond bekwaamheid telkens groter zijn in secundaire scholen. Dit is opvallend gezien we bij de attitude-dimensies vaker gelijkaardige standaarddeviaties konden optekenen voor lagere en secundaire scholen. Dit suggereert dan ook dat hoewel er voor beide onderwijsniveaus meer variatie is in bekwaamheidsgevoel dan in visie, deze variaties vooral sterk uitgesproken zijn in de secundaire scholen.

Een tweede opvallende trend is dat lagere scholen zichzelf op alle dimensies van bekwaamheid iets positiever inschatten dan hun collega's in secundaire scholen. Wanneer we deze bekwaamheidsdimensies wat nader onder de loep nemen, stellen we nog enkele verschillen en overeenkomsten vast tussen de onderwijsniveaus. Zo schatten leraren lager onderwijs, hoewel ze hier hoger scoren dan leraren secundair onderwijs, zichzelf het laagst in op vlak van het oog hebben voor diversiteit. Een belangrijke opmerking hierbij is echter dat deze dimensie op beide onderwijsniveaus eerder laag ingeschat werd, gezien deze dimensie bij leerkrachten secundair de voorlaatste positie innam. Dat deze dimensie wat achteraan de rangorde bengelt, kan mogelijk verklaard worden doordat het belang van deze dimensie door veel leerkrachten onderschat wordt, als iets wat leuk maar niet noodzakelijk is. Het verschil tussen de onderwijsniveaus kunnen we hier verklaren doordat lagere scholen niet alleen meer kans hebben om oog te hebben voor de

diversiteit van de leerling (omdat zij meer één-op-één contacten met die leerlingen hebben), maar er vaak ook nog meer aandacht is voor de algemene ontwikkeling van de leerling.

De dimensie rond leerlingen laten excelleren neemt een middenpositie in op beide onderwijsniveaus. Dit is dan ook een dimensie die echt raakt aan de "core" van het lerarenberoep, waarbij lesmethodieken om leerlingen te betrekken bij de les centraal staat. Dat deze dimensie middelhoog scoort op beide onderwijsniveaus weerspiegelt mogelijk aan de ene kant zelfvertrouwen in het uitvoeren van je métier, maar signaleert tegelijk dat Mechelse leerkrachten steeds groeikansen zien om zichzelf verder te verbeteren. Tegelijk zien we op beide onderwijsniveaus dat leerkrachten zichzelf behoorlijk hoog inschatten als het komt op het begeleiden van leerlingen in interacties met elkaar. Vooral bij leraren lager onderwijs is dit uitgesproken, gezien deze dimensie een gedeelde eerste plaats inneemt met het samenwerken met collega's, wat ook bij leraren secundair de dimensie is waarop zij zichzelf het hoogst inschatten. Een belangrijke kanttekening die we hierbij moeten maken is dat hoewel leerkrachten zichzelf behoorlijk hoog inschatten op het kunnen samenwerken met collega's, we weten dat tegelijkertijd weinig Vlaamse scholen gekenmerkt worden door een intense samenwerkingscultuur. Dit is iets dat we weerspiegeld zien in de itemscores van deze dimensie, waar de meer intense vormen van samenwerking minder hoog ingeschat werden dan de meer vrijblijvende voorbeelden rond "informatie delen". Het blijft dan ook belangrijk om naast het stimuleren van het competentiegevoel, scholen ook voldoende te blijven ondersteunen in het effectief opzetten, uitwerken en onderhouden van samenwerkingsverbanden binnen het team én met externe partners.

Het is een opvallende vaststelling dat waar de samenwerking met collega's de dimensie is waarop leerkrachten zich het meest bekwaam voelen, samenwerking met ouders net veel meer uitdagingen lijkt te bieden. Zeker voor leerkrachten secundair onderwijs lijkt deze dimensie veel onzekerheden op te roepen, gezien dit de dimensie is waarop zij zichzelf het minst bekwaam achtten. Deze vaststelling is echter niet uniek voor de Mechelse context, gezien de afstand tussen ouders en leerkrachten secundair doorgaans geprononceerder is dan ten opzichte van de leerkracht lager onderwijs. Dit wordt enerzijds veroorzaakt doordat leerkrachten lager onderwijs doorgaans in de rol van klastitularis staan, wat onlosmakelijk verbonden is met contact met ouders. Anderzijds wordt dit mede veroorzaakt doordat ouderbetrokkenheid op school doorgaans lager is in secundaire scholen dan in lagere scholen. Een belangrijke kanttekening die we hierbij willen maken is dat, hoewel leerkrachten lager onderwijs zich een pak competentier inschatten in de samenwerking met ouders dan leerkrachten secundair, we ook hier uitdagingen kunnen vaststellen. Meer bepaald toonde de dimensie rond socio-economische situatie (A1: SES) dat ook leerkrachten uit de lagere school sterk akkoord gingen met de items m.b.t. ouderbetrokkenheid. Dit suggereert dus dat hoewel leerkrachten lager onderwijs zich doorgaans redelijk competent voelen in de omgang met ouders, ze toch ook uitdagingen ervaren in de samenwerking met specifieke groepen, zoals ouders uit kansarmere situaties. Bovendien stellen we voor deze dimensie ook uitgesproken variatie vast in de bekwaamheidsgevoelens van

leerkrachten, en dit op beide onderwijsniveaus. Dit suggereert dan ook dat leerkrachten veel van elkaar kunnen leren op dit vlak, niet alleen binnen het team maar ook tussen scholen. Ontdekken wat collega's doen in hun contact met ouders, welke aspecten ertoe bijdragen dat ze zich competent voelen in de omgang met ouders, en welke stappen ze gezet hebben in het opbouwen van dit contact kunnen zeer inspirerend zijn.

2. Hot topics

Door de stellingen wat nader onder de loep te nemen, slagen we erin enkele hete hangijzers te identificeren. Zo stellen we op beide onderwijsniveaus vast dat bij attitudes ten opzichte van kinderen uit kwetsbare sociaaleconomische thuissituaties, vooral de samenwerking met en ondersteuning van ouders als een moeilijk thema geïdentificeerd wordt. Dit sluit goed aan bij de moeilijkheden die leerkrachten, vooral op secundair niveau, rapporteren in het samenwerken met ouders. Voor leerkrachten lager onderwijs toont het aan dat samenwerking met ouders, ondanks een hoger bekwaamheidsgevoel dan leerkrachten secundair, toch ook met specifieke uitdagingen gepaard gaat. De omgang met kinderen uit lagere socio-economische thuissituaties, en dan specifiek het samenwerken met ouders, lijkt voor Mechelse leerkrachten een belangrijke uitdaging te zijn op beide onderwijsniveaus. Op vlak van beperkingen zien we dat leerkrachten de zorg voor leerlingen met een beperking wel degelijk als de moeite waard zien, maar zich tegelijk zorgen maken over de haalbaarheid van inclusie, vooral ten opzichte van de andere leerlingen. Meer specifiek lijkt het hier niet te gaan om het kunnen bieden van voldoende cognitieve leerkanalen aan de volledige klas, maar aan de moeilijkheid om iedere leerling voldoende aandacht te bieden. Dit is in lijn met voorgaand Vlaams onderzoek waarbij Vlaamse leerkrachten aangeven vooral op zoek te zijn naar bijkomende ondersteuning om inclusie te realiseren. Hierbij wordt door leraren vaak gedacht aan kleinere klasgroepen of de aanwezigheid van een extra leerkracht of ondersteuner in de klas.

Wat betreft attitudes ten opzichte van leerlingen met een migratie-achtergrond, valt vooral de attitude ten opzichte van de thuistaal op. Hoewel dit een hot topic is op beide onderwijsniveaus, zien we dat hierover vooral in het secundair onderwijs meer uitgesproken negatief gedacht wordt. Daar wordt de thuistaal vaker gezien als een belemmering voor de leerling om te presteren, en kijkt men ook strenger naar het gebruik van de thuistaal in de schoolcontext. Dit is een belangrijk gegeven, gezien meer en meer onderzoek de kracht van de thuistaal benadrukt. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat hun thuistaal niet welkom is op school, hebben zij vaak het gevoel dat een belangrijk deel van hun identiteit niet aanvaard wordt op school, met belangrijke gevolgen voor hun welbevinden en schoolverbondenheid [21]. Bovendien toont onderzoek dat een schoolverbod op de thuistaal vaak contraproductief werkt, gezien de meertaligheid van een leerling net positief aangewend kan worden om het leren, onder andere van het Nederlands, te versterken.

Op vlak van bekwaamheidsinschatting, tekenen we een opvallend verschil op tussen beide onderwijsniveaus voor lesmethodiek. Meer specifiek gaat het dan over aspecten rond binnenklasdifferentiatie, waarbij leerlingen keuzemogelijkheden krijgen zodat ze les kunnen volgen op manieren die aansluiten bij hun interesses, ondersteuningsnoden en leertempo. Voor deze items zien we stelselmatig dat men in het lager onderwijs zichzelf hoger inschat dan in het secundair. Dit ligt in lijn met Vlaams onderzoek dat aantoont dat leraren in het lager onderwijs meer vertrouwd zijn met activerende en differentiërende werkmethodes en deze bovendien ook vaker toepassen in de praktijk.

Verder stellen we ook vast dat men in het lager onderwijs zich redelijk competent voelt in conflictoplossend vermogen, waarbij men leerlingen begeleidt in geval van conflicten of pesten. Daar staat tegenover dat we vaker optekenen dat men op het secundaire niveau zichzelf hoger inschat op in gesprek gaan met leerlingen, of het meenemen van de stem van de leerling in het schoolgebeuren. We denken hierbij bijvoorbeeld aan de hogere scores van de secundaire scholen op leerlingen de les laten evalueren, feedback geven op de wijze waarop leerlingen samenwerken, met leerlingen in dialoog gaan over hun resultaten, alsook zicht krijgen op de toekomstplannen van een leerling. We zien hier mogelijk een reflectie van de hogere meta-cognitieve en communicatieve vaardigheden bij tieners dan bij kinderen uit de lagere school, waardoor leraren secundair vaker geneigd kunnen zijn om met hun leerlingen in dialoog te treden over aspecten van het leerproces (bv. de lessen, de resultaten van de leerling, hun samenwerking, hun toekomst). Een kritische opmerking die we hierbij kunnen plaatsen is dat meer ruimte voor de stem van de leerling er niet perse voor zorgt dat er meer rekening met deze stem gehouden wordt tijdens de dagdagelijkse lespraktijk. Dit bleek bijvoorbeeld uit de lagere scores op het aanbieden van keuzemogelijkheden in secundaire scholen.

3. Samenvatting voor ieder onderwijsniveau

In wat volgt geven we een kort overzicht van de belangrijkste patronen in Mechelen. Wanneer we de analyse maken van de Mechelse scholen kunnen we namelijk een aantal patronen vaststellen die algemeen gelden. Tegelijk zijn er tevens een aantal sterktes en ondersteuningsnoden die specifiek zijn aan ieder onderwijsniveau.

Vooreerst stellen we een aantal patronen vast die algemeen gelden voor de scholen in Mechelen. Zo zien we dat de Mechelse scholen een aantal sterktes bij zichzelf identificeren. Op vlak van attitudes ligt dit bijvoorbeeld in de uitgesproken openheid ten opzichte van holebi's en transgenders. Een andere sterkte die we kunnen identificeren ligt op het sociale vlak. We stellen namelijk vast dat Mechelse leerkrachten zichzelf consequent hoog inschatten op items die verwijzen naar sociale vaardigheden. Dit zien we onder andere weerspiegeld in de hoge scores op conflictoplossend vermogen, zicht krijgen op de sociale relaties onder de leerlingen, het aanklaarten van ondersteuningsnoden van leerlingen in één-op-één gesprekken,

en de hoge inschattingen voor de dimensies m.b.t. leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties (B3) en de samenwerking met collega's (B4).

Desalniettemin kunnen we ook een aantal domeinen identificeren waar Mechelse leerkrachten uitdagingen ervaren. Dit zien we op vlak van attitudes weerspiegeld in de omgang met kinderen uit kwetsbare socio-economische milieus. Voor de omgang met kinderen met een migratie-achtergrond, stellen we vast dat er op beide onderwijsniveaus met betrekking tot de thuistaal veel vragen blijven bestaan. Een belangrijke kanttekening die we hierbij willen maken is dat veel kinderen met een migratie-achtergrond tegelijkertijd uit socio-economisch kwetsbare situaties komen. Het is dan ook belangrijk om steeds bewust te zijn van het dynamisch karakter van de diversiteit (zie ook de intro tot A1) en met deze verwevenheid rekening te houden bij het opzetten van initiatieven. Op vlak van bekwaamheidsgevoelens zien we dat samenwerking met ouders een uitdaging is. Hoewel dit in brede zin geldt voor het secundair onderwijsniveau, zien we dat dit voor het lager onderwijs ook het geval is in de omgang met ouders van lagere socio-economische situaties. Bovendien stellen we vast dat intensere vormen van samenwerking minder vanzelfsprekend zijn, zowel in de samenwerking met collega's als ouders. Bijkomende ondersteuning lijkt dan ook op beide onderwijsniveaus wenselijk om de overstap te maken van communiceren en informeren naar een meer diepgaande samenwerking.

Naast deze meer algemene trends, kunnen we nog een aantal bijkomende zaken identificeren op ieder onderwijsniveau. Zo stellen we in secundaire scholen vast dat de attitudes rond etnische minderheden meer uitgesproken negatief zijn. Op vlak van bekwaamheid zien we een sterkte in rekening houden met de stem van de leerling, gezien overleg en dialoog meer voorkomt in secundaire scholen. Ondanks deze sterkte, lijkt het wel dat dit niet meteen een vertaling vindt in de lespraktijk. Leerkrachten secundair gaven immers tegelijkertijd aan dat ze zich iets minder competent voelen in het aanbieden van keuzes tijdens de les, waardoor minder ingespeeld kan worden op de interesses, ondersteuningsnoden en het leertempo van de leerlingen.

Voor het lager onderwijs stellen we vast dat leerkrachten zich doorgaans redelijk hoog inschatten op zowel attitudes als bekwaamheid. Zij scoren dan ook consequent hoger dan hun collega's in het secundair onderwijs. Desalniettemin kunnen we ook hier enkele kanttekeningen plaatsen. Zo stellen we op vlak van attitudes een uitgesproken openheid ten opzichte van holebi's en transgenders vast. Het is momenteel nog onduidelijk in welke mate deze uitgesproken aanvaarding bij Mechelse lagere scholen een effectieve weerspiegeling vindt in de klaspraktijk. Onderzoek in Vlaanderen leert ons immers dat lagere scholen dit thema doorgaans als minder relevant beschouwen voor hun leerlingen, waardoor positieve attitudes ten opzichte van genderthema's geen weerslag vinden in de praktijk. Verder stellen we op vlak van bekwaamheid vast dat leerkrachten lager onderwijs zich het minst competent inschatten in het oog hebben voor de diversiteit bij hun leerlingen. Hierbij aansluitend zien we ook dat er in het lager onderwijs iets minder ruimte is voor de stem van de leerling.

4. Schoolprofielen

Op vlak van schoolprofielen kunnen we binnen de Mechelse scholen verschillende types onderscheiden: neutrale scholen (ongeveer 33%), uitschieters (15%), verdeelde scholen (15%), de discrepantiegroep (15%) en groeischolen (20%). Hoewel iedere groep door specifieke (combinaties van) factoren gekenmerkt wordt, kunnen we hier toch een algemene les uit destilleren. Waar de algemene trends en de hot topics erin slagen om een aantal algemene patronen en tendensen binnen de Mechelse scholen te identificeren, blijkt tegelijkertijd uit de analyse van de schoolprofielen de eigenheid van iedere school. Zo stellen we grote variatie vast in hoe scholen scores op de verschillende dimensies combineren. Deze specifieke combinaties zijn dan ook een reflectie van de ervaringen, geschiedenis en context van elke school en toont duidelijk de unieke situatie van iedere school aan. Deze analyse toont dan ook aan dat we niet kunnen spreken van ondersteuningsnoden die zich dominant identificeren op ófwel attitudes ófwel bekwaamheidsgevoelens. Afhankelijk van de situatie van de school, zien we dat zij net aan één van beide meer nood hebben (zie bv. de discrepantiegroep en de groeischolen), terwijl sommige scholen vooral een nood of sterkte ervaren m.b.t. een specifieke diversiteitsgroep (zie de verdeelde scholen). In dat opzicht kan het een belangrijke boodschap zijn om de beschikbare professionaliseringsinitiatieven niet tot één bepaald domein of deelaspect te beperken. Hoewel er dankzij de analyse van de globale trends en hot topics een aantal zaken geïdentificeerd werden waar veel scholen bij gebaat zullen zijn, zal er door de unieke context van iedere school steeds nood blijven aan specifieke initiatieven op maat van de school. Het is dan ook net in de exploratie van de eigen scores dat een school een goede analyse kan maken van de sterktes en noden binnen het team. Om deze analyse optimaal te laten verlopen, en te bepalen waar een schoolteam prioritair op kan en wil inzetten, zal een hoog beleidsvoerend vermogen binnen de school belangrijk zijn. Bij deze analyse kan de ondersteuning door een coach en Stad Mechelen dan ook een belangrijke, faciliterende rol spelen.

Tot slot

We hopen dat dit feedbackrapport u een inzicht heeft kunnen bieden in een aantal dynamieken en ideeën binnen de scholen van uw stad. We hopen dat de analyse inzicht heeft geboden op welke aspecten de scholen hoog scoren, maar tevens op welke aspecten verdere groei mogelijk kan zijn. We hopen dan ook dat dit rapport voor uw stad een groei- en inspiratietool kan zijn, die u kan ondersteunen in het identificeren van een aantal zaken waar uw stad en de scholen zich verder op kunnen richten in de komende jaren.

Het Steunpunt Diversiteit & Leren

Ontwikkeling DISCO

Steunpunt Diversiteit & Leren

Universiteit Gent

Piet.VanAvermaet@UGent.be (directeur)

Iris.Roose@UGent.be (onderzoeker)

Wendelien.Vantieghem@UGent.be (onderzoeker)

Karin.Goosen@UGent.be (coördinator, wetenschappelijk medewerker)

Referenties

1. Pajares, M.F., *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of educational research, 1992. **62**(3): p. 307-332.
2. Woolfolk Hoy, A., H. Davis, and S.J. Pape, *Teacher knowledge and beliefs*, in *Handbook of educational psychology (Second Edition)*, P.A. Alexander and P.H. Winne, Editors. 2006, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey; London. p. 715-737.
3. Tschannen-Moran, M. and A.W. Hoy, *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. Teaching and teacher education, 2001. **17**(7): p. 783-805.
4. Sierens, S., *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. . 2007, Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent.
5. Van Avermaet, P. and S. Sierens, *Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs*. De Coen, D. ea (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)*, 2010: p. 1-48.
6. Consuegra, E., *Gendered teacher-student classroom interactions in secondary education: perception, reality and professionalism*, in *Faculty of Psychology and Educational Sciences*. 2015, Vrije Universiteit Brussel: Brussels. p. 304.
7. Van Avermaet, P. and S. Sierens, *Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs*. N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman, *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Academia Press: Gent, 2012.
8. Gay, G., *Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity*. Journal of teacher education, 2010. **61**(1-2): p. 143-152.
9. Dweck, C.S., *Mindsets: developing talent through a growth mindset*. Olympic Coach, 2009. **21**(1): p. 4-7.
10. Pohan, C.A. and T.E. Aguilar, *Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts*. American educational research journal, 2001. **38**(1): p. 159-182.
11. Lee, V.E. and S. Loeb, *School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement*. American Educational Research Journal, 2000. **37**(1): p. 3-31.
12. Fischman, W., J.A. DiBara, and H. Gardner, *Creating good education against the odds*. Cambridge Journal of Education, 2006. **36**(3): p. 383-398.
13. Tomlinson, C.A., et al., *Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature*. Journal for the Education of the Gifted, 2003. **27**(2-3): p. 119-145.
14. Struyven, K., et al., *Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk [Everybody's teacher. Differentiated instruction in practice]*. 2015, Leuven/Den Haag: Acco.
15. Timperley, H., *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. 2007, New Zealand: Ministry of Education University of Auckland.

16. Davis, H.A., *Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development*. *Educational Psychologist*, 2003. **38**(4): p. 207-234.
17. Hattie, J.A.C., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. 2009, London: Routledge.
18. Hamre, B.K. and R.C. Pianta, *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. *Child Development*, 2001. **72**(2): p. 625-638.
19. Dyson, A., A. Howes, and B. Roberts, *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*, in *Research Evidence in Education Library*. 2002, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London: London.
20. Cox, D.D., *Evidence-based interventions using home-school collaboration*. *School Psychology Quarterly*, 2005. **20**(4): p. 473-497.
21. Van Der Wildt, A., *Challenging monolingual teaching practices: the roots and fruits of teachers' tolerance towards multilingualism*. 2016, Ghent, Belgium.: Ghent University. Faculty of Political and Social Sciences.