

Racisme van leerkrachten in de klas

Een exploratief onderzoek naar de betekenis en perceptie van racisme bij leerkrachten door hun autochtone en allochtone leerlingen

Peter A.J. Stevens

1. Inleiding

Zowel in Nederland als in het Verenigd Koninkrijk (VK) is er de laatste decennia vrij veel onderzoek uitgevoerd naar racisme en discriminatie in het onderwijs (voor uitgebreide overzichten van onderzoek rond die probleemstelling en de relatie tussen ras/ethniciteit en onderwijsongelijkheid meer algemeen, zie Stevens 2007; Stevens *et al.* 2010). Onderzoekers in het VK maken in deze onderzoekstraditie hoofdzakelijk gebruik van kwalitatieve en etnografische onderzoeksmethoden en spitsen hun aandacht toe op selectie en sanctioneringprocessen, de aard van het onderwezen curriculum en de etnische stereotypen en discriminerende activiteiten van leerkrachten (Foster *et al.* 1996; Gillborn 1990; Gillborn & Youdell 2000). In scherp contrast met hun Britse collegae gaan Nederlandse sociologen eerder gebruik maken van grootschalige, representatieve steekproeven en kwantitatieve onderzoekstechnieken om het ‘meritocratisch gehalte’ van het onderwijs te onderzoeken (Luyten 2004; Luyten & Bosker 2004; Meijnen 2004). Centraal in dit onderzoek staat de vraag of het onderwijssysteem in Nederland leerlingen selecteert op basis van bekwaamheid van leerlingen (of hun ‘verworven sociale status’, wat meestal wordt gemeten aan de hand van de prestaties van leerlingen op gestandaardiseerde tests) of op basis van hun sociale achtergrond (of ‘toegeschreven sociale status’, zoals ethniciteit en sociale klasse). In veel mindere mate is er in Nederland onderzoek uitgevoerd naar de ervaringen die leerlingen hebben met racisme en de verwachtingen die leerkrachten hebben ten aanzien van leerlingen met een bepaalde sociaaleconomische en/of etnische achtergrond (voor uitzonderingen, zie Jungbluth 1993; Verkuyten & Thijs 2000).

Hoewel er in Vlaanderen heel wat (hoofdzakelijk grootschalig, kwantitatief) onderzoek is uitgevoerd naar racisme, focussen de meeste studies zich op (1) het

in kaart brengen van de houdingen van Vlamingen ten opzichte van allochtonen (Billiet *et al.* 1990; Loosveldt 1995), (2) het onderzoeken van de relatie etnocentrisme en politiek stemgedrag in Vlaanderen (Billiet & De Witte 1995; De Witte *et al.* 1996; Elchardus & Spruyt 2008) en (3) het testen van bepaalde methodologische probleemstellingen die betrekking hebben op het meten van in/out groep attitudes (Cambre *et al.* 2002; Vandezande & Swyngedouw 2008; Vandezande *et al.* 2006). Het weinige onderzoek dat in Vlaanderen is uitgevoerd naar racisme in het onderwijs stelt vast dat de moedertaal van allochtone leerlingen vaak niet wordt erkend als waardevol 'kapitaal' door onderwijsinstanties (Agirdag 2009; Blommaert *et al.* 2006; Blommaert & Van Avermaet 2008) en dat leerlingen uit lagere statusgroepen (beroeps- en technisch onderwijs in Vlaanderen) meer negatieve houdingen hebben ten aanzien van allochtone leerlingen (Elchardus & Siongers 2009; Kavadias 2000).

Dit artikel bouwt voort op deze rijke traditie van onderwijssociologisch onderzoek door exploratief onderzoek uit te voeren naar de mate waarin leerlingen racisme van leerkrachten ervaren, de betekenis die leerlingen geven aan 'leerkracht racisme' en de factoren en processen die een verklaring kunnen geven voor de variatie tussen leerlingen in het waarnemen van leerkrachten als racistisch. Verder is deze studie innovierend omdat ze zich richt op de ervaringen van allochtone Turkse leerlingen in een Vlaamse middelbare school die beroeps en technische onderwijsrichtingen (te vergelijken met VMBO en HAVO in Nederland) aanbiedt, een groep en onderwijscontext waar relatief weinig onderzoek naar is uitgevoerd.

In dit artikel wordt eerst een uiteenzetting gegeven van het symbolisch interactionisme, dat als theoretisch kader richting geeft aan de specifieke onderzoeksvragen en analyses van deze studie. Ten tweede wordt in een kort methodologisch gedeelte stilgestaan bij het etnografisch onderzoek op basis waarvan data werd verzameld en geanalyseerd. In een derde deel worden de resultaten van deze studie besproken. Ten slotte wordt in de conclusie een samenvatting gegeven van de bevindingen en wordt dieper ingegaan op de mogelijke implicaties van dit onderzoek voor het sociaal beleid en toekomstig onderzoek naar racisme in het onderwijs.

2. Theoretisch kader

Volgens Blumer (Blumer 1998 (1969)) rust het symbolisch interactionisme (SI) op drie overkoepelde uitgangspunten: ten eerste stelt men dat individuen hun handelingen ten opzichte van materiële en immateriële objecten (andere mensen, zichzelf, ideeën, tastbare voorwerpen...) richting geven op basis van de betekenis die ze aan die objecten toekennen. Ten tweede gaat men ervan uit

dat die betekenis niet inherent is aan objecten, maar voortvloeit uit sociale betekenisgevingprocessen tussen individuen. Ten slotte stelt het SI dat individuen sociaal geconstrueerde betekenissen niet zomaar consequent toepassen, maar die betekenissen telkens interpreteren (en eventueel aanpassen) in functie van de context waarin men zich bevindt en de doelstellingen van de handelingen van het individu.

SI richt zich dus op het onderzoeken van de sociale interactieprocessen die er toe leiden dat individuen bepaalde betekenissen gaan toekennen aan zichzelf en hun omgeving, en de manier waarop die mening wordt beïnvloed door de context waarin individuen zich bevinden. Individuen worden in SI beschouwd als actieve actoren die richting geven aan hun eigen handelen en dat van anderen door het toepassen van bepaalde ‘strategieën’ en het ‘onderhandelen’ van betekenissen in bepaalde contexten.

Blumers interpretatie van het SI werd bekritiseerd door te wijzen op de ontologische paradox die zou schuilgaan in zijn theorie. Meer bepaald lijkt Blumer aan de ene kant de mening toegedaan dat de wereld kan worden waargenomen zoals ze is, en aan de andere kant lijkt hij te stellen dat betekenissen sociale constructies zijn en bijgevolg geen reflectie van een onafhankelijke realiteit (McPhail & Rexroat, 1979). Als antwoord op deze paradox kunnen we wat Hammersley (1992) een ‘subtiële vorm van realisme’ noemt hanteren, waarin wordt aanvaard dat onderzoekers een onafhankelijke, kenbare realiteit bestuderen, maar ook dat die realiteit niet direct toegankelijk is, aangezien kennis (over de realiteit) gebaseerd is op menselijke interacties en beïnvloed wordt door de onderliggende assumpties en doelstellingen van de actoren die in interactie met hun omgeving die kennis opbouwen. Dit heeft tot gevolg dat verschillende, precieze interpretaties gemaakt kunnen worden van dezelfde realiteit; verschillende interpretaties die elk bepaalde fenomenen op een relevante manier kunnen beschrijven (Hammersley, 1989).

Het hanteren van SI als een algemeen theoretisch kader in sociaalwetenschappelijk onderzoek betekent echter niet dat de mogelijke invloed van macht of sociale structuur op het individu *a priori* wordt geminimaliseerd. In die zin volgt dit onderzoek Dennis en Martin (2005) in hun stelling dat het pragmatisme, de filosofische traditie van waaruit Blumer zijn SI ontwikkelde, vertrekt van een “principled commitment to *dissolving philosophical (and other) dualisms through the examination of real-worldly situations of human activity and understanding*. In other words, a perspective which seeks to *empirically* overcome dualisms – including, we would argue, the structure and agency [dilemma]” (Dennis and Martin 2005, 205; originele benadrukking).

Blumer zelf was geïnteresseerd in de toepassing van het SI in het bestuderen van etnische relaties in de sociologie, en paste (zoals de meeste sociologen na

hem) dit theoretische kader toe op het bestuderen van de sociale constructie van etnische/raciale vooroordelen en, meer algemeen, de manier waarop etnische/raciale stratificatie in stand wordt gehouden door de groepspositionering van individuen en de symbolische en materiële middelen die daaraan verbonden zijn (zie bv.: Blumer 1955; Blumer 1958; Blumer 1965). Ondanks Blumers interesse in de sociologische studie van etnische relaties (voor een overzicht, zie: Bobo 1999), heeft hij (en sociologen die zich focussen op etnische relaties) nooit het SI toegepast op het bestuderen van de manier waarop actoren betekenis geven aan racisme (of ‘percepties van racisme’), en hoe die betekenissen worden ge(re)construeerd in interactie met andere actoren in specifieke contexten.

Het SI heeft vanaf de jaren 1970-80 een sterke invloed gehad op onderwijs-sociologisch onderzoek in het VK. Gestimuleerd door de ‘Sociology of the Curriculum’ en de ‘New Sociology of Education’ (Young 1973, 1976) hebben Britse onderwijssociologen vooral door middel van kwalitatieve en etnografische case-studies onderzoek uitgevoerd naar de manier waarop leerlingen en leerkrachten bepaalde onderwijsprocessen ervaren en door onderlinge interactie betekenis geven aan ‘hun’ realiteit in het onderwijs (zie bv.: Delamont 1977; Hammersley & Woods 1984; Hargreaves & Woods 1984; Woods 1990; Woods & Hammersley 1977). Gedurende de laatste decennia heeft zich in het VK, onder invloed van het Marxisme, Feminisme en Postmodernisme, een grote verscheidenheid aan theoretische invalshoeken ontwikkeld in de onderwijssociologie (bv. in ‘*cultural studies*’ en ‘*critical studies*’); invalshoeken die sterke maar vaak niet erkende wortels hebben in het SI (Atkinson & Housley 2003; Gorden *et al.* 2001; Maines 2001). Ondanks het bestaan van die rijke traditie van SI geïnspireerd onderzoek in de onderwijssociologie, vooral in het VK, is er nog geen onderzoek uitgevoerd naar de manier waarop leerlingen ‘leerkracht racisme’ definiëren en hoe het al dat niet waarnemen van leerkrachten als racistisch wordt beïnvloed door de interacties tussen leerlingen en leerkrachten in verschillende contexten. Ten slotte, hoewel Turkse allochtone leerlingen in zowel Engeland (Enneli *et al.* 2005; Sonyel 1988) als Vlaanderen (Leman 1991; Timmerman 1999) als groep aanzienlijk minder goed presteren in het onderwijs, is er nog niet veel onderzoek uitgevoerd naar die doelgroep.

3. Onderzoeksofzet

SI wordt vaak geassocieerd en frequent toegepast met etnografisch, kwalitatief onderzoek, aangezien dergelijk onderzoek zich heel goed leent om de percepties en ervaringen van respondenten en hun interactieprocessen in kaart te brengen – doelstellingen die heel dicht aanleunen bij het complexe en dynamische karakter van de sociale wereld zoals die wordt voorgesteld door het SI (Hammersley 1989; Rock 2001).

Dit artikel is gebaseerd op etnografisch onderzoek uitgevoerd in een kleine Vlaamse middelbare, multiculturele school die *Riverside* wordt genoemd.¹ *Riverside* bevindt zich in een sterk geürbaniseerde omgeving en telt 53 allochtone Turkse leerlingen op een totale leerlingenpopulatie van 355 (of 15% van de totale leerlingenpopulatie). De school biedt leerlingen beroeps- (BSO) en technisch (TSO) onderwijs aan (te vergelijken met VMBO en HAVO in Nederland) en telt door de specifieke aard van de onderwijsprogramma's (mechanica, elektriciteit, informatica) bijna geen meisjes op school.

In dit artikel wordt gefocust op één groep van leerlingen die onderwijs volgden in het vijfde jaar beroepsopleiding automechanica (5BAM) en hun klastitularis, Mr. Gerrard. Deze groep van leerlingen laat toe een 'uitzonderlijke gevallen'-analyse uit te voeren (Flick 2002), aangezien de gemiddelde punten behaald door de leerlingen op hun eindexamens in deze groep tot de laagste van de school behoorden. Verder was er een sterke consensus onder leerkrachten dat deze groep van leerlingen uitzonderlijk moeilijk was om les aan te geven, en werd er door verschillende leerkrachten aangehaald dat er openlijke spanningen waren tussen de jongens van allochtone en autochtone afkomst. Ten slotte is deze groep een interessante casestudie aangezien de onderzoeker een heel goede relatie kon opbouwen met de leerlingen en hun leerkrachten,² wat de betrouwbaarheid en validiteit van de ingewonnen informatie over gevoelige thema's als racisme alleen maar kan versterken. 5BAM telde in totaal zes autochtone leerlingen en negen allochtone leerlingen van Turkse afkomst, drie van Marokkaanse en één leerling van Albanese afkomst. De meeste leerlingen van 5BAM werden gekenmerkt door een lage sociaaleconomische status en waren ouder dan de typische leerling (17 jaar) in een vijfde jaar middelbaar.

Hoewel de analyses in dit artikel hoofdzakelijk van toepassing zijn op de leerlingen van 5BAM en hun klastitularis, Mr. Gerrard, wordt er in het exploreren van de manier waarop leerlingen leerkrachtracisme definiëren gebruik gemaakt van een grotere steekproef van leerlingen in *Riverside*. In totaal werden individuele, semi-structureerde face-to-face interviews afgenomen van 11 (autochtone) leerkrachten (negen mannen en twee vrouwen) en zeven groepsinterviews met in het totaal 31 leerlingen (allemaal jongens, 16 autochtone en 15 allochtone leerlingen). Alle interviews werden met goedkeuring van de respondenten op audiocassette opgenomen en geanalyseerd door middel van een tekstverwerkingsprogramma en N6. Verder heeft de onderzoeker gedurende één schooljaar observaties uitgevoerd in *Riverside*, meestal als een 'observator als participant' (Gold 1969). In die periode werden negen verschillende klassen (groepen van leerlingen die administratief tot dezelfde leergroep behoren en meestal samen les volgen) intensief gevolgd voor een periode van drie tot vijf weken. Rekening houdend met de gevoeligheid van het thema 'racisme', heeft de onderzoeker nooit aan respondenten verteld dat het onderzoek zich richt op racisme op school. Racisme en discriminatie werden enkel expliciet besproken als thema's tijdens de interviews met leerlingen.

De data-analyse maakt gebruik van een ‘grounded theory approach’ (Glaser & Strauss 1967), wat betekent dat een substantiële, contextgebonden theorie wordt ontwikkeld door (voornamelijk) inductieve analyse van kwalitatieve data. Omdat de analyse van de data zich aanvankelijk niet toespitste op het verklaren van verschillen tussen leerlingen in hun perceptie van racisme bij leerkrachten, ontwikkelden de initiële bevindingen van deze studie zich eerder in lijn met Glasers (1992) ‘open coding’ benadering en minder volgens Strauss’ en Corbins (1990) ‘systematic coding’ benadering.

4. De definitie van een racistische leerkracht

In zeven groepsinterviews werd aan 31 leerlingen gevraagd wat hun ervaringen zijn met racistische leerkrachten, eerst indirect door vragen te stellen over ‘goede’ en ‘slechte’ leerkrachten en vervolgens meer direct door expliciet te peilen naar hun ervaringen met racisme en discriminatie van leerkrachten (voor een gelijkaardige benadering, zie Foster 1990). Wanneer leerlingen gedurende de interviews ervaringen bespreken van racisme van leerkrachten, ofwel spontaan ofwel als antwoord op directe vragen gesteld door de onderzoeker, onderscheiden ze de volgende attitudes en vormen van sociaal handelen van leerkrachten als uitingen van ‘racisme’:

- 1) Vernederen, beledigen of niet respecteren van leerlingen.
- 2) Het toepassen van strengere regels in het evalueren van gedrag in de klas of prestaties op testen.
- 3) Het beschuldigen van leerlingen van iets dat ze niet gedaan hebben.
- 4) Het strenger en/of vaker bestraffen van leerlingen of ze minder (goed) belonen.
- 5) Minder bereid zijn leerlingen te helpen.
- 6) Minder verwachten van leerlingen dan wat de leerlingen van zichzelf verwachten.
- 7) Niet neutraal zijn in het oplossen van conflicten tussen leerlingen door de kant te kiezen van bepaalde leerlingen (gewoonlijk die leerlingen van dezelfde etnische afkomst als de leerkracht).

Die attitudes en sociale handelingsvormen worden gezien als ‘racistisch’ wanneer ze worden geuit jegens een leerling die een andere etnische afkomst of huidskleur heeft dan de leerkracht. Dus in lijn met Nederlands onderzoek uitgevoerd door Verkuyten, Kinket en van der Wielen (1997) wordt racisme in de eerste plaats gezien als een sociale handeling van een in-group naar een out-group (je kunt met andere woorden moeilijk racistisch zijn tegenover iemand van je eigen in-group).

In het VK is er veel discussie over de vraag of scholen en leerkrachten nu wel of niet racistisch zijn (bv. zie Connolly & Troyna 1998; Foster *et al.* 1996). De

resultaten van de groepsinterviews lijken de bevindingen van Foster (1990) te bevestigen dat leerlingen relatief weinig ervaringen hebben met racisme van leerkrachten, zelfs indien de onderzoeker er expliciet naar vraagt. Wanneer leerlingen vertellen over hun ervaringen, beperken ze zich vaak tot één of enkele gevallen of verwijzen ze naar ervaringen uit het verleden of ervaringen die betrekking hebben op andere leerlingen en klassen.

De bedoeling van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de wijze waarop we variatie tussen leerlingen in de perceptie van leerkrachtracisme kunnen verklaren. De analyses tonen aan dat verschillen tussen leerlingen in hun percepties van racisme bij leerkrachten (en veranderingen in de percepties van leerlingen doorheen de tijd) afhankelijk zijn van de manier waarop leerlingen, in interactie met hun leerkrachten in een bepaalde context, betekenis geven aan bepaalde attitudes en vormen van sociaal handelen van de leerkracht.

5. Verklaren van verschillen in de perceptie van racisme bij leerkrachten

De volgende stukken onderzoeken hoe de betekenissen van bepaalde attitudes en vormen van sociaal handelen van leerkrachten veranderen door interacties tussen leerlingen en hun leerkrachten in bepaalde contexten. De analyses richten zich voornamelijk op de interacties tussen de leerlingen in 5BAM en hun klastitularis, Mr. Gerrard. De analyses suggereren dat de perceptie van leerkrachtracisme door leerlingen afhankelijk is van: (1) de ambigue manier waarop de intentionaliteit van racisme wordt geuit, (2) de waardering van racistische humor als interactievorm, (3) de mate waarin racisme al dan niet universeel wordt toegepast, (4) de mate waarin leerkrachten en leerlingen een overeenstemming bereiken over elkaars rolverwachtingen, (5) de strategieën die leerkrachten toepassen om beschuldigingen van racisme te vermijden en (6) de ruimere rolvervulling van de leerkracht.

5.1 De intentionaliteit van racisme

Hoewel meer recent onderzoek naar racisme het belang benadrukt van niet-intentioneel racisme (Gillborn 2008) lijken de leerlingen in deze studie leerkrachten enkel als racistisch te zien wanneer leerkrachten in hun sociaal handelen of attitudes ook echt de intentie of bedoeling tonen leerlingen van een bepaalde etnische afkomst of huidskleur minder positief te evalueren of te behandelen. Een probleem dat leerlingen hierbij ervaren is dat zij, net als onderzoekers, het vaak moeilijk vinden de intenties van leerkrachten te achterhalen, aangezien bepaalde vormen van sociaal handelen van leerkrachten moeilijk te interpreteren

zijn als intentioneel of niet-intentioneel racistisch. Het gebruik van ‘racistische humor’ door leerkrachten is hier een goed voorbeeld van. Leerkrachten maken soms gebruik van humor in de klas als deel van een ‘verbroederingsproces’ met leerlingen, met als doel leerlingen (en zichzelf) te motiveren hun rol in de klas beter te vervullen (Woods 1976). Het gebruik van humor humaniseert de leerkracht en transformeert hem/haar in de ogen van de leerlingen in een persoon in plaats van een machtsouder of leerKRACHT (Walker & Goodson 1977; Woods 1976). Maar leerlingen appreciëren niet elke vorm van humor. Hun goedkeuring over het gebruik van humor door de leerkracht hangt af van, onder meer, de inhoud van de grap, de timing en de context (Walker & Goodson 1977). Mr. Gerrard in het bijzonder werd door sommige leerlingen in 5BAM ervan beschuldigd racistische grappen te vertellen:

Onderzoeker: “Vindt ge dat leerkrachten soms racistisch zijn tegenover leerlingen?”

Highfly: “Eh ja, bijvoorbeeld mijnheer Gerrard die doet wel zo ne keer een racistisch mopke zo, tegen die Marokkanen, maar ja, ze beginnen dan zelf ook Turken en Marokkanen, elkaar uit te schijten... echt racistisch, ik denk dat dat allemaal gewoon voor de grap wordt gezegd, nie echt van echt serieus racistisch bedoeld.”

(...)

Marley: “Ik peins dat dat gewoon voor de lol is...”

Onderzoeker: “En jij Tijl, vind je dat er leerkrachten zijn die eh racistisch zijn...”

Tijl: “Gelijk mijnheer Gerrard, maar gelijk dat de anderen da zeggen, da’s voor de grap... ik peins wel dat hij soms nog ne keer meent wat hij zegt, gelijk een paar dagen terug van ‘Wa komde gij hier doen?!’ en al, ‘Zijde gij wel echt Belg hebde gij geen Turks paspoort?!’, zo van die dingen, zo een beetje dubbelzinnig, dus, maar voor de rest echt racistisch...?”

(Interview 4, leerlingen Riverside, 5BAM januari 2002: 4 autochtone leerlingen)

...

Onderzoeker: “[...] Zijn er leerkrachten die je niet correct behandelen?”

[...]

Paki: “Ah ja, Gerrard, maar nee, ik heb da nie graag dat hij zo moppen maakt van ge weet wel, van buitenlanders, maar allez, ’t zijn zo van die moppen van ge weet wel... zo van die racistische neigingen...”

Champ: “Maar ’t is toch altijd tegen die Turken (lachend)”

Shakur: “Marokkanen zijn gevaarlijk (lachend)!”

Moisu: “Hij zegt altijd, wa, tegen Turken is hij altijd een beetje, een klein beetje, maar hij toont da niet...”

(Interview 1, leerlingen Riverside, 5BAM januari 2002: 1 Albanese en 3 Marokkaanse leerlingen)

Voor de leerlingen in 5BAM kan de betekenis van een ‘racistische grap’ variëren: het kan als een vorm van humor worden beschouwd in één context en als een uiting van racisme in een andere context. Een racistische grap wordt enkel beschouwd als een uiting van racisme wanneer de racistische stelling in de grap echt gemeend is. Het verschil tussen een racistische grap en een racistische uit-

spraak heeft veel weg van het verschil tussen een ‘persoonlijke belediging’ en een ‘rituele belediging’, in de zin dat rituele beledigingen niet echt bedoeld zijn als feitelijke stellingen, en daardoor worden de stellingen minder snel in vraag gesteld (Walker & Goodson 1977). Maar de ambigue opmerking van Mr. Gerrard, die wordt aangehaald door Tijn, toont aan dat het onderscheid tussen die twee verschillende betekenissen niet altijd duidelijk is.

Leerlingen beschouwden niet enkel racistische humor als ambigue indicatoren van racisme van leerkrachten: sommige leerkrachten werden beschuldigd van racisme omwille ‘van de manier waarop de leerkracht naar ons kijkt’, of omdat de leerkracht een ‘opmerking maakte met een dubbele, verborgen betekenis’, of meer algemeen omdat leerkrachten bepaalde (non)verbale boodschappen overbrengen waarvan de eigenlijke betekenissen zo indirect zijn dat ze niet als (hard) bewijs voor racisme kunnen worden aangewend. De analyses suggereren dus dat de interpretatie van het sociaal handelen en attitudes van leerkrachten als ‘racistisch’ afhankelijk is van de context, en daaraan verbonden, de vraag of de leerkracht in zijn sociaal handelen echt wel intentioneel racistisch is.

Het benadrukken van de intentionaliteit van racisme door de leerlingen in 5BAM staat in scherp contrast tot meer recente definities van racisme (zoals institutioneel racisme), waarbij de nadruk wordt gelegd op de gevolgen van racisme, los van de mogelijke intenties van de betrokken actoren (Gillborn 2008; Macpherson 1999). De ambigue intenties van het sociaal handelen van leerkrachten kan verklaren waarom sommige leerlingen hun leerkracht zien als iemand die racistisch is (‘hij meent wat hij zegt’) terwijl andere leerlingen diezelfde leerkracht zien als iemand die niet racistisch is (‘hij maakt gewoon een grapje’). Het volgende stuk laat zien dat de betekenis van ‘racistische humor’ ook wordt beïnvloed door de waarde die leerlingen aan die vorm van interactie toekennen.

5.2 De waardering van racistische humor als vorm van interactie

Leerlingen in 5BAM vonden het niet alleen moeilijk om te oordelen of Mr. Gerrard nu wel of niet racistisch was omdat ze de eigenlijke intenties van zijn grappen moeilijk met zekerheid konden interpreteren, maar ook omdat ze de vaardigheid van leerkrachten om humor te gebruiken in de klas waardeerden. Van cruciaal belang is dat de leerlingen van 5BAM, vooral de allochtone Turkse en Marokkaanse jongens, het leuk vonden elkaar te pesten door middel van racistische grappen. Dit wordt gesuggereerd door Highfly in het eerste interview bovenaan en geïllustreerd in het tweede interview, waar een Marokkaanse jongen (Champ) het blijkbaar leuk vindt dat de racistische grappen van Mr. Gerrard gericht zijn aan zijn Turkse klasgenoten. Het gebruik van racistische humor werd ook gebruikt door sommige Marokkaanse en Turkse leerlingen als strategie om de ‘front stage’ te monopoliseren toen de onderzoeker zich voor het eerst voorstelde aan de groep van 5BAM:

“Nadat ik mezelf introduceerde aan de leerlingen van 5BAM en enkele vragen beantwoordde over mijn onderzoek terwijl ze aan het wachten waren in de gang op hun leerkracht, begonnen enkele Marokkaanse en Turkse leerlingen elkaar te plagen met racistische grappen [...]. Eén Turkse jongen vertelde uit het niets tegen mij ‘Marokkanen doen het met kamelen!’, waarop één van de Marokkaanse klasgenoten antwoordde: ‘Wanneer mag je in het gezicht van een Turkse vrouw spuwen?’. Toen ik het antwoord op de vraag schuldig bleef, antwoordde diezelfde Marokkaanse jongen ‘Als hun snor in brand staat!’.”

(Veldnota's Riverside 5BAM – 8 januari 2002)

De observaties en interviews suggereren dat de leerlingen van 5BAM racistische humor waarderen als iets positiefs wanneer de stelling in de boodschap niet echt bedoeld is als een gemeende, factuele overtuiging. Meer algemeen toonden de observaties dat de leerlingen uit 5BAM, meer dan gelijk welke andere groep die werd geobserveerd, heel veel belang hechtten aan de vaardigheid van leerkrachten en leerlingen om ‘eens goed te kunnen lachen’. Dit is in lijn met de ‘lads’ in Willis’ (1977) klassieke analyse van hoe jongeren uit de arbeidersklasse de soms tegengestelde verwachtingen van een arbeiderscultuur en een schoolse middenklassecultuur trachten te onderhandelen. De leerlingen apprecieerden niet alleen racistische humor, maar ook humor met een sterk heterosexistische inhoud. Dit werd geïllustreerd door het veelvuldig gebruik van ‘homo’ als scheldwoord, of wanneer ze ‘de liefde te bedrijven’ imiteerden met de auto in de lessen praktijk automechanica (steevast ‘van achter’), en het tekenen of laten circuleren van pornografische afbeeldingen. Op die manier construeerden en bevestigden de leerlingen van 5BAM hun mannelijkheid en heteroseksualiteit in relatie tot hun klasgenoten en leerkrachten (Mac an Ghail 1994).

Praktijkleerkrachten zoals Mr. Gerrard toonden een ‘natuurlijke gevoeligheid’ en gelijkaardige habitus (Bourdieu 1977 (1973); 1992 (1979)) in interactie met leerlingen van 5BAM (zie ook: Freeman 2006). Zoals hun leerlingen in 5BAM, verkozen die leerkrachten eerlijkheid en directheid boven zelfcontrole en afstandelijkheid, informele relaties boven formele relaties en praktijk boven theorie. Dit werd geïllustreerd door het veelvuldig gebruik van humor door leerkrachten praktijk, zowel onder elkaar als in interactie met de leerlingen, inclusief heterosexistische en racistische humor:

De leerkracht combineert een vorm van ‘strengheid’ met een vorm van ‘humor’. Bijvoorbeeld, wanneer een allochtone leerling Mr. Gerrard uitscheldt voor ‘klootzak’ antwoordt hij onmiddellijk: ‘Voor jou zwartzak, is het MIJNHEER de klootzak, begrepen?!’.

(Veldnota's Riverside 5BAM – 14 januari 2002)

...

Mr. Gerrard: ‘Als ge met uw lief komt dan vraagt ge toch ook niet hoe dat ge het moet doen?’

Tatu: Ik heb geen vriendin mijnheer... nen vriend!’

De andere leerlingen: (lachen)

Mr. Gerrard: ‘Oh, maar dan moet ik zeker opletten!’

De andere leerlingen: (lachen)

(Veldnota's Riverside 5BAM – 10 januari 2002)

De leerlingen in 5BAM vonden het niet alleen moeilijk om Mr. Gerrard te zien als een racistische leerkracht omdat het gebruik van racistische humor de eigenlijke betekenis of intenties van de leerkracht verbergt, maar ook omdat ze het gebruik van racistische humor door hun leerkrachten als vorm van interactie waardeerden. Dit toont aan dat de betekenis van het sociaal handelen van leerkrachten varieert naargelang de context en dat het gebruik van racistische humor door de leerkracht in een klascontext waar de leerlingen jongens zijn en (op enkele leerlingen na) uit een arbeidersklasse komen niet noodzakelijk als negatief of een uiting van racisme wordt beschouwd.

5.3 De particuliere/universele uiting van racisme

Een bijkomende reden waarom leerlingen het niet eens kunnen zijn over de racistische status van een leerkracht is dat leerkrachten hun negatieve attitudes of discriminerend sociaal handelen gaan richten tot bepaalde categorieën van leerlingen, die door hun medeleerlingen worden beschouwd als legitieme ontvangers van een dergelijke negatieve behandeling. Mr. Gerrard verschilde van andere leerkrachten omdat hij, meer dan wie ook geïnterviewd of geobserveerd, gebruik maakte van ‘de woorden’ in een frontstage setting:

Onderzoeker: “En hoe is de attitude van die allochtonen ten opzichte van jou?”

Mr. Gerrard: “Ik heb daar geen probleem mee. Zij weten da van mij. Ikke, ‘k zeg het: wij mogen soms de woorden niet gebruiken maar ik gebruik die toch af en toe eens, omdat dat, ik moet mij op de gelijke hoogte stellen van hen volgens mijnen inspecteur van over 20 jaar. Dus ik zet mij op de hoogte van hen en ik gebruik hun taal.”

Onderzoeker: “Ja...”

Mr. Gerrard: “En dat is de enige taal die zij begrijpen. Maar met wederzijds respect. Dat moet ge wel hebben. En dat moet ge ze ook laten gewaar worden. Want ik heb daar geen problemen mee, dat heb je zelf ook gezien hé, ik lach daar mee, ik lol daarmee maar ik ben daar ook zeer ernstig mee. En, ’t is geen een die mij iets ga verwijten...”

(Interview Mr. Gerrard Riverside, februari 2002)

Mr. Gerrard erkent dat leerkrachten niet worden geacht ‘de woorden’ te gebruiken in interactie met leerlingen van allochtone afkomst en hij verklaart zijn beslissing om op zo een manier te communiceren met zijn leerlingen als een aanpassing aan de specifieke communicatiestijlen die dominant zijn bij zijn leerlingen. Maar de interpretatie van ‘aanpassing’ lijkt dieper te liggen, aangezien hij suggereert dat hij racistische opmerkingen gebruikt als reactie op Turkse leer-

lingen, die zich niet willen aanpassen aan de verwachtingen die hij vooropstelt in zijn klaslokaal:

“In de klas, ge moet ne keer komen kijken, ze spreken allemaal Turks! En ik mag ze nog honderd keer zeggen! En soms, zoals gisteren, dan is 't te veel en dan explodeer ik, en dan zeg ik dingen zoals 'Gij zwartzak!', omdat ze donker haar hebben weet ge wel (schouderophalend)... maar wie is racistisch? Zij, omdat ze mij niet respecteren!”

(Veldnota's Riverside 5BAM – 7 januari 2002)

Mr. Gerrard beperkte het gebruik van racistische opmerkingen of beledigingen inderdaad hoofdzakelijk tot die allochtone leerlingen die systematisch weigerden bepaalde gedragsregels te volgen, vooral die leerlingen die bleven communiceren in het Turks tijdens de les. Die leerlingen werden door Mr. Gerrard ervan beschuldigd ‘een gebrek aan respect’ te tonen en, meer algemeen, een gebrek aan wilskracht of interesse om zich te integreren in de Belgische samenleving. Die specifieke leerlingen werden, met andere woorden, gezien als ‘devianten’ en daarom werden ze gestraft, onder andere door ‘het gebruik van de woorden’:

Context: Mr. Gerrard is geïrriteerd omdat sommige leerlingen in het Turks praten en de leerkracht vragen om het lesmateriaal te vertalen in het Nederlands

Mr. Gerrard: ‘Als gij peinst dat Europa Turkije zal worden... ‘t zal toch zo niet zijn!’

Hagi: ‘Ja, maar ik wil overschrijf...’

Pepsi: ‘Ja, waarom gij altijd over Turkije?!’

Mr. Gerrard: ‘Hagi is toch een Turk, neen?!’

Hagi: (gemeend) ‘Neen, ik ben Belg!’

Mr. Gerrard: ‘Ge gedraagt u niet zoals een Belg!’

Hagi: (blijft praten over zijn map en dat hij de leerkracht niet kan verstaan)

Cimi: (zegt in Turks tegen Hagi – denk ik – dat hij moet zwijgen)

Mr. Gerrard: (kwaad omdat Cimi in het Turks praat) ‘Cimi, ik heb een job voor jou... in de dierentuin van Antwerpen hebben ze apen nodig!’

(Veldnota's Riverside 5BAM – 17 januari 2002)

Mr. Gerrard gebruikte regelmatig dit soort woordenschat in het bestraffen van allochtone leerlingen die systematisch weigerden zijn specifieke gedragsregels te volgen, vooral die gedragsregels die betrekking hadden op het spreken van Nederlands. Verder liet hij regelmatig blijken dat hij het Turks spreken van zijn leerlingen interpreteerde als een gebrek aan wilskracht en interesse om te integreren in de Belgische maatschappij. Niet alleen maakte hij gebruik van racistische grapjes, die als beledigend werden ervaren door sommige leerlingen, maar hij verwees ook consequent naar de Turkse taal als ‘Tsjoek-Tsoek’ (zoals: ‘Geen Tsjoek-Tsjoek maar Nederlands!’).

Het feit dat Mr. Gerrard zijn expliciete, voor sommige leerlingen beledigende, opmerkingen reserveerde voor een kleine groep van ‘deviante’ Turkse leerlingen

zorgde ervoor dat sommige leerlingen het gedrag van Mr. Gerrard gingen zien als iets dat was gericht op bepaalde deviante leerlingen, maar niet per se naar *alle* allochtone leerlingen:

Shakur: “Der zijn ook vreemdelingen die rap rap zeggen van ‘gij zijt ne racist, gij zijt ne racist!’, er zijn sommige leerkrachten of leerlingen die bijvoorbeeld u ne keer uitmaakt, die ne keer me u lacht en zo, ja, de vreemdelingen denken rap da ze racist zijn, maar ze kunnen ook gewoon, kende da, da ze u haten of zo, maar niet ALLE vreemdelingen of zo hè.”

(Interview 1, leerlingen Riverside, 5BAM januari 2002: 1 Albanese en 3 Marokkaanse leerlingen)

...

“Cimi vertelde mij vandaag op de speelplaats spontaan: ‘Mr. Gerrard, da’s een racist he!’ (instemmend geknik van Demir, een vriend die ik niet goed ken). Ik vroeg aan Cimi wat hij vond van Mr. Gerrard en hij antwoordde: ‘Je moet het aan Mustafa vragen!’ (misschien omdat hij zich niet goed genoeg kon uitdrukken in het Nederlands?). Mustafa richtte zich tot mij, dacht na en zei serieus: ‘Ik heb geen probleem met Mr. Gerrard, als ge uw werk doet dan hebt ge geen problemen met hem.’”

(Veldnota’s Riverside 5BAM – 17 mei 2002)

Shakur (Marokkaanse leerling) en Mustafa (Turkse leerling) vonden Mr. Gerrard niet per se racistisch, maar interpreteerden zijn sociaal handelen als een antwoord op deviant gedrag van medeleerlingen, gericht (exclusief) naar die deviante medeleerlingen en niet noodzakelijk als een uiting van racisme. In de context van 5BAM worden leerkrachten door sommige leerlingen als racistisch gezien enkel wanneer ze hun negatieve attitudes en discriminerende sociale handelingen richten tot alle leerlingen van een andere etniciteit of huidskleur. Dit suggereert dat de leerlingen van 5BAM een eerder nauwe interpretatie van racisme hanteren, of racisme van leerkrachten gaan zien als attitudes en vormen van sociaal handelen die niet alleen intentioneel racistisch zijn, maar ook universeel worden toegepast op een categorie van allochtone leerlingen. Deze ‘enge’ interpretatie van racisme kan voor een stuk verklaren waarom de leerlingen in dit onderzoek minder ervaringen lijken te hebben met racisme van leerkrachten.

5.4 Tegenstrijdige visies op de rol van de leerling

Het vorige stuk toont aan dat leerlingen in 5BAM rekening houden met de universele of particuliere toepassing van attitudes en vormen van sociaal handelen van leerkrachten in het definiëren van leerkrachten als racistisch. Tegelijkertijd wordt er ook gesuggereerd dat leerlingen en leerkrachten verschillende verwachtingen kunnen hebben over de rol van de leerling (bv. altijd Nederlands praten in de les of niet) en dat die conflicten aan de basis kunnen liggen van discriminerende sociale handelingen van leerkrachten ten aanzien van die ‘deviante’ leerlingen.

De data suggereren dat het al dan niet waarnemen van een leerkracht als racistisch wordt beïnvloed door tegenstrijdige rolverwachtingen tussen leerlingen en leerkrachten en de manier waarop leerkrachten omgaan met die tegenstrijdigheden. In 5BAM was er geen consensus over het feit of Mr. Gerrard nu al dan niet racistisch was:

Onderzoeker: “En hoe kan je zien dat Mr. Gerrard een racist is?”

Pepsi: “Bij Mr. Gerrard, bijvoorbeeld, wij spreken een klein, één woordje en: ‘Sush Len!’ bijvoorbeeld en hij zegt van ‘Ja, Nederlands praten!’ Maar wij spreken Nederlands en hij begrijpt ons niet dan zegt hij ook ‘Nederlands praten!’”

(...)

Onderzoeker: “Denk je dat hij (Mr. Gerrard) Turkse leerlingen anders gaat behandelen?”

Cimi: “Allez da’s gene uitleg, als ik iets nie versta, ik zeg hem da, die geef mij gene uitleg! En die is zo gelijk racist... als een Belg da zeg, geeft hij antwoord, als een vreemdeling da zegt: geen antwoord...”

(Interview 3, leerlingen Riverside, 5BAM januari 2002: 5 Turkse leerlingen)

...

Hagi: “Ik vind mijnheer Mr. Gerrard, Reina en Macherano zeer goeie leerkrachten, ze geven altijd goei les en goeie uitleg over wat da we moeten doen, niet zo streng, maar streng da mag ook, als die nie streng is gaan we da ook nie doen hé, dus ik vind die drie goeie leerkrachten, eigenlijk heb ekik nog nooit zo leerkrachten gezien in mijn vorige school en al, en leerkrachten die ik zeg, allez ja, wat de leerkracht voor mij doet, geen onderscheid maken en eerst en vooral respect, voor de leerlingen, als de leerkracht respect heeft gaat ge hem zeker terug respecteren”

(Interview 2, leerlingen Riverside, 5BAM januari 2002: 5 Turkse leerlingen)

Terwijl Pepsi en Cimi heel kritisch staan tegenover sommige leerkrachten en Mr. Gerrard in het bijzonder aanduiden als een racist, hangt Hagi een heel positief beeld op van Mr. Gerrard en omschrijft hij die leerkracht zelfs als iemand die ‘respect heeft’ en ‘geen onderscheid maakt’. Opvallend is dat de leerlingen in 5BAM die het meest negatief stonden tegenover Mr. Gerrard en die leerkracht stevast definieerden als racistisch niet alleen meer Turks praatten in de klas. Ze stelden ook de verwachtingen die leerkrachten meer algemeen koesterden tegenover leerlingen in het beroeps automechanica in vraag:

Pepsi: “[...] Maar allez, hij legt alles goe uit en dan zegt hij: ‘das een moeilijk vak en ik peins dat de ganse klas blijft zitten’, allez en [ik denk dat wij] zeker blijven zitten, want wij komen van een andere school, van een andere richting...Ik heb 4 jaar naar het GITO geweest en ik had geen andere keuze dan naar hier te komen, versta je, allez ik wil dat doen, versta je, ik wil die autotechniek doen, ik wil dat leren, [maar] allez die leraren vertellen jullie alles he, van details en zo, maar als ge een garage opendoet he, hebt ge da niet nodig, versta de da? allez, wa ga de doen me een... wa ga de doen me een dingen... versta de, allez wie gaat er mee komen: ‘Mijn draairichtingen zijn niet goed!’, allez wie gaat er... ge moet (als automechanici) alleen maar een stuk veranderen, das al, versta je?”

(...)

Cimi: “Dat is dus eigenlijk beroeps, beroeps da moet toch eigenlijk *nog* makkelijker zijn? 't Is gelijk dat wij in ASO zitten, in TSO, 't is zo moeilijk, niemand kan da allez, niemand kan da...”

(Interview 3, leerlingen Riverside, SBAM januari 2002: 5 Turkse leerlingen)

Pepsi en Cimi beschouwen de verwachtingen die door de leerkracht worden vooropgesteld als niet relevant en veel te hoog. Volgens hun interpretatie moeten automecaniciens vooral onderdelen vervangen in plaats van herstellen. Leerlingen in het beroeps moeten dus minder moeilijke leerstof worden aangeleerd. Bovendien suggereert Pepsi dat leerkrachten minder streng moeten zijn tegenover hem aangezien hij door sociale omstandigheden laat in het programma automechanica is beland en daardoor niet de achtergrond heeft in automechanica die sommige van zijn klasgenoten wel hebben. Mr. Gerrard beschouwde Pepsi en Cimi als deviante leerlingen die de door hem opgelegde verwachtingen niet (wilden) naleven. Als resultaat daarvan behandelde Mr. Gerrard die leerlingen negatiever, door ze bijvoorbeeld racistische opmerkingen te geven of ze geen uitleg te geven als die leerlingen daarom vroegen. Die leerlingen gaan echter de strengere behandeling die ze krijgen van Mr. Gerrard als onrechtvaardig beschouwen en hem bijgevolg sneller definiëren als een racist. Dit deel toont aan dat conflicten tussen leerlingen en leerkrachten over de rol van de leerling, of hoe leerlingen zich behoren te gedragen en wat ze moeten leren en kennen, aanleiding kan geven tot conflicten waarbij leerlingen die zich onterecht behandeld voelen als devianten zich ook gaan zien als slachtoffers van racistisch gedrag van leerkrachten.

5.5 **Strategieën van leerkrachten ter bescherming van hun professionele status**

De perceptie van leerkrachten als al dan niet racistisch, wordt voor een stuk verklaard door de strategieën die leerkrachten aanwenden om zichzelf te beschermen tegen mogelijke beschuldigingen van racisme. Mr. Gerrard (zie boven) suggereerde dat leerkrachten weten dat ze ‘de woorden’ niet mogen gebruiken. De observaties en interviews bevestigden dat leerkrachten voorzichtig waren, zodat ze niet van racisme konden worden beschuldigd. Leerkrachten werden daartoe gemotiveerd omdat ze ofwel racisme immoreel vonden, en/of omdat ze bang waren van de mogelijke reacties van allochtone leerlingen, en/of omdat ze bang waren hun imago als ‘goede professionelen’ ten opzichte van andere leerkrachten en leerlingen te ondergraven. Leerkrachten hanteerden verschillende strategieën om mogelijke interpretaties van hun gedrag door leerlingen als ‘racistisch’ te ontkrachten. Bijvoorbeeld, soms uitten leerkrachten openlijke kritiek ten opzichte van allochtone leerlingen enkel in een ‘backstage’ arena, zoals in de lerarenkamer of in een individueel gesprek met de onderzoeker, ver weg van

luisterende leerlingen. Een andere strategie bestaat er in zich zo te gedragen dat elke mogelijke implicatie van racisme wordt ontkend:

(Tatu's GSM begint te rinkelen in de klas)

Mr. Macherano: 'Nog ene keer en ik pak hem af en ge kunt hem aan het secretariaat gaan afhaken!'

(5' later: Tatu's GSM rinkelt opnieuw)

Mr. Macherano: 'Ja, maar ik meen het hé, normaal gezien zou ik hem nu afpakken... ge moogt mij dan racist noemen, maar ik heb u gewaarschuwd... en daarbij ge moogt zelfs geen GSM in de klas hebben!'

The Legend: 'Nee mijnheer, ge zijt geen racist, ge zijt de beste leerkracht!'

(Veldnota's Riverside SBAM – 24 januari 2002)

Mr. Macherano is bang dat hij door het straffen van allochtone leerlingen beschuldigd kan worden van racisme. Om zichzelf te beschermen tegen mogelijke beschuldigingen van racisme gaat de leerkracht over tot wat de in de literatuur wordt omschreven als 'omgekeerd racisme' (Rogers & Prentice-Dunn 1981), door (hier doelbewust) een allochtone leerling meer ruimte te geven voor deviantie.

Dit voorbeeld toont ook aan dat leerkrachten geen passieve actoren zijn, maar hun sociale identiteit als 'racist' kunnen managen en bepaalde strategieën hantieren om hun status, zoals die door leerlingen (of collegae) wordt gedefinieerd, bij te sturen. Dit voorbeeld toont ook aan dat leerkrachten weinig te winnen hebben bij het zich toe-eigenen van de status 'racist'. Bijgevolg kan van leerkrachten worden verwacht dat zij in het algemeen, omwille van morele, pragmatische of professionele redenen, in hun sociaal handelen ten opzichte van hun collegae en leerlingen zullen proberen om niet over te komen als racistisch. Dit kan voor een stuk ook verklaren waarom in dit onderzoek (zie ook: Foster 1990) de meeste leerlingen heel weinig ervaring leken te hebben met racisme van leerkrachten en dergelijke ervaringen meestal reduceerden tot enkele uitzonderlijke gevallen en/of ervaringen van andere leerlingen en/of andere klassen.

5.6 De status van de leerkracht als 'goede leerkracht'

Hoewel de overkoepelende status van een leerkracht als een 'goede leerkracht' kan worden beïnvloed door zijn/haar status als 'racist', is het kenmerk 'racist' geen 'masterstatus' (Hughes 1964) die alle andere kenmerken van de leerkracht in de schaduw stelt, aangezien 'racistische leerkrachten' ook 'goede leerkrachten' kunnen zijn. Ten tweede lijken de analyses te suggereren dat niet alleen de status van een 'goede leerkracht' een multidimensionaal kenmerk is, maar ook de substatus van 'racistische leerkracht' is multidimensionaal, aangezien leerkrachten racistisch kunnen zijn op sommige vlakken, maar 'fair' op andere:

Onderzoeker: “Als ge alle leerkrachten op een rijtje zet, wie vindt ge de GOEIE en WAAR-OM vindt ge die goeie leerkrachten?”

(....)

Onderzoeker: “The Legend”

The Legend: “Ik weet het eigenlijk, Mr. Reia en Mr. Gerrard da zijn goeie leerkrachten, omdat ze veel grapjes maken, ’t is nie altijd op hetzelfde tempo hè, ’t is altijd grappen... eh! ge kunt dan beter uw les leren, ge volgt dan goed mee...”

(...)

Onderzoeker: “Vind je dat sommige leerkrachten discrimineren

(... geen antwoord...)

Onderzoeker: “... Of dat ze racistisch zijn?”

The Legend: “Op bepaalde plaatsen, gelijk Mr. Gerrard, hij gedraagt zich soms ne keer racistisch”

Onderzoeker: “En hoe doet hij dat dan?”

The Legend: “Hij geeft e zo stekskes, gelijk ‘kijk ne keer naar de Turken met zijn karavaan’, honderd kinderen achteraan... weet wel da ZEGDE NIE tussen al die gasten, hij maakt ons schamelijk weet wel, ehmm maar ik denk dat hij ne racist is, kweetnie, maar hij gedraagt zich zo! Hij is zo’n type: ik ben geen racist maar ik ga stemmen voor de Vlaams Blok, hij is zo’n type, hij is zo iemand”

Onderzoeker: “En denk je nu dat hij jullie ook anders behandelt? Want ge hebt het nu over dingen die hij zegt, maar behandelt hij jullie ook anders?”

The Legend: “mm, neen ik denk het niet, want ik heb mijn praktijk examen goe gedaan en hij heeft me 85 gegeven, dus goeie punten, hij zegt zo: ‘als ge werkt krijgt ge uw punten’, maar ik zeg u, op bepaalde plaatsen is hij racistisch”

Onderzoeker: “Zijn er andere leerkrachten?”

The Legend: “... (denkt na) Neen”

(Interview 2, leerlingen Riverside, 5BAM januari 2002: 5 Turkse leerlingen)

The Legend is een Turkse leerling van 5BAM die Mr. Gerrard beschouwt als een goede leerkracht. Hoewel sommige leerlingen in 5BAM Mr. Gerrard omschreven als een racist, vond de overgrote meerderheid van de leerlingen in die klas Mr. Gerrard een heel goede leerkracht, omdat hij de indruk gaf zijn vakkennis goed te beheersen, de vaardigheid had complexe zaken eenvoudig uit te leggen, omdat hij de klas kon controleren en gevoel voor humor had. Dit toont ook een meer algemeen gegeven aan, namelijk dat leerlingen leerkrachten gaan beoordelen op basis van een serie complexe, min of meer los van elkaar staande kenmerken en op die manier complexe en multidimensionale percepties opbouwen van hun leerkrachten (Bannister & Fransella 1971). Verder lijken leerlingen ‘racisme’ niet te definiëren als een monolithische entiteit, maar als een fenomeen dat uiteenvalt in verschillende attitudes en vormen van sociaal handelen (zie ook boven), aangezien Mr. Gerrard wordt gezien als racistisch ‘op bepaalde plaatsen’, maar niet op andere. Terwijl sommige leerlingen Mr. Gerrard definieerden als racistisch omwille van zijn racistische ‘grapjes’ en opmerkingen en omdat hij bepaalde Turkse leerlingen minder wou helpen, werd hij ook gezien als een ‘faire eva-

luator', een rol die belangrijk wordt geacht door leerlingen (Werthman 1984). Verschillen in de mate waarin leerkrachten worden gedefinieerd als racistisch en/of het belang dat daar door leerlingen aan wordt gehecht, kan niet los gezien worden van de meer algemene beoordeling van de rol van de leerkracht door de leerling. De data van deze studie suggereren dat, in de context van 5BAM, de mogelijke racistische status van leerkrachten voor een stuk wordt gerelativeerd in functie van de meer algemene rolvulling van de leerkracht.

6. Conclusies en discussie

Hoewel er al heel wat onderzoek is uitgevoerd in het VK en in Nederland naar racisme en discriminatie in het onderwijs, blijft dit onderzoek eerder beschrijvend en gericht op de vraag of scholen en leerkrachten jongeren van allochtone afkomst wel of niet discrimineren. Het hier gerapporteerde onderzoek is innovatief omdat het: a) onderzoekt hoe leerlingen zelf racisme van leerkrachten definiëren, b) de aandacht vestigt op de processen en factoren die een rol lijken te spelen in het verklaren van verschillen tussen jongeren in hun perceptie van racisme van leerkrachten, en c) dit onderzoek uitvoert in relatie tot allochtone jongeren van Turkse afkomst in een Vlaamse context waarin nog weinig dergelijk onderzoek is gedaan.

Dit onderzoek tracht inzicht te krijgen in de onderzoeksvragen door gebruik te maken van etnografische observaties en kwalitatieve interviews afgenomen van leerkrachten en leerlingen in een Vlaamse stedelijke middelbare, multiculturele school die technisch en beroepsonderwijs aanbiedt aan hoofdzakelijk jongens. De analyse richt zich in het bijzonder op een multiculturele groep leerlingen en hun leerkrachten in het vijfde middelbaar, beroeps automechanica.

De onderzoeksvragen en de verzameling en analyse van de data zijn gestoeld op een symbolisch interactionistische invalshoek. Het SI legt de nadruk op het onderzoeken van de specifieke betekenissen die respondenten construeren van zichzelf en hun omgeving en hoe die betekenissen tot stand komen door het doelbewust handelen van actoren en hun onderlinge interacties in een bepaalde context.

De bevindingen van dit onderzoek suggereren dat de perceptie van racisme bij leerkrachten afhankelijk is van minstens zes onderling verbonden factoren. Ten eerste kijken leerlingen naar de intenties van de sociale handelingen van leerkrachten en lijken de leerlingen in de context van deze casestudie racisme van leerkrachten hoofdzakelijk te zien als (en te reduceren tot) attitudes of handelingen van leerkrachten die gemeend racistisch zijn. Ten tweede lijkt de perceptie van racisme afhankelijk te zijn van de mate waarin leerlingen zelf racistische

attitudes en handelingsvormen (zoals racistische humor) gaan waarden als sociaal waardevol. Ten derde wordt de status van een leerkracht als racist gekoppeld aan het al dan niet universeel toepassen van racistische attitudes of sociale handelingen. Ook hier lijken leerlingen in deze casestudie een nauwe interpretatie van racisme aan te hangen, en beschouwen ze leerkrachten eerder als racistisch indien ze die racistische attitudes of sociale handelingen universeel toepassen op alle leerlingen van een allochtone groep. Ten vierde kan de perceptie van leerkrachtracisme door leerlingen worden beïnvloed door eventuele conflicten tussen leerlingen en leerkrachten over de rol van de leerling. Indien die laatste zich niet gedragen naar de regels van de leerkracht, kan de leerkracht hen beschouwen als 'devianten' en hen minder positief behandelen. Dat kan door de leerlingen worden geïnterpreteerd als bewijs dat de leerkracht racistisch is. Verder wordt ook aangetoond dat leerkrachten zelf proberen te voorkomen dat ze de status 'racist' krijgen toebedeeld en soms allochtone leerlingen beter gaan behandelen teneinde hun eigen status als goede professionelen te handhaven. Ten slotte, gaan leerlingen leerkrachten evalueren op basis van hun rolvervulling in het algemeen, waardoor het belang dat leerlingen hechten aan racistische opvattingen en handelingen van hun leerkrachten kan worden gereduceerd en 'racistische leerkrachten' ook 'goede leerkrachten' kunnen zijn.

Meer algemeen illustreert dit onderzoek hoe het symbolisch interactionisme als theoretisch kader en de etnografische casestudies als onderzoeksmethode een bijdrage kunnen leveren in het verwerven van inzicht in de relatie tussen sociale afkomst en onderwijsongelijkheid. Door de aandacht te vestigen op de wijze waarop actoren zelf onderwijsongelijkheid ervaren in bepaalde contexten en welke processen en factoren mee vorm geven aan die ervaringen van ongelijkheid, stelt dit soort onderzoek de betekenis van actoren centraal. Dat kan onderzoekers helpen in het hanteren van meer valide theoretische constructen in het bestuderen van onderwijsongelijkheid. Bijvoorbeeld, terwijl de laatste decennia in onderzoek naar in/out group relaties steeds meer aandacht wordt gevestigd op 'indirecte' of 'impliciete' vormen van racisme (zie bv.: Dovidio & Gaertner 1986; Gillborn 2008), lijken de jongens van 5BAM aan te tonen dat meer klassieke vormen van racisme nog steeds betekenisvol zijn voor onderzoek naar de ontwikkeling en effecten van racisme. De studie die hier wordt besproken, toont bovendien aan dat het exploratieve karakter van etnografisch onderzoek, waar zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de unieke complexiteit van theoretische relevante settings, uiterst geschikt is in het genereren van complexe verklaringen modellen ter verklaring van onderwijssociologische fenomenen. De Vlaamse en Nederlandse (onderwijs)sociologie worden beide gekenmerkt door sterke, kwantitatief georiënteerde onderzoekstradities waar dit soort exploratief onderzoek een bron van inspiratie kan zijn voor (meer kwantitatief georiënteerd) onderzoek van de relatie tussen sociale afkomst en onderwijsongelijkheid (Stevens 2007; Stevens *et al.* 2010).

De bevindingen van deze studie moeten worden gekoppeld aan de kenmerken van de specifieke sociale context waarin het onderzoek werd uitgevoerd. Het is meer dan waarschijnlijk dat de sociale achtergrond van de leerlingen (bijna allemaal afkomstig uit een arbeidersmilieu) en de gendercontext van de klas (bijna uitsluitend jongens/mannen) een invloed heeft uitgeoefend op de ontwikkeling en perceptie van racisme. Hoewel schoolkenmerken niet in deze analyse werden opgenomen, toont recent onderzoek aan dat (nationale) schoolcontexten, zoals de mate waarin een school een actief multicultureel beleid voert, de etnische samenstelling van een school en de manier waarop het onderwijs leerlingen evalueert (Stevens & Görgös 2010; Verkuyten & Thijs 2002) een invloed uitoefenen op de ontwikkeling van racisme in school. Met deze factoren werd in dit onderzoek geen rekening gehouden. Toekomstig onderzoek kan door middel van kwalitatieve analyse van zorgvuldig uitgevoerde casestudies in theoretisch relevante settings en kwantitatieve analyses van meer representatieve steekproeven de conclusies van dit onderzoek testen en verder uitbreiden.

Gezien de variatie tussen leerlingen (en onderzoekers) in de manier waarop racisme wordt gedefinieerd en de complexe interactieprocessen die mee vorm geven aan de perceptie van leerkrachtracisme door leerlingen, stelt deze studie vragen bij het definiëren van racisme in publieke organisaties als “any incident which is perceived to be racist by the victim or any other person” (HO 2000, p.1). Deze studie toont aan dat een dergelijke persoonsgebonden, subjectieve definitie zoals verdedigd in de Stephen Laurence Inquiry in het VK (Macpherson 1999), geen rekening houdt met het feit dat zulke percepties van racisme noodzakelijk verbonden zijn aan de subjectieve interpretaties van gebeurtenissen door actoren en dat bijgevolg eenzelfde gebeurtenis op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden. In de plaats lijkt het meer opportuun dat beleidsmakers, scholen en andere publieke en private organisaties heel expliciete definities geven van wat wordt verstaan onder racisme, definities die kunnen veranderen doorheen de tijd, en ruimte laten voor zowel openlijke als meer subtiele of indirecte vormen van racisme (zoals ‘institutioneel racisme’, ‘symbolisch racisme’ e.a.).

NOTEN

1. Er werden geen echte namen gebruikt in dit onderzoek. De leerlingen kozen hun eigen pseudoniem en de onderzoeker die van de school en de leerkrachten.
2. De onderzoeker heeft voor een periode van zes weken de groep van 5BAM gevolgd in al hun lessen, waarbij lunch en speeltijden afwisselend werden doorgebracht met de leerkrachten en leerlingen op de speelplaats, refter of buiten de school. De onderzoeker heeft een heel goede relatie kunnen opbouwen met de leerlingen, wat onder meer blijkt uit het consequent gebruik van de voornaam van de onderzoeker door leerlingen en leerkrachten, het spontaan opzoeken van de onderzoeker, het tonen van deviant

gedrag en/of uiten van 'ongezouten' stellingen, en het uitnodigen van de onderzoeker gedurende de pauzes en 's avonds, na de school, voor sociale activiteiten. Wanneer de onderzoeker na een periode van enkele maanden afwezigheid een bezoek bracht aan 5BAM werd hij hartelijk verwelkomd en werd de les onmiddellijk stilgelegd om eerst de leerlingen en nadien de leerkracht de gelegenheid te geven bij te praten met de onderzoeker. Het feit dat de onderzoeker, bijna 10 jaar na het veldwerk, nog steeds contact heeft met enkele respondenten doet vermoeden dat de onderzoeker succesvol was in het opbouwen van persoonlijke relaties met de leerkrachten en leerlingen in 5BAM.

BIBLIOGRAFIE

- Agirdag, O. (2009), All Languages Welcomed Here, *Educational Leadership*, 66(7), 20-25.
- Atkinson, P. & W. Housley (2003), *Interactionism*. London: Sage Publications.
- Bannister, D. & F. Fransella (1971), *Inquiring Man: Theory of Personal Constructs*. Harmondsworth: Penguin.
- Billiet, J., A. Carton & R. Huys (1990), *Onbekend of Onbemind? Een Sociologisch Onderzoek naar de Houding van Belgen Tegenover Migranten*. Leuven: Departement Sociologie.
- Billiet, J. & H. De Witte (1995), Attitudinal Dispositions to Vote for a 'New' Extreme Right-wing Party: The Case of 'Vlaams Blok', *European Journal of Political Research*, 27(2), 181-202.
- Blommaert, J., L. Creve & E. Willaert (2006), On Being Declared Illiterate: Language-ideological Disqualification in Dutch Classes for Immigrants in Belgium, *Language & Communication*, 26, 34-54.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008), *Taal, Onderwijs en de Samenleving: De Kloof tussen Beleid en Realiteit*. Berchem: EPO.
- Blumer, H. (1955), Reflections on Theory of Race Relations, pp. 3-21 in A.W. Lind (ed.), *Race Relations in World Perspective*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Blumer, H. (1958), Race Prejudice as a Sense of Group Position, *Pacific Sociological Review*, 1, 3-7.
- Blumer, H. (1965), The Future of the Color Line, pp. 322-336 in J.C. McKinney & E.T. Thompson (eds.) *The South in Continuity and Change*. Durham, NC: Seeman.
- Blumer, H. (1998 [1969]), *Symbolic Interactionism*. Berkeley: University of California Press.
- Bobo, L. (1999), Prejudice as Group Position: Microfoundations of a Sociological Approach to Racism and Race Relations, *Journal of Social Issues*, 55, 445-472.
- Bourdieu, P. (1977 [1973]), Cultural Reproduction and Social Reproduction, pp. 487-510 in J. Karabel & A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1992 [1979]), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London and New York: Routledge.
- Cambre, B., J. Welkenhuysen-Gybels & J. Billiet (2002), Is it Content or Style? An Evaluation of Two Competitive Measurement Models Applied to a Balanced Set of Ethnocentrism Items, *International Journal of Comparative Sociology*, 43(3), 1-20.

- Connolly, P. & B. Troyna (1998), *Researching Racism in Education. Politics, Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- De Witte, H., M. Elchardus, D. Kavadias & K. Pelleriaux (1996), Hoe Racisme en Rechts-Extremisme Bestrijden?, *Samenleving en Politiek*, 3(7), 4-12.
- Delamont, S. (ed.) (1977), *Readings on Interactionism in the Classroom. Contemporary Sociology of the School*. London – New York: Methuen.
- Dennis, A. & P.J. Martin (2005), Symbolic Interactionism and the Concept of Power, *British Journal of Sociology*, 56(2), 191-213.
- Dovidio, J.F. & S.L. Gaertner (1986), *Prejudice, Discrimination and Racism*. New York: Academic Press.
- Elchardus, M. & J. Siongers (Eds.) (2009), *Vreemden. Naar een Cultuursociologische Bepaarding van Ethnocentrisme*. Tiel: Lannoo.
- Elchardus, M. & B. Spruyt (2008), Beïnvloedt Hoger Onderwijs De Houding ten Opzichte van Extreemrechts?, *Sociologie*, 51(4), 326-346.
- Enneli, P., T. Modood & H. Bradley (2005), *Young Turks and Kurds: A Set of 'Invisible' Disadvantaged Groups*. York: York Publishing Services, Joseph Rowntree Foundation.
- Flick, U. (2002), *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Foster, P. (1990), *Policy and Practice in Multicultural and Anti-Racist Education*. London and New York: Routledge.
- Foster, P., R. Gomm & M. Hammersley (1996), *Constructing Educational Inequality: An Assessment of Research on School Processes*. London: Falmer.
- Freeman, S.S. (2006), *The Intersection of Policy and Practice in one Stand-alone Vocational school: The ABC Story*. Toronto, Unpublished PhD dissertation: OISE – University of Toronto.
- Gillborn, D. (1990), 'Race', *Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Routledge/Falmer.
- Gillborn, D. (2008), *Racism and Education. Coincidence or Conspiracy?* London: Routledge.
- Gillborn, D. & D. Youdell (2000), *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Glaser, B.G. (1992), *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, Ca: Sociology Press.
- Glaser, B.G. & A.L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Gold, R.L. (1969), Roles in Sociological Field Observations, pp. 217-223 in G.J. McCall & J.L. Simmons (eds.), *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gorden, T., J. Holland & E. Lahelma (2001), Ethnographic Research in Educational Settings, pp. 188-203 in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Hammersley, M. (1989), *The Dilemma of Qualitative Method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (1992), *What's Wrong with Ethnography?* London: Routledge.
- Hammersley, M. & P. Woods (1984), *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.

- Hammersley, M. & P. Atkinson (1995), *Ethnography: Principles and Practice*. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & P. Woods (1984), *Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- HO (2000), *Code of Practice on Reporting and Recording Racist Incidents in Response to Recommendation 15 of the Stephen Lawrence Inquiry Report*. London: Home Office.
- Hughes, E.C. (1964), Dilemmas and Contradictions of Status, pp. 366-376 in L. Coser & B. Rosenberg (eds.), *Sociological Theory: A Book of Readings*. New-York: Collier-Macmillan.
- Jungbluth, P. (1993), Pygmalion and Effectiveness of 'Black' Schools; Teachers' Stereotypes and Hidden Goal Differentiation Towards Ethnic Minorities, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(2), 99-110.
- Kavadias, D. (2000), Etnocentrisme in de School. De Invloed van Context en Cultuur, *De 9de Sociaal Wetenschappelijke Studiedagen* (Amsterdam, 2-3 mei 2000).
- Leman, J. (1991), The Education of Immigrant Children in Belgium, *Anthropology of Education Quarterly*, 22(2), 140-153.
- Loosveldt, G. (1995), Jongeren en Beelden over Migranten, *Tijdschrift voor Sociologie*, 16(1), 51-61.
- Luyten, H. (2004), Succes in het voortgezet onderwijs: Capaciteiten, inzet of achtergrond?, *Pedagogische Studiën*, 81(-), 151-166.
- Luyten, H. & R.J. Bosker (2004), Hoe Meritocratisch zijn Schooladviezen?, *Pedagogische Studiën*, 81(8), 89-103.
- Mac an Ghail, M. (1994), *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Macpherson, W. (1999), *The Stephen Lawrence Inquiry*. HMHD: The Stationary Office.
- Maines, D. (2001), *The Faultline of Consciousness: A View of Interactionism in Sociology*. New York: Aldine de Gruyter.
- McPhail, C. & C. Rexroat (1979), Mead vs Blumer: The Divergent Methodological Perspectives of Social Behaviourism and Symbolic Interactionism, *American Sociological Review*, 44, 449-467.
- Meijnen, W.G. (2004), Het Concept Meritocratie en het Voortgezet Onderwijs, *Pedagogische Studiën*, 81(7), 79-87.
- Rock, P. (2001), Symbolic Interactionism and Ethnography, pp. 26-38 in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Rogers, R.W. & S. Prentice-Dunn (1981), Deindividuation and Anger-Mediated Interracial Aggression: Unmasking Regressive Racism, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 677-688.
- Sonyel, S.R. (1988), *The Silent Minority. Turkish Muslim Children in British Schools*. Cambridge, The Islamic Academy.
- Stevens, P.A.J. (2007), Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005, *Review of Educational Research*, 77(2), 147-185.

- Stevens, P.A.J., N. Clycq, C. Timmerman & M. Van Houtte (2010), Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in the Netherlands: A Critical Review of the Research Literature between 1980 and 2008, *British Educational Research Journal*, 36(4), forthcoming.
- Stevens, P.A.J. & R. Görgös (2010), Exploring the Importance of Institutional Contexts for the Development of Ethnic Stereotypes: A Comparison of Schools in Belgium and England, *Ethnic and Racial Studies*, 33(8), 1350-1371.
- Strauss, A.L. & J. Corbin (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Timmerman, C. (1999), *Onderwijs Maakt het Verschil*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Vandezande, V. & M. Swyngedouw (2008), *Prejudice and Subjective Discrimination in Opinion Survey*. Leuven: Catholic University of Leuven – Centre for Sociological Research.
- Vandezande, V., M. Swyngedouw, L. Hanquinet & D. Jacobs (2006), *A Proposal for a Belgian Barometer of Tolerance: Monitoring the Tolerance in the Pursuit of Equality of Opportunities*. Leuven: Catholic University of Leuven – Centre for Sociological Research.
- Verkuyten, M., B. Kinket & C. Van der Wielen (1997), Preadolescents' Understanding of Ethnic Discrimination, *The Journal of Genetic Psychology*, 158(1), 97-112.
- Verkuyten, M. & J. Thijs (2000), *Leren (en) Waarderen. Discriminatie, Zelfbeeld, Relaties en Leerprestaties in 'Witte' en 'Zwarte' Basisscholen*. Amsterdam: THELA Thesis.
- Verkuyten, M. & J. Thijs (2002), Racist Victimisation among Children in The Netherlands: The Effect of Ethnic Group and School, *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Walker, R. & I. Goodson (1977), Humour in the Classroom, pp.196-227 in P. Woods & M. Hammersley (eds.), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. New York: St-Martin's Press.
- Werthman, C. (1984), Delinquents in Schools: A Test for Legitimacy of Authority, pp. 211-224 in M. Hammersley & P. Woods (eds.), *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Willis, P.E. (1977), *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough: Gower Publishing Company.
- Woods, P. (1976), Having a Laugh: An Antidote to Schooling, pp. 1778-187 in M. Hammersley & P. Woods (eds.), *The Process of Schooling. A Sociological Reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- Woods, P. (1990), *The Happiest Days? How Pupils Cope with School*. London/New York: The Falmer Press.
- Woods, P. & M. Hammersley (eds.) (1977), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. New York: St-Martin's Press.
- Young, M.F.D. (1973), Curricula and the Social Organisation of Knowledge, pp. 339-362 in R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Young, M.F.D. (1976), On the Politics of Educational Knowledge, pp. 134-157 in J. Beck, C. Jenks, N. Keddie & M.F.D. Young (eds.), *Worlds Apart. Readings for a Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.