KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onbekend is onbemind

Een exploratief onderzoek naar de betekenis van film voor de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master of Science in de psychologie

Door
Kato Dausy

promotor: Prof. Dr. Pieter Verstraete

2018 – 2019

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onbekend is onbemind

Een exploratief onderzoek naar de betekenis van film voor de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master of Science in de psychologie

Door
Kato Dausy

promotor: Prof. Dr. Pieter Verstraete

2018 – 2019

Samenvatting

Aan de basis van dit onderzoek ligt het feit dat onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking vaak nog negatieve aspecten bevat. Die negatieve beeldvorming wordt in stand gehouden door verschillende domeinen van de samenleving, waaronder de media in het algemeen en film in het bijzonder. Onderzoek toont aan dat filmrepresentaties van personen met een fysieke beperking enerzijds beperkt zijn in aantal en anderzijds, wanneer ze wel aan bod komen, beperkend van aard. Tegelijkertijd is een positieve beweging echter evenzeer merkbaar. Initiatieven op verschillende niveaus van de samenleving streven naar positieve beeldvorming over en inclusie van personen met een beperking. Voorbeelden zijn activistische organisaties voor en door personen met een beperking, het wetenschappelijk onderzoeksdomein van Disability Studies en zelfs bepaalde initiatieven op beleidsniveau, waaronder het M-decreet.

Het huidige onderzoek wilde een bijdrage leveren aan die positieve beweging en focuste daarbij op het domein van filmrepresentaties van personen met een fysieke beperking. Dit onderzoek was niet gericht op de bevestiging van de negatieve invloed van die laatste op onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking, maar wilde de focus herleggen in positieve richting. Concreet werd in een exploratief onderzoek nagegaan of film als zinvol pedagogisch instrument gebruikt kan worden in het streven naar positieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking bij lagereschoolkinderen zonder fysieke beperking. Hiervoor werden drie klasdiscussies gehouden, in het eerste, vierde en vijfde leerjaar, over het thema fysieke beperking. Dit gebeurde telkens aan de hand van vijf filmfragmenten over verschillende personages met een fysieke beperking. In een vooronderzoek werden eerst zes volwassenen met een fysieke beperking geïnterviewd over hun ervaringen met inclusief lager onderwijs en hun ideeën omtrent de verandering van negatieve naar meer positieve beeldvorming. Hun ervaringsdeskundige inzichten werden verwerkt in de voorbereiding van de klasdiscussies, zowel voor de selectie van de filmfragmenten als voor de opstelling van een leidraad met vragen.

De conclusie luidt dat de klasdiscussies aan de hand van de filmfragmenten wel degelijk iets positief betekend lijken te hebben voor de beeldvorming van de lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking. Een positieve verandering in beeldvorming lijkt het gevolg van het doorbreken van de onbekendheid van het thema op zich, alsook van bepaalde specifieke elementen van de klasdiscussies en fragmenten. Belangrijk is dat niet enkel de filmfragmenten, maar ook de discussie en interactie tussen de leerlingen aan die verandering bijgedragen lijken te hebben. In de veralgemening van die conclusie wordt enige voorzichtigheid gehanteerd vanuit de beperkingen van het huidige onderzoek, onder andere als gevolg van de exploratieve aard van het onderzoeksopzet. Op basis van dit eerste, exploratief onderzoek lijkt film, in combinatie met een klasdiscussie, mogelijk een zinvol pedagogisch instrument voor de verandering van de beeldvorming van lagereschoolkinderen, hoewel meer onderzoek aangewezen is. Ten slotte volgen nog enkele andere aanbevelingen naar toekomstig onderzoek toe.

Woord van dank

Ik heb dit proces niet alleen doorlopen. Deze masterproef is het resultaat van de inzet van verschillende personen, die ik bij deze wil bedanken.

Ik bedank in eerste instantie graag mijn promotor, Prof. Dr. Pieter Verstraete, voor zijn geduld, zachtheid en vertrouwen. Bedankt om dit onderzoek iets van mezelf te laten worden en om een bron van antwoorden te zijn voor mijn vele vragen. Bedankt om ook een beetje van je passie voor dit onderwerp aan mij over te dragen, ik neem het mee.

Ik bedank de mensen achter de verschillende organisaties voor en door personen met een fysieke beperking die mij geholpen hebben in mijn zoektocht naar informatie en contacten. In het bijzonder wil ik daarbij de zes personen bedanken die mij hun ervaringsdeskundigheid hebben aangeboden voor dit onderzoek. Ik heb stuk voor stuk van jullie geleerd.

Ik bedank de drie leerkrachten die mij begeleid hebben in mijn korte ontdekkingsreis doorheen de leefwereld van hun leerlingen, ik ben er graag geweest. Ik bedank ook de leerlingen, die mij verrast hebben in hun kunnen en willen. Ik hoop dat we van elkaar hebben kunnen leren.

Ik bedank Katleen Luytens nog, waarmee ik aan dit proces begon en op wie ik ook na de splitsing van onze wegen kon rekenen.

Ten slotte bedank ik graag mijn vrienden en familie en iedereen die mij op een bepaald moment gesteund heeft in dit proces, ook voor de kleine en soms onbewuste dingen. Het heeft allemaal iets betekend.

Toelichting aanpak en eigen inbreng

In de eerste fase van deze masterproef kozen Katleen Luytens, mijn toenmalige partner in het proces, en ik voor het onderwerp 'film en handicap', gelinkt aan het DisABILITY Film Festival te Leuven. Op basis van enkele eerste verkennende contacten met de promotor werd onze onderzoeksvraag gespecifieerd en werd samen de beslissing gemaakt om twee verschillende wegen in te slaan. Ik zou mij van daaruit toespitsen op de leerlingen en Katleen op de leerkrachten. Verder werd in de eerste fase voornamelijk gesleuteld aan eerste versies van een theoretisch kader voor het onderzoek en eerste ideeën rond een onderzoeksopzet. Die zijn verder geëvolueerd naar de tweede fase toe met behulp van feedbackmomenten met en online feedback van de promotor. In deze fase woonde ik voor het eerst het DisABILITY Film Festival bij, waarvan het huidige onderzoek echter losgekoppeld geraakte in de tweede fase.

In de tweede fase kregen zowel het theoretisch kader als het onderzoeksopzet meer concreet vorm. De uitwerking van beide liep uiteindelijk door elkaar, eerder dan dat dat eerste volledig afgewerkt was vooraleer gestart werd met het tweede. Het uiteindelijke onderzoeksopzet kreeg stap voor stap vorm, waarbij ik die concrete vorm van elke stap telkens uitwerkte en aftoetste bij mijn promotor vooraleer ik die in de praktijk uitvoerde. Meer dan eens ontstonden in die feedbackmomenten met mijn promotor nieuwe ideeën, aan de hand waarvan de uitwerking van een of enkele concrete stappen dan aangepast werd. Het onderzoek zelf, zowel de interviews met personen met een fysieke beperking als de klasdiscussies met lagereschoolkinderen aan de hand van de filmfragmenten, voerde ik dus zelf uit. Ook de analyse van de data voerde ik zelf uit, waarvoor opnieuw overeengekomen werd met mijn promotor over de gebruikte analysemethoden. De verschillende uitgeschreven onderdelen werden telkens doorgestuurd naar mijn promotor, die daarop zijn feedback verleende op basis waarvan telkens nog enige herwerking plaatsvond.

Inhoudsopgave

Samenvatting ..... **I**

Woord van dank ..... **II**

Toelichting aanpak en eigen inbreng ..... **III**

Inhoudsopgave ..... **V**

Een inleiding tot het huidige onderzoek **1**

1. Van de evolutie van onze beeldvorming tot een theoretisch kader voor het huidige onderzoek **3**

1.1. Het medisch model 4
1.2. Het sociaal model 6
1.3. Het cultureel model 9
1.4. De groeiende invloed van het cultureel model in de praktijk 10
1.5. De samenkomst van de verschillende modellen in de huidige samenleving 13
1.6. De invloed van media en film op onze beeldvorming over personen met een beperking 16
1.7. De bijdrage van het huidige onderzoek 21

2. Hoe het huidige onderzoek tot stand kwam: De verschillende methodologische stappen **23**

2.1. Kwalitatief, exploratief en praktijkgericht: Het onderzoeksopzet 23
2.2. Over keuzes en moeilijkheden: Een algemene beschrijving van het onderzoeksproces 26
2.3. Intermezzo: What's in a name? Over ethiek en het (on)belang van naamgeving 28
2.4. Over de interviews met personen met een fysieke beperking: Het vooronderzoek 29
2.4.1. De personen 29
2.4.2. De interviews 30
2.4.3. De bedenkingen en implicaties voor het onderzoek 31
2.4.3.1. Eigen lagere schoolervaring en ideeën rond verandering van beeldvorming 31
2.4.3.2. Ideeën rond positieve en negatieve beeldvorming 34
2.5. Over de klasdiscussies met filmfragmenten: De dataverzamelingsmethode 37
2.5.1. De fragmenten 37
2.5.2. De klasdiscussies 40
2.6. Zowel inhoudelijk als contextueel: De gebruikte analysemethoden 44

3. De bespreking van de resultaten **47**

3.1. Over de beeldvorming van de leerlingen 47
3.1.1. Hulpeloosheid 47
3.1.2. Medelijden 48
3.1.3. Focus op de beperking versus op de persoon 50
3.1.4. Zonder beperking als norm versus die norm in vraag stellen 51

3.1.5. Focus op zorgen versus erkenning van mogelijkheden 54
3.1.6. Focus op medische versus sociale aspecten 55
3.1.7. Angst 58
3.1.8. Onbekend 59
3.2. Verandering 60
3.2.1. Indicaties van verandering 60
3.2.2. De kunst van het babbelen 63
3.3. Invloeden van de onderzoekscontext 64
3.3.1. Invloed van de aanwezigheid als onderzoeker 64
3.3.2. Sociale wenselijkheid 65
3.3.3. Interactie tussen de leerlingen 67
4. Conclusie en discussie 71
5. Literatuurlijst 77
6. Bijlagen 83
Bijlage 1. Interviewleidraad voor de interviews van personen met een fysieke beperking 83
Bijlage 2. Foto's van de personages met een fysieke beperking uit de geselecteerde filmfragmenten 85
Bijlage 3. Leidraad voor de klasdiscussies met lagereschoolkinderen aan de hand van vijf filmfragmenten 87

Een inleiding tot het huidige onderzoek

Naar aanleiding van de verkiezingen van mei 2019 laten activistische organisaties voor en door personen met een beperking, fysiek of mentaal, ook hun stem horen. Zo wil de organisatie Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een handicap of GRIP de volgende regering aanzetten om samen met hen volop in te zetten op de inclusie van personen met een beperking in onze samenleving (GRIPvzw, 2019). Ze deden dat dit jaar op een bijzonder manier, door belangrijke aandachtspunten uit hun politiek memorandum in een lied te verwerken. Daarin zingen personen met een beperking zelf over verschillende drempels die ze ervaren en die hen ervan beletten om als volwaardige burgers deel te nemen aan de samenleving, waarbij dat laatste net is waar een inclusieve samenleving over gaat:

> Wat wij willen is geen illusie
> Iedereen samen - dat heet inclusie.
> […]
> Niet meer apart, VANAF NU IS HET WIJ.
> ALLEMAAL SAMEN, WIJ HOREN ERBIJ
> Iedereen is uniek, iedereen heeft daar recht op. (GRIPvzw, 2019)

In het lied pleiten ze onder andere nog voor een inclusief eerder dan een gesegregeerd onderwijssysteem en keuren ze de beperkte en vaak nog stereotiepe en ongenuanceerde mediarepresentaties van personen met een beperking af (GRIPvzw, 2019). Beide blijven in de praktijk nog belangrijke werkpunten, ook al is evenzeer een positieve beweging merkbaar, onder andere door de inzet van verschillende organisaties als GRIP. In onze samenleving lijken veel mensen echter nog niet mee te zijn met die positieve beweging, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de volgende, persoonlijke anekdote over een autorit met enkele vrienden. De vriendin achter het stuur was zich reeds verschillende minuten aan het ergeren aan de rijstijl van de chauffeur van de auto voor haar. Frustraties werden geuit. Uiteindelijk besliste ze om hem in te halen. Bij het passeren van de auto merkte iemand op dat daar een rolstoel in stond. Plots was het stil. “Ocharme,”, klonk het uit de passagiersstoel, “die heeft wel een handicap.”. Dat simpele feit was voldoende geweest om alle negatieve gevoelens die in de auto hingen te vervangen door medelijden. Dit voorbeeld kan niet beschouwd worden als pestgedrag of uitsluiting, zaken die meestal onmiskenbaar als negatief worden erkend. Op een meer subtiele manier volgt wat in de anekdote gebeurde echter evenzeer uit een eenzijdige, negatieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking. Een dergelijke beeldvorming lijkt vandaag nog verschillende domeinen van de samenleving te overheersen, waaronder bijvoorbeeld de media in het algemeen en film in het bijzonder. Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan de positieve beweging die streeft naar een inclusieve samenleving. Specifiek wordt ingezoomd op filmrepresentaties van personen met een fysieke beperking. Daarbij wil dit onderzoek niet simpelweg stilstaan bij de negatieve bijdrage die deze voorlopig nog aan onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking lijken te leveren, maar eerder nagaan

of die bijdrage ook in een omgekeerde, meer positieve richting kan gelden. Dit wordt nagegaan voor de beeldvorming van lagereschoolkinderen, via een klasdiscussie aan de hand van enkele filmfragmenten over personen met een fysieke beperking. Vooraleer dieper op het onderzoek zelf wordt ingegaan, wordt de manier waarop die bijdrage geleverd kan worden eerst nog meer uitgebreid geschetst aan de hand van de bestaande literatuur binnen dit onderzoeksdomein.

1. Van de evolutie van onze beeldvorming tot een theoretisch kader voor het huidige onderzoek

Kenmerkend voor een onderzoek naar beeldvorming over personen met een fysieke beperking is dat het voor niemand een ver-van-mijn-bed-show is. Iedereen heeft ideeën, bewust of onbewust, over personen met een fysieke beperking. Die ideeën gaan zo ver terug als de menselijke geschiedenis, want sinds het bestaan van de mens, zijn er ook mensen met een fysieke beperking en sinds het bestaan van mensen met een fysieke beperking, hebben mensen hier ideeën over. Samen met de rest van de wereld, zijn die ideeën continu in evolutie. Om die evolutie in kaart te brengen is het bijna even belangrijk om te beschrijven bij welke theorieën en modellen dit onderzoek niet langer aansluit, als het is om te beschrijven bij dewelke het wel aansluit. Dit wil niet zeggen dat een volledige historische schets van onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking volgt. Dat is noch noodzakelijk, noch mogelijk. Wel wordt geprobeerd, met de focus op evolutie en dus verandering, om een dynamisch beeld te schetsen van onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking. Dit wil zeggen dat zowel gekaderd wordt waar we vandaan komen als waar we nu staan en waar gaan we naartoe (willen) gaan. Op die manier wordt bovendien duidelijk hoe het huidige onderzoek binnen die evolutie past.

De Website Media van de Vlaamse Overheid definieert beeldvorming als “Het proces van het tot stand komen van gedeelde beelden of mentale voorstellingen van personen, groepen, fenomenen, enz.” (Beeldvorming, z. j.). Beeldvorming mag dus vrij letterlijk begrepen worden als het beeld dat we over iets of iemand vormen. De term op zich verraadt eigenlijk al dat het om een actief proces gaat. Het beeld dat we over personen met een fysieke beperking hebben, ligt namelijk niet vast bij onze geboorte. Er bestaat geen gen voor onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking zoals er één bestaat voor de kleur van onze ogen. Dat beeld over personen met een fysieke beperking wordt doorheen onze levensjaren gevormd (Wuyts, 2010). Die vorming houdt een complex proces in dat door veel factoren, bewust en onbewust, beïnvloed wordt (Wuyts, 2010). Vergelijk het met de studiekeuze die velen in de jongvolwassenheid moeten maken. We kiezen bijvoorbeeld voor de studierichting chemie of fotografie of Oosterse talen en culturen. Wanneer gevraagd wordt waarom we die keuze hebben gemaakt, kunnen we vaak een heel bewuste reden geven: ‘Dit is waar ik goed in ben.’, ‘Ik ben er al zolang ik me kan herinneren door gefascineerd.’ of ‘Ik heb dit diploma nodig voor de job die ik later graag wil doen.’. Dergelijke uitspraken zijn echter maar het tipje van de sluier. Misschien was je grootvader chemicus en heb je steeds bewonderd wat hij doet. Misschien is je fascinatie door China ontstaan door een bepaalde documentaire die je ooit zag. Misschien ben je de laatste jaren licht geobsedeerd geraakt door het Instagram-account van een fotografe waardoor je uiteindelijk besliste dat je dat ook wilt kunnen. Omgekeerd kun je je bedenken: ‘Als mijn grootvader geen chemicus was geweest, was ik dan nog chemie gaan studeren?’, ‘Had Instagram nog niet bestaan, dan was ik waarschijnlijk nooit op het idee gekomen om fotografie te gaan studeren.’ of ‘Als ik nu in China zelf had gewoond, zou ik dan nog altijd zo gefascineerd geweest zijn door de Chinese

cultuur?'. Hoewel deze keuze aan de oppervlakte gemaakt lijkt te worden vanuit iemands voorkeuren en interesses, wordt duidelijk – als verder gekeken wordt – dat die voorkeuren en interesses op hun beurt beïnvloed worden door diens rugzak aan persoonlijke ervaringen die hij of zij beleeft binnen een bepaalde sociaal-culturele context. (Pinxten, De Fraine, Van Den Noortgate, Van Damme, Boonen, & Vanlaar, 2015). Het proces van beeldvorming kan op een gelijkaardige manier begrepen worden.

Beeldvorming is, naast een actief proces, geen neutrale gelegenheid (Wuyts, 2010). Om zich een beeld te vormen van iets of iemand, gebruiken mensen informatie die ze bewust en onbewust bekomen vanuit hun interactieve ervaringen met onderwijs, media, literatuur, etc. (Wuyts, 2010). Die informatie wordt steeds gekleurd door sociale, economische en politieke of ideologische normen en waarden van de huidige samenleving (Wuyts, 2010). Dit verklaart waarom het in de definitie van beeldvorming over gedeelde beelden gaat. De persoonlijke ervaringen van verschillende mensen binnen eenzelfde samenleving krijgen dezelfde tinten doordat ze met hetzelfde kleurenpalet aan maatschappelijke normen en waarden van die samenleving worden ingekleurd. Vanuit datzelfde feit valt bovendien te begrijpen waarom onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking een evolutie kent doorheen de tijd. Onze beeldvorming evolueert namelijk mee met die veranderende sociale, economische en politieke of ideologische normen en waarden van de samenleving. Om de evolutie van onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking te kunnen begrijpen, moet deze dus gekaderd worden binnen de bredere, maatschappelijke context. Voor dit onderzoek volstaat een bondige schets van de evolutie van onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking binnen de meer recente geschiedenis van de Westerse samenleving. Dit gebeurt aan de hand van drie modellen, namelijk het medisch, sociaal en cultureel model. Deze modellen geven drie verschillende visies weer op beperking in het algemeen en nemen dus zowel fysieke als mentale beperkingen in rekening.

1.1. Het medisch model

Denk terug aan een moment waarop je bijvoorbeeld griep had. Je maakt een afspraak bij de dokter, die je waarschijnlijk vertelt dat je ergens een virus hebt opgelopen. Vervolgens schrijft deze medicatie voor om de symptomen te verhelpen en moet je waarschijnlijk enkele dagen thuisblijven om te rusten. Meer gebeurt er meestal niet. Het medisch model beschouwt een beperking in essentie als een medisch gebrek (Longmore & Umansky, 2001; Shakespeare & Watson, 1997). Dit model benadert een beperking op dezelfde manier als een griep, als een ziekte of aandoening, met de focus op genezing (Longmore & Umansky, 2001). Deze manier van denken over fysieke en mentale beperkingen wordt ook wel eens deficit-denken genoemd (Longmore & Umansky, 2001). Vanuit deze visie wordt een beperking het onderzoeksobject van medisch onderzoek naar biologische oorzaken, functionele revalidatie- of genezingsmogelijkheden en dergelijke (Shakespeare, 2010). Kritiek op het medisch model luidt dat, hoewel dergelijk onderzoek niet zinloos is, een exclusieve focus hierop geen ruimte laat voor sociale invloeden op en implicaties van het hebben van

een beperking (Shakespeare, 2010).

Denk terug aan je griep. Je bent intussen enkele dagen thuis, en hoewel de dokter de juiste diagnose stelde en de medicatie lijkt te werken, was je niet voorbereid op hoe eenzaam die dagen zouden aanvoelen. Gisterenavond belden je vrienden om je mee uit te vragen, maar jij moest hen omwille van je griep vriendelijk afwijzen. Daar was het bij de dokter niet over gegaan. Op dezelfde manier wordt een beperking binnen het medisch model geïndividualiseerd, als een persoonlijk probleem gezien (Longmore & Umansky, 2001; Shakespeare & Watson, 1997). Volgens dit model is het op dezelfde manier omwille van iemands beperking dat die persoon beperkt wordt in situaties en activiteiten die 'normaal' gezien probleemloos verlopen. Een beperking wordt met andere woorden, naast een medisch gebrek, ook als een sociaal gebrek gezien, omdat het een afwijking van de norm inhoudt (GRIPvzw, 2015a). Kritiek op het model is gebaseerd op het argument dat die individualistische visie opnieuw geen ruimte laat voor de invloed van bredere sociale structuren op de bepaling van wat wel of geen afwijking van de norm inhoudt, wat wel of niet 'normaal' is (GRIPvzw, 2015a). In de definitie van 'normaal' volgens het encyclopedisch kennisplatform Ensie wordt het belang van de sociale context nochtans expliciet benoemd:

> Normaal is datgene wat door de meeste mensen geaccepteerd wordt of dat wat de meeste mensen doen, het wijkt niet af van de gangbare praktijk. Wat precies als normaal gedefinieerd wordt hangt dus af van de omstandigheden en is vaak cultuurgebonden. (Normaal, z.j.)

Vanuit deze laatste kritiek worden ook de sociaal-culturele wortels van het medisch model belangrijk. Die wortels liggen in de 18e eeuw, meer bepaald in het Verlichtingsdenken (Wuyts, 2010). Tot dan was de Katholieke Kerk bepalend geweest voor veel domeinen van de Westerse samenleving en werd nog een causaal verband verondersteld tussen zonde en beperking als straf van God (Wuyts, 2010). Met de opkomst van de Verlichting moest dit geloof echter plaats maken voor een modernistische totaalvisie, waarin rede en wetenschap centraal stonden (Fisher & Goodley, 2007). Volgens het modernisme wordt onze wereld geregisseerd door een verzameling van onbekende universele wetten en principes (Fisher & Goodley, 2007). Die kunnen slechts ontrafeld worden met behulp van objectieve kennis, verworven via empirisch wetenschappelijk onderzoek (Fisher & Goodley, 2007). Hier sluit de benadering van het medisch model – met zijn focus op de zogezegd objectieve, medisch-wetenschappelijke kant van een beperking, ter verwaarlozing van de veel minder objectieve sociaal-culturele kant – bij aan (Devlieger, 2005; Hughes, 2000). Bovendien plaatst het modernisme de mens als rationeel wezen, die het wetenschappelijk onderzoek leidt en de verworven kennis inzet voor maatschappelijke verbetering, centraal (Fisher & Goodley, 2007). Empirische kennis en wetenschappelijke vooruitgang zouden van de wereld een betere plek maken. De ideale samenleving, volgens het Verlichtingsdenken, was vooral productief en efficiënt (Mawyer, 2005). Dit had ook betekenis voor de beeldvorming van personen met een beperking. Van hen werd namelijk

verondersteld dat ze niet konden bijdragen aan die ideale samenleving omdat ze zogezegd niet voldeden aan de norm van productiviteit en efficiëntie (Griffo, 2014; Mawyer, 2005). Een gevolg hiervan was dat personen met een beperking lange tijd geen rol kregen in de samenleving, maar afgezonderd werden in medische instellingen (Wuyts, 2010). Dit denken in termen van 'normaal' versus 'abnormaal', 'productief' versus 'onproductief', 'gezond' versus 'ziek' is kenmerkend voor het medisch model (Hughes, 2000). Kritiek op het medisch model wijst op het gevaar van dit categorisch indelen van mensen op basis van een bepaald kenmerk, omdat op die manier veel relevante informatie en nuance verloren gaat en vaak een simplistische, stereotiepe of simpelweg foutieve beeldvorming overblijft (Hughes, 2000).

Samengevat schuilt achter het medisch model dus een beeldvorming van personen met een beperking als medische patiënten met een persoonlijk probleem dat hen ervan belet om de gewenste productieve rol in de samenleving aan te nemen. Vanuit die beeldvorming zal het weinig verbazen dat het medisch model een beperking vaak als een persoonlijke tragedie beschouwt (Oliver, 2004). Opdat de nadelen van een beperking – centraal binnen het medisch model – zouden verdwijnen, moet het gebrek namelijk genezen worden (Hughes, 2000). Als de persoon echter niet kan genezen, wordt een zinvolle bijdrage aan de ideale samenleving onmogelijk en blijft hij of zij levenslang vastzitten in de passieve rol van patiënt: onproductief, hulpbehoevend en ongelukkig (Hughes, 2000).

1.2. Het sociaal model

In de periode na WOII, door de confrontatie met het mogelijke gevaar van grote waarheden, alsook met het gegeven dat kennis en wetenschap tot maatschappelijke vernieling kunnen leiden, nam het vertrouwen van de mens in het modernisme af (Butler, 2002; Mawyer, 2005). Dit falen van het modernisme maakte plaats voor het ontstaan een nieuwe visie, het postmodernisme, die vanaf de jaren 1950 geleidelijk aan steeds meer invloed verwierf binnen verschillende domeinen van de samenleving (Butler, 2002). De onderliggende overtuigingen van het postmodernisme staan dan ook vrij loodrecht op die van het modernisme (Butler, 2002). Postmodernisme gelooft noch in de mens als rationeel wezen, noch dat de wereld opgebouwd is uit objectieve universele wetten en principes of dat empirische kennis daarover gebruikt kan worden voor maatschappelijke vooruitgang (Butler, 2002). Volgens het postmodernisme kunnen we de wereld rondom ons niet objectief kennen zoals die is, omdat onze kennis steeds gesitueerd is in tijd en ruimte (Butler, 2002). Hoe we de wereld zien is volgens het postmodernisme afhankelijk van de sociaal-culturele context van waaruit we de wereld benaderen (Butler, 2002). Denk bijvoorbeeld aan hoe anders een houthakker en een kunstschilder eenzelfde bos zouden benaderen, hoe uiteenlopend de betekenissen zijn die dat bos voor beide draagt.

Op dit punt sluit het sociaal constructionisme sterk aan bij het postmodernisme (Raskin, 2002). Ook volgens het sociaal constructionisme bestaat er namelijk niet zoiets als een objectieve werkelijkheid, omdat iedereen

zijn eigen, persoonlijke werkelijkheid creëert of construeert (Raskin, 2002). Die persoonlijke constructie is volgens het sociaal constructionisme evenzeer een sociale constructie, omdat de betekenissen die iemand aan diens omgeving verleent in belangrijke mate bepaald worden door zijn of haar sociale omgeving zelf (Raskin, 2002). Betekenisgeving gebeurt volgens het sociaal constructionisme niet binnenin één individu, maar in de interactie tussen individuen (Raskin, 2002). Zo kan iets nooit 'waar' zijn op zich, maar slechts voor een bepaalde persoon in een bepaalde interactie (Raskin, 2002). Absolute waarheid en universaliteit bestaan met andere woorden niet en worden door het sociaal constructionisme (en het postmodernisme) gedeconstrueerd in allemaal kleine, subjectieve waarheden (Butler, 2002; Raskin, 2002). Als kennis geen exacte weerspiegeling is van de wereld, dan is waarheid niet langer een criterium om de juist- of foutheid van kennis aan af te toetsen en wordt het eerder een kwestie van sociaal-cultureel bepaalde en dus subjectieve waarden en normen (Butler, 2002).

Michel Foucault is een Franse filosoof uit de vorige eeuw, wiens ideeën vaker toegepast worden op het thema beperking (Dewsbury, Clarke, Randall, Rouncefield, & Sommerville, 2004; Leshota, 2013). Relevant hier is zijn beschrijving van een gevaarlijk verband tussen kennis en macht, dat tot uiting komt in normen en taal (Dewsbury et al., 2004). Volgens Foucault ligt de macht in een samenleving bij diegenen die kennis hebben over wie we als mens zogezegd moeten zijn (Butler, 2002). Concreet gaat het dan over disciplines zoals de geneeskunde, psychologie, sociologie en andere disciplines die met hun beschrijvingen van wat goed of gezond is eigenlijk impliciete normen voorschrijven (Butler, 2002). Aan de hand van die normen worden we dan beoordeeld door specialisten, de massamedia en zelfs door onszelf (Butler, 2002). Hier wordt taal belangrijk. Foucault heeft het over normerend taalgebruik, omdat onze taal die impliciete normen meedraagt (Butler, 2002). Het normerend taalgebruik van de genoemde disciplines - en daarmee ook de impliciete normen die ze voorschrijven - wordt overgenomen door mensen in het dagelijks leven (Butler, 2002). Dit is eveneens zichtbaar in het taalgebruik van disciplines die kennis hebben en verspreiden over beperkingen, zoals de geneeskunde of psychologie, maar bijvoorbeeld ook in dat van de media of de politiek (Dewsbury et al., 2004; Leshota, 2013; Zola, 1993). Denk aan termen als 'buitengewoon', 'beperking' of 'afwijking'. Met dergelijke termen meten we waar we het over hebben, wie of wat, eigenlijk constant af aan bepaalde normen over wat goed of gezond is, 'normaal' (Butler, 2002). Op die manier zijn we nooit zomaar een bestaande realiteit aan het beschrijven, maar creëren we steeds iets met onze taal, of houden we iets in stand (Butler, 2002). Deze laatste visie op taal maakt onze woordkeuzes minder onschuldig dan een visie op taal als louter beschrijvend. Deze visie van Foucault op taal als normatief eerder dan descriptief, sluit bovendien aan bij een postmodernistische en sociaal constructivistische visie op taal (Butler, 2002; Dewsbury et al., 2004).

De opkomst van het postmodernisme en sociaal constructionisme in de laatste helft van de vorige eeuw heeft bijgedragen aan het ontstaan van het sociaal model van beperking (Gabel & Peters, 2004). Gelijkaardig aan de evolutie van modernisme naar postmodernisme, vormde ook het tekortschieten van het medisch model een belangrijke aanzet tot het ontstaan van het sociaal model (Shakespeare, 2010). Het sociaal model ziet een beperking als een sociale constructie (Shakespeare, 2010). Vanuit die visie wordt de individualistische benadering van een beperking door het medisch model betekenisloos, omdat die een beperking buiten zijn sociale context beschouwt. De overgang van het medisch naar het sociaal model betekent eigenlijk een overgang van de ene extreme positie naar de andere (Gabel & Peters, 2004; Shakespeare, 2010). Volgens het sociaal model wordt een beperking pas een beperking wanneer barrières in de omgeving de persoon ervan beletten om te participeren (Shakespeare, 2010). Waar het medisch model een beperking volledig in de persoon plaatst, plaatst het sociaal model de beperking of beperktheid dus volledig in de omgeving (Shakespeare, 2010). De leerling is niet beperkt omdat hij de trap niet op geraakt, het schoolgebouw is beperkt omdat er geen lift is. De klant is niet beperkt omdat ze niet aan het bovenste schap geraakt, de supermarkt is beperkt omdat die hier niet op voorzien is. De sollicitant is niet beperkt omdat hij er 'anders' uitziet, de werkgever en bredere werkcontext zijn beperkt in hun stereotiep denken in termen van 'normaal' versus 'abnormaal'. Waar het individu zich volgens het medisch model moet aanpassen aan de omgeving, legt het sociaal model de verantwoordelijkheid van die aanpassing bij de omgeving (GRIPvzw, 2015a).

In deze alinea's, in de beschrijving van het ontstaan van het sociaal model, wordt de onvrede van dit model met de status quo wat betreft onze beeldvorming over personen met een beperking voelbaar. Met het tekortschieten van het medisch model als vertrekpunt, brengt het sociaal model een zeker gevoel van verontwaardiging met zich mee. Dit model wil dat de samenleving haar verantwoordelijkheid neemt. De opkomst van het sociaal model ging gepaard met een toenemend activisme, waarbij steeds meer groeperingen opkwamen voor de rechten van personen met een beperking (Hughes, 2000; Shakespeare & Watson, 1997). Breder gekeken ging de opkomst van het postmodernisme in het algemeen gepaard met meer activisme van verschillende onderdrukte, gestigmatiseerde groepen in de tweede helft van de vorige eeuw (Butler, 2002). Door de afgenomen geloofwaardigheid en kracht van de zogezegd objectieve kennis van de samenleving, werd de status quo plots op verschillende aspecten in vraag gesteld en werden veel van die zogezegd objectieve waarheden een kwestie van politieke en ethische overwegingen (cfr. tweede feministische golf) (Butler, 2002).

Hoewel het sociaal model met zijn aanzet tot activisme zeker positieve verandering heeft uitgelokt, blijft ook dit model niet vrij van kritiek. De belangrijkste kritiek op dit model gaat om het feit dat - zoals meestal het geval is bij extreme posities - ook het sociaal model bepaalde kanten van het verhaal onderbelicht laat. De definiëring van een beperking volgens dit model gebeurt exclusief in sociale termen, ter verwaarlozing van persoonlijke termen (GRIPvzw, 2015a; Shakespeare, 2010). Op die manier doet het sociaal model net

het tegenovergestelde van het medisch model. Het draagt namelijk de impliciete miskenning mee van het feit dat een beperking wel degelijk een medische problematiek inhoudt met consequenties in termen van onder andere pijn, de noodzakelijkheid van intensieve fysiotherapie, medicatie en bijwerkingen of zelfs chirurgische ingrepen (Devlieger, 2000; Shakespeare, 2010). De ontkenning van die aspecten valt moeilijk te rijmen met een positieve benadering van een beperking in al haar aspecten. Deze kritiek op beide modellen heeft op zijn beurt ruimte gemaakt voor de ontwikkeling van een nieuw, cultureel model van beperking (Devlieger, 2005; GRIPvzw, 2009).

1.3. Het cultureel model

Eerder dan de benaderingen uit de vorige modellen op basis van de genoemde kritieken te verwerpen, probeert het cultureel model ze op een positieve wijze te integreren (Devlieger, 2005; GRIPvzw, 2009). Zo neemt dit model de erkenning van een beperking als een sociale constructie mee uit het sociaal model en moedigt het evenzeer aan tot opkomen voor gelijkwaardigheid en inclusie van personen met een beperking (Devlieger, 2000). In tegenstelling tot de eenzijdige focus van zowel het medisch als het sociaal model, wil het cultureel model in zijn benadering van personen met een beperking ruimte maken voor de invloed van een verscheidenheid aan culturele factoren, inclusief maar niet beperkt tot medische en sociale factoren (Retief, & Letsosa, 2018). Het cultureel model vertrekt dan ook niet vanuit een eenzijdige definitie van beperking als een medisch gebrek of een sociaal probleem (Retief, & Letsosa, 2018).

Het cultureel model pleit voor een positieve benadering van beperking binnen een persoonsgerichte beeldvorming over personen met een beperking (GRIPvzw, 2009). Dit laatste houdt in dat dit model iemands beperking beschouwt als slechts een van de vele definiërende eigenschappen van een persoon (GRIPvzw, 2009). Het stapt af van een exclusieve focus op de beperking, die de rest van de persoon in de schaduw plaatst en die de persoon dus nooit in zijn of haar totaliteit kan vatten (GRIPvzw, 2009). Bovendien beschouwt dit model een beperking niet puur als negatieve eigenschap – zoals het medisch model – of als een eerder neutraal gegeven, zoals het sociaal model (Devlieger, 2000). Het cultureel model erkent ook de positieve aspecten en mogelijkheden van een beperking (GRIPvzw, 2009). Die kunnen zich zowel op een persoonlijk niveau als op het niveau van de samenleving voordoen (GRIPvzw, 2009). Op het niveau van de samenleving liggen die mogelijkheden vooral in het interstitieel karakter van personen met een beperking (Devlieger, 2005; GRIPvzw, 2009). De term 'interstitieel' komt uit het Latijn en betekent letterlijk 'tussen de structuren' (Interstitioneel, z. j.). In deze context wordt met de term bedoeld dat personen met een beperking niet ondubbelzinnig binnen de bestaande dominante categorieën en bijhorende structuren van de huidige samenleving opgedeeld kunnen worden (Devlieger, 2005; GRIPvzw, 2009). Doordat ze er eerder ergens tussenin vallen, dagen personen met een beperking de vanzelfsprekendheid van bepaalde van die dominante categorieën en bijhorende structuren uit (GRIPvzw, 2009).

Dat de samenleving hierin uitgedaagd wordt, wordt hier als iets positief beschouwd omdat deze momenteel nog al te vaak lijkt uit te gaan van de blanke, heteroseksuele, jonge en gezonde man als strikte norm (Vertoont, 2017; Wolbring, 2008). Het woord 'ableism' wordt in deze context wel eens gebruikt om te verwijzen naar het bevoordelen van bepaalde identiteiten, eigenschappen of capaciteiten, in de regel die van de beschreven normfiguur, ten opzichte van andere (Wolbring, 2008). Ableism kan beschouwd worden als een overkoepelend mechanisme dat onder andere racisme, seksisme, maar ook 'ageism' (discriminatie op basis van leeftijd) en 'disablism' (discriminatie op basis van het hebben van een beperking) in de hand werkt (Wolbring, 2008). Dit uitdagen van de samenleving, van 'disablism' en 'ableism', is wat personen met een beperking volgens het cultureel model een transformationeel potentieel geeft en hen meerwaarde voor de samenleving maakt (GRIPvzw, 2009). Ze verplichten de samenleving tot kritische herevaluatie van bepaalde bestaande categorieën als ziek versus gezond, slim versus dom, productief versus onproductief, en de manier waarop deze onder andere het onderwijssysteem, de arbeidsmarkt en onze infrastructuur vormgeven. De erkenning van dat potentieel betekent ook de erkenning van een belangrijke ervaringsdeskundigheid van personen met een beperking (GRIPvzw, 2009). Met die erkenning plaatst het cultureel model, in tegenstelling tot het medisch en sociaal model, mensen met een beperking voor het eerst niet enkel in een ontvangende, maar ook in een gevende positie binnen de samenleving (GRIPvzw, 2009).

De manier waarop het cultureel model beperking definieert en de ervaringsdeskundigheid van personen met een beperking erkent, moedigt positieve identificatie en sociale beweging van personen met een beperking aan (GRIPvzw, 2009). Nancy Lievyns van GRIP vat duidelijk samen hoe:

> Wij, mensen met een handicap, doen vanuit onze handicapsituatie een unieke handicapervaring op. Niemand weet beter dan wij wat het betekent om zich in een handicapsituatie te bevinden. De verschillende handicapervaringen hebben een invloed op onze identiteit. Zo ontwikkelen we een handicapidentiteit. Dit kan een positief gegeven zijn, waar we trots op kunnen zijn. Onze handicapervaring en handicapidentiteit zorgen ervoor dat we de wereld vanuit een heel eigen perspectief bekijken, een handicapwereldbeeld. Vanuit de handicapervaring, de handicapidentiteit en het handicapwereldbeeld ontwikkelt zich de handicapkritiek. Dit betekent dat we aan de samenleving vanuit deze dimensies specifieke vragen stellen die deze samenleving rijker maken, bijvoorbeeld op het gebied van toegankelijkheid. (GRIPvzw, 2009, pp. 78-79)

1.4. De groeiende invloed van het cultureel model in de praktijk

De afgelopen decennia lijken invloeden vanuit het cultureel model geleidelijk aan steeds meer terrein te winnen. Het model wordt onderliggend bijvoorbeeld teruggevonden in de visies van het groeiend aantal organisaties en groeperingen van personen met een beperking, maar krijgt ook een plaats binnen wetenschappelijk onderzoek, waarover later meer, en op niveau van wetgeving. Zo nam België in 2009 het

VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (VRPH) aan (Verenigde Naties [VN], 2009). Verschillende fragmenten uit de preambule – waarin stilgestaan wordt bij wat het betekent om dit verdrag te ondertekenen – illustreren hoe het VRPH afstand wil nemen van een medische visie op beperking en meer probeert aan te sluiten bij het cultureel model: "i. Zich voorts rekenschap gevend van de diversiteit van personen met een handicap, […]", "m. De gewaardeerde bestaande en potentiële bijdragen erkennend van personen met een handicap aan het algemeen welzijn en de diversiteit van hun gemeenschappen, […]", "o. Overwegend dat personen met een handicap in gelegenheid moeten worden gesteld actief betrokken te zijn bij de besluitvormingsprocessen over beleid en programma's, met inbegrip van degenen die hen direct betreffen, […]" (VN, 2009, pp. 1-2). Deze fragmenten sluiten aan bij de persoonsgebonden visie op en de erkenning en maatschappelijke inzet van de ervaringsdeskundigheid van personen met een beperking, zoals volgens het cultureel model.

Artikel 24 van hetzelfde verdrag benadrukt bijvoorbeeld ook het recht van personen met een beperking op onderwijs: "Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren […]" (VN, 2009, p. 14). In een inclusief onderwijssysteem nemen personen met een beperking deel aan het 'gewoon' onderwijs, met een eigen leertraject dat aangepast wordt aan eventuele extra ondersteuningsnoden, in plaats van aan het gescheiden systeem van 'buitengewoon' onderwijs (GRIPvzw, 2016). Argumenten voor inclusief onderwijs sluiten aan bij het recht van personen met een beperking om op een gelijkwaardige en volwaardige manier deel te nemen aan alle maatschappelijke domeinen (GRIPvzw, 2016). In 2015 trad in Vlaanderen bovendien het M-decreet in werking (GRIPvzw, 2016). Het M-decreet moedigt inclusief onderwijs aan door alle kinderen met een beperking het recht te geven om zich in te schrijven in het 'gewoon' onderwijs (GRIPvzw, 2016). GRIP ziet het M-decreet als een belangrijke stap richting de consequente toepassing van inclusief onderwijs in de praktijk, toch herkent GRIP tegelijkertijd ook verschillende knelpunten die effectief inclusief onderwijs in de praktijk nog tegenwerken (GRIPvzw, 2015b). Voorbeelden van dergelijke knelpunten zijn onder andere het tekort aan extra ondersteunende middelen voor leerlingen met een beperking binnen het 'gewoon' onderwijs en de wijdverspreide visie op personen met een beperking die vaak nog veel meer lijkt aan te sluiten bij die van het medisch dan van het cultureel model (zie ook 1.5.) (GRIPvzw, 2015b).

GRIP, waar reeds verschillende keren naar gerefereerd werd, is een van de belangrijke activistische organisaties van en voor personen met een beperking in Vlaanderen. De website van GRIP (https://www.gripvzw.be/) geeft informatie over wat GRIP inhoudt en waar het voor staat. GRIP staat voor Gelijke Rechten voor iedere Persoon met een handicap. Hun uitgangspunt is dan ook het besproken VRPH, dat GRIP consequent in werking probeert te brengen in de praktijk. GRIP probeert inclusie waar te maken voor personen met een beperking door onder andere vanuit eigen onderzoek voorstellen te maken op

Vlaams en federaal beleidsniveau en te werken aan beeldvorming via sensibiliserende acties. Hoewel inclusie in de media misschien het vaakst aan bod komt in termen van inclusief onderwijs, heeft de term een breder bereik dan dat. Inclusie wordt door GRIP gedefinieerd als het recht op volwaardige deelname aan de samenleving op gelijke voet met andere burgers, een onafhankelijk leven met gelijke keuzemogelijkheden en met respect voor individuele keuzes.

In hun opkomen voor inclusie, vecht GRIP tegelijkertijd alternatieve samenlevingsvormen aan, die niet te rijmen vallen met hun visie op personen met een beperking volgens het cultureel model. Zo vecht GRIP uitsluiting aan, waarbij toegang tot of deelname aan de maatschappij wordt geweigerd aan personen met een beperking (GRIPvzw, 2017). GRIP vecht segregatie aan, waarbij personen met een beperking een plaats krijgen in de samenleving die 'speciaal' voor hen gecreëerd wordt en die gescheiden is van mensen zonder beperking, zoals bijvoorbeeld het 'buitengewoon' onderwijs (GRIPvzw, 2017). GRIP vecht ook integratie aan – hoewel deze term in het nieuws bijvoorbeeld wel eens op een positieve manier aan bod komt – omdat personen met een beperking volgens het principe van integratie maar mogen deelnemen als ze zich kunnen aanpassen aan de bestaande structuren en normen (GRIPvzw, 2017). Op die manier wordt een volwaardige deelname aan de samenleving, op gelijke voet met andere burgers, verhinderd. In een inclusieve samenleving worden de bestaande structuren op zo'n manier hervormd dat een verscheidenheid aan mensen op een gelijkwaardige manier kunnen deelnemen aan de samenleving (GRIPvzw, 2017). In die zin heeft een inclusieve samenleving niet alleen betrekking op personen met een beperking, maar gaat het daarbij evenzeer over de gelijkwaardige deelname van vrouwen, etnisch culturele minderheden, holebi's en andere minderheidsgroepen (GRIPvzw, 2017).

Zoals reeds vermeld is de invloed van het cultureel model ook voelbaar binnen wetenschappelijk onderzoek. Disability Studies vormen een onderzoeksdomein dat onderzoek naar personen met een beperking benadert op een manier die aansluit bij de visie van het cultureel model (GRIPvzw, 2015a). Het ontstaan gaat terug tot de jaren '70-'80 van de vorige eeuw, oorspronkelijk in de Verenigde Staten en Engeland (GRIPvzw, 2015a). Disability studies verspreiden zich sindsdien geleidelijk aan over de rest van de wereld, zo bestaat sinds 2011 ook in Nederland een structureel programma voor Disablity Studies in Nederland (DSiN) en maakt een onderzoeksgroep voor Disability Studies sinds 2006 officieel deel uit van de Universiteit Gent. De belangrijkste doelstelling van Disability Studies is om de levenskwaliteit van personen met een beperking te verbeteren en – samenhangend – om tot een inclusieve samenleving te komen, op alle levensdomeinen (GRIPvzw, 2015a). Disability Studies willen onderzoek naar personen met een beperking dan ook een plaats geven binnen alle wetenschappelijke domeinen, eerder dan dat het beperkt blijft tot bijvoorbeeld medisch of psychologisch terrein, met bovendien een interdisciplinaire samenwerking tussen de verschillende domeinen (GRIPvzw, 2015a). Bovendien hanteren ze een cross-disability perspectief, waarbij veel minder van belang is wie juist welke beperking heeft en de focus veel meer ligt op het

waarmaken van principes die voor iedereen van belang zijn, zoals inclusie (Van Hove, Schippers, De Schauwer, & Cardol, 2016). Het nieuwe van Disability Studies ligt met andere woorden niet in het feit dat onderzoek naar personen met een beperking gedaan wordt, maar in de onderliggende overtuiging van de onderzoekers van Disability Studies, de betekenis en het doel van het onderzoek naar personen met een beperking (GRIPvzw, 2015a). Bovendien erkennen Disability Studies de ervaringsdeskundigheid van personen met een beperking (GRIPvzw, 2009; GRIPvzw, 2015a). Waar zij lange tijd voornamelijk het object waren van wetenschappelijk onderzoek, willen Disability Studies die ervaringsdeskundigheid en mogelijkheden, zoals reeds besproken onder het cultureel model, inzetten door personen met een beperking meer in de rol van onderzoeker te plaatsen (GRIPvzw, 2009; GRIPvzw, 2015a).

Een voorbeeld van een project dat onder het domein van Disability Studies valt kwam in 2014 tot stand in een samenwerking tussen de stad Almere en enkele universiteitsstudenten (Van Hove et al., 2016). Ze richtten samen het project 'Inclusieve Stad' op, waarin ze – zoals de naam verklapt – delen van de stad Almere structureel hebben aangepast zodat personen met een beperking op alle niveaus kunnen deelnemen op gelijke voet met personen zonder beperking (Van Hove et al., 2016). Dit project brengt wetenschap en praktijk samen op twee manieren. De inclusieve herstructurering van de stad werd enerzijds gebaseerd op onderzoeksresultaten van de studenten en maakte anderzijds op zijn beurt zichtbaar welke concrete elementen wel of niet bijdragen aan de al dan niet toegenomen inclusiviteit in dit afgebakend gebied (Van Hove et al., 2016).

Nog een belangrijk initiatief voor en door personen met een beperking is de NOOZO-beweging, waarbij NOOZO staat voor Niets Over Ons, Zonder Ons (Katholieke Vereniging Gehandicapten, 2015). Die beweging is overgewaaid naar de lage landen vanuit de USA, waar activist James Charlton in 1998 het boek *Nothing About Us Without Us* schreef over de onderdrukking van personen met een beperking doorheen de geschiedenis (Charlton, 1998). In zijn boek verwerpt hij het beeld van personen met een beperking als afhankelijk en weerloos en pleit hij voor empowerment van personen met een beperking. Met de titel van zijn boek verwijst hij naar de overtuiging van personen met een beperking dat zij zelf beter dan wie dan ook weten wat ze nodig hebben en hun wens om van daaruit systematisch betrokken te worden bij zaken die hen aangaan (Charlton, 1998). Diezelfde overtuiging schuilt achter de NOOZO-beweging hier bij ons en is van toepassing op zowel wetenschappelijk onderzoek als beleidskwesties over personen met een beperking (KVG, 2015). Hun beweegredenen sluiten aan bij de erkenning van de ervaringsdeskundigheid van personen met een beperking, waar ook het cultureel model belang aan hecht.

1.5. De samenkomst van de verschillende modellen in de huidige samenleving

Bij de vertaling van deze drie modellen naar de praktijk is enige nuancering vereist. Met deze theoretische en dus enigszins artificiële chronologische opdeling wil hier geenszins het idee gecreëerd worden dat de

modellen elkaar strikt afgewisseld hebben in de tijd. In de praktijk is het natuurlijk nooit zo overzichtelijk en bestaan de modellen veel meer naast elkaar (Devlieger, 2005). Zo lijkt het medisch model ook vandaag in enkele belangrijke domeinen nog steeds de dominante invloed achter onze beeldvorming over personen met een beperking, ondanks de tegenwind van het sociaal en cultureel model (Devlieger, 2005; GRIPvzw, 2015a; Longmore & Umansky, 2001). Op dit laatste feit wordt in wat volgt dieper ingegaan – zonder de positieve impact van de andere modellen hierbij te willen minimaliseren – omdat het een essentiële stap uitmaakt van het tot stand komen van dit onderzoek.

In dit opzicht werd reeds verwezen naar Artikel 24 van het VRPH, dat pleit voor inclusief onderwijs, en de invoering van het M-decreet (VN, 2009). Zoals vermeld lijken beide, hoewel ze als belangrijke stappen in een goede richting beschouwd kunnen worden, in de praktijk nog geen consequente toepassing van het recht op inclusief onderwijs te garanderen. Een van de obstakels ligt volgens GRIP dus in het feit dat het onderwijssysteem georganiseerd wordt volgens een medisch model. Volgens hen wordt in het onderwijs nog veel meer gedacht over leerlingen met een beperking in termen van zorgen dan in termen van hun mogelijkheden (GRIPvzw, 2015c). Bovendien wordt de nodige ondersteuning bepaald op een diagnosegerichte eerder dan een persoonsgerichte manier. Dit houdt in dat de medische diagnose vaak nog bepalend is voor de ondersteuning die een leerling zal krijgen, veel meer dan een specifieke, individuele analyse van iemands ondersteuningsnood (GRIPvzw, 2015c). De ondersteuning die een bepaalde leerling zal krijgen wordt met andere woorden gekozen vanuit een bestaand aanbod, opgesteld op basis van een diagnose of categorie waarin personen op basis van één (of enkele) gemeenschappelijk kenmerk(en) geplaatst worden. Hier kan opnieuw verwezen worden naar de reeds besproken gevaren van categorisch denken, waardoor het cultureel model daar net afstand van neemt. Een belangrijk gevolg is dat de leerling op basis van dit diagnosegericht, categorisch denken nog zeer snel doorverwezen wordt naar het 'buitengewoon' onderwijs, wat beperkend werkt voor de uitwerking van een inclusief onderwijssysteem en eerder een gesegregeerde samenleving in stand blijft houden (GRIPvzw, 2015c).

Ook andere auteurs dan GRIP deden onderzoek naar relevante factoren voor een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs in de praktijk. Verschillende van die auteurs namen daarbij een factor in rekening die voor dit onderzoek in het bijzonder van belang is, namelijk de beeldvorming van leerlingen zonder beperking tegenover personen met een beperking. Zo vonden Nowicki en Sandieson (2002) in hun meta-analyse evidentie voor het feit dat attitudes van kleuters en lagereschoolkinderen van drie tot 12 jaar tegenover personen met een beperking vaak negatief gekleurd zijn en wezen ze op de nood aan onderzoek naar mogelijke inclusiestrategieën. Een meer recent onderzoek van de Boer, Pijl en Minnaert (2012) bood een overzicht op basis van de resultaten van 20 studies naar hetzelfde fenomeen. Zij concludeerden dat de overtuigingen, gevoelens en gedragsintenties van kinderen van vier tot 12 jaar tegenover personen met een beperking in het algemeen neutraal zijn (de Boer et al., 2012). Ze wezen daarbij echter wel op het belang

van het in rekening brengen van de variantie (de Boer et al., 2012). Achter die gemiddeld neutrale houding schuilen namelijk positieve en negatieve houdingen die elkaar uitbalanceren (de Boer et al., 2012). De auteurs benadrukten dat deze resultaten niet impliceren dat er geen reden is tot bezorgdheid, omdat ook de negatieve houding van slechts enkele leerlingen impact kunnen hebben op de ervaring van de persoon met een beperking (de Boer et al., 2012). Hoewel deze onderzoekers niet strikt verwezen naar een beeldvorming van de leerlingen zonder beperking volgens een medisch model, lijken ze dus wel aan te tonen dat ook bij jonge kinderen een meer negatieve beeldvorming nog in de weg kan staan van inclusie.

Een volgend aspect waarop het medisch model een belangrijke invloed heeft uitgeoefend en ook vandaag nog blijft uitoefenen, zijn onze taalkeuzes (Leshota, 2013; Zola, 1993). We hebben het over 'gewoon' versus 'buitengewoon' onderwijs, 'personen zonder beperking' versus 'personen met een beperking'. Er werd reeds beschreven hoe dergelijke categorische indelingen volgens critici van het medisch model vaak hand in hand gaan met een vereenvoudigde en dus onvolledige, vaak stereotiepe of gewoonweg foutieve beeldvorming van personen met een beperking. Eerder werd bovendien, met de hulp van Foucault, gewezen op het gevaar van normerend taalgebruik. Daar werd reeds beschreven hoe termen als 'buitengewoon', 'beperking' of 'afwijking' steeds impliciete normen voorschrijven waaraan we iemand afmeten wanneer we denken dat we hem of haar louter aan het beschrijven zijn. Eveneens werd reeds het gevolg hiervan besproken, dat we nooit zomaar een bestaande realiteit objectief kunnen beschrijven, maar eerder dan dat steeds iets creëren of in stand houden met onze taal. Dit laatste wordt hier problematisch omdat het wijdverspreid normerend taalgebruik over beperking op dit moment een visie over personen met een beperking in stand houdt die nog veel meer lijkt aan te sluiten bij een medisch dan bij een cultureel model (Leshota, 2013).

Hoewel het samenspel tussen taalgebruik en onze beeldvorming over personen met een beperking zeker een interessant punt vormt, zou een diepere uiteenzetting hier te ver gaan. Het volgende punt gaat opnieuw dichter naar de kern van dit onderzoek. De focus blijft bij de beschrijving van domeinen waarin een visie op personen met een beperking volgens het cultureel model vandaag nog veel minder van toepassing lijkt. Een volgend domein van de samenleving waarvoor dit het geval lijkt, zijn de media (Barnes, 1992; Goethals, 2018; Vertoont, 2017). Hier kan opnieuw verwezen worden naar het VN-verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (VN, 2009). In Artikel 8, over de bevordering van bewustwording, zet het verdrag namelijk expliciet aan tot onder andere: "c. het aanmoedigen van de media om personen met een handicap te portretteren op een wijze die overeenstemt met het doel van dit Verdrag; […]" (VN, 2009, p. 7). Hiermee geeft het VN-verdrag de media een deel van de verantwoordelijkheid voor de promotie van een beeldvorming over beperking in de praktijk, die overeenstemt met de onderliggende visie van het verdrag. Die visie neemt zoals besproken afstand van het medisch model en sluit meer aan bij een cultureel model van beperking.

Het encyclopedisch kennisplatform Ensie geeft een tweeledige definitie van media (Media, z. j.). Enerzijds wordt media hier omschreven als manieren om informatie over te dragen (zoals kranten en tijdschriften, televisie, radio en het internet) (Media, z. j.). De focus in dit onderzoek ligt verder specifiek op televisie en film. Anderzijds beschrijft het diezelfde media ook als vormen van communicatie, waarmee veel mensen kunnen worden bereikt en waarvoor de term 'massamedia' ook weleens wordt gebruikt (Media, z. j.). Dat het VN-verdrag een deel van de verantwoordelijkheid bij de media heeft gelegd, zal misschien weinig verbazen, gegeven de centrale rol die deze de afgelopen decennia meer dan ooit zijn gaan spelen (Broeders, Huysmans, & Verhoeven, 2006). Ook in verband met onze beeldvorming over personen met een beperking spelen de media een rol. Ciot en Van Hove (2010) wezen in dit verband op het feit dat de meeste mensen zich informeren, of geïnformeerd worden, over personen met een beperking via de media, niet via interpersoonlijk contact met personen met een beperking. Dit geldt zeker in onze gesegregeerde samenleving. Dat de media onze beeldvorming over personen met een beperking beïnvloeden is één punt, hoe ze dat doen – althans tot hiertoe – is nog iets anders.

1.6. De invloed van media en film op onze beeldvorming over personen met een beperking

In dit opzicht is het eerst belangrijk om stil te staan bij het feit dat mediarepresentaties geen neutrale kijk op een objectieve werkelijkheid bieden (Vertoont, 2017; Goethals, 2018). Mediarepresentaties, ook van personen met een beperking, zijn steeds sociale constructies (Vertoont, 2017). Zoals reeds besproken geloven de werelden van het postmodernisme en sociaal constructionisme niet in het bestaan van een neutrale werkelijkheid of objectieve waarheid die achterhaald kan worden. De essentie ligt net in de overtuiging dat betekenisgeving steeds binnen een bepaalde, specifieke context gebeurt. Dit laatste maakt dat betekenisgeving, definiëring of representatie niet zozeer neerkomt op het weergeven van een juiste of foute betekenis, definitie of representatie (Vertoont, 2017). Eerder dan dat vormen die zaken een persoonlijke, waardegeladen en dus subjectieve kwestie (Vertoont, 2017). Als het dan opnieuw specifiek gaat over mediarepresentaties van personen met een beperking, betekent dit dat ook deze representaties geen neutrale weerspiegeling van een objectieve werkelijkheid voorstellen. Ze worden zelfs letterlijk geconstrueerd door de televisiemakers achter de schermen, wiens werk onvermijdelijk beïnvloed wordt door hun eigen referentiekader (Vertoont, 2017; Goethals, 2018). Aan de andere kant van het scherm wordt ook de manier waarop de beelden binnenkomen bij de kijker beïnvloed door zijn of haar referentiekader (Vertoont, 2017; Goethals, 2018).

Iemands referentiekader wordt opgebouwd vanuit diens persoonlijke ervaringen, overtuigingen, waarden en normen, die op hun beurt verankerd zijn in de sociaal-culturele achtergrond van de persoon in kwestie (Vertoont, 2017). Daar wordt het gevaarlijk, want als die sociaal-culturele achtergrond nog steeds

gedomineerd wordt door een medisch model van beperking, zoals reeds werd aangehaald, dan zal het wellicht weinig verbazen dat ditzelfde model tot vandaag ook het medialandschap lijkt te overheersen (Barnes, 1992; Goethals, 2018; Vertoont, 2017). De invloed van die referentiekaders van tv-makers en -kijkers maakt dat onderzoek naar mediarepresentaties drie verschillende zaken kan analyseren (Goethals, 2018; Vertoont, 2017). Ten eerste de productie of hoe de mediarepresentaties door de tv-makers gecreëerd worden (Goethals, 2018; Vertoont, 2017). Ten tweede de inhoud van het tv-programma of de film (Goethals, 2018; Vertoont, 2017). Ten derde de receptie of hoe de mediarepresentaties binnenkomen bij de kijkers (Goethals, 2018; Vertoont, 2017). Onderzoek naar mediarepresentaties van personen met een beperking lijkt zich voorlopig voornamelijk gefocust te hebben op het tweede punt, de inhoud (Goethals, 2018; Vertoont, 2017). De belangrijkste bevindingen rond het inhoudelijk onderzoek naar de tv- en filmrepresentaties van personen met een beperking kunnen grofweg in twee punten onderverdeeld worden.

Een eerste punt is dat er sprake lijkt van een grote ondervertegenwoordiging van personen met een beperking in de media (Ciot, & Van Hove, 2010; Vertoont, 2017; Vissers, & Hooghe, 2010). Vissers en Hooghe (2010) onderzochten de representatie van personen met een beperking in het nieuwsbericht bij VRT en VTM en vonden een sterke ondervertegenwoordiging van personen met een beperking. Volgens hun bevindingen komt in slechts 0.15% van de nieuwsitems iemand met een beperking voor, terwijl zelfs volgens een zeer strikte definitie van beperking nog steeds 2% van de Vlaamse bevolking een beperking heeft (Vissers en Hooghe, 2010). Een kwantitatieve analyse van de representatie van beperking op primetime televisie in Vlaanderen van Susan Vertoont (2017) bevestigde die ondervertegenwoordiging. Zij verwees naar cijfers van de World Health Organization, die zeggen dat ongeveer 15% van de bevolking een beperking heeft, en plaatste deze in scherp contrast met de cijfers uit internationaal en nationaal onderzoek, waaruit blijkt dat slechts 1-2% van alle personen die op televisie getoond worden een beperking heeft (Vertoont, 2017). Bij deze resultaten kunnen enkele bedenkingen gemaakt worden. Ten eerste geven beide studies een opvallend uiteenlopend percentage van personen met een beperking in de bevolking. Eerder dan dat dit op een betrouwbaarheids- of validiteitsprobleem wijst, lijkt dit een gevolg van verschillende gehanteerde definities van beperking. Hier kan opnieuw verwezen worden naar de moeilijkheid van een eenzijdige definiëring van beperking en hoe dit aansluit bij de visie van beperking als een sociale constructie. Ten tweede valt ook op hoe recent beide onderzoeken zijn. Wanneer internationaal onderzoek in rekening gebracht wordt, gaan de data iets verder terug in de tijd. Het blijft echter sprekend hoelang de mediarepresentaties van personen met een beperking niet of toch weinig in vraag gesteld werden. Ten slotte geldt nog een belangrijk gevolg van die ondervertegenwoordiging van personen met een beperking op de (Vlaamse) televisie. Op die manier wordt de gesegregeerde en gestigmatiseerde positie van personen met een beperking in de samenleving namelijk genormaliseerd en weinig in vraag gesteld (Vertoont, 2017).

Een tweede punt gaat niet over hoe vaak, maar over de manier waarop personen met een beperking in de

media gerepresenteerd worden. Wanneer personen met een beperking wel aan bod komen, lijkt dit vaak nog op een weinig veelzijdige of gelijkwaardige manier te gebeuren. In hun onderzoek concludeerden Vissers en Hooghe (2010) dat wanneer personen met een beperking wel aan bod komen in nieuwsitems, het thema beperking ook bijna altijd centraal staat. Personen met een beperking komen zelden tot nooit aan bod als, bijvoorbeeld, een ervaringsdeskundige (over iets anders dan hun beperking), of bij een bevraging van de opinie van de modale Vlaming. Hartnett (2000) stelde een gelijkaardige conclusie over de representatie van personen met een beperking op de populaire tv. Zelden is een figurant te zien – een broer, zus, ouder of vriend – die toevallig een beperking heeft die verder niets met het centrale verhaallijn te maken heeft. Zelden is iemand met een beperking te zien als quizkandidaat, ketnetwrapper, in een kookprogramma of als journalist.

Verschillende auteurs verwezen bovendien naar enkele vaste, terugkerende stereotiepe representaties van personen met een beperking op tv en in film. In zijn boek over de geschiedenis van de representatie van fysieke beperking in film, gebruikte Norden (1994) bijvoorbeeld de term 'Obsessive Avenger'. Daarmee duidde hij de terugkerende, stereotiepe afbeelding van een personage met een fysieke beperking aan als slechterik die absoluut wraak wil voor wat hem is overkomen (Barnes, 1992; Hartnett, 2000; Norden, 1994). Denk hier aan enkele Disney-personages. Kapitein Haak, de slechte piraat uit de kinderfilm Peter Pan, die zijn rechterhand verloor in een gevecht met Peter Pan en sindsdien woest uit is op wraak. Denk nog aan Scar, de broer van de leeuwenkoning wiens naam letterlijk 'litteken' betekent, die deze laatste uiteindelijk vermoordt uit wrok omdat hij zelf geen koning werd. Zo ontstond ook de intussen meer populaire term 'Supercrip' voor de portettering van personages met een beperking als uitzonderlijke prestaties neerzettend, tegen alle verwachtingen in en diens beperking overstijgend (Barnes, 1992; Hartnett, 2000; Kama 2004; Norden, 1994). Bij wijze van voorbeeld verwees Barnes (1992) hier naar personages die blind zijn en geportretteerd worden met een soort zesde zintuig of uitzonderlijk gehoor. Hartnett (2000) wees op het gevaar van deze – op het eerste zicht misschien positieve - stereotiepe weergave, waarbij het leven van iemand met een beperking als een strijd wordt voorgesteld, en een happy ending als de overwinning van diens beperking waardoor de persoon eindelijk aanvaard kan worden in de wondere wereld van de 'normaliteit'. Een dergelijke representatie gaat volgens Hartnett namelijk uit van enkele stereotiepe en foutieve assumpties en houdt deze bovendien in stand (Hartnett, 2000). Een eerste assumptie is dat een overstijging of genezing van hun beperking de hoop of het doel is van elke persoon met een beperking (Hartnett, 2000). Een tweede is de assumptie dat leven met een beperking een continue, tragische strijd inhoudt met weinig ruimte voor geluk (Hartnett, 2000). De optie om niet ondanks, maar samen met je beperking een rijk en gelukkig leven te vinden krijgt op deze manier geen erkenning. Nog een voorbeeld van een stereotiepe mediarepresentatie die regelmatig terugkeert is die van de persoon met een beperking als slachtoffer (Nelson, 2003; Vertoont, 2017). Nelson (2003) verwees hier naar het voorbeeld van mediacampagnes, bedoeld om geld in te zamelen voor een bepaalde ziekte of aandoening. Die zetten

personen met de beperking in kwestie en hun tragisch verhaal van lijden, hulpbehoevendheid en onproductiviteit in om kijkers te overtuigen tot donatie (Nelson, 2003). De kritiek van activisten hierop luidt dat personen met een beperking op die manier het object van medelijden worden en dat de nadruk komt te liggen op personen met een beperking als slachtoffers van het noodlot, eerder dan als sociale minderheidsgroep met gelijke rechten (Nelson, 2003).

Opnieuw inzoomend op het Vlaams televisielandschap, benadrukten Goethals en Vertoont (2018, 15 maart) dat ook Vlaamse tv-programma's zich schuldig maken aan dergelijke stereotiepe representaties. In Voorbij De Grens (2008), bijvoorbeeld, trokken tien Vlamingen met een beperking door Nicaragua met fotografe Lieve Blancquaert. De titel verraadt reeds dat het idee achter het programma een was van grenzen verleggen en beperkingen overwinnen, zoals het een Supercrip behoort (Goethals & Vertoont, 2018, 15 maart). De reis staat op de website van Lieve Blancquaert (https://www.lieveblancquaert.be/) bovendien beschreven als "De wonderlijke tocht van 10 mensen over hun handicap heen.". De titel van het tv-programma Over Winnaars (2017) geeft op dezelfde manier deze onderliggende benadering van beperking weer (Goethals & Vertoont, 2018, 15 maart). Op de website van VTM (https://vtm.be/) staat beschreven hoe Koen Wauters in dit programma wilde bijdragen aan het kleine geluk van anderen door vijf mensen met een fysieke beperking een opgeborgen passie te helpen waarmaken. De slotzin luidt: "Samen met Koen maken de vijf het onmogelijke mogelijk.". Ook in de beschrijving van het populaire programma Down The Road (2018) op de website van Eén (https://www.een.be/), waarin zes jongvolwassenen met het syndroom van Down op roadtrip gingen met twee begeleiders, ligt de focus op het opzoeken en verleggen van hun grenzen op deze reis (Goethals & Vertoont, 2018, 15 maart). Bovendien stond inclusie in geen van deze programma's centraal, ze toonden personen met een beperking in een gesegregeerde context (Goethals & Vertoont, 2018, 15 maart). Vertoont (2017) wees op het gevaar van het terugkeren van steeds diezelfde achterliggende stereotiepe boodschap wanneer personen met een beperking dan toch op tv komen, zonder te stellen dat deze programma's op een andere manier geen sensibiliserend of emanciperend effect kunnen hebben. Zij en verschillende andere auteurs pleitten vanuit hun bevindingen voor meer diverse mediarepresentaties van personen met een beperking, eerder dan terugkerende stereotypes, en voor gelijkwaardige representaties, eerder dan inferieure slachtoffers of superieure supercrips (Hartnett, 2000; Vertoont, 2017; Vissers & Hooghe, 2010).

In een meer diepgaand, kwalitatief onderzoek analyseerden Susan Vertoont en Tina Goethals – met behulp van de ervaringsdeskundigheid van vier personen met een mentale beperking – de beeldvorming van personen met een beperking in de Vlaamse televisieserie Tytgat Chocolat (presentatie, 18 september 2018). De fictiereeks gaat over het chocoladebedrijf Tytgat Chocolat, waar personen met een mentale beperking, zoals het liefdespaar Jasper en Tina, werken als inpakkers (https://www.een.be/tytgat). Wanneer Tina wordt uitgewezen naar haar land van herkomst, beslissen Jasper en zijn vrienden om haar achterna te gaan

(https://www.een.be/tytgat). De onderzoeksgroep – bestaande uit Vertoont, Goethals en de vier personen met een beperking – kwam verschillende keren samen om reacties en bedenkingen rond de bekeken beelden uit te wisselen (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018). Zo kwamen ze tot de uitwerking van verschillende soorten beelden over beperking die aan bod kwamen in de serie (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018). Hoewel ook enkele positieve beelden gevonden werden, die dominante ideeën over personen met een beperking bijvoorbeeld in vraag stelden en alternatieve ideeën brachten, concludeerden de onderzoekers dat negatieve beelden overheersten (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018). Voorbeelden van deze laatste zijn beelden die volgens de onderzoekers kleinerend aanvoelden (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018). Ook bestendigende beelden, die dominante ideeën toonden zonder ze verder in vraag te stellen, werden gevonden (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018). Verder werden bepaalde beelden weinig herkenbaar gevonden door de personen met een beperking uit de onderzoeksgroep (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018). Dit waren beelden waarin 'normaal zijn' naar hun gevoel opgedrongen werd aan de personages met een beperking, eerder dan dat verschillen tussen personen met en zonder beperking op een acceptabele manier in beeld gebracht werden (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018). Ten slotte gaven de onderzoekers aan dat bepaalde beelden ontbraken, ook hier misten ze bijvoorbeeld beelden van gelijkwaardigheid tussen personen met en personen zonder een beperking (Vertoont et al., presentatie, 18 september 2018).

Concluderend kan gesteld worden, ondanks ook aanwezige positieve elementen, dat tv- en filmrepresentaties van personen met een beperking in Vlaanderen momenteel nog tekortschieten in het volbrengen van hun taak zoals die beschreven staat in het VRPH (VN, 2009). Zo lijken het aantal beelden van personen met een beperking op tv en in film enerzijds nog beperkt en de beelden die wel bestaan anderzijds vaak nog beperkend. Er werd reeds gesteld dat verschillende auteurs in hun onderzoek pleiten voor meer diverse en gelijkwaardige tv- en filmrepresentaties van personen met een beperking. Daar blijft het echter niet bij. Verschillende initiatieven zetten zich reeds effectief in voor meer bewustzijn over en verbetering van de beeldvorming achter tv- en filmrepresentaties van personen met een beperking. Een voorbeeld is de website Handiwatch (http://www.handiwatch.be/), een zijproject van GRIP dat mediarepresentaties van personen met een beperking volgt met een kritische blik en de visie van GRIP in het achterhoofd. Op de website wordt Handiwatch beschreven als een instrument om tot meer correcte beeldvorming van personen met een beperking in de media (waaronder ook tv en film) te komen door middel van kritische reacties op en analyses van mediaberichten. Iedereen kan deelnemen en zijn kritische reactie of analyse delen, dit wordt onder andere ook door ervaringsdeskundigen gedaan. Handiwatch wil enerzijds onjuiste beeldvorming aankaarten en anderzijds ook goede voorbeelden aanreiken. Een ander voorbeeld van zo'n initiatief is het DisABILITY Filmfestival (DFF) te Leuven, waarbinnen dit onderzoek oorspronkelijk kaderde. De website van het DFF kadert onder andere het opzet en doel van het festival (https://www.disabilityfilmfestival.be/).Het DFF wordt sinds 2011 jaarlijks georganiseerd door Jori

Decoster, Patrick Devlieger en Pieter Verstraete, de promotor van deze masterproef. Met behulp van verschillende organisaties voor en door personen met een beperking, proberen zij het DFF telkens vorm te geven met filmvoorstellingen, workshops en lezingen rond het thema beperking over de periode van een week. Daarmee wil de organisatie een gelegenheid bieden om interactie tussen personen met en zonder beperking te stimuleren, de huidige beeldvorming over personen met een beperking ter discussie te stellen en bestaande vooroordelen of foutieve assumpties uit te dagen.

1.7. De bijdrage van het huidige onderzoek

Tot hiertoe werd gekaderd hoe onze beeldvorming over personen met een beperking over de laatste decennia heen is geëvolueerd. Vanuit het standpunt van het cultureel model – waar dit onderzoek zich bij aansluit – kan enerzijds gesteld worden dat een positieve evolutie in onze beeldvorming merkbaar is. Steeds meer initiatieven voor en door personen met een beperking komen op voor een persoonsgerichte benadering van personen met een beperking, met erkenning van hun mogelijkheden, en gaan uit van hun ervaringsdeskundigheid en maatschappelijke meerwaarde. Anderzijds werd besproken hoe andere, meer negatieve invloeden op onze beeldvorming over personen met een beperking nog evengoed bestaan. Het medisch model lijkt in vele opzichten vandaag nog steeds de dominante visie, met een focus op de beperking eerder dan op de persoon en op de zorgen die een beperking met zich meebrengt, zonder ook positieve aspecten of mogelijkheden in beschouwing te nemen. Belangrijk voor dit onderzoek is dat dit onder meer ook voor tv- en filmrepresentaties van personen met een beperking lijkt te gelden. Die lijken, zoals reeds geconcludeerd werd, kwantitatief nog beperkt en kwalitatief beperkend.

Vervolgens stelt zich de vraag hoe het huidige onderzoek bij dit alles aansluit. Dit onderzoek vertrekt vanuit enkele besproken feiten. Ten eerste dat er, in termen van onze beeldvorming over personen met een beperking, zeker nog ruimte is voor verbetering. Daarbij neemt dit onderzoek zoals reeds vermeld een benadering van beperking volgens het cultureel model aan. Ten tweede vertrekt dit onderzoek vanuit het feit dat media in het algemeen en tv en film in het bijzonder hier een belangrijke maar voorlopig voornamelijk negatieve invloed op lijken uit te oefenen. Dit onderzoek wil dit in zekere zin omdraaien en de mogelijkheid van een positieve betekenis van film voor onze beeldvorming exploreren. Zoals besproken neemt bestaand onderzoek naar de mediarepresentaties van personen met een beperking voornamelijk inhoud in beschouwing. Enkele internationale onderzoeken peilden wel reeds naar receptie en lijken erop te wijzen dat film wel degelijk die mogelijkheid in zich draagt om iets te betekenen voor onze beeldvorming over personen met een beperking. Zo deden Schwartz et al. (2010) onderzoek naar de beleving van deelnemers van een filmfestival over het thema beperking, dat door de onderzoekers georganiseerd werd. Daar werden films getoond die de onderzoekers zelf beschreven als niet-sensationele, authentieke representaties van personen met een beperking terwijl ze hun 'normaal' leven leiden (Schwartz et al., 2010). Daarop volgde een open bevraging met de deelnemers van het filmfestival. Op basis van de analyse van die

open bevraging concludeerden de onderzoekers dat de filmvertoningen wel degelijk een positieve impact hadden op de perceptie van de deelnemers over personen met een beperking (Schwartz et al., 2010). Hierbij kwamen ze zelf echter tot de belangrijke bedenking dat die resultaten mogelijk gekleurd werden door het feit dat de participanten personen leken met een interesse voor het thema beperking, zoals bleek uit hun deelname aan het filmfestival en de vrijblijvende open bevraging achteraf (Schwartz et al., 2010). In een ander onderzoek lieten Reinhardt, Pennycott en Fellinghauer (2014) hun participanten een filmscène zien uit een actieserie waarin iemand met een dwarslaesie te zien was als politieagent. Zowel voor als na de film werd bevraagd hoe participanten de arbeidsgeschiktheid, arbeidsparticipatie en productiviteit van personen met een beperking inschatten (Reinhardt et al., 2014). Na het zien van de film bleken participanten zonder beperking de arbeidsgeschiktheid en –participatie van personen met een beperking significant hoger in te schatten (Reinhardt et al., 2014).

In het huidige onderzoek wordt specifiek gekeken naar de betekenis van film op de beeldvorming van lagereschoolkinderen. Zoals reeds aangehaald wordt vanuit het cultureel model gestreefd naar een inclusieve samenleving, waar ook inclusief onderwijs binnen past. Het M-decreet blijkt jaren later echter geen garantie tot succes en ook uit specifiek onderzoek naar de attitudes van leerlingen zonder beperking tegenover personen met een beperking blijkt dat hier evenzeer nog ruimte voor verbetering is. Dit leidt tot de onderzoeksvraag 'Wat kan film betekenen voor de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking?'. Het huidige onderzoek houdt een exploratief onderzoek in, dat de mogelijkheden van film als zinvol pedagogisch instrument verkent in het werken met lagereschoolkinderen rond hun beeldvorming over personen met een fysieke beperking. Het gaat met andere woorden om een onderzoek naar de receptie van filmrepresentaties, specifiek bij kinderen van een lager schoolleeftijd. Waar fysieke en mentale beperkingen in de besproken modellen en studies naar mediarepresentaties vaak samen in beschouwing genomen werden, focust dit onderzoek verder op personen met een fysieke beperking om een voldoende specifieke focus te behouden. Dit onderzoek sluit aan bij de benadering van beperking volgens het cultureel model. Voor de afbakening van de term 'fysiek' volstaat het om te weten dat elke fysiek zichtbare beperking in rekening gebracht wordt. Het volgende hoofdstuk beschrijft stap voor stap hoe dit onderzoek concreet vorm heeft gekregen.

2. Hoe het huidige onderzoek tot stand kwam: De verschillende methodologische stappen

2.1. Kwalitatief, exploratief en praktijkgericht: Het onderzoeksopzet

Het huidige onderzoek kan omschreven worden als een kwalitatief, exploratief en praktijkgericht onderzoek. Hieronder wordt de betekenis van die verschillende aspecten toegelicht, alsook de implicaties ervan.

Howitt (2013) stelt dat het moeilijk is om kwalitatief onderzoek te definiëren, omdat het zo'n ruim domein van uiteenlopende onderzoeksbenaderingen omvat, onder andere Mortelmans (2017) sluit bij die bedenking aan. Beide verkiezen dan ook om kwalitatief onderzoek te begrenzen aan de hand van enkele typerende eigenschappen, die vaak ook het onderscheid met de tegenhanger kwantitatief onderzoek duidelijk maken. Op basis van die eigenschappen werd ook in het huidige onderzoek voor een kwalitatieve benadering gekozen. Kwalitatief onderzoek is geschikt om sociale processen of complexe thema's te onderzoeken, waarbij het perspectief of de leefwereld van de onderzochte(n) van belang is (Mortelmans, 2017). Dit onderzoek naar beeldvorming lijkt onder die noemer te vallen. Van daaruit heerst bij kwalitatief onderzoek een voorkeur voor verzamelingsmethoden die rijke, gedetailleerde data en een diepgaand inzicht in het perspectief van de onderzochte(n) kunnen bieden (Howitt, 2013). Inzicht verwerven in het perspectief of de leefwereld van de onderzochte, maakt het bovendien noodzakelijk om de natuurlijke, alledaagse omgeving waarin mensen leven in rekening te brengen (Mortelmans, 2017). In kwantitatief onderzoek daarentegen ligt de focus op een zo gecontroleerd mogelijke onderzoekscontext (Mortelmans, 2017). Bovendien valt een kwalitatieve onderzoeksmethode goed te rijmen met de postmoderne overtuiging dat de realiteit sociaal geconstrueerd wordt (Howitt, 2013). Waar kwantitatief onderzoek vaak lijkt te handelen vanuit de overtuiging dat de onderzoeker een bestaande werkelijkheid kan achterhalen, vertrekt kwalitatief onderzoek doorgaans vanuit de overtuiging dat verschillende interpretaties van de realiteit bestaan en dat de onderzoeker slechts één dergelijke interpretatie kan bieden (Howitt, 2013). Hieruit volgt binnen kwalitatief onderzoek het belang van een bewustzijn van de onderzoeker over diens eigen rol, zowel in termen van persoonlijke keuzes in verband met het onderzoeksproces als de invloed van diens aanwezigheid op de omgeving die hij of zij onderzoekt (Mortelmans, 2017).

Zoals gesteld omvat kwalitatief onderzoek dus een ruim domein aan onderzoeksbenaderingen. Het huidige onderzoek houdt een exploratief onderzoeksopzet in. Een exploratief onderzoek is zoals de naam verklapt heel verkennend. Swanborn (2014) stelt dat een exploratief onderzoeksopzet gepast is wanneer nog weinig over het onderzoeksobject bekend is. Daardoor kan de onderzoeker zich niet laten leiden door bestaande hypothesen of modellen en vertrekt die doorgaans vanuit een brede onderzoeksvraag, die tijdens het onderzoek zelf eventueel specifieker kan worden (Swanborn, 2014). Over de betekenis van film voor de

beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking lijkt inderdaad nog weinig onderzoek te bestaan. Van daaruit lijkt een exploratief onderzoek hier aangewezen. Niet onbelangrijk voor dit onderzoek verwijst Swanborn (2014) in hetzelfde artikel ook naar twee argumenten op basis waarvan het risico op onjuiste of irrelevante resultaten bij exploratief onderzoek groter wordt ingeschat dan bij routineonderzoek:

> a omdat allerlei onderzoeksbeslissingen niet van tevoren vastgelegd worden, en onderzoeksprocedures niet gecodificeerd zijn, kunnen voorkeuren en vooroordelen van de onderzoeker in sterkere mate een rol spelen dan in routineonderzoek;
> b om dezelfde redenen kunnen specifieke en toevallige aspecten van de onderzochte context gemakkelijker dan in routineonderzoek ten onrechte voor systematisch worden aangezien. (p. 11)

Ten slotte is dit kwalitatief, exploratief onderzoek ook praktijkgericht, eerder dan theoriegericht. Dat betekent simpelweg dat het onderzoek in eerste instantie een praktische doelstelling heeft (Maso & Smaling, 1998). Hier is dat om na te gaan of film als zinvol pedagogisch instrument gebruikt kan worden om met leerlingen te werken rond hun beeldvorming over personen met een fysieke beperking. Het onderzoek kan zelfs als activistisch beschouwd worden, in die zin dat het een bijdrage wil leveren aan de beweging van onder andere GRIP om vanuit een visie op beperking volgens het cultureel model te streven naar een inclusieve maatschappij met onder andere inclusief onderwijs. Het standpunt van waaruit dit onderzoek vertrekt kan geenszins als neutraal beschouwd worden. Het is dan ook niet de bedoeling van dit onderzoek om een neutrale houding aan te nemen tegenover de verschillende visies op beperking. Dit onderzoek vertrekt, net als GRIP en het cultureel model, vanuit de overtuiging dat personen met een beperking recht hebben op een volwaardige en gelijkwaardige deelname aan alle aspecten van de samenleving en met hun specifieke ervaringsdeskundigheid bovendien een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan die samenleving. Dat is een overtuiging die onvermijdelijk gepaard gaat met een hoop op goede resultaten van het huidige onderzoek. Dat klinkt enerzijds gevaarlijk, maar lijkt anderzijds tot op zekere hoogte van toepassing op elke onderzoeker. Hieruit volgt wel het belang voor dit onderzoek van een bewustzijn van die onderliggende overtuiging en de mogelijke invloed ervan op bepaalde stappen van het onderzoeksproces. Waar die overtuiging mag gelden als vertrekpunt van het onderzoek, is het namelijk wenselijk om een invloed ervan op de analyse en interpretatie van de data zo beperkt mogelijk te houden.

De implicaties van de aard van dit opzet voor het onderzoeksproces gelden ten eerste in termen van de onderzoeksmethode. Gegeven de kwalitatieve, exploratieve aard van het onderzoek werd gebruik gemaakt van bepaalde principes van de grounded theory-methode. Grounded theory biedt systematische maar flexibele richtlijnen voor dataverzameling en -analyse (Charmaz, 2014). Het houdt een inductieve benadering in, waarbij de onderzoeker in essentie de data zoveel mogelijk zelf laat spreken in kader van de

opbouw van een theorie uit die data (Charmaz, 2014). Dit onderzoek wil niet pretenderen elk principe of elke onderliggende overtuiging van grounded theory strikt gevolgd te hebben. Wel werd vanuit het exploratief onderzoeksopzet, waarbij nog weinig theoretische kennis over het onderwerp in kwestie bestaat om op verder te bouwen, geredeneerd dat verschillende principes van grounded theory een zinvolle bijdrage konden leveren. Hoewel het 'laten spreken' van data eerder passief klinkt, erkent grounded theory de actieve, constructieve rol van de onderzoeker hierin (Charmaz, 2014). Grounded theory gebruikt echter verschillende principes om de data zelf zoveel mogelijk te laten spreken en het denkproces van de onderzoeker een meer secundaire invloed te laten spelen (Charmaz, 2014). Zo staat vergelijking bij grounded theory centraal, bijvoorbeeld data met andere data of eerdere stappen in het onderzoeksproces met latere stappen (Charmaz, 2014). Dit laatste komt neer op een recursieve aanpak van onderzoek, waarbij de onderzoeker tijdens elke stap van het proces ook volgende en vorige stappen in het achterhoofd houdt (Charmaz, 2014). Zo lopen dataverzameling en data-analyse door elkaar, waarbij theorieontwikkeling bij elke stap in het achterhoofd wordt gehouden. In dit onderzoek werd bepaalde informatie die verworven werd in de eerste klasdiscussie bijvoorbeeld meegenomen naar en getoetst in de volgende klasdiscussies. Bij die recursieve aanpak hielp onder andere het bijhouden van memo's. Dit zijn persoonlijke reflecties en bedenkingen die op eender welk moment opkomen en genoteerd worden om in een latere fase te gebruiken (Charmaz, 2014). Grounded theory komt later, in de beschrijving van de analysemethoden, nog verder aan bod.

De implicaties van de aard van dit onderzoeksopzet gelden ten tweede ook in termen van de eigen rol als onderzoeker. Zowel het interpretatieve van kwalitatief onderzoek, het onvaste van exploratief onderzoek als het persoonlijke van praktijkgericht, activistisch onderzoek plaatsen de eigen waarden en beslissingen als onderzoeker centraal in het onderzoeksproces. Doorheen het volledige onderzoeksproces werd dan ook geprobeerd om een bewustzijn vast te houden over dit laatste feit en om de invloed van eigen, persoonlijke waarden en overtuigingen te beperken waar dat wenselijk was. Op dit punt wil echter evenzeer erkenning gegeven worden aan het feit dat het tot op zekere hoogte onvermijdelijk is dat het onderzoeksproces een persoonlijk proces wordt. Van daaruit volgt hieronder een algemene beschrijving van het onderzoeksproces in termen van persoonlijke keuzes en ervaren moeilijkheden als onderzoeker, alvorens meer concreet en inhoudelijk in te gaan op de verschillende stappen. Daarmee wil als onderzoeker transparantie gecreëerd worden over de persoonlijke bijdrage aan en invloed op het onderzoek. Verder wordt hopelijk duidelijk dat dit bewustzijn doorheen het volledige proces werd vastgehouden en dat persoonlijke beslissingen op een weloverwogen, ethische manier werden gemaakt. Bovendien hebben moeilijkheden of struikelblokken achteraf gezien meer dan één keer geleid tot sleutelmomenten die het onderzoeksproces in belangrijke mate richting hebben gegeven. Deze lijken daarom niet onbelangrijk in een volledige en transparante beschrijving van dat onderzoeksproces.

2.2. Over keuzes en moeilijkheden: Een algemene beschrijving van het onderzoeksproces

Om te beginnen startte het onderzoeksproces met een andere onderzoeksvraag en ander onderzoeksopzet dan de huidige. Zo ging de onderzoeksvraag oorspronkelijk over de invloed van film, specifiek zelfs de positieve invloed van film op de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking. Daarbij vormde het een moeilijkheid om tot een haalbare dataverzamelingsmethode te komen. Lang werd gedacht in termen van een vergelijkend voor-en-na opzet. Een eerste klasdiscussie over de beeldvorming van de leerlingen zou gevolgd worden door een film die positieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking aanmoedigt, waarna een volgende klasdiscussie gehouden zou worden. De beeldvorming van de leerlingen zoals bleek uit de eerste klasdiscussie zou dan vergeleken worden met die zoals bleek uit de tweede. Hierbij bleek het een uitdaging om vat te krijgen op zogezegde storende variabelen, zoals de invloed van het voeren van die eerste klasdiscussie op zich op de beeldvorming van de leerlingen. Van daaruit groeide het besef dat een dergelijk experimenteel vergelijkend opzet weinig gepast was voor de onderzoeksvraag in kwestie en werd overgeschakeld naar een meer exploratief onderzoeksopzet. Daarmee samenhangend werd de strikte, experimentele term 'positieve invloed' in de onderzoeksvraag vervangen door de meer open, exploratieve term 'betekenis' en werd niet langer een specifieke richting aangegeven in termen van positief of negatief om beide mogelijkheden erkenning te geven.

Het volgende struikelblok was de zoektocht naar een film die positieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking aanmoedigt. Een eerste moeilijkheid daarbij was de bepaling van de betekenis die dit onderzoek aan positieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking zou geven. Daar bestond bijvoorbeeld de eenvoudige optie om de beeldvorming die het cultureel model aanmoedigt als positieve beeldvorming mee te nemen in het onderzoek. Vanuit het belang van een kritische blik – zeker gegeven de eigen, onderliggende overtuiging als onderzoeker – en vanuit het geloof in het principe van ervaringsdeskundigheid, werd gekozen om personen met een fysieke beperking zelf te betrekken bij deze kwestie. Op die manier gaf dit onderzoek erkenning aan de reeds besproken NOOZO-beweging, die pleit voor de betrekking van personen met een beperking bij zaken die hen aangaan. In kader van de praktische beperkingen van dit onderzoek – als masterproef – was de betrekking van personen met een fysieke beperking als volwaardige mede-onderzoekers minder haalbaar. Wel werd aan de hand van telkens één interview beroep gedaan op de ervaringsdeskundigheid van in totaal zes personen met een fysieke beperking. Die interviews werden afgenomen voor de aanvang van het effectieve onderzoek met de klasdiscussies, zodat de informatie uit de interviews verwerkt kon worden in de voorbereiding. Een criterium voor de geïnterviewden was dat ze zelf inclusief lager onderwijs gevolgd hadden. Dit liet toe om tijdens het interview stil te staan bij hun positieve en negatieve ervaringen met inclusief onderwijs, waarbij dit onderzoek voornamelijk geïnteresseerd was in hun relaties met en de beeldvorming van medeleerlingen

zonder beperking. Bovendien werd in de interviews expliciet gevraagd naar wat positieve en negatieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking voor hen inhoudt. De concrete bespreking van de interviews volgt later, nu volstaat het om te melden dat de interviews belangrijke inzichten opgeleverd hebben voor de voorbereiding van de klasdiscussies.

De tweede moeilijkheid in de zoektocht naar een film was de filmkeuze zelf. Via verschillende wegen werd naar een geschikte film gezocht, onder andere via de besproken website www.handiwatch.be, verwijzingen in de literatuur en vanuit persoonlijke ervaringen en herinneringen. Een geschikte film moest enerzijds dus voldoen aan de criteria in termen van beeldvorming en anderzijds ook lagereschoolkinderen als leeftijdspubliek hebben. Verschillende films werden overwogen en telkens op basis van minstens een van de twee criteria afgewezen. In een eerste samenkomst met de leerkrachten waarmee het onderzoek samenwerkte ontstond echter het idee om met fragmenten uit films te werken, eerder dan met een volledige film. Eén leerkracht wees op het feit dat een volledige speelfilm – gevolgd door een klasdiscussie – de aandachtspanne van de jonge kinderen zou overschrijden. Werken met fragmenten opende veel meer mogelijkheden. Verschillende films leken namelijk wel degelijk uit een of enkele bruikbare scènes te bestaan, die slechts tenietgedaan werden binnen het kader van de volledige film. Zo moest het oorspronkelijke idee van een speelfilm in kader van een uitstap naar het DisABILITY Film Festival (DFF) – en met de klasdiscussie op een later tijdstip – plaats maken voor het gebruik van meerdere, afzonderlijke filmfragmenten. Die werden bovendien in de klas zelf getoond. Op die manier kon de klasdiscussie simultaan gevoerd worden, met telkens enkele vragen per fragment. De loskoppeling van het DFF hield zowel voordelige als nadelige gevolgen in voor het huidige onderzoek. Voordelen golden bijvoorbeeld in termen van de aanpassing van het opzet aan de capaciteiten van de leerlingen en de verplaatsing naar de voor hun vertrouwde context van de klas. Een nadeel lag in het feit dat de leerlingen op die manier de kans niet kregen om op het DFF contact te maken personen met een (fysieke) beperking, waar onderzoek wel aantoont dat dit kan bijdragen aan positieve beeldvorming (Armstrong, Morris, Abraham, Ukoumunne, & Tarrant, 2016; Consiglio, Guarnera, & Magnano, 2014).

Zo kreeg het onderzoek zijn huidige vorm van een exploratief onderzoek naar de betekenis van film voor de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking. Dit werd nagegaan aan de hand van een klasdiscussie binnen drie verschillende leerjaren van de lagere school, op basis van vijf filmfragmenten over het thema fysieke beperking. Vooraleer de verschillende concrete stappen van het onderzoek aan bod komen, volgt een intermezzo over ethiek. De transparante beschrijving van het onderzoeksproces die net aan bod kwam, vormt één aspect van de ethische handelswijze die dit onderzoek in ruimere zin heeft proberen hanteren en die een belangrijk aspect vormt binnen onderzoek naar een maatschappelijk gevoelig thema als fysieke beperking. In dit onderzoek werd geprobeerd om consequent te handelen in overeenstemming met de visie op personen met een beperking volgens een cultureel model,

bijvoorbeeld door de betrekking van personen met een fysieke beperking in het onderzoek. Bovendien werd geprobeerd om diezelfde ethische houding ook vast te houden in de tekst in kwestie, bijvoorbeeld in termen van taalkeuzes.

2.3. Intermezzo: What's in a name? Over ethiek en het (on)belang van naamgeving

Verschillende termen bestaan om personen met een beperking te beschrijven. Hier werd gekozen voor de term 'beperking'. Bij die keuze werden verschillende invloeden overwogen. Zo werd bijvoorbeeld naar de Engelstalige literatuur gekeken, waarin de termen 'impairment' en 'disability', die respectievelijk vertaald worden naar beperking en handicap, expliciet uiteenlopende betekenissen dragen. 'Impairment' wordt gedefinieerd als een letsel, ziekte of congenitale aandoening die verlies van of verandering in fysiologisch of psychologisch functioneren veroorzaakt of mogelijks kan veroorzaken (Northern Officers group [NOG], z. j.). 'Disability' wordt daarentegen gedefinieerd als het verlies of de beperking van iemands mogelijkheden om op gelijke voet met anderen deel te nemen aan de samenleving, door sociale en structurele barrières (NOG, z. j.). De eerste definitie impliceert een individualistische, medische visie (Shakespeare, 2010). De tweede definitie plaatst de beperking daarentegen in de interactie van het individu met de sociale omgeving, eerder dan in het individu zelf, zoals volgens een sociale visie (Shakespeare, 2010). Vanuit die uiteenlopende definities werd overwogen om hier de term 'handicap' te gebruiken. In de lage landen lijken de respectievelijke Nederlandstalige termen echter niet op diezelfde strikte manier van elkaar onderscheiden te worden of met die respectievelijke onderliggende benaderingen van het fenomeen geassocieerd te worden (Van Hove et al., 2016).

In de interviews met een totaal van zes personen met een fysieke beperking werd ook naar hun voorkeur gevraagd. Onder hen bestond eensgezindheid over de negatieve connotatie van termen als 'gehandicapt', alsof dat alles is wat je bent, 'mindervalide', alsof je minder valide bent, of 'gekluisterd aan een rolstoel', alsof je een tragedie op wielen bent. Eén geïnterviewde sprak haar voorkeur uit voor de term 'handicap', vanuit het verhaal over de oorsprong van het woord. De term komt oorspronkelijk van een spel uit de 17e eeuw genaamd handicap of 'hand in (the) cap', waarvan de exacte beschrijving ons te ver zou leiden (Handicap, z. j.). Het komt erop neer dat een omruiling van goederen plaatsvindt tussen twee personen, waarbij het ene steeds meer waard is dan het andere (Handicap, z. j.). Het bedrag dat de persoon met de minst waardevolle inzet zou moeten opleggen om tot een eerlijke ruil te komen, wordt geschat door een derde betrokkene (Handicap, z. j.). Daarna beslissen beide personen of ze de schatting door de derde eerlijk vinden en of ze willen meegaan in de ruil (Handicap, z. j.). Over de jaren heen evolueerde en verruimde de betekenis van de term (Handicap, z. j.). In de 19^{e} eeuw werd met de term verwezen naar elke wedstrijd waarin ongelijkheden artificieel vereffend werden, in het nadeel van zogezegd superieure kandidaten (Handicap, z. j.). De geïnterviewde persoon was gecharmeerd door het idee dat haar fysieke beperking haar gegeven zou zijn om tegenwicht te bieden aan haar superioriteit. Dit vertelde ze met enige humor. De vijf

andere geïnterviewden verkozen echter allemaal de term 'beperking'. Iemand verdedigde die voorkeur vanuit zijn overtuiging dat iedereen wel een of andere beperking in zich draagt. Dat kan gaan van een dwarslaesie of ontwikkelingsachterstand tot een twijfelachtige oog-hand coördinatie of onbetrouwbaar oriëntatievermogen. Niemand zou perfect zijn, en daar hoeft volgens hem geen taboe over te bestaan. Vanuit deze meerderheid werd beslist om hier de term 'beperking' te gebruiken, ondanks een bewustzijn over het feit dat sommigen ook bij deze term bedenkingen hebben. Van daaruit wordt bij deze expliciet benadrukt dat de gekozen term hier op geen enkele manier de boodschap draagt dat mensen met een beperking beperkt zouden zijn in hun menselijkheid, volwaardigheid of verscheidenheid.

Een volgende belangrijk punt werd door elke geïnterviewde aangehaald en verantwoordt de verwijzing naar het citaat uit het toneelstuk *Romeo and Juliet* van William Shakespeare. Daarin zegt Juliet: "What's in a name? That which we call a rose by any other name would smell as sweet" (The Hamlyn Publishing Group Limited, 1970, p. 901). Verschillende geïnterviewde personen waren van mening dat de essentie niet in de gekozen term zit en dat iemands essentie bovendien niet in één term kan passen. Veel meer dan over de exacte woordkeuze, leek het hen te gaan over de visie achter de woorden. De overtuigingen, assumpties en vaak stereotiepe opvattingen – met andere woorden dus de beeldvorming – van mensen over en van daaruit ook hun omgang met personen met een fysieke beperking, leken voor de geïnterviewden een grotere bezorgdheid. Met dit punt wil dit onderzoek het belang van taal echter niet minimaliseren. Hierboven kwam het gevaar van normerend taalgebruik volgens Foucault reeds aan bod en hoe onze huidige taalkeuzes nog steeds een visie op beperking volgens het medisch model mee in leven houden. Om de simpele reden dat mensen er vertrouwd mee zijn, worden – ondanks de besproken kritiek erop – ook hier termen als 'normaal' of 'gewoon' versus 'buitengewoon' onderwijs gebruikt. De aanhalingstekens die daar telkens bij geplaatst worden zijn bedoeld om een kritische blik op de onderliggende visie en mogelijke invloed van die termen niet te verliezen, al is dit slechts een klein gebaar.

In wat volgt wordt stilgestaan bij de verschillende stappen van het onderzoek. Eerst komen de interviews met personen met een fysieke beperking aan bod, alsook de implicaties daarvan voor het effectief onderzoek. Daarna volgt een beschrijving van de verschillende elementen van de klasdiscussies: de selectie van fragmenten, de procesmatige en de inhoudelijke voorbereiding van de klasdiscussies. Bij elke stap werd geprobeerd om een transparante beschrijving van de eigen rol als onderzoeker te behouden.

2.4. Over de interviews met personen met een fysieke beperking: Het vooronderzoek

2.4.1. De personen

De geïnterviewden bereiken gebeurde via het contacteren van verschillende initiatieven per mail, waaronder de dienst functiebeperkingen van de KULeuven en GRIP vzw. Verschillende initiatieven plaatsten een oproep op hun facebookpagina of stuurden een mail naar hun leden. Daarvoor werd een boodschap

geformuleerd die de inhoud en context van het interview kort schetste en vermeldde dat geïnteresseerden contact mochten zoeken via mail. Een tiental geïnteresseerden reageerden op de oproep en een totaal van vijf personen werd uitgekozen op basis van het criterium omtrent inclusief onderwijs. Ook praktische overwegingen speelden een rol, de personen moesten, gegeven de planning van het onderzoek, voor een bepaalde datum kunnen samenkomen. Het aantal van vijf interviews met vijf personen met een fysieke beperking werd gekozen bij wijze van evenwicht tussen enerzijds voldoende, bruikbare informatie bekomen en anderzijds voldoende ruimte bewaren voor het effectieve onderzoek met de klasdiscussies.

De eerste geïnterviewde was een student van 26 jaar. De tweede was een recent afgestudeerde, werkzoekende vrouw van 23 jaar. De derde persoon was een middelbare schoolstudente van 18 jaar, waarmee het interview om praktische redenen via skype afgenomen werd. De vierde persoon was een man van 30 jaar, die zich als vrijwilliger inzet voor de gemeente en wiens partner van 29 jaar met een fysieke beperking ook aanwezig was. Zij volgde zelf geen inclusief onderwijs, maar kon wel interessante inzichten bieden vanuit haar jarenlang werk als vrijwilligster op een 'gewone' lagere school. Zo werden vijf geïnterviewde personen er zes. De laatste geïnterviewde was een studente van 21 jaar.

2.4.2. De interviews

Aan de hand van deze interviews met personen met een fysieke beperking werden hun ervaringen met inclusief lager onderwijs en ideeën over positieve en negatieve beeldvorming bevraagd. Concreet werd eerst stilgestaan bij hun lagereschool ervaring door in te zoomen op vriendschappen en andere relaties (bijvoorbeeld eventuele pesterijen) en specifiek ook bij de rol van hun beperking daarin. Vervolgens werd gevraagd naar wat positieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking voor hen betekent en waar volgens hen – in de samenleving in het algemeen en in hun lagereschool ervaring in het bijzonder – momenteel nog tekortgeschoten wordt. Bovendien deelden verschillende geïnterviewden interessante ideeën over mogelijke bijdragen aan de verandering van negatieve aspecten van beeldvorming. Ten slotte werd van hun ervaringsdeskundigheid gebruik gemaakt door stil te staan bij hun positieve of negatieve ervaringen met filmrepresentaties van personen met een fysieke beperking en hun voorkeur in verband met naamgeving. De interviewleidraad die als startpunt voor de interviews gebruikt werd staat in bijlage 1. De informatie uit de interviews werd dus verzameld vanuit het perspectief en de ervaringsdeskundigheid van personen met een fysieke beperking zelf, wat voor dit onderzoek als een onvermijdelijk subjectief maar waardevol perspectief beschouwd wordt. Het is net die subjectieve ervaring die telt. Een organisatie kan bijvoorbeeld aan eender welke zogezegd objectieve criteria van inclusie voldoen. De vraag stelt zich dan of die organisatie echt inclusief genoemd kan worden, wanneer de ervaring van personen met een beperking zelf anders is.

2.4.3. De bedenkingen en implicaties voor het onderzoek

Een belangrijke opmerking, vooraleer de resultaten worden besproken, is dat de analyse van de interviews niet volgens een strikte methode gebeurde, aangezien het om een soort vooronderzoek van het effectieve onderzoek ging. Wel werden alle interviews opgenomen en getranscribeerd om systematisch stil te kunnen staan bij de ervaringen en ideeën van elke geïnterviewde en om deze bovendien met elkaar te kunnen vergelijken. Daarvoor tekenden alle geïnterviewden een geïnformeerde toestemming die stelde dat hun deelname vrijwillig was en op elk moment stopgezet kon worden, dat het interview opgenomen werd om de verwerking van de verworven gegevens te vergemakkelijken en dat de vertrouwelijkheid en anonimiteit van de gegevens in die verwerking gewaarborgd zouden worden. Gegeven de kleinschaligheid van dit vooronderzoek en de afwezigheid van een erkende analysemethode, wordt niet gesproken in termen van resultaten en conclusies in strikte zin. Eerder dan dat gaat het over bedenkingen en implicaties voor het effectieve onderzoek met de klasdiscussies. Bovendien werd in de verwerking van de interviews geprobeerd om zo dicht mogelijk bij de woorden van de geïnterviewden te blijven en daar in de interpretatie niet te ver van af te wijken. Daarom wordt in de bespreking hieronder ook zo veel mogelijk gebruik gemaakt van letterlijke citaten uit de interviews.

2.4.3.1. Eigen lagere schoolervaring en ideeën rond verandering van beeldvorming

De lagere schoolervaringen van de geïnterviewden waren erg uiteenlopend, ze varieerden van positief met een enkele negatieve ervaring tot eerder negatief en zelfs zeer negatief, met pesterijen omwille van hun beperking. Uit de beschrijving van hun ervaringen met inclusief lager onderwijs bleken verschillende factoren bepalend voor een al dan niet positieve ervaring. De eerste geïnterviewde beschreef bijvoorbeeld hoe de ontoegankelijkheid van het schoolgebouw ervoor zorgde dat hij pauzes bijna nooit op de speelplaats kon doorbrengen en zijn gevoel daardoor sociaal geïsoleerd te zijn. Verschillende personen beschreven ook hoe zowel specifieke leerkrachten als het schoolbestuur in het algemeen een belangrijke rol speelden, dat kwam zowel in positieve als negatieve zin aan bod. De vierde geïnterviewde veranderde in het tweede leerjaar van school door een moeilijke ervaring met zijn toenmalige leerkracht en noemde het verademend om in een school terecht te komen die, ondanks een gebrek aan ervaring met leerlingen met een fysieke beperking, openstond voor dat nieuwe en mee wilde evolueren. Omgekeerd deelde een andere persoon haar ervaring dat onbegrip van leerkrachten ook zorgde voor onbegrip bij de leerlingen. In ieders ervaring stonden bovendien de relaties met hun medeleerlingen centraal, wat de belangrijkste component vormt voor dit onderzoek. Ook deze invloed gold bij sommige in positieve en bij andere in negatieve zin. De derde geïnterviewde ervaarde haar lagereschooltijd in een klein dorpsschooltje als positief. Ze beschreef hoe iedereen elkaar kende en hoe haar medeleerlingen haar steeds aanvaard hebben zoals ze is, zonder dat haar beperking daarbij centraal hoefde te staan. Voor de vierde geïnterviewde kwam zijn positieve ervaring op het volgende neer: “Ik had zeker niet het gevoel dat ik de vreemde eend in de bijt was. Dat is voor mij het grootste bewijs van inclusie.”. Twee personen in het bijzonder hebben de houding van hun medeleerlingen

tegenover hun fysieke beperking als erg negatief ervaren. Dit heeft gemaakt dat ze terugkijken naar hun lagereschooltijd als een negatieve, moeilijke periode waarin ze beide zelf ook geworsteld hebben met zichzelf, met hun fysieke beperking en met 'anders zijn'.

De beeldvorming aan de basis van een dergelijke negatieve of positieve houding van leerlingen zonder fysieke beperking tegenover de geïnterviewden en hun fysieke beperking vormt daarbij een belangrijk aspect voor dit onderzoek. Even relevant zijn zaken die kunnen bijdragen aan de verandering van een negatieve houding of beeldvorming bij de leerlingen. De geïnterviewden deelden hun ideeën hierover, waarbij verschillende zaken door meerdere personen benoemd werden. Een belangrijke onderliggende factor van negatieve beeldvorming, zowel bij lagereschoolkinderen als mensen in het algemeen, lag volgens verschillende geïnterviewden in onbegrip of onwetendheid. Een van de personen die de houding van haar medeleerlingen als erg negatief ervaren heeft, wees op het volgende: "[…] die kinderen snapten mijn handicap ook niet." en vulde aan "Ja, ik had veel onbegrip over mijn eigen en de rest had veel onbegrip naar mij en eigenlijk had iedereen heel veel onbegrip.". De partner van de vierde geïnterviewde had het evenzeer over onbegrip en onwetendheid, maar dan bij mensen in het algemeen. Ze vertelde hoe velen het moeilijk hebben in de omgang met personen met een fysieke beperking en gaf daar de volgende verklaring voor: "Maar, ja, dat is gewoon de onwetendheid en het niet kennen en de angst een beetje […] omdat ze niet weten 'Hoe moet ik tegen die mensen doen?'.". Later in het gesprek kwam ze terug op hetzelfde punt:

> Je zou het eigenlijk een beetje gezichtsbedrog kunnen noemen. Want ze zien iemand in een rolstoel, ze krijgen schrik en ze zetten al twee stappen achteruit. Terwijl dat ze eigenlijk nog niet weten wie dat er in die stoel zit. Als ze ons vijf minuten tijd zouden geven en zouden beginnen praten, dan zouden ze merken van 'Ah ja, dat is net zo iemand als jij en ik.'.

Haar partner vulde aan met een kort, maar in deze context veelzeggend spreekwoord: "[…] onbekend is onbemind.".

De tweede persoon met een negatieve ervaring, gaf het volgende probleem aan in verband met haar medeleerlingen: "Ze zagen eerst wat dat er anders aan mij was en dan pas wat er gelijk aan ons was. Dus dat creëerde wat afstand en […] een soort wrijving met uzelf […]". De eerste geïnterviewde merkte iets gelijkaardig op bij mensen die niet veel omgaan met personen met een beperking in het algemeen:

> […] dat die altijd zo gewoon zien van 'Ah, dat is een gehandicapte.' […] Ge bent daarbuiten zo niet meer echt een persoon. Totdat ze u echt leren kennen zijt ge eigenlijk gewoon eerder wat ge zijt en niet wie ge zijt.

Omgekeerd viel op dat de positieve ervaringen van twee andere geïnterviewden samengingen met een focus op de persoon eerder dan de beperking. Beide personen die hun relaties met medeleerlingen als positief herinnerden, gaven ook expliciet aan dat hun beperking in die relaties net niet centraal stond, dat leek belangrijk.

Aan elke persoon werd vervolgens de vraag gesteld wat ze graag anders hadden gezien in hun lagereschooltijd. Bij alle geïnterviewden behalve de eerste werd die vraag nog aangevuld met een hypothetische situatie: "Beeld je in: Een lagere school komt voor het eerst in aanraking met een leerling met een fysieke beperking en ze komen naar jou voor advies. Welk advies zou je hen geven?". Verschillende adviezen kwamen eigenlijk neer op het bespreekbaar maken van het thema beperking. De tweede geïnterviewde wees daarbij op het volgende:

> Ja, onbegrip is nog nooit weggewerkt, volgens mij, door dat dood te zwijgen. Da's geen ding. Dat verdwijnt daarmee niet, dat verandert alleen als ge volwassen wordt. Dan wordt dat lelijker […] Dan wordt dat discriminatie. En dat kunt ge tegengaan door te babbelen. Ik denk dat als we kinderen de kunst van het babbelen kunnen aanleren, ook […] over de dingen die wat pijnlijker, moeilijker, ambetantiger zijn, dat we wel toffe volwassenen aan 't maken zijn.

Ze benadrukte bovendien hoe belangrijk het volgens haar was om ook expliciet ruimte te creëren voor moeilijkheden en frustraties van medeleerlingen in verband met de beperking. Bij wijze van voorbeeld schetste ze een situatie waarin een klas op uitstap zou gaan en een leuke activiteit collectief zou moeten laten omdat het voor één leerling niet rolstoeltoegankelijk is. Ze wees daarbij op het volgende: "[…] als daarover gebabbeld kan worden, dan gaat dat ook een groot stuk van de frustratie al wegnemen.". Bovendien zou zij leerlingen de boodschap meegeven dat een dergelijke situatie, waarbij de klas zich aan een iemand moet aanpassen, iedereen kan overkomen:

> Er wordt iemand ziek, er breekt iemand een been, er heeft iemand iets verstuikt, er is iemand niet mee in de les, er is iemand echt helemaal niet goed in aardrijkskunde, […] Al dit soort dingen zorgt [*sic*] eigenlijk voor een vorm van handicap, waar ge als team aan moet werken.

Deze persoon gaf voor het huidige onderzoek dan ook het advies om in de klasdiscussies aandacht te hebben voor zaken die leerlingen mogelijk niet durven benoemen. Ze wees hierbij op het gevaar van sociale wenselijkheid wanneer het over een gevoelig thema als beperking gaat.

'De kunst van het babbelen' kwam ook bij andere geïnterviewden aan bod. Zo gaf de derde persoon het volgende antwoord op de vraag wat zij graag anders had gezien, ondanks haar positieve lagere

schoolervaring: “Uitleg – vind ik – uitleg kunnen ze nooit te veel geven aan kinderen… en ook naar mij toe zogezegd, omdat ik toen ook eigenlijk nog van niks wist.”. De vierde geïnterviewde vertelde hoe hij telkens wanneer hij in een nieuwe klas terechtkwam, een spreekbeurt hield over zijn beperking. Daarvoor gaf hij de volgende reden: “Omdat het dan vatbaarder is voor de leerlingen om ermee om te gaan. Omdat ik dat belangrijk vond om die openheid mee te geven, dat ze geen schrik moesten hebben om vragen te stellen.”. Hij vulde nog aan: “Uiteindelijk, met zo’n spreekbeurt wou ik eigenlijk ook gewoon mijzelf laten zien achter mijn beperking. Of middenin mijn beperking, zal ik zeggen.”. Ook de laatste geïnterviewde gaf in de hypothetische situatie het advies om in gesprek te gaan met onder andere de leerlingen zonder beperking en op die manier “[…] ruimte maken voor vragen en voor het onbekende wat te leren begrijpen.”. Ze wees ook op het belang van kinderen op zeer jonge leeftijd al bewust te maken van het volgende feit: “[…] zelfs al ziet ge het niet dagelijks en wordt ge er niet mee geconfronteerd, het is er wel en die mensen zijn ook oké.”. De eerste geïnterviewde wees zelf ook op de rol die film hierin kan spelen:

> Ik denk dat als ge dat in films en dergelijke kunt voorstellen als ‘mensen met een beperking zijn ook gewoon mensen’, dat dat mogelijk ook kan verminderen dat mensen denken ‘wow, ik weet niet hoe goed ik deze situatie moet benaderen’ […] Ik denk dat dat mogelijks ook bijvoorbeeld wel zou kunnen helpen bij kinderen.

2.4.3.2. Ideeën rond positieve en negatieve beeldvorming

De ideeën van de zes geïnterviewde personen over wat positieve beeldvorming over personen met een fysieke beperking inhoudt sloten eveneens vrij nauw bij elkaar aan. Bovendien waren verschillende gelijkenissen merkbaar met positieve beeldvorming volgens het cultureel model. Sommige van die ideeën kwamen wellicht reeds impliciet aan bod in de vorige alinea’s, zoals het persoonsgerichte. Zoals ook onder het cultureel model besproken werd, leken de geïnterviewden gezien te willen worden als persoon, in eerste instantie, waarvan een fysieke beperking slechts een van hun vele definiërende eigenschappen is: “[…] dat ze minder kijken naar wat ge zijt en meer naar wie ge zijt.”, “Ge moet ook de persoon met een handicap soms bekijken als: dat is geen handicap, dat is niet raar, dat is gewoon juist hetzelfde als al de rest.”, “[…] de echte openheid – […] – dat is niet alleen interesse en aanvaarding, maar dat was gewoon vriendschap. Dat was gewoon mij zien.”, “[…] het positieve is van dat eigenlijk gewoon te accepteren, er ergens kunnen overkijken, […].”, “[…] dat hetgeen wat die [personen met een beperking] uniek maakt hetzelfde is als bij normale mensen om het zo te zeggen en dat is hun persoonlijkheid.”. Op andere momenten werd de nadruk evenzeer gelegd op ‘anders zijn’, ook door hun beperking, en hoe ze dat als positief zijn gaan ervaren: “Anders zijn is echt oké, zeker de dag van vandaag. Ge wilt anders zijn want we zijn met te veel en we lijken allemaal te hard op elkaar en iedereen wil uniek zijn.”, “[…] ik ben dat uiteindelijk beginnen beschouwen als iets uniek.”, “[…] en bij mij kwam dat gewoon vrij vroeg, dat besef ‘ik ben anders’, maar dat is ook oké.” en “Ik kan mij geen mooier compliment inbeelden dan ‘gij bent mijn meest speciale leerling

geweest'.". Bovendien wezen ze op het universele en onvermijdelijke van 'anders zijn': "Als het dat niet is, zal het wel iets anders zijn dat mij anders maakt.", "Voor mij geeft het ook een beter beeld van de realiteit omdat je zelf weet dat niemand perfect is, iedereen heeft wel iets […]" en "[…] want eigenlijk zijn we allemaal hetzelfde en eigenlijk heeft iedereen iets.".

Bovendien kwam ook de erkenning van mogelijkheden van personen met een beperking, net als bij het cultureel model, in de interviews aan bod. Hoewel elke geïnterviewde in het gesprek ook nadelige gevolgen van hun beperking aanhaalde, zowel in sociale als in medische termen, verwezen vijf van de zes ook expliciet naar voordelen die hun beperking heeft opgeleverd: "[…] dan was ik misschien ook niet zo'n vechter geweest als de dag van vandaag.", "Het maakt mij ook een sterk persoon met doorzettingsvermogen.", "Ik merkte wel, ook als kind in de lagere school, dat ik veel bewuster in 't leven stond dan veel van mijn leeftijdsgenoten." en "[…] anderzijds heb ik ook op jonge leeftijd geleerd om op te komen voor mezelf en te praten en dat soort zaken.". De genoemde voordelen bleven bovendien niet beperkt tot individueel niveau, verschillende geïnterviewden hadden het gevoel dat ze door hun beperking iets bij te dragen hadden aan de samenleving. Zo beschreef de tweede persoon het voordeel van haar beperking voor haar functie als maatschappelijk werkster: "Dat betekent dat ge niet gemakkelijk gaat conformeren, juist omdat ge de hele tijd […] buiten de lijnen aan 't kleuren zijt […] en als ge dat kunt voor uzelf, dan kunt ge dat ook voor uw cliënten." en "Dat maakt ook dat ik ervaringsdeskundige ben en dat is ook positief.". De vierde geïnterviewde vertelde hoe hij zijn klasgenoten van de lagere school recent terugzag en hoe ze hem het gevoel gaven dat hun tijd samen leerrijk was geweest voor hen: "[…] omdat ge dan anders kijkt naar personen met een beperking. Omdat, ja oké, ik zat in een rolstoel maar ik kon even goed babbelen als die anderen en mijn mening zeggen en meewerken in de klas.".

Omgekeerd zijn ook de ideeën van de geïnterviewde personen over wat negatieve beeldvorming inhoudt belangrijk. Ten eerste kan geredeneerd worden dat het dan gaat over de miskenning van wat ze als positief beschouwen, bijvoorbeeld een focus op de beperking in plaats van de persoon of een exclusieve focus op de zorgen die een beperking met zich meebrengt en de mogelijkheden op die manier ontkent. Ten tweede kwamen nog enkele andere specifieke zaken in dit verband naar boven. Zo leken de meeste geïnterviewde personen niet alleen te weinig gevoeligheid, zoals bijvoorbeeld blijkt uit pesterijen, maar ook te veel gevoeligheid voor het thema als negatief te ervaren. Met dit laatste werd schijnbaar voornamelijk een houding van medelijden bedoeld, zo vertelde de vijfde geïnterviewde persoon bijvoorbeeld het volgende:

> Ja, het was oftewel het een of het ander. Of, ja, er zijn verschillende reacties mogelijk, maar dat kwam vaak als tegenhanger aan bod. Om mij te zien als een zwak kindje dat hulp nodig heeft en niks kan, maar dat was ook niet het geval. Het was ook niet dat ik zo een slecht leven had daardoor en super veel medelijden nodig had.

Aansluitend bij een persoonsgerichte visie uitten verschillende geïnterviewden hun misnoegdheid tegenover een visie op personen met een fysieke beperking als homogene groep. De laatste geïnterviewde persoon wees in dit verband op het belang van het volgende: "[…] en van ook niet af te gaan op stereotypes, maar zelfs binnen die niche, die categorie 'gehandicapte mensen', dat daar nog een hele waaier aan – een heel spectrum is aan mensen.". De eerste geïnterviewde uitte in ditzelfde verband zijn frustratie met eenzijdige filmrepresentaties van personen met een fysieke beperking: "Als ge iemand met een beperking hebt in een film: ofwel wordt daar een grap van gemaakt, ofwel is dat gewoon van… die heeft altijd hulp nodig en weet ik veel wat en het leven suckt [*sic*] en dat die zo heel, ja, anders worden gedaan [*sic*] dan een gewoon persoon.". Ook de tweede geïnterviewde beschreef de volgende eenzijdige representatie van personen met een beperking die ze in een tv-programma zag als negatief:

> […] en daar werden mensen met een beperking heel *lovey dovey* [*sic*] en heel schattig en, ja… Zo de mensen die heel zwaar gehandicapt zijn, meervoudige handicaps ook, werden echt omschreven als: ge moet daarvoor zorgen, ge moet daar lief voor zijn, ge moet die soigneren. Er werd totaal niet de vormen van handicaps getoond die met veel meer zijn, die gewoon functioneren in een maatschappij.

Ten slotte beschreven ze, zoals misschien reeds opgevallen is, een fysieke beperking allemaal, impliciet of expliciet, als een sociaal fenomeen. Verschillende personen hebben gewezen op de belangrijke invloed van de heersende sociale structuren op onze beeldvorming over personen met een fysieke beperking en hoe ze die invloed voorlopig nog voornamelijk als negatief ervaren: "Anders zijn is niet erg. Het is anders zijn en buitengesloten worden, dat is een ramp.", "Ik heb vaak gedacht: als de rest van de wereld nu ook zo was geweest, dan had ik er nooit problemen mee gehad.", "Zelfs als iedereen fysiek in orde is, dan zal beperking wel iets anders worden […] Dus dan gaat het eerder over hoe je daarmee omgaat als samenleving.". De vierde geïnterviewde en zijn partner wezen op de verantwoordelijkheid van de samenleving om een stimulerende omgeving te creëren voor personen met een beperking in termen van onder andere de verwerving van zelfstandigheid: "[…] dan kunt ge heel ver komen en daarom vind ik het ook zo belangrijk dat de hele maatschappij eigenlijk breder gaat kijken naar mensen met een beperking en meer mogelijkheden gaat bieden.". Een belangrijke implicatie voor dit onderzoek kwam reeds aan bod in het advies van de tweede geïnterviewde, waarbij ze wees op het feit dat leren omgaan met de fysieke beperking van een leerling iets is dat je als klas, als team, moet doen. Dit sluit aan bij de erkenning van beperking als een sociaal construct zoals door het cultureel model en bevestigt de relevantie van dit onderzoek.

Op basis van de afgenomen interviews, dankzij de ervaringsdeskundigheid van de zes personen met een fysieke beperking, werden enkele waardevolle inzichten verzameld: een beter begrip van waar dit

onderzoek wel en niet naartoe wil werken in termen van positieve beeldvorming, nieuwe ideeën over wat hier een bijdrage aan kan leveren en een beter bewustzijn van wat mogelijk speelt in termen van de huidige beeldvorming van leerlingen van de lagere school over personen met een fysieke beperking. Die informatie werd meegenomen in de verschillende stappen van de voorbereiding van de klasdiscussies.

2.5. Over de klasdiscussies met filmfragmenten: De dataverzamelingsmethode

2.5.1. De fragmenten

Het eerste fragment werd gekozen uit de Franstalige film *Intouchables* van Adassovsky, Zeitoun, Zenou, Nakache en Toledano (2011), getoond met Nederlandstalige ondertitels, gebaseerd op een waargebeurd verhaal. De film gaat over Philippe, die volledig verlamd is vanaf de nek, en Driss, een jonge man die zonder enige ervaring aangenomen wordt als persoonlijke verzorger van Philippe (Adassovsky et al., 2011). Het tweede fragment werd gekozen uit de Nederlandstalige versie van de animatiefilm *Finding Nemo* van Walters en Stanton (2003). De film gaat over het visje Nemo dat verloren geraakt in de oceaan en zijn ongeruste vader die naar hem op zoek gaat (Walters & Stanton, 2003). Nemo zelf heeft een fysieke beperking, een klein vinnetje (Walters & Stanton, 2003). Het derde fragment werd gekozen uit de Nederlandstalige versie van de animatiefilm *How to Train Your Dragon 2* van Arnold en DeBlois (2014). Het verhaal speelt zich af op het fictieve eiland Berk, waar Vikings en draken intussen in vrede samenleven (Arnold & DeBlois, 2014). Het hoofdpersonage Hikkerd is de zoon van de leider van Berk en verloor in de eerste film zijn linkeronderbeen, waardoor hij in deze film een ijzeren kunstbeen draagt (Arnold & DeBlois, 2014). Het vierde en vijfde fragment werden gekozen uit de Engelstalige film *Wonder* van Beugg, Clark, Hoberman, Lieberman, en Chbosky (2017), ook getoond met Nederlandstalige ondertitels. De film gaat over het tienjarig jongetje August die voor de eerste keer naar de 'gewone' lagere school gaat (Beugg et al., 2017). Hij heeft een aandoening van het gezicht, genaamd Treacher Collins Syndroom (Beugg et al., 2017). Foto's van de verschillende personages met een fysieke beperking uit de geselecteerde filmfragmenten werden ter verduidelijking toegevoegd aan bijlage 2.

Zoals reeds vermeld werden de fragmenten uit de genoemde films gekozen op basis van hun geschiktheid voor lagereschoolkinderen enerzijds en bepaalde criteria in termen van beeldvorming anderzijds. Naar de geschiktheid voor lagereschoolkinderen werd onder andere gekeken in termen van hun classificatie van leeftijdsadvies door de website Kijkwijzer.nl. Die classificatie gebeurt door verschillende deskundigen, die de film per categorie (bijvoorbeeld geweld, angst en discriminatie) een leeftijdsaanduiding geven. De film krijgt de classificatie van het hoogste leeftijdsadvies. De drie laatste gekozen films werden op basis van dit systeem beoordeeld als geschikt voor kinderen vanaf zes jaar. Ook de film *Intouchables* werd op basis van de meeste categorieën beoordeeld als geschikt voor kinderen vanaf zes jaar, maar door de categorieën grof taalgebruik en discriminatie kreeg de film een leeftijdsadvies van 12 jaar. De film werd toch gebruikt omdat in de gekozen fragmenten geen grof taalgebruik of incidenten van discriminatie voorkomen. Voor het eerste

leerjaar was het daarnaast belangrijk om rekening te houden met het feit dat zij nog geen ondertitels kunnen volgen. Daarom werd te veel tekst in de fragmenten uit de anderstalige films vermeden. Bovendien werden belangrijke zaken tijdens de klasdiscussies telkens vertaald voor de leerlingen en werd het onbelang van de ondertitels naar de leerlingen toe benadrukt.

De criteria voor de selectie van filmfragmenten in termen van de beeldvorming over personen met een fysieke beperking die deze naar voor brachten, werden op basis van de afgenomen interviews met personen met een fysieke beperking enigszins aangepast. Waar eerst naar een film gezocht werd die simpelweg positieve beeldvorming aanmoedigt, werd nu gezocht naar fragmenten die het daarnaast mogelijk maakten om meer negatieve aspecten van de huidige beeldvorming van de leerlingen aan bod te laten komen. In een onderzoek met oog op verandering is het onvermijdelijk en noodzakelijk dat ook de huidige stand van zaken enigszins aan bod komt. In de interviews kwam bovendien het belang aan bod van het bespreekbaar maken van negatieve aspecten van de beeldvorming van lagereschoolkinderen. Op die manier kan het bespreekbaar maken van negatieve aspecten van de beeldvorming van de leerlingen op zich mogelijk al iets bijdragen aan de verandering ervan.

Op basis van die criteria koos dit onderzoek dus fragmenten uit de genoemde films. Uit *Intouchables* werd een complicatie van momenten uit de film getoond waarin Driss de verzorging van Philippe op zich neemt, altijd met humor (Adassovsky et al., 2011). Daarbij toont hij zich bovendien niet gegeneerd om de beperking van Philippe, ook in het bijzijn van Philippe, als bron van humor te gebruiken (Adassovsky et al., 2011). Die compilatie toont echter evenzeer andere momenten, bijvoorbeeld een sneeuwballengevecht of Philippe en Driss die samen een kostuum gaan kopen (Adassovsky et al., 2011). Bovendien toont het fragment Philippe als vader, op een bepaald moment stelt hij zijn tienerdochter op een strenge wijze terecht (Adassovsky et al., 2011). Vervolgens speelde de scène van het verjaardagsfeest van Philippe zich af, waarin Driss iedereen aan het dansen krijgt en Philippe toekijkt (Adassovsky et al., 2011). Ten slotte volgde nog de scène waarin ze samen gaan paragliden (Adassovsky et al., 2011). Daarin werd de avontuurlijke kant van Philippe zichtbaar, hij blijft erg rustig en lijkt op zijn gemak (Adassovsky et al., 2011). Dit staat in scherp contrast met de gespannen, angstige houding van Driss (Adassovsky et al., 2011). Bovendien was te zien hoe Philippe Driss aanmoedigt en probeert gerust te stellen (Adassovsky et al., 2011).

Het fragment uit *Finding Nemo* bestond uit twee verschillende scènes. Het eerste fragment speelde zich aan het begin van de film af, op de ochtend van de eerste schooldag van Nemo (Walters & Stanton, 2003). In zijn enthousiasme komt hij stuntelig vast te zitten in een waterplant (Walters & Stanton, 2003). Zijn vader snelt hem onmiddellijk te hulp, ongerust bewerend dat Nemo er nooit alleen zou uit geraken (Walters & Stanton, 2003). Nadat hij Nemo eruit helpt, vraagt de vader hoe het gaat met Nemo's klein vinnetje en noemt het daarbij zijn 'geluksvin' (Walters & Stanton, 2003). Het tweede fragment speelde zich later in de

film af, wanneer Nemo vast komt te zitten in het zuiveringssysteem van een aquarium (Walters & Stanton, 2003). Deze keer is het Nemo zelf die om hulp roept (Walters & Stanton, 2003). Een vis komt naar hem toe en moedigt hem aan om er zelf uit te geraken (Walters & Stanton, 2003). Nemo antwoordt dat hij dat niet kan omdat hij een 'slechte vin' heeft (Walters & Stanton, 2003). Het fragment eindigde met Nemo die toch zelfstandig uit de buis geraakt (Walters & Stanton, 2003).

Uit *How to Train Your Dragon 2* werd een fragment uit het begin van de film gekozen. Dat begon met Hikkerd die met zijn draak vliegt en tijdens het vliegen enkele van zijn technische uitvindingen uitprobeert (Arnold & DeBlois, 2014). Zijn kunstbeen kwam terwijl reeds subtiel in beeld, zonder dat de focus daarop lag (Arnold & DeBlois, 2014). Vervolgens storten ze zonder zware gevolgen neer (Arnold & DeBlois, 2014). Hikkerd lijkt daarop niet bang te reageren, maar het eerder grappig en spannend te vinden (Arnold & DeBlois, 2014). Een kort moment wordt ingezoomd op zijn kunstbeen, dat door de val verdraaid was en recht gezet moest worden (Arnold & DeBlois, 2014). Hikkerd doet dit opnieuw zonder zich schijnbaar zorgen te maken, het gaat om een shot van enkele seconden waar verder niet bij wordt stilgestaan (Arnold & DeBlois, 2014). In het laatste deel vertelt Hikkerd aan zijn vriendin Astrid dat zijn vader gevraagd heeft om hem op te volgen als leider (Arnold & DeBlois, 2014). Astrid reageert erg enthousiast maar Hikkerd legt uit dat hij twijfelt of hij die rol op zich wil nemen (Arnold & DeBlois, 2014). Hij legt uit dat hij niet zoals zijn vader is, dat hij zijn moeder nooit gekend heeft en hoe hij van daaruit nog volop naar zichzelf op zoek is (Arnold & DeBlois, 2014).

Het eerste fragment uit de film *Wonder* begon met de beginscène van de film. August kwam in beeld met een helm op, waardoor zijn beperking nog niet zichtbaar was (Beugg et al., 2017). Hij springt onder andere op bed, speelt op zijn Playstation en fietst door het park terwijl zijn stem in een voice-over vertelt dat hij geen normale tienjarige jongen is (Beugg et al., 2017). Hij legt uit dat hij wel normale dingen doet voor een tienjarige, zoals de beelden ook laten zien, maar dat hij er niet 'normaal' uitziet terwijl hij die dingen doet (Beugg et al., 2017). Vervolgens was August op een later moment in de film zichtbaar, tijdens de les en zonder helm deze keer (Beugg et al., 2017). Hier laat hij een klasgenoot, Jack, spieken tijdens een onverwachte toets omdat die moeite lijkt te hebben met de leerstof en August zelf goed is in het vak (Beugg et al., 2017). Dit laatste blijkt uit een vraag van de juf waarop August het juiste antwoord wist en bovendien de enige leerling was die zijn hand opstak (Beugg et al., 2017). Ten slotte volgde nog een compilatie van momenten waarin August en Jack samen spelen en plezier maken (Beugg et al., 2017). In het tweede fragment uit *Wonder* werd een klasgenoot van August met zijn ouders bij de directeur geroepen omdat hij August gepest had omwille van zijn beperking (Beugg et al., 2017). Het fragment bestond uit slechts één zin van de directeur: "Mrs Albans, Auggie can't change the way he looks. So, maybe we can change the way we see." (Beugg et al., 2017). Hoe en waarom de verschillende fragmenten gebruikt werden, wordt bij de beschrijving van de opgestelde leidraad met vragen per fragment nog duidelijk.

2.5.2. De klasdiscussies

De klasdiscussies kunnen beschouwd worden als een soort atypische focusgroep. Howitt (2013) definieert een focusgroep als een collectief interview waarbij de onderzoeker meestal zelf optreedt als moderator van het gesprek tussen de verschillende leden en waarbij het interactieve potentieel van de situatie gebruikt wordt in de dataverzameling. Een focusgroep lijkt dus meer op een collectief interview, en minder op allemaal gelijktijdige maar afzonderlijke interviews, in die zin dat ook de interactie tussen de verschillende leden belangrijk is (Howitt, 2013). Volgens Howitt (2013) bestaat een focusgroep doorgaans uit zes tot tien leden en één moderator. De moderator begeleidt de leden van de focusgroep in een onderlinge discussie rond het thema van het onderzoek, waarbij het bijvoorbeeld diens rol is om ervoor te zorgen dat iedereen deelneemt in het gesprek, eerder dan dat het door enkelen gedomineerd wordt (Howitt, 2013). De gevoerde klasdiscussies waren atypisch voor een focusgroep in die zin dat het gebruikelijke aantal leden ruim overschreden werd en als moderator (en onderzoeker) een meer centrale rol gespeeld werd dan gewoonlijk. Een nadelig gevolg van het aantal leerlingen was dat het moeilijker werd om iedereen in gelijke mate aan bod te laten komen. Gegeven het aantal kinderen en hun leeftijd werd bovendien beslist, in samenspraak met de juffen, om te werken met het systeem van aanduiden voordat een leerling mag spreken. Op die manier kreeg het gesprek minder de vorm van een onderlinge discussie en werd het dus meer de moderator die een vraag stelt en leerlingen die hun antwoorden daarop naar de moderator richten. Toch hadden de discussies de belangrijke gelijkenis met een focusgroep dat het sociale, interactionele aspect een centrale rol kreeg. Dit vormde bovendien ook de belangrijkste reden waarom dit onderzoek voor een klasdiscussie als dataverzamelingsmethode koos. De natuurlijke omgeving van de klas leek, ondanks de nadelige gevolgen, de meest zinvolle context voor een onderzoek naar een sociaal fenomeen als beeldvorming.

De klasdiscussies werden afgenomen bij het vierde, eerst en vijfde leerjaar, uit eenzelfde lagere school en in die volgorde. De klassen bestonden respectievelijk uit 25, 16 en 21 leerlingen, rekening houdend met afwezigen op de dag van de klasdiscussies. Via een persoonlijke kennis werd contact gemaakt met de lagere school in kwestie. Die eerste introduceerde het onderzoek en de vraag naar de leerkrachten toe op school, waarna geïnteresseerden contact opnamen via mail. Twee leerkrachten, van het vierde en vijfde leerjaar, wilden onmiddellijk meewerken. In kader van de representativiteit van het onderzoek voor kinderen van lagere schoolleeftijd (de focus van dit onderzoek) was het echter wenselijk om een klas uit elke graad te betrekken. Via een meer algemene oproep van de directrice meldde nog een leerkracht van het eerste leerjaar zich aan voor het onderzoek.

In totaal werd tweemaal samengezeten met de leerkrachten van de deelnemende klassen, alvorens de afname van de klasdiscussies zelf plaatsvonden. De eerste keer was bij wijze van wederzijdse kennismaking. Daarbij werd het onderzoek geschetst met de focus op hun rol daarin, ruimte latend voor

bedenkingen of suggesties van de leerkrachten. Daarbij werden bepaalde aspecten bovendien expliciet bevraagd, zoals wat in de klas of op school reeds gedaan werd rond het thema beperking en of er leerlingen in de klas of op school waren met een fysieke beperking. Zo vertelden de leerkrachten dat binnen de school jaarlijks een week gewerkt wordt rond het thema 'anders zijn'. Daarbij komt onder andere ook het thema beperking aan bod, maar zonder daar dieper op in te gaan. De leerkrachten vertelden over de jaren heen enkele leerlingen met een fysieke beperking gekend te hebben binnen de school. Op het moment van het onderzoek zat in het zesde leerjaar bijvoorbeeld een jongen met een spierziekte. Volgens de leerkrachten kwamen de leerlingen uit de drie klassen van het onderzoek daar echter weinig mee in contact. Bij hun leerlingen zat volgens de leerkrachten nooit een leerling met een fysieke beperking in de klas, behalve in het vijfde leerjaar. Het ene handje van een leerling uit het vijfde leerjaar groeide trager dan haar andere en op zo'n manier dat ze haar vingers niet kon strekken.

De tweede keer werd samengekomen om de eerste versie van de voorbereiding van de klasdiscussies voor te stellen en opnieuw stil te staan bij hun bedenkingen of suggesties, vooral rekenend op hun expertise rond werken met lagereschoolkinderen. Zo hebben de drie leerkrachten hier bijvoorbeeld besloten om tijdens de klasdiscussies aanwezig te zijn, zodat ze eventueel konden tussenkomen in geval de leerlingen zich niet aan de afspraken hielden (dewelke hieronder nog besproken worden). Om discussie tussen leerkrachten te laten ontstaan en ideeën te kunnen uitwisselen was het wenselijk om de drie leerkrachten steeds samen te ontmoeten. Om praktische redenen was dit voor hen echter moeilijk haalbaar, waardoor de leerkrachten van het vierde en vijfde leerjaar samen gezien werden en die van het eerste leerjaar afzonderlijk. Voor de afname van de klasdiscussies werd niet uitsluitend gerekend op de expertise van de leerkrachten. Vanuit een gebrek aan eigen ervaring, werd daarnaast nog beroep gedaan op literatuur. Voornamelijk het boek 'Luister je wel naar mij?' van Martine Delfos (2017) over gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar leverde bruikbare inzichten op.

Op basis van de gekozen fragmenten en met behulp van inzichten van de leerkrachten en uit de literatuur werd dus een definitieve voorbereiding opgesteld voor de klasdiscussies. Die voorbereiding bestond uit twee samenhangende zaken: een inhoudelijke voorbereiding van vragen rond het thema fysieke beperking aan de hand van de gekozen fragmenten en een procesmatige voorbereiding van het voeren van een gesprek over een maatschappelijk gevoelig thema met jonge kinderen. Dit laatste aspect van de voorbereiding komt eerst aan bod. Zo werd geprobeerd om oog te hebben voor het belang van een open en veilige omgeving voor de leerlingen om gespreksvoering te bevorderen (Delfos, 2017). Het klaslokaal werd voor de aanvang van de klasdiscussie bijvoorbeeld telkens op die manier herschikt dat iedereen in een kring zat en op gelijke hoogte. Dit stimuleerde een gelijkwaardige uitwisseling, belangrijk voor een open vraaggesprek (Delfos, 2017). Vervolgens vond telkens een korte wederzijdse kennismaking plaats, vooraleer aan de klasdiscussies zelf te beginnen, en zorgden naamkaartjes er tijdens de klasdiscussie voor dat leerlingen persoonlijk

aangesproken konden worden. Bovendien werden het onderzoek, alsook enkele praktische afspraken, op voorhand geschetst. Die afspraken gingen bijvoorbeeld om stilte van de leerlingen terwijl iemand anders aan het woord was en handen opsteken vooraleer het woord te nemen. Dit liet de leerlingen weten wat ze konden verwachten en was bedoeld om hen meer op hun gemak te stellen (Delfos, 2017). Na de volledige introductie werd mondelinge toestemming gevraagd aan de leerlingen voor het onderzoek, alsook de geluidsopname ervan (zie bijlage 3). Een gevoel van de leerlingen dat ze medeverantwoordelijk waren voor het gesprek moedigde op die manier aan dat ze zich hiernaar gedroegen (Delfos, 2017).

Tijdens de klasdiscussies zelf werd verder rekening gehouden met het feit dat kinderen vaak een beeld hebben over volwassenen als alwetend en almachtig, wat hun motivatie tot gespreksvoering kan doen afnemen (Delfos, 2017). Een open houding van nieuwsgierigheid en verwondering probeerde dit beeld in zeker mate te doorbreken, in combinatie met de expliciete herhaling dat het niet ging om juiste of foute antwoorden, maar om wat de leerlingen zelf dachten. Ten slotte werd de invloed van sociale wenselijkheid zo veel mogelijk beperkt, die volgens de literatuur ook bij lagereschoolkinderen aanwezig is en zeker wanneer het over een gevoelig thema als beperking gaat (Delfos, 2017). Dit werd geprobeerd door de vragen niet suggestief en zo open en neutraal mogelijk te stellen, door met momenten expliciet te benadrukken dat eerlijke antwoorden belangrijk waren en door in het algemeen een open, niet veroordelende houding aan te nemen (Delfos, 2017). Daarbij aansluitend werd, zowel tijdens de voorbereiding als tijdens de klasdiscussies zelf, een bewustzijn vastgehouden over de eigen, persoonlijke ideeën rond positieve en negatieve beeldvorming van personen met een fysieke beperking. Ook de rol daarvan, in de opstelling van de vragen, de houding naar de leerlingen toe en de reacties op hun uitspraken, werd zo veel mogelijk beperkt.

Bij de inhoudelijke voorbereiding van de vragen per fragment werd, zoals bij de keuze van de fragmenten, steeds het doel in het achterhoofd gehouden om enerzijds stil te staan bij positieve en negatieve aspecten van de huidige beeldvorming van de leerlingen en om die negatieve aspecten anderzijds ook uit te dagen. De volledige leidraad is terug te vinden in bijlage 3. Nog voor de aanvang van het eerste fragment werden enkele inleidende vragen gesteld. De eerste vraag was wie van de leerlingen wist wat een fysieke beperking inhoudt. Over de klasdiscussie heen werden vragen vaak op die manier gesteld aan de hele klas, waarbij de leerlingen gevraagd werden om hun hand al dan niet op te steken. Daarna werden enkele leerlingen aangewezen om hun keuzes toe te lichten. Dit liet ten eerste toe om enigszins zicht te krijgen op hoeveel leerlingen al dan niet akkoord gingen met bepaalde stellingen. Ten tweede werden de verschillende leerlingen op die manier telkens weer actief betrokken, ook al kon niet iedereen steeds zijn keuze toelichten. Vervolgens werd stilgestaan bij het verschil tussen een fysieke en een mentale beperking. In de interviews met personen met een fysieke beperking kwam aan bod dat mensen beide vaak met elkaar associëren of zelfs verwarren en dat hun beeldvorming over personen met een mentale beperking vaak nog negatiever is.

Dit laatste feit wordt bevestigd in de literatuur (De boer et al., 2012; Nowicki, & Sandieson, 2002). Daarom vormt dit geen onbelangrijk onderscheid voor dit onderzoek. In het eerste leerjaar werd niet expliciet stilgestaan bij dit onderscheid, vanuit de overtuiging van de leerkracht dat dit de capaciteiten van de kinderen zou overschrijden en de kennis vanuit de literatuur dat dit laatste feit de verdere klasdiscussie zou kunnen bemoeilijken (Delfos, 2017). Deze eerste vragen rond definiëring waren enerzijds bedoeld om zicht te krijgen op de kennis van de leerlingen, anderzijds werd het op die manier ook voor leerlingen die er nog niet veel over wisten mogelijk om zich een beeld te vormen. Dit laatste is natuurlijk essentieel in een klasdiscussie over het thema beperking. Ten slotte werd, alvorens naar de fragmenten over te gaan, nog bevraagd wie iemand met een fysieke beperking persoonlijk kende, ooit ontmoette of ooit gezien heeft. Aan de hand van die vragen kon reeds enigszins stilgestaan worden bij hun huidige beeldvorming. Bovendien blijkt het kennen van een persoon met een beperking iemands beeldvorming daarover in belangrijke mate te beïnvloeden, daarom werd ook dit als belangrijke kennis beschouwd voor dit onderzoek (Fischer & Purcal, 2017).

Bij elk fragment hoorde eerst een korte uitleg over wat zich in het fragment afspeelde. De vragen bij het fragment uit *Intouchables* polsten eerst vrij breed naar wat de leerlingen van het fragment vonden, met een expliciete vraag naar wat hen was opgevallen en wat ze bijvoorbeeld niet verwacht hadden. De bedoeling van het gekozen fragment was om de veelzijdigheid van de persoon Philippe in beeld te brengen. Het liet hem onder andere zien als vriend, vader en ook als een avontuurlijke man, zonder daarbij de dagelijkse realiteit van het leven met een dwarslaesie te ontkennen. Zo probeerde het fragment aan te sluiten bij de persoonsgerichte visie die zowel het cultureel model als de geïnterviewde personen met een fysieke beperking lijken te verkiezen. De volgende vragen polsten naar wat Philippe volgens de leerlingen vond van het leven in een rolstoel, wat Driss volgens hen vond van Philippe zijn leven in een rolstoel en wat ze zelf zouden vinden van het leven in een rolstoel. Daarbij werd telkens naar negatieve aspecten gepolst, om hiertegenover een open houding aan te nemen, alsook naar positieve, om een eventuele exclusieve focus op negatieve aspecten uit te dagen. Eerder dan de vragen telkens vanuit hun standpunt te stellen, vroegen deze, alsook verschillende van de volgende vragen, van de leerlingen om het perspectief van het personage met een fysieke beperking zelf.

De vragen bij het fragment uit *Finding Nemo* plaatsten het gebruik van de termen ‘geluksvin’ en ‘slechte vin’ tegenover elkaar door te bevragen wie welke term zou gebruiken en waarom. ‘Beide’ werd daarbij expliciet benoemd als optie, om leerlingen niet het gevoel te geven dat het een of-of kwestie was. De bedoeling van de gekozen vragen bij het fragment was om de leerlingen opnieuw aan het denken te zetten over zowel negatieve als positieve aspecten, zowel nadelen als voordelen van een fysieke beperking.

Aan de hand van het fragment uit de film *How to Train Your Dragon 2* werd vooral stilgestaan bij de twijfels

van Hikkerd om leider te worden. De eerste vragen waren meer open en polsten naar waarom zij dachten dat Hikkerd twijfelde of hij wel een goed leider zou zijn en wat de leerlingen daar zelf over dachten. Met die vragen werd geprobeerd aan te sluiten bij de aard van het gekozen fragment, dat de nadruk legde op Hikkerd als persoon en waarin zijn fysieke beperking slechts op de achtergrond stond, zoals volgens een persoonsgerichte visie op personen met een fysieke beperking. In geval dit niet automatisch naar boven kwam, werd de vraag opgesteld naar de invloed van zijn kunstbeen op zijn eventueel leiderschap volgens de leerlingen. Daarbij werd expliciet gevraagd naar mogelijke negatieve alsook mogelijke positieve invloeden van zijn fysieke beperking. Dit moedigde de leerlingen opnieuw aan om na te denken over mogelijkheden die een fysieke beperking kan bieden.

De bedoeling van het eerste fragment uit *Wonder* was om August te laten zien als een 'normale' jongen, als slimme leerling en als vriend. In de leeftijd van August en zijn 'normale' lagere schoolervaring werden gelijkenissen opgemerkt met de leefwereld van de leerlingen. Dit gaf dit fragment het potentieel om de leerlingen bewust te maken van die gelijkenissen tussen hen, eerder dan het verschil. De vragen bij het fragment lieten de leerlingen eerst stilstaan bij het concept 'normaal'. Er werd gevraagd naar wie August normaal zou noemen, wie niet, wie een beetje van allebei en waarom. Vervolgens werd gevraagd wat de leerlingen ervan zouden vinden moest iemand als August naar hun klas komen en waarom ze dachten dat er op dat moment niemand met een fysieke beperking in hun klas zat. Via die weg werd ook stilgestaan bij wat de leerlingen dachten dat een leerling als August of met een andere fysieke beperking nodig zou hebben om zich goed te voelen in hun klas. Bij het tweede, korte fragment uit *Wonder* hoorde slechts één vraag. De vraag vertaalde de zin van de directeur eerst voor de leerlingen en polste daarna naar hoe zij die zin begrepen en wat ze daar zelf over dachten (zie bijlage 3). Hoewel dit mogelijk ook uit vorige vragen volgde, verplichte deze laatste vraag de leerlingen om stil te staan bij sociale aspecten van het fenomeen beperking.

Na het laatste fragment volgden nog enkele vragen, bedoeld om de leerlingen zelf te laten reflecteren over zowel de klasdiscussie als hun beeldvorming over personen met een fysieke beperking. Deze vragen polsten naar voor wie dit de eerste keer was dat ze op zo'n uitgebreide manier hadden nagedacht over personen met een fysieke beperking en hoe ze dat ervaren hadden (bijvoorbeeld "Wie vond het leuk?", "Wie vond het moeilijk?"). Bovendien werd expliciet gevraagd wie het gevoel had dat hij of zij anders was gaan nadenken over personen met een fysieke beperking en wat die verandering dan inhield. Na dit reflectiemoment werd de klasdiscussie afgerond.

2.6. Zowel inhoudelijk als contextueel: De gebruikte analysemethoden

Om de analyse van de data te vergemakkelijken werden de klasdiscussies opgenomen met een voice-recorder. Hiervoor werd een geïnformeerde toestemming ondertekend door zowel de directrice van de school, de leerkrachten als de ouders van de leerlingen die deelnamen. De geïnformeerde toestemming voor de

ouders werd opgestuurd via de leerkrachten, met een verduidelijkende brief die het onderzoek en de rol van de leerlingen kort schetste. In die brief werd ook de vraag gesteld aan de ouders om de geïnformeerde toestemming te handtekenen in geval ze hun toestemming wilden geven en om de gehandtekende versie opnieuw aan de leerkracht te bezorgen. De gehandtekende versies werden evenzeer via de leerkrachten terug ontvangen. De geïnformeerde toestemming kaderde dat de deelname van hun zoon of dochter volledig vrijwillig was en op elk moment stopgezet kon worden, dat het interview opgenomen werd om de verwerking van de verworven gegevens te vergemakkelijken en dat de vertrouwelijkheid en anonimiteit van de gegevens in die verwerking gewaarborgd zouden worden. Aan de leerlingen werd het gebruik van de voicerecorder, zoals reeds vermeld, telkens gekaderd voor de aanvang van de eigenlijke klasdiscussie en werd hun mondelinge toestemming gevraagd.

De klasdiscussies werden getranscribeerd aan de hand van de opnames. Zoals vermeld in de geïnformeerde toestemming werden persoonlijke gegevens daarbij weggelaten om anonimiteit te garanderen. De transcripties kregen telkens de vorm van een orthografische transcriptie, waarin meer geconcentreerd wordt op de woorden die gezegd werden en minder op de manier waarop (Howitt, 2013). Eerder dan gebruik te maken van schrijftaal, werd alles wat tijdens de klasdiscussies gezegd bovendien letterlijk uitgeschreven. Een belangrijke bedenking bij het gebruik van transcripties is het feit dat deze zelf uiteindelijk het onderzoeksobject worden (Howitt, 2013). In vergelijking met de effectieve klasdiscussies houdt dat een verlies van informatie in, zo gaat bijvoorbeeld een blik tussen leerlingen en hun lichaamstaal verloren (Howitt, 2013). Dat zelf opgetreden werd als moderator van de klasdiscussies, heeft echter wel mogelijk gemaakt dat de informatie uit de transcripties aangevuld werd met notities van tijdens de klasdiscussies zelf.

Vervolgens werden de klasdiscussies gecodeerd, een belangrijk onderdeel van een analyse volgens grounded theory (Charmaz, 2014). Coderen komt neer op het labelen van zinvolle stukjes tekst en verliep hier over twee verschillende fases (Charmaz, 2014). Het initieel coderen, een eerste fase waarbij telkens nog vrij dicht bij het stukje data in kwestie gebleven wordt, werd handmatig gedaan en voornamelijk gebruikt om de data dieper en meer gedetailleerd te leren kennen (Charmaz, 2014). Ook in deze fase werden echter memo's gemaakt met bedenkingen naar latere fases van de analyse toe. In een tweede fase werden meer abstracte, gefocuste codes geconstrueerd door op zoek te gaan naar relaties tussen de eerste codes (Charmaz, 2014). Daarbij werd in kader van de recursieve aanpak volgens grounded theory bovendien regelmatig teruggegaan naar de data zelf. Ook in die tweede fase werd geprobeerd om de data zoveel mogelijk zelf te laten spreken, maar werden aan de hand van memo's wel reeds bedenkingen gemaakt, onder andere over de terugkoppeling naar de interviews en de modellen van beperking. Het gefocust coderen gebeurde met behulp van het computer-softwareprogramma NVivo 12 voor Windows, ontwikkeld in 2018 voor kwalitatieve data-analyse.

Voor de verdere analyse werd met de gefocuste codes gewerkt, maar werd evenzeer regelmatig teruggegaan naar de oorspronkelijke data. De lijst van codes veranderde over het analyseproces heen verschillende keren op basis van relaties tussen de verschillende codes of nieuwe inzichten vanuit de data, ook hier gold met andere woorden die recursieve aanpak. De data-analyse gebeurde op basis van principes uit verschillende analysemethoden, in samenwerking met de reeds gebruikte principes van grounded theory. Ten eerste waren dat principes uit een inhoudsanalyse. Dit houdt simpelweg in dat gekeken werd naar wat de leerlingen inhoudelijk vertelden, wat impliceert dat dit als representatief geacht werd voor hun onderliggende gedachten, gevoelens en handelingen (Wilkinson, 2016). Ten tweede werd dit aangevuld met principes uit een etnografische analyse. Deze manier van analyseren focust op het proces van de discussie en de interactionele context zelf (Wilkinson, 2016). Op die manier werden de klasdiscussies zelf onderzoeksobject, wat toeliet om inhoudelijke uitspraken van de leerlingen, waar via inhoudsanalyse waarde aan werd gehecht, in hun context te begrijpen en die waarde eventueel ook kritisch te herzien. Hierbij moet opnieuw de nuance gemaakt worden dat dit onderzoek zich, met het gebruik van principes uit de genoemde analysemethoden, geenszins wil voordoen als bijvoorbeeld een volwaardig etnografisch onderzoek.

3. De bespreking van de resultaten

Eerst komen de resultaten van de meer inhoudelijke analyse aan bod. Die geven aspecten van de beeldvorming van de leerlingen weer, alsook indicaties van verandering van die beeldvorming. Daarna volgen de resultaten op basis van de analyse volgens etnografische principes. Daarin worden zowel de invloed van de eigen aanwezigheid als onderzoeker, alsook die van de leerlingen op elkaar besproken. Die opdeling wordt gehanteerd om enige overzichtelijkheid te creëren, hoewel de samenhang tussen de verschillende aspecten deze enigszins artificieel maakt. In de beschrijving van de resultaten wordt met citaten uit de transcripten van de drie klasdiscussies gewerkt, waarbij met een 'm' wordt aangegeven dat ikzelf[1] als moderator aan het woord ben en met 'lln', als afkorting van 'leerling', dat een leerling aan het woord is. Waar in de klasdiscussie de naam van een leerling werd genoemd, werd dit in het transcript vervangen door 'NAAM' om hun anonimiteit te bewaken.

3.1. Over de beeldvorming van de leerlingen

De resultaten betreffende de beeldvorming van de leerlingen over personen met een fysieke beperking worden besproken aan de hand van de verschillende gefocuste codes. Zoals reeds vermeld zijn die doorheen de analyse veranderd. Zo was een van de eerste codes die uit de tekst afgeleid werd 'Focus op beperking', waar later de code 'Focus op persoon' aan toegevoegd werd. Vanuit het verband tussen beide en om een meer dynamische focus te leggen, niet onbelangrijk in een onderzoek naar verandering, werd beslist om de twee tegengestelden samen te voegen in één code: 'Focus op beperking versus persoon'. Op een gelijkaardige manier kwamen onder andere nog de codes 'Focus op zorgen versus erkenning van mogelijkheden', 'Focus op medische versus sociale aspecten' en 'Zonder fysieke beperking als norm versus die norm in vraag stellen' tot stand. Andere codes waren 'Hulpeloosheid' en 'Medelijden'.

3.1.1. Hulpeloosheid

Verschillende uitspraken door leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar leken het personage met een fysieke beperking als hulpeloos te beschrijven. Die hadden vooral betrekking tot Philippe uit het fragment uit *Intouchables*. Driss werd daar door verschillende leerlingen bovendien als de helpende tegenover geplaatst. Dergelijke uitspraken werden niet teruggevonden in de klasdiscussie van het eerste leerjaar.

Een leerling uit het vierde leerjaar vertelde het volgende over Driss: "Ik vond het eigenlijk wel lief van die meneer, wat die allemaal doet.". Wanneer gevraagd werd waarom, antwoordde ze over Philippe: "Omdat

[1] Voor de bespreking van de resultaten van de klasdiscussies werd beslist om de ik-vorm te gebruiken, eerder dan in derde persoon naar mezelf als moderator te verwijzen. Die laatste optie werd overwogen, maar in samenspraak met de promotor van deze masterproef werd voor de eerste optie gekozen omdat deze beter aansluit bij de schrijfstijl die tot nu toe doorheen de tekst werd gehanteerd.

die anders niets kan doen en dat is dan eigenlijk niet leuk voor hem, want dan kan hij niks doen.". Een andere leerling uit het vierde leerjaar vertelde iets gelijkaardigs over Driss:

> Lln: […] dat was heel knap dat die dat deed en volgens mij wou die dat ook – als die in de rolstoel zat nog leuke dingen meemaken en niet de hele tijd - als ge in uw kamer zit, de hele tijd buiten kijken. Dat ge ook nog iets kunt doen.

Nog een andere leerling sloot hierbij aan: "Dat die Driss volgens mij wel die dromen van die andere meneer laat uitkomen. Dat die, zoals NAAM zegt, niet de hele dag binnen moet zitten en buiten kijken, maar dat die ook dromen waar kan hebben […]". Op de vraag wat ze dacht dat Philippe ervan vond dat hij in een rolstoel zat, antwoordden leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar het volgende: "Ik denk dat hij het superleuk vindt dat hij toch een hele goede vriend heeft die hem wel altijd kan helpen. En wat hij niet zo leuk vindt, is dat hij zelf niet kan doen, denk ik.", "[…] als ge bijna niks kunt doen […]", "Misschien vindt hij dat niet leuk dat die dan zo – dat die mensen iets kunnen doen en hij kan niets.". Over Driss zei nog een leerling uit het vijfde leerjaar het volgende: "Ik denk wel dat hij het leuk vindt om te helpen.".

Het idee van personen met een fysieke beperking als hulpeloos kwam ook op een meer subtiele wijze aan bod in de antwoorden van sommige leerlingen. Een leerling nam het in haar antwoorden regelmatig op voor personen met een fysieke beperking: "[…] nog altijd moet je respect voor die mensen hebben […]", "[…] ge moet daar nog altijd mee leven als er zo'n jongen op jouw school zit. Je moet het ook wel respecteren dat er zo iemand op uw school zit. Niet uitlachen, niet pesten…". Als reden waarom zij het vinnetje van Nemo een geluksvin zou noemen gaf ze de volgende: "[…] ook al is er iets mis, je hebt nog altijd de kracht die je zelf niet kent.". Deze leerling gaf bovendien aan dat ze graag in een rolstoel zou zitten, omdat het haar wel een uitdaging leek. Bij doorvragen leek ze in eerste instantie echter niemand te willen beledigen met een ander antwoord: "Ja, omdat je nog altijd beleefd moet zijn tegen iemand die een beperking heeft of die in een rolstoel zit.". Een subtiele keerzijde van die goed bedoelde uitspraken is dat ze geen erkenning geven aan het feit dat personen met een fysieke beperking ook voor zichzelf kunnen opkomen. Eén uitspraak van deze leerling moet daar tegenover geplaats worden. Ze vertelde dat ze dacht dat Nemo misschien uitgelachen zou worden omdat hij dat zijn lievelingsvin noemt en zei daarover het volgende: "[…] hij beslist dat hé, anderen gaan dat niet voor hem beslissen.". Daarmee leek ze Nemo te erkennen als een eigen persoon die zijn eigen beslissingen mag en kan maken.

3.1.2. Medelijden

Uitingen van medelijden kwamen in elke klas aan bod. Over het fragment uit *Intouchables* gaf een leerling uit het eerste leerjaar bijvoorbeeld aan dat hij dacht dat Philippe zijn verjaardagsfeest niet fijn vond omdat iedereen kon dansen en hij niet. Wanneer ik vroeg wat de leerling daar zelf van vond, antwoordde hij

evenzeer: “Dan vind ik dat niet zo fijn.”. Daarop vroeg ik wie van de andere leerling nog dat gevoel had, waarop verschillende andere leerlingen hun hand opstaken. Ook wanneer gevraagd werd aan de leerlingen wat Driss er volgens hen van vond dat Philippe in een rolstoel zat, leek een leerling uit het eerste leerjaar ervan uit te gaan dat hij medelijden had met hem:

> Lln: Ik denk dat Driss het niet leuk vindt dat Philippe in een rolstoel zit en als het zijn verjaardagsfeest is, dat Philippe niet kan dansen.
> M: Ja, en denk je dat er iets is dat hij er wel leuk aan vindt?
> Lln: Nee.

Over het fragment uit *Wonder* werd gevraagd wat de leerlingen dachten toen ze August zijn beperking zagen. Een leerling uit het eerste leerjaar antwoordde daarop: “Erg.”. Wanneer ik daarop vroeg wie het nog erg vond, staken verschillende andere leerlingen opnieuw hun hand op.

In het vierde en vijfde leerjaar kwamen gelijkaardige uitingen van medelijden aan bod. Op de vraag bij het fragment uit *Intouchables* wat de leerlingen dachten dat Driss ervan vond dat Philippe in een rolstoel zit, antwoordde een leerling uit het vijfde leerjaar bijvoorbeeld: “Dat die dat erg vindt voor Philippe.”. In het vierde leerjaar antwoordde een leerling het volgende op de vraag wat ze wel en niet normaal vonden aan August: “Ja, als ik die ken, zou ik denken ‘ja, die is wel normaal maar die ziet er gewoon anders uit’ [...]”. Daarop werd gevraagd wat de leerling zou denken als hij August niet zou kennen. Het antwoord van de leerling was simpelweg: “Ocharme.”. Wanneer aan de andere leerlingen vervolgens gevraagd werd of iemand dat nog zou denken, stak elke leerling in de klas zijn hand op.

In het vierde en vijfde leerjaar kwamen uitingen van medelijden ook spontaan aan bod wanneer gevraagd werd naar hun ontmoetingen met personen met een fysieke beperkingen en hoe de leerlingen die ervaren hadden. In het eerste leerjaar was dit niet het geval. Een leerling uit het vierde leerjaar vertelde over zijn ontmoeting met een persoon in een rolstoel: “Aan de ene kant vond ik het wel zielig en aan de andere kant leek het mij ook nog wel anders omdat ge dan niet alle dingen kunt doen, zoals bijvoorbeeld zwemmen enz.”. Leerlingen uit het vijfde leerjaar vertelde het volgende over hun eerste ontmoeting met iemand met een fysieke beperking: “[…] en dan dacht ik daar ook over na en dan vond ik dat wel zielig.”. “Ja, de eerste keer […] vond ik dat niet raar want toen dacht ik ‘die zal wel iets gebroken hebben’. Maar de tweede keer, toen zag ik iemand zonder gips of zoiets en ik dacht van ‘huh, wat erg’.”.

In dit opzicht zijn nog enkele uitspraken van leerlingen relevant. Zo maakte een leerling uit het vierde leerjaar zich op een bepaald moment in de klasdiscussie spontaan de volgende bedenking over fysieke beperkingen: “Da’s eigenlijk wel erg hé, dat heel veel mensen dat hebben. Da’s eigenlijk wel erg hé…”.

Zo bracht ook een leerling uit het vijfde leerjaar op een bepaald moment het volgende spontaan aan: “Maar ik heb iets - een mooie spreuk: kijk naar mensen die minder hebben dan jou, in plaats van de mensen die meer hebben dan jou.”. Wanneer ik vroeg waarom ze nu aan die spreuk dacht, antwoordde de leerling: “Ja, omdat we over mensen met een handicap bezig waren daarjuist terwijl dat heel zielig is.”.

In deze uitspraken van de leerlingen worden bepaalde verbanden tussen de codes bovendien reeds duidelijk. Zo gaat de overtuiging dat personen met een beperking minder hebben dan personen zonder een beperking uit van een heersende norm die ‘zonder beperking’ als meer of beter ziet dan ‘met beperking’. De uitspraak van de leerling die aangaf dat hij August normaal zou vinden als hij hem zou kennen, maar medelijden zou hebben als hij hem niet zou kennen, laat daarentegen zien dat uitingen van medelijden niet strikt samengaan met een negatieve beeldvorming die ervan uitgaat dat personen met een fysieke beperking niet normaal zijn. In het algemeen lijkt daarentegen wel te gelden dat uitingen van medelijden samengingen met een focus op de beperking eerder dan op de persoon. Geen enkele leerling heeft bijvoorbeeld medelijden geuit met het feit dat Driss zo bang was tijdens het paragliden, dat Hikkerd mogelijk tegen zijn wil in leider zou moeten worden of dat Philippe al zo oud was. Daarop geldt één uitzondering. Een leerling uit het eerste leerjaar gaf aan dat hij dacht dat August verdrietig was omdat hij naar een nieuwe school moest gaan. Een focus op de beperking eerder dan op de persoon houdt echter meer in dan alleen uitingen van medelijden en komt hieronder meer uitgebreid aan bod.

3.1.3. Focus op de beperking versus op de persoon

Onder andere uit deze voorbeelden van uitingen van medelijden, werd de focus gelegd op de beperking eerder dan op de persoon. Een ander voorbeeld hiervan was een leerling uit het vijfde leerjaar die dacht dat de twijfels van Hikkerd over leiderschap deels te maken hadden met het feit dat één been had: “Omdat – al de rest heeft dat wel en dan… Ik weet het niet.”. Nog een ander voorbeeld was het antwoord van een leerling uit het vijfde leerjaar op de vraag wat hij ervan zou vinden moest iemand als August bij hen in de klas zou komen: “Het zou wel raar zijn, denk ik. Want dat zier er ook zo raar uit […]”. De focus op de beperking eerder dan de persoon bleek hier bijvoorbeeld uit het feit dat hij het had over ‘dat’ eerder dan ‘die’. Belangrijk voor dit onderzoek is dat ook voorbeelden van meer persoonsgerichte uitspraken gevonden werden.

De leerlingen van het eerste leerjaar leken in hun antwoorden op de vraag of Philippe het leuk of erg vond dat hij in een rolstoel zat in zekere zin gemakkelijker voorbij de beperking en naar de persoon te kijken. Verschillende leerlingen dachten daarbij dat Philippe het wel leuk vond en gaven daar bijvoorbeeld de volgende redenen voor: “Omdat die in heel de film aan het lachen was.”, “Omdat hij lacht.”. Daarmee leken de leerlingen simpelweg af te gaan op wat ze in het fragment hadden gezien, zonder de mogelijke rol van zijn fysieke beperking verder in overweging te nemen, wat de oudere leerlingen wel meer leken te doen.

Ook op de vraag wat ze dachten dat Driss ervan vond dat Philippe in een rolstoel zat antwoordden sommige leerlingen van het eerste leerjaar eerder persoonsgericht: “Maakt niet uit.”, “Ik denk ook dat het niet uitmaakt want die doet nog leuke dingen met hem.”. Gelijkaardige antwoorden kwamen ook terug bij de oudere leerlingen, bijvoorbeeld dat het Driss niet uitmaakt of de volgende over Philippe: “[…] een vriend is een vriend hé, dat maakt niet uit hoe hij eruitziet.”.

Opvallend waren de persoonsgerichte uitspraken over Hikkerd van verschillende leerlingen in verschillende klassen. De volgende voorbeelden komen uit de drie klassen en waren antwoorden op de vraag waarom Hikkerd volgens de leerlingen twijfelt om leider te worden: “Omdat hij denkt dat hij niet zoals zijn vader is.”, “[…] die weet nog niet precies wie dat die is omdat die zijn moeder nooit heeft ontmoet en die wilt ook graag voor zijn draak – […] die doet daar veel voor […] En ook: hij is totaal niet zoals zijn vader.”, “Ik denk dat hij twijfelt voor zijn draak.”. Dergelijke uitspraken kwamen evenzeer aan bod bij de vraag of de leerlingen zelf dachten dat Hikkerd een goede leider zou zijn: “[…] die is heel goed met draken Die kan – ja, die kan echt veel [...] Die heeft verstand. Ja, meer heb ik niet te vertellen.”, “[…] die zou wel een heel goede leider zijn. Die rijdt wel heel veel op zijn draak, maar die doet – die beschermt zijn team ook wel en die zou wel goed zijn […]”. Een belangrijke bedenking om te maken bij de uitspraken in verband met de fragmenten uit *How to Train Your Dragon 2*, is het feit dat verschillende leerlingen zeer vertrouwd leken met het personage van Hikkerd vanuit de verschillende films en het gerelateerde tv-programma. Dit feit kan bijgedragen hebben aan hun persoonsgerichte uitspraken, het waren dan ook die leerlingen die er vertrouwd mee waren die hier het vaakst het woord namen. Ook over August uit *Wonder* werden in de verschillende klassen echter persoonsgerichte uitspraken gedaan, ook al leek niemand deze film reeds te kennen. De volgende antwoorden kwamen uit de verschillende klassen op de vraag wat ze van August vonden: “Dat die wel heel lief is dat die wilt helpen voor dat werkje.”, “Ik vind dat een toffe jongen.”, “Ja, wel raar, maar dat lijkt mij ook wel een toffe jongen.”. Die laatste uitspraak laat zien dat een focus op de beperking en op de persoon elkaar niet automatisch uitsluiten. Een laatste belangrijke uitspraak kwam van een leerling in het vierde leerjaar als antwoord op de vraag wie graag in een rolstoel zou zitten. Een leerling vertelde dat ze het niet erg zou vinden: “Omdat - uw gedrag blijft toch hetzelfde. En, ja, daar is niks anders mee als ge in een rolstoel zit. Ik snap het probleem niet.”.

3.1.4. Zonder beperking als norm versus die norm in vraag stellen

Enkele uitspraken waarmee leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar personen met een fysieke beperking leken af te meten aan een ‘zonder beperking’-norm kwamen reeds aan bod. In het eerste leerjaar leken dit soort uitspraken opnieuw niet aan bod te komen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de beschrijvingen van Philippe als hulpeloos, waarbij leerlingen in hun uitspraken over hoe hij niets of bijna niets kon leken te vertrekken uit een ‘zonder beperking’-norm van het begrip ‘kunnen’ waaraan ze ook Philippe afmaten. Een ander voorbeeld is een leerling van het vierde leerjaar die dacht dat Driss het wel spijtig vond dat Philippe in een

rolstoel zat voor de volgende reden: “Omdat hij er anders veel meer dingen mee kan doen.”. Op de vraag wat Philippe leuk zou vinden aan het feit dat hij in een rolstoel zit, antwoordde een andere leerling van het vierde leerjaar: “Dat hij sommige dingen kan doen die andere mensen ook kunnen doen.”. Een leerling uit het vijfde leerjaar zei in dit verband het volgende:

> Lln: Ik denk dat hij sommige dingen wel erg vindt, maar en [*sic*] sommige dingen minder erg. Omdat, als hij iemand anders misschien iets ziet doen dat hij ook wil doen, maar dat hij dat niet kan, dat hij dat misschien…
> M: Dat hij dat wel erg vindt?
> Lln: Ja.
> M: En zijn er ook dingen die hij leuk vindt, denk je?
> Lln: Omdat hij dan sommige dingen ook kan doen dat andere mensen doen.

Een andere leerling van het vijfde leerjaar dacht niet dat Hikkerd een slechtere leider zou zijn dan iemand met twee benen om de volgende reden: “Nee, want er zijn mensen die nog minder hebben dan hij.”. Nog een andere leerling uit het vijfde leerjaar dacht dat Hikkerd misschien zelfs een betere leider zou zijn door het feit dat hij zijn been verloor om de volgende reden:

> Lln: Ik denk dat die zo denkt van ‘oei, ik ben al iets verloren’ en dat die dat kei erg vindt, maar daarom dat die dan wil bewijzen dat die niet zo is. Dat die niet zo slap is ofzo, omdat die zijn been verloren is. Dat die zo…
> M: Hij zou hard zijn best doen?
> Lln: Ja, om zichzelf ook een beetje te bewijzen, dat hij ook dingen kan en dat hij daarom ook zijn best doet.

Deze laatste leerling leek te denken dat Hikkerd harder zijn best zou doen als leider dan iemand met twee benen, omdat hij ondanks zijn fysieke beperking wil voldoen aan een ‘zonder beperking’-norm.

In beide klasdiscussies werden echter ook momenten teruggevonden waarop leerlingen die norm wel in vraag leken te stellen. Beide momenten zijn ontstaan na het fragment uit *Intouchables*. In het vierde leerjaar bedacht een leerling zich dat het feit dat Philippe in een rolstoel zit zowel een uitdaging vormt voor zichzelf als voor Driss. Daarop volgde het volgende:

> M: En bedoelt ge dat als iets goed of als iets slecht, een uitdaging?

> Lln: Als iets goed, dat die ook wel iets anders kunnen doen dan als ge helemaal fit bent en dat ge niet altijd zoals ons helemaal alles hebt. Dat dat ook wel moeilijker is voor iemand in een rolstoel, alé, iets te doen.

Deze leerling leek de overweging te maken dat het afwijken van de 'zonder beperking'-norm ook iets positief kan inhouden. In het vijfde leerjaar stelde een leerling de volgende vraag over Philippe:

> Lln: […] daar was ook een vrouw dat zo verlamd was, maar die wou niet zo blijven dus die heeft dat geleerd van terug te stappen en te bewegen met haar armen. Maar die meneer, die wilt dat niet of wilt die dat wel?
> M: Deze meneer, Philippe?
> Lln: Ja.
> M: Ik weet het niet, wat denk je zelf?
> Lln: Maar die vond dat precies niet zo erg.

Interessant hierbij is dat de leerling verrast lijkt door het idee dat iemand die niet voldoet aan de 'zonder beperking'-norm dat niet erg zou vinden.

Op zekere momenten leken andere uitspraken van de leerlingen dan weer niet uit te gaan van een normerend onderscheid tussen 'zonder beperking' en 'met een beperking', maar ons eerder allemaal als gelijken te stellen. Voorbeelden van dergelijke uitspraken uit het eerste leerjaar zijn de volgende: "Eigenlijk, maar ik vind dat gewoon dat je zo'n boebeltjes op je gezicht kan hebben. Ik vind dat gewoon. Andere mensen kunnen dat ook hebben.", "Die is gewoon eigenlijk – hij is hetzelfde als die dat zonder zou zijn hé […]", "[…] want ze zijn eigenlijk allebei hetzelfde maar dan gewoon een beetje anders wel, zoals je misschien niet meer kan stappen.". In het vierde leerjaar vertelde een leerling over een rolstoel-hockeywedstrijd waar ze ooit aan meedeed. Wanneer gevraagd werd wat ze van de kinderen in de rolstoel vond, antwoordde ze het volgende: "Hetzelfde als wij, denk ik. Die konden gewoon niet zo goed stappen en de meesten die hadden maar één been of zelfs geen benen […]"

Een ander voorbeeld komt evenzeer uit het vierde leerjaar. Wanneer gevraagd werd hoe het volgens de leerlingen zou zijn moest iemand als August bij hen in de klas komen, antwoordde een leerling simpelweg: "Niet heel anders als het nu is.".

Een voorbeeld uit het vijfde leerjaar was het antwoord van een leerling op de vraag of het feit dat Hikkerd zijn been verloren is hem een voordeel zou kunnen opleveren:

> Lln: Ik denk dat dat, euh, dat dat nu ook niet heel goed is, maar, ja, ik denk ook niet dat dat slecht is. Ik denk dat dat gewoon zoals een andere mens is.
> M: Oké.
> Lln: Zoals wij benen hebben.
> M: Oké, je denkt dat die eigenlijk gewoon zoals iedereen is?
> Lln: Ja, gewoon zoals iedereen is.

Over August zeiden leerlingen uit het vijfde leerjaar bijvoorbeeld nog het volgende: "Ik zou die wel – ik vind dat normaal gewoon.", "Maar ik zou dat normaal vinden, want iedereen is anders. Iedereen ziet er anders uit naast elkaar […]". Dergelijke uitspraken lijken uit te gaan van een andere norm dan de 'zonder beperking'-norm, een volgens dewelke personen met een beperking ook 'normaal' of 'gewoon' zijn.

3.1.5. Focus op zorgen versus erkenning van mogelijkheden

Ook een focus op de zorgen die een fysieke beperking met zich meebrengt versus de erkenning van positieve aspecten of mogelijkheden kon impliciet reeds opgemerkt worden in verschillende van de besproken uitspraken. Zo kan gesteld worden dat beschrijvingen van Philippe als hulpeloos uitgaan van een focus op zorgen. Een ander voorbeeld van een meer negatieve focus op de zorgen van een fysieke beperking komt uit het eerste leerjaar, in de uitleg van een leerling die dacht dat Driss het niet zo leuk vond dat Philippe in een rolstoel zat: "Want als je speelt en die begint die leuk te vinden en dan is daar iets mee gebeurd en dan kan je daar niet meer zo hard mee lopen en spelen omdat die dan in een rolstoel zit.". Anderzijds waren er volgens verschillende leerlingen van het eerste leerjaar ook positieve aspecten of voordelen aan een rolstoel: "[…] ik vind het wel leuk dat ik dan alles met de rolstoel kan doen. Dan kan ik zeggen 'mama, breng mij is naar de keuken, dan kan ik een koekje nemen'." en "Dat ik dan niet moet stappen als ik naar de winkel ga.".

Een voorbeeld van een focus op zorgen uit het vierde leerjaar werd teruggevonden in wat een leerling vertelde over Driss:

> Lln: Ik denk dat die dat wel leuk vindt omdat hij – ik denk dat die dat leuk vindt om iemand blij te maken. Maar soms denk ik dan ook wel dat die er is een dagje mee moet stoppen, want die moet kei veel doen en dat gaat waarschijnlijk heel vermoeiend ook zijn. Die moet die douchen, enz. En, ja, dat lijkt mij ook wel vermoeiend […]

Een ander voorbeeld uit het vierde leerjaar was de reden die een leerling gaf voor het feit dat er geen personen met een fysieke beperking bij hen in de klas zaten: "Volgens mij is dat veel te moeilijk voor de juffen om ook de gewone kinderen en dan ook nog is kinderen met een beperking […]". Nog een voorbeeld van

een focus op zorgen uit het vierde leerjaar was het antwoord van een leerling op de vraag wat Philippe er leuk aan zou vinden dat hij in een rolstoel zit: “Ik denk dat hij wel blij is dat hij niet alles kwijt is van zijn lichaam. Dat hij nog kan zien of kan horen of praten, ik denk dat hij daar ook wel blij mee is.”. Dit is opvallend omdat de vraag naar positieve aspecten of voordelen toch in meer negatieve termen beantwoord werd. Diezelfde leerling beschreef anderzijds echter ook hoe de fysieke beperking een uitdaging vormde voor zowel Philippe als Driss, in positieve zin.

Verschillende leerlingen uit zowel het vierde als het vijfde leerjaar erkenden bovendien het voordeel van Hikkerd zijn ijzeren kunstbeen: “Nee, want door dat been kan hij zijn draak nu beter besturen eigenlijk hé.”, “[…] omdat hij beter kan vliegen met zijn draak in plaats van anders.”, “Ik denk dat dat ook wel een voordeel is want die zijn ijzeren been ofzo, dat kan meerdere dingen hebben. Dat kan zo een stok zijn ofzo, of dat kon zo precies in de vorm van een voet zijn.”. Hierbij moet dezelfde bedenking gemaakt worden als eerder, namelijk dat verschillende leerlingen erg vertrouwd leken met de films en het personage van Hikkerd. In het vijfde leerjaar zagen leerlingen bovendien ook voordelen aan het gebruik van een rolstoel: “Je kan veel moeilijker vallen […]”, “[…] ge traint ook een beetje uw armspieren als ge in een rolstoel zit.”, “Als ge lange afstanden moet afleggen, dan kan je gewoon zo en moet je niet de hele tijd stappen, want anders word je echt moe.”.

Een laatste, specifieke manier waarop leerlingen uit elke klas positieve aspecten van een fysieke beperking leken te erkennen, kwam voornamelijk naar boven bij de vraag wie het vinnetje van Nemo een geluksvin zou noemen en waarom. Enkele voorbeelden van antwoorden uit elke klas: “Omdat die zo klein is.”, “Omdat het ook wel is leuk is om klein te zijn dan altijd groot.”, “Er zijn heel weinig mensen die iets anders hebben, dus dat is eigenlijk een geluk als ge zoiets hebt. Omdat je dan de enige bent.”, “Niet iedereen heeft dat, zo’n kleine vin, dus da’s speciaal. Dus dan ben je eigenlijk wel een beetje speciaal.”. Veel andere leerlingen gingen akkoord met die uitspraken en leken het feit dat een fysieke beperking je uniek maakt als iets positief te beschouwen.

3.1.6. Focus op medische versus sociale aspecten

Iets anders wat wellicht reeds is opgevallen in verschillende uitspraken van de leerlingen, is dat ze vaak op medische aspecten van een fysieke beperking leken in te zoomen, zowel in termen van medische nadelen als voordelen. Die focus leek bovendien ten koste te gaan van bijvoorbeeld meer sociale aspecten van een fysieke beperking of van andere aspecten van de persoonlijkheid van de personages. Voorbeelden uit het eerste leerjaar zijn redenen die leerlingen gaven om het vinnetje van Nemo al dan niet een geluksvin te noemen: “Het lijkt niet op een geluksvin.”, “Dan kan die rapper uit de buis komen zo.”. Dat medische kwam ook aan bod in de redenen die leerlingen van het eerste leerjaar gaven voor het feit dat Hikkerd het moeilijker zou hebben als leider: “Omdat die dan zo moet stappen, met zo één been.”. Dat kwam evenzeer aan

bod in de redenen waarom ze dachten dat zijn fysieke beperking een voordeel zou kunnen opleveren als leider: “Omdat anders, zonder been, moet die altijd op één been staan.”. Deze leerling leek dus vooral te verwijzen naar het voordeel van het kunstbeen.

Ook in de klasdiscussie in het vierde leerjaar waren nog meer voorbeelden van een focus op het medische terug te vinden, bijvoorbeeld in hun antwoorden op de vraag welke voordelen het zou kunnen hebben om in een rolstoel te zitten. Die kwamen hierboven reeds aan bod en verwezen naar zaken als armspieren trainen, minder gemakkelijk vallen en niet moeten wandelen. Ook in het vierde leerjaar werd die focus teruggevonden in de redenen waarom ze het vinnetje van Nemo al dan niet een geluksvin zouden noemen: “Omdat, ja, hij kan er niet echt goed mee zwemmen dus…”, “Omdat – hij geraakte wel alleen uit de buis […]”. Ook in het vierde leerjaar verwezen verschillende leerlingen naar medische aspecten als antwoord op de vraag naar voordelen die de fysieke beperking van Hikkerd hem zou kunnen opleveren als leider: “Hij kan nog stappen en dat, euh, anders moet hij op één been huppelen en da’s moeilijk.”, “Hij heeft wel een been verloren, maar hij heeft wel een ander been.”.

Een voorbeeld van een focus op het medische uit het vijfde leerjaar was de uitleg die een leerling gaf bij zijn stelling dat hij verwacht had dat Philippe bang zou geweest zijn tijdens het paragliden en niet Driss: “[…] bijvoorbeeld: stel dat ge daar twee man voor nodig hebt en aan verschillende touwtjes moet trekken, dan kan hij niet meehelpen als er iets misgaat.”. Andere voorbeelden zijn redenen die leerlingen gaven waarom ze niet in een rolstoel zouden willen zitten: “Ja, ’t is ook wel leuk om te stappen.”, “Ik zou niet graag in een rolstoel willen zitten want dan kan ik niet voetballen en niet zo veel sporten.”. Nog andere voorbeelden gingen opnieuw over het vinnetje van Nemo: “Maar dan, met dat klein vinnetje, dan is dat moeilijker om te zwemmen, maar ’t is ook wel speciaal.”. Een andere leerling zei daarover het volgende:

> Lln: Omdat dat soms wel misschien slechter is ofzo dat je dat hebt, ik weet het niet. Maar ook, zoals NAAM zegt, niemand anders heeft dat dus…
> M: Je zegt: het maakt u ook speciaal en je zegt ook: soms is het misschien slechter dat je dat hebt, wat bedoel je daarmee?
> Lln: Zoals Nemo, bijvoorbeeld, dat je er niet meer snel uit geraakt ofzo.
> M: Oké, het maakt bepaalde dingen soms moeilijker?
> Lln: En dat je soms zegt ‘allez, waarom – als ik dat nu niet had, dan was ik daar sneller uit geraakt’.

Interessant bij deze laatste uitspraken is dat de leerlingen in eenzelfde zin hun focus zowel bij medische nadelen plaatsten als bij de erkenning van het meer sociale voordeel in termen van uniek zijn.

In de andere richting werden in elke klas ook momenten teruggevonden waarop de leerlingen sociale aspecten wel in rekening brachten. In elke klas werd aan de hand van het laatste fragment uit *Wonder* kort stilgestaan bij pesten, waarbij verschillende leerlingen telkens aangaven dat ze dachten dat kinderen met een fysieke beperking nog regelmatig gepest werden. Een leerling uit het vierde leerjaar zei daarbij het volgende: "Ik denk dat die vaak gepest worden omdat die er een beetje anders uitzien.". Een ander maar gerelateerd voorbeeld komt uit het vierde leerjaar. Wanneer aan de leerlingen werd gevraagd of ze iets zouden kunnen bijleren als ze in een rolstoel zouden zitten, antwoordde een leerling daarop het volgende:

> Lln: Ik denk dat het voor iedereen is goed zou zijn als ze is een weekje in een rolstoel zitten, dat ze dan weten hoe het is en dat ze dan tegen andere kinderen, die echt in een rolstoel zitten, ook geen slechte dingen zouden zeggen ofzo.

De vraag naar wat de directeur volgens hen bedoelde met zijn stelling in het laatste fragment uit *Wonder* was zoals gezegd specifiek bedoeld om de leerlingen te laten stilstaan bij sociale aspecten. In het eerste leerjaar kwam daar de volgende reactie op:

> Lln: Je kan daar ook blij naar kijken.
> M: Oké. NAAM, wat zou jij zeggen?
> Lln: Als je daar boos naar kijkt, dan kan je nooit een vriend zijn.
> M: En als je blij kijkt, dan wel?
> Lln: Ja.

In het vierde leerjaar was dat de volgende reactie: "Dat de meeste mensen er zo [gezichtsuitdrukking: afschuw] naar kijken, maar dat je die eigenlijk normaal moet aankijken zoals je iedereen aankijkt."
Een leerling van het vijfde leerjaar gaf het volgende antwoord: "Dat wij ons – allez ja, wij – […] – allez ja, erin mee te gaan dat dat eigenlijk gewoon een normale jongen is en die kan niet doen – die kan er niks aan doen dat die zo is.". In de drie gevallen leken de leerlingen door deze vraag inderdaad stil te staan bij het belang van het sociale aspect van de beeldvorming en de rol van houding van anderen tegenover personen met een fysieke beperking.

Een ander voorbeeld van een uitspraak van een leerling waar een meer sociale visie op beperking leek achter te schuilen, ging over een overweging van de leerling bij de vraag wie graag zelf in een rolstoel zou zitten:

> Lln: Als ik nu een beste vriendin zou hebben die bijvoorbeeld in een rolstoel zit, maar die vindt dat kei erg, dan zou ik zelf gewoon een rolstoel gaan halen en ik zou dan met haar dingen spelen hoe

zij dat eigenlijk zou moeten doen. Want ik vind het ook wel is leuk, want mensen die in een rolstoel zitten die gedragen hen vaak ook anders dan mensen die niks voor hebben. En als ik dan – als ik nu zou vallen, waar ik dan - een heel erge val, waar ik dan in een rolstoel voor moet zitten, dan zou ik het eigenlijk ook wel leuk vinden want dan leer ik met mensen hun andere karakters ook omgaan enzo.

M: Oké.

Lln: En dan weet ik ook hoe zij hen voelen.

3.1.7. Angst

Het kwam reeds aan bod dat bepaalde negatieve aspecten van beeldvorming bij leerlingen van het eerste leerjaar minder leken voor te komen dan bij de oudere leerlingen, bijvoorbeeld uitgaan van een 'zonder beperking'-norm of beschrijvingen van hulpeloosheid. Het omgekeerde leek echter te gelden voor een ander negatief aspect, namelijk angst. Verschillende leerlingen van het eerste leerjaar benoemden bij hun ervaring met het ontmoeten of tegenkomen van iemand met een fysieke beperking een gevoel van angst: "Heel… toen was ik heel bang.", "Ik was een beetje geschrokken.". Een andere leerling had meer aanmoediging nodig om die ervaring te kunnen beschrijven, wanneer gevraagd werd "Vond je het cool? Vond je het raar? Vond je het eng? Was je ook een beetje geschrokken, zoals NAAM?", antwoordde hij: "Beetje.". Ook wanneer gevraagd werd wat ze minder leuk zouden vinden moest iemand als August bij hen in de klas terechtkomen, kwam die angst terug: "Want als ik naast hem zit, dan ben ik een beetje bang.". Wanneer ik daarop vroeg wie dat nog een beetje eng zou vinden of een beetje bang zou zijn, staken verschillende andere leerlingen hun hand op.

Ook in het vierde leerjaar beschreef een leerling hoe hij een ontmoeting met een jongen met een geamputeerde arm een beetje eng vond en ook over August zei een leerling hier: "Ik vind die wel een klein beetje eng.", wat opnieuw bevestigd werd door verschillende leerlingen. In het vijfde leerjaar kwam angst niet spontaan aan bod. Wanneer de vraag of bepaalde leerlingen de fysieke beperking van August ook een beetje raar of akelig vonden echter expliciet gesteld werd, staken ook hier verschillende leerlingen hun hand op. Een andere leerling gebruikte de term 'raar', waarmee hij wel naar een gevoel van angst leek te verwijzen:

Lln: […] maar als ik dan bijvoorbeeld met sommige mensen die ook zo er anders uitzien en die ik dan een knuffel moet geven ofzo, dan vind ik dat raar om – bijvoorbeeld een raar idee als je dat aanraakt.

M: Oké, een beetje akelig zo?

Lln: Ja, maar dan voel ik mij ook slecht omdat ik dat dan – alé ja, dan wil ik dat ook niet vertellen want dan weet ik dat die die slecht zou voelen.

3.1.8. Onbekend

Een volgend belangrijk aspect om in rekening te brengen is het feit dat zeker niet alle leerlingen bij aanvang van de klasdiscussies vertrouwd leken met het concept beperking. Zeker in het eerste leerjaar viel op dat dit voor sommige moeilijk leek om te begrijpen, ook nog na de uitleg in het begin. Zo vroeg een leerling zich na het fragment uit *Intouchables* af waarom Philippe niet danste op zijn verjaardag. Een andere leerling antwoordde het volgende op de vraag wat Philippe volgens haar niet leuk vond aan het feit dat hij in een rolstoel zat: "Dat hij zijn been heeft gebroken". Ook op de vraag waarom volgens hen geen kinderen met een fysieke beperking bij hen op school zaten, antwoordde een leerling: "Maar ik heb nog nooit iets gebroken of zoiets en dan moet je niet in een rolstoel zitten.". Bovendien gaven verschillende leerlingen door hun hand op te steken aan dat ze dachten dat een leerling met een fysieke beperking moeilijker zou kunnen leren dan hen als die bij hen in de klas zou zitten.

Ook in het vierde en vijfde leerjaar konden niet alle leerlingen onmiddellijk volgen met wat een fysieke beperking inhoudt, maar leek dat na de uitleg in het begin wel het geval. Voor zowel de leerlingen van het vierde als het vijfde leerjaar leek het onderscheid tussen een fysieke en een mentale beperking moeilijker. Dit werd, zoals reeds vermeld, niet bevraagd in het eerste leerjaar. Zo waren er in beide klassen verschillende leerlingen die hun hand opstaken bij de vraag wie dacht dat Philippe ook een mentale beperking had. Ook in deze klassen staken telkens enkele leerlingen hun hand op wanneer gevraagd werd wie dacht dat een leerling met een fysieke beperking moeilijker zou kunnen volgen bij hen in de les.

Belangrijk om hier nog te vermelden, is het feit dat verschillende leerlingen uit de drie klassen soms niet geantwoord hebben op gestelde vragen. De achterliggende reden was niet altijd duidelijk. Soms leek het ook om een gesloten- of verlegenheid van de leerling te gaan, maar meer dan eens leek het wel degelijk met de aard van de vraag te maken te hebben. Dit leek voornamelijk het geval wanneer ik meer uitleg vroeg bij bepaalde gedachten of gevoelens die leerlingen deelden. Enkele voorbeelden uit het eerste leerjaar:

> M: Omdat die zo klein is, oké, kan je dat nog een beetje uitleggen?
> Lln: Euhm, nee
>
> M: NAAM, wil jij er nog iets over vertellen? Zou jij het een geluksvin noemen?
> Lln: Euhm… [knikt]
> M: Kan je zeggen waarom?
> Lln: Ik kan dat moeilijk uitleggen.
>
> M: Oké. NAAM, waarom denk jij van wel?
> Lln: Ik denk dat gewoon.

Specifiek voor leerlingen van het eerste leerjaar leek ook het concept 'normaal' nog moeilijk om te vatten. Dit bleek uit het feit dat plots veel minder leerlingen hun hand opstaken bij de vragen over wie August normaal, niet normaal of een beetje van allebei zou noemen. De leerlingen die hun hand wel hadden opgestoken konden achteraf bovendien niet uitleggen waarom. Waar dit in het vierde en vijfde leerjaar minder moeilijk leek, leken vragen op andere momenten ook hier moeilijk voor de leerlingen om te beantwoorden:

> M: En waarom zeg je zielig?
> Lln: Euhm… Da's moeilijk om uit te leggen.
>
> M: En wat is er eigenlijk leuk aan speciaal zijn?
> Lln: Dat weet ik niet.
>
> M: Wauw, oké. Wie wil daar iets over vertellen, wat je hebt bijgeleerd? NAAM?
> Lln: Ik weet het eigenlijk niet goed, hoe ik het moet zeggen.

3.2. Verandering

Zoals intussen geweten ligt de focus van dit onderzoek niet simpelweg op een uiteenzetting van de beeldvorming van de leerlingen over personen met een fysieke beperking, maar op verandering van die beeldvorming. Ook hier geldt dat de opsplitsing van de bespreking van de beeldvorming van de leerlingen enerzijds en die van indicaties van verandering in die beeldvorming anderzijds enigszins artificieel is. Gegeven de aard van het onderzoeksopzet kon echter niet altijd onderscheiden worden welke aspecten van de beeldvorming van de leerlingen reeds golden en welke aspecten doorheen de klasdiscussie (een andere) vorm hebben gekregen. Daarom werd beslist om in dit onderdeel slechts die stukken te verwerken die meer eenduidig gelinkt kunnen worden aan verandering tijdens de klasdiscussies. Er werd dus ook op zoek gegaan naar indicaties van verandering in beeldvorming en vond deze zowel geïmpliceerd in bepaalde stellingen van leerlingen als expliciet aangehaald door sommige tijdens het reflectiemoment.

3.2.1. Indicaties van verandering

Indicaties van verandering bleken impliciet uit bepaalde verwachtingen of assumpties van leerlingen die door de fragmenten doorbroken leken te worden. In de verschillende klassen bleek dat het fragment uit *Intouchables* stof tot nadenken gaf: "Ik wist niet dat Philippe in een rolstoel zat en dat die nu nog in een parachute durft […] Dat verwachtte ik niet.", "Ik dacht eerst dat die helemaal zo van 'ik ben van de grond, *oh my god*' ging zeggen, maar hij was eigenlijk heel rustig.", "Dat dat raar is, want Driss heeft geen handicap. Je zou juist denken dat Philippe bang is […]". Ook de uitspraak, die reeds aan bod kwam, van de leerling die verrast leek door het feit dat Philippe het naar haar indruk niet zo erg vond dat hij in een rolstoel

zat, in tegenstelling tot de vrouw die zij reeds ontmoet had, kan een indicatie zijn dat die leerling bepaalde assumpties ging heroverwegen. Nog een indicatie van verandering was het feit dat leerlingen verder nadachten over de klasdiscussie wanneer ze de klas verlieten. De klasdiscussie in het vierde leerjaar was namelijk onderbroken door een speeltijd. Tijdens het tweede deel vertelden leerlingen bijvoorbeeld: "Maar nu dat ik er in de speeltijd over dacht […]", "Ik weet mijn ding weer van tijdens de speeltijd […]".

Voorbeelden van expliciete uitspraken in verband met verandering kwamen zoals gezegd voornamelijk aan bod tijdens het reflectiemoment op het einde van elke klasdiscussie. Zo gaf het grootste deel van de leerlingen in elke klas aan dat dit voor hen de eerste keer was dat ze over personen met een fysieke beperking nadachten en dat ze daar een gesprek over voerden. Daarbij gaven verschillende leerlingen bovendien telkens aan dat ze het leuk gevonden hadden. Een leerling uit het vierde leerjaar verwees daarbij expliciet naar de filmfragmenten: "[…] omdat ik zo'n leuke films tegenkom.". In elke klas gaven verschillende leerlingen bovendien aan dat ze het gevoel hadden dat ze iets hadden bijgeleerd die dag, in het vierde leerjaar was dat zelfs de hele klas. Zo vertelde een leerling uit het eerste leerjaar het volgende bijgeleerd te hebben: "Dat je niet altijd bang moet zijn van mensen die iets anders hebben en dat eigenlijk wel raar lijkt.". Een andere leerling vertelde dat ze eerst dacht dat personen met een lichamelijke beperking vreemd waren, wanneer gevraagd werd waarom ze dat nu niet meer dacht, antwoordde ze het volgende: "Omdat ik nu weet dat mensen dat gehandicapt zijn eigenlijk hetzelfde zijn als die niet gehandicapt zijn.". Daarop vroeg ik hoe dat kwam dat ze dat vandaag geleerd had, bijvoorbeeld door wat verteld werd of door de filmpjes, waarop ze verwees naar de fragmenten uit *Wonder*: "Filmpjes, van toen die zo boebeltjes had.".

In het vierde leerjaar deed zich nog een interessant moment voor wanneer een leerling vroeg waarom ik had gekozen om over dit onderwerp te komen praten. Daarop antwoordde ik: "Ik was vooral heel benieuwd wat jullie ervan vinden, erover denken en of dat eigenlijk ooit al is aan jullie gevraagd is, wat jullie daarover denken?". Dit leek verschillende leerlingen te doen stilstaan bij het feit dat nog niemand dit thema met hen besproken had:

> Lln: Nee.
> Lln: Nog nooit.
> Lln: Nooit.
> Lln: Ik wist nog niet dat dat bestaat.

Het zou hierbij interessant geweest zijn om door te vragen naar waarom de leerlingen dachten dat dat zo was. Zulke beslissingen worden in een volgend punt nog besproken. Bij wijze van voorbeeld volgen nog enkele uitspraken van leerlingen uit het vierde leerjaar over wat ze hadden bijgeleerd: "Ik heb daar nog niet vaak bij stilgestaan en nu kon ik daar eindelijk is over nadenken.", "Dat die ook niet anders zijn dan ons.",

“Ja, want normaal dacht ik daar eerst niet aan en nu ineens – allez ja, nu ineens wel.”. Ook leerlingen uit het vijfde leerjaar vertelden over wat ze hadden bijgeleerd: “Dat sommige mensen er anders uitzien.”, “Dat sommige mensen misschien daarmee lachen en dat niet leuk is dan.”.

Bovendien hebben de leerlingen zelf op verschillende momenten inhoudelijk stilgestaan bij verandering, onder andere van beeldvorming. Omdat in elke klas steeds door enkele leerlingen werd aangegeven dat ze het raar zouden vinden moest iemand als August bij hen in de klas komen, werd telkens de vraag gesteld naar een mogelijke oplossing volgens de leerlingen. In het eerste leerjaar zei een leerling daarover het volgende: “Ja, maar als je een beetje bang bent en daarna gaat het over, dan kan je wel spelen met hem.”. Ook in het vierde leerjaar gaven leerlingen hier een gelijkaardig antwoord op: “Ik denk, na twee weken ofzo, dat je daar wel aan gewend bent.”. Hetzelfde gold voor leerlingen uit het vijfde leerjaar: “[…] maar als je die leert kennen zou dat ook wel gewoon normaal zijn.”. Op de vraag hoe de leerlingen ervoor zouden kunnen zorgen dat iedereen zich goed zou voelen in de klas, zowel de leerling met een fysieke beperking als de leerlingen zonder fysieke beperking die het wat raar vonden, antwoordde een leerling uit het vijfde leerjaar nog het volgende: “Euhm, daarmee spelen en dan gewoon normaal doen zoals je met andere mensen doet.”. In de aangehaalde voorbeelden dachten deze leerlingen zelf na over mogelijke bijdragen tot verandering in beeldvorming, in positieve richting. Verschillende leerlingen leken het er bovendien over eens dat verandering van beeldvorming over personen met een fysieke beperking zou volgen met de tijd, naarmate je de persoon in kwestie beter leert kennen.

Nog twee zaken zijn interessant om hier te bespreken. Ten eerste gaat dat om een moment dat eerder spontaan ontstond in het vierde leerjaar, wanneer gevraagd werd waarom de leerlingen dachten dat er niemand met een fysieke beperking bij hen op school zat. De leerlingen wezen hier in eerste instantie op structurele moeilijkheden. De meeste leken te denken dat een leerling met een fysieke beperking op gebied van leren wel probleemloos zou meekunnen. Daarop volgde het volgende moment:

> M: Dus vooral: hier, in ’t gebouw, is dat wel moeilijk als ge in een rolstoel zit?
> Verschillende lln: Ja
> Lln: Maar we kunnen hem wel dragen.
> Lln: Ja
> Lln: Een lift in onze school.
> Lln: Ze moeten een lift maken.
> Lln: Ja.

Ten tweede gaat dat nog om uitspraken van twee leerlingen, uit het vierde en vijfde leerjaar, die eerder spontaan de rol van hun gezinscontext in overweging namen. De leerling uit het vierde leerjaar gaf aan dat

hij er nog niet echt over had nagedacht en vertelde daarbij het volgende: "[…] want ik denk daar niet zo veel aan en mijn mama, die werkt in een ziekenhuis en die heeft dat niet zo vaak en die vertelt mij daar ook niet echt verhalen over ofzo.". Daarmee leek hij in vraag te stellen waarom hij met zijn mama nog niet over dit thema had gesproken. De leerling uit het vijfde leerjaar zei op het einde van de klasdiscussie: "Ik zou er ook over praten tegen mijn ouders omdat ik weet: die staan altijd klaar voor u en die kunt ge vertrouwen.".

Ten slotte moeten nog twee nuances gemaakt worden bij deze bevindingen. De eerste is dat zeker niet bij alle leerlingen indicaties van verandering werden vastgesteld. Tijdens het reflectiemoment in het vierde leerjaar werd een leerling aangesproken die niet veel aan het woord was geweest om te vragen wat die van de klasdiscussie vond en of die in zichzelf een beetje had nagedacht, waarop die antwoordde: "Niet zo.". De tweede nuance is dat de leerlingen wel degelijk aangemoedigd werden door de gestelde vragen om onder meer stil te staan bij verandering. Die invloed hoeft geen beperking van het onderzoek in te houden, maar dient wel in rekening gebracht te worden. Dit wordt later besproken, onder 3.3.

3.2.2. De kunst van het babbelen

Deze tussentitel verwijst naar het belang van praten over een maatschappelijk gevoelig thema als beperking, wat in de interviews met personen met een fysieke beperking aan bod kwam en waarover een geïnterviewde zei: "Ik denk dat als we kinderen de kunst van babbelen kunnen aanleren, […] dat we wel toffe volwassenen aan 't maken zijn.". Waar de focus van het onderzoek meer expliciet op de rol van film lag, kreeg praten impliciet ook een belangrijke rol via het concept van de klasdiscussies. Het belang van praten werd echter niet inhoudelijk geïntegreerd in de vragen. In de eerste klasdiscussie, met het vierde leerjaar, kwam dat belang echter spontaan aan bod in het reflectiemoment. Een leerling die een familielid met een fysieke beperking had, vertelde hoe iedereen in haar familie heel open was over dit thema: "[…] Wij zeggen altijd wat wij willen zeggen en ook al is er iets vuil of moeilijk om te vertellen, wij zeggen dat wel altijd.". Daarop werd de vraag gesteld of dat ook was hoe het familielid met de fysieke beperking zelf het wilde, dat ze ook minder positieve zaken met hem bespraken, wat de leerling bevestigde. Dat feit werd vervolgens voorgelegd aan de rest van de klas, waarbij verwezen werd naar de meer negatieve gedachten of gevoelens die leerlingen doorheen de klasdiscussies hadden: "Dat willen we vaak niet zeggen hé, dat is zo, dat is niet tof of niet lief. Maar nu zegt NAAM: eigenlijk is het belangrijkste om open en eerlijk te zijn […]". Daarop werd de volgende vraag gesteld aan een leerling die reeds had aangegeven dat ze bepaalde zaken tijdens de klasdiscussie zelf niet had durven zeggen: "[…] Denk je dat dat goed kan zijn om daar wel over te vertellen, of zeg je: daar moet niet over gepraat worden?". Zij antwoordde: "Daar moet niet over gepraat worden." en werd daarin bijgestaan door een andere leerling. Nog een andere leerling gaf daarop echter aan dat zij vond van wel: "Dan gaat ge eigenlijk ook meer kunnen weten en ge moet uw gevoelens wel zeggen.".

Vanuit dit spontaan aan bod komen in het vierde leerjaar, werd beslist om ook in de volgende klasdiscussies telkens ruimte te maken voor bedenkingen van de leerlingen over het belang van praten. In het eerste leerjaar gaven verschillende leerlingen aan te denken dat praten over zo'n thema belangrijk is, ook verschillende leerlingen gaven aan dat ze dachten van niet. Een argument van een leerling uit het eerste leerjaar die praten belangrijk vond was het volgende: "Ja, want misschien dat sommige mensen dat nog niet weten. Dan zeggen ze misschien 'oh, je bent keiraar' en dan denkt die andere dat die niet vriendjes mag zijn met die andere.". In het vijfde leerjaar deed zich in dit opzicht een interessant moment voor, wanneer een leerling een vraag stelde over zijn tante. Hij beschreef enkele symptomen en vroeg of zij dan ook een bepaalde ziekte of syndroom had. Daarop werd de vraag gesteld waarom hij dat niet aan zijn tante zelf vroeg: "Zeg, en zou je dat durven vragen aan haar? Want zij gaat dat beter weten dan ik.". De leerling antwoordde van niet en gaf daarbij de volgende reden: "Omdat die dat niet leuk vindt. Die kijkt daar heel erg tegen op, want da's echt al de zoveelste keer dus dan wil ik daar eigenlijk niet over praten.". Een andere leerling uit het vijfde leerjaar gaf het volgende antwoord op de vraag wat volgens haar zou helpen, als iemand als August bij hen in de klas zou komen en andere leerlingen zouden daar moeite mee hebben: "Dat je daar niet over gaat praten met hem.". Nog een andere leerling maakte in ditzelfde verband de volgende bedenking:

> Lln: Maar stel: die komt in de klas, dan gaan sommige mensen zeggen – omdat ze lief willen zijn en dan doen die dat ook niet echt bewust of met opzet ofzo, maar dan gaan ze zo zeggen 'er is – allez, ge moet u niet schamen daarvoor', terwijl daar niks over gezegd is. Ge moet daar gewoon over zwijgen ofzo, want, ja, dan gaat die daar ook weer aan denken van 'ja, dat valt wel op' […]

De redenen waarom leerlingen niet over het thema fysieke beperking zouden praten lijken hier verschillend. Enerzijds leek het voor sommige te gaan om een soort angst omdat het thema volgens hen zo gevoelig ligt bij de persoon in kwestie. Anderzijds leek het voor sommige om de meer positieve reden te gaan dat ze er de aandacht niet op willen vestigen en dat ze de beperking niet centraal willen zetten. Wanneer later ook in deze klas de vraag gesteld werd aan de leerlingen of praten over een dergelijk thema volgens hen belangrijk is, gaven verschillende leerlingen opnieuw aan van wel: "Omdat kinderen er nu anders over denken.", "Veel kinderen, die dachten van 'ja, da's echt lelijk enzo', maar dan weten ze nu: stel dat ik dat had, dan zou dat echt helemaal niet tof zijn en hij kan daar niks aan doen.".

3.3. Invloeden van de onderzoekscontext

3.3.1. Invloed van de aanwezigheid als onderzoeker

De invloed van de eigen aanwezigheid als moderator en onderzoeker op de klasdiscussie was onvermijdelijk. Via onder andere de aanmoediging van interactie tussen de leerlingen en verandering in beeldvorming door het stellen van kritische vragen werd geprobeerd om die onvermijdelijke invloed op een gunstige manier in te zetten. Zo'n kritische vraag werd bij wijze van voorbeeld gesteld wanneer een leerling van het

vierde leerjaar stelde dat Driss volgens haar de dromen van Philippe liet uitkomen, waarbij ze ook vermeldde: "[…] En dat die nu ook er een heel toffe vriend heeft aan over gehouden.". In de context leek ze het daarmee over Philippe te hebben, maar toch werd de volgende vraag daarop gesteld: "Dat Philippe er een goede vriend heeft aan overgehouden, of Driss?". De leerling dacht even nadacht en antwoordde vervolgens: "Allebei.". Een ander voorbeeld van zo'n kritische vraag volgde op het volgende antwoord van een leerling uit het vierde leerjaar op de vraag wat zij dacht dat Driss ervan vond dat Philippe in een rolstoel zat: "Ik denk dat hij het leuk vindt om vriend te blijven en helpen.". Daarop werd de vraag gesteld: "En denk je dat hij het leuk vindt dat hij een vriend heeft die in een rolstoel zit?", waarop de leerling antwoordde: "Misschien.".

Bovendien werd in elke klas geprobeerd om alle leerlingen te betrekken. Elke leerling, in elke klas, werd zeker eenmaal persoonlijk gevraagd of zij iets wilden zeggen, ook de leerlingen die uit zichzelf minder of niet vertelden. Ook wanneer ze persoonlijk werden aangesproken beslisten bepaalde leerlingen echter om niet te antwoorden en in het algemeen namen bepaalde leerlingen telkens het vaakst het woord in de klasdiscussie. Aan het systeem van handen opsteken nam het merendeel meestal wel deel. Verder werd geprobeerd om meer leerlingen te betrekken en om interactie en discussie aan te moedigen door op verschillende momenten te vragen wie het allemaal eens wat met een uitspraak van een leerling of wie op een uitspraak van iemand anders wilde reageren. Andere persoonlijke beslissingen hebben de mogelijkheden van het onderzoek dan weer beperkt. Zo werd op bepaalde momenten de beslissing gemaakt om meer leerlingen aan bod te laten komen, eerder dan dieper in te gaan op een antwoord van een leerling. Een voorbeeld van een moment waarop het interessant was geweest om door te vragen werd reeds aangehaald en was het moment waarop de leerlingen van het vierde leerjaar stilstonden bij het feit dat niemand het thema fysieke beperking ooit al met hen besproken had.

3.3.2. Sociale wenselijkheid

Zoals reeds besproken was het als onderzoeker wenselijk om de invloed van de persoonlijke voorkeuren en overtuigingen op de leerlingen en de klasdiscussies zo beperkt mogelijk te houden. Zo werd geprobeerd om bewust en met een open houding aanwezig te zijn in de klasdiscussies om de invloed van sociale wenselijkheid op de antwoorden van de leerlingen zo beperkt mogelijk te houden. Die open houding vertaalde zich bijvoorbeeld in neutrale reacties op verschillende uitspraken, meestal 'oké', en in stellingen die minder sociaal wenselijke antwoorden expliciet aanmoedigden: "[…] 'Slecht', dat is niet zo'n lief woord. Ik gebruik dat ook niet zo graag, maar voor nu is dat niet erg. We gaan niet boos zijn als je het 'slecht' noemt, ik wil gewoon graag weten wat jullie denken.", "Er zijn geen foute antwoorden, je mag gewoon zeggen wat je denkt.", "En wil je zeggen wat je minder leuk vond, want dat vind ik ook wel belangrijk?". Die laatste vraag werd gesteld aan een leerling over diens ervaring van de klasdiscussie tijdens het reflectiemoment

achteraf. Toch waren invloeden van sociale wenselijkheid met momenten wel degelijk voelbaar in de verschillende klassen.

Een eerste belangrijk moment dat hier erkend moet worden, is een moment waarop als onderzoeker minder neutraal gebleven werd. Wanneer deze tijdens het reflectiemoment in het eerste leerjaar de vraag stelde wie het gevoel had dat die iets had bijgeleerd, antwoordde een leerling: “Dat je niet altijd moet bang zijn van mensen die iets anders hebben dat eigenlijk wel raar lijkt.”. Daarop werd geantwoord: “Oké, dan ben ik heel blij, als je dat hebt bijgeleerd. Is er nog iemand die dat heeft geleerd vandaag?”, waarop verschillende leerlingen hun hand opstaken. Invloeden van sociale wenselijkheid kunnen dat aantal zeker beïnvloed hebben.

Ook leerlingen onderling leken sociale wenselijkheid bij elkaar te beïnvloeden, zoals bijvoorbeeld merkbaar was in patronen van het handen opsteken. Zo waren er in het vierde leerjaar leerlingen die hun hand niet hadden opgestoken bij de vraag wie dacht dat Philippe een lichamelijke beperking had en leerlingen die hun hand wel hadden opgestoken bij de vraag wie dacht dat hij een mentale beperking had. Wanneer ik daarop wilde terugkomen, werd bij dezelfde vragen echter respectievelijk door iedereen en door niemand hun hand opgestoken. In andere voorbeelden leek de invloed daarentegen ook in tegengestelde richting te gelden. Wanneer in het eerste leerjaar namelijk gevraagd werd wie het vinnetje van Nemo een slechte vin zou noemen, duurde het even vooraleer iemand zijn hand opstak. Wanneer een leerling dat uiteindelijk deed, volgden nog verschillende andere. Ook in het vijfde leerjaar stak niemand zijn hand op bij deze vraag. Bij de vraag wie het een geluksvin zou noemen waren dat een zestal leerlingen. In reactie op de volgende vraag, wie het zowel een slechte vin als een geluksvin zou noemen, stak plots meer dan de helft van de klas hun hand op. Een gelijkaardig patroon kwam terug in de antwoorden van zowel de leerlingen van het vierde als van het vijfde leerjaar op de vragen over wie August normaal zou noemen, niet normaal of een beetje van allebei. In het vierde leerjaar stak elke leerling zijn hand op bij de eerste vraag, niemand bij de tweede vraag en een tiental leerlingen bij de laatste vraag. In het vijfde leerjaar stak elke leerling zijn hand op bij de eerste vraag, een tweetal leerlingen bij de tweede en een zestal leerlingen bij de laatste. In het algemeen was bij het handen opsteken merkbaar dat enkele leerlingen simpelweg de meerderheid leken te volgen. Van daaruit werd beslist om in de resultaten geen waarde te hechten aan de exacte aantallen, hoewel die tijdens de klasdiscussies zelf wel genoteerd werden. Een andere mogelijke invloed in termen van sociale wenselijkheid kan bovendien nog de aanwezigheid van de leerkracht geweest zijn, hoewel die in het vierde en vijfde leerjaar telkens slechts enkele keren tussenkwamen in het begin en in het eerste leerjaar niet.

Niet alleen in het handen opsteken leken de leerlingen de invloed van sociale wenselijkheid met momenten te kunnen doorbreken voor elkaar. In het eerste leerjaar bleef het na het eerste fragment uit *Wonder*, in reactie op de vraag wat de leerlingen vonden van de fysieke beperking van August, stil. Een leerling die

werd aangeduid zei daarop: “Erg.”. Daarop werd aan de rest van de klas gevraagd wie dat nog had gedacht, waarop verschillende andere leerlingen ook hun hand opstaken. Een gelijkaardig voorbeeld deed zich voor in het vierde leerjaar. Verschillende leerlingen reageerden hier spontaan eerder positief op de vraag wat ze ervan zouden vinden moest iemand als August bij hen in de klas komen. Vervolgens werd expliciet ruimte gemaakt voor wat de leerlingen minder leuk zouden vinden, waarop een andere leerling antwoordde: “Ik vind die wel een klein beetje eng.”, waarin verschillende andere leerlingen haar vervolgens bevestigden. Ten slotte werd in het reflectiemoment na de klasdiscussie telkens gevraagd of bepaalde leerlingen ook dingen gevoeld of gedacht hadden die ze niet durfden vertellen. Daarop antwoordden telkens enkele leerlingen van wel. Een leerling uit het vierde leerjaar, die tijdens de klasdiscussie zelf bovendien erg stil was geweest, antwoordde daarop bijvoorbeeld: “Ik vond soms, bijvoorbeeld bij Auggie, dat vond ik een beetje eng en terwijl zo een heel klein beetje vies ook. En, euh, ik vond het wel leuk.”.

In de omgekeerde richting werden echter ook indicaties van oprechtheid gevonden bij de leerlingen, bijvoorbeeld in het vierde leerjaar, als antwoord op de vraag wie de vragen moeilijk vond: “Ik eigenlijk niet. Ik heb gewoon gezegd wat ik echt vond en niet gewoon nagedacht van ‘zou ik dat wel zeggen of zou ik dat niet zeggen’. Ik heb gewoon gezegd wat ik wou zeggen.”. Daarin werd ze bovendien bevestigd door enkele andere leerlingen: “Ja.”, “Bij mij ook, het kwam uit mijn hart.”. Daarbij is het wellicht niet onbelangrijk om te vermelden dat dit wel drie van de leerlingen waren die het woord het vaakst hadden genomen tijdens de klasdiscussie.

3.3.3. Interactie tussen de leerlingen

Ten slotte wil dit onderzoek hier stilstaan bij de interactie tussen de leerlingen, hoewel die impliciet reeds aan bod kwam in al het vorige. Belangrijk is dat, naast het beïnvloeden van elkaars sociale wenselijkheid, de leerlingen elkaar ook onderling aan het denken leken te zetten over het thema fysieke beperking. Zo was er in elke klas wel een eerste leerling die spontaan wees op het speciale van Nemo zijn vinnetje, waarna verschillende leerlingen dat bevestigden: “Maar ook, zoals NAAM zegt, niemand anders heeft dat dus…”, “Net zoals NAAM, omdat: gij zijt wel bijna de enige die het heeft.”. Een ander interessant voorbeeld waarin leerlingen in hun interactie samen een idee opbouwden, was het voorbeeld uit het vierde leerjaar met de lift. Dit kwam reeds aan bod onder punt 3.2.1. Nog een interessant moment deed zich voor aan het begin van de klasdiscussie in het vierde leerjaar, waarin een leerling die er al verder over had nagedacht ook leerlingen voor wie dat nog minder het geval was aan het denken leek te zetten:

> Lln: Ja, omdat dat nog altijd – mensen die in een rolstoel zitten, ik weet niet of dat er veel zijn, nog altijd moet je respect voor die mensen hebben en ook al zit jij zelf in een rolstoel, je mag niet uitgelachen worden en je bent nog altijd een gewoon mens.
> M: Oké, da’s mooi gezegd.

Lln: Dat is eigenlijk wel zo.
[Lln applaudisseert]

Daarnaast leken leerlingen ook door niet akkoord te gaan met elkaar of door in discussie te gaan elkaars ideeën met momenten uit te dagen. Zo ging de volgende interactie tussen twee leerlingen uit het vierde leerjaar over Philippe uit *Intouchables*:

Lln1: Hij kan niet bewegen en, ja…
Lln2: Maar hij kan wel lachen hé.
Lln1: ja, dat wel. Ja, dus…

Een andere interactie, uit het eerste leerjaar, ontstond in reactie op een leerling die zei dat hij graag in een rolstoel zou zitten:

Lln1: Maar dan kan NAAM ook niet meer voetballen.
Lln2: Dan kan hij wel basketten.
Lln3: Maar daar loop je ook veel mee hé.
Lln2: Thuis hebben wij filmpjes gezien op de tablet, dat er een jongen – en die zat in een rolstoel – aan het basketten waren […]

Nog een voorbeeld uit het eerste leerjaar ontstond vanuit het feit dat verschillende leerlingen hadden aangegeven dat ze toch een beetje bang zouden zijn moest iemand als August bij hen in de klas komen. Daarop antwoordde een leerling: "Eigenlijk, maar ik vind dat gewoon dat je zo'n boebeltjes op je gezicht kan hebben. Ik vind dat gewoon. Andere mensen kunnen dat ook hebben.". Daarop werd aan haar gevraagd of ze kon begrijpen dat andere leerlingen dat wel een beetje eng vonden, waarop ze het volgende antwoordde:

Lln: Ja, voor sommige mensen is dat niet eng, voor sommige wel. Je kan daar niks aan doen. Je kan hem wel leuk vinden, maar je kan dat wel eng vinden. En stel u voor: zou ik dat nu hebben, zou je dan bang van mij zijn? Ik stel mij gewoon voor: als ik dat zou hebben, zou ik dan bang van mijzelf moeten zijn? En dan zeg ik: nee, ik moet niet bang zijn voor mijzelf, dus dan moet ik ook niet bang zijn voor die hé. Als ik dat zou hebben, dan zou ik gewoon hetzelfde zijn als hem. Dan moet je toch niet voor elkaar bang zijn.

Daar werd verder op ingegaan: "Ik wil die vraag wel eens stellen aan de klas: wat als NAAM nu iets zou voorhebben waardoor haar gezichtje er ook zo zou uitzien, denken jullie dat jullie dan ook bang gaan hebben van NAAM?". Daarop schudden verschillende leerlingen hun hoofd van niet, ook degene die hadden

aangegeven dat ze bang zouden zijn van iemand als August. Vervolgens werd gevraagd wat hen volgens de leerlingen zelf zou kunnen helpen om minder bang te worden. Daarop ontstond een interactie tussen twee leerlingen waarin de eerste leerling een idee van de tweede uitdaagde, waarop die laatste tot een nieuw idee kwam:

> Lln1: Als je gewoon is niet naar hem kijkt, dan ben je minder bang.
> M: Niet naar hem kijken, oké.
> Lln2: Maar als je met hem speelt…
> M: Wat dan?
> Lln2: Als je met hem speelt, dan is het moeilijk hé.
> M: Om niet te kijken?
> Lln2: Dan zo [houdt hand voor ogen en tast rond] 'aaa, waar ben je?'…
> M: Ja, da's waar.
> Lln1: Ja, maar als je een beetje bang bent en daarna gaat het over, dan kan je wel spelen met hem.

4. Conclusie en discussie

Dit onderzoek ging de betekenis van film na voor de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking. In klasdiscussies met het eerste, vierde en vijfde leerjaar, aan de hand van vijf filmfragmenten over personen met een fysieke beperking, werd de beeldvorming van de leerlingen hierover enerzijds besproken en werd anderzijds geprobeerd om negatieve aspecten van die beeldvorming uit te dagen.

Wat betreft de beeldvorming van de leerlingen van het eerste, vierde en vijfde leerjaar werden zowel negatieve als positieve aspecten teruggevonden. Die kunnen bovendien teruggekoppeld worden naar de modellen die in het theoretisch kader aan bod kwamen, alsook naar zaken die de geïnterviewde personen met een fysieke beperking vertelden. Teruggevonden zaken als een focus op de beperking eerder dan de persoon, op medische aspecten en op de zorgen die een fysieke beperking met zich meebrengt, lijken eerder aan te sluiten bij een visie op personen met een fysieke beperking volgens het medisch model. Ook uitingen van medelijden en beschrijvingen van personen met een fysieke beperking als hulpeloos kunnen gelinkt worden aan de visie op het hebben van een beperking als een persoonlijke tragedie, zoals onder het medisch model. Een visie op personen met een fysieke beperking volgens dit model wordt in dit onderzoek zoals reeds vermeld beschouwd als negatieve beeldvorming.

Andere aspecten van de beeldvorming van de leerlingen die tijdens de klasdiscussies naar boven kwamen, konden dan weer gelinkt worden aan visies op personen met een fysieke beperking volgens een meer sociaal of zelfs cultureel model. Daarbij beschouwt dit onderzoek voornamelijk een visie volgens dit laatste model als positief, maar zoals aan bod kwam in het theoretisch kader delen het sociaal en het cultureel model bepaalde overtuigingen. Onder deze positieve aspecten vallen uitspraken van leerlingen waarin ze een persoonsgerichte visie op personen met een fysieke beperking leken aan te nemen en waarin ze de positieve aspecten of mogelijkheden van een fysieke beperking erkenden, alsook sociale aspecten. Zo kwamen bijvoorbeeld verschillende momenten aan bod waarop leerlingen de 'zonder beperking'-norm, die in onze samenleving vaak nog lijkt te overheersen, in vraag leken te stellen.

Angst was een volgend negatief aspect van de beeldvorming van de leerlingen dat teruggevonden werd. Dit nam een minder centrale plaats in binnen de besproken modellen, maar kwam wel reeds aan bod in de interviews met personen met een fysieke beperking. Angst kwam vaker en enigszins spontaner aan bod in het eerste leerjaar dan in het vierde en vijfde leerjaar. Dat kan erop wijzen dat jonge kinderen effectief meer angst hebben voor personen met een fysieke beperking, maar kan evenzeer met sociale wenselijkheid te maken hebben. Na enige aanmoediging, bijvoorbeeld door een expliciete bevraging van meer negatieve gedachten of gevoelens, leek angst namelijk ook een rol te spelen bij verschillende leerlingen van het vierde en vijfde leerjaar. Bovendien wezen de geïnterviewde personen met een fysieke beperking niet enkel op de

angst van personen zonder fysieke beperking op zich, maar op angst voor het onbekende. Dit laatste kan mogelijk ook bij de leerlingen van het eerste, vierde en vijfde leerjaar een rol gespeeld hebben. Uit de verschillende klasdiscussies bleek namelijk dat de leerlingen in het algemeen niet echt vertrouwd waren met dit thema.

Wat betreft verandering werd er, zoals reeds vermeld, niet zomaar uitgegaan dat bepaalde aspecten van de beeldvorming van leerlingen reeds aanwezig waren en dat andere door de klasdiscussies tot stand waren gekomen. Gegeven het opzet van het onderzoek kon die voor-en-na vergelijking niet gemaakt worden. Wel werden indicaties van verandering gevonden in uitspraken van leerlingen die erop wezen dat bepaalde verwachtingen tijdens de klasdiscussies inderdaad doorbroken werden en bepaalde assumpties uitgedaagd. Ook tijdens het reflectiemoment achteraf, waarin expliciet stilgestaan werd bij verandering van beeldvorming, wezen verschillende leerlingen telkens op de aanwezigheid van die verandering. Belangrijk daarbij is dat die verandering, volgens de gehanteerde visie in dit onderzoek, in positieve richting lijkt te gelden.

Ten eerste leek dit onderzoek voor verschillende leerlingen een eerste aanzet om überhaupt bij het thema fysieke beperking stil te staan. Verschillende geïnterviewde personen met een fysieke beperking haalden die onbekendheid van het thema bij personen zonder fysieke beperking aan als belangrijk element van hun negatieve beeldvorming. Het feit dat de klasdiscussies het onbekende van dit thema tot op zekere hoogte doorbroken hebben voor de leerlingen, kan daarom op zich al beschouwd worden als iets positief. Ten tweede leken de klasdiscussies verschillende leerlingen aan te zetten om de persoon achter of – zoals een van de geïnterviewde personen het beschreef – middenin de fysieke beperking te zien. Tijdens het reflectiemoment vertelden leerlingen uit elke klas hoe ze bijgeleerd hadden dat personen met een fysieke beperking in essentie hetzelfde zijn als personen zonder fysieke beperking. Ten derde leek dit onderzoek bij verschillende leerlingen een bewustzijn van de sociale kant van het thema aan te moedigen. Waar veel van de leerlingen in het begin van de klasdiscussies zelfs nog niet hadden nagedacht over het thema, gaven verschillende leerlingen op het einde erkenning aan de maatschappelijke relevantie ervan en werd zelfs enige misnoegdheid geuit over het feit dat personen met een fysieke beperking toch nog anders of meer negatief behandeld zouden worden.

Een antwoord op de vraag naar de rol van de filmfragmenten in die verandering maakt natuurlijk nog een belangrijk element van dit onderzoek uit. Een eerste punt is dat de filmfragmenten door de leerlingen zelf als een meerwaarde ervaren leken te worden. Een tweede, nog belangrijker punt is dat de filmfragmenten de leerlingen de gelegenheid leken te geven om de personages met een fysieke beperking in eerste instantie te leren kennen als personen, ieder in hun eigen fictieve maar rijke leefwereld. Daarbij is het evenzeer van belang dat de personages uit de filmfragmenten toch veralgemening leken toe te laten naar personen met een fysieke beperking in het algemeen. Wanneer de leerlingen stilstonden bij wat ze bijgeleerd hadden,

spraken ze namelijk telkens in termen van personen met een fysieke beperking en leken ze het niet enkel over de specifieke personages te hebben. Bovendien hebben de filmfragmenten toegelaten om het thema bespreekbaar te maken voor de leerlingen op een meer concreet niveau. Het thema bespreken in meer abstracte termen leek moeilijker voor de leerlingen, zeker in het eerste leerjaar, zoals onder meer bleek uit de vragen rond definiëring aan het begin van elke klasdiscussie.

Samengevat kan uit dit exploratief onderzoek geconcludeerd worden dat het gebruik van film in een klasdiscussie over het thema van fysieke beperkingen een zinvolle bijdrage lijkt te kunnen leveren aan de verandering van negatieve aspecten van de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking. Bij het stellen van die conclusie is echter enige voorzichtigheid geboden, die in wat volgt verder wordt toegelicht.

Een eerste nuance die bij die conclusie duidelijk gesteld moet worden betreft het feit dat die verandering in beeldvorming zeker niet voor alle leerlingen geldt. Zo kwam in de resultaten reeds aan bod hoe telkens verschillende, maar niet alle leerlingen op het einde van de klasdiscussie aangaven dat ze iets hadden bijgeleerd of dat ze anders waren gaan nadenken over personen met een fysieke beperking. Daarbij stelde één leerling van het vierde leerjaar, wanneer hem de vraag gesteld werd of de vragen en fragmenten hem aan het denken hadden gezet, zelfs expliciet van niet.

Een tweede belangrijke bedenking ligt in het feit dat het huidige onderzoek, vanuit het exploratief en kleinschalig opzet, weinig strikte of veralgemeenbare conclusies kan aanbieden. Dit onderzoek laat zoals reeds besproken weinig voor-en-na vergelijkingen of uitspraken over strikte, gecontroleerde invloeden toe. Gegeven het feit dat slechts drie klasdiscussies afgenomen werden, wat besloten werd in kader van de eigen, praktische mogelijkheden, kan bovendien weinig representativiteit gepretendeerd worden en kan deze conclusie niet veralgemeend worden naar de grotere populatie van lagereschoolkinderen. Over het huidige onderzoek kan wel gesteld worden dat het in de richting lijkt te wijzen van een mogelijke positieve betekenis van een klasdiscussie aan de hand van film voor de beeldvorming van lagereschoolkinderen over personen met een fysieke beperking. Van daaruit lijkt verder onderzoek rond dit onderwerp aangewezen. Gegeven de aard van het onderwerp, lijken rijke en gedetailleerde data die inzicht bieden in het perspectief van de onderzochte belangrijk en lijkt kwalitatief onderzoek dus het meest zinvol. Meer concreet lijkt onderzoek dat langetermijnuitspraken wat betreft de verandering van de beeldvorming van de lagereschoolkinderen toelaat interessant. Gegeven de eenmalige dataverzameling bij de verschillende klassen was dat in dit onderzoek niet mogelijk.

De derde bedenking houdt in dat de betekenis van de filmfragmenten voor de beeldvorming van de lagereschoolkinderen in dit onderzoek, evenzeer vanuit het gehanteerde onderzoeksopzet, niet losgekoppeld kan

worden van de klasdiscussies die daarbij werden gevoerd. Dit leidt bovendien tot de bespreking van een meer onverwachte bevinding uit dit onderzoek, die daarom niet minder belangrijk is. De resultaten leken – naast dat van de filmfragmenten – namelijk evenzeer op het belang van het discussie-gedeelte van dit onderzoek te wijzen. Dit kwam in de resultaten aan bod in termen van de kunst van het babbelen en de interactie tussen leerlingen. Sommige van de leerlingen wezen zelf ook expliciet op het belang van het bespreekbaar maken van een maatschappelijk gevoelig thema als fysieke beperking. Bovendien bleek uit de meer etnografische analyse van de onderzoekscontext het belang van de onderlinge invloed van de leerlingen op elkaar, zowel voor dat bespreekbaar maken op zich als voor de verandering van beeldvorming. In de resultaten kwamen momenten aan bod waarop de leerlingen elkaars sociale wenselijkheid leken te beïnvloeden. Enerzijds leken ze die met momenten bij elkaar in de hand te werken, anderzijds leken ze die op andere momenten net voor elkaar te doorbreken. Bovendien werden verschillende momenten teruggevonden waarop leerlingen elkaars assumpties leken uit te dagen of samen nieuwe ideeën leken op te bouwen in verband met personen met een fysieke beperking. Dit deden ze zowel door elkaar te bevestigen als door met elkaar in discussie te gaan. Uit die bevindingen blijkt het belang van een dataverzamelingsmethode dat toelaat om de invloed van de interactie tussen leerlingen – of personen in het algemeen – in toekomstig onderzoek naar beeldvorming over personen met een fysieke beperking mee in rekening te brengen. Bij dataverzamelingsmethoden als vragenlijsten of afzonderlijke interviews, die vaak gebruikt lijken te worden in onderzoek naar de beeldvorming van mensen over personen met een fysieke beperking, gaat de mogelijke invloed van die interactie verloren.

De vierde bedenking betreft de beperkingen van het huidige onderzoek doordat dit slechts door één onderzoeker uitgevoerd werd. Daardoor was het bijvoorbeeld niet mogelijk om het principe van onderzoekerstriangulatie toe te passen, waarbij de analyse door verschillende onderzoekers wordt uitgevoerd en de resultaten onderling vergeleken. Dit principe draagt bij aan de interne validiteit en betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek en wordt bovendien aangemoedigd vanuit grounded theory. Een sterkte van dit onderzoek ligt in het feit dat personen met een fysieke beperking betrokken werden en dat op hun ervaringsdeskundigheid gerekend werd voor bepaalde belangrijke beslissingen binnen het onderzoeksproces.

Daarnaast heeft de eigen aanwezigheid als moderator van de klasdiscussies een onvermijdelijke invloed uitgeoefend op die onderzoekscontext. Zoals reeds vermeld in de resultaten werd geprobeerd om die invloed op een gunstige manier te gebruiken, bijvoorbeeld aan de hand van kritische vragen die bepaalde uitspraken van leerlingen uitdagen. Zoals evenzeer reeds vermeld hebben bepaalde beslissingen het onderzoek op andere momenten ook beperkt, in die zin dat daardoor mogelijk zinvolle informatie is misgelopen. Dat ging bijvoorbeeld over de keuze om met momenten meer leerlingen aan het woord te laten, eerder dan verder door te vragen op het antwoord van één leerling. Dergelijke beslissingen moeten echter gemaakt worden in kader van de grenzen van het onderzoek. Eén zo'n grens werd bijvoorbeeld gesteld door de agenda van de

leerkrachten. In het vierde leerjaar werd ongeveer twee uur tijd vrijgemaakt voor de afname van de klasdiscussie, in het eerste en vijfde leerjaar gold echter een maximum van anderhalf uur. In termen van de volgehouden concentratie van de leerlingen leek die limiet van anderhalf uur redelijk, vanaf het moment dat die limiet overschreden werd leken de leerlingen van het vierde leerjaar hun concentratie moeilijker te kunnen behouden. Naar toekomstig onderzoek toe vormen overwegingen rond de duur en van daaruit ook de keuzes in termen van het evenwicht tussen in de breedte versus in de diepte bevragen een belangrijk punt om in rekening te brengen. Een bedenking die hierbij aansluit, betreffende de capaciteiten van de leerlingen, verwijst naar het feit dat leerlingen uit elke klas op verschillende momenten moeite hadden met het beantwoorden van sommige vragen. Dit leek voornamelijk het geval wanneer doorgevraagd werd op bepaalde geuite gedachten of gevoelens van de leerlingen. Een dergelijke reflectie leek voor de leerlingen vaak te ver te gaan. Waar verschillende leerlingen bijvoorbeeld het positieve van speciaal zijn aanhaalden, konden ze de onderliggende reden waarom ze dat positief vonden niet benoemen. Naar toekomstig onderzoek toe lijkt het evenzeer interessant om tijd en ruimte te creëren om samen met de leerlingen dieper in te gaan op dergelijke reflecties, die de onderliggende beeldvorming van meer oppervlakkige uitspraken kunnen weergeven, zonder de capaciteiten van de leerlingen daarbij te overschrijden.

Verder werd als onderzoeker geprobeerd om de invloeden van sociale wenselijkheid zo beperkt mogelijk te houden door een bewuste, open houding en expliciete stellingen omtrent het belang van eerlijkheid en het onbelang van waardeoordelen. Toch werden in de resultaten indicaties van sociale wenselijkheid teruggevonden en kan niet uitgesloten worden dat de invloed van sociale wenselijkheid met momenten een enigszins vertekend beeld heeft gegeven, ook in termen van de positieve verandering in beeldvorming. De aanwezigheid van sociaal wenselijke invloeden kunnen als onderzoeker dan ook niet volledig gecontroleerd worden. Zoals reeds besproken leken de leerlingen elkaar op dit vlak evenzeer onderling te beïnvloeden. Ook de aanwezigheid van de leerkracht kan hierop ingespeeld hebben. Gegeven de maatschappelijke gevoeligheid van het thema, kan de overtuiging dat bepaalde uitspraken hierover minder sociaal aanvaard worden bovendien reeds vanuit vroegere ervaringen gegroeid zijn bij de leerlingen, onafhankelijk van de onderzoekscontext. Naar toekomstig onderzoek toe lijkt het zeker nodig om mogelijke invloeden van sociale wenselijkheid steeds in rekening te brengen.

Ten slotte wil dit onderzoek nog een laatste aanbeveling aanbrengen naar toekomstig onderzoek toe. Daarvoor wordt verwezen naar de opmerkingen van twee leerlingen, die impliciet naar de rol van hun ouders verwezen wat betreft hun eigen beeldvorming. Gegeven de verschillende invloeden die inwerken op de beeldvorming van jonge kinderen, in een samenleving waar ook bij volwassenen zeker nog ruimte lijkt voor verbetering van hun beeldvorming over personen met een fysieke beperking, lijkt een interessant onderwerp van onderzoek bijvoorbeeld de manier waarop door ouders gecommuniceerd wordt over personen met een fysieke beperking naar hun jonge kinderen toe. Bovendien kan het bij oudere kinderen evenzeer interessant

zijn om na te gaan of film op een gelijkaardige manier als zinvol instrument gebruikt kan worden voor de verandering van hun beeldvorming over personen met een fysieke beperking. Over toekomstig onderzoek naar de receptie van filmrepresentaties van personen met een fysieke beperking geldt in het algemeen dat nog veel wegen verkend kunnen worden.

5. Literatuurlijst

Adassovsky, N. D. (Producent), Zeitoun, L. (Producent), Zenou, Y. (Producent), Nakache, O. (Regisseur), & Toledano, E. (Regisseur). (2011). *Intouchables* [Film]. Clichy: Quad Productions.

Armstrong, M., Morris, C., Abraham C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation, 38*(9), 879-888. doi: 10.3109/09638288.2015.1074727

Arnold, B. (Producent), & DeBlois, D. (Regisseur). (2014). *How to Train Your Dragon 2* [Film]. Glendale: DreamWorks Animation.

Barnes, C. (1992). An exploration of the principles for media representations of disabled people. In The Britisch Council of Organisations of Disabled people (Ed.). *Disabling Imagery and the Media*. Halifax: Ryburn Book Production.

Beeldvorming (z.j.). In Website Media van de Vlaamse Overheid. Geraadpleegd op 20 december 2018, van https://cjsm.be/media/themas/mediawijsheid/beeldvorming

Beugg, M. (Producent), Clark, D. (Producent), Hoberman, D. (Producent), Lieberman, T. (Producent), & Chbosky, S. (Regisseur). (2017). *Wonder* [Film]. Santa Monica: Lionsgate.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education 59*(4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944

Broeders, D., Huysmans, F., & Verhoeven, I. (2006). Setting the scene: Ontwikkelingen in het medialandschap. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap, 34*(2), 116-132. doi: 10.1347/tijd.34.2.116

Butler, C. (2002). *Postmodernism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Charlton, J. (1998). *Nothing about us without us: Disability, oppression and empowerment*. Berkley: University of California Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications Ltd.

Ciot, M. G., & Van Hove, G. (2010). Romanian approach to media portrayals of disability. *Disability & Society, 25*(5), 525-538. doi: 10.1080/09687599.2010.489291

Consiglio, A., Guarnera, M., Magnano, P. (2014). Representation of disability. Verification of the contact hypothesis in school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191*, 1964-1969. doi: 10.1016/j.sbpro.2015.04.408

Delfos, M. (2017). *Luister Je Wel Naar Mij?: Gespreksvoering Met Kinderen Tussen Vier En Twaalf Jaar*. (18de ed.). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Devlieger, P. (2000). Naar een culturele aanpak van handicap. *Echo's Uit De Gehandicaptenzorg, 4*, 27-32.

Devlieger, P. (2005). *Generating a cultural model of disability*. Paper presented at the 19th Congress of the European Federation of Associations of Teachers of the Deaf (FEAPDA), October 14-16, Geneva, Switzerland.

Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. *Disability & Society, 19*(2), 145-158. doi: 10.1080/096875904200081776

De Verenigde Naties. (2009). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op 1 november 2018, van https://www.vaph.be/sites/default/files/documents/vn-conventie/vn-conventie.pdf

Fisher, P., & Goodley, D. (2007). The linear medical model of disability: Mothers of disabled babies resist with counter-narratives. *Sociology of Health & Illness, 29*(1), 66-81. doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.00518.x

Fischer, K. R., & Purcal, C. (2017). Policies to change attitudes to people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(2), 161-174. doi: 10.1080/15017419.2016.1222303

Gabel, S., & Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability towards resistance theories of disability. *Disability & Society, 19*(6), 585-600. doi: 10.1080/0968759042000252515

Goethals, T. (2018). *Beeldvorming van personen met een beperking in de media: Framing-analyse*. Brussel: GRIPvzw.

Goethals, T. & Vertoont, S. (2018, 15 maart). Waarom zien we enkel zeemzoete of heldhaftige beelden van handicap op tv? *DeMorgen*. Geraadpleegd op 13 december 2018, van https://www.demorgen.be/

Griffo, G. (2014). Models of disability, ideas of justice, and the challenge of full participation. *Modern Italy, 19*(2), 147-159. doi: 10.1080/13532944.2014.910502

GRIPvzw. (2009). *Ervaringsdeskundigheid van personen met een handicap. Niets over ons zonder ons! Hoe participatie 'waar'maken*. Brussel: GRIPvzw.

GRIPvzw. (2015a). *Disability Studies of aan onderzoek doen vanuit een recente kijk op handicap*. Brussel: GRIPvzw.

GRIPvzw. (2015b). *De M van 'Meer inclusie'*. Brussel: GRIPvzw. Geraadpleegd op 21 februari 2019, van https://www.gripvzw.be/

GRIPvzw. (2015c). *Stand van zaken: Inclusief onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: GRIPvzw.

GRIPvzw. (2016). *Inclusief onderwijs na het M-decreet?* Brussel: GRIPvzw. Geraadpleegd op 21 februari 2019, van https://www.gripvzw.be/

GRIPvzw. (2017). *Inclusie – Uitsluiting – Segregatie – Integratie*. Brussel: GRIPvzw.

GRIPvzw. (2019). *Rappen voor inclusie*. Brussel: GRIPvzw. Geraadpleegd op 5 mei 2019, van https://www.gripvzw.be/

Handicap (z. j.). In Word Histories. Geraadpleegd op 14 april 2019, van https://wordhistories.net

Hartnett, A. (2000). Escaping the 'Evil Avenger' and the 'Supercrip': Images of disability in popular television. *The Irish Communications Review, 8*, 21-29. doi: 10.21427/D7271M

Howitt, D. (2013). *Introduction to qualitative methods in psychology* (2nd ed.). Harlow: Pearson.

Hughes, B. (2000). Medicine and the aesthetic invalidation of disabled people. *Disability & Society, 15*(4),

555-568. doi: 10.1080/09687590050058170

Interstitieel (z. j.). In Nederlandse Encyclopedie. Geraadpleegd op 10 januari 2019, van https://www.encyclo.nl/begrip/interstitieel

Kama, A. (2004). Supercrips versus the pitiful handicapped: Reception of disabling images by disabled audience members. *Communications, 29*(4), 447-466. doi: 10.1515/comm.2004.29.4.447

Katholieke Vereniging Gehandicapten. (2015). *Niets over ons zonder ons: Participatie door personen met een handicap in het beleid*. Geraadpleegd op 17 april 2019, van https://kvgvorming.be/

Leshota, L. P. (2013). Reading the national disability and rehabilitation policy in the light of Foucault's technologies of power. *African Journal of Disability, 2*(1), 41-47. doi: 10.4102/ajod.v2i1.41

Longmore, P., & Umansky, L. (2001). Disability history: From the margins to the mainstream. In P. Longmore & L. Umansky (Eds.), *The new disability history: American perspectives* (pp. 1-24). New York: New York University Press.

Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom

Mawyer, R. (2005). The postmodern turn in disability studies. *Atenea, 15*(1), 61-75. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

Media. (z.j.). In Encyclopedisch Kennisplatform Ensie. Geraadpleegd op 8 februari 2019, van https://www.ensie.nl/comm/media

Mortelmans, D. (2017). *Kwalitatieve analyse met NVivo* (2de ed.). Leuven: Acco.

Nelson, J. A. (2003). The invisible cultural group: Images of disability. In P. M. Lester & S. D. Ross (Eds.), *Images that injure: pictorial stereotypes in the media* (2nd ed.) (pp. 175-184). Westport: Praeger.

Norden, M. F. (1994). *The cinema of isolation: A history of physical disability in the movies*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Normaal (z. j.). In Encyclopedisch Kennisplatform Ensie. Geraadpleegd op 8 november 2018, van https://www.ensie.nl/redactie-ensie/normaal

Northern Officers Group, (z. j.). *Defining impairment and disability*. Geraadpleegd op 16 maart 2019, van https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Northern-Officers-Group-defining-impairment-and-disability.pdf

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education 49*(3), 243-265. doi: 10.1080/1034912022000007270

Oliver, M. (2004). The social model in action: If I had a hammer. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 18-31). Leeds: The Disability Press.

Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., Boonen, T., & Vanlaar, G. (2015). I choose so I am: A logistic analysis of major selection in university and successful completion of the first year. *Studies in Higher Education, 40*(10), 1919-1946. doi: 10.1080/03075079.2014.914904

Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In J. D. Rasking & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* (pp. 1-25). New York: Pace University Press.

Reinhardt, J. D., Pennycott A., & Fellinghauer, B. A. G. (2014). Impact of a film portrayal of a police officer with spinal cord injury on attitudes towards disability: A media effects experiment. *Disability and Rehabilitation, 36*(4), 289-294. doi: 10.3109/09638288.2013.788219

Retief, M., & Letsosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *Theological Studies, 74*(1), e1-e8. doi: 10.4102/hts.v74i1.4738

Schwartz, D., Blue, E., McDonald, M., Giuliani, G., Weber, G., Seirup, H., … Perkins, A. (2010). Dispelling stereotypes: Promoting disability equality through film. *Disability & Society, 25*(7), 841-848. doi: 10.1080/09687599.2010.520989

Shakespeare, T. (2010). The social model of disability. *The Disability Studies Reader*, 266-273. New York: Routledge.

Shakespeare, T., & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society, 12*(2), 293-300. doi: 10.1080/09687599727380

Swanborn, G. (2014). Kwalitatief onderzoek en exploratie. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek, 9*(2), 7-13.

The Hamlyn Publishing Group Limited. (1970). *The complete works of William Shakespeare* (13th ed.). London: The Chaucer Press.

Van Hove, G., Schippers, A., De Schauwer, E., & Cardol, M. (2016). *Disability studies in de lage landen*. Antwerpen: Garant.

Vertoont, S. (2017). Beelden met een beperking: Een kwantitatieve inhoudsanalyse naar de representatie van handicap op primetime televisie in Vlaanderen. *Working paper Film & TV Studies*. Ghent: CIMS-Centre for Cinema and Media studies.

Vertoont, S., Goethals, T., Schelfhout, P., Van Deynse, T., Vermeir, G., & Ysebaert, M. (2018, 18 september). *Beeldvorming van mensen met een beperking in Vlaamse media. Hoe herkenbaar vinden wij Tytgat Chocolat?*. Mondelinge presentatie op De Krook, Gent. Geraadpleegd op 7 maart 2019, van http://www.krook.ugent.be/Kraks-Beeldvorming-OnderzoekUGent.mp3

Vissers, S., & Hooghe, M. (2010). *Onzichtbare burgers: Personen met een handicap in het televisienieuws bij VRT en VTM, 2007-2009*. Leuven: ENA.

Walters, G. (Producent), & Stanton, A. (Regisseur). (2003). *Finding Nemo* [Film]. Burbank: Walt Disney Studios.

Wilkinson, S. (2016). Analysing focus group data. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (4th ed.) (pp. 83-98). London: SAGE.

Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Society for International Development, 51*, 252-258. doi: 10.1057/dev.2008.17

Wuyts, B. (2010). Beeldvorming en participatie van mensen met een handicap: Een historisch perspectief in de West-Europese samenleving. *Ethiek & Maatschappij, 13*(4), 7-28.

Zola, I. K. (1993). Self, identity and the naming question: Reflections on the language of disability. *Social, Science & Medicine, 36*(2), 167-173. doi: 10.1016/0277-9536(93)90208-L

6. Bijlagen

Bijlage 1. Interviewleidraad voor de interviews van personen met een fysieke beperking

Inleidende vragen

- ✓ Kan je jezelf kort voorstellen?
  - Demografisch: leeftijd, opleiding of beroep, gezinssituatie, …
  - Hoe zou je jezelf als persoon beschrijven, in een paar woorden of zinnen?

- ✓ Kan je kort schetsen wat jouw fysieke beperking inhoudt?

Ervaring met inclusief lager onderwijs

- ✓ Waar ben je naar de lagere school gegaan en wie heeft de keuze voor inclusief onderwijs gemaakt?

- ✓ Hoe blik je in het algemeen terug op jouw lagere schoolperiode? Hoe heb je die ervaren?
  - Wie waren je vriendjes? Hoe kijk je terug naar die vriendschappen?
  - Hoe waren je relaties met andere leerlingen?
  - Was er ooit sprake van pesterijen?
  - …

- ✓ Vervolgens wil ik stilstaan bij de rol van je beperking in je herinnering van je lagere schoolervaring?*
  *in geval dit niet vanzelf aan bod komt vanuit vorige vragen
  - Terugblikkend, hoe centraal stond je beperking in je ervaringen?
  - Welke rol speelde die in jouw relaties met leerlingen (vriendschappen, eventuele pesterijen, …)? Hoe gingen de andere leerlingen er naar jouw gevoel mee om? Hoe voelde je je toen bij die manier van omgang?
  - Heb je hier een verandering in gemerkt doorheen de verschillende leerjaren van de lagere schoolperiode?
  - …

- ✓ Zaten er nog leerlingen met een fysieke beperking bij jou op school?
  - Hoe werd daar naar jouw gevoel mee omgegaan?
  - …

Beeldvorming en verandering

- ✓ We hebben nu een beeld geschetst van jouw lagere schoolperiode, waarbij we onder andere stilgestaan hebben bij de omgang van andere leerlingen met jou en je fysieke beperking. Kan je mij ook vertellen wat je graag anders had gezien als het gaat over hoe met jou en je fysieke beperking werd omgegaan?

- ✓ Kan je mij een idee geven van hoe jouw ideale wereld eruitziet, als het gaat over de beeldvorming van mens en maatschappij over personen met een fysieke beperking?
  - o Waarin schieten we op dit moment nog tekort?

<u>Ervaring met filmrepresentaties</u>

- ✓ Heb jij je al gefrustreerd in hoe personen met een fysieke beperking aan bod komen op tv of in film?
  - o Hoe herinner je je dat als kind?

- ✓ Omgekeerd: heb jij al een goed gevoel gehad bij de manier waarop personen met een fysieke beperking aan bod kwamen op tv of in film?
  - o En als kind?

<u>Taalkeuzes</u>

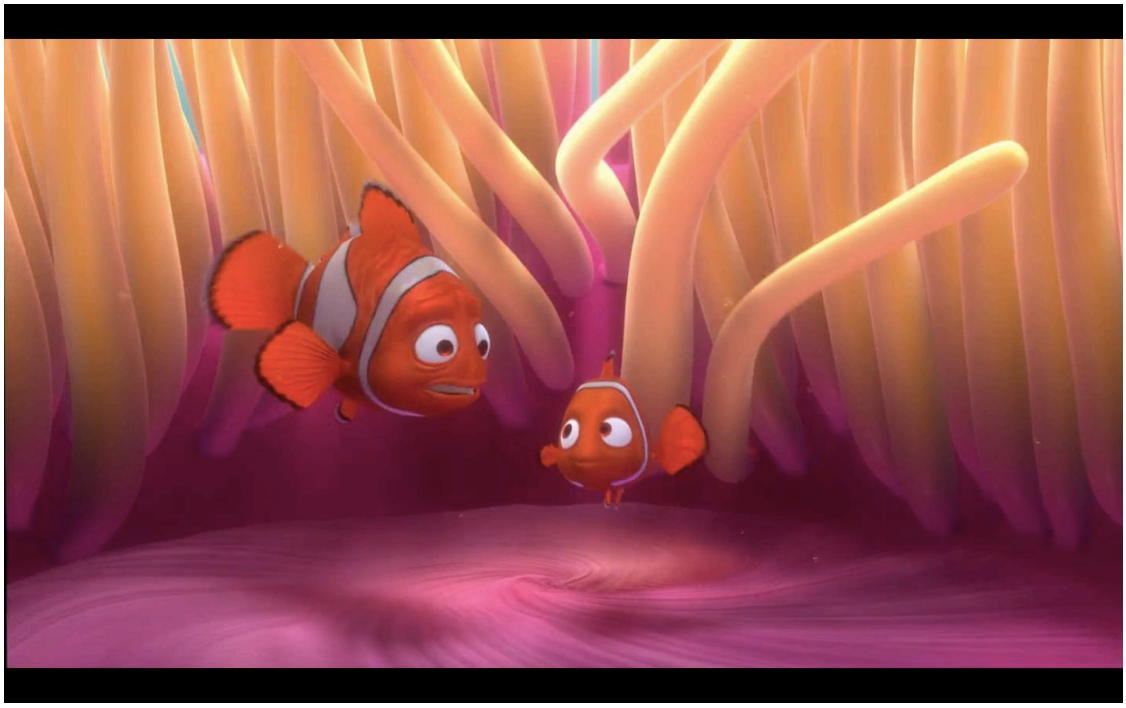
- ✓ Ten slotte wil ik nog vragen naar jouw voorkeur wat betreft de naamgeving (handicap, beperking, …). Welke term zou jij het liefst zien terugkomen in mijn masterproef?

<u>Afronding</u>

- ✓ Is er nog iets waar je graag op terugkomt of iets wat volgens jou belangrijk is en nog niet aan bod is gekomen?
- ✓ Zou het voor jou oké zijn moest ik opnieuw contact opnemen via mail wanneer er in de loop van het onderzoeksproces nog vragen opduiken?
- ✓ Bedanking

Bijlage 2. Foto's van de personages met een fysieke beperking uit de geselecteerde filmfragmenten

Figuur 1. Philippe (rechts) en Driss (links) kopen een kostuum voor het verjaardagsfeest van Philippe. Overgenomen van *Intouchables* (01:01:17) [Dvd], van N. D. Adassovsky, L. Zeitoun, Y. Zenou, O. Nakache, & E. Toledano, 2011.



Figuur 2. Nemo (rechts) en zijn ongerust vader (links) op de ochtend van de eerste schooldag. Overgenomen van *Finding Nemo* (00:06:01) [Dvd], van G. Walters, & A. Stanton, 2003.

Figuur 3. Astrid (links) troost Hikkerd (rechts), die twijfelt over het leiderschap. Overgenomen van *How to Train Your Dragon 2* (00:12:53) [Dvd], B. Arnold, & D. DeBlois, 2014.

Figuur 4. August (rechts) laat Jack (links) spieken tijdens de toets. Overgenomen van *Wonder* (00:36:09) [Dvd], van M. Beugg, D. Clark, D. Hoberman, T. Lieberman, & S. Chbosky, 2017.

Bijlage 3. Leidraad voor de klasdiscussies met lagereschoolkinderen aan de hand van vijf filmfragmenten

Voorstelling

- ✓ Mezelf voorstellen: Ik ben Kato, ik vind het super spannend om hier te zijn vandaag. Voor mij is het al een tijdje geleden dat ik in het … leerjaar zat, maar ik ga wel nog altijd naar school. Daarom ben ik eigenlijk hier, omdat ik een grote taak moet maken. Ik had juf … daarvoor om hulp gevraagd en die zei dat ze een goede klas had vol leerlingen die mij daar wel bij zouden willen helpen…
- ✓ Het onderzoek voorstellen: … Wat gaan we doen vandaag? Ik heb een paar filmfragmenten meegebracht die ik jullie zo dadelijk ga laten zien. Per fragment ga ik jullie telkens een paar vraagjes stellen. Waar de fragmenten en de vragen over gaan, zal met de eerste vraag zo dadelijk duidelijk worden. Het gaan geen rekenvragen zijn, dat beloof ik. Er zijn dus ook geen juiste of foute antwoorden. Ik wil vooral weten wat jullie vinden en wat jullie denken. Dat kan ik zelf natuurlijk niet weten - ik kan jullie gedachten niet lezen - dus jullie zouden mij heel erg helpen als jullie mij dat straks zouden willen vertellen. Omdat ik zelf geen juf ben, ben ik het niet gewend om met zo'n grote klas te werken. Daarom wil ik op voorhand een paar afspraken maken.
  - Iedereen mag op alle vragen antwoorden, van mij mogen jullie ook op elkaars antwoorden reageren. Ik wil wel vragen dat je je hand opsteekt voordat je antwoordt, zodat er niet door elkaar gepraat wordt en ik goed kan luisteren naar degene die aan het woord is.
  - Er zijn een paar fragmenten met ondertitels, ik weet niet hoe gemakkelijk jullie die al kunnen volgen. Meestal zijn die ondertitels niet belangrijk, maar wanneer belangrijke zaken worden gezegd, zal ik ze nadien herhalen. Het is dus zeker niet erg als het niet goed lukt om de ondertitels te volgen.
  - Ik ga het gesprek opnemen met dit apparaatje. Ik doe dat omdat ik alles dat hier gezegd wordt vandaag wil onthouden. Dat is belangrijk voor mijn taak, maar dat kan ik niet zomaar uit mijn hoofd. Met dit apparaatje kan ik later nog eens opnieuw luisteren, als ik iets vergeten ben. Daarom heb ik ook een pen en papier bij mij, om af en toe iets op te schrijven. Is dat goed voor jullie dat ik dit apparaatje gebruik?

Inleidende vragen [zonder fragment]

- ✓ Om te beginnen wil ik graag weten wie van jullie ooit al gehoord heeft van een lichamelijke handicap of beperking?
  - Ik ben heel benieuwd wat jullie daar allemaal al over weten, wie wil mij iets meer vertellen?

Indruk:

- Wie weet wat een mentale of verstandelijke beperking is en wat het verschil is met een lichamelijke beperking?

Indruk:

✓ Wie heeft ooit al iemand ontmoet (als niemand: gezien) met een lichamelijke beperking? Wie wil daar iets meer over vertellen?

Aantal:

- Hoe vond je dat? Weet je nog wat je toen dacht of voelde? …

Indruk:

- Kan je mij iets meer vertellen over die persoon zelf?

Indruk:

<u>Eerste fragment: Intouchables</u>

Nu ga ik het eerste filmpje laten zien. Ik wil jullie vragen om goed op te letten, want daarna ga ik opnieuw een paar vragen stellen die over het filmpje zullen gaan. De eerste fragmenten die ik ga laten zien komen uit een film over Philippe en Driss. Philippe is door een ongeluk verlamd, dus hij kan zijn lichaam niet meer bewegen, en Driss is zijn verzorger, de man die hem helpt.

✓ Wie kan kort vertellen wat we juist gezien hebben in het fragment?

- Ik wil vooral graag weten wat jullie ervan vonden. Is jullie iets opgevallen? Vonden jullie iets raar of grappig? …

Indruk:

Bij de volgende vragen mogen jullie je hand opsteken.

✓ Wie denkt dat Philippe, de man in de rolstoel een fysieke beperking had?

Aantal:

✓ Wie denkt dat Philippe een mentale beperking had?

Aantal:

✓ Wie denkt dat hij allebei had?

Aantal:

- ✓ De volgende vraag is geen gemakkelijke, denk ik, maar ik ben wel benieuwd. Ik vraag mij af of Philippe anders is dan de persoon met een lichamelijke beperking die jullie al ontmoet of gezien hebben? Denk eerst maar goed na over wat voor jou hetzelfde is of wat anders is. Wat had je bijvoorbeeld niet verwacht? Je kan geen fout antwoord op geven, je mag gewoon vertellen wat in je hoofd opkomt.

Indruk:

- ✓ Wat denken jullie dat Philippe ervan vindt dat hij in een rolstoel zit?
  - o Denk je bijvoorbeeld dat hij het heel erg vindt of helemaal niet? Denk je dat hij er iets leuk aan vindt? Waarom denk je dat? Ik weet het zelf ook niet, zeg maar wat jullie denken…

Indruk:

- ✓ Wat denk je dat zijn vriend/verzorger, Driss, ervan vindt dat Philippe in een rolstoel zit?
  - o Denk je dat hij het erg vindt? Denk je dat hij er iets leuk aan vindt? Waarom denk je dat?

Indruk:

- ✓ Ik vraag mij af wie van jullie zelf graag in een rolstoel zou zitten?

Aantal:

  - o Wie wil mij uitleggen waarom wel/niet?

Indruk:

<u>Tweede fragment: Finding Nemo</u>

Dat waren alle vragen bij het eerste filmpje, daar hebben jullie al super goed op geantwoord. De volgende fragmenten komen uit een film die jullie misschien wel zullen kennen. Het gaat over een visje die tijdens zijn eerste schooldag verloren geraakt in de oceaan en zijn ongeruste papa die naar hem op zoek gaat. Ik laat twee stukjes uit de film zien, een van het begin en een al een stukje verder in de film.

- ✓ We zagen in het fragment dat de papa Nemo zijn vinnetje een 'geluksvin' noemde. Zouden jullie het zelf een geluksvin noemen? Wie wel, steek je hand maar op?

Aantal:

  - o Wie wil kort vertellen waarom wel/niet?

Indruk:

- ✓ We zagen daarna dat Nemo het zijn ‘slechte vin’ noemde. Wie zou het toch ook een slechte vin noemen?
    - Je kan het ook allebei vinden, én een geluksvin, én een slechte vin. ‘Slecht’ vind ik zelf ook een lelijk woord maar dat is nu eventjes niet zo erg, je mag gewoon eerlijk zijn.

Aantal:

- Wie wil kort uitleggen waarom wel/niet?

Indruk:

- ✓ Misschien nodig: ik zou heel graag naar al jullie antwoorden luisteren, maar ik heb nog een paar fragmenten met nog een paar vragen, dus ik ga nu het volgende laten zien…

<u>Derde fragment: How to Train Your Dragon 2</u>

In het volgende fragment zien we Hikkerd, een jonge viking én drakenrijder. Hij is de zoon van de leider van alle vikings en in het fragment waar we naar gaan kijken heeft zijn papa net aan Hikkerd gevraagd of hij zijn rol als leider zou willen overnemen. In het fragment zien dat Hikkerd hierover vertelt aan zijn vriendin Astrid.

- ✓ Waarom denkt Hikkerd zelf dat hij geen goede leider zou zijn, volgens jullie?

Indruk:

- ✓ Wat denken jullie zelf, zou Hikkerd een goede leider zijn? Steek je hand maar op als je denkt van wel.

Aantal:

- Wie wil kort vertellen waarom wel/niet?

Indruk:

- ✓ Wie denkt dat Hikkerd het moeilijker zal hebben als leider doordat hij maar één been heeft?

Aantal:

- Waarom wel/niet?
- ✓ Wie denkt dat het feit dat hij maar één been heeft hem ook zou kunnen helpen als leider?
    - Waarom wel/niet?

Indruk:

Vierde fragment: Wonder

We gaan al naar het vierde fragment nu. Kan iedereen zich nog concentreren, want ik ga daarna terug een paar vraagjes stellen over wat jullie gezien hebben? De volgende fragmenten komen uit een film over Auggie, een jongetje van 10 jaar die naar een nieuwe school gaat.

- ✓ Auggie zegt in het begin "Ik weet dat ik geen normale jongen van 10 jaar ben." en legt dan uit "Ik doe normale dingen. Ik zie er gewoon niet normaal uit als ik die dingen doe.": ik ben benieuwd wat jullie daarvan vinden…
  - o Wie vindt Auggie normaal?

Aantal:

  - o Wie vindt Auggie niet normaal?

Aantal:

  - o Wie vindt dat Auggie misschien een beetje van allebei is, een beetje normaal en een beetje niet normaal?

Aantal:

  - o Daar wil ik graag nog een beetje meer over weten: Wat vinden jullie wel en wat vinden jullie niet normaal aan Auggie?

Indruk:

- ✓ Ik vraag mij af wat jullie ervan zouden vinden moest iemand zoals Auggie bij jullie in de klas komen?
  - o Ik zou graag weten wat jullie er leuk aan zouden vinden én ook wat jullie er minder leuk aan zouden vinden?
  - o Ik zou dat zelf denk ik ook moeilijk vinden om te vertellen wat ik minder leuk zou vinden, omdat dat niet zo lief, maar voor mijn taak is het vooral belangrijk dat jullie gewoon eerlijk zijn.

Indruk:

  - o Wat denken jullie dat die leerling nodig zou hebben om zich hier goed te voelen in de klas?

Indruk:

- ✓ Waarom denken jullie eigenlijk dat hier geen kindjes met een fysieke beperking bij jullie in de klas zitten, ik weet het zelf ook niet? Bijvoorbeeld iemand in een rolstoel of iemand zoals Auggie?

Indruk:

Vijfde fragment: Wonder

We gaan naar het laatste fragmentje nu, het is een heel kort maar wel eentje waarbij je heel goed moet opletten. Het komt uit dezelfde film als de vorige fragmentjes en gaat over een leerling die samen met zijn ouders bij de directeur moet komen omdat hij Auggie pestte.

- ✓ Wat denken jullie dat de directeur bedoelt als hij zegt "Auggie kan niet veranderen hoe hij eruitziet, dus misschien kunnen wij veranderen hoe we naar hem kijken."?

Indruk:

Reflectie leerlingen [zonder fragment]

Zo, we hebben alle filmpjes gezien. Ik vind dat jullie super goed hebben meegewerkt. Ik heb nog een paar vraagjes omdat ik graag wil weten wat jullie zelf vonden van het gesprek, goed?

- ✓ Ik ben benieuwd wie dat er voor vandaag al nagedacht had over de dingen die vandaag aan bod zijn gekomen en voor wie dat dit de eerste keer was dat die zo hard heeft nagedacht over personen met een lichamelijke beperking. Jullie mogen opnieuw jullie handen opsteken.
  - o Voor wie was dit de eerste keer?

Aantal:

  - o En wie had er al over nagedacht?

Aantal:

- ✓ Wie vond het leuk om eens over al die dingen na te denken?

Aantal:

  - o Wie wil daar kort iets meer over vertellen?

Indruk:

- ✓ Wie vond het ook een beetje moeilijk?

Aantal:

  - o Wie wil daar kort iets meer over vertellen?

Indruk:

- ✓ Wie heeft het gevoel dat die iets heeft bijgeleerd vandaag?

Aantal:

- Dan ben ik wel heel benieuwd om te weten wat, wie wil kort vertellen?
- Waarover hebben de filmpjes jullie doen nadenken? Is er iets speciaals dat jullie bij blijft, verrast heeft, …? Je mag alles zeggen wat in je opkomt…

Indruk:

✓ Dit is misschien een moeilijke vraag, maar je kan geen fout antwoord gevn. Denk eens goed na en steek je hand maar op als je er iets over wilt vertellen. Wie heeft het gevoel dat die vandaag anders is gaan nadenken over personen met een fysieke beperking?

Aantal:

- Wie wil daar kort iets meer over vertellen?

Indruk:

<u>Afronding</u>

✓ Bevestiging en bedanking goede medewerking

✓ Traktatie