

KULEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**Exploratief onderzoek naar het gebruik van film in de  
realisatie van een inclusieve onderwijscontext**

Masterproef aangeboden tot het  
Verkrijgen van de graag Master of  
Science in de Pedagogische  
Wetenschappen  
Door  
**Katleen Luytens**

promotor: Prof. Pieter Verstraete

2019



KULEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**Exploratief onderzoek naar het gebruik van film in de  
realisatie van een inclusieve onderwijscontext**

Masterproef aangeboden tot het  
Verkrijgen van de graag Master of  
Science in de Pedagogische  
Wetenschappen  
Door  
**Katleen Luytens**

promotor: Prof. Pieter Verstraete

2019

## Samenvatting

Op basis van een uitgebreide literatuurstudie weten we dat meer werk moet worden gemaakt van een positieve en genuanceerde beeldvorming om van inclusief onderwijs een succesverhaal te maken. Diezelfde literatuurstudie leert ons ook dat scholen nog te weinig proactief acties ondernemen om iets aan deze beeldvorming te doen. Verder namen we ook de rol van de media en de kracht van film onder de loep. Dit leert ons dat personen met een handicap nog te weinig en te eenzijdig aan bod komen in de media. Nochtans speelt media en film een belangrijke rol in het uitdagen van denkbeelden en het stimuleren van sociale verandering. Film kan worden ingezet als een pedagogisch instrument. Het steeds populairder worden van filmfestivals zoals het DisABILITY Filmfestival zijn hier een illustratie van. Hier wordt de huidige beeldvorming ter discussie gesteld en een ruimte gecreëerd voor ontmoeting en interactie.

Voor deze exploratieve studie werd samengewerkt met de leerkrachten van het derde en vierde leerjaar uit een lagere school in het Leuvense. Het centrale thema was hun deelname aan het DisABILITY Filmfestival. Dit bestond uit samen met de leerlingen naar de filmvertoning van *Iep!* gaan kijken en een deelname aan de workshop over handicap en media. Voorafgaand vond een focusgroepinterview plaats waarin de plaats die handicap krijgt in de klassen van deze leerkrachten onder de loep genomen. Na afloop van het filmfestival vond een tweede groepsinterview plaats. Hier werd nagegaan of hun deelname iets veranderde aan hun kennis over media en beeldvorming, alsook het gebruik ervan in functie van de beeldvorming ten aanzien van handicap bij leerlingen.

Een uitgebreide analyse leert ons dat de leerkrachten in deze studie voornamelijk zoekende zijn naar hoe ze het werken aan beeldvorming en handicap kunnen vorm geven. Ze zijn overtuigd van de meerwaarde van film en beeld, maar klagen aan dat het moeilijk is om bruikbaar beeldmateriaal te vinden. Daarnaast zijn ze van mening dat film en beeld alleen niet voldoende is, maar dat regelmatig contact en interactie tussen hun leerlingen en personen met een handicap even zinvol en zelfs essentieel is. Hierin zou het DisABILITY Filmfestival in de toekomst een verbindende rol kunnen spelen. Verder uitten de leerkrachten de nood aan meer middelen en bruikbaar materiaal. Hun deelname aan het DisABILITY Filmfestival werd als positief ervaren omdat het hen verplichtte om met het thema bezig te zijn, ook al sloot de workshop niet helemaal aan bij hun verwachtingen. Tot slot zagen we dat de workshop een bewustwordingsproces in gang heeft gezet om kritischer naar de media te kijken, maar dat deze bewustwording nog verder moet doorsijpelen in de beleving van deze leerkrachten

## Woord van dank

Toen ik na mijn studies Sociale Readaptatiewetenschappen besloot om aan dit avontuur aan de KULeuven te beginnen, wist ik dat dit een hele uitdaging zou zijn. Het is een lange en woelige tocht geweest, waarvan deze masterproef het ultieme proefstuk was. Nu de eindmeet daar is, zijn er een heleboel mensen die ik graag wil bedanken voor de onvoorwaardelijke steun en geloof in mij.

Om te beginnen wil ik graag Vake bedanken. Gedurende het hele proces was jij mijn klankbord. Telkens wanneer ik het niet meer zag of niet goed wist hoe ik verder moest, was jij daar om te luisteren en advies te geven. Jouw heldere en kritische blik op de zaken waren een grote meerwaarde voor mij. Ik ben jou dankbaar voor al wat je doet.

De tweede persoon die ik wil bedanken is Hanne N., de beste vriendin die een mens zich kan wensen. De afgelopen twee jaar zijn er geweest met vele ups en helaas ook downs, maar jij was er op elk van deze momenten. De manier waarop jij in mij geloofde op momenten waarop ik dit zelf niet kon, hebben ervoor gezorgd dat ik ben blijven doorzetten. Jouw steun op alle vlakken in mijn leven is van onschatbare waarde.

Verder bedank ik heel graag Moeke, mijn zussen Annelies en Annemieke en mijn Dars'kes, alsook de rest van mijn familie, om naast mijn zijde te staan tijdens dit avontuur en voor het eindeloze begrip. Sarah en Sofie, jullie verdienen deze speciale vermelding om op zulke korte tijd mijn tekst te voorzien van een streepje feedback. Fedra, mijn bondgenoot van het laatste uur. Jij jouw studies en ik de mijn, maar samen werken is altijd fijn. Bedankt voor de vele uren die we samen doorbrachten in de bib en op andere werkplekken.

Hanne VDV. en Lien, jullie zijn dit avontuur met mij gestart en samen hebben we deze weg afgelegd. Jullie zijn niet zomaar mijn studiematjes, maar ook vriendinnen voor het leven.

Tot slot bedank ik nog mijn promotor, professor Pieter Verstraete, zonder wie dit ganse project niet had kunnen plaatsvinden. Bedankt om mij op weg te helpen, nieuwe interessante ideeën en literatuur aan te reiken. Alsook om mij te voorzien van feedback waar nodig.

Bedankt allemaal!

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

In eerste instantie kwam het idee van de organisatoren van het DisABILITY Filmfestival, waaronder mijn promotor Pieter Verstraete om iets te doen om de lagere scholen uit de buurt meer te betrekken bij het filmfestival. Pieter Verstraete had op dat moment reeds contacten gelegd met een aantal leerkrachten van een school in Kessel-Lo. In een eerste vergadering exploreerden we hoe deze samenwerking verder vorm zou kunnen krijgen. Hoewel de communicatie aanvankelijk via mijn promotor liep, nam ik na deze vergadering deze communicatie over.

In de periode daarop volgend lag de focus voornamelijk op het zoeken naar literatuur rond beeldvorming, handicap, film en media. Hierbij reikte mijn promotor enkele tips voor interessante literatuur aan. Nadien volgde opnieuw een bijeenkomst met mijn promotor en Kato Dausy, mijn toenmalige thesispartner. Tijdens deze bijeenkomst legden we beide een voorlopig literatuuroverzicht voor en bespraken we de weg die we verder zouden bewandelen. Omwille van praktische redenen besloten Kato en ik dat we elk een eigen masterproef zouden schrijven, onafhankelijk van elkaar. Kato zou zich focussen op de leerlingen, en ik zou met de leerkrachten aan de slag gaan. De rest van het eerste jaar bestond uit het verder verdiepen van de literatuur en uitschrijven van een literatuurstudie. Ondertussen dacht ik verder na over de concrete methodologische weg die ik zou bewandelen. Ik kwam een aantal keer samen met mijn promotor om hierover van gedachten te wisselen. In eerste instantie was het idee dat de onderzoeksactiviteiten zouden gekoppeld worden aan het filmfestival in 2018. Dit bleek niet haalbaar in de planning, waardoor beslist werd om dit op te schuiven naar de volgende editie. In de zomer van 2018 diende ik een eerste versie van mijn literatuurstudie in. Op basis van de feedback die ik kreeg van mijn promotor werd deze later volledig herwerkt om meer aan te sluiten bij de uiteindelijke methodologische weg die werd gekozen.

Het academiejaar 2018-2019 bestond uit het herwerken van deze literatuurstudie, het uitvoeren van de onderzoeksactiviteiten, en nadien de analyses en het verder uitschrijven van mijn masterproef. In deze periode kreeg ik op verschillende momenten schriftelijk of mondeling feedback en kreeg ik ook tips met betrekking tot de voorbereiding van de activiteiten. Omwille van persoonlijke redenen heeft mijn masterproef een maand stil gelegen. Ik heb in deze periode ondersteuning gekregen van mijn promotor om de draad weer op te pikken en samen stelden we een planning op over de verdere aanpak van mijn masterproef

## Inhoudsopgave

Inleiding .....	1
<b>HOOFDSTUK 1: Beeldvorming, media en discriminatie van personen met een handicap .....</b>	<b>2</b>
1. <i>Een blik op de beeldvorming en attitudes van personen met een handicap</i> .....	2
2. <i>Media en handicap: een problematisch huwelijk</i> .....	6
3. <i>Beeldvorming in de klas?!</i> .....	10
4. <i>De kracht van film en het DisABILITY Filmfestival</i> .....	15
5. <i>Op zoek naar verandering</i> .....	20
<b>HOOFDSTUK 2: Methodologisch intermezzo.....</b>	<b>23</b>
1. <i>Het wat, met wie en waarom achter dit verhaal: de drie grote W's</i> .....	23
2. <i>Wat te doen met die schat aan informatie?</i> .....	28
<b>HOOFDSTUK 3: Film en ontmoeting: het geheel is meer dan de som van de delen ....</b>	<b>31</b>
1. <i>Omgaan met diversiteit in het klaslokaal</i> .....	31
2. <i>In contact komen met als motor tot verandering</i> .....	38
3. <i>Film, beeld en televisie op de weg naar een meer genuanceerde beeldvorming</i> .....	42
4. <i>Reflecties over het DisABILITY Filmfestival</i> .....	46
<b>HOOFDSTUK 4: Het DisABILITY Filmfestival als een van de schakels in de realisatie van een inclusieve onderwijscontext.....</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografie .....</b>	<b>55</b>
<b>Bijlagen .....</b>	<b>60</b>

## Inleiding

Uit een rapport van de Wereldgezondheidsorganisatie (2011) blijkt dat ongeveer 15% van de wereldbevolking een handicap heeft, maar dat de levenskwaliteit van personen met een handicap nog vaak onvoldoende is. Een blik op de literatuur leert ons tevens dat de beeldvorming en attitudes van personen met een handicap nog sterk aan verbetering toe is (Van Hove et al., 2003; Handiwatch, 2019). Ook wanneer het gaat over leerlingen in het lager onderwijs (Nowicki & Sandieson, 2002; de Boer, Pijl en Minnaert, 2012b). Dit ondanks de inspanningen die onder meer de ratificatie van de VN-conventie voor de Rechten van Personen met een Handicap met zich meebrachten. Onderzoek toont dat er nog werk moet worden gemaakt van een betere sociale positie van leerlingen in het inclusief onderwijs en de zichtbaarheid van handicap (zie o.m. Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Reynaerts, 2018). Hoewel in de media de aandacht voor handicap en beeldvorming steeds groeit, blijkt dat ook hier ruimte voor verbetering is. Een studie van Susan Vertoont (2017) naar de representatie van personen met een handicap in de Vlaamse media leert ons immers dat er nog steeds een kwantitatieve onderrepresentatie is van personen met een handicap en dat de kwaliteit vaak onvoldoende is. Nochtans speelt de media een belangrijke rol omdat ze de kracht heeft om bestaande denkbeelden uit te dagen en beïnvloeden (Vissers & Hooghe, 2012; Vertoont, 2017). In het verlengde hiervan zien we hoe Guimares (2014) stelt dat film kan worden ingezet als een krachtig pedagogisch instrument. Iets wat ook de organisatoren van het jaarlijkse DisABILITY Filmfestival in Leuven niet onopgemerkt is gebleven. Met dit filmfestival tracht men bestaande denkbeelden ten aanzien van handicap ter discussie te stellen en beoogt men een ruimte te creëren waarin ontmoeting en interactie centraal staan (DisABILITY Filmfestival, 2019).

Voor deze exploratieve studie werd samengewerkt met de leerkrachten van het derde en vierde leerjaar uit een lagere school in het Leuvense. Het opzet van deze masterproef was om na te gaan welke plaats het thema handicap heeft in de klassen van deze leerkrachten en welke rol film en beeld hierin speelt. Dit onderzoek tracht door middel van een deelname aan het DisABILITY Filmfestival en aan twee (focus)groepinterviews de leerkrachten enerzijds te laten stilstaan bij hun klaspraktijk, en hen anderzijds te stimuleren om actiever met het thema handicap aan de slag te gaan. In het eerste hoofdstuk schetsen we een beeld van relevante literatuur die de achtergrond van deze masterproef vormt. Nadien volgt een kleine intermezzo waarin de gekozen methodologische weg wordt verduidelijkt. Tot slot wordt in het derde en vierde hoofdstuk in gegaan op de verkregen inzichten, conclusies en implicaties voor de toekomst.



## HOOFDSTUK 1: Beeldvorming, media en discriminatie van personen met een handicap

Om te beginnen is het nodig kort de aandacht te vestigen op de conceptuele verschillen tussen begrippen als 'beperking' en 'handicap'. In het spreken over handicap gaat het in de meeste gevallen over de afwijking of functiebeperking 'an sich'. Waar het bij het begrip 'beperking' veeleer gaat over handicap als een sociaal construct. In deze visie wordt een afwijking een beperking omwille van barrières in de omgeving. Verder is het zo dat het begrip handicap moeilijk te definiëren valt, en onderhevig is aan paradigmashiften. Hierbij aansluitend bestaat ook het gevaar om mensen met een handicap te reduceren tot een aparte categorie en op die manier te vervallen in een soort wij-zij denken. Deze kritische noten nemen echter niet weg dat er nood is aan bepaalde terminologie om onderzoek überhaupt mogelijk te maken. Vandaar dat er voor gekozen werd om beide begrippen in deze masterproef door elkaar te gebruiken. Zonder daarmee afbreuk te doen aan deze conceptuele verschillen, en waarbij we eerder genoemde valkuilen toch in het achterhoofd houden.

### 1. Een blik op de beeldvorming en attitudes van personen met een handicap

De beeldvorming en attitudes ten aanzien van personen met een handicap vormen een centraal thema doorheen deze masterproef. Vandaar is het in eerste instantie belangrijk te weten wat deze concepten precies inhouden, meer specifiek met betrekking tot het thema 'handicap'. Het zijn immers deze zaken die mee bepalen hoe we ons tegenover personen met een handicap gedragen en welke plaats zij innemen in de samenleving.

Wanneer het gaat over **beeldvorming** spreken we over "het geheel van kennis, opvattingen, houdingen, waardeoordelen en stereotypen die iemand heeft gevormd ten aanzien van, in dit geval, personen met een handicap of chronische ziekte" (Vanpeperstraete, 2004 in Storme, 2015, p. 19). Dit concept hangt nauw samen met **attitudes** dat door Eagly & Chaiken (1993) omschreven wordt als "a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor" (p.1). Er bestaan heel wat verschillende modellen om attitudes te beschrijven. Hiervan is het **driecomponentenmodel** van Triandis (1971) het meest gekende. Dit model gaat er van uit dat attitudes bestaan uit een cognitieve, een affectieve en een gedragsmatige component die elkaar beïnvloeden. Het **dual model of attitudes** echter, integreert twee traditionele visies op attitudes in één model (Wilson, Lindsey, & Schooler, 2000). Ten eerste is er de **attitudes as constructions** visie die er vanuit gaat dat attitudes gevormd worden door ervaringen en interacties met de omgeving.

Het gaat hierbij over bewuste en veranderbare attitudes die gevormd worden op basis van informatie uit de omgeving en observaties (Wilson & Hodges, 1992; Wilson et. al, 2000). Daarnaast zijn er ook de **attitudes as stored evaluations**. Volgens deze visie zitten attitudes opgeslagen in ons geheugen en sturen deze ons gedrag zonder dat we hier bewust van zijn (Wilson et al., 2000). Typerend voor deze impliciete attitudes is dat ze automatisch worden opgeroepen, en dat deze ook moeilijk beïnvloedbaar zijn. Een belangrijke aanvulling van dit model op dat van Eagly & Chaiken (1993) is dat er wordt van uit gegaan dat personen verschillende evaluaties kunnen hebben ten aanzien van een attitudeobject, aangezien impliciete en expliciete attitudes gelijktijdig aanwezig, maar toch verschillend, kunnen zijn.

Aangezien denkbeelden en percepties ten aanzien van sociale groepen vaak een collectief gegeven zijn, bekijken we kort, aan de hand van een aantal sociologische modellen, de kijk van de samenleving op handicap doorheen de geschiedenis. Vroeg in de geschiedenis werden personen met een handicap door de samenleving gezien als abnormale en onvolwaardige burgers die zelfs een gevaar vormden voor de maatschappij (Wuyts, 2012). Dit leidde tot uitsluiting van personen met een handicap. Hoewel een dergelijk model grotendeels verlaten werd, ziet men toch restanten van deze visie terugkomen in onze huidige samenleving. Denk bijvoorbeeld aan de mogelijkheid om een baby te laten aborteren wanneer uit de NIP-test blijkt dat het kind downsyndroom heeft. Het laten uitvoeren van een abortus omwille van downsyndroom impliceert immers dat het kind wordt beschouwd als 'abnormaal', en dat dit leven minder waardig zou zijn.

Gaandeweg in de geschiedenis kwam een meer **religieus/moreel model**, geïnspireerd op het katholicisme, waarbij personen met een handicap werden gezien als 'ongelukkige sukkelaars'. Onder meer door middel van liefdadigheid initiatieven moest er voor hen worden 'gezorgd' (Wuyts, 2012). Hoewel dit ondertussen een achterhaalde kijk is op handicap bestaat het religieus/moreel model nog steeds, hetzij meer in de zin van het zoeken naar zingeving en een antwoord op vragen als: "waarom heeft de ene wel een handicap, en de andere niet?", en "wat moeten we als maatschappij doen met deze mensen?" (Handiwatch, 2019). Volgens dit model roept het zien van iemand met een handicap zowel positieve als negatieve gevoelens op, zoals medelijden, bewondering en schuld. Een model dat in westerse samenlevingen sinds de jaren '70 voor een groot stuk domineert, is het **medisch model** (Handiwatch, 2019). De nadruk in dit model ligt op de functiebeperking 'an sich' en het proberen wegwerken of minimaliseren hiervan (Handiwatch, 2019; Ellis, 2015).

Centraal in dit model staat het 'leren omgaan met' of 'overwinnen van' de handicap (Desnerck, 2007). Het is vanuit deze visie dat doorheen de jaren grootschalige zorginstellingen en het buitengewoon onderwijs het licht zagen (WHO, 2011).

Er kwam echter veel kritiek op dit model. Dit leidde tot het ontstaan van een meer **sociaal model**. Volgens dit model wordt de verantwoordelijkheid bij de maatschappij gelegd. Dit in tegenstelling tot het medisch model, waar de verantwoordelijkheid eerder bij de persoon zelf ligt. Een functiebeperking wordt volgens deze visie immers pas een handicap wanneer de maatschappij onvoldoende inspanningen doet voor hulp en maatregelen (Handiwatch, 2019; Desnerck, 2007). Zoals we ook zagen in het inleidend stuk van dit hoofdstuk. In deze visie moet men discriminatie en marginalisering van personen met een handicap zoveel mogelijk wegwerken door te werken aan een inclusieve samenleving die aangepast is aan personen met een handicap (Desnerck, 2007; Handiwatch, 2019). Het hoeft niet te verbazen dat ook op dit model kritiek kwam. Iets is immers zelden zwart, noch wit. Elk van voorgaande modellen heeft namelijk een zinvolle inbreng gehad op de kijk op handicap, en steeds meer pleit men voor een combinatie van deze verschillende modellen. De complementariteit van voorgaande modellen kan worden samengebracht onder het **cultureel model** (Handiwatch, 2019) of het **biopsychosociaal model** (Desnerck, 2007). Welke naam we er ook aan gegeven, concreet gaat het over de complexiteit van handicap waarbij "culturele kenmerken kruisen met biologische kenmerken, en maatschappelijke structuren met individuele keuzes" (Shakespeare & Watson, 2002, p. 19 in Vertoont, 2017). Het is deze laatste visie op handicap die geleid heeft tot de omschrijving van handicap door de VN als: "*personen met langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving*" (The United Nations, 2006, art.1).

#### Beeldvorming en attitudes in Vlaanderen: de theorie voorbij

Bovengenoemde paradigmashift in de benadering van handicap heeft tot een meer omvattende omschrijving van handicap geleid, alsook tot de goedkeuring van de VN-conventie voor de Rechten van Personen met een Handicap (CRPH) in 2006. Welke in 2009 ook werd ondertekend door België (Van Hove, 2009). De vraag is hoe de implementatie van deze visie in de praktijk verloopt. Slaagt België er in om een dergelijke inclusieve samenleving te creëren en is dit ook voelbaar in de beeldvorming en attitudes van de 'man op de straat'?

Ondanks de inspanningen die geleverd werden om de rechten van personen met een handicap meer op de agenda te zetten, blijkt uit een rapport van de Wereldgezondheidsorganisatie (2011) toch dat personen met een handicap in alle delen van de wereld een van de grootste minderheidsgroepen vormen. Het rapport geeft weer dat personen met een handicap vaker in armoede leven, lager geschoold zijn en dat het moeilijker is voor hen om werk te vinden (WHO, 2011).

Hoewel hierover weinig statistieken bestaan voor België en Vlaanderen, blijkt uit een studie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming dat België bij de slechtst scorende landen in Europa hoort wanneer het gaat over inclusie en participatie van personen met een handicap. Toegankelijkheid, mobiliteit, voorzieningen en tewerkstelling buiten de reguliere arbeidsmarkt blijven een groot probleem. Dit blijkt onder meer uit een rapport van GRIP vzw over de situatie met betrekking tot het VRPH<sup>1</sup> in Vlaanderen (GRIP vzw, 2012). Goethals (2017) kwam tot gelijkaardige bevindingen en schreef hierover: *“Participating in society requires effort, time, dedication and motivation of people with disabilities and their network: a range of actions and attitudes that are continuously challenged, not in the least due to the fact that problems affecting one area of life reinforce the experienced difficulties in other areas and cause new exclusions.”* Sociale participatie blijft voor personen met een handicap een groot struikelblok. Het blijft voor velen moeilijk om een gevoel van samenhang en verbondenheid te vinden, waardoor ze zich nog te vaak een buitenbeentje voelen op publieke plaatsen (Goethals, 2017). Echter, ondanks deze veelzeggende bevindingen, mogen we niet vergeten aandacht te hebben voor individuele belevingen en subjectieve betekenissen van handicap (Desnerck, 2007).

Een studie aan de universiteit van Gent naar ‘de beeldvorming over personen met een handicap in Vlaanderen’ toont dat slechts een derde van de respondenten wekelijks contact heeft met personen met een handicap (Van Hove, Van Peperstraete, & Lenoir, 2003). Nochtans is het hebben van regelmatig contact met een persoon met een handicap een belangrijke factor in het bekomen van een meer positieve en realistische beeldvorming (Brostrand, 2006). De algemene conclusie van Van Hove et. al (2003) luidt dat Vlamingen een zekere mate van tolerantie hebben ten aanzien van personen met een handicap. Nochtans waren de reacties van respondenten minder eenduidig wanneer bepaalde situaties concreet werden gemaakt. “Tolerantie lijkt vooral te kunnen zolang de integratie of inclusie niet ‘in de eigen achtertuin’ moet gebeuren” (Handiwatch, 2019).

---

<sup>1</sup> VN-verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap

Een mogelijke verklaring die hiervoor gegeven werd is de hypothese van 'handelingsonzekerheid' die aangeeft dat mensen niet weten wat zeggen of doen in het bijzijn van iemand met een beperking (Handiwatch, 2019). Verder bleek ook uit de studie dat in hun beschrijving van wat 'handicap' precies is, mensen voornamelijk spraken over de tekortkomingen en lichamelijke beperkingen van iemand met een handicap. Dit toont aan dat het medische model nog duidelijk primeert in de denkbeelden over handicap. Een aantal bevindingen kunnen ook gelinkt worden aan het moreel model, namelijk dat personen met een handicap vooral gevoelens van bezorgdheid, medelijden en bewondering oproepen.

Op basis van het voorgaande kunnen we concluderen dat blijvende inspanningen nodig zijn om een realistische, positieve en genuanceerde beeldvorming te bekomen ten aanzien van personen met een handicap, en de sociale participatie van personen met een handicap te verbeteren. Kortom, in het creëren van een inclusieve samenleving. Gelet op de impact die media heeft op de denkbeelden van mensen, ligt hier een belangrijke rol weggelegd voor de media (Ellis & Goggin, 2015; Vissers & Hooghe, 2010). *“Media kunnen net worden aangewend als motoren voor sociale verandering, door handicap te normaliseren, rolmodellen voorop te plaatsen, en een veel grotere rollendiversiteit te representeren”* (Vertoont, 2017, p. 16).

## **2. Media en handicap: een problematisch huwelijk**

Reeds van bij het prille begin van fotografie en cinematografie hebben beelden, stilstaand of bewegend, een niet te miskennen invloed op de beeldvorming van mensen. Een illustratie hiervan is de uitvinding van de **telethon** vlak na de tweede wereldoorlog (Longmore, 2005). Televisie, een medium dat steeds aan populariteit won, werd gebruikt door private liefdadigheid initiatieven als een manier om geld in te zamelen. Door middel van een langdurende televisie-uitzending trachtte men mensen te overtuigen om hun bijdrage te leveren ten voordele van een bepaald goed doel. Zulke evenementen, genaamd telethons, konden enkele uren tot zelfs dagen duren. De eerste keer dat een 'Disability based' telethon werd uitgezonden was in 1950 georganiseerd door de United Cerebral Palsy (UCP).

Over de invloed die zulke telethons hadden op de beeldvorming van mensen valt heel wat te zeggen. Hoewel mensen foto's en films percipiëren als een waarheidsgetrouwe weergave van de realiteit, is het in feite zo dat televisiemakers de 'realiteit' die zij weergeven zelf creëren. Garland-Thomson zegt hierover dat: *“... Even though photos may seem “transparent windows into reality,” they, “like all representations,” construct and shape “the object they represent... through the conventions of presentation and through cultural ideas and expectations about such pictures”* (Garland-Thomson 335-36, 349, 2001 in Longmore, 2005).

Hoewel Thomson het specifiek over foto's heeft, kunnen we hetzelfde zeggen over films. Wanneer televisiemakers een film maken, creëren en presenteren ze een realiteit maar niet dé realiteit. We kunnen en mogen beelden niet zomaar zien als een 'venster op de wereld', maar hen beschouwen als een waarde geladen visie op de realiteit (Vertoont, 2017). Foto's, en ook films, brengen culturele ideeën met betrekking tot handicap over en houden deze in stand (Longmore, 2005). Daarnaast is het zo dat de manier waarop handicap wordt gepresenteerd, niet door iedereen op dezelfde manier wordt opgevat. Het eigen referentiekader van de kijkers bepaalt immers mee welke betekenis zij geven aan wat ze zien (Hall, 2010). Om terug te komen op het voorbeeld van de telethon, is het zo dat representaties van handicap een specifiek doel voor ogen hebben namelijk mensen overtuigen om hun bijdrage te leveren. Longmore argumenteert verder dat telethons gemaakt werden om mensen te laten denken wat de liefdadigheidsinstellingen wilden dat ze dachten. De representaties van personen met een handicap in telethons zijn overigens een mooi voorbeeld van hoe het medische model jarenlang de beeldvorming ten aanzien van deze groep gekleurd heeft. Personen met een handicap werden in telethons voorgesteld als 'sukkelaars', 'minderbedeelden' wiens hoop lag in het verkrijgen van de nodige medische hulp om hun lichamelijke gebreken te overkomen. Het zijn namelijk de lichamelijke beperkingen die hen ervan weerhouden de sociale rollen op te nemen die van hen verwacht worden (Longmore, 2005). Wat nog meer typerend was voor zulke telethons, is de manier waarop er een duidelijk onderscheid werd gemaakt tussen 'wij' en 'zij'. Waarbij mensen met een beperking niet zijn zoals andere 'normale' mensen. Een voorbeeld hiervan zijn zinnen als *"please don't forget these people. They need you so desperately"* (Longmore, 2005, p. 506). Het gevolg was dat er over mensen met een handicap gepraat werd, in de plaats van met hen.

Vandaag bestaan zulke telethons niet meer, maar het blijft wel interessant om te kijken hoe personen met een handicap dan wel gepresenteerd worden in de huidige media. Een eerste probleem is dat verschillende onderzoekers een sterke **kwantitatieve onderpresentatie** vaststellen van personen met een handicap op televisie (Vissers & Hooghe, 2010; Vertoont, 2017). Daarnaast blijkt ook dat de **kwaliteit** van de manier waarop personen met een handicap in beeld worden gebracht vaak onvoldoende is. Personen met een handicap worden vaak op *stereotype* wijze, als 'anders' voorgesteld (Longmore, 2003; Nelson, 2003). Zo kwamen Longmore en Nelson beide tot een gelijkaardig overzicht van stereotypes die terugkwamen, namelijk: slachtoffers, bedreigingen, slechteriken, zorgbehoevenden, onaangepasten of net superhelden.

Shapiro (1993) problematiseert het tonen van stereotype beelden en argumenteert dat zulke beelden zowel door mensen met als zonder beperking geïnternaliseerd worden. Op die manier dragen ze bij tot discriminatie van personen met een handicap en het behouden van hun minderheidsstatus.

Wat betreft Vlaanderen is het zelfs zo dat België in 2014 veroordeeld werd door de VN-commissie voor het niet representeren van personen met een handicap als volwaardige leden van de samenleving. Ondertussen heeft de overheid stappen gezet met betrekking tot de openbare omroep, maar op de commerciële omroepen blijkt de overheid nog maar weinig tot geen impact te hebben (GRIP vzw, 2012). De openbare omroep heeft in haar beheersovereenkomst van 2016-2020 zich er op toegelegd een meer 'representatieve, niet-stereotiepe, genuanceerde en gender neutrale beeldvorming van alle groepen in de samenleving' te tonen (Vlaamse Gemeenschap & VRT, 2016). Opvallend echter is dat de VRT streefcijfers hanteert voor vrouwen en nieuwe Vlamingen, maar niet voor personen met een handicap. Als we naar de **diversiteitscijfers** van afgelopen jaar kijken, dan zien we dat het percentage voor vrouwen en nieuwe Vlamingen op respectievelijke 38,8 en 8 procent liggen. Wanneer het dan echter gaat over handicap ligt dit percentage op slechts 1,1 procent.

Susan Verdoorn (2017) voerde aan de universiteit van Gent een **kwantitatieve inhoudsanalyse naar de representatie van handicap op primetime televisie in Vlaanderen** uit. Haar bevindingen sluiten nauw aan bij die van verschillende gelijkaardige internationale onderzoeken. Een eerste bevinding uit haar onderzoek was dat personen met een handicap vaker voorkomen in  *fictie*  programma's dan in factual programma's, zoals soaps en series. Wanneer personen met een handicap getoond worden is dit meestal in een centrale rol. Personen met een handicap komen niet zomaar voor als figuranten met een kleinere rol. Opvallend is dat zulke rollen nooit gespeeld worden door iemand met een handicap zelf. Het zijn vaak acteurs die het hebben van een bepaalde handicap veinzen. Dit soort van "*method acting*" is iets wat door Markotic (2008) bekritiseert. Hij gebruikt het voorbeeld van een acteur die lenzen draagt om iemand met een visuele beperking te spelen. Het niet kunnen gebruik maken van 'zicht' tijdens een opname, argumenteert hij, repliceert immers niet de ervaring van iemand die al maanden of jaren blind is. Een acteur die iemand blind speelt, wekt de indruk dat blinden onzeker of al twijfelend door het leven gaan, maar het omgekeerde is net waar. Het verliezen van een zintuig maakt immers dat andere zintuigen sterker ontwikkelen en op die manier blijven mensen met een visuele beperking zich vaak net erg bewust over hun omgeving.

De meest opvallende bevinding uit het onderzoek van Vertoont is dat personen met een handicap *volledig onzichtbaar zijn in duidingsprogramma's, talkshows en spelprogramma's*. In nieuws en human interest programma's komen personen met een handicap enkel voor wanneer het gaat over 'sport en ontspanning' of als 'ervaringsdeskundige', maar *nooit als journalist, quizkandidaat of presentator*. Een bevinding die als meer positief kan worden beschouwd is dat in de steekproef van dit onderzoek geen sterke stereotypen naar voor kwamen. Personen met een handicap werden veelal 'neutraal' in beeld gebracht, maar toch bleek dat *verschillende aspecten van hun leven niet worden belicht*. Zo worden personen met een beperking vaak in beeld gebracht als werkloos of wordt het hebben van een beroep niet vermeld. Ze worden daarnaast vaak in beeld gebracht als mensen zonder partner en/of gezinsleven. Vertoont maakte in haar onderzoek een onderscheid tussen enerzijds de *openbare omroep* (Eén) en de meer *commerciële omroepen* zoals VTM en Vier. Hieruit bleek dat het diversiteitscharter van de VRT zeker een positieve invloed had aangezien op de openbare omroep dubbel zoveel actoren met een handicap worden getoond, en men meer rollendiversiteit zag terugkomen. Op vlak van *kruisende identiteiten* hadden de commerciële omroepen dan weer een streepje voor. Zo zag men hier handicap vaker kruisen met andere identiteitsaspecten als geaardheid en etniciteit. Tot slot blijkt dat proportioneel *meer (jong)volwassenen* in beeld worden gebracht. Hoewel men in de samenleving meer ouderen met een handicap ziet. Ook worden *meer mannen dan vrouwen* in beeld gebracht, en worden mannen meer getoond met fysieke beperkingen, waar vrouwen eerder met problemen op vlak van mentale gezondheid worden getoond. Verstandelijke beperkingen worden veel minder getoond op (Vlaamse) televisie (Goethals et. al, 2016; WHO, 2011; Vertoont, 2017).

Hoewel Ellis (2015) de bevindingen van internationale onderzoeken nuanceert en voorzichtig positieve vooruitgang ziet, blijkt uit bovenstaande resultaten toch duidelijk dat we nood hebben aan meer authentieke persoonsgerichte voorstellingen van personen met een handicap in het dagelijkse leven. De focus ligt immers nog te vaak op het medische, en is er te weinig aandacht voor maatschappelijke, sociale en economische beperkingen (Vertoont, 2017). Om werk te maken van een meer realistische en genuanceerde beeldvorming in de Vlaamse media, ontstonden reeds **verschillende initiatieven**. Voorbeelden hiervan zijn het 'Handboek voor mediamakers' dat ontwikkeld werd door GRIP vzw (2010). Dit handboek richt zich tot mediamakers en bevat een aantal tools om handicap in beeld te brengen. Daarnaast bestaat ook het online forum Handiwatch waar ervaringsdeskundigen feedback kunnen geven aan mediamakers, en is er het e-learningtool 'BreeDBeeLD'. Vertoont (2017) stelt zich op basis van haar onderzoeksresultaten echter de vraag of deze tools wel (voldoende) gekend zijn door mediamakers.



### 3. Beeldvorming in de klas?!

Uit de voorgaande paragrafen weten we inmiddels dat er nog heel wat ruimte is voor verbetering als het gaat over de manier waarop personen met een handicap worden gepresenteerd en gepercipieerd. Deze vaststelling roept alvast enkele belangrijke vragen op. In eerste instantie kunnen we op basis van de literatuur bij volwassenen ons de vraag stellen hoe het nu gesteld is met het beeld en de attitudes van jongere kinderen. Kunnen we hier gelijkaardige vaststellingen doen, of is er toch een zeker verschil? In navolging op deze eerste vraag tracht dit hoofdstuk ook een beeld te schetsen van wat we op basis van bestaande literatuur weten over de plaats die handicap en beeldvorming heeft in ons onderwijs.

Alvorens een antwoord te bieden op deze vraag trachten we een antwoord te krijgen op de vraag naar hoe het gesteld is met de beeldvorming van leerlingen uit de lagere school. Verschillende onderzoekers voerden een meta-analyse uit van bestaande studies naar de attitudes van leerlingen ten aanzien van personen met een beperking. Gelet op de heterogeniteit van deze studies is het niet evident om samenvattende vergelijkingen en uitspraken te doen. Toch is de belangrijkste bevinding uit de meta-analyse van Nowicki & Sandieson (2002) dat kinderen zonder een beperking eerder de voorkeur geven aan leeftijdsgenoten zonder fysieke of verstandelijke beperking. Op basis van een vergelijking van verschillende internationale studies over leerlingen tussen 4 en 12 jaar uit het gewone onderwijs, komen de Boer, Pijl en Minnaert (2012b) tot de conclusie dat in het algemeen kinderen een neutrale attitude hebben ten aanzien van leeftijdsgenoten met een beperking. Er valt echter een grote variabiliteit op te merken onder de vergeleken studies. Deze gaat van erg positieve tot sterk negatieve attitudescores. Dit betekent dat achter deze algemene conclusie van neutrale attitudes toch heel wat negatieve attitudes schuilgaan.

In haar masterproef ziet Von Devivere (2016) gelijkaardige bevindingen terugkomen. Zij deed onderzoek in Nederland naar de beeldvorming van normaal ontwikkelende kinderen van 6-12 jaar ten aanzien van personen met een beperking. In eerste instantie vond zij positieve tot neutrale houdingen bij de kinderen. Deze werden echter meer negatief naarmate de scenario's meer concreet besproken werden. De kinderen uit de studie beschouwden andere kinderen met een beperking als meer kwetsbaar, zielig en vonden dat zij een zwaarder leven hebben. Een belangrijke bevinding is dat deze participanten voornamelijk oog hadden voor de beperkingen en minder voor de mogelijkheden van een kind met een beperking. Desondanks spraken de kinderen in dit onderzoek wel over respectvol omgaan met elkaar en gaven ze aan bereid te zijn andere kinderen met een beperking te willen helpen.

Echter, deze bereidheid werd beïnvloed door de mate waarin zij hier zelf al dan niet hinder van ondervinden. Wanneer het helpen van een kind met een beperking ten koste zou gaan van hun eigen presteren, is de bereidheid om te helpen minder groot. Een aantal kinderen gaven aan het oneerlijk te vinden wanneer hun leerkracht minder aandacht heeft voor hun vragen omwille van extra ondersteuning voor een kind met een beperking.

In de literatuur zijn weinig studies terugvinden die een onderscheid maken tussen de eerdergenoemde impliciete en expliciete attitudes. In hun review vonden Wilson & Scior (2014) slechts één onderzoek terug waarin ook impliciete attitudes gemeten werden. In dit onderzoek worden positieve expliciete attitudes teruggevonden, maar blijken de impliciete attitudes eerder negatief van aard te zijn. Baron & Benaji (2006) vinden in hun onderzoek naar de ontwikkeling van impliciete attitudes dat deze relatief stabiel negatief blijven doorheen de kindertijd tot in de volwassenheid. Meer hoopgevend is dat de expliciete attitudes wel positief evolueren naarmate kinderen ouder worden (Baron & Benaji, 2006). Deze bevinding wordt ook bevestigd op basis van een meta-analyse van Raabe & Beelmann (2011). Voor het Nederlands taalgebied vinden de Boer, Pijl, Post, & Minnaert (2012) een gelijkaardige samenhang tussen leeftijd en de attitudes van leerlingen. Al worden deze resultaten in een latere studie van de Boer et al. (2014) genuanceerd. Voorgaande studies tonen aan dat leeftijd een relevante factor blijkt te zijn in de beeldvorming en attitudes van leerlingen. Daarnaast ziet het er naar uit dat ook geslacht een beïnvloedende factor is. De meeste studies vinden dat meisjes positiever staan tegenover personen of leeftijdsgenoten met een handicap dan jongens. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de meta-analyse van Nowicki & Sandieson (2002) en een studie van de Boer, Pijl, Post, & Minnaert (2012). Verder blijkt uit verschillende onderzoeken dat contact en ervaring met kinderen met een beperking een positieve invloed kan hebben op de houding van kinderen ten aanzien van deze groep (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012b; Nowicki & Sandieson, 2002). Hierbij is echter de aard van het contact een belangrijke factor. Schwab (2017) heeft immers aangetoond dat een inclusieve klascontext niet noodzakelijk bijdraagt tot meer positieve attitudes van leerlingen, maar dat de mate waarin het contact vrijwillig en diepgaand is, een belangrijke factor is. Een vierde factor die invloed heeft op de attitudes van leerlingen is de aard van de beperking. Onderzoek naar de invloed van het type beperking toont aan dat kinderen toleranter staan tegenover anderen met een lichamelijke of sensorische beperking, leerproblemen of chronische ziekten dan tegenover kinderen met een verstandelijke beperking (de Boer et al., 2014; Nowicki & Sandieson, 2002).

Het beschikken over voldoende kennis en informatie omtrent beperkingen maakt dat kinderen in het algemeen toleranter zijn ten aanzien van leeftijdsgenoten met een beperking (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012b). Tegelijkertijd halen onderzoekers als Beckett & Buckner (2012) aan dat veel kinderen opgroeien met informatie die niet correct is. Het probleem hiermee is dat wanneer kinderen volwassen worden, zij deze verkeerde informatie als 'waarheid' zien en vertaalt dit zich in beleidsbeslissingen en andere dagelijkse praktijken (Rieser & Mason, 1990). Daarnaast zijn ze geneigd om op hun beurt deze informatie en de eigen attitudes door te geven aan andere jonge kinderen. Rieser & Mason (1990, p.7) benadrukken immers dat "*children are not born with negative attitudes towards disabled people but acquire them from adults, the media, and the general way in which society is organized.*" Dit sluit nauw aan bij de *attitudes as constructions* visie op attitudes (Wilson, Lindsey & Schooler, 2000). Zeker wanneer het gaat over de expliciete attitudes, speelt de interactie met de omgeving een belangrijke rol.

Dit brengt ons bij de rol van het onderwijs en meer specifiek de leerkracht in het vormen van attitudes bij jonge kinderen. Over de rol van het onderwijs is al heel wat geschreven. Onder meer Beckett (2009) die benadrukt dat het onderwijs een meer proactieve rol moet opnemen. Niet alleen met oog op een inclusieve schoolcontext, maar ook met oog op een inclusieve gemeenschap waarin personen met een handicap een volwaardige plaats innemen. In de UK werd in 2006 het DisABILITY Equality Duty (DED) in voege gesteld waarbij richtlijnen voor scholen worden gegeven om proactief na te denken over hoe een positieve beeldvorming kan gestimuleerd worden in het onderwijs. Dit bijvoorbeeld door leerkrachten te promoten om tijdens lessen te verwijzen naar bekende personen met een beperking, beeldmateriaal te voorzien waarin personen met een beperking te zien zijn, e.d. (Beckett & Buckner, 2012). Beckett & Buckner concluderen dat scholen in de UK op dit moment onvoldoende doen om positieve attitudes en een inclusieve samenleving te promoten. Ook zien ze dat leerkrachten meer nood hebben aan bronnen, materialen en training om enerzijds het belang in te zien van het werken rond dit thema en anderzijds om relevante en zinvolle strategieën te ontwikkelen.

Dit brengt ons bij de volgende vraag, namelijk welke plaats handicap krijgt in het Vlaams onderwijs. Wanneer we kijken naar de eindtermen van het Vlaamse lager onderwijs zien we dat slechts twee eindtermen rechtstreeks van toepassing zijn op personen met een handicap, namelijk (Ahovoks, 2018) :

MM ET 2.9. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van mogelijkheden die in onze samenleving bestaan voor de zorg en opvang van bejaarden en mensen met een handicap.

MM ET 2.10. De leerlingen weten dat ze in het contact met mensen met een handicap attent moeten zijn voor de noden en verwachtingen van deze mensen.

Hoewel deze eindtermen met de beste bedoelingen zijn toegevoegd aan het curriculum en deze ook erg belangrijk zijn, valt hier toch wat over te zeggen. Een eerste bedenking is dat deze eindtermen slechts in 2015 zijn toegevoegd aan het curriculum en daarmee een vrij recent gegeven zijn. Een tweede, misschien nog belangrijkere, observatie is dat deze eindtermen lijken te zijn ingegeven door een moreel model van visie op handicap, dat lijkt uit te gaan van een soort van liefdadigheid. Eerder dan het zien van iemand met een handicap als gelijkwaardig. Echter, negatieve attitudes ten aanzien van personen met een handicap aanpakken en het stimuleren van een positieve beeldvorming is meer dan alleen kinderen aanmoedigen om zorgzaam en attent te zijn ten aanzien van kinderen, jongeren of volwassenen met een handicap. In de plaats daarvan betoogt Keith (2010, p. 539) om ons meer te engageren in een *“courageous teaching that confronts resistance, is not afraid of conflict, and leads to genuine communication and learning across difference”*.

Verder staat in de eindtermen met betrekking tot sociale vaardigheden:

SV ET 3.3. De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

Het is een gemiste kans dat bij de invoering van het M-Decreet in 2015 het samenwerken met anderen met een handicap niet mee werd opgenomen in de eindtermen. Inclusief onderwijs gaat immers niet enkele over de fysieke aanwezigheid van iemand met een beperking of louter academische inclusie, maar ook het sociale aspect vormt een niet te miskennen onderdeel van inclusief onderwijs (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2012). Verschillende onderzoekers tonen echter aan dat de sociale participatie van leerlingen binnen het inclusieve onderwijs nog te beperkt is (zie o.m. Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013). Vandaar dat leerlingen stimuleren om te leren samenwerken met anderen met een handicap een belangrijke stap kan zijn in het vergroten van de sociale participatie van leerlingen.

Het is uiteraard zo dat de eindtermen zoals die geformuleerd werden door het Vlaamse Ministerie van Onderwijs verder geconcretiseerd worden in de onderwijsplannen van de onderwijskoepels. Wat betreft de leerplannen van het Katholiek Onderwijs zien we dat ook hier maar weinig aandacht gaat naar ‘personen met een handicap’.

In het leerplan van het GO! Gemeenschapsonderwijs wordt wel wat meer aandacht besteed aan handicap. In 2010 is een nieuw leerplan rond wereldoriëntatie van start gegaan waarbij veel aandacht wordt besteed aan het domein 'mens en maatschappij'. Enkele jaren later in 2016 verscheen een mens & maatschappij-toolkit waarmee scholen aan de slag kunnen gaan. In deze toolkit staan onder meer met betrekking tot thema's als "omgaan met gelijkenissen en verschillen" en "omgaan met mensen met beperkingen" een aantal lessuggesties geformuleerd die telkens gekoppeld worden aan bijhorende leerplandoelen. Deze doelen zijn bijvoorbeeld "illustrezen met voorbeelden dat sommige mensen fysieke en/of mentale beperkingen hebben", "op een respectvolle manier hulp aanbieden en omgaan met mensen met een specifieke beperking" en "illustrezen met voorbeelden van mogelijkheden die in onze samenleving bestaan voor de zorg en opvang van bejaarden en mensen met een beperking". Ook hier zien we echter dat er nauwelijks aandacht gaat naar het 'samenwerken met'.

We zagen reeds dat de representatie van personen met een handicap voor verbetering vatbaar is. Daarnaast blijkt dat we ook in het onderwijs eenzelfde mate van lage representatie zien terugkomen. Op basis van onderzoek uit de Verenigde Staten weten we dat de zichtbaarheid van handicap in het onderwijs door bijvoorbeeld materialen eerder beperkt is (Favazza, Ostrosky, Meyer, Yu, & Mouzourou, 2017).

Aangezien er weinig informatie is over de situatie in Vlaanderen deed Silke Reynaerts (2018) in het kader van haar masterproef een onderzoek naar de zichtbaarheid van personen met een handicap in het onderwijs. Uit dit onderzoek bleek dat er in nagenoeg alle scholen van het gewoon onderwijs geen tot een lage representatie was van personen met een beperking. Slechts in een aantal klassen kwam een middelmatige tot hoge representatie naar voren. Voor het buitengewoon onderwijs ligt die representatie iets hoger, namelijk in 25% van de klassen kwam een middelmatige tot hoge representatie. Dit betekent echter dat er nog steeds in 75% van de klassen een lage representatie is. Deze bevindingen sluiten aan bij die van Favazza et al. (2017). Als we verder kijken naar de gebruikte materialen in het onderwijs zien we dat zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs voornamelijk materiaal aanwezig is dat gebruikt wordt door personen met een beperking zelf. Voorbeelden hiervan zijn: krukken, rolstoel, bril, vergrootglas, ... Verder wordt er in het gewoon onderwijs vooral beroep gedaan op lesmethodes en boeken waarin beperking aan bod komt. In het buitengewoon onderwijs ziet men dan weer eerder programma's om de interacties of de contacten tussen kinderen met en zonder handicap te stimuleren terugkomen en de mogelijkheid om gebarentaal of Braille te gebruiken.

Deze resultaten zijn bijzonder jammer aangezien uit onderzoek blijkt dat een gebrek aan voldoende representatie een belangrijke rol speelt in de sociale afwijzing en discriminatie ten aanzien van personen met een handicap (Favazza, La Roe, Phillipsen, & Kumar, 2000). Daarnaast is het zo dat een gebrek aan representatie ook invloed heeft op het zelfconcept van personen met een beperking zelf. Om de betrokkenheid en een gevoel van 'beloning' te creëren is het belangrijk om zich te kunnen inleven en identificeren met de omgeving en zichzelf als deel daarvan te zien (Favazza et al., 2000; Favazza et al., 2017). Dit geldt niet enkel voor personen zonder, maar ook voor personen met een handicap. Voldoende representatie heeft een positief effect op de eigenwaarde van kinderen en leidt tot een beter begrip van aanvaarding van het hebben van een handicap. Dit gebeurt bijvoorbeeld door dat afbeeldingen en boeken aanleiding kunnen geven tot gesprekken over 'handicap' en op die manier de leerkracht de mogelijkheid biedt om informatie te geven en misvattingen uit de wereld te helpen (Ostrosky et al., 2015). Een mogelijke verklaring voor deze lage representatie in het onderwijs zou kunnen zijn dat leerkrachten zich niet van bewust zijn van de invloed van bijvoorbeeld afbeeldingen op het gevoel van samenhang of aanvaarding van leerlingen en hun zelfconcept. Het zou ook kunnen dat de mindset van leerkrachten onvoldoende is aangepast aan de nieuwe realiteit van inclusief onderwijs en dat diversiteit nog te weinig ingebed is in de eindtermen en leerplannen (Favazza et al., 2017; Reynaerts, 2018). Uit de resultaten van Reynaerts (2018) blijkt immers dat de representatie van handicap in inclusieve klassen in het gewoon onderwijs niet significant hoger liggen dan die in niet-inclusieve klassen.

#### **4. De kracht van film en het DisABILITY Filmfestival**

Met de opkomst van audiovisuele technologieën spelen films en beelden steeds meer een belangrijke rol in het dagelijkse leven van kinderen, jongeren en volwassenen. De impact die film en beeld heeft op ons bestaan is zo groot dat dat Guimares (2014) stelt dat kinderen en jongeren vandaag zelfs vlotter omgaan met het visuele eerder dan het geschreven woord. De vraag is wat maakt van film nu zo een krachtig medium en hoe kan film worden ingezet als een pedagogisch instrument?

##### *Film als een cultureel artefact en publieke pedagogie*

Om te beginnen beschrijven Pires & Silva (2014) hoe ze cinema zien als een *cultureel artefact* dat helpt om sociale betekenissen te construeren en intersubjectieve kennis te verspreiden. Carvalho Filho (2014) omvat dit als "*Cinema as art is capable of shaping opinions, eliciting reflection, and can be used as a strategy for demystifying prejudice and taboos*" (uit Cavalcante et. al, 2016, p. 3072).

Dit citaat toont hoe film mee vorm geeft aan meningen, ideeën, hoe film reflectie teweegbrengt, en op die manier ook stereotyperende attitudes kan uitdagen. Door middel van film kunnen bepaalde kwesties worden gedramatiseerd en gekaderd, maar ook discussie worden uitgelokt. Het biedt de mogelijkheid om te linken met persoonlijke ervaringen en hierover te praten (Toman & Rak, 2000). Verder benadrukt Mitry (2000) hoe film niet enkel gezien kan worden als een kunstvorm of een cultureel gegeven, maar als een manier om kennis over te brengen. Kennis wordt hier gebruikt in de brede zin van het woord, waarbij het niet enkel gaat over het overbrengen van feitenkennis maar als een manier om vanuit andere perspectieven na te denken (Mitry, 2000).

Gelet op de kracht en de impact die films en beelden hebben op onze samenleving is het niet verwonderlijk dat Guimares (2014, p. 105) cinema beschrijft als een *“powerful teaching tool since it is a form of narrative that brings together a visual and auditory language whose connection provides a simultaneous dialogic and polyphonic language.”* Guimares verduidelijkt verder dat film een totale ervaring is waarbij het geheel van geluiden, intonaties, gezichtsuitdrukkingen, informatie over de locatie van het verhaal, e.d. bijdragen tot het geheel en dit ook kracht bij zetten. Als voorbeeld om het pedagogisch karakter van film aan te tonen, gebruikt ze de film ‘Educating Rita’ (Russell, 1998). De film is gebaseerd op het sociaal-constructivistische model van Piaget en Vygotsky. In deze film wordt aangetoond hoe het educatief leerproces eigenlijk een sociale aangelegenheid is en hoe je zelf het eigen leerproces in handen hebt. De visie van Guimares sluit aan bij die van mensen als Giroux en Bergala waarbij die eerstgenoemde zelfs ‘film’ beschrijft als een vorm van *‘publieke pedagogie’* (Bergala, 2006; Giroux, 2002).

Dat film een relevant en nuttig pedagogisch instrument is, werd eerder al opgemerkt door mensen als Richardson en Lavelle. Richardson (1992) ziet een belangrijke kracht in film omwille van de toegankelijkheid van film en de mogelijkheden om in te spelen op interesses en bezorgdheden van studenten. Het maakt de zaken waarover gesproken wordt meer herkenbaar en concreet. Wanneer het gaat over het gebruik van film in colleges bij studenten aan het hoger onderwijs beschrijft Lavelle (1992) drie belangrijke krachten. Een eerste is dat film studenten stimuleert om zich verder te verdiepen in het onderwerp. Daarnaast roept het zien van een film discussie op over het onderwerp. De derde kracht sluit aan bij wat Richardson hierover schreef, namelijk dat ze zaken die minder herkenbaar en vatbaar zijn meer duidelijk en meeslepend maken. Harper & Rogers (1999) benadrukken echter dat het belangrijk is om waakzaam te blijven voor de valkuilen die het gebruik van film met zich meebrengen. Zo duiden ze op het gevaar dat studenten film zien als een waarheidsgetrouwe en objectieve weergave van de realiteit, maar dat dit zoals we eerder zagen in feite niet is.

Een documentaire bijvoorbeeld is niet zozeer een “reflection of the actual”, maar iets dat op basis van een gedeelte van de realiteit sociale debatten stimuleert (Farina, 2010). Fróis (2007) beschrijft het dan weer als een manier om de realiteit te recreëren. Het blijft in ieder geval belangrijk er op toe te zien dat men kritisch blijft ten aanzien van wat film en media ons voorlegt.

#### Van film als publieke pedagogie naar filmfestivals

In 2016 werd een studie gepubliceerd van Cavalcante et al. In deze studie werd aan de hand van filmdebatten over de film ‘A special day’ de impact op het leven van deze moeders en hun kinderen, alsook op gezondheids- en onderwijsprofessionals en studenten geanalyseerd. Deze film is een documentaire over het dagelijkse leven van moeders en kinderen met een handicap. Ook hier kwam men tot de conclusie dat het communicatieve en expressieve karakter van een film een krachtige manier is om thema’s als geslacht, moederschap en handicap onder de aandacht te brengen. Al van bij de eerste vertoning van de film werd iets in gang gezet dat tot meer vertoningen geleid heeft. Het deed de interesse van scholen, professionals en studenten groeien, waardoor zij actief betrokken werden bij onder meer het organiseren van de debatten. Deze debatten werden georganiseerd voor verschillende doelgroepen. Eén groep daarvan waren leerkrachten en student-leerkrachten lager onderwijs. Tijdens het debat met deze groep kwam naar voor hoe deze leerkrachten meer nadachten over hoe ze moeders beter kunnen ondersteunen en hoe ze andere strategieën moeten zoeken om te luisteren, aandacht te hebben, om verantwoordelijkheid te delen en samen te werken. De meest opvallende bevinding was dat de leerkrachten herkenden hoe vooroordelen en discriminatie ten aanzien van sociale groepen sociaal geconstrueerd zijn en hoe de school hier vaak toe bijdraagt, maar ook hoe de school net de rol zou moeten opnemen om discriminatie tegen te gaan. Cavalcante et al. (2016, p. 3079) concluderen:

Cinema as art stimulates faster transformations in the imaginary and produces new social representations, showing itself to be a high impact technology. It evokes in-depth debates, produces a greater approximation of social realities and life experiences and also shows the differences of gender and promotes empathy and respect for the mothers and their children.

Onderzoeker Rivoltella (2008) beschrijft hoe film over het potentieel beschikt om te fungeren als een “*agent of socialization*” dat op verschillende manieren ontmoeting creëert. Mensen ontmoeten niet enkel het verhaal van de film, maar ontmoeten door de film ook zichzelf, mensen met verschillende culturele achtergronden ontmoeten elkaar in film, net zoals mensen met verschillende denkbeelden.



Daarnaast is ook ontmoeting mogelijk in de letterlijke zin van het woord, namelijk de ontmoeting van mensen in de cinemazaal. Dit brengt ons naadloos bij de steeds groeiende opkomst van filmfestivals, meer specifiek van “disability filmfestivals” waar al deze verschillende ontmoetingen een plaats krijgen. Hoewel de meeste disability filmfestivals slechts een klein decennium oud zijn, groeien de oorspronkelijk kleine festivals steeds meer uit tot grote evenementen waar niet alleen filmvertoningen maar ook debatten en andere activiteiten worden georganiseerd.

Deze soort filmfestivals trachten een plaats te creëren waar bestaande, vaak stereotype beelden en percepties worden uitgedaagd en een andere manier van kijken naar handicap wordt gestimuleerd (Gilbert, 2013; Snyder & Mitchell, 2008). Ana Gilbert (2013) schreef een interessant artikel over haar ervaring op het Braziliaans Disability Filmfestival ‘Assim Vivemos’. Ze beschrijft hoe het festival een grote diversiteit aan mensen bij elkaar brengt. Of het nu jonge mensen of ouderen zijn, mensen met of zonder beperking, student of professional, ... alle aanwezigen zijn op een of andere manier gelinkt aan het thema ‘disability’ en heeft hen zo bij het filmfestival gebracht. Wat een filmfestival zo bijzonder maakt is dat mensen met een handicap centraal komen te staan, het heft in eigen handen nemen en de kans krijgen om zelf hun eigen verhaal te vertellen door middel van film (Gilbert, 2013; Snyder & Mitchell, 2008).

Gilbert (2013, p.361) ziet disability filmfestivals als een vorm van ‘social concern festivals’ en beschrijft hoe *“they aim to provide a depathologising context distant from the biomedical domain, a space to think and feel outside of pre-established conceptual and normative frames, a space to question aesthetic ideals about what are considered healthy and able bodies.”* Dit citaat beschrijft heel mooi hoe voor Gilbert filmfestivals een manier zijn om bestaande percepties en normatieve kaders op losse schroeven te zetten zodat in alle vrijheid kan worden nagedacht over beperkingen.

#### DisABILITY Filmfestival Leuven 9<sup>de</sup> editie (2019)

Ook in Vlaanderen wordt er sinds 2011 ieder jaar een DisABILITY Filmfestival georganiseerd. Het festival werd negen jaar geleden opgericht door Pieter Verstraete, Patrick Devlieger en Jori De Coster. De organisatoren ervaarden een leemte onder bestaande filmfestivals waarbij heel wat festivals voor andere minderheidsgroepen reeds bestonden, maar iets voor mensen met een handicap bestond op dat moment niet. Denk bijvoorbeeld aan het Holebi filmfestival en het Afrika filmfestival (Van Tendeloo, 2012). De doelstelling van het filmfestival is tweezijdig.

In eerste instantie tracht het filmfestival een geleidelijk bewustzijn te creëren en de bestaande, vaak eenzijdige, beeldvorming ten aanzien van personen met een handicap in vraag te stellen (Verstraete, 2013 in Reynaerts, 2015; DisABILITY Filmfestival, 2019). Aan de hand van de filmvertoningen en andere events die gekoppeld zijn aan het filmfestival trachten ze discussie op te wekken, alsook meer de nadruk te leggen op de 'abilities' van personen met een handicap, in de plaats van louter de 'disabilities' (Verstraete, 2013; DisABILITY Filmfestival, 2019). Naast het ter discussie stellen van de beeldvorming beoogt het filmfestival ook een ruimte te creëren waarin ontmoeting en interactie tussen zowel personen met een handicap als personen zonder handicap mogelijk is (DisABILITY Filmfestival, 2019).

Hoewel de eerste editie van het filmfestival voornamelijk een festival was *over* mensen met een beperking, groeide het festival steeds meer uit tot een festival *met* en *door* personen met een beperking (Van Tenderloo, 2012). Om dit mogelijk te maken nemen de organisatoren van het filmfestival een aantal initiatieven om het festival laagdrempeliger te maken en de toegankelijkheid te vergroten. Zo wordt er bij verschillende filmvertoningen audiodescriptie en bij lezingen of inleidingen een gebarentolk voorzien (DisABILITY Filmfestival, 2019). Er werd bewust gekozen voor locaties vlak bij het station om de bereikbaarheid met het openbaar vervoer te vergroten. De organisatie van het filmfestival voorziet ook begeleiding van en naar het station voor personen die hier nood aan hebben (DisABILITY Filmfestival, 2019). Om zo laagdrempelig mogelijk te zijn en een zo divers mogelijk publiek aan te trekken is het DisABILITY Filmfestival een gratis filmfestival en men hoopt dit in de toekomst ook te kunnen blijven (Van Tenderloo, 2012). Dit is onder meer mogelijk omwille van de samenwerking met verschillende partners zoals de Provincie Vlaams-Brabant, de Stad Leuven, Kinopolis, KU Leuven, ExpoEtCetera en andere.

Zoals aangegeven beoogt het filmfestival een filmfestival te zijn met en door mensen met een beperking. Een manier om dit te doen is door samen te werken met verschillende gastorganisaties en hen zoveel mogelijk te betrekken bij de organisatie en inhoudelijke invulling. Zo vormt onder andere burgerrechtenorganisatie GRIP vzw een vaste waarde op het filmfestival.

Sinds 2018 bestaat de organisatie uit een stuurgroep bestaande uit zowel mensen met als zonder beperking. De stuurgroep denkt na over de (toekomst)visie van het filmfestival en bewaakt de toegankelijkheid van de verschillende evenementen van het festival (DisABILITY Filmfestival, 2019).

Iedere editie van het filmfestival draait rond een bepaald thema. Het thema van de 9<sup>de</sup> editie luidt: “Cobbles and Stones”, waarbij kasseien en stenen staan voor een dubbele symboliek. Enerzijds zijn kasseien vaak letterlijk moeilijk voor bijvoorbeeld rolstoelgebruikers of personen met een witte stok. Anderzijds staan kasseien en stenen symbool voor verzet en ‘vakkundig opgeworpen barricades’. Samengevat wil de 9<sup>de</sup> editie van het filmfestival zowel de onderdrukking als het activisme van personen met een handicap onder de aandacht brengen (DisABILITY Filmfestival, 2019).

## **5. Op zoek naar verandering**

Uit bovenstaande literatuurstudie kunnen we concluderen dat ondanks het streven naar een inclusieve samenleving, deze paradigmashift nog niet helemaal is binnen gesijpeld in de beeldvorming ten aanzien van mensen met een handicap in de samenleving. In eerste instantie zagen we in bovenstaande uiteenzetting dat België er nog niet voldoende in slaagt om een inclusieve samenleving te creëren waarin personen met een handicap op gelijke voet kunnen participeren (WHO, 2011; Goethals, 2017; Vertoont; 2017). Daarnaast blijkt ook dat de man op de straat nog te vaak uit gaat van de beperkingen of moeilijkheden die handicap met zich meebrengen in hun beschrijving van wat handicap precies is en dat handicap voornamelijk nog gevoelens van bezorgdheid, medelijden en bewondering oproept (Handiwatch, 2019).

Aangezien we weten welke impact representaties in de media hebben op onze beeldvorming, zijn we verder gaan kijken naar hoe handicap in de huidige media gepresenteerd wordt. Hier zagen we dat naast een sterke kwantitatieve onderrepresentatie, ook de kwaliteit van de manier waarop handicap in beeld wordt gebracht voor verbetering vatbaar is. Hoewel Vertoont (2017) met betrekking tot de representatie in Vlaanderen geen sterke eenduidig stereotype weergaves terugvond in haar steekproef, bleek wel dat handicap hoofdzakelijk in fictieprogramma's zoals soaps en series voorkomt. Bovendien worden deze rollen bijna uitsluitend gespeeld door acteurs in de plaats van mensen met een effectieve lichamelijke beperking. Verder blijken personen met een handicap nagenoeg onzichtbaar in factual programma's en zijn aldus nooit te zien als journalist, quizkandidaat of presentator. Het is daarnaast zo dat wanneer handicap toch getoond wordt in nieuws en human interest programma's, dit eerder is als ervaringsdeskundige of in functie van 'sport en ontspanning'. Bovendien blijkt dat zelden een volledig beeld van de identiteit van iemand met een handicap getoond wordt. Nog te vaak worden mensen met een handicap in beeld gebracht als werkloos en zonder partner of gezin, terwijl dit in realiteit niet altijd het geval is (Vertoont, 2017). Het lijkt dus duidelijk dat er nood is aan meer authentieke en persoonsgerichte representaties van personen met een handicap (Ellis, 2015).

Gelukkig zagen we verder ook dat films, en meer specifiek filmfestivals, een mooie bijdrage kunnen leveren aan het stimuleren van een positieve en vooral meer realistische beeldvorming ten aanzien van handicap, alsook kan bijdragen tot de sociale participatie van mensen met een handicap. Rivoltella (2008) beschrijft bijvoorbeeld hoe film op verschillende manieren ontmoeting teweegbrengt. Zoals ontmoeting van mensen met het verhaal in de film, of ontmoeting van mensen met elkaar in de cinemazaal. De grote kracht van film is dat het naast de manier waarop film discussies uitlokt en mensen bij elkaar brengt, ook bestaande dominantie denkbeelden en percepties ten aanzien van handicap uitdaagt.

Niet alleen media, maar ook onderwijs speelt een belangrijke rol in hoe jonge leerlingen, die later uitgroeien tot volwassenen, naar handicap kijken en hoe zij met medemensen met een handicap omgaan. Jammer genoeg weten we op basis van onderzoeken als die van Favazza et al. (2017) en Reynaerts (2018) dat handicap slechts beperkt zichtbaar is in het onderwijs, en dat er ook in het curriculum maar weinig aandacht wordt besteed aan dit thema. Tegelijkertijd zagen we dat de percepties en attitudes die leerlingen hebben ten aanzien van anderen met een handicap nog te vaak eerder neutraal tot negatief gekleurd zijn en dat leerlingen vaak geen realistisch beeld hebben van wat het inhoudt om een handicap te hebben. Hoewel Boer et al. (2012b) in een meta-analyse algemeen 'neutrale' attitudes terug vond, gaat er achter deze conclusie een grote variabiliteit schuil gaande van overwegend positieve tot sterk negatieve attitudescores. Er is dus zeker ruimte voor verbetering wat betreft de attitudes van leerlingen en de aandacht voor handicap en beeldvorming in het onderwijs.

Vanuit een dialectische mode of thinking kunnen we de wereld zien als een systeem of een netwerk van elementen die voortdurend met elkaar in contact (willen) komen, maar ook met elkaar botsen. Doorheen de elkaar tegenwerkende spanningen van deze elementen is het systeem tegelijkertijd ook op zoek naar stabiliteit. Op die manier leiden de spanningen binnen het systeem onvermijdelijk tot verandering. In die zin kunnen we zeggen dat alle zaken op de wereld eigenlijk processen die voortdurend in beweging zijn (Freeman, 2017). Wanneer we, hier op verder bouwend, naar sociaal wetenschappelijk onderzoek kijken, zouden we kunnen stellen dat onderzoek er op gericht is om het bestaande discours, normen en praktijken te problematiseren en hervormen. Onderzoek wordt dan gezien als een manier om verandering te weeg te brengen. Dit gebeurt in een soort van interventie waarbij de onderzoeker de bestaande processen op een bepaalde wijze tracht te beïnvloeden (Lather, 1991 in Freeman, 2017).

Met deze inzichten in het achterhoofd, tracht deze masterproef ook bestaande processen van beeldvorming ten aanzien van handicap te beïnvloeden. Concreet krijgt deze 'interventie' vorm in een exploratief onderzoek in samenwerking met het Leuvense DisABILITY Filmfestival en een lagere school uit Kessel-Lo. Met dit onderzoek trachten we leerkrachten te stimuleren om de thema's handicap en beeldvorming meer binnen te brengen in de klas, specifiek door gebruik te maken van film. Samengevat trachten we met dit exploratief onderzoek een antwoord te krijgen op volgende vraagstellingen:

- *Welke plaats heeft voor de leerkrachten het thema 'handicap' in de klas en welke rol kan film en beeld hier volgens hen in spelen?*
- *Welke veranderingen brachten het DisABILITY Filmfestival bij de leerkrachten teweeg in hun kennis over media en beeldvorming, en het gebruik ervan in functie van een meer genuanceerd beeld van handicap?*

## **HOOFDSTUK 2: Methodologisch intermezzo**

### **1. Het wat, met wie en waarom achter dit verhaal: de drie grote W's**

Een eerste stap in het onderzoeksproces was een vergadering met de leerkrachten van het derde en vierde leerjaar. Hen werd de vraag gesteld of zij met hun klas wilden deelnemen aan het DisABILITY Filmfestival en of zij daarbij aansluitend wilden meestappen in een breder onderzoek in het kader van deze masterproef. Dit onderzoek beoogt een exploratief onderzoek te zijn waarbij gebruik wordt gemaakt van de Grounded Theory benadering. Wanneer men spreekt over Grounded Theory (GT), spreekt men wel eens over de 'constant vergelijkende methode' (Decuyper, 2018). Een onderzoeksopzet dat hieruit vertrekt, tracht de data zoveel mogelijk zelf te laten spreken door middel van een voortdurende interactie van de onderzoeker met de data doorheen het hele proces van data verzamelen en analyseren (Charmaz, 2014). Typisch voor deze onderzoeksmethode is het recursieve karakter ervan. Aan onderzoek doen betekent hier niet lineair alle stappen van een traditioneel onderzoeksproces doorlopen, maar een voortdurend heen en weer gaan tussen eerdere en volgende stappen in het proces. Dit biedt ook de mogelijkheid om bij te sturen waar nodig. Een concreet voorbeeld van hoe dat zich geuit heeft in dit onderzoek komt later aan bod wanneer we het hebben over de verschillende onderzoeksactiviteiten die plaatsvonden.

In de meeste traditionele kijk op GT zoals Glaser - een van de grondleggers van GT - dit voor ogen had, is het uitgangspunt om zo ver mogelijk weg te blijven van de literatuur. Het idee is om een literature review pas te doen na een onafhankelijke analyse van de data. Het probleem daarmee is dat we er vanuit zouden gaan dat onze geest een blanco blad is en dat we met een pure objectieve blik naar de data zouden kunnen kijken. De realiteit is echter dat ieder van ons een eigen referentiekader heeft met ideeën en concepten die onze kijk beïnvloeden. Vandaar dat in deze masterproef werd uitgegaan van een meer constructivistische kijk op GT zoals Charmaz die geïntroduceerd heeft. We zagen eerder dat we de sociale werkelijkheid zien als een geconstrueerd en procesmatig gegeven. Een systeem dat voortdurend in beweging en verandering is.

Vanuit dit standpunt kunnen we niet anders dan het perspectief en de interacties van en met de onderzoeker beschouwen als onlosmakelijk verbonden aan het onderzoek en de uitkomst daarvan. Dit betekent ook dat het belangrijk was om doorheen het hele proces zichzelf bewust te zijn van eigen ideeën en interpretaties. Charmaz gaat hiermee in tegen noties als 'het laten spreken van de data' of 'theorie laten ontstaan vanuit de data'. Het is namelijk de onderzoeker die in interactie met de data een theorievorming construeert.

In wat volgt beschrijven we uit welke elementen dit onderzoek bestond, wie hier aan deelnam en verduidelijken we ook de keuzes die hierin werden gemaakt.

### Focusgroepinterview 1

In een eerste onderdeel van het onderzoek trachtten we te weten te komen welke betekenis leerkrachten geven aan het thema 'handicap' in de klas. Welke plaats krijgt dit thema in de klas, hoe wordt hier al dan niet mee aan de slag gegaan. Op welke manier beogen leerkrachten in te spelen op de beeldvorming van leerlingen ten aanzien van deze doelgroep. Daarbij aansluitend wilden we weten welke rol film en beeld hierin speelt, op welke wijze deze zaken al dan niet worden ingezet in de klas.

Om leerkrachten hierbij te laten stil staan en hierover te reflecteren, namen ze voorafgaand aan het filmfestival deel aan een **focusgroepinterview**. De literatuur maakt een onderscheid tussen een focusgroep, een groepsinterview en een focusgroepinterview. Hoewel het alle drie methoden zijn om informatie te verzamelen in groep, noteren we toch enkele verschillen die van belang zijn in de keuze om met focusgroepsinterviews te werken. Om te beginnen werd een focusgroep oorspronkelijk gebruikt in marketing bedrijven als een methode om op een collectieve manier feedback te krijgen met betrekking tot een bepaald televisieprogramma of reclame (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Vandaag wordt een focusgroep gezien als een bijeenkomst van een groep mensen die door middel van een gesprek informatie uitwisselen en verlenen m.b.t. een bepaald onderwerp. Het is de bedoeling om op een snelle manier meningen te verzamelen. Daarnaast bestaan er groepsinterviews. Hierbij gaat het, net zoals in een gewoon interview, over een interviewer die een aantal vragen stelt, maar in de plaats van aan één persoon stelt hij zijn vragen aan een groep mensen (Kitzinger, 1994). In deze methode van informatie te verzamelen zijn interacties van de deelnemers met elkaar minder van belang. Een focusgroepinterview vormt dan weer een combinatie van een groepsinterview en een focusgroep. De essentie is hetzelfde als bij een groepsinterview, maar bij een focusgroep interview worden de deelnemers wel sterk gestimuleerd om met elkaar in interactie te gaan. Op deze manier kan de onderzoeker ook sociale processen tussen de deelnemers gebruiken als bron van informatie. De keuze om in dit onderzoek met een focusgroepinterview te werken was dan ook zoals eerder aangegeven een bewuste keuze.

Door interacties tussen de deelnemers te stimuleren werden de leerkrachten uitgedaagd om dieper stil te staan bij de eigen gedachten en acties doordat bijvoorbeeld ook tegenstrijdige gedachtenpatronen bloot kwamen te liggen. Daarnaast is het zo dat deze interacties nieuwe ideeën konden oproepen die inspiratie konden zijn voor de leerkrachten om rond thema's als handicap en beeldvorming aan de slag te gaan in de klas.

Concreet draaide het eerste focusgroepinterview rond drie centrale vragen. De eerste twee vragen gaan over het 'wat' en 'hoe' van werken rond handicap en beeldvorming. Wat gebeurt er in de klas en op school rond deze thema's en hoe pakken wordt dit aangepakt. Ten derde werd gekeken naar de argumenten om bepaalde zaken wel of niet te doen. *Waarom* wordt er gedaan wat er gedaan wordt.

#### DisABILITY Filmfestival Leuven editie 2019

Centraal in dit onderzoek stond de deelname van de leerkrachten aan het DisABILITY Filmfestival. Deze deelname bestond in eerste instantie uit samen met de leerlingen naar een van de filmvertoningen gaan en daarnaast participeren aan een workshop die draaide rond handicap en film in de klas. In wat volgt gaan we verder in op de inhoud van deze activiteiten.

##### ◇ Filmvoorstelling: Iep!

De leerkrachten van het derde en vierde leerjaar gingen samen met hun leerlingen naar de filmvertoning van de film 'Iep!'. Dit is een Nederlandstalige film die geregisseerd werd door Rita Horst. De film vertelde het verhaal van Warre en Tine. Warre was een vogelkijker die tijdens een van zijn speurtochten een wezentje vond onder een boom. Het ging over een klein meisje dat geen armen heeft, maar vleugels. Warre en Tine ontfermden zich over haar en probeerden haar op te voeden als een klein meisje. Ze gaven haar de naam Viegeltje. Op een dag vloog Viegeltje plots weg met een troep vogels richting het zuiden. Warre en Tine wilden echter maar graag dat Viegeltje bij hun bleef en startten een zoektocht om Viegeltje weer bij hen te krijgen.

Het bijzondere aan dit verhaal is dat de rol van Viegeltje vertolkt werd door Kenadie Jourdin-Bromley, een Canadees meisje met primordiale dwerggroei, een zeer zeldzame vorm van dwerggroei. Iemand die hieraan lijdt heeft, in tegenstelling tot andere vormen van dwerggroei, wel de normale lichaamsverhoudingen, maar ziet men van bij het moment van de bevruchting een vertraagde groei waardoor deze mensen erg klein blijven (Chang, 2011). Op het moment waarop de film gemaakt werd, was Kenadie zeven jaar oud en slechts 79 cm groot (Takken, 2010).

Met deze filmkeuze wilden de organisatoren van het filmfestival aantonen dat mensen met kleine gestalten meer zijn dan iemand met een klein gestalte en ook meer voorstellen dan enkel de stereotype beelden die we kennen zoals de dwergen van Doornroosje of de boeven uit de kinderreeks Merlina (DisABILITY Filmfestival, 2019). Deze boodschap zien we letterlijk terugkomen in het verhaal van de film, maar ook figuurlijk door ervoor te kiezen om de rol van Viegeltje te laten vertolken door iemand met dwerggroei.



We zagen eerder dat filmfestivals zoals het DisABILITY Filmfestival een plek vormen voor ontmoeting tussen mensen met en zonder handicap (Verstraete, 2013; Rivoltella, 2008). Een bijkomend aspect aan de filmvertoning is dat tijdens de voorstelling ook personen met een beperking, waaronder de bewoners van Alvinnenberg aanwezig waren. Dit is een voorziening voor volwassenen met een verstandelijke of ernstig meervoudige handicap (Alvinnenberg vzw, 2019).

◇ Workshop: 'Handicap en film in de klas'

De workshop waar de leerkrachten aan deelnamen werd verzorgd door Susan Vertoont, onderzoekster aan de Universiteit Gent. De inhoud van de workshop werd geïnspireerd op haar doctoraatsonderzoek naar televisierepresentaties van mensen met een beperking in de Vlaamse media. Een eerste deel van dit doctoraatsonderzoek bestond uit een kwantitatieve inhoudsanalyse van de representatie van handicap op de Vlaamse televisie. Daaropvolgend werkt Susan Vertoont aan een aantal casestudies waarin ze een meer diepgaande kwalitatieve analyse doet van een aantal populaire televisieprogramma's als Tytgat Chocolat en Down the Road (Universiteit Gent, 2019).

Concreet werd tijdens het eerste deel van de workshop nagedacht over hoe handicap in de media in beeld wordt gebracht en hoe dit de bestaande beeldvorming mee vormt. Dit gebeurde aan de hand van **enkele recente voorbeelden en theoretische inzichten**. In eerste instantie werd ingezoomd op de verschillende perspectieven die gangbaar zijn in de samenleving in het kijken naar handicap. Hierbij kwam het medisch en sociaal model op handicap zoals we dit eerder zagen uitgebreid aan bod. Er werd onder meer gesproken over het verschil tussen '*impairment*' of de beperking an sich en het begrip '*disability*' of handicap als een sociale barrière. Verder ging de workshop ook over discriminatie van personen met een handicap en mechanismen die hier mee aan de basis liggen. Zo ziet men dat bepaalde identiteiten zoals jonge, blanke, heteroseksuele mensen zonder beperking worden bevooroordeeld en dat we het als vanzelfsprekend vinden dat het 'niet hebben van een beperking' gezien wordt als de gewenste identiteit. Dit werd beschreven met de term '*ableism*' en wordt gezien als een overkoepelend mechanisme dat onder meer discriminatie van mensen op basis van hun handicap (disablism) in de hand werkt.

Gaandeweg werd de overgang gemaakt naar de rol van de media inzake beeldvorming van handicap. Er werd gesproken over hoe mediabeelden sociale en culturele constructies zijn die beïnvloed worden door het eigen referentiekader, maar ook door het referentiekader van diegene die verantwoordelijk zijn voor het maken deze beelden.

Verder werd ingegaan op hoe we mediarepresentaties kunnen zien als een proces van *productie* (diegene die het maakt), *inhoud* (wie wordt er gepresenteerd en hoe) en *receptie* (welke betekenis wordt hier aan gegeven) waarbij op elk van deze drie factoren werd ingezoomd. Een eerste kritische noot die bij 'productie' werd geplaatst is het gegeven dat de media-industrie een vrij ontoegankelijke arbeidsmarkt is. Er werd gewezen op het feit dat slechts twee procent van de rollen in Hollywood bestaan uit rollen met een beperking, en dat van die twee procent slechts vijf procent van de rollen gespeeld wordt door personen die effectief zelf een handicap hebben. Dit zagen we ook eerder in de literaire gedeelte van deze masterproef terugkomen. Verder werd ingezoomd op een aantal vaak voorkomende stereotype mediarepresentaties zoals de '*supercrip*', de *schurk* en '*othering*'. Waar ook hier enkele kritische bedenkingen werden geplaatst. Zo werd onder meer gepleit voor meer aandacht voor intersectionaliteit en diversiteit in personages en rolverdelingen.

Tijdens het tweede deel van de workshop werd aan de slag gegaan met een **analyse-instrument** dat Susan Vertoot zelf gebruikt bij haar analyses. Door middel van dit instrument kon men bestaande beelden, films, programma's kritisch analyseren aan de hand van vier aspecten, nl. narratief, mise en scene, cinematografie en ideologie. Het *narratief* gaat over wat gebeurt er, met wie, waar, waarom en hoe? Het aspect *mise en scene* gaat over hoe personages in beeld worden gebracht, het decor en geluid. *Cinematografie* gaat over de film-technische aspecten zoals het camerastandpunt, de camerabeweging, camera-afstand en belichting. Tot slot wordt bij het aspect *ideologie* gekeken naar wat mogelijk achterliggende denkbeelden zijn of de onderliggende boodschap.

### Groepsinterview 2

Ongeveer een week na het filmfestival vond opnieuw een groepsgesprek plaats om te reflecteren over de ervaringen van de afgelopen periode. Oorspronkelijk werd beoogt om opnieuw met een focusgroepinterview te werken. Het idee achter dit onderzoek was immers *niet om top down* te werken waarbij we de leerkrachten van input zouden voorzien zodat zij dit naadloos zouden gaan toepassen in de klas. Eerder wilden we met dit onderzoek een meer *bottom-up proces* teweeg brengen. Hierbij wordt wel bepaalde input voorzien, maar ligt de focus voornamelijk op het samen nadenken over, en tot ideeën of inzichten komen die resulteren in hoe ze in de klas met beeldvorming en handicap aan de slag kunnen gaan.

Tijdens het eerste focusgroepinterview bleek echter dat het niet evident was voor de leerkrachten om over hun bestaande praktijken te reflecteren en hun gedachten/meningen hierbij te verwoorden door met elkaar in interactie te gaan.

Het eerste gesprek (focusgroepinterview) draaide rond drie centrale vraagstellingen waar rond het gesprek werd opgebouwd. De leerkrachten bleken echter meer sturing nodig te hebben om tot inhoudelijke diepgang te komen. Dit werd versterkt door het gegeven dat de leerkrachten er vaak een gelijkaardige visie en gedachtegang op na hielden waardoor interacties weinig stof tot discussie op wekten. Omwille van deze reden werd er voor gekozen om het tweede gesprek te organiseren in de vorm van een gewoon groepsinterview waarbij we trachtten te weten te komen hoe de deelname aan het eerste groepsinterview en het DisABILITY Filmfestival hun kijk veranderd heeft. We trachtten te weten te komen in welke mate hun deelname iets te weeg heeft gebracht in hun werken rond handicap en hun gebruik van film en beeldmateriaal. Is het zo dat de leerkrachten inspiratie hebben opgedaan, zijn ze anders gaan kijken naar het belang van werken rond deze thema's, heeft hun deelname – meer specifiek de workshop – iets veranderd in hun eigen kijk op handicap en media, ... Het zijn allemaal vragen waarop we met dit groepsinterview een beter zicht op trachtten te krijgen.

## **2. Wat te doen met die schat aan informatie?**

We beschreven eerder het grounded theoretische karakter van dit onderzoek. Dit betekent dat we bovenstaande literatuurstudie niet zien als een conceptueel kader dat we bovenop de data leggen, maar dat we trachten zoveel mogelijk vanuit de data te halen. Dit betekent niet dat we blind zijn voor de invloed die de inzichten vanuit de literatuur hebben op het onderzoeksproces. Te meer omdat het literatuuronderzoek gelijktijdig liep met het verzamelen van de data. Een eerste exploratie van de literatuur heeft mee richting gegeven aan het onderzoek. Dit heeft geleid tot de vraag naar de plaats die handicap en film heeft in de klas, en hoe we deze thema's meer in de klas kunnen binnenbrengen. De verdere diepgaande literatuurstudie dient hier meer gezien te worden als achtergrondinformatie over de context waarbinnen het onderzoek plaatsvond. Hoewel het inkijk geeft in de dagelijkse realiteit vandaag en deze voor een stuk de verwachtingen van wat de in de data vinden mee beïnvloeden, trachten we alsnog met een open blik naar de data te kijken.

Bij het uitvoeren van het focusgroepinterview en groepsinterview werd aan de leerkrachten toestemming gevraagd om deze gesprekken op te nemen. Op die manier kon de data vlot worden getranscribeerd. Hierbij werd de keuze gemaakt om de data **verbatiem** te transcriberen. Dit betekent dat hetgeen opgenomen werd woord-voor-woord werd getranscribeerd, exact op dezelfde manier als waarop ze gezegd zijn (Savin-Baden & Howell Major, 2013).

Op deze manier bleven we zo dicht mogelijk bij wat de leerkrachten zeiden. Sommige onderzoekers kiezen er voor om enkel woorden te transcriberen, terwijl anderen ook intonatie, snelheid, pauzes, non-verbale communicatie e.d. uitvoerig mee transcriberen. Het is de individuele keuze van iedere onderzoeker hoe ver hier in wordt gegaan. Voor deze masterproef werd er voor gekozen om ook deze elementen mee te verwerken in het transcript. Aangezien deze tijdens de latere analyses ook bijkomende informatie konden leveren.

Na het transcriberen van de data, werden de transcripten gecodeerd. Bij het coderen geeft men een code aan kleine zinvolle stukjes data. Savin-Baden & Howell Major (2013) beschrijven dit als volgt: *“a code should be a meaningful name that provides an indication of the idea contained in the data segment. Codes tend to be based upon themes, topics, ideas, terms, phrases and keywords.”* Data coderen binnen een grounded theory benadering gebeurt vaak in twee fases. In een eerste fase gaat men met **initieel coderen**. Hierbij wordt lijn per lijn een code of label toegevoegd dat tegelijk elk stukje data categoriseert en samenvat (Charmaz, 2014). De bedoeling van deze fase was om zo dicht mogelijk bij de data te blijven. Hierbij werden de codes gecreëerd op basis van de data. In tegenstelling tot wat men doet bij het gebruik van ‘codebomen’ waar een bepaald theoretisch kader op de data wordt gelegd (Decuyper, 2018). De tweede fase draaide rond het **gefocust coderen**. Tijdens deze fase spelen de keuzes van de onderzoeker een steeds grotere rol. Hier gaat men de initiële codes schiften, sorteren, samenvatten en bekijken welke codes het meest analytische waarde hebben (Charmaz, 2014). Het kon hierbij gaan over codes die het meest inhoudelijke waarde hebben, of codes die iets zeggen omwille van de frequentie waarmee ze voorkwamen. Deze fase van coderen was erg belangrijk omdat ze een eerste richting gaven aan de verdere analyses.

Nadat het volledige transcript werd gecodeerd, werd overgegaan tot een meer uitgebreide analyse van de data. In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen van analyse zoals *keyword analysis*, *constant comparison*, *content analysis*, *domain analysis*, ... (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Voor deze masterproef werd er voor gekozen om te werken met een **thematische analyse**. Hoewel er nog wat onduidelijkheid heerst over wat wel en niet onder thematische analyse valt, is men het er over eens dat het kan gezien worden als *“the process of recovering the theme or themes that are embodied and dramatized in the evolving meanings and imagery of the work”* (van Manen, 1990, 78).

Het voordeel van een thematische analyse is dat het niet hoeft ingebed te zijn in een theoretisch kader en zo ruimte open laat voor thema's die niet rechtstreeks aansluiting vinden bij de onderzoeksvragen, maar die wel interessant en zinvol zijn om verder te exploreren. Iets wat een enorme meerwaarde is in een Grounded Theory onderzoek.

Om de analytische waarde van dit onderzoek kracht bij te zetten, werden de thematische analyses aangevuld met etnografische en kritische discours analyses. Aangezien het eerste gesprek met de leerkrachten een focusgroepinterview was, bleek het interessant om aan de hand van **etnografische analyses** in te zoomen op het gesprek en de interacties tussen de deelnemers. We bekeken hoe de leerkrachten verhalen vertelden, grappen maakten, argumenten gaven e.d. en op die manier een bepaalde versie van zichzelf lieten zien afhankelijk van bepaalde interactionele doeleinden (Wilkinson, 2016). Tot slot werd ook gebruik gemaakt van **kritische discoursanalyse**. Deze vorm van analyseren draait rond de manier waarop taal of een 'discours' wordt ingezet. Het gaat hierbij over hoe een discours de manier waarop we over iets of iemand denken opbouwt (Freeman, 2017). Wanneer het gaat over taal spreekt Gee (2011) over de '*meaning range*' van taal. Hier komt het er op neer dat alles wat we zeggen of schrijven een gesitueerde betekenis heeft in de specifieke context waarin iets gezegd, of een bepaalde woord gebruikt wordt. Daarnaast gaat het in een kritische discoursanalyse niet louter over wat mensen zeggen, maar ligt de focus op wat mensen daarmee proberen te doen. Wat trachten ze te bereiken met hetgeen ze zeggen (Decuypere, 2018). Dit kan verder verduidelijkt worden aan de hand van de zeven '*building tasks*' zoals die door Gee (2011) werden geformuleerd. Deze taken van taal gaan over hoe we taal gebruiken om zaken in de wereld op te bouwen. Zonder diepgaand in te gaan op elk van deze taken, benoemen we kort een aantal taken om te duiden waarover het gaat. Een eerste vaak genoemde taak is het significant maken van bepaalde zaken door middel van taal. We kunnen iets significant maken door de manier waarop we onszelf uitdrukken, door bijvoorbeeld ergens de nadruk op te leggen. Een ander voorbeeld van een building task is de manier waarop we taal gebruiken om (h)erkend te worden in een bepaalde identiteit of rol. Een dokter bijvoorbeeld zal op een andere manier zijn patiënten te woord staan dan vrienden en familie. Dit hangt samen met de taak om aan de hand van taal relaties op te bouwen en te onderhouden. Een laatste voorbeeld van een building task is om aan de hand van taal relevante zaken in de wereld te verbinden met elkaar. Gee (2011, p.32) beschrijft in dit kader hoe hij met de zin "*malaria kills many people in poor countries*" malaria en armoede verbindt. In tegenstelling tot wanneer hij zou spreken over "*malaria kills many people across the globe*", hij diezelfde connectie niet zou maken.

### HOOFDSTUK 3: Film en ontmoeting: het geheel is meer dan de som van de delen

Het ganse onderzoek vertelt ons heel wat over hoe thematieken als ‘handicap’ en ‘beeldvorming’ een plaats krijgen in de praktijk van deze leerkrachten, en welke rol film en beeld hierin speelt of kan spelen. Aan de hand van de informatie uit het focusgroepinterview en groepsinterview, aangevuld met enkele observaties tijdens de filmvertoning en de workshop op het DisABILITY Filmfestival gaan we in wat volgt gaat we dieper in op een aantal thematieken die ons inzicht geven in bovengenoemde onderzoeksvragen. Omwille van privacy redenen werden fictieve namen gebruikt voor de leerkrachten.

#### 1. Omgaan met diversiteit in het klaslokaal

Om te beginnen wordt aan het begin van ieder schooljaar gewerkt rond het **thema “iedereen is anders”**. Handicap komt hier aan bod als onderliggend thema binnen het geheel van werken rond diversiteit op school en in de bredere samenleving. Centraal in dit thema staat het werken rond zowel positieve als negatieve *vooroordelen* ten aanzien van verschillende doelgroepen. Naast personen met een handicap komen hier ook anderen zoals personen met tatoeages, dakloze mensen, gesluierde mensen, e.d. aan bod. Dit doen ze gedurende een hele maand. Het is een bewuste keuze van de leerkrachten om aan het *begin van ieder schooljaar* rond dit thema te werken omdat er op dat moment *nieuwe klasgroepen worden* gevormd. De ideale moment om elkaar beter te leren kennen en te werken rond de eigenheid van ieders persoon. De leerkrachten maken voornamelijk gebruik van een *werkbundel* met vragen en opdrachten. Hierbij wordt onder meer gebruik gemaakt van stellingen als “stel er komt iemand binnen in de klas met een rolstoel, wat is het eerste dat je denkt?”. Daarnaast zijn er ook een aantal opdrachten met foto’s waarbij vragen worden gesteld als: “wat maakt deze persoon anders?”

In het verhaal van de leerkrachten valt het op dat er verder in de klas maar **weinig expliciet** rond het thema handicap gewerkt wordt in een afgelijnd project, maar dat dit tussendoor wel aan bod komt. Zo is er op school een jongen met dwerggroei die een spreekbeurt gaf over zichzelf en zijn beperking. Een ander voorbeeld is het moment waarop de leerkrachten met hun leerlingen naar Technopolis on tour geweest zijn. Dit vond plaats in Windekind, een school voor buitengewoon onderwijs in Leuven. Hierdoor kwamen de leerlingen ook in contact met leeftijdsgenootjes met een beperking. De leerkrachten spelen op zulke situatie in door op voorhand in de klas te kaderen waar ze naartoe gaan en wat ze daar zullen zien. Een strategie die door deze leerkrachten regelmatig wordt ingezet in allerlei situaties, waaronder ook het bezoek aan het DisABILITY filmfestival.

Verder trachten de leerkrachten handicap en diversiteit in het algemeen aan bod te laten komen door **situationeel** in te pikken op zaken die aan bod komen tijdens de les, of situaties die zich voor doen. Zo gaf Heidi het voorbeeld van een meisje met twee mama's: *"Ik heb bijvoorbeeld een meisje met twee mama's in de klas, die spreekt daarover en in de klas is dat heel normaal. Van de week vertelde ze over haar babysit en die is transgender. Die is zich aan het laten veranderen. Ik heb die laten vertellen en wij hebben gewoon geluisterd. Nu is dat ook vrij normaal ofzo."* (Heidi). Ook wanneer leerlingen vragen hebben bijvoorbeeld naar aanleiding van iets dat ze op Karrewiet zagen, **creëren** de leerkrachten **ruimte** om deze vragen te stellen en trachten zij hier een zo goed mogelijk antwoord op te geven. In welke mate het thema handicap regelmatig aan bod komt in de klas is voor een stuk ook **afhankelijk van de klasgroep**. Zo vertelt Lorien over hoe ze in de klas soms vertelt over een meisje met een spraakcomputer aan wie ze les gaf. In de ene klas komt dit regelmatig opnieuw ter sprake, dan vragen de leerlingen 'hoe deed die dat dan?', maar andere klassen gaan hier bijna niet op in en dan komt dat eigenlijk veel minder aan bod.

#### Werken rond handicap en beeldvorming: Ja! Maar...

Tijdens de gesprekken met de leerkrachten komt aan bod hoe de leerkrachten graag meer rond dit thema zouden willen werken. Hoewel er individuele verschillen zijn tussen de leerkrachten over de mate waarin ze dit belangrijk vinden, luidt de algemene conclusie wel: "Werken rond handicap? Heel graag, maar hoe?"

Tegelijkertijd zien we naast het 'hoe' vraagstuk toch ook een aantal bezorgdheden op tafel komen, die met momenten ook de zinvolheid in vraag durven stellen. Een eerste bezorgdheid die al vrij snel tijdens het eerste focusgroepinterview aan bod kwam is de **sociale wenselijkheid** waarmee leerkrachten te maken krijgen. Wanneer Lorien aan het begin van het gesprek praat over hun project over 'iedereen is anders' stelt ze dat op het einde van het project de boodschap wel is overgekomen, namelijk: *"... Ga niet altijd af op uw eerste idee, maar probeer eens verder te kijken dan hoe ze er uit zien."* (Lorien). Niet veel later beschrijft Heidi echter hoe in de klas soms tekstjes worden gelezen waarbij de leerlingen vaak op voorhand al weten wat ze moeten antwoorden. Ze beschrijft: *"Bij ons is dat van oké 'iedereen is anders' want die zit in een rolstoel en die kan niet goed kijken. Dat komt uit de catechese boeken en dat is zo. Ze weten dat. Die antwoorden moeten zo klinken eigenlijk.."* (Heidi).

Wanneer later in het gesprek gevraagd wordt naar hoe zij de impact van die lessen inschatten op de beeldvorming van leerlingen, verwoordt Vic: *“Ik denk dat het sociaal wenselijke daarin wel blijft. Als ge daar rond aan het werken bent, of het komt aan bod is het allemaal “ja ja, iedereen is anders”, maar als dat een keer in een filmpje naar voren komt wanneer ge er niet rond aan het werken bent, wordt er wel meer lacherig gedaan.”* (Vic). Hier pikt Janne in door aan te halen dat er **veel frequenter** rond zou moeten gewerkt worden en dat leerlingen hier vaker mee geconfronteerd moeten worden opdat het zou blijven hangen en een mentaliteitsverschil teweeg brengen. Het is niet voldoende om een keer per jaar in een projectje er rond te werken.

Ten tweede haalt Lorien op een gegeven moment aan hoe ruim het begrip ‘handicap’ is en dat het niet mogelijk is om alles aan bod te laten komen. Hierbij stelt ze zelfs in vraag of er wel rond moet gewerkt worden *‘als de groep er niet naar vraagt’*. Over dit vraagstuk buigen we ons dieper in de volgende paragraaf wanneer we het hebben over de rol van leerkrachten. Hoewel dit een duidelijke bedenking is van Lorien verduidelijkt ze wel dat ze het nog steeds zinvol vindt om hier rond te werken, maar benadrukt dat er dan goede **keuzes** moet worden gemaakt. Over de keuzes die hierin gemaakt worden valt iets erg interessants op te merken. Op de vraag of ze merken rond bepaalde beperkingen meer of minder te werken reageert Sarah spontaan dat het makkelijker is om rond motorische beperkingen te werken in vergelijking met verstandelijke beperkingen, omdat deze laatste minder zichtbaar is. Lorien bevestigt dit door aan te geven dat het ‘moeilijker is om uit te leggen’. Een verstandelijke beperking is minder vatbaar voor leerlingen, en doordat het minder concreet is, ook moeilijker om zich in te leven. Op de vraag of ze het dan ook belangrijker vinden om hier rond te werken reageert Sarah opnieuw dat het motorische voor jonge kinderen makkelijker tastbaar kan worden gemaakt en dat ze bij het ouder worden dit ook ruimer zullen bekijken. Deze reactie lijkt te impliceren dat het belangrijker is om rond motorische beperkingen te werken gewoon omdat die makkelijker tastbaar kunnen worden gemaakt. De vraag is of dit inderdaad de achterliggende redenering is. Heidi pikt hier spontaan op in door aan te geven dat haar neef (een jongeman met een verstandelijke beperking) in de keuken op school gewerkt heeft. Ze legt uit: *“Die is hier een tijd komen werken in de keuken. Dan sprak ik daar altijd over. Die is verstandelijk gehandicapt eigenlijk, ja niet goed kunnen praten enz. Door er gewoon over te praten wordt dat voor hen ook wel gewoon duidelijker.”* (Heidi). Door dat deze uitspraak een spontane reactie is op Lorien, die vooral nadruk legt op motorische beperkingen, lijkt Heidi toch te willen benadrukken dat het wel mogelijk is om leerlingen vertrouwder te maken met verstandelijke beperkingen en dat het ook nodig is om dit bespreekbaar te maken.



Uiteindelijk komt Lorien tot de conclusie dat de belangrijkste boodschap die ze leerlingen willen meegeven is dat er veel beperkingen zijn en dat iedereen er bij hoort. Op de vraag of de noden hierin veranderd zijn naar aanleiding van het M-decreet reageert Vic: *“Ik denk dat hier toch nog weinig met motorische beperkingen zijn, dat dit minder opvalt. Dus ik denk niet dat er een groot verschil in vraag is dan een paar jaar geleden.”* Je zou kunnen zeggen dat dit antwoord impliceert dat hij bij ‘werken aan handicap’ en de noden hierrond automatisch denkt aan werken rond motorische beperkingen. Nadien reageert Lorien dat ze vooral een verschil merkt in het eigen les geven omwille van de kinderen met leerstoornissen, maar niet zozeer in de noodzaak om hier met de kinderen rond te werken. Dit verduidelijkt dat er vooral veel leerlingen met leerstoornissen zijn bijgekomen in de plaats van andere soorten beperkingen. Deze kanttekening kan het antwoord van V. mogelijk meer kaderen. Hoe dan ook lijkt de algemene trend te zijn dat leerkrachten spontaan denken aan motorische beperkingen wanneer het gaat over ‘handicap’ en ook meer geneigd zijn om hier mee aan de slag te gaan. Nochtans weten we op basis van het literatuuronderzoek dat leerlingen in het lager onderwijs positiever staan tegenover motorische beperkingen dan tegenover verstandelijke beperkingen (de Boer et al., 2014). Wat meer duidt op een noodzaak om aan deze laatste vorm van beperkingen te werken.

Verder zien we ook een **voorzichtigheid** terugkomen bij de leerkrachten in de manier waarop ze in de klas met ‘handicap’ omgaan. Eerder zagen we dat leerkrachten bepaalde zaken op voorhand in de klas kaderen bijvoorbeeld wanneer ze naar het filmfestival gaan waar ook mensen met een beperking aanwezig zijn. De leerkrachten doen dit omdat ze willen anticiperen op mogelijke reacties van leerlingen tijdens en na de voorstelling. Toch willen de leerkrachten ook niet altijd te veel aandacht vestigen op het ‘handicap’ gegeven. Zo geeft Vic aan – wanneer het gaat over Technopolis on tour – dat hij er ook niet te hard op wou ingaan omdat het ook deel uitmaakt van het dagelijkse leven. Ze zouden gewoon *“samen daar naar gaan kijken.”* Ook andere uitspraken van de leerkrachten zoals *‘ik heb dat kort gekaderd’* en *‘zonder er ik-weet-niet-wat van te maken’* zijn hier voorbeelden van. Hierbij aansluitend ligt de bezorgdheid van de leerkrachten om **op een ‘juiste’ manier** rond het thema te willen werken. Wanneer het gaat over de zinvolheid om rond handicap te werken reageert Heidi plots: *“Ik vind het allemaal dubbel om daar met de kinderen rond te werken. Ge kunt bijvoorbeeld in een organisatie rolstoelen halen en dan zie ik dan op de televisie dat ze dan op de Chiro daar een wedstrijd mee doen. Dan denk ik: ‘Dat is het uiteindelijk niet he’. Dan heb ik altijd schrik van in hoe verre maken ze er een spel van en in hoe verre realiseren ze zich echt het probleem. Daarom dat ik het ook ni goed weet. .... Daar heb ik schrik voor eigenlijk van er op de verkeerde manier rond te werken.”* (Heidi).

Wat nog interessant is aan dit stukje tekst is dat de uitspraak 'in hoe verre realiseren ze zich echt het probleem' aansluit bij het medische model van naar handicap kijken. Werken rond handicap wordt hier gereduceerd tot kinderen doen inzien waarom het hebben van een handicap een probleem is dat moet worden weggewerkt en waarmee we moeten rekening houden. Het wordt echter later in deze analyse duidelijk dat dit niet de voornaamste focus is van de leerkrachten, in tegenstelling tot wat deze uitspraken misschien lijken te insinueren.

Tot slot halen de leerkrachten ook aan dat het soms moeilijk is om goed **materiaal** te **vinden**. Het is niet zo dat de meeste leerkrachten hierover een bundeltje in de kast hebben staan, en ook in bestaande handleidingen komt dit niet echt aan bod. Daarbij komt dat de leerkrachten eerder **beperkt zijn in tijd en ruimte** om hier uitgebreid mee aan de slag te gaan. Enerzijds is het zoeken van materiaal een tijdrovend proces omdat ze vaak niet weten waar materiaal te vinden. Lorien zegt hierover: *“Ik denk moest het er zijn dat we het sneller zouden doen. Want ik denk dat het sowieso wel is ter sprake komt en als ge dan de tijd en de ruimte hebt om er op in te spelen denk ik dat vele zouden zeggen: “willen we dat is niet doen..?” Maar nu is de stap, van god wat gaan we daar rond doen? en dan begint ge te zoeken en als ge niet direct iets vind, ja dan..”* Hier pikt Heidi op in door te zeggen: *“Dan stopt het hé.”* De uitspraken van deze leerkrachten wijzen er ook op dat deze leerkrachten wel rond handicap willen werken wanneer hen concreet materiaal wordt aangereikt maar dat ze er omwille van verschillende redenen niet toe komen om zelf iets in handen te nemen. Ze verwijzen in dit kader ook naar het gegeven dat er vele thema's zijn die aan bod moeten komen en dat dit thema dan eigenlijk onder de extra's valt.

#### De rol van de leerkracht en de invloed van de eigen persoon

Doorheen de gesprekken werd een aantal keer gesproken over de rol die leerkrachten hebben en de invloed die hun eigen persoonlijkheid en ervaringen hebben op de manier waarop ze handicap binnenbrengen in de klas. Hoewel we eerder zagen dat Lorien op een gegeven moment in vraag stelt of er wel rond het thema handicap moet gewerkt worden als de groep daar niet naar vraagt. Toen deze opmerking kwam reageerde Sarah meteen door aan te geven dat de leerlingen uit zichzelf er niet naar zullen vragen en dat het **hun taak was om veel aan te bieden**. Hiervoor worden doorheen de gesprekken verschillende argumenten voor gegeven. Soms heel expliciet, andere keren meer impliciet. Naar aanleiding van de groeiende media aandacht voor handicap geeft Janne aan dat het nog steeds de taak blijft van de leerkrachten om rond dit onderwerp iets te doen.

Ze argumenteert: *“Het is niet omdat het in de media aan bod komt dat elk kind daar naar kijkt of er iets van opvangt. Ik vind wel dat het onze taak is omdat het gewoon aan bod te laten komen en het bespreekbaar te kunnen maken. Het is normaal dat sommige kinderen daar rare ideeën over hebben. Wie weet zijn er gezinnen waar er thuis niet over gepraat wordt. Ik vind dat wij een omgeving of een kans moeten zijn om dat bespreekbaar te maken.”* Eerder tijdens het gesprek kwam ook ter sprake hoe er in andere culturen soms anders met handicap wordt om gegaan, en hoe de leerkrachten bij leerlingen met een andere culturele achtergrond vaak meer een afstand voelen. Dit blijkt voor de leerkrachten een bijkomend argument te zijn om handicap op school meer bespreekbaar te maken, en zo ook misvattingen te ontkrachten.

Een mooie illustratie die de rol van de leerkracht aantoont is de anekdote die Lorien vertelt over het moment waarop ze met haar leerlingen uit een type 4<sup>2</sup> klas door de stad naar het Wagenhuis wandelde voor een voorstelling. Tijdens deze wandeltocht kwam ze met haar klasje andere groepen leerlingen die nogal uitgesproken reageerden, *“Kinderen zijn doodeerlijk, maar dus ook heel hard hé.”* Lorien vertelt over hoe frappant ze het vond dat de leerkrachten daar niet op ‘durften’ reageren. De leerkrachten die de klassen begeleidden gingen daar weinig op in, reageerden voornamelijk door hen te laten spreken en aan te geven *“sst, dat zeg je niet.”* Lorien gaat verder: *“dan denk ik, plaats dat gewoon een beetje.”* Het is duidelijk dat Lorien op dat moment het de taak vond van de leerkracht om dit moment aan te grijpen en er iets mee te doen. Wanneer doorgevraagd wordt hoe het volgens hen kwam dat deze leerkrachten niet reageerden, geeft Lorien na een reactie op Sarah toe dat ze waarschijnlijk toch op dezelfde manier had gereageerd. In eerste instantie was het Sarah die oppert dat de leerkrachten misschien nadien in de klas op het gedrag van de leerlingen zijn terug gekomen en aangaf dat het niet altijd mogelijk is om alles te kaderen wanneer je met een hele groep op stap bent. Ook andere leerkrachten gaven aan dat ze zich konden voorstellen dat ze eerst er voor zouden zorgen dat de leerlingen stoppen, zodat de andere kinderen er geen last meer van zouden hebben, om er nadien op terug te komen. Dit voorbeeld geeft ook weer hoe dit focusgroepinterview voor de leerkrachten toch een moment van reflectie was over de eigen aanpak, en hoe door met elkaar in gesprek te gaan bepaalde vanzelfsprekendheden worden uitgedaagd.

---

<sup>2</sup> Type 4 richt zich op leerlingen met een motorische beperking

Verder wordt de rol van de leerkracht hierin ook af en toe vergeleken met de **rol** die je als **ouder** opneemt. Zo vertelt Vic over hoe ouders tijdens een oudercontact aangaven dat hun kinderen toch waren verschoten van hun uitstap naar Technopolis on tour. Waarop hij zichzelf de vraag stelde: “als je gewoon op straat zo iemand tegen komt, dan moet je daar als ouder toch ook op inspelen?” Ook Anne. geeft een voorbeeld waarbij ze met haar zoontje in een kledingwinkel een man zonder benen tegen kwam, waar zij als ouder toen ook op heeft moeten reageren. De leerkrachten lijken het er over eens te zijn dat het hun taak is om handicap in de klas bespreekbaar te maken en hier rond te werken.

Tot slot wordt gewezen op **individuele verschillen** in de aanpak van de verschillende leerkrachten en hoe de eigen ervaring hier een rol in speelt. De eerste keer dat dit aan bod kwam was aan het begin van het eerste interview waarbij Heidi (derde leerjaar) zich spontaan richt tot haar collega's van het vierde die toevallig zelf ook ervaring hebben met lesgeven in het buitengewoon onderwijs, en aangeeft dat het haar opvalt dat zij dieper ingaan op de antwoorden bij de tekstjes die ze lezen. Doorheen de gesprekken blijkt dat het hebben van meer **persoonlijke ervaring** met 'handicap' een sterk beïnvloedende factor te zijn. Op een bepaald punt in het gesprek positioneert Lien zichzelf als iemand met minder ervaring dan bepaalde andere leerkrachten en ziet dit als een reden waarom haar aanpak in de klas anders is dan die van bijvoorbeeld Lorien die ermee opgegroeid is.

*“Mijn mama werkte als opvoedster in Ganspoel. Elke keer als het sinterklaas of zoiets was dan gingen wij mee. Ik weet nog de eerste keer dan had ik schrik van die mensen, maar ik heb die leren kennen en ik heb daar leren naast kijken. Maar dat verandert heel mijn beeldvorming ten op zichten van die van iemand anders he” (Lorien)*

*“Ge hebt soms voor van kinderen die daar mee te maken hebben en dan komt er altijd wel iets en dan kunt ge eens verwijzen of eens opzoeken. Bij mij is da gemakkelijk he, dat komt vanzelf.” (Wendy, mama van een kind met een beperking)*

Daarnaast kan ook meer **professionele ervaring** een invloed hebben. Al dan niet in combinatie met persoonlijke ervaring. Lorien groeide er bijvoorbeeld niet alleen mee op, maar kreeg er ook mee te maken wanneer ze een Banaba Buitengewoon Onderwijs volgde. In het interview beschrijft hoe ze deze ervaringen gebruikt om het gesprek met haar leerlingen aan te gaan.

*“Dat hangt er ook weer vanaf. Ik denk dat zij daar ook weer anders op in gaan, maar ik heb de VOBO bij gedaan na mijn lerarenopleiding. Ik kreeg toen les van een blinde leerkracht en ik had een leerkracht in een rolstoel. Dus heel vaak als het gaat over die rolstoel en die kinderen zeggen 'die kunnen niks' haal ik dat aan als voorbeeld.”*

Vanuit haar ervaring met een docent in een rolstoel kan Lorien heel concreet in gaan op reacties van leerlingen door aan te geven wat iemand in een rolstoel wel en niet kan, of hoe zij bepaalde zaken ondernemen. Tijdens het tweede groepsinterview komt ook aan bod hoe deze ervaring niet alleen haar aanpak in de klas beïnvloedt, maar ook hoe het haar eigen kijk op personen met een handicap beïnvloedt heeft. Zo vertelt ze over haar docent in een rolstoel: *“Die vroeg 'kan iemand mij helpen om mijn jas uit te doen?' Die kon zelf haar jas niet uit doen en van die dingen, maar die moest u dan wel beoordelen. Dus dat heeft mij sowieso wel beïnvloed toen.”* Deze uitspraak is verder ook interessant omdat deze een link legt tussen enerzijds het beoordelen van iemand, en anderzijds het niet in staat zijn van zelfstandig handelingen uitvoeren zoals het uitdoen van een jas, en hoe haar idee hierover veranderd is door ermee geconfronteerd te worden.

## **2. In contact komen met als motor tot verandering**

We bespraken eerder de bezorgdheid om op een juiste manier rond handicap te willen werken, en de zoektocht naar hoe dit best kan worden aangepakt. Uit de gesprekken met de leerkrachten blijkt heel duidelijk de waarde die gehecht wordt aan het creëren van kansen tot ontmoeting en interactie van hun leerlingen met personen met een handicap. In wat volgt exploreren we waarom ‘contact hebben met’ zo’n belangrijke meerwaarde heeft voor de leerkrachten, en hoe die kan bijdragen tot een verandering van beeldvorming en attitudes bij de leerlingen.

### *Zoals je het als kind leert kennen..*

In eerste instantie ligt de focus van de leerkrachten vooral op het ‘**gewoon zijn**’ om iets te zien. Als voorbeeld wordt gesproken over het gekleurde publiek op school, en hoe de leerlingen hier gewend aan zijn geraakt en niet meer van op kijken. Wanneer het gaat over beperkingen wordt er gepraat over een jongen met dwerggroei bij hen op school. De leerlingen op school zijn het gewoon om iemand met dwerggroei te zien en zullen daarom ook niet meer opkijken wanneer ze zo iemand in de speeltuin tegenkomen. Eerder zullen ze de gelijkenis zien met wat ze al kennen. Sarah nuanceert wel: *“Omdat ze daar zo vaak mee geconfronteerd zijn gaan ze daar niet meer raar van opkijken, maar als ze iemand met een andere handicap zien gaan ze daar wel weer even raar van opkijken. Zoals ze in het begin naar E. keken.”*

De regelmatige confrontatie van de leerlingen met iemand met een bepaalde soort handicap maakt dat ze hieraan gewend zijn en er niet meer van opkijken, maar dit betekent niet dat de leerlingen niet meer zouden opkijken wanneer ze iemand met een andere handicap zouden tegenkomen. Eerder zagen we ook hoe Lorien beschrijft hoe ze via het werk van haar mama in contact kwam met mensen met een beperking, en hoe dit ook haar eigen beeldvorming mee gevormd heeft. Ze vult aan: *“Het is zoals je het als kind leert kennen hé.”*

Van het gewoon zijn om iemand met een beperking te zien en hier niet meer van opkijken, komen we bij een interessant vraagstuk dat ook tijdens het eerste focusgroepinterview aan bod kwam. Namelijk de nieuwsgierigheid van leerlingen en de neiging tot staren die daar vaak bij hoort. Staren wordt in de beleving van mensen gezien als iets verkeerd en onbeleefd. Vanuit fysiologisch standpunt is staren echter niet meer dan een automatische fysieke respons op iets wat we niet verwachten om te zien (Vehmas, 2010 over Garland-Thomson, 2009). Naar aanleiding van een voorbeeld over de reacties van leerlingen tijdens de vorige filmvoorstelling stelt Wendy de vraag: “Gewoon kijken, is dat zo fout? Opvallend zitten kijken niet hé, maar gewoon kijken.” De leerkrachten maken tijdens het gesprek een duidelijk onderscheid tussen enerzijds kijken wanneer iemand binnenkomt, en een meer problematische vorm van kijken door zich heel de tijd omdraaien om te kijken. Rosemarie Garland-Thomson (2009) beschrijft in haar boek ‘Staring: how we look’ verschillende vormen van staren die ook kunnen gelinkt worden aan wat de leerkrachten hierover zeggen. Het opvallend kijken zoals de leerkrachten dit beschrijven, kan gelinkt worden aan wat Garland-Thomson noemt ‘baroque staring’, iets wat ze beschrijft als: *“flagrantly stimulus driven, gaping-mouthed, unapologetic staring which overrides reason and restraint”* (p.322). Vehmas (2010) beschrijft echter in zijn book review hoe volgens Garland-Thomson staren meer kan zijn dan dat. Hij beschrijft:

Staring is not just a desire to see more, it is also a desire to know more: where the eye leads, the mind follows. Staring can thus be seen as a form of scientific search for knowledge where we look at unfamiliar objects long and keen enough to resolve their mystery; to make them familiar and known. (Vehmas, 2010, p.322)

Dit zien we ook terugkomen wanneer Lien beschrijft hoe ze zichzelf er soms ook op betrapt te kijken wanneer ze bijvoorbeeld een nieuwe vorm van technologie ziet en geïnteresseerd is in hoe dit dan werkt.

Wat later haalt ook Wendy aan: *“Ik heb nu zelf een kind met een handicap waar ge het ook niet op het eerste gezicht aan ziet, maar na een minuut of een twee wel. Als mensen dan kijken dan vind ik dat heel normaal. Als ze dan blijven kijken of er iets van zeggen, wat eigenlijk niet voorkomt. Da's iets anders. Maar aleh, ik heb liever dat er een kindje vraagt: 'wat is er?', dan dat ze zo kijken en weg zijn. Dat vind ik wel erg. Da's kijken. Kijken en kijken is niet hetzelfde he.”* Dit voorbeeld is een mooie illustratie van de boodschap die Garland-Thomson ook wilde geven met haar boek, namelijk dat staren niet noodzakelijk iets negatief hoeft te zijn, maar dat het is goed en productief kan zijn. Dat het anderen in hun mens-zijn kan bevestigen.

### *Samen doen!*

Om ervoor te zorgen dat leerlingen meer vertrouwd geraken met handicap en niet meer raar opkijken als ze iemand met een beperking zien, willen ze graag in hun aanpak vooral de nadruk leggen op het samen doen van dingen. Het is belangrijk voor de leerkrachten om niet te vervallen in een praten over 'handicap' waarbij aan de kinderen wordt verteld hoe mensen met een handicap 'anders zijn'. Dit soort van wij-zij denken willen ze vermijden door contact te hebben en samen met hen dingen te doen. Hierbij komen een aantal 'good practices' uit de omgeving aan bod. Wendy vertelt over de tijd dat haar dochter in Ter Bank naar school ging en hoe zij samen met leerlingen uit de naburige lagere school samen gingen sporten.

*“Ik weet dat ze in Ter Bank... Waar mijn dochter vroeger zat, is zelfs de lagere school mee komen sporten. Ik denk dat.. Ja, dat maakt het ook veel normaler. Ze hebben er contact mee gehad en gesport. Het is niet zo van 'oh die kan niet tuimelen' of 'die kan dat niet'. Da's zo.. anders.”*

Dit voorbeeld deed Lorien denken aan Ganspoel waar de speelpleinwerking tijdens de vakanties zowel voor kinderen met als zonder beperking is. Naar aanleiding van dit voorbeeld raakt Lorien een interessant punt aan. In eerste plaats benadrukt ze het gegeven dat je dan als kind zelf ervoor moet kiezen om dat te doen, maar ze gaat verder: *“Ik denk ook niet dat je elk kind kan verplichten om dat te doen. Ge hebt ook kinderen die te empathisch zijn.”* Lorien legt uit dat ze vindt dat er respect moet zijn zowel voor personen met een beperking als anderen en dat iedereen moet kunnen zeggen 'dit laat ik toe en dat niet'. De boodschap die volgens haar moet worden meegegeven is: *“als je niet wil moet dat niet, maar als je gewoon al respect toont dat dit al heel veel is.”* Ze reageert hiermee op het gegeven dat het in contact komen met iemand met een beperking soms sterke reacties kan teweegbrengen bij jonge kinderen net zoals dit ook het geval kan zijn wanneer ze met de klas een bezoek brengen aan het rusthuis en de leerlingen geconfronteerd worden met wat sommige ouderen allemaal niet (meer) kunnen.

We gaan er vanuit dat deze mening gedeeld wordt door de andere leerkrachten omdat de meeste instemmend knikten wanneer Lorien sprak en er verder weinig reactie kwam op de vraag of hier andere meningen over waren.

In de reacties van de leerkrachten over de boodschappen die ze willen meegeven aan hun leerlingen is een interessante evolutie te zien. In eerste instantie lijkt de focus in hun boodschap vooral te liggen louter op het zich er van bewust zijn dat mensen met een beperking bestaan en dat die er bij horen. Aan het begin van het eerste gesprek gaat het vooral over het project 'iedereen is anders' en dat de boodschap die ze willen geven is om niet af te gaan op hun eerste idee maar verder te kijken dan dat. Al snel gaat het over hoe leerlingen het 'gewoon' worden om iemand met een andere huidskleur of dwerggroei te zien en dat ze frequenter met andere soorten handicap in contact zouden moeten komen om diezelfde impact te hebben. Op een gegeven moment geeft Lorien aan: *"Ik denk dat het belangrijkste is gewoon de boodschap van "Er zijn mensen met een beperking. Er zijn heel veel beperkingen en iedereen hoort erbij."* Gaandeweg echter wordt het merkbaar dat de leerkrachten niet enkel het willen hebben over tolerantie van mensen met een handicap, maar ook de nadruk willen leggen op het hebben van contact met, maar ook samenwerking stimuleren.

Tijdens het tweede focusgroepinterview wordt op de reactie van Heidi over haar angst om op een 'verkeerde manier' rond handicap te werken de vraag gesteld wat zij belangrijk vinden dat de leerlingen zouden meenemen uit het hele verhaal. De eerste reactie van de leerkrachten is dat het gewone kinderen zijn die er ook bij horen. Wanneer dan later wordt gevraagd hoe de leerkrachten dit zouden aanpakken in een ideaal scenario, wanneer ze over voldoende tijd en middelen zouden beschikken, komen volgende reacties:

*"Moest ik alle mogelijkheden hebben zou ik echt met kinderen aan de slag gaan. Ook met kinderen met een beperking. Dat ze echt samen ontdekken wat kunnen wij bereiken samen en niet dat ze toekijken, maar samen naar iets toe werken."* (Lien)

*"Zelf ondervinden ook, wat kan wel en wat kan niet. Waar moet ik helpen en wat kunnen ze zelf. Want ik denk dat er soms ook heel betuttelend word gedaan, "ik zal kik het wel doen." Ik denk dat soms kinderen, mensen veel meer kunnen dan dat wij denken dat ze kunnen."* (Valerie)



*"(...) En als ge ze dan samen aan iets kunt laten werken. Dat ge dan aan de kinderen gewoon kunt tonen dat ge van iedereen gewoon hetzelfde verwacht en da ze elkaar moeten helpen. Daar zou al heel veel zou inzitten. Dat ge van iedereen hetzelfde verwacht, dat zou voor ons kinderen dan ook zoiets zijn van 'ah die moeten dat ook kunnen', 'hoe doen die dat dan?', en 'hoe kan ik die helpen en hoe kunnen zij mij helpen?'. Ik denk dat zoiets bij kinderen heel veel effect zou hebben moest een persoon met een beperking een van onze kinderen iets kunnen bijbrengen." (Lorien)*

Uit deze voorbeelden wordt duidelijk hoe de leerkrachten de beeldvorming en attitudes trachten te beïnvloeden door hen samen ergens naartoe te laten werken. De focus ligt dan niet meer op het aanvaarden dat er mensen met een beperking zijn, maar effectief ook de meerwaarde zien van samen te werken en dat er van elkaar kan geleerd worden. Vic verwijst op een gegeven moment ook naar een bezoek van een aantal bewoners van Alvinenberg bij hen op school. Aanvankelijk waren de reacties van de leerlingen heel erg 'ocharme voor die mensen' maar toen een man vertelde over hoe hij was gaan diepzeeduiken waren de kinderen echt onder de indruk en merkte hij dat de kinderen een heel andere kijk en heel ander gevoel hadden dan bij het begin. Hoewel de leerkrachten overtuigd zijn van de meerwaarde, zijn er een aantal **belemmeringen** waar ze op stoten om op meer regelmatige basis ontmoeting te realiseren. Een eerste punt dat aangehaald wordt is het gegeven dat de stap kleiner is om op regelmatige basis contacten te creëren wanneer je burens in de buurt hebt om iets mee af te spreken. Er wordt hierbij verwezen naar het voorbeeld van Ter Bank dat samen gaat sporten met de leerlingen van een naburige lagere school. Een andere moeilijkheid die wordt aangehaald is de verhouding leerlingen in een klas voor buitengewoon onderwijs en een klas bij hen op school. Klassen in het regulier onderwijs zijn doorgaans een stuk groter dan klasjes in het buitengewoon onderwijs die vaak uit maximum negen kinderen bestaan. Lorien oppert dat je dan buiten de gewone lessen moet denken zoals een schooluitstap of het in elkaar steken van een bosspel en ervoor zorgen dat in elke groep iemand uit het buitengewoon klasje zit.

### **3. Film, beeld en televisie op de weg naar een meer genuanceerde beeldvorming**

#### *Film en beeld in het klaslokaal*

We leven in een tijdperk van digitalisering die ook steeds meer zijn weg vindt in de klaslokalen. Dat is ook wat we zien terugkomen wanneer we met de leerkrachten praten. Op allerlei manieren worden film en beeld ingezet in het klaslokaal. Gaande van enkele simpele foto's in werkbundeltjes tot samen naar Karrewiet kijken. De grote technologische vooruitgang, met name de opkomst van internet en digiborden hebben dit ook mogelijk gemaakt.

*“Ik denk dat wij dat op dit moment gewoon heel veel doen sinds onze digiborden. Vroeger deden wij dat heel weinig, en dan moest ge een tv of videorecorder halen of moest je naar een filmlokaal gaan.” (Lorien)*

Ondertussen hebben zelfs de stop-motion filmpjes hun intrede in de klas gemaakt. Enthousiast over het getoonde filmpje van de werkgroep rond het anti-pestbeleid, kwamen de leerlingen spontaan zelf vragen om ook zo'n filmpje te maken. Dit resulteerde in de opdracht om een stop-motion filmpje te maken met betrekking tot het klimaat. Er zijn verschillende **redenen** waarom film en beeld materiaal steeds vaker wordt ingezet in de klas. Een eerste reden is eerder praktisch van aard. Het gebruik van internet en digiborden laat immers toe om *snel dingen op te zoeken en te tonen* wanneer leerlingen iets niet kennen. Zeker in het werken met anderstaligen is dit voor de leerkrachten een grote meerwaarde. Ten tweede maakt film en beeld de zaken veel *concreter*. Het zorgt ervoor dat leerlingen zich meer kunnen inleven of verbeelden. Ze zien wat een beperking inhoudt en hoe mensen hier mee om gaan. Janne beschrijft: *“Het maakt het voor de kinderen gewoon veel concreter dat ze het echt zien. Daarover praten, dan beginnen ze soms hun eigen beeld te vormen en nu zien ze het echt voor zich.”* Verder zien de leerkrachten nog een bijkomende meerwaarde van film, namelijk dat je op deze manier een *ruimer beeld* kan *schetsen*. Het is meer dan een momentopname wanneer je iemand kruist op straat. Die persoon heb je slechts een keer gezien, waardoor je van die persoon ook maar één beeld hebt. Met film of ander beeldmateriaal kan je dat beeld veel meer nuanceren door ook andere zaken te tonen.

Dat de leerkrachten overtuigd zijn van de meerwaarde van film en beeld, wil niet zeggen dat ze **belemmeringen of uitdagingen** zien. Wanneer Janne spreekt over hoe beelden de zaken veel concreter maken voor leerlingen, werpt Sarah daar tegen in dat het toch voor de leerlingen *‘ver van hun bed’* blijft omdat het op een scherm is. Zaken tonen op beeld maakt het nog niet mogelijk om bijvoorbeeld te praten met iemand. Daarnaast benadrukken de leerkrachten dat het vaak *moeilijk is om goed beeldmateriaal te vinden* en hoe belangrijk het is om *kritisch te blijven* bij hetgeen je vindt op het internet. Op de gebruikelijke kanalen waar de leerkrachten gewoonlijk op terugvallen zoals SchoolTV is vaak geen materiaal terug te vinden. Ook geven de leerkrachten aan op het internet geen bruikbaar materiaal te vinden. Lien verwijst hier naar het feit dat *sommige onderwerpen veel toegankelijker* zijn op het internet dan andere, zeker wanneer het gaat over kinderen. Soms kan je materiaal vinden op volwassen niveau, maar niet op het niveau van kinderen. Verder wijst Lorien op het gevaar voor *dubbele interpreteerbaarheid van beelden*. Het is belangrijk om op het einde altijd even na te denken over hoe iets is overgekomen. Is de boodschap overgekomen die ze wilden overbrengen?

De leerkrachten trachten hier op in te spelen door naderhand steeds te vragen aan de groep wat ze geleerd hebben. Dit maakt het mogelijk om snel in te pikken wanneer de leerlingen zaken toch verkeerd hebben begrepen. Lorien zegt hier nog over: *“Ik denk als ge echt iets bij kinderen wilt bereiken, dat ge het zo concreet mogelijk moet doen he. Dan kan beeldmateriaal daar bij helpen, maar dan moet ge het juiste vinden ook he. Zonder beeldmateriaal personen met een beperking omschrijven. (...) Dan is het moeilijk om niet wij-zij te doen, want ge bent ze dan aan het omschrijven als een andere groep. Dan zijt ge eigenlijk al fout begonnen hé..”*

Tot slot geven de leerkrachten aan dat ze door dit onderzoek en hun deelname aan het DisABILITY Filmfestival niet meteen geneigd zijn om film en beeld nog meer te gaan gebruiken. Dit heeft voornamelijk te maken met het feit dat dit op dit moment al functioneert als een soort van tweede werking in hun klas. Dit kan mee verklaren waarom de leerkrachten tijdens de gesprekken vooral de focus legden op het leggen ontmoeting en interacties. Een kanttekening die hierbij moet gemaakt worden is dat film en beeld inderdaad wordt ingezet in de klas, maar niet zozeer in het kader van handicap.

#### Groeiende media aandacht voor handicap

Als het gaat over het gebruik van film en beeld in het klaslokaal is de stap om te praten over handicap in de brede media buiten het klaslokaal niet erg ver. Tijdens het eerste focusgroepinterview praten de leerkrachten over hoe ze een steeds groeiende aandacht voor handicap in de media opmerken, ook in programma's voor kinderen zoals Karrewiet waarin bijvoorbeeld ook thema's als epilepsie of de paralympics aan bod komen. De leerkrachten hebben hierdoor ook het idee dat dit **effect heeft op de beleving van kinderen** in vergelijking met de vorige generatie. Lorien haalt hierin aan dat ze het gevoel heeft dat kinderen vandaag een stuk opener staan ten aanzien van handicap dan enkele jaren geleden en wijt dit aan het gegeven dat ze meer in de media zien terug komen.

Een algemene bevinding van de leerkrachten is dat ze het goed vinden dat er in de media steeds meer aandacht is voor handicap en vinden ze het positief dat er programma's als Down The Road en Taboe bestaan omdat het thema hierdoor **meer uit de taboesfeer** komt. Ze zijn het er over eens dat het goed is dat de optie bestaat, maar benadrukken dat het de individuele keuze is van wie er naar wilt kijken. Op de vraag of ze ook inschatten dat deze programma's een impact hebben, zegt Janne het volgende: *“Ik vind het moeilijk. Want ja wie kijkt er naar? Dat zijn meestal mensen die er ofwel nieuwsgierig naar zijn of er gewoon al open voor staan. Ik denk bij die mensen heeft dat wel invloed omdat zij dat zich beter kunnen inbeelden, maar ik weet niet of de mensen die er niet naar kijken.. Niemand is verplicht er naar te kijken he. Het is niet dat er op een bepaald uur alleen nog maar dat is.”*

Hier haalt Janne aan dat er een zekere **bias** is van mensen die ervoor kiezen om naar zulke programma's te kijken. We zien hier een **paradox** terugkomen namelijk dat het voornamelijk mensen zijn die reeds een positieve attitude hebben ten aanzien van mensen met een handicap die naar zulke programma's kijken. Terwijl het misschien net belangrijk is dat mensen die er niet uit zichzelf voor kiezen, toch naar deze programma's kijken. Op deze uitspraak pikken een aantal leerkrachten in door aan te geven hoe het bestaan van de programma's op zich wel er voor zorgt dat het thema op zich meer uit de taboe komt, en dat mensen er hoe dan ook mee geconfronteerd worden. Anne zegt hierover: *“Je wordt er sowieso mee geconfronteerd. Is het nu Blind Getrouwd, Temptation Island of een ander programma, op elk van die programma's komen reacties in de media zoals Facebook of noem maar op. In de boekjes is dat direct de voorpagina. (...) Je gaat daar naar kijken want voor een stuk ben je benieuwd. We zijn gewoon benieuwd en nieuwsgierig zodat je dat toch wilt zien. Dat is gewoon zo.”* Opmerkingen als deze benadrukken de meer **indirecte invloed van media** op de mensen zonder er rechtstreeks mee geconfronteerd te worden.

Het is duidelijk dat de leerkrachten de groeiende media aandacht voor handicap als positief en zelfs als vanzelfsprekend ervaren. Lorien: *“We leven in een maatschappij waar alles.. Er is zoveel aanbod, het zou raar zijn moest het er niet tussen zitten.”* Toch zien deze leerkrachten ook de beperkingen en dat er nog een hele weg valt af te leggen. Het is Sarah die als eerste aanhaalt dat ze niet weet of zulke programma's helpen om 'er mee om te gaan'. De rol van de media wordt door deze leerkrachten vooral ervaren als **'drempelverlagend'** maar ze zijn er niet van overtuigd dat zulke programma's effectief helpend zijn in het omgaan met handicap en hoe de soms betuttelende houding van volwassenen kan *“worden weg gewerkt met een paar programma's”* (Sarah). Hoewel de leerkrachten de groeiende media aandacht als positief ervaren, vinden ze enerzijds niet dat het de bovenhand mag nemen. Lorien *“Ik vind dat je voelt dat de maatschappij er mee bezig is, maar ja.. Het mag **niet de bovenhand nemen.**”* Anderzijds erkennen ze dat er toch nog **ruimte is voor verbetering**. Janne: *“Dat is stapje per stapje. Ik denk echt dat we meer mensen met een beperking op het scherm gaan kijken. Dat gaat gewoon wat tijd vragen.”* Ze gaat verder: *“Je zou perfect een presentator in een rolstoel kunnen hebben, bijvoorbeeld bij Karrewiet. Dat zou voor het programma niet veel uitmaken.”* Lorien pikt hier weer op in vanuit haar eigen ervaring door te zeggen: *“Dat verandert uw blik wel echt he. Het feit dat ik heb les gehad van een blinde mentor.”* Hoewel Lorien hier vanuit zichzelf spreekt, en haar ervaring met het les krijgen van iemand met een handicap, impliceert de uitspraak 'dat verandert uw blik' dat ze verwacht dat het les krijgen van iemand met een beperking het zelfde effect zou hebben op iemand anders en dat dit vergelijkbaar is met het zien van een presentator met een beperking op tv.

#### 4. Reflecties over het DisABILITY Filmfestival

Tijdens het laatste groepsgesprek stonden de leerkrachten stil bij hun deelname aan het DisABILITY Filmfestival, en hoe dit hun gedachten, meningen en klaspraktijk al dan niet beïnvloed heeft. In wat volgt gaan we in op deze reflecties omdat deze ons ook iets meer zeggen over de zinvolheid en ideeën kunnen aanreiken voor een volgende editie.

##### Filmvoorstelling: Iep!

Een aantal leerkrachten hadden voorafgaand aan het filmfestival met de leerlingen besproken waarover de film zou gaan en dat de actrice iemand was met een beperking. Hierbij maakten ze gebruik van beeldmateriaal zoals een documentaire met making-off fragmentjes en een interview met de mama en Kenadie. Dit is in de klas van Heidi aanleiding geweest voor een gesprek over de broer van een meisje in haar klas die ook dwerggroei heeft.

Een andere leerkracht had de film niet op voorhand besproken in de klas. Daar viel het op dat geen enkele leerling de link had gelegd met handicap. Een enkele leerkracht had een aantal leerlingen bevroegd nadien. De reactie van die leerlingen was vooral dat ze het een rare film vonden. Janne: *“Ze wisten zelf denk ik niet goed wat ze moesten doen met de film.”* Voor de leerlingen bleef het louter een fantasieverhaal over een meisje met vleugels en dat maakt dat de leerkrachten er een dubbel gevoel op nahielden wat betreft de **filmkeuze**. Enerzijds was het positief dat de leerlingen zagen dat iemand met een beperking ook kan meespelen in een film zonder dat het over de beperking zelf gaat. Anderzijds pikt Lorien in: *“Ik denk wel dat voor onze zwakkere leerlingen we dat niet bereikt hebben. (...) Het hangt een beetje af van welke doelgroep van kinderen je neemt. Ik denk dat sommige kinderen inderdaad die boodschap eruit halen en dat andere kinderen het moeilijker hadden om die link te leggen.”* Deze opmerking van Lorien was aanleiding voor Lien om te reageren dat de leerlingen vooral **onder de indruk** bleken van de mensen die aanwezig waren. Het viel de leerkrachten op dat de leerlingen die in de buurt van mensen van Ave Regina of Alvinenbergh zaten een stuk rustiger waren dan de andere leerlingen.

Lorien: *“ (...) Op zich is dat eigenlijk een hele wel besproken jongen en die had zoiets van: ik ga een beetje afstand nemen en naar voor hangen. Ook tijdens de film gaven die zo commentaar tegen elkaar over de film ‘aleh, wat doet die nu.’ en dan zag je zo echt allemaal brave dingskes die zaten te kijken van ‘oei we gaan stilletjes zo blijven zitten.’”* Heidi pikt hier op in: *“Ik vond ook dat de kinderen daardoor juist rustiger waren. Anders zouden ze wel commentaar hebben gehad.”*

Dit voorbeeld toont eveneens de **sociale wenselijkheid** van de leerlingen zoals de leerkrachten eerder aangaven. Tegelijkertijd is het ook een duidelijk signaal dat veel leerlingen zich nog steeds erg ongemakkelijk voelen in het bijzijn van iemand met een beperking, en de noodzaak om hier iets aan te doen. Ondanks deze ongemakkelijkheid, vonden de leerkrachten het mooi om te zien hoe tijdens de intro van Alvinenbergh de leerlingen **niet al te stereotiep** dachten. Tijdens deze intro kregen de leerlingen een aantal foto's te zien, en was het de bedoeling dat ze een rood of een groen kaartje in de lucht steken afhankelijk of ze dachten dat het een bewoner was of niet. Lorien *"Ik vond het heel mooi zo met die foto's, de kaartjes waren altijd verdeeld. Het was niet dat de leerlingen heel stereotiep gingen gaan. Eigenlijk zaten alle kleuren altijd in de lucht."*

#### Workshop: "Handicap en film in de klas"

Algemeen genomen hadden de leerkrachten na afloop van de workshop het gevoel dat ze wat op hun honger bleven zitten. Op de vraag wat ze van de workshop vonden reageerde Heidi spontaan: *"Bij mij is dat, in het onderwijs is dat graag direct 'to the point' en dat eerste uur... Oké dat was wel heel nuttig, maar dat is als je tijd genoeg hebt. Wij wilden echt heel praktisch."* Hoewel Heidi hier in eerste instantie vanuit zichzelf praat, valt het op dat ze meteen er na toch een veralgemening maakt naar iedereen in het onderwijs. Aan het einde van dit gesprek wordt hier door Lorien op teruggekomen door te zeggen dat ze de workshop graag wat meer onderwijsgericht zagen, '**hoe didactischer, hoe liever**'. Alsook meer toegepast op de doelgroep van een lagere schoolkind. De leerkrachten gaven aan dat ze het theoretisch gedeelte te lang vonden en te veel gericht op volwassenen. Lorien: zegt hierover: *"Op zich was dat wel een blik die we niet kenden, maar was dat niet echt de hulpvraag waarmee we er naartoe gingen."* In die zin sloot de workshop niet helemaal aan bij de noden van de leerkrachten.

Anderzijds was een van de doelstellingen ook om de leerkrachten te laten stil staan bij hun eigen blik op handicap en media, en om **vanzelfsprekendheden uit te dagen**. Een doelstelling die voor een stuk bereikt lijkt te zijn op basis van de reacties van de leerkrachten. Het is echter moeilijk in te schatten welke invloed de vraagstelling heeft gehad op de antwoorden van de leerkrachten. Enerzijds gaven de leerkrachten wel aan dat ze enkele interessante inzichten hebben op gedaan bijvoorbeeld met betrekking tot de stereotiepe wijzen waarop mensen met een handicap vaak in beeld worden gebracht. Anderzijds zou het kunnen dat deze reacties eerder een gevolg zijn van het feit dat er expliciet naar gevraagd werd. De vraag is of de leerkrachten spontaan hetzelfde zouden gereageerd hebben.

Hoewel er zeker een **bewustwordingsproces** in gang werd gezet als het gaat over de manier waarop leerkrachten naar de media kijken en de manier waarop handicap wordt getoond, zijn er toch een aantal signalen die er op wijzen dat deze bewustwording nog verder moet doorsijpelen in de overtuiging van de leerkrachten. Zo gaf Vic aan dat hij in de periode van het filmfestival en de workshop wel anders naar een aantal programma's keek en daar op een andere manier over nadacht. Ook Lorien gaf aan: *"Het is meer ons beeld op de media dan ons beeld op handicap dat veranderd is."* Tegelijkertijd zien we dat enkele kritische bedenkingen die tijdens de workshop werd aangehaald toch ook genuanceerd worden door de leerkrachten. Naar aanleiding van een aantal kritieken op tv programma's zoals Over Winnaars zeggen de leerkrachten het volgende:

Lien: *"Ik weet niet of dat dan zo stereotiep is of dat dit gewoon, ja, de media is."*

Lorien: *"Ja ze moeten kijkers lokken he. Ik denk niet dat dit altijd met de bedoeling wordt gedaan van 'we gaan er een knappe vent bij zetten en voilà'."*

Vic: *"Ja, het verschilt ook van programma tot programma he. Ik vind dat bij Down The Road veel minder bijvoorbeeld. Er zijn andere programma's waar dat wel is."*

Het valt op dat Lorien aanhaalt hoe ze zich reeds bewust was van hoe in een programma als Down The Road telkens de cognitief sterkere worden getoond. Waar er ook anderen zijn die op een ander niveau functioneren. Ze verwijst hierbij naar het voorbeeld van een jongen met downsyndroom dat zichzelf blind sloeg. We merken echter op dat deze juf zich hier van bewust is net omwille van het gegeven dat ze mensen kent uit de sector. Het waren haar mama en een vriendin die deze kritieken aanhaalde. We kunnen met andere woorden stellen dat deze bedenkingen niet uit zichzelf kwamen. Daarnaast is het zo dat diezelfde juf eerder tijdens het gesprek aangeeft niet alles wat de media aanbiedt kritisch te bekijken. Dit toont aan hoe ze wel open staat voor kritische bedenkingen, maar hier niet uit zichzelf op die manier over nadenkt.

Wat betreft het inzetten van het **analyse instrument** dat werd aangeboden tijdens de workshop, valt een tegenstrijdigheid op te merken in de reacties van de leerkrachten. Enerzijds reageren de leerkrachten op de vraag of ze het analyse instrument zouden kunnen inzetten positief. Een aantal leerkrachten geven aan dat het een meerwaarde kan zijn om te kijken hoe iets gefilmd werd en wat dat zou kunnen betekenen. Zeker met de film die gebruikt werd tijdens de workshop. Hier voegt Heidi aan toe dat het voor sommige leerlingen te moeilijk zou zijn en voor anderen niet, maar dat dit altijd wel het geval is. Daarnaast lijken andere reacties echter te impliceren dat ze niet overtuigd zijn van de toegevoegde waarde van het instrument. Op de oorspronkelijke vraag wat ze van het instrument vonden, kwam aanvankelijk weinig reactie.

Nadien pikt Vic in met: *“Die blaadjes met symbolen hebben we eigenlijk niet echt gebruikt. Dat is meer wat we besproken hebben. Ik weet natuurlijk niet hoe zij dat normaal doet, maar ik had niet het gevoel dat het echt door het instrument was maar gewoon bij elk fragment dat we bekeken, nadachten over wat was hier opvallend?”* Deze uitspraak toont dat hij wel de zinvolheid ziet van het bespreken van de filmfragmenten, maar dat dit net zo goed zonder dit specifiek instrument kan. Wat later wordt de vraag gesteld of ze het instrument effectief zouden gebruiken in de klas. Hier reageren de leerkrachten dat ze dit zouden doen indien ze de gebruikte film in het Nederlands kunnen vinden. Bij het idee om een andere film of ander beeldmateriaal te gebruiken, komen de leerkrachten meteen terug op het feit dat ze geen geschikt beeldmateriaal kunnen vinden. Wanneer vervolgens wordt geopperd om de film Piepkuikens te gebruiken, is de reactie dat de leerlingen die film vorig jaar gezien hebben. Opvallend hier is dat de leerkrachten op elke oplossing reageren met een volgend probleem, maar hier zelf weinig antwoorden op lijken te zoeken. De vraag is of deze terughoudendheid te wijten is aan een toch niet overtuigd zijn van het gebruik van het instrument, of dat er andere factoren zijn die hierin een rol spelen.



#### **HOOFDSTUK 4: Het DisABILITY Filmfestival als een van de schakels in de realisatie van een inclusieve onderwijscontext**

Onderstaande uiteenzetting is een samenvatting van de manier waarop bovenstaande analyse een antwoord biedt op eerder genoemde onderzoeksvragen. In het verlengde hiervan zien we hoe het DisABILITY Filmfestival een betekenisvolle schakel kan zijn in de keten om van inclusief onderwijs een succesverhaal te maken. Tot slot wordt kort stil gestaan bij een aantal sterktes en beperkingen van dit onderzoek.

Om te beginnen leert bovenstaande literatuurstudie hoe het nodig is om bijkomende inspanningen te leveren als het gaat over de beeldvorming en attitudes van leerlingen ten aanzien van personen met een handicap (Nowicki & Sandieson, 2002; de Boer, Pijl en Minnaert, 2012b). Dit leidde tot een verdere exploratie van de plaats die handicap heeft in de klas, en welke rol film en beeld hierin speelt. Een eerste bevinding in dit onderzoek was dat het thema 'handicap' op weinig gestructureerde wijze aan bod komt in de klassen van deze school. Het thema handicap maakt wel deel uit van het jaarthema 'iedereen is anders'. Verder trachten de leerkrachten handicap bespreekbaar te maken door in te gaan op bepaalde situaties zoals het hebben van een kind met een beperking in de klas of een bezoek aan het DisABILITY Filmfestival. Dit gebeurt meestal in de vorm van een klasgesprek. Ondanks het gegeven dat handicap weinig expliciet of gestructureerd aan bod komt, zien de leerkrachten toch het belang en de zinvolheid om hier meer rond te doen. De leerkrachten van deze school zijn zoekende naar hoe ze handicap en beeldvorming meer een plaats kunnen geven in hun werking. Enige voorzichtigheid is merkbaar in het nadenken over de manier waarop deze thema's aan bod kunnen komen. Deze voorzichtigheid wordt gevoed vanuit een angst om te veel van uit een wij-zij denken te werken. Het is belangrijk te vermijden dat er louter over mensen met een handicap gepraat wordt, in de plaats van met hen. Verder bestaat al snel het gevaar dat handicap aan bod komt vanuit een sterk medisch gekleurd model. In dat geval ligt de nadruk voornamelijk op de functiebeperking en hoe deze moet overwonnen worden (Handiwatch, 2019; Ellis, 2015). In de plaats daarvan zouden ook andere aspecten een plaats moeten krijgen, zoals de mogelijkheden die mensen met een beperking hebben en de sociale barrières waarmee ze te maken krijgen.

De leerkrachten in deze studie zijn zich bewust van deze valkuil, en trachten hier een antwoord op te bieden door de focus te leggen op het **'in contact komen met'**. Ze zijn zoekende naar kansen om samen te komen met personen met een handicap. In een ideaal scenario blijft het voor de leerkrachten niet enkel bij ontmoeting, maar wordt ook **samenwerking** gestimuleerd. Dit kan vorm krijgen in een project waarbij de leerlingen samenwerken richting een gezamenlijk doel, en waar kansen zijn om van elkaar te leren.

Inmiddels is het vanuit de literatuurstudie duidelijk dat film kan worden ingezet als een zinvol pedagogisch instrument (Cavalcante et al., 2016; Guimares, 2014; Toman & Rak, 2000; Mitry, 2000). Een meerwaarde waar ook de leerkrachten in deze studie van overtuigd zijn. De manier waarop film zaken meer concreet en herkenbaar maakt voor de leerlingen zien ze als een belangrijke kracht. Bovendien biedt film de kans om een meer genuanceerd beeld te schetsen. Dit in vergelijking met wanneer je iemand bijvoorbeeld op straat tegenkomt. Zulke situaties vormen immers slechts een momentopname. Dankzij de opkomst en groter geworden toegankelijkheid van nieuwe media wordt film en beeld ingezet als een tweede werking binnen hun klaspraktijk. Denk daarbij aan het gebruik van digiborden om zaken op te zoeken en te tonen. Helaas toont de praktijk ook dat het inzetten van film en beeld specifiek met betrekking tot handicap niet vanzelfsprekend is. De belangrijkste reden hiervoor is simpelweg dat het vinden van goed beeldmateriaal een hele uitdaging is. Via de gebruikelijke kanalen blijkt dat er maar weinig beeldmateriaal voor handen is. Daarbij komt dat het bestaande materiaal vaak niet aangepast is aan het niveau van lagere schoolkinderen. Er blijkt aldus dringend **nood te zijn aan aangepast beeldmateriaal** voor deze doelgroep.

Niet alleen het vinden van geschikt beeldmateriaal is moeilijk, maar ook de weg naar ander **bruikbaar educatief materiaal** blijkt moeilijk te vinden. Het is voor veel van deze leerkrachten niet duidelijk waar ze precies terecht kunnen voor educatief materiaal. Tegelijkertijd komen ze er niet toe om hier zelf actief naar op zoek te gaan. Een belangrijke reden hiervoor is het hebben van **onvoldoende tijd en ruimte** om hun schouders hier onder te zetten. In de veelheid van taken en te behandelen thema's blijkt handicap een onderwerp te zijn dat eerder naar de achtergrond verdwijnt. Hierdoor werd hun deelname aan het DisABILITY Filmfestival als positief ervaren. Het verplichtte hen immers om met dit thema bezig te zijn. Dit haalde hen naar eigen zeggen uit hun **comfortzone**. Een concreet voorbeeld hiervan is een ontmoeting die georganiseerd werd met een aantal bewoners van Alvinenberg kort na het DisABILITY Filmfestival. Toch bleek hun deelname aan het DisABILITY Filmfestival, meer specifiek aan de workshop, onvoldoende aan te sluiten bij de noden en verwachtingen van deze leerkrachten. In hun zoektocht naar vormgeving en materiaal hadden de leerkrachten graag wat meer kant-en-klaar educatief materiaal aangereikt gekregen. Nochtans was een doelstelling van dit onderzoek om net door middel van de onderzoeksactiviteiten uitwisseling te stimuleren. Zodat de leerkrachten zelfstandig op nieuwe ideeën zouden komen. Deze doelstelling blijkt aldus onvoldoende bereikt te zijn.

Deelname aan het DisABILITY Filmfestival bleek daarnaast ook geen invloed te hebben op hun idee over de zinvolheid van werken rond handicap, noch op hun beeld over handicap zelf.

Als het specifiek gaat over hun percepties ten aanzien van handicap in de media, heeft hun deelname wel enigszins een **bewustwordingsproces** in gang gezet. De workshop was voor een aantal leerkrachten aanleiding om anders, voor een stuk ook kritischer, te kijken naar hoe handicap in beeld wordt gebracht. Het is echter niet duidelijk in hoeverre deze inzichten geïnternaliseerd werden. Een vervolgstudie is nodig om te kijken of hier langdurige en diepgaande effecten zichtbaar zijn.

Een bijkomende conclusie die we meenemen is dat leerkrachten voornamelijk lijken **uit te gaan van motorische beperkingen** wanneer het gaat over handicap. Dit betekent dat in het nadenken over werken rond handicap in de klas, of het bespreekbaar maken ervan, de focus voornamelijk hier op ligt. Andere soorten beperkingen worden hier wat uit het oog verloren. Dit roept een interessant vraagstuk op naar wat valt nu precies onder handicap. Alsook welke vormen van handicap moeten een plaats krijgen in het werken rond beeldvorming, en op welke manier. We mogen immers niet vergeten dat het concept 'disability' niet hetzelfde blijft doorheen de tijd, dat het afhankelijk is van verschillende paradigmashiften en aldus geen juiste of ware betekenis heeft (Goethals, 2017). Tijdens de gesprekken was het moeilijk om dit vraagstuk verder te exploreren met deze leerkrachten. Wel bleek dat deze nadruk op motorische beperkingen eerder kwam vanuit praktische overwegingen. Het is immers makkelijker om motorische beperkingen **concreet en vatbaar** te maken voor leerlingen, eerder dan bijvoorbeeld verstandelijke beperkingen. Het is niet duidelijk of dit ook maakt dat de leerkrachten het effectief belangrijker of zinvoller achten dan andere soorten beperkingen. Nochtans blijkt uit de literatuur dat leerlingen reeds toleranter zijn ten aanzien van lichamelijke en sensorische beperkingen, in tegenstelling tot verstandelijke beperkingen (de Boer et al., 2014; Nowicki & Sandieson, 2002). Dit wijst er op dat toch meer inspanningen nodig zijn om ook deze laatste vorm onder de aandacht te brengen, en om te werken aan een meer realistische en positieve beeldvorming. Vandaar dat het zinvol is om samen met leerkrachten te zoeken naar manieren waarop het hebben van een verstandelijke beperking toch vatbaar kan worden gemaakt.

### De rol van beleidsmakers en het DisABILITY Filmfestival

Deze masterproef tracht meer aandacht te vragen voor handicap en beeldvorming in het onderwijs. Doorheen de gesprekken is voelbaar hoe deze leerkrachten uit zichzelf weinig initiatief lijken te nemen om deze thema's aan te pakken. Men kan zichzelf de vraag stellen of het niet nodig is om leerkrachten hierin meer te sensibiliseren en activeren. Iets wat voor een stuk ook beoogt werd met deze masterproef.

Alvorens leerkrachten zelf aan de slag kunnen, is het echter van belang dat aan een aantal **randvoorwaarden** voldaan wordt. We zien immers in studies van Favazza et al. (2000), Favazza et al. (2017) en Reynaerts (2018) dat een gebrek aan middelen, kennis van waar materiaal te verkrijgen is en welk materiaal te selecteren niet alleen voor deze leerkrachten moeilijk is. Ook in andere scholen is dit iets waar leerkrachten tegenaan lopen. Dit roept de vraag op of er vanuit het **beleid** niet meer inspanningen nodig zijn om ervoor te zorgen dat leerkrachten hun weg vinden naar geschikt materiaal en kennis over hoe ze met het thema handicap en beeldvorming aan de slag kunnen. Daarnaast ziet men dat er slechts in weinig scholen een programma bestaat om contact en interactie tussen personen met en zonder beperking te stimuleren (Reynaerts, 2018). Net zoals dit ook in de school van deze studie niet het geval was. Daar bij komt dat er in de **eindtermen** van ons onderwijs niets te lezen staat over bijvoorbeeld samenwerken met personen met een handicap. Een eerste stap voor beleidsmakers zou kunnen zijn om dit alsnog mee op te nemen in de eindtermen. Op die manier worden scholen verplicht om hier meer aandacht voor te hebben. Daarnaast kunnen **lerarenopleidingen** meer aandacht besteden aan thema's als handicap en beeldvorming, en hoe hier mee kan worden omgegaan op klas- en schoolniveau.

Tot slot kan ook het **DisABILITY Filmfestival** een grotere rol spelen in dit hele verhaal. De twee centrale bevindingen van deze masterproef draaien enerzijds rond de kracht van film en hoe deze kan worden ingezet op de weg naar een meer genuanceerde beeldvorming. Anderzijds blijkt film alleen niet voldoende, maar speelt ook ontmoeting en interactie een essentiële rol. Het is in de combinatie van beide zaken waar filmfestivals zoals het DisABILITY Filmfestival een belangrijke schakel kunnen zijn. We zagen eerder de tweeledige doelstelling van het DisABILITY Filmfestival, namelijk: een eenzijdige beeldvorming ten aanzien van handicap in vraag stellen, en een ruimte creëren waarin ontmoeting en interactie tussen personen met en zonder handicap mogelijk is. Een manier waarop het DisABILITY Filmfestival deze dubbele functie kracht zou kunnen bijzetten is door in toekomstige edities **extra kansen tot ontmoeting te creëren**.

Dit kan bijvoorbeeld door voorafgaand of bij afloop van een filmvertoning een activiteit te voorzien, waarbij op een geleide en gestructureerde manier interactie kan plaatsvinden van de leerlingen met en zonder beperking. Ook is het zinvol om in de toekomst een workshop te voorzien voor leerkrachten die meer pedagogisch-didactisch onderbouwd is.

Om de conclusies van deze masterproef in het juiste perspectief te plaatsen, is het van belang om kort de aandacht te vestigen op een aantal **sterktes en beperkingen** verbonden aan deze studie. In eerste instantie is het belangrijk om in acht te nemen dat het gaat over een louter verkennend onderzoek met een beperkte steekproef. In deze studie gaat het over de leerkrachten van het derde en vierde leerjaar van een specifieke lagere school. Het zou foutief zijn om er vanuit te gaan dat de bevindingen uit deze masterproef zonder meer uit te breiden zijn naar de situatie in andere klassen of scholen. Het biedt louter inzicht op wat er leeft bij deze leerkrachten en waar hun noden liggen. Wel bracht deze masterproef een aantal problematieken en vraagstukken naar boven die tenminste de moeite waard zijn om verder uit te diepen. Daarnaast kunnen de verkregen inzichten ook mee richting geven aan de toekomst van het DisABILITY Filmfestival.

Tot slot, door bewust te kiezen voor interviews bood dit onderzoek de mogelijkheid om meer in de diepte te gaan verkennen. Door middel van bijkomende vragen konden de leerkrachten zich verder verduidelijken. Hierdoor was meer nuancering mogelijk. Tegelijkertijd was er echter een zekere terughoudendheid merkbaar bij de leerkrachten. Dit leidde er toe dat interacties en discussies moeilijk op gang kwamen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er binnen de groep een grote eensgezindheid was op vlak van achtergrond, aanpak en visie. Vanuit dit gegeven is het interessant om voor meer diversiteit te zorgen binnen de groep bij toekomstig onderzoek. Dit kan door bijvoorbeeld ook leerkrachten uit andere scholen, scholen voor buitengewoon onderwijs en/of orthopedagogen te betrekken.

## Bibliografie

- Ahovoks Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2019). *Onderwijsdoelen*. Retrieved april, 27, 2019 from <https://onderwijsdoelen.be/>
- Alvinnenberg vzw (2019). Missie en visie. Retrieved May, 13, 2019, from <https://www.alvinnenberg.be/index.php/aanbod/missie-en-visie>
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes. *Psychological Science*, 17(1), 53–58. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01664.x
- Beckett, A.E. 2009. Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education* 30, no. 3: 317–29.
- Beckett, A. E., & Buckner, L. (2012). Promoting positive attitudes towards disabled people: definition of, rationale and prospects for anti-disablist education. *British Journal of Sociology of Education*, 33:6, 873-891. doi: 10.1080/01425692.2012.692046
- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse - cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Parijs, Frankrijk: Cahiers du cinéma
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897. doi:10.1016/j.ridd.2012.05.010
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952-1956. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.147
- Brostrand, H. L. (2006). Tilting at Windmills: Changing Attitudes Toward People with Disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 1-9.
- Carvalho Filho, E.G. (2014). Cinema Inclusivo: Utilização do longa metragem “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho” como um recurso didático em turmas de ensino médio. Retrieved July, 1, 2016, from <http://docplayer.com.br/15902632-Cinema-inclusivo-utilizacao-do-longa-metragem-hoje-eu-queru-voltar-sozinho-como-um-recurso-didatico-em-turmas-de-ensino-medio.html>
- Cavalcante, F.G., Ferreira Lau, L., Ferrarese Barbosa, G., Gomes Berlim, D.L., Coelho Menezes, N., de Carvalho Braga, D., Coelho de Amorim, A., & Cavalcate Amorim, Y. (2016). Impacts of a documentary on the daily lives of mothers and children with disabilities: an analysis of cine debates. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3071-3080.
- Chang, J. (2011). *Kenadie Jourdin-Bromley has primordial Dwarfism, Mom struggles to give her normal life*. Retrieved May, 13, 2019, from <https://abcnews.go.com/Health/medical-kenadie-jourdin-bromley-primordial-dwarfism/story?id=13080661>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London: SAGE.
- de Boer, A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs* (Unpublished doctoral dissertation). Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, The Netherlands.

- de Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2012b). Student's attitudes towards peers with disabilities: A review of literature. *International Journal of Disability Development and Education*, 59(4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572-583.
- Decuypere, M. (2018). College II: Onderzoeksinteresse, vraagstelling, theoretisch kader, onderzoeksbenadering [Powerpoint Slides]. Geraadpleegd via [www.toledo.kuleuven.be](http://www.toledo.kuleuven.be)
- Decuypere, M. (2018). College III: Data-analyse en interpretatie [Powerpoint Slides]. Geraadpleegd via [www.toledo.kuleuven.be](http://www.toledo.kuleuven.be)
- Desnerck, G. (2007). *Mensen met een handicap: modellen tussen theorie en praktijk*. Gent: Academia Press.
- Disability Filmfestival (2019). *Disability filmfestival*. Retrieved April, 2019, from <https://www.disabilityfilmfestival.be/>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A.H. Eagly & S. Chaiken (Eds.), *The psychology of attitudes* (pp. 1-22). Orlando, USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ellis, K. (2015). *Disability and popular culture: focusing passion, creating community and expressing defiance*. Burlington: Ashgate.
- Ellis, K. & Goggin, G. (2015). *Disability and the media*. London: Palgrave.
- Farina D. (2010). Espaço e memória: abordagens e práticas. *Cadernos do CEOM*, 22(31), 297-314.
- Favazza, P.C., La Roe, J., L. Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Representing Young Children With Disabilities in Classroom Environments. *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8.
- Favazza, P.C., Ostrosky, M.M., Meyer, L.E., Yu, S., & Mouzourou, C. (2017). Limited representation of individuals with disabilities in early childhood classes: Alarming or status quo? *International Journal of Inclusive Education*, 21, 650-666. doi: 10.1080/13603116.2016.1243738
- Freeman, M. (2017). *Modes of thinking for qualitative data analysis*. New York, NY: Routledge.
- Fróis, C.N. (2007). O espaço para a subjetividade no cinema documentário: uma análise do filme "Promessas de Um Novo Mundo". Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste*, MG: Juiz de Fora.
- Garland-Thomson, R. (2001). "Seeing the Disabled: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography." In Longmore, P.K. & Umansky, L. (Eds.), *The New Disability History: American Perspectives* (pp. 335-74). New York, USA: New York UP.
- Garland-Thomson, R. (2009). *Staring: how we look*. New York, USA: Oxford University Press.
- Gee, J.P. (2011). Discourse analysis: what makes it critical? In R. Rogers (ed.), *Critical discourse analysis in education* (2nd ed., pp. 23-45). New York and London: Routledge.
- Gilbert, A. (2013). Brazil's International Disability Film Festival Assim Vivemos. *Necus European Journal of Media Studies*, 3(1), 359-364.
- Giroux, H.A. (2002). *Breaking In to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Oxford, UK: Basil Blackwell Press.

- Goethals, T. (2017). *Inclusion of persons with disabilities in Flanders: a 'participatory' research project on personal narratives, the representation of persons with disabilities in the media and political participation of persons with an intellectual disability*. Ghent University. Faculty of Psychology and Educational Sciences; University of Antwerp. Department of Sociology, Ghent; Antwerp, Belgium.
- GRIP vzw. (2012). *Mensenrechten en handicap: schaduwrapport Vlaanderen (België) 2011*. Brussel: GRIPvzw.
- Guimares, A.M.M. (2014). Light! Camera! Education: The use of cinema to enhance education and learning. *Epiphany Journal of Transdisciplinary Studies*, 7(2), 105- 112.
- Hall, S. (2010). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage in association with the Open University.
- Handiwatch (2019). *Kijken naar beeldvorming over handicap*. Retrieved February, 14, 2019, from: <http://www.handiwatch.be/node/135>
- Harper, R.E., & Rogers, L.E. (1999). Using feature films to teach human development concepts. *Journal of humanistic counseling, education and development*, 38, 89- 97.
- Keith, N. (2010) Getting beyond anaemic love: From the pedagogy of cordial relations to a pedagogy for difference. *Journal of Curriculum Studies* 42(4), 539–72.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interactions between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-21.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York, NY: Routledge.
- Lavelle, R. (1992). Documentary films, educational technology, and Eyes on the Prize. *Social Education*, 56, 345-348.
- Longmore, P. K. (2003). *Why I burned my book and other essays on disability*. Philadelphia (Pa.): Temple university press.
- Longmore, P.K. (2005). The cultural framing of Disability: Telethons as a Case Study. *PMLA*, 120(2), 502-508.
- Markotic, N. (2008). Punching up the story: Disability and Film. *Canadian Journal of Film Studies*, 17(1), 2-10.
- Mitry, J. (2000). *Semiotics and the Analysis of Film*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- 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 (Conn.): Praeger.
- Nowicki, E.A., & Sadieson, 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
- Ostrosky, M.M., Mouzourou, C., Dorsey, E.A., Favazza, P.C., & Leboeuf, L.M. (2015). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Young Exceptional Children*, 18, 30-43. doi: 10.1177/1096250613512666
- Pires, M.C.F., & Silva, S.L.P. (2014). O Cinema, a Educação e a construção de um Imaginário Social Contemporâneo. *Educ. Soc.*, 35(127), 607-616.



- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development, 82*(6), 1715–1737.
- Reynaerts, S. (2018). *De zichtbaarheid van personen met een beperking in het onderwijs* (Unpublished master's thesis). KU Leuven, Psychologische en Pedagogische Wetenschappen, Leuven, België.
- Richardson, J. (1992). Teaching Eyes on the Prize: teaching democracy. *Social Education, 56*, 341-345.
- Rieser, R. & Mason, M. (1990). *Disability equality in the classroom: A human rights issue*. London: ILEA.
- Rivoltella, P.C. (2008). A formação da consciencia civil entre o "real" e o "virtual". In Fantin, M., Girardello, G. (ed.), *Liga, roda, clica. Estudos em mídia, cultura e infancia* (pp. 41-56). San Paolo, Brazil: Papyrus.
- Russell, W. (1998). *Educating Rita* (film). Singapore: Longman Group Ltd.
- Savin-Baden, M., Howell Major, C. (2013). *Qualitative research: the essential guide to theory and practice*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 62*, 160-165.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability, 2*, 9-28.
- Shapiro, J.P (1993). *No pity: People with disabilities forging a new civil rights movement*. New York: Random House.
- Snyder, S.L., & Mitchell, D.T. (2008). "How do we get all these disabilities in here?": Disability Film Festivals and the Politics of Atypicality'. *Canadian Journal of Film Studies, 17*(1), 11-29.
- Storme, E. (2015). *DisABILITY Filmfestival: de publieke kracht van het witte doek* (Unpublished master's thesis). KU Leuven, Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven, België
- Takken, H. (2010). *Dwergmeisje Kenadie speelt in de film 'Iep'*. Retrieved May, 13, 2019, from <https://www.nrc.nl/nieuws/2010/02/12/dwergmeisje-kenadie-speelt-in-de-film-iep-11850018-a185182>
- Toman, S.M., & Rak, C.F. (2000). The use of cinema in the counselor education curriculum: strategies and outcomes. *Counselor education and supervision, 40*(2), 105-114.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY, USA: John Wiley.
- The United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Treaty Series, 2515*, 3. Geneva.
- Universiteit Gent (2019). *Television Representation of Disability in Flanders*. Retrieved May, 14, 2019, from <https://www.ugent.be/ps/communicatiewetenschappen/cims/en/research/current-research-projects/television-representations-of-disability-in-flanders.htm>
- Van Hove, G. (2009). *Disability studies: basisteksten uitgediept*. Antwerpen: Garant.
- Van Hove, G., Vanpeperstraete, L., & Lenoir, S. (2003). *Beeldvorming bij Vlamingen*. Retrieved Oktober 17, 2013, from Handiwatch: <http://www.handiwatch.be/node/7?q=node/71>
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.

- Vanpeperstraete, L. (2004). *Workshop beeldvorming*. Retrieved November 6, 2013, from <http://www.gripvzw.be/themas/beeldvorming/261-workshop-beeldvorming.html>
- Van Tendeloo, I. (2012). *Disability Filmfestival over en met mensen met handicap*. Retrieved February 25, 2015, from <http://www.nieuwsblad.be/cnt/6i3n9nea>
- Vertoont, S. (2017). *Beelden met een beperking: Een kwantitatieve inhoudsanalyse naar de representatie van handicap op primetime televisie in Vlaanderen* (Unpublished doctoral dissertation). Universiteit Gent, Politieke en Sociale Wetenschappen, Communicatiewetenschappen, Gent: België.
- Vehmas, S. (2010). 'Staring: how we look'. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(4), 321-323. doi: 10.1080/15017419.2010.481568
- Vissers, S. & Hooghe, M. (2010). *Onzichtbare burgers: personen met een handicap in het televisienieuws bij VRT en VTM, 2007-2009*. Leuven/Antwerpen.
- Vlaamse Gemeenschap & VRT. (2016). *Beheersovereenkomst 2016-2020*. Retrieved February, 22, 2017, from: <https://www.vrt.be/content/dam/vrtbe/over-devrt/opdrachten/opdrachten/Beheersovereenkomst%20ondertekende%20versie.pdf>.
- Von Devivere, J.N.M.M. (2016). *Zijn mijn klasgenootjes bijzonder gewoon of gewoon bijzonder?" Kwalitatief Onderzoek naar de Beeldvorming van Normaal Ontwikkeldende Basisschoolkinderen ten aanzien van Kinderen met een Beperking binnen Passend Onderwijs* (Unpublished master's thesis). Universiteit Utrecht, Pedagogische Wetenschappen, Utrecht, Nederland.
- Wuyts, B. (2012). Maatschappelijke positie van mensen met een handicap. In E. Broekaert, F. De Fever, P. Schoorl, G. Van Hove, & B. Wuyts (Red.), *Orthopedagogiek en maatschappij* (pp. 35-75). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Wilkinson, S. (2016). Analysing focus group data. In D. Silverman (ed.), *Qualitative research* (4th ed., pp. 83-98). London, UK: SAGE.
- Wilson, T. D., & Hodges, S. D. (1992). Attitudes as temporary constructions. In A. Tesser & L. Martin (Eds.), *The construction of social judgement* (pp. 37-65). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101-126. doi:10.1037/0033-295X.107.1.101
- Wilson, M. C., & Scior, K.(2014). Attitudes towards individuals with disabilities as measured by the Implicit Association Test: A literature review. *Research in developmental disabilities*, 35, 294– 321. doi:10.1016/j.ridd.2013.11.003
- World Health Organization & The World Bank. (2011). *World report on disability 2011*. Retrieved April, 07, 2019, from [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf).

## Bijlagen

### Bijlage 1: Informed consent

- Ik begrijp dat het opzet van deze studie is om na te gaan op welke manier leerkrachten met films en beelden in de klas aan de slag (kunnen) gaan om sensibiliserend te werken rond de beeldvorming ten aanzien van personen met een handicap.
- Ik ben er mij van bewust dat ik zal deelnemen aan volgende onderzoeksactiviteiten:
  - Groepsinterview op 19/2/2019
  - Deelname aan het filmfestival op 12/03/2019
  - Workshop met Suzanne Vertoont op 13/03/2019
  - Focusgroep op 19/03/2019
- Ik kies er vrijwillig voor om deel te nemen aan dit onderzoeksproject.
- Ik ben er mij van bewust, en ga er mee akkoord, dat het groepsinterview en de focusgroep worden opgenomen. Dit in functie van een vlotte verwerking van de data.
- De resultaten van deze studie kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en kunnen gepubliceerd worden. Mijn naam zal niet gepubliceerd worden en de vertrouwelijkheid van de data wordt gewaarborgd in elke fase van het onderzoek. Opnames worden na verwerking vernietigd.
- Ik heb het recht om mijn deelname aan deze studie op elk moment stop te zetten.
- Voor vragen, klachten of bijkomende informatie met betrekking tot deze studie weet ik dat ik contact kan opnemen met:
  - Katleen Luytens ([katleen.luytens@student.kuleuven.be](mailto:katleen.luytens@student.kuleuven.be))
  - Prof. Pieter Verstraete ([pieter.verstraete@kuleuven.be](mailto:pieter.verstraete@kuleuven.be))

Datum:

Naam en handtekening participant:

Naam en handtekening student onderzoeker:

## Bijlage 2: Leidraad Focusgroepinterview 1

**Centrale vraagstelling:** Welk *belang* hechten leerkrachten aan het werken rond *beeldvorming ten aanzien van personen met een handicap* binnen de lagere school en welke *betekenis* hechten zij aan het gebruik van *films en beelden* in het proces van beeldvorming?

### Introductie

- Welkom
- Voorstellen
- Waarom van dit onderzoek
- Hoe ziet de bijeenkomst eruit? Wat kunt u verwachten?
  - We stellen u vragen en af en toe is er een korte onderbreking
  - Uitnodigen om alle ideeën, meningen en persoonlijke ervaringen te delen. Wat vindt u belangrijk, wat zijn uw ideeën, bedenkingen en vooral suggesties?
  - Rol van de gespreksleider. Het is goed als u zoveel mogelijk onderling discussieert. De discussieleider is er alleen om het tempo erin te houden en af en toe te sturen.
  - Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het gaat erom wat u vindt en waarom u dat vindt?
  - Gesprek opnemen: toestemming vragen (informed consent)
  - In totaal zijn er 2 groepsinterviews, 1 workshop en deelname aan het filmfestival met de klas.
  - De informatie die ik hierbij verzamel zal ik daarna verwerken en na gaan welke conclusies ik hieruit kan trekken en aanbevelingen formuleren.
  - Vandaag gaan we kijken wat er op school/in de klas gebeurt rond beeldvorming. Hoe dat gebeurt, en wat zijn jullie ervaringen hiermee. Wat zijn redenen om dit wel of niet te doen, succeservaringen delen of benoemen van belemmerende factoren. Specifiek kijken we ook naar de rol van film en beeld..
- Als u belangstelling heeft kunt u een eindverslag krijgen. Dit noteren we na afloop.
- Heeft u nog vragen voor we beginnen?

### Openingsvraag

Om te beginnen wil ik jullie vragen om aan een concreet voorbeeld te denken waarbij expliciet of eerder impliciet een beïnvloeding is geweest van de beeldvorming bij één of meerdere leerlingen. Dit hoeft niet noodzakelijk te gaan over personen met een handicap, maar kan ook gaan over andere doelgroepen zoals personen met een andere origine/huidskleur, holebi's, ... Ik geef jullie 2 minuten de tijd om een voorbeeld te bedenken. Nadien gaan we een ronde doen waarbij je jezelf even voorstelt en kort jouw voorbeeld schetst. Nadat iedereen zichzelf heeft voorgesteld gaan we op elk van deze voorbeelden dieper in en denken we na over drie zaken: wat, hoe en waarom?

### **Richtvragen bij 'wat'**

- Wordt er rond beeldvorming gedaan (algemeen)
  - o Expliciet en of impliciet
  - o School niveau – graad niveau – klas niveau – individueel niveau
- Wordt er rond beeldvorming gedaan (personen met een handicap)
  - o Expliciet en of impliciet
  - o School niveau – graad niveau – klas niveau – individueel niveau
- Ervaringen in de klas: hoe staan leerlingen tegenover personen met een handicap
- Is 'handicap' zichtbaar in de klas? Op welke manier?
- Wordt er over handicap gesproken in de klas?
- Materiaal: aanwezig in de klas?
  - o

### **Richtvragen bij 'hoe'**

- Individueel niveau of groeps niveau
- Materialen
- Werkvormen
- Systematisch of situatieafhankelijk
- ...

### **Richtvragen 'waarom' (wel/niet)**

- Waarom wordt er wel of niet rond beeldvorming gewerkt? Wat zijn redenen om het niet of wel te doen
- Achten zij dit zinvol? Noodzakelijk?
- Zijn de noden veranderd tegenover een aantal jaar geleden? Bijvoorbeeld voor of na invoering van het M-Decreet.
- Hoe schatten zij de impact van bepaalde acties in op de beeldvorming van leerlingen?
- Succeservaringen, valkuilen
- Bewust of onbewust dat iets niet of wel gebeurt
- Hoe belangrijk is dit voor hen? Noodzaak?
- Films, beelden → hoe schatten zij de impact in op leerlingen
- Beïnvloeden van perceptie → hoe schatten de leerkrachten hun impact in?
- Vertel daar eens wat meer over, wat bedoel je precies, ik probeer het te begrijpen, is dat iets herkenbaar, zijn daar andere ervaringen mee, ...

## Bijlage 3: Leidraad Groepsinterview 2

**Centrale vraagstelling:** *Welke veranderingen brachten de workshop en deelname aan het festival bij de leerkrachten teweeg in hun kennis over media en beeldvorming, en het gebruik ervan in functie beeldvorming ten aanzien van personen met een handicap bij leerlingen?*

Inleiding: Jullie zijn met de leerlingen naar Iep! gaan kijken, de dag erna namen jullie deel aan de workshop. Vandaag zitten we samen om hierover te reflecteren en na te denken wat jullie bevindingen zijn.

1. Om te beginnen wil ik het kort even hebben over de film Iep!
  - a. Tijdens het vorige gesprek kwamen reeds enkele kritische bedenkingen aan bod over de filmkeuze. Nu hebben de leerlingen de film effectief gezien, hoe staan jullie op dit moment tegenover die filmkeuze?
  - b. Wat waren de reacties van de leerlingen
  - c. Wat hebben jullie precies ervoor en/of erna in de klas hier rond nog gedaan?
2. Als we het dan verder hebben over de workshop, wat vonden jullie er van?
3. Wat is jullie het meest bij gebleven? Wat hebben jullie voornamelijk onthouden?
4. Hebben jullie het gevoel dat de workshop voldeed aan jullie verwachtingen?
5. Wat vonden jullie goed aan de workshop?
6. Zijn er zaken die jullie gemist hebben?
7. Jullie zaten daar voornamelijk met de verwachting om inspiratie op te doen om rond dit thema in de klas te werken met als doel om de beeldvorming van de leerlingen te beïnvloeden. Ik ben echter benieuwd of de workshop op een of andere manier jullie eigen beeldvorming t.a.v. personen met een handicap beïnvloedt heeft?
8. Zijn er zaken aan bod gekomen waar jullie zich niet bewust van waren of die nieuw waren? *(bijvoorbeeld de 3 stereotype wijze waarop personen met een handicap in de media komen)*
9. Tijdens de workshop kwamen een aantal kritische bedenkingen aan bod bij televisieprogramma's zoals 'Down the road' en 'Over winnaars'.
  - a. Wat vonden jullie van deze bedenkingen?
  - b. Waren jullie het eens met deze bedenkingen? Waarom wel/niet? *(voorbeelden van kritische noten: het wij-zij denken dat gestimuleerd wordt, het beeld van de wilde weldoener die personen met een beperking op sleeptouw neemt, ..)*
10. Tijdens het vorige gesprek kwam reeds aan bod dat jullie wel wat meer rond het thema 'handicap' wilden doen in de klas. Heeft het geheel van het filmfestival en de deelname aan de workshop iets veranderd in jullie idee over het belang of zinvolheid om rond handicap en beeldvorming te werken? *(ik denk zelf aan de impact die media heeft aan de beeldvorming, de manier waarop het beelden/percepties in stand houdt)*
11. Na het volgen van de workshop, zijn jullie als leerkrachten meer geneigd om film en beeldmateriaal te gebruiken in de klas?
  - a. Wat motiveert jullie hier in?
  - b. Wat houdt jullie tegen of zijn 'drempels'/moeilijkheden?
12. Tijdens de workshop kwam het analyse instrument dat Susan Vertoont ontwikkeld heeft in het kader van haar eigen onderzoek aan bod.
  - a. Wat vonden jullie van dit instrument?
  - b. Is dit iets wat jullie denken te kunnen gebruiken?

13. Op het einde van de workshop ging het even over de 'stop motion' filmpjes. Blijkbaar is dat iets waar jullie momenteel in de klas mee bezig zijn.
  - a. Ik ben benieuwd hoe jullie op het idee zijn gekomen om hier iets mee te doen?
  - b. Hoe pakken jullie dat aan?
  - c. Waarover gaan de filmpjes?
14. Als jullie nu een aantal lessen rond het thema 'handicap' zouden werken..
  - a. Welke boodschap of inzichten zouden jullie vooral willen meegeven aan de leerlingen? Wat zouden jullie willen bereiken bij de leerlingen?
  - b. Hebben jullie een idee hoe jullie dit zouden aanpakken?
15. Tot slot, jullie zijn met de leerlingen naar de film geweest en hebben deelgenomen aan de workshop.
  - a. Hebben jullie suggesties naar volgend jaar toe?
  - b. Zouden jullie dit opnieuw willen doen?
  - c. Op dezelfde manier?
  - d. Wat zouden jullie anders doen?

Afronding: Zijn er nog opmerkingen of vragen? Iedereen bedanken voor de medewerking, de input, ... Nadien kunnen ze met vragen nog steeds bij mij of Pieter terecht.