

# **DIVERSITEIT IS DE NORM. ER MEE LEREN OMGAAN DE UITDAGING. EEN REFERENTIEKADER VOOR OMGAAN MET DIVERSITEIT IN ONDERWIJS.**

**Piet Van Avermaet & Sven Sierens**

## **1 Inleiding**

Kunnen omgaan met diversiteit in de alledaagse omgeving wordt vandaag de dag meer en meer gezien als een algemene competentie voor burgers in een veranderende pluriforme samenleving.

Samenwerking in heterogene groepen in het bijzonder wordt als een sleutelcompetentie beschouwd voor werkers in een mondiale, open kenniseconomie.

Een van de belangrijkste, en tevens een van de moeilijkste zaken die we over democratie moeten leren, is hoe je fair en rechtvaardig omgaat met diversiteit en conflicten. In een plurale samenleving moeten kinderen en jongeren via een democratische opvoeding leren ontdekken dat mensen van verschillende pluimage toch heel goed samen problemen kunnen oplossen (Bron, 2006). Burgerschap in een pluralistische samenleving betekent niet alleen je democratische rechten uitoefenen, maar op een respectvolle en reflectieve manier omgaan met onderling verschillende mensen en met de organisaties en verbanden waar je bij wilt horen (Leeman & Wardekker, 2004). Omgaan met diversiteit is dus een belangrijke doelstelling van burgerschapsvorming. Het ligt voor de hand dat het hier een levensbrede competentie betreft die je kunt leren door deel te nemen aan alledaagse contexten die de deelnemers als ‘divers’ en ‘complex’ ervaren. In een onderwijscontext komt ‘leren voor diversiteit’ het meest tot zijn recht in leeromgevingen waar dialoog en betekenisvol leren centraal staan.

Omgaan met diversiteit heeft echter evenzogoed te maken met het scheppen van gelijke leeransen in omgevingen waar lerenden vanuit sociale en culturele milieus met een ongelijke status diverse perspectieven in het leerproces inbrengen. In het onderwijs houden krachtige en heterogene leeromgevingen die participatie, interactie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maken daartoe de meeste beloftes in. Leraren die informeel, alledaags leren van kinderen en jongeren met het formeel leren weten te vervlechten, slagen er beter in de voorraad aan kennis en vaardigheden van leerders uit diverse sociale groepen – ook de kwetsbare – te ontsluiten. Een veelheid aan ervaringen, gezichtspunten, leerbronnen en leerstijlen in een groep lerenden is in dit opzicht geen belemmering maar een te benutten potentieel. Dialogische en krachtige leeromgevingen liggen in elkaars verlengde, of meer precies: dialoog, reflectie en multiperspectiviteit zijn doelen van diepgaand leren die in krachtige leeromgevingen sterker kunnen worden ontwikkeld.

Een essentiële voorwaarde voor ‘leren voor/in diversiteit’ ligt in de organisatiecultuur van scholen. Schoolteams ontwikkelen een basishouding waarin ze ten aanzien van ‘afwijkende’ opvattingen, overtuigingen, identificaties en levensvormen niet uitgaan van ‘hun grote gelijk’, maar ernaar streven via dialoog en onderhandeling verschillende, mogelijk tegenstrijdige perspectieven op leren en opvoeding met elkaar te verenigen en op grond daarvan gezamenlijke afspraken te maken, zodat kinderen tot meer en beter leren kunnen komen en beter met diversiteit kunnen omgaan.

Van Petegem e.a. (2006) omschrijven beleidsvoerend vermogen als “de mate waarin scholen in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leraren en de directeur meer op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen.”.

Deze definitie is in grote mate in overstemming met de laatste zin van de vorige paragraaf, maar dan toegepast op het thema diversiteit.

Maar waarom zouden scholen een coherent beleid moeten voeren op vlak van diversiteit? Er zijn zoveel thema's die terecht roepen om het voeren van een krachtiger beleid. Scholen worden, niet in het minst in grootstedelijke contexten, geconfronteerd met een toenemende diversiteit (op etnisch, sociaal, cultureel, lichamelijk, ... vlak). Bovendien geeft recent onderzoek aan dat de draagkracht van sommige scholen hiermee stevig onder druk komt te staan. Zo blijkt uit een bevraging van de Plantijn Hogeschool (Schraepen, e.a., 2010) bij schooldirecteurs van meer dan 300 basisscholen in de provincie Antwerpen dat de draaglast van deze diversiteit voor drie op de tien basisscholen te groot is

geworden. Pleiten voor etnisch homogene scholen – zoals Dronkers (De Standaard, 2010) voorstelt – is om zeer verschillende redenen geen optie. De grote uitdaging – zeker in een grootstedelijke context – voor onderwijs in het algemeen en scholen in het bijzonder is het managen van de diversiteit op school. Uit prognoses voor het schooljaar 2010-2011 weten we dat ongeveer 50% van de leerlingen in Antwerpse scholen een andere achtergrond hebben (taal, cultuur, ...) dan datgene wat als 'de norm' wordt gezien. We mogen niet blind zijn voor het feit dat de draaglast van sommige scholen en leerkrachten zwaar onder druk komt te staan. Lesgeven aan sociaal, etnisch of cultureel homogene groepen leerlingen is wellicht gemakkelijker. Maar steeds minder scholen zijn de dag van vandaag homogeen. We mogen de grote uitdaging voor scholen en leerkrachten niet minimaliseren, maar het helpt ons ook niet veel vooruit als we de toenemende diversiteit enkel in termen van 'problemen' blijven zien. Diversiteit op school heeft ook een belangrijke meerwaarde, niet in het minst om kinderen en jongeren voor te bereiden op het functioneren in een samenleving die steeds diverser wordt. Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan zal voor de komende jaren de uitdaging zijn. Het heeft dus meer dan zin – het is zelfs noodzakelijk – dat scholen een krachtig beleid voeren inzake omgaan met diversiteit.

Saveyn (2007) onderscheidt een zevental 'draggers' die als kenmerken van goed beleidsvoerend vermogen kunnen worden beschouwd. Een van die dragers is dat de school een coherente en doelgerichte visie heeft. Deze visie kan fungeren als een referentiekader waartegen elke doelstelling, elke actie, elke concrete beslissing van de directie en het schoolteam kan worden afgezet. In deze bijdrage willen we een referentiekader schetsen voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In paragrafen twee en drie wordt respectievelijk stilgestaan bij de begrippen 'diversiteit' en 'leren in onderwijs'. Paragraaf vier zoomt in op wat diversiteit en onderwijs nu met elkaar te maken hebben. In de paragrafen vijf en zes wordt wat 'omgaan met diversiteit in onderwijs' betekent verder uitgediept.

## **2 Het begrip diversiteit**

### **2.1 Een containerbegrip**

Diversiteit is onderhand een echt hoera-woord geworden. En met dergelijke modebegrippen moet je altijd opletten. Doordat de term diversiteit vaak een betekenis wordt gegeven die etnisch-culturele verschillen overstijgt, dreigt hij niet alleen breed maar ook vaag en hol te worden. Diversiteit wordt dan een containerbegrip dat je met uiteenlopende, soms tegenstrijdige betekenissen kunt opvullen. Als het begrip alles en niets vertelt, wordt het al vlug betekenisloos.

### **2.2 Oude wijn in nieuwe zakken**

Daarnaast dreigt het gevaar dat bij het gebruik van het begrip diversiteit het bekende verschijnsel van 'oude wijn in nieuwe zakken' optreedt. Diversiteit is niet meer dan een nieuwe verpakking voor een oude lading. Tegenwoordig heeft iedereen de mond vol van diversiteit in de samenleving, op de werkplek of in de school. Dikwijls heeft men het uitsluitend over etnische of religieuze groepen en het samenleven tussen allochtonen en autochtonen. Diversiteit roept meteen het beeld op van mensen met een andere huidskleur, godsdienst of etnische oorsprong. Een onderscheid tussen de begrippen 'divers' en 'multicultureel' of 'multi-etnisch' is er dan eigenlijk niet of nauwelijks.

De aanleiding om diversiteit een plaats te geven in leef-, leer- en werkomgevingen ligt dus nog steevast in de aanwezigheid van allochtonen en toenemende etnische verschillen. Andere verschillen in de samenleving worden in dit verband naar de achtergrond geduwd, alsof ze niet belangrijk zijn of in relaties tussen mensen van verschillende etnische herkomst niet betekenisvol zouden zijn.

De begripsverschuiving van multicultureel/intercultureel naar 'divers' dreigt hierdoor een maat voor niets te worden. Het risico op *culturalisering* is daarmee niet afgedekt. Culturalisering wil zeggen dat men het cultuurverschil in het brandpunt van de relaties tussen groepen in de samenleving plaatst. Spanningen en conflicten worden dan algauw verklaard in termen van cultuurverschillen of verschillen in waarden en normen. Conflicten tussen etnische, nationale of religieuze groepen zouden het gevolg zijn van botsende, onverenigbare culturen, beschavingen en waardestelsels. Alsof economische naijver, sociale tegenstellingen en politieke machtsstrijd zowel op mondiaal, nationaal als lokale niveau geen wezenlijke invloed meer zouden uitoefenen op verhoudingen tussen (groepen van) mensen (zie

bv. Esses et al., 1998; Fearon & Laitin, 2000; Green et al. 1998; Wimmer, 2000). Onder andere Carter & Felton (2010) pleiten voor een de-etnisering van het discours over diversiteit en zeker over zogezegde ‘problemen’ inzake diversiteit.

### 2.3 Groepen of individuen?

Een derde moeilijk vraagstuk is de discussie tussen twee concurrerende benaderingen van diversiteit: de groepsgerichte tegenover de individuele. In de groepsgerichte visie staat diversiteit doorgaans voor *sociale groepen*. Door diversiteit nadrukkelijk te verbinden met inclusie komen kansarme groepen in de focus te staan van het gelijkheidskansenbeleid. Het verruimen van de notie diversiteit naar ‘kansengroepen’ breekt alvast met de louter etnische benadering van cultuurverschil. Deze zienswijze wijst op het feit dat verschillende maatschappelijke categorieën sociaaleconomische nadelen ondervinden en te kampen hebben met uitsluiting, discriminatie en vooroordelen (West & Fenstermacher 1995).

Dat wil niet zeggen dat alle groepen (en hun leden) precies dezelfde problemen in dezelfde mate ondervinden. Evenmin zijn de oorzaken van bepaalde achterstanden identiek. Personen met aangeboren of fysieke kenmerken – vrouwen, mensen met een donkere huidskleur, holebi’s, gehandicapten – ondervinden (nog) veel nadeel van stereotypering en achterstelling op grond van wat ze zijn of hoe ze eruit zien (Michielsens et al. 2003). Vrouwen verdienen gemiddeld minder dan mannen voor hetzelfde werk (de loonkloof) en stoten op het fameuze ‘glazen plafond’ wanneer ze willen doordringen tot de top van het bedrijfs- en organisatieleven (Bihagen & Ohls, 2006; Connell, 2006; Maume, 2004; Hulitn, 2003; van Vianen & Fischer, 2002; Cotter et al., 2001). Meisjes doen het gemiddeld beter dan jongens in het onderwijs maar zijn ondervertegenwoordigd in studierichtingen als wiskunde, wetenschap, technologie, elektronica of informatica (Duquet et al., 2005; ten Dam et al., 1997: 417ff.; Hanson et al., 1996; Volman, 1997; Whaley, 2000; Campbell & Clewel, 1999; Van Aerschot et al., 2004; Claeys, 2003) en in ‘mannensectoren’ op de arbeidsmarkt (Duquet et al., 2005; Lamberts & Delmotte, 2004). Holebiseksualiteit is nog lang niet in alle kringen bespreekbaar, laat staan algemeen aanvaard als ‘normaal’, in het bijzonder ook bij jongeren en in de scholen (Dewaele, 2003; Sharpe, 2002; Ferfolja, 1998; Plummer, 2001; Swain, 2003). Personen met een lichamelijke handicap botsen nog op menige ‘drempel’ op de terreinen van wonen, leren, werken, vrije tijd en mobiliteit (Fripont & Bollens, 2003; Mokos & Van Meerbeeck, 2004). Ouderen krijgen op de arbeidsmarkt regelmatig af te rekenen met vooroordelen en discriminatie (Schoenmaekers, 2004). Personen die meerdere van deze kenmerken combineren, kampen gewoonlijk zelfs met een combinatie van belemmeringen (Harley et al., 2002; Fulton & Sabornie, 1994; Browne & Misra, 2003). Echter, door uit te gaan van kansbelemmerde groepen, maak je automatisch tegenhangende kansrijke groepen: ‘vrouwen’ versus ‘mannen’, ‘laaggeschoolden’ versus ‘hooggeschoolden’, ‘allochtonen’ versus ‘autochtonen’, ‘oudere werknemers’ versus ‘jongere werknemers’. Stilzwijgend gelden de kansrijke groepen als de na te streven norm voor de kansarme groepen. Het zijn de ‘dominante groepen’ die bepalen wat er met de kansarme groepen moet gebeuren opdat ze hun levenskansen kunnen verbeteren. Vanuit dit normdenken is inschakeling steeds een zaak van gelijkenschakeling. Dat houdt ook in dat kansarme personen alleen worden getaxeerd op hun tekorten en achterstanden, niet op hun competenties en kwaliteiten (Gent, stad in werking, 2003: 10; Janssens & Steyaert, 2001). Op die manier staat diversiteit nagenoeg altijd voor ‘niet-groepen’ (Bossaerts et al., 2002: 64) of ‘abnormale groepen met problemen’ en wordt de stereotype beeldvorming bestendig (Benjamin, 2002). Een al te groepsgerichte benadering werkt ook hokjesdenken over ‘anderen’ in de hand. Allochtonen, kansarmen, mensen met een handicap, holebi’s enzovoort krijgen een zichtbaar homogeen etiket opgeplakt. Doordat dit etiket per definitie een achterstand, tekort of aangeboren ongelijkheid aanwijst, gaat het werken als een stigma (Suijs, 2004b: 12). Dat werpt een schaduw op alle doelgroepenbeleid: alleen al het onderscheiden en benoemen van bevolkingscategorieën volstaat om een wij/zij-voorstelling te creëren.

Het perspectief van individuele verscheidenheid legt de nadruk op het unieke van iedere persoon: we zijn allemaal individuen met een eigen persoonlijkheid. Alle mensen zijn ongelijk (Galjaard, 1996), ook al zijn we herkenbaar als leden van verschillende groepen. Daarmee kan je de valkuil van het groepsdenken vermijden. In de benadering van het diversiteitsmanagement verschuift de klemtoon van

*groepsidentiteiten naar individueel verschillende competenties*: mensen krijgen meer waardering om wat ze *kunnen*, minder om wat ze *zijn* (Janssens & Steyaert, 2001; Liff, 1997: 19-22). Hierdoor verschuift de aandacht van *groepsverschillen* naar *individuele verschillen*.

Dat lijkt op het eerste gezicht positief maar een individualiserende benadering kan omslaan in ‘blindheid’ voor sociale en culturele invloeden, zowel positieve als negatieve. Individuen zijn immers altijd sociale wezens, zijn verbonden met groepen en gemeenschappen. Iemand die zijn medemens enkel als individu benadert, wordt blind voor groepsverschillen (Elchardus, 2006). Daarnaast lijden bepaalde maatschappelijke groepen wel degelijk onder achterstelling. Het feit dat mensen in hun individuele ontplooiing worden belemmerd, is geen louter individueel probleem, maar ligt mee aan het behoren tot benadeelde groepen in de samenleving. Naast sociale wezens zijn mensen per definitie ook culturele wezens. Aan alledaagse ervaringen geven ze betekenis vanuit culturele modellen die specifiek zijn voor de groepen waar ze deel van uitmaken en waarmee ze zich identificeren. Een belangrijke uitdaging voor een visie op diversiteit bestaat in een combinatie of zelfs versmelting van het individuele met het groepspectief (Liff, 1997; Wolsko et al., 2000). Diversiteit *tussen* mensen en groepen gaat dus altijd samen met diversiteit *in* mensen en groepen (Raad voor Cultuur 2005: 18).

## **2.4 Een dynamisch en interactief verschijnsel**

Mensen geven altijd betekenissen aan en construeren gelijkenissen en verschillen in sociale interactie vanuit bepaalde *perspectieven*. De perspectieven op de wereld en de handelingen die de uitkomst zijn van dit constructieproces zijn verschillend voor ieder individu (Wardekker, 2001: 110). Een perspectief is geen objectieve cognitieve kaart van de wereld of van objectieve handelingsmogelijkheden. Het is geïntegreerd met andere aspecten van de persoonlijkheid zoals motivatie, voorkeur, waardering en morele standpunten. In zulk een perspectief is er geen grens tussen ‘objectieve’ en ‘waardegebonden’ inhouden (Wardekker, 2001: 110-111). Aangezien diversiteit een meervoudig, complex en dynamisch verschijnsel is, geven we er de voorkeur aan te spreken van een *dynamiek*, een proces eerder dan te spreken van de producten van dat proces (geparafraseerd naar Verstraete & Pinxten, 1998: 35). Die producten zijn bepaalde categorieën of classificatiesystemen om mensen te onderscheiden en in te delen. Deze geconstrueerde categorieën nemen soms een ‘objectief’ en vanzelfsprekend karakter aan en gaan deel uitmaken van een cultureel betekenisstelsel van een groep dat als model dient voor betekenisgeving in verdere interacties en de perspectieven van de deelnemers kleurt.

Henk Procee (1991) bedacht de term *interactieve verscheidenheid* (of *diversiteit*). Het lijkt ons geschikt om het dynamische, contextgebonden en betekenisvolle karakter van diversiteit uit te drukken. Interactieve diversiteit plaats hij binnen het *pluralisme*, een denkrichting die de extremen van het universalisme en het relativisme probeert te overstijgen. Binnen deze benadering staat de heterogene interactie tussen verschillende opvattingen centraal. Deze interactie leidt telkens tot een nieuw perspectief, dat nooit vooraf kan worden vastgesteld en nooit de definitieve waarheid vormt. Er is interactie tussen individuen onderling, tussen individuen en de gemeenschap, de cultuur, de traditie (Desmedt, 2001: 12).

## **3 Leren in onderwijs**

### **3.1 Leren is een continu en levenslang proces**

Interactieve diversiteit dringt door tot in het alledaagse leven: we nemen verschillen en gelijkenissen tussen mensen, individuen en groepen, waar, ervaren ze en hebben daar bepaalde gevoelens bij, gaan er op bepaalde wijzen mee om, en geven in dat proces ook specifieke betekenissen aan die verschillen en gelijkenissen. De vraag is nu hoe we kunnen maken dat individuen de interactie op een positieve manier invullen, verschillende perspectieven en opvattingen begrijpen en waarderen, medemensen die anders denken en handelen niet willekeurig uitsluiten.

Omgaan met diversiteit omschrijven we als een levensbrede en sociale competentie (we komen hier later nog op terug). Het is een competentie die niet is aangeboren maar die we echt wel moeten *leren*. Liefst al van jongs af aan om de ongunstige neveneffecten van sociale categorisatie, die al op jonge leeftijd postvatten, enigszins te temperen.

Wie leren zegt, denkt bijna automatisch aan het onderwijs, de maatschappelijke instelling bij uitstek die leren als opdracht van de samenleving krijgt. De school is echter niet de enige plek waar mensen in onze samenleving leren. De schoolse manier van leren is bovendien evenmin de enige manier om kennis op te doen, vaardigheden te verwerven en te oefenen, of normen en waarden te verinnerlijken.

Leren is in eerste instantie een continu en levenslang proces. Mensen leren omdat ze kennis en vaardigheden nodig hebben om zich in de samenleving staande te houden. Kinderen leren daarnaast ook al vroeg zichzelf te beheersen en te sturen, zich aan de regels te houden (de Swaan, 2006). Mensen leren altijd en overal. Leren kan plaatsvinden op alle momenten en onder alle omstandigheden waarin individuen ervaringen opdoen, als die ervaringen tenminste bijdragen aan de mogelijkheden van het individu om op andere manieren te denken of zich op andere wijzen te gedragen (Simons & Lodewijks, 1999: 17). Er wordt niet alleen geleerd op school of in de klas, in aanwezigheid van iemand die van aanleren (instructie) zijn of haar beroep heeft gemaakt, zoals een leraar, onderwijzer, lector of docent. Het is een cliché maar daarom niet minder waar: een hoop dingen leren we niet op school. Meer nog: je kunt er niet alles leren. ‘Levensbreed leren’ is dus absoluut geen loze term. Niettemin heeft het onderwijs als instelling een enorm maatschappelijk prestige en vele mensen stellen er een groot vertrouwen in. Dat heeft ook een schaduwzijde die samenhangt met de ‘vermaatschappelijking’ van de school. Het onderwijs wordt door de overheid, de ouders en allerlei niet-commerciële organisaties voor een hoop lastige kwesties meer dan ooit aangesproken (Turkenburg, 2005). Allerlei problemen in verband met gedrag, opvoeding en kennis waar de samenleving of het gezin zich geen raad mee weet, worden vandaag de dag iets te gretig naar de scholen en leraren doorgeschoven, zonder zich af te vragen welke consequenties daaraan verbonden kunnen zijn.

### 3.2 Formeel en informeel leren/onderwijzen

Het meeste alledaagse leren is feitelijk praktisch van aard. Het benadrukt directe ervaring in uiteenlopende concrete levensdomeinen. Het leren in levensechte situaties verloopt doorgaans impliciet en stilzwijgend, hoewel het zich soms bewust of opzettelijk kan voltrekken. Wat moet worden geleerd, is veelal ingegeven door de omstandigheden zelf, gebeurt al doende, op grond van al of niet toevallige ontdekkingen enzovoort. Er is geen stel van expliciete regels dat vooraf aangeeft wat moeten worden bereikt en hoe dat stap voor stap moet gebeuren. Dat neemt niet weg dat individuen of groepen ervoor kunnen kiezen iets te leren dat ze nuttig, interessant of noodzakelijk vinden. Als leren een neveneffect is van andere activiteiten kun je spreken van *ervaringsleren*, als een veel actiever en duidelijke rol is weggelegd voor de lerenden en er een duidelijk beeld bestaat van de doelen die moeten worden bereikt is er sprake van *praktijkleren* (Simons & Lodewijks, 1999).

Van *formeel onderwijs of leren* is er sprake wanneer een leraar het gezag heeft om te bepalen dat lerenden daadwerkelijk een curriculum moeten leren dat uit een vooraf vastgelegd corpus van kennis is afgeleid. Dit kan de vorm aannemen van *formele scholing* in een bureaucratisch schoolsysteem of van ouderen die jongeren inwijden in traditionele kennis (*onderricht van ouderen*). Dit stemt overeen met het begrip van (*be*)geleid leren van Simons, dat wil zeggen: de begeleider neemt alle relevante beslissingen over het leerproces (doelen, strategieën, toetsing...) en de lerenden volgen (Simons & Lodewijks, 1999; vgl. De Bruijn, 2003: 25).

De verschillende types van leren zoals we ze in het voorafgaande hebben beschreven, krijgen niet altijd dezelfde maatschappelijke waardering. De vuistregel is: hoe formeler en institutioneler het leren, hoe hoger het aanzien dat het in de samenleving geniet. Onze instituties zijn gebaseerd op de aanname dat leren een individueel proces is, dat leren een begin en een einde heeft, dat leren het best gescheiden wordt van de rest van onze activiteiten, en dat leren het resultaat is van onderwijzen (Wenger, 1998: 3). Leren op school wordt daarbij gezien als problematisch: sommige mensen leren en anderen niet, en

leren is iets dat kinderen slechts willen doen onder dwang. Wat kinderen doen buiten de school leidt af van het echte leren (Eckert et al., 1997: 2).

Het pedagogische regiem van het onderwijs, zeg maar het klassieke schoolmodel, dringt door in de wijze waarop wordt geleerd in andere situaties. Het formele, institutionele onderwijsmodel is in de samenleving zeer dominant en wordt meestal voorgesteld als de meest effectieve en efficiënte wijze om iets (aan) te leren. Dat geeft aanleiding tot een tendens om ‘schooltje te spelen’ in leersituaties buiten de school of in het alledaagse leven. Net zoals er een gevaar bestaat voor de ‘vermaatschappelijking’ van de school (zie eerder), moeten we ook opletten voor de ‘verschoolsing’ van de samenleving. De niet schoolse omgeving die zichzelf opwerpt of soms gezien wordt als een verlengstuk van de school om bij te dragen tot de verwerving van kennis en vaardigheden die tot het domein van de school worden gerekend.

### **3.3 Informeel leren in een formele leeromgeving**

Dit behelst dat het leren op school in zekere zin ‘levensbreder’ wordt ingevuld. Dat wil zeggen dat we het leren in de klas situeren in het licht van het participeren van leerlingen in de samenleving – nu en later – in plaats van als doel op zichzelf. Doordat leerlingen met elkaar deelnemen aan werkelijke of gesimuleerde praktijksituaties wordt gelijktijdig hun cognitieve, sociale en morele ontwikkeling gestimuleerd (ten Dam, 2002: 78).

Deze wens komt voort uit kritiek op de ‘cultuur van formele scholing’. Daarin staan lezen, schrijven en rekenen (geletterdheid en gecijferdheid) centraal als middelen voor het leren (Cole, 1990: 104-105). Het formele onderwijsmodel brengt een scherpe scheiding aan tussen onderwijs/opleiding aan de ene kant en vorming/socialisatie aan de andere kant. Het model scheidt ook het onderwijs van de samenleving en het echte leven door leraar en lerenden in een aparte, van de buitenwereld afgeschermd ruimte (school en klas) te stoppen. Typisch voor de sociale structuur van formele scholing is dat één enkele volwassene het leren organiseert voor een groep leerlingen in een afgescheiden ruimte (het klaslokaal) (Cole, 1990: 97). Enerzijds brengt dit een vorm van efficiëntie voort, omdat het de geregelde overdracht van cognitieve en technische vaardigheden die noodzakelijk zijn voor de continuïteit van de samenleving verzekert. Anderzijds moedigt het de inkapseling aan van schools leren en maakt het kennis en vaardigheden die in andere settings worden verkregen tot een minderwaardige, ondergeschikte, niet-efficiënte vorm van leren (Zie Cole, 2005: 214, *passim*).

De integratie van informeel leren op school kun je omschrijven als *vervlechting* van elementen uit buitenschoolse leercontexten in schoolse leeromgevingen (Onderwijsraad, 2003: 62ff). Dat houdt in schoolse leeromgevingen twee verschuivingen in (zie de Bruijn, 2003: 27ff). Ten eerste is er een verschuiving nodig van begeleid leren naar (actief) praktijkleren (zie hierboven voor een omschrijving). Deze verschuiving houdt in dat de lerenden in toenemende mate zelfstandig leren en ook in die zin meer beslissingen nemen over het eigen leren, dit zowel individueel als in samenwerking. Een tweede verschuiving gaat in de richting van meer (exploratief) ervaringsleren. Zoals we verderop zullen zien, houdt een sociaalconstructivistische leertheorie de meeste beloftes in om de kunstmatige scheiding tussen alledaags (buitenschools) en schools leren of kennis te doorbreken. We moeten met andere woorden een betere balancerende stand brengen tussen formeel en informeel leren (Bredo, 1994: 34; vgl. Hedegaard, 1998). Leeromgevingen in constructivistische zin opgezet bieden niet alleen een toegevoegde waarde als het gaat om omgaan met diversiteit als brede sociale competentie. Ze bieden ook een uitweg om sociaal kwetsbare leerlingen krachtiger onderwijs aan te bieden.

### **3.4 Een gematigd sociaal constructivistische visie**

Lerenden construeren zoveel mogelijk actief hun eigen kennis, inzicht en vaardigheden in plaats van ze te kopiëren van een autoriteit, zij het boek of leraar, en ze nadien te reproduceren of toe te passen. Ze bouwen daarbij voort op wat ze al kennen en kunnen, en proberen, vanuit eerdere ervaringen en persoonlijke waarden en overtuigingen, betekenis te geven aan de eigen werkelijkheid. Leren is dus steeds interpretatief.

Effectief onderwijs begint daarom met wat lerenden zelf naar de klas meebrengen. Dat omvat culturele praktijken en overtuigingen, alsook sociale competenties (Hutchby & Moran-Ellis, 1998) en (academische) kennis. In deze gedachte wordt de kennis en ervaring van leerlingen niet in termen van een tekort gezien, maar als relevante kennis die gebruikt kan worden als een brug naar diepgaand leren en de meer formele kennis (Terwel, 2002: 206; vgl. Tharp & Gallimore, 1991). Lerenden gebruiken hun verworven kennis om nieuwe kennis op te bouwen.

Actief leren is echter op zich niet motiverend voor lerenden, er moet ook sprake zijn van *authentiek leren* (Volman, 2006: 12). Leren wordt het liefst ingebed in authentieke, levensechte, realistische omgevingen in plaats van in gedecontextualiseerde, formele situaties zoals gepropageerd in traditionele onderwijsvisies. Het moet ook aansluiten bij de wensen en behoeften van lerenden (Volman, 2006: 12). Leerlingen moeten weten waarom het geleerde belangrijk is, wat ze met het geleerde kunnen en onder welke omstandigheden (Teurlings et al., 2006: 9). Op die manier kunnen ze betekenis geven aan hetgeen wordt geleerd. De verbinding tussen het schoolse en het buitenschoolse leren verhoogt de kans op transfer: verworven competenties kunnen in steeds nieuwe situaties op een hoger plan worden gebracht. Voor de ontwikkelingen daarvan is een brede variatie aan leersituaties en –contexten belangrijk (Onderwijsraad, 2003: B.3-24).

Leren op school verloopt dus ‘gecontextualiseerd’: *‘Hierbij worden abstracte begrippen uit taal, wiskunde, wetenschappen en technologie actief verbonden met en toegepast in het dagelijks leven van de leerlingen. De dingen die ze op school leren, horen zo niet bij een ‘andere wereld’, maar komen voort uit ervaringen en inzichten uit het dagelijks leven van de kinderen en jongeren, en beïnvloeden op hun beurt dat leven.’* (Joos et al., 2006: 15).

Authentiek leren is een proces van betekenisconstructie dat zowel persoonlijke als culturele relevantie heeft. Het kan alleen persoonlijk relevant zijn als het aansluit bij het niveau en de belangstelling van de lerende. Het kan alleen cultureel relevant zijn als het gaat om het leren participeren in een bestaande sociale of culturele praktijk, die op een of andere manier in de school gerepresenteerd wordt. Authentiek is dus niet: leren vanuit diepe persoonlijke interesse, of volgens eigen behoeften. Authentiek leren is gericht op de ontwikkeling van een authentiek en autonoom persoon, die in staat is op een competente maar kritische manier in culturele praktijken te participeren (van Oers & Wardekker, 1999: 231; vgl. Volman, 2004b: 5). Actief en authentiek leren zijn nauw verbonden. Lerenden kunnen actief leren als ze een link kunnen leggen tussen wat ze leren en de activiteiten waarin die kennis of vaardigheden een functie hebben (Volman, 2006: 14-15).

Een derde sociaalconstructivistisch leerprincipe is dat van *sociaal leren*. Het is inherent verbonden met actief en authentiek leren. Alle activiteiten zijn immers sociale fenomenen, en alle authentieke leersituaties die je kunt bedenken zijn sociale situaties. Dat wil niet zeggen dat er altijd sprake moet zijn van lerenden die samen dingen doen (samenwerkend leren). Bij sociaal leren gaat het niet alleen om samenwerken omdat dat lerenden motiveert, maar ook om het besef dat de kennis, begrippen, instrumenten enzovoort waarmee lerenden werken sociale producten zijn, die een plaats hebben in door mensen op een bepaalde manier georganiseerde situaties (Volman, 2006: 15; vgl. van Oers, 2006; Salomon & Perkins, 1998; Levine et al., 1993).

Kennisconstructie is een sociaal gebeuren waarin verschillende perspectieven aan de orde komen. Deze uitwisseling van ideeën en onderhandeling van betekenissen raakt niet alleen de kennis van het individu maar ook de ‘verdeelde kennis’ van de groep.

Leren houdt ook nog een ander idee in: lerenden zijn mee verantwoordelijk voor hun eigen leren en het leren van anderen. Leraren zijn dus niet de enige verantwoordelijken voor het leer- en instructieproces. Zij hebben vooral een begeleidende rol van coach en mentor van lerenden. Dat het spelen van een begeleidende rol het aandeel van de leerkracht in de sturing van het leerproces ondergraaft, is trouwens een misvatting. Integendeel, haar of zijn verantwoordelijkheid neemt juist in belang toe. De leraar is meer bepaald een meer competente en multifunctionele deelnemer aan de sociale praktijk. Hij of zij zoekt samen met de lerenden naar oplossingen, treedt op als rolmodel, en zoekt naar mogelijkheden om activiteiten te verdiepen en te verbreden. Maar hij of zij observeert tegelijkertijd de ontwikkeling van lerenden, en speelt daarop in, om meer competentie participatie van lerenden te bevorderen (Volman, 2004: 5).

Je kunt het leren van individuen niet scheiden van de sociale omgevingen waarin het plaatsvindt (Bandura, 2001). Het leerproces is dus niet iets wat komt uit het individu, noch iets wat voortkomt uit de activiteit, maar is een product dat voortkomt uit de interactie tussen activiteit (en de deelnemers daaraan) en een persoon (van Oers, 2006: 3). Leren is dus altijd sociaal maar de mate van sociale bemiddeling kan aanzienlijk variëren van situatie tot situatie, op een glijdende schaal van individueel leren (bv. de vioolspeler die op zijn eentje oefent) naar sociaal leren (bv. de vioolspeler die samen met het orkest oefent) (Zie Salomon & Perkins, 1998).

Je kunt niet omheen de vaststelling dat vele toonaangevende wetenschappers gewonnen zijn voor een gematigd constructivistische aanpak in het onderwijs (Dubs, 2004). Het toepassen van een flexibele, goed afgewogen, coherente mix van didactische werkwijzen binnen een sociaalconstructivistisch geïnspireerd ontwerp kader ligt voor de hand. Een veelzijdige aanpak vormt voor leraren echter een serieuze uitdaging: je moet in staat zijn een waaier aan methoden en werkvormen te gebruiken. Lesgeven in de lijn van sociaalconstructivistische principes vraagt daarom veel inzicht, inzet en soepelheid van leraren (Brooks & Grennon Brooks, 1999). Scholen die dit leren van de grond proberen te krijgen merken al gauw dat het veel ingewikkelder is dan men dacht, en heel arbeidsintensief, zowel in de voorbereiding als de uitvoering en begeleiding (Volman, 2005: 5; zie ook Brown & Campione, 1996; Windschitl, 2002). Het vraagt ook een uitbreiding van hun handelingsrepertoire van op leren gerichte methodieken. De verleiding om terug te vallen op een expliciete, sterk docentgestuurde instructieaanpak ligt steeds op de loer.

In de praktijk, zo blijkt uit menig onderzoek, overheersen nog altijd klassikale instructie en het onderwijsleergesprek. Het werk van leraren is pakweg de laatste honderd jaar, in weerwil van herhaalde pogingen tot schoolhervorming, verrassend stabiel gebleven (Kirtman, 2002). Ook de alledaagse opvattingen van leraren, leerlingen en ouders over kennis en leren getuigen van een eerder traditionele zienswijze op onderwijs. Sociaalconstructivistische werkwijzen worden trouwens niet zo vaak in scholen toegepast als wel wordt beweerd (Zie o.a. Roelofs, 2000; Roelofs & Visser, 2001; Overmaat & Ledoux, 2001; Hajer et al., 2002; Hargreaves et al., 2003). En als ze wél worden toegepast, blijkt dat leraren ze niet altijd in de vingers hebben of nog niet goed weten hoe ze ‘het’ moeten vormgeven (de Bruijn et al., 2005: 93; vgl. Veenman et al., 2000; Windschitl, 1999; Airasian & Walsh, 1997; Weinert & Helmke, 1995). Feit is dat leraren meestal lesgeven op de manieren waarop ze zelf les hebben gekregen. Hun impliciete theorieën over wat goed leren is, zijn daarop gebaseerd (Korthagen & Kessels, 1999; Windschitl, 1999, 2002; Strauss, 1996). Om dezelfde reden verwachten vele ouders dat leraren ‘de traditie’ voortzetten. Ouders zijn vaak sceptisch over nieuwe onderwijsbenaderingen of zien ze als gevaarlijk experimenteel (Windschitl, 2002: 155; zie ook Brantlinger & Majd-Jabbari, 1998).

Onderwijsleren kan ook de vorm aannemen van *betekenisgericht* leren. De nadruk ligt hierin op het leggen van relaties, structureren en verwerken van leerstof op een kritische wijze, zelfsturing van leerprocessen en –inhouden, kennisconstructie als leerbegrip, persoonlijke interesse als leeroriëntatie. Een leerproces is betekenisgericht wanneer de lerende in staat wordt gesteld informatie te transformeren tot kennis die door hem/haar gebruikt kan worden voor het vinden van een oplossing voor oriëntatieproblemen (Geurts & Meijers, 2006: 4). Het is dit leerpatroon dat we vanuit een sociaalconstructivistische benadering meer willen stimuleren.

#### **4 Onderwijs en diversiteit: geen liefde op het eerste gezicht**

Onderwijs en diversiteit laten zich niet altijd goed met elkaar rijmen. In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens dieper in op twee denk- en handelwijzen die in de onderwijswereld als *common sense* gelden. De eerste is *homogenisering*: een sterk geloof in de deugdelijkheid van lesgeven in homogene (niveau)groepen. De tweede is het *deficitdenken*: de overtuiging dat de onderwijsachterstanden van leerlingen uit de lagere sociale klassen nagenoeg exclusief samenhangen met tekorten in hun sociaal milieu. Wat als implicatie heeft dat hun schoolsucces afhankelijk is van de



mate waarin zij – en hun ouders – erin slagen de schoolcultuur, de heersende taal, waarden en normen over te nemen.

#### 4.1 heterogeniteit in onderwijs: voordeel of nadeel?

Een in kringen van onderwijspractici wijdverbreide opvatting luidt dat homogene groepen naar achtergrond of bekwaamheid het lesgeven en leren gemakkelijker en efficiënter maken (zie bv. Hallam & Ireson, 2003). Leerkrachten zouden dan immers onderwijs kunnen aanbieden op maat van de groep leerlingen die ze voor zich hebben, aangepast aan de noden van de groep (Delrue et al., 2006: 195). Leraren handelen niet in een sociale leegte en staan onder invloed van diepgewortelde normatieve opvattingen over onderwijs in de samenleving. Vooral kansrijke ouders verzetten zich tegen heterogene klassen, omdat ze vrezen dat de prestaties van hun kinderen te lijden zullen hebben onder de aanwezigheid van ‘zwakke’, ‘minder intelligente’ leerlingen. Die zouden immers het onderwijspeil van de gehele klas naar omlaag drukken (Oakes et al., 1997).

Deze neiging tot homogenisering als middel tot efficiëntie hangt samen met de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Het onderwijs bereidt namelijk voor op bepaalde beroepen, leidt leerlingen door selectie en specialisatie naar bepaalde beroepen toe. Kortom, het onderwijs heeft een functie van *differentiatie*. De school brengt onderscheidingen aan tussen verschillende categorieën leerlingen (jongens, meisjes, arbeiderskinderen, middenklassenleerlingen, kansarmen, GOK-leerlingen...). Dat wil zeggen: de school sluist en sorteert leerlingen in bepaalde categorieën: goede, slechte, moeilijke, brave, de typische beroepsleerlinge, de drop-out, de echte collegestudent enzovoort (Wesselingh & Peschar, 1985: 60).

Een boodschap die de instrumentele waarde van diversiteit centraal stelt, valt begrijpelijkerwijs niet meteen in vruchtbare aarde bij mensen die het onderwijs vooral zien als het vormen van een excellerende elite en het toewijzen van de juiste positie in de samenleving. We beklemtonen echter dat divers samengestelde klassen op zich voordelen bieden voor het verloop en de uitkomsten van het leerproces: zowel de leerprestaties van achterstandsleerlingen als de sociale verhoudingen tussen groepen leerlingen varen er wel bij.

Wetenschappelijk onderzoek wijst sterk in die richting: een heterogene klasgroep schept een leeromgeving die de leerprestaties van leerlingen uit sociaallyzwakke groepen gunstig beïnvloedt. Er wordt thans algemeen aangenomen dat homogene groepen geen voordeel bieden, althans niet voor middelmatige leerlingen en zeker niet voor zwakke leerlingen (Hallinan, 1994a&b). Daar staat tegenover dat goede leerlingen er wel baat bij ondervinden. Goede leerlingen in homogene groepen presteren beter dan soortgelijke leerlingen in heterogene groepen (Gamoran, 1992; Oakes, 1989). Dit betekent echter niet dat heterogene groepen per definitie slecht zijn voor goede leerlingen. Zwakke leerlingen zijn extra gevoelig voor de kwaliteit van hun leeromgeving en hebben meer te verliezen bij homogene groepen dan goede leerlingen erbij winnen (Dar & Resh, 1986; Kerckhoff, 1986; Duru-Bellat & Mingat, 1998; Terwel, 2005). Meer nog, het systematisch plaatsen van leerlingen in homogene groepen en aparte stromen is een van de oorzaken van de prestatiekloof tussen zwakke en sterke presteerders in het secundair onderwijs. Dit is het bekende Matthëus-effect, dat ten gunste werkt van de leerlingen die in de hogere stromen worden geplaatst (Terwel, 2002, 2005; Opdenakker, 2004; Oakes et al., 2004).

Een tweede, minstens even belangrijke vraag is of gemengde klassen en scholen ook een invloed hebben op hoe leerlingen met verschillende achtergronden zich voelen en hoe ze met elkaar omgaan. Gaan ze meer met elkaar om op school, eventueel buiten de school? Of blijven ze ‘onder elkaar’ op de speelplaats, aan de schoolpoort of in de refter? Zo ziet men bijvoorbeeld in ‘gemengde’ secundaire scholen dat meisjes en jongens die samen in de klas les krijgen toch nog dikwijls in de refter in gescheiden groepen gaan zitten (Van Houtte, persoonlijke communicatie; zie ook Shrum et al., 1988; Martin & Fabes, 2001; Fabes et al., 2004; Lee et al., 2007). Dergelijke ‘zelfsegregatie’ in extracurriculaire schoolactiviteiten kan ook voorkomen tussen leerlingen uit verschillende etnische of raciale groepen (zie bv. Clotfelter, 2002). Een andere vraag is of meer omgang tussen leerlingen uit verschillende groepen tot een grotere openheid leidt tegenover diversiteit. Is er sprake van

bijvoorbeeld meer vriendschapsrelaties en hulpvaardigheid over de groepsgrenzen heen of van minder vooroordelen?

Deze vraag heeft geruime tijd zo weinig onderzoeks aandacht gekregen dat je er tot begin jaren 1990 weinig substantieels over kon terugvinden (Schofield, 1991; vgl. Braddock & McNulty Eitle, 2004). Amerikaans onderzoek van de laatste tien jaar naar de groeiende etnische diversiteit op universitaire campussen begint meer licht op de zaak te werpen. Een reeks recente studies toont aan dat etnisch diverse campusgemeenschappen rijkere, meer gevarieerde onderwijservaringen scheppen, zowel binnen als buiten het curriculum, die studenten helpen bij het academisch leren en bij het ontwikkelen van democratische vaardigheden (Hurtado, 2007: 189). Het feit van diversiteit op zich in de studentenbevolking en *laissez-faire* interactie tussen studenten volstaan echter niet (Zirkel & Cantor, 2004: 11). Belangrijk is dat er gerichte activiteiten worden georganiseerd die aansturen op betekenisvolle interactie tussen onderling verschillende studenten. Zodoende kunnen ze de sociale en onderwijskundige voordelen van diversiteit ervaren (Chang et al., 2006: 431-432; Gurin et al., 2004: 32; vgl. Cook, 1985).

#### **4.2 Sociaal-culturele verschillen in onderwijs: tekort of mismatch?**

Een tweede in het onderwijs wijdverbreide overtuiging is dat de onderwijsachterstanden van kinderen en jongeren uit sociaallyke groepen vrijwel exclusief terug te voeren zijn op tekorten in het sociale milieu waarin ze opgroeien (Farkas, 2003). Dit wordt gewoonlijk omschreven als *deficitdenken*. Dit denken hangt vooral samen met de integratiefunctie van het onderwijs. De gedachte is dat kinderen en jongeren uit kwetsbare sociale milieus het niet goed doen op school, omdat de gezinnen waarin ze opgroeien hen onvoldoende die normen, waarden houdingen, idealen meegeven die in de samenleving als gemeenschappelijk gelden voor allen.

De tekorten die de leerlingen uit deze groepen hebben, kunnen liggen op verschillende terreinen: cognitief, talig en sociaal-emotioneel. Bij allochtone gezinnen en gemeenschappen ziet men nog – of soms uitsluitend – belemmeringen van etnisch-culturele en godsdienstige aard. Thuis een andere taal spreken, in armoede leven, een niet-middenklasse-opvoeding genieten, ouders hebben met weinig schoolse ervaring en dergelijke meer zien scholen niet als uitingen van verschil maar als afwijkingen van de gemiddelde norm, als een tekort. Het brede curriculum van de school doet zich sociaal en cultureel ‘neutraal’ voor, maar draagt in hoge mate het stempel van de dominante meerderheidsgroep en zijn subcultuur (Bourdieu & Passeron, 1970; zie ook Knapp & Woolverton, 2004).

Het tekort in schools kapitaal grijpt men vaak ook aan om de manieren van opvoeden in niet-middenklasse-gezinnen te brandmerken (Gutiérrez & Rogoff, 2003). Kennelijk deugt er weinig aan, ook niet de waarden, vaardigheden en leerstrategieën die kinderen van thuis uit meekrijgen. Vele denkbeelden die leven over van de schoolnorm afwijkende gezinnen en gemeenschappen zijn vaak stereotiep: moslimkinderen groeien op in autoritaire gezinnen waar meisjes worden onderdrukt, allochtone kinderen leven tussen twee culturen en hebben identiteitsproblemen, kansarme autochtone kinderen missen thuis structuur en organisatie in hun leven, hun omgangstaal is een gebrekkige versie van de standaardtaal, kinderen in eenoudergezinnen missen een tweede ouder, kinderen in holebi-gezinnen ontbreekt het aan een vader of moeder, ...

Wij gaan ervan uit dat de afstand tussen de beide werelden – die van de school en die van thuis – berust op een *mismatch* tussen het alledaagse leren van kinderen/jongeren en het schoolse leren van scholieren. Doordat de sociale, culturele en communicatieve codes van de school kunnen verschillen van de codes die kinderen van thuis meekrijgen, kan er een kortsluiting in het leren ontstaan.

In de code van scholen schuilt een aantal verwachtingen en vanzelfsprekendheden, die niet altijd expliciet worden gecommuniceerd. Onder meer vinden scholen het voor de hand liggend dat ouders hun kinderen ‘schoolgeschikt’ maken, dat wil zeggen: hen intellectueel stimuleren, hen expliciet voorbereiden op de schoolgang, hun schoolse voortgang en prestaties op de voet volgen, hen helpen bij huistaken, professionele hulpverleners inschakelen bij specifieke leerstoornissen, open en onbevreesd communiceren met leerkrachten en directeuren, goed gehuisvest zijn, thuis een computer staan hebben enzovoort.

Kinderen uit middenklassengezinnen kunnen zich de codes van de school makkelijker eigen maken omdat ze voldoende ‘matchen’ met de codes van het gezin waarin ze opgroeien. Bovendien hebben

hun ouders hen thuis al vertrouwd gemaakt met de schoolse manier van doen en leren. Middenklassegezinnen hebben immers een opvoeding ontwikkeld die op het schools leren voorbereidt (taal, leescultuur, didactische interactiewijze, sociale code e.d.) (Rogoff et al., 2003; Heath, 1983; Schieffelin & Ochs, 1986; Martini, 1996; Lareau, 2000, 2002; Dickinson & McCabe, 2001; Baker et al., 2001; Duru-Bellat, 2004: 35ff). Ze geldt in feite als norm of referentiepunt voor schools en maatschappelijk welslagen (Gogolin, 1994; Marjoribanks, 1996; Wesselingh, 1985).

Leerlingen die niet aan die norm beantwoorden, worden qua mogelijkheden en kansen in het onderwijs doorgaans lager ingeschat. Onderwijs behandelt kinderen uit lagere sociale milieus niet zo 'objectief' als vaak wordt voorgespiegeld (Nicaise, 2001: 232-233; vgl. Labath et al., 2002: 15-19; Knapp & Woolverton, 2004; Deschenes et al., 2001). Achtergronden en rangorde in bekwaamheden van leerlingen kleuren immers de prestatieverwachtingen van leerkrachten (Solomon & Battistich, 1996). Leerlingen op scholen met veel jongeren uit lagere sociaaleconomisch milieus, voornamelijk TSO/BSO-scholen in het secundair onderwijs, krijgen te maken met een minder academisch ingestelde stafledencultuur (zie hiervoor het onderzoek van Van Houtte, 2003, 2006; vgl. Rumberger & Palardy, 2005). Het gevolg is dat leerlingen negatieve houdingen ontwikkelen tegenover school en studie en minder gaan presteren (Van Houtte, 2004). Dat leidt er op zijn beurt dan weer toe dat leraren hun vertrouwen in de leerlingen verliezen en minder voldoening in het werk tonen, wat de instructiekwaliteit verder doet dalen (Van Houtte, 2006). Op die manier geraken scholen in een neerwaartse spiraal en leveren zij aan het eind van de rit functioneel ongeletterde en onbekwame leerlingen af.

Wat 'normaal', 'redelijk', 'vanzelfsprekend' is bij hoogopgeleide ouders is dat meestal niet bij mensen met beperkte onderwijservaring. Er is vaak sprake van een culturele 'kloof' tussen school en thuismilieu. Die kloof is niet alleen een zaak van cultuurverschil maar evenzeer, wellicht nog meer van sociale afstand en machtsongelijkheid. Je kunt er niet van uitgaan dat alle gezinnen de vereiste onderwijszorg en schoolgerichte opvoeding vanzelfsprekend kennen en kunnen bieden (Dom & Verhoeven, 2005). De op school gekoesterde verwachtingen maakt dat wat deze kinderen buiten de school leren en de manieren waarop ze dat doen tot onvoldoende aansluitend, soms overbodig, soms zelfs hinderlijk (zie bv. Heath, 1989). Op die manier reken je kinderen en jongeren bij voorbaat al af op wat ze niet kunnen of kennen, op waar ze minder goed in zijn.

Om de achterstand dicht te rijden, de tekorten aan te vullen of de mismatch te overbruggen kunnen reguliere scholen verschillende strategieën aanwenden. Een strategie die we hier buiten beschouwing laten is die van aparte scholen waar allochtone leerlingen een op de cultuur van herkomst toegesneden opvoeding krijgen. Ook op het onderwijs in eigen taal en cultuur, waar kinderen hun eigen taal en identiteit kunnen ontwikkelen binnen een vertrouwd kader (dat is althans de bedoeling), gaan we niet in.

De beschreven strategieën krijgen niet noodzakelijk gestalte in een doelbewust schoolbeleid. Veeleer maken ze deel uit van een onuitgesproken basishouding die dagelijks in allerlei vanzelfsprekende kleine, routinematige dingen aan de oppervlakte komt. In die zin mag je spreken van een *schoolcultuur*.

Een eerste strategie om de gesignaleerde mismatch te overbruggen bestaat erin hem eenvoudigweg te negeren. Dat kinderen uit sociaal bevoorrechte gezinnen door hun rijk cultureel en intellectueel thuiskapitaal op school een 'voorsprong' hebben op kinderen uit kansarme gezinnen is iets waar leraren zich wel bewust van zijn, maar waar in deze strategie niet altijd wordt bij stilgestaan. De verwachting is dat leerlingen en ouders weten wat hen te doen staat om schoolsucces te behalen. Wie dat niet weet of de inspanning niet genoegzaam kan leveren, heeft pech. Het is niet de taak van de school om zich gericht bezig te houden met sociale ongelijkheden en cultuurverschillen die hun oorsprong hebben buiten de school.

Een tweede strategie is kritiekloze aanpassing eisen van de ouders en de leerlingen aan de heersende schoolcultuur. Scholen en leraren weten het best wat goed is voor het leren van de kinderen. Het gevolg is dat *assimilatie* aan de culturele normen en praktijken van de middenklassen als de meest zaligmakende oplossing wordt voorgehouden aan ouders, gezinnen en groepen die daar van afwijken.

Conformeren of harmoniseren is dus het wachtwoord aan de schoolpoort: als ‘zij’ nu maar eens zouden denken en doen zoals ‘wij’, lost zich het probleem van onderwijsachterstand (en cultuurverschil) vanzelf wel op.

Om velerlei redenen is de strategie van aanpassing niet echt praktisch werkbaar. Scholen beseffen immers ook wel dat je het opvoedingspatroon van gezinnen niet zomaar dwingend in de gewenste richting kunt stuwen. Men opteert dan ook voor een meer indirecte strategie, waaraan men een uitgestelde werking toekent. De hoop is namelijk dat de actuele lichten van schoolgaande kinderen uit kansarme milieus voldoende zullen meedragen van hun schoolcarrière om later hun kinderen op de juiste manier voor de school uit te rusten en te ondersteunen.

Een derde strategie wil werk maken van gelijke onderwijskansen, via remediëring en compensatie (programma's). Er moet een stuk schools ‘kapitaal’ worden aangeleerd als aanvulling op of vervanging van het ‘gebrekkige’ gezinskapitaal. En compensatie vertaalt zich bijna automatisch in een aanpak van onderdompeling in de schooltaal en schoolcultuur en remediëring buiten de reguliere klas als enige of eerste vangnet in het zorgbeleid.

De impliciete aanname van de vorige drie strategieën is dan ook dat de overname van de schoolcode een vaste, evidente en boven alle discussie verheven culturele norm is. Dat geldt voor alle leerlingen, met inbegrip van diegenen die in hun thuisomgeving en gemeenschap andere, afwijkende sociale codes (hebben) leren hanteren. Precies zo een impliciete houding maakt de communicatie tussen school en ouders uit sociaal benadeelde groepen tot zo een moeizaam eenrichtingsverkeer. Ze brengt ook met zich dat ouderparticipatie, hoe goed bedoeld ook, het gevoel van ongelijkheid bij kansarme ouders verder versterkt (zie Weininger & Lareau, 2003). Zij voelen zich onbegrepen, niet gerespecteerd, afgewezen en haken af. Scholen en leraren worden dan weer bevestigd in hun beeld van ouders die niet geïnteresseerd zijn, geen inspanningen willen doen, waarden hebben die onverenigbaar zijn met die van de school.

In onze zienswijze is het niet-schoolse kapitaal van kinderen echter geen louter obstakel maar ook een leerbron, een potentieel repertoire van kennis. Kinderen en jongeren uit lagere sociale milieus krijgen van thuis uit kapitaal mee: een taal of taalvariant, bepaalde vormen van kennis, leren en handelen, sociale en communicatieve vaardigheden. Die leren ze vaak op een informele, impliciete manier. Deze ‘matchen’ niet altijd met de geldende normen op school. De uitdaging voor de school is hoe het die verschillen als leerbron kan benutten, zodat alle kinderen maximale kansen tot leren hebben. We diepen dit verder uit in de paragrafen 5.2 en 6.2.

## **5 Omgaan met diversiteit in onderwijs**

### **5.1 Burger worden in een pluriforme samenleving: leren voor diversiteit**

*Leren over anderen, anderen leren waarderen: intercultureel onderwijs*

Leren voor diversiteit slaat op de competentie omgaan met diversiteit als bestanddeel van burgerschapsvorming in een democratische pluriforme samenleving. We zien dit als een beter alternatief voor de benaderingen die totnogtoe in het kader van intercultureel onderwijs zijn uitgewerkt, en waarin we een kennisgerichte en een waardengerichte strekking onderscheiden.

Sommige praktische uitwerkingen van intercultureel onderwijs of interculturele vorming/opvoeding beperken zich tot het aanreiken van kennis over andere, vreemde culturen. Een cultuur staat hierbij voor een etnische, nationale of in mindere mate sociale groep. Overdracht van correcte culturele kennis over elkaars culturen en levenswijzen zou in die optiek moeten leiden tot betere communicatie, meer verdraagzaamheid en minder vooroordelen. Deze invulling sluit aan bij de *cultuurspecifieke benadering* van interculturele communicatie (vgl. Shadid, 1998: 85). Hoewel niet altijd zo bedoeld, onttaardt ‘andere culturen leren kennen’ toch vaak in oppervlakkig ‘cultureel toerisme’ (Wills & Mehan, 2001: 31). We kunnen stellen dat de cultuurspecifieke kennisbenadering de neiging heeft de statische, classificerende voorstellingen van cultuur te bevestigen. Het aantrekkelijke van

kennisgericht intercultureel onderwijs is dat het vanuit didactisch oogpunt betrekkelijk probleemloos is vorm te geven. Je moet alleen maar de juiste informatie en inhouden opzoeken en aanreiken. Het betreft ook stukjes kennis die in een overdrachtsmodel van onderwijs tamelijk gemakkelijk aan het schoolcurriculum zijn toe te voegen. Het curriculum zelf blijft voor het overige zoals het was.

Een andere invulling van intercultureel onderwijs koppelt leren nadrukkelijk aan morele opvoeding. Hier worden praktisch twee wegen bewandeld. De eerste vat de overdracht van waarden en normen als een pakket objectieve kennis op. Dit pakket wordt echter uitgebreid met nieuwe waarden en normen die in een cultureel-pluralistisch model van de samenleving nodig worden geacht. Het gaat dan om waarden als wederzijds respect, verdraagzaamheid, openheid, menselijkheid, rechtvaardigheid en dergelijke meer. In vele gevallen gaat het om al bestaande waarden, eigen aan een rechtvaardige, pluralistische samenleving, die men verruimt naar nieuwe, uitgesloten of onzichtbare groepen. De klemtoon ligt daarbij op normatieve a priori's, hoe de dingen moeten worden gedaan, hoe mensen horen te zijn, zonder rekening te houden met wat er in de (school)praktijk en de dagelijkse leefwereld van schoolactoren feitelijk leeft (Verlot & Sierens, 1997). Een steeds terugkerende moeilijkheid van een exclusief waardegerichte benadering is de discrepantie tussen denken en handelen: mensen die redelijke opvattingen en overtuigingen vertolken, veranderen daarom hun gedrag nog niet in de gewenste richting (Garratt, 2000: 342).

Een tweede aanpak ziet morele interculturele vorming veeleer als een onderdeel van persoonsvorming. Dat is een verdedigbare optie, zeker omdat ze meer aandacht heeft voor het verborgen curriculum van het schoolleven. Problematisch is echter dat het expliciete onderwijscurriculum nog steeds als gedecontextualiseerde, waarde vrije kennis wordt aangeboden. Het ontwikkelen van verschillende perspectieven op die kennis bij lerenden is feitelijk niet aan de orde. Dat schept een enigszins ongerijmde situatie in de dagelijkse schoolpraktijk. Leerlingen leren in opvoedingssituaties hun persoonlijkheid ontwikkelen, dialoog voeren, keuzes maken, kritisch reflecteren, perspectieven van anderen verkennen. In lessituaties waar de ware kennis wordt aangeleerd, moeten ze echter deze vaardigheden op zak houden. Ze geven immers aanleiding tot actief leerlinggedrag en discussies die in de ogen van leraren het normale lesverloop doorkruisen en het behalen van de harde cognitieve leerdoelen in het gedrang brengen.

#### *Van consensus naar coördinatie: democratische burgerschapsvorming*

Een van de belangrijkste, en tevens een van de moeilijkste zaken die we over democratie moeten leren is hoe je fair en rechtvaardig omgaat met diversiteit en conflicten. In een plurale samenleving moeten kinderen en jongeren via een democratische opvoeding leren ontdekken dat mensen van verschillende pluimage toch heel goed samen problemen kunnen oplossen (Bron, 2006: 25).

Het vormen van actieve en kritische burgers voor een pluriforme samenleving brengt met zich dat we burgerschap moeten verruimen en verdiepen vanuit het oogpunt van interactieve diversiteit zoals we die in het voorgaande hebben omschreven. Wat betekent het als individuen en groepen in de samenleving in hun omgang verschillende identiteiten en perspectieven hanteren?

In een consensusvisie wordt verwacht dat de juiste normen en waarden aan kinderen en jongeren worden doorgegeven. We moeten ervoor zorgen dat de (toekomstige) leden van de samenleving die waarden omarmen en verinnerlijken.

Het zijn in de eerste plaats de leraren en scholen aan wie deze taak wordt toevertrouwd. De bijdrage van onderwijs aan de maatschappelijke integratie bestaat er in de eensgezindheid over de grondwaarden te bevorderen en te versterken (Heyting et al., 2002: 386, 396). Op die manier is het onderwijs niet meer dan een doorgeefluik van bestaande stelsels van waarden en normen (Procee, 1991: 202).

Burgerschapsvorming heeft vanuit een coördinatiebenadering van diversiteit in de samenleving vooral te maken met de sociale, culturele en persoonlijke ontwikkeling van alle lerenden. Ze is gericht op ontwikkeling van *identiteit* én op ontwikkeling van *competentie* (Osler & Starkey, 2005: 85-89).

Persoonsvorming en competentieontwikkeling, toerusting en zelfontplooiing staan hierbij niet tegenover elkaar maar gaan samen (van Oers, 1992: 8-9; vgl. Klaassen, 1999).

Burgerschapsvorming moet alleszins meer zijn dan het bijbrengen van correcte waarden als burgerzin of verdraagzaamheid vanuit een soort deugdenbenadering (zie Desmedt, 2001:30-31). Democratie is in de eerste plaats een sociale praktijk (Lawy & Biesta, 2006), niet louter een morele houding of een regeringsvorm. Burgerschapsvorming in zijn formele gedaante is vaak onderwijs *over* politiek burgerschap (kennis van democratie, politiek en staatsinrichting) en wordt ontwikkeld vanuit voorafgegeven leerplannen en top-down lesgeven (Jansen et al., 2006: 203).

Op het gebied van identiteitsvorming moeten burgers in staat zijn te reflecteren op een waaier aan persoonlijke en groepsidentiteiten en zich daar goed bij te voelen. Dit impliceert een leeromgeving waarin lerenden gevoelens en keuzes over identiteit verkennen en ontwikkelen. Vanuit een coördinatiebenadering is het hebben van gemeenschappelijke, inclusieve identiteiten niet noodzakelijk voor het goede verloop van democratische processen. Wel kunnen er zich nieuwe sociale identiteiten ontwikkelen, naast degene die lerenden in het leerproces inbrengen (Osler & Starkey, 2005: 86-87). Het ligt voor de hand dat mensen zichzelf kunnen beschouwen als deelgenoot aan verscheidene, elkaar doorkruisende gemeenschappen. Als inclusieve identiteiten, die lokale, regionale en nationale identiteiten overstijgen en een gevoel van 'eenheid-in-verscheidenheid' creëren, zich spontaan ontwikkelen, zijn ze zeker welkom maar je hoeft ze niet geforceerd na te jagen (Gurin et al., 2004; vgl. Pinxten, 1997).

In een gezonde democratie worden burgers ook uitgerust met die competenties die ze nodig hebben voor effectieve participatie en actieve betrokkenheid samen met anderen. De ontwikkeling van verenigbare identiteiten moet dus vergezeld gaan van de ontwikkeling van verschillende competenties (Osler & Starkey, 2005: 87). De burgerschapscompetentie die wij vanuit een perspectief van diversiteit beogen duiden we voortaan aan als *competentie (in) omgaan met diversiteit*.

#### *Omgaan met diversiteit als competentie*

Competenties rond diversiteit en interculturaliteit tref je geregeld aan in de literatuur over interculturele communicatie. Gebruikte begrippen, indelingen en invullingen kunnen weliswaar verschillen, maar ontlopen elkaar niet danig veel (zie bv. Shadid, 1998). Ook de literatuur rond sociale competentie levert bruikbare inzichten op (ten Dam et al., 2003).

Aangezien we omgaan met diversiteit als een competentie omschrijven, is het nodig even stil te staan bij het begrip zelf. Het competentiedenken is niet nieuw maar staat de laatste jaren weer sterk in de belangstelling op de terreinen van arbeid (strategisch management, personeelsmanagement) en leren (onderwijs, opleiding). Het begrip competentie wordt door velen verschillend gedefinieerd, afhankelijk van het toepassingsgebied (Mulder, 2003: 15ff; vgl. Rychen & Salganik, 2003).

De belangstelling voor *competentiegericht onderwijs* komt voort uit onvrede met het *diplomagerichte onderwijs*. Wat op school nog vaak wordt geleerd, is niet altijd goed bruikbaar in concrete beroepssituaties en in het sociale verkeer. Het algemeen vormend onderwijs is nogal gefocust op reproductie van theoretische kennis en op intellectuele vaardigheden, en scheidt kennis van praktische toepassing. Onze scholieren 'weten' veel maar wanneer ze na hun studies ergens aan de slag gaan, kunnen ze bepaalde problemen niet oplossen omdat op school bepaalde (praktijk)vaardigheden niet worden geoefend of zelfs worden afgeleerd (zie Bastiaens & Martens, 2000). Ook het praktijkgerichte beroepsonderwijs slaagt er niet altijd goed in de jongeren de juiste gereedschappen mee te geven voor hun zelfredzaamheid in het functioneren binnen de maatschappij (als burger), het functioneren als medewerker in het bedrijfsleven (of als ondernemer), en binnen hun loopbaan (Mulder, 2005: 21). De gedachte is dat met competentiegericht onderwijs een betere link gelegd kan worden tussen de nieuwe eisen van de samenleving (risicosamenleving), arbeid (kenniswerk), arbeidscontracten (flexibeler) en het onderwijs (Mulder, 2003: 21).

Een voor ons bruikbare omschrijving van 'competenties' vinden we terug bij Martin Valcke: '*Competenties verwijzen naar een samenhangend en complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die tot uiting komen bij en ontwikkeld worden door concreet handelen in concrete, complexe en authentieke situaties.*' (Valcke, 2005: 366).

Dit competentiebeprijp sluit aan op een meer holistische kijk op de ontwikkeling van mensen en onderwijs en opleiding. De competentiebenadering vervangt de deficitbenadering. Er wordt niet meer

vertrokken vanuit de tekorten maar vanuit competenties die personen al eerder of elders hebben verworven (vgl. De Rick et al., 2006: 37).

De competentie omgaan met diversiteit omschrijven we algemeen als volgt:

*‘Competentie in omgaan met diversiteit verwijst naar de handelingsbekwaamheid om oordeelkundig om te gaan met de dynamiek en complexiteit van allerlei vormen van diversiteit in de alledaagse omgeving en de mondiale samenleving. Het verwijst naar het vermogen om in wisselende situaties de eigen persoonlijkheid en identiteit op een kritische en bewuste manier te ontwikkelen in interactie met uiteenlopend gesocialiseerde individuen, zonder iemand op grond van persoonskenmerken uit te sluiten, te ontwijken of te stereotyperen.’*(naar Risager, 2000).

Wij vertalen omgaan met diversiteit meer specifiek in de volgende zes doelen.

1. Diversiteit zien als een normaal fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken heeft (*normaliteit*).
2. Vooroordelen en veralgemeningen waar mogelijk en wenselijk vermijden; zich bewust zijn en zich onthouden van elke vorm van discriminatie (*onbevooroordeeldheid en non-discriminatie*).
3. Gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven bekijken (*multiperspectiviteit*).
4. Functioneren in verschillende contexten in steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties (*aanpassingsvermogen*).
5. Kiezen voor dialoog en samenwerking (*dialoog en samenwerking*).
6. Leren van elkaars visies, ervaringen en competenties (*leren-van- elkaar*).

## **5.2 Leren van elkaar in een krachtige leeromgeving: leren in diversiteit**

Met leren in diversiteit bedoelen we het benutten van verschillen in kennis, vaardigheden en perspectieven tussen lerenden door te leren van elkaar met het oog op het verhogen van leeransen van lerenden uit groepen met een lage sociale status. Heterogeniteit houden we dus voor een kwaliteit van krachtige, flexibele leeromgevingen met complexe taken, waarbij leren wordt gezien als een sociaal proces (Kanselaar & Andriessen, 2000: 101) (zie paragraaf 3).

De vraag of de sociaalconstructivistische leerbenadering in het kader van gelijke onderwijskansen ook de meest geschikte is om de cognitieve, intellectuele en talige vaardigheden die sociaallyke lerenden op school moeten verwerven naar een hoger peil te tillen, is nog steeds een punt van heftige discussie in het wetenschappelijk onderzoek.

Het sociaalconstructivisme als ontwerp kader kan bijdragen aan de realisatie van gelijke onderwijskansen. Het biedt een breed en soepel repertoire van activiteiten, werkvormen en organisatievormen die de uitbouw van een krachtige leeromgeving mogelijk maken (Tharp & Entz, 2003; Witteman, 2001). Met een krachtige leeromgeving bedoelen we een leeromgeving die participatie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maken. Een dergelijke leeromgeving is een teken van ‘goed onderwijs’. Het draagt bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijsaanbod en aan de verhoging van het leerrendement bij lerenden uit sociale achterstandsgroepen. Het principe van actief en constructief leren biedt mogelijkheden om hun voorraad aan kennis te ontsluiten. Het gezinskapitaal hoeft je niet eerst af te leren en te vervangen door ‘beter’ kapitaal. Je kunt erop voortbouwen en er nieuw kapitaal aan toevoegen. In plaats van

uitsluitend schools leren in het alledaagse leren buiten de school in te brengen, zoekt de school beter ook aansluiting op het alledaagse leren, zodat bepaalde kinderen bij voorbaat niet de kans wordt ontnomen deel te nemen aan de interactie op school (Hanson, 2002: 25). Dit betekent niet dat scholen hun curriculum moeten bouwen rond videospelletjes. Het betekent evenmin dat leerlingen moeten worden overhaald tot leren of vermaak in de klas. Wel moeten we hen de kans geven hun verschillende ervaringen, kennis, smaken, manieren van spreken, doen en denken uit te drukken (Eckert et al., 1997: 3-4).

Elementen uit een meer instructivistische aanpak zoals directe instructie, hoge docentsturing, een sterk gestructureerd curriculum, groepering naar bekwaamheid, prestaties of achtergrond, en aparte remediëring zijn daarom niet volstrekt uit den boze. Wel verzetten we ons tegen praktijken die onderwijs aan achterstandsleerlingen daartoe bijna vanzelfsprekend verenigen en feitelijk uitmonden in een 'pedagogie van de armoede' (Haberman, 1991).

## **6 Omgaan met diversiteit in onderwijs: een dubbele missie**

Zoals we in paragraaf 5 hebben proberen duidelijk maken, houdt werken aan diversiteit in het onderwijs voor ons een dubbele missie in:

- Omgaan met diversiteit als een doelstelling van burgerschapsvorming in een plurale samenleving: leren voor diversiteit;
- Diversiteit benutten als middel tot realisatie van gelijke onderwijskansen: leren in diversiteit.

Deze dubbele missie vergt, zoals al gezegd, een omslag in de wijze waarop we het leren op school moeten vormgeven en organiseren. Vanzelfsprekend is dat allerminst. De realisatie van deze missie heeft namelijk af te rekenen met taaie denkbeelden en sterk ingeslepen praktijken die de ontwikkeling van een diversiteitsaanpak aanzienlijk kunnen bemoeilijken.

### **6.1 Diversiteit en burgerschapsvorming in het onderwijs**

Scholen en andere instellingen die met opleiding en vorming bezig zijn, hebben een belangrijke opdracht op het gebied van burgerschaps- en persoonsvorming. De democratische samenleving waarop we leerlingen voorbereiden, is een veelvormige, meerstemmige, complexe, mondiale samenleving. Niet alleen voor toerusting voor de arbeidsmarkt maar ook voor de participatie van kinderen en jongeren in de samenleving vormen scholen onmiskenbaar een belangrijk kanaal. Op school moeten leerlingen in beginsel vaardigheden opdoen om hun rol als actieve, kritische burger in een democratische samenleving te kunnen spelen. Door deze competentie in de schoolgemeenschap te oefenen, draagt het onderwijs bij tot de vormgeving van een pluralistische, inclusieve democratie. Onderwijs zou bij dat hele proces ondersteuning moeten bieden.

Leren omgaan met diversiteit betekent niet dat je de pedagogische opdracht van het onderwijs kan verwijzen naar een apart domein waar het gaat om waarden en normen en sociale vaardigheden, los van het 'cognitieve' leren op school (ten Dam & Volman, 2000). Het resultaat is meestal dat burgerschaps- en persoonsvorming op school ondergeschikt wordt gemaakt aan opleiding voor de arbeidsmarkt, het verwerven van basisvaardigheden, toetsscores op 'harde' leerdomeinen als wiskunde, taal en wetenschappen (Kahne & Westheimer, 2003). Burgerschapsvorming doe je dus niet in een aparte les. Dat is erg kunstmatig, omdat sociale interactie er altijd is en interessante leermomenten zich onverwacht kunnen voordoen. Theoretische en empirische literatuur over waardevormend onderwijs en over burgerschapsvorming waarschuwt dat speciale lessen over waarden, burgerschap en democratie weinig zoden aan de dijk zetten. Een brede aanpak is nodig (Leeman & Wardekker, 2004: 25). We moeten daarom waken voor een kunstmatige scheiding tussen cognitief en sociaal leren. Werken aan sociale competentie betekent beslist niet dat leeromgevingen niet uitdagend en stimulerend kunnen zijn op cognitief vlak (vgl. ten Dam, 2002: 73-74).

Democratisch onderwijs heeft te maken met het scheppen van concrete situaties waarin er interactie, variatie, dialoog en reflectie is, waarin mensen leren over wat ze moeten doen, en waarin beslissingen het voorwerp zijn van tegenspraak en worden getoetst aan het criterium van goede argumentatie. Daarbij worden de anderen erkend als volwaardige mensen die respect verdienen. Dit betekent de



eigen standpunten en belangen leren opzijzetten om serieus vanuit een onderzoekende houding over die van anderen na te denken (Levin, 1998: 72; vgl. Print et al., 2002).

Daarnaast oefenen leerlingen omgaan met elkaar en anderen niet alleen in de klas maar ook op andere plekken en momenten in het schoolleven. De school is dus zelf een democratische gemeenschap, eerder dan een loutere voorbereiding op de democratische samenleving buiten de school en in het latere leven (Boutellier, 1997; Wardekker, 2001). Kortom, een democratische school stimuleert democratische houdingen (Elchardus et al., 1999: 313).

## **6.2 Gelijke onderwijskansen, diversiteit en inclusie**

Naast burgerschapsvorming heeft het onderwijs de taak gelijke kansen te scheppen voor alle lerenden. In de eerste plaats gaat het er ons om dat leraren krachtige leeromgevingen scheppen die alle leerlingen voldoende leeromgevingen bieden op het veroveren van sleutelcompetenties, rekening houdend met hun talenten en mogelijkheden. Daarin vatten wij de diversiteit aan ervaringen, gezichtspunten, ideeën, leerbronnen en leerstijlen van lerenden als een verrijkend gegeven op. Een streefdoel is hierbij gelijke status te bereiken in de interactie tussen lerenden, dat wil zeggen: alle lerenden zijn actieve en invloedrijke deelnemers en alle lerenden geven om elkaars meningen (Cohen, 1994, 1997).

Vanuit de gelijkekansengedachte dat alle lerenden hun talenten en mogelijkheden maximaal moeten kunnen ontplooiën, is het voor alle leerlingen essentieel dat ze kunnen kiezen voor datgene waar ze goed in zijn of waar ze het meest belang in stellen. Hun sociaaleconomische positie, geslacht, lichamelijke geschiktheid, seksuele geaardheid of etnische herkomst mogen geen grond zijn om hen kansen en keuzes te ontfemen (Delrue et al., 2006: 192).

Gelijkekansenederwijs dat diversiteit benut, is per definitie ook ‘inclusief onderwijs’ maar dan inclusief in de ruime betekenis van het woord (Topping & Maloney, 2005). Inclusief onderwijs heeft betrekking op het principe dat zoveel mogelijk kinderen met speciale onderwijsbehoeften die in het buitengewoon onderwijs schoollopen, in het gewone onderwijs les kunnen volgen (Fransen & Frederix, 2000). Dat geeft hen meer kansen om hun individuele talenten te ontwikkelen en hun sociale integratie te bevorderen.

In het kader van gelijke onderwijskansen kun je het principe van inclusie echter opentrekken naar alle kinderen en jongeren, zelfs naar alle schoolactoren (zie bv. Leeman & Volman, 2001; Renn, 2000; Mayer-Smith et al., 2000; Rennie, 2003; Skelton, 1999). Onderwijs wordt daarom liefst op zodanige wijze georganiseerd dat alle lerenden, voor zover mogelijk, samen leren, zelfs als ze verschillend zijn qua sociale klasse, gender, etnische herkomst, geestelijke en lichamelijke vermogens,... (Leeman & Volman, 2001: 371). Tenzij de schoolinfrastructuur en de draagkracht van het lerarenteam het niet toelaten, moeten alle kinderen en jongeren samen les volgen en niet in gescheiden klassen, scholen en schooltypen worden gedrongen.

‘Inclusiviteit’ kan je verder omschrijven als een belangrijke waarde die het klasklimaat mee bepaalt. Ze slaat dan op respect voor alle leerlingen en een engagement om alle leerlingen de kansen te geven hun potentieel te bereiken (Campbell et al., 2004: 458). Ze betekent ook dat een klas zo wordt vormgegeven dat elk kind in staat is te handelen als een volwaardige deelnemer aan klasactiviteiten en zichzelf voelt als een gewaardeerd lid van de klasgroep (Pollard, 1997, aangehaald in Campbell et al., 2004: 458).

De doelgroep van gelijke kansen zien we in een diversiteitsperspectief ook ruimer dan de klassieke ‘risicogroepen’, waar verbeterde academische prestaties en doorstroming vooropstaan. Er zijn ook leerlingen die in een andere zin ‘kansarm’ zijn. Ten eerste gaat het om kinderen en jongeren die opgroeien in beschermde, homogene of niet-stedelijke milieus en vaardigheden missen in het omgaan met stedelijke vormen van diversiteit. Dergelijke leerlingen kunnen evengoed, soms nog eerder uit ‘kansrijke’ gezinnen komen. Ook voor hen heeft het onderwijs een functie van kansenverhoging maar dan op het gebied van burgerschapsvorming in een pluriforme samenleving. Ten tweede zijn er kinderen en jongeren uit kansarme sociaal geïsoleerde gezinnen en groepen die niet het sociale en culturele kapitaal kunnen meegeven dat participatie in de burgersamenleving en reflectie bevordert.

## 7 Ter afsluiting

Het onderwijs hoeft niet noodzakelijk mee te deinen op alle golven en modetrends in de samenleving of zich inschikkelijk te plooiën naar de vaak wispelturige wensen van het bedrijfsleven en het beleid. Immers, eisen van werkgevers gaan mee met de wind die toevallig op de arbeidsmarkt waait. Als het onderwijs er dan op ingaat, is er alweer een nieuw verlanglijstje met knelpuntberoepen en ontbrekende kwalificaties. Ook het volgen van maatschappelijke trends is niet altijd haalbaar. Eigen aan trends is dat moeilijk te voorspellen valt waar ze op de lange duur op uit zullen draaien. Het maken van toekomstscenario's over maatschappelijke ontwikkelingen is een hachelijke zaak en voorspellingen van wetenschappers blijken er achteraf vaak naast te zitten (zie bv. Köbben, 1999). En een open samenleving waar invloeden van buitenaf toenemen, is eigenlijk bijna per definitie onvoorspelbaar. Hoe de wereld er zal uitzien van kinderen die we op school voor het latere leven opleiden en vormen komt vaak neer op koffiedik kijken. Wie had twintig jaar geleden durven te voorspellen dat mobiel telefoneren ineens zo een hoge vlucht zou gaan nemen?

In die zin is het niet noodzakelijk een slechte zaak dat de onderwijswereld zich enigszins behoudsgezind opstelt en niet alle nieuwe bewegingen in de samenleving en economie gaat achterna. Het is vooral deze standvastigheid die maakt dat het onderwijs als maatschappelijke institutie het grote publiek zo veel vertrouwen inboezemt, zoals al herhaaldelijk is gebleken uit opinieonderzoeken. Dat de gemiddelde scores van vijftienjarige scholieren uit Vlaanderen in de PISA-studies zo hoog liggen, zeg maar tot de wereldtop behoren, is voor velen een reden te meer om aan het huidige systeem van schoolorganisatie en lesgeven niet te tornen.

Echter, het onderwijs kan zich niet zonder meer onttrekken aan de huidige veranderingen en trends in de samenleving en economie. Daarvoor is de evolutie naar een postindustriële, pluriforme samenleving te verstrekkend. Voor leren omgaan met diversiteit kun je zowel economische (kenniseconomie), culturele (mondiale samenleving) als ethische argumenten (democratische samenleving) aanvoeren. De complexiteit van de samenleving stelt niet alleen maar eisen aan beroepskennis en kunde, maar evenzeer aan het verantwoord (ethisch) denken en handelen van de hedendaagse mens (De Corte et al., 1993 aangehaald in Dochy, Segers & De Rijdt, 2002: 16).

In onze zienswijze vergen nieuwe competenties, verscheiden leerlingengroepen en blijvende sociale ongelijkheden in het onderwijs een omslag in de wijze waarop het leren op school wordt vormgegeven en georganiseerd. De nieuwe diversiteiten, identiteiten, generaties, leefstijlen maken instructiesituaties voor leerkrachten complexer en vragen van hen een andere taakin-vulling (Esteve, 2000).

De oplossing ligt er echter niet in de onoverzichtelijke complexiteit van de samenleving buiten de schoolmuren te houden. Je kunt de samenleving immers niet *buiten* de school houden, omdat de samenleving hoe dan ook al *in* de school is.

### Bibliografie

- Airasian, Peter W. & Mary E. Walsh (1997) Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6): 444-449.
- Baker, Linda, Kirsten Mackler, Susan Sonnenschein & Robert Serpell (2001) Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5): 415-438.
- Bandura, Albert (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52: 1-26.
- Bastiaens, Theo J. & Rob L. Martens (2000) Conditions for web-based learning with real events. In: Beverly Abbey (ed.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. Hershey & London: Idea Group Publishing, pp. 1-32.
- Benjamin, Shereen (2002) 'Valuing diversity': A cliché for the 21st century? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4): 309-323.
- Bihagen, Erik & Marita Ohls (2006) The glass ceiling – where is it? Women's and men's career prospects in the private vs. the public sector in Sweden 1979-2000. *The Sociological Review*, 54(1): 20-47.

- Bossaerts, Bea, Jan Denys & Guy Tegenbos (red.) (2002) *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boutellier, Hans (1997) De school als werkplaats voor alledaagse moraliteit. *0/25 – Tijdschrift over Jeugd*, februari, (1): 49-50.
- Braddock, Jomills Henry II & Tamela McNulty Eitle (2004) The effects of school desegregation. In: James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education: Second edition*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, pp. 828-843.
- Bratlinger, Ellen & Massoumeh Majd-Jabbari (1998) The conflicted pedagogical and curricular perspectives of middle-class mothers. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4): 431-460.
- Bredo, Eric (1994) Reconstructing educational psychology: Situated cognition and Deweyian pragmatism. *Educational Psychologist*, 29(1): 23-35.
- Bron, Jeroen (2006) *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Brooks, Martin G. & Jacqueline Grennon Brooks (1999) The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3): 18-24.
- Brown, Ann L. & Joseph C. Campione (1996) Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In: Leona Schauble & Robert Glaser (eds.), *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 289-325.
- Browne, Irene & Joya Misra (2003) The intersection of gender and race in the labor market. *Annual Review of Sociology*, 29: 487-513.
- Campbell, Patricia B. & Beatriz Chu Clewell (1999) Science, math and girls... Still a long way to go. *Education Week*, 19(2): 50-52.
- Campbell, Jim, Leonidas Kyriakides, Daniel Muijs & Wendy Robinson (2004) Effective teaching and values: Some implications for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 30(4): 451-465.
- Carter, B. & Fenton, S. (2010). From re-thinking ethnicity to not thinking ethnicity. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 40(1), 1-18.
- Chang, Mitchell J., Nida Denson, Victor Sáenz & Kimberley Misa (2006) The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 77(3): 430-455.
- Claeys, Laurence (2003) *Vrouw-zijn in de digitale samenleving. Literatuurstudie "Vrouwen, Gender en Informatie- en Communicatietechnologieën"*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid (promotor: prof. dr. Magda Michielsens).
- Clotfelter, Charles T. (2002) Interracial contact in high school extracurricular activities. *The Urban Review*, 34(1): 25-46.
- Cohen, Elizabeth G. (1994) *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom. Second edition*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, Elizabeth G. (1997) Understanding status problems: Sources and consequences. In: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan (eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory into practice*. New York: Teachers College Press, pp. 61-91.
- Cole, Michael (1990) Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In: Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, UK, New York & Oakleigh, Melbourne: Cambridge University Press, pp. 89-110.
- Cole, Michael (2005) Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48: 195-216.
- Connell, Raewyn (2006) Glass ceilings or gendered institutions? Mapping the gender regimes of public sector worksites. *Public Administration Review*, 66(6): 837-849.
- Cook, Stuart W. (1986) Experimenting on social issues: The case of school desegregation. *American Psychologist*, 40(4): 452-460.
- Cotter, David A., Joan M. Hermsen, Seth Ovidia & Reeve Vanneman (2001) The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2): 655-682.

- Dar, Yehezkel & Nura Resh (1986) *Classroom composition and pupil achievement: A study of the effect of ability-based classes*. New York: Gordon & Breach Science Publishers.
- de Bruijn, Elly m.m.v. José van den Berg, Fleur Dintjens Jan Geurts & Ties Pauwes (2003) *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom. Bouwstenen voor een herontwerp*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- de Bruijn, Elly, Marianne Overmaat, Marjan Glaudé, Irma Heemskerk, Yvonne Leeman, Jaap Roeleveld & Louise van de Venne (2005) Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82(1): 77-95.
- Delrue, Kaat, Patrick Loobuyck, Koen Pelleriaux, Sven Sierens & Mieke Van Houtte (2006) Uit het verdomhoekje van het Vlaamse onderwijs: comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs. In: Sven Sierens et al. (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, pp. 191-214.
- De Rick, Katleen, Ingrid Vanhoren, Helena Op den Kamp & Ides Nicaise (2006) *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Deschenes, Sarah, Larry Cuban & David Tyack (2001) Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103(4): 525-547.
- Desmedt, Ella (2001) Onderwijs en waarden. Hedendaagse visies in kaart gebracht. In: Hans van Crombrugge & Bruno Vanobergen (red.), *Opvoedend onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school*. Gent: Academia Press, pp. 7-41.
- De Standaard (2010). Weg met de multiculturele school. Interview met Jaap Dronkers in De Standaard 26-27 juni 2010.
- de Swaan, Abram (2006) *De mensenmaatschappij. Een inleiding*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Dewaele, Alexis (2003) *Structurele en culturele belemmeringen en succesfactoren in het leven van holebi's: een verkenning*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid (promotor: prof. dr. Magda Michielsens).
- Dickinson, David K. & Allyssa McCabe (2001) Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4): 186-202.
- Dochy, Filip, Mien Segers & Catherine De Rijdt (2002) Nieuwe ontwikkelingen: de assessmentcultuur. In: Filip Dochy et al. (red.), pp. 11-31.
- Dom, Leen & Jef C. Verhoeven (2005) Kansarme ouders en de school. Een wereld van verschil? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 2005-2006(1-2): 97-113.
- Dubs, Rolf (2004) Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung? *sowi-onlinejournal*, 2004-2 (Konstruktivismus) (afgehaald op 12-09-2006 van [http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/unterrichtsansaetze\\_dubs.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/unterrichtsansaetze_dubs.htm)).
- Duquet, Ilse, Ignace Glorieux, Ilse Laurijssen & Yolis Van Dorsselaer (2005) Van voor naar achter. Waarom wordt de voorsprong van meisjes op school niet verzilverd op de arbeidsmarkt? In: Jozefien Godemont, Nico Steegmans, Karin Goyvaerts, Steven Lenaers & Sonja Spree (red.), *Het leven zoals het zou kunnen zijn: (on-gelijke kansen in de levensloop. Jaarboek 3 Steunpunt Gelijkekansenbeleid*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid, pp. 79-100.
- Duru-Bellat, Marie (2004) *Social inequality at school and educational policies*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning (Fundamentals of Educational Planning, 78).
- Duru-Bellat, Marie & Alain Mingat (1998) Importance of ability grouping in French "collèges" and its impact upon pupils' academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, 4(4): 348-368.
- Eckert, Penelope, Shelley Goldman & Etienne Wenger (1997) *The school as a community of engaged learners*. Report no. 17.101, Institute for Research on Learning, Menlo Park, California (afgehaald op 09-03-2007 van <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf>).
- Elchardus, Mark (2006) Groepsdenken. *Knack*, 7 juni, 36(23): 30.
- Elchardus, Mark, Dimokritos Kavadias & Jessy Siongers (1999) Kunnen scholen opvoeden? Over de invloed van de scholen op de waarden van jongeren. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 1998-1999(5-6): 305-316.
- Esses, Victoria M., Lynne M. Jackson & Tamara L. Armstrong (1998) Intergroup competition and attitudes toward immigrants and immigration: An instrumental model of group conflict. *Journal of Social Issues*, 54(4): 699-724.

- Fabes, Richard A., Carol Lynn Martin & Laura D. Hanish (2004) The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3): 260-273.
- Farkas, George (2003) Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29: 541-562.
- Fearon, James D. & David D. Laitin (2000) Violence and the social construction of ethnic identity. *International Organization* 54(4): 845-877.
- Ferfolja, Tania (1998) Australian lesbian teachers – A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10(4): 401-415.
- Fransen, Rudy & Marc Frederix (red.) (2000) *Inclusie en onderwijs. De uitdagingen aangaan*. Leuven & Apeldoorn: Garant.
- Fripont, Ilse & Joost Bollens (2003) *Arbeidsloopbanen van personen met een handicap. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap en Equal-Vlaanderen*. Leuven: K.U.Leuven, HIVA.
- Fulton, Sally A. & Edward J. Sabornie (1994) Evidence of employment inequality among females with disabilities. *The Journal of Special Education*, 28(2): 149-165.
- Galjaard, Hans (1996) *Alle mensen zijn ongelijk. De verschillen en opeenkomsten tussen mensen: hun erfelijke aanleg, gezondheid, gedrag en prestaties*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga (Rainbow Pocketboek, 294).
- Gamoran, Adam (1992) Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2): 11-17.
- Garratt, Dean (2000) Democratic citizenship in the curriculum: Some problems and possibilities. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3): 323-346.
- Geurts, Jan & Frans Meijers (2006) *Burgerschap en beroepsvorming. Beter balanceren tussen individuele en sociale vorming* (online-artikel afgehaald op 14-03-2007 van portal.hhs.nl/xmsp/xms\_itm\_p.download\_file?p\_itm\_id=8216).
- Gent, stad in werking (2003) *De diversiteit van Diversiteit*. Gent: Stad Gent / Gent, stad in werking.
- Green, Donald P., Jack Glaser & Andrew Rich (1998) From lynching to gay bashing: The elusive connection between economic conditions and hate crime. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1): 82-92.
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.
- Gurin, Patricia, Biren A. Nagda & Gretchen E. Lopez (2004) The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, 60(1): 17-34.
- Gutiérrez, Kris D. & Barbara Rogoff (2003) Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5): 19-25.
- Haberman, Martin (1991) The pedagogy of poverty vs. good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73(4): 290-294.
- Heath, Shirley B. (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley B. (1989) Oral and literate traditions among Black Americans living in poverty. *American Psychologist*, 44(2): 367-373.
- Heyting, Frieda, Bernard Kruithof & Ernst Mulder (2002) Education and social integration: On basic consensus and the cohesion of society. *Educational Theory*, 52(4): 381-396.
- Hajer, Maaïke, Yvonne Leeman & Carol van Nijnatten (2002) Interactie in de multiculturele klas. Inleiding op het themadeel. *Pedagogiek*, 22(2): 125-130.
- Hallam, Susan & Judith Ireson (2003) Secondary schools teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3): 343-356.
- Hallinan, Maureen T. (1994a) Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2): 79-84.
- Hallinan, Maureen T. (1994b) Further thoughts on tracking. *Sociology of Education*, 67(2): 89-91.
- Hanson, Mylène (2002) *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Utrecht: de Graaff.
- Hanson, Sandra L., Maryellen Schaub & David P. Baker (1996) Gender stratification in the science pipeline: A comparative analysis of seven countries. *Gender and Society*, 10(3): 271-290.

- Hargreaves, Linda, Janet Moyles, Roger Merry, Fred Paterson, Anthony Pell & Veronica Esarte-Sarries (2003) How do primary school teachers define and implement 'interactive teaching' in the National Literacy Strategy in England? *Research Papers in Education*, 18(3): 217-236.
- Harley, Debra A., Theresa M. Nowak, Linda J. Gassaway & Todd A. Savage (2002) Lesbian, gay, bisexual, and transgender college students with disabilities: A look at multiple cultural minorities. *Psychology in the Schools*, 39(5): 525-538.
- Hedegaard, Mariane (1998) Situated learning and cognition: Theoretical learning and cognition. *Mind, Culture & Activity*, 5(2): 114-126.
- Hultin, Mia (2003) Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation. *Work and Occupation*, 30(1): 30-61.
- Hurtado, Sylvia (2007) Linking diversity with the educational and civic missions of higher education. *The Review of Higher Education*, 30(2): 185-196.
- Hutchby, Ian & Jo Moran-Ellis (eds.) (1998) *Children and social competence: Arenas of action*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Jansen, Theo, Nicoleta Cioncel & Hetty Dekkers (2006) Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2): 189-205.
- Janssens, Maddy & Chris Steyaert (2001) *Meerstemmigheid: organiseren met verschil*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Joos, Annelies, Veerle Ernalsteen, An Lanssens & Marjan Engels (2006) *Brede School in Vlaanderen en Brussel. Visietekst*. Brussel: Vlaamse overheid (samenstelling: Steunpunt Gelijke Onderwijskansen).
- Kahne, Joseph & Joel Westheimer (2003) Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1): 34-40, 57-66.
- Kanselaar, Gellof & Jerry Andriessen (2000) Ontwikkelingen in leertheorieën en leeromgevingen. In: Karel Stokking, Gijsbert Erkens, Bert Versloot & Loes van Wessum (red.), *Van onderwijs naar leren. Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Leuven & Apeldoorn: Garant, pp. 89-102.
- Kerckhoff, Alan C. (1986) Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6): 842-858.
- Kirtman, Lisa (2002) Policy and practice: Restructuring teachers' work. *Education Policy Analysis Archives*, 10(25) (afgehaald op 13-07-2007 van <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n25/>).
- Klaassen, Cees (1999) Over kennis en waarden. Grenzen en mogelijkheden van morele opvoeding op school. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58(5): 4-6.
- Knapp, Michael S. & Sara Woolverton (2004) Social class and schooling. In: James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education: Second edition*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, pp. 656-681.
- Köbben, André J.F. (1999) Doe nooit voorspellingen. *Migrantenstudies*, 15(4): 283-285.
- Korthagen, Fred A. & Jos P.A.M. Kessels (1999) Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4): 4-17.
- Labath, Thomas, Stijn Suijs & Marc Verlot (2002) *Springen over de kloof – een nota over het recht op participatie in het onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, afdeling Algemeen Welzijnsbeleid.
- Lamberts, Miet & Jeroen Delmotte (2004) *Knelpunten op de arbeidsmarkt, kansen voor vrouwen?* Leuven: K.U.Leuven, HIVA.
- Lareau, Annette (2000) *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield Publishers (2nd edition).
- Lareau, Annette (2002) Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5): 747-767.
- Lawy, Robert & Gert Biesta (2006) Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1): 34-50.
- Lee, Linda, Carollee Howes & Brandt Chamberlain (2007) Ethnic heterogeneity of social networks and cross-ethnic friendships of elementary school boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3): 325-346.

- Leeman, Yvonne & Monique Volman (2001) Inclusive education: Recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5(4): 367-379.
- Leeman, Yvonne & Wim Wardekker (2004) *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat Pedagogische opdracht van het Onderwijs aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle op woensdag 6 oktober 2004. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim (afgehaald op 27-03-2007 van <http://lectoraten.windesheim.nl/pedagogische-opdracht/extra/lectorale%20rede%20Pedagogische%20Opdracht.pdf>).
- Levin, Benjamin (1998) The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28(1): 57-79.
- Levine, John M., Lauren B. Resnick & E. Tory Higgins (1993) Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44: 585-612.
- Liff, Sonia (1997) Two routes to managing diversity: Individual differences or social group characteristics. *Employee Relations*, 19(1): 11-26.
- Marjoribanks, Kevin (1996) Family learning environments and students' outcomes: A review. *Journal of Comparative Family Studies*, 27(2): 373-394.
- Martin, Carol Lynn & Richard A. Fabes (2001) The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3 ): 431-446.
- Martini, Mary (1996) 'What's new?' at the dinner table: Family dynamics during mealtimes in two cultural groups in Hawaii. *Early Development and Parenting*, 5(1): 23-34.
- Maume, David J. Jr. (2004) Is the glass ceiling a unique form of inequality? Evidence from a random-effects model of managerial attainment. *Work and Occupation*, 31(3): 250-274.
- Mayer-Smith, Jolie, Erminia Pedretti & Janice Woodrow (2000) Closing of the gender gap in technology enriched science education: A case study. *Computers & Education*, 35(1): 51-63.
- Michielsens, Magda, Jef Breda, Mieke Van Haegendoren & Jan Vranken (red.) (2003) *Jaarboek I Steunpunt Gelijkekansenbeleid*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant.
- Mokos, Yota & Anne Van Meerbeeck (2004) *Tijd voor inclusie? Aangepaste vrijetijdsbesteding voor personen met een handicap. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap*. Leuven: K.U.Leuven, Lucas.
- Mulder, Martin (2003) Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs. In: Martin Mulder et al. (red.), *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff, pp. 15-32.
- Nicaise, Ides (2001) Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. In: Jan Vranken, Dirk Geldof, Gerard Van Menxel & Jeff Van Ouytsel (red.), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001*. Leuven & Leusden: Acco, pp. 223-242.
- Oakes, Jeannie (1989) Tracking in secondary schools: A contextual perspective. In: Robert E. Slavin (ed.), *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-195.
- Oakes, Jeannie, Amy Stuart Wells, Makeba Jones & Amanda Datnow (1997) Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3): 482-510.
- Oakes, Jeannie, Rebecca Joseph & Kate Muir (2004) Access and achievement in mathematics and science: Inequalities that endure and change. In: James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education: Second edition*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, pp. 69-90.
- Onderwijsraad (2003) *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad, januari.
- Opdenakker, Marie-Christine (2004) *Leerling in Wonderland? Een onderzoek naar de effecten van leerling-, lesgroep, leerkracht- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Osler, Audrey & Hugh Starkey (2005) *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Overmaat, Marianne & Guuske Ledoux (2001) Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21(4): 359-371.

- Pinxten, Rik (1997) IN and ICE as a means to promote a 'new personhood' in Europe. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(2): 151-159.
- Plummer, David C. (2001) The quest for modern manhood: Masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24(1): 15-23.
- Print, Murray, Susanne Ørnstrøm & Henrik Skovgaard Nielsen (2002) Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2): 193-210.
- Procee, Henk (1991) *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Amsterdam & Meppel: Boom.
- Raad voor Cultuur (2005) *Het culturele (in) Europa: bewust omgaan met diversiteit*. Advies Raad voor Cultuur C11/05 goedgekeurd op 27 oktober 2005. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Directoraat-generaal administratie Cultuur, Cel "Strategische Adviesraden".
- Renn, Kristen A. (2000) Including all voices in the classroom: Teaching lesbian, gay and bisexual students. *College Teaching*, 48(4): 129-136.
- Rennie, Léonie J. (2003) "Pirates can be male or female": Investigating gender-inclusivity in a years 2/3 classroom. *Research in Science Education*, 33(4): 515-528.
- Risager, Karen (2000) The teacher's intercultural competence. *Sprogforum*, 18(6): 14-20.
- Roelofs, Erik (2000) Dimensies van veranderende leeromgevingen. In: Karel Stokking, Gijsbert Erkens, Bert Versloot & Loes van Wessum (red.), *Van onderwijs naar leren. Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Leuven & Apeldoorn: Garant, pp. 179-192.
- Roelofs, Erik & Jacqueline Visser (2001) Leeromgevingen volgens ouders en leraren: voorkeuren en realisatie. *Pedagogische Studiën*, 78(3): 151-168.
- Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía Arauz, Maricela Correa-Chávez & Cathy Angelillo (2003) Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54: 175-203.
- Rumberger, Russell W. & Gregory J. Palardy (2005) Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9): 1999-2045.
- Rychen, Dominique S. & Laura H. Salganik (eds.) (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA & Göttingen: Hofrege & Huber.
- Salomon, Gavriel & David N. Perkins (1998) Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23: 1-24.
- Saveyn, J. (2007). Het beleidsvoerend vermogen van scholen. Een ontwikkelingsperspectief voor scholen en hun ondersteuners. In: *Stafdienst pedagogische begeleiding katholiek onderwijs. Beleidsvoerend vermogen van scholen ondersteunen*. Mechelen: Wolters-Plantyn, pp. 47.
- Schieffelin, Bambi B. & Elmor Ochs (1986) Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.
- Schoenmaekers, David (2004) *Senioren onder de loep: in hun hemd gezet of naar waarde geschat? Het sociaal-wetenschappelijk onderzoek over ouderen in Vlaanderen tussen 1990 en 2003*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep Welzijn en de Verzorgingsstaat & Consortium UA en LUC, Steunpunt Gelijkekansenbeleid (onderzoeksleider: prof. dr. Jef Breda).
- Schofield, Janet W. (1991) School segregation and intergroup relations: A review of the literature. *Review of Research in Education*, 17: 335-409.
- Schraepen, B., Lebeer, J., Vanpeperstraete, L. & Hancké, T. (2010). *Draagkracht ten aanzien van diversiteit en inclusief onderwijs voor lagere scholen in de provincie Antwerpen*. Antwerpen: Plantijn Hogeschool.
- Shadid, Wasif A. (1998) *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkterrein*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Sharpe, Sue (2002) 'It's just really hard to come to terms with it': Young people's views on homosexuality. *Sex Education*, 2(3): 263-277.
- Shrum; Wesley, Neil H. Cheek & Sandra MacD. Hunter (1988) Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education*, 61(4): 227-239.
- Simons, P. Robert-Jan & Hans G.L.C. Lodewijks (1999) Het nieuwe leren: over wegen die naar beter leren leiden. In: J.G.L.C. Lodewijks & J.M.M. van der Sanden (red.), *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan prof. dr. Len F.W. de Klerk*. Tilburg: Tilburg Univ Press, pp. 17-36.



- Skelton, Alan (1999) An inclusive higher education? Gay and bisexual male teachers and the cultural politics of sexuality. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3): 239-255.
- Solomon, Daniel & Victor Battistich (1996) Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education*, 64(4): 327-348.
- Strauss, Sidney (1996) Confessions of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31(1): 15-21.
- Suijs, Stijn (2004b) *Diversity beyond context? Struggling with ethnography in 4 qualitative studies on intercultural education in Flemish primary schools (1993-2004)*. Unpublished paper presented at the Oxford Ethnography and Education Conference, 13th and 14th September, 2004, St Hilda's College, University of Oxford.
- Swain, Jon (2003) Needing to be 'in the know': Strategies of subordination used by 10-11-year-old schoolboys. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4): 305-324.
- ten Dam, Geert (2002) Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. *Pedagogiek*, 22(1): 70-81.
- ten Dam, Geert, Edith van Eck & Monique Volman (1997) Research programmes on gender and education: Results and conceptualisations. *European Journal of Education*, 32(4): 411-425.
- ten Dam, Geert & Monique Volman (2000) Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20(2): 112-127.
- ten Dam, Geert, Monique Volman, Karin Westerbeek, Peter Wolfgram & Guuske Ledoux (2003) *Sociale competentie langs de meetlat. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Terwel, Jan (2002) Curriculumdifferentiatie en leren denken: een onderwijspedagogisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, 79(3): 192-211.
- Terwel, Jan (2005) Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6): 653-670.
- Tharp, Roland G. & Ronald Gallimore 1991 [1988] *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tharp, Roland & Susan Entz (2003) From high chair to high school: Research-based principles for teaching complex thinking. *Journal of the National Association for the Education of Young Children*, September: 38-43 (afgehaald op 03-04-2006 van <http://www-gse.berkeley.edu/research/crede/pdf/naeyc.pdf>).
- Topping, Keith & Sheelagh Maloney (eds.) (2005) *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Turkenburg, Monique (2005) *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Valcke, Martin (2005) *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van Aerschot, Marjan, Dirk J. Hermans & Jef C. Verhoeven (2004) *Gezocht: ingenieur (m/v). Een onderzoek naar studiekeuze vanuit genderperspectief*. Leuven & Antwerpen: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijssociologie & Consortium UA en LUC, Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Van Houtte, Mieke (2003) Reproductietheorieën getoetst. De link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie. *Mens en Maatschappij*, 78(2): 119-143.
- Van Houtte, Mieke (2004) Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4): 354-388.
- Van Houtte, Mieke (2006) School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3): 273-292.
- van Oers, Bert (1992) Onderwijsvisies en de vernieuwing van het onderwijs aan jonge kinderen: een aanzet tot een discussiekader. In: Bert van Oers & Frea Janssen-Vos (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum, pp. 1-14.
- van Oers, Bert & Willem Wardekker (1999) On becoming an authentic learner: Semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2): 229-249.
- van Oers, Bert (2006) *De betekenis van de sociale context voor het leerproces*. Lezing ter gelegenheid van Symposium prof. Nathan Deen (Amersfoort, 24 mei 2006) (afgehaald op 26-03-2007 van <http://home.planet.nl/~oers0054/De%20betekenis%20van%20de%20sociale%20context%20voor%20het%20leerproces.pdf>).

- Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P., Thu Dang, K., Warmoes, V. (2006). *Het beleidsvoerend vermogen in basis- en secundaire scholen*. Vlerick Leuven Gent Management School/Edubron, Gent/Antwerpen, OBPWO-project 03.07, 2006.
- van Vianen, Annelies E.M. & Agneta H. Fischer (2002) Illuminating the glass ceiling: The role of organization culture preferences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(3): 315-337.
- Veenman, Simon, Brenda Kenter & Kiki Post (2000) Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26(3): 281-302.
- Verlot, Marc & Sven Sierens (1997) Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief. In: Sven Sierens & Marc Verlot (red.), *Cultuurstudie 3*. Gent: Universiteit Gent, pp. 130-178.
- Verstraete, Ghislain & Rik Pinxten (1998) Identiteit en conflict. Een model en een perspectief. In: Rik Pinxten & Ghislain Verstraete (red.), *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*. Antwerpen & Baarn: Houtekiet, pp. 13-77.
- Volman, Monique (1997) Gender-related effects of computer and information literacy education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3): 315-328.
- Volman Monique (2004b) *Authentiek leren*. Lezing t.b.v. Studiedag van de Academie voor Beeldende Vorming, 30 maart 2004 (online-document afgehaald op 15-03-2007 van [http://www.han.nl/restyle/centraal/content/identiteitsontwikkeling\\_in\\_de\\_school\\_6.xml\\_dir/7.pdf](http://www.han.nl/restyle/centraal/content/identiteitsontwikkeling_in_de_school_6.xml_dir/7.pdf)).
- Volman, Monique (2005) *Ruim baan voor het 'nieuwe leren'?* Inleiding bij het HAN-debat 'Ruim Baan voor het Nieuwe Leren' op 20 juni 2005 in LUX te Nijmegen (online-document afgehaald op 15-03-2007 van [http://www.han.nl/restyle/centraal/content/identiteitsontwikkeling\\_in\\_de\\_school\\_6\\_dir.xml\\_dir/2.doc](http://www.han.nl/restyle/centraal/content/identiteitsontwikkeling_in_de_school_6_dir.xml_dir/2.doc)).
- Volman, Monique L.L. (2006) *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Onderwijskunde, in het bijzonder in het voortgezet en hoger onderwijs aan de Vrije Universiteit op 30 juni 2006. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, Onderwijscentrum VU (afgehaald op 22-03-2007 van <http://www.stichtingdebeauvoir.nl/PDF-artikelen/Oratie%20M.%20Volman.pdf>).
- Wardekker, Willem L. (2001) Schools and moral education: Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 33(1): 101-114.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Weinert, Franz E. & Andreas Helmke (1995) Learning from Mother Nature or Big Brother Instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist*, 30(3): 135-142.
- Weininger, Elliot B. & Annette Lareau (2003) Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31: 375-402.
- Wesselingh, Anton (1985) Onderwijs tussen reproductie en emancipatie. In: Jules L. Peschar & Anton A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 343-371.
- Wesselingh Anton & Jules Peschar (1985) Sociologie en onderwijs. In: Jules L. Peschar & Anton A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 49-86.
- West, Candace & Sarah Fenstermacher (1995) Doing difference. *Gender and Society*, 9(1): 8-37.
- Whaley, Patricia (2000) Women and higher education: The good news and the bad news. *Adults Learning*, 11(7): 13-16.
- Wills, John S. & Hugh Mehan (2001) Recognizing diversity within a common historical narrative: Culture, history, and the study of social life. In: Phyllis Kahaney & Judith Liu (eds.), *Contested terrain: Diversity, writing, and knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp. 21-50.
- Wimmer, Andreas (2000) Racism in nationalised states: A framework for comparative research. In: Jessika ter Wal & Maykel Verkuyten (eds.), *Comparative perspectives on racism*. Aldershot etc., VT: Ashgate, pp. 47-72.
- Windschitl, Mark (1999) The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10): 751-756.

- Windschitl, Mark (2002) Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2): 131-175.
- Witteman, Henk P.J. (2001) Oude didactiek past niet in nieuwe onderwijsvisies. *Thema: tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 8(1): 17-25.
- Wolsko, Christopher, Bernadette Park, Charles M. Judd & Bernd Wittenbrink (2000) Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4): 635-654.
- Zirkel, Sabrina & Nancy Cantor (2004) 50 years after *Brown v. Board of Education*: The promise and challenge of multicultural education. *Journal of Social Issues*, 60(1): 1-15.