

Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs.

Piet Van Avermaet & Sven Sierens

1 Inleiding

Een samenleving is per definitie altijd divers. Dat is nooit anders geweest. Maar kunnen omgaan met diversiteit in de alledaagse omgeving wordt vandaag de dag nog meer gezien als een algemene competentie voor burgers in een veranderende pluriforme samenleving. Samenwerking in heterogene groepen in het bijzonder wordt meer en meer als een sleutelcompetentie beschouwd. Ook het onderwijs kan zich niet meer onttrekken aan de huidige veranderingen en trends in de samenleving en economie. Daarvoor is de evolutie naar een postindustriële, pluriforme samenleving te verstrekkend. Maar ook de toenemende diversiteit vormt een groeiende uitdaging voor het onderwijs. Scholen en klassen zijn – in tegenstelling tot vroeger – superdivers (Vertovec, 2006) geworden. Recepten die scholen gaandeweg hadden ontwikkeld voor etnisch homogene klasgroepen blijken vandaag niet meer te werken. De samenstelling van zogenaamde ‘concentratiescholen’ is veranderd van etnisch homogeen naar etnisch heterogeen. De sociaal-economische samenstelling blijft echter vaak wel dezelfde. Er is met andere woorden nog steeds sprake van sociaal-economische segregatie.

In een bijdrage in een cahier over beleidsvoerend vermogen van scholen (Van Avermaet en Sierens, 2010) hebben we geargumenteed dat diversiteit vandaag de norm is en dat de uitdaging voor onderwijs is om er mee te leren omgaan. We schetsten hierbij een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. Dit artikel wil op die visie voortbouwen. In deze bijdrage willen we dit referentiekader concreet maken. We willen in deze oefening de redenering opbouwen dat als diversiteit de norm is, we het moeten weghalen van de periferie en diversiteit in de kern van de onderwijspraktijk plaatsen.

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 taakinvulling (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.

In dit artikel trekken we een aantal krijtlijnen ten behoeve van de vormgeving van een diversiteitsaanpak in onderwijsleeromgevingen. Eerst schetsen we in hoofdstuk 2 de twee centrale doelstellingen van omgaan met diversiteit in onderwijs en plaatsen we allereerst het gegeven diversiteit als basishouding en kwaliteitskenmerk van maatschappelijk verantwoord

onderwijs voor het voetlicht. In hoofdstuk 3 bekijken we drie belangrijke implicaties van het beginsel van inclusie voor het huidige onderwijsbestel: sociale menging van scholen en klassen, sociale desegregatie en comprehensief secundair onderwijs. Deze principes vertalen we door in het diversiteitsbeleid van scholen (hoofdstuk 4). In het schoolbeleid schuilt ook een aantal essentiële randvoorwaarden voor een deugdelijke vormgeving van een diversiteitsaanpak op organisatorisch, inhoudelijk, pedagogisch en didactisch vlak. In het volgende punt (hoofdstuk 5) weiden we wat meer uit over eindtermen en ontwikkelingsdoelen vanuit het oogpunt van diversiteit. Vervolgens besteden we in hoofdstuk 6 ruime aandacht aan de onderwijskundige uitwerking van leren voor en in diversiteit op klasniveau. Daarin komen basisprincipes en bouwstenen aan bod die op sociaal-constructivistische leeromgevingen gestoeld zijn. In hoofdstuk 7 bekijken we kort hoe diversiteit zich kan weerspiegelen in de aangeboden leerinhouden en leermiddelen. We eindigen dit artikel met een korte beschouwing over de competenties die leerkrachten in hun omgang met diversiteit dienen te ontwikkelen (hoofdstuk 8).

2 Twee centrale doelstellingen

In haar fascinerende boek 'Niet voor de winst' heeft Martha Nussbaum (2011) het over 'de stille crisis'. Terwijl er in grote delen van de wereld op dit moment een financiële en economische crisis woedt, durft Nussbaum te wijzen op een volgens haar veel grotere crisis:

“(…) een crisis die op lange termijn veel schadelijker kan zijn voor de toekomst van het democratisch zelfbestuur: een wereldwijde crisis in onderwijs. (...) Dorstend naar gewin ontdoen vele landen en de daarin bestaande onderwijsstelsels zich achteloos van allerlei competenties die noodzakelijk zijn voor het levend houden van de democratieën. Als deze trend zich voortzet, zullen landen overal ter wereld binnen korte tijd generaties nuttige machines afleveren in plaats van volwaardige burgers die in staat zijn om zelfstandig te denken, zich kritisch op te stellen ten aanzien van de traditie en de betekenis te doorgronden van het lijden en de prestaties van anderen. De toekomst van de democratieën van deze wereld ligt in de waagschaal” (2011, 16).

Dat deze woorden geen holle retoriek zijn, bewijst de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) van 2010. Internationale onderzoeken zoals TIMMS (Third Mathematics and Science) en PISA (Study Programme for International Student Assessment) kijken naar de prestaties van jongeren op vlak van kennis en basisvaardigheden. Kennis die nodig wordt geacht om in een 'groeïende kenniseconomie' te kunnen functioneren; gespecialiseerde vaardigheden die nodig zijn voor het maken van winst. Met andere woorden, er wordt sterk uitgegaan van een economisch marktgericht onderwijsparadigma. Deze onderzoeken krijgen veel aandacht en hebben een enorme impact op onderwijsbeleid, op wat als belangrijk wordt geacht in het onderwijs.

Keer op keer tonen TIMSS en PISA aan dat Vlaanderen het heel goed doet wat betreft kennisoverdracht. Maar we blijken daar een prijs voor te betalen, want de kloof in scores op de TIMMS- en PISA-tests tussen jongeren met een lage en die met een hoge sociaal-economische

achtergrond is zeer groot. Verschillen in kennis en vaardigheden zijn er altijd tussen jongeren, maar deze verschillen zijn niet toevallig. Ze zijn systematisch. Een welbepaalde sociaal-economische groep blijkt meer kans te hebben om op school succesvol te zijn dan een andere. En dit is zorgwekkend.

Wat het ICCS-onderzoek (2010) blootlegt is dat, naast het feit dat Vlaanderen zeer goed scoort voor kennisoverdracht voor een selecte groep, het maar matig scoort voor sociale en democratische attitudes van jongeren. Het Vlaamse onderwijs scoort verder zwak voor kennis en vertrouwen in instellingen, houding inzake gendergelijkheid, verwachtingen rond leerlingparticipatie en inspraak op school. Vlaanderen scoort zeer zwak voor politiek zelfbeeld en electorale participatie van jongeren. En het Vlaamse onderwijs scoort ronduit negatief voor wat betreft de houding van jongeren tegenover immigranten en de multiculturele samenleving. Dit onderzoek krijgt echter veel minder aandacht en weerklank. De impact op beleidsvoering is veel kleiner.

Het adagium in het huidige onderwijsbeleid en in de samenleving in het algemeen is dat van de 'kenniseconomie'. Volgens vele Europese beleidsmakers evolueert de samenleving meer en meer in die richting. Onderwijs moet dan ook jongeren opleiden voor die 'kenniseconomie'. Dat is tot op zekere hoogte legitiem. Maar het houdt ook enkele gevaren in. Want hoe zou onderwijs eruit zien dat vooral of exclusief zou voorbereiden op het bijdragen tot de kenniseconomie?

Nussbaum (2011, 37) is daar zeer duidelijk over: 'Voor onderwijs gericht op economische groei moet een leerling zich een aantal basisvaardigheden eigen maken: goed kunnen lezen en schrijven, en over een goed rekenkundig inzicht beschikken.' En hier dreigt een gevaarlijke wisselwerking te ontstaan tussen onderwijs en een te eng kenniseconomisch denken. Want zoals we al zegden, het zijn juist deze basiscompetenties die PISA bijna exclusief meet en daarmee enorme invloed heeft op beleidsvoering in onderwijs in vele landen. We willen zeker niet gezegd hebben dat de voornoemde basiscompetenties niet belangrijk zijn voor elke jongere. Maar het gevaar is groot dat vakken die op het eerste gezicht niet bijdragen tot het versterken van de economische groei onder druk komen te staan en zelfs uit het vakkenpakket of zelfs als richting verdwijnen. Nussbaum (2011) toont dit met enkele voorbeelden overtuigend aan. Kunsten, geesteswetenschappen, ... die verdrukt worden of zelfs moeten verdwijnen voor meer technologische vakken.

Nochtans is daar geen enkele reden toe, integendeel. Een moderne democratie vereist een sterke economie en een bloeiend zakenleven (Nussbaum, 2011). Maar een samenleving die tot dit economische belang wil bijdragen, heeft mensen nodig die goed kunnen samenwerken, die in dialoog kunnen gaan, die met verschillen kunnen omgaan, die kritisch kunnen reflecteren, die creatief kunnen denken, die kunnen innoveren, ... Dit zijn vaak gehoorde competenties die het zakenleven verwacht. In dit artikel zullen we betogen dat het juist deze competenties zijn waar onderwijs prioritair aandacht moet voor hebben. En daarom heeft onderwijs niet alleen nood aan een toename van de technologische vakken. Onderwijs moet vooral aandacht hebben voor omgaan met diversiteit (opleiden tot diversiteit en diversiteit benutten) in alle vakken, ook in die vakken die op het eerste gezicht niet direct bijdragen tot het versterken van de kenniseconomie.

Onderwijs dat sterk inzet op burgerschapsvorming (doorheen het hele curriculum) en kinderen leert omgaan met diversiteit en diversiteit leert benutten, versterkt juist de voornoemde competenties die een naar creatieve innovatie smachtende kenniseconomie nodig heeft.

In een steeds diverser wordende samenleving moeten enerzijds een onderwijs gericht op burgerschapsvorming, op diversiteit (leren) benutten en op het bestrijden van sociale ongelijkheid en anderzijds een onderwijs gericht op winst elkaar niet bestrijden, maar juist de handen in elkaar slaan zodat wordt bijgedragen tot de belangen van een moderne democratie.

Burgerschapsvorming: leren voor diversiteit

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.

Gelijke leerkansen: leren in diversiteit

Omgaan met diversiteit heeft echter evengoed te maken met het scheppen van gelijke leerkansen 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. We noemen dit 'leren in diversiteit': de aanwezige diversiteit benutten als een bron, een meerwaarde voor leren in plaats van ze als een probleem te ervaren.

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'. Ze

streven er net naar om via dialoog en onderhandeling verschillende, mogelijk tegenstrijdige perspectieven op leren en opvoeding met elkaar te verenigen en op grond daarvan gezamenlijke afspraken te maken. Op die manier kunnen kinderen tot meer en beter leren komen en beter met diversiteit omgaan.

Deze dubbele doelstelling vergt, zoals al gezegd, een omslag in de wijze waarop we het leren op school moeten vormgeven en organiseren. Vanzelfsprekend is dat allerm minst. De realisatie ervan heeft namelijk af te rekenen met taaie denkbeelden en sterk ingeslepen praktijken die de ontwikkeling van een diversiteitsaanpak aanzienlijk kunnen bemoeilijken. Diversiteit moet van de periferie naar de kern van onderwijs komen. Zolang we blijven vasthouden aan een puur remediërende aanpak van zogezegde 'leerachterstand' blijven de oorzaak en de verantwoordelijkheid voor het 'probleem' nagenoeg uitsluitend bij de leerling en zijn omgeving liggen. Een louter remediërende aanpak van 'leerachterstand' zweeft in de buitenbaan van onderwijs. Hetzelfde geldt voor lessen en modules 'over' diversiteit. Denk maar aan 'de week van het racisme'; 'de interculturele week'; enkele lessen over genderongelijkheid; ... Als aanzet kunnen ze zinvol zijn, maar als de ontwikkelde inzichten geen impact hebben op percepties en handelen van zowel leerkracht en leerlingen in het reguliere klasgebeuren, dan is het maat voor niets en worden sommigen stereotypen vaak zelfs versterkt.

We benaderen diversiteit nog te vaak als een apart eilandje in de lessen, het schoolleven, de schoolomgeving en de omringende samenleving. Het is in deze optiek niet meer dan een toe te voegen inhoud aan het schoolprogramma, een afzonderlijk aan te leren stel houdingen, een projectweek of een extra bundel lesmaterialen. Op die manier hoeft er aan de basishouding van leraren en schooldirecties niets veranderd te worden. De mainstream van de school blijft buiten schot en is als vanzelfsprekend neutraal, monocultureel, eentalig, homogeen, heteroseksueel, niet-gehandicapt en dergelijke.

Wij plaatsen omgaan met diversiteit in de kern van het onderwijsleerproces en het schoolleven. Diversiteit is niet langer het onderwerp maar het uitgangspunt van onderwijs. Scholen moeten voortbouwen op diversiteit en diversiteit scheppen. We willen niet dat leerlingen de school verlaten met uniforme kennis, we willen leerlingen die goed geïnformeerd zijn, creatief en bereid tot verandering (Eckert et al., 1997). Meer nog, naast een grondhouding is diversiteit ook een kwaliteitskenmerk van onderwijs in al zijn facetten: inhoudelijk, pedagogisch-didactisch, relationeel en organisatorisch.

3 Inclusie als basisbeginsel van het onderwijssysteem

3.1 Inclusie en menging

Omgaan met diversiteit is een opgave die relevant en haalbaar is voor alle scholen, ongeacht de ligging, de omgeving en de samenstelling van de leerlingenbevolking. Die opgave wordt vaak als minimaler beschouwd voor groepen van lerenden die homogeen of exclusief zijn qua sociale

achtergrond of bekwaamheid. Uiteraard liggen ook in homogene groepen veel verschillen verborgen, maar dat mag geen vrijgeleide zijn om in de organisatie van scholen en het onderwijssysteem in zijn geheel naar homogene groepen te streven. Klassen en scholen met een grotere mix bieden immers veel meer kansen en mogelijkheden voor de leerlingen, vanuit het oogpunt van zowel burgerschapsvorming als bevordering van gelijke kansen. Een school waar leraren omgaan met diversiteit hoog in het vaandel voeren maar die tegelijk een beleidsfilosofie toepast die kinderen en jongeren uit maatschappelijk kwetsbare groepen uitsluit of die de voorkeur geeft aan homogene groepen naar bekwaamheid of achtergrond, verzaakt aan haar opdracht in het creëren van maximale leerkansen voor alle kinderen. Dat homogene groepen betere leeromgevingen zijn of sociaal-zwakke leerlingen het onderwijspeil verlagen, zijn veelgehoorde argumenten. Ze berusten op overtuigingen die hardnekkig voortleven bij professionals in het onderwijs in weerwil van wetenschappelijke bevindingen die op het tegendeel wijzen (Eckert et al., 1997).

3.2 Inclusie en sociale desegregatie

Sociale en etnische segregatie is zeker geen nieuw fenomeen, maar het blijft een hardnekkig probleem in het Vlaamse onderwijsveld. Dit verschijnsel is ook gekend onder de term van concentratiescholen of zwarte en witte scholen. Het is vooral in de binnensteden dat een beperkt aantal scholen – overwegend in het basisonderwijs – het leeuwendeel van de kansarme (allochtone) kinderen moet opvangen, terwijl naburige scholen of scholen in de stadsrand ernaar streven het witte en kansrijke karakter van hun leerlingenbestand te vrijwaren.

Het inschrijvingsrecht voor ouders dat is ingeschreven in het decreet Gelijke Onderwijskansen waarborgt in regel de vrije schoolkeuze van alle ouders. In de praktijk echter zijn kansarme ouders minder alert en *empowered* om dit recht ook effectief af te dwingen. Bovendien wenden sommige scholen nog steeds impliciete, subversieve strategieën aan om 'ongewenste' leerlingen bij inschrijving uit te sluiten en alzo diversiteit tot een minimum te beperken.

Over het belang van processen van sociale en etnische segregatie heeft iedereen wel een – vaak emotionele – mening, maar tot voor kort was er echter weinig geweten over de cognitieve en niet-cognitieve effecten van schoolsegregatie in Vlaanderen. Recent onderzoek in Vlaanderen geeft een aantal interessante inzichten in effecten van sociale en etnische schoolcompositie. We willen dan ook in dit artikel iets dieper ingaan op deze onderzoeksgegevens.

Voor wat cognitieve effecten betreft, leert Amerikaans onderzoek ons dat SES¹-compositie geen impact heeft op leerprestaties van kinderen na controle voor schoolbeleid en schoolpraktijken (Rumberger & Palardy, 2005). Maar, individuele SES-achtergrond heeft wel invloed. Uit het longitudinaal Vlaamse SIBO-onderzoek in het basisonderwijs blijkt dat leerlingen die thuis

1 SES staat voor de sociaal-economische achtergrond van leerlingen, meestal gemeten via de opleiding en/of het beroep van een of beide ouders.

uitsluitend een andere taal dan het Nederlands spreken beter presteren voor technisch lezen naarmate ze omringd zijn door meer Nederlandstalige niet-GOK leerlingen (van de Gaer et al., 2006). Voor wiskunde wordt dit effect niet teruggevonden (Verhaeghe et al., 2006). Voor leerlingen die thuis zowel Nederlands als hun moedertaal spreken werd geen verband gevonden tussen de 'toegevoegde waarde' (aandeel school in leerwinst) voor wiskunde/technisch lezen/spelling en de samenstelling van de leerlingengroep (Verhaeghe & Van Damme; 2007). Zij hebben vastgesteld dat er onder alle types scholen (kansrijke, modale, kansarme, zeer kansarme) zowel effectieve als minder effectieve zijn.

Het Sinba-onderzoek (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2011) vindt een SES-compositie-effect op wiskundescores. Met andere woorden, meer kansrijke leerlingen op school heeft een *uplifting* effect voor kansarme leerlingen. Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2011) verklaren dit door het groter gevoel van zinloosheid bij de leerlingen ('mensen als wij zullen het nooit goed doen op school zelfs als we hard proberen') en een cultuur van zinloosheid op schoolniveau ('onze leerlingen mislukken toch') in lagere SES-scholen. De beleidsmatige implicatie van deze bevindingen is dat er vooral moet worden ingezet op het versterken van scholen met veel kansarme leerlingen.

Als we kijken naar het effect van etnische compositie op leerprestaties blijkt uit een recente meta-analyse een geringe invloed, zeker voor immigranten (van Ewijk & Slegers, 2010b). Ook het Sinba-onderzoek in Vlaanderen vindt geen significant etnisch schooleffect voor wiskunde (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2011).

Onderzoek naar niet-cognitieve effecten van schoolcompositie geven een wat ander beeld. Uit een meta-studie (515 studies) blijkt dat intergroepscontact vooroordelen vermindert (Pettigrew & Tropp, 2006). Ook Duits onderzoek geeft aan dat interetnische vriendschappen tot minder vooroordelen en stereotypen leiden (Reinders, 2011). Nederlands onderzoek naar contacten en attitudes van leerlingen jegens de outgroup in spontaan gemengde scholen geeft echter minder reden tot optimisme (Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman, & Lageweg, 2007; Verkuyten & Thijs, 2002). Beleidsmatig kunnen we hieruit concluderen dat de promotie van etnisch gemengde scholen vooral gunstig is voor Vlaamse jongeren. Voor de sociale integratie van allochtone jongeren maakt het niet veel uit. Met andere woorden, hier is geen grond voor de demonisering van concentratiescholen.

Uit het Sinba-onderzoek blijkt dat autochtone leerlingen niet vaker worden gepest in concentratiescholen. Ze hebben ook een hogere zelfwaardering (Agirdag, Demanet, Van Houtte & Van Avermaet, 2010a). Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen minder vaak worden gepest in concentratiescholen. Het risico op pesten in scholen met weinig migranten is hoger, maar dit is niet automatisch zo. Het is mee afhankelijk van het interetnische schoolklimaat.

De beleidsimplicaties van deze bevindingen zijn dat wanneer je scholen desegregeert, je het interetnisch schoolklimaat moet verbeteren ten voordele van migrantenleerlingen. Bovendien houdt het geen steek Vlaamse kinderen weg te houden uit concentratiescholen omdat ze er vaker gepest zouden worden. Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2010b) hebben ook

vastgesteld dat allochtone leerlingen zich in concentratiescholen minder Belg/Vlaming voelen. Autochtone leerlingen daarentegen voelen zich er juist meer Belg/Vlaming. Allochtone leerlingen met autochtone vrienden voelen zich meer Belg/Vlaming; autochtone leerlingen met allochtone vrienden voelen zich dan weer minder Belg/Vlaming. Beleidsmatig betekent dat wanneer je scholen etnisch mengt je de kansen op interetnisch contact en vriendschap binnen en buiten de school moet stimuleren.

Wat leren we nu uit al dit onderzoeksmateriaal? Is onderwijssegregatie nu een probleem zoals velen beweren of is het een genuanceerder en complexer verhaal? Aanvaarden we sociaal en etnisch gesegregeerde scholen? In wezen gaat het hier uiteraard om een maatschappelijke discussie met politieke keuzes. Maar nieuwe wetenschappelijke inzichten kunnen bijdragen tot het nemen van doordachte keuzes. Gemengde scholen hebben een beperkt 'upliftend' effect op leerprestaties van kansarme leerlingen. Maar algemeen heeft de SES-samenstelling van de school weinig effect op leerprestaties. De individuele SES-achtergrond van leerlingen is belangrijker dan de SES-samenstelling van de school. Bovendien is klasse (armoede) belangrijker dan etnische herkomst. De recente inzichten leren ons ook dat scholen met veel kansarmen wel degelijk kwaliteit kunnen bieden. Menging zonder meer leidt niet per definitie tot meer integratie. Een sterk (diversiteits)beleid en de mediërende rol van leerkrachten in omgaan met verschillen zijn veel belangrijker.

Gedwongen desegregatie is geen optie. Het heeft een contra-productief effect. Zachte, vrijwillige desegregatie is een moeizaam werk van lange adem. Op korte termijn moet worden ingezet op het versterken van de onderwijskwaliteit van zwarte scholen. De argumenten zijn voor de hand liggend. Sociale menging is moeilijk haalbaar op korte termijn en in bepaalde stedelijke buurten. En kwaliteitsvol onderwijs in zwarte scholen is mogelijk.

Maar beleid voeren rond concentratiescholen is niet alleen een zaak van de scholen, aan de aanbodzijde zeg maar. Ook aan de vraagzijde, de kant van de ouders moet aandacht worden geschonken. Ouders uit kansengroepen moeten 'empowered' worden via gestructureerde informatie, schoolmarkten en scholenbezoekrondes. Er moet gewerkt worden aan het versterken van sociale netwerken via onder andere ondersteuning vanuit het verenigingsleven en het inzetten van intermediairs (brugfiguren, intercultureel bemiddelaars). En kansrijke ouders moeten worden aangemoedigd om te kiezen voor gemengde buurtscholen. Bottom-up initiatieven van inschrijving 'en bloc' in zwarte scholen, zoals 'School in Zicht' kunnen daar sterk toe bijdragen.

Al te vaak zijn we geneigd om elk maatschappelijk probleem op de school af te schuiven. Het streven naar een gemengde school als enige hefboom voor sociale integratie en burgerschapsvorming is echter onrechtvaardig ten aanzien van scholen. Zoals we reeds aantoonde en verder in dit artikel zullen betogen, kan de school heel veel doen, maar een sociaal gemixte schoolomgeving kan alleen worden gerealiseerd als er flankerend beleid wordt ontwikkeld in andere sectoren. We denken hier onder andere aan wonen, vrije tijd (cultuur, sport), mobiliteit; de uitbouw van brede netwerken in de buurt. We willen dan ook een sterk

pleidooi houden voor de 'Brede school' (voor meer informatie verwijzen we naar www.steunpuntdiversitenleren.be en de webpagina over brede school van het Vlaamse ministerie van Onderwijs) en de 'buurtschool' in relatie met stadsontwikkelingsprojecten. We willen dan ook stelling innemen tegen een debat over absolute (de)segregatie en een pleidooi houden voor een beleidsreflectie omtrent relatieve segregatie: de schoolpopulatie weerspiegelt de buurtpopulatie, waarbij we uiteraard willen pleiten voor een blijvend streven naar een sociale mix in de buurt.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat er vraagtekens te plaatsen zijn bij een absolute spreiding van achterstandsleerlingen in het basisonderwijs als middel voor achterstandsbestrijding.

Wetenschappelijk onderzoek wijst uit dat leerlingenspreiding slechts tot geringe verbetering van leerprestaties leidt (Delrue et al., 2006). Kwaliteitsvol onderwijs in concentratiescholen is immers, mits voldoende ondersteuning, geen onhaalbare kaart (zie Van Houtte, 2004; vgl. Delrue et al. 2006). Maar op langere termijn echter is gemengde schoolgang welhaast een democratische plicht. De school moet de ontmoetingsplaats bij uitstek zijn voor jongeren uit alle lagen van de bevolking. Diversiteit is gestoeld op het maatschappelijke ideaal dat alle kinderen, blank en zwart, rijk en arm, gezond en gehandicapt, jongens en meisjes samen naar school gaan. Uiteraard kunnen we niet verwachten dat iedere school de diversiteit van de Vlaamse samenleving geheel en al weerspiegelt. Maar een evenwichtige afspiegeling van de lokale buurtbevolkingen waaruit scholen hun leerlingen rekruteren, is hoe dan ook een must.

3.3 Inclusie en comprehensief onderwijs

In het secundair onderwijs is het vooral de hiërarchische differentiatie in verschillende onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO) en curriculumstromen die uitmondt in feitelijke sociale (en etnische) segregatie van schoolbevolkingen. Ofschoon studieoriëntatie vooral een zaak lijkt te zijn van persoonlijke keuzes die leerlingen en hun ouders maken, zijn ook scholen, leraren en centra voor leerlingbegeleiding hierin actief betrokken. Bekwaamheid, studieresultaten, taalvaardigheid en voortraject vormen op het eerste gezicht objectieve maatstaven om leerlingen te oriënteren. Het praktische resultaat hiervan is echter sociale selectie: leerlingen met een hogere SES worden naar ASO-scholen georiënteerd, terwijl leerlingen met een lagere SES overwegend in TSO- en BSO-scholen terechtkomen of daar belanden na mislukking in het ASO (de bekende waterval: hoog mikken om, indien nodig, daarna af te zakken). Een keuze voor een TSO- of BSO-richting wordt vooral gezien als een negatieve keuze, een minderwaardige optie voor leerlingen die niet goed genoeg zijn voor het ASO en voor latere doorstroming naar het hoger onderwijs.

Een opwaardering van technisch en beroepsonderwijs is een oplossing die al jaren wordt voorgestaan. Een tweede antwoord is meer aandacht voor meervoudige intelligenties en competenties in het basisonderwijs, waaronder ook technologische en praktische vaardigheden. Een derde oplossingsstrategie, waar wij in het bijzonder op aandringen, is de invoering van een meer comprehensief onderwijsstelsel dat leerlingen laat kennismaken met een uitgebreid

basispakket van vakken, zowel theoretische, technische als praktische (Delrue et al., 2006). Het zou al een wereld van verschil maken als tenminste de eerste graad van het secundair onderwijs echt gemeenschappelijk zou worden gemaakt (en niet in theorie zoals nu het geval is). Een uitgestelde studiekeuze en latere specialisatie hebben het voordeel dat de oriëntering in het onderwijs doordachter en meer op basis van talenten kan plaatsvinden. Ook blijkt uit onderzoek dat comprehensieve onderwijssystemen er beter in slagen het verband tussen sociaal-economische herkomst, studiekeuze en leerprestaties te doorbreken (OECD, 2005b). Een zelfde redenering kan overigens ook worden gevoerd in verband met gendergebonden studiekeuzes van meisjes en jongens.

4 Diversiteitsbeleid op school

Diversificatie van het beleid is een continu, meeromvattend vernieuwingsproces gericht op de afstemming van een organisatie in al haar aspecten op de veelvormige, democratische samenleving.

Deze afstemming vraagt in het onderwijs een omslag in de basishouding en –visie van schoolteams met betrekking tot de bovenvermelde principes van diversiteit en inclusie. Zolang vernieuwingen attitudes en denkbeelden bij leerkrachten en directies ongemoeid laten, zullen initiatieven op klas- en leerlingniveau (Van Avermaet & Sierens, 2010) weinig uithalen (Ainscow, 1991; Parrilla, 1999).

Een diversiteitsbeleid op school vertaalt zich in de volgende vijf doelstellingen.

1. Leren omgaan met diversiteit als doelstelling bij alle leerlingen en leerkrachten van de school nastreven.
2. Pedagogische en didactische voorwaarden invullen voor een effectieve diversiteitsaanpak op klas- en schoolniveau.
3. De school uitbouwen als een interactieve en lerende organisatie.
4. Streven naar een diverse samenstelling van alle geledingen in de school.
5. De school als leer- en leefomgeving plaatsen binnen een breed netwerk van partners.

Voor een uitgebreide beschrijving van deze doelstellingen, de bijhorende subdoelen en de instrumenten, tips en acties om een diversiteitsbeleid op school vorm te geven, verwijzen we naar de het screeningsinstrument DISCO op www.steunpuntdiversiteitenleren.be. Dit instrument biedt scholen de mogelijkheid om een analyse te maken van het huidige diversiteitsbeleid. Op basis van deze screening krijgt de school dan tips en acties om haar beleid te versterken. De eerste screening kan door de school ook gezien worden als een soort nulmeting van haar beleid. Nadat de school een aantal prioriteiten voor actie heeft vastgelegd en uitgevoerd, kan ze haar diversiteitbeleid monitoren door op geregelde tijdstippen het screeningsinstrument in te vullen.

5 Leerdoelen en eindtermen & ontwikkelingsdoelen

5.1 Onderwijs, diversiteit en individuele zelfontplooiing

Omgaan met diversiteit in onderwijs wordt vaak geassocieerd of zelfs gelijkgesteld met talentgericht onderwijs; een onderwijs dat de talenten van alle kinderen zoveel mogelijk helpt ontplooiën. Ook al zijn we grote voorstander van talentgericht onderwijs, toch schuilt hierin – als dit foutief wordt geïnterpreteerd of toegepast – een groot gevaar. Omgaan met diversiteit mag geen vrijeleide zijn voor een te verregaande flexibilisering en individualisering van onderwijs. Ten eerste is dit in tegenspraak met wat we weten uit wetenschappelijk onderzoek over de kracht van samenwerkend leren (Van Avermaet & Sierens, 2010). Er is veel empirische evidentie voor de kracht van samenwerkend, interactief leren; voor leren in heterogene groepen; voor de kracht van formele en informele leergemeenschappen en sociale netwerken tussen leerlingen. Flexibilisering en individualisering dreigen die kracht te ondergraven.

En hiermee raken we meteen een tweede punt aan. Flexibilisering leidt vaak tot individualisering. Zeker in het hoger onderwijs kunnen jongeren hun studietraject individueel invullen en vorm geven. Dit klinkt fantastisch. Het geeft een gevoel van vrijheid voor leerlingen. Maar nog los van het feit dat meer en meer hogescholen en universiteiten zeggen dat ze tegen de grenzen aanlopen van flexibilisering, schuilt het grote gevaar van flexibilisering erin dat studenten elkaar nog nauwelijks ontmoeten in (semi)formele leeromgevingen. Ze leren nauwelijks of zelfs niet meer samen. Daardoor leren ze niet meer van elkaar. En weerom zijn de sociaal zwakkere leerlingen daar het grootste slachtoffer van. De sociaal sterkere leerlingen kunnen in dat meer geïndividualiseerde onderwijsparadigma bouwen en terugvallen op een omgeving waar meer symbolisch – in dit geval schools – kapitaal aanwezig is; ouders die zelf een succesvolle schoolcarrière achter de rug hebben, kunnen hun kinderen beter ondersteunen en wijzen op de educatieve normen en manieren van leren die grotere legitimiteit hebben in een formele leeromgeving zoals de school. Voor meer hierover verwijzen we onder andere naar Van Avermaet & Sierens (2010).

Tot slot is er nog een derde punt van zorg. Talentgericht onderwijs mag niet als paradigma naar voor worden geschoven of geïnterpreteerd als een pleidooi voor homogenisering. Met name recente ontwikkelingen die pleiten voor differentiëring in de vorm van ‘sterke groepen’ leerlingen samenzetten zodat zij hun talenten verder kunnen ontplooiën en uitdiepen en ‘zwakke groepen’ leerlingen samenzetten zodat zij de vereiste basiscompetenties kunnen verwerven houdt zeer grote gevaren in. We gaan daar in het volgende hoofdstuk dieper op in.

Vanuit deze redenering zal het dan ook duidelijk zijn dat wij niet pleiten om omgaan met diversiteit te vertalen in verschillende leerdoelen, afhankelijk van datgene wat groepen lerenden of individuen zelf graag vanuit hun eigen interesses en vaardigheden willen exploreren. Dat is voor ons een brug te ver. Kinderen zijn weliswaar uit zichzelf gemotiveerd dingen te doen en te leren, maar je moet hun natuurlijke interesses wel coördineren via de weg van georganiseerde activiteiten en leerinhouden (Berding & Miedema, 2005; zie ook Van Avermaet & Sierens, 2010). Dat is in wezen wat leraren horen te doen. Het onderwijs heeft uiteraard een belangrijke functie in de persoonlijke ontplooiing van alle individuen in de samenleving. Die functie kan en mag je

echter niet terugbrengen tot het eigenbelang van individuen, noch dat van particuliere gemeenschappen. Er is ook nog zo iets als een collectief maatschappelijk belang in het onderwijs. Diversiteit mag dus geen argument zijn om iedere school, maatschappelijke groep, leraar of leerling volkomen autonoom te laten beslissen welke doelen en normen voor hem of haar van toepassing zijn.

5.2 Wie bepaalt de leerdoelen van de school?

In Vlaanderen is het de overheid die de leerdoelen van het onderwijs vastlegt in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Aangezien dit gebeurt via een democratische procedure vormen deze de collectieve wilsuiting van 'de Vlaamse gemeenschap'. Eindtermen & ontwikkelingsdoelen zijn minimaal de competenties waarvan wij vinden dat de scholen ze aan onze kinderen en jongeren moeten meegeven als rugzak voor het verdere leven. De overheid heeft ook een mandaat om te toetsen of de scholen de minimumdoelen bij hun leerlingen daadwerkelijk bereiken.

Zo verwoord, klinkt het alsof de staat in Vlaanderen verregaand bepaalt waar scholen aan moeten werken maar in de praktijk valt dat mee. De eindtermen & ontwikkelingsdoelen vormen veeleer een algemeen en richtinggevend kader (al vinden sommige onderwijzers dat ze nog wat ruimer en minder gedetailleerd mogen worden geformuleerd). Er bestaat in het Vlaamse onderwijs grote wettelijke vrijheid inzake organisatie van onderwijs en ouderlijke schoolkeuze. Scholen hebben in principe veel ruimte om hun pedagogisch project, leerplannen en werkwijzen autonoom in te vullen.

Scholen, leraren en onderwijzers hebben dus veel zeggenschap in de wijzen waarop de gestelde leerdoelen moeten worden uitgewerkt en bereikt. Er bestaat ten slotte ook geen systeem van openbare centrale examens zoals dat in andere landen vaak wel wordt toegepast. Onderwijs is, zoals al gezegd, een collectief goed, een maatschappelijke instelling betaald door de gemeenschap om jongeren en volwassenen bepaalde dingen aan te leren. Die gemeenschap verwacht dat het onderwijs hierbij tegemoetkomt aan maatschappelijke en economische behoeften aan kennis en vaardigheden, en daar ook rekenschap over aflegt. Waarom sturen we anders kinderen, jongeren en volwassenen naar school? Als scholen zichzelf herleiden tot plekken waar individuen elkaar ontmoeten en zich naar eigen goeddunken persoonlijk komen ontwikkelen, kun je ze evengoed afschaffen. Dan moeten lerenden – of hun ouders in het geval van minderjarigen – er maar zelf voor zorgen eigen leertrajecten uit te tekenen en plekken te zoeken of in te richten waar men 'in de leer' kan gaan.

In een complexe, gelaagde en functioneel gedifferentieerde maatschappij als de onze kun je de bepaling van de leerdoelen niet louter aan het persoonlijk initiatief 'van onderaf' – families, burgers of lokale gemeenschappen – overlaten. Ten eerste omdat hulpbronnen en kapitaal ongelijk verdeeld zijn over sociale groepen en gezinnen, wat als gevolg heeft dat wie over de meeste (symbolische) middelen beschikt zich ook de meeste en de beste leermogelijkheden kan veroorloven. Ten tweede omdat de school als formele leerinstelling wel degelijk een toegevoegde waarde heeft ten aanzien van andere leeromgevingen. De school haalt haar voornaamste kwaliteit uit haar specifiek potentieel om informeel, ongestuurd, praktisch leren

met formeel, gestuurd, theoretisch leren te verbinden en te vervlechten. Vandaag de dag is het onderwijssysteem soms nog te strak, te selectief en te gesloten georganiseerd om scholen en leraren toe te laten dat potentieel ten volle bij alle kinderen te exploiteren. Maar het potentieel is wel degelijk aanwezig.

Omdat de eigentijdse complexe samenleving ook veelvormiger en grilliger is, lopen de eisen die aan het onderwijs worden gesteld meer uiteen en veranderen ze ook sneller. Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt zijn in een open economie zo veranderlijk en onvoorspelbaar geworden dat het onderwijs wordt gedwongen zijn opdracht van opleiding voor de arbeidsmarkt te herzien. Nu al verzeilen leerlingen in studierichtingen in het beroepsonderwijs die nauwelijks enig perspectief op werk bieden, terwijl aan de andere kant bepaalde knelpuntberoepen maar niet ingevuld geraken. Het besef dat vooral de omschakeling van onderwijs naar arbeidsmarkt anders en vanuit een meer geïntegreerde visie op leren en werken moet gebeuren (Bossaerts et al., 2002) is intussen tot de hogere beleidsregionen doorgedrongen.

Kenmerkend voor een plurale samenleving is natuurlijk ook de grotere variatie aan sociale groepen en gemeenschappen. Je kunt dan ook logisch veronderstellen dat de verwachtingen ten aanzien van wat scholen moeten aanleren ook meer uiteen zullen lopen. De verschillen zullen vooral het grootst zijn daar waar het gaat om opvoeding, ontwikkeling van normen en waarden, sociale competenties en dergelijke. Scholen kunnen hun eigen profiel ontwikkelen en dat zegt zeker iets over de soorten van leerlingen die ze willen aantrekken en in een bepaalde richting willen vormen. In het licht van de demografische prognoses (vergrijzing en verkleuring) zullen scholen in hun onderlinge concurrentiestrijd meer en meer rekening moeten houden met de wensen van de ouders en groepen waaruit ze rekruteren, willen ze hun leerlingenbestand op peil houden of voortbestaan 'tout court'. De tijd dat ouders hun kinderen toevertrouwden aan een school naar keuze die dan haar pedagogisch project uitvoerde als was het in stenen tafels gebeiteld en zonder daarvoor enige rekenschap af te leggen, loopt naar zijn einde. Groeiende tegenstellingen tussen wat ouders en leerlingen wenselijk vinden en de leerdoelen die de school wil bereiken, kun je niet meer oplossen door een eenzijdig dictaat van de kant van de school: iedereen moet zich aanpassen aan de doelstellingen van de school, en daarmee uit. Het bovengestelde principe binnen het diversiteitsbeleid van de school als interactieve en lerende organisatie behelst dus ook onderhandeling over verschillende standpunten en overtuigingen aangaande doelstellingen van leren en opvoeding op school in relatie tot de thuisomgeving (zie ook Van Avermaet & Sierens, 2010).

5.3 Diversiteit en eindtermen & ontwikkelingsdoelen

In Vlaanderen gebeurt de onderhandeling over algemene onderwijsleerdoelen op het niveau van de publieke samenleving. In die zin weerspiegelen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen de gezamenlijke wil – een compromis in feite – van al wie daarin actief participeert. Doordat in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen elementen zijn opgenomen die verwijzen naar diversiteit, zijn er voor scholen voldoende aanknopingspunten voorhanden om een diversiteitsaanpak

inhoudelijk en didactisch uit te werken. Dat klinkt goed genoeg om het daar bij te laten. Echter, onze visie op diversiteit en leren noopt ons tot enkele verder strekkende beschouwingen.

3.1. Het maatschappelijk draagvlak in de plurale samenleving

De vraag die we hier in het midden brengen, is in hoeverre de eindtermen & ontwikkelingsdoelen in hun actuele vorm voldoende zijn gedragen door alle groepen in de samenleving. Dit is geen oproep om de hele procedure van overleg en goedkeuring van vooraf aan te beginnen, deze keer wel rekening houdend met (kansen)groepen die bij de vorige onderhandelingen uit de boot zijn gevallen. Wel is het een pleidooi om erover te waken dat bij een volgende grondige herziening van eindtermen en ontwikkelingsdoelen de pluraliteit van de samenleving in de nieuwe besprekingsronde tot haar recht komt. Op die manier krijgen we ook een gelegenheid om een aantal prangende inhoudelijke kwesties en taboes die momenteel nog te zeer in de beslotenheid van de onderwijspraktijk sluimeren naar het niveau van het maatschappelijk debat op te tillen. Een voorbeeld daarvan is het onderwijzen van de evolutietheorie, een gevoelig vraagstuk waarover met name de conservatieve religieuze gemeenschappen in dit land ten gronde zullen moeten discussiëren en openlijker kleur bekennen.

5.3.2 Het nut van eindtermen & ontwikkelingsdoelen

In radicale versies van het sociaalconstructivisme (voor een uitgebreide beschrijving zie Van Avermaet & Sierens, 2010) is toetsing van leervordering aan voorafbepaalde kennisdoelen niet aan de orde. Kennis heeft namelijk geen vaste objectieve waarde, dus zijn er ook geen objectieve maatstaven om vast te stellen of kennis 'correct' of 'voldoende' is verworven. Dat is een zienswijze die wij vanuit onze gematigde positie beslist niet delen (zie Van Avermaet & Sierens, 2010).

Een zekere vorm van verantwoording (*accountability*) op het vlak van leerresultaten is aanvaardbaar, zelfs wenselijk. In de eerste plaats voor de publieke gemeenschap, die het recht heeft om te weten of de geïnvesteerde middelen verstandig zijn ingezet. Pedagogische vrijheid mag geen vrijgeleide zijn voor scholen om het volle vertrouwen in hun kunnen te vragen en tegelijkertijd de verantwoordelijkheid voor het falen van grote groepen leerlingen van zich af te schuiven omdat er gezien hun sociale achtergrond nu eenmaal niet meer 'uit te halen' is. In tweede instantie is peiling van de eindtermen ook voor de scholen verkieslijk. Of de eindtermen al of niet gehaald worden, is een (extra) aanwijzing voor de kwaliteit van het geboden onderwijs.

Scholen hebben eveneens het recht, vanuit de samenleving bekeken zelfs de plicht om te weten waar ze staan. Er zijn namelijk verschillen tussen scholen die maken dat met vergelijkbare groepen van leerlingen in vergelijkbare omstandigheden sommige scholen meer vordering in leerprestaties verwezenlijken dan andere. Dat hoeft niet noodzakelijk uit te monden in een economisch rendementsmodel en in verscherpte concurrentie tussen scholen op de

onderwijsmarkt. Tenzij de Vlaamse overheid zou overwegen resultaten van scholen in ranglijsten van hoog tot laag te publiceren.

In het licht van de kwaliteitscontrole van het Vlaamse onderwijsaanbod vormen periodieke peilingen naar eindtermen en ontwikkelingsdoelen dus een nuttig instrument. Maar ook niet meer dan dat.

Outputmeting kan slechts een element zijn in de beoordeling van de algemene onderwijskwaliteit van Vlaamse scholen. Het gevaar bestaat dat outputmeting op basis van testing uitmondt in een louter econometrisch evaluatiemodel van onderwijskwaliteit. Dat wil zeggen dat de resultaten van onderwijs alleen belangrijk zijn in zoverre ze ook 'meetbaar' zijn. Het gevolg is meestal dat 'zachte' doelen, die minder meetbaar zijn, sneuvelen. Dat zou een enorme reductie en verschraling betekenen van de leeruitkomsten van onderwijs. Het houdt tevens een groot risico in op *teaching to the test*, dat wil zeggen dat leraren hun onderwijs eenzijdig gaan richten op datgene wat getest wordt. Het stimuleert scholen om hun leerlingenbeleid selectiever te gaan voeren door 'risicoleerlingen', die extra inspanning vragen, niet toe te laten of sneller weg te selecteren.

5.3.3 De verantwoordelijkheid voor de eindtermen & ontwikkelingsdoelen

Uit de bovenstaande bedenking komen we gelijk bij een andere uit. Het basisbeginsel bij de peiling van eindtermen moet zijn dat het in de eerste plaats *de scholen* zijn die de eindtermen behalen. Zo niet dreigt zich een scenario te ontwikkelen waarin eindtermen zullen worden gebruikt als een selectienorm *tegen* leerlingen die op bepaalde punten de lat niet halen. Zodoende wordt de verantwoordelijkheid voor de schoolse mislukking van leerlingen verlegd naar de leerling zelf en zijn of haar buitenschoolse omgeving. De school is van goede wil, ze heeft alle kansen gegeven, de leerkrachten hebben hun taak volbracht. Helaas zijn er nu eenmaal leerlingen die er weinig van bakken omdat hun sociale omgeving hen niet goed voor de school heeft uitgerust. In die zienswijze kan de school weinig of niets toevoegen aan de bepaling van de leeruitkomsten, want dat gebeurt buiten de school. Het onderwijs conformeert zich met hetgeen binnenkomt en reproduceert jaarlijks de verschillen die de kinderen, individueel, bij binnenkomst meebrengen (Van der Leij, 2005). We beamen dan ook ten volle de volgende uitspraak:

'Wie claimt dat de school dat niet kan omdat de kenmerken van de thuissituatie van de leerlingen dat niet toelaten, accepteert als het ware dat de school haar opdracht in achterstandsbestrijding teruggeeft.' (Jaspert, 2006; 163).

5.3.4 De aard van de competentie omgaan met diversiteit

De competentie omgaan met diversiteit behoort in regel tot het domein van de *ontwikkelingsdoelen*.

De veelzijdigheid en complexiteit van de te beoordelen competentie laat immers niet toe om ze te reduceren tot vrij eenduidig te meten maar nietszeggende houdingen en persoonskenmerken.

De meeste beloftes voor evaluatie van omgaan met diversiteit liggen in een brede, competentiegerichte evaluatiebenadering (zie Van Avermaet & Sierens, 2010). De kans om ontwikkeling en groei in competentie vast te stellen, zal ook groter zijn naarmate je leerlingen kunt volgen en observeren in verschillende realistische situaties. Vanuit een sociaalconstructivistische oogpunt zijn competenties relatief contextgebonden en nauw verweven met motivationele en normatieve aspecten. We moeten hierbij ook rekening houden met het perspectief dat mensen zelf hebben op hun competentie en hun competentieontwikkeling (Simons, 2000).

De sleutelcompetenties 'omgaan met diversiteit' waar een school bij leerlingen op een in het curriculum geïntegreerde wijze zou moeten aan werken, zijn beschreven in Van Avermaet & Sierens (2010). Die sleutelcompetenties zijn verder opgesplitst in subcompetenties. We willen hier weer naar het DISCO-instrument op www.steunpuntdiversiteitenleren.be verwijzen.

6 Onderwijskundige uitwerking op klasniveau

6.1 Bruggen bouwen en koken zonder recepten

Wij vinden het sociaalconstructivisme het juiste vertrekpunt voor het leren met en van diversiteit in de klas. Het biedt een soepel kader waarbinnen je de meer 'traditionele' werkwijzen zoals klassikaal onderwijs en directe instructie voor bepaalde leerdoelen kunt inschakelen. Ten slotte heft een sociaalconstructivistisch geaarde aanpak de kunstmatige scheiding op tussen competentieontwikkeling en identiteitsontwikkeling.

Diversiteit in het onderwijs is een perspectief van waaruit je oplossingsstrategieën voor leeromgevingen kunt bedenken. Er is geen receptenboek voor onmiddellijke toepassing (Suijs, 2004a; Vgl. Soenen, 1999). Specifieke instructie-uitwerkingen en kant-en-klare lespakketten zijn op zich nog geen garantie voor een effectieve aanpak. Dat konden we lang geleden al lezen bij Dewey, Tagore, Pestalozzi en andere belangrijke pedagogen en onderwijsvernieuwers.

Weliswaar kunnen we een aantal algemene didactische principes en ingrediënten aanreiken die gericht zijn op het scheppen van een krachtige, gevarieerde leeromgeving. Zij fungeren als richtingwijzers voor onderwijskundige vertaling. Dat zie je ook in de natuurkunde: die dicteert niet hoe je een brug moet bouwen maar geeft wel richtingen en grenzen aan waarbinnen een specifiek ontwerp mogelijk is (Simon, geciteerd in Bransford et al., 1999). In die zin heeft het ontwerpen van een gedegen instructieaanpak veel weg van 'bruggen bouwen'. Je zou ook kunnen spreken van 'koken zonder recepten' (vgl. ook Piessens & Suijs, 2003). Goede instructie is als koken met de op het moment voorhanden zijnde ingrediënten en geleerde basistechnieken. Aangezien er geen vast recept voorhanden is, hangt de kwaliteit van het gerecht sterker af van de creatieve kookbereiding.

6.2 Basisprincipes voor ontwerp van krachtige leeromgevingen op school

Een Amerikaans rapport uit 1999 dat een gefundeerde stand van zaken geeft van het onderzoek rond leren, formuleert een aantal principes waaraan effectieve leeromgevingen moeten voldoen. Krachtige leeromgevingen zijn in een notendop op lerenden gericht, kennisgericht, evaluatiegericht en gemeenschapsgericht (Bransford et al., 1999).

1° Op lerenden gerichte leeromgevingen. Dit beginsel stemt overeen met leren als constructief en actief proces (Van Avermaet & Sierens, 2010).

2° Kennisgerichte leeromgevingen. De bekwaamheid om te denken en problemen op te lossen, vereist kennis die toegankelijk is en adequaat wordt toegepast. Nieuwe onderzoekskennis over het leren van jonge kinderen laat zien dat zij in staat zijn om complexere concepten te vatten dan voordien werd verondersteld. Deze concepten moeten echter op zodanige manier worden aangebracht dat hun leren wordt verbonden met hun actueel begrip. Dat houdt in dat leraren lerenden helpen hun huidige kennis en vaardigheden te gebruiken. Aangezien lerenden complexe denkers zijn die de wereld trachten te begrijpen, moeten leraren kansen beklemtonen op het leren van hogere denkvaardigheden en van diepgaand begrip (Newmann et al., 1996). Om de brug te slaan tussen concrete, alledaagse kennis en denkvaardigheden van een hogere orde is ondersteuning nodig. Die kan zowel komen van leraren als medelerenden (peers). Vier belangrijke vormen van ondersteuning zijn modelleren, coachen, monitoring en scaffolding (De Bruijn, 2003; vgl. Valcke, 2005).

(1) *Modelleren*: voordoen, voordenken, contextualiseren, articuleren en bediscussiëren. De leraar toont voor hoe hij/zij werkt en geeft aan waarom hij/zij bepaalde beslissingen neemt of iets aanpakt. De nadruk ligt hierbij op het gedrag van een 'expert'. Naarmate de kennis en de zelfstandigheid van de lerende groter is, is de rol van de expert kleiner.

(2) *Coachen*: motiveren, feedback geven, reflectie uitlokken, leergedrag sturen en activiteiten van de lerenden opvolgen. De nadruk ligt op het gedrag van de 'lerende' zelf. Coaching heeft betrekking op de wijze van werken, het samenwerken en het exploratief leren.

(3) *Monitoring*: de leraar of opleider treedt op als het 'externe oog' bij leerprocessen. Tijdens het verloop van het leertraject treedt dit 'externe oog' steeds verder terug.

(4) *Scaffolding* wil zeggen dat het leerproces in elke fase door de leraar/opleider wordt 'gestut', overgenomen door de lerende en dat vervolgens de stutten worden verwijderd, waarna wordt overgegaan naar een volgende fase waarin eenzelfde proces plaatsvindt. De nadruk ligt hier op de 'taak'. Scaffolding stelt een lerende in staat een probleem op te lossen, een taak uit te voeren of een doel te bereiken, zaken die hij/zij niet zonder hulp kan doen. De volwassene of peer 'controleert' die elementen van de taak die de lerende aanvankelijk niet beheerst. Dat laat hem toe zich te concentreren op die elementen die binnen zijn competentiebereik liggen (Wood et al., 1976; Bliss & Askew, 1996; Puntambekar & Hübscher, 2005). In feite geeft de notie scaffolding aan welke hulp nodig is om een lerende taken te laten uitvoeren in zijn 'zone van naaste ontwikkeling'. Dit bekende begrip is afkomstig van de Russische psycholoog Lev Vygotsky. Het verwijst naar

de afstand tussen wat een lerende alleen kan bereiken en wat hij kan bereiken door problemen op te lossen onder begeleiding van een volwassene of in samenwerking met meer bekwame peers (Vygotsky, 1978).

3° Evaluatiegerichte leeromgevingen (leerondersteunende evaluatie). Feedback is fundamenteel voor leren, maar kansen op feedback zijn dikwijls schaars in de klas. Leerlingen krijgen punten op toetsen en opstellen, maar dit zijn summatieve evaluaties aan het eind van lessen of programmaonderdelen. Even noodzakelijk zijn formatieve evaluaties die leerlingen de gelegenheid geven om de kwaliteit van hun denken en inzicht te herzien en te verbeteren. Evaluaties moeten ook de leerdoelen weerspiegelen die diverse leeromgevingen definiëren. Als het doel is inzicht en toepasbaarheid van kennis te verhogen, volstaat het niet evaluaties te doen die voornamelijk peilen naar herinnering van feiten en formules (reproductiegericht leren). Betekenisgericht leren en zelfreflectie vormen een essentieel bestanddeel van evaluatiegerichte leeromgevingen.

4° Gemeenschapsgerichte leeromgevingen. Een vierde belangrijk perspectief op leeromgevingen is de mate waarin zij gemeenschapszin stimuleren. Lerenden, leraren en andere belangstellende deelnemers delen in normen die leren en hoge standaarden vooropstellen. Zulke normen verhogen de kansen en motivatie van mensen om te interageren, feedback te geven en te krijgen, en te leren (Brown, 1997). Het belang van verbonden gemeenschappen wordt duidelijk wanneer je de betrekkelijke geringe hoeveelheid tijd berekent die men doorbrengt op school vergeleken met andere settings. Buitenschoolse activiteiten thuis, in wijkcentra, de buurt, sportclubs, jeugdbewegingen... hebben niet te onderschatten effecten op het schoolsucces van leerlingen. Klasomgevingen kan je positief beïnvloeden door kansen te bieden om rond schoolse leerdoelen te communiceren met anderen die lerenden beïnvloeden, vooral families en leden van gemeenschappen. Maar ook het omgekeerde is van belang. De schoolse omgeving die in interactie met de buitenschoolse nagaat hoe het informele leren een belangrijkere plaats kan krijgen in de formele leeromgeving van de school.

6.3 De basisingrediënten voor omgaan met diversiteit: het model van interactieve betekenisvolle diversiteit

Onderwijs dat met diversiteit rekening wil houden, kiest voor een pedagogisch-didactische aanpak die ruimte laat voor interactie, variatie aanmoedigt, diversiteit als een normaal gegeven erkent en benut in de dagelijkse leerprocessen. Dit schept een leeromgeving waarin dialoog en reflectie de lerenden helpen hun eigen perspectieven te ontwikkelen en nieuwe perspectieven op te bouwen.

Voor de onderwijskundige uitwerking van omgaan met diversiteit bevelen we zes mogelijke 'bouwstenen' voor vormgeving van het didactisch handelen aan.

1. Veelzijdige, gevarieerde aanpak
2. Breed observeren
3. Samenwerkend leren
4. Heterogene groepsvorming
5. Leeromgevingen verbreden
6. Breed evalueren

1° Veelzijdige, gevarieerde aanpak

Een breed didactisch repertoire komt tegemoet aan de brede ontwikkeling van lerenden, aan hun diverse individuele leerstijlen, interactiewijzen en meervoudige intelligenties. Niet iedereen leert immers op dezelfde manier en is (niet) goed in alles. Leerstijlen zijn mee bepaald door de culturele omgevingen waarin kinderen opgroeien. Er bestaat echter geen één-op-één relatie tussen een leerstijl en een cultuur of sociale omgeving. Even zomin is daar sprake van met betrekking tot de relatie tussen cultuur en interactie tussen volwassenen en kinderen (Hoogsteder et al., 1996). Individuele verschillen in leerstijlen, interactievormen en intelligenties zijn in elke groep lerenden terug te vinden (Kleinfeld, 1994; Irvine & York, 1995; Guild, 1994; Guild & Gargen, 1998; Swisher & Deyhle, 1989; Dunn, 1997; Dunn et al., 1990; Hilberg & Tharp, 2002).

Leraren moeten zich niet blindstaren op één alleenzaligmakende leerstijl en aanpassing daaraan eisen bij lerenden. Een *'multistyle'-benadering* is veel meer aangewezen: door lerenden afwisselend bloot te stellen aan meerdere leermethoden krijgen ze veel meer kansen om een uitgebreider repertoire aan leervaardigheden en –strategieën te ontplooien (Felder, 1995). Werkvormen als klassikaal onderwijs, samenwerken in kleine groepen en individuele opdrachten doen een beroep op uiteenlopende vaardigheden en persoonlijkheidskenmerken. Klassikaal onderwijs vereist concentratievermogen en zelfcontrole (stil zijn en luisteren, niet door elkaar heen praten), het samenwerken in groep vraagt om sociale vaardigheden (elkaar helpen, rekening houden met elkaar, conflicten kunnen oplossen), het uitvoeren van individuele opdrachten vraagt om eigen initiatief en doorzettingsvermogen (Bronneman-Helmers, 2004). Het sociaalconstructivistisch kader biedt tevens een rijkdom aan beproefde activerende leer- en instructieactiviteiten: samenwerkend leren, peer tutoring, gesitueerd leren, ontdekkend leren, probleemgestuurd onderwijs, taakgericht leren, ervaringsgericht leren... (zie Valcke, 2005).

2° Breed observeren

Om zicht te krijgen op diversiteit in lerende groepen raden we *breed observeren* aan. Elke leerkracht observeert dagelijks, maar deze observatie beperkt zich hoofdzakelijk tot observatie van didactische processen in lessituaties. Met observeren in de ruime zin van het woord bedoelen we dat je leert kijken naar het sociale gedrag van lerenden in verschillende situaties in de klas en daarbuiten die op het eerste gezicht niets met schools leren te maken hebben. Het gaat erom een zo accuraat mogelijk zicht te krijgen op wie in de leergroep zit: wat ze doen, hoe ze dit doen, wat ze zeggen en hoe, wat ze mee hebben, welke spelen enzovoort. Via deze brede observatie van lerenden blijf je alert voor de diversiteit, de betekenissen die leerlingen daaraan

geven, de perspectieven en competenties waar je op kunt voortbouwen. Dergelijke observatie geeft ook een zicht op het meer alledaagse leren van kinderen en jongeren in schoolcontexten. Dit vraagt om leerkrachten met een onderzoekende houding. Leerkrachten met opmerkingsgave die kunnen kijken en zich verwonderen. Die oog hebben voor de complexiteit van leren en lesgeven, voor de effecten van het eigen handelen (Leeman & Wardekker, 2004).

3° Samenwerkend leren

In de sociaalconstructivistische visie op leren staat het samenwerkend leren centraal. Samenwerkend leren besteedt veel aandacht aan de wijze waarop lerenden elkaar waarnemen en met elkaar interageren. Op die manier kan je werken aan statusproblemen van zwakkere lerenden (Cohen, 1997).

De grote troef van samenwerken met anderen is dat uiteenlopende perspectieven sneller naar voren komen en kunnen leiden tot gezamenlijke opbouw van kennis (Puntambekar, 2006). Dit helpt de eigen interne voorstellingen van kennis te verfijnen en verder te ontwikkelen (Valcke, 2005). Voor omgaan met diversiteit is het dus een geknipte methode.

Wellicht is er geen leer methode die zo uitgebreid is onderzocht als het samenwerkend leren. Tal van studies laten een overduidelijk positieve impact zien op het leren van kinderen en volwassenen: kennisverwerving, een positieve motivatie en leerhouding, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het ontwikkelen van hogere denkvaardigheden (Valcke, 2005; Slavin, 1996; Johnson et al., 2000). Er zijn ook aanwijzingen dat zorgvuldig gestructureerde activiteiten in samenwerkend leren de sociale relaties tussen groepen kunnen verbeteren (Slavin, 1996; Fishbein, 1996).

Samenwerkend leren heeft bij leraren en leerlingen nochtans een kwalijke reputatie. Dat komt door de negatieve praktijkervaringen die met 'groepswork' verbonden zijn. Lerenden werken niet echt samen; ze verdelen gewoon het werk en leggen op het einde alles samen. Of bepaalde lerenden doen vrijwel al het werk en andere 'liften' mee. Of groepsleden schieten niet met elkaar op waardoor de opdracht mislukt. Of een groep leerlingen vindt het echt leuk om samen te werken, maar concentreert zich te weinig op de actieve en persoonlijke verwerking van de kennis die aan bod komt bij de groepsopdracht (Valcke, 2005). Om tot productief leren te komen, moet samenwerking bijgevolg aan strikte voorwaarden voldoen (Johnson & Johnson, 1999; Anderson et al., 1996). Een daarvan is een sterke structurering van de interacties tussen de leerlingen. Samenwerkend leren als leerstrategie wordt immers veel toegepast, maar niet altijd met succes. Groepen kunnen simpelweg ook ingezet worden als een alternatieve werkvorm die aan de leerdoelen van het traditionele onderricht weinig verandert (Duffy & Cunningham, 1996).

4° Heterogene groepsvorming

Homogene groepen zijn zelden homogeen in alle aspecten waarin individuen van elkaar kunnen verschillen. Interactie in heterogene groepen vergroot natuurlijk de kansen op leren omgaan met diversiteit en de sociale spanningen die daaruit voortvloeien: de verschillen zijn groter en veelzijdiger en er moet meer worden onderhandeld.

Heterogenisering als didactische werkwijze behelst dat je vaste patronen en criteria voor

samenstelling van groepen doorbreekt. Voor heterogene groepsvorming bestaat geen vast recept: geregeld wisselen is de boodschap (Hallam et al., 2004). Op die manier kun je voorkomen dat telkens groepjes worden gevormd op grond van dezelfde kenmerken (zwak / sterk; allochtoon / autochtoon; jongens / meisjes enz.). Dat betekent immers vaak dat telkens weer dezelfde leerlingen in dezelfde groepjes terechtkomen. Het vormen van heterogene groepen, in de eerste plaats naar bekwaamheid, kent ook grenzen. In bepaalde gevallen kunnen de verschillen in bekwaamheid, taalvaardigheid of interesses zo ver uiteenlopen dat een groep lerenden niet voldoende tot leren komt en interne differentiatie weinig soelaas biedt. Zo nodig kunnen homogene groepjes of externe differentiatie een uitweg bieden. Dan moet er wel op toegezien worden dat dit niet leidt tot herhomogenisering (in niveaugroepjes) en verlaging van prestatiedoelen.

5° Leeromgevingen verbreden

Leren in een authentieke context betekent dat het leren zich tenminste gedeeltelijk buiten de klas en school moet afspelen, in confrontatie met 'echte' problemen (Geurts & Meijers, 2006). Klassen zijn nog te vaak gemeenschapjes achter gesloten deuren. De potentiële diversiteit aan ervaringen, interesses, leefsfere en competenties die je bij de leerlingen kan aanboren, wordt veel groter als je met verschillende klassen en leeftijdsgroepen kunt werken (klasdoorbrekend werken). Schooldoorbrekend werken kun je vormgeven via het principe van de Brede School. Een Brede School is gericht op de brede ontwikkeling van alle kinderen en jongeren door het ondersteunen en/of creëren van een brede lerende leefomgeving waarbinnen kinderen en jongeren een brede waaier aan leer- en leefervaringen kunnen opdoen (Joos et al., 2006).

6° Breed evalueren

Breed evalueren betekent dat leraren een waaier aan evaluatiestrategieën gebruiken die leerlingen de kans geven hun beheersing van de leerinhouden en competenties aan te tonen. We pleiten dus voor een leerlinggerichte en competentiegerichte evaluatieaanpak. Deze behelst naast de klassieke kennisgerichte toetsen en examens ook diverse vormen van *assessment*, die op alle momenten in het leerproces kunnen worden gebruikt en die authentieke of levensechte situaties inhouden (portfolio, self-assessment, peer-assessment, presentaties, simulaties enzovoort) (Dochy et al., 2002; Dochy & McDowell, 1997; Segers, 2004). Een assessmentcultuur spoort met een constructivistische onderwijsbenadering (Dochy & McDowell, 1997). Leerlingen reflecteren zelf – individueel of in groep – regelmatig op hun aanpak, zodat zij hun leerstrategieën kunnen verbeteren. Speciaal ontworpen observatie-instrumenten voor leerkrachten en zelfevaluatie-instrumenten voor leerlingen kunnen daarbij worden ingezet om de ontwikkeling van lerenden in hun omgaan met diversiteit op te volgen. Evaluatie van de competentie omgaan met diversiteit gaat beslist verder dan de traditionele peiling van leerstofkennis of het meten van waarden (burgerzin, verdraagzaamheid). Het gaat immers om een complexe en brede set van persoonlijke, sociale, intellectuele, morele en politieke competenties. De reikwijdte en complexiteit van deze vaardigheden spoort niet goed met een enkele psychometrische standaard, indicator of prestatiemeting. Hoewel toetscores

over kennis van minderheden of het hechten aan waarden een aanwijzing kunnen geven over hoeveel inhoudelijke kennis een leerling heeft verworven, geven ze nauwelijks inzicht in hoe goed de relaties zijn tussen individuen uit verschillende sociale en culturele groepen.

7 Leerinhouden

Diversiteit loopt als een rode draad door onderwijsleerprocessen. Dat geldt eveneens voor de lesinhouden. Diversiteit is geen aparte onderwijsinhoud die je als een toevoegsel aan het curriculum kunt zien, of die als bijkomende paragraaf, hoofdstuk, lesmap of module in lesmaterialen en handboeken wordt gestopt. We menen dat het weinig zin heeft om simpelweg op zichzelf staande feitenkennis te onderwijzen over de culturele bijdragen, historische ervaringen en sociale problemen van enkele zichtbare minderheidsgroepen in de samenleving (Banks et al., 2001).

Zoals al gezegd is een aanpak die zich beperkt tot loutere ingrepen in leerplannen en lesmaterialen weinig doeltreffend. Met het oog op de inhoudelijke *mainstreaming* van diversiteit van het onderwijs is een screening en herwerking van bestaande leerplannen en lesmaterialen aangewezen, mogelijk ook ontwikkeling van nieuwe inhouden en materialen. Hierbij dienen de volgende acht aandachtspunten als leidraad:

1. Normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken heeft. Diversiteit in de samenleving moet je kunnen aflezen uit gewone, veelgebruikte teksten, audiovisueel en andersoortig materiaal.
2. Meervoudige identiteiten: individuen en groepen laat men zien als gewone, unieke mensen die met elkaar omgaan in alledaagse situaties, verschillende contexten en wisselende omstandigheden.
3. Onbevooroordeeldheid: vooroordelen, stereotypen en veralgemeningen worden waar mogelijk en wenselijk vermeden. Uitspraken over groepen in de samenleving berusten op evenwichtige, correcte informatie.
4. Discriminatie en beeldvorming: er is aandacht voor en er worden inzichten geboden in de oorzaken en werking van racisme, discriminatie en beeldvorming (vooroordelen, stereotypen, veralgemeningen...).
5. Multiperspectiviteit: verschillende perspectieven op gebeurtenissen, contexten en personen komen aan bod. Dit betekent ook dat het etno- en eurocentrisch perspectief op de geschiedenis en de wereld wordt doorbroken, dat er aandacht wordt besteed aan het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen in de samenleving.
6. Interactie en variatie: aangeboden activiteiten en taken vertrekken systematisch van interactie: het leren met en van elkaar. Het geheel aan activiteiten en taken is ook zo vormgegeven dat een gevarieerd aanbod van interactiewijzen, werkvormen, leerstijlen kan worden ingezet.
7. Authenticiteit: uitdagende oefeningen, taken en bronnen worden voorzien die uitzicht geven op authentieke, realistische leeromgevingen, op concrete thema's en problemen.

8. Toegankelijkheid: tekstinhouden zijn gesteld of hertaald in een voor iedereen toegankelijke taal.

Belangrijk is vooral te onthouden dat leerinhouden nooit een geheel objectieve voorstelling van met name de sociale en historische werkelijkheid kunnen bieden. Het spontane begrip bij leraren van hoe wetenschappelijk onderzoek verloopt en tot kennis komt, alsook de wijze waarop zij dit naar leerlingen overbrengen, is meestal nogal verwrongen (Gil-Pérez, 2002). Waarheden en feiten zoals ze in schoolboeken worden gepresenteerd, zijn voor onderzoekers voorlopige uitkomsten van een voortgaande wetenschappelijke discussie (Mintrop, 2004). Kennis is niet neutraal noch statisch maar is cultureel bepaald, perspectiefgebonden, dynamisch en veranderlijk (Banks, 1997). Teksten en beelden (foto's, illustraties, kaarten, tabellen...) over de sociale werkelijkheid zullen meestal voor uiteenlopende interpretaties vatbaar zijn. Multiperspectiviteit draagt ertoe bij dat leerlingen op een kritische manier informatie leren benaderen en ze vanuit verschillende standpunten kunnen onderzoeken.

8 Leerkrachtencompetenties

Aandacht voor diversiteit op school is het middel bij uitstek om alle leerlingen die begeleiding te geven die ze nodig hebben om maximaal te ontwikkelen. Wanneer men als leraar zelf op een adequate en positieve wijze kan omgaan met de diversiteit van de leerlingen- en oudergroep, dan bevordert dit de leer- en ontwikkelingskansen van alle kinderen, inclusief leerlingen uit maatschappelijke minderheidsgroepen.

Competenties van leraren om in hun beroepspraktijk om te gaan met diversiteit zijn geen nieuwe of andere competenties dan de al bekende competenties van leraren. Ze zijn wel opnieuw 'ingekleurd' vanuit de specifieke taakstelling van leraren die te maken hebben met diverse klassen en complexe instructiesituaties.

Ook in het leven buiten de school doen zich gelegenheden voor waar leerkrachten met diversiteit in aanraking komen en daarin een bepaald besef of bepaalde vaardigheden opdoen (Paccione, 2000). Dit levensbreed leren omgaan met diversiteit als privépersoon of gewone burger vormt een goede ondersteuning, is zelfs een voorwaarde voor het ontwikkelen van de meer beroepsgerichte competenties. Wie bijvoorbeeld goed kan functioneren in grillige omstandigheden en nieuwe situaties, zal ook minder moeite hebben met veranderende leerlingenpopulaties en wisselende leeromgevingen.

Dialog, onderhandeling en multiperspectiviteit zijn voor leraren en lerenden een verrijking van de leeromgeving maar ze vormen tegelijk een moeilijke opgave. Leerkrachten moeten inzien dat ook zij spreken vanuit een bepaald standpunt, een bepaalde opvatting. Hij/zij is niet meer de onaantastbare autoriteit die de objectieve en feitelijke kennis bezit en van buitenaf aanbrengt. We onderscheiden specifiek zes competenties die eigen zijn aan omgaan met diversiteit in het lerarenberoep:

1. Diversiteit waarnemen in de klas, op school en daarbuiten.

2. Diversiteit op een positieve manier benaderen.
3. Leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen.
4. Diversiteit integreren in het totale onderwijsleerproces van leerlingen.
5. Goed omgaan met de diversiteit van collega's, ouders en externe partners.
6. De eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen.

Voor een uitgebreide beschrijving van deze leerkrachtcompetenties, de bijhorende subcompetenties en de instrumenten, tips en acties om beter met diversiteit om te gaan en te benutten in het leerproces in de klas verwijzen we nogmaals naar de het screeningsinstrument DISCO op www.steunpuntdiversiteitenleren.be. Dit instrument biedt leraren de mogelijkheid om een analyse te maken van het eigen handelen, de eigen percepties inzake diversiteit. Op basis van deze screening, krijgt de leerkracht dan tips en acties om haar handelen in omgaan met diversiteit te versterken. De screening kan ook als een monitor op langere termijn worden gebruikt. Op die wijze blijft de leerkracht voortdurend reflecteren op haar omgaan met diversiteit in de klas en de school.

Bibliografie

- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2010a). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*. In press.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2010b). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils. *Ethnic and Racial Studies*. Advance online publication.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*. Advance online publication.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3): 293-309.
- Anderson, John R., Lynne M. Reder & H. A. Simons (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4): 5-11.
- Bakker, J., Denessen, E., Pelzer, B., Veneman, M., & Lageweg, S. (2007). De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst. *Pedagogiek*, 27, 301-219.

- Banks, James A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York & London: Teachers College Press.
- Banks, James A. et al. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle, WA: University of Washington, Center for Multicultural Education.
- Berding, J. W.A. & S. Miedema (2005). Individualiteit, socialiteit, democratie en het curriculum. De opvoedingsfilosofische denkbeelden van John Dewey. In: Louis Logister (red.), *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie*. Budel: Damon, pp. 99-118.
- Bliss, J. & M. Askew (1996). Effective teaching and learning: Scaffolding revisited. *Oxford Review of Education*, 22(1): 37-62.
- Bossaerts, B., J. Denys & G. Tegenbos (red.) (2002). *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant.
- Bransford, J. D., A. L. Brown & R. R. Cocking (eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Bronneman-Helmers, R. (2004). De pedagogische opdracht van het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen. In: P.T. de Beer & C.J.M. Schuyt (red.), *Bijdragen aan waarden en normen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 185-215.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4): 399-413.
- Cohen, E. 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.
- de Bruijn, E. m.m.v. J. van den Berg, F. Dintjens, J. Geurts & T. Pauwes (2003). *De pedagogischdidactische benadering in de beroepsonderwijskolom. Bouwstenen voor een herontwerp*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- De Groof, S., E. Franck, M. Elchardus & D. Kavadias (2010). *Burgerschap bij 14-jarigen. Vlaanderen in internationaal perspectief. Vlaams eindrapport van de international Civic and Citizenship Education Study*. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije

Universiteit Brussel & onderzoeksgroep SeP "School & Politiek", Departement Sociologie, Universiteit Antwerpen, Brussel & Antwerpen.

- Delrue, K., P. Loobuyck, K. Pelleriaux, S. Sierens & M. 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.
- Dochy, F. J.R.C & L. McDowell (1997). Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4): 279-298.
- Dochy, F., L. Heylen & H. Van de Mosselaer (red.) (2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Uitgeverij LEMMA.
- Duffy, T. M. & D. J. Cunningham (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: David H. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 170-198.
- Dunn, R., J. Gemake, F. Jalali, R. Zenhausern, P. Quinn & J. Spiridakis (1990). Crosscultural differences in learning styles of elementary-age students from four ethnic backgrounds. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 18(2): 68-93.
- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 54(7): 74-77.
- Eckert, P., S. Goldman & E. 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>).
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2): 197-207.
- Felder, R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1): 21-31.
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination: Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Boulder, CO & Oxford: Westview Press.
- Geurts, J. & F. 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).

- Gil-Pérez, D. et al. (2002). Defending constructivism in science education. *Science & Education*, 11(6): 557-571.
- Guild, P. (1994). The culture/learning style connection. *Educational Leadership*, 51(8): 16-22.
- Guild, P. & S. Garger (1998). *Marching to different drummers: 2nd edition*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Hallam, S., J. Ireson & J. Davies (2004). Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30(4): 117-140.
- Hilberg, R. S. & R. G. Tharp (2002). *Theoretical perspectives, research findings, and classroom implications of the learning styles of American Indian and Alaskan Native students*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California, Santa Cruz, Occasional Reports. Paper eric_02_09_native.
- Hoogsteder, M., R. Maier & E. Elbers (1996). The architecture of adult-child interaction: Joint problem-solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*, 6(4): 348-358.
- Irvine, J. J. & D. Eleanor York (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In: James A. Banks & Cherry A. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan, pp. 484-497.
- Jaspaert, K. (2006). Taal, onderwijs en achterstandsbestrijding: enkele overwegingen. In: Sven Sierens et al. (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, pp. 139-164.
- Johnson, D.W. & R. T. Johnson (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2): 67-73.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson & M.B. Stanne (2000). *Cooperative learning methods: A metaanalysis*. Online paper, University of Minnesota, Minneapolis (afgehaald op 05-09-2006 van <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>).
- Joos, A., V. Ernalsteen, A. Lanssens & M. Engels (2006). *Brede School in Vlaanderen en Brussel. Visietekst*. Brussel: Vlaamse overheid (samenstelling: Steunpunt Gelijke Onderwijskansen).
- Kleinfeld, J. (1994). Learning styles and culture. In: Walter J. Lonner & Roy S. Malpass (eds.), *Psychology and culture*. Boston etc.: Allyn and Bacon, pp. 151-156.

- Leeman, Y. & W. 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/pedagogischeopdracht/extra/lectorale%20rede%20Pedagogische%20Opdracht.pdf>).
- Mintrop, H. (2004). Fostering constructivist communities of learners in the amalgamated multi-discipline of social studies. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2): 141-158.
- Newmann, F. M., H. M. Marks & A. Gamoran (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4): 280-312.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.
- OECD (2005b) *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Paccione, A. V. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102(6): 980-1005.
- Parrilla, A. (1999). Educational innovations as a school answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2): 93-110.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Piessens, A. & S. Suijs (2003). Over praktijk-leren en zinvolle praktijken. *Vorming*, 18(5): 339-362.
- Puntambekar, S. & R. Hübscher (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1): 1-12.
- Puntambekar, S. (2006). Analyzing collaborative interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers & Education*, 47(3): 332-351.
- Reinders, H. (2011). Integration policy and education: Between segregation and integration. The case of Germany (pp. 115-129). In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation*. Antwerpen: Garant.

- Rumberger, R.W. & G.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.
- Segers, M.S.R. (2004). *Assessment en leren als een twee-eenheid: onderzoek naar de impact van assessment op leren*. Rede, in verkorte vorm, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de pedagogische wetenschappen, in het bijzonder de opleidingskunde aan de Universiteit van Leiden op vrijdag 11 juni 2004.
- Simons, R. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaalconstructivisme: epiloog. *Opleiding en Ontwikkeling*, 12(1-2): 41-46.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1): 43-69.
- Soenen, R. (1999). *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs.
- Suijs, S. (2004a). De monoculturele norm. Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in het onderwijs. In: *Kinderrechtenforum. Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden*. Gent: Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw, pp. 45-74.
- Swisher, K. & D. Deyhle (1989). The styles of learning are different, but the teaching is just the same: Suggestions for teachers of American Indian youth. *Journal of American Indian Education*, Special Edition (August): 1-14.
- Valcke, M. (2005). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van Avermaet, P. & S. Sierens (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *Handboek beleidsvoerend vermogen*. Doelgerichte visie, afl. 4, 1-48.
- Van de gaer, E., Verhaeghe, J.P., Reynders, T., & Van Damme, J. (2006). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. GOK-leerlingen in het eerste leerjaar: achterstand en evolutie voor het leergebied technisch lezen* (LOA-rapport, 43). Leuven: Steunpunt LOA, SiBO. Gedownload van http://www.steunpuntloopbanen.be/documenten_nieuwsbrief/LOA-RAPPORT43_GOKL1TechnischLezen.pdf
- van der Leij, A. (2005). Ongelijke onderwijskansen: is Mattheüs het kind van Pygmalion en Good en Brophy? In: Sjoerd Karsten & Peter Slegers (red.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* Antwerpen & Apeldoorn: Garant, pp. 71-88.

- van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010b). Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 237-265.
- Van Houtte, M. (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.
- Verhaeghe, J. P., Van de gaer, E., Reynders, T., & Van Damme, J. (2006). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. GOK-leerlingen in het eerste leerjaar: achterstand en evolutie voor het leergebied wiskunde. Een benadering vanuit onderwijseffectiviteit (LOA-rapport, 44)*. Leuven: Steunpunt LOA. Gedownload van http://www.steunpuntloopbanen.be/documenten_nieuwsbrief/LOARAPPORT44_GOKL1_Wiskunde.pdf
- Verhaeghe, J. P., & Van Damme, J. (2007). *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. Gedownload van http://www.steunpuntloopbanen.be/publi_upload/OD1_2007_05_Verhaeghe_Leerwinst.pdf
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Vertovec, S. (2006). *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. COMPAS WP-06-25. Oxford: Centre on Migration Policy and Society.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press (edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman).
- Wood, D., J. S. Bruner & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.