

Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort

Piet Van Avermaet

professor multiculturele studies aan de Universiteit Gent
directeur Steunpunt Diversiteit en Leren

We kunnen het regelmatig in de kranten lezen: we hebben als samenleving een probleem om met diversiteit om te gaan. De koppen liegen er niet om. Zo stelde De Morgen van 8 februari 2013 dat 'Eén op de drie stadjongeren niet tolerant' is. De reacties waren navenant. Sommigen stelden dat de idee van de 'gezellige smeltkroes romantisch gezwets' is. Wie het ernstig meent of meende met het thema diversiteit heeft dit toch nooit beweerd, bedenk ik dan. Maar ook de uitspraak 'integratiebeleid is mislukt' was van een stevig allooi. Wat vooral opvalt in de berichtgeving en in het debat, is de beperkte nuance. Het werd allemaal nogal zwart-wit voorgesteld. Enkel Eric Corijn (DM 11/2) en Mark Elchardus (DM 8/2) wezen op het gevaar van een te binaire analyse. De 'moslim' en de 'Vlaming' bestaan niet.

Dergelijke analyses dragen echter niet bij tot een meer genuanceerde beeldvorming over de diverse samenleving. We slagen er iedere keer opnieuw in om de ander een identiteit aan te meten; eentje waar hij of zij nagenoeg niet meer aan onderuit kan. Dat hetgene waarmee de ander zich daadwerkelijk identificeert meervoudiger, gelaagder, genuanceerder en hybride is, gaat verloren in de gemiddelden. En die 'gemiddelden' worden steeds opnieuw als monolithische tegenover elkaar staande blokken voorgesteld. Anderzijds, het voordeel van dergelijke onderzoeken is dat ze ons als samenleving doen nadenken over hoe we omgaan met diversiteit; hoe mensen naar elkaar kijken; hoezeer het ons aan de competenties ontbreekt om met verschillen om te gaan.

Een ander opvallend gegeven in de analyse over de bevraging van jongeren in de grootstad is dat de sleutel in het onderwijs ligt. Op zich ben ik het daar mee eens, met die nuance dat het onderwijs deze uitdaging niet alleen aan kan. Maar het jammere aan de verwijzing naar onderwijs in de analyse van deze onderzoeksresultaten – net zoals bij het meeste eerder uitgevoerde onderzoek – is dat men niet verder komt dan dat er meer moet worden geïnvesteerd in onderwijs. De vraag hoe het onderwijs op deze uitdagingen zou moeten ingaan wordt echter niet of nauwelijks beantwoord. Vaak komen we niet verder dan de leraren godsdienst of zedenleer die dit moeten oplossen; of we gieten het een vak burgerschapsvorming. Ondanks de welgemeende bedoeling blijven we op die manier diversiteit in de periferie van het onderwijs zien. Naast het werken aan de reguliere doelstellingen moeten we ook nog even tijd maken voor diversiteit; diversiteit als een vak. Daardoor dreigen we het echter verder als een curiosum te hanteren; diversiteit als afwijking van de norm, het normale.

In deze bijdrage wil ik een poging ondernemen om een meer diepgaande analyse te maken over waarom onderwijs diversiteit als de kern van haar opdracht zou moeten beschouwen (zie ook Van Avermaet & Sierens, 2010, 2012). Eerst wil ik wijzen op een aantal gewijzigde trends in migratie en integratie en op het belang van een referentiekader om diversiteit (beleid en acties) tegen te kunnen afzetten. Vervolgens wil ik een paar zorgpunten rond omgaan met diversiteit in onderwijs

onder de loep nemen: de toenemende marktgerichtheid van onderwijs en de impact ervan op omgaan met diversiteit en dat diversiteit een probleem is en best wordt weggemoffeld. In een laatste deel van deze bijdrage wil ik enkele aanzetten geven voor verandering.

1 Trends

1.1 Migratiepatronen wijzigen

Het begrip globalisering is lang voor velen een wat vaag, niet echt tastbaar begrip geweest. Iedereen nam het in de mond, maar niemand kon er zich iets bij voorstellen. Globalisering was lange tijd iets virtueels, iets wat mensen niet direct 'aan den lijve' ervaren. Financiële transacties houden al lang geen rekening meer met (nationale) grenzen. Maar ondertussen is het vrije verkeer van goederen ook spectaculair toegenomen. De totale productie (idee, design, ontwerp, onderdelen maken, assemblage, ...) van bepaalde goederen is vaak verspreid over de hele wereld. Door de val van de Berlijnse muur, de verdere eenmaking van Europa en de toenemende armoede in sommige delen van de wereld (vooral Afrika) zijn een paar decennia geleden nieuwe migratiestromen op gang gekomen. Deze nieuwe migratie heeft mensen de globalisering op een andere manier leren ervaren. Het ging plots niet alleen meer om de fluiditeit van geld en goederen, maar ook om de toenemende mobiliteit van mensen. In die zin is migratie voor velen niet meer wat het pakweg 50-60 jaar geleden was. Toen verplaatste men zich van plaats A naar B om daar een nieuw leven te beginnen. Nu bewegen mensen (vrijwillig of onder dwang) zich meer tussen verschillende plaatsen, soms vrijwillig, soms onder dwang of uit pure noodzaak (Van Avermaet, 2009). Bovendien kunnen mensen zich vandaag de dag veel gemakkelijker en sneller verplaatsen. Er zijn veel meer vliegroutes dan vroeger, de dagelijkse frequentie ligt hoger en verhoudingsgewijs is vliegen goedkoper geworden. Poolse immigranten nemen zondag de bus van Krakow naar Brussel en gaan vrijdag terug. Globalisering en mobiliteit gaan hand in hand.

Samen met de toenemende mobiliteit en globalisering zien we ook processen van lokalisering. De grootstad wint steeds meer en meer aan belang. Migratie en mobiliteit is dus ook een verhaal van grootstedelijkheid. Mensen vestigen zich in de grootstad. Dit proces van 'glokalisering' leidt tot grootsteden die zich geleidelijk omvormen tot dynamische, flexibele en vooral 'superdiverse' (Vertovec, 2006) omgevingen waar het gemeenschappelijke meer en meer verdwijnt; waar verschillende sociale praktijken toenemen. Directeur van de Antwerpse stedelijke dienst 'Samen Leven' Tom Meeuws stelde recent (StampMedia, 2012) dat naast New York en Amsterdam, Antwerpen de stad met de meeste verschillende nationaliteiten is: 'Antwerpen is geen diverse stad meer, het is een superdiverse stad'.

Maar glokalisering heeft ook een meer virtuele kant. Door de nieuwe multimedia (computer, tablets, smartphones, schotelantennes, ...) en de bijhorende communicatieapplicaties (sms, Facebook, Twitter, Skype, ...) kunnen mensen vrij goedkoop en continu met elkaar in contact staan. Een collega uit Tel Aviv vertelde me over haar bejaarde moeder die dagelijks hulp krijgt van een Filipijnse gezinshelpster. In het huis staat de computer de hele dag op 'Skype'. Er is altijd bedrijvigheid in het huis: poetsen, koken, ... Maar telkens als de gezinshelpster voorbij de computer loopt heeft ze een korte chat met familieleden in Manilla. Omgekeerd gebeurt hetzelfde. De bejaarde moeder van mijn collega participeert steeds vaker aan de gesprekken. Er wordt vaak gemixt tussen Engels, Filipijns en af en toe wat Hebreeuws. De vrouwen in Tel Aviv en Manilla leren elkaar kennen en leren van elkaar. Ze lossen samen problemen op, wisselen

ervaringen en ideeën uit ... Dit is slechts één voorbeeld van veranderende communicatiemogelijkheden en -strategieën. Maar het voorbeeld leert ons ook dat processen van integratie zoals gecategoriseerd door onder andere Berry (1980) in de toekomst wellicht anders zullen verlopen. Mensen zijn veel minder 'afgesneden' van het 'herkomstland'; tweede en derde generatie immigranten zien mogelijkheden om de band met hun familie in het herkomstland opnieuw te versterken. Dit grijpt onder andere in op identiteits- en taalontwikkeling. Sociale netwerken kunnen nu niet meer alleen in het 'gastland' worden uitgebouwd, maar bestaande sociale netwerken met het 'herkomstland' kunnen beter worden onderhouden of hernieuwde sociale netwerken met het zogenaamde 'thuisland' kunnen worden opgebouwd. Met andere woorden globalisering, lokalisering, superdiversiteit en veranderende communicatiemogelijkheden hebben een grote impact op migratie, maar ook op processen zoals integratie, sociale participatie en taalverwerving. Dit stelt ons voor nieuwe uitdagingen over hoe we moeten omgaan met diversiteit in die nieuwe context en met nieuwe, nog meer diverse sociale praktijken.

1.2 Polarisering, ideologie en hegemoniaal denken

Tegenover – of misschien er juist mee samenhangend - deze veranderende maatschappelijke processen stellen we de laatste decennia in Europa een toenemend geïdeologiseerd en gepolariseerd debat over diversiteit, integratie, multiculturaliteit vast. Sinds de eeuwwisseling is het integratiebeleid in de meeste Europese landen strenger geworden. Bovendien is het conditioneler van aard geworden (Van Avermaet, 2009, 2012). Daarbij ligt de klemtoon vooral op 'taal (de kennis van de standaard variëteit van het gastland) als voorwaarde tot integratie'.

Die sterke focus op voorwaardelijkheid en unidirectionaliteit zien we ook in het debat over ongelijkheid in onderwijs. Onvoldoende kennis van de doeltaal en te lage betrokkenheid van anderstalige ouders worden steevast naar voren geschoven als belangrijke oorzaken van lager schoolsucces bij immigrantenleerlingen. In de meeste landen wordt dan ook vaak ingezet op taal, ouderbetrokkenheid en opvoedingsondersteuning. De vaak eenzijdige analyse van de problemen bij schoolsucces en de naar voren geschoven remedies worden sterk beïnvloed door monolinguale en monoculturele ideologieën en getuigen maar al te vaak van een zeker hegemoniaal denken. Het probleem hierbij is dat de analyses en remedies vaak met de beste bedoelingen worden gemaakt. Ze worden als 'common sensical' beschouwd, als 'doxa' (Bourdieu, 1991) als het ware. Het eigen referentiekader wordt niet of nauwelijks in vraag gesteld. Het wordt naar voren geschoven als het enige legitieme gemeenschappelijke kader.

Dat onze samenleving de laatste decennia drastisch is veranderd, heeft nauwelijks invloed op het huidige integratiebeleid of op beleid dat gericht is op het versterken van de leerkansen van kansarme en anderstalige kinderen. In een context echter, waar 'superdiversiteit' de norm wordt, is het belangrijk om te reflecteren over de grenzen van de huidige referentiekaders en recepten (beleid en acties) die we in (taal)onderwijs gebruiken om het schoolsucces van kansarme en immigrantenkinderen te verhogen en om burgerschapsvorming te versterken. Bij die reflectie is het belangrijk om te kijken naar de conceptualisering van vaak gehanteerde begrippen die als basis worden gebruikt voor beleidsacties. In 'Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging' (Van Avermaet & Sierens, 2010) hebben we een referentiekader geschetst voor omgaan met diversiteit in onderwijs. Daarbij werd uitgegaan van de hierboven

geschetste maatschappelijke veranderingen en werden centrale concepten theoretisch uitgediept. Hoe definiëren we de volgende begrippen in een superdiverse geglobaliseerde context?

- *Integratie*
Het maakt een wereld van verschil of we het hebben over 'de immigrant moet integreren in onze samenleving' of 'een integratieproces is een op wederkerigheid gebaseerd principe waarin elke actor een verantwoordelijkheid heeft'. Is integratie een proces waarbij de ander zich moet inpassen in het normen- en waardenkader van de ander? Of is integratie een proces van continue verandering als gevolg van contacten en onderhandeling tussen mensen van verschillende sociale, culturele, etnische, economische, ... achtergronden?
- *Diversiteit*
Beperkt het verhaal van diversiteit zich enkel tot het etnische? Vertrekken we enkel vanuit een categoriaal perspectief, waarbij we de ander in een categorie indelen? Het gevolg daarvan is dat we die categorieën als statische uniforme blokken zien die devieren van de norm, afwijken van het normale. Focussen we enkel op de groep als iets statisch of gaan we er vanuit dat een individu ook lid kan zijn van andere groepen en zich niet helemaal identificeert met alles waarvoor een groep staat?
- *Taalvaardigheid*
Zien we taalvaardigheid als een voorwaarde tot participatie op school? Of is het een uitkomst – een bijproduct als het ware – van een leeromgeving waar maximale kansen tot participatie worden gecreëerd? Beschouwen we de meertaligheid van immigrantenleerlingen als een handicap voor schoolsucces of als een opportuniteit, een meerwaarde?
- *Ouderbetrokkenheid*
Is lage ouderbetrokkenheid het gevolg van een te beperkt engagement van de kansarme of immigrantenouders? Zou het ook kunnen dat er ongewilde en onbewuste drempels zijn voor ouders om in communicatie met de school te treden?
- *Leren*
Blijven we vasthouden aan het gegeven dat de enige plaats waar kan worden geleerd de formele leeromgeving is en dat leren altijd expliciet dient te verlopen? Of (h)erkennen we dat kinderen ook informeel, impliciet (kunnen) leren? Willen we plaats geven in de school aan informeel en impliciet leren?

2 Zorgpunten bij omgaan met diversiteit

Als ik kijk naar het huidige beleid en acties, kan ik er niet om heen dat ons fundamenteel denken over diversiteit en onderwijs, diversiteit als uitgangspunt blijft ontkennen. We erkennen diversiteit, het staat in alle 'mission statements', maar we blijven het moeilijk vinden om het als de norm in onderwijs te beschouwen. Bovendien zien we diversiteit enkel als conditie tot inpassing, waardoor het meteen wordt gedevalueerd tot een afwijking, achterstand, probleem, ... Enkele zorgpunten voor onderwijs en diversiteit zijn al uitvoerig beschreven en goed gedocumenteerd.

Keer op keer tonen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) en PISA (Study Programme for International Student Assessment) aan dat Vlaanderen het heel goed doet wat betreft kennisoverdracht. Maar we blijken daar een prijs voor te betalen. De kloof in scores

op de TIMMS- en PISA-tests tussen jongeren met een lage en die met een hoge sociaal-economische achtergrond (SES) is zeer groot. Verschillen in kennis en vaardigheden zijn er altijd tussen jongeren, maar deze verschillen zijn niet toevallig. Ze zijn systematisch. Kinderen met een lage SES maken systematisch minder kans om succesvol te zijn op school. En de impact van SES op schoolsucces blijkt zelfs nog toe te nemen. Als we de PISA-data van 2000 tot 2009 vergelijken, blijkt de verklaarde variantie van SES op schoolsucces toe te nemen van 38 naar 42 % (Kavadias, 2013).

Ook wat tolerantie en vooroordelen betreft, kunnen we in Vlaanderen niet echt een goed rapport voorleggen. De International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) van 2010 legt bloot dat 14- à 15-jarige jongeren in Vlaanderen maar matig scoren voor sociale en democratische attitudes. Het Vlaamse onderwijs scoort verder zwak voor kennis en vertrouwen in instellingen, houding tegenover gendergelijkheid, verwachtingen over leerlingparticipatie en inspraak op school. Zeer zwak zijn de scores 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. Het recente onderzoek van het Jeugdonderzoeksplatform (Vettenburg et al., 2013) wijst ook op het gevaar van toenemende intolerantie bij jongeren in Vlaamse grootsteden. Ook het onderzoek van UNICEF (2013) heeft nog eens blootgelegd dat leraren zich al te vaak laten leiden door vooroordelen, stereotype beelden van jongeren en dat dit ingrijpt op een ongelijke behandeling van leerlingen.

Een ander goed gedocumenteerd zorgpunt is onderwijssegregatie en lage verwachtingen. Het SINBA-onderzoek (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2011, 2012; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013) heeft aangetoond dat in Vlaanderen de individuele SES-achtergrond van leerlingen belangrijker is in het verklaren van schoolsucces dan de SES-samenstelling van de school. Gemengde scholen hebben slechts een beperkt 'upliftend' effect op leerprestaties van kansarme leerlingen. Maar algemeen heeft de SES-samenstelling van de school weinig effect op leerprestaties. 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 en het geloof van de leerkracht dat leerlingen 'onderwijsbaar' zijn, zijn veel belangrijker. Voor een uitgebreidere bespreking van determinanten en effecten van segregatie in onderwijs verwijs ik naar Agirdag et al. (2012).

Ik wil in deze paragraaf stilstaan bij twee zorgpunten die minder belicht worden als het om diversiteit gaat. Enerzijds is er de impact van de toenemende vermarkting van het onderwijs op diversiteit en anderzijds het feit dat diversiteit bijna uitsluitend als 'probleem' wordt beschouwd.

2.1 Onderwijs, markt en kenniseconomie

Nussbaum (2011) spreekt in haar boek 'Niet voor de winst' over een 'stille crisis' in onze samenleving. 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 overall 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).

Onderwijs moet zich vandaag meer en meer inschrijven in een marktlogica. Het moet – meer dan vroeger – leerlingen voorbereiden op de markt. Er moeten alleen nuttige vaardigheden worden onderwezen. Wat niet nuttig is, dreigt te worden weggeseerd. Denk maar aan vakken als lichamelijke opvoeding, geesteswetenschappen, creatieve vakken, kritisch denken, ... Daarvoor is geen tijd op school. De vakken bieden geen meerwaarde in een economisch steeds competitievere samenleving. Alleen kennis die een economische waarde heeft, telt. Die 'vermarkting' van onderwijs gaat soms ver. Sommigen vinden dat jongeren moeten gestuurd worden in hun studiekeuze naar richtingen die de markt vraagt; waar de markt nood aan heeft. Anderen pleiten voor het verhogen van het inschrijvingsgeld voor opleidingen waarvoor op de arbeidsmarkt weinig vraag is. Met andere woorden, iedereen moet worden gekneed en geüniformeerd in functie van de markt. De markt is binnengedrongen in het onderwijs.

Onderwijs moet ook steeds meer op efficiëntie gericht zijn. Onderwijs heeft niet meer het recht om te falen. Kinderen, leerkrachten en de school als systeem moeten aan allerlei normen beantwoorden. Typisch voor de economische markt is de logica van streefcijfers en meetbare normen. Volgens Michael Sandel (2012) werkt dit voor auto's en mp3-spelers maar niet voor onderwijs. Die logica vertaalt zich echter meer en meer in onderwijs. We definiëren normen voor de crèche en voor de kleuterklas. Het doet me denken aan het verhaal van collega Verhaeghe in De Morgen een tijd terug. Hij vertelde hoe de ouders van zijn kleinkind het alarmerende bericht kregen dat hun kind de 'knipnorm' niet had gehaald. Onderwijs is dan zoals de reclame van Toyota enkele jaren terug: 'remmen oké, airbags oké, ...'. En indien de airbag niet oké, wordt de auto uit het productieproces gehaald of terug naar af gestuurd. Met kinderen dreigen we hetzelfde te doen. Als een kind de knipnorm of een bepaald taalvaardigheidsniveau niet haalt, halen we het uit de klas voor een remediëringsprogramma of we laten het een jaartje overdoen. Terwijl we weten dat 'pull out classes' of 'zittenblijven' geen en zelfs vaak een negatief effect heeft op de leerprestaties van kinderen. Door kinderen te behandelen als auto's, als producten, maken we abstractie van het feit dat leren en ontwikkeling continue, niet lineaire en grillige processen zijn. Processen die voor elk kind verschillend zijn. We maken abstractie van de diversiteit in de klas en richten ons op het gemiddelde.

Net als de markt moet onderwijs competitief zijn. We willen 'ranken', vergelijken. We kijken daarbij uitsluitend naar de output. Wat de mogelijke 'collateral damage' tijdens het (leer)proces op school is, nemen we er bij. Net zoals van bedrijven willen we weten welke school het meest productief is. Zo wordt onderwijs gereedschap voor de markt, de winst, het BNP. En we kijken naar die competitiviteit op basis van cijfers. Meer en meer telt alleen nog het kwantitatief meetbare. Onder het motto 'meten is weten' proberen we de kwaliteit van onderwijs en de competenties van leerlingen – vooral op momenten van transitie (zoals de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs) – via cijfers in kaart te brengen. Het niet meetbare – wat niet in een cijfer kan worden gevat – telt niet meer. Maar creëren we zo niet een onvolledige werkelijkheid, een reductie van de sociale werkelijkheid van onderwijs? We zien alleen nog het gemiddelde. Het feit dat leren grillig en individueel verschillende processen zijn, dreigt op die manier te worden vergeten. Bovendien bestaat het gevaar dat cijfers – die ons vaak een schijn

van objectiveerbaarheid geven – en de bijhorende toetsen het ijkpunt worden van goed onderwijs. We zijn er van overtuigd dat geletterdheid en gecijferdheid de belangrijkste – voor sommige enige – voorspellers zijn voor goed onderwijs en voor wat de markt nodig heeft. En dus gaan we ons dan ook nog alleen of overwegend toeleggen op datgene wat door toetsen als maatstaf wordt gezien voor goed onderwijs. Soms leidt dit zelfs tot ‘teaching to the test’.

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 onder andere 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). En als het onderwijs moet bijdragen tot die moderne democratie dan is de vraag hoe dat onderwijs er moet uitzien om de economische competitiviteit te verhogen. 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 (Nussbaum, 2011). Sahlberg (2010) spreekt over het belang van meer netwerking en samenwerking tussen leerlingen en scholen, het open delen van ideeën, flexibiliteit in onderwijs, creativiteit stimuleren. Maar het gaat ook over creatieve leermethoden, over samenwerking met cultuurhuizen en musea, mogen falen, leren uit fouten, leren delen van ideeën. Dit zijn vaak gehoorde competenties die het zakenleven verwacht. Onderwijs moet dus 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.

2.2 Diversiteit als probleem

Wanneer het woord diversiteit valt in onderwijscontexten stel ik vast dat het meer en meer wordt geassocieerd met problemen. Dit is uitgesproken het geval als het om sociaal-culturele diversiteit

gaat. Al te vaak horen we toekomstige leerkrachten zeggen dat ze er tegen opzien of zich onzeker voelen om in een school te worden tewerkgesteld met veel ECM-leerlingen, leerlingen uit wat men noemt 'ethnisch culturele minderheidsgroepen' (ECM). Deze angst is begrijpelijk. Die leerlingen worden immers stevast in verband gebracht met leerproblemen, taalproblemen, integratieproblemen, achterstand, niveauverlaging en ga zo maar door. Bijna nooit hoort men verhalen of krijgt men voorbeelden over de kracht, de meerwaarde van diversiteit; dat diversiteit bijdraagt tot innovatie; dat diversiteit een positieve plaats geven op school bijdraagt tot burgerschapsvorming, tot het leren opgroeien in een multiculturele samenleving.

Integendeel, scholen en leerkrachten krijgen soms het advies om de 'migrantencultuur op school te weren' of zich niet te profileren als een multiculturele school' vanuit de redenering dat een expliciete plaats geven aan de culturele diversiteit op school een aantrekkingskracht vormt voor nog meer ECM-leerlingen en dat het doeltreffend zou zijn om de prestatiekloof te dichten en de legitimiteit in de ogen van 'autochtone' ouders te behouden.

Het maatschappelijk debat en ons denken over diversiteit en onderwijs zijn bovendien vaak binair van aard (Midgley et al., 2011; Powell, 1999), waarbij de ene kant als de legitieme (niet onderhandelbare) norm wordt beschouwd en de andere als de afwijkende, deficiënte kant. Het gaat dan om sociaal geconstrueerde hiërarchische machtsverhoudingen.

Taal is daar een uitgesproken voorbeeld van. Eentaligheid wordt als de na te streven norm beschouwd. Meertaligheid wordt vaak als een probleem gezien, als een deficit. Kinderen die thuis een andere taal spreken dan de instructietaal op school, worden per definitie beschouwd als kinderen met 'taalproblemen'; soms worden ze gepercipieerd als niet taalvaardig; als het niet hebben van een taal.

Het is uiterst belangrijk dat alle kinderen het taalrepertoire verwerven dat ze nodig hebben om op school kennis te verwerven en vaardigheden te ontwikkelen om in bepaalde domeinen van de samenleving te kunnen functioneren. We spreken hier over schoolse of academische taalvaardigheid of schooltaal Nederlands. Maar naast dat schoolse repertoire dat kinderen moeten verwerven, brengen ze ook allerlei andere repertoires (een andere variëteit van het Nederlands, Berbers, Frans, Arabisch, Turks, Pools, ...) mee als ze de school binnen stappen. Als we die diversiteit niet als een opportuniteit voor leren en gelijke kansen zien en slechts één bepaald taalrepertoire als de enige norm voor leren beschouwen, maakt dat de kapitaalwaarde van het ene repertoire hoger in het onderwijs dan het andere. Want dat ene repertoire wordt toevallig meer gebruikt in bepaalde sociale omgevingen en minder in andere. Als we alleen dat repertoire benutten op school, dan hebben kinderen uit die sociale omgevingen waar dat repertoire meer wordt gebruikt, een enorme voorsprong. Als we die andere repertoires niet proberen te benutten als didactisch kapitaal in het leerproces, plaatsen we deze kinderen al van bij de start in een achterstandspositie. Door er echter naar te streven dat de diversiteit aan taalrepertoires van kinderen kan worden benut, hoeven we niet de hele tijd en uitsluitend in termen van 'taalachterstand' te spreken, maar van een mismatch in repertoires of van een mismatch tussen de repertoires die als legitiem gelden in de eigen sociale omgeving van bepaalde kinderen en het repertoire dat als legitiem wordt beschouwd in het onderwijs. Die mismatch moet niet als een deficit van de kinderen uit sociaal achterstelde omgevingen worden gezien, maar veeleer als een differentie, een verschil.

We moeten er ons van bewust zijn dat het repertoire of de code die we op school gewend zijn om te gebruiken om kennis over te dragen, beter aansluit bij kinderen uit minder sociaal achtergestelde omgevingen. Het is echter belangrijk om die code niet als de enige norm voor leren te beschouwen. Alle kinderen komen de school binnen met een rijkdom aan talen en taalvariëteiten. De uitdaging is om die diversiteit te erkennen en te benutten zodat alle kinderen alle kansen krijgen om hun talenten verder te ontwikkelen op school.

De meertalige context van de school en de klas is een onderwerp dat scholen en leerkrachten – en de samenleving in het algemeen – tegenwoordig sterk bezighoudt. Veel scholen worstelen met het meertalige karakter van hun instelling. Aan de ene kant wordt er gewezen op het belang van de kennis van meerdere talen, als een meerwaarde om in België en nog meer in Europa te kunnen functioneren. Kinderen worden aangemoedigd om Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans te leren en als het kan te oefenen thuis, met vriendjes en op vakantie. Maar aan de andere kant wordt de meertaligheid van allochtone kinderen, jongeren en hun ouders soms als een hinderpaal, een handicap gezien voor schoolsucces. Ouders worden soms gestimuleerd om zo weinig mogelijk de eigen taal en zo veel mogelijk het Nederlands te spreken met hun kinderen. Allochtone kinderen mogen in sommige gevallen geen andere taal dan het Nederlands op school spreken. Scholen zijn er vaak van overtuigd dat de meertaligheid van sommige kinderen hun leerkansen in de weg staan.

We moeten ons wel de vraag stellen naar de impact op leerkrachten, kinderen en hun ouders wanneer (talige) diversiteit enkel beschouwd en beschreven wordt als een probleem dat men probeert te negeren. We verwezen reeds naar het recente onderzoek van UNICEF, waaruit bleek dat leerkrachten in Vlaanderen last hebben van vooroordelen, dat kinderen geen steun vinden op school. We verwezen ook naar het recente onderzoek van Jeugdonderzoeksplatform dat nog eens aantoonde dat het niet goed gesteld is met de tolerantie van Vlaamse jongeren. Uit onderzoek van Lange (2012) blijkt dat onderwijs dat niet tegemoet komt aan verwachtingen van leerlingen; onderwijs dat normatief is, diversiteit als afwijkend beschouwd en dus etnisch verdeelt, de frustraties en agressie van leerlingen verhoogt en ultiem kan leiden tot etnisch geweld.

3 Diversiteit als meerwaarde benutten in een pluriforme samenleving

Het hoeft wellicht geen betoog dat verandering zich opdringt. We leven in een wereld die in volle verandering is, vele zaken zijn niet meer vanzelfsprekend, bepaalde zekerheden verdwijnen. We moeten onze oude 'recepten' herbekijken. De relatie tussen jongeren en onderwijs is daar een voorbeeld van. Meer dan vroeger, verliezen we elke dag jongeren in ons onderwijs. We noemen dit 'drop out', maar soms kunnen we ook spreken van 'push out'. Jongeren die het onderwijssysteem worden uitgeduwd. Meer en meer jongeren 'by-passen' het secundair onderwijs. Ze verlaten de school, maar zoeken naar andere wegen om hun competenties verder te ontwikkelen en hun weg in de samenleving te maken. Te vaak horen we verhalen van leerlingen die gedemotiveerd zijn, leerkrachten die uitgeblust zijn of directies die zeggen dat ze niet meer weten hoe ze met de toenemende diversiteit moeten omgaan.

De rol van onderwijs in een steeds diverser wordende omgeving moet grondig onder de loep worden genomen. Een van de voornaamste taken van onderwijs is het verwerven van de competenties die nodig zijn om in maatschappij te kunnen functioneren. Uiteraard is onderwijs hierin niet de enige actor. Jongeren leren ook buiten de school, voor ze naar school komen. Volgens sommigen zou 4/5 van de competenties die we als volwassene benutten buiten de school worden verworven. Wat in ieder geval zeker is, is dat in bepaalde sociale omgevingen meer vaardigheden en kennis worden ontwikkeld dan in andere. Compenseren voor deze ongelijkheid is een specifieke emancipatorische taak van onderwijs. Onderwijs moet er naar streven dat de kansen van jongeren in de samenleving niet alleen afhangen van de kansen die ze van thuis uit meekrijgen. Maar we moeten ons ook bewust blijven van het feit dat het verhaal van ongelijke competenties complexer is dan een simpel meer-minder verhaal. Wanneer we het daartoe zouden reduceren, dreigen we in determinisme of een puur achterstandsparadigma te blijven hangen, in een verklaringsmodel waarbij de verantwoordelijkheid voor ongelijkheid nagenoeg volledig bij het individu en zijn omgeving wordt gelegd. We moeten er ons van bewust blijven dat sommige vaardigheden of kennis een hogere symbolische marktwaarde en legitimiteit hebben op school dan andere. Met andere woorden, alle kinderen stappen met een rugzakje vol competenties de school binnen. Onderwijs bouwt op die competenties verder. Maar wat in sommige rugzakjes zit, heeft meer waarde op school dan in andere. Het is onder andere door het niet of onvoldoende benutten van de diversiteit in de klas - van alles wat in de rugzakjes van ALLE kinderen zit - dat sociale ongelijkheid en ongelijkheid in schoolsucces worden bestendigd.

3.1 Twee doelstellingen

De school is een publieke ruimte waar men diversiteit niet kan of mag negeren. Diversiteit is de norm op elke school. Dit betekent dat we er moeten naar streven, dat we ons onderwijs zo vorm geven dat we de diversiteit die op school en in de klas aanwezig is, maximaal benutten voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van kinderen. Naast het benutten van de diversiteit van leerlingen moet onderwijs ook gericht zijn op het versterken van kinderen in hun competenties om met diversiteit om te gaan. In een steeds diverser wordende samenleving moet onderwijs dus gericht zijn op burgerschapsvorming (leren voor diversiteit) en op het benutten van diversiteit om tot leren te komen; om sociale ongelijkheid te bestrijden (leren in diversiteit). Deze twee centrale doelstellingen staan niet tegenover onderwijs dat ook voorbereidt op de markt,. Het zijn geen twee polen of binairen van elkaar. Het binaire denken moet worden overstegen zodat wordt bijgedragen tot de belangen van jongeren in een moderne democratie.

3.1.1 Burgerschapsvorming: leren voor diversiteit

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

Sommige toepassingen 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. Een steeds terugkerende moeilijkheid van een exclusief waardengerichte 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.

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 gedrag brengen.

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 mee dat we burgerschap moeten verruimen en verdiepen vanuit het oogpunt van interactieve diversiteit. 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. 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 vooraf gegeven leerplannen en top-down lesgeven.

Op het gebied van identiteitsvorming moeten burgers in staat zijn te reflecteren op een waaiër aan persoonlijke en groepsidentiteiten en zich daar goed bij 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 gepaard gaan met de ontwikkeling van verschillende competenties (Osler & Starkey, 2005: 87). De burgerschapscompetentie die wij vanuit een perspectief van diversiteit beogen, duiden we aan als competentie (in) omgaan met diversiteit.

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. 15-32; vgl. Rychen & Salganik, 2003).

De belangstelling voor competentiegericht onderwijs komt voort uit een onvrede over 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, 2003: 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 competentiebegrip 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).

Omgaan met diversiteit als competentie omschrijven we algemeen als: '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 uiteenlopende gesocialiseerde individuen, zonder iemand op grond van persoonskenmerken uit te sluiten, te ontwijken of te stereotyperen.' (naar Risager, 2000).

We hebben omgaan met diversiteit meer specifiek vertaald 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).

Deze doelstellingen zijn verder uitgesplitst in een aantal subdoelen. Deze set van doelen en subdoelen is verwerkt in een observatie-instrument voor de school en de klas (DISCO op www.steundiversiteitenleren.be)

3.1.2 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 lerenden 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 initiatieven zoals ‘de week van het racisme’, ‘de interculturele week’ of 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 een maat voor niets en worden sommige 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. Meer nog, naast een grondhouding is diversiteit ook een kwaliteitskenmerk van onderwijs in al zijn facetten: inhoudelijk, pedagogisch-didactisch, relationeel en organisatorisch.

3.2 Leerkrachtcompetenties om met diversiteit om te gaan en een diversiteitbeleid te ontwikkelen

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, 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 basiscompetenties 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 leerlingpopulaties en wisselende leeromgevingen.

Dialogo, 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 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.

Deze competenties zijn verder gedeconstrueerd in subdoelen. In een screeningsinstrument (DISCO op www.steunpuntdiversiteitenleren.be) wordt leerkrachten (en teams) de mogelijkheid geboden een analyse te maken van het eigen handelen, hun eigen percepties inzake diversiteit. Op basis van deze screening, krijgt de leerkracht dan tips en acties om zijn 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 zijn omgaan met diversiteit in de klas en de school.

Recent is een tool ontwikkeld (DIVA= diversiteit in actie) die materiaal aanbiedt voor leerkrachten en lerarenopleiders om zich te professionaliseren in omgaan met diversiteit (www.diversiteitinactie.be).

4 Tot slot

In deze bijdrage heb ik getracht een pleidooi te houden voor een ander denken, een ander discours, een ander beleid en een ander handelen rond diversiteit. Ik ben begonnen met te zeggen dat we allemaal de mond vol hebben over diversiteit, maar er niet in slagen om het als uitgangspunt van ons denken te beschouwen. We blijven zowel, sociaal, cultureel, etnisch, ... hiërarchisch denken. Het feit dat het ons maar niet lukt om diversiteit als de norm te beschouwen en te verwachten dat de ander liefst zo snel mogelijk wordt zoals wij, leidt alleen maar tot verdere segregatie, zich terugplooiën op het eigen speelveld. Het heeft ons 40-50 jaar gekost voor we migratie als een permanent fenomeen erkenden. Gaan we opnieuw 40-50 jaar wachten om diversiteit als norm te accepteren?

We slagen er nog onvoldoende in om op een constructieve manier in de publieke ruimte door onderhandeling de superdiverse samenleving van vandaag en morgen vorm te geven. We kiezen voor een conflictmodel dat iedereen verder uit elkaar drijft, dat polariseert. We moeten resoluut kiezen voor een model waar het conflict de motor tot verandering kan zijn, een model van 'pragmatisch optimisme'. Dat optimisme van onderhandelen over verschillen en gelijkenissen over sociale, culturele en etnische grenzen heen moeten we niet in de eerste plaats realiseren door te zoeken naar de gemeenschappelijke waarden en normen die ons verbinden. Dit debat is te vaag en te weinig productief. Het is goed voor de 'salons'. Neen, het omgaan met diversiteit moet worden gerealiseerd in de lokale ruimte, in de buurt, in de school, in de klas, elke dag opnieuw.

Bibliografie

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (2), pp. 357-378.

Agirdag O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012) Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28 (3), pp. 366-378.

- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: a mixed method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, forthcoming.
- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A. & Van Houtte, M. (Eds.) (2012) *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-wit verhaal*. Antwerpen: Garant.
- 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.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (ed.), *Acculturation: theory, models and findings* (pp. 9–25). Boulder: Westview.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bron, Jeroen (2006) *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- De Rick, Katleen, Ingrid Vanhoren, Helena Op den Kamp & Ides Nicaise (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 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.
- 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.
- Kavadias, D. (2013). *Goed Presterende 'minderheden'. Een aantal bedenkingen vanuit de Vlaamse onderwijscontext*. Te verschijnen in deze bijdrage.
- 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.
- Lange, M. (2012). *Educations in Ethnic Violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Midgley, W., Tyler, M., Danaher, P. & Mander, A. (Eds.) (2011). *Beyond Binaries in Education Research*. New York: Routledge.
- 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.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.

- Osler, Audrey & Hugh Starkey (2005) *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Paccione, A. V. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102(6): 980-1005.
- 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.
- Powell, T. (Ed) (1999). *Beyond the Binary*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Procee, Henk (1991) *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Amsterdam & Meppel: Boom.
- Risager, Karen (2000) The teacher's intercultural competence. *Sprogforum*, 18(6): 14-20.
- Rychen, Dominique S. & Laura H. Salganik (eds.) (2003) *Key competencies for a succesful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA & Göttingen: Hofrege & Huber.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability for a knowledge society. *Journal of education change*. 11(1), 45-61.
- Sandel, M. (2012). *Niet alles is te koop*. Uitgeverij Ten Have.
- Shadid, Wasif A. (1998) *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkerrein*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Valcke, Martin (2005) *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In: Hogan-Brun, G., C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.) *Testing Regimes: Cross-national Perspectives on Language, Migration and Citizenship*. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture series. Amsterdam: Benjamins.
- Van Avermaet, P. en 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 Avermaet, P. & S. Sierens (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In: Timmerman, C., N. Clycq & B. Segaert (Eds.). *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Gent: Academia Press.
- Van Avermaet, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe. Quelques observations critiques. In : Adami, H. & V. Leclercq (Eds.). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- 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.

Vertovec, S. (2006). *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. COMPAS WP-06-25. Oxford: Centre on Migration Policy and Society.

Vettenburg, N., M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier. (2013). *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven: ACCO.

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.

<http://www.stampmedia.be/2012/04/de-toekomst-van-antwerpen-in-vijf-delen/>

<http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/links/iccs/>

http://www.unicef.be/_webdata/project-blog/2013-02-13/HR_Kinderen_en_onderwijs_NL.pdf