

Theoretisch kader diversiteit

Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam

Redactie door Soeterik, I.M., Edzes, H. en Boogaard, M. (2019)

Inhoudsopgave

1.	Introductie	5
2.	Besproken bronnen	7
2.1	The danger of a single story. Over de noodzaak tot het recht doen aan complexiteit en dynamiek van identiteiten	7
2.2	Onderwijzen in een superdiverse context. Over de noodzaak tot het opzetten van een superdiverse bril in (onderwijs)contexten	7
2.3	Lesgeven in de superdiverse klas. Over de noodzaak van het oog hebben voor zowel cognitieve als sociale en etnisch/culturele diversiteit	8
2.4	Differentiatie en kansenongelijkheid in diverse groepen	10
2.5	Vijf dimensies van 'multicultureel onderwijs'. Op naar een multidimensionale aanpak ten behoeve van het recht doen aan diversiteit en het bevorderen van gelijke kansen	12
2.6	Funds of Knowledge. Over de noodzaak van het oog hebben voor en inspelen op de (verborgen) kennisbronnen van leerlingen	14
3.	WOA visie 'recht doen aan diversiteit'	16
4.	WOA canon diversiteit	18
5.	Bronnen	23

1. Introductie

We willen allemaal recht doen aan de verschillen tussen leerlingen. Maar wat betekent dat voor hoe we onderwijs vormgeven of voor het handelen van onderwijsprofessionals? Om welke verschillen gaat het ons dan? Wanneer bieden we ruimte voor verschil, wanneer benutten we verschillen en wanneer focussen we juist op overeenkomsten? Vanuit welk perspectief vinden we bepaalde verschillen relevant en andere juist minder? Hoe zorgen we tegelijk voor het recht doen aan verschil én voor verbinding? En hoe spelen deze vragen in verschillende (meer homogene of meer heterogene) contexten? Moet een leerkracht bijvoorbeeld in verschillende contexten en in relatie tot verschillende leerlingen, andere dingen kennen en kunnen? Deze vragen komen samen in de overkoepelende onderzoeksvraag van de Werkplaats Diversiteit van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam: **Wanneer handel je hoe, waartoe?**

Dit document is tijdens de Werkplaats Diversiteit (2017-2019) opgebouwd en in de loop van het project steeds aangevuld met inzichten uit wetenschappelijk werk en uit de praktijk. Het theoretisch kader was een terugkerend onderwerp tijdens bijeenkomsten van de Werkplaats, in verschillende samenstellingen, zoals het onderzoeksteam, de leerteams, de regiegroep. De volgende vragen stonden daarbij centraal:

- (Hoe) sluit dit kader aan bij inzichten uit de praktijk en de onderzoeken die daar ontwikkeld worden?
- Wat mist nog? En (hoe) kunnen inzichten uit de praktijk en uit onderzoek in dit kader opgenomen worden?
- (Hoe) helpt dit kader bij het formuleren, aanscherpen en uitdiepen van (onderzoeks) vragen, en bij het ontwikkelen van onderwijspraktijken en leerkrachthandelen in de school en in de klas?

De vervolgstap was het gezamenlijk uitwerken van een concrete visie die in ons onderwijs centraal staat wanneer het gaat om leerkrachthandelen ten aanzien van diversiteit in en om de klas. Die visie is in hoofdstuk drie van dit stuk opgenomen. Het gezamenlijk vormen van de visie leidde tevens tot

de 'WOA canon diversiteit'. In de canon hebben we de begrippen gedefinieerd zoals wij die in onze onderwijs- en onderzoekspraktijk willen hanteren daar waar het gaat over diversiteitsvraagstukken en de populatie op onze scholen. De canon is in hoofdstuk vier opgenomen en de termen die daarin terug te vinden zijn, zijn vetgedrukt in deze tekst.

Vertrekpunt

Het vertrekpunt voor de ontwikkeling van dit kader is 'dat we allemaal iets met **diversiteit** moeten'. Zeggen dat we 'kleurenblind' zijn en dat we 'iedereen gelijk behandelen' is in de huidige onderwijs- en maatschappelijke context geen optie. Dat zou betekenen dat we geen oog hebben voor bestaande ongelijkheid in posities en kansen (zie bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2017) en in de rol die onze onderwijspraktijk speelt in het reproduceren daarvan. Tegelijk kan er geen 'recept' of standaardprocedure vastgelegd worden voor handelen in relatie tot diversiteit. Recht doen aan verschillen vraagt om bewust handelen van leerkrachten, gerelateerd aan de specifieke context waarin zij zich bevinden.

In dit stuk gebruiken we de termen 'recht doen aan diversiteit', 'inspelen op diversiteit'. Deze termen wijzen op de (pro)actieve rol van actoren in de onderwijscontext in relatie tot diversiteit. Recht doen aan diversiteit wordt in de Werkplaats vaak samen genoemd met 'bevorderen van gelijke kansen'. Waar 'recht doen aan diversiteit' vooral gaat over het handelen ten opzichte van diverse individuen (leerlingen), benadrukt de formulering 'bevorderen van gelijke kansen' met name de institutionele en sociaal-maatschappelijke ontwikkeling waartoe dit uiteindelijk zou moeten leiden. Namelijk: het opheffen van ongelijkheid die er tussen verschillende - bijv. etnische, sociale, religieuze, **sekse** - 'groepen' in het onderwijs, en breder in de samenleving, bestaat. De koppeling van 'recht doen aan/inspelen op diversiteit' aan het 'bevorderen van gelijke kansen' maakt zichtbaar dat diversiteit op zich niet het uiteindelijke doel

is (zie voor een interessante discussie over dit punt: New & Merry, 2014). Het uiteindelijke doel is onderwijs (en breder: een samenleving) waarin iedereen zich maximaal kan ontplooiën, ongeacht zijn of haar **achtergrond**, oriëntatie en **identiteit**. In die ontplooiing is ruimte: 1) voor het opdoen van kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn voor de arbeidsmarkt en voor het functioneren in de samenleving (kwalificatie), 2) voor de ontwikkeling van waarden en normen die nodig zijn om kritisch te participeren in en zich verbonden te voelen met de samenleving (socialisatie) en, 3) voor de vorming van de unieke persoonlijkheid, identiteit, zelfstandigheid en autonomie (persoonsvorming) (zie Biesta, 2010; Onderwijsraad, 2007).

Doel

Het doel van dit theoretisch kader is driedelig. Ten eerste beoogt deze tekst de bewustwording van de lezer te stimuleren door het bevragen van de persoonlijke perspectieven op diversiteit. Ten tweede is dit stuk bedoeld als *boundary object*¹ om de dialoog over diversiteit op verschillende plekken in het onderwijs aan te gaan. Ten derde fungeert dit gezamenlijk geconstrueerde theoretisch kader diversiteit als uitgangspunt voor het verder ontwikkelen van praktijken en onderzoek in en rond de Werkplaats en breder in het Amsterdamse onderwijsveld.

Een aantal van de in dit stuk besproken bronnen (Adichie, 2009; Crul, Uslu & Lelie, 2016; Severiens, 2014) zijn in het eerste jaar van de Werkplaats Diversiteit een bruikbaar kader gebleken in ons streven naar een eenduidig vertrekpunt en begrippenkader. De TED talk van Adichie (2009) is in dit theoretisch kader opgenomen met het oog op de vraag 'met welke bril kijken wij naar de (onderwijs-)realiteit en de diversiteit daarin?' Het artikel van Crul et al. (2016) is ingebracht met het oog op het verkennen van de vraag 'wat verstaan we onder diversiteit in onze huidige onderwijscontext?' De tekst van Severiens, die ingaat op hoe de leerkracht in de klas diversiteit als vertrekpunt kan nemen voor het vormgeven van onderwijs, werd al in de verkennende fase van de Werkplaats beschouwd als een bruikbare inspiratiebron voor leervragen uit de praktijk.

De andere bronnen die hier besproken worden (Denessen, 2017; Banks, 2004; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992; Volman, 2012) zijn in het tweede en derde jaar toegevoegd met het idee verdieping in de dialoog en het onderzoek rondom diversiteit tot stand te brengen. Reflectie op het werk van Denessen (2017) zet de discussie rondom '**gelijke kansen**' in het onderwijs op scherp. Banks (2004) helpt ons in het aanscherpen van onze onderzoeksfocus en zorgt ervoor dat de verschillende dimensies in beeld blijven, die een rol spelen wanneer we recht willen doen aan diversiteit en gelijke kansen willen bieden. Het werk van Moll et al. (1992) en Volman (2012) geeft concreet inzicht in het belang en de meerwaarde van het betrekken van - verborgen - kennisbronnen van leerlingen in het vormgeven van onderwijsinhoud ten behoeve van het bevorderen van betrokkenheid en gelijkheid in kansen.

1. Een boundary object is een 'object', bijvoorbeeld een bepaald instrument, waarover dialoog bestaat tussen actoren uit verschillende 'systemen' (zoals een school en de universiteit), waarbij er sprake is van eigenaarschap en betekenis bij alle betrokkenen (zie Snoek, Bekebrede, Hanna, Creton & Edzes, 2016).

2. Besproken bronnen

2.1 The danger of a single story. Over de noodzaak tot het recht doen aan complexiteit en dynamiek van identiteiten

/ Adichie (2009)

In haar TED talk wijst schrijfster Chimamanda Adichie, op basis van haar persoonlijke en professionele verhaal, op het gevaar van een single story. Zij vertelt over hoe verhalen manieren van kijken, omgang tussen mensen en de vorming van identiteiten beïnvloeden (de kern hiervan is te bekijken in minuut 3 tot minuut 6).

Het beluisteren van deze TED talk zet ons aan het denken over hoe wijzelf kijken naar de onderwijsrealiteit en de diversiteit daarin. Het gevaar van een enkel verhaal in het onderwijs in de klas roept vragen op over: in hoeverre spreken wij kinderen aan op één (verondersteld?) kenmerk? We 'versimpelen' soms de realiteit om deze 'hanteerbaar' te maken en kiezen dan één bepaald perspectief, maar daarmee doen we geen recht aan de complexiteit en dynamiek van die realiteit. We zien dan over het hoofd dat verschillende (aangenomen) kenmerken van individuen in relatie staan tot elkaar en bovendien contextgebonden en veranderlijk zijn. Dit laatste raakt aan het idee van de superdiversiteit die veel onderwijscontexten kenmerkt.

Voor de TED talk van Chimamanda Adichie zie: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=nl

2.2 Onderwijzen in een superdiverse context. Over de noodzaak tot het opzetten van een superdiverse bril in (onderwijs)contexten

/ Crul, Uslu en Lelie (2016), Vertovec (2007)

Met de Werkplaats Diversiteit beogen we in te spelen op de complexe dynamiek die een grote stad als Amsterdam kenmerkt. '**Superdiversiteit**' is momenteel een veelgebruikte term voor het duiden van de complexiteit van de grootstedelijke context. Deze term is in 2007 geïntroduceerd door de Amerikaanse socioloog Vertovec die er de diversiteit in grote steden mee karakteriseert. Het begrip superdiversiteit is geen 'oordeel' of kwaliteit, maar is een feitelijke beschrijving: migratiestromen hebben vanaf de jaren '80 de populatie in veel grote steden, onder andere in Nederland, drastisch veranderd. Die steden kennen nu een grotere verscheidenheid aan etnische groepen, terwijl tegelijk ook de diversiteit binnen al die verschillende etnische groepen is toegenomen.

In Amsterdam is de 'etnische Nederlander' sinds 2011 officieel een van de minderheden in de stad (in 2018 was 46,6% van de Amsterdamse bevolking etnische Nederlands volgens de bevolkingscijfers van de gemeente (<https://allecijfers.nl/gemeente/amsterdam/#bevolking>)). In 2017 was van de jongeren onder de 15 jaar één op de drie etnisch Nederlands, de anderen hebben verschillende migratieachtergronden. Omdat de stad dus uit meerdere 'minderheden' bestaat (inclusief de etnisch Nederlandse groep), wordt Amsterdam ook wel, net als Den Haag, Rotterdam en Utrecht, een 'meerderheids-minderheden stad' genoemd. Volgens Crul, Uslu en Lelie (2016) kan een context als superdivers gekenmerkt worden als deze voldoet aan drie kenmerken:

- 1 de oudere meerderheidsgroep(en) vormen niet meer de (kwantitatieve) meerderheid in de bevolking.
- 2 meerdere etnische minderheidsgroepen leven naast elkaar (het gaat dus niet slechts om twee of drie groepen).
- 3 naast etnische diversiteit is er een verscheidenheid in andere kenmerken aanwezig (er bestaat diversiteit op andere vlakken binnen de groepen). Crul et al (2016) noemen bijvoorbeeld verschillen in migratiegeschiedenis, opleidingsniveau, verblijfsstatus, gezinssamenstelling en positie op de arbeidsmarkt.

Als we bovenstaande criteria strikt nemen, betekent het dat, ondanks dat de stad Amsterdam als superdivers gekenmerkt kan worden, niet al onze onderwijsinstellingen als superdivers gekenmerkt kunnen worden. Binnen de superdiverse stad Amsterdam is ook sprake van segregatie: sommige scholen zijn juist heel homogeen, in die zin dat ze voornamelijk maar door één of twee etnische groepen bezocht worden. Ook zijn er scholen waar wel diversiteit aan etnische groepen aanwezig is maar waar binnen die groepen weinig diversiteit op andere vlakken bestaat (zoals scholen waar veel kinderen van hoogopgeleide expats op zitten).

In superdiverse samenlevingen is diversiteit de norm. Deze 'nieuwe norm' leidt tot nieuwe uitdagingen en maakt een omslag in ons denken noodzakelijk. Crul, Uslu & Lelie (2016) geven aan dat daarbij vragen centraal staan als: gelet op het feit dat we in een superdiverse context allemaal minderheden zijn, wie integreert dan nog met wie? Wie wordt gezien als nieuwkomer en wie als gevestigde? Wie bepaalt de norm? De auteurs benadrukken dat in een context waar minderheden gezamenlijk een meerderheid vormen, niet één groep haar opvattingen kan opleggen aan andere groepen. Deze omslag in het denken is ook noodzakelijk bij leerkrachten. In de onderwijspraktijk zouden zij oog moeten hebben voor de combinatie van kenmerken van leerlingen. Denk naast **eticiteit** bijvoorbeeld aan verschillende achtergrond- en individuele kenmerken als geslacht, sociaal economische achtergrond, religieuze oriëntatie, leefstijl, karakter, leerstijl en motivatie. Kortom, het gaat om een bredere kijk op verschillen tussen leerlingen. Zo stellen de auteurs: "de kunst van het

doceren in een superdiverse klas is dat docenten de verschillende achtergronden en individuele kenmerken in samenhang met elkaar leren zien en hun didactische en pedagogische praktijk daarop afstemmen." (Crul et al, 2016, p. 52). De auteurs pleiten dan ook voor het opzetten van een **superdiverse bril**. Deze superdiverse bril zou de 'etnische bril' die veel actoren in het onderwijsveld volgens de auteurs nog hanteren moeten vervangen (p. 52).

Aanvullend hierop houdt de omslag in het denken voor leerkrachten ook in dat ze constant hun praktijken zullen moeten blijven afstemmen op de individuele achtergronden, talenten en behoeften van leerlingen. Daarbij is het belangrijk te blijven reflecteren op de rol die de eigen achtergrond speelt in (impliciet) gehanteerde normen. In gesprek gaan en blijven met andere actoren in en om de school, zoals ouders en verzorgers, is een belangrijke manier om zicht te krijgen op de individuele achtergronden, talenten en behoeften van alle leerlingen.

Wil je verder nadenken over wat een superdiverse bril voor jou kan betekenen? Bekijk de WOA kennisclip 'Door welke bril kijk jij?' <http://woa.kohnstamminstituut.nl/kennisclips.html>

2.3 Lesgeven in de superdiverse klas. Over de noodzaak van het oog hebben voor zowel cognitieve als sociale en etnisch/culturele diversiteit / Severiens (2014)

Severiens (2014) gaat in haar oratie in op de noodzaak van het afstemmen van de didactische en pedagogische praktijk op de verschillende achtergronden en individuele kenmerken van leerlingen. Ze ontwikkelt een model voor differentiatie in de superdiverse klas.

Severiens legt uit dat, wanneer het over 'het omgaan met verschillen' in het onderwijs gaat, er twee benaderingen zijn:

- 1 een benadering die zich in hoofdzakelijk richt op diversiteit in **cognitie** (het recht doen aan verschillen in relatie tot leerprocessen), en
- 2 een 'multiculturele' benadering die zich vooral richt op sociale en etnisch/culturele diversiteit (het recht doen aan verschillen in relatie tot sociale rechtvaardigheid –social justice-).

Ze geeft aan dat beide benaderingen met name verschillen in het centrale motief achter het differentiëren: het nastreven van goede leerprestaties versus het streven naar gelijke ontplooiingskansen voor iedereen.

De benadering die zich richt op cognitieve diversiteit legt Severiens uit aan de hand van de publicaties van Tomlinson (1999, 2003) over 'gedifferentieerde instructie'. De theorie van Tomlinson houdt in dat er vele verschillen tussen leerlingen zijn en dat leerkrachten daar iets mee moeten. Daarbij verwijst Tomlinson naar veel verschillende aspecten van diversiteit (zie Severiens, 2014, p.12 voor het model van Tomlinson). Tomlinson's model voor 'gedifferentieerde instructie' gaat ervan uit dat differentiatie op drie vlakken mogelijk is: inhoud, proces en product. Voor deze differentiatie wordt gekeken naar verschillen tussen leerlingen in voorkennis, interesse en leerprofiel.

Volgens Tomlinson is differentiatie op inhoud, proces en product nodig om twee groepen leerlingen te bedienen: a) de groep kinderen 'wier thuissituatie niet ideaal is volgens de witte middenklasse normen of niet goed aansluit bij de schoolcultuur', en b) de groep kinderen die qua kennis een ontwikkelingsvoorsprong heeft.

Severiens stelt dat bij differentiatie ten behoeve van de eerste groep vaak het motief 'vermindern van achterstand' centraal staat, terwijl het accent bij differentiatie ten behoeve van de tweede groep ligt op het 'bevorderen van excellentie.' Volgens Severiens is het in de superdiverse context echter niet voldoende uitsluitend oog te hebben voor cognitieve diversiteit. Zo stelt ze dat wanneer de focus ligt op cognitieve diversiteit, processen van ongelijkheid en machtsverschillen meestal niet worden meegenomen (Severiens, 2014, p. 14), hoewel die in superdiverse contexten wel aanwezig zijn. Zo duidt de benaming van de groep ('wier thuissituatie niet ideaal is volgens de witte-middenklasse-normen of niet goed aansluit bij de schoolcultuur') al aan dat de focus ligt op de aan-

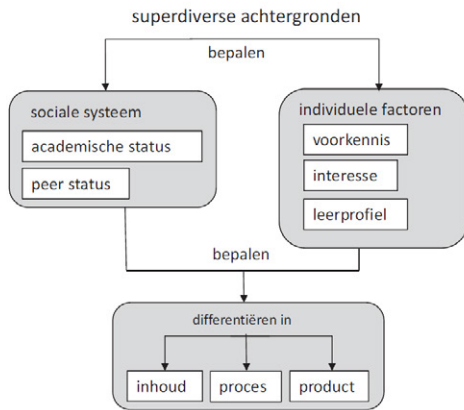
inpassing van een groep aan/in een andere groep (een 'culturele- groep' die afwijkt van een gestelde witte, middenklasse norm). Een benadering gericht op aan/inpassing van een specifieke groep aan de norm van een andere groep getuigt van ongelijke machtsverhoudingen en lijkt dan ook geen passende benadering te zijn in de huidige superdiverse context waar verschillende minderheden samen de meerderheid vormen en diversiteit dus de norm is. In deze superdiverse context zal er, zoals Crul et al. stellen, constant onderhandeld moeten worden: één groep kan niet als vanzelfsprekend de norm opleggen aan andere groepen.

Severiens is van mening dat 'gelijke kansen' en het 'bevorderen van excellentie' voor alle kinderen centraal zouden moeten staan. Het ingaan op processen van ongelijkheid en machtsverschillen is volgens haar essentieel in superdiverse klassen omdat daarin, naast sprake van (cognitieve) prestatieverschillen, vaak ook sprake zal zijn van ongelijkheid in kansen.

Severiens stelt dan ook dat het model van Tomlinson geschikt kan zijn voor klassen met veel sociale en/of culturele diversiteit mits het ook vanuit dat perspectief wordt ingevuld. Daarbij benadrukt ze dat onderwijsinhoud relevant moet zijn voor kinderen en goed moet aansluiten bij hun specifieke voorkennis. Hierbij verwijst Severiens naar het begrip **funds of knowledge**, ook wel 'kennisbronnen van leerlingen' (dit begrip wordt hieronder nader besproken). Naast relevante onderwijsinhoud stelt Severiens op basis van de theorie van Cohen en Lotan (2004), dat het ook van belang is dat leerkrachten in de superdiverse klas zicht hebben op het sociale systeem en op de statusposities van leerlingen.

Kortom, er moet volgens Severiens in de superdiverse context behalve met cognitieve diversiteit ook rekening gehouden worden met sociale en etnisch-culturele diversiteit. Daarbij pleit ze ervoor om -anders dan in het model van Tomlinson dat start vanuit het differentiëren om daarna pas naar verschillen tussen leerlingen te kijken- het sociale systeem en de individuele factoren als vertrekpunt te kiezen voor de differentiatie. Severiens vat haar ideeën samen in het 'model voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas' (zie Figuur 1).

2.4 Differentiatie en kansenongelijkheid in diverse groepen / Denessen (2017)



Figuur 1: Model voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas (Severiens, 2014, p.17)

Bij het presenteren van haar model stelt Severiens dat er ook voorwaarden zijn die in acht genomen moeten worden wil een dergelijk differentiatiemodel werken in een superdiverse context: 'In de voorwaardelijke sfeer betekent het ook dat leerkrachten die gedifferentieerde instructie toepassen een sociaal-politiek bewustzijn moeten ontwikkelen en de specifieke positie en achtergrond van kinderen in hun etnische/culturele klas moeten kennen.' (p. 14). Hier zou aan toegevoegd kunnen worden dat leerkrachten ook zullen moeten blijven reflecteren op de rol van hun eigen achtergrond in (impliciet) gehanteerde normen die in het eigen handelen een rol spelen.

Voor meer informatie over het model voor gedifferentieerde instructie in de super diverse klas bekijk de WOA kennisclip 'Differentiëren in superdiverse klassen' van Sabine Severiens. <http://woa.kohnstamminstituut.nl/kennisclips.html>

Volgens Denessen kan differentiatie kansenongelijkheid ook juist vergroten. In zijn oratie 'Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs' gaat hij in op de vraag hoe en wanneer verschillende vormen van differentiatie op macro-, meso- en microniveau, een oplossing dan wel een veroorzaker of versterker zijn van de ongelijkheid van kansen tussen leerlingen met verschillende sociaal-culturele achtergronden. Deze vraag is een reactie op de toegenomen kansenongelijkheid, zoals de afgelopen jaren gesignaleerd is door onder andere de Inspectie van het Onderwijs (2016) enerzijds, en de heersende aanname dat het bieden van adaptief en gedifferentieerd onderwijs "het middel bij uitstek zou zijn om op een verantwoorde manier om te gaan met verschillen tussen leerlingen, en bij te dragen aan gelijke kansen (...)" (p. 4) anderzijds. Denessen presenteert in zijn oratie de volgende zes stellingen waarmee hij tegen bovengenoemde aannames ingaat:

- Stelling 1: *Macro- en meso-differentiatie leiden tot grotere kansenongelijkheid (p.5)*
- Stelling 2: *Leraren worden in hun onderwijspraktijk voor een differentiatiedilemma geplaatst (p.6)*
- Stelling 3: *Of differentiatie convergent of divergent is, hangt niet af van de differentiatievorm, de beoogde doelen of intenties, maar van de gerealiseerde effecten (p.8)*
- Stelling 4: *Leraren dragen onbewust bij aan differentiatie die kansenongelijkheid vergroot (p.9)*
- Stelling 5: *Om burgerschapsdoelen, sociale cohesie en integratie te realiseren is het wenselijk om niet te differentiëren (p.10)*
- Stelling 6: *Ouders dragen bij aan meer differentiatie en meer kansenongelijkheid (p.11)*

Verwijzend naar verschillende onderzoeken stelt de auteur dat macro-differentiatie, zoals de vroege selectie in niveaus van voortgezet onderwijs, de ongelijke kansen van kinderen uit gezinnen met laagopgeleide ouders vergroot.

Ook stelt Denessen dat meso-differentiatie, zoals bijvoorbeeld selectieve programma's of tracks binnen een school voornamelijk "de kansen vergroten van kinderen die al met een voorsprong aan het onderwijs beginnen." (p.5). Ook bij de vaak gepromote voordelen van differentiatie op microniveau plaatst Denessen een aantal kritische kanttekeningen. Zo vraagt hij zich af of differentiatie op microniveau wel een proactief, rationeel beredeneerd proces is, zoals vaak in de internationale literatuur gesteld wordt (bijv. door Carol Ann Tomlinson). Daarnaast zou het differentiatievraagstuk leerkrachten ook voor een dilemma plaatsen.

Denessen bespreekt twee recente Nederlandse beleidslijnen die volgens hem tegenstrijdige doelen nastreven als het gaat om differentiatie. Het onderwijsbeleid richt zich namelijk enerzijds op het bevorderen van excellentie en toptalent en anderzijds op het bevorderen van gelijke kansen. Deze twee tegenstrijdige doelen zorgen voor een dilemma voor de onderwijspraktijk omdat het uitdagen van hoogpresterende leerlingen en het ondersteunen van de kansen van kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus niet te verenigen zijn in één aanpak van differentiatie. Er kan, zo stelt Denessen, niet tegelijk gestreefd worden naar een situatie waarin alle leerlingen *hetzelfde* leren [waarvoor in de praktijk *bepaalde* leerlingen meer ondersteund moeten worden dan anderen], én naar een situatie waarin alle leerlingen hun *individuele* talenten optimaal ontwikkelen [waarvoor *alle* leerlingen onderwijs op maat moeten ontvangen]. De twee benaderingen vertrekken vanuit een verschillend idee van rechtvaardigheid. Volgens de eerste benadering is het rechtvaardig "om onevenredig veel tijd en aandacht te geven aan kinderen die bij het leren meer ondersteuning nodig hebben", terwijl volgens de tweede benadering het rechtvaardig is "als alle leerlingen evenveel tijd en aandacht krijgen" van de leerkracht. Het vormgeven van differentiatie doet dus een appel op de opvattingen van leraren over rechtvaardigheid (p.7).

Vervolgens stelt Denessen dat het bij keuzes rondom differentiatie ook de attributies te kennen, de factoren waaraan de leerkracht, bewust of onbewust, de lage prestaties van een leerling wijdt: individuele factoren als intelligentie of inzet, of contextuele factoren als mogelijkheden tot hulp thuis.

Daar waar het om effecten van differentiatie gaat, stelt Denessen op basis van literatuurstudie, dat bepaalde vormen van differentiatie soms leiden tot effecten die juist nagestreefd worden met andere vormen van differentiatie. Zo zou onderzoek aangetoond hebben dat het werken in niveaugroepen (iets wat past bij convergente differentiatie) eerder tot divergente uitkomsten leidt dan tot convergente uitkomsten. Hij wijst er daarbij wel op dat het voor het effect uitmaakt hoe de leerkracht precies invulling geeft aan de differentiatie in de klas. Ook wijst Denessen op allerlei neveneffecten (meestal onbedoeld) van bepaalde vormen differentiatie. Zo zou het werken in niveaugroepen bijvoorbeeld kunnen leiden tot stigmatisering en het vormen van fixed-mindsets bij leerlingen. Dit raakt aan het idee dat differentiatie niet altijd een rationeel, proactief proces is. Hier haalt Denessen onderzoek aan dat aantoont dat leraren vaak de prestaties van bepaalde leerlingen (vooral uit lagere sociaal-economische milieus) onderschatten terwijl zij die van andere leerlingen (vooral uit hogere sociaal-economische milieus) juist overschatten.

Kortom, de achtergrond van leerlingen lijkt (vaak ook onbewust) een rol te spelen in de keuzes die leerkrachten maken. Denessen geeft andere voorbeelden van onbewuste manieren waarop leerkrachten differentiëren door onderzoek aan te halen waarin de *differentiële gedragingen* van leerkrachten zoals interacties tijdens instructie, zijn onderzocht. Daarbij wordt onderzoek aangehaald dat aantoont dat leraren positievere interacties hebben met leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Om zijn kritische noot ten opzichte van differentiatie in het onderwijs kracht bij te zetten, benadrukt Denessen dat differentiatie, naast ongelijke kansen in individuele cognitieve ontwikkeling, ook ten nadele is van de sociale doelen van het onderwijs. Hij stelt dan ook dat óók voor het realiseren van burgerschapsdoelen, sociale cohesie en integratie het niet wenselijk is om te differentiëren: "De school als ontmoetingsplaats en als minisamenleving vraagt niet om differentiatie, maar juist om het zo lang mogelijk bij elkaar houden van leerlingen (...)" (p.10).

Tot slot stelt de auteur dat de vraag om differentiatie ook van buiten het onderwijs, zoals bijvoorbeeld van ouders komt. Dit tegengaan vraagt om wijzigingen op stelselniveau. Denessen

sluit zijn oratie dan ook af met een pleidooi voor een kritische herbezinning op ons onderwijs om daadwerkelijk bij te dragen aan gelijke kansen voor alle kinderen (p. 11).

2.5 Vijf dimensies van 'multicultureel onderwijs'. Op naar een multidimensionale aanpak ten behoeve van het recht doen aan diversiteit en het bevorderen van gelijke kansen / Banks (2004)

De Amerikaanse onderwijskundige James Banks staat internationaal bekend om zijn werk rondom 'multicultural education' (multicultureel onderwijs). De auteur houdt zich bezig met de vraag hoe er in onderwijs recht gedaan kan worden aan de (super)diverse achtergronden van leerlingen en hoe gelijke kansen voor ontwikkeling voor alle leerlingen gecreëerd kunnen worden. Wanneer de auteur de term 'multicultureel' gebruikt refereert hij niet alleen aan verschil in **cultuur**, maar ook aan andere sociale categorieën die een rol kunnen spelen in onderwijsongelijkheid, zoals etniciteit, sekse en **gender**, sociaaleconomische status en specifieke ondersteuningsbehoeften.

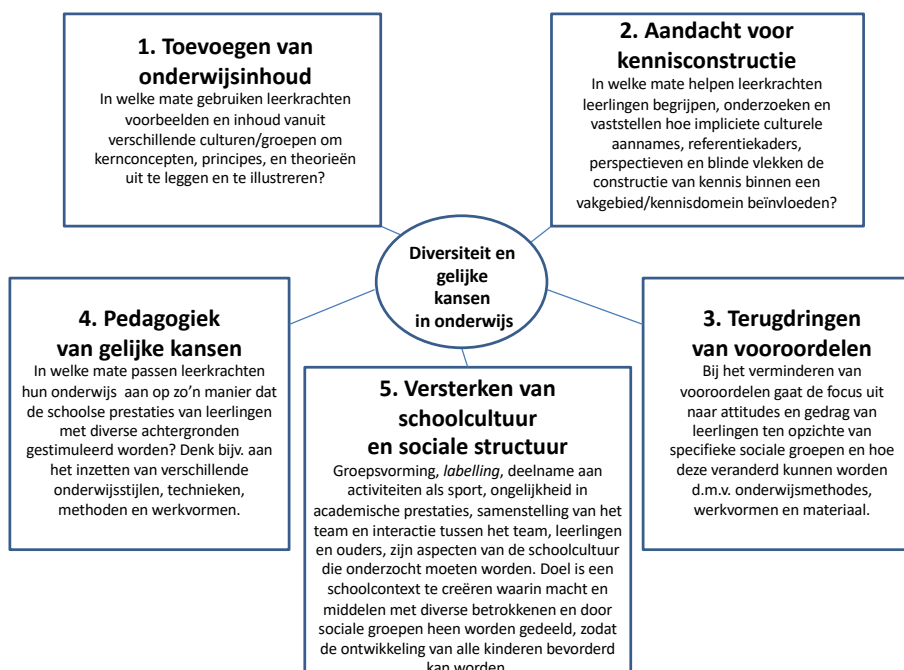
Banks constateert dat er verschillende theoretische benaderingen van multicultureel onderwijs zijn. De gelijke noemer in al die varianten is het idee dat multicultureel onderwijs verandering inhoudt in onderwijsinstututen, curricula, onderwijsmateriaal, onderwijsstijlen, attitudes, percepties, gedrag van

leerkrachten en ondersteunend personeel, en de doelen, normen en cultuur van de school.

Ondanks dat er in de theorie over multicultureel onderwijs overeenstemming te vinden is op grote lijnen, identificeert Banks een grote kloof tussen theorie en praktijk daar waar het om multicultureel onderwijs gaat: in de onderwijspraktijk wordt multicultureel onderwijs volgens Banks vaak uitsluitend begrepen als curriculumherziening. Het gaat dan om het veranderen of herstructureren van het curriculum zodat inhoud over etnische groepen, vrouwen en andere achtergestelde groepen meegenomen kan worden. Volgens Banks is dit te beperkt.

Met het oog op het opheffen van de theorie-praktijk kloof rondom multicultureel onderwijs en de bevordering van onderwijspraktijken die recht doen aan de (super)diverse achtergronden van leerlingen en waarin gelijke kansen op ontwikkeling worden gecreëerd, formuleert Banks vijf dimensies van multicultureel onderwijs. De auteur stelt dat we ons niet uitsluitend op één van die dimensies moeten richten, maar moeten streven naar een multidimensionale benadering van diversiteit en onderwijskansen. De vijf dimensies van multicultureel onderwijs die hij identificeert worden inmiddels, in de VS en in Europa, veelvuldig gebruikt, zowel in onderzoek als in praktijk. In Figuur 2 hieronder staan de vijf dimensies weergegeven. We bespreken ze vervolgens één voor één.

Figuur 2: De dimensies van multicultureel onderwijs (Banks, 2004, p. 5)



De eerste dimensie die Banks noemt, is het *toevoegen van onderwijsinhoud (content integration)*. Het gaat hier om de mate waarin leerkrachten informatie, voorbeelden en materiaal gebruiken die uit verschillende culturen en etnische/sociale groepen afkomstig zijn om sleutelbegrippen, principes, theorieën en concepten uit te leggen en te verduidelijken. Het doel hiervan is dat de lesinhoud aansluit bij de (super)diverse achtergronden van alle leerlingen. Banks geeft hierbij aan dat het belangrijk is dat verschillende etnische groepen op een eerlijke en realistische manier worden weergegeven. Met betrekking tot onderwijsinhoud kunnen vragen gesteld worden als: hoe worden diverse groepen gerepresenteerd in het onderwijsmateriaal? Hoe sluit de onderwijsinhoud aan bij verschillende achtergrondkenmerken van de diverse leerlingen in de klas? Welke inhoud kan er nog in het curriculum opgenomen worden om de diversiteit meer tot zijn recht te laten komen? Hoe verhoudt deze 'nieuwe' inhoud zich tot het curriculum dat er al is? Hoe, wanneer en waar wordt deze inhoud geïntegreerd?

De tweede dimensie die Banks bespreekt, is aandacht voor het proces van *kennisconstructie (knowledge construction)*. Het idee achter deze dimensie is dat kennis geconstrueerd is en niet zomaar een vaststaande 'waarheid' weergeeft. Kennisconstructie wordt namelijk volgens Banks beïnvloed door culturele aannames, perspectieven en referentiekaders (zie ook Banks, 1993). Als een leerkracht kennis als constructie beschouwt, erkent hij dat kennis niet neutraal is, maar beïnvloed wordt door de verschillende posities van individuen en groepen die onder andere bepaald worden door etnische, culturele en sociale achtergrond. Als er in onderwijs ingegaan wordt op kennisconstructie, worden er verschillende perspectieven op onderwerpen belicht en helpen leerkrachten leerlingen om te begrijpen hoe kennis tot stand komt hoe de sociale positie van individuen en groepen een rol speelt in het vaststellen van wat kennis is en wat niet.

De derde dimensie is het terugdringen van *vooroordelen (prejudice reduction)*. Deze dimensie richt zich ten eerste op het verminderen van vooroordelen en het stimuleren van een positieve, democratische houding en democratische waarden van leerlingen ten aanzien van hun klasgenoten. Volgens Banks

(2004) kan dit in de klas gedaan worden door lessen en activiteiten te organiseren die hieraan bijdragen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van rollenspellen en discussies. Daarnaast stelt Banks dat samenwerken, bijvoorbeeld door het inzetten van coöperatieve werkvormen, een goed middel is om leerlingen een positieve houding ten opzichte van klasgenoten te laten aannemen. Leerlingen met verschillende achtergronden kunnen dan samenwerken om een gemeenschappelijk doel te bereiken. Een punt dat met deze dimensie samenhangt, is het belang van het creëren van veiligheid in de klas. Zonder die veiligheid is het voor leerlingen lastig een positieve houding aan te nemen tegenover al hun klasgenoten. Banks wijst ook op de rol van de leerkracht en de noodzaak dat deze zich bewust is van zijn/haar eigen vooroordelen en verwachtingen ten opzichte van bepaalde leerlingen.

De vierde dimensie is het bevorderen van een *pedagogiek van gelijke kansen (equity pedagogy)*. Onder deze noemer wordt gekeken welke onderwijsstijl, technieken, methoden en werkvormen leerkrachten kunnen inzetten om de academische prestaties van alle leerlingen vooruit te helpen. Wanneer een leerling bijvoorbeeld beter presteert wanneer deze samenwerkt, kan dit door de leerkracht gestimuleerd worden.

Banks benadrukt daarbij het belang van het nadenken over de verschillende visies op diversiteit die ten grondslag kunnen liggen aan pedagogische keuzes. Hij bespreekt hier twee verschillende benaderingen: een benadering waarbij diversiteit als 'achterstand' beschouwd wordt (in het Engels ook wel aangeduid met de term *cultural deprivation*) en een benadering waar diversiteit als 'verschil' tussen school- en thuiscultuur beschouwd wordt (*difference*). Bij een achterstandsbenadering gaat de focus uit naar het 'wegwerken' of compenseren van achterstand en het vervangen van de culturele bagage en kennis die de leerling van huis uit meekrijgt. Er wordt in deze benadering van uitgegaan dat de socialisering van leerlingen uit gezinnen met lagere **sociaaleconomische status** en andere cultureel/etnische gemeenschappen dan de 'autochtone' groep, hen belemmert in het behalen van hogere academische prestaties (voor meer verdieping in hoe een dergelijke 'achterstandsbenadering' in de benadering van diversiteit in Nederland vaak nog dominant is, zie

Ghorashi, 2010). In deze benadering ligt het accent op de vroege socialisering van deze leerlingen en op compensatie voor ontbrekende bagage vanuit thuis.

Bij een benadering van diversiteit als 'verschil' wordt ervan uitgegaan dat leerkrachten vooral zouden moeten inspelen op het mogelijke 'culturele conflict' tussen school en thuis dat zou kunnen bestaan voor leerlingen uit gezinnen met lagere sociaaleconomische status en andere cultureel/etnische gemeenschappen dan de 'autochtone' groep. In deze benadering is het uitgangspunt dat ook deze leerlingen een rijke culturele bagage hebben, maar dat deze anders is dan de culturele bagage waar de school op in speelt. Hier wordt dan ook meer de noodzaak benadrukt van veranderingen binnen de school en het team en van aanpassingen in het curriculum zodat dit aansluit bij de achtergronden van alle leerlingen.

De laatste dimensie is *het versterken van de schoolcultuur en de sociale structuur (empowering school culture)*. Niet alleen in de klas zou er door de leerkracht recht gedaan moeten worden aan de (super)diverse achtergronden van leerlingen. Ook binnen de school zou hier volgens Banks op een meer holistische manier aan gewerkt moeten worden. Daarbij beschouwt Banks de school als een sociaal en cultureel systeem dat gekenmerkt wordt door: '...een sociale structuur van met elkaar verweven statussen en rollen' en 'patronen van acties en interacties' en met 'een specifieke set aan waarden en normen, ethos en gedeelde betekenissen'. Deze holistische benadering van het schoolsysteem impliceert dat, om effectieve verandering te bereiken ten behoeve van het recht doen aan diversiteit en het creëren van gelijke kansen, er actie ondernomen moet worden in relatie tot verschillende schoolvariabelen. Zo moet er bijvoorbeeld bij het werken aan de hierboven genoemde dimensies voor multicultureel onderwijs ook nagedacht worden over wat dat voor implicaties heeft voor de rollen van verschillende actoren en de (wellicht impliciet) geldende normen en ethos van de school. In de school als sociaal systeem zou er aandacht moeten zijn voor verschillende factoren die op schoolniveau kunnen bijdragen aan een schoolcultuur die democratisch is en waarin macht en middelen met diverse betrokkenen en door sociale groepen heen worden gedeeld.

Banks (2004) stelt dat in de praktijk leerkrachten vaak voornamelijk aandacht besteden aan de eerste dimensie (het toevoegen van onderwijsinhoud). Hij benadrukt dat deze dimensie belangrijk is, maar dat deze pas goed uitgewerkt kan worden in de praktijk als er tegelijk ook aandacht is voor de andere vier dimensies. Het toevoegen van onderwijsinhoud, zoals voorbeelden uit bepaalde culturele gemeenschappen, kan namelijk ook tot een tegengesteld effect leiden zoals stereotypering (zie voor voorbeelden Gorksi, 2008) als dit niet samengaat met aandacht voor het proces van kennisconstructie.

Kortom, voor effectief multicultureel onderwijs zouden volgens Banks alle vijf de dimensies ingebed moeten zijn in het onderwijs. Hij pleit dan ook voor een *multidimensionale benadering* van multicultureel onderwijs.

2.6 Funds of Knowledge. Over de noodzaak van het oog hebben voor en inspelen op de (verborgen) kennisbronnen van leerlingen / (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992; Volman, 2012)

"EVERY STUDENT WHO WALKS THROUGH THE DOORS OF YOUR CLASSROOM HAS A STORY. IT IS YOUR JOB TO LEARN THEIR STORIES." (JO GUSMAN)

De theorie van *Funds of knowledge*, geïntroduceerd door Moll, Amanti, Neff en Gonzalez (1992), benadrukt het belang van het benutten van de kennis en vaardigheden die leerlingen buiten school opdoen (-verborgen-kennisbronnen) in het onderwijs. De theorie vertrekt vanuit de observatie dat er vaak een discontinuïteit is tussen hetgeen er op school van leerlingen gevraagd worden en dat wat kinderen meekrijgen vanuit en aan ervaringen en kennis opdoen in hun omgeving buiten school. Echter, in plaats van te vertrekken vanuit het idee dat deze kinderen 'iets missen' (de deficit benadering) is het uitgangspunt van deze theorie 'dat kinderen

in principe competent zijn en kennis hebben, gebaseerd op de ervaringen die ze in hun leven hebben opgedaan.’ (Volman, 2012, p.6). In plaats van het ‘probleem’ bij de leerling te leggen (‘de leerling past zich niet aan/ in de groep’), ligt de focus in deze theorie bij de school en de leerkracht: ‘het probleem is dan eerder dat de leerkracht geen weet heeft van de buitenschoolse ervaringen van sommige leerlingen, waardoor de kans groot is dat wat deze kinderen weten en kunnen op school wordt onderschat en dat de kennisbronnen en ervaringen waarover ze beschikken niet worden aangeboord om op voort te bouwen.’ (Volman, 2012). Kortom, in plaats van te vertrekken vanuit het idee van ‘achterstand’ of ‘tekorten’ van leerlingen, vertrekt de kennisbronnen theorie vanuit de competenties van leerlingen.

Moll et al. (1992) hebben in de VS samen met leerkrachten actie-onderzoek gedaan naar kennisbronnen van Amerikaans-Mexicaanse leerlingen. Daarvoor zijn huisbezoeken gehouden en is uitvoerig gesproken met ouders over onderwerpen als het land van herkomst, het schoolsysteem aldaar, levensgeschiedenis, werk, het gezin hier en daar, opvoeding en houding ten opzichte van school (Volman, 2012). Vervolgens hebben de leerkrachten die nieuw opgedane kennis gebruikt in de klas. Leerkrachten merkten dat ze beter in staat waren cultureel-responsief les te geven en betekenisvollere lessen te ontwerpen (Volman, 2012). Dit resulteerde vervolgens in actievere en rijkere participatie van leerlingen en tevens een verbeterde samenwerking tussen school en ouders.

Hoe meer leerkrachten weten over de (verborgen) kennisbronnen van leerlingen en deze ook gebruiken in hun onderwijs, des te meer beseffen leerlingen dat de kennis die zij buiten school hebben opgedaan óók relevant is. Dit helpt leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden te koppelen aan kennis en vaardigheden waarover ze al beschikken en het stimuleert de leerling- en ouderbetrokkenheid bij school (Volman, 2012).

Hoewel er in de huidige (super)diverse onderwijscontexten die we in steden als Amsterdam kennen zeker uitdagingen liggen als het gaat om het onderzoeken van de kennisbronnen van leerlingen (in een superdiverse klas gaat het om heel veel verschillende

achtergronden en soorten kennisbronnen! Volman (2012) geeft aan dat ook in Nederland vaak het belang benadrukt wordt van het aansluiten bij de beginsituatie van leerlingen. Zij stelt: ‘met behulp van voorbeelden als die van Moll kunnen we laten zien dat je ook anders kunt kijken naar die ‘beginsituatie’ dan ‘in termen van prestatieniveaus en de mate waarin leerlingen de onderdelen van de leerstof wel/niet beheersen’ (Volman, 2012, p.9). Kortom, ook aan de hand van de *Funds of Knowledge*-theorie wordt de meerwaarde benadrukt van het verder kijken dan alleen de cognitieve verschillen tussen leerlingen: er moet, bij het vormgeven van onderwijs, ook oog zijn voor andere achtergrondaspecten die maken dat leerlingen van elkaar verschillen.

Voor meer informatie over de Funds of Knowledge theorie bekijk de WOA kennisclip ‘Funds of knowledge: hoe gebruik te maken van verborgen kennis van leerlingen?’ van Monique Volman <http://woa.kohnstamminstituut.nl/kennisclips.html>

Voor voorbeelden van het werken met Funds of Knowledge in de onderwijspraktijk zie de WOA kennisclip ‘Funds of knowledge in de praktijk’ <http://woa.kohnstamminstituut.nl/kennisclips.html>

Voor een concreet voorbeeld hoe de meertalig achtergrond van leerlingen te benutten in het onderwijs, bekijk de WOA kennisclip ‘Meertaligheid’ <http://woa.kohnstamminstituut.nl/kennisclips.html>

En voor inspiratie hoe de funds of knowledge van leerlingen hun familie betrokken kunnen worden in geschiedenisonderwijs zie de kennisclip over Ancestors unknown: <http://woa.kohnstamminstituut.nl/kennisclips.html>

3. WOA visie 'recht doen aan diversiteit'

Diversiteit is een gegeven. Recht doen aan diversiteit lijkt zo vanzelfsprekend, maar tegelijk is het een van de moeilijkste opgaven voor onderwijsprofessionals in het huidige tijdperk. Daadwerkelijk recht doen aan diversiteit vraagt om bewuste keuzes en actief handelen met oog voor sociale rechtvaardigheid, overeenkomsten en verschillen. In deze visie maken wij de rol concreet die we voor ons onderwijs beogen. Deze visie komt voort uit gezamenlijk onderzoek en reflectie op de vraag: Diversiteit wanneer handel je hoe, waartoe?

Het uiteindelijke doel, onze stip aan de horizon, is onderwijs (en breder: een samenleving) waarin iedereen zich, ongeacht zijn of haar achtergrond optimaal kan ontplooiën.

Om alle kinderen voor te bereiden op het leven in een pluriforme samenleving willen we in het onderwijs:

- gelijke kansen bevorderen voor alle kinderen om zich optimaal te ontwikkelen
- een open houding bij kinderen ontwikkelen
- kinderen stimuleren zichzelf te leren kennen als persoon met een unieke identiteit
- kinderen stimuleren connecties aan te gaan met anderen in verschillende sociale situaties
- kinderen kennis, vaardigheden en houdingen meegeven, waarmee zij hun weg kunnen vinden in en bij kunnen dragen aan een diverse samenleving.

Onze uitgangspunten voor het 'recht doen aan diversiteit' -gebaseerd op wetenschappelijke en praktijktheorie- zijn:

- Een **inclusieve leeromgeving** is een voorwaarde om recht te kunnen doen aan diversiteit.
- Recht doen aan diversiteit vraagt om **bewust handelen**. Bewust handelen vereist bewustzijn van eigen perspectieven en vooroordelen,

waarden en normen en inzicht in ongelijke posities van individuen in specifieke contexten en machtsstructuren in de samenleving. Dit bewustzijn is een voorwaarde om mensen op een open manier tegemoet te kunnen treden.

- Handelen vindt altijd plaats in een **specifieke context**. Dat betekent dat er geen vast 'recept' is voor het bewust handelen in een diverse context.
- In de huidige (super)diverse (onderwijs)context is het noodzakelijk door een **superdiverse bril** te kijken^[1]. Dat betekent oog hebben voor de combinatie van *algemene* kenmerken, zoals etnische identiteit, opleiding en inkomen van ouders/verzorgers, geslacht, genderidentiteit, religieuze oriëntatie, gezinssamenstelling én *individuele* kenmerken als karakter, cognitieve capaciteiten, motivatie, kwaliteiten en behoeftes. Iedere klas is dus per definitie divers.
- Recht doen aan diversiteit en het bevorderen van gelijke kansen in het onderwijs vraagt om een **multidimensionale aanpak**, waarin onder andere aandacht is voor a) onderwijshouden, b) het feit dat kennis altijd een perspectief impliceert, c) het terugdringen van vooroordelen, d) een pedagogisch-didactische aanpak die gelijke kansen bevordert, en e) de schoolcultuur en sociale structuur van de school^[2].
- Het onderwijs wordt rijker als er ruimte is voor **verschillende perspectieven**.
- In het onderwijs houden we er rekening mee dat de **beginsituatie van elke leerling** anders is bij het werken aan kennis, vaardigheden en houdingen.
- In het onderwijs benutten we de **(verborgen) kennisbronnen** van leerlingen en hun ouders/verzorgers^[3].

[1] Zie Crul, Uslu en Lelie (2016), [2] Banks (2016),

[3] Zie o.a. Moll, Amanti, Neff en Gonzalez (1999) en Volman (2012)

**Voor leerkrachten, schoolleiders,
schoolbestuurders en opleiders betekent dit
dat:**

- Zij rolmodel zijn in de open manier waarop zij anderen tegemoet treden.
- Zij bewust handelen en vakmanschap tonen (concrete kennis, vaardigheden en attitudes) om bovenstaande uitgangspunten in de praktijk te brengen.
- Die kennis, vaardigheden en attitudes onderdeel uitmaken van opleiding en professionalisering en door dialoog in ontwikkeling blijven.
- Bewuste keuzes en actief handelen met oog voor sociale rechtvaardigheid, overeenkomsten en verschillen onderdeel vormen van school - en bestuursbeleid.
- Er zowel een schoolklimaat als een bestuurscultuur en -structuur moet zijn, waarin iedereen (bestuur, schoolleider, leerkracht, kind, ouders/verzorgers) zich gezien voelt en inspraak kan hebben.

4. WOA canon diversiteit

Om in eenduidige terminologie te spreken over diversiteitsvraagstukken en de populatie op onze scholen hebben we de begrippen gedefinieerd zoals we die in onze onderwijs- en onderzoekspraktijk willen hanteren. Deze canon komt voort uit ons gezamenlijk gevormde theoretisch kader en de visie op diversiteit. Dit is de begripsformulering tot zover we in de Werkplaats Diversiteit zijn gekomen. We pretenderen niet dat deze canon volledig is. Het idee is dat deze aangevuld en aangescherpt blijft worden, ook aan de hand van gezamenlijke inzichten die opgedaan worden in de andere WOA projecten.

In ons spreken en schrijven over diversiteitsvraagstukken, persoonlijke en groepsverschillen en de populatie op scholen willen we zo concreet mogelijk refereren naar hetgeen we bedoelen en generalisering voorkomen (we vermijden daarom termen als 'witte en zwarte school' en 'allochtoon, autochtoon'). Ook hanteren we een benadering waarin de kracht en potentie van diversiteit benadrukt wordt of het streven hiernaar centraal staat en willen we de (pro)actieve rol van actoren in de onderwijscontext in relatie tot diversiteit met ons woordgebruik benadrukken. We besloten daarom bijvoorbeeld 'recht doen aan diversiteit' en 'kansen' in onze dialoog op te nemen (en uitdrukkingen als 'omgaan met diversiteit', 'omgaan met verschillen', en 'onderwijsachterstanden' niet te gebruiken).

A

Achtergrond

Wanneer we naar achtergrond van iemand refereren (bijv. 'de achtergrond van deze leerling') verwijzen we daarmee naar de (vermeende) identiteit van het gezin en/of de familie van deze leerling. Het is een brede verwijzing: bijvoorbeeld naar etniciteit -etnische achtergrond-, geboorteland -afkomst-, migratieachtergrond of sociaaleconomische status -sociale achtergrond-. De dialoog over wat de ander belangrijke aspecten van zijn/ haar 'achtergrond' vindt en hoe hij/ zij deze zelf benoemt is belangrijk.

B

Bevorderen van gelijke kansen

'Bevorderen van gelijke kansen' is het tegengaan, opheffen of minimaliseren van ongelijkheid die er tussen verschillende sociale groepen in het onderwijs, en breder in de samenleving bestaat. In de Werkplaats Diversiteit wordt 'het bevorderen van gelijke kansen' vaak samen genoemd met 'recht doen aan diversiteit', en 'inspelen op diversiteit', 'rekening houden met diversiteit' en 'uitgaan van diversiteit'. De laatste vier uitdrukkingen verwijzen vooral naar het handelen in specifieke situaties op micro niveau, terwijl 'bevorderen van gelijke kansen' de institutionele en sociaal-maatschappelijke ontwikkeling op meso en macroniveau betreft.

C

Cognitie

Bij cognitie gaat het om hoe iemand denkt en leert. Als het om diversiteit en cognitie gaat, gaat het om verschillende capaciteiten van individuen en specifieke leerbehoeften die voortkomen uit bijvoorbeeld dyslexie, onderprestatie, intelligentie, leerstijlen en meerbegaafdheid (Severiens, 2014).

Cultuur

Cultuur is alles wat mensen samen maken en betekenis geven. Woolfolk, Hughes en Walkup (2013) definiëren cultuur als: "kennis, waarden, houdingen en tradities die het gedrag van een groep mensen richting geeft en hen in staat stelt om alledaagse 'problemen' in hun leefomgeving op te lossen" (p. 185). Deze kennis, waarden, houdingen en tradities worden overgedragen aan volgende generaties. Zo delen bepaalde groepen mensen een cultuur en het daarbij horende cultureel erfgoed. 'Culturele groepen' kunnen onder andere gevormd worden rondom regio, etniciteit, ras, religie, gender, sociaaleconomische status (Woolfolk, Hughes en Walkup, 2013). Een individu kan deel zijn van verschillende culturele groepen. De identificatie met een bepaalde culturele groep kan dynamisch en veranderlijk zijn (zie Ghorashi, 2010).



Dialoog

Dialoog is een gesproken of geschreven conversatie tussen twee of meer personen. In de filosofie wordt dialoog beschouwd als een beproefde manier om gesprekken aan te gaan en tot gezamenlijk onderzoek te komen. Er vindt in dialoog interactie plaats tussen individuen met verschillende perspectieven, waarbij de vertellers er naar streven elkaar te begrijpen (Leygraaf, 2008). Het doel van dialoog is niet de ander te overtuigen, maar te begrijpen: "het vertrouwd raken met het anders-zijn van de ander." (Plessner in Leygraaf, 2008, p. 6).

Discriminatie

Discriminatie is het, op basis van vooroordelen, onrechtvaardig behandelen (in woord en daad) van mensen die behoren tot bepaalde sociale groepen in de samenleving. Terwijl het bij vooroordelen gaat over opvattingen, gevoelens en emoties gaat het bij discriminatie dus om daadwerkelijke handelingen en uitingen (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2013).

Diversiteit

Diversiteit betekent verschil, verscheidenheid. Diversiteit in een samenleving gaat over verschillen tussen sociale groepen én over verschillen tussen individuen. Deze verschillen worden bijvoorbeeld gevormd door aspecten als sociaaleconomische status (waaronder inkomen en opleidingsniveau) etniciteit, cultuur, religie, taal, leeftijd, sekse en seksuele oriëntatie en de maatschappelijke betekenis die aan deze verschillen wordt gegeven. Verschillen tussen individuen worden daarnaast ook door andere identiteitsdimensies gevormd (denk bijv. aan cognitieve verschillen, persoonlijkheidskenmerken, specifieke ondersteuningsbehoeften en talenten).

Diversiteits-sensitief handelen

Diversiteits-sensitief handelen houdt in dat er bij het vormgeven van het handelen in het onderwijs zowel oog is voor verschillen tussen sociale groepen als voor verschillen tussen individuen. In het handelen wordt recht gedaan aan verschillen en ingespeeld op de dynamieken die in de (onderwijs)praktijk rondom deze verschillen kunnen ontstaan.



Etniciteit

Etniciteit is een sociaal-culturele identiteit die een bepaalde groep mensen of een aantal bevolkingsgroepen verbindt en waarmee mensen zich identificeren of geïdentificeerd worden. Meestal gebeurt dit op basis van veronderstelde gemeenschappelijke geschiedenis, afkomst of overeenkomst. Denk aan: religie, taal, eten en andere culturele gebruiken die mensen met elkaar delen. Etnische identiteiten zijn niet statisch maar kunnen veranderen in tijd en zijn afhankelijk van context. De dialoog over wat de ander belangrijke aspecten van zijn/haar etnische identiteit vindt en hoe hij/zij deze zelf benoemt is belangrijk.

F

Funds of Knowledge/ kennisbronnen

Funds of knowledge verwijst naar de kennis en vaardigheden die leerlingen buiten school opdoen (Volman, 2012; Moll, Amanti, Neff & González, 1992). In de Funds of Knowledge theorie wordt gesteld dat deze kennis en vaardigheden, vooral van leerlingen uit minderheidsgroepen, vaak in het onderwijs onzichtbaar blijven. Om die reden wordt ook wel gesproken over verborgen kennisbronnen van leerlingen. Theorieën over het werken met Funds of Knowledge benadrukken dat het voor de schoolse ontwikkeling, met name van leerlingen uit minderheidsgroepen, van belang is deze verborgen kennisbronnen in het onderwijs te ontdekken en te benutten.

G

Gender

Bij gender gaat het om bepaalde eigenschappen en gedragingen die in een bepaalde cultuur beschouwd worden als passend voor mannen of vrouwen. In maatschappijen met een genderdichotomie (man/ vrouw) verwijst gender identiteit naar hoe en in welke mate iemand zich identificeert met man-zijn, vrouw-zijn, beide of geen van beide. We gebruiken ook wel de term genderrol om aan te geven dat het hier om gedragingen en eigenschappen gaat en niet om biologische verschillen. Hierin onderscheiden we gender van sekse (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2013).

I

Identiteit

Elk individu en elke groep heeft een identiteit. (Het vormen van) identiteit gaat gepaard met een (persoonlijk of groeps-) gevoel van identificatie met een bepaalde groep of bepaalde groepen (denk bijvoorbeeld aan gender, etniciteit of een bepaalde beroepsgroep). Identiteiten zijn niet statisch maar kunnen veranderen in tijd en zijn afhankelijk van context. De dialoog over wat de ander

belangrijke aspecten van zijn/haar identiteit vindt is belangrijk.

Inclusief onderwijs

Een school biedt inclusief onderwijs als de school alle leerlingen verwelkomt onafhankelijk van hun achtergrond, karakteristieken of speciale zorgbehoeften en in de behoeften van al deze kinderen voorziet. Een inclusieve school ziet verschillen als verrijking. De cultuur van een inclusieve school is er een waar iedereen zich mee kan identificeren en waarin diversiteit binnen en buiten de organisatie positief gewaardeerd wordt. De wrijving en spanning, die ook kan ontstaan in de diverse context, worden in inclusief onderwijs niet uit de weg gegaan, maar juist benut door schoolmanagement en leerkrachten (Radstake, z.j.). Inclusief zijn impliceert dan ook openstaan en blijven voor continue doorontwikkeling en vernieuwing (de Oliveira Andreotti, 2014).

M

Meertaligheid

We spreken van meertaligheid als een persoon meerdere talen spreekt.

Migratieachtergrond

“Iemand met een migratieachtergrond is een persoon van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren. Er wordt onderscheid gemaakt tussen personen die zelf in het buitenland zijn geboren (de eerste generatie) en personen die in Nederland zijn geboren (de tweede generatie). Iemand die in Nederland is geboren en van wie beide ouders ook in Nederland zijn geboren, maar van wie ten minste één van de grootouders in het buitenland is geboren, telt het CBS als een persoon met een Nederlandse achtergrond. Deze groep wordt ook wel aangeduid als de derde generatie.” (CBS, z.j.)

Multiperspectiviteit

Het begrip multiperspectiviteit gaat over het verkennen van onderwerpen, kennis en

historisch en cultureel erfgoed van een bepaalde gemeenschap vanuit meerdere perspectieven. Door leerlingen te laten reflecteren op kennis, onderwerpen en cultureel erfgoed van anderen in het verleden en heden, kunnen zij leren betekenis te geven aan gebruiken, tradities en identiteiten van anderen in andere contexten en/of tijdsperiodes (zie bijv. Grever, 2012; Grever & van Boxtel, 2014).

P

Perspectiefwisseling

Perspectiefwisseling is het inleven in de standpunten en belangen van een ander. Het kunnen wisselen van perspectief draagt bij aan het creëren van wederzijds respect. Het hebben van wederzijds respect is belangrijk om positief om te kunnen gaan met elkaar, ook al zijn de levensoriëntaties verschillend en onverenigbaar (Guttman in Pauw, 2013).

Pluriforme samenleving

"Een pluriforme samenleving is een samenleving waarin mensen leven met verschillende culturen, tradities, geardheden, etnische factoren en leefstijlen." (Wikisage, z.j.).

R

Racisme

Racisme is het idee dat mensen op basis van uiterlijke verschillen tussen groepen mensen, bijvoorbeeld in huidskleur en haartype, gerangschikt kunnen worden als superieur en inferieur ten opzichte van elkaar (zie bijv. Jhally, 2010; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2013). Racisme krijgt vorm in denken en handelen. Het hebben van racistische vooroordelen is niet natuurlijk, maar aangeleerd en geïnternaliseerd en wordt vaak (onbewust en onbedoeld) doorgegeven (Essed, 1991; Soeterik, Hanna, Öztemir, 2019).

Religie

"Een meestal al eeuwen lang bestaand stelsel

van verhalen, rituelen en gedragsvoorschriften, gebaseerd op een geloof in een God, of Goden, en meestal ook in een bovenaards voortbestaan na de dood." (Cultureelwoordenboek.nl, z.j.).

S

Sekse

Bij sekse gaat het om biologische verschillen tussen mannen en vrouwen (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2013). Geslacht is een andere term die hiervoor wordt gebruikt. We onderscheiden sekse en geslacht van gender.

Single story

We spreken van een single story, of een enkel verhaal, als we slechts vanuit ons eigen perspectief en aannames naar de wereld om ons heen kijken (Chimamanda Adichie, 2009). Vanuit dat 'enkele perspectief' versimpelen we de realiteit om deze voor onszelf begrijpelijk en hanteerbaar te maken. Dit doen we constant en vaak onbewust. Dit is niet altijd problematisch. Echter, wanneer het om ons (onbewuste) beeld en denken over andere mensen gaat, in interacties waar vaak ook nog verschillende machtsposities bij komen kijken, kunnen enkele verhalen het recht doen aan diversiteit belemmeren en tot onbegrip en een gevoel van uitsluiting leiden.

Sociaaleconomische status

Bij sociaal economische status gaat het om de feitelijke gegevens over opleiding en inkomen die maken dat iemand tot een bepaalde sociaaleconomische groep behoort (bijv. 'de hogere opgeleiden' of de 'lagere inkomensgroep') (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2013). Ook wordt verwezen naar 'hogere' of 'lagere' sociaal economische status, waarbij dan gegevens over inkomen en opleiding samen worden genomen.

Sociale klasse

Bij sociale klasse, ook wel sociaal milieu, gaat het om sociaal maatschappelijke status en toegang tot macht/ meer invloedrijke posities

in bepaalde sferen in de samenleving. Vaak is deze toegang gerelateerd aan inkomen en/of opleidingsniveau. Ook kan het bij sociale klasse gaan om hoe individuen zelf toegang tot macht ervaren (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2013). Als het om sociale klasse gaat dan gaat het ook vaak over (verschil in) toegang tot/contact met de verschillende (culturele) bronnen zoals musea, muziek, film, theater, (lokale) geschiedenis, erfgoed en natuur. Bij sociale klasse gaat het dus niet zozeer over feitelijke gegevens zoals het behoren tot een groep met een hoger of lager inkomen of een hoger of lager opleidingsniveau.

Stereotypen

Een stereotype is een overdreven clichématig beeld van een groep mensen dat vaak niet (volledig) overeenkomt met de werkelijkheid (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2013).

Superdiverse bril

Iemand hanteert een superdiverse bril als deze persoon oog heeft voor de combinatie en samenhang van kenmerken van leerlingen (de superdiversiteit in onze contexten, de variëteit aan verhalen). Denk bijvoorbeeld aan geslacht, sociale klasse, etniciteit, religieuze oriëntatie, maar ook individuele kenmerken als bijvoorbeeld leefstijl, karakter, leerstijl, specifieke ondersteuningsbehoefte en motivatie. Kijken door een superdiverse bril zou nodig zijn om onze didactische en pedagogische praktijk op verschillen tussen leerlingen af te stemmen (Crul et al., 2016).

Superdiversiteit

Het begrip superdiversiteit verwijst naar de toegenomen diversiteit in de achtergronden van mensen in de (middel)grote steden. Een context is superdivers als: 1) de oudere meerderheidsgroep(en) niet meer de (kwantitatieve) meerderheid vormen, 2) meer dan 3 etnische minderheidsgroepen naast elkaar leven, 3) er naast etnische diversiteit een verscheidenheid in andere kenmerken aanwezig is (Crul et al., 2016). Niet alle buurten en scholen in een superdiverse stad zijn ook superdivers. Het gaat bij superdiversiteit om een toename

van verschillende etnische achtergronden en herkomstlanden van groepen migranten, maar ook om de interactie tussen etnische achtergrond en andere achtergrondvariabelen die bepalen waar, hoe en met wie mensen leven. Het gaat om arbeidsmigranten, studenten, gezinshereniging met echtgenoten en andere familieleden, asielzoekers, tijdelijke, () of ongedocumenteerde migranten, nieuwe burgers etc.' (Severiens, 2014, p. 5).



Vooroordelen

Een vooroordeel is een irrationele, niet op feiten gebaseerde, generalisering over iemand of een hele groep mensen. Een vooroordeel bestaat uit opvattingen, gevoelens en emoties die kunnen leiden tot een discriminerende manier van handelen. Vooroordelen kunnen zowel positief als negatief zijn (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2013).

5. Bronnen

- Adichie, C. (2009, Juli). The Danger of a single story [video file]. Opgehaald van https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=nl
- Agirdag, O., & Kambel E. (Red.) (2017). *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands plus*. Amsterdam: Boom.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Amnesty International. (z.j.) *Racisme en rassendiscriminatie*. Opgehaald van: <https://www.amnesty.nl/encyclopedie/racisme-en-rassendiscriminatie>
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Reds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Biesta, G. (2010). Naar een pedagogiek van de toekomst: In de wereld komen en uniciteit. In H. Brouwers & T. Cappon (Reds.), *Kinderen zijn al Burgers* (pp. 57-68). Gorinchem, Nederland: Narratio.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- CBS (z.j.). *Wat verstaat het CBS onder een allochtoon?* Opgehaald van: <https://www.cbs.nl/nl-nl/faq/specifiek/wat-verstaat-het-cbs-onder-een-allochtoon->
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2004). Equity in Heterogeneous Classrooms. In: J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Reds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 736-750). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Crul, M., Güngör, U., & Lelie, Z. (2016). Superdiverse schoolklassen: een nieuwe uitdaging voor docenten. In R. Fukkink & R. Oostdam (Reds.), *Onderwijs en Opvoeding in een Stedelijke Context* (pp. 45-54). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Cultureel Woordenboek.nl. (z.j.). *Religie*. Opgehaald van: <https://www.cultureelwoordenboek.nl/overige-begrippen-godsdiensten/religie>
- de Oliveira Andreotti, V., Fa'afoi, A., Sitomaniemi-San, J., & Ahenakew, C. (2014). Cognition, affect and relationality: Experiences of student teachers in a course on multiculturalism in primary teacher education in Aotearoa/New Zealand. *Race Ethnicity and Education*, 17(5), 706-728.
- Essed, P. J. M. (1991). *Inzicht in alledaags racisme*. Utrecht, Nederland: Het Spectrum.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems. (2005). *Equity of the European Educational Systems: A set of indicators*. Opgehaald van: http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF_ENGLISH.pdf
- Ghorashi, H. (2010). Paradoxen van culturele erkenning: Management van diversiteit in nieuw Nederland. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 9(4), 42-53.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Grever, M. (2012). Dilemma's of common and plural history. Reflections on history education and heritage in a globalizing world, in M. Carretero, M. Asensio & M. Rodriguez-Moneo (Reds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Grever, M., & van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum, Nederland: Verloren.
- Jhally, S. (2010, November 3). *Why can't America think straight about race (even with a black president)?* Opgehaald van: <https://www.youtube.com/watch?v=Kkr0cphtLE4>
- Leygraaf, M. (2008) *Pluralisme als kritisch antwoord op universalisme en relativisme*. Geraadpleegd op: http://moniqueleygraaf.yolasite.com/resources/pluralisme_def.pdf.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using

- a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- New, W.S., & Merry, M.S. (2014). Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory*, 64(3), 205-225.
 - Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E. J., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: Wat scholen kunnen doen* (Rapport 967, project 10707). Amsterdam, Nederland: Kohnstamm Instituut.
 - Radstake, H. (z.j.) Een rijke leeromgeving. Opgehaald van: 2019: <http://hesterradstake.nl/onderwijs/een-rijke-leeromgeving/>
 - Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Amsterdam, Nederland: Universiteit van Amsterdam
 - Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD
 - Soeterik, I.M., Hanna, F., Öztemir, T. (in druk). Expliciete scholing rondom racisme werpt zijn vruchten af! Een onderzoek naar emotionele en cognitieve ontwikkeling van toekomstig leerkrachten tijdens een zevenweekse scholing rondom racisme in de klas. *Zorg Primair* (special issue Werkplaats Diversiteit, Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam). Meppel, Nederland: Ten Brink.
 - Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
 - UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Parijs, Frankrijk: UNESCO.
 - Van Dijk, T. A. (2000). Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction. *Pompeu Fabra University, Barcelona*. Opgehaald van: <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf>
 - Van Parijs, P. (2004). What is a just educational system. A response to the report 'L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs'. *Documents de travail de la Chaire Hoover*, 138.
 - Volman, M. (2012). Gebruikmaken van verborgen kennis van leerlingen. *Zone*, 11(4), 6-9.
 - Wikipedia. (z.j.) Dialoog. Opgehaald van: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Dialoog>
 - Wikipedia. (z.j.) Genderidentiteit. Opgehaald

van: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Genderidentiteit>

[Genderidentiteit](https://nl.wikipedia.org/wiki/Genderidentiteit)

- Wikisage. (z.j.). Pluriforme samenleving. Opgehaald van: http://nl.wikisage.org/wiki/Pluriforme_samenleving

