Leren voor diversiteit
Leren in diversiteit

Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader

April 2007

UNIVERSITEIT GENT

steunpunt diversiteit & leren

Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit

Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving

Een referentiekader

Colofon

Leren voor diversiteit – Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader

Auteur: Sven Sierens
Met medewerking van Lia Blaton, Erik D'haveloose, Veerle Ernalsteen, Annelies Joos, Piet Van Avermaet, Wouter Van den Berge en Eva Verstraete
Supervisie: Piet Van Avermaet

© 2007 Steunpunt Diversiteit & Leren
All rights reserved. No part of this document may be reproduced in any form or by any means without the permission of the *Steunpunt Diversiteit & Leren*

Wij danken oprecht de volgende personen voor het nalezen en becommentariëren van eerdere versies van de tekst: Antonia Aelterman, Kaat Delrue, Dirk De Meirleir, Hilde De Smedt, Jozef De Witte, Erik Jagers, Johan Leman, An Piessens, Rik Pinxten, Stijn Suijs, Luc Top, Kris Van Den Branden, Mieke Van Houtte, Hilde Van Lysebettens, Davy Verhard.
Onze dank gaat ook uit naar de participanten aan de GOK-werkgroepen basisonderwijs en secundair onderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad voor hun reacties bij de presentaties van voorlopige versies van de tekst op respectievelijk 11 december 2006 en 18 januari 2007.

Steunpunt Diversiteit & Leren
Universiteit Gent
Sint-Pietersnieuwstraat 49
9000 Gent

telefoon: 09/ 264 70 38
fax: 09/ 264 70 49
e-mail: info@diversiteitenleren.be

www.steunpuntdiversiteitenleren.be

Voorwoord i

Inleiding iii

Deel I Diversiteit en leren: verkenning van begrippen en benaderingen 1

1 Diversiteit 3

1.1 Het diversiteitsdenken: de klok slaat diversiteit 3

1.2 Diversiteit met een brede blik: van multiculturaliteit naar (multi)diversiteit 6

1.3 Diversiteit hoera, maar opgelet! 7

2 Interactieve diversiteit 11

2.1 Classsificerende diversiteit 11

2.2 Statische versus dynamische opvattingen over cultuur 14

2.3 Interactieve diversiteit: van classificatie naar betekenisgeving 18

3 Leren 23

3.1 Soorten van leren: een verkenning 24

3.2 Gesitueerd leren 28

3.3 Informeel leren in institutionele leeromgevingen 31

4 Leren in het onderwijs 35

4.1 De taak van het onderwijs: kennisverwerving en (morele) opvoeding 35

4.2 Leren in het onderwijs: een gematigd sociaalconstructivistische visie 37

4.3 Het nieuwe leren: de sociaalconstructivistische visie in de onderwijspraktijk 45

5 Leren en diversiteit in het onderwijs 49

5.1 Onderwijs en diversiteit: een contradictio in terminis? 49

5.2 Heterogeniteit: onderwijskundig voordeel of nadeel? 51

5.3 Sociaal-culturele verschillen in de school: tekort of mismatch? 53

Deel II Verschuivingen in de samenleving: verkenning van de context 59

6 Nieuwe uitdagingen voor het leven, leren en werken in de 21e eeuw 61

6.1 Een ‘transformerende’ samenleving 61

6.2 Nieuwe trends in de postindustriële samenleving 62

6.3 Leven, leren en werken in de kenniseconomie: hoger, harder, sneller 65

6.4 Wordt de Vlaamse samenleving cultureel diverser? 71

7 Culturele diversiteit in de samenleving: lust of last? 75

7.1 Een nieuwe maatschappelijke breuklijn rond culturele diversiteit 75

7.2 Diversiteit versus de natiestaat 77

Deel III Leren omgaan met diversiteit: een referentiekader 81

8 Burgerschap in een pluriforme samenleving 83
8.1 Diversiteit, burgerschap en sociale cohesie: pleidooi voor een coördinatiebenadering 83
8.2 Diversiteit en gelijkheid als uitdagingen voor een democratische samenleving 88
9 Leren voor diversiteit: burger worden in een pluriforme samenleving 91
9.1 Intercultureel onderwijs: leren over anderen, anderen leren waarderen 91
9.2 Democratische burgerschapsvorming: van consensus naar coördinatie 93
9.3 Omgaan met diversiteit als competentie 95
9.4 Diversiteit en burgerschapsvorming: een dialogische leeromgeving 97
10 Leren in diversiteit: leren van elkaar in heterogene leeromgevingen 101
10.1 Diversiteit en gelijke leerkansen: leren van elkaar in een krachtige leeromgeving 101
10.2 Een werkmodel voor vormgeving van leren voor en in diversiteit 102
11 Diversiteit en leren in het onderwijs: een dubbele missie 107
11.1 Onderwijs en de veranderende plurale samenleving: een verantwoording 107
11.2 Een dubbele missie: burgerschapsvorming en gelijke onderwijskansen 109
12 Krijtlijnen voor leren voor en in diversiteit in het onderwijs 113
12.1 Diversiteit als basishouding en kwaliteitskenmerk van onderwijs 113
12.2 Inclusie als basisbeginsel van een democratisch onderwijssysteem 114
12.3 Diversiteitsbeleid op school 115
12.4 Leerdoelen en eindtermen & ontwikkelingsdoelen 116
12.5 Onderwijskundige uitwerking op klasniveau 120
12.6 Leerinhouden 127
12.7 Leerkrachtencompetenties 128
Geraadpleegde literatuur 131
Eindnoten 147

Voorwoord

Begin 2007 kondigde het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (ICO), dat in 1995 aan de Universiteit Gent boven de doopvont werd gehouden, zijn naamsverandering aan. **Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL)** luidt thans de nieuwe naam.

Een complete verrassing is deze herdoping niet. Tenminste niet voor diegenen die in de voorbije jaren hecht met het Steunpunt ICO hebben samengewerkt. De medewerkers van het Steunpunt ICO – zowel de huidige als voormalige – voelden al enige tijd de noodzaak van een naamsverandering aan. Algemeen werd binnen het team de gedachte gedeeld dat de vlag de lading niet goed (meer) dekte. 'Intercultureel onderwijs' werd meer en meer gezien als een term die niet echt spoorde met de boodschap die het Steunpunt ICO via publicaties, vormingssessies en andere kanalen de wereld instuurde. Het begrip 'intercultureel' werd feitelijk als een last, een bron van misvattingen ervaren. Het wekt bij het publiek immers de verwachting dat het Steunpunt ICO als voornaamste oogmerk heeft werkwijzen te ontwikkelen voor de bevordering van de interculturele omgang tussen etnische groepen (Vlamingen en migranten of andere culturen) in de multiculturele samenleving.

In de aanloop naar de nieuwe benaming – en het bijbehorende nieuwe logo – kwam alras het voornemen naar boven om het daar niet bij te laten. De website kon bijvoorbeeld een opfrisbeurt goed gebruiken. De gelegenheid werd echter ook aangegrepen om de visie van het Steunpunt ICO een keer onder de loep te leggen en waar nodig te actualiseren, bij te sturen, verder te onderbouwen met recente literatuurbronnen. Het verschijnen van de laatste visietekst, getiteld *Intercultureel onderwijs. Leren in verscheidenheid*, is ook al weer van 2000 geleden.

Een inhoudelijke herbronning drong zich dus op. Deze behelsde ruim een jaar van discussie, overleg, denk-, lees- en schrijfwerk. Doelstellingen, begrippen, definities, methoden enzovoort werden tegen het licht gehouden, geherformuleerd, aangescherpt, opnieuw gekaderd. Het uiteindelijke resultaat is, behalve een nieuwe naam, ook een overeenkomstige visie. De zienswijze zoals ze nu is uitgewerkt, betekent allerminst een koerswijziging of een abrupte breuk met denkbeelden die het Steunpunt in de voorgaande jaren wereldkundig heeft gemaakt. Een visie van een onderzoeks-, vormings- en ontwikkelingscentrum als het onze is een dynamisch geheel dat voortdurend in ontwikkeling is. Doordat concepten en aannames soms aan het schuiven gaan, is het nodig om de zoveel tijd, tussen de drukke werkzaamheden door, de geldigheid en relevantie ervan aan een 'groot onderhoud' te onderwerpen.

De herwerkte visie van het SDL vindt haar neerslag in drie nieuwe schriftelijke producten. Een eerste product is de voorliggende tekst *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit*. Hij vormt het ruime referentiekader waarin de vernieuwde visie van het Steunpunt Diversiteit & Leren is ingebed. De tekst heeft een veeleer wetenschappelijke ondertoon en is vooral gericht op mensen die meer beschouwend willen stilstaan bij argumenten en gronden voor bepaalde keuzes die het SDL maakt met betrekking tot begrippen, theorieën en paradigma's.

Een tweede product is de nieuwe visietekst van het SDL, die momenteel in voorbereiding is en later op het jaar zal verschijnen. Deze tekst vat de belangrijkste ideeën van het referentiekader samen en is bestemd voor een breder publiek van belangstellenden en onderwijsprofessionals.

Een derde product ten slotte is een document dat het geheel bevat van de doelstellingen van het SDL met betrekking tot omgaan met diversiteit in het onderwijs. De doelstellingen worden uitgezet op drie niveaus: 1) omgaan met diversiteit als algemene competentie (voor alle lerenden); 2) omgaan met diversiteit als leerkrachtencompetentie; en 3) omgaan met diversiteit als doelstelling van schoolbeleid.

Met een vernieuwde visie dienen zich onontkoombaar nieuwe doelen, inhouden en werkwijzen aan. Deze moeten we, zoals het een steunpunt betaamt, verder onderbouwen met wetenschappelijk onderzoek, maar bovenal vertalen naar concrete handreikingen voor professionals en organisaties die de uitdaging van leren omgaan met diversiteit in hun beroepspraktijk willen aangaan. Onze planning voor de volgende jaren staat alvast in de steigers zodat u binnen afzienbare tijd nog meer nieuwigheden van ons mag verwachten.

Piet Van Avermaet
Directeur Steunpunt Diversiteit & Leren

Inleiding

Kunnen omgaan met diversiteit in de alledaagse omgeving wordt vandaag de dag meer en meer gezien als een algemene competentie voor burgers in een veranderende pluriforme samenleving. Samenwerking in heterogene groepen in het bijzonder wordt als een sleutelcompetentie beschouwd voor werkers in een mondiale, open kenniseconomie.

Een van de belangrijkste, en tevens een van de moeilijkste zaken die we over democratie moeten leren, is hoe je fair en rechtvaardig omgaat met diversiteit en conflicten. In een plurale samenleving moeten kinderen en jongeren via een democratische opvoeding leren ontdekken dat mensen van verschillende pluimage toch heel goed samen problemen kunnen oplossen.[1] Burgerschap in een pluralistische samenleving betekent niet alleen je democratische rechten uitoefenen, maar op een respectvolle en reflectieve manier omgaan met onderling verschillende mensen en met de organisaties en verbanden waar je bij wilt horen.[2] Omgaan met diversiteit is dus een belangrijke doelstelling van burgerschapsvorming. Het ligt voor de hand dat het hier een levensbrede competentie betreft die je kunt leren door deel te nemen aan alledaagse contexten die de deelnemers als ‘divers’ en ‘complex’ ervaren. In een onderwijscontext komt ‘leren voor diversiteit’ het meest tot zijn recht in leeromgevingen waar dialoog en betekenisvol leren centraal staan.

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

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

Het Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL), voorheen het Steunpunt ICO, heeft met dit referentiekader *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit* zijn visie op omgaan met diversiteit geactualiseerd. Dit referentiekader is een theoretische denkoefening onder andere op basis van een

studie van de internationale literatuur. Een oefening die uitmondt in een duidelijke visie op omgaan met diversiteit en hoe met diversiteit kan worden omgegaan in een lerende omgeving. De doelen of competenties 'omgaan met diversiteit' vormen het logische resultaat van dit referentiekader. Zij kunnen een basis zijn voor scholen, organisaties en bedrijven om een diversiteitsbeleid vorm te geven.

Twee hoofdvragen vormen het leidmotief in het hele verhaal dat het referentiekader schraagt. De eerste vraag is hoe omgaan met diversiteit kan worden geleerd. Omgaan met diversiteit is immers iets wat je op de een of andere manier moet verwerven of ontwikkelen. Welke doelstellingen, werkwijzen en leeromgevingen zijn daarvoor het meest wenselijk?

De tweede vraag is wat diversiteit met zich brengt voor het leren van mensen. Wat betekent leren in omgevingen waar lerenden vanuit verschillende achtergronden en kenmerken met elkaar omgaan? Hoe kunnen we leeromgevingen zo inrichten dat culturele verschillen de leerkansen van lerenden uit verschillende sociale groepen mee helpen bevorderen?

We besteden in dit alles bijzondere aandacht aan het onderwijs als leeromgeving. Scholen worden in de samenleving immers gezien als dé plek waar leren en kennisverwerving plaatsvinden. Bovendien zien niet weinig mensen scholen als de ideale setting waar in de eerste plaats kinderen en jongeren van zeer diverse pluimage elkaar kunnen ontmoeten en positief leren bejegenen.

Opbouw van de tekst

We overlopen hieronder in vogelvlucht de opbouw van de tekst, die bestaat uit in het totaal twaalf hoofdstukken verdeeld over drie delen. Het eerste deel is vooral een uitvoerige verkenning van de kernbegrippen diversiteit en leren (en aanverwante begrippen). Het tweede deel levert een schets van de maatschappelijke context en wat verschuivingen daarin impliceren voor leerprocessen en de omgang met diversiteit. In het derde deel presenteren we een referentiekader voor omgaan met diversiteit als doel van en middel tot leren, met een klemtoon op het onderwijs.

In de openingszinnen van deze inleiding ziet de lezer een aantal begrippen – *diversiteit*, *pluriforme samenleving*, *leren*, *competentie*, *burgers*, *cultureel* – die je ieder zeer verschillend kunt invullen vanuit uiteenlopende maatschappelijke opvattingen en theoretische benaderingen. Het eerste deel van de tekst zullen we dan ook wijden aan een verkenning van de voornoemde begrippen en hun theoretische achtergronden. Hierbij zijn we uiteraard niet van nul vertrokken. We hebben voortgebouwd op een aantal noties en ideeën die in de voorgaande jaren in de schoot van het Steunpunt ICO zijn uitgedacht. Een en ander werd aangevuld met een nieuwe literatuurstudie.

Het eerste deel omvat vijf hoofdstukken. De eerste twee hoofdstukken gaan dieper in op het diversiteitsdenken. Het eerste hoofdstuk staat stil bij de verschillende definities en benaderingen van diversiteit en mogelijke conceptuele valkuilen.

In hoofdstuk 2 onderscheiden we twee opvattingen over diversiteit: de classificerende en de interactieve, waarbij we onze voorkeur voor 'interactieve diversiteit' als sleutelbegrip uitspreken. Bij

wijze van intermezzo wordt in 2.2 ook het cultuurbegrip onder de loep genomen. We staan hierbij een dynamisch cultuurbegrip voor dat we contrasteren met het gangbare statische cultuurbegrip.

In de hoofdstukken 3 tot en met 5 plaatsen we het begrip 'leren' in het brandpunt. Hoofdstuk 3 biedt een uitvoerige analyse van soorten van leren, met bijzondere aandacht voor de (vermeende) tegenstelling tussen het formele en informele leren. Vervolgens gaan we in op de theorie van het gesitueerd leren (3.2). In 3.3 bekijken we de mogelijkheid om informeel leren te vervlechten met formeel leren in institutionele leeromgevingen.

In het vierde hoofdstuk komt meer specifiek het leren in het onderwijs aan de orde. Na een toelichting bij de taakstelling van het onderwijs (4.1) wordt een gematigd sociaalconstructivistische visie op leren beargumenteerd (4.2). De derde rubriek (4.3) besteedt aandacht aan de onderwijspraktijk, dat wil zeggen: de wijze waarop sociaalconstructivistisch leren concreet vorm krijgt in de scholen.

Hoofdstuk 5 wijst op de traditioneel gespannen verhouding tussen onderwijs en maatschappelijke diversiteit. Dit weerspiegelt zich min of meer in twee wijdverbreide opvattingen in het onderwijs. De eerste is de onderwijskundige voorkeur voor homogene klasgroepen (5.2). De tweede opvatting komt neer op het verklaren van onderwijsachterstanden overwegend in termen van (culturele) tekorten die kenmerkend zijn voor sociaal kwetsbare groepen (deficitdenken). .

Het tweede deel van deze tekst omvat twee hoofdstukken (6 en 7), die de schijnwerper richten op ontwikkelingen en veranderingen in de maatschappelijke context. Uiteraard hebben we hier niet de bedoeling het volledige landschap van de transformerende samenleving in kaart te brengen. In hoofdstuk 6 lichten we in 6.2 enkele nieuwe trends uit (leefstijlen, gezinsvormen, variatie in etnische groepen, talen en religies, groepsidentiteiten, vormen van migratie) die we als kenmerkend zien voor de postindustriële samenleving. Er zijn beslist nog andere te bedenken maar we richten ons op deze waarvan we menen dat ze leren, vorming en opvoeding beïnvloeden. Daarna (6.3) gaan we in op de opkomst van de kennis- en diensteneconomie en haar gevolgen voor het leven, leren en werken van mensen vandaag. In de laatste rubriek (6.4) focussen we op de vraag of de Vlaamse samenleving wel cultureel diverser wordt. Het antwoord daarop is niet zo duidelijk. De Vlaamse samenleving individualiseert en diversifieert maar wordt tegelijk ook uniformer. Processen van convergentie en divergentie lopen op ingewikkelde wijze door elkaar heen.

Hoofdstuk 7 zoomt in op reacties in de samenleving op de culturele diversiteit in de alledaagse omgeving van mensen. De diverse – positieve en negatieve – betekenissen die zij aan diversiteit geven, zien we tegen de achtergrond van de in hoofdstuk 6 beschreven veranderingen in de huidige samenleving en economie. In 7.1 onderscheiden we een sociaal-culturele breuklijn in de samenleving tussen twee vormen van omgaan met diversiteit: conflictdiversiteit en statusdiversiteit. Deze breuklijn hangt samen met de dreigende dualisering in onze prestatiemaatschappij. Vervolgens (7.2) zoeken we naar een (gedeeltelijke) verklaring voor de ongemakkelijke omgang van vele Vlamingen met culturele diversiteit in het nationalistisch denken en het homogeniserend project van de natiestaat.

Het derde deel (hoofdstukken 8 t.e.m. 12) geeft het referentiekader weer van het SDL dat voortaan als uitgangspunt dient voor theoretische discussie, empirische toetsing en praktische uitwerking. Hoofdstuk 8 bevat een beschouwing op de invulling van burgerschap in een pluriforme democratische samenleving. In 8.1 vergelijken we uiteenlopende visies op de verhouding tussen culturele diversiteit, burgerschap en sociale cohesie. We plaatsen voorts twee grote modellen over de relatie tussen diversiteit en sociale cohesie tegenover elkaar: de consensusbenadering en de coördinatiebenadering. We beargumenteren daarna onze keuze voor de coördinatienadering als instrument voor een werkbare pluralistische samenleving. In 8.2 pleiten we in de eerste plaats voor een vorm van kritisch-democratisch burgerschap. Voorts belichten we de relatie tussen diversiteit en sociale rechtvaardigheid en gaan we summier in op de gespannen verhouding tussen gelijkheid en verscheidenheid in een pluralistisch maatschappijmodel.

Hoofdstukken 9 en 10 bieden een exposé over de twee grote doelstellingen van leren omgaan met diversiteit: leren voor diversiteit en leren in diversiteit. In hoofdstuk 9 bespreken we de eerste doelstelling. Leren voor diversiteit slaat op de competentie omgaan met diversiteit als bestanddeel van burgerschapsvorming in een democratische pluriforme samenleving. We zien dit als een beter alternatief voor benaderingen die totnogtoe in het kader van intercultureel onderwijs zijn uitgewerkt (9.1). Democratische burgerschapsvorming brengen we in 9.2 expliciet in verband met de in hoofdstuk 8 bepleite coördinatievisie op een werkzame pluriforme samenleving. Het volgende punt (9.3) plaatst omgaan met diversiteit in de lijn van het competentiedenken en houdt een poging in om die competentie nader te omschrijven. Het laatste punt ten slotte (9.4) schetst een sociaalconstructivistisch geaard model van leeromgeving voor leren voor diversiteit. In de interactie tussen lerenden en leraar en lerenden vormen dialoog, reflectie en multiperspectiviteit de sleutels tot het verbinden van verschillende, soms ook botsende perspectieven.

In hoofdstuk 10 tekenen we de tweede doelstelling uit: leren in diversiteit. Dat wil zeggen, het benutten van verschillen in kennis, vaardigheden en perspectieven tussen lerenden door te leren van elkaar met het oog op het verhogen van leerkansen van lerenden uit groepen met een lage sociale status. Heterogeniteit is hier dus een kwaliteit van krachtige leeromgevingen. Aansluitend wordt in 10.2 een werkmodel voorgesteld. Dit model, dat visueel de vorm aanneemt van drie insluitende cirkels (variërende interactie, diversiteit, betekenisonderhandeling), biedt een richtsnoer voor het vormgeven van leeromgevingen die recht doen aan (omgaan met) diversiteit.

In hoofdstukken 11 en 12 werken we het referentiekader verder uit voor het onderwijs en de school als formele leeromgeving. In het eerste punt van het elfde hoofdstuk (11.1) zoeken we naar een verantwoording voor wenselijke veranderingen in het onderwijs in relatie tot de veranderende samenleving, die hoe dan ook diversiteit en complexiteit in de schoolklassen binnenbrengt. We onderscheiden hierbij drie invalshoeken voor verantwoording van een diversiteitsaanpak op school: een normatieve, een instrumentele en een pragmatische. In 11.2 hernemen we de twee doelstellingen van leren omgaan met diversiteit en schuiven ze naar voor als een dubbele missie voor het onderwijs.

We pleiten daarbij ten eerste voor burgerschapsvorming in een democratisch onderwijs- en schoolmodel. Ten tweede gaan we in op het noodzakelijke verband tussen diversiteit en respectievelijk gelijke onderwijskansen en inclusie.

Hoofdstuk 12 bevat een aantal krijtlijnen ten behoeve van de vormgeving van een diversiteitsaanpak in onderwijsleeromgevingen. We stellen twee basisprincipes voorop: diversiteit en inclusie. In 12.1 plaatsen we allereerst diversiteit als basishouding en kwaliteitskenmerk van maatschappelijk verantwoord onderwijs voor het voetlicht. In 12.2 bekijken we drie belangrijke implicaties van het inclusiebeginsel voor het huidige onderwijsbestel, te weten: menging van scholen en klassen, desegregatie en comprehensief secundair onderwijs. Deze principes vertalen we door in het diversiteitsbeleid van scholen (12.3). Daarin schuilt ook een aantal randvoorwaarden voor een deugdelijke vormgeving van een diversiteitsaanpak op organisatorisch, inhoudelijk, pedagogisch en didactisch vlak. Het volgende punt (12.4) weiden we wat meer uit over eindtermen & ontwikkelingsdoelen vanuit het oogpunt van diversiteit. Vervolgens besteden we ruime aandacht aan de onderwijskundige uitwerking van leren voor en in diversiteit op klasniveau (12.5). Daarin komen basisprincipes en bouwstenen aan bod die zijn gestoeld op sociaalconstructivistische leeromgevingen. In 12.6 bekijken we kort hoe diversiteit zich kan weerspiegelen in de aangeboden leerinhouden en leermiddelen. We voltooien dit hoofdstuk – en de tekst – met een korte beschouwing over de competenties die leerkrachten in hun omgang met diversiteit dienen te ontwikkelen (12.7).

Ter afsluiting van deze inleiding geven we nog een paar vormelijke opmerkingen aan de lezer mee. De geraadpleegde literatuur is achteraan in de tekst in een apart hoofdstuk gebundeld. Verwijzingen naar de literatuurbronnen hebben we opgenomen in eindnoten, die helemaal aan het eind terug te vinden zijn. Toegegeven, voor lezers die snel willen weten uit welke bronnen we bepaalde passages of ideeën hebben geput, is een dergelijk referentiesysteem niet erg handig. Echter, we geven in dit bestek voorrang aan de leesbaarheid door referenties uit het doorlopende tekstgedeelte te weren. Op een paar uitzonderingen na zijn de eindnoten uitsluitend bedoeld voor bronvermelding, niet voor bijkomende toelichting.

Deel I – Diversiteit en leren: verkenning van begrippen en benaderingen

Hoofdstuk 1 Diversiteit

1.1 Het diversiteitsdenken: de klok slaat diversiteit

De laatste jaren doet het begrip *diversiteit* meer en meer opgeld. Aangezien er in het maatschappelijke debat wat sleet is geraakt op de begrippen *multicultureel* en *intercultureel*, komt diversiteit als label voor nieuwe projecten en beleidsacties zeer gelegen. Onder dat label kunnen echter nogal variërende ladingen schuilgaan.[3]

1.1.1 Diversiteit en gelijke kansen

Het is hoofdzakelijk in het bedrijfs- en organisatieleven dat al enige tijd diversiteitsbeleid wordt gepromoot.[4] Organisaties moeten in hun personeelsbestand gelijke toegang bieden aan leden van achtergestelde groepen op de arbeidsmarkt en in de samenleving. Dit beleid kun je typeren als *positieve actie*, een vorm van gelijkekansenbeleid. Specifieke groepen krijgen voordelen vanwege uitsluiting in het verleden.[5] Andere dan weer omdat ze nieuw zijn en kansen verdienen met het oog op hun volwaardige inschakeling in de economie en samenleving.

Ook overheidsinstellingen zijn inmiddels wakker geschoten en voeren een diversiteitsbeleid dat streeft naar inclusie van kansengroepen. Het regent de laatste tijd positieveactie- en diversiteitsplannen in vele sectoren van de arbeidsmarkt.[6] Dit beleid wordt ingegeven door de zorg om de onrechtvaardige gevolgen van verschillende ongelijkheden (sociaal, etnisch, gender…) op terreinen als het zoeken naar werk, het functioneren op de werkvloer, de dienstverlening aan de burger, de toegankelijkheid van publieke voorzieningen. Echter, in het Vlaamse overheidsbeleid rond evenredige arbeidsdeelname (EAB), evenals in het gelijkekansenbeleid, beperkt het begrip 'kansengroepen' zich tot ouderen, personen met een handicap, vrouwen en allochtonen. In feite is hier dus sprake van een gediversifieerd doelgroepenbeleid. Door bepaalde categorieën op grond van statistische kenmerken af te bakenen, kan het streefdoel van evenredige deelname gemakkelijker in cijfers (of quota) worden gevat. Deze vorm van gelijkekansenbeleid fixeert zich dan ook op resultatengelijkheid: 'iedereen hetzelfde'.[7]

Kenmerkend voor deze benadering is het *inschakelingsperspectief*. De grondgedachte is dat sociale inschakeling in het verlengde ligt van de professionele. Zich eerst aanpassen aan de eisen van de arbeidsmarkt zal in een latere fase leiden tot persoonlijke ontplooiing.[8] De negatieve keerzijde van positieve actie gericht op inschakeling is dat het op culturele assimilatie aanstuurt: groepen worden verondersteld zich aan te passen aan de bestaande organisatienormen.[9] Inschakeling staat dus in wezen voor *gelijkschakeling*.

1.1.2 Managen van diversiteit

Managing diversity is al een poosje een *buzzword* in kringen van ondernemers, managers en andere personen in leidinggevende functies. Vanaf de jaren 1990 komt in het diversiteitsdenken het argument

van *effectiviteit* van organisaties meer op de voorgrond te staan.[10] De argumentatie hiervoor is pragmatisch van aard: het maximum halen uit het menselijk potentieel om de doelstellingen van een organisatie te bereiken. Het streefdoel is niet aanpassing aan de organisatienormen maar *synergie*: men veronderstelt dat diverse groepen nieuwe, effectievere manieren van werken creëren omdat ze meer specifieke vaardigheden kunnen inzetten (zie 1.1.3).[11]

1.1.3 Waarderen van diversiteit

Omdat diversiteitsmanagement op de keper beschouwd alleen maar diversiteit erkent doordat het nutswaarde heeft en bijgevolg moet opbrengen, is in de Amerikaanse literatuur een alternatieve benadering ontstaan: *waarderen van diversiteit*. In dit model behouden participerende groepen hun eigen kenmerken en kunnen ze de organisatiecultuur veranderen, net zoals zij veranderen door de organisatie. Omdat verschillen in de organisatie worden gewaardeerd, voelt iedereen zich gewaardeerd en aanvaard in een inclusieve omgeving.[12] Het waarderen van diversiteit is in ieder geval een flinke stap vooruit.[13]

Kritiek daarop ligt echter meteen voor de hand. Mogen idealistische bedrijfsleiders oprechte ethische beweegredenen koesteren, dan nog blijven deze in de realiteit ondergeschikt aan waar het in business (of beleid) om draait: winst maken, rendement, rationeel en efficiënt organiseren. Bedrijven en organisaties zullen alleen maar verschillen en synergie waarderen als ze ten aanzien van deze doelen nieuwe kansen scheppen. Verschillen die hinderlijk zijn, zullen algauw worden ‘gladgestreken’.[14]

Overigens spelen bedrijven en organisaties in hun personeelsbeleid of *human resources management* het ethische argument wel eens uit in de hoop zich daarmee bij het publiek een vriendelijk imago aan te meten. *Fair trade*, duurzaamheid en milieu liggen vandaag goed in de markt en de markt plooit zich gewillig naar de wensen van bepaalde groepen consumenten. Vooral multinationale ondernemingen produceren voor de mondiale markt en moeten wel hun producten en diensten afstemmen op een diverse afzetmarkt en op verschillende consumptiestijlen.[15] Wie zijn koopwaren en diensten wereldwijd wil te gelde maken, doet er goed aan rekening te houden met lokale gevoeligheden, kleuren en voorkeuren. Zoiets heeft ook zijn weerslag op het personeelsbeleid: je hebt mensen nodig die voeling hebben met lokale culturen.

In de lijn van dit economisch denken ligt ook het maken van diversiteit tot een ‘ding’, een product dat je op de markt kunt brengen om zijn verkoopswaarde. De hedendaagse consumenten in hun onverzadigbare honger naar nieuwe ervaringen, vermaak, smaken en kicks willen ook wel eens proeven en genieten van ‘andere culturen’.

Kortom, voor de managers die diversiteitsbeleid voeren is de boodschap vooral: *diversity will be good for business!*[16]

Het perspectief van managen/waarderen van diversiteit sluit aan bij onderzoek dat wil nagaan waar de meerwaarden van gemengd samengestelde groepen precies schuilen. Een hypothese luidt dat in gemengde groepen en organisaties de veelheid aan ervaringen, ideeën en perspectieven die de leden

vanuit verschillende hoeken inbrengen zeer vruchtbaar kan zijn bij het zoeken naar creatieve oplossingen voor problemen.[17] Deelname aan heterogene groepen zou lonen: het maakt mensen inventiever en het verrijkt de groep als functioneel geheel.

In deze zienswijze verschuift de focus van *persoonlijke intelligentie* naar *gezamenlijke intelligentie*, van *competitie* naar *samenwerking*, van *individueel* naar *collectief leren*.[18] Daarbij staat het gezamenlijk vermogen van een groep om gedeelde problemen op te lossen meer op de voorgrond dan de individuele bekwaamheden van personen.[19] Verscheidenheid in kennis, bekwaamheid en ervaring is dus niet een hinderpaal maar een voorwaarde tot het succesvol verlopen van processen in groepen en organisaties. De gevarieerde perspectieven en benaderingen die personen met verschillende achtergronden aan probleemoplossing en samenwerking kunnen bijdragen, staan centraal.[20]

Het hoeft dus niet te verwonderen dat *samenwerking in heterogene groepen* een competentie is die in het raamwerk van de nieuwe internationale kenniseconomie geregeld naar voor wordt geschoven (zie ook 6.3).[21] In vacatures is 'creativiteit' momenteel uitgegroeid tot een van de nieuwe modewoorden, naast 'talent' of 'innovatie'. Het is verleidelijk om het leren omgaan met diversiteit als een taak voor onderwijs en opleiding met deze vraag op de arbeidsmarkt in verband te brengen. Zie je wel, ook moderne bedrijven en organisaties hebben grote behoefte aan werknemers die diversiteit in hun werkomgeving als een uitdaging en verrijking opvatten. Echter, omgaan met diversiteit heeft in een economische context weinig met sociale rechtvaardigheid en de vorming van tolerante en democratische burgers te maken, des te meer met bedrijfseconomische en commerciële strategieën.[22]

Een louter pragmatische en instrumentele legitimering van diversiteitsbeleid wordt dan wel zeer utilitair gestoeld op het eigenbelang van individuen, groepen en organisaties en mist per saldo een sociaal-ethische grondslag. Specifiek in het onderwijs betekent dit dat je opvoeding en het ontwikkelen van sociale competenties bij kinderen, jongeren en volwassenen niet mag reduceren tot die vaardigheden en houdingen die op de arbeidsmarkt goed 'in de markt' liggen (zie 11.1).

1.1.4 Beheersen van diversiteit

Het diversiteitsbeleid dat vanaf 2004 in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden wordt gevoerd, geeft de notie diversiteit een andere invulling. Het versmalt diversiteit tot *etnisch-culturele diversiteit*. De relatie tussen autochtone meerderheid en allochtone minderheden in de brede samenleving staat daarin voorop. De klemtoon ligt in dit beleid op actief burgerschap, zelfredzaamheid van individuen en versterking van sociale cohesie.

Doordat culturele diversiteit zo hecht wordt verbonden met de inburgering van nieuw- en oudkomers en met sociale cohesie, lijkt ze vooral een bron van problemen en conflicten te zijn. Centraal staat het beheersen van de negatieve neveneffecten van ongeaccepteerde diversiteit.[23] De niet zo uitgesproken suggestie is immers dat het naast elkaar heen leven van kansarme allochtonen en autochtonen in volkse stadswijken vooral het gevolg zou zijn van de onvoldoende inspanning van de allochtonen om zich in te burgeren en te participeren. Daarbij wordt gehamerd op de burgerplicht van individuen en

minder op het recht van groepen om zich collectief te organiseren in de civiele samenleving. Organisaties en netwerken op etnische of religieuze grondslag worden immers eenzijdig opgevat als voorbodes van etnische segregatie in de samenleving en/of als een belemmering voor de individuele keuzevrijheid en de uitoefening van de grondrechten in een democratische rechtsstaat (vrijheid van meningsuiting, godsdienstvrijheid, gelijkheid van man en vrouw). Aan dit beleid ligt dus een visie ten grondslag die ervan uitgaat dat meer culturele homogeniteit de sociale cohesie bevordert en allerlei sociale problemen voorkomt.[24]

Vanuit een leerperspectief dreigt burgerschapsvorming in dit verband vooral op de leest te worden geschoeid van *inburgering* en *disciplinering*. Dat wil zeggen: een programma dat vooral die sociaalzwakke groepen viseert die de juiste competenties voor een democratische samenleving en een actieve welvaartsstaat zouden ontberen (zie 8.1.2). Daarbij is er sterke aandacht voor de eigentijdse jeugd, die allerlei problematisch gedrag en ongepaste omgangsvormen zou vertonen (zie 6.2.2).[25]

1.2 Diversiteit met een brede blik: van multiculturaliteit naar (multi)diversiteit

Nu kun je diversiteit in het perspectief van maatschappelijke emancipatie ook ruimer zien dan beleidsmatig afgebakende kansengroepen: elk individu, ongeacht zijn herkomst, achtergrond, vermogens of geaardheid, moet de kans krijgen om zijn talenten en competenties maximaal en onbelemmerd te ontplooien.

Een belangrijk waarmerk van deze benadering van diversiteit is de brede invulling die ze geeft aan verschillen en gelijkenissen tussen mensen. Diversiteit slaat niet langer uitsluitend op etnisch-culturele verschillen of sociale ongelijkheden maar op allerlei verschillen tussen individuen en groepen. In plaats van *multiculturaliteit* zou je kunnen spreken van *multidiversiteit*. Het kan gaan om gender, seksuele geaardheid, leeftijd, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, sociale klasse, taal, opleidingsniveau, religie, levensbeschouwing, samenlevingsvorm en zo meer. Je kunt daar nog persoonsgebonden kenmerken zoals karakter, temperament, aanleg of levensgeschiedenis aan toevoegen.

Een essentieel onderscheid dat we hier kort vermelden, is dat tussen biologische en sociaal-culturele diversiteit.[26] Vele kenmerken van individuen zijn erfelijk bepaald en dat maakt dat mensen lichamelijk maar ook psychisch (karakter, aanleg of intelligenties bv.) van elkaar kunnen verschillen. Het feit dat mensen lichamelijke kenmerken als groepskenmerk beschouwen en als wezenlijk bepalend voor intelligentie, karakter, aanleg van al de leden van die groep ('het zit in het bloed') is een zaak van culturele constructie. De betekenissen die men aan uiterlijke kenmerken geeft, zijn niet *natuurlijk* gegeven maar hebben mensen in hun sociale omgeving geleerd. Niet de natuur, maar *wij* verdelen mensen onder in verschillende subgroepen.[27] Racistisch, seksistisch en klassistisch denken – in zijn biologische variant dan wel – bestaat erin dat men sociale ongelijkheid en culturele diversiteit gaat terugvoeren op absolute, erfelijke verschillen tussen groepen.[28] Het begrip 'ras' is dus niet enkel een begrip om biologische populaties van elkaar te onderscheiden. Het wordt ook gebruikt om een

classificatieschema te creëren dat de machtsongelijkheid in samenlevingen moet verklaren, dat wil zeggen: het feit dat sommige groepen andere overheersen.[29]

Over de precieze reikwijdte van het begrip diversiteit kunnen we nog wel wat doorbomen, maar de centrale boodschap is duidelijk: iedere vorm van verschil tussen individuen is belangrijk, niet alleen 'cultuur'.[30]

1.3 Diversiteit hoera, maar opgelet!

1.3.1 Diversiteit en… diversiteit

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

Het begrip diversiteit wordt bovendien geregeld 'gekaapt' om een nieuw initiatief van een label te voorzien of een bepaald beleid te legitimeren. We hebben hierboven al gezien dat diversiteit nogal uiteenlopende invullingen kan krijgen naargelang van de context waarin het begrip wordt gehanteerd.

Dat in het alledaagse taalverkeer veelvuldig gebruikte begrippen sleetse mantra's worden, is uiteraard niet nieuw. Evenmin is dat exclusief voor het begrip diversiteit. Om de nieuwheid en originaliteit van een aangekondigde 'trendbreuk' in het beleid in de verf te zetten, pakken politici dikwijls uit met nieuw ogende termen. Tegenwoordig zijn dat naast diversiteit gelijke kansen, inburgering, actief burgerschap, kansengroepen, competenties en nog wel een paar andere. Doordat het beleid van de politieke voorgangers vaak als fout of ondoelmatig wordt afgeschilderd, worden de begrippen die ermee vereenzelvigd zijn eerder vermeden, als ze al niet worden afgevoerd. Dat lijkt nu het lot te worden van begrippen als integratie, multiculturele samenleving of intercultureel onderwijs. En binnen een jaar of tien duiken ongetwijfeld weer andere termen op die de huidige uit het spraakgebruik zullen verdringen.

1.3.2 Diversiteit: oude wijn in nieuwe zakken

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

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

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

1.3.3 Diversiteit: groepen of individuen?

1° Diversiteit en groepen

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

Dat wil niet zeggen dat alle groepen (en hun leden) precies dezelfde problemen in dezelfde mate ondervinden. Evenmin zijn de oorzaken van bepaalde achterstanden identiek. Personen met aangeboren of fysieke kenmerken – vrouwen, mensen met een donkere huidskleur, holebi's, gehandicapten – ondervinden (nog) veel nadeel van stereotypering en achterstelling op grond van wat ze zijn of hoe ze eruit zien.[31] Vrouwen verdienen gemiddeld minder dan mannen voor hetzelfde werk (de loonkloof) en stoten op het fameuze 'glazen plafond' wanneer ze willen doordringen tot de top van het bedrijfs- en organisatieleven.[32] Meisjes doen het gemiddeld beter dan jongens in het onderwijs maar zijn ondervertegenwoordigd in studierichtingen als wiskunde, wetenschap, technologie, elektronica of informatica[33] en in 'mannensectoren' op de arbeidsmarkt.[34] Holebiseksualiteit is nog lang niet in alle kringen bespreekbaar, laat staan algemeen aanvaard als 'normaal', in het bijzonder ook bij jongeren en in de scholen.[35] Personen met een lichamelijke handicap botsen nog op menige 'drempel' op de terreinen van wonen, leren, werken, vrije tijd en mobiliteit.[36] Ouderen krijgen op de arbeidsmarkt regelmatig af te rekenen met vooroordelen en discriminatie.[37] Personen die meerdere van deze kenmerken combineren, kampen gewoonlijk zelfs met een combinatie van belemmeringen.[38]

Echter, door uit te gaan van kansbelemmerde groepen, maak je automatisch tegenhangende kansrijke groepen: ‘vrouwen’ versus ‘mannen’, ‘laaggeschoolden’ versus ‘hooggeschoolden’, ‘allochtonen’ versus ‘autochtonen’, ‘oudere werknemers’ versus ‘jongere werknemers’. Stilzwijgend gelden de kansrijke groepen als de na te streven norm voor de kansarme groepen. Het zijn de 'dominante groepen’ die bepalen wat er met de kansarme groepen moet gebeuren opdat ze hun levenskansen kunnen verbeteren. Vanuit dit normdenken is inschakeling steeds een zaak van gelijkschakeling. Dat houdt ook in dat kansarme personen alleen worden getaxeerd op hun tekorten en achterstanden, niet op hun competenties en kwaliteiten.[39] Op die manier staat diversiteit nagenoeg altijd voor ‘niet-groepen’[40] of ‘abnormale groepen met problemen’ en wordt de stereotiepe beeldvorming bestendigd.[41]

Een al te groepsgerichte benadering werkt ook hokjesdenken over ‘anderen’ in de hand. Allochtonen, kansarmen, mensen met een handicap, holebi’s enzovoort krijgen een zichtbaar homogeen etiket opgeplakt. Doordat dit etiket per definitie een achterstand, tekort of aangeboren ongelijkheid aanwijst, gaat het werken als een stigma.[42] Dat werpt een schaduw op alle doelgroepenbeleid: alleen al het onderscheiden en benoemen van bevolkingscategorieën volstaat om een wij/zij-voorstelling te creëren (zie 2.1.3).

2° Diversiteit en individuen

Het perspectief van individuele verscheidenheid legt de nadruk op het unieke van iedere persoon: we zijn allemaal individuen met een eigen persoonlijkheid. Alle mensen zijn ongelijk,[43] ook al zijn we herkenbaar als leden van verschillende groepen. Daarmee kan je de valkuil van het groepsdenken vermijden. In de benadering van het diversiteitsmanagement bijvoorbeeld (zie hierboven) verschuift de klemtoon van *groepsidentiteiten* naar *individueel verschillende competenties*: mensen krijgen meer waardering om wat ze *kunnen*, minder om wat ze *zijn*.[44] Hierdoor verschuift de aandacht van *groepsverschillen* naar *individuele verschillen*.

Dat lijkt op het eerste gezicht positief maar een individualiserende benadering kan omslaan in ‘blindheid’ voor sociale en culturele invloeden, zowel positieve als negatieve. Individuen zijn immers altijd sociale wezens, zijn verbonden met groepen en gemeenschappen. Iemand die zijn medemens enkel als individu benadert, wordt blind voor groepsverschillen.[45] Daarnaast lijden bepaalde maatschappelijke groepen wel degelijk onder achterstelling. Het feit dat mensen in hun individuele ontplooiing worden belemmerd, is geen louter individueel probleem, maar ligt mee aan het behoren tot benadeelde groepen in de samenleving. Naast sociale wezens zijn mensen per definitie ook culturele wezens. Aan alledaagse ervaringen geven ze betekenis vanuit culturele modellen die specifiek zijn voor de groepen waar ze deel van uitmaken en waarmee ze zich identificeren.

Een belangrijke uitdaging voor de diversiteitsbenadering bestaat in een combinatie of zelfs versmelting van het individuele met het groepsperspectief.[46] Diversiteit *tussen* mensen en groepen gaat dus altijd samen met diversiteit *in* mensen en groepen.[47] Verderop zullen we zien dat de twee

benaderingen elkaar niet hoeven uit te sluiten maar juist kunnen samenkomen in een dynamische interactiebenadering van diversiteit (zie 2.3). Dat betekent in het bijzonder ook dat een brede invulling van diversiteit niet volstaat om de bovengeschetste begripsproblemen en valkuilen te vermijden.

Hoofdstuk 2 Interactieve diversiteit

2.1 Classificerende diversiteit

2.1.1 Diversiteit als objectief kenmerk

In hoofdstuk 1 hebben we een eerste begripsverkenning van diversiteit gedaan. Dat beknopte overzicht leverde verschillende invullingen en benaderingen op, die niet noodzakelijk onverenigbaar zijn. We hebben toen gesuggereerd dat ook een verruimde omschrijving van diversiteit – meer dan cultuur en etniciteit – beslist niet alle begripsproblemen oplost. We overlopen nog even de verschillende benaderingen.[48]

In de idee van positieve actie komt de nadruk te liggen op 'het verschil'. Diversiteit wordt daarin bekeken als een *objectief* groepskenmerk dat de individuen die deel uitmaken van die groep onderscheidt van andere individuen. In de benaderingen van management en waardering van diversiteit wordt diversiteit opgevat als een toenemende 'heterogeniteit' tussen *alle* personeelsleden, met de nadruk op individuele verschillen én de interactie tussen verschillende van die kenmerken (geslacht, etniciteit…). Wanneer je echter kijkt naar de verschillen tussen groepen en individuen in termen van objectiveerbare verschillen, is de neiging nogal groot om daar ook gedragsvormen, opvattingen, meningen enzovoort aan te verbinden. Vrouwen worden bijvoorbeeld wel eens verondersteld meer geïnteresseerd te zijn in de opbouw van een gezinsleven dan in hun werk en Afrikanen komen nooit op tijd…[49]

2.1.2 Essentialistisch en homogeniserend denken

Ook het 'waarderen van diversiteit' kan ertoe leiden dat mensen in hokjes worden gestopt. Objectieve kenmerken worden verbonden met een statische en essentialistische invulling van cultuur en identiteit. Beide worden als een onveranderlijk (het is altijd zo geweest), homogeen (het is voor iedereen van een bepaalde groep mensen hetzelfde) wezenskenmerk gezien van een individu of groep mensen.[50] Deze statische opvatting over cultuur zullen we in 2.2 nader belichten en contrasteren met een meer dynamisch concept van cultuur.

Met andere woorden, zelfs als we diversiteit loskoppelen van culturele verschillen tussen (etnische) groepen, verdwijnt de neiging om mensen in termen van homogene, essentiële, statische categorieën waar te nemen niet vanzelf.

2.1.3 Sociale categorisatie en identificatie: wij en zij

Mensen hebben kennelijk een onbedwingbare neiging om andere mensen – en zichzelf – te classificeren. Bij die classificatie worden de meest uiteenlopende criteria gehanteerd: lichaamsbouw, uiterlijk, leeftijd, nationaliteit, etniciteit, religie, taal, politieke ideologie, opleiding, sociale klasse,

rijkdom, afkomst. Als ongeveer alles op elkaar lijkt, weten mensen toch weer een nieuwe indeling te vinden op grond van een verschil in provincie, stad of dorp.[51]

Dit heet *sociale categorisatie* en is wellicht een van de krachtigste cognitieve mechanismen die ervoor zorgen dat wij over anderen meestal in homogene, stereotiepe categorieën denken. Sociale categorisatie mondt immers vaak uit in in-group/out-group opsplitsing: *wij en zij*.[52] Door individuen bij een categorie in te delen, worden zij niet meer als individuen bekeken, maar als lid van een categorie. We gebruiken dan de informatie over die categorie om onze houding tegenover het individu te bepalen. In-groupleden beschouwen elkaar als onderling meer gelijkwaardig dan out-groupleden. Out-groupleden worden beschouwd als homogeen in termen van een aantal criteria (bv. persoonlijkheid). De leden van de in-group ontwikkelen positieve waardeoordelen tegenover andere in-groupleden, ten koste van de positieve waardering van out-groupleden. Individuen overdrijven ook de verschillen tussen in-group en out-group. [53] Zo is in talloze experimenten met kleine groepen aangetoond dat het louter indelen van een individu bij een willekeurige sociale categorie voldoende voorwaarde is opdat individuen zich discriminerend gedragen tegenover out-groupleden.[54]

Verder blijkt ook dat bepaalde primaire, 'natuurlijke' categorieën – ras, geslacht en leeftijd – gezien worden als weerspiegelingen van scheidslijnen in de natuur die geworteld zijn in diepe, stabiele en vermeend biologische grondslagen.[55] In feite echter kan ieder verschil worden aangegrepen om mensen in groepen in te delen, onder of boven te plaatsen, in- of uit te sluiten, te stereotyperen enzovoort. De menselijke verbeeldingskracht is zelfs zo groot dat men erin slaagt verschillen tussen groepen 'uit te vinden' die er feitelijk niet zijn.

Minstens even wezenlijk als het classificeren van anderen is de psychosociale behoefte van mensen ergens bij te behoren.[56] Dat proces kunnen we beschrijven als *sociale identificatie*. Mensen kunnen echter sociale identiteiten niet zomaar vrij en autonoom construeren, veranderen of afleggen. Er zijn dwingende sociale beperkingen. Mensen vormen hun sociale identiteit altijd in een maatschappelijke omgeving. De samenleving deelt mensen bij groepen in, of ze dat nu willen of niet, en aan die groepen worden eigenschappen, zowel positieve als negatieve, toegekend. Dat is niet anders dan het mechanisme van sociale categorisatie dat we hierboven hebben beschreven.

De twee processen van classificatie en identificatie gaan hand in hand. De Nederlandse antropoloog Arie de Ruijter beschrijft het samenspel tussen beiden als volgt. De complexe samenleving is niet primair een markt waarin vrije en gelijkwaardige participanten ideeën, goederen en diensten ruilen, maar vooral een strijdperk, een arena. In de alledaagse interacties worden identiteiten gedefinieerd. Hierbij wordt de eigen identiteit geconfronteerd met die van betekenisvolle en relevante anderen. In dit proces gaan sociale toewijzing en individuele toe-eigening van bepaalde eigenschappen hand in hand. Overigens hoeven toewijzing en toe-eigening niet samen te vallen. Ze kunnen uiteenlopen.[57] Het etiketteren van personen en groepen in termen van etniciteit, nationaliteit, gender of klasse is een sprekend voorbeeld van sociale categorisering die in een groot aantal gevallen door de betrokkenen wordt geïnternaliseerd. Zij spreken, denken en handelen ook zelf in termen van deze door de

‘maatschappij’ aangereikte categorieën. Er ontstaat dan een reële verankering van maatschappelijke opvattingen in de persoonlijkheid, het ‘zelf’ van individuen. Kortom, beeldvorming en identificatie zijn uitkomsten van processen van betekenis- en zingeving waarin de macht een situatie te definiëren een essentiële factor is.[58]

Deze sociale categoriseringen leiden tot ongelijke toegang tot, alsmede verdeling en beheersing van schaarse goederen en diensten. Actoren proberen via dit selectie- en coalitieproces anderen hun plaats toe te wijzen, anderen in hun ‘wereld’ in te lijven door hen van definitiemacht uit te sluiten. Zij doen dit deels via coöperatie, deels via competitie.[59] Sociale categorieën worden dus niet enkel gebruikt om bevolkingen van staten en samenlevingen te organiseren maar ook om ze te ‘rangordenen’, een positie in de sociale orde toe te wijzen.

We kunnen dus besluiten dat processen van sociale categorisatie en identificatie mee aan de basis ligt van het denken in essentiële en homogene termen over andere mensen. Cognitieve processen die de vorming van vooroordelen en stereotypering structureren, zijn bijzonder krachtige mechanismen.[60] Beelden over anderen leiden een taai leven en beginnen al post te vatten bij kinderen op jonge leeftijd. Daarbij komt nog dat etnocentrisme en houdingen van wantrouwen tegenover mensen die er anders uitzien universele, vrij constante elementen zijn in het sociaal gedrag van mensen.[61]

De processen van sociale categorisatie en de daarmee samenhangende beeldvorming zijn zeer lastig te bestrijden. Zij vormen een belangrijke hinderpaal voor het realiseren van pluralistische, egalitaristische samenlevingsmodellen.[62] De meest veelbelovende aanpak om vooroordelen te bestrijden en een positieve oriëntatie tegenover anderen te bevorderen is het aanmoedigen van contact tussen leden van verschillende groepen (*intergroup contact theory*). Dit moet weliswaar plaatsvinden onder welbepaalde voorwaarden.[63] De vier uitvoerig bediscussieerde en onderzochte voorwaarden die Allport al in 1954 naar voren schoof zijn: (1) gelijke status, (2) gemeenschappelijke doelen; (3) samenwerking tussen groepen en (4) steun van overheden, wetgeving of gewoonte. Contact tussen groepen in de vorm van dialoog (*intergroup dialogue*) is een van de mogelijke uitwerkingen.[64]

2.1.4 Gemeenschappen zijn sociale constructies

Kennis over de samenleving, de sociale werkelijkheid is per definitie sociaal geconstrueerd.[65] Deze stellingname geldt evenzeer voor de manier waarop de wereld in groepen wordt ingedeeld. Schema’s van waarneming en interpretatie met behulp waarvan we de sociale wereld ervaren en opdelen in groepen (raciaal, etnisch, nationaal, sociale klasse en dergelijke) zijn sociaal in een dubbele betekenis: het is *sociaal gedeelde kennis over sociale objecten*.[66] Ze vormen anders gezegd *sociale representaties*.

De sociale wereld kan je immers niet opvatten als een samengesteld objectief geheel van raciale, etnische en nationale groepen. Dat is een naïef-realistische opvatting van de sociale werkelijkheid. Etnische groepen, culturen, rassen en naties worden daarin veelal gezien als dingen-in-de-wereld, als

werkelijke, substantiële entiteiten met hun eigen culturen, hun eigen identiteiten en hun eigen belangen.

Groepen van mensen worden als het ware gemaakt door 'groeperende' activiteiten als categorisering, classificatie en identificatie (zie hierboven). Deze scheppen 'gemeenschappen' en wijzen aan hen leden toe, of mensen schrijven er zichzelf aan toe. Maar de gemeenschappen die zo in het leven worden geroepen, bestaan niet onafhankelijk van de ontelbare handelingen van classificatie, categorisering en identificatie, publiek en privé, waardoorheen ze van dag tot dag in stand worden gehouden. Ras, etniciteit, cultuur en nationaliteit bestaan alleen in en door onze waarnemingen, interpretaties, representaties, classificaties, categoriseringen en identificaties. Ras, etniciteit en nationaliteit zijn geen dingen *in* de wereld maar perspectieven *op* de wereld.[67]

De classificerende vorm van diversiteit die kenmerken van groepen en individuen als vaste 'objectieve' gegevens voorstelt, is dus zelf een maatschappelijke constructie. Overheden en instellingen die sociale (statistische) categorieën maken en hanteren om hun doelgroepen af te bakenen ontsnappen zelf niet aan de uiteenlopende betekenissen die mensen in de samenleving daaraan toekennen. Dat de samenleving met beleidscategorieën aan de haal gaat om ze tegen de doelgroepen te gebruiken, door hen bijvoorbeeld te stigmatiseren, valt eigenlijk bijna niet te voorkomen. Dikwijls zoekt men een oplossing in positieve beeldvorming als tegengewicht tegen negatieve stereotypen maar dergelijke campagnes werken meestal nieuwe stereotypen in de hand, zij het dan wel positieve (zie ook 9.1.1).

Dat is ook een van de voornaamste verklaringen waarom individuen die in een bepaalde categorie worden gestopt zich zo hevig kunnen verzetten tegen het opgeplakte etiket. Een eerste reden kan liggen in de negatieve beelden die het etiket bij anderen oproept. Een tweede reden is het risico op identiteitsspreiding, dat wil zeggen dat classificatie mensen op één sociale deelidentiteit vastprikt die de andere deelidentiteiten in de schaduw stelt. Wie eenmaal als 'kansarme', 'allochtoon' of 'laaggeschoolde' staat geboekstaafd, moet vechten tegen de gewoonte van anderen om dat als een gegeven te zien dat het ganse bestaan doordringt en alle levenskansen verregaand bepaalt.

2.2 Statische versus dynamische opvattingen over cultuur

2.2.1 Statische cultuur

Cultuur is een goed voorbeeld om te illustreren hoe een begrip wordt gebruikt om sociale categorieën te creëren en betekenis te geven aan verschillen tussen mensen. Een zelfde kritische denkoefening zouden we ook kunnen doen met het begrip 'identiteit'.[68]

In de traditionele visie valt elke cultuur samen met een gemeenschap en heeft elke gemeenschap een bepaalde, gedeelde cultuur die haar onderscheidt van andere.[69] Cultuur is iets dat stilstaat, een onveranderlijk geheel van normen, waarden en gedragingen van een groep mensen. Cultuur is in deze opvatting een vaststaand en duidelijk te omgrenzen geheel dat in botsing kan komen met een ander

cultuurgeheel.[70] Culturele verschillen worden algauw oorzaak van maatschappelijke problemen. Door het accent op wezenlijke verschillen denkt men snel in absolute termen van 'onze cultuur' tegenover 'andere culturen'. Verschillen worden uitvergroot en er is minder aandacht voor verschillen binnen groepen en voor verschuivingen in tijd over generaties.[71] Praktijken van culturele vermenging krijgen geen aandacht of ze zijn uitzonderlijk dan wel abnormaal.

In deze visie op cultuur beschouwt men cultuur vaak ook als 'overdraagbaar'. Het is een cognitief gegeven, een mentaal besturingsprogramma dat bestaat in het hoofd van de mensen. Cultuur wordt beschouwd als een aangeleerd, van generatie op generatie overgeleverd geheel, onafhankelijk van haar toepassing in de wereld, en niet als zelf geproduceerd doorheen gedrag of praktijken.[72]

In de traditionele visie staat cultuur buiten de communicatie. Daardoor is cultuur niet onderhandelbaar of veranderbaar. Interculturele communicatie wordt in deze benadering problematischer naarmate de verschillen tussen de betrokken groepen groter worden. Om probleemloos om te gaan met een andere cultuur moet je de normen, waarden en gedragingen van de betreffende cultuur leren en op de juiste manier toepassen.[73]

2.2.2 Dynamische cultuur

In het hart van een dynamisch cultuurbegrip ligt (re)constructie van cultuur via sociale interactie. Cultuur is iets dat steeds weer opnieuw wordt vormgegeven in interacties. Ze wordt gevormd in gedrag en praktijken eigen aan lokale gemeenschappen en is voortdurend aan verandering onderhevig.[74] Cultuur is dus in zekere zin een chaotische omgeving.[75] Cultuur is geen bundel van vaste kenmerken van een groep, het is een proces van creëren van betekenissen.[76] Om het onderscheid tussen beide definities nadrukkelijk aan te geven, stellen sommige auteurs voor het begrip *culturaliteit* voor het laatste te gebruiken.[77] Culturaliteit is een dimensie van het bestaan die alle processen die betekenissen creëren voor een individu, groep of gemeenschap omvat. Culturaliteit is voor gedrag wat betekenis is voor taal.[78]

Een dynamische cultuuropvatting start vanuit de erkenning dat wij allen onderworpen zijn aan wisselende culturele sferen. In elke menselijke situatie is er steeds een veelheid van culturele oriëntaties aan de orde. Deze worden voortdurend op elkaar betrokken zowel binnen één persoon in zijn veelsoortige en vaak tegenstrijdige rollen, als tussen meerdere personen in hun onderlinge omgang. Wij allen leren er in de loop van ons leven tientallen. Hiertussen is niet (langer) een systematisch, consistent verband. We zien een bonte hoeveelheid invloeden van kriskras door elkaar lopende culturele oriëntaties die gebonden zijn aan afzonderlijke beroepsgroepen, klassen, taalgemeenschappen, religieuze sekten, opleidingen, leefstijlen... Daarom is 'de cultuur' van een bepaalde groep altijd hybride en bestaan er geen homogene nationale of etnische culturen.[79] Evenmin is het leven van mensen opgedeeld tussen verschillende cultuurblokken. Mensen leven niet in aparte werelden met elk een eigen set van regels. Ze doorkruisen die werelden dagelijks en ontwikkelen dan

ook vaardigheden, houdingen en inzichten om met de verschillen en gelijkenissen tussen verschillende 'werelden' om te gaan.[80]

Cultuur wordt hier opgevat als een leidraad voor betekenisgeving van individuen. Je krijgt culturele modellen aangeboden, maar daar geef je individueel betekenis aan. Kinderen bijvoorbeeld krijgen toegang tot culturele betekenissen, niet door ze te 'ontvangen' van anderen maar door te participeren in gezamenlijke praktijken waarin betekenis wordt voortgebracht.[81] Individuen zijn daarom lerende, interagerende en betekenisgevende actoren. Ze laten zich in hun handelen soms leiden door routine of gangbare ideeën, maar andere keren zetten ze zich daar bewust tegen af. Mensen zijn geen marionetten waarvan het gedrag van bovenaf door hun cultuur wordt bepaald. Deze capaciteit om te interpreteren, creatief om te springen met cultuur, keuzes te maken, staat bekend als *agency*.

Interculturele communicatie is in de interactiebenadering van cultuur een proces waarbij interactie tussen individuen vooropstaat. Groepen communiceren niet, personen wel. Er worden niet hele gemeenschappen tegenover elkaar geplaatst en vergeleken. Interculturele communicatie is een proces waarbij mensen met verschillende culturele achtergronden hun visies kunnen verduidelijken, in sommige gevallen iets gemeenschappelijks, 'iets nieuws' kunnen creëren.[82] Interculturele communicatie hoeft niet automatisch tot voorspelbare problemen te leiden, maar heeft zijn eigen spontane verloop.[83]

We vatten de basiskenmerken van de twee visies samen in een tabel.

Tabel 1. *Visies op cultuur*

Cultuur als dynamisch gegeven	Cultuur als statisch gegeven
Cultuur wordt ge(re)construeerd via sociale interactie	Cultuur wordt als bagage overgedragen van generatie op generatie
Culturele grenzen variëren en lopen in elkaar over	Culturen zijn eenvormige, afgebakende gehelen
Cultuur is dynamisch en veranderlijk	Culturen zijn onveranderlijke systemen van normen, waarden en tradities
Cultuur is actief, creatief handelen en betekenisgeven (*agency*)	Culturen zijn autonome, determinerende dingen of cultuur is een aanleerbaar cognitief gegeven in het hoofd van de mensen
Cultuur(verschil) is vervlochten met ongelijkheid en macht	Cultuur staat los van politieke, sociale, economische, politieke en historische contexten

2.2.3 Cultuur, identiteitspolitiek en etniciteit

Het begrip 'cultuur' is heden ten dage alomtegenwoordig in het internationale spraakgebruik, *culturespeak* zoals Ulf Hannerz dat benoemt.[84] Het is een goed voorbeeld om aan te geven hoe een begrip kan ingezet worden om mensen 'anders' te maken, om groepsverschillen in gewoonten en

denkwijzen als zo essentieel en absoluut voor te stellen dat bijna elke menselijke communicatie problematisch wordt, tot misverstanden, onbehagen en conflicten leidt. Zo ontstaat het beeld van een onoverbrugbare kloof tussen culturen die het samenleven tussen groepen onmogelijk zou maken. Culturen sluiten elkaar immers uit.

Mensen zullen bepaalde waarneembare verschillen in doen, denken en voelen die samenhangen met het feit dat ze evolueren in groepen met gedeelde specifieke opvattingen, waarden, regels, gebruiken, als ‘cultuurverschil’ aanmerken omdat ze geleerd hebben gedrag in zulke termen te definiëren. Je kunt dus andere cultuur alleen maar interpreteren omdat je dat wat cultureel verschillend is eerst leert ervaren en duiden als cultuurverschil.

Dat maakt dat cultuur ook zo een glibberig en lastig begrip is. Mensen geven betekenis aan cultuurverschillen vanuit bepaalde perspectieven op cultuur die mee zijn bepaald door de betekenisssystemen en sociale representaties van de groepen waartoe ze behoren. Verderop zullen we uiteenzetten hoe mensen nieuwe groepsidentiteiten construeren en strategisch inzetten in de politieke arena om erkenning en respect te verkrijgen voor wie en wat ze zijn (6.2.4). Cultuur en identiteit zijn hierbij veelgebruikte begrippen om ‘het eigene’ uit te drukken, sociale grenzen tussen groepen te markeren en bepaalde gedragingen en keuzes als onaantastbaar voor te stellen.

Dat is wat in wetenschapskringen met *etniciteit* wordt bedoeld. In onze samenleving kijken mensen naar cultuurverschillen door de bril van etnische groepsverschillen. Etnische identiteiten zijn het resultaat van sociale organisatie van groepen en niet de uitdrukking van een cultuur die de leden ‘hebben’ of ‘delen’ – zoals culturalisten geloven.[85] Mensen kunnen enorm verschillen cultureel gezien en zich toch vereenzelvigen als leden van dezelfde etnische groep. Omgekeerd sluit objectieve culturele overeenkomst sterk etnisch onderscheid niet uit.[86]

Groepen en individuen die strijden voor de erkenning en het behoud van hun ‘cultuur’ hebben daarbij een culturalistische, essentialistische opvatting over cultuur en identiteit. Zij zien hun cultuur als vanzelfsprekend, natuurlijk, onveranderlijk. Tevens vullen ze hun cultuur op primordialistische wijze in. Dat wil zeggen dat culturele kenmerken en identificaties als objectief en onvermijdelijk worden gezien. Het feit dat men een bepaalde taal spreekt, bepaalde gewoonten heeft of zich bij een bepaalde groep betrokken voelt, wordt gezien als een soort universele natuurwet, als het noodzakelijke gevolg van biologische krachten.[87] Cultuur zit ons als het ware in het bloed. Men kan met andere woorden niet aan zijn of haar ‘identiteit’ ontkomen.[88] Op die manier krijgt cultuur betekenissen die het begrip wel zeer dicht in de buurt brengen van ‘ras’.

Etniciteit heeft zowel positieve als negatieve kanten. Voor vele migrantengroepen en culturele minderheden is etniciteit een positief gegeven: een versterkte beleving van hun etnische identiteit maakt hen psychologisch weerbaarder om anderen met een open, positieve en egalitaire houding tegemoet te treden.[89]

Cultuur is daarnaast ook een *argument* dat vooral door dominante groepen kan ingezet worden voor allerlei niet zo menslievende doeleinden. De Japanners gebruiken hun imago van een 'mysterieuze' en

ondoordringbare cultuur en taal als een wapen in het zakendoen. Japanners doen de dingen op hun manier, en die is niet begrijpbaar (en dus ook niet beoordeelbaar) door niet-Japanners. Op vele plaatsen van de wereld wordt de onoverbrugbaarheid van cultuurverschillen gebruikt om politieke conflicten kracht bij te zetten. Op de Kroatische televisie worden Servische uitspraken nu ondertiteld, ook al is het Servo-Kroatisch één taal, met verschillen die niet groter zijn dan die tussen het Hollandse en het Vlaamse Nederlands. Het cultuurverschil tussen Litouwers en Russen wordt gebruikt als rechtvaardiging voor sociale discriminatie tegen die Russen, en als motief voor een etnische zuivering die het eufemisme van 'repatriëring' draagt. Men moet zich binnen dit kader tot één cultuur bekennen, lidmaatschap van twee of meer culturen, vermenging en 'acculturatie' worden afgezworen of als `abnormaal' of `tegennatuurlijk' voorgesteld.[90] Ook Vlaamse identiteitsvorming is in het vaarwater terechtgekomen van een nieuw nationalisme dat negatieve gevoelens jegens minderheden aanwakkert. Hun culturen bedreigen en verdrukken de Vlaamse cultuur en hebben dus geen bestaansrecht op *ons* grondgebied (zie 7.1). Eugeen Roosens omschrijft dit verschijnsel als *primordiale autochtonie*: ‘wij waren hier eerst’.[91]

2.3 Interactieve diversiteit: van classificatie naar betekenisgeving

2.3.1 Diversiteit: van classificatie naar betekenisgevende perspectieven

Vrijwel elke classificatie en representatie van mensen doen de grote verscheidenheid tekort die er ook binnen groepen bestaat.[92] Daarnaast doet elke classificatie ook onrecht aan de verscheidenheid die de identiteiten van individuen kenmerkt. Individuen hebben immers meervoudige sociale identiteiten.[93] Het volstaat niet aan te geven dat wie of hoe we zijn op een kruispunt ligt van verschillende maatschappelijke assen. Dergelijke verfijning van het classificatiesysteem leidt weliswaar tot een meer geschakeerde blik op diversiteit, maar blijft zich steevast vastrijden in statische, homogene beschrijvingen van persoons- en groepskenmerken die een objectieve werkelijkheid weerspiegelen. Het classificatiesysteem van diversiteit scheidt nog te veel objectieve diversiteit van situationeel, subjectief omgaan met diversiteit. Diversiteit wordt voorgesteld als een geheel van voorgegeven, vastliggende, objectieve kenmerken van individuen en groepen waarop mensen in interactie dan reageren. Het staat onvoldoende stil bij het feit dat de classificaties zelf een deel kunnen zijn van het probleem, omdat ze in de vorm van sociale representaties de perspectieven kleuren waarmee individuen verschillen en overeenkomsten tussen mensen in hun omgeving benaderen.

Waarneming en beleving van ‘objectieve’ of ‘natuurlijke’ verschillen van individuen, groepen en gemeenschappen bevatten steeds een persoonlijke, sociale en culturele dimensie.[94] Dat wil zeggen dat individuen betekenis geven aan verschillen vanuit persoonlijke ervaringen en via deelname aan interacties binnen groepen met uiteenlopende culturele betekenissystemen. Dat maakt dat verschillen altijd persoonlijk, sociaal en cultureel worden bemiddeld en geconstrueerd. Bepaalde verschillen

kunnen meer of minder nadruk, een positieve of negatieve waardering krijgen, als relevant of irrelevant, betekenisvol in een context maar minder in een andere gezien worden.

Mensen geven altijd betekenissen aan en construeren gelijkenissen en verschillen in sociale interactie vanuit bepaalde *perspectieven*. De perspectieven op de wereld en de handelingen die de uitkomst zijn van dit constructieproces zijn verschillend voor ieder individu.[95] Een perspectief is geen objectieve cognitieve kaart van de wereld of van objectieve handelingsmogelijkheden. Het is geïntegreerd met andere aspecten van de persoonlijkheid zoals motivatie, voorkeur, waardering en morele standpunten. In zulk een perspectief is er geen grens tussen 'objectieve' en 'waardegebonden' inhouden.[96]

Aangezien diversiteit een meervoudig, complex en dynamisch verschijnsel is, geven we er de voorkeur aan te spreken van een *dynamiek*, een proces eerder dan te spreken van de producten van dat proces.[97] Die producten zijn bepaalde categorieën of classificatiesystemen om mensen te onderscheiden en in te delen. Deze geconstrueerde categorieën nemen soms een 'objectief' en vanzelfsprekend karakter aan en gaan deel uitmaken van een cultureel betekenissysteem van een groep dat als model dient voor betekenisgeving in verdere interacties en de perspectieven van de deelnemers kleurt.

2.3.2 Interactieve diversiteit: een omschrijving

De door de Nederlandse filosoof Henk Procee bedachte term *interactieve verscheidenheid* (of *diversiteit*) lijkt ons geschikt om het dynamische en betekenisvolle karakter van diversiteit uit te drukken.[98] Interactieve diversiteit plaats hij binnen het *pluralisme*, een denkrichting die de extremen van het universalisme en het relativisme probeert te overstijgen. Binnen deze benadering staat de heterogene interactie tussen verschillende opvattingen centraal. Deze interactie leidt telkens tot een nieuw perspectief, dat nooit vooraf kan worden vastgesteld en nooit de definitieve waarheid vormt. Er is interactie tussen individuen onderling, tussen individuen en de gemeenschap, de cultuur, de traditie.[99]

De karakteristiek van *interactieve diversiteit* heeft zowel een *descriptieve* als een *normatieve functie*. Descriptief, omdat ze maatschappelijke structuren en culturele instituties interpreteert als een voortgaand proces van ongelijksoortige interacties tussen groepen, ideeën en 'werkelijkheid'. Ze beschouwt de wereld niet in statische termen, maar in dynamische. Daarbij zijn factoren als 'tijd' en 'macht' onmiskenbaar. Normatief, omdat ze aangeeft waarin de kwaliteit en producten daarvan gelegen is: namelijk in de mogelijkheid tot voortgaande interactie.[100]

Door het interactieperspectief centraal te stellen heeft culturele eigenheid of het eigen perspectief niet het hoogste woord in het publieke debat. Zo'n eigenheid is geen laatste strohalm, maar een mogelijkheid tot leerprocessen. Het interactieperspectief legitimeert niet een vorm van pluralisme die neerkomt op zichzelf opsluiten in het eigen hok.[101] Argumenten in de sfeer van 'dit moet van mijn cultuur' kunnen dus nooit het laatste woord hebben.[102]

Om interacties tussen (groepen) mensen in een pluralistische maatschappij mogelijk te maken zijn volgens Procee drie zaken nodig. Deze liggen op het vlak van mensbeeld (excentriciteit), ethiek (transculturele moraal) en kentheorie (pluralisme).

1° Een excentrisch mensbeeld

Waarop is interactieve diversiteit gestoeld? Het antwoord ligt volgens Procee in de *excentriciteit* van de mens. De mens is lichaam en heeft een lichaam, is product en producent van cultuur. Kortom, mensen zijn en verhouden zich tot dat zijn. Hun fundamentele ambivalentie maakt dat zij nooit geheel met zichzelf kunnen samenvallen. Als er al van 'identiteit' sprake is, dan is het wel een zeer dynamische. De excentriciteit leidt tot de veelvormigheid van menselijke individuen, alsook tot de grote diversiteit van culturele patronen. Op basis van een en dezelfde basisstructuur is het mogelijk zowel open te staan voor nieuwe invloeden als zich daarvan af te sluiten. Excentriciteit als algemeen menselijke eigenaardigheid betekent dat interacties voor mensen belangrijk zijn; ze doet echter geen uitspraken over de morele kwaliteiten ervan.[103]

2° Een transculturele moraal

Hoe kan de basis gelegd worden voor een transculturele moraal? Het pluralisme aanvaardt dat er vele morele mogelijkheden zijn, maar kent ze niet evenveel kwaliteit toe. Daarvoor zijn twee maatstaven ontwikkeld: het beginsel van *niet-uitsluiting* en het principe van *bevordering van interacties*.[104]

De eerste maatstaf, *niet-uitsluiting*, komt voort uit de idee van de 'menselijke waardigheid', die zich bevindt op het abstracte niveau van excentriciteit waar alle mensen in principe elkaars gelijken zijn. Zij houdt in dat mensen het recht hebben op een minimumbestaan en op gelijke basisrechten ten behoeve van hun interacties. Zij houdt tevens in dat bij het maken van procedurele afspraken (wie waar wat te beslissen heeft) in principe iedereen moet kunnen meepraten. Een verbod daarop op grond van ras, cultuur, geslacht, sociale positie is niet toegestaan. Tot welke resultaten zo'n debat leidt is open (zie ook 8.1).

De tweede maatstaf, *bevordering van interacties*, is gekoppeld aan de feitelijke verschillen tussen mensen op empirisch niveau en heeft in aanvulling op de vorige een meer inhoudelijk karakter. Ze kwalificeert intermenselijke verhoudingen, beleidsmaatregelen, maatschappelijke processen, culturele overtuigingen op grond van hun al dan niet positieve bijdrage aan de interactieve mogelijkheden van groepen en individuen. Culturen verschillen in de mate waarin ze van vreemde tradities willen leren en waarin ze 'vrije ruimte' bieden aan mensen om het recht daarop uit te oefenen.[105]

In een snel veranderende en veelvormige samenleving is een persoon die nooit verandert en door de tijd totaal consistent blijft, een persoon die vasthoudt aan ooit aangenomen standpunten en deze niet toetst aan de ideeën van anderen, iemand die versteent en in feite bijdraagt tot de verstarring van een samenleving in gescheiden groepen die in het beste geval elkaar tolereren maar die niet van elkaar leren.[106]

De veel geprezen waarde *tolerantie* voor het intermenselijke en interculturele verkeer moet op grond van beide maatstaven van haar voetstuk af. Ze blijkt slechts in beperkte mate moreel te verantwoorden. Tolerantie kan leiden tot onverschilligheid, tot het uit de weg gaan van interacties. Tolerantie wordt hierdoor de moraal van individuen en groepen die elkaar niet lastig zullen vallen: 'Als ik geen last heb van jou, dan jij niet van mij.'[107] Bovendien neemt tolerantie niet altijd toe als intolerantie afneemt.[108]

Tolerantie is dus niet het centrale morele probleem en evenmin de morele basisnorm. Tolerantie is niet meer en niet minder dan een mogelijke strategie om bepaalde samenlevingsvraagstukken aan te pakken. Tolerantie is niet een algemene norm, maar een mogelijkheid die in verschillende omstandigheden gevarieerd kan worden toegepast.[109]

3° Een pluralistische kentheorie

Op welke basis is kennis van 'elkaars' werkelijkheid' te verkrijgen? Mensen zijn in staat elkaar te begrijpen, maar hun begrip is slechts *voorlopig*.[110] De basis voor wederzijds begrip wordt dus gezocht in een kentheorie, volgens welke kennis het product is van de dynamische wisselwerking tussen (groepen) mensen, cognitieve instrumenten en de weerbarstige werkelijkheid. Op grond van een dergelijke wisselwerking blijkt het mogelijk dat mensen uit verschillende culturen elkaar kunnen begrijpen, ook al is dat begrip altijd voorlopig.[111]

In deze context is het ook belangrijk op te merken dat basale menselijke emoties en gezichtsuitdrukkingen van emoties aangeboren en universeel zijn. Precies hierdoor is onderling begrip mogelijk, zowel tussen vreemden als bekenden, dwars door alle generaties en culturen heen.[112]

Uit de pluralistische kentheorie volgt nog meer. Geen enkel cultureel of wetenschappelijk systeem kan de waarheid in pacht hebben. Immers, iedere benadering van de werkelijkheid is een model, met vruchtbare en onvruchtbare kanten. Het is niet mogelijk een systeem van kennis te ontwerpen dat absolute zekerheid biedt.[113] Deze kentheorie ligt in het verlengde van een (gematigd) sociaalconstructivistische visie op de werkelijkheid (zie ook 4.2.2).

Hoofdstuk 3 Leren

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

Verderop in hoofdstuk 9 zullen we omgaan met diversiteit omschrijven als een levensbrede en sociale competentie. Het is een competentie die niet is aangeboren maar die we echt wel moeten *leren* Liefst al van jongs af aan om de ongunstige neveneffecten van sociale categorisatie, die al op jonge leeftijd postvatten, enigszins te temperen (zie 2.1.3).

In de hoofdstukken 3 tot en met 5 plaatsen we daarom het begrip 'leren' in het brandpunt van ons betoog. Dit hoofdstuk behelst een analyse van soorten van leren, met bijzondere aandacht voor de (vermeende) tegenstelling tussen het formele en informele leren. Vervolgens gaan we in op de theorie van het gesitueerd leren (3.2). In de laatste rubriek (3.3) bekijken we de mogelijkheid om informeel leren te vervlechten met formeel leren in institutionele leeromgevingen.

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

Hoe je leren omgaan met diversiteit concreet vormgeeft, hangt dus niet alleen af van de invulling van diversiteit die je verkiest, maar evenzeer van de opvattingen die je koestert over leren en onderwijs. We buigen ons daarom in dit en het vierde hoofdstuk over de volgende vragen:

- Welke soorten van leren zijn er?
- Zijn institutionele leeromgevingen zoals de school geschikt om een sociale competentie als omgaan met diversiteit te oefenen? Heeft de school op dat vlak een eigen bijdrage te bieden?
- Onder welke condities kan plaats worden ingeruimd voor buitenschools leren op school? Is het überhaupt nodig en wenselijk?

Antwoorden op deze vragen toetsen we af aan twee richtvragen:

1° Welke vormen en omgevingen van leren zijn het meest geschikt om interactieve diversiteit te ontwikkelen?

2° Welke vormen en omgevingen van leren dragen bij tot de verhoging van de kwaliteit van onderwijs aan leerlingen uit achterstandsgroepen?

3.1 Soorten van leren: een verkenning

3.1.1 Leren we alles (goed) op school?

Leren is in eerste instantie een continu en levenslang proces. Mensen leren omdat ze kennis en vaardigheden nodig hebben om zich in de samenleving staande te houden. Kinderen leren daarnaast ook al vroeg zichzelf te beheersen en te sturen, zich aan de regels te houden.[114] Mensen leren altijd en overal. Leren kan plaatsvinden op alle momenten en onder alle omstandigheden waarin individuen ervaringen opdoen, als die ervaringen tenminste bijdragen aan de mogelijkheden van het individu om op andere manieren te denken of zich op andere wijzen te gedragen.[115] Er wordt niet alleen geleerd op school of in de klas, in aanwezigheid van iemand die van aanleren (instructie) zijn of haar beroep heeft gemaakt, zoals een leraar, onderwijzer, lector of docent. Het is dus zeker niet zo dat schools onderwijs altijd en overal de meeste geschikte of de enige weg is om kennis, vaardigheden en waarden te verwerven. Het is een cliché maar daarom niet minder waar: een hoop dingen leren we niet op school. Meer nog: je kunt er niet alles leren. En eigenlijk leer je op school ook een aantal nuttige zaken af. Kritische zin, op een open en spontane manier een mening formuleren, de liefde voor boeken en literatuur, dat leren ook leuk kan zijn, is een greep uit vele voorbeelden die voor de vuist weg we kunnen bedenken. Sommige dingen leren we hoe dan ook beter op andere plekken of liefst niet op een ‘schoolse’ of ‘onderwijsachtige’ manier. ‘Levensbreed leren’ is dus absoluut geen loze term.

Niettemin heeft het onderwijs als instelling een enorm maatschappelijk prestige en vele mensen stellen er een groot vertrouwen in. Dat heeft ook een schaduwzijde die samenhangt met de ‘vermaatschappelijking’ van de school. Het onderwijs wordt door de overheid, de ouders en allerlei niet-commerciële organisaties voor een hoop lastige kwesties meer dan ooit aangesproken.[116] Allerlei problemen in verband met gedrag, opvoeding en kennis waar de samenleving of het gezin zich geen raad mee weet, worden vandaag de dag iets te gretig naar de scholen en leraren doorgeschoven, zonder zich af te vragen welke consequenties daaraan verbonden kunnen zijn.

3.1.2 Soorten van leren: een typologie

<u>1° Informeel leren: context</u>

Er bestaan verschillende manieren om soorten van leren in te delen. Veelgebruikte Europese beleidsmatige indelingen maken een onderscheid tussen formeel, niet-formeel en informeel leren.[117] Het nadeel van deze typologie is dat ze de mate van formaliteit van leren vooral verbindt met de *context*, de locatie of setting waarin wordt geleerd. Er wordt hierbij niet zo duidelijk omschreven wat nu het verschil maakt tussen formeel en informeel leren. Leren wordt gezien als in mindere of meerdere mate gestructureerd of gepland, maar wat dat precies inhoudt krijgt onvoldoende verheldering.

Een tweede nadeel van de contextgebonden omschrijving is dat ze geen raad weet met vormen van leren die niet sporen met de context. Bijvoorbeeld: wat met informeel leren in formele schoolcontexten? Er bestaat dus een neiging om informeel *leren* en informele *settings* in elkaar te schuiven. Uiteraard wordt er meer informeel geleerd in alledaagse contexten net zoals in onderwijssettings formele leervormen sterker aan de orde zijn. Informele vormen van leren komen echter ook voor in formele onderwijssituaties, terwijl formele leervarianten tot in dagdagelijkse activiteiten kunnen doordringen.[118] Vaak wordt informeel leren gedefinieerd door aan te geven wat formeel leren niet is.[119] De neiging bestaat daarbij om formeel en informeel leren als twee fundamenteel verschillende vormen van leren te zien. Combinaties van beide vormen van leren zijn dan per definitie problematisch.[120]

2° Informeel leren: sturing en kennis

Andere meer theoretische classificaties van leren komen aan de bovengenoemde bezwaren tegemoet. Zij houden rekening met verschillende invalshoeken van leren: leerinhoud, leerproces, locatie/setting en doelstellingen.[121]

De typologie van Livingstone is een goed voorbeeld.[122] Het voordeel van diens begrippenschema (zie tabel 2 verderop) is dat een leersoort niet in beginsel wordt verbonden met een bepaalde context. Met andere woorden, formaliteit en informaliteit zijn eigenschappen die aanwezig zijn in alle omstandigheden van leren.[123]

Soorten van leren worden in het schema gekarakteriseerd op grond van twee andere criteria: (1) wie het leerproces aanstuurt (mate van zelfstandigheid) en (2) het soort van kennis (leerinhoud) dat wordt geleerd.

Wie het leerproces stuurt kan variëren van overheersende sturing door de leraar, over andere leervormen die leraren/opleiders/mentoren impliceren, naar sturing door vooral de lerende. Met betrekking tot kennis kan men twee tradities onderscheiden. Enerzijds een vorm van rationele of wetenschappelijke cognitieve kennis die vooraf bepaalde theorieën en beschrijvingen beklemtoont. Anderzijds een vorm van praktische kennis die directe ervaring in verschillende gesitueerde sferen benadrukt en meestal impliciet blijft (zie verder). In werkelijkheid echter worden de verhoudingen tussen leraar-lerende en theorie-praktijk het best opgevat als continua.[124]

3° Informeel leren nader omschreven

Informeel leren onderscheidt zich van *formeel leren* door de afwezigheid van een van tevoren vastliggend curriculum. Informeel leren is elke activiteit die begrip, kennis of vaardigheid nastreeft en die plaatsvindt in afwezigheid van extern opgelegde curriculummaatstaven (leerdoelen, leerinhouden, leeruitkomsten).[125] Informeel leren kan zich dus in elke context voordoen buiten de voorgeschreven curricula van onderwijsinstellingen. Informeel leren vindt vooral plaats in werkomgevingen, in de media, vriendengroepen, familie, religieuze groeperingen, vrijwilligerswerk, buurtverenigingen,

sportclubs, politieke partijen…[126] Dit is een relevant onderscheid want vele zaken die leerlingen leren op school die geen deel uitmaken van het voorgeschreven curriculum, in interacties tussen leraren en leerlingen of tussen leerlingen onderling, kunnen als informeel leren worden beschouwd.[127]

De basisbegrippen voor informeel leren (bv. doelen, inhouden, manieren en processen van verwerving, duur, evaluatie van uitkomsten, toepassingen) worden bepaald door de individuen en groepen die in informeel leren betrokken zijn. Informeel leren, zowel zelfgestuurd als gezamenlijk, wordt op eigen initiatief gedaan.

Binnen informeel leren kan je een verdere opdeling maken in zelfgestuurd leren, incidenteel (terloops) leren en socialisatie. *Zelfgestuurd leren* gebeurt zowel intentioneel als bewust. Het is intentioneel omdat het individu de bedoeling heeft zelf iets te leren voordat het leerproces begint. Het is bewust in die zin dat het individu beseft dat het iets heeft geleerd. *Incidenteel leren* is niet intentioneel maar verloopt bewust. Terloopse leerervaringen vinden plaats wanneer de lerende geen voorafgaande bedoeling had om iets uit die ervaring te leren, maar hij of zij gewaar wordt dat leren heeft plaatsgevonden. *Socialisatie* is intentioneel noch bewust. Het verwijst naar de internalisatie van waarden, attitudes, gedragingen, vaardigheden enzovoort die onbewust plaatsvinden in het alledaagse leven. Het leerproces verloopt ongepland en onbewust en wordt ook wel omschreven als ‘stilzwijgend’ leren.[128] Socialisatie (of enculturatie) is nagenoeg de manier waarop cultuur wordt geleerd vanaf jonge leeftijd en doorheen het hele leven. Volwassenen kunnen deze ook leren op zelfgestuurde of incidentele wijze, maar dat sluit impliciet, onbedoeld leren allerminst uit. Opmerkelijk is dat mensen zeer succesvol zijn in het overnemen van culturele praktijken, die dikwijls moeilijk te doorgronden en uiterst complex zijn. Wat je daarin leert, is het product van cultuur veeleer dan expliciet onderricht.[129] Personen die zich in een andere sociale omgeving begeven, kunnen tot de bevinding komen dat het referentiekader dat ze met succes hanteren in een vertrouwde sociale omgeving niet werkt in de nieuwe omgeving of aanleiding geeft tot misverstanden of geringschatting. Evenzo kunnen personen er zich niet van bewust zijn dat ze iets hebben geleerd in een bepaalde ervaring totdat ze een gesprek hebben met een persoon die vragen stelt over hun leren en hiermee retrospectieve kennis uitlokt.[130]

4° Informeel, formeel en niet-formeel onderwijs

Naast informeel leren bestaan er nog andere soorten van leren. *Informeel onderwijs* en *informele opleiding* kunnen we onderscheiden van zelfgestuurd informeel leren door de aanwezigheid van een institutioneel erkende instructeur in meer incidentele of spontane leersituaties. Denk bijvoorbeeld aan het begeleiden van lerenden in het verkrijgen van beroepsvaardigheden of in activiteiten gericht op gemeenschapsontwikkeling.[131]

Van *formeel onderwijs* is er sprake wanneer een leraar het gezag heeft om te bepalen dat lerenden daadwerkelijk een curriculum moeten leren dat uit een vooraf vastgelegd corpus van kennis is afgeleid. Dit kan de vorm aannemen van *formele scholing* in een bureaucratisch schoolsysteem of van ouderen die jongeren inwijden in traditionele kennis (*onderricht van ouderen*). Dit stemt overeen met

het begrip van *(be)geleid leren* van Simons, dat wil zeggen: de begeleider neemt alle relevante beslissingen over het leerproces (doelen, strategieën, toetsing…) en de lerenden volgen.[132]

Van *niet-formeel onderwijs* wordt gesproken wanneer lerenden ervoor opteren nieuwe kennis en vaardigheden op te doen door vrijwillig te leren voor een kortere of langere tijd.[133] Het kan bijvoorbeeld gaan om tennislessen, rijlessen, kookcursussen, yogaklassen, herintegratieprogramma's, schildercursussen, of beroepsontwikkeling. Niet-formele educatie is meestal gericht op volwassenen (vaak is het synoniem voor volwasseneneducatie), maar ook kinderen en jongeren kunnen erin participeren (muzieklessen, padvinderij, taalcursussen…). Net zoals in formeel onderwijs kunnen er leraren (of instructeurs, begeleiders) zijn en een curriculum met uiteenlopende graden van strakheid of flexibiliteit.[134] Niet-formeel onderwijs kan echter ook plaatsvinden in afwezigheid van een leraar. Dat is bijvoorbeeld het geval bij studiegroepen die geregeld bijeenkomen met als voornaamste bedoeling iets te leren en waarvan de leden ontmoetingen op voorhand plannen en verantwoordelijkheden voor voorbereiding en presentatie roteren.[135] De verschillende soorten van leren worden in het onderstaande begrippenschema van Livingstone weergegeven (tabel 2).

Tabel 2. *Typologie van basissoorten van leren* [136]

		Voornaamste sturende kracht	
		Lerende(n)	Leraar(s)
Structuur van de kennis	**Van tevoren bepaald**	Niet-formeel onderwijs Na- en bijscholing	Formele scholing Onderricht van ouderen
	Situationeel	Zelfgestuurd leren Gezamenlijk leren	Informeel onderwijs Informele opleiding

5° De invloed van het schools leren op het alledaagse leren

De verschillende types van leren zoals we ze in het voorafgaande hebben beschreven, krijgen niet dezelfde maatschappelijke waardering. De vuistregel is: hoe formeler en institutioneler het leren, hoe hoger het aanzien dat het in de samenleving geniet. Onze instituties zijn gebaseerd op de aanname dat leren een individueel proces is, dat leren een begin en een einde heeft, dat leren het best gescheiden wordt van de rest van onze activiteiten, en dat leren het resultaat is van onderwijzen.[137] Leren op school wordt daarbij gezien als problematisch: sommige mensen leren en anderen niet, en leren is iets

dat kinderen slechts willen doen onder dwang. Wat kinderen doen buiten de school leidt af van het echte leren [138]

Het pedagogische regiem van het onderwijs, zeg maar het klassieke schoolmodel, dringt door in de wijze waarop wordt geleerd in andere situaties. Het formele, institutionele onderwijsmodel is in de samenleving zeer dominant en wordt meestal voorgesteld als de meest effectieve en efficiënte wijze om iets (aan) te leren. Dat geeft aanleiding tot een tendens om 'schooltje te spelen' in leersituaties buiten de school of in het alledaagse leven.

Dat gebeurt op twee manieren. Een eerste is dat mensen die betrokken zijn in informele vormen van onderwijs en opleiding zich vaak richten naar het formeel onderwijs als ideaalmodel voor leeromgevingen. Dat is zeker het geval als het gaat om kinderen en jongeren die leren van volwassenen. Op die manier krijgen bepaalde opleidingen en vormingen een 'schools' karakter.

Een tweede manier is dat ook in dagelijkse activiteiten waar impliciet of onbewust wordt geleerd het schoolse leermodel gaat insluipen. Ouders in vooral middenklassengezinnen gaan – bewust of onbewust – elementen van schools leren opnemen in de opvoeding van hun kinderen. In die zin kun je spreken van niet-formeel onderwijs in de gezinsopvoeding. Het wordt gebruikt om kinderen sociaal, cognitief en intellectueel te stimuleren. Op die manier hoopt men hen beter voor te bereiden op het formeel leren in de school. Deze tendens in de gezinsopvoeding heeft de afgelopen tientallen jaren de status gekregen van een norm in het onderwijs en in de samenleving.[139] Het volstaat voor scholen en leraren niet meer dat ouders hun kinderen met een gerust gemoed naar school sturen, ze moeten ze zelf eerst 'scolariseren' (zie verder: 3.2.2).

Er is aan de ene kant een duidelijke tendens van formalisering van informeel leren. Aan de andere kant is er, uit toenemende onvrede met het schoolse leersysteem, toenemende druk om formeel leren te informaliseren. Dat gebeurt onder meer door de invoering van minder gestructureerde vormen van leren in onderwijs en opleiding (zie verder: 3.3). Daarom kun je spreken van een paradox rond leren in de samenleving.[140]

3.2 Gesitueerd leren

3.2.1 Informeel leren en gesitueerd leren

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

veel actiever en duidelijke rol is weggelegd voor de lerenden en er een duidelijk beeld bestaat van de doelen die moeten worden bereikt is er sprake van *praktijkleren*.[141]

Theoretische kennis en ideeën, *know-what* (feitenkennis) en *know-why* (weten hoe 'iets werkt'), zijn in het maatschappelijk leven veel minder belangrijk dan praktische kennis, *know-how* (operationele kennis en bekwaamheid) en *know-who* (wie kan ontbrekende ideeën- en operationele kennis leveren).[142] Praktische kennis verwijst naar het gezond verstand, naar alledaagse, vanzelfsprekende, 'stilzwijgende' kennis.[143] Aangezien het alledaagse leven wordt gedomineerd door praktische beweegredenen, neemt praktische kennis in het geheel van sociale kennis een belangrijke plaats in. Om vaardig te gsm'en bijvoorbeeld moet je een gsm-toestel praktisch kunnen bedienen, maar kennis van hoe een gsm-toestel technisch werkt is daarvoor niet vereist.

Alledaags leren is per definitie verweven met de dagelijkse praktijken van families, groepen, gemeenschappen, werkplekken. Deelnemers aan die praktijken moeten een aantal vaardigheden, gedragingen, kennis leren om de gangbare praktijken goed te kunnen uitvoeren. Beginners of nieuwelingen hebben daarvoor 'leertijd' nodig. Dat gebeurt op informele manier, omdat niet iedereen met dezelfde intensiteit en op hetzelfde tijdstip participeert. Wanneer beginners progressief opschuiven van de rand naar het centrum, meer actief en betrokken geraken in het groepsleven, nemen ze de rol aan van 'meesters' (of experten, oudgedienden).[144] De manier waarop gewone mensen in alledaagse situaties informeel leren gebeurt met andere woorden door 'in de leer te gaan' (het meester-gezel-systeem of *apprenticeship*).[145]

Tabel 3. *Activiteit van lerende gewone mensen, leerlingen en praktijkmensen*[146]

	Gewone mensen	**Leerlingen**	**Praktijkmensen**
redeneren met:	terloopse verhalen	codes	terloopse modellen
laten zich leiden door:	situaties	symbolen	conceptuele situaties
lossen op:	opduikende problemen en dilemma's	duidelijk omschreven problemen	nauwelijks omschreven problemen
produceren:	onderhandelbare betekenis & sociaal geconstrueerd begrip	vastgelegde betekenis & onveranderlijke begrippen	onderhandelbare betekenis & sociaal geconstrueerd begrip

In tabel 3 (hierboven) wordt bij wijze van samenvatting vergeleken hoe het leren verloopt van gewone mensen in authentieke situaties, leerlingen op school en praktijkmensen, dat wil zeggen: beoefenaren van een beroep. Er is hierbij een opvallende gelijkenis tussen het handelen van gewone

mensen en dat van praktijkmensen. Bij beiden zijn hun activiteiten gesitueerd in de culturen waarin ze werken, waarin ze betekenissen onderhandelen en begrip construeren. De kwesties en problemen waarmee ze worden geconfronteerd komen voort uit, worden bepaald door en worden opgelost binnen de perken van de activiteit die ze verrichten.[147]

Leerlingen op school leren op een heel andere manier, een die kenmerkend is voor de westerse onderwijscultuur en die niet overeenstemt met hun alledaagse manieren van leren thuis, op straat, in vriendengroepen, op de werkplek enzovoort. Nu participeren leerlingen wel degelijk in situaties op school waar alledaags leren in voorkomt, zelfs overheerst. In feite kunnen in alle interacties tussen leerlingen onderling elementen aanwezig zijn die leren uitlokken. Dat gebeurt zelfs vaak in lessituaties in het bijzijn van leerkrachten. Ook in interacties tussen leraren en leerlingen vindt leren plaats dat niet voldoet aan het schoolse leerpatroon.[148] Wat je kunt vatten onder het begrip 'sociale competentie' wordt niet noodzakelijk expliciet aangeleerd (al gebeurt het wel). Lerenden leren op school heel wat zaken in het impliciete en verborgen curriculum. Het gaat om ongeschreven regels, afspraken, tal van situaties in en buiten de klas waar leerlingen worden aangesproken op hun gedrag. Daarin zit 'verpakt' wat men van een ideale leerling (en burger!) verwacht en hoe men tegen de 'anderen' aankijkt.[149]

Dit alles vormt de aanleiding om te stellen dat alle leren overwegend gesitueerd leren is. *Gesitueerd leren* houdt in dat leren niet losgezien kan worden van de activiteit, de cultuur en de context waarin het plaatsvindt. Veel van wat geleerd wordt, is eigen aan de situatie waarin het wordt geleerd.[150] Deze opvatting hangt goeddeels samen met de aanname dat kennis sociaal geconstrueerd wordt en dat leren meestal plaatsvindt in sociale interactie (zie 4.2).

Er bestaat aangaande gesitueerd leren een radicale positie die stelt dat gesitueerdheid voor alle vormen van leren en kennisverwerving geldt. Dat impliceert meer algemeen ook dat overdracht van schoolse, abstracte kennis naar levensechte situaties niet mogelijk is. Wat op school is geleerd, kan immers alleen maar in die schoolcontext worden toegepast. Dat wil meer algemeen zeggen dat vaardigheden in de ene context niet in een andere context kunnen worden toegepast. Een typische anekdote in dit verband gaat over Braziliaanse straatkinderen die moeiteloos kunnen rekenen wanneer ze snoepgoed op straat verkopen, maar niet in staat zijn soortgelijke wiskundeproblemen in een schoolse leercontext op te lossen.[151]

Volgens Anderson en anderen gaat deze extreme claim te ver: wanneer kennis in haar toepasbaarheid beperkt blijft tot de oorspronkelijke context waarin ze is verworven, dan is deze kennis niet alleen *gesitueerd* maar ook *geïsoleerd*.[152] Wat dergelijke claims wel aantonen, is dat specifieke vaardigheden die worden gehanteerd in de levensechte wereld niet allemaal op school kunnen worden geleerd. [153]

Ralph Putnam en Hilda Borko opperen dat de benadering van gesitueerd leren zich vooral afzet tegen de gangbare opvatting in de onderwijsgemeenschap (en het gros van de mensen in de omringende samenleving) dat kennis iets is dat personen *hebben* en kunnen meenemen van de ene context naar de andere.[154] Deze zienswijze spoort met de onderwijsbenadering die algemene kennis

aanleert, vaak in abstracte vormen en schema's, en vervolgens de leerlingen leert die kennis *toe te passen* in meerdere settings. Kennis vormt dus een 'systeem' dat het enige juiste is en overal kan worden meegenomen en toegepast. Dit systeem gaat uit van een scheiding tussen weten en doen. Het behandelt ook kennis als een integraal, op zich staand geheel dat theoretisch onafhankelijk is van de situaties waarin iets wordt geleerd of gebruikt. Wat wordt geleerd, staat dus los van hoe het wordt geleerd.[155]

Daarmee wordt kennis in wezen herleid tot theoretische, gesystematiseerde kennis: het zijn de aangeleerde principes, schema's en regels die als ware of superieure kennis worden beschouwd. De activiteit en context waarin leren plaatsvindt, worden gezien als bijkomstige of neutrale gegeven.

De benadering van het gesitueerd leren betwist dus de stelling dat leren een gevolg is van formeel onderwijs of dat het daar altijd op de meest efficiënte manier verloopt. Leren zal in vele gevallen betekenisvoller verlopen wanneer lerenden in authentieke of realistische leercontexten worden geplaatst.[156] Abstract leren is vaak niet effectief omdat wat wordt geleerd (in de klas) meestal niet vereist is in concrete contexten zoals het werk.

3.3 Informeel leren in institutionele leeromgevingen

Doordat we kunnen aannemen dat een sociale competentie als omgaan met diversiteit het best wordt geleerd en geoefend in de alledaagse praktijk, is het zinvol om na te gaan of het ook mogelijk is om in onderwijsleeromgevingen situationeel leren vorm te geven. Kunnen we nieuwe vormen van onderwijs die beter aansluiten bij het alledaagse praktijk- en ervaringsleren ontwikkelen? Kunnen scholen op dat vlak een 'toegevoegde waarde' bieden? Moeten ze aan alle eisen die vanuit een plurale postindustriële samenleving worden gesteld tegemoetkomen?[157]

3.3.1 Integratie van informeel leren is onwenselijk

Een eerste aanname luidt dat de integratie van informeel leren onwenselijk is. Er is in formele onderwijssettings geen ruimte voor vormen van natuurlijk leren. De school moet zich immers concentreren op haar taak van overdracht van kennis zoals die is vastgelegd in het curriculum. Dat vereist een strikte scheiding tussen het alledaagse praktijk- en ervaringsleren en het meer abstracte, gestandaardiseerde onderwijsleren.

Een meer gematigde opvatting is dat alledaags leren op school weliswaar kan worden gestimuleerd in activiteiten buiten het curriculum, maar wel van ondergeschikt belang is. Wanneer het alledaagse leren echter het formele onderwijsleerproces voor de voeten loopt, moet het worden uitgebannen. Leraargestuurde en gestructureerde leerprocessen zijn immers efficiënter voor zowel de verwerving van cognitieve, technische als sociale competenties. De pedagogische taak van de school is er dan op gericht die 'schoolse identiteit' (of 'leerlinginteractiewijze'[158]) bij de lerenden in te prenten die vanuit het oogpunt van leraren en opvoeders het meest ordelijk lesgeven mogelijk maakt (actief meedoen, uit zichzelf antwoorden geven, instructies opvolgen, conflicten vermijden enzovoort). Wat hier van

afwijkt, wordt algauw bestempeld als ‘probleemgedrag’. Wanneer de school alsnog plaats inruimt voor het werken aan sociale competentie of burgerschapsopvoeding zijn het vooral die normen en houdingen die leraars in de schoolcontext belangrijk vinden die als maatstaf voor wenselijk sociaal handelen in de hele samenleving worden voorgeschreven.

In beroepsgericht onderwijs weliswaar krijgt praktijkleren, vooral voor het leren van technische beroepscompetenties, grotere nadruk en is er, in theorie althans, meer ruimte voor informeel onderwijs. Via stages bijvoorbeeld kunnen scholen hun leerlingen voorbereiden op het participeren in verschillende sociale contexten.[159] In deze zienswijze ijvert men zelfs vaak voor de omgekeerde beweging: integratie van formeel leren in alledaagse leersituaties, zoals we in 3.1.2 kort hebben besproken.

3.3.2 Integratie van informeel leren is onmogelijk

Een tweede aanname luidt dat de integratie van informeel leren in schoolse leersituaties onoplosbare problemen oproept. Strikt genomen is het onmogelijk het alledaagse leren zoals het is te handhaven in een institutionele leercontext. Vanaf het ogenblik dat leraren gaan ingrijpen in spontane leerprocessen is er sprake van sturing en structurering van kennis (bv. door ervaringen te verbinden met leerdoelen), hoe impliciet of onopvallend dat ook gebeurt. Authentieke activiteiten die naar de klas worden overgedragen, zullen onvermijdelijk veranderen; ze worden lestaken en deel van de schoolcultuur.[160] Institutionalisering van informeel leren leidt dus tot *ersatz*authentieke taken.

Gevolgtrekking is dat je het alledaagse leven, hoe waardevol ook, beter in zijn oorspronkelijke context laat of gaat integreren in contexten die minder formeel en institutioneel zijn. Een kritische bedenking hierbij is wel dat formeel en informeel leren niet streng te scheiden zijn, ze lopen in elkaar over. Leraren die meer zelfgestuurd leren toelaten in combinatie met authentieke leertaken scheppen een omgeving waarin alledaags leren meer tot zijn recht komt en de lerenden tot leren motiveert.

3.3.3 Integratie van informeel leren is mogelijk en wenselijk

Een derde aanname luidt dat informeel leren wel degelijk in institutionele leeromgevingen nuttig en efficiënt kan zijn, en integratie ervan daarom ook nodig en wenselijk is. Dit behelst dat het leren op school in zekere zin ‘levensbreder’ wordt ingevuld. Dat wil zeggen dat we het leren in de klas situeren in het licht van het participeren van leerlingen in de samenleving – nu en later – in plaats van als doel op zichzelf. Doordat leerlingen met elkaar deelnemen aan werkelijke of gesimuleerde praktijksituaties wordt gelijktijdig hun cognitieve, sociale en morele ontwikkeling gestimuleerd.[161]

Deze wens komt voort uit kritiek op de ‘cultuur van formele scholing’. Daarin staan lezen, schrijven en rekenen (geletterdheid en gecijferdheid) centraal als middelen voor het leren.[162] Het formele onderwijsmodel brengt een scherpe scheiding aan tussen onderwijs/opleiding aan de ene kant en vorming/socialisatie aan de andere kant. Het model scheidt ook het onderwijs van de samenleving en het echte leven door leraar en lerenden in een aparte, van de buitenwereld afgeschermde ruimte

(school en klas) te stoppen. Typisch voor de sociale structuur van formele scholing is dat één enkele volwassene het leren organiseert voor een groep leerlingen in een afgescheiden ruimte (het klaslokaal).[163] Enerzijds brengt dit een vorm van efficiëntie voort, omdat het de geregelde overdracht van cognitieve en technische vaardigheden die noodzakelijk zijn voor de continuïteit van de samenleving verzekert. Anderzijds moedigt het de inkapseling aan van schools leren en maakt het kennis en vaardigheden die in andere settings worden verkregen tot een minderwaardige, ondergeschikte, niet-efficiënte vorm van leren.[164]

De integratie van informeel leren op school kun je omschrijven als *vervlechting* van elementen uit het buitenschoolse leercontexten in schoolse leeromgevingen.[165] Dat houdt in schoolse leeromgevingen twee verschuivingen in.[166] Ten eerste is er een verschuiving nodig van begeleid leren naar (actief) praktijkleren (zie hierboven voor een omschrijving). Deze verschuiving houdt in dat de lerenden in toenemende mate zelfstandig leren en ook in die zin meer beslissingen nemen over het eigen leren, dit zowel individueel als in samenwerking. Een tweede verschuiving gaat in de richting naar meer (exploratief) ervaringsleren.

Zoals we verderop zullen zien, houdt een sociaalconstructivistische leertheorie de meeste beloftes in om de kunstmatige scheiding tussen alledaags (buitenschools) en schools leren te doorbreken. We moeten met andere woorden een betere balancering tot stand brengen tussen formeel en informeel leren.[167] Leeromgevingen in constructivistische zin opgezet bieden niet alleen een toegevoegde waarde als het gaat om omgaan met diversiteit als brede sociale competentie. Ze bieden ook een uitweg om sociaal kwetsbare leerlingen krachtiger onderwijs aan te bieden.

3.3.4 De leerpraktijk van leraren in het onderwijs

Merkwaardig – in zekere zin zelfs paradoxaal – is dat het handelen van leraren op school goeddeels het product is van gesitueerd praktijkleren, van datgene wat zij doorheen de jaren al doende aan ervaring en kunde hebben opgebouwd.[168] Nog merkwaardiger is dat alle leraren dat ook beseffen en regelmatig verwoorden. Namelijk dat veel wat ze in lerarenopleidingen gezien hebben te theoretisch is, te weinig bruikbaar of niet relevant is in praktijksituaties, of dat praktijkstages nog te veel dienen als een toepassing van vooraf in de les behandelde schema's, dat *teach what you preach* weinig wordt toegepast in lerarenopleidingen, omdat kennis over onderwijs er frontaal wordt aangereikt. Het nog steeds gangbare idee is dat indien aspirant-leraren deze kennis aanleren ze deze ook zullen toepassen in hun klaspraktijk.[169]

Leraren zijn en blijven in de eerste plaats mensen die een beroepsactiviteit uitoefenen. Leraren leren voortdurend bij, ontwikkelen zich verder en sommige worden met de jaren ook expert in wat ze doen. Een groot deel van hun kennis is niet gevormd op grond van toepassing van algemene principes van wat goed leren in theorie is en zoals die in lerarenopleidingen worden meegegeven.[170] Wat leraren doen is dus niet anders dan wat alle praktijkmensen en experten in beroepssituaties plegen te doen,

namelijk problemen aan de hand van praktische kennis oplossen, kennis die is ontwikkeld over honderden, duizenden uren van leren en ervaring.[171]

Hoofdstuk 4 Leren in het onderwijs

In dit vierde hoofdstuk snijden we het leren in het onderwijs aan. In 4.1 beschouwen we de taak van het onderwijs vanuit de bekende twee-eenheid van kennisverwerving en opvoeding. Het volgende punt (4.2) brengt ons bij de keuze die wij maken voor een gematigd sociaalconstructivistische leertheorie. De derde rubriek (4.3) besteedt aandacht aan de onderwijspraktijk, dat wil zeggen: de wijze waarop sociaalconstructivistisch leren concreet vorm krijgt in de scholen (ook wel het nieuwe leren genoemd).

4.1 De taak van het onderwijs: kennisverwerving en (morele) opvoeding

Een andere vraag die we nader moeten bekijken, is in hoeverre persoonsvorming als zodanig ook een plaats moet krijgen in het curriculum van scholen. Omgaan met een diversiteit aan perspectieven heeft namelijk te maken met moreel geladen opvoedkundige kwesties zoals het bijbrengen van normen en waarden. Ons baserend op het denken van de Nederlandse onderwijskundige Wim Wardekker kunnen we uiteenlopende strekkingen onderscheiden.[172]

4.1.1 Kennisoverdracht is de enige taak van de school

Een eerste stellingname luidt dat scholen zich moeten onthouden van de overdracht van normen en waarden, op die schoolregels na die het proces van leren en lesgeven helpen mogelijk maken. Daar zijn volgens de Nederlandse onderwijspsycholoog Willem Hofstee drie argumenten voor. Een eerste is dat leraren objectieve kennis moeten bijbrengen en geen persoonlijke en emotionele band met hun leerlingen mogen ontwikkelen. Leraren met een dergelijke opvatting over de aard van kennis zijn traditioneler in hun onderwijs omdat ze geen reden niet datgene over te dragen dat ze beschouwen als een verzameling van absoluut bewezen feiten.[173] Een tweede argument luidt dat attitudes en waarden niet adequaat kunnen worden getoetst. En wat we niet kunnen toetsen, hoeven we dus ook op school niet te leren. Een derde argument is dat het gevaar bestaat dat scholen leerlingen gaan *indoctrineren*.[174]

Typisch voor deze positie is dat ze kennis opvat als waardevrij en universeel. Er is dus een fundamenteel verschil tussen kennis en kennisoverdracht enerzijds en waarden en waardeoverdracht anderzijds. De overdracht van kennis en bekwaamheden houdt dus geen morele keuzes in. Waarden komen slechts in het spel wanneer leerlingen hun kennis gaan toepassen in handelingssituaties. De morele keuzes die ze dan moeten maken, zijn de verantwoordelijkheid van individuen, of van de opvoeders – familie of andere instituties – die hen bepaalde waarden, normen en standpunten hebben bijgebracht.[175]

4.1.2 De school heeft een dubbele opdracht: kennisoverdracht én morele opvoeding

Een tweede stellingname is dat morele opvoeding wel degelijk een belangrijke taak is voor scholen. De meeste leerkrachten zijn het erover eens dat leerlingen niet alleen kennis nodig hebben maar ook

sociale en morele regels om in de samenleving te kunnen functioneren. Over de wijze waarop morele opvoeding moet gebeuren, bestaan echter drie verschillende opvattingen. We behandelen er in deze rubriek twee. De derde opvatting komt aan de orde in het volgende punt (4.2).

1° Overdracht van objectieve waarden en normen

De eerste opvatting luidt dat de wijze waarop morele opvoeding moet gebeuren dezelfde is als de wijze waarop kennis wordt aangeleerd, namelijk door overdracht en acceptatie.[176] Net zoals in de eerste stellingname is kennis een objectief gegeven dat wordt overgedragen en dat geen persoonlijke interpretatie door de leerlingen toelaat. Elke kennisvraag heeft dus een correct antwoord. Op dezelfde manier kunnen morele vragen worden beslist door te verwijzen naar geaccepteerde waarden, het zij de waarden van een specifieke culturele groep, het zij waarden die universeel gelden.[177]

Dit betekent dat scholen zich slechts moeten inlaten met persoonlijke identiteitsvorming voor zover dit een groepsidentiteit is. Leerlingen moet dan worden geleerd die waarden aan te kleven die door het schoolbestuur worden gekozen. Een aanname is ook dat leerlingen niet worden geacht te participeren in de samenleving. De school is een ‘sociaal moratorium’, een plaats waar leerlingen worden ‘uitgerust’ vooraleer ze in de wereld worden losgelaten. De achterliggende gedachte is dat je eerst een heleboel dingen moet leren voordat je redelijkerwijs kunt participeren in sociale activiteiten. Denken komt dus voor handelen, en om te kunnen denken moet je eerst weten. Van lerenden verwacht men dus niet dat ze zelf participeren in de constructie van kennis, laat staan van waarden. Ze moeten alleen hun eigen voorstellingen van al bestaande kennis of waarden opbouwen. De toets is nog steeds of ze in staat zijn met de ‘correcte’ antwoorden op de proppen te komen.[178]

In deze zienswijze zijn waarden vrij abstracte, gedecontextualiseerde dingen die ‘voor later gebruik’ kunnen worden overgedragen. Op dat latere moment zal de leerling die abstracte regels en begrippen wel in concrete contexten moeten kunnen toepassen en dat brengt persoonlijke keuzes en redelijk gedrag met zich. Leerlingen moeten echter niet worden voorbereid op het maken van keuzes, want dat is iets wat iedereen op ‘natuurlijke’ wijze zou doen.[179]

2° Opvoeding als persoonsvorming

De tweede opvatting gaat ervan uit dat ‘kennis leren’ en ‘opvoeden’ twee erkende onderwijstaken zijn, maar ze verschillen wel fundamenteel van elkaar. Dit is een opvatting die vele scholen en leerkrachten in de praktijk zullen onderschrijven. Leren wordt daarbij gezien als overdracht van kennis en vaardigheden of scholing. Morele opvoeding heeft vooral betrekking op de vorming van leerlingen ‘als personen’. Op gepaste wijze in de wereld kunnen handelen, is dus zowel afhankelijk van beschikbare kennis als van persoonlijkheidsontwikkeling. Het laatste betekent dat je een zekere individuele identiteit hebt verworven waarin je je normen en waarden hebt ‘eigen’ gemaakt. Dat betekent ook dat aandacht wordt besteed aan het gebruik van waarden, het maken van keuzes en persoonlijke zingeving in concrete situaties.[180]

Problematisch in deze opvatting is een in de schoolpraktijk vreemde co-existentie van twee totaal verschillende soorten leerprocessen: het ene houdt zich bezig met gedecontextualiseerde kennis (onderwijs), het andere met gecontextualiseerde waarde- en persoonlijkheidsontwikkeling (socialisatie). Hoe je de juiste verbanden moet leggen tussen kennis en waarden op het gepaste ogenblik is een taak die aan de leerlingen wordt overgelaten. Kennis is immers ook in deze opvatting waardevrij.[181]

4.2 Leren in het onderwijs: een gematigd sociaalconstructivistische visie

4.2.1 Inzichten uit (sociaal)constructivistische leertheorieën

De discussie over hoe waarden en normen in relatie tot kennis worden geleerd, leidt ons terug naar de algemene vraagstelling over hoe leerprocessen verlopen (zie hoofdstuk 3). 'Leren' als begrip roept twee essentiële vragen op: wat leer je? En hoe leer je? Dat zijn in de eerste plaats descriptieve vragen. Je kunt er nog een prescriptieve vraag aan toevoegen: hoe leer je wat het best? Deze vragen leiden dan weer naar andere vragen: wat is kennis? Wat is werkelijkheid? Hoe leer je de werkelijkheid kennen? Wat is waarheid of ware kennis?

Wij maken hierin een keuze voor de benadering van het *sociaalconstructivisme*. Met deze keuze voor een sociaalconstructivistische leertheorie lopen we al enigszins vooruit op onze redenering. Verderop, met name in het negende en tiende hoofdstuk, zullen we argumenteren dat we leren omgaan met diversiteit het best gestalte kunnen geven in leeromgevingen die in de lijn liggen van het sociaalconstructivistische gedachtegoed.

Volgens de sociaalconstructivistische leertheorie wordt kennis opgebouwd via sociale interactie en betekenisonderhandeling. Deze theorie omvat de volgende vier onlosmakelijk samenhangende principes:[182]

(1) Leren is constructief en actief
(2) Leren is authentiek
(3) Leren is sociaal
(4) Leren is mee zelf sturen

<u>1° Leren is constructief en actief</u>

Lerenden construeren zoveel mogelijk actief hun eigen kennis, inzicht en vaardigheden in plaats van ze te kopiëren van een autoriteit, zij het boek of leraar, en ze nadien te reproduceren of toe te passen.

Ze bouwen daarbij voort op wat ze al kennen en kunnen, en proberen, vanuit eerdere ervaringen en persoonlijke waarden en overtuigingen, betekenis te geven aan de eigen werkelijkheid. Leren is dus steeds interpretatief.

Effectief onderwijs begint daarom met wat lerenden zelf naar de klas meebrengen. Dat omvat culturele praktijken en overtuigingen, alsook sociale competenties[183] en (academische) kennis. In deze gedachte wordt de kennis en ervaring van leerlingen niet in termen van een tekort gezien, maar als relevante kennis die gebruikt kan worden als een brug naar diepgaand leren en de meer formele kennis.[184] Lerenden gebruiken hun verworven kennis om nieuwe kennis op te bouwen. Datgene wat ze op een gegeven ogenblik weten en geloven, beïnvloedt hoe ze nieuwe informatie verwerken en interpreteren. Als lesgeven invloed heeft op leren is dat omdat lerenden interpreteren, zin geven aan datgene wat hen wordt aangeleerd. Het is enkel door de processen van wederzijdse interpretatie dat onderwijs mogelijk is.[185]

Dat leren beschouwd moet worden als een constructief proces is trouwens geen uniek inzicht in constructivistische leertheorieën. Het denken, waarnemen, herinneren en leren van mensen is altijd gebaseerd op voorkennis, cognitieve patronen en vooraf opgevatte gedachten.[186] Dat betekent dan ook dat geen twee mensen hetzelfde op precies dezelfde manier leren.[187]

2° Leren is authentiek (gesitueerd leren)

Actief leren is echter op zich niet motiverend voor lerenden, er moet ook sprake zijn van *authentiek leren*.[188] Leren wordt het liefst ingebed in authentieke, levensechte, realistische omgevingen in plaats van in gedecontextualiseerde, formele situaties zoals gepropageerd in traditionele onderwijsvisies. Het moet ook aansluiten bij de wensen en behoeften van lerenden.[189] Leerlingen moeten weten waarom het geleerde belangrijk is, wat ze met het geleerde kunnen en onder welke omstandigheden.[190] Op die manier kunnen ze betekenis geven aan hetgeen wordt geleerd. Deze verbinding tussen het schoolse en het buitenschoolse leren verhoogt de kans op transfer: verworven competenties kunnen in steeds nieuwe situaties op een hoger plan worden gebracht. Voor de ontwikkelingen daarvan is een brede variatie aan leersituaties en –contexten belangrijk.[191]

Leren op school verloopt dus 'gecontextualiseerd': '*Hierbij worden abstracte begrippen uit taal, wiskunde, wetenschappen en technologie actief verbonden met en toegepast in het dagelijks leven van de leerlingen. De dingen die ze op school leren, horen zo niet bij een 'andere wereld', maar komen voort uit ervaringen en inzichten uit het dagelijks leven van de kinderen en jongeren, en beïnvloeden op hun beurt dat leven.*'[192]

Authentiek leren is een proces van betekenisconstructie dat zowel persoonlijke als culturele relevantie heeft. Het kan alleen persoonlijk relevant zijn als het aansluit bij het niveau en de belangstelling van de lerende. Het kan alleen cultureel relevant zijn als het gaat om het leren participeren in een bestaande sociale of culturele praktijk, die op een of andere manier in de

school gerepresenteerd wordt. Authentiek is dus niet: leren vanuit diepe persoonlijke interesse, of volgens eigen behoeften. Authentiek leren is gericht op de ontwikkeling van een authentiek en autonoom persoon, die in staat is op een competente maar kritische manier in culturele praktijken te participeren.[193]

Actief en authentiek leren zijn nauw verbonden. Lerenden kunnen actief leren als ze een link kunnen leggen tussen wat ze leren en de activiteiten waarin die kennis of vaardigheden een functie hebben.[194]

3° Leren is sociaal

Een derde sociaalconstructivistisch leerprincipe is dat van *sociaal leren*. Het is inherent verbonden met actief en authentiek leren. Alle activiteiten zijn immers sociale fenomenen, en alle authentieke leersituaties die je kunt bedenken zijn sociale situaties. Dat wil niet zeggen dat er altijd sprake moet zijn van lerenden die samen dingen doen (samenwerkend leren). Bij sociaal leren gaat het niet alleen om samenwerken omdat dat lerenden motiveert, maar ook om het besef dat de kennis, begrippen, instrumenten enzovoort waarmee lerenden werken sociale producten zijn, die een plaats hebben in door mensen op een bepaalde manier georganiseerde situaties.[195]

Lerenden zijn participanten in sociale praktijken in plaats van uitvoerders van opdrachten. Leren is het steeds adequater kunnen participeren in de sociale en culturele praktijken die in een samenleving van belang zijn: beroep, gezin, buurt, cultuur, politiek enzovoort. Dat is niet alleen een kwestie van beschikken over kennis en vaardigheden. Leren participeren betekent ook dat je jezelf gaat zien als onderdeel van die sociale en culturele praktijken, als iemand die daaraan kan en mag deelnemen.[196] Leren is dus een sociaal proces, gericht op het vormen van identiteit in relatie tot specifieke sociale praktijken.[197]

Lerenden leren ook geregeld samen met anderen in plaats van uitsluitend in hun eentje. In leeromgevingen die actieve participatie, interactie en dialoog aanmoedigen, raken lerenden meer betrokken in een proces van kennisconstructie waarbij ze proberen betekenis te geven aan nieuwe ervaringen. De lerende moet de kans krijgen om samen met anderen te reflecteren op zijn leerervaringen, waarbij hij op een dialogische wijze aan deze ervaringen betekenis geeft.[198] Kennisconstructie is een sociaal gebeuren waarin verschillende perspectieven aan de orde komen. Deze uitwisseling van ideeën en onderhandeling van betekenissen raakt niet alleen de kennis van het individu maar ook de ‘verdeelde kennis’ van de groep. Lerenden delen ideeën mee, onderhandelen en veranderen ze, en scheppen zo nieuwe kennis en eigen perspectieven (zingeving).[199] Dit proces *co-constructie* vormt een belangrijk aangrijpingspunt voor de organisatie van leerprocessen. Door als lerenden te participeren in een leergemeenschap worden gemeenschappelijke noties ontwikkeld en individuele noties verdiept.[200]

Een belangrijke vaststelling hierbij is dat de *kwaliteit* van de interactie tussen lerenden minstens even belangrijk is als de *kwantiteit*. Méér klasinteractie is daarom niet altijd beter. Lerenden leren vooral meer van het zelf geven van uitgebreide uitleg aan anderen en minder van het krijgen van uitvoerige uitleg van een lagere kwaliteit door anderen.[201]

Wat betekent dit nu voor instructie in het onderwijs? Mensen – en ook leerlingen in het onderwijs – maken in processen van kennisverwerving steeds gebruik van voorkennis. Maar die eigen constructies roepen onvermijdelijk discussie op, we willen immers weten of onze ideeën de moeite waard zijn, herkend worden en verdedigbaar zijn. Het komt erop aan die eigen constructies in leeromgevingen zoals het onderwijs niet te blokkeren, omdat we dan de lerenden buiten spel zetten. Natuurlijk zijn die eigen vondsten niet steeds een schot in de roos, maar als de lerenden mogen laten zien hoe zij een werkwijze of begrip opvatten, komt de leerkracht er in elk geval achter welke betekenissen in het hoofd van de lerende een rol spelen. Als de leerkracht dat niet weet, kan hij/zij er ook geen rekening mee houden. Het bij eigen constructies laten, betekent echter de leerkracht buiten spel zetten. Hij/zij leidt en bewaakt voortdurend op kritische wijze de interactie en discussie tussen de leerlingen.[202]

4° Leren is mee zelf sturen (diagnostisch en metacognitief leren)

Leren houdt ook nog een ander idee in: lerenden zijn mee verantwoordelijk voor hun eigen leren en het leren van anderen. Leraren zijn dus niet de enige verantwoordelijken voor het leer- en instructieproces. Zij hebben vooral een begeleidende rol van coach en mentor van lerenden. Dat het spelen van een begeleidende rol het aandeel van de leerkracht in de sturing van het leerproces ondergraaft, is trouwens een misvatting. Integendeel, haar of zijn verantwoordelijkheid neemt juist in belang toe. De leraar is meer bepaald een meer competente en multifunctionele deelnemer aan de sociale praktijk. Hij of zij zoekt samen met de lerenden naar oplossingen, treedt op als rolmodel, en zoekt naar mogelijkheden om activiteiten te verdiepen en te verbreden. Maar hij of zij observeert tegelijkertijd de ontwikkeling van lerenden, en speelt daarop in, om meer competentie participatie van lerenden te bevorderen.[203]

Het sturen van het eigen leerproces is leerbaar en komt tot stand door een stapsgewijze en coachende aanpak van de leraar, waarin de sturing van het leren steeds meer in handen van de lerende komt. De aard en de mate van sturing die nodig zijn, verschillen voor verschillende lerenden en zijn ook afhankelijk van de gekozen leerdoelen.[204] Intelligent zijn helpt bij de zelfsturing van het leren, maar daarnaast blijkt dat ook metacognitieve vaardigheden ('leren leren') een belangrijke rol spelen. Metacognitie slaat op het denken over het eigen denken, de kennis over de eigen kennisverwerving, het zich bewust zijn van het eigen leren.[205] Leren kun je leren zodat je ook beter kunt worden in het zelf sturen van het eigen leerproces en leercompetenties opbouwt.[206]

4.2.2 Verwerving van kennis en vaardigheden: van transmissie naar transformatie

We hebben in 4.1 al enkele opvattingen besproken over hoe de verwerving van kennis en waarden op school moet of kan gebeuren. Al deze opvattingen hebben gemeen dat ze kennis als een vaste objectieve weerspiegeling van de werkelijkheid beschouwen. Objectivisten gaan ervan uit dat bepaalde dingen onafhankelijk van de menselijke geest bestaan, of dat er waarheden zijn die niet van menselijke wensen of overtuigingen afhangen, of dat er van menselijke waarden en overtuigingen onafhankelijke manieren zijn om bepaalde waarheden vast te stellen of bepaalde vragen te beantwoorden.[207] Dat weerspiegelt zich ook in het onderwijs: vele leraren zien het als hun taak de leerlingen de kennis aan te reiken over de wereld 'zoals deze is'.[208]

De sociaalconstructivistische theorie ziet het leren van kennis en vaardigheden niet als een proces van overdracht en accumulatie maar van betekenisgeving en transformatie.[209] Onderliggend aan de sociaalconstructivistische leertheorie is een alternatieve opvatting over de relatie tussen kennis en werkelijkheid. Constructivisten argumenteren dat kennis geen objectieve vaste waarde heeft. We kunnen de werkelijkheid niet 'objectief' kennen. Radicale constructivisten beweren dat alle kennis sociale constructie is en dat er buiten het menselijk kennen om geen werkelijkheid bestaat.[210] Gematigde constructivisten verwerpen het idee niet dat er een werkelijke wereld bestaat buiten de kennende mens om. Zij betogen wel dat men de wereld nooit op één enkele manier kan kennen.[211] Kennis is geen afspiegeling van de werkelijkheid. De menselijke geest construeert zelf een structuur om de wereld te begrijpen en dit door een continue interactie met deze wereld. Het opbouwen van deze structuur is meteen een interpretatie.[212] Kennis is dus het product van een bewuste verwerking van ervaringen met die werkelijkheid,[213] of het gemeenschappelijk product van werkelijkheid én van menselijke activiteit.[214] Daarenboven ontwikkelt kennis zich en verandert zij. Dit gebeurt hoofdzakelijk door het uitwisselen van perspectieven op kennis met andere (lerende) personen.[215] Kennis wordt dus niet objectief maar *intersubjectief* opgebouwd.

Individuen zijn geen natuurlijke of rationele maar sociale wezens. Alle menselijke handelingen zijn sociaal gesitueerd en gestructureerd, zelfs op het ogenblik dat geen andere personen aanwezig zijn. Wij handelen en leren dus niet in de wereld op zich maar in sociaal en cultureel geconstrueerde activiteiten. Een belangrijk doel van leren is een perspectief op deze activiteiten te ontwikkelen, alsook op de plaats van de eigen persoon daarin. Leren betekent ook dat je dat op een almaar meer adequate en competentie manier kunt doen.[216]

In het onderwijsleren van individuen vormen leerinhouden van het schoolcurriculum slechts een vertrekpunt. De leerling moet deze inhoud invoegen in het beeld dat hij vormt van concrete activiteiten en van zijn eigen positie en mogelijkheden hierin in relatie tot andere participanten. Lerenden transformeren leerinhouden door zich deze persoonlijk 'eigen' te maken, ze om te zetten in 'persoonlijke kennis'.[217] In de zingeving van lerenden worden cognitieve, morele en affectieve dimensies één. De betekenis die iemand geeft aan participeren in een activiteit valt niet samen met zijn of haar rol of positie in die activiteit; zij is een interpretatie van die positie in de context van de hele

activiteit. Deze interpretatie verschilt van persoon tot persoon en deze verschillen zijn een bron van verandering in de activiteit zelf. Niet alleen de kennis die wordt eigen gemaakt maar ook de lerende zelf transformeert in het proces van betekenisgeving: door hun zicht op de wereld om te vormen veranderen hun identiteiten.[218]

Sietske Roegholt stelt hierover het volgende: '*Het is niet meer de werkelijkheid die in het onderwijs centraal staat, maar het gaat om perspectieven op de werkelijkheid. Slechts via deze perspectieven wordt de werkelijkheid kenbaar*.'[219] Zij pleit dan ook voor meerperspectivisch onderwijs waarbij kennisgehelen getypeerd worden als perspectieven die niets meer en niets minder zijn dan interpretaties van de wereld die zich aan ons voordoen.[220]

Aangezien kennis van de wereld altijd interpretatie vanuit bepaalde perspectieven inhoudt, geloven sociaalconstructivisten dat er meerdere (concurrerende) manieren zijn om kennis over de werkelijkheid te verwerven. De constructie van zulke perspectieven is deel van de taak van identiteitsvorming.[221] Het onderwijs moet daarom het omgaan met meervoudige perspectieven aanmoedigen. Lerenden interpreteren hun wereld en leraren moeten rekening houden met de betekenisvolle perspectieven van de lerenden en hun interpretaties van de wereld.[222] Juist in een samenleving waarin data, informatie en kennis voortdurend toenemen, veranderen en differentiëren, biedt het sociaalconstructivisme een uitzicht omdat het niet uitgaat van informatie die overgedragen wordt, maar van lerenden die kennis construeren en in een kritisch constructieve dialoog met medelerenden en leraren eigen standpunten leren innemen en beargumenteren.[223]

4.2.3 Een gematigde en geïntegreerde sociaalconstructivistische visie

We staan echter een *gematigde* en *geïntegreerde* sociaalconstructivistische visie voor en hebben daar vier argumenten voor.

<u>1° Waarneming van de werkelijkheid is perspectiefgebonden</u>

Een eerste argument hebben we hierboven (4.2.2) al aangegeven: er bestaat een objectieve werkelijkheid buiten ons maar we kunnen haar alleen waarnemen en leren kennen vanuit bepaalde perspectieven die we met anderen opbouwen en uitwisselen. Een constructivistische theorie over leren, denken en kennis verwerpt wel te verstaan niet de gedachte van de wereld als een externe werkelijkheid.[224]

<u>2° Sociaalconstructivisme is geen blauwdruk voor onderwijs</u>

Sociaalconstructivisme is ten tweede vooral een theorie over hoe leren verloopt en niet direct over hoe je als leraar, instructeur of vormingswerker dingen het best handelt. Het duiden van wat leren is, geeft nog geen inzicht in hoe dat leren gestimuleerd kan worden.[225] Sociaalconstructivisme vatten we daarom op als een richtinggevend uitgangspunt, niet als een dogma.[226] Het is geen blauwdruk voor het handelen van leraren maar een kader voor ontwikkeling van nieuwe leeromgevingen.

In dit verband kun je over sociaalconstructivisme een lijst opstellen van pseudoprincipes die het concept van constructivistisch lesgeven vertekenen. Daaronder zijn de noties dat directe instructie geen plaats heeft in de constructivistische klas, dat leerlingen altijd fysiek of sociaal actief moeten zijn, dat alle ideeën, gissingen en interpretaties van leerlingen even geldig zijn, en dat het constructivisme geen rigoureuze evaluatiestrategieën te bieden heeft.[227] Misschien wel de meest voorkomende misvatting heeft betrekking op de begeleidende, minder sturende rol van de leerkracht. In de praktijk zie je vaak dat men constructivisme verwart met puur *zelfontdekkend leren*, met leren als *doe-het-zelfactiviteit*.[228] De lerenden moeten vrij op zoek gaan, alle (levensechte) kennis en ervaring moeten van henzelf komen en de leraar mag vooral niet ingrijpen in hun zoektocht of iets uitleggen. Dit laat onverlet dat kinderen en jongeren ook wel onzin uitkramen, denkfouten maken of gewoon niet erg creatief zijn. Ook deze aanpak vraagt voor het goede lesverloop intensieve begeleiding, goed klashouden[229] en het systematisch aanreiken van leerinhouden. Het gelijkstellen van activiteit met leren is een soort van naïef constructivisme.[230] De Amerikaanse filosoof John Dewey, die intens met onderwijs begaan was, wees lang geleden al op het gevaar van te ver doorschietende vormen van de reformpedagogische beweging en kindgericht onderwijs: '*Er is tegenwoordig een tendens in de zogenoemde vooruitstrevende scholen van het onderwijsdenken (…) om in feite te zeggen: laten we leerlingen omringen met materialen, werktuigen, hulpmiddelen enz., en laat de leerlingen daarop reageren uitgaand van waar ze zin in hebben. Laten we bovenal de leerlingen geen enkel doel of plan suggereren; laten we hen niet aanraden wat ze moeten doen, want dat is een ongerechtvaardigde schending van hun heilige intellectuele individualiteit, daar het wezen van zulke individualiteit het vooropstellen van doelen en middelen is. Welnu, zulk een methode is werkelijk stompzinnig, want zij probeert het onmogelijke, wat altijd stompzinnig is, en zij begrijpt de condities voor onafhankelijk denken verkeerd.*'[231]

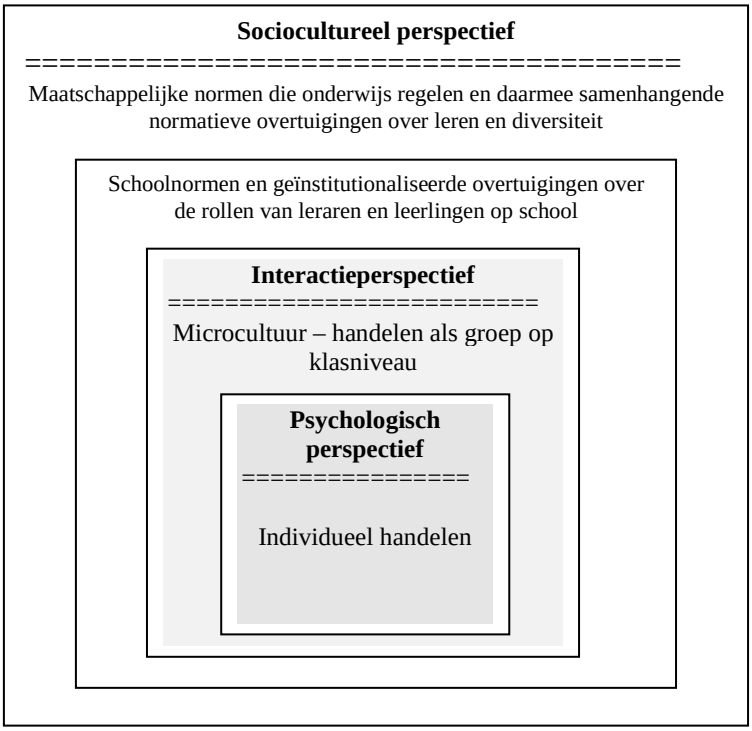
<u>3° Leren komt voort uit interactie tussen individu en sociale omgeving</u>

De derde reden waarom we een gematigd sociaalconstructivistische visie voorstaan, is dat je leren onmogelijk kan herleiden tot een sociale praktijk of groepsactiviteit.[232] Leren is immers ook psychologische ontwikkeling van individuen, verwerving van kennis en vaardigheden. Een student die viool wil spelen in een orkest zal het moeilijk hebben om vooruitgang te maken als hij alleen maar kan oefenen wanneer het orkest bijeenkomt. Anderzijds, als de student nooit heeft geoefend als lid van een orkest zal hij cruciale vaardigheden om in orkest te kunnen spelen niet verwerven.[233] Wel is het zo dat lerende individuen altijd hun handelen en leren vormgeven doorheen participatie in een leergemeenschap. Bovendien situeert hun handelen zich ook in de ruimere sociaal-culturele context van de school en de gemeenschappen waarin ze zich bewegen.[234] Kort gezegd, je kunt het leren van individuen niet scheiden van de sociale omgevingen waarin het plaatsvindt.[235] Het leerproces is dus niet iets wat komt uit het individu, noch iets wat voortkomt uit de activiteit, maar is een product dat voortkomt uit de interactie tussen activiteit (en de deelnemers daaraan) en een persoon.[236]

Leren is dus altijd sociaal maar de mate van sociale bemiddeling kan aanzienlijk variëren van situatie tot situatie, op een glijdende schaal van individueel leren (bv. de vioolspeler die op zijn eentje oefent) naar sociaal leren (bv. de vioolspeler die samen met het orkest oefent).[237]

In de hierna volgende figuur (zie figuur 1) wordt dit visueel voorgesteld. Anderzijds kan onderwijs van abstracte, contextonafhankelijke inhouden een krachtige werkwijze zijn als ze wordt gecombineerd met concrete voorbeelden.[238]

Figuur 1. *De contexten waarin formeel leren plaatsvindt*[239]



<u>4° Evenwicht tussen een leergerichte en instructiegerichte invalshoek</u>

Ten vierde kiezen we voor een integratie van verschillende didactische onderwijsbenaderingen binnen een evenwichtig sociaalconstructivistisch denkraam.[240] Wat goed onderwijs is, valt niet te vatten in homogene didactische kenmerken en uniform lerarenhandelen. Er zijn geen simpele in elke school en klas toepasbare recepten voor verbetering van onderwijskwaliteit. Praktijksituaties verschillen van elkaar en worden gekenmerkt door complexiteit, onvastheid en onzekerheid.[241] *The devil is in the detail*, of: kleine dingen maken het verschil.[242] De sleutel ligt er voor iedere leraar in telkens een uitgekiende keuze van methoden te vinden voor de aan te bieden leerinhouden bij een specifieke groep lerenden in een specifieke context.[243] De vraag voor leraren is niet gewoonweg 'wat is werkzaam' maar veeleer 'wat is aangewezen voor deze kinderen in deze omstandigheden'.[244]

Richtinggevend hierbij is de samenhang tussen het *wat* en het *hoe* van het leren. Als je wilt leren schaatsen kies je een andere wijze van leren dan als je een ingewikkeld boek wilt begrijpen.[245] Een belangrijk onderscheid is dat tussen *declaratieve kennis* – 'knowing what and why' – en *procedurele kennis* – 'knowing how and when'.[246] Procedurele kennis (vaardigheid), het leren van doen, zoals schaken, tennis, stellen van medische diagnoses en andere vaardigheidsontwikkeling is het meest gebaat bij gerichte training waarbij een trainer opdrachten en feedback geeft. Ontdekkend leren of zelfstandig leren is in deze gevallen minder gewenst. Het verwerven van declaratieve kennis kan veel beter zelfstandig worden ontwikkeld, alhoewel in dat geval evenzeer sturing gegeven moet worden aan het vinden en selecteren van bronnen. Als het gaat om geïntegreerde toepassing van procedurele en declaratieve kennis en vaardigheid (wat, hoe, wanneer, waarom) is een combinatie van zelfstandig, ontdekkend leren en gerichte training van belang. Ook in het geval van het verder ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden is deze combinatie van belang.[247]

Je kunt niet omheen de vaststelling dat vele toonaangevende wetenschappers gewonnen zijn voor een gematigd constructivistische aanpak in het onderwijs.[248] Het toepassen van een flexibele, goed afgewogen, coherente mix van didactische werkwijzen binnen een sociaalconstructivistisch geïnspireerd ontwerpkader ligt voor de hand. Een veelzijdige aanpak vormt voor leraren echter een serieuze uitdaging: je moet in staat zijn een waaier aan methoden en werkvormen te gebruiken. Lesgeven in de lijn van sociaalconstructivistische principes vraagt daarom veel inzicht, inzet en soepelheid van leraren. Scholen die het nieuwe leren van de grond proberen te krijgen merken algauw dat het veel ingewikkelder is dan men dacht, en heel arbeidsintensief, zowel in de voorbereiding als de uitvoering en begeleiding.[249] Het vraagt ook een uitbreiding van hun handelingsrepertoire van op leren gerichte methodieken. De verleiding om terug te vallen op een expliciete, sterk docentgestuurde instructieaanpak ligt steeds op de loer.

4.3 Het nieuwe leren: de sociaalconstructivistische visie in de onderwijspraktijk

Methoden en uitwerkingen in het onderwijs die aansluiten bij een sociaalconstructivistische visie op leren worden in het Nederlandse taalgebied wel eens omschreven als 'het nieuwe leren'. Dat wordt uiteraard geplaatst tegenover 'oud' of 'traditioneel leren'. Andere veel voorkomende begrippenparen zijn leerkrachtgericht versus leerlinggericht onderwijs, gestuurd leren versus zelfgestuurd leren, productgericht versus procesgericht leren, kennisoverdracht (het 'trechtermodel') versus zelfontdekkend/actief leren en dergelijke meer. Soms gewaagt men ook wel van de tegenstelling *(sociaal)constructivisme – instructivisme*.[250]

De term 'nieuw leren' is geen erg precieze term en bovendien enigszins misleidend omdat datgene wat ermee wordt bedoeld niet zo nieuw is als het zich voordoet. In feite gaat het in de geschiedenis van het onderwijs om een steeds terugkerende tegenstelling tussen vernieuwers en behoudsgezinden.[251] Of het sociaalconstructivisme een nieuwe visie op leren en instructie is, staat nog niet vast. Sommige onderwijskundigen onthalen het als een vernieuwende onderwijsfilosofie. Volgens

andere is het niet meer dan een nieuwe taal in het licht waarvan welbekende problemen in de organisatie van het leerproces in scholen op een nieuwe manier worden bekeken. Het zou de oude vertrouwde kritiek zijn op het traditionele onderwijsmodel maar in een nieuwe gedaante.[252] De breuk is er volgens hen niet zozeer een tussen verschillende visies op leren dan wel een tussen theorie en praktijk.

In de praktijk, zo blijkt uit menig onderzoek, overheersen nog altijd klassikale instructie en het onderwijsleergesprek. Ook de alledaagse opvattingen van leraren, leerlingen en ouders over kennis en leren getuigen van een traditionele zienswijze op onderwijs. Sociaalconstructivistische werkwijzen worden trouwens niet zo vaak in scholen toegepast als wel wordt beweerd.[253] En als ze wél worden toegepast, blijkt dat leraren ze dikwijls niet in de vingers hebben of nog niet goed weten hoe ze 'het' moeten vormgeven.[254] Feit is dat leraren meestal lesgeven op de manieren waarop ze zelf les hebben gekregen; hun impliciete theorieën over wat goed leren is, zijn daarop gebaseerd.[255] Om dezelfde reden verwachten vele ouders dat leraren 'de traditie' voortzetten. Ouders zijn vaak sceptisch over nieuwe onderwijsbenaderingen of zien ze als gevaarlijk experimenteel.[256]

In algemeen vormend onderwijs en academisch onderwijs is *reproductiegericht leren* het meest gangbare leerpatroon. [257] Dat wil zeggen: uit het hoofd leren en herhalen, analyseren, externe sturing van leren, diploma- en testgericht leren, en een leerbegrip waarin leren wordt gezien als de opname van bestaande kennis. Het traditionele overdrachtsmodel heeft natuurlijk zo zijn aantrekkelijke kanten. Het onderwijs volgens dit model is voor de leerlingen weliswaar niet opwindend, maar oppassende en volgzame leerlingen varen er wel bij. Het is voor deze leerlingen ook aantrekkelijk: de leraren doen het meeste werk. Leerlingen hoeven er zich alleen maar voor open te stellen.[258] Een van de gevolgen is dat in vele klassen het onderwijs 'goed' lijkt: het programma wordt gevolgd, de kwaliteit van het lesgeven is goed, het klashouden verloopt ordelijk en de leerlingen behalen goede toetsresultaten. Bij nader inzien echter blijkt dat leerlingen bepaalde inzichten en denkvaardigheden niet hebben verworven, alleen hoe ze een geheel van regels juist kunnen toepassen.[259] Bovendien kweekt het traditionele overdrachtsmodel in het onderwijs eerder afhankelijke mensen dan creatieve, zelfwerkzame mensen.[260] Doorheen het leren veranderen kennis en de lerende persoon niet (zie 4.2.2).[261] De meeste leerlingen proberen in een dergelijk systeem te 'overleven'. Zij willen wel voldoendes halen omdat hen door hun ouders en door de samenleving duidelijk is gemaakt dat diploma's de sleutel tot maatschappelijk succes zijn. Maar zij zijn niet tot nauwelijks intrinsiek gemotiveerd voor wat de school hen aanbiedt. Dat wil niet zeggen dat zij niets leren. Natuurlijk leren zij iets maar wat zij leren is, vanuit de school gezien, grotendeels afhankelijk van het toeval; van een leraar die zich niet beperkt tot het overdragen van leerstof maar oprecht geïnteresseerd is in de leerling, van een al bestaande interesse bij de leerling, van het herkomstmilieu van de leerling, van de ondersteuning die ouders geven enzovoort.[262]

In overwegend beroepsgeoriënteerd onderwijs zie je meer *toepassingsgericht leren*. Dat wil zeggen: leren gekenmerkt door concrete verwerking, een praktijkgerichte leeroriëntatie en een leerbegrip dat

het gebruik van kennis beklemtoont. Een lerende probeert zich vooral de stof concreet voor te stellen en na te denken over hoe die gebruikt kan worden in de praktijk. Dit leerpatroon is in feite datgene dat veel praktijkleren in beroepssituaties kenmerkt.

Onderwijsleren kan ook de vorm aannemen van *betekenisgericht* leren. De nadruk ligt hierin op het leggen van relaties, structureren en verwerken van leerstof op een kritische wijze, zelfsturing van leerprocessen en –inhouden, kennisconstructie als leerbegrip, persoonlijke interesse als leeroriëntatie. Een leerproces is betekenisgericht wanneer de lerende in staat wordt gesteld informatie te transformeren tot kennis die door hem/haar gebruikt kan worden voor het vinden van een oplossing voor oriëntatieproblemen.[263] Het is dit leerpatroon dat we vanuit een sociaalconstructivistische benadering meer willen stimuleren.

Hoofdstuk 5 Leren en diversiteit in het onderwijs

In het volgende wijzen we op de traditioneel gespannen verhouding tussen onderwijs en maatschappelijke diversiteit. Deze verhouding is een historische erfenis van de functies van sociale integratie en culturele reproductie die de school in de totstandkoming van de natiestaat vervulde en nog vervult. Dit weerspiegelt zich min of meer in twee wijdverbreide opvattingen in het onderwijs. De eerste is de onderwijskundige voorkeur voor homogene klasgroepen (5.2). De tweede is het deficitdenken: het verklaren van onderwijsachterstanden in termen van (culturele) tekorten die kenmerkend zijn voor sociaal kwetsbare groepen.

5.1 Onderwijs en diversiteit: een contradictio in terminis?

5.1.1 Inleiding

Onderwijs en diversiteit laten zich niet goed met elkaar rijmen. In de hierna volgende punten 5.2 en 5.3 gaan we daarom achtereenvolgens dieper in op twee denk- en handelwijzen die in de onderwijswereld als *common sense* gelden. De eerste is *homogenisering*: een sterk geloof in de deugdelijkheid van lesgeven in homogene (niveau)groepen. De tweede is het *deficitdenken*: de overtuiging dat de onderwijsachterstanden van leerlingen uit de lagere sociale klassen nagenoeg exclusief samenhangen met tekorten in hun sociaal milieu. Wat als implicatie heeft dat hun schoolsucces afhankelijk is van de mate waarin zij – en hun ouders – erin slagen de schoolcultuur, de heersende taal, waarden en normen over te nemen. Dat laatste betekent ook een sterke overtuiging onder leraren dat een gemengde school- en klasbevolking de leerprestaties van kansarme leerlingen zeer ten goede komt. De aanwezigheid van leerlingen uit meerderheidsgroepen bevordert immers hun verwerving van het Nederlands, hun culturele aanpassing en hun sociale integratie. je kunt hier ook spreken van homogenisering, maar dan in sociale en culturele zin.

5.1.2 De school als middel tot sociale integratie en nationale eenheid

Waarom deze denkwijzen zo sterk in het ondewijsveld leven, is een lang verhaal. Kort gezegd kun je stellen dat ze de historische neerslag vormen van de totstandkoming van het bestaande onderwijsbestel in de negentiende-eeuwse samenleving. In dat tijdsgewricht voltrok zich de overgang van de standenmaatschappij naar de klassenmaatschappij. In de rangorde van de sociale lagen in de standenmaatschappij (adel, geestelijkheid, derde stand van boeren, handelaars, ambachtslieden) lag de positie van mensen nagenoeg vast door geboorte. De leden van de verschillende standen mengden zich doorgaans ook niet onder elkaar en leefden in aparte werelden. Met de industriële revolutie vormden zich nieuwe sociale lagen: de bourgeoisie (of de bezittende klasse), het proletariaat (of de arbeidersklasse) en de middenstand (kleine zelfstandigen, boeren die hun eigen land bebouwden,

ambachtslieden die de eigen werkplaats werkten en met hoogstens enkele knechts, winkeliers die een eigen zaak dreven), later ook een nieuwe middenklasse van hoger opgeleiden in loondienst bij ondernemingen of de overheid. In de klassensamenleving was afkomst nog steeds van belang, maar het onderscheid tussen de klassen hing samen met het bezit van kapitaal en er was meer sociale mobiliteit mogelijk.[264]

In de maatschappij van toen had de school een belangrijke functie van 'integratie' in de burgerlijke samenleving en natiestaat. Volgens recente onderzoeken zouden de functies van sociale integratie en identiteitsvorming in de natiestaat in de totstandkoming van moderne nationale onderwijsstelsels een veel belangrijker rol hebben gespeeld dan de functie van kwalificatie, dat wil zeggen: het toerusten van de werkende bevolking met basisvaardigheden voor de kapitalistische industrie, zoals lezen, rekenen en schrijven. Scholen vormden in de eerste plaats loyale staatsburgers, in mindere mate (industriële) werkkrachten. Kinderen werden op school ingewijd in een bepaalde manier van denken en werken die paste bij hun maatschappelijk stand en in een bepaalde wijze van lidmaatschap van de natie.[265]

De integratiefunctie van het onderwijs houdt in dat het bijdraagt aan de sociale cohesie in de maatschappij (zie 9.2). Dat zorgt ervoor dat de zaak ordelijk bij elkaar blijft. In de negentiende eeuw speelde daarbij zeker de angst mee van de burgerij voor het stedelijke arbeidersproletariaat, de 'gevaarlijke klassen'. De burgerij was gesteld op regels, orde en hiërarchie en dat weerspiegelde zich in de school. De opvoeding van kinderen tot goede en oppassende burgers van een natiestaat moest ervoor zorgen dat de omgang tussen mensen en groepen binnen de samenleving voorspelbaar en daardoor ordelijk verliep. 'Ordelijk' betekende vooral dat de heersende positie van de burgerlijke klasse en de ongelijke machtsverhoudingen als vanzelfsprekend werden geaccepteerd.[266] Dat betekende op school een scheiding tussen denken en uitvoeren. Alleen leerlingen uit de hogere standen leerden door en waren er voor het bedenken van wat anderen moesten uitvoeren.[267] Het culturele erfgoed dat de school overdraagt, maakt daarom deel uit van de dominante cultuur, de cultuur van de leidende elite.[268]

Natievorming betekende vooral het uitdragen en reproduceren op school van een monocultureel ideaal (zie verder 7.2). In Vlaanderen hebben leraren historisch een belangrijke rol gespeeld in de constructie van een Vlaamse identiteit en een Vlaamse natie. In hun strijd tegen de overheersing van de Franse taal en cultuur in het negentiende-eeuwse België hebben ze een actieve rol gespeeld in de totstandkoming en verspreiding van 'Vlaamse' literatuur en hebben ze mee de fundamenten gelegd voor een Vlaamse identiteit.[269]

Uiteraard is met de modernisering van de samenleving en de democratisering van het onderwijs in de twintigste eeuw het aanvankelijke standenonderwijs opengebroken. Maar het huidige onderwijsbestel heeft zijn functies van sociale integratie, culturele reproductie en kwalificatie grotendeels behouden. Didactische homogenisering is vooral ingegeven door efficiëntie op het vlak van scholing voor de arbeidsmarkt. Bij culturele aanpassing speelt vooral de idee van

maatschappelijke integratie mee. Dat leidt al met al tot een paradoxale houding in het onderwijs: kinderen van verschillende sociale achtergronden moeten samen in de klas onderwezen worden om de sociale integratie te bevorderen, maar heterogene klasgroepen maken efficiënt lesgeven dan weer lastig.

5.2 Heterogeniteit: onderwijskundig voordeel of nadeel?

5.2.1 Homogene of heterogene groepen?

Een in kringen van onderwijspractici wijdverbreide opvatting luidt dat homogene groepen naar achtergrond of bekwaamheid het lesgeven en leren gemakkelijker en efficiënter maken.[270] Leerkrachten zouden dan immers onderwijs kunnen aanbieden op maat van de groep leerlingen die ze voor zich hebben, aangepast aan de noden van de groep.[271] Leraren handelen niet in een sociale leegte en staan onder invloed van diepgewortelde normatieve opvattingen over onderwijs in de samenleving. Vooral kansrijke ouders verzetten zich tegen heterogene klassen, omdat ze vrezen dat de prestaties van hun kinderen te lijden zullen hebben onder de aanwezigheid van 'zwakke', 'minder intelligente' leerlingen. Die zouden immers het onderwijspeil van de gehele klas naar omlaag drukken.[272]

Deze neiging tot homogenisering als middel tot efficiëntie hangt samen met de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Het onderwijs bereidt namelijk voor op bepaalde beroepen, leidt leerlingen door selectie en specialisatie naar bepaalde beroepen toe. Kortom, het onderwijs heeft een functie van *differentiatie*. De school brengt onderscheidingen aan tussen verschillende categorieën leerlingen (jongens, meisjes, arbeiderskinderen, middenklassenleerlingen, kansarmen, GOK-leerlingen…). Dat wil zeggen: de school sluist en sorteert leerlingen in bepaalde categorieën: goede, slechte, moeilijke, brave, de typische beroepsleerlinge, de drop-out, de echte collegestudent enzovoort.[273]

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

5.2.2 Onderzoek naar de onderwijskundige meerwaarde van diversiteit

Onderwijssociologen spitsen de discussie over de voor- en nadelen van homogene tegenover heterogene klassen toe op onderzoek naar de effecten van curriculumstromen (*tracking* of *streaming*), vroege selectie en niveaugroepen volgens bekwaamheid (*ability grouping*).[274] Een typisch voorbeeld is

de opdeling in onderwijsvormen in het secundair onderwijs tussen ASO, TSO en BSO of in A- en B-stromen.

1° Heterogene groepen en cognitieve leerprestaties

Uit het gedane onderzoek blijkt dat onderzoekers nog steeds worstelen met de vraag of het voor individuele leerlingen voordeliger is les te volgen in homogene of heterogene groepen.[275] Homogeen of heterogeen heeft betrekking op de bekwaamheden en prestaties van leerlingen, maar dat hangt meestal nauw samen met de sociaaleconomische en etnische achtergrond van de leerlingen. Men veronderstelt dikwijls dat het efficiënter is les te geven aan groepen die vrij homogeen zijn qua bekwaamheid. Leerkrachten kunnen dan immers onderwijs aanbieden op maat van de groep leerlingen die ze voor zich hebben, aangepast aan de noden van die groep. Bovendien zouden minder goede leerlingen meer positieve attitudes hebben ten opzichte van zichzelf als ze niet hoeven samen te zitten met leerlingen die het beter doen. Het onderwijs zou effectiever zijn en de cognitieve ontwikkeling bevorderen.[276] Een enkele keer komen onderzoekers inderdaad tot de bevinding dat curriculumdifferentiatie niet noodzakelijk negatieve gevolgen heeft,[277] maar de meerderheid concludeert toch dat vooral de zwakkere leerlingen nadeel ondervinden van onderwijs in een homogene groep. Zij kunnen namelijk niet profiteren van het zogenaamde positieve *spillover effect* van sterkere leerlingen.[278] Er wordt thans algemeen aangenomen dat homogene groepen geen voordeel bieden, althans niet voor middelmatige leerlingen en zeker niet voor zwakke leerlingen.[279] Daar staat tegenover dat goede leerlingen er wel baat bij ondervinden. Goede leerlingen in homogene groepen presteren beter dan soortgelijke leerlingen in heterogene groepen.[280] Dit betekent echter niet dat heterogene groepen per definitie slecht zijn voor goede leerlingen. Zwakke leerlingen zijn extra gevoelig voor de kwaliteit van hun leeromgeving en hebben meer te verliezen bij homogene groepen dan goede leerlingen erbij winnen.[281] Meer nog, het systematisch plaatsen van leerlingen in homogene groepen en aparte stromen is een van de oorzaken van de prestatiekloof tussen zwakke en sterke presteerders in het secundair onderwijs. Dit is het bekende Matthëus-effect, dat ten gunste werkt van de leerlingen die in de hogere stromen worden geplaatst.[282]

2° Heterogene groepen en sociale verhoudingen

Een tweede, minstens even belangrijke vraag is of gemengde klassen en scholen ook een invloed hebben op hoe leerlingen met verschillende achtergronden zich voelen en hoe ze met elkaar omgaan. Gaan ze meer met elkaar om op school, eventueel buiten de school? Of blijven ze ‘onder elkaar’ op de speelplaats, aan de schoolpoort of in de refter? Zo ziet men bijvoorbeeld in ‘gemengde’ secundaire scholen dat meisjes en jongens die samen in de klas les krijgen toch nog dikwijls in de refter in gescheiden groepen gaan zitten.[283] Een andere vraag is of meer omgang tussen leerlingen uit verschillende groepen tot een grotere openheid leidt tegenover diversiteit. Is er sprake van

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

Deze vraag heeft geruime tijd zo weinig onderzoeksaandacht gekregen dat je er tot begin jaren 1990 weinig substantieels over kon terugvinden.[284] Amerikaans onderzoek van de laatste tien jaar naar de groeiende etnische diversiteit op universitaire campussen begint meer licht op de zaak te werpen. Een reeks recente studies toont aan dat etnisch diverse campusgemeenschappen rijkere, meer gevarieerde onderwijservaringen scheppen, zowel binnen als buiten het curriculum, die studenten helpen bij het academisch leren en bij het ontwikkelen van democratische vaardigheden.[285] Het feit van diversiteit op zich in de studentenbevolking en *laissez-faire* interactie tussen studenten volstaan echter niet.[286] Belangrijk is dat er gerichte activiteiten worden georganiseerd die aansturen op interactie tussen onderling verschillende studenten. Zodoende kunnen ze de sociale en onderwijskundige voordelen van diversiteit ervaren.[287]

5.3 Sociaal-culturele verschillen in de school: tekort of mismatch?

5.3.1 Onderwijsachterstand als cultureel tekort

Een tweede in het onderwijs wijdverbreide overtuiging is dat de onderwijsachterstanden van kinderen en jongeren uit sociaalzwakke groepen vrijwel exclusief terug te voeren zijn op tekorten in het sociale milieu waarin ze opgroeien.[288] Dit wordt gewoonlijk omschreven als *deficitdenken*. Dit denken hangt vooral samen met de integratiefunctie van het onderwijs. De gedachte is dat kinderen en jongeren uit kwetsbare sociale milieus het niet goed doen op school, omdat de gezinnen waarin ze opgroeien hen onvoldoende die normen, waarden houdingen, idealen meegeven die in de samenleving als gemeenschappelijk gelden voor allen.

De tekorten die de leerlingen uit deze groepen hebben, kunnen liggen op verschillende terreinen: cognitief, talig en sociaal-emotioneel. Bij allochtone gezinnen en gemeenschappen ziet men nog – of soms uitsluitend – belemmeringen van etnisch-culturele en godsdienstige aard. Thuis een andere taal spreken, in armoede leven, een niet-middenklassenopvoeding genieten, ouders hebben met weinig schoolse ervaring en dergelijke meer zien scholen niet als uitingen van verschil maar als afwijkingen van de gemiddelde norm. Het brede curriculum van de school doet zich sociaal en cultureel ‘neutraal’ voor, maar draagt in hoge mate het stempel van de dominante meerderheidsgroep en zijn subcultuur.[289]

Het tekort in schools kapitaal grijpt men vaak ook aan om de manieren van opvoeden in niet-middenklassengezinnen te brandmerken.[290] Kennelijk deugt er weinig aan, ook niet de waarden, vaardigheden en leerstrategieën die kinderen van thuis uit meekrijgen. Vele denkbeelden die in de onderwijswereld over van de schoolnorm afwijkende gezinnen en gemeenschappen circuleren, zijn eigenlijk stereotiep: moslimkinderen groeien op in autoritaire gezinnen waar meisjes worden onderdrukt, allochtone kinderen leven tussen twee culturen en hebben identiteitsproblemen, kansarme autochtone kinderen missen thuis structuur en organisatie in hun leven, hun omgangstaal is een

gebrekkige versie van de standaardtaal, kinderen in eenoudergezinnen missen een tweede ouder, kinderen in holebi-gezinnen ontbreekt het aan een vader of moeder en wat dies meer zij.

5.3.2 Onderwijsachterstand als culturele mismatch

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

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

Kinderen uit middenklassengezinnen kunnen zich de codes van de school makkelijker eigen maken omdat ze voldoende 'matchen' met de codes van het gezin waarin ze opgroeien. Bovendien hebben hun ouders hen thuis al vertrouwd gemaakt met de schoolse manier van doen en leren (zie 3.1.2). Middenklassengezinnen hebben immers een opvoeding ontwikkeld die op het schools leren voorbereidt (taal, leescultuur, didactische interactiewijze, sociale code e.d.).[291] Ze geldt in feite als norm of referentiepunt voor schools en maatschappelijk welslagen.[292]

Daarnaast tonen bevoorrechte gezinnen ook meer schoolbetrokkenheid, wat zich uit in allerlei vormen van onderwijsondersteuning. Kinderen met leermoeilijkheden worden met man en macht door het onderwijs gesleurd:[293] beredeneerde schoolkeuze, privélessen, gespecialiseerde psychomedische hulpverlening, speciale ondersteuning van leraren en directies, geregeld schoolcontact, strenge rapport- en huiswerkcontrole...

Leerlingen die niet aan die norm beantwoorden, worden qua mogelijkheden en kansen in het onderwijs doorgaans lager ingeschat. Onderwijs behandelt kinderen uit lagere sociale milieus niet zo 'objectief' als vaak wordt voorgespiegeld.[294] Achtergronden en rangorde in bekwaamheden van leerlingen kleuren immers de prestatieverwachtingen van leerkrachten.[295] Leerlingen op scholen met veel jongeren uit lagere sociaaleconomisch milieus, voornamelijk TSO/BSO-scholen in het secundair onderwijs, krijgen te maken met een minder academisch ingestelde stafledencultuur.[296] Het gevolg is dat leerlingen negatieve houdingen ontwikkelen tegenover school en studie en minder gaan presteren.[297] Dat leidt er op zijn beurt dan weer toe dat leraren hun vertrouwen in de leerlingen verliezen en minder voldoening in het werk tonen, wat de instructiekwaliteit verder doet dalen.[298] Op die manier geraken scholen in een neerwaartse spiraal en leveren zij aan het eind van de rit functioneel ongeletterde en onbekwame leerlingen af.

Wat ‘normaal’, ‘redelijk’, ‘vanzelfsprekend’ is bij hoogopgeleide ouders is dat meestal niet bij mensen met beperkte onderwijservaring. Er is vaak sprake van een culturele ‘kloof’ tussen school en thuismilieu. Die kloof is niet alleen een zaak van cultuurverschil maar evenzeer, wellicht nog meer van sociale afstand en machtsongelijkheid. Je kunt er niet van uitgaan dat alle gezinnen de vereiste onderwijszorg en schoolgerichte opvoeding vanzelfsprekend kunnen opbrengen.[299] Als we dat wél eisen van kansarme gezinnen, vragen we hen het spel van de middenklasse te spelen, een spel dat ze op de lange duur alleen maar kunnen verliezen.[300]

In onze zienswijze is het niet-schoolse kapitaal van kinderen geen louter obstakel maar ook een leerbron, een potentieel repertoire van kennis. Kinderen en jongeren uit lagere sociale milieus krijgen van thuis uit kapitaal mee: een eigen taal of taalvariant, bepaalde vormen van kennis, leren en handelen, sociale en communicatieve vaardigheden. Die leren ze op een informele, impliciete manier. De op school gekoesterde verwachtingen maakt dat wat deze kinderen buiten de school leren en de manieren waarop ze dat doen tot overbodig, zelfs hinderlijk.[301] Op die manier reken je kinderen en jongeren bij voorbaat al af op wat ze niet kunnen of kennen, op waar ze minder goed in zijn.

5.3.3 Matching van de mismatch

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

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

<u>1° Negeren</u>

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

2° Conformeren: aanpassing van ouders en leerlingen

Een tweede strategie is kritiekloze aanpassing eisen van de ouders en de leerlingen aan de heersende schoolcultuur. Scholen en leraren weten het best wat goed is voor het leren van de kinderen. Het gevolg is dat *assimilatie* aan de culturele normen en praktijken van de middenklassen als de meest zaligmakende oplossing wordt voorgehouden aan ouders, gezinnen en groepen die daar van afwijken. Conformeren is dus het wachtwoord aan de schoolpoort: als 'zij' nu maar eens zouden denken en doen zoals 'wij', lost zich het probleem van onderwijsachterstand (en cultuurverschil) vanzelf wel op.

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

3° Compensatie en remediëring

Scholen die werk maken van gelijke onderwijskansen, willen uiteraard niet werkeloos toezien. De bij de leerlingen vastgestelde tekorten in 'onderwijsondersteunend gedrag' vragen in hun ogen om compensatie.[302] Er moet een stuk schools 'kapitaal' worden aangeleerd als aanvulling op of vervanging van het gebrekkige gezinskapitaal. En compensatie vertaalt zich bijna automatisch in een aanpak van onderdompeling in de schooltaal en schoolcultuur en remediëring buiten de klas als enige of eerste vangnet in het zorgbeleid.

In scholen met vele kansarme allochtone leerlingen werkt dit een dubbelzinnige pedagogische houding in de hand: de thuistaal en -cultuur van migrantenkinderen worden in emotioneel opzicht positief gewaardeerd, maar leveren geen meerwaarde op als het erop aan komt hen goed laten te presteren. De boodschap naar de leerlingen is duidelijk: diversiteit is irrelevant of zelfs hinderlijk voor het harde cognitieve leren. Deze tegenstrijdigheid wordt praktisch opgelost door de beide zaken in het curriculum gescheiden te houden. Multiculturele vieringen met een folkloristische inslag spelen zich op een eilandje in de rand van de school af. In een iets gunstiger geval werken leraren elementen uit de culturen van migranten uit in projecten of voegen ze aan lessen en materialen als een extraatje toe. Cultureel toerisme en culturele compensatie vormen dan ook steevast een tandem in het scholenveld.

5.3.4 *De schoolcultuur als sociale norm*

De hierboven beschreven drie strategieën hebben één ding gemeen: de sociale code van de school staat zelden ter discussie. Ze is normatief en prescriptief. In vele gevallen stelt de school zich op als een publieke instelling die haar impliciete code feitelijk als een stelsel van normen hanteert. Dergelijke normen gaan terug op afspraken voor oplossing van problemen die zich in het verleden hebben gesteld. Afspraken kunnen herbekeken en opnieuw onderhandeld worden. Normen, zeker als ze in

regels worden gegoten, hebben de eigenschap een zodanige objectiviteit, neutraliteit en vastigheid aan te nemen dat niemand nog vragen hoeft te stellen naar de oorspronkelijke zin ervan.

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

Deel II – Verschuivingen in de samenleving: verkenning van de context

Hoofdstuk 6 Nieuwe uitdagingen voor het leven, leren en werken in de 21e eeuw

Het tweede deel van deze tekst omvat twee hoofdstukken, die de schijnwerper richten op ontwikkelingen en veranderingen in de maatschappelijke context. In dit hoofdstuk lichten we in 6.1 enkele nieuwe trends uit die we als kenmerkend zien voor de postindustriële samenleving. Er zijn beslist nog andere te bedenken maar we richten ons op deze waarvan we menen dat ze leren, vorming en opvoeding beïnvloeden. Daarna (6.3) gaan we in op de opkomst van de kennis- en diensteneconomie en haar gevolgen voor het leven, leren en werken van mensen in de hedendaagse maatschappij. In de laatste rubriek (6.4) focussen we op de vraag of de Vlaamse samenleving wel cultureel diverser wordt, een complexe vraag waarop het antwoord niet zo direct voor de hand ligt.

6.1 Een ‘ transformerende’ samenleving

Vele Vlamingen zijn kennelijk niet goed in staat etnisch-culturele diversiteit onbevangen tegemoet te treden. Je kunt dit niet simpelweg verklaren vanuit het feit dat immigratie en multiculturaliteit nieuwe verschijnselen zijn, dat racisme diepgeworteld is in de Vlaamse samenleving of dat cultuurverschillen tussen groepen nooit zo wezenlijk verschillend zijn geweest. Dat is historisch twijfelachtig en gaat tevens voorbij aan het feit dat ‘de multiculturele samenleving’ slechts één perspectief is van waaruit je veranderingen in de plurale maatschappij kunt beschouwen.

Als we willen dat mensen *leren* omgaan met diversiteit in hun alledaagse omgeving en in de brede samenleving, is het nodig om een denkoefening te maken over de mate waarin leerprocessen en de organisatie daarvan, in meerdere of mindere mate, worden beïnvloed door de veranderende maatschappelijke context.

Wetenschappers zijn het er min of meer over eens dat de hedendaagse westerse samenlevingen door een ‘transformatie’ gaan.[303] Allerlei verschuivingen op economisch, politiek, sociaal en cultureel gebied voeren zij terug op de beweging van *globalisering* en de wereldwijde opmars van de vrijemarkteconomie (zie verder in 6.3.2).

Aanhoudende immigratie naar ons land en verkleuring van de Vlaamse steden vormen daar één uiting van. De Vlaamse samenleving evolueert onmiskenbaar in de richting van een immigratiesamenleving. Daarnaast zijn er ook andere mondiale verschijnselen die impact hebben op ons dagelijks leven: grensoverschrijdende milieuproblemen, toenemende mobiliteit, wereldomspannende communicatienetwerken (internet), arbeidsflexibilisering, inkrimping van de verzorgingsstaat, privatisering van overheidsvoorzieningen, het afnemende belang van de natiestaat, de toenemende invloed van religie, de groei van megasteden enzovoort. We kunnen deze veranderingen vatten onder de begrippen *postindustriële samenleving* en *kenniseconomie*.[304]

6.2 Nieuwe trends in de postindustriële samenleving

De postindustriële samenleving laat allerlei nieuwe trends zien: nieuwe leefstijlen, nieuwe gezinsvormen, variatie in etnische groepen, talen en religies, nieuwe groepsidentiteiten, nieuwe emancipatiebewegingen, nieuwe vormen van migratie. Er zijn beslist nog andere te bedenken maar we focussen op deze waarvan we menen dat ze leren, vorming en opvoeding direct beïnvloeden. Daarnaast zijn ook opmerkelijke verschuivingen in de economie aan de gang (zie 6.3 hieronder).

In hoeverre deze trends helemaal 'nieuw' zijn en onze hele samenleving en cultuur op langere termijn zullen transformeren, zijn vragen die in de wetenschappelijke literatuur uiteenlopende antwoorden uitlokken. Hoe het ook zij, het feit dat brede lagen van de Vlaamse bevolking hierop angstig en paniekerig reageren, lijkt toch wel te wijzen op veranderingen in het dagelijkse leven die als ingrijpend worden aangevoeld.

6.2.1 Nieuwe generaties en leefstijlen

Nieuwe leefstijlen, *lifestyles*, lijken eerder bij de jongere generaties op te duiken. Dat is vrij normaal: jongeren pikken vlotter nieuwe trends op, zijn er meestal de scheppers van en staan in het algemeen meer open voor verandering. De jongeren van vandaag leven voor een aanzienlijk deel in medialand en *cyberspace* en ontwikkelen geleidelijk aan een 'e-cultuur'.[305] Ze maken intensief gebruik van computers en nieuwe ICT. Deze kinderen en jongeren worden wel eens omschreven als de 'netwerkgeneratie' of 'nieuw geletterden'. Ze zijn beter toegerust om met de nieuwe tijd en de nieuwe media om te gaan dan de vorige generaties. Ze zijn beter in staat om met meer dingen tegelijkertijd bezig te zijn (*multitasking*). De behoefte aan variatie en verandering, wat wel wordt aangeduid als de zap-cultuur,[306] groeit sterk. Ze groeien op in een multimediale omgeving, zijn gewend in virtuele gemeenschappen te functioneren en hebben via computergames geleerd om oplossingsstrategieën te ontwikkelen.[307] Uiteraard moet je in het ICT-gebruik wel rekening houden met verschillen in gender, etnisch behoren en sociale klasse.[308]

Voor de aantijging dat de jongeren van nu lui zijn en minder weten, is geen enkel steekhoudend bewijs. Integendeel, ze worden steeds slimmer[309] en ze vinden de veertigplussers veeleer dom en traag omdat ze *digibeet* zijn.[310] Het (klassieke) onderwijs boeit hen niet en overtuigt hen onvoldoende.[311] De invloed van familie en school als socialisatiekanalen is de laatste tientallen jaren ook afgenomen. Kinderen en jongeren worden almaar vroeger geconfronteerd met informatie die een aantal decennia geleden zonder twijfel was voorbehouden voor volwassenen. Via allerlei kanalen, radio, televisie en computer, komen kinderen vrij vroeg in aanraking met bijvoorbeeld reclame, geweld, seks of politieke boodschappen.[312] Overigens zijn er psychologen die de invloed van leeftijdsgroepen in de socialisatie van kinderen in het algemeen groter achten dan die van de ouders.[313] Buiten school is er veel dat de aandacht van jongeren vraagt: relaties, vrienden, baantjes, geloof, internet, msn, kleren, het

uitgaansleven, sport. Dat zijn de zaken waarmee ze hun identiteit bouwen. School ervaren ze daarentegen als iets dat weinig met henzelf te maken heeft.[314]

De hedendaagse jongeren zijn ook verbazingwekkend mobiel en internationaal gericht. Studeren en werken in het buitenland is geen uitzondering meer. En terwijl hun overgrootouders nauwelijks hun dorp of stadswijk uitkwamen, hebben achttienjarigen van vandaag al menige landsgrens doorkruist of ontwikkelen zij persoonlijke relatienetwerken via virtuele contacten en netwerken.[315] Dit alles heeft waarschijnlijk invloed op de manieren waarop jonge mensen communiceren, taal gebruiken, informatie verwerken en met anderen omgaan.

De zogenaamde 'nieuwetijdskinderen' zijn eveneens een groeiend verschijnsel in onze postindustriële maatschappij. Menig kind ervaart problemen in het gezin, op school en in relatie met andere kinderen: achterstanden in motorische ontwikkeling, dyslexie, hoogbegaafdheid, aandachtstekort en druk gedrag, aan autisme verwante contactstoornissen. Het is niet zo duidelijk waarom dat zo is en of die problemen überhaupt zo nieuw zijn. Volgens een verklaring zouden deze kinderen en jongeren sterk gevoelig zijn voor de toenemende prikkels uit de multimediale omgeving en reageren ze hierop met druk of juist teruggetrokken gedrag.[316]

6.2.2 Nieuwe gezinsvormen

Ook de gezinnen in Vlaanderen zijn aan verandering onderhevig. Het traditionele kerngezin van gehuwd koppel (man en vrouw) met kinderen is niet meer de enige gezinsvorm. Je hebt ook nieuw samengestelde gezinnen, alleenstaande ouders met kinderen, gescheiden ouders met kinderen die heen en weer pendelen, holebi-gezinnen, alleenstaanden of samenwonenden zonder kinderen enzovoort.

In vele tweeverdienersgezinnen is er minder tijd voor elkaar en wordt er minder met elkaar gepraat. Tv en computer slorpen veel aandacht op en doen de gezinscommunicatie afbrokkelen. Voorts zijn vooral in middenklassengezinnen de posities van de gezinsleden aan het schuiven gegaan. Het vroegere bevelshuishouden maakt plaats voor het democratische gezin waar beslissingen worden genomen op basis van discussie en onderhandeling.[317]

Sommige opvoedkundigen maken zich daar zorgen over: de gezinsopvoeding van kinderen is te permissief geworden en lijdt onder normvervaging. Kinderen zijn verwend, egoïstisch en ongehoorzaam: ze krijgen geen grenzen meer opgelegd, houden te weinig rekening met anderen en accepteren niet zonder slag of stoot gedragsregels en gezag. Dat zou aanleiding geven tot normoverschrijdend gedrag van jongeren zowel binnen de school als in de publieke ruimte.[318] Allerlei vormen van probleemgedrag bij jongeren (pesten, vernielen, stelen, vormen van agressief gedrag, variërend van brutaliteit, schelden en bedreigen tot daadwerkelijk fysiek geweld) zijn daar een uiting van.

Over de vraag waaraan het toegenomen wangedrag is toe te schrijven, lopen de meningen uiteen: tekorten in de opvoeding door ouders, de invloed van vrienden of de leerlingenpopulatie op school (groepsdruk), maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering en welvaartsgroei, de

toegenomen invloed van de media, persoonlijke frustraties als gevolg van de steeds hogere eisen die er in het onderwijs worden gesteld.[319]

6.2.3 Immigratie: oudkomers en nieuwkomers

De bevolking van vooral oude stadswijken in de Vlaamse steden laat een groeiende veelheid aan etnische groepen, talen en religies zien. Dat brengt met zich dat iedereen meer kans heeft om in aanraking te komen met personen of gezinnen die een andere taal spreken, een verschillende godsdienst belijden of er andere culturele gewoonten en opvoedingsprincipes op nahouden. Dat is veelal het eerste waar mensen aan denken als het woord diversiteit of multiculturaliteit valt.

Die veelvormigheid is voortgekomen uit golven van arbeidsmigratie naar België die al na de Eerste Wereldoorlog op gang zijn gekomen. Vandaag de dag is er echter sprake van aanhoudende immigratie en zie je vooral ook meer uiteenlopende vormen van immigratie: vluchtelingen en asielzoekers, pendelmigranten, transmigranten. Dit zorgt telkens weer voor een aanvoer van nieuwkomers met andere talen, trajecten, achtergronden en behoeften. Hierdoor stijgt in de binnensteden het aantal instromers met beperkte taalvaardigheid in het Nederlands. Het profiel van nieuwkomers is ook gevarieerder dan dat van de klassieke arbeidsmigrant. Onder vluchtelingen zijn er bijvoorbeeld meer hoogopgeleide vaders en moeders. Dit stelt hen bijvoorbeeld in staat thuis een stimulerend leerklimaat te scheppen voor hun schoolgaande kinderen. Vele nieuwkomers hebben voorts persoonlijke ervaringen en geschiedenissen die verschillen van ingezeten burgers. In het geval van vluchtelingen– of asielzoekersgezinnen houden deze ervaringen soms ook lichamelijke en psychologische trauma's in.[320]

Doordat vele gezinnen in de immigratie mobieler zijn geworden, vaak verhuizen (transmigranten, pendelmigranten) of het land worden uitgezet (uitgeprocedeerde vluchtelingen, mensen zonder papieren) kent het sociale leven van niet weinig nieuwkomersgezinnen een grillig, onregelmatig verloop. Er ontstaat een *vlottende bevolking*. Het opvangen en volgen van nieuwkomers en hun gezinnen wordt hiermee een moeilijke klus op allerlei terreinen: onderwijs, arbeidsmarkt, huisvesting, belastingen, sociale zekerheid. [321] Dat zie je ook in de scholen: leerkrachten kunnen niet zomaar veronderstellen dat leerlingen het schooljaar of een hele cyclus in dezelfde school blijven.

6.2.4 Nieuwe identiteiten en emancipatiebewegingen

Al enkele tientallen jaren worden identiteiten in het openbare leven sterker *geout*. De gebruikelijke term daarvoor is *identiteitspolitiek*.[322] Geconfronteerd met het ontworteld raken van vele bestaande traditionele verbanden of met sociale uitsluiting hebben individuen en groepen een toenemende behoefte aan het construeren of 'uitvinden' van nieuwe identiteiten, leefstijlen, subculturen.[323] Mensen gaan een deelidentiteit heel bewust en fel op de voorgrond plaatsen, al of niet met behulp van uiterlijke symbolen, zelfgeconstrueerde leefstijlen of een verbeeld verleden. Ze halen daar veel zelfwaardering uit en een gevoel van saamhorigheid. Sommige mensen willen zeer nadrukkelijk als lid van een

zichtbare groep (h)erkend worden en gaan zich ook in die zin organiseren. Ze eisen op grond van hun identiteit bepaalde culturele en politieke rechten op.[324] Een negatief groepsetiket wordt vaak in een positief kenteken omgezet. Denk bijvoorbeeld aan de roze driehoek in naziconcentratiekampen die het symbool is geworden van bevrijding en trots onder holebiseksuelen.[325] Dit alles geeft aanleiding tot de vorming van identiteitsbewegingen rond gender (feminisme), seksuele geaardheid (holebi-beweging) of armoede (vierdewereldorganisaties). Ook groepen van nieuwkomers laten hun stem horen in het openbare leven: allochtonen, moslims, mensen zonder papieren…

Voor jongeren is het opbouwen van een identiteit een veel verwarrender en intensievere aangelegenheid dan het vroeger was. De vrijheid voor jongeren om hun eigen leven vorm te geven is enorm toegenomen door de toenemende individualisering, het verdwijnen van traditionele waarden en normen en het afnemen van de rol van kerk, familie en buurt. Ook de emancipatie van vrouwen en de migratie maken dat volwassenen geen vanzelfsprekende identificatiefiguren meer zijn en dat jongeren niet in gebaande paden kunnen treden.[326] Mensen kunnen zich met meerdere gemeenschappen tegelijkertijd verbonden voelen; ze leven als het ware met een boeket aan sociale identiteiten.[327]

Adolescenten in het bijzonder zijn intensief en creatief bezig met het vormen en uiten van individuele en groepsidentiteiten. Er is daarbij veelvuldig sprake van uitdagend experimenteergedrag, heftige subculturele stijlen, de eeuwige strijd tussen de generaties, onderling gekibbel, het uitproberen van seksuele identiteiten.[328] Met het groeiende repertoire aan diversiteiten kunnen groepen en identiteiten langs meerdere, elkaar doorkruisende lijnen tot stand komen: etnische herkomst, geslacht, woonbuurt, sociale klasse, vrijetijdsbesteding, culturele voorkeur…[329] Sommige jongeren conformeren zich hierbij sterk aan de normen van hun peergroep, ze willen erbij horen en sluiten anderen in of uit.

6.3 Leven, leren en werken in de kenniseconomie: hoger, harder, sneller[330]

6.3.1 Anders gaan werken en leren?

De open *just-in-time* wereldeconomie van vandaag sluipt binnen in de Vlaamse bedrijfswereld en andere sectoren op de arbeidsmarkt. De werkomgevingen van vele mensen zijn aan verandering onderhevig. De vraag naar nieuwe specifieke *competenties* hangt met deze veranderingen samen.

Snelle functieveranderingen en toenemende mobiliteit zijn opvallende kenmerken van de nieuwe arbeidsmarkt en de ‘nieuwe werknemer’. Mensen wisselen sneller van baas en van functie.[331] Daarnaast ontstaan er ook nieuwe jobinhouden. De helft van het aantal kinderen vandaag die nog niet op de kleuterschool zitten, zal zijn eerste baan krijgen in een soort werk dat nu nog niet bestaat.[332]

De evolutie naar een kenniseconomie en informatiesamenleving heeft gevolgen voor het soort kennis dat nodig is, alsook voor de manieren waarop die kennis wordt geleerd. Veel van de leerinhouden die kinderen en jongeren vandaag op school leren, zijn gedateerd tegen de tijd dat ze de school verlaten.[333] Professionele kennis wordt dus beperkt houdbaar.[334] De hoeveelheid informatie is voorts zo omvangrijk geworden dat zelfs binnen één gespecialiseerd gebied niemand nog het hele

terrein kan overzien, laat staan doorgronden.[335] Daarnaast worden mensen via de media overspoeld met informatie en communicatieboodschappen. De vrije beschikbaarheid van een ongelooflijke variëteit aan informatie heeft niet een beter geïnformeerde bevolking geschapen, maar – integendeel – een meer verwarde bevolking.[336]

Kennisverwerving wordt vooral een zaak van kritisch leren omgaan met informatie en het verwerken ervan (informatiegeletterdheid). Je moet immers informatie kunnen selecteren, toetsen, beoordelen, structureren… om kwalitatief hoogstaande en nuttige kennis op te bouwen.[337] Een belangrijke vaardigheid in de informatiemaatschappij bestaat uit het zich beschermen tegen de 99,99 procent van de aangeboden informatie die je niet wilt (en natuurlijk het uitbuiten van de overgebleven 0,01 procent).[338]

Tevens wordt het onderscheid tussen handenarbeid en hoofdarbeid minder en minder relevant. Handenarbeid bevat nu meestal ook hoofdarbeid: het onderscheid tussen denken en doen lijkt te vervagen.[339]

Werk in de kenniseconomie zou voorts ook een toename van ‘denkende’ en ‘lerende’ jobs betekenen. Naast de traditionele rol van het aanleren van basisvaardigheden en het geven van informatie moeten, steeds vaker, kenniswerkers beschikken over denk-, communicatie- en sociale vaardigheden op een hoger niveau.[340] Zelfstandigheid, creativiteit en het vermogen tot reflectie en leren zijn essentieel.[341] Evenals ICT-vaadigheden: meer dan vroeger communiceren mensen in hun werkomgeving via virtuele communicatienetwerken die de hele wereld kunnen omspannen.

Kortom, onze werkomgevingen worden mobieler, minder stabiel, complexer, meer gericht op teamwerk en netwerking, grenzelozer, virtueler. Loopbaan, kennis, jobinhouden, opleiding en vorming, kansengelijkheid krijgen hierdoor nieuwe invullingen. Zeker in bedrijven en organisaties waar een op diversiteit gerichte aanwervingspolitiek wordt gevoerd, is de kans groter dat collega’s uit ‘minderheden’ komen. In internationale bedrijven en instellingen is dat zelfs bijna een vast gegeven.

Anders gaan werken betekent ook *anders gaan leren*. Het volstaat niet meer naar school te gaan of een of meer basisopleidingen te volgen en dan een hele beroepsloopbaan op de daar verworven kennis en vaardigheden te teren. Je moet *blijven* leren, continu je kennis en competenties vernieuwen en verbreden. Met de vergrijzing van de bevolking krimpt ook het aantal kinderen en jongeren dat voor de toekomstige arbeidsmarkt wordt opgeleid en dreigen tekorten op de arbeidsmarkt. Voor specifieke opleidingen en banen zal het aantal afstuderende jongeren niet opwegen tegen de vraag op de arbeidsmarkt. Opgebouwde ervaring en al doende verworven competenties bieden uiteraard enige garantie op werkzekerheid. Aangezien echter de economie en de arbeidsmarkt zo veranderlijk zijn geworden, moet je er constant op beducht zijn dat je werk overbodig wordt of wordt uitbesteed, dat je competenties verouderd geraken of niet meer aangepast zijn aan de noden van je evoluerende werkomgeving, dat jonge ambitieuze carrièremakers staan te trappelen om je aantrekkelijke baan in te pikken. Dat betekent dat je ook als volwassene niet op je lauweren kunt rusten en moet blijven leren en bijscholen om je positie op het werk en op de arbeidsmarkt veilig te stellen, maar ook om aan je

persoonlijke ontwikkeling te werken. Hierdoor neemt de erkenning van de waarde van *buitenschools leren* toe, zowel voor, tijdens als na de schoolperiode.[342]

Dat is in een notendop de achtergrond van wat tegenwoordig met *levenslang en levensbreed leren* wordt bedoeld. Levensbreed leren slaat in het bijzonder op de mogelijkheid dat je bepaalde competenties kunt opdoen op een informele manier, zowel op het werk of de school als daarbuiten, niet door een erkende formele opleiding te volgen aan een onderwijs- of vormingsinstelling (zie hoofdstuk 4).

6.3.2 Schaduwzijden van de nieuwe wereldeconomie

Als het over *competenties* van werknemers op de arbeidsmarkt gaat, wordt zoiets als het bovenstaande verhaal vaak als rechtvaardiging opgedist. Dit is de internationale economische trend en we moeten daar hoe dan ook in mee. Zo niet zal de Vlaamse, Belgische, Europese economie op de wereldmarkt haar gunstige concurrentiepositie verliezen en stort het hele bouwwerk van de verzorgingsstaat in elkaar. Diegenen die tegenpruttelen en wijzen op negatieve maatschappelijke gevolgen, wordt met deze dooddoener wel vaker de mond gesnoerd of voor naïeveling versleten.

Naast kenniseconomie valt dan onvermijdelijk het woord *globalisering* (of mondialisering). Er is nauwelijks nog een trend in de samenleving die daar niet mee in verband wordt gebracht. Het gegoochel met de term begint dan ook de vorm aan te nemen van een soort 'globalees':[343] Of het beeld van de 'nieuwe werknemer' waarvan in het voorgaande een portret is geschetst ook daadwerkelijk klopt is nog maar de vraag. Nieuwe werknemers vragen nieuwe ondernemingen. De ruimte voor open debat en kritische reflectie is in de meeste bedrijven in werkelijkheid vrij beperkt: je mag wel creatief en innovatief zijn maar toch liefst taakflexibel en op de keper beschouwd loyaal en volgzaam.[344]

Hoe het ook zij, de globalisering van de wereldeconomie is volop aan de gang en is de motor van de geschetste veranderingen op de arbeidsmarkt en in de werkomgeving.[345] Globalisering kun je omschrijven als een proces dat de wereld kleiner maakt en de wederzijdse afhankelijkheid tussen individuen, groepen, organisaties en samenlevingen over de grenzen heen doet toenemen. De huidige schaal en omvang van mondiale economische interactie zijn nooit eerder voorgekomen. En de technologische veranderingen hebben communicatie en transport in een stroomversnelling zonder voorgaande gebracht. Hierdoor wordt het belang van geografische grenzen teruggedrongen.[346]

Globalisering wordt regelmatig voorgesteld als een soort natuurverschijnsel, een universele trend die spoort met de menselijke vooruitgang, een externe kracht die het gevolg is van het onstuitbare verloop van de geschiedenis. Globalisering wordt verwelkomd als een bevrijdende kracht die allerlei beknellende grenzen en structuren, op economisch en maatschappelijk gebied, doorbreekt. Met andere woorden: globalisering weerspiegelt de definitieve overwinning van het liberale kapitalisme en het vrijmakende individualisme.

Deze voorstelling van zaken wordt echter fel betwist. Sommigen zien globalisering niet enkel als een wereldomspannend proces maar als een ideologie, namelijk die van het *neoliberalisme*. Volgens

critici laat de bovengenoemde voorstelling onverlet dat er achter globalisering wel degelijk drijvende krachten schuilgaan. Nationale staten geven hun economische macht en soevereiniteit niet zomaar uit handen. Een hele rist multinationale organisaties, pressiegroepen en denktanks houden zich bezig met het sturen en coördineren van dit proces. De vrije economie en de minimalistische staat (privatisering, deregulering, afbouw van de verzorgingsstaat) zijn dus het oogmerk van een doelbewust *politiek* project.[347]

Over de gevolgen van globalisering voor lokale samenlevingen en nationale staten bestaat een niet bij te houden stroom publicaties. Discussies gaan vooral over de omvang van de transformatie van samenlevingen, op welke terreinen de gevolgen zich laten voelen en hoe positief of negatief de plaatsgrijpende veranderingen wel zijn. Volgens sommigen leidt globalisering tot een complete transformatie van westerse samenlevingen. De grenzen en structuren van onze samenlevingen zouden verdampen. We leven in een netwerksamenleving, de wereld is ons dorp (*global village*). Ongetwijfeld is het zo dat meer mensen zich verplaatsen over de wereld, als reizigers, werkers, migranten, studenten of toeristen. Zij hebben de kans nieuwe werelden te ontdekken.[348] En dankzij vooral internet kan informatie zich razendsnel over de wereldbol verspreiden. Daarom gaan sommige geleerden stellen dat we in een nieuwe wereld leven, een 'wereld zonder grenzen', gekenmerkt door 'stromen' van personen, praktijken, betekenissen en symbolen.[349] Ruimte is niet meer zo belangrijk omdat menselijke activiteit een interregionale en mondiale schaal heeft bereikt. Het verleden was statisch, het heden is vloeiend; het verleden zou homogene culturen bevatten terwijl we nu zouden leven in een wereld van hybriditeit en complexiteit.[350] We zijn in zekere zin allemaal migranten, kosmopolieten of nomaden geworden.[351]

Vanuit andere hoeken wordt scherpe kritiek geuit op al deze nieuwe denkbeelden. De neiging bestaat om recente, al met al vrij kleinschalige trends op te blazen tot grootschalige spectaculaire veranderingen. De empirische staving voor een wereld waarin structuren, zekerheden, grenzen en tegenstellingen verdampen is nogal schaars.[352] Zo zijn bijvoorbeeld ruimtelijk hypermobiele individuen op deze wereld eerder de uitzondering dan de regel.[353] Nog geen 3% van de wereldbevolking is jaarlijks betrokken in internationale migratie.[354] Dat is zeker niet meer dan het percentage van mensen dat rond 1900 naar nieuwe oorden uitweek. De huidige wereldbevolking is misschien mobieler geworden, maar blijft in belangrijke mate honkvast.[355]

Er is dus met de nieuwe wereldorde die theoretici van de globalisering veronderstellen veel *wishful thinking* gemoeid. Bovendien is dit beeld veeleer rooskleurig ingevuld en gaat men nogal makkelijk aan de schaduwzijden voorbij. Globalisering leidt niet bepaald tot een wereld waar de bestaansmiddelen beter en rechtvaardiger worden verdeeld. (Al zijn er ook auteurs die beweren dat dit komt omdat we nog niet genoeg globaliseren en liberaliseren.) Globalisering van de economie betekent vooral dat dankzij hoogtechnologische ontwikkelingen en verbeterd transport kapitaal, grondstoffen, informatie en werkkrachten op grote schaal over de landsgrenzen heen kunnen stromen. Dat biedt vooral grote ondernemingen ruimere mogelijkheden om datgene te gaan verplaatsen of

importeren wat nodig is om te groeien en grotere winsten te maken. Dat is eigen aan het kapitalistisch systeem maar heeft nu een wereldwijde schaal aangenomen.

6.3.3 Kenniseconomie – een mythe?

Het bovenstaande geeft al aan dat we het vertoog over globalisering en de opkomst van de kenniseconomie niet kritiekloos moeten slikken. Een andere belangrijke kanttekening is dat onze diensteneconomie nog niet echt een kenniseconomie is. Vooralsnog gaat het in Vlaanderen om één op vijf banen. Er is daarnaast nog aanzienlijk veel werk voor laaggeschoolden en dat werk zal niet snel verdwijnen, ook niet in een hoogtechnologische samenleving. Automatisering en robotisering hebben veel eenvoudig routinewerk in de industrie doen verdwijnen, maar we hebben nog altijd nood aan loodgieters, vuilnisophalers, bouwvakkers, winkeliers, schoonmaakpersoneel…[356]

Een dreigend probleem dat in dit verband wordt gesignaleerd, is het ontstaan van een *kennis*kloof tussen complex, zelfgestuurd werk en eenvoudig, uitvoerend werk, of meer algemeen een kloof tussen hoog- en laaggeschoolden.[357] De jobs met de minste ontplooiingskansen zijn geconcentreerd in sectoren en organisaties met grotere werkonzekerheid, slechte arbeidsomstandigheden en weinig leer- en groeimogelijkheden. Dit bemoeilijkt een volwaardige inschakeling op de arbeidsmarkt.[358] Het zijn de typische jobs voor laaggeschoolden, etnische minderheden en vrouwen.[359]

Het verwerven van de prestigieuze jobs wordt in de postindustriële samenleving ook meer en meer bepaald door genoten onderwijs en opleiding.[360] Kinderen van laagopgeleide ouders hebben veel meer kans op mislukking in het onderwijs en komen vaker dan goed is zonder diploma of met gebrekkige kwalificaties op de arbeidsmarkt. Voor hen is meestal een eenvoudige, laagbetaalde job weggelegd. In slechtere gevallen wacht hen het lot van langdurige werkloosheid, (kans)armoede of marginaliteit.

De hele heisa die rond de kenniseconomie en de noodzaak van veeleisend kenniswerk wordt opgevoerd, verdient echter relativering. Kenniswerk is niet enkel het voorrecht van hoogopgeleide werknemers in hoogtechnologische sectoren op de arbeidsmarkt. Relatief eenvoudige beroepen in de diensten- en vrijetijdssector (toerisme bv.) of technische beroepen vereisen meer en meer vaardigheden in gebruik van ICT en informatienetwerken. Dit zijn gewone basisvaardigheden waarvoor je niet noodzakelijk een langdurige schoolse opleiding moet volgen. Het is dus echt niet zo dat laaggeschoolden uit de boot van de informatiemaatschappij vallen. Laaggeschoolde beroepen kunnen ook creatief, gevarieerd zijn en voldoening geven. Ze hebben hun eigen waarde en specifieke kwaliteitsnormen (haal maar eens een slechte loodgieter in huis). Net zomin zijn laaggeschoolden kansarm, meer werkloos, sociaal geïsoleerd. De grote meerderheid van de laaggeschoolden is niet sociaal uitgesloten. Wel zijn de meeste kansarmen laaggeschoold.[361]

6.3.4 Het 'ondernemende zelf': een mensbeeld van vrije ondernemers en actieve burgers

De nieuwe economie doet de professionele en sociale druk op de mensen almaar toenemen. De nieuwe eisen die aan kenniswerk worden gesteld, zijn hogere en complexere eisen. Vele van de op de

arbeidsmarkt gevraagde beroepscompetenties vergen nogal wat betrokkenheid en opoffering van mensen op het persoonlijke vlak. Flexibiliteit, zelfredzaamheid, mobiliteit, multitasking, tijdsmanagement of resultaatgerichtheid zijn modewoorden die in de economie vooral worden gebruikt om mensen harder en langer te doen werken in een uiterst competitief systeem dat louter op economisch rendement en winstbejag uit is.

Zoals al gezegd moeten mensen niet alleen harder werken, ze moeten tevens levenslang leren, zich voortdurend bijscholen en aan hun competenties schaven. In een competitieve economie gaan werknemers hun competentie-eisen bij aanwerving alvast opschroeven. Nu stellen werknemers, zekere in hogere functies, ook zelf hogere verwachtingen aan hun beroepsuitoefening.[362] Zo halen ze in zulke jobs veel voldoening en status uit hun werk. Hoogopgeleide mensen uit de middenklassen bezien werk ook als een vorm van zelfrealisatie, als iets dat zin geeft aan het leven. Maar ze betalen er ook een maatschappelijke prijs voor: stress, slapeloosheid, burn-out, geestelijke gezondheidsproblemen.

Ook in het onderwijs is er een vergelijkbaar proces van stijgende verwachtingen. Deze komen zowel voor bij ouders die hooggespannen ambities koesteren als in het onderwijssysteem zelf. Men stapt af van de klassikale werkwijze waarbij alle leerlingen dezelfde hoeveelheid vast leerstof moesten doorwerken. Men schenkt meer aandacht aan de specifieke moeilijkheden en mogelijkheden van individuele leerlingen. Bovendien is het accent verschoven van parate kennis naar cognitieve vaardigheden en zelfstandig werken. Als gevolg daarvan gaat het abstractieniveau naar omhoog en wordt een goede taalvaardigheid belangrijker.[363] Bovendien gaan studenten uit voorzorg over een onzekere toekomst nog hoger mikken om hun kansen op de arbeidsmarkt te verbeteren. Het gevolg is diploma-inflatie,[364] die maakt dat een niet gering aantal mensen in feite ‘te hoog opgeleid’ is en lager opgeleiden uit functies verdringt die beter door hen kunnen worden vervuld.[365]

Ook de eisen die aan de participatie van burgers in de brede samenleving worden gesteld, lijken toe te nemen. In een geïndividualiseerde samenleving wordt van burgers ‘zelfsturing’ en ‘zelfredzaamheid’ verwacht. Individualisering, secularisering en ontzuiling in de moderne samenleving dwingen mensen ertoe eigen keuzes te maken in de inrichting van hun leven[366] (zie verderop: 6.4.1). Sterke sociale bindingen evolueren naar lossere banden in de vorm van vluchtige, verschuivende netwerken en ‘lichte gemeenschappen’.[367] Mensen worden geacht zelfstandig vorm te geven aan hun eigen sociale wereld. Zij moeten als het ware ‘ondernemers’ of ‘managers’ van het eigen zelf worden.[368] Het type burger dat hieraan beantwoordt is individualistisch en calculerend van aard: het eigenbelang staat centraal.[369]

In het neoliberale model van ‘actief burgerschap’, waar men in het vertoog over de actieve welvaartsstaat zo veelvuldig mee uitpakt, is persoonlijke ontplooiing met het oog op participatie in relevante sociale verbanden geëvolueerd van een collectief recht naar een individuele plicht. Omdat men vreest dat relaties in het publieke leven verder zullen uiteenrafelen en individuen te afhankelijk worden van overheidszorg, wil men individuele burgers tot meer actieve participatie en particulier initiatief bewegen. Een neoliberale staat wil daarom verantwoordelijke burgers: iedereen wordt

verondersteld verantwoording af te leggen voor wat hij of zij doet. Net zoals het individu moet worden opgevoed tot een 'ondernemer' die in staat is om competitie met anderen aan te gaan op de markt, moet het zichzelf voortdurend ontwikkelen, productief en het gezamenlijk belang van de burgersamenleving dienen.[370]

6.4 Wordt de Vlaamse samenleving cultureel diverser?

6.4.1 Individualisering en cultureel conformisme: kiezen voor de kudde

Een belangrijke vraag is nu of de Vlaamse samenleving de laatste decennia inderdaad 'diverser' is geworden. Modernisering en individualisering worden in dit verband vaak gezien als een bron van grotere sociale verscheidenheid in actuele samenlevingen. Ook Vlamingen koesteren het zelfbeeld van moderne, vrije en onafhankelijke individuen. Doordat we meer dan vroeger vrij kunnen kiezen en ons leven zelfstandig vorm kunnen geven, richten we elk ons leven verschillend in – zo lijkt het toch.

Het zo geroemde vrijekeuzebeginsel in onze samenleving is echter in de eerste plaats een ideologie. Daarin leren alle individuen denken over de eigen identiteit als een vrij en zelfstandig opgebouwde eigenheid. De vraag is maar of we allemaal zo vrij en verschillend zijn en handelen. Sociologen spreken over 'de paradox van individualisering'. Misschien zijn mensen wat autonomer en vrijer geworden, maar dat is vaak schijn. In werkelijkheid zitten zij gevangen in een netwerk van anonieme en bureaucratische relaties. Mensen moeten conformeren, maar ontkennen dat de moderne cultuur hen daartoe dwingt. Bij een geringer feitelijk aantal keuzemogelijkheden koesteren ze toch de illusie dat zij vaker kunnen kiezen.[371]

Meer nog, in tegenstelling tot het wijdverbreide verhaal van de vrije keuze, lijkt zich een tendens voor te doen tot vergaande standaardisering van het leven.[372] Meer flexibiliteit maakt ons minder flexibel, en meer keuzemogelijkheden maken ons minder vrij.[373] Zelfs waar van keuzevrijheid of onafhankelijkheid bij individuen sprake is, leidt deze op gemeenschappelijk niveau met grote regelmaat tot voorspelbare of gelijke uitkomsten.[374] Mensen leiden sterk vergelijkbare levens in allerlei opzichten. Hoewel bevrijd van dwang maken we in onze consumptiesamenleving toch massaal dezelfde keuzes, of deze nu gaan over het stichten van een gezin, het kopen van een auto of huis, het gewenste kinderaantal, het kiezen van een school of een jas. Gevraagd naar opvattingen over het goede leven vinden we allemaal ongeveer hetzelfde waardevol.[375] Of anders gezegd: individualisme en conformisme sluiten elkaar niet uit.[376] Individuen zijn in staat onafhankelijker hun weg te gaan en toch 'voor de kudde' te kiezen.

Je kunt daar ook aan toevoegen dat Vlamingen de laatste decennia 'verburgerlijken'. Het inkomensniveau is de laatste tientallen jaren zo sterk gestegen dat Vlaanderen tot een van de rijkste en meest welvarende regio's ter wereld is uitgegroeid. Verburgerlijking wil zeggen dat almaar meer Vlamingen cultureel gezien de middenklassenstandaarden aanvaarden, of ernaar streven, of er desondanks rekening mee (moeten) houden. Arbeiders verburgerlijken ook maar blijven toch

verschillen van bedienden in specifieke opvattingen en leefstijlen.[377] Het zijn de culturele normen van de middenklassen, van hooggeschoolden en bevoorrechte gezinnen die gelden, niet die van arbeiders, laaggeschoolden of kansarmen. Volksmensen en (ongeschoolde) arbeiders in Vlaanderen worden daarom doorgaans met weinig respect behandeld en in hun levenswijze miskend.[378]

Wellicht moeten we het beeld van een bonte mengeling van subculturen, leefstijlen, consumptiepatronen, woonvormen, gezinsstructuren, voedselgewoonten en dergelijke in onze postmoderne samenleving als uitingen van culturele diversiteit met een korrel zout nemen. Het zou veeleer kunnen gaan om oppervlakteverschijnselen in gedrag waarachter vrij identieke, breed gedeelde waarden en levensopvattingen schuilgaan. De grotere sociale verscheidenheid en mobiliteit in de moderne samenleving brengen met zich dat mensen zich op velerlei manieren van elkaar willen 'onderscheiden' in symbolisch gedrag.[379] Hoe meer we kiezen voor de kudde, hoe meer we 'anders' willen zijn (zie 6.4.3).

6.4.2 Vlaamse multi-etnische steden: sociale mix of segregatie?

Zoals al gezegd zijn de laatste tientallen jaren bepaalde vormen van diversiteit toegenomen. Onmiskenbaar leven er in de Vlaamse steden meer etnische groepen, worden er meer godsdiensten beleden en meer talen gesproken dan pakweg dertig, veertig jaar geleden. De etnisch-culturele verscheidenheid van de Vlaamse steden is een feit. Dat betekent echter nog niet dat de bevolking van woonbuurten gemengder wordt. Die stedelijke verscheidenheid is namelijk ongelijk gespreid over de stadsruimte.

De Vlaamse hoogleraar in bestuurskunde Filip De Rynck stelt hierover het volgende: '*De sociale mix in onze steden is een mythe. De segregatie neemt alsmaar toe en de problemen verplaatsen zich van wijk tot wijk. Als een buurt opgeknapt is, verhuist de kansarmoede naar een andere*.'[380] De laagste categorieën van de hoogopgeleide nieuwe stedelingen zoeken door de stijgende woningprijzen de goedkopere buurten op. Het gevolg hiervan is *gentrification*: sociale verdringing door het opwaarderen van de buurt. Yuppies met een relatief hoog inkomen hebben opnieuw belangstelling voor de oude volkswijken in het stadscentrum. Een typisch voorbeeld van zulke verhipping is de Dansaertstraat, momenteel de meest trendy straat van Brussel. Op enkele jaren tijd is de straat getransformeerd van verlaten en verkrot naar *the place to be*. De keerzijde van de medaille is dat de oorspronkelijke bewoners, vooral Marokkanen, steeds meer het kanaal overtrekken naar het armere Molenbeek.[381] Dit verschijnsel doet zich ook voor in andere steden zoals Antwerpen of Gent.

De uitkomst is dat de kloof tussen kansarme en kansrijke stadswijken, evenals tussen arme kernsteden en rijke stadsrand, dieper wordt. Aangezien naar verhouding meer allochtone gezinnen in armoede leven en een weinig bevoorrechte positie bekleden, komen ze op zoek naar betaalbare woningen ook vaker terecht in verwaarloosde buurten of geraken ze daar niet weg, Zodoende gaan die buurten verder verkleuren en verarmen. In de praktijk valt sociale tweedeling dan ook meer en meer samen met etnische tweedeling.

6.4.3 Toenemende culturele diversiteit: een kwestie van hoe je het bekijkt

Rekening houdend met wat hierboven is gezegd, zou je kunnen stellen dat *nieuwe diversiteiten en breuklijnen* in de eigentijdse samenleving *oude diversiteiten en breuklijnen* doen vervagen, doorkruisen of veranderen. De Vlaamse samenleving diversifieert maar wordt tegelijk ook uniformer. Processen van convergentie en divergentie lopen door elkaar heen.[382]

Als we specifiek focussen op multiculturaliteit, dat wil zeggen: diversiteit in culturele praktijken en denkbeelden, is het antwoord op de vraag of die toeneemt niet zo duidelijk. Wereldwijd meten individuen en groepen zich vlot verschillende identiteiten en leefstijlen aan en benadrukken ze hun cultureel anderszijn of individualiteit. Het gevoel wordt voortdurend gevoed dat het cultureel eigene van lokale en regionale gemeenschappen verloren gaat. Etnische en religieuze minderheden beklemtonen hun eigen cultuur als een vorm van positieve zelfidentificatie in een maatschappij die hen vaak vijandig bejegent. Cultuur wordt dan het gegeven dat het verschil aangeeft tussen de eigen groep en de buitenwereld. Het wordt ook iets dat waardevol is in zichzelf, een bron van zelfrespect en een plechtanker voor (sociale) identiteit.[383] Meerderheidsgroepen trekken van hun kant culturele grenzen om nieuwkomers als fundamenteel anders voor te stellen. Dat anderszijn vormt een rechtvaardiging om minderheden uit te sluiten of volledige culturele aanpassing te eisen als enige werkbare oplossing voor maatschappelijk gespannen verhoudingen.

Dit alles echter betekent nog niet dat cultuurverschillen tussen groepen en individuele verschillen objectief groter worden. Wat dat betreft, zie je in alle lokale samenlevingen tegelijkertijd tendensen naar meer culturele eenvormigheid (McDonaldisering, Disneyficatie) en naar meer culturele vermenging.[384] Je kunt algemeen zelfs stellen dat de wereld waarschijnlijk niet multicultureler wordt, maar dat we ons meer bewust zijn geworden van haar culturele diversiteit. Veelvuldig contact in een mondiale samenleving maakt culturele grenzen vloeiender: mensen wisselen ideeën, voorwerpen en producten uit en beïnvloeden elkaar. Zo ontstaan door vermenging nieuwe (sub)culturen die hen aan elkaar binden. Tegelijk gebruiken sociale groepen het begrip ‘cultuur’ of ‘culturele identiteit’ om als wezenlijk aangevoelde verschillen tussen samenlevingen, volkeren en gemeenschappen symbolisch in de verf te zetten. Hoe meer mensen van verschillende sociale en culturele herkomst met elkaar te maken krijgen, hoe groter de behoefte zich van anderen te onderscheiden (zie ook 6.2.4).

Hoofdstuk 7 Culturele diversiteit in de samenleving: lust of last?

7.1 Een nieuwe maatschappelijke breuklijn rond culturele diversiteit

7.1.1 De onoverzichtelijke samenleving

Niet iedereen waardeert de etnisch-culturele diversiteit die de hedendaagse (stads)samenlevingen van vandaag kleurt. Brede lagen van de bevolking worstelen ermee. Bewoners in kansarme stadsbuurten ervaren cultuurverschil als een bron van dagelijkse ergernis. Mensen van buiten de stad zien het als een dreigend gevaar dat op hen afkomst. Andere groepen daartegenover ervaren de etnisch-culturele diversiteit in hun omgeving niet als hinderlijk of abnormaal, zien ze zelfs als een verrijking, een positieve uitdaging. Individuen en groepen kunnen met andere woorden uiteenlopende betekenissen geven aan diversiteit vanuit uiteenlopende ervaringen, gevoels- en denkpatronen.

De diverse – positieve en negatieve – betekenissen die mensen aan diversiteit geven, kunnen we tegen de achtergrond zien van de bovengeschetste veranderingen in onze huidige samenleving en economie.[385] Mensen die de diversiteit in hun onmiddellijke omgeving als probleem ervaren, worstelen veelal met de toenemende onoverzichtelijkheid en de snelle veranderingen in de veeleisende samenleving van vandaag. De bovengeschetste transformatie is voor een grote groep mensen in de samenleving immers een verwarrende gebeurtenis. Ze wekt ook grote onzekerheid en angst.[386] Vele burgers ervaren de postindustriële kennis- en immigratiesamenleving van vandaag als ingewikkeld, onoverzichtelijk en ontregelend. Het gaat allemaal zo snel, niets is nog zeker, grenzen vervagen, we verliezen de controle over ons leven… Mediaverhalen over vergrijzing, lege pensioenkassen, zinloos geweld, klimaatverandering, islamistisch terrorisme, fabriekssluitingen, dalende concurrentiepositie van ‘onze’ economie… ondergraven het subjectieve gevoel van veiligheid en zekerheid dat werd gecreëerd in het kader van de uitbouw van de naoorlogse verzorgingsstaat.

In het bijzonder fabrieksarbeiders, laaggeschoolden, langdurig werklozen… voelen zich in deze samenleving vervreemd, in hun bestaan en waardigheid aangetast.[387] Werk was voor hen vroeger een bron van identiteit, solidariteit en zekerheid, maar door het verdwijnen van industriële arbeid, werkloosheid en de flexibilisering van de arbeid is het een bron geworden van onzekerheid, instabiliteit en het ondergraven van solidariteit.[388] In een samenleving waar maatschappelijk succes als de uitkomst van individuele inspanning en eigen verdienste wordt gezien, zouden zij ook zelf schuld dragen voor hun zwakke positie op de arbeidsmarkt en hun lage burgerparticipatie.[389]

7.1.2 Conflictdiversiteit versus statusdiversiteit

In de samenleving kun je dus grofweg twee manieren onderscheiden van omgaan met culturele diversiteit: (negatieve) *conflictdiversiteit* en (positieve) *statusdiversiteit*.[390] Het is in de eerste plaats de groep van ‘verliezers’ in de marktmaatschappij die diversiteit als bedreigend ervaart. Zij hebben de

snelle verkleuring – op één generatie tijd soms – van hun alledaagse omgeving niet goed verteerd. Ze beschikken niet altijd over de juiste vaardigheden en hebben het gevoel dat ze om schaarse economische en sociale goederen (bv. woningen, uitkeringen, jobs) moeten concurreren met nieuwkomers. Ook speelt er een generatieconflict mee tussen een autochtone verouderende bevolking en de gemiddeld jongere allochtone groepen. Deze groep is ontvankelijk voor de sirenenzang van uiterst rechts. Het nieuwe nationalisme en racisme spinnen daar garen bij.[391] De bestaansonzekerheid van mensen wordt geprojecteerd in een gevoel van onbehagen en onveiligheid dat zich rond criminaliteit, migranten en de islam uitkristalliseert.[392]

Ook onder de meer 'welgestelde' burgers en *nouveaux riches* in villawijken voelen velen zich aangesproken door de nationalistische retoriek van veiligheid, orde en gesloten grenzen. Onder hen heerst de angst dat de verzorgingsstaat één grote ruif wordt waaraan 'uitvreters', profiteurs en criminelen uit alle hoeken van de wereld zich te goed komen doen.[393] De gegoede burgerij vreest ook dat stedelijke problemen buiten de oevers van de stad zullen treden en dat *welvaart delen* in een open samenleving zal uitmonden in *eigendom inleveren*.[394]

Er is dus een sterke onderstroom in onze samenleving die verlangt naar een *gesloten samenleving*. Daartegenover is *statusdiversiteit* iets wat je eerder aantreft bij bepaalde bevoorrechte klassen die geen moeite hebben met een *open, complexe samenleving*. Meestal zijn het hoogopgeleide kenniswerkers en bereisde kosmopolieten, hebben ze internationale ervaring en spreken ze vlot meerdere talen. Zij percipiëren multi-etnische steden als een leuke, veelkleurige plek. Het kan er tof zijn om te wonen of je kunt er gaan shoppen en al die exotische waren aanschaffen in de winkels van de etnische middenstand. Er wonen of winkelen of een hapje eten wordt dan altijd een beetje reizen… Via het werk bouwen ze vaak een internationale vriendenkring op maar die bestaat uit hetzelfde soort mensen: kosmopolieten uit de betere sociale milieus. Voor hen is dit alles of een bewuste humanistische keuze (andere culturen zijn verrijkend) of een soort van vrijblijvende luxe. Culturele diversiteit is dan meer iets oppervlakkigs waar je vrij voor kunt kiezen, in feite een vorm van 'cultureel toerisme' en gemakzuchtige tolerantie. Wie er geen zin in heeft (*not in my backyard*), trekt weg en gaat in een residentiële witte buurt wonen in de (voor)stad of verderweg, of stuurt de kinderen naar een witte school. Deze mensen hebben, toekijkend vanuit hun bevoorrecht leventje, nogal wat moeite om te snappen dat sommige stadsbewoners hun *backyard* niet kunnen kiezen en de multiculturele samenleving als iets ervaren dat hen wordt opgedrongen door diegenen die er naar eigen believen afstand van kunnen nemen.

Even kort samengevat: er is enerzijds een maatschappelijke stroom die culturele diversiteit in de hedendaagse samenleving vooral voorstelt als een voortdurende 'last' en er weinig 'lust' in ziet (= conflictdiversiteit). Anderzijds is er een stroom die culturele diversiteit ziet als een 'lust' maar zich zoveel mogelijk wil onttrekken aan de mogelijke 'last' die ze kan veroorzaken (= statusdiversiteit). Deze tegenstelling kunnen we in verband brengen met de groeiende sociaaleconomische kloof tussen 'verliezers' en 'winnaars' in de actuele samenleving.

7.2 Diversiteit versus de natiestaat

De bestaansonzekere en angstige mensen die culturele diversiteit als bedreigend ervaren, zijn meer vatbaar voor nationalistische en etnocentrische boodschappen.[395] In zulke retoriek wordt de Vlaamse cultuur als een afgebakend en homogeen geheel voorgesteld dat Vlamingen in hun diepste wezen kenmerkt, hun identiteit vergaand bepaalt. Het gevoel tot een ruimere gemeenschap te behoren, biedt een psychologisch plechtanker in omgevingen waar vertrouwde, vastomlijnde kaders waaraan mensen vroeger hun identiteit ontleenden in de verdrukking zijn gekomen. *Underdogs* kunnen zich goed vereenzelvigen met het beeld van een gemeenschap waarvan de cultuur door allerlei vreemde invloeden wordt bedreigd.

Vlamingen zijn daar in het algemeen gevoelig voor. Ze zijn geneigd hun nationale verleden te verbeelden als een eenvormig geheel: één volk (de Vlamingen), één taal (het Nederlands), één cultuur (de Vlaamse), één godsdienst (het (katholieke) christendom), één grondgebied (Vlaanderen). Als andere culturen, godsdiensten of migrantengroepen daarin voorkomen, wordt dat beschouwd als een afwijking van het normale homogene beeld.

Culturele diversiteit is dus per definitie een nieuw en lastig maatschappelijk verschijnsel. Vroeger hadden we daar zogezegd geen last van. Onze voorouders verschilden wel onderling maar ze deelden allen in dezelfde Vlaamse waarden, cultuur en levenswijze. Dat is de 'normale' toestand uit het verleden die we op de een of andere manier moeten herstellen, willen we dat de Vlaamse samenleving en gemeenschap weer fatsoenlijk functioneert. Namelijk: voor de komst van 'de vreemdelingen' toen we al die problemen niet hadden in de Vlaamse heimat met zijn loyale en keurige burgers.

Zelfs diegenen die culturele diversiteit als een positief en vanzelfsprekend gegeven zien, versterken door de veelvuldige omschrijving van de hedendaagse samenleving als multicultureel en divers wel eens ongewild het spiegelbeeld van een niet-divers, eenvormig verleden. Diversiteit wordt immers sterk in het verlengde geplaatst van recente immigratiegolven en de totstandkoming van etnische minderheden in de hedendaagse samenleving.

Dat mensen nu homogene nationale culturen als de normale of ideale toestand bestempelen, hoeft niet te verwonderen. De geschiedenis van Europa is er vooral de laatste eeuwen een geweest van pogingen tot het homogener maken van in vele opzichten heterogene bevolkingen. In het nationalistisch denken van de overheerst de monoculturele nadruk: we werden Fransman, Duitser, Nederlander, Vlaming. Met andere woorden: hier is geen of onvoldoende plaats voor diversiteit.[396]

Gedurende de afgelopen tweehonderd jaar hebben nieuw ontstane staten via nationalistische programma's gepoogd hun totale grondgebied in cultureel en taalkundig opzicht maar ook in economisch, sociaal en juridisch opzicht eenvormig te maken. De wenselijkheid van een stabiele harmonieuze nationale samenleving lag hieraan ten grondslag.[397] De methoden die natiestaten daarvoor gebruikten, waren uitsluiting en insluiting. Uitsluiting kon heel wat verschillende vormen aannemen: gedwongen emigratie, bevolkingsuitwisseling, etnische zuivering en zelfs genocide. De mensen die binnen de staatsgrenzen bleven of werden toegelaten tot de natiestaat werden het voorwerp

van een beleid van natievorming en aanpassing aan de dominante meerderheidscultuur. De uitbreiding van onderwijs, direct door de staat of in ieder geval onder staatstoezicht, de doorvoering van een standaard schrijf- en spreektaal en de invoering van de dienstplicht waren allemaal maatregelen die gericht waren op de afbraak van lokale culturen en loyaliteiten en op het scheppen en versterken van een nationale cultuur.[398]

De natiestaat richt zich op eenheid en culturele homogeniteit en stelt zich onverdraagzaam op tegenover verschillen in de publieke ruimte. Zij vormt een 'container' die een cultuur, een politieke gemeenschap, een economie en een begrensde sociale groep omvat.[399] Alhoewel zij ons 'natuurlijk' voorkomt, is de natiestaat in feite een sociale constructie waarmee wij ons leren vereenzelvigen. Ze is een 'verbeelde gemeenschap'[400] die grondgebied, volk en cultuur (taal) verenigt. Deze drie-eenheid vormt samen het 'land'. [401] Om helemaal zeker te zijn van de trouw en loyaliteit van hun burgers bedenken nationale staten vaderlandse geschiedenis, vinden ze tradities uit, waarbij ze er niet voor terugschrikken de geschiedenis te herschrijven en zich een gemeenschappelijke oorsprong toe te meten die vaak weinig met de realiteit te maken had.[402]

Alhoewel in verschillende staten verschillende opvattingen bestaan over wat de natie nu precies inhoudt, wordt wel de mening gedeeld dat elke natie een specifieke cultuur bezit. Culturele conformiteit blijkt een voorwaarde voor het verkrijgen van volwaardig burgerschap. Op die manier werd de politieke gemeenschap gelijkgeschakeld aan de nationale cultuur.[403] Natiestaten vormen als het ware 'genationaliseerde', geterritorialiseerde culturen.[404]

België is nu wel een voorbeeld van een nationale staat waar de natievorming grotendeels is mislukt en is uitgemond in een federaal staatsmodel met subnationale regio's, waarbij vooral in Vlaanderen wordt gepoogd een eigen natiegevoel te doen ontstaan. Om de 'Vlaamse identiteit' gestalte te geven, grijpt menig Vlaamse politicus terug naar een zelfgeconstrueerd 'nationaal' verleden gekenmerkt door eigen symbolen. Dat versterkt weliswaar het wij-gevoel onder Vlamingen, maar trekt ook een grens ten aanzien van 'hen' die dat verleden niet (mogen of kunnen) delen omdat hun origine elders ligt. Dergelijke nationalistische retoriek dekt ook oude sociale breuklijnen en ongelijkheden toe. Grote tegenstellingen tussen sociale klassen of standen (arbeiders, fabrieksbazen, burgerij, adel) en levensbeschouwingen (christenen, vrijzinnigen) die vroeger de bevolking heftig in beroering brachten, worden gaandeweg uit het collectieve geheugen verdrongen. Bovendien bestendigt het nationalisme de arrogantie en zelfgenoegzaamheid van de Vlaamse kleinburgerlijke klasse die liever niet aan haar arme en proletarische verleden herinnerd wordt en al zeker niet dat buitenlandse investeringen en werkkrachten tot de naoorlogse Vlaamse welvaart hebben bijgedragen.

Het mono-etnische containermodel van de natiestaat staat in tijden van mondialisering onder druk. De overgrote meerderheid van de staten in de wereld heeft feitelijk multi-etnische bevolkingen. Permanente immigratie en doorlaatbare grenzen maken het nationale staten veel moeilijker om een cultureel eenheidsmodel op te leggen aan de bevolkingen op hun grondgebied. Die bevolkingen worden diverser, mobieler, hebben meervoudige identiteiten en loyaliteiten en laten zich als burgers

niet voor één gat vangen. De vrees leeft dat de open maatschappij uit elkaar zal spatten in autonome gemeenschappen indien niet alle burgers de gemeenschappelijke westerse normen en waarden delen en een gezamenlijke nationale identiteit ontwikkelen.

Deel III – Leren omgaan met diversiteit: een referentiekader

Hoofdstuk 8 Burgerschap in een pluriforme samenleving

Het derde deel geeft het referentiekader weer van het Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL) dat voortaan als uitgangspunt dient voor theoretische discussie, empirische toetsing en praktische uitwerking. In dit achtste hoofdstuk nemen we een aanloop naar hoofdstuk 9. In 8.1 vergelijken we vier uiteenlopende visies op de verhouding tussen culturele diversiteit, burgerschap en sociale cohesie. We plaatsen voorts twee grote modellen over de relatie tussen diversiteit en sociale cohesie tegenover elkaar: de consensusbenadering en de coördinatiebenadering. We beargumenteren daarna onze keuze voor de coördinatienadering als instrument voor een werkbare pluralistische samenleving. In 8.2 pleiten we vanuit de coördinatiebenadering in de eerste plaats voor een vorm van kritisch-democratisch burgerschap. Voorts belichten we de relatie tussen diversiteit en sociale rechtvaardigheid. Ter afsluiting gaan we even in op de gespannen verhouding tussen gelijkheid en verscheidenheid in een pluralistisch maatschappijmodel.

8.1 Diversiteit, burgerschap en sociale cohesie: pleidooi voor een coördinatiebenadering

8.1.1 Vier benaderingen vergeleken

De overgang naar een postindustriële kennis- en immigratiesamenleving brengt met zich dat we het functioneren van die samenleving moeten herbekijken in het licht van de nieuwe diversiteit, ongelijkheid en complexiteit die haar kenmerken. Een eerste vraag is heeft betrekking op de relatie tussen diversiteit en *sociale cohesie*. Een tweede, bij de eerste aanleunende vraag is welke gevolgen de pluriforme samenleving heeft voor de invulling van *burgerschap*. Burgerschap definieert de relatie tussen de burger en de politieke gemeenschap waartoe hij behoort.[405] Bij burgerschap gaat het in wezen om de deelname aan het openbare leven, de verdeling van rechten en plichten daarbij en om de voor die deelname benodigde competenties en betrokkenheid. In de traditionele republikeinse opvatting van burgerschap is altijd het idee terug te vinden van *actieve* deelname aan het openbare leven ter bevordering van het algemene belang. Burgerschap past in een democratische samenleving waarin goed geïnformeerde burgers in staat zijn actief deel te nemen aan het debat over politiek, economie en cultuur en hun keuzen kunnen beargumenteren.[406]

In tabel 4 hieronder (zie volgende bladzijde) plaatsen we vier visies op diversiteit in de samenleving naast en tegenover elkaar: de *monoculturele visie (consensus)*, de *multiculturele visie*, de *transculturele* visie en de *interculturele visie*. De laatste drie visies zijn in tegenstelling met de eerste cultureel-pluralistisch. De interculturele visie stemt overeen met de coördinatievisie, die we verderop belichten (zie 8.1.3). Het laatste begrip zullen we verder blijven gebruiken. Hoewel een niet-statische invulling van 'intercultureel' de lading in feite goed dekt, heeft de term aan bruikbaarheid ingeboet als gevolg van zijn verenging tot verhoudingen tussen etnische groepen. Let wel, het gemaakte

onderscheid is nogal ideaaltypisch en zwart-wit gesteld. Bepaalde varianten hebben we in het schema niet opgenomen. Bovendien lopen in de theorievorming en de alledaagse praktijk zienswijzen in elkaar over, worden denkbeelden voortdurend aangepast of elementen uit andere visies geïntegreerd.

Tabel 4. *Visies op burgerschap, culturele diversiteit en sociale cohesie in de plurale samenleving*

	Monoculturele visie (consensus)	Multiculturele visie (interne consensus)	Transculturele visie (overstijgende consensus)	Interculturele visie (coördinatie)
Invulling diversiteit	een statisch classificatiesysteem	een statisch classificatiesysteem	een dynamisch proces van betekenisgeving in interactie	een dynamisch proces van betekenisgeving in interactie
Burgerschap en sociale integratie: noodzakelijke voorwaarden	assimilatie van individuen aan de eenheidscultuur van de publieke gemeenschap	integriteit van groepsidentiteit en –cultuur in autonome gemeenschappen	het scheppen van inclusieve, verbindende identiteiten en mengculturen	coördinatie van perspectieven en identiteiten in een 'open' debat
Streefdoel in de publieke sfeer	één gemeenschappelijk basisstelsel van waarden en normen	verschillende onveranderlijke stelsels naast elkaar	nieuwe stelsels die de oude overstijgen	verschillende verenigbare en veranderlijke perspectieven

Het monoculturele model biedt geen uitweg voor het organiseren van een pluralistische samenleving. Het sluit mensen uit van interacties in het maatschappelijke leven door hen de acceptatie van de heersende waarden en normen als noodzakelijke voorwaarde op te leggen. Het monoculturele model kent echter twee varianten. Een eerste is een gesloten nationalistische stroming die de traditionele waarden en normen onverminderd wil handhaven en geen discussie of verandering duldt. Door assimilatie in een nationale cultuur ontstaat een uniformiteit en een stabiele sociale orde.[407] Dit strookt met een aanpassingsgerichte vorm van burgerschap: het nastreven van algemene belangen is belangrijker dan autonome keuze en privébelangen. Er wordt gehecht aan het bewaken en doorgeven van tradities en gebruiken.[408]

Een meer liberalistische stroming vindt een gemeenschappelijke sokkel van waarden en normen essentieel voor de samenhang van de samenleving, maar stelt zich in principe open voor de bijdrage van minderheden aan de discussie daarover. De les die we kunnen trekken uit het integratiebeleid ten aanzien van migranten is dat je nauwelijks kunt bepalen wat 'acceptatie' van normen en waarden

inhoudt en hoe je dat afdoende kunt toetsen. Een vastomlijnde set van gemeenschappelijke waarden bestaat immers niet en bovendien kunnen waarden onderling strijdig zijn met elkaar.[409]

Het multiculturele model heeft van zijn kant het nadeel dat het interacties tussen de eigen groepsleden met individuen uit andere groepen belemmert. Het vraagt aan de individuen van de gemeenschap aan de eigen gemeenschappelijke waarden en normen te voldoen en te participeren in de eigen culturele en sociale instituties. Groepscohesie heeft dus voorrang op samenlevingscohesie. Een radicale versie van het multiculturalisme is niet geïnteresseerd in samenlevingscohesie. Een meer gematigde stroming benadrukt dat groepscohesie juist bijdraagt tot meer samenlevingscohesie. Niettemin heeft het multiculturele samenlevingsmodel in wezen geen antwoord op de vraag hoe je verschillende handelingspraktijken in het publieke leven met elkaar kunt verenigen. Sociale segregatie tussen in principe cultureel nevengeschikte groepen blijft dus een permanent gevaar.

De transculturele visie heeft dan weer als nadeel dat het sociale bindingen te veel laat afhangen van de noodzaak van transcultureel denken en handelen. Leden van verschillende groepen passen zich aan elkaar aan (acculturatie) en overstijgen de cultuur van hun eigen groep. Het uitdrukkelijk streven naar cultuurvermenging resulteert in het op selectieve wijze integreren van cultuurelementen van de verschillende groepen en in de vorming van een meervoudige culturele identiteit.[410] Daar is op zich niets verkeerds mee, maar wederzijdse aanpassing en overbrugging van culturen zijn volgens de coördinatievisie geen noodzakelijke voorwaarde voor interacties in het maatschappelijk leven.

8.1.2 Consensusbenadering

Het model van de natiestaat (zie 7.2 hiervoor) drukt vooral de overtuiging uit dat een politieke gemeenschap slechts vreedzaam en redelijk kan functioneren als alle burgers het over dezelfde normen en waarden eens zijn. Er moet dus een consensus worden bereikt. In een *consensusbenadering* van sociale integratie hangt de samenhang in een samenleving dus af van een gemeenschappelijk stelsel van normen en waarden dat door de overgrote meerderheid van die samenleving wordt gedeeld.[411] Een plurale samenleving kan alleen goed functioneren wanneer er eensgezindheid bestaat over fundamentele waarden en normen tussen de verschillende groeperingen in de samenleving. Zonder een basis van gelijkgezindheid en interne bindingskracht zal de maatschappij aan haar verscheidenheid ten onder gaan.[412]

Een vergelijkbaar vertoog heb je in verband met ‘identiteit’. Burgers moeten niet alleen de dezelfde waarden en normen delen maar ze ook mentaal verinnerlijken. Op die manier kweken ze een gevoelsmatige band met de politieke gemeenschap, ze vereenzelvigen zich met de gemeenschap en haar burgers en geven blijk van loyaliteit. Dit wordt wel eens omschreven als ‘burgerlijk nationalisme’, dat wordt gezien als een tegengewicht voor etnisch nationalisme. Een consequentie hiervan is dat burgers slechts lid kunnen zijn van een enkele politieke gemeenschap. Een kritiek hierop is dat het onderscheid tussen burgerlijk en etnisch nationalisme geen steek houdt. In natiestaten

verwijst nationale identiteit onontkoombaar naar een etnische gemeenschap, bijvoorbeeld ook in liberale democratieën wordt nationaliteit toegekend op grond van geboorte.[413]

Een andere consequentie is dat bepaalde groepen in de samenleving – migranten, etnische minderheden, jongeren en gemeenschappen in kansarme stadsbuurten – bestempeld worden als mensen die niet beschikken over de gepaste competenties, houdingen en zeden voor sociale integratie.[414] Aangezien ze niet zouden delen in de kernwaarden van de samenleving, zijn ze geen volwaardig lid van de gemeenschap van burgers en moeten ze worden geïntegreerd, gesocialiseerd, 'ingeburgerd'.

8.1.3 Coördinatiebenadering

De *coördinatiebenadering* biedt een alternatief: sociale integratie komt tot stand door met elkaar te praten, niet door aan de participatie de voorwaarde op te leggen dat de gesprekspartners zich het gemeenschappelijk stelsel van normen en waarden vooraf hebben eigen gemaakt. In deze zienswijze moeten we oplossingen voor meningsverschillen en conflicten vinden door voortdurende ontmoeting, confrontatie, overleg en onderhandeling tussen de betrokken partijen.[415] Tot welke resultaten dit leidt is in principe open. Er is geen vooraf gegeven doel dat per se moet worden bereikt. Anders gezegd: *interactie in diversiteit* staat voorop.

Het welslagen van gezamenlijke activiteiten hangt niet af van het hebben van één gemeenschappelijk perspectief maar van de wijze waarop de verschillende benaderingen en interpretaties worden gecoördineerd. Het gaat niet '*om gemeenschappelijkheid, maar om verenigbaarheid van opvattingen en praktijken*.'[416] Een coördinatievisie accepteert dat verschillende perspectieven, overtuigingen, levensvormen naast elkaar bestaan. Natuurlijk veranderen die perspectieven zelf voortdurend, mede onder invloed van interactie, maar veranderen wil niet noodzakelijk zeggen: naar elkaar toegroeien.

Het is dus niet zo dat pluralistische samenlevingen uit elkaar vallen omdat men het over fundamentele zaken niet eens is. Democratisch burgerschap sluit diversiteit per definitie in, stelt het zelfs centraal. Als het verscheidenheid wél uitbant, uit vrees voor verschillen en conflicten die de samenhang van de samenleving zouden aantasten, verarmt in feite de democratie.[417] Je kunt nog een stap verder gaan: verscheidenheid is noodzakelijk voor sociale interactie. Het is niet enkel gemeenschappelijkheid die menselijke communicatie en functioneren in een gemeenschap mogelijk maakt, maar evenzeer het verschil. Waar iedereen precies hetzelfde denkt en voelt, daar is geen communicatie meer nodig of mogelijk. Waar het om gaat, is van verschillen positief en creatief gebruik te maken in plaats van er bang voor te zijn.[418] De vraag is natuurlijk hoe je zo een creatieve houding kunt bevorderen…

Op de coördinatiebenadering zijn drie kritieken mogelijk. De eerste is, net zoals bij de multiculturele visie, het gevaar van cultuurrelativisme: alle standpunten en perspectieven zijn gelijkwaardig. Er is

immers geen streefdoel waaraan je de verschillende bijdragen van mensen op hun waarde kunt afwegen.

Een tweede punt van kritiek is het voortdurende risico op onverzoenlijke, strijdige standpunten, zelfs conflicten in de omgang tussen de verschillende gesprekspartners. Die kunnen ertoe leiden dat men zich terugtrekt uit het debat en niet meer verder wil discussiëren en onderhandelen. In een coördinatiebenadering zijn conflictonderhandeling en –bemiddeling dus een noodzakelijk bestanddeel van de interactie.

Een derde punt van kritiek komt logischerwijze voort uit de consensusvisie: zonder een gemeenschappelijk stel normen en waarden valt de samenleving uit elkaar. Een minimaal gevoel van eenheid en saamhorigheid lijkt toch wel onmisbaar. De vraag is natuurlijk waar de ondergrens ligt voor minimaal.

De coördinatievisie heeft alvast met de consensusbenadering één punt gemeen: de eis van niet-strijdigheid van principes, criteria en rechtsregels. Onverenigbaarheden moeten uit het publieke leven worden gebannen.[419] Ze kunnen immers open, gelijkwaardige communicatie belemmeren. Die uitbanning is echter gemakkelijker gezegd dan gedaan. Verenigbaarheid moet ontstaan uit handelingspraktijken maar die moeten zelf ook op elkaar af te stemmen zijn. Dat wil zeggen dat er wellicht grenzen zijn aan diversiteit. Men kan alleen maar werkbaar handelen en communiceren zolang de verschillen te verbinden zijn.[420] Gemeenschappelijkheid in normen en waarden kan trouwens bevorderlijk zijn voor de organisatie van de pluraliteit. Ook gedeelde belangen zijn bevorderlijk voor de interactie. Waar gemeenschappelijkheid feitelijk aanwezig is, kan men haar proberen te bewaren. Haar tot norm verheffen en haar proberen te maken waar zij ontbreekt, is echter niet mogelijk en bovendien in strijd met het burgerschapsprincipe van autonomie.[421]

Op de keper beschouwd ontsnapt de coördinatievisie niet helemaal aan de noodzaak van een ‘transculturele’ moraal of norm (zie 2.3.2). Er geldt voor de coördinatie van de interactie in een plurale samenleving in ieder geval een aantal spelregels. Een daarvan is het volgen van de standaardprocedures van de moderne democratische rechtsstaat. Dat brengt ook met zich dat we uitsluiting maar ook niet-participatie van groepen niet accepteren. Zonder participatie van kwetsbare groepen ontwikkelt de samenleving zich niet echt in een pluralistische richting.

De vraag is wat we moeten doen met groepen en individuen die zich bewust afzijdig houden in het maatschappelijk leven. Kunnen we hen tot actieve participatie dwingen? Achter de oproep van actief burgerschap gaat namelijk een paradox schuil. Het is een poging vanuit een sturende overheid om het gedrag van burgers – of liever bepaalde groepen tweederangsburgers – te modelleren. Dat gaat dus veel verder dan van burgers te vragen dat ze de wetten naleven en de vrijheden van andere burgers respecteren. Uit naam van burgerschap legt de staat bijkomend systeemconform gedrag op aan de burgers. Daarmee vertelt ze hoe vrije burgers zich dienen te gedragen.[422]

Een andere spelregel is het toelaten van debat over de grondrechten waarop die rechtsstaat is gevestigd.[423] Zonder meer stellen dat ze universeel zijn en daarom onbespreekbaar lijkt niet de beste

strategie om andersdenkenden te overtuigen van hun intrinsieke waarde. Bovendien fungeren grondrechten als ideale waarden, die overigens nog lang niet zijn gerealiseerd. Westerse samenlevingen hechten weliswaar sterk aan de beginselen van de democratische rechtsstaat, een erfenis van de Verlichting, maar hebben ze in het verleden zelf frequent met de voeten getreden en doen dat tot op zekere hoogte nog steeds.

8.2 Diversiteit en gelijkheid als uitdagingen voor een democratische samenleving

8.2.1 Burgerschap in een plurale samenleving

We kunnen in een plurale samenleving niet langer uitgaan van het oorspronkelijke ideaal van een gemeenschappelijke eenheidscultuur die als bindmiddel dient voor een nationale identiteit en maatgevend is voor bestaande burgerschapspraktijken en -tradities.[424] In de lijn van het coördinatieperspectief zullen we veel meer moeten rekening houden met verschillende opvattingen, overtuigingen, identificaties en levensvormen, die we met elkaar moeten verenigen. Dit vergt een kritisch-democratische vorm van burgerschap die zowel belang hecht aan zelfstandigheid als aan sociale betrokkenheid, waarin het individueel en algemeen belang kunnen samengaan.[425] Democratie kan enkel goed functioneren als mensen gelijke kansen krijgen om zich te informeren, problemen op te lossen, weloverwogen keuzes te maken en deel te nemen aan de 'sociale constructie van de werkelijkheid'.[426]

Dit brengt met zich dat we ook de maatschappelijke breuklijn tussen conflictdiversiteit en statusdiversiteit, de polarisatie tussen negatieve en positieve diversiteit moeten proberen te doorbreken. Beiden stellen de gang van zaken in pluriforme samenlevingen eenzijdig voor en vormen geen goed uitgangspunt voor samenlevingsopbouw en oplossing van problemen. Je kunt conflicten tussen mensen niet voorkomen door problematische verschillen eerst uit te gommen. Je kunt de negatieve kanten van intercultureel samenleven evenmin wegtoveren door ervan weg te lopen of ze niet te willen zien (zie verder 9.4.2).

Zulks werpt een belangrijke vraag op: hoe kunnen we mensen leren creatief, kritisch en reflectief om te gaan met de soms onoverzichtelijke veelvormigheid in het alledaagse leven? Welke competenties hebben ze daarvoor nodig? Waar en hoe kunnen ze die competenties leren? Wie leren zegt, kijkt bijna werktuiglijk in de richting van het onderwijs als belangrijk kanaal voor de vorming en integratie van burgers.

8.2.2 Diversiteit en sociale rechtvaardigheid

Sociale en culturele verscheidenheid tussen mensen en groepen die gepaard gaat met relaties van onderschikking of ongelijke machtsverhoudingen mondt uit in sociale ongelijkheid, zelfs sociale uitsluiting. Dat uit zich op terreinen als werken, weten, wonen, gezond leven, recht verzekeren, cultuur beleven… Sociale ongelijkheid en bepaalde culturele (of fysieke) verschillen liggen in complexe,

hiërarchische samenlevingen meestal in elkaars verlengde. Mensen in een zwakkere maatschappelijke positie beschikken over minder macht om hun belevingswijzen, uiterlijk voorkomen, omgangsvormen, gezichtspunten, talen, culturen… als normaal en niet hinderlijk te doen aanvaarden.

Hier dient zich in het licht van diversiteit in een plurale samenleving een tweede vraag aan: hoe kunnen we optimale kansen scheppen voor alle burgers, opdat ze een volwaardige plaats op de arbeidsmarkt en in de burgersamenleving kunnen innemen, zonder daarom hun eigenheid en groepsbindingen als minderwaardig of belemmerend te beschouwen voor de individuele ontplooiing van eenieders talenten en bekwaamheden. Ook hier lijkt het onderwijs een van de belangrijke hefbomen te vormen.

8.2.3 Gelijkheid en verscheidenheid: een gespannen verhouding

Volwaardige burgerparticipatie (of inclusie) en gelijke kansen voor iedereen zijn twee streefdoelen die in een democratische rechtsstaat onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Voor beide doelen geldt het dat er een inspanning moet worden geleverd om gelijkheid en diversiteit met elkaar te verzoenen. In een democratische samenleving zijn gelijkheid en diversiteit echter twee maatschappelijke idealen die op gespannen voet staan.[427]

Westerse samenlevingen koesteren enerzijds het ideaal van maatschappelijke gelijkheid. Deze gedachte is terug te voeren tot de denkstroming van de Verlichting. Daarin ligt de nadruk op de ontwikkeling van iedereen en op het streven naar gelijke kansen. Hierdoor is een tendens tot ‘gelijkschakeling’ aanwezig. Immers, in lijn met egalitaire doelen is het zaak om de verschillen die optreden vanwege ras, kleur of etniciteit, maar ook vanwege sekse en klasse te reduceren.[428]

Anderzijds leeft er ook een denktraditie waarin men ervoor ijvert de bestaande culturele verschillen te respecteren of in stand te houden. Deze traditie vindt haar oorsprong in de Romantiek: daarin ligt de nadruk op het eigene van ieder individu en iedere cultuur, waardoor men meer oog heeft voor identiteits- en zingevingsprocessen.[429]

Om beide idealen op elkaar af te stemmen pleiten we vanuit een pluralistische visie voor de benadering van interactieve diversiteit (zie hoofdstuk 2). De twee principes van deze benadering – niet-uitsluiting en bevordering van interactie – liggen in het verlengde van de coördinatiebenadering, die we hiervoor hebben toegelicht. Beide principes zijn van belang voor burgerparticipatie zowel als voor gelijke kansen.

Hoofdstuk 9 Leren voor diversiteit: burger worden in een pluriforme samenleving

Hoofdstukken 9 en 10 bieden een synthese van de twee grote doelstellingen van leren omgaan met diversiteit: leren voor diversiteit en leren in diversiteit. In dit hoofdstuk bespreken we de eerste doelstelling. Leren voor diversiteit slaat op de competentie omgaan met diversiteit als bestanddeel van burgerschapsvorming in een democratische pluriforme samenleving. We zien dit als een beter alternatief voor de benaderingen die totnogtoe in het kader van intercultureel onderwijs zijn uitgewerkt, en waarin we een kennisgerichte en een waarderichte strekking onderscheiden (9.1). Democratische burgerschapsvorming brengen we in 9.2 expliciet in verband met de in het vorige hoofdstuk (8) bepleite coördinatievisie op een werkzame pluriforme samenleving. Het volgende punt (9.3) plaatst omgaan met diversiteit in de lijn van het competentiedenken en houdt een poging in om die competentie nader te omschrijven. Het laatste punt (9.4) schetst een sociaalconstructivistisch geaard model van leeromgeving voor leren voor diversiteit. In de interactie tussen lerenden en leraar en lerenden vormen dialoog, reflectie en multiperspectiviteit de sleutels tot het verbinden van verschillende, soms ook botsende perspectieven.

9.1 Intercultureel onderwijs: leren over anderen, anderen leren waarderen

9.1.1 'Cultureel toerisme': andere culturen leren kennen

Vele praktische uitwerkingen van intercultureel onderwijs of interculturele vorming/opvoeding beperken zich tot het aanreiken van kennis over andere, vreemde culturen. Een cultuur staat hierbij voor een etnische, nationale of in mindere mate sociale groep (zie 2.2). 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.[430] Hoewel niet altijd zo bedoeld, ontaardt 'andere culturen leren kennen' toch vaak in oppervlakkig 'cultureel toerisme'.[431]

De kennisgerichte benadering van intercultureel onderwijs berust op vier vooronderstellingen, die naar onze mening onvoldoende steek houden. Een eerste vooronderstelling is dat lerenden per definitie weinig weten over culturele verschillen en verhoudingen en dat dit gemis aan kennis ook verklaart waarom ze elkaar verkeerd begrijpen, pesten, uitschelden, stereotyperen… Dat gaat voorbij aan de vaststelling dat tal van in de stad opgroeiende jongeren veel meer ervaring hebben met interetnisch samenleven dan bijvoorbeeld hun leraren op school. Er is ook weinig reden om aan te nemen dat leraren algemeen minder racistische, seksistische of bevooroordeelde houdingen zouden hebben. Het resultaat is vaak een nogal betuttelende aanpak die bij jongeren niet erg in de smaak valt en zijn doel voorbijschiet.[432]

Een tweede vooronderstelling is dat informatie aanreiken over sociale groepen en hun cultuur leidt tot minder vooroordelen, of tot het oplossen van problemen en misverstanden die samenhangen met cultuurverschillen. Dat is niet noodzakelijk het geval. De ervaring heeft geleerd dat het aanspreken van individuen op hun achtergrond of andere identiteit hen soms ongewenst in 'hun cultuur' of 'groep' opsluit en bestaande vooroordelen veeleer bestendigt.[433] Evenmin is het verre van zeker dat met een goede kennis van de culturele achtergronden van leerlingen leraren beter zijn voorbereid op het lesgeven aan etnisch gemengde groepen.[434]

Een derde vooronderstelling is dat individuele verschillen samenhangen met groepsverschillen. Mensen uit eenzelfde groep of 'cultuur' vertonen dezelfde kenmerken, hetzelfde gedrag en dezelfde denkwijzen. Dit soort van groepsdenken strookt niet met een benadering die kinderen ziet als actieve en creatieve wezens die steevast ook gedrag vertonen dat ze ontlenen aan andere culturele omgevingen dan die van hun familie of gemeenschap (zie ook 2.2.2).[435]

Een vierde vooronderstelling is ten slotte dat een inhoudelijke aanpak die vooral gericht is op het expliciet maken van verschillen de aangewezen manier is om vooroordelen en stereotypen tegen te gaan. Dat wil concreet zeggen: het aanbieden van juiste informatie en positieve, tegenstereotyperende beelden over groepen, alsook expliciete voorlichting over stereotypering, vooroordelen en discriminatie. Het onderzoek naar de effecten van op deze aanpak gebaseerde interventies laat algemeen teleurstellende opbrengsten zien.[436]

Samenvattend kunnen we stellen dat de cultuurspecifieke kennisbenadering de neiging heeft de statische, classificerende voorstellingen van cultuur te bevestigen (zie 2.2). 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.

9.1.2 Waardeonderwijs: anderen leren waarderen

Een andere invulling van intercultureel onderwijs koppelt leren nadrukkelijk aan morele opvoeding (zie 4.1). 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.[437] Een steeds terugkerende moeilijkheid van de waardegerichte

benadering is de discrepantie tussen denken en handelen: mensen die redelijke opvattingen en overtuigingen vertolken, veranderen daarom hun gedrag nog niet in de gewenste richting.[438]

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, waardevrije kennis wordt aangeboden. Het ontwikkelen van verschillende perspectieven op die kennis bij lerenden is feitelijk niet aan de orde. Dat schept een enigszins ongerijmde situatie in de dagelijkse schoolpraktijk. Leerlingen leren in opvoedingssituaties hun persoonlijkheid ontwikkelen, dialoog voeren, keuzes maken, kritisch reflecteren, perspectieven van anderen verkennen. In lessituaties waar de ware kennis wordt aangeleerd, moeten ze echter deze vaardigheden op zak houden. Ze geven immers aanleiding tot actief leerlinggedrag en discussies die in de ogen van leraren het normale lesverloop doorkruisen en het behalen van de harde cognitieve leerdoelen in het gedrang brengen.

9.2 Democratische burgerschapsvorming: van consensus naar coördinatie

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.[439]

Het vormen van actieve en kritische burgers voor een pluriforme samenleving brengt met zich dat we burgerschap moeten verruimen en verdiepen vanuit het oogpunt van interactieve diversiteit zoals we die in het voorgaande (2.3) hebben omschreven. Wat betekent het als individuen en groepen in de samenleving in hun omgang verschillende identiteiten en perspectieven hanteren?

9.2.1 Burgerschapsvorming vanuit een consensusbenadering

We hebben in het vorige hoofdstuk (8) verschillende visies onderscheiden op de relatie tussen diversiteit en sociale cohesie in de samenleving. We maakten daarbij een onderscheid tussen de consensusbenadering en de coördinatiebenadering. Beiden hebben hun weerslag op de wijze waarop burgerschap wordt vormgegeven. In de 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.[440] Op die manier is het onderwijs niet meer dan een doorgeefluik van bestaande stelsels van waarden en normen.[441]

In de monoculturele consensusvisie betreft het als vanzelfsprekend de waarden en normen van de meerderheid. Aangezien bepaalde bevolkingsgroepen worden gezien als mensen met sociale en morele

‘gebreken’ is het de taak van het onderwijs, of andere instellingen met opvoedingstaken, hen met de ‘juiste’ kennis, vaardigheden en attitudes uit te rusten.[442] In de multiculturele visie zijn twee opties mogelijk: ofwel draagt de school de groepseigen waarden en normen uit (bv. in aparte scholen), ofwel stelt de school zich wat socialisatie betreft neutraal op en concentreert ze zich op haar taak van kennisoverdracht en uitrusting voor de arbeidsmarkt (zie 4.1).

9.2.2 Burgerschapsvorming vanuit een coördinatiebenadering

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*.[443] Persoonsvorming en competentieontwikkeling, toerusting en zelfontplooiing staan hierbij niet tegenover elkaar maar gaan samen.[444]

Burgerschapsvorming moet alleszins meer zijn dan het bijbrengen van correcte waarden als burgerzin of verdraagzaamheid vanuit een soort deugdenbenadering.[445] Democratie is in de eerste plaats een sociale praktijk,[446] niet louter een morele houding of een regeringsvorm. Burgerschapsvorming in zijn formele gedaante is vaak onderwijs *over* politiek burgerschap (kennis van democratie, politiek en staatsinrichting) en wordt ontwikkeld vanuit voorafgegeven leerplannen en top-down lesgeven.[447]

Op het gebied van identiteitsvorming moeten burgers in staat zijn te reflecteren op een waaier aan persoonlijke en groepsidentiteiten en zich daar goed bij te voelen. Dit impliceert een leeromgeving waarin lerenden gevoelens en keuzes over identiteit verkennen en ontwikkelen. Vanuit een coördinatiebenadering is het hebben van gemeenschappelijke, inclusieve identiteiten niet noodzakelijk voor het goede verloop van democratische processen. Wel kunnen er zich nieuwe sociale identiteiten ontwikkelen, naast degene die lerenden in het leerproces inbrengen.[448] Het ligt voor de hand dat mensen zichzelf kunnen beschouwen als deelgenoot aan verscheidene, elkaar doorkruisende gemeenschappen. Als inclusieve identiteiten ontwikkelen 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.[449]

In een gezonde democratie worden burgers ook uitgerust met die competenties die ze nodig hebben voor effectieve participatie en actieve betrokkenheid samen met anderen. De ontwikkeling van verenigbare identiteiten moet dus vergezeld gaan van de ontwikkeling van verschillende competenties.[450] De burgerschapscompetentie die wij vanuit een perspectief van diversiteit beogen duiden we voortaan aan als *competentie (in) omgaan met diversiteit*.

9.3 Omgaan met diversiteit als competentie

9.3.1 Competentiedenken en competenties

Competenties rond diversiteit en interculturaliteit tref je geregeld aan in de literatuur over interculturele communicatie. Gebruikte begrippen, indelingen en invullingen kunnen weliswaar verschillen, maar ontlopen elkaar niet danig veel.[451] Ook de literatuur rond sociale competentie levert bruikbare inzichten op.[452]

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.[453]

De belangstelling voor *competentiegericht onderwijs* komt voort uit onvrede met het *diplomagerichte onderwijs*. Wat op school nog vaak wordt geleerd, is niet altijd goed bruikbaar in concrete beroepssituaties en in het sociale verkeer. Het algemeen vormend onderwijs is nogal gefocust op reproductie van theoretische kennis en op intellectuele vaardigheden, en scheidt kennis van praktische toepassing. Onze scholieren 'weten' veel maar wanneer ze na hun studies ergens aan de slag gaan, kunnen ze bepaalde problemen niet oplossen omdat op school bepaalde (praktijk)vaardigheden niet worden geoefend of zelfs worden afgeleerd. 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.[454] 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.[455]

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*.'[456]

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.[457]

9.3.2 Competentie in omgaan met diversiteit

De competentie omgaan met diversiteit omschrijven we algemeen als volgt:

Competentie in omgaan met diversiteit verwijst naar de handelingsbekwaamheid om oordeelkundig om te gaan met de dynamiek en complexiteit van allerlei vormen van diversiteit in de alledaagse omgeving en de mondiale samenleving. Het verwijst naar het vermogen om in wisselende situaties de eigen persoonlijkheid en identiteit op een kritische en bewuste manier te ontwikkelen in interactie met uiteenlopend gesocialiseerde individuen, zonder iemand op grond van persoonskenmerken uit te sluiten, te ontwijken of te stereotyperen.[458]

Hierna gaan we wat dieper in op vier basiskenmerken van de competentie omgaan met diversiteit.

1° Een generieke, levensbrede competentie

Omgaan met diversiteit is ten eerste een *generieke competentie*, dat wil zeggen: een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes dat iedereen moet ontwikkelen om in een veelvormige samenleving en wereld adequaat te kunnen functioneren. Het is geen specifieke beroepscompetentie maar een levensbrede competentie, al kan ze in bepaalde functies en beroepen wel degelijk relevant zijn. Mensen kunnen daarin onderling verschillen, maar dat betekent niet dat alleen die mensen en groepen worden beoogd die over minder competentie zouden beschikken.

2° Een sociale competentie

Omgaan met diversiteit is ten tweede een *sociale competentie*. Dat betekent vooral dat sociale taken centraal staan. Sociale taken verwijzen uitdrukkelijk naar het functioneren in een groep of breder in de samenleving. Het gaat om taken die iedereen altijd zal moeten vervullen, en die inherent 'maatschappelijk' van aard zijn.[459] Daarbij kunnen we een onderscheid maken tussen een *interpersoonlijke* en een *maatschappelijke* dimensie. Interpersoonlijke attitudes, kennis en vaardigheden hebben betrekking op relaties tussen personen. Het maatschappelijke verwijst naar attitudes, kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om als kritische burger te functioneren in een democratische samenleving. Strikt genomen is alleen de maatschappelijke dimensie gericht op ontwikkeling van democratisch burgerschap. In de lijn van John Dewey beschouwen we echter democratie als een manier van leven, een grondhouding, waarbij bereidheid tot dialoog, de eigen stem willen laten horen, maar ook willen luisteren naar anderen, centraal staan.[460]

3° Wisselende contexten

Omgaan met diversiteit houdt ten derde in dat personen in staat zijn om zich in *verschillende contexten* te bewegen en te 'switchen' tussen de verschillende gangbare sociale codes. Op school bijvoorbeeld gelden andere sociale codes dan op de arbeidsmarkt en weer andere dan op straat of bij de sportclub; binnen de eigen sociale groep gelden andere codes dan binnen andere sociale groepen.[461] Dit houdt een vermogen in om met onzekerheid om te gaan, met onbekende situaties, met beperkte middelen, met

eigen tekorten.[462] Dat is geen gemakkelijke opgave, zeker wanneer codes sterk verschillen of expliciet als norm worden opgelegd of juist impliciet blijven.

4° Reflectie

De competentie omgaan met diversiteit omvat ten vierde ook een dimensie van *reflectie*. Vanuit het perspectief van sociale participatie en burgerschap wordt benadrukt dat de huidige maatschappij vraagt om het maken van eigen keuzen, je leven zelf vormgeven, een eigen identiteit ontwikkelen en daarmee ook een kritische bijdrage leveren aan de maatschappij. Dat stelt eisen aan het soort kennis dat je hebt van jezelf, je relaties met anderen en je plaats in de wereld. Het vraagt om reflectie; reflectie met het oog op het verwerven van inzicht in de sociale structuur van de samenleving, de eigen positie, identiteit en handelingsmogelijkheden, en de culturele en historische bepaaldheid.[463] Dat is van belang omdat in onze onoverzichtelijke samenleving sociale verbanden bestaan die abstracter en minder zichtbaar zijn dan de alledaagse interpersoonlijke netwerken.

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

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

9.4 Diversiteit en burgerschapsvorming: een dialogische leeromgeving

Een vraag die rijst is in welke omgevingen je de hierboven beschreven competentie in omgaan met diversiteit het best kan leren en oefenen. Je leest wel vaker dat de belangrijkste leerschool voor burgerschap de concrete dagelijkse praktijk is, of anders gezegd: het informele leren van alledag.

9.4.1 Burgerschapsvorming: dialoog, reflectie en multiperspectiviteit

Een sociaalconstructivistische leerbenadering lijkt de beste beschrijving van de manier waarop in alledaagse situaties wordt geleerd in de context van een aan veranderingen onderhevige samenleving. Ze is ook richtinggevend voor sociaal-culturele leerdoelen in institutionele leeromgevingen, vooral het onderwijs. Sociaalconstructivistisch leren heeft het vermogen om voor het oefenen van interactieve diversiteit geschikte leeromgevingen te scheppen. Het verrijkt de leerervaringen met authentieke situaties, hecht groot belang aan individuele verschillen qua mogelijkheden, behoeften en motivaties van de leerlingen en is gevoelig voor diverse culturele uitingen.[464] Zo een model is dus meer aangewezen voor het oefenen van de competentie omgaan met diversiteit en voor het vormen van identiteiten in een plurale samenleving.

Leren omgaan met diversiteit is niet de lerenden kennis over de vaste kenmerken van andere culturen of groepen bij te brengen, waarbij we tegelijkertijd die culturen of groepen tot 'anders dan wij' verklaren. Leren omgaan met diversiteit is evenmin te herleiden tot het bijbrengen van waarden en normen.

Leren omgaan met diversiteit is leren deelnemen aan een vorm van culturele productie waarin juist verschillen een belangrijke rol spelen.[465] In de interactie geven de verschillende deelnemers betekenis aan wat ze leren of ervaren vanuit verschillende perspectieven. Vanuit verschillende en overeenkomstige werelden beïnvloeden zij elkaar en geven zij in de interactie betekenis aan elkaars wereld. Leren is vanuit deze benadering samen betekenis construeren door interactie met elkaar, tussen lerenden en tussen leerkracht en lerenden.

Lerenden participeren actief in dialoog die het (her)scheppen van cultuur en identiteit mogelijk maakt. De dialoog baseert zich op bestaande culturele perspectieven, maar tegelijkertijd kunnen nieuwe perspectieven ontstaan door onderhandeling van betekenissen die in de interactie ontstaan.[466] Dit houdt in dat de betekenissen die de lerenden zelf als individu en als groep en de anderen (leraren bv.) geven aan individuele en groepsverschillen steeds weer opnieuw onderzocht moeten worden, in plaats van die verschillen als vaststaand en als verklaringen voor gedrag te zien.[467]

De dialoog vormt ook het vertrekpunt om deelnemers doelgericht tot gezamenlijke en persoonlijke reflectie te bewegen. Leren is ook kritisch reflecteren op schijnbare vanzelfsprekendheden.[468] Reflectie is erop gericht de lerenden bewust te maken van hun interpretaties van de wereld en van de perspectieven die hun waarneming en handelen sturen.[469] Dat houdt in dat lerenden inzicht krijgen in het feit dat de perspectieven van mensen persoonlijk ervaringen weerspiegelen, maar ook de sociale, politieke en economische contexten waarin ze leven.[470] Op die manier leren ze inzien dat je gebeurtenissen in de wereld vanuit verschillende perspectieven en zienswijzen kunt bekijken, dat je dit als normaal beschouwt en kunt openstaan voor de visies van anderen. [471] Daarvoor gebruiken we de term *multiperspectiviteit*. Enkel via multiperspectiviteit kunnen lerenden openstaan voor andere perspectieven en proberen de betekenissen van anderen te vatten en ervan te leren.

Dialoog en reflectie hoeven vanuit een pluralistische coördinatiebenadering niet noodzakelijk te leiden tot coherent wederzijds begrip of tot overeenstemming in aanvankelijk van elkaar verschillende perspectieven. In die zin kunnen we spreken van *intersubjectiviteit zonder overeenstemming*.[472]

9.4.2 Dialoog en confrontatie: botsende perspectieven

Dialoog is echter ook confrontatie en botsing. Een vertoog waarin het positieve en verrijkende van diversiteit in de verf wordt gezet, durft dat wel eens onder de mat te vegen. En dat zet kwaad bloed bij mensen die het moeilijk hebben om met de diversiteit die zich in hun directe omgeving aan hen opdringt om te gaan, terwijl anderen dat comfortabel kunnen erkennen omdat ze ervoor zorgen dat ze in hun dagelijkse omgeving indien nodig afstand kunnen nemen van de minder aantrekkelijke kanten ervan (zie 7.1 en 8.1.1).

Diversiteit is geen louter vrijblijvend of positief gegeven, het kan mensen emotioneel raken, kwetsen, en aanleiding geven tot hevige conflicten (zie hoofdstuk 7). Dialoog is daarbij niet gericht op het dwingend opleggen van een consensus, hij is en blijft een moeizaam proces van onderhandeling en vereniging van uiteenlopende perspectieven. Je moet hierbij altijd rekening houden met botsende, bedreigende of verstarde perspectieven en met moeilijk op te lossen morele dilemma's.[473]

Dialoog vanuit een coördinatievisie is geen gladjes verlopend proces. Problemen, conflicten en emotionaliteit maken onlosmakelijk deel uit van sociale interactie en dus ook leerprocessen. Ze zijn daarom niet altijd en overal hinderlijk, kunnen zelfs constructief zijn.[474] Lerenden op school ontwikkelen als kinderen of jongeren eigen sociale codes en bieden vaak weerstand aan leiding van leraren.[475] Het vermogen om kritieke situaties op te lossen en te beheersen is voor leraren zeker geen nieuwe opgave. Diversiteit en multiperspectiviteit in de klas zullen dat vermogen echter sterker beproeven.

De missie van werken aan diversiteit mag niet naïef zijn. We moet erkennen dat de plurale samenleving ongelijkheden, spanningen, onbehagen en conflicten met zich brengt. Maar we nemen geen genoegen met plat populisme, ondoordachte uitspraken, oppervlakkig denken, uitsluiting en geweld als oplossingen. We zien kritische, machtsvrije dialoog als een beschaafde, constructieve uitweg om verschillende perspectieven bespreekbaar te maken, met elkaar te verbinden en werkbare oplossingen voor het samenleven tussen groepen en gemeenschappen op te bouwen. Het volgende citaat van Ella Desmedt dient hier als passend besluit: '*De enige verantwoorde manier om in onze huidige samenleving waarden op school ten tonele te brengen, is er een die interactieve verscheidenheid beoogt. Enkel zo kan recht worden gedaan aan de openheid, pluraliteit en heterogeniteit van onze samenleving én aan het reflexieve vermogen van het individu. Doorheen heterogene interactie tussen verschillende opvattingen worden perspectieven geconstrueerd, die echter nooit aanspraak kunnen maken op definitieve geldigheid*.'[476]

Hoofdstuk 10 Leren in diversiteit: leren van elkaar in heterogene leeromgevingen

In het onderstaande zoomen we in op de tweede doelstelling van leren omgaan met diversiteit: *leren in diversiteit*. Daarmee bedoelen we het benutten van verschillen in kennis, vaardigheden en perspectieven tussen lerenden door te leren van elkaar met het oog op het verhogen van leerkansen van lerenden uit groepen met een lage sociale status. Heterogeniteit houden we dus voor een kwaliteit van krachtige leeromgevingen (10.1). Aansluitend presenteren we in 10.2 een werkmodel. Dit model, dat visueel de vorm aanneemt van drie insluitende cirkels (variërende interactie, diversiteit, betekenisonderhandeling), biedt een richtsnoer voor het vormgeven van leeromgevingen die recht doen aan (omgaan met) diversiteit.

10.1 Diversiteit en gelijke leerkansen: leren van elkaar in een krachtige leeromgeving

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

Wij denken dat het sociaalconstructivisme als ontwerpkader ook kan bijdragen aan de realisatie van gelijke onderwijskansen. Het biedt een breed en soepel repertoire van activiteiten, werkvormen en organisatievormen die de uitbouw van een krachtige leeromgeving mogelijk maken.[477] Met een krachtige leeromgeving bedoelen we een leeromgeving die participatie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maken. Een dergelijke leeromgeving is een teken is van ‘goed onderwijs’. Het draagt bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijsaanbod en aan de verhoging van het leerrendement bij lerenden uit sociale achterstandsgroepen. Het principe van actief en constructief leren biedt mogelijkheden om hun voorraad aan kennis te ontsluiten (zie 4.2.1) Het gezinskapitaal hoef je niet eerst af te leren en te vervangen door beter kapitaal. Je kunt erop voortbouwen en er nieuw kapitaal aan toevoegen. In plaats van uitsluitend schools leren in het alledaagse leren buiten de school in te brengen, zoekt de school beter ook aansluiting op het alledaagse leren, zodat bepaalde kinderen bij voorbaat niet de kans wordt ontnomen deel te nemen aan de interactie op school.[478] Dit betekent niet dat scholen hun curriculum moeten bouwen rond videospelletjes. Het betekent evenmin dat leerlingen moeten worden overhaald tot leren of vermaak in de klas. Wel moeten we hen de kans geven hun verschillende ervaringen, kennis, smaken, manieren van spreken, doen en denken uit te drukken.[479]

Elementen uit een meer instructivistische aanpak zoals directe instructie, hoge docentsturing, een sterk gestructureerd curriculum, groepering naar bekwaamheid, prestaties of achtergrond, en aparte

remediëring zijn daarom niet volstrekt uit den boze. Wel verzetten we ons tegen praktijken die onderwijs aan achterstandsleerlingen daartoe bijna vanzelfsprekend verengen.

10.2 Een werkmodel voor vormgeving van leren voor en in diversiteit

We vatten de bovenstaande gedachten even samen. Burgerschap in een pluriforme samenleving betekent niet alleen je democratische rechten uitoefenen, maar op een respectvolle en dialogische manier omgaan met andere mensen en met de organisaties en verbanden waar je bij wilt horen. Wat veronderstelt dat die mensen en organisaties jou ook erkennen en waarderen als iemand die erbij mag horen.[480]

Autonoom en verantwoord burgerschap voor de complexe samenleving leer je door kennis en ervaring te vergaren over het leven in een pluriforme context en daarover te reflecteren. Door te leren leven met multiperspectiviteit. Niet via abstracte regels, maar door het te doen: door langzamerhand steeds beter, en tegelijkertijd steeds kritischer, te leren deelnemen in sociale verbanden. Leren is een kwestie van het steeds op een hoger niveau brengen van het samenspel van affectieve bindingen, competenties, en (ook morele) reflectie.[481]

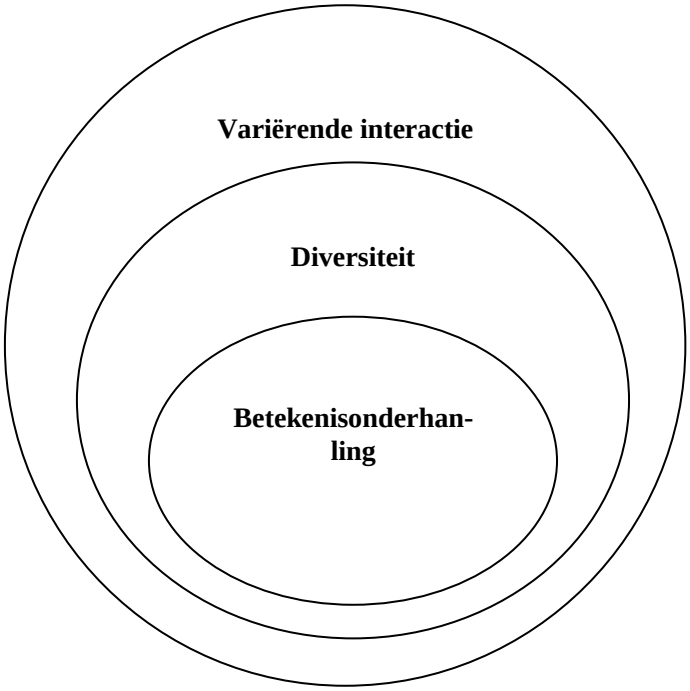
Leren omgaan met diversiteit doe je bijvoorkeur in een *participatieve en dialogische leeromgeving* waar diverse actoren bereid zijn met en van elkaar te leren, in dialoog te gaan en te reflecteren op de perspectieven van henzelf en anderen. Tegelijkertijd zijn heterogene leeromgevingen die participatief en betekenisvol leren mogelijk maken een krachtig instrument om de talenten en bekwaamheden van alle lerenden te ontplooien. 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.

Hieronder (figuur 2 op de volgende bladzijde) presenteren we een werkmodel dat een richtsnoer biedt voor het beschrijven en invullen van leeromgevingen die recht doen aan diversiteit, zowel in de zin van oefening van burgerschapscompetentie (leren voor diversiteit) als in de zin van diversiteit benutten met het oog op bevordering van gelijke leerkansen (leren in diversiteit).

De drie cirkels van het model zitten als het ware als een matroesjka in elkaar. Een matroesjka is een van oorsprong Russisch beschilderd poppetje van hout dat enkele malen opnieuw een kleinere versie ervan bevat.[i] Je gaat in het model van de buitenste naar de binnenste cirkel. De buitencirkel vormt telkens een voorwaarde voor de naaste binnencirkel. We lichten hieronder het wat en hoe van de drie cirkels verder toe.

[i] Zie http://nl.wikipedia.org/wiki/Matroesjka.

Figuur 2. *Driecirkelsmodel voor interactieve diversiteit*



<u>1° Interactie</u>

- Interactie slaat op de omgang tussen lerenden onderling, tussen lerenden en leraren, maar ook tussen lerenden en leerbronnen.
- Belangrijk is dat de interacties voldoende gevarieerd zijn, op wisselende en uiteenlopende manieren worden opgezet.
- Dankzij gevarieerde interactie ontstaat meer ruimte om leeromgevingen te scheppen waarin 'leren omgaan met diversiteit' door participatie in de wisselende dagelijkse interactie zelf plaatsvindt.
- Variërende interactie biedt meer kansen om een grotere diversiteit aan vaardigheden, kennis en perspectieven van lerenden in te brengen. Hierdoor krijgen sommige lerenden gemakkelijker toegang tot leerpraktijken.
- Variërende interactie kan worden vormgegeven met behulp van de volgende bouwstenen (zie 12.5.4):
  - veelzijdige, gevarieerde aanpak
  - samenwerkend leren
  - heterogene groepsvorming
  - leeromgevingen doorbreken

2° Diversiteit

- Diversiteit heeft zowel betrekking op feitelijke persoonskenmerken als op de uiteenlopende perspectieven die individuen ontwikkelen op de wereld. Vanuit die perspectieven geven ze specifiek ook betekenis aan verschillen en gelijkenissen tussen mensen.
- Door diversiteit waar te nemen en te benutten kun je leeromgevingen scheppen waarin de verschillende competenties, intelligenties en perspectieven van de deelnemers worden ontsloten, kunnen bijdragen aan de oplossing van taken en problemen.
- Voor diversiteit waarnemen en benutten zijn de volgende bouwstenen nuttig (zie 12.5.4):
  - breed observeren
  - veelzijdige, gevarieerde aanpak
  - samenwerkend leren
  - leeromgevingen verbreden

3° Betekenisonderhandeling

- *Betekenisonderhandeling* is het gezamenlijk overleggen over de betekenis van begrippen, boodschappen en handelingen met de bedoeling tot een meer gemeenschappelijk inzicht in begrippen, boodschappen en handelingen te komen.[482] Volgens Etienne Wenger is betekenisonderhandeling het proces waardoor we de wereld en onze betrokkenheid in de wereld als betekenisvol ervaren. Betekenisonderhandeling kan taal omvatten maar beperkt zich daar niet toe. Zij behelst sociale relaties als factoren in de onderhandeling, maar dat betekent niet noodzakelijk een gesprek of zelfs directe interactie met andere mensen. Onderhandeling heeft de betekenis van voortdurende interactie, geleidelijke voltooiing en van geven-en-nemen. Door in de wereld te leven maken we niet enkel betekenissen onafhankelijk van de wereld, noch legt de wereld ons zonder meer betekenissen op. Betekenis bestaat niet vooraf, maar ontstaat evenmin uit het niets. Betekenisonderhandeling verandert voortdurend de situaties waaraan ze betekenis geeft en beïnvloedt alle deelnemers. In dit proces brengt betekenisonderhandeling zowel interpretatie als handeling met zich. Er is daarbij geen fundamenteel onderscheid tussen interpreteren en handelen, doen en denken, begrijpen en antwoorden. Allen zijn deel van het voortdurende proces van betekenisonderhandeling. Dit proces brengt steeds nieuwe omstandigheden voort voor verdere onderhandeling en verdere betekenissen. Het produceert nieuwe relaties met en in de wereld. De zinvolheid van onze betrokkenheid in de wereld is geen stand van zaken, maar een continu proces van hernieuwde onderhandeling. Betekenis is altijd het product van haar onderhandeling, wat betekent dat ze bestaat in het proces van onderhandeling. Betekenis bestaat noch in ons, noch in de wereld, maar is een dynamisch verband van leven in de wereld.[483]
- Betekenisonderhandeling in situaties waarin interactief wordt geleerd, draagt bij tot het bouwen van leeromgevingen waarin lerenden eigen betekenisvolle perspectieven herkennen en

ontwikkelen, andere perspectieven leren kennen, verschillende perspectieven met elkaar uitwisselen, kritisch vergelijken en verbinden.

- Betekenisonderhandeling is daarin ideaal gesproken een democratisch proces van wederzijdse aanpassing dat aanleiding kan geven tot het scheppen van nieuwe (gezamenlijke) betekenissen.[484] Aldus is het een wezenlijk bestanddeel van op dialoog gerichte interactie.
- Bij betekenisonderhandeling komen de perspectieven van de verschillende lerende of interagerende personen niet alleen aan bod, maar tracht de verantwoordelijke voor het leerproces de uitwisseling en verbinding van perspectieven te coördineren. Hij of zij ziet erop toe dat geen van de deelnemers de eigen boodschap aan anderen opdringt zonder rekening te houden met alternatieve visies.[485]
- Betekenisonderhandeling vraagt in het bijzonder oog voor conflictbeheersing en conflictbemiddeling. Botsende en onverenigbare perspectieven kunnen immers ontaarden in welles-nietes-discussies, ruzies en conflicten.

Hoofdstuk 11 Diversiteit en leren in het onderwijs: een dubbele missie

In dit en het volgende hoofdstuk werken we het referentiekader verder uit voor het onderwijs en lichten we toe wat dit kan betekenen voor de school als formele leeromgeving en voor de taakstelling van leraren. In 11.1 zoeken we naar een verantwoording voor wenselijke veranderingen in het onderwijs in relatie tot de veranderende samenleving, die diversiteit en complexiteit in de schoolklassen binnenbrengt. We onderscheiden hierbij drie invalshoeken voor verantwoording van een diversiteitsaanpak op school: een normatieve, een instrumentele en een pragmatische. In 11.2 hernemen we de twee doelstellingen van leren omgaan met diversiteit en schuiven ze naar voor als een dubbele missie voor het onderwijs. We pleiten daarbij ten eerste voor burgerschapsvorming in een democratisch onderwijs- en schoolmodel. Ten tweede gaan we in op het noodzakelijke verband tussen diversiteit en respectievelijk gelijke onderwijskansen en inclusie.

11.1 Onderwijs en de veranderende plurale samenleving: een verantwoording

11.1.1 Verandering in de samenleving en verandering van het onderwijs

Het onderwijs hoeft niet noodzakelijk mee te deinen op alle golven en modetrends in de samenleving of zich inschikkelijk te plooien naar de vaak wispelturige wensen van het bedrijfsleven en het beleid (zie hoofdstuk 6). Immers, eisen van werkgevers gaan mee met de wind die toevallig op de arbeidsmarkt waait. Als het onderwijs er dan op ingaat, is er alweer een nieuw verlanglijstje met knelpuntberoepen en ontbrekende kwalificaties. Ook het volgen van maatschappelijke trends is niet altijd haalbaar. Eigen aan trends is dat moeilijk te voorspellen valt waar ze op de lange duur op uit zullen draaien. Het maken van toekomstscenario's over maatschappelijke ontwikkelingen is een hachelijke zaak en voorspellingen van wetenschappers blijken er achteraf vaak naast te zitten.[486] En een open samenleving waar invloeden van buitenaf toenemen, is eigenlijk bijna per definitie onvoorspelbaar. Hoe de wereld er zal uitzien van kinderen die we op school voor het latere leven opleiden en vormen komt vaak neer op koffiedik kijken. Wie had twintig jaar geleden durven te voorspellen dat mobiel telefoneren ineens zo een hoge vlucht zou gaan nemen?

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

Echter, het onderwijs kan zich niet zonder meer onttrekken aan de huidige veranderingen en trends in de samenleving en economie. Daarvoor is de evolutie naar een postindustriële, pluriforme samenleving te verstrekkend. Voor leren omgaan met diversiteit kun je zowel economische (kenniseconomie), culturele (mondiale samenleving) als ethische argumenten (democratische samenleving) aanvoeren. De complexiteit van de samenleving stelt niet alleen maar eisen aan beroepskennis en kunde, maar evenzeer aan het verantwoord (ethisch) denken en handelen van de hedendaagse mens.[487]

In onze zienswijze vergen nieuwe competenties, verscheiden leerlingengroepen en blijvende sociale ongelijkheden in het onderwijs een omslag in de wijze waarop het leren op school wordt vormgegeven en georganiseerd. De nieuwe diversiteiten, identiteiten, generaties, leefstijlen (zie 6.2) maken instructiesituaties voor leerkrachten complexer en vragen van hen een andere taakinvulling.[488] Tenslotte is de taak van leerkrachten er door de aanwezigheid van leerlingen die voorheen in het buitengewoon onderwijs terechtkwamen (inclusief onderwijs) al niet eenvoudiger op geworden. De oplossing ligt er echter niet in de onoverzichtelijke complexiteit van de samenleving buiten de schoolmuren te houden. Je kunt de samenleving immers niet *buiten* de school houden, omdat de samenleving hoe dan ook al *in* de school is.

11.1.2 Op zoek naar verantwoording van een diversiteitsaanpak

Belangrijk is dat scholen in hun visieontwikkeling rond diversiteit goed nadenken over de verantwoording van hun keuzes. De keuze voor een verruimend diversiteitsperspectief op school kan je immers vanuit verschillende invalshoeken verantwoorden. Wij onderscheiden er drie: een normatieve, een instrumentele en een pragmatische invalshoek.[489]

In een *normatieve visie* staan twee argumenten voorop: een *emancipatorisch* en een *ethisch* argument. Het emancipatorische argument behelst dat onderwijs sociaal rechtvaardig moet zijn, gelijkheid in de samenleving en in het onderwijsveld dient na te streven. Het ethische argument benadrukt de rol van het onderwijs als middel om kinderen die morele waarden bij te brengen die noodzakelijk worden geacht om een diverse samenleving harmonieus te doen functioneren.

In een *instrumentele visie* ligt de aandacht bij de voordelen die gepaard gaan met het benutten van diversiteit voor de leerlingen. Hierin kan men de gevolgen voor ‘nu’ en deze voor ‘later’ onderscheiden: De gevolgen voor ‘nu’ hebben vooral betrekking op de positieve effecten van diversiteit op het leren van kinderen en jongeren. De gevolgen voor ‘later’ slaan op de voorbereiding op het latere leven in een pluriforme samenleving en wereld.

In de *pragmatische visie* ten slotte kijkt men naar de mogelijke voordelen van omgaan met diversiteit voor de schoolgemeenschap. Het samenleven op school zal volgens deze visie gemakkelijker en aangenamer verlopen als leerlingen zich gewaardeerd voelen, als ze voldoende mogelijkheden krijgen om hun identiteit vrij te ontwikkelen, als ze het gevoel hebben maximale kansen te krijgen ongeacht hun herkomst, geaardheid of gezinsachtergrond. De principes van leren en

diversiteit kunnen vanuit pragmatisch oogpunt eveneens bijdragen tot het beter functioneren van de school als organisatie.

De drie invalshoeken sluiten elkaar niet uit maar kunnen elkaar aanvullen en versterken. De keuze voor één welbepaalde invalshoek mondt meestal uit in een eenzijdige benadering. Een overwegend ethische invalshoek kan algauw omslaan in een moraliserend vertoog over waarden (zie 9.1.2). Een al te instrumentele visie kan vervallen tot een louter zakelijk en technologisch verhaal: we rusten jongeren uit met die competenties, bijvoorbeeld: kunnen samenwerken heterogene groepen, die op de arbeidsmarkt worden gevraagd. De kenniswerkers van morgen zijn ook burgers die zich kritische vragen moeten kunnen stellen bij het publieke en democratisch functioneren van de nieuwe kenniseconomie.[490]

11.2 Een dubbele missie: burgerschapsvorming en gelijke onderwijskansen

11.2.1 Werken aan diversiteit in het onderwijs: een dubbele missie

Werken aan diversiteit in het onderwijs houdt voor ons een dubbele missie in, die we in de volgende twee punten zullen toelichten.

1. **Omgaan met diversiteit als een doelstelling van burgerschapsvorming in een plurale democratische samenleving (leren voor diversiteit)**.

2. **Diversiteit benutten als middel tot realisatie van gelijke onderwijskansen (leren in diversiteit).**

Deze dubbele missie vergt als al gezegd een omslag in de wijze waarop we het leren op school moeten vormgeven en organiseren. Vanzelfsprekend is dat allerminst. De realisatie van deze missie heeft namelijk af te rekenen met taaie denkbeelden en sterk ingeslepen praktijken die de ontwikkeling van een diversiteitsaanpak aanzienlijk kunnen bemoeilijken (zie hoofdstuk 5).

11.2.2 Diversiteit en burgerschapsvorming in het onderwijs

Scholen en andere instellingen die met opleiding en vorming bezig zijn, hebben een belangrijke opdracht op het gebied van burgerschaps- en persoonsvorming. De democratische samenleving waarop we leerlingen voorbereiden, is een veelvormige, meerstemmige, complexe, mondiale samenleving. Niet alleen voor toerusting voor de arbeidsmarkt maar ook voor de participatie en ‘inburgering’ van kinderen en jongeren in de samenleving vormen scholen onmiskenbaar een

belangrijk kanaal. Op school moeten leerlingen in beginsel vaardigheden opdoen om hun rol als actieve, kritische burger in een democratische samenleving te kunnen spelen. Door deze competentie in de schoolgemeenschap te oefenen, draagt het onderwijs bij tot de vormgeving van een pluralistische, inclusieve democratie. Onderwijs zou bij dat hele proces ondersteuning moeten bieden.

Leren omgaan met diversiteit betekent niet dat je de pedagogische opdracht van het onderwijs kan verwijzen naar een apart domein waar het gaat om waarden en normen en sociale vaardigheden, los van het 'cognitieve' leren op school.[491] Het resultaat is meestal dat burgerschaps- en persoonsvorming op school ondergeschikt wordt gemaakt aan opleiding voor de arbeidsmarkt, het verwerven van basisvaardigheden, toetsscores op 'harde' leerdomeinen als wiskunde, taal en wetenschappen.[492] Burgerschapsvorming doe je dus niet in een aparte les. Dat is erg kunstmatig, omdat sociale interactie er altijd is en interessante leermomenten zich onverwacht kunnen voordoen. Theoretische en empirische literatuur over waardevormend onderwijs en over burgerschapsvorming waarschuwt dat speciale lessen over waarden, burgerschap en democratie weinig zoden aan de dijk zetten. Een brede aanpak is nodig.[493] We moeten daarom waken voor een kunstmatige scheiding tussen cognitief en sociaal leren. Werken aan sociale competentie betekent beslist niet dat leeromgevingen niet uitdagend en stimulerend kunnen zijn op cognitief vlak.[494]

Democratisch onderwijs heeft te maken met het scheppen van concrete situaties waarin er interactie, variatie, dialoog en reflectie is, waarin mensen leren over wat ze moeten doen, en waarin beslissingen het voorwerp zijn van tegenspraak en worden getoetst aan het criterium van goede argumentatie. Daarbij worden de anderen erkend als volwaardige mensen die respect verdienen. Dit betekent leren de eigen standpunten en belangen opzijzetten om serieus vanuit een onderzoekende houding over die van anderen na te denken (zie 9.4).[495]

Daarnaast oefenen leerlingen omgaan met elkaar en anderen niet alleen in de klas maar ook op andere plekken en momenten in het schoolleven. De school is dus zelf een democratische gemeenschap, eerder dan een loutere voorbereiding op de democratische samenleving buiten de school en in het latere leven.[496] Kortom, een democratische school stimuleert democratische houdingen.[497]

Het blijft ons steeds verbazen dat scholen, waarvan we mogen verwachten dat ze leerlingen in democratische waarden en spelregels inwijden, in hun organisatie zelf zo weinig democratische reflexen vertonen. Vanuit uit de hierboven beschreven coördinatievisie op diversiteit in de samenleving vinden we dat scholen hun normatieve houding inzake waarden en regels moeten laten varen (zie 5.3.4). We stellen als zodanig het principe dat leerlingen zich de sociale code van de school moeten eigen maken niet in vraag. Om iedere groep of organisatie behoorlijk te doen functioneren, zijn nu eenmaal afspraken en spelregels nodig. Waar we wel moeite mee hebben, is de vanzelfsprekendheid waarmee de overname van de code moet gebeuren en de dicterende wijze waarop ze door scholen aan leerlingen en ouders wordt opgelegd. Wij menen dat over de sociale code van de school met alle betrokken partijen kan worden gepraat. Dat wil zeggen dat de school niet meer, impliciet of expliciet, vertrekt van 'haar grote gelijk', maar een dialoog voert. In die dialoog kan men

dan proberen verschillende, mogelijk tegenstrijdige perspectieven op opvoeding en onderwijs met elkaar te verenigen en op grond daarvan gezamenlijke afspraken te maken.

11.2.3 Gelijke onderwijskansen, diversiteit en inclusie

1° Gelijke onderwijskansen, diversiteit en talentontwikkeling

Naast burgerschapsvorming heeft het onderwijs de taak gelijke kansen te scheppen voor alle lerenden. In de eerste plaats gaat het er ons om dat leraren krachtige leeromgevingen scheppen die alle leerlingen voldoende leerkansen bieden op het veroveren van sleutelcompetenties, rekening houdend met hun talenten en mogelijkheden Daarin vatten wij de diversiteit aan ervaringen, gezichtspunten, ideeën, leerbronnen en leerstijlen van lerenden als een verrijkend gegeven op. Een streefdoel is hierbij gelijke status te bereiken in de interactie tussen lerenden, dat wil zeggen: alle lerenden zijn actieve en invloedrijke deelnemers en alle lerenden geven om elkaars meningen.[498]

Vanuit de gelijkekansengedachte dat alle lerenden hun talenten en mogelijkheden maximaal moeten kunnen ontplooien, is het voor alle leerlingen essentieel dat ze kunnen kiezen voor datgene waar ze goed in zijn of waar ze het meest belang in stellen. Hun sociaaleconomische positie, geslacht, lichamelijke geschiktheid, seksuele geaardheid of etnische herkomst mogen geen grond zijn om hen kansen en keuzes te ontzeggen.[499] Voor leerlingen uit sociaal bevoorrechte groepen in het bijzonder betekent dit dat ze niet moeten kiezen voor studierichtingen, scholen en beroepen die hoog scoren in de statuscompetitie, maar waar ze op grond van hun talent of motivatie eigenlijk niet thuishoren.

2° Gelijkekansenonderwijs en inclusief onderwijs

Gelijkekansenonderwijs dat diversiteit benut, is per definitie ook ‘inclusief onderwijs’ maar dan inclusief in de ruime betekenis van het woord.[500] Inclusief onderwijs heeft betrekking op het principe dat zoveel mogelijk kinderen met speciale onderwijsbehoeften die in het buitengewoon onderwijs schoollopen, in het gewone onderwijs les kunnen volgen.[501] Dat geeft hen meer kansen om hun individuele talenten te ontwikkelen en hun sociale integratie te bevorderen.

In het kader van gelijke onderwijskansen kun je het principe van inclusie echter opentrekken naar alle kinderen en jongeren, zelfs naar alle schoolactoren.[502] Onderwijs wordt daarom liefst op zodanige wijze georganiseerd dat alle lerenden, voor zover mogelijk, samen leren, zelfs als ze verschillend zijn qua sociale klasse, gender, etnische herkomst, geestelijke en lichamelijke vermogens...[503] Tenzij de schoolinfrastructuur en de draagkracht van het lerarenteam het niet toelaten, moeten alle kinderen en jongeren samen les volgen en niet in gescheiden klassen, scholen en schooltypen worden gedrongen.

3° Gelijke onderwijskansen en competentie in omgaan met diversiteit

De doelgroep van gelijke kansen zien we in een diversiteitsperspectief ook ruimer dan de klassieke ‘risicogroepen’, waar verbeterde academische prestaties en doorstroming vooropstaan. Er zijn ook leerlingen die in een andere zin ‘kansarm’ zijn. Ten eerste gaat het om kinderen en jongeren die

opgroeien in beschermde, homogene of niet-stedelijke milieus en vaardigheden missen in het omgaan met stedelijke vormen van diversiteit. Dergelijke leerlingen kunnen evengoed, soms nog eerder uit ‘kansrijke’ gezinnen komen. Ook voor hen heeft het onderwijs een functie van kansenverhoging maar dan op het gebied van burgerschapsvorming in een pluriforme samenleving. Ten tweede zijn er kinderen en jongeren uit kansarme sociaal geïsoleerde gezinnen en groepen die niet het sociale en culturele kapitaal kunnen meegeven dat participatie in de burgersamenleving en reflectie bevordert.

Hoofdstuk 12 Krijtlijnen voor leren voor en in diversiteit in het onderwijs

In dit hoofdstuk, dat 7 rubrieken omvat, trekken we een aantal krijtlijnen ten behoeve van de vormgeving van een diversiteitsaanpak in onderwijsleeromgevingen. We stellen twee basisprincipes voorop: diversiteit en inclusie. In 12.1 plaatsen we allereerst het gegeven diversiteit als basishouding en kwaliteitskenmerk van maatschappelijk verantwoord onderwijs voor het voetlicht. In 12.2 bekijken we dan drie belangrijke implicaties van het beginsel van inclusie voor het huidige onderwijsbestel: sociale menging van scholen en klassen, sociale desegregatie en comprehensief secundair onderwijs. Deze principes vertalen we door in het diversiteitsbeleid van scholen (12.3). In het schoolbeleid schuilt ook een aantal essentiële randvoorwaarden voor een deugdelijke vormgeving van een diversiteitsaanpak op organisatorisch, inhoudelijk, pedagogisch en didactisch vlak. Het volgende punt (12.4) weiden we wat meer uit over eindtermen & ontwikkelingsdoelen vanuit het oogpunt van diversiteit. Vervolgens besteden we ruime aandacht aan de onderwijskundige uitwerking van leren voor en in diversiteit op klasniveau (12.5). Daarin komen basisprincipes en bouwstenen aan bod die zijn gestoeld op sociaalconstructivistische leeromgevingen. In 12.6 bekijken we kort hoe diversiteit zich kan weerspiegelen in de aangeboden leerinhouden en leermiddelen. We voltooien het onderhavige hoofdstuk met een korte beschouwing over de competenties die leerkrachten in hun omgang met diversiteit dienen te ontwikkelen (12.7).

12.1 Diversiteit als basishouding en kwaliteitskenmerk van onderwijs

Zowel leraren, onderwijskundigen als beleidsmakers 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 niets veranderd te worden aan de basishouding van leraren en schooldirecties. 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.[504] Meer nog, naast een grondhouding is diversiteit ook een kwaliteitskenmerk van onderwijs in al zijn facetten: inhoudelijk, pedagogisch-didactisch, relationeel en organisatorisch.

12.2 Inclusie als basisbeginsel van het onderwijssysteem

12.2.1 Inclusie en menging

Omgaan met diversiteit is een opgave die relevant en haalbaar is voor alle scholen, ongeacht de ligging, de omgeving en de samenstelling van de leerlingenbevolking. Die opgave is veeleer minimaal voor groepen van lerenden die homogeen of exclusief zijn qua sociale achtergrond of bekwaamheid. Uiteraard liggen ook in homogene groepen veel verschillen verborgen, maar dat mag geen vrijgeleide zijn om in de organisatie van scholen en het onderwijssysteem in zijn geheel naar homogene groepen te streven. Klassen en scholen met een grotere mix bieden immers veel meer kansen en mogelijkheden voor de leerlingen, vanuit het oogpunt van zowel burgerschapsvorming als bevordering van gelijke kansen. Een school waar leraren omgaan met diversiteit hoog in het vaandel voeren maar die tegelijk een beleidsfilosofie toepast die kinderen en jongeren uit maatschappelijk kwetsbare groepen uitsluit of die de voorkeur geeft aan homogene groepen naar bekwaamheid of achtergrond, verzaakt aan haar opdracht van gelijkekansenonderwijs. Dat homogene groepen betere leeromgevingen zijn of sociaalzwakke leerlingen het onderwijspeil verlagen, zijn veelgehoorde argumenten. Ze berusten op overtuigingen die hardnekkig voortleven bij professionals in het onderwijs in weerwil van wetenschappelijke bevindingen die op het tegendeel wijzen (zie 5.2).[505]

12.2.2 Inclusie en sociale desegregatie

In dit verband nemen we ook stelling in tegen verregaande vormen van sociale en etnische segregatie in het Vlaamse onderwijsveld. In het basisonderwijs uit zich dit in het verschijnsel van concentratiescholen, zwarte en witte scholen. Het is vooral in de binnensteden dat een beperkt aantal basisscholen het leeuwendeel van de kansarme (allochtone) kinderen moet opvangen, terwijl naburige scholen of scholen in de stadsrand ernaar streven het witte en kansrijke karakter van hun leerlingenbestand te vrijwaren.

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

Weliswaar is kwaliteitsvol onderwijs in concentratiescholen, mits voldoende ondersteuning, geen onhaalbare kaart.[506] Bovendien moeten we vraagtekens plaatsen bij spreiding van achterstandsleerlingen in het basisonderwijs als middel voor achterstandsbestrijding. Wetenschappelijk onderzoek wijst uit dat leerlingenspreiding slechts tot geringe verbetering van leerprestaties leidt.[507] Op langere termijn echter is gemengde schoolgang welhaast een democratische plicht. De school moet de ontmoetingsplaats bij uitstek zijn voor jongeren uit alle lagen van de bevolking. Diversiteit is gestoeld op het maatschappelijke ideaal dat alle kinderen, blank en zwart, rijk

en arm, gezond en gehandicapt, jongens en meisjes samen naar school gaan. Uiteraard kunnen we niet verwachten dat iedere school de diversiteit van de Vlaamse samenleving geheel en al weerspiegelt. Maar een evenwichtige afspiegeling van de lokale buurtbevolkingen waaruit scholen hun leerlingen rekruteren, is hoe dan ook een must.

12.2.3 Inclusie en comprehensief onderwijs

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

Een opwaardering van technisch en beroepsonderwijs is een oplossing die al jaren wordt voorgestaan. Een tweede antwoord is meer aandacht voor meervoudige intelligenties en competenties in het basisonderwijs, waaronder ook technologische en praktische vaardigheden. Een derde oplossingsstrategie, waar wij in het bijzonder op aandringen, is de invoering van een meer comprehensief onderwijssysteem dat leerlingen laat kennismaken met een uitgebreid basispakket van vakken, zowel theoretische, technische als praktische.[508] Het zou al een wereld van verschil maken als tenminste de eerste graad van het secundair onderwijs echt gemeenschappelijk zou worden gemaakt (en niet in theorie zoals nu het geval is). Een uitgestelde studiekeuze en latere specialisatie hebben het voordeel dat de oriëntering in het onderwijs doordachter en meer op basis van talenten kan plaatsvinden. Ook blijkt uit onderzoek dat comprehensieve onderwijssystemen er beter in slagen het verband tussen sociaaleconomische herkomst, studiekeuze en leerprestaties te doorbreken.[509] Een zelfde redenering kan overigens ook worden gevoerd in verband met gendergebonden studiekeuzes van meisjes en jongens.

12.3 Diversiteitsbeleid op school

Diversificatie van het beleid is een continu, meeromvattend vernieuwingsproces gericht op de afstemming van een organisatie in al haar aspecten op de veelvormige, democratische samenleving. Deze afstemming vraagt in het onderwijs een omslag in de basishouding en –visie van schoolteams met betrekking tot de bovenvermelde principes van diversiteit en inclusie. Zolang vernieuwingen

attitudes en denkbeelden bij leerkrachten en directies ongemoeid laten, zullen initiatieven op klas- en leerlingniveau (zie 12.5) weinig uithalen.[510]

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

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

12.4 Leerdoelen en eindtermen & ontwikkelingsdoelen

12.4.1 Onderwijs, diversiteit en individuele zelfontplooiing

Moeten we uiteindelijk zo ver gaan diversiteit ook door te vertalen in verschillende leerdoelen afhankelijk van datgene wat groepen lerenden of individuen zelf graag vanuit hun eigen interesses en vaardigheden willen exploreren?

Dat is voor ons een brug te ver. Kinderen zijn weliswaar uit zichzelf gemotiveerd dingen te doen en te leren, maar je moet hun natuurlijke interesses wel coördineren via de weg van georganiseerde activiteiten en leerinhouden (zie ook 4.2).[511] Dat is in wezen wat leraren horen te doen. Het onderwijs heeft uiteraard een belangrijke functie in de persoonlijke ontplooiing van alle individuen in de samenleving. Die functie kan en mag je echter niet terugbrengen tot het eigenbelang van individuen, noch dat van particuliere gemeenschappen. Er is ook nog zoiets als een collectief maatschappelijk belang in het onderwijs. Diversiteit mag dus geen argument zijn om iedere school, maatschappelijke groep, leraar of leerling volkomen autonoom te laten beslissen welke doelen en normen voor hem of haar van toepassing zijn.

12.4.2 Wie bepaalt de leerdoelen van de school?

In Vlaanderen is het de overheid die de leerdoelen van het onderwijs vastlegt in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Aangezien dit gebeurt via een democratische procedure vormen deze de collectieve wilsuiting van ‘de Vlaamse gemeenschap’. Eindtermen & ontwikkelingsdoelen zijn minimaal de competenties waarvan wij vinden dat de scholen ze aan onze kinderen en jongeren

moeten meegeven als rugzak voor het verdere leven. De overheid heeft ook een mandaat om te toetsen of de scholen de minimumdoelen bij hun leerlingen daadwerkelijk bereiken.

Zo verwoord klinkt het alsof de staat in Vlaanderen verregaand bepaalt waar scholen aan moeten werken maar in de praktijk valt dat mee. De eindtermen & ontwikkelingsdoelen vormen veeleer een algemeen en richtinggevend kader (al vinden sommige onderwijsmensen dat ze nog wat ruimer en minder gedetailleerd mogen worden geformuleerd). Er bestaat in het Vlaamse onderwijs grote wettelijke vrijheid inzake organisatie van onderwijs en ouderlijke schoolkeuze. Scholen hebben in principe veel ruimte om hun pedagogisch project, leerplannen en werkwijzen autonoom in te vullen. Scholen, leraren en onderwijsnetten hebben dus veel zeggenschap in de wijzen waarop de gestelde leerdoelen moeten worden uitgewerkt en bereikt. Er bestaat ten slotte ook geen systeem van openbare centrale examens zoals dat in andere landen vaak wel wordt toegepast.

Onderwijs is als al gezegd een collectief goed, een maatschappelijke instelling die de gemeenschap betaalt om jongeren en volwassenen bepaalde dingen aan te leren. Die gemeenschap verwacht dat het onderwijs hierbij tegemoetkomt aan maatschappelijke en economische behoeften aan kennis en vaardigheden, en daar ook rekenschap over aflegt. Waarom sturen we anders kinderen, jongeren en volwassenen naar school? Als scholen zichzelf herleiden tot plekken waar individuen elkaar ontmoeten en zich naar eigen goeddunken persoonlijk komen ontwikkelen, kun je ze evengoed afschaffen. Dan moeten lerenden – of hun ouders in het geval van minderjarigen – er maar zelf voor zorgen eigen leertrajecten uit te tekenen en plekken te zoeken of in te richten waar men ‘in de leer’ kan gaan. Dat is op zichzelf niet eens zo een onzinnig systeem; in kleinschalige, technologisch eenvoudige samenlevingen werkt het zelfs zeer efficiënt.[512]

In een complexe, gelaagde en functioneel gedifferentieerde maatschappij als de onze kun je de bepaling van de leerdoelen niet louter aan het persoonlijk initiatief ‘van onderaf’ – families, burgers of lokale gemeenschappen – overlaten. Ten eerste omdat hulpbronnen en kapitaal ongelijk verdeeld zijn over sociale groepen en gezinnen, wat als gevolg heeft dat wie over de meeste middelen beschikt zich ook de meeste en de beste leermogelijkheden kan veroorloven. Ten tweede omdat de school als formele leerinstitutie wel degelijk een toegevoegde waarde heeft ten aanzien van andere leeromgevingen. De school haalt haar voornaamste kwaliteit uit haar specifiek potentieel om informeel, ongestuurd, praktisch leren met formeel, gestuurd, theoretisch leren te verbinden en te vervlechten. Vandaag de dag is het onderwijssysteem nog te strak, te selectief en te gesloten georganiseerd om scholen en leraren toe te laten dat potentieel ten volle bij alle kinderen te exploiteren. Maar het potentieel is wel degelijk aanwezig.

Omdat de eigentijdse complexe samenleving ook veelvormiger en grilliger is, lopen de eisen die aan het onderwijs worden gesteld meer uiteen en veranderen ze ook sneller. Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt zijn in een open economie zo veranderlijk en onvoorspelbaar geworden dat het onderwijs wordt gedwongen zijn opdracht van opleiding voor de arbeidsmarkt te herzien. Nu al verzeilen leerlingen in studierichtingen in het beroepsonderwijs die nauwelijks enig perspectief op werk bieden,

terwijl aan de andere kant bepaalde knelpuntberoepen maar niet ingevuld geraken. Het besef dat vooral de omschakeling van onderwijs naar arbeidmarkt anders en vanuit een meer geïntegreerde visie op leren en werken moet gebeuren,[513] is intussen tot de hogere beleidsregionen doorgedrongen.

Kenmerkend voor een plurale samenleving is natuurlijk ook de grotere variatie aan sociale groepen en gemeenschappen. Je kunt dan ook logisch veronderstellen dat de verwachtingen ten aanzien van wat scholen moeten aanleren ook meer uiteen zullen lopen. De verschillen zullen vooral het grootst zijn daar waar het gaat om opvoeding, ontwikkeling van normen en waarden, sociale competenties en dergelijke. Scholen kunnen hun eigen profiel ontwikkelen en dat zegt zeker iets over de soorten van leerlingen die ze willen aantrekken en in een bepaalde richting willen vormen. In het licht van de demografische prognoses (vergrijzing en verkleuring) zullen scholen in hun onderlinge concurrentiestrijd meer en meer rekening moeten houden met de wensen van de ouders en groepen waaruit ze rekruteren, willen ze hun leerlingenbestand op peil houden of voortbestaan tout court. De tijd dat ouders hun kinderen toevertrouwden aan een school naar keuze die dan haar pedagogisch project uitvoerde als was het in stenen tafels gebeiteld en zonder daarvoor enige rekenschap af te leggen, loopt naar zijn einde. Groeiende tegenstellingen tussen wat ouders en leerlingen wenselijk vinden en de leerdoelen die de school wil bereiken, kun je niet meer oplossen door een eenzijdig dictaat van de kant van de school: iedereen moet zich aanpassen aan de doelstellingen van de school, en daarmee uit. Het bovengestelde principe binnen diversiteitsbeleid van de school als interactieve en lerende organisatie behelst dus ook onderhandeling over verschillende standpunten en overtuigingen aangaande doelstellingen van leren en opvoeding op school in relatie tot de thuisomgeving (zie ook 5.3 en 9.2).

12.4.3 Diversiteit en eindtermen & ontwikkelingsdoelen

In Vlaanderen gebeurt de onderhandeling over algemene onderwijsleerdoelen op het niveau van de publieke samenleving. In die zin weerspiegelen de eindtermen & ontwikkelingsdoelen de gezamenlijke wil – een compromis in feite – van al wie daarin actief participeert. Doordat in de eindtermen & ontwikkelingsdoelen elementen zijn opgenomen die verwijzen naar diversiteit, zijn er voor scholen voldoende aanknopingspunten voorhanden om een diversiteitsaanpak inhoudelijk en didactisch uit te werken. Dat klinkt goed genoeg om het daar bij te laten. Echter, onze visie op diversiteit en leren noopt ons tot enkele verder strekkende beschouwingen.

<u>1° Het maatschappelijk draagvlak in de plurale samenleving</u>

De vraag die we hier in het midden brengen, is in hoeverre de eindtermen & ontwikkelingsdoelen in hun actuele vorm voldoende zijn gedragen door alle groepen in de samenleving. Dit is geen oproep om de hele procedure van overleg en goedkeuring van vooraf aan te beginnen, deze keer wel rekening houdend met (kansen)groepen die bij de vorige onderhandelingen uit de boot zijn gevallen. Wel is het een pleidooi om erover te waken dat bij een volgende grondige herziening van eindtermen &

ontwikkelingsdoelen de pluraliteit van de samenleving in de nieuwe besprekingsronde tot haar recht komt. In feite ligt dit in de lijn van de in de tekst herhaaldelijk bepleite coördinatievisie.

Op die manier krijgen we ook een gelegenheid om een aantal prangende inhoudelijke kwesties en taboes die momenteel nog te zeer in de beslotenheid van de onderwijspraktijk sluimeren naar het niveau van het maatschappelijk debat op te tillen. Een voorbeeld daarvan is het onderwijzen van de evolutietheorie, een gevoelig vraagstuk waarover met name de conservatieve religieuze gemeenschappen in dit land ten gronde zullen moeten discussiëren en openlijker kleur bekennen.

2° Het nut van eindtermen & ontwikkelingsdoelen

In radicale versies van het sociaalconstructivisme is toetsing van leervordering aan voorafbepaalde kennisdoelen niet aan de orde. Kennis heeft namelijk geen vaste objectieve waarde, dus zijn er ook geen objectieve maatstaven om vast te stellen of kennis ‘correct’ of ‘voldoende’ is verworven. Dat is een zienswijze die wij vanuit onze gematigde positie beslist niet delen (zie 4.2).

Een zekere vorm van verantwoording (*accountability*) op het vlak van leerresultaten is aanvaardbaar, zelfs wenselijk. In de eerste plaats voor de publieke gemeenschap, die het recht heeft om te weten of de geïnvesteerde middelen verstandig zijn ingezet. Pedagogische vrijheid mag geen vrijgeleide zijn voor scholen om het volle vertrouwen in hun kunnen te vragen en tegelijkertijd de verantwoordelijkheid voor het falen van grote groepen leerlingen van zich af te schuiven omdat er gezien hun sociale achtergrond nu eenmaal niet meer ‘uit te halen’ is.

In tweede instantie is peiling van de eindtermen ook voor de scholen verkieslijk. Of de eindtermen al of niet gehaald worden, is een (extra) aanwijzing voor de kwaliteit van het geboden onderwijs. Scholen hebben eveneens het recht, vanuit de samenleving bekeken zelfs de plicht om te weten waar ze staan. Er zijn namelijk verschillen tussen scholen die maken dat met vergelijkbare groepen van leerlingen in vergelijkbare omstandigheden sommige scholen meer vordering in leerprestaties verwezenlijken dan andere. Dat hoeft niet noodzakelijk uit te monden in een economisch rendementsmodel en in verscherpte concurrentie tussen scholen op de onderwijsmarkt. Tenzij de Vlaamse overheid het in haar hoofd haalt resultaten van scholen in ranglijsten van hoog tot laag te publiceren.

In het licht van de kwaliteitscontrole van het Vlaamse onderwijsaanbod vormen periodieke peilingen naar eindtermen & ontwikkelingsdoelen dus een nuttig instrument. Maar ook niet meer dan dat. Outputmeting kan slechts een element zijn in de beoordeling van de algemene onderwijskwaliteit van Vlaamse scholen. Het gevaar bestaat dat outputmeting op basis van testing uitmondt in een louter econometrisch evaluatiemodel van onderwijskwaliteit. Dat wil zeggen dat de resultaten van onderwijs alleen belangrijk zijn in zoverre ze ook ‘meetbaar’ zijn. Het gevolg is meestal dat ‘zachte’ doelen, die minder meetbaar zijn, meestal sneuvelen. Dat zou een enorme reductie en verschraling betekenen van de leeruitkomsten van onderwijs. Het houdt tevens een groot risico in op *teaching to the test*, dat wil zeggen dat leraren hun onderwijs eenzijdig gaan richten op datgene wat getest wordt. Het stimuleert

scholen om hun leerlingenbeleid selectiever te gaan voeren door 'risicoleerlingen', die extra inspanning vragen, niet toe te laten of sneller weg te selecteren.

3° De verantwoordelijkheid voor de eindtermen & ontwikkelingsdoelen

Uit de bovenstaande bedenking komen we gelijk bij een andere uit. Het basisbeginsel bij de peiling van eindtermen moet zijn dat het in de eerste plaats *de scholen* zijn die de eindtermen behalen. Zo niet dreigt zich een scenario te ontwikkelen waarin eindtermen zullen worden gebruikt als een selectienorm *tegen* leerlingen die op bepaalde punten de lat niet halen. Zodoende wordt de verantwoordelijkheid voor de schoolse mislukking van leerlingen verlegd naar de leerling zelf en zijn of haar buitenschoolse omgeving. De school is van goede wil, ze heeft alle kansen gegeven, de leerkrachten hebben hun taak volbracht. Helaas zijn er nu eenmaal leerlingen die er weinig van bakken omdat hun sociale omgeving hen niet goed voor de school heeft uitgerust. In die zienswijze kan de school weinig of niets toevoegen aan de bepaling van de leeruitkomsten, want dat gebeurt buiten de school. Het onderwijs conformeert zich hetgeen binnenkomt en reproduceert jaarlijks de verschillen die de kinderen, individueel, bij binnenkomst meebrengen.[514] We beamen dan ook ten volle deze uitspraak van Koen Jaspaert: '*Wie claimt dat de school dat niet kan omdat de kenmerken van de thuissituatie van de leerlingen dat niet toelaten, accepteert als het ware dat de school haar opdracht in achterstandsbestrijding teruggeeft.*'[515]

4° De aard van de competentie omgaan met diversiteit

De competentie omgaan met diversiteit behoort in regel tot het domein van de *ontwikkelingsdoelen*. De veelzijdigheid en complexiteit van de te beoordelen competentie laat immers niet toe om ze te reduceren tot vrij eenduidig te meten maar nietszeggende houdingen en persoonskenmerken.

Zoals we verderop zullen uiteenzetten (11.5.2), liggen de meeste beloftes voor evaluatie van omgaan met diversiteit in een brede, competentiegerichte evaluatiebenadering. De kans om ontwikkeling en groei in competentie vast te stellen, zal ook groter zijn naarmate je leerlingen kunt volgen en observeren in verschillende realistische situaties. Vanuit een sociaalconstructivistische oogpunt zijn competenties relatief contextgebonden en nauw verweven met motivationele en normatieve aspecten. We moeten hierbij ook rekening houden met het perspectief dat mensen zelf hebben op hun competentie en hun competentieontwikkeling.[516]

12.5 Onderwijskundige uitwerking op klasniveau

12.5.1 Bruggen bouwen en koken zonder recepten

Wij vinden het sociaalconstructivisme het juiste vertrekpunt voor het leren met en van diversiteit in de klas. Het biedt een soepel kader waarbinnen je de meer 'traditionele' werkwijzen zoals klassikaal onderwijs en directe instructie voor bepaalde leerdoelen kunt inschakelen. Ten slotte heeft een

sociaalconstructivistisch geaarde aanpak de kunstmatige scheiding op tussen competentieontwikkeling en identiteitsontwikkeling.

Diversiteit in het onderwijs is een perspectief van waaruit je oplossingstrategieën voor leeromgevingen kunt bedenken. Er is geen receptenboek voor onmiddellijke toepassing.[517] Specifieke instructie-uitwerkingen en kant-en-klare lespakketten zijn op zich nog geen garantie voor een effectieve aanpak. Weliswaar kunnen we een aantal algemene didactische principes en ingrediënten aanreiken die gericht zijn op het scheppen van een krachtige, gevarieerde leeromgeving. Zij fungeren als richtingwijzers voor onderwijskundige vertaling. Dat zie je ook in de natuurkunde: die dicteert niet hoe je een brug moet bouwen maar geeft wel richtingen en grenzen aan waarbinnen een specifiek ontwerp mogelijk is.[518] In die zin heeft het ontwerpen van een gedegen instructieaanpak veel weg van 'bruggen bouwen'. Je zou ook kunnen spreken van 'koken zonder recepten'.[519] Goede instructie is als koken met de op het moment voorhanden zijnde ingrediënten en geleerde basistechnieken. Aangezien er geen vast recept voorhanden is, hangt de kwaliteit van het gerecht sterker af van de creatieve kookbereiding.

12.5.2 Basisprincipes voor ontwerp van krachtige leeromgevingen op school

Een Amerikaans rapport uit 1999 dat een gefundeerde stand van zaken geeft van het onderzoek aan leren, formuleert een aantal principes waaraan effectieve leeromgevingen moeten voldoen. Krachtige leeromgevingen zijn in een notendop op lerenden gericht, kennisgericht, evaluatiegericht en gemeenschapsgericht.[520]

<u>1° Op lerenden gerichte leeromgevingen</u>

Dit beginsel stemt overeen met leren als constructief en actief proces, zoals we dat onder 4.2 hebben beschreven.

<u>2° Kennisgerichte leeromgevingen</u>

De bekwaamheid om te denken en problemen op te lossen, vereist kennis die toegankelijk is en adequaat wordt toegepast. Nieuwe onderzoekskennis over het leren van jonge kinderen laat zien dat zij in staat zijn om complexere concepten te vatten dan voordien werd verondersteld. Deze concepten moeten echter op zodanige manier worden aangebracht dat hun leren wordt verbonden met hun actueel begrip. Dat houdt in dat leraren lerenden helpen hun huidige kennis en vaardigheden te gebruiken. Aangezien lerenden complexe denkers zijn die de wereld trachten te begrijpen, moeten leraren kansen beklemtonen op het leren van hogere denkvaardigheden en van diepgaand begrip.[521]

Om de brug te slaan tussen concrete, alledaagse kennis en denkvaardigheden van een hogere orde is ondersteuning nodig. Die kan zowel komen van leraren als medelerenden (peers). Vier belangrijke vormen van ondersteuning zijn modelleren, coachen, monitoring en scaffolding.[522]

(1) *Modelleren*: voordoen, voordenken, contextualiseren, articuleren en bediscussiëren. De leraar toont voor hoe hij/zij werkt en geeft aan waarom hij/zij bepaalde beslissingen neemt of iets aanpakt. De nadruk ligt hierbij op het gedrag van een 'expert'. Naarmate de kennis en de zelfstandigheid van de lerende groter is, is de rol van de expert kleiner.
(2) *Coachen*: motiveren, feedback geven, reflectie uitlokken, leergedrag sturen en activiteiten van de lerenden opvolgen. De nadruk ligt op het gedrag van de 'lerende' zelf. Coaching heeft betrekking op de wijze van werken, het samenwerken en het exploratief leren.
(3) *Monitoring*: de leraar of opleider treedt op als het 'externe oog' bij leerprocessen. Tijdens het verloop van het leertraject treedt dit 'externe oog' steeds verder terug.
(4) *Scaffolding* wil zeggen dat het leerproces in elke fase door de leraar/opleider wordt 'gestut', overgenomen door de lerende en dat vervolgens de stutten worden verwijderd, waarna wordt overgegaan naar een volgende fase waarin eenzelfde proces plaatsvindt. De nadruk ligt hier op de 'taak'. Scaffolding stelt een lerende in staat een probleem op te lossen, een taak uit te voeren of een doel te bereiken, zaken die hij/zij niet zonder hulp kan doen. De volwassene of peer 'controleert' die elementen van de taak die de lerende aanvankelijk niet beheerst. Dat laat hem toe zich te concentreren op die elementen die binnen zijn competentiebereik liggen.[523] n feite geeft de notie scaffolding aan welke hulp nodig is om een lerende taken te laten uitvoeren in zijn 'zone van naaste ontwikkeling'. Dit bekende begrip is afkomstig van de Russische psycholoog Lev Vygotskij. Het verwijst naar de afstand tussen wat een lerende alleen kan bereiken en wat hij kan bereiken door problemen op te lossen onder begeleiding van een volwassene of in samenwerking met meer bekwame peers.[524]

3° Evaluatiegerichte leeromgevingen (leerondersteunende evaluatie)

Feedback is fundamenteel voor leren, maar kansen op feedback zijn dikwijls schaars in de klas. Leerlingen krijgen punten op toetsen en opstellen, maar dit zijn summatieve evaluaties aan het eind van lessen of programmaonderdelen. Even noodzakelijk zijn formatieve evaluaties die leerlingen de gelegenheid geven om de kwaliteit van hun denken en inzicht te herzien en te verbeteren. Evaluaties moeten ook de leerdoelen weerspiegelen die diverse leeromgevingen definiëren. Als het doel is inzicht en toepasbaarheid van kennis te verhogen, volstaat het niet evaluaties te doen die voornamelijk peilen naar herinnering van feiten en formules (reproductiegericht leren). Betekenisgericht leren en zelfreflectie (zie 4.2.1) vormen een essentieel bestanddeel van evaluatiegerichte leeromgevingen.

4° Gemeenschapsgerichte leeromgevingen

Een vierde belangrijk perspectief op leeromgevingen is de mate waarin zij gemeenschapszin stimuleren. Lerenden, leraren en andere belangstellende deelnemers delen in normen die leren en hoge standaarden vooropstellen. Zulke normen verhogen de kansen en motivatie van mensen om te interageren, feedback te geven en te krijgen, en te leren.[525] Het belang van verbonden gemeenschappen

wordt duidelijk wanneer je de betrekkelijke geringe hoeveelheid tijd berekent die men doorbrengt op school vergeleken met andere settings. Buitenschoolse activiteiten thuis, in wijkcentra, sportclubs, jeugdbewegingen… hebben niet te onderschatten effecten op het schoolsucces van leerlingen. Klasomgevingen kan je positief beïnvloeden door kansen te bieden om rond schoolse leerdoelen te communiceren met anderen die lerenden beïnvloeden, vooral families en leden van gemeenschappen.

12.5.3 De basisingrediënten: het model van interactieve betekenisvolle diversiteit

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

De onderwijsaanpak van leren omgaan met diversiteit die wij voorstaan, gaat uit van het hierboven gepresenteerde werkmodel (zie 10.2).

12.5.4 Zes bouwstenen

Voor de onderwijskundige uitwerking van omgaan met diversiteit bevelen we zes mogelijke ‘bouwstenen’ voor vormgeving van het didactisch handelen aan. Het Steunpunt Diversiteit & Leren ontwikkelt hiertoe concrete materialen en handreikingen om mensen en organisaties die hun onderwijspraktijk willen verbeteren te ondersteunen.[ii]

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

<u>1° Veelzijdige, gevarieerde aanpak</u>

Een breed didactisch repertoire komt tegemoet aan de brede ontwikkeling van lerenden, aan hun diverse individuele leerstijlen, interactiewijzen en meervoudige intelligenties. Niet iedereen leert immers op dezelfde manier en is (niet) goed in alles. Leerstijlen zijn mee bepaald door de culturele omgevingen waarin kinderen opgroeien. Er bestaat echter geen één-op-één relatie tussen een leerstijl

[ii] Raadpleeg voor meer informatie: www.steunpuntdiversiteitenleren.be.

en een cultuur of sociale omgeving. Even zomin is daar sprake van met betrekking tot de relatie tussen cultuur en interactie tussen volwassenen en kinderen.[526] Individuele verschillen in leerstijlen, interactievormen en intelligenties zijn in elke groep lerenden terug te vinden.[527]

Leraren moeten zich niet blindstaren op één alleenzaligmakende leerstijl en aanpassing daaraan eisen bij lerenden. Een *'multistyle'-benadering* is veel meer aangewezen: door lerenden afwisselend bloot te stellen aan meerdere leermethoden krijgen ze veel meer kansen om een uitgebreider repertoire aan leervaardigheden en –strategieën te ontplooien.[528] Werkvormen als klassikaal onderwijs, samenwerken in kleine groepen en individuele opdrachten doen een beroep op uiteenlopende vaardigheden en persoonlijkheidskenmerken. Klassikaal onderwijs vereist concentratievermogen en zelfcontrole (stil zijn en luisteren, niet door elkaar heen praten), het samenwerken in groep vraagt om sociale vaardigheden(elkaar helpen, rekening houden met elkaar, conflicten kunnen oplossen), het uitvoeren van individuele opdrachten vraagt om eigen initiatief en doorzettingsvermogen.[529]

Het sociaalconstructivistisch kader biedt tevens een rijkdom aan beproefde activerende leer- en instructieactiviteiten: samenwerkend leren, peer tutoring, gesitueerd leren, ontdekkend leren, probleemgestuurd onderwijs, taakgericht leren, ervaringsgericht leren…[530]

2° Breed observeren

Om zicht te krijgen op diversiteit in lerende groepen raden we *breed observeren* aan. Elke leerkracht observeert dagelijks, maar deze observatie beperkt zich hoofdzakelijk tot observatie van didactische processen in lessituaties. Met observeren in de ruime zin van het woord bedoelen we dat je leert kijken naar het sociale gedrag van lerenden in verschillende situaties in de klas en daarbuiten die op het eerste gezicht niets met schools leren te maken hebben. Het gaat erom een zo accuraat mogelijk zicht te krijgen op wie in de leergroep zit: wat ze doen, hoe ze dit doen, wat ze zeggen en hoe, wat ze mee hebben, welke spelen enzovoort. Via deze brede observatie van lerenden blijf je alert voor de diversiteit, de betekenissen die leerlingen daaraan geven, de perspectieven en competenties waar je op kunt voortbouwen. Dergelijke observatie geeft ook een zicht op het meer alledaagse leren van kinderen en jongeren in schoolcontexten (zie 3.2). Dit vraagt om leerkrachten met een onderzoekende houding. Leerkrachten met opmerkingsgave die kunnen kijken en zich verwonderen. Die oog hebben voor de complexiteit van leren en lesgeven, voor de effecten van het eigen handelen.[531]

3° Samenwerkend leren

In de sociaalconstructivistische visie op leren staat het samenwerkend leren centraal. Samenwerkend leren besteedt veel aandacht aan de wijze waarop lerenden elkaar waarnemen en met elkaar interageren. Op die manier kan je werken aan statusproblemen van zwakkere lerenden.[532]

De grote troef van samenwerken met anderen is dat uiteenlopende perspectieven sneller naar voren komen en kunnen leiden tot gezamenlijke opbouw van kennis.[533] Dit helpt de eigen interne

voorstellingen van kennis te verfijnen en verder te ontwikkelen.[534] Voor omgaan met diversiteit is het dus een geknipte methode.

Wellicht is er geen leermethode die zo uitgebreid is onderzocht als het samenwerkend leren. Tal van studies laten een overduidelijk positieve impact zien op het leren van kinderen en volwassenen: kennisverwerving, een positieve motivatie en leerhouding, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het ontwikkelen van hogere denkvaardigheden.[535] Er zijn ook aanwijzingen dat zorgvuldig gestructureerde activiteiten in samenwerkend leren de sociale relaties tussen groepen kunnen verbeteren.[536]

Samenwerkend leren heeft bij leraren en leerlingen nochtans een kwalijke reputatie. Dat komt door de negatieve praktijkervaringen die met 'groepswerk' verbonden zijn. Lerenden werken niet echt samen; ze verdelen gewoon het werk en leggen op het einde alles samen. Of bepaalde lerenden doen vrijwel al het werk en andere 'liften' mee. Of groepsleden schieten niet met elkaar op waardoor de opdracht mislukt. Of een groep leerlingen vindt het echt leuk om samen te werken, maar concentreert zich te weinig op de actieve en persoonlijke verwerking van de kennis die aan bod komt bij de groepsopdracht.[537]

Om tot productief leren te komen, moet samenwerking bijgevolg aan strikte voorwaarden voldoen.[538] Een daarvan is een sterke structurering van de interacties tussen de leerlingen. Samenwerkend leren als leerstrategie wordt immers veel toegepast, maar niet altijd met succes. Groepen kunnen simpelweg ook ingezet worden als een alternatieve werkvorm die aan de leerdoelen van het traditionele onderricht weinig verandert.[539]

4° Heterogene groepsvorming

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

Heterogenisering als didactische werkwijze behelst dat je vaste patronen en criteria voor samenstelling van groepen doorbreekt. Voor heterogene groepsvorming bestaat geen vast recept: geregeld wisselen is de boodschap.[540] Op die manier kun je voorkomen dat telkens groepjes worden gevormd op grond van dezelfde kenmerken (zwak / sterk; allochtoon / autochtoon; jongens / meisjes enz.). Dat betekent immers vaak dat telkens weer dezelfde leerlingen in dezelfde groepjes terechtkomen.

Het vormen van heterogene groepen, in de eerste plaats naar bekwaamheid, kent ook grenzen. In bepaalde gevallen kunnen de verschillen in bekwaamheid, taalvaardigheid of interesses zo ver uiteenlopen dat een groep lerenden niet voldoende tot leren komt en interne differentiatie weinig soelaas biedt. Zo nodig kunnen homogene groepjes of externe differentiatie een uitweg bieden. Dan

moet er wel op toegezien worden dat dit niet leidt tot herhomogenisering (in niveaugroepjes) en verlaging van prestatiedoelen.

5° Leeromgevingen verbreden

Leren in een authentieke context betekent dat het leren zich tenminste gedeeltelijk buiten de klas en school moet afspelen, in confrontatie met 'echte' problemen.[541] Klassen zijn nog te vaak gemeenschapjes achter gesloten deuren. De potentiële diversiteit aan ervaringen, interesses, leefsferen en competenties die je bij de leerlingen kan aanboren, wordt veel groter als je met verschillende klassen en leeftijdsgroepen kunt werken (klasdoorbrekend werken). Schooldoorbrekend werken kun je vormgeven via het principe van de Brede School. Een Brede School is gericht op de brede ontwikkeling van alle kinderen en jongeren door het ondersteunen en./of creëren van een brede leer- en leefomgeving waarbinnen kinderen en jongeren een brede waaier aan leer- en leefervaringen kunnen opdoen.[542]

6° Breed evalueren

Breed evalueren betekent dat leraren een waaier aan evaluatiestrategieën gebruiken die leerlingen de kans geven hun beheersing van de leerinhouden en competenties aan te tonen. We pleiten dus voor een leerlinggerichte en competentiegerichte evaluatieaanpak. Deze behelst naast de klassieke kennisgerichte toetsen en examens ook diverse vormen van *assessment*, die op alle momenten in het leerproces kunnen worden gebruikt en die authentieke of levensechte situaties inhouden (portfolio, self-assessment, peer-assessment, presentaties, simulaties enzovoort).[543] De assessmentcultuur spoort met een constructivistische onderwijsbenadering.[544] Leerlingen reflecteren zelf – individueel of in groep – regelmatig op hun aanpak, zodat zij hun leerstrategieën kunnen verbeteren. Speciaal ontworpen observatie-instrumenten voor leerkrachten en zelfevaluatie-instrumenten voor leerlingen kunnen daarbij worden ingezet om de ontwikkeling van lerenden in hun omgaan met diversiteit op te volgen.

Evaluatie van de competentie omgaan met diversiteit gaat beslist verder dan de traditionele peiling van leerstofkennis of het meten van waarden (burgerzin, verdraagzaamheid). Het gaat immers om een complexe en brede set van persoonlijke, sociale, intellectuele, morele en politieke competenties. De reikwijdte en complexiteit van deze vaardigheden spoort niet goed met een enkele psychometrische standaard, indicator of prestatiemeting. Hoewel toetsscores over kennis van minderheden of het hechten aan waarden een aanwijzing kunnen geven over hoeveel inhoudelijke kennis een leerling heeft verworven, geven ze nauwelijks inzicht in hoe goed de relaties zijn tussen individuen uit verschillende sociale en culturele groepen.

12.6 Leerinhouden

Diversiteit loopt als een rode draad door onderwijsleerprocessen. Dat geldt eveneens voor de lesinhouden. Diversiteit is geen aparte onderwijsinhoud die je als een toevoegsel aan het curriculum kunt zien, of die als bijkomende paragraaf, hoofdstuk, lesmap of module in lesmaterialen en handboeken wordt gestopt. We menen dat het weinig zin heeft om simpelweg op zichzelf staande feitenkennis te onderwijzen over de culturele bijdragen, historische ervaringen en sociale problemen van enkele zichtbare minderheidsgroepen in de samenleving.[545]

Zoals al gezegd, is een aanpak die zich beperkt tot loutere ingrepen in leerplannen en lesmaterialen weinig doeltreffend (zie 9.1.1). Met het oog op de inhoudelijke *mainstreaming* van diversiteit van het onderwijs is een screening en herwerking van bestaande leerplannen en lesmaterialen aangewezen, mogelijk ook ontwikkeling van nieuwe inhouden en materialen. Hierbij dienen de volgende acht aandachtspunten als leidraad.

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

Belangrijk is vooral te onthouden dat leerinhouden nooit een geheel objectieve voorstelling van met name de sociale en historische werkelijkheid kunnen bieden. Het spontane begrip bij leraren van hoe

wetenschappelijk onderzoek verloopt en tot kennis komt, alsook de wijze waarop zij dit naar leerlingen overbrengen, is meestal nogal verwrongen.[546]

Waarheden en feiten zoals ze in schoolboeken worden gepresenteerd, zijn voor onderzoekers voorlopige uitkomsten van een voortgaande wetenschappelijke discussie.[547] Kennis is niet neutraal noch statisch maar is cultureel bepaald, perspectiefgebonden, dynamisch en veranderlijk.[548] Teksten en beelden (foto's, illustraties, kaarten, tabellen…) over de sociale werkelijkheid zullen meestal voor uiteenlopende interpretaties vatbaar zijn. Multiperspectiviteit draagt ertoe bij dat leerlingen op een kritische manier informatie leren benaderen en ze vanuit verschillende standpunten kunnen onderzoeken.

12.7 Leerkrachtencompetenties

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

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

Ook in het leven buiten de school doen zich gelegenheden voor waar leerkrachten met diversiteit in aanraking komen en daarin een bepaald besef of bepaalde vaardigheden opdoen.[549] Dit levensbreed leren omgaan met diversiteit als privépersoon of gewone burger vormt een goede ondersteuning, is zelfs een voorwaarde voor het ontwikkelen van de meer beroepsgerichte competenties. Wie bijvoorbeeld goed kan functioneren in grillige omstandigheden en nieuwe situaties, zal ook minder moeite hebben met veranderende leerlingenpopulaties en wisselende leeromgevingen.

Dialoog, 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 meer specifiek zes competenties die eigen zijn aan omgaan met diversiteit in het lerarenberoep (zie kader op de volgende bladzijde).

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.

Geraadpleegde literatuur

Abdallah-Pretceille, Martine (2006) Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5): 475-483.

Ainscow, Mel (1991) Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3): 293-309.

Allport, Gordon W. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Anderson, John R., James C. Greeno, Lynne M. Reder & Herbert A. Simon (2000) Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29(4): 11-13.

Anderson, John R., Lynne M. Reder & Herbert A. Simons (1996) Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4): 5-11.

Baker, Linda, Kirsten Mackler, Susan Sonnenschein & Robert Serpell (2001) Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5): 415-438.

Bandura, Albert (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52: 1-26.

Banks, James A. (1997) *Educating citizens in a multicultural society*. New York & London: Teachers College Press.

Banks, James A. (2006) Improving race relations in schools: From theory and research to practice. *Journal of Social Issues*, 62(3): 607-615.

Banks, James A. et al. (2001) *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle, WA: University of Washington, Center for Multicultural Education.

Barr, Rebecca & Robert Dreeben (1983) *How schools work*. Chicago: University of Chicage Press.

Baxter, Janeen & Erik Olin Wright (2000) The glass ceiling hypothesis: A comparative study of the United States, Sweden, and Australia. *Gender and Society*, 14(2): 275-294.

Beck, Ulrich (1992) [1986] *Risk society: Towards a new modernity*. London, Thousand Oaks, CA & New Delhi: Sage.

Belet, Heidi & Ilse Laurijssen (2003) De rol van het onderwijs in het bepalen van status en levenskansen. In: Mark Elchardus & Ignace Glorieux (red.), pp. 191-214.

Bencze, John L. (2000) Democratic constructivist science education: Enabling egalitarian literacy and self-actualization. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6): 847-865.

Benjamin, Shereen (2002) 'Valuing diversity': A cliché for the 21st century? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4): 309-323.

Berding, Joop W.A. & Siebren Miedema (2005) Individualiteit, socialiteit, democratie en het curriculum. De opvoedingsfilosofische denkbeelden van John Dewey. In: Louis Logister (red.), *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie*. Budel: Damon, pp. 99-118.

Berger, Peter & Thomas Luckmann (1971) [1966] *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Hardmonsworth, Middlesex: Penguin Books.

Berliner, David C. (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7): 5-13.

Biesta, Gert J.J. (1994) Education as practical intersubjectivity: Towards a critical-pedagogic understanding of education. *Educational Theory*, 44(3): 299-317.

Biesta, Gert J.J. & Siebren Miedema (2002) Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2): 173-181.

Bigler, Rebecca S. (1999) The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55(4): 687-705.

Bihagen, Erik & Marita Ohls (2006) The glass ceiling – where is it? Women's and men's career prospects in the private vs. the public sector in Sweden 1979-2000. *The Sociological Review*, 54(1): 20-47.

Bliss, Joan & Mike Askew (1996) Effective teaching and learning: Scaffolding revisited. *Oxford Review of Education*, 22(1): 37-62.

Blok, Henk, Ron Oostdam & Thea Peetsma (2006) *Het nieuwe leren in het basisonderwijs: een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 746).

Blommaert, Jan (1995) Interculturele communicatie in de sector. *Vonk*, 24(4): 32-38.

Blommaert, Jan (1998) *Different approaches to intercultural communication: A critical survey*. Plenary lecture, Lernen und Arbeiten in einder international vernetzten und multikulturellen Gesellschaft, Expertentagung Universität Bremen, Institut für Projekmanagement und Wirtschaftsinformatik (IPMI), 27-28 February 1998.

Blommaert, Jan & Jef Verschueren (1998) *Debating diversity: Analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.

Bolhuis, Sanneke (2003) Toward process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3): 327-347.

Bolhuis, Sanneke & Robert-Jan Simons (2001) Naar een breder begrip van leren. In: J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.), *Human resource development: organiseren van het leren*. Houten: Samsom, pp. 37-51.

Bossaerts, Bea, Jan Denys & Guy Tegenbos (red.) (2002) *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant.

Bossuyt, Marc et al. (1994) *De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting*. Brussel & Kapellen: Koning Boudewijnstichting & Uitgeverij Pelckmans.

Bourdieu, Pierre (1998) La précarité est aujourd'hui partout. In: *Contre-feux. Propos pour servir à la resistance contre l'invasion néo-liberale*. Paris: Liber Raisons d'agir, pp. 95-101.

Bourdieu, Pierre (2001) Unifier pour mieux dominer. In: *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Éditions Raisons d'agir, pp. 93-108.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre & Loïc Wacquant (2001) Neoliberal newspeak: Notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 105(January/February): 2-5.

Bourdieu, Pierre et al. (1993) *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.

Boutellier, Hans (1997) De school als werkplaats voor alledaagse moraliteit. *0/25 – Tijdschrift over Jeugd*, februari, (1): 49-50.

Bouwen, Denis & Mieke Santermans (2006) De strijd tegen een onzichtbare vijand. Beeldvorming beïnvloedt niet eenvoudig, volgens Bambi Ceuppens. *Divers – Tijdschrift van het Vlaams Minderhedencentrum*, 7(2): 13-15.

Bransford, John D., Ann L. Brown & Rodney R. Cocking (eds.) (1999) *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Bredo, Eric (1994) Reconstructing educational psychology: Situated cognition and Deweyian pragmatism. *Educational Psychologist*, 29(1): 23-35.

Bron, Jeroen (2006) *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Bronneman-Helmers, Ria (2004) De pedagogische opdracht van het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen. In: P.T. de Beer & C.J.M. Schuyt (red.), *Bijdragen aan waarden en normen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 185-215.

Brown, Ann L. (1997) Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4): 399-413.

Brown, Ann L. & Joseph C. Campione (1996) Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In: Leona Schauble & Robert Glaser (eds.), *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 289-325.

Brown, John S., Allan Collins & Paul Duguid (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.

Brown, Philip & Hugh Lauder (2001) *Capitalism and social progress: The future of society in a global economy*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave.

Browne, Irene & Joya Misra (2003) The intersection of gender and race in the labor market. *Annual Review of Sociology*, 29: 487-513.

Brubaker, Rogers, Mara Loveman & Peter Stamatov (2004) Ethnicity as cognition. *Theory and Society*, 33(1): 31-64.

Burbules, Nicholas C. (2000) Constructivism: Moving beyond the impasse. In: D.C Phillips (ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 308-330 (Yearbook of the National Society for the Study of Education, 99).

Buskes, Chris (2006) *Evolutionair denken: de invloed van Darwin op ons wereldbeeld*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Campbell, Patricia B. & Beatriz Chu Clewell (1999) Science, math and girls… Still a long way to go. *Education Week*, 19(2): 50-52.

Cantillon, Bea, Mark Elchardus, Pierre Pestieau, Philippe Van Parijs et al. (2003) *De nieuwe sociale kwesties*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant.

Casmir, Fred L. (1999) Foundations for the study of intercultural communication based on a third-culture building model. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1): 91-116.

Ceuppens, Bambi & Peter Geschiere (2005) Autochthony: Local or global? New modes in the struggle over citizenship and belonging in Africa and Europe. *Annual Review of Anthropology*, 34: 385-407.

Chang, Mitchell J., Nida Denson, Victor Sáenz & Kimberley Misa (2006) The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 77(3): 430-455.

Claeys, Laurence (2003) *Vrouw-zijn in de digitale samenleving. Literatuurstudie "Vrouwen, Gender en Informatie- en Comunicatietechnologieën*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid (promotor: prof. dr. Magda Michielsens).

Cobb, Paul & Janet Bowers (1999) Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2): 4-15.

Cobb, Paul & Erna Yackel (1996) Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 3(3/4): 175-190.

Cocodia, Ebinepre A., Jung-Sook Kim, Hyun-Seok Shin, Joong-Won Kim, Jessie Ee, Mary S.W. Wee & Robert W. Howard (2003) Evidence that rising population intelligence is impacting in formal education. *Personality and Individual Differences*, 35(4): 797-810.

Cohen, Elizabeth G. (1994) *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. *Second edition*. New York: Teachers College Press.

Cohen, Elizabeth G. (1997) Understanding status problems: Sources and consequences. In: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan (eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory into practice*. New York: Teachers College Press, pp. 61-91.

Cole, Michael (1990) Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In: Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, UK, New York & Oakleigh, Melbourne: Cambridge University Press, pp. 89-110.

Cole, Michael (2005) Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48: 195-216.

Collier, Mary Jane & Milt Thomas (1988) Cultural identity: An interpretive perspective. In: Young Yun Kim & William B. Gudykunst (eds.), *Theories in intercultural communication*. Newbury Park etc.: Sage, pp. 99-120.

Collins, W. Andrew, Eleanor E. Maccoby, Laurence Steinberg, E. Mavis Hetherington & Marc H. Bornstein (2000) Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2): 218-232.

Colley, Helen, Phil Hodkinson & Janice Malcolm (2003) *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds: University of Leeds, Lifelong Learning Institute.

Connell, Raewyn (2006) Glass ceilings or gendered institutions? Mapping the gender regimes of public sector worksites. *Public Administration Review*, 66(6): 837-849.

Cooper, Richard J., Jay S. Kaufman & Ryk Ward (2003) Race and genomics. *The New England Journal of Medecine*, 348(12): 1166-1170.

Cotter, David A., Joan M. Hermsen, Seth Ovadia & Reeve Vanneman (2001) The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2): 655-682.

Dar, Yehezkel & Nura Resh (1986) *Classroom composition and pupil achievement: A study of the effect of ability-based classes*. New York: Gordon & Breach Science Publishers.

de Bruijn, Elly m.m.v. José van den Berg, Fleur Dintjens Jan Geurts & Ties Pauwes (2003) *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom. Bouwstenen voor een herontwerp*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

de Bruijn, Elly (2006) *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

de Bruijn, Elly, Marianne Overmaat, Marjan Glaudé, Irma Heemskerk, Yvonne Leeman, Jaap Roeleveld & Louise van de Venne (2005) Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82(1): 77-95.

De Groof, Saskia & Jessy Siongers (2006) Leerlingenparticipatieverschillen tussen allochtone en autochtone jongeren: een kwestie van kansen of cultuur? In: Sven Sierens et al. (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, pp. 165-190.

de Haan, Jos & Frank Huysmans (2002) *E-cultuur. Een empirische verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

de Haan, Mariëtte (1999) *Learning as cultural practice: How children learn in a Mexican Mazahua community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis.

de Laat, Maarten & Robert-Jan Simons (2002) Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Educationzl Training*, 27: 13-24.

Delrue, Kaat (2003) *Zure druiven, zoete krenten? Een schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Delrue, Kaat, Patrick Loobuyck, Koen Pelleriaux, Sven Sierens & Mieke Van Houtte (2006) Uit het verdomhoekje van het Vlaamse onderwijs: comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs. In: Sven Sierens et al. (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, pp. 191-214.

De Rick, Katleen, Ingrid Vanhoren, Helena Op den Kamp & Ides Nicaise (2006) *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

de Ruijter, Arie (1994) Culturele diversiteit. In: Rik Pinxten (red.), *Cultuurstudie 1*. Utrecht: Universiteit Utrecht, pp. 28-44.

de Ruijter, Arie (2002) Het multiculturele raadsel. In: Guus Extra & Arie de Ruijter (red.), *De multiculturele samenleving als uitdaging*. Amsterdam: Aksant, pp. 17-34.

Desmedt, Ella (2001) Onderwijs en waarden. Hedendaagse visies in kaart gebracht. In: Hans van Crombrugee & Bruno Vanobergen (red.), *Opvoedend onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school*. Gent: Academia Press, pp. 7-41.

Desmedt, Ella (2004) *Research into the theoretical base of learning styles in view of educational applications in a university setting*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling. Gent: Universiteit Gent.

de Swaan, Abram (2006) *De mensenmaatschappij. Een inleiding*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Dewaele, Alexis (2003) *Structurele en culturele belemmeringen en succesfactoren in het leven van holebi's: een verkenning*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid (promotor: prof. dr. Magda Michielsens).

De Witte, Hans (red.) (1994) *Op zoek naar de arbeidersklasse. Een verkenning van de verschillen in opvattingen en leefstijl tussen arbeiders en bedienden in Vlaanderen, Nederland en Europa*. Leuven: Acco.

De Witte, Leen (2006) "Multiculturaliteit en kosmopolitisme zijn de sterke punten van Brussel" Erik Corijn over de stadsvlucht en het Dansaerteffect. *Brussel XL*, 5(15), 1 maart tot 31 mei 2006, 12-13 (Dossier In de steigers).

d'Haenens, Leen, Cindy van Summeren, Frida Saeys & Joyce Koeman (2004) *Integratie of identiteit? Mediamenu's van Turkse en Marokkaanse jongeren*. Amsterdam: Boom.

Dickinson, David K. & Allyssa McCabe (2001) Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4): 186-202.

Dixon, John, Kevin Durrheim & Colin Tredoux (2005) Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist*, 60(7): 697-711.

Dixon, Robert & Douglas Carnine (1994) Ideologies, practices and their implications for special education. *The Journal of Special Education*, 28(3): 356-367.

Dochy, Filip J.R.C & Liz McDowell (1997) Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4): 279-298.

Dochy, Filip, Ludo Heylen & Herman Van de Mosselaer (red.) (2002) *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Uitgeverij LEMMA.

Dochy, Filip, Mien Segers & Catherine De Rijdt (2002) Nieuwe ontwikkelingen: de assessmentcultuur. In: Filip Dochy et al. (red.), pp. 11-31.

Doeser, M.C. (1989) Wetenschap over werkelijkheid; een inleiding. In: M.C. Doeser & A.W. Musschenga (red.), *De werkelijkheid van de wetenschappen*. Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok, pp. 3-21.

Dom, Leen & Jef C. Verhoeven (2005) Kansarme ouders en de school. Een wereld van verschil? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 2005-2006(1-2): 97-113.

Dubs, Rolf (2004) Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung? *sowi-onlinejournal*, 2004-2 (Konstruktivismus) (afgehaald op 12-09-2006 van http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/unterrichtsansaetze_dubs.htm).

Duffy, Thomas M. & Donald J. Cunningham (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: David H. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 170-198.

Dumasy, E.A.H. (1996) *Kleurrijk onderwijs 1. Een oriëntatie in de transculturele pedagogiek: communiceren en begeleiden*. Zutphen: Thieme.

Dunn, Rita (1997) The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 54(7): 74-77.

Dunn, Rita, Josephine Gemake, Fatimeh Jalali, Robert Zenhausern, Peter Quinn & John Spiridakis (1990) Cross-cultural differences in learning styles of elementary-age students from four ethnic backgrounds. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 18(2): 68-93.

Duquet, Ilse, Ignace Glorieux, Ilse Laurijssen & Yolis Van Dorsselaer (2005) Van voor naar achter. Waarom wordt de voorsprong van meisjes op school niet verzilverd op de arbeidsmarkt? In: Jozefien Godemont, Nico Steegmans, Karin Goyvaerts, Steven Lenaers & Sonja Spree (red.), *Het leven zoals het zou kunnen zijn: (on-gelijke kansen in de levensloop. Jaarboek 3 Steunpunt Gelijkekansenbeleid*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid, pp. 79-100.

Duru-Bellat, Marie (2004) *Social inequality at school and educational policies*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning (Fundamentals of Educational Planning, 78).

Duru-Bellat, Marie (2006) *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.

Duru-Bellat, Marie & Alain Mingat (1998) Importance of ability grouping in French "collèges" and its impact upon pupils' academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, 4(4): 348-368.

Duyvendak, Jan Willem & Menno Hurenkamp (red.) (2004) *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid.* Amsterdam: Van Gennep.

Eckert, Penelope, Shelley Goldman & Etienne Wenger (1997) *The school as a community of engaged learners*. Report no. 17.101, Institute for Research on Learning, Menlo Park, California (afgehaald op 09-03-2007 van http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf).

Elchardus, Mark (2006) Groepsdenken. *Knack*, 7 juni, 36(23): 30.

Elchardus, Mark & Ignace Glorieux (red.) (2002) *De symbolische samenleving. Een exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes*. Tielt: Lannoo.

Elchardus, Mark, Dimokritos Kavadias & Jessy Siongers (1999) Kunnen scholen opvoeden? Over de invloed van de scholen op de waarden van jongeren. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 1998-1999(5-6): 305-316.

Elchardus, Mark, Ive Marx & Koen Pelleriaux (2003) De nieuwe sociale kwesties: begrtpsverduidelijking en hypothesevorming. In: Bea Cantillon et al., pp. 11-30.

Eriksen, Thomas H. (2001) *Tirannie van het moment. Snelle en langzame tijd in het informatietijdperk*. Kampen: Agora.

Esteve, José M. (2000) The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2): 197-207.

Faist, Thomas (2000) Transnationalization in international migration: Implications for the study of citizenship and culture. *Ethnic and Racial Studies*, 23(2): 189-222.

Farkas, George (2003) Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29: 541-562.

Favell Adrian (2001) Review essay: Migration, mobility and globaloney. Metaphors and rhetoric in the sociology of globalisation. *Global Networks*, 1(4): 389-398.

Felder, Richard (1995) Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1): 21-31.

Ferfolja, Tania (1998) Australian lesbian teachers – A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10(4): 401-415.

Figlio, David N. & Marianne E. Page (2002) School choice and the distributional effects of ability tracking: Does separation increase inequality? *Journal of Urban Economics*, 51(3): 497-514.

Fishbein, Harold D. (1996) *Peer prejudice and discrimination: Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Boulder, CO & Oxford: Westview Press.

Flynn, James R. (1987) Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101(2): 171-191.

Fransen, Rudy & Marc Frederix (red.) (2000) *Inclusie en onderwijs. De uitdagingen aangaan*. Leuven & Apeldoorn: Garant.

Friedman, Jonathan (2002) From roots to routes: Tropes for trippers. *Anthropological Theory*, 2(1): 21-36.

Fripont, Ilse & Joost Bollens (2003) *Arbeidsloopbanen van personen met een handicap. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap en Equal-Vlaanderen*. Leuven: K.U.Leuven, HIVA.

Fulton, Sally A. & Edward J. Sabornie (1994) Evidence of employment inequality among females with disabilities. *The Journal of Special Education*, 28(2): 149-165.

Galjaard, Hans (1996) *Alle mensen zijn ongelijk. De verschillen en oveeenkomsten tussen mensen: hun erfelijke aanleg, gezondheid, gedrag en prestaties*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga (Rainbow Pocketboek, 294).

Gamoran, Adam (1992) Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2): 11-17.

Garratt, Dean (2000) Democratic citizenship in the curriculum: Some problems and possibilities. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3): 323-346.

Gent, stad in werking (2003) *De diversiteit van Diversiteit*. Gent: Stad Gent / Gent, stad in werking.

Gerrits, Jan (2004) *De school op de schop. Het nieuwe leren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Geurts, Jan & Frans Meijers (2006) *Burgerschap en beroepsvorming. Beter balanceren tussen individuele en sociale vorming* (online-artikel afgehaald op 14-03-2007 van portal.hhs.nl/xmsp/xms_itm_p.download_file?p_itm_id=8216).

Giddens, Anthony (1991) *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Gil-Pérez,Daniel et al. (2002) Defending constructivism in science education. *Science & Education*, 11(6): 557-571.

Gingrich, Andre & Marcus Banks (eds.) (2006) *Neo-nationalism in Europe and beyond: Perspectives from social anthropology*. New York & Oxford: Berghahn Books.

Giordano, Peggy C. (2003) Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29: 257-281.

Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.

Goldthorpe, John H. (2002) Globalisation and social class. *West European Politics*, 25(3): 1-28.
Gould, Stephen Jay (1992) [1981] *The mismeasure of man*. London etc.: Penguin Books.
Gowricham, Ruben S. (2003) Sociale cohesie en culturele diversiteit. *Blad Bestuurskunde*, 12(8): 344-353 (online-versie: http://www.bestuurskunde.nl/publicaties/bestuurskunde.php?artikel=2003,12,12,8,4).
Greeno, James G. (1997) Response: On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1): 5-17.
Guild, Pat (1994) The culture/learning style connection. *Educational Leadership*, 51(8): 16-22.
Guild, Pat Burke & Stephen Garger (1998) *Marching to different drummers: 2nd edition*. Alexiandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
Gurin, Patricia & Biren A. Nagda (2006) Getting to the *what, how, and why* of diversity on campus. *Educational Researcher*, 35(1): 20-24.
Gurin, Patricia, Biren A. Nagda & Gretchen E. Lopez (2004) The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, 60(1): 17-34.
Gutiérrez, Kris D. & Barbara Rogoff (2003) Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5): 19-25.
Hajer, Maaike, Yvonne Leeman & Carol van Nijnatten (2002) Interactie in de multiculturele klas. Inleiding op het themadeel. *Pedagogiek*, 22(2): 125-130.
Hallam, Susan & Judith Ireson (2003) Secondary schools teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3): 343-356.
Hallam, Susan, Judith Ireson & Jane Davies (2004) Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30(4): 117-140.
Hallinan, Maureen T. (1994a) Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2): 79-84.
Hallinan, Maureen T. (1994b) Further thoughts on tracking. *Sociology of Education*, 67(2): 89-91.
Hannerz, Ulf (1999) Reflections on varieties of culturespeak. *European Journal of Cultural Studies*, 2(3): 393-407.
Hanson, Mylène (2002) *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Utrecht: de Graaff.
Hanson, Sandra L., Maryellen Schaub & David P. Baker (1996) Gender stratification in the science pipeline: A comparative analysis of seven countries. *Gender and Society*, 10(3): 271-290.
Hanushek, Eric A. & Ludger Wößmann (2006) Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510): C63-C76.
Hargreaves, Linda, Janet Moyles, Roger Merry, Fred Paterson, Anthony Pell & Veronica Esarte-Sarries (2003) How do primary school teachers define and implement 'interactive teaching' in the National Literacy Strategy in England? *Research Papers in Education*, 18(3): 217-236.
Harley, Debra A., Theresa M. Nowak, Linda J. Gassaway & Todd A. Savage (2002) Lesbian, gay, bisexual, and transgender college students with disabilities: A look at multiple cultural minorities. *Psychology in the Schools*, 39(5): 525-538.
Harris, Judith Rich (1995) Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3): 458-489.
Harris, Karen R. & Patricia A. Alexander (1998) Integrated, constructivist education: Challenge and reality. *Educational Psychology Review*, 10(2): 115-127.
Hauspie, Sarah & G. Cluckers (2002) Vluchtelingenkinderen. Psychologische gevolgen en begeleiding van gedwongen migratie: een literatuurstudie. *Cultuur en Migratie*, 20(2): 1-118.
Heath, Shirley B. (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
Heath, Shirley B. (1989) Oral and literate traditions among Black Americans living in poverty. *American Psychologist*, 44(2): 367-373.
Heath, Shirley B. (2000) Making learning work. *Afterschool Matters*, 1(1): 33-45.
Heemskerk, Irma, Anouk Brink, Monique Volman & Geert ten Dam (2005) Inclusiveness and ICT: A focus on gender, ethnicity and social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(1): 1-16.
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.
Hilberg, R. Soleste & Roland G. Tharp (2002) *Theoretical perspectives, research findings, and classroom implications of the learning styles of American Indian and Alaskan Native students*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of Calfornia, Santa Cruz, Occasional Reports. Paper eric_02_09_native.
Hill, Miriam E. & Martha Agoustinos (2001) Stereotype change and prejudice reduction: Short- and long-term evaluation of a cross-cultural awareness programme. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(4): 243-262.

Hong, Lu & Scott E. Page (2004) Groups of diverse problem solvers can outperform groups of high-ability problem solvers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(46): 16385-16389.

Hoogsteder, Mariëtte, Robert Maier & Ed Elbers (1996) The architecture of adult-child interaction: Joint problem-solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*, 6(4): 348-358.

Howard, Robert W. (2000) Searching the real world for signs of rising population intelligence. *Personality and Individual Differences*, 30(6): 1039-1058.

Hultin, Mia (2003) Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation. *Work and Occupation*, 30(1): 30-61.

Hurtado, Sylvia (2007) Linking diversity with the educational and civic missions of higher education. *The Review of Higher Education*, 30(2): 185-196.

Hutchby, Ian & Jo Moran-Ellis (eds.) (1998) *Children and social competence: Arenas of action*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.

Inglis, Christine (2004) The changing map: From nation states to multi-ethnic and multicultural societies. In: Gudmund Hernes (ed.), *Planning for diversity: Education in multi-ethnic and multicultural societies. IIEP, Paris, 19-20 June 2003*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, pp. 31-63.

Ingold, Tim (2001) Evolving skills. In: Hilary Rose & Steven Rose (eds.), *Alas, poor Darwin: Arguments against evolutionary psychology*. London: Vintage, pp. 225-246.

Irvine, Jacqueline Jordan & Darlene Eleanor York (1995) Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In: James A. Banks & Cherry A. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan, pp. 484-497.

Jackson, Peter (2004) Local consumption cultures in a globalizing world. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 29(2): 165-178.

Jacobs, Dirk, Koen Abts, Karen Phalet & Marc Swyngedouw (2001) *Verklaringen voor etnocentrisme. De rol van sociaal kapitaal, sociaal-economische onzekerheid, sociale integratie en gevoelens van discriminatie. Een verkenning*. Brussel: Katholieke Universiteit Brussel, Instituut voor Politieke Sociologie en Methodologie (IPSoM-bulletin 2001/3).

Jansen, Theo, Nicoleta Cioncel & Hetty Dekkers (2006) Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2): 189-205.

Janssens, Maddy (2002) *Kritische succesfactoren van een diversiteitsbeleid*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid.

Janssens, Maddy & Chris Steyaert (2001) *Meerstemmigheid: organiseren met verschil*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Jaspaert, Koen (2006) Taal, onderwijs en achterstandsbestrijding: enkele overwegingen. In: Sven Sierens et al. (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, pp. 139-164.

Jenkins, Edgar W. (2000) Constructivism in school science education: Powerful model or the most dangerous intellectual tendeny. *Science & Education*, 9(6): 599-610.

Jenkins, Richard (2002) Imagined but not imaginary: Ethnicity and nationalism in the modern world. In: Jeremy MacClancy (ed.), *Exotic no more: Anthropology on the front line*. Chicago & London: The University of Chicago Press, pp. 114-128.

Johnson, David W. & Roger T. Johnson (1999) Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2): 67-73.

Johnson, David W., Roger T. Johnson & Mary Beth Stanne (2000) *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Online paper, University of Minnesota, Minneapolis (afgehaald op 05-09-2006 van http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html).

Johnson, Norman L. (1999) *The importance of diversity: Reconciling natural selection and non-competitive processes*. Technical paper, New York Academy of Sciences, Proceedings of the 7th Annual Evolutionary Systems Conference on 'Closure: Emergent organizations and their dynamics', University of Gent, Belgium, May 3-5 1999 (afgehaald op 08-09-2006 van http://ishi.lanl.gov/Documents_1/Closure.lanl.nlj.pdf).

Joos, Annelies, Veerle Ernalsteen, An Lanssens & Marjan Engels (2006) *Brede School in Vlaanderen en Brussel. Visietekst*. Brussel: Vlaamse overheid (samenstelling: Steunpunt Gelijke Onderwijskansen).

Kagan, Spencer (2005) *Structureel coöperatief leren*. Middelburg: Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland (RPCZ).

Kahne, Joseph & Joel Westheimer (2003) Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1): 34-40, 57-66.

Kanselaar, Gellof (2002) *Constructivism and socio-constructivism*. Online-document (afgehaald op 11-04-2006 van http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf).

Kavadias, Dimokritos (2005) Leren voor het politieke leven? De invloed van scholen op de politieke houdingen van leerlingen secundair onderwijs in Vlaanderen. *School en samenleving*, rubriek Besturen en participeren, afl. 8, juli, pp. 13-29.

Kayzel, Rob (2004) *De belofte van het nieuwe leren. Een evaluatie van het constructivisme*. Doctoraalscriptie onderwijskunde (afgehaald op 29-03-2007 van http://www.cop.hva.nl/download.php?id=3602).

Kerckhoff, Alan C. (1986) Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6): 842-858.

Kilgore, Sally B. (1991) The organizational context of tracking in schools. *American Sociological Review*, 56(2): 189-203.

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.

Kleinfeld, Judith (1994) Learning styles and culture. In: Walter J. Lonner & Roy S. Malpass (eds.), *Psychology and culture*. Boston etc.: Allyn and Bacon, pp. 151-156.

Köbben, André J.F. (1999) Doe nooit voorspellingen. *Migrantenstudies*, 15(4): 283-285.

Koole, Tom & ten Thije, Jan D. (1994) *The construction of intercultural discourse: Team discussions of educational advisers*. Amsterdam & Atlanta, GA: Eodopi.

Korthagen, Fred A. & Jos P.A.M. Kessels (1999) Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4): 4-17.

Kulik, Chen-Lin & James A. Kulik (1982) Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 23(1-2): 22-29.

Kuper, Adam (2000) *Culture: The anthropologists' account*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.

Labath, Thomas, Stijn Suijs & Marc Verlot (2002) *Springen over de kloof – een nota over het recht op participatie in het onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, afdeling Algemeen Welzijnsbeleid.

Lacey, A.R. (1989) *Een woordenboek van de filosofie: Begrippen, stromingen, denkers*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Lamberts, Miet & Jeroen Delmotte (2004) *Knelpunten op de arbeidsmarkt, kansen voor vrouwen?* Leuven: K.U.Leuven, HIVA.

Lamberts, Miet, Fernando Pauwels, Ellen Schryvers & Marjan Van de maele (2005) *De weg naar evenredige arbeidsdeelname via diversiteitsplannen op organisatieniveau. Onderzoek naar de (duurzame) effecten van positieve-actieplannen allochtonen en diversiteitsplannen*. Leuven: K.U.Leuven, HIVA.

Lareau, Annette (2000) *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield Publishers (2nd edition).

Lareau, Annette (2002) Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5): 747-767.

Lave, Jean & Etienne Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge etc.: 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.

Ledoux, Guuske & Yvonne Leeman (2001) 'Komt de multiculturele samenleving er vanzelf' – Intercultureel Leren in het onderwijs. *Vernieuwing – Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 60(2): 3-5.

Ledoux, Guuske, Ineke van der Veen, Margaretha Vergeer, Geert Driessen & Jan Doesborgh (2002) *Sociale integratie in het primair onderwijs. Resultaten van een onderzoek naar de invloed van het leerlingenpubliek van scholen op prestaties en welbevinden van kinderen*. Nijmegen & Amstersam: ITS & SCO-Kohnstamm Instituut.

Leeman, Yvonne (1994) *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Van Arkel.

Leeman, Yvonne (2003) De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentendilemma's. *Pedagogische Studiën*, 80(6): 468-484.

Leeman, Yvonne & Monique Volman (2001) Inclusive education: Recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5(4): 367-379.

Leeman, Yvonne & Wim Wardekker (2004) *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat Pedagogische opdracht van het Onderwijs aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle op woensdag 6 oktober 2004. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim (afgehaald op 27-03-2007 van http://lectoraten.windesheim.nl/pedagogische-opdracht/extra/lectorale%20rede%20Pedagogische%20Opdracht.pdf).

Leeman, Yvonne, Helma Lutz & Wim Wardekker (1996) Intercultureel onderwijs en culturele identiteit. *Comenius*, 16(3): 243-256.

Levin, Benjamin (1998) The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28(1): 57-79.

Levine, John M., Lauren B. Resnick & E. Tory Higgins (1993) Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44: 585-612.

Liff, Sonia (1997) Two routes to managing diversity: Individual differences or social group characteristics. *Employee Relations*, 19(1): 11-26.

Lindbeck, Assar & Dennis J. Snower (2000) Multitask learning and the reorganization of work: From Tayloristic to holistic organization. *Journal of Labor Economics*, 18(3): 353-376.

Livingstone, D.W. (2006) Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. In: Zvi Bekerman, Nicholas C. Burbules & Diana Silberman-Keller (eds.), *Learning in places: The informal education reader*. New York etc.: Peter Lang, pp. 203-227.

Macrae, C. Neil & Galen V. Bodenhausen (2000) Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51: 93-120.

Magnette, Paul (2005) Burgerschap en culturele diversiteit. In: Marc Swyngedouw, Pascal Delwit & Andrea Rea (red.), *Culturele diversiteit en samenleven in Brussel en België*. Leuven: Acco, pp. 203-213.

Mallory, Bruce L. & Rebecca S. New (1994) Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *The Journal of Special Education*, 28(3): 322-337.

Mannix, Elizabeth & Margaret A. Neale (2005) What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6(2): 31-55.

Marjoribanks, Kevin (1996) Family learning evironments and students' outcomes: A review. *Journal of Comparative Family Studies*, 27(2): 373-394.

Martens, Rob (2006) Onderwijs als nationale klaagmuur. *OnderwijsInnovatie*, september, (3): 11-14.

Martini, Mary (1996) 'What's new?' at the dinner table: Family dynamics during mealtimes in two cultural groups in Hawaii. *Early Development and Parenting*, 5(1): 23-34.

Marzano, Robert J. (2003) *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) (m.m.v. Jana S. Marzano & Debra J. Pickering).

Marx, Steven & Monique Ramioul (2004) Mythe en realiteit van de kenniseconomie. *School en samenleving*, rubriek School en onderneming, afl. 7, oktober, pp. 89-109.

Masschelein, Jan & Maarten Simons (2003) *Globale immuniteit: een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven & Leusden: Acco.

Matthijssen, Matthieu (1993) Jongeren en onderwijs. In: Arjan Dieleman, Frans van der Linden & Sandra Perreijn (red.), *Jeugd in meervoud. Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren*. Heerlen: De Tijdstroom i.s.m. de Open Universiteit, pp. 168-187.

Matusov, Eugene (1996) Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, 3(1): 25-45.

Matusov, Eugene, Heather Pleasants & Mark Philip Smith (2003) Dialogic framework for cultural psychology: Culture-in-action and culturally sensitive guidance. *Interdisciplinary Journal on Human Development, Culture and Education*, 1(4) (geraadpleegd op 30-30-2007 via http://cepaosreview.tripod.com/Matusov.html).

Maume, David J. Jr. (2004) Is the glass ceiling a unique form of inequality? Evidence from a random-effects model of managerial attainment. *Work and Occupation*, 31(3): 250-274.

Mayer, Richard E. (2004) Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning; The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1): 14-19.

Mayer-Smith, Jolie, Erminia Pedretti & Janice Woodrow (2000) Closing of the gender gap in technology enriched science education: A case study. *Computers & Education*, 35(1): 51-63.

Maznevski, Martha L. (1994) Understanding our differences: Performance in decision-making groups with diverse members. *Human Relations*, 47(5): 531-552.

Mehan, Hugh (1998) The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41: 245-269.

Michielsens, Magda, Jef Breda, Mieke Van Haegendoren & Jan Vranken (red.) (2003) *Jaarboek I Steunpunt Gelijkekansenbeleid*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant.

Mintrop, Heinrich (2004) Fostering constructivist communities of learners in the amalgamated multi-discipline of social studies. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2): 141-158.

Mitchell, Katharyne (2003) Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28: 387-403.

Mokos, Yota & Anne Van Meerbeeck (2004) *Tijd voor inclusie? Aangepaste vrijetijdsbesteding voor personen met een handicap. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap*. Leuven: K.U.Leuven, Lucas.

Molina, Ludwin E. & Michele A. Wittig (2006) Relative importance of contact conditions in explaining prejudice reduction in a classroom context: Separate and equal? *Journal of Social Issues*, 62(3): 489-509.

Moses, Michele S. & Mitchell J. Chang (2006) Toward a deeper understanding of the diversity rationale. *Educational Researcher*, 35(1): 6-11.

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.

Mulder, Martin, Renate Wesselink, Harm Biemans, Loek Nieuwenhuis & Rob Poell (red.) (2003) *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff.

Nash, Roy (2005) Cognitive habitus and collective intelligence: Concepts for the explanation of inequality of educational opportunity. *Journal of Education Policy*, 20(1): 3-21.

Nederveen Pieterse, Jan (1995) Globalization as hybridization. In: Mike Featherstone, Scott Lash & Roland Robertson (eds.), *Global modernities*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage, pp. 45-68.

Nederveen Pieterse, Jan (2000) Globalization and human integration: We are all migrants. *Futures*, 32(5): 385-398.

Nelissen, Jo (1999) Leren door zelf construeren? Over de onmogelijkheid om tegen constructivisme te zijn. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58(4): 25-27.

Newmann, Fred M., Helen M. Marks & Adam Gamoran (1996) Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4): 280-312.

Nicaise, Ides (2001) Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. In: Jan Vranken, Dirk Geldof, Gerard Van Menxel & Jeff Van Ouytsel (red.), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001*. Leuven & Leusden: Acco, pp. 223-242.

Oakes, Jeannie (1985) *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT & London: Yale University Press.

Oakes, Jeannie (1989) Tracking in secondary schools: A contextual perspective. In: Robert E. Slavin (ed.), *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-195.

Oakes, Jeannie, Amy Stuart Wells, Makeba Jones & Amanda Datnow (1997) Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3): 482-510.

OECD (2005a) *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris & Neuchâtel: OECD & Swiss Federal Statistical Office (SFSO), Definition and Selection of Competencies (DeSeCo).

OECD (2005b) *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Olssen, Mark (2004) From the Crick Report to the Parekh Report: Multiculturalism, cultural difference, and democracy – the revisioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2): 179-192.

Olssen, Mark & Michael E. Peters (2005) Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3): 313-345.

Olssen, Mark, John Codd & Anne-Marie O'Neill (2004) *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

Onderwijsraad (2003) *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad, januari.

Opdenakker, Marie-Christine (2004) *Leerling in Wonderland? Een onderzoek naar de effecten van leerling-, lesgroep, leerkracht- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Osler, Audrey & Hugh Starkey (2003) Learning for cosmopolitan citizenship: Thereotical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3): 243-254.

Osler, Audrey & Hugh Starkey (2005) *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Otting, Hans (2000) Constructivisme als uitgangspunt voor een onderwijsconcept. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 18(3): 146-161.

Overmaat, Marianne & Guuske Ledoux (2001) Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21(4): 359-371.

Paccione, Angela V. (2000) Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102(6): 980-1005.

Paradise, Ruth (1998) What's different about learning in schools as compared to family and community settings. *Human Development*, 41(4): 270-278.

Paradise, Ruth (2002) Finding ways to study culture in context. *Human Development*, 45(4): 229-236.

Parrrilla, Angeles (1999) Educational innovations as a school answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2): 93-110.

Parker, Walter C. (1996) "Advanced" ideas about democracy: Toward a pluralistic conception of citizenship education. *Teachers College Record*, 98(1): 104-120.

Peeraer, Jef & Jef C. Verhoeven (2006) Nieuwe leeromgevingen en onderwijsbeleving aan de universiteit. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 2005-2006(6): 538-556.

Pelleriaux, Koen (2001) *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUBPRESS.

Pena-Shaff, Judith B. & Craig Nicholls (2004) Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 42: 243-265.

Pettigrew, Thomas F. (1998) Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49: 65-85.

Pettigrew, Thomas F. & Linda R. Tropp (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5): 751-783.

Piessens, An & Stijn Suijs (2003) Over praktijk-leren en zinvolle praktijken. *Vorming*, 18(5): 339-362.

Pinxten, Rik (1994) *Culturen sterven langzaam. Over interculturele communicatie*. Antwerpen & Baarn: Hadewijch.

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.

Pinxten, Rik & Koen De Munter (2006) *De culturele eeuw. Basisboek culturele antropologie*. Antwerpen & Amsterdam: Houtekiet.

Pinxten, Rik & Lisa Dikomitis (2006) What to make of life when you are an urbanite. Religion or secularization: The meaning of life as a postmodern predicament. *A Prior Magazine*, Extra Issue 1: 8-23 (*Making sense in the city*).

Plummer, David C. (2001) The quest for modern manhood: Masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24(1): 15-23.

Polletta, Francesca & James M. Jasper (2001) Collective identity and social movements. *Annual Review of Sociology*, 27: 283-305.

Procee, Henk (1991) *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Amsterdam & Meppel: Boom.

Pugh, Kevin J. & David A. Bergin (2005) The effect of schooling on students' out-of-school experience. *Educational Researcher*, 34(9): 15-23.

Puntambekar, Sadhana (2006) Analyzing collaborative interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers & Education*, 47(3): 332-351.

Puntambekar, Sadhana & Roland Hübscher (2005) Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1): 1-12.

Raad voor Cultuur (2005) *Het culturele (in) Europa: bewust omgaan met diversiteit.* Advies Raad voor Cultuur C11/05 goedgekeurd op 27 oktober 2005. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Directoraat-generaal administratie Cultuur, Cel "Strategische Adviesraden".

Rabinowitz, Joshua L., Michele A. Wittig, Malte von Braun, Roman Franke & Lysann Zander-Music (2005) Understanding the relationship between egalitarianism and affective bias: Avenues to reducing prejudices among adolescents. *Journal of Social Issues*, 61(3): 525-545.

Reay, Diane & Stephen J. Ball (1997) 'Spoilt for choice': The working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1): 89-102.

Renn, Kristen A. (2000) Including all voices in the classroom: Teaching lesbian, gay and bisexual students. *College Teaching*, 48(4): 129-136.

Rennie, Léonie J. (2003) "Pirates can be male or female": Investigating gender-inclusivity in a years 2/3 classroom. *Research in Science Education*, 33(4): 515-528.

Reynebeau, Marc (1995) *Het klauwen van de leeuw. De Vlaamse identiteit van de 12de tot de 21ste eeuw*. Leuven: Uitgeverij Van Halewyck.

Risager, Karen (2000) The teacher's intercultural competence. *Sprogforum*, 18(6): 14-20.

Robertson, Robert (1995) Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In: Mike Featherstone, Scott Lash & Robert Robertson (eds.), *Global modernities*. London: Sage, pp. 25-44.

Roelofs, Erik & Jacqueline Visser (2001) Leeromgevingen volgens ouders en leraren: voorkeuren en realisatie. *Pedagogische Studiën*, 78(3): 151-168.

Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía Arauz, Maricela Correa-Chávez & Cathy Angelillo (2003) Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54: 175-203.

Roosens, Eugeen (1998) *Eigen grond eerst? Primordiale autochtonie, dilemma van de multiculturele samenleving*. Leuven & Amersfoort: Acco.

Rumberger, Russell W. & Gregory J. Palardy (2005) Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9): 1999-2045.

Rupp, Jan C.C. & Anton A. Wesselingh (1990) Education, social inequality and citizenship: An overview of 25 years of research and theoretical development in The Netherlands. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 26(2): 112-132.

Rychen, Dominique S. & Laura H. Salganik (eds.) (2003) *Key competencies for a succesful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA & Göttingen: Hofrege & Huber.

Salomon, Gavriel & David N. Perkins (1998) Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23: 1-24.

Sanderson, Ian (2003) Is it 'what works' that matters. Evaluation and evidence-based policy-making. *Research Papers in Education*,18(4): 331-345.

Scheerens, Jaap & Roel Bosker (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Schelfhout, Wouter (2002) Kritische beschouwingen bij het constructivisme. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 20(2): 94-124.

Schelfhout, Wouter, Filip Dochy & Steven Janssens (2002) Opleiden tot constructivistisch onderwijs. Bepalende factoren en succesvolle leeromgevingen in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 20(4): 267-286.

Schieffelin, Bambi B. & Elmor Ochs (1986) Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.

Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano & Steven Vertovec (eds.) (2004) *Civil enculturation: Nation-state, school, and ethnic difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford & New York: Berghahn Books.

Schoem, David & Sylvia Hurtado (eds.) (2001) *Intergroup dialogue: Deliberative democracy in school, college, community, and workplace*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Schoenfeld, Alan H. (1988) When good teaching leads to bad results: The disasters of "well-taught" mathematics courses. *Educational Psychologist*, 23(2): 145-166.

Schoenmaekers, David (2004) *Senioren onder de loep: in hun hemd gezet of naar waarde geschat? Het sociaal-wetenschappelijk onderzoek over ouderen in Vlaanderen tussen 1990 en 2003*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep Welzijn en de Verzorgingsstaat & Consortium UA en LUC, Steunpunt Gelijkekansenbeleid (onderzoeksleider: prof. dr. Jef Breda).

Schofield, Janet W. (1991) School segregation and intergroup relations: A review of the literature. *Review of Research in Education*, 17: 335-409.

Schugurensky, Daniel (2006) "This is our school of citizenship": Informal learning in local democracy. In: Zvi Bekerman, Nicholas C. Burbules & Diana Silberman-Keller (eds.), *Learning in places: The informal education reader*. New York etc.: Peter Lang, pp. 163-182.

Segers, M.S.R. (2004) *Assessment en leren als een twee-eenheid: onderzoek naar de impact van assessment op leren*. Rede, in verkorte vorm, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de pedagogische wetenschappen, in het bijzonder de opleidingskunde aan de Universiteit van Leiden op vrijdag 11 juni 2004
(afgehaald op 06-04-2007 van https://openaccess.leidenuniv.nl/dspace/bitstream/1887/5367/1/OR170.pdf).

Selwyn, Neil (2003) Schooling the mobile generation: The future for schools in the mobile-networked society. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2): 131-144.

Sfard, Anna (1998) On two methaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2): 4-13.

Shadid, W.A. (1998) *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkterrein*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Shadid, Wasif (2002) Culturele diversiteit en interculturele communicatie. In: Harald van Veghel (red.), *Waarden onder de meetlat: Het Europese waardeonderzoek in discussie*. Budel: Damon/CWL, pp. 95-106.

Shakespeare, Tom & Mark Erickson (2001) Different strokes: Beyond biological determinism and social constructionism. In: Hilary Rose & Steven Rose (eds.), *Alas, poor Darwin: Arguments against evolutionary psychology*. London: Vintage, pp. 190-205.

Sharpe, Sue (2002) 'It's just really hard to come to terms with it': Young people's views on homosexuality. *Sex Education*, 2(3): 263-277.

Simons, Robert-Jan (2000) Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme: epiloog. *Opleiding en Ontwikkeling*, 12(1-2): 41-46.

Simons, P. Robert-Jan & Hans G.L.C. Lodewijks (1999) Het nieuwe leren: over wegen die naar beter leren leiden. In: J.G.L.C. Lodewijks & J.M.M. van der Sanden (red.), *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan prof. dr. Len F.W. de Klerk*. Tilburg: Tilburg Univ Press, pp. 17-36.

Skelton, Alan (1999) An inclusive higher education? Gay and bisexual male teachers and the cultural politics of sexuality. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3): 239-255.

Slavin, Robert E. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1): 43-69.

Smith, Karl, David W. Johnson & Roger T. Johnson (1981) Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73(5): 651-663.

Soenen, Ruth (1999) *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Solomon, Daniel & Victor Battistich (1996) Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education*, 64(4): 327-348.

Sommers, Samuel R. (2006) On racial diversity and group decision-making: Identifying multiple effects of racial composition on jury deliberations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4): 597-612.

Southphommosane, Tim (2005) Grounding multicultural citizenship: From minority rights to civic pluralism. *Journal of Intercultural Studies*, 26(4): 401-416.

Squires, Judith (2005) *Diversity: A politics of difference or a management strategy?* Paper presented at the CRESC/openDemocracy Symposium 'Diversity in question', The Open University, Walton Hall Campus, Milton Keynes, UK, 17 November 2005.

Starkey, Hugh & Audrey Osler (2001) Language learning and anti-racism: Some pedagogical challenges. *The Curriculum Journal*, 12(3): 313-329.

Stolcke, Verena (1995) Talking culture: New boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36(1): 1-24.

Suijs, Stijn (2004a) De monoculturele norm. Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in het onderwijs. In: *Kinderrechtenforum. Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden*. Gent: Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw, pp. 45-74.

Suijs, Stijn (2004b) *Diversity beyond context? Struggling with ethnography in 4 qualitative studies on intercultural education in Flemish primary schools (1993-2004)*. Unpublished paper presented at the Oxford Ethnography and Education Conference, 13th and 14th September, 2004, St Hilda's College, University of Oxford.

Sunier, Thijl (2004) Individualisme als opdracht. In: Jan Willem Duyvendak & Menno Hurenkamp (red.), *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid*. Amsterdam: Van Gennep, pp. 185-202.

Sunier, Thijl, Jan Willem Duyvendak, Sawitri Saharso & Fridus Steijlen (red.) (2000) *Emancipatie en subcultuur. Sociale bewegingen in België en Nederland*. Amsterdam: Instituut voor Publiek en Politiek.

Swain, Jon (2003) Needing to be 'in the know': Strategies of subordination used by 10-11-year-old schoolboys. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4): 305-324.

Swisher, Karen & Donna Deyhle (1989) The styles of learning are different, but the teaching is just the same: Suggestions for teachers of American Indian youth. *Journal of American Indian Education*, Special Edition (August): 1-14.

Teasdale, T.W. & David R. Owen (2000) Forty-year secular trends in cognitive abilities. *Intelligence*, 28(2): 115-120.

Tempelman, Sasja (1999) Duiken in het duister: een gematigd constructivistische benadering van culturele identiteit. *Migrantenstudies*, 15(2): 70-82.

ten Dam, Geert (2002) Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. *Pedagogiek*, 22(1): 70-81.

ten Dam, Geert, Edith van Eck & Monique Volman (1997) Research programmes on gender and education: Results and conceptualisations. *European Journal of Education*, 32(4): 411-425.

ten Dam, Geert & Monique Volman (2000) Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20(2): 112-127.

ten Dam, Geert & Monique Volman (2002) Het sociale karakter van kritisch denken: didactische richtlijnen. *Pedagogische Studiën*, 79(3): 167-183.

ten Dam, Geert, Monique Volman, Karin Westerbeek, Peter Wolfgram & Guuske Ledoux (2003) *Sociale competentie langs de meetlat. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.

Tennekes, Johannes (1990) *De onbekende dimensie. Over cultuur, cultuurverschillen en macht*. Leuven & Apeldoorn: Garant.

Terhart, Ewald (2003) Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1): 25-44.

Terwel, Jan (1999) Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2): 195-199.

Terwel, Jan (2002) Curriculumdifferentiatie en leren denken: een onderwijspedagogisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, 79(3): 192-211.

Terwel, Jan (2005) Curriculum differentation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6): 653-670.

Tharp, Roland & Susan Entz (2003) From high chair to high school: Research-based principles for teaching complex thinking. *Journal of the National Association for the Education of Young Children*, September: 38-43 (afgehaald op 03-04-2006 van http://www-gse.berkeley.edu/research/crede/pdf/naeyc.pdf).

Tharp, Roland G. & Ronald Gallimore 1991 [1988] *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thienpont, Kristiaan (2004) Darwin en de sociologie. In: Mark Nelissen (red.), *Waarom we willen wat we willen. De invloed van de evolutie op wat we kopen, wat we doen, wie we graag zien en wie we zijn*. Tielt: Lannoo, pp. 317-356.

Thienpont, Kristiaan (2005) Grenzen aan gedrag: lessen uit de evolutie van de mens. In: Irena Tallon, Michae Briga, Gaston Moens Dennis Monballu & Chris Van Woensel (red.), *Evolutie vandaag. Hoe de dingen ontstaan en waarom ze veranderen*. Brussel: VUBPRESS, pp 173-191.

Thomas, David A. & Robin J. Ely (1996) Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, 74(5): 79-90.

Topping, Keith & Sheelagh Maloney (eds.) (2005) *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Turkenburg, Monique (2005) *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Valcke, Martin (2005) *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Valstar, Johan G. (1996) Het perspectief en de ontwikkeling van waarden. In: Dolf van Veen & Wiel Veugelers (red.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*. Leuven & Apeldoorn: Garant.

Van Aerschot, Marjan, Dirk J. Hermans & Jef C. Verhoeven (2004) *Gezocht: ingenieur (m/v). Een onderzoek naar studiekeuze vanuit genderperspectief*. Leuven & Antwerpen: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijssociologie & Consortium UA en LUC, Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

van Amersfoort, Hans (2001) *Transnationalisme, moderne diaspora's en sociale cohesie*. Amsterdam: IMES.

Van Brempt, Katleen (2004) *Beleidsnota 2004-2009 Gelijke kansen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

van den Brink, Gabriël (2004) Hoger, harder, sneller… en de prijs die men daarvoor betaalt. In: P.T. de Beer & C.J.M. Schuyt (red.), *Bijdragen aan waarden en normen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 15-38.

Van den Broeck, Karl (2006) 'Het Vlaams Belang groeit niet meer'. *Knack*, 36(34), 23 augustus, 24-26.

van der Leij, Aryan (2005) Ongelijke onderwijskansen: is Mattheüs het kind van Pygmalion en Good en Brophy? In: Sjoerd Karsten & Peter Sleegers (red.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* Antwerpen & Apeldoorn: Garant, pp. 71-88.

Van Haegendoren, Mieke (2003) Land van melk en honing. In: Magda Michielsens et al. (2003) *Jaarboek I Steunpunt Gelijkekansenbeleid*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant, pp. 37-53.

Vanhoren, Ingrid (2002) *Van herkennen naar erkennen. Praktijken en ontwikkelingen rond de '(h)erkenning van de verworven competenties' in Vlaanderen*. Leuven: K.U.Leuven, HIVA.

Van Houtte, Mieke (2003) Reproductietheorieën getoetst. De link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie. *Mens en Maatschappij*, 78(2): 119-143.

Van Houtte, Mieke (2004) Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4): 354-388.

Van Houtte, Mieke (2006) School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3): 273-292.

Van Houtte, Mieke (te verschijnen) Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teacher and Teaching Education*.

van Oers, Bert (1992) Onderwijsvisies en de vernieuwing van het onderwijs aan jonge kinderen: een aanzet tot een discussiekader. In: Bert van Oers & Frea Janssen-Vos (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum, pp. 1-14.

van Oers, Bert (2006) *De betekenis van de sociale context voor het leerproces*. Lezing ter gelegenheid van Symposium prof. Nathan Deen (Amersfoort, 24 mei 2006) (afgehaald op 26-03-2007 van http://home.planet.nl/~oers0054/De%20betekenis%20van%20de%20sociale%20context%20voor%20het%20leerproces.pdf).

van Oers, Bert & Willem Wardekker (1999) On becoming an authentic learner: Semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2): 229-249.

van Vianen, Annelies E.M. & Agneta H. Fischer (2002) Illuminating the glass ceiling: The role of organization culture preferences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(3): 315-337.

van Weert, Tom J. (2003) *'New Education': De achterkant van het Digitale Wonderland*. Inaugurale rede uitgesproken aan de Hogeschool van Utrecht op 20 maart 2003.

Veenman, Simon, Brenda Kenter & Kiki Post (2000) Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26(3): 281-302.

Verenigde Naties (2006) *International migration and development. Report of the Secretary-General*. New York, NY: United Nations General Assembly, 18 May 2006, A/60/871.

Verhoeven, Jef C. (2006) Kansengelijkheid in het onderwijs en nieuwe uitdagingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 2006-2007(1): 21-32.

Verhoeven, Jef C. & Thierry Kochuyt (1993) *Ongelijke onderwijskansen. Een literatuurstudie*. Leuven: K.U.Leuven, Departement Sociologie, Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie.

Verhofstadt, Dirk (2004) *Kiezen voor de kudde – Duyvendak en Hurenkamp (red)*. Online-recensie (afgehaald op 05-04-2006 van http://www.liberales.be/cgi-bin/showframe.pl?boek&duyvendakkudde).

Verlot, Marc (2002) Resistance, complexity and the need for rethinking intercultural education. *Kolor. Journal on Moving Communities*, 1(1): 65-75.

Verlot, Marc & Sven Sierens (1997) Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief. In: Sven Sierens & Marc Verlot (red.), *Cultuurstudie* 3. Gent: Universiteit Gent, pp. 130-178.

Vermunt, Jan D. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(1): 149-171.

Vermunt, Jan D. & Nico Verloop (1999) Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3): 257-280.

Verstraete, Ghislain & Rik Pinxten (1998) Identiteit en conflict. Een model en een perspectief. In: Rik Pinxten & Ghislain Verstraete (red.), *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*. Antwerpen & Baarn: Houtekiet, pp. 13-77.

Veugelers, W.M.M.H. (2003) *Waarden en normen in het onderwijs.* Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar educatie aan de Universiteit voor Humanistiek op 10 maart 2003. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek (afgehaald op 12-04-2006 van http://www.uvh.nl/uploadeddocumenten/oratie2003.pdf).

Vincent, Carol & Jane Martin (2002) Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23(1): 109-128.

Vink, Nico (2001) *Grenzeloos communiceren. Een nieuwe benadering van interculturele communicatie*. Amsterdam: KIT Publishers.

Volman, Monique (1997) Gender-related effects of computer and information literacy education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3): 315-328.

Volman, Monique (2004a) Identiteitsontwikkeling in de school. Opvoeden door te onderwijzen. In: Monique Volman, Ruud Klarus, Marijke Kral & Piet-Hein van de Ven, *Op zoek naar betekenisvol leren*. Arnhem & Nijmegen: HAN Expertisecentrum voor Leren en Opleiden, pp. 8-33.

Volman Monique (2004b) *Authentiek leren*. Lezing t.b.v. Studiedag van de Academie voor Beeldende Vorming, 30 maart 2004 (online-document afgehaald op 15-03-2007 van http://www.han.nl/restyle/centraal/content/identiteitsontwikkeling_in_de_school_6.xml_dir/7.pdf).

Volman, Monique (2005) *Ruim baan voor het 'nieuwe leren'?* Inleiding bij het HAN-debat 'Ruim Baan voor het Nieuwe Leren' op 20 juni 2005 in LUX te Nijmegen (online-document afgehaald op 15-03-2007 van http://www.han.nl/restyle/centraal/content/identiteitsontwikkeling_in_de_school_6_dir.xml_dir/2.doc).

Volman, Monique L.L. (2006) *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Onderwijskunde, in het bijzonder in het voortgezet en hoger onderwijs aan de Vrije Universiteit op 30 juni 2006. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, Onderwijscentrum VU (afgehaald op 22-03-2007 van http://www.stichtingdebeauvoir.nl/PDF-artikelen/Oratie%20M.%20Volman.pdf).

Vranken, Jan & Erik Henderickx (1996) [1993] *Het speelveld en de spelregels. Een inleiding tot de sociologie*. Leuven: Acco.

Vrasidas, Charalambos (2000) *Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education*. Online paper (afgehaald op 05-09-2006 van http://dlc.utsa.edu/ID2/continuum.pdf).

Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press (edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman).

Wardekker, Willem L. (2001) Schools and moral education: Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 33(1): 101-114.

Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Wesselingh, Anton (1985) Onderwijs tussen reproduktie en emancipatie. In: Jules L. Peschar & Anton A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 343-371.

Wesselingh, Anton (2003) Uitsluiting en selectie: Het onderwijs als sociodicee? Pierre Bourdieu over de rol van het onderwijs. In: Jacques Tacq (red.), *Het oeuvre van Pierre Bourdieu*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant, pp. 37-57.

Wesselingh Anton & Jules Peschar (1985) Sociologie en onderwijs. In: Jules L. Peschar & Anton A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 49-86.

Wesselingh, Anton, A.B. Dijkstra & Jules Peschar (2002) Onderwijs in de civil society. Of: kan het onderwijs bijdragen aan de sociale cohesie? In: Onderwijsraad, *Rondom onderwijs. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad, pp. 135-169.

Whaley, Patricia (2000) Women and higher education: The good news and the bad news. *Adults Learning*, 11(7): 13-16.

Willekens, Harry (2003) Kansengelijkheid: een onzinnig maatschappelijk ideaal. In: Magda Michielsens et al. (2003), pp. 63-72.

Williams, Melissa S. (2003) Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the functions of multicultural education. In: Kevin McDonough & Walter Feinberg (eds.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies: Teaching for cosmopolitan values and collective identities*. New York etc.: Oxford University Press, pp. 208-247.

Willinsky, John (2005) Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory*, 55(1): 97-111.

Wills, John S. & Hugh Mehan (2001) Recognizing diversity within a common historical narrative: Culture, history, and the study of social life. In: Phyllis Kahaney & Judith Liu (eds.), *Contested terrain: Diversity, writing, and knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp. 21-50.

Wimmer, Andreas & Nina Glick Schiller (2002) Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4): 301-334.

Windschitl, Mark (1999) The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10): 751-756.

Windschitl, Mark (2002) Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2): 131-175.

Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.

Wrigley, Julia (1989) Do young children need intellectual stimulation? Experts' advice to parents 1900-1985. *History of Education Quarterly*, 29(1): 41-75.

Zimmer, Ron (2003) A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22: 307-315.

Zirkel, Sabrina & Nancy Cantor (2004) 50 years after *Brown v. Board of Education*: The promise and challenge of multicultural education. *Journal of Social Issues*, 60(1): 1-15.

Eindnoten

[1] Bron 2006.
[2] Leeman & Wardekker 2004.
[3] Zie Janssens & Steyaert 2001: 49-94; vgl. Thomas & Ely 1996.
[4] Janssens 2002.
[5] Janssens & Steyaert: 2001: 79.
[6] Lamberts et al. 2005.
[7] Willekens 2003: 71.
[8] Piessens & Suijs 2003.
[9] Janssens & Steyaert 2001: 79.
[10] Thomas & Ely 1996.
[11] Janssens & Steyaert: 79.
[12] Janssens & Steyaert 2001: 79.
[13] Vgl. Piessens & Suijs 2003.
[14] Naar Piessens & Suijs 2003.
[15] Jackson 2004.
[16] Thomas & Ely 1996: 79.
[17] Mannix & Neale 2005; Hong & Page 2004; Maznevsky 1994; Johnson 1999; Sommers 2006.
[18] de Laat & Simons 2002.
[19] Brown & Lauder 2001; vgl. Nash 2005.
[20] Thomas & Ely 1996: 80.
[21] OECD 2005a.
[22] Mitchell 2003; Squires 2005.
[23] Blommaert & Verschueren 1998: 14.
[24] Gowricham 2003: 344.
[25] Leeman & Wardekker 2004: 12.
[26] Raad voor Cultuur 2005: 18.
[27] Buskes 2006: 384.
[28] Zie bv. Gould 1992.
[29] Cooper et al. 2003: 1169.
[30] Jannsens & Steyaert 2001.
[31] Zie Michielsens et al. 2003.
[32] Een greep uit de recente onderzoeksliteratuur: Bihagen & Ohls 2006; Connell 2006; Maume 2004; Hulitn 2003; van Vianen & Fischer 2002; Cotter et al. 2001
[33] Duquet et al. 2005; ten Dam et al. 1997: 417ff.; Hanson et al. 1996; Volman 1997; Whaley 2000;. Campbell & Clewel 1999; Van Aerschot et al. 2004; Claeys 2003.
[34] Duquet et al. 2005; Lamberts & Delmotte 2004.
[35] Zie o.a. Dewaele 2003; Sharpe 2002; Ferfolja 1998; Plummer 2001; Swain 2003; zie ook de via de media in november 2006 verspreide maar nog niet gepubliceerde resultaten over de houding van jongeren tegenover holebi-rechten uit het Comparatief Jeugdonderzoek (CJO), dat in België en Canada werd uitgevoerd. 43% van de jongens is uitgesproken negatief ten opzichte van holebirechten, tegenover slechts 14% van de meisjes. Moslimjongeren zijn op dzt gebied intoleranter dan niet-moslims.
[36] Fripont & Bollens 2003; Mokos & Van Meerbeeck 2004.
[37] Schoenmaekers 2004.
[38] Zie bv. Harley et al. 2002; Fulton & Sabornie 1994; Browne & Misra 2003.
[39] Gent, stad in werking 2003: 10; vgl. Janssens & Steyaert 2001.
[40] Bossaerts et al. 2002: 64.
[41] Vgl. Benjamin 2002.
[42] Suijs 2004b: 12.
[43] Galjaard 1996.
[44] Janssens & Steyaert 2001; Liff 1997: 19-22.
[45] Elchardus 2006.
[46] Liff 1997.
[47] Raad voor Cultuur 2005: 18.
[48] Zie Piessens & Suijs 2003.
[49] Piessens & Suijs 2003.
[50] Piessens & Suijs 2003.

[51] Galjaard 1996: 372.
[52] Thienpont 2004: 347.
[53] Thienpont 2004: 343-345.
[54] Thienpont 2004: 347.
[55] Macrae & Bodenhausen 2000: 113.
[56] Galjaard 1996: 373; vgl. de Ruijter 2002: 23.
[57] de Ruijter 2002: 17.
[58] de Ruijter 2002: 18.
[59] de Ruijter 2002: 18; vgl. Stolcke 1995.
[60] Thienpont 2004: 343.
[61] Vgl. Thienpont 2005.
[62] Thienpont 2004: 351.
[63] Allport 1954; Pettigrew 1998; Pettigrew & Tropp 2006; Molina & Wittig 2006; vgl. Rabinowitz et al. 2005; voor een kritiek zie Dixon et al. 2005.
[64] Schoem & Hurtado 2001.
[65] Berger & Luckmann 1971.
[66] Brubaker et al. 2004: 52.
[67] Brubaker et al. 2004: 45.
[68] Zie Verstraete & Pinxten 1998.
[69] Tempelman 1999: 72.
[70] Hanson 2002: 31.
[71] Ledoux & Leeman 2001.
[72] Hanson 2002: 31; zie ook Ingold 2001: 237ff.
[73] Hanson 2002: 32-33; zie ook Blommaert 1998.
[74] Hanson 2002: 31-32; vgl. Paradise 2002.
[75] Casmir 1999.
[76] In het werk van Rik Pinxten wordt een dergelijke notie van cultuur ontwikkeld, zie o.a. Pinxten 1994, Verstraete & Pinxten 1998; Pinxten en De Munter 2006.
[77] Zie bv. Abdallah-Pretceille 2006.
[78] Pinxten & Verstraete 1998: 41.
[79] de Ruijter 2002: 28.
[80] Labath et al. 2002: 18.
[81] Biesta 1994: 312.
[82] Vgl. Kool & ten Thije 1994.
[83] Hanson 2002.
[84] Hannerz 1999.
[85] Tempelman 1999: 74.
[86] Jenkins 2002: 120.
[87] Tempelman 1999: 72.
[88] Kuper 2000: 238.
[89] Cf. Rabinowitz et al. 2005.
[90] Blommaert 1995.
[91] Roosens 1998.
[92] Galjaard 1996: 375.
[93] Vgl. Verstraete & Pinxten 1998.
[94] Vgl Verstraete & Pinxten 1998: 41ff.
[95] Wardekker 2001: 110.
[96] Wardekker 2001: 110-111.
[97] Geparafraseerd naar Verstraete & Pinxten 1998: 35.
[98] Procee 1991.
[99] Desmedt 2001: 12.
[100] Procee 1991: 206-207.
[101] Procee 1991: 140.
[102] Procee 1991: 187; vgl. Tennekes 1990: 203ff.
[103] Procee 1991: 207.
[104] Procee 1991.
[105] Procee 1991: 207-208.
[106] Wardekker 2001: 113.
[107] Procee 1991:139.

[108] Procee 1991: 138.
[109] Procee 1991: 139.
[110] Procee 1991: 161.
[111] Procee 1991: 208.
[112] Onderzoek van Paul Ekman, vermeld in Buskes 2006: 141-142, 162.
[113] Procee 1991: 208.
[114] de Swaan 2006: 66ff.
[115] Simons & Lodewijks 1999: 17.
[116] Turkenburg 2005.
[117] Vanhoren 2002: 12-13; De Rick et al. 2006: 46.
[118] Schugurensky 2006: 165.
[119] De Rick et al. 2006: 39.
[120] De Rick et al. 2006: 40.
[121] De Rick et al. 2006: 43ff. Colley et al. 2003: 30-31.
[122] Livingstone 2006: 203ff; vgl. Simons 2000.
[123] Colley et al. 2003.
[124] Livingstone 2006: 203.
[125] Livingstone 2006: 206.
[126] Schugurensky 2006: 165.
[127] Schugurensky 2006: 165.
[128] Schugurensky 2006: 166-167.
[129] Brown et al. 1989.
[130] Schugurensky 2006: 167.
[131] Livingstone 2006: 204, 206.
[132] Simons & Lodewijks 1999; vgl. De Bruijn 2003: 25.
[133] Livingstone 2006: 204.
[134] Schugurensky 2006: 164.
[135] Schugurensky 2006: 165.
[136] Livingstone 2006: 204.
[137] Wenger 1998: 3
[138] Eckert et al. 1997: 2.
[139] Zie Wrigley 1989.
[140] De Rick et al. 2006: 39-40.
[141] Simons & Lodewijks 1999.
[142] Onderwijsraad 2003: 21-22.
[143] Berger & Luckmann 1971: 26-27.
[144] Schugurensky 2006: 168.
[145] Lave & Wenger 1991.
[146] Brown et al. 1989.
[147] Brown et al. 1989.
[148] Zie Soenen 1999; Delrue 2003.
[149] Zie Sunier 2004.
[150] Anderson et al. 1996: 5.
[151] Anderson et al. 2000a.
[152] Valcke 2005: 200.
[153] Anderson et al. 2000a.
[154] Putnam & Borko 2000: 12.
[155] Brown et al. 1989: 32.
[156] Valcke 2005: 199.
[157] Vgl. Heath 2000.
[158] Soenen 1999.
[159] ten Dam et al. 2003: 137.
[160] Brown et al. 1989.
[161] ten Dam 2002: 78.
[162] Cole 1990: 104-105.
[163] Cole 1990: 97.
[164] Zie Cole 2005: 214, *passim*.
[165] Onderwijsraad 2003: 62ff.
[166] Zie de Bruijn 2003: 27ff.

[167] Bredo 1994: 34.
[168] Putnam & Borko 2000.
[169] Schelfhout et al. 2002: 273; Korthagen & Kessels 1999.
[170] Putnam & Borko 2000: 13.
[171] Berliner 1986.
[172] Wardekker 2001.
[173] Windschitl 2002: 142.
[174] Wardekker 2001: 103-104.
[175] Wardekker 2001: 105.
[176] Vgl Klaassen 1999.
[177] Wardekker 2001: 106.
[178] Wardekker 2001: 107.
[179] Wardekker 2001: 109.
[180] Wardekker 2001: 109.
[181] Wardekker 2001: 109-110.
[182] Kanselaar 2002: 1; zie ook Valcke 2005: 175ff; Volman 2006.
[183] Hutchby & Moran-Ellis 1998.
[184] Terwel 2002: 206; vgl. Tharp & Gallimore 1991.
[185] Zie Biesta 1994.
[186] Nelissen 1999; vgl. de Bruijn 2003: 16.
[187] Burbules 2000.
[188] Volman 2006: 12.
[189] Volman 2006: 12.
[190] Teurlings et al. 2006: 9.
[191] Onderwijsraad 2003: B.3-24.
[192] Joos et al. 2006: 15.
[193] van Oers & Wardekker 1999: 231; vgl. Volman 2004b: 5.
[194] Volman 2006: 14-15.
[195] Volman 2006: 15; vgl. van Oers 2006; Salomon & Perkins 1998; Levine et al. 1993.
[196] Volman 2004a: 16.
[197] ten Dam & Volman 2002: 178.
[198] Geurts & Meijers 2006: 4.
[199] Pena-Shaff & Nicholls 2004: 244.
[200] de Bruijn 2003: 18.
[201] Terwel 1999: 197.
[202] Nelissen 1999: 26-27.
[203] Volman 2004: 5.
[204] Onderwijsraad 2003: B.3-24-25.
[205] Valcke 2005: 244.
[206] Zie bv. het conceptueel model voor zelfgestuurd leren van Desmedt (2004).
[207] Lacey 1989: 239-240.
[208] Valstar 1996.
[209] Wardekker 2001; zie ook Biesta & Miedema 2002; Pugh & Bergin 2005.
[210] Doeser 1989: 7-8.
[211] Vrasidas 2000: 7.
[212] Valcke 2005: 51.
[213] Valcke 2005: 58.
[214] Doeser 1989: 7.
[215] Valcke 2005: 180.
[216] Wardekker 2001: 110.
[217] Wardekker 2001: 110.
[218] Wardekker 2001: 112.
[219] Roegholt, Sietske (1995) *Meerperspectivisch onderwijs*. Amsterdam: VU Uitgeverij. Aangehaald in Valsar 1999.
[220] Valstar 1999.
[221] Wardekker 2001: 110-111.
[222] Vrasidas 2000: 7.
[223] Vgl. Otting 2000: 155.
[224] Jenkins 2000: 601.

[225] de Bruijn 2006: 19; vgl. Jenkins 2000: 602; Cobb & Bowers 1999: 11ff.
[226] Dixon & Carnine 1994; Burbules 2000.
[227] Windschitl 2002: 139.
[228] Mayer 2004; vgl. Kayzel 2004.
[229] Marzano 2003.
[230] Windschitl 2002: 138.
[231] Dewey, aangehaald in Duffy & Cunningham 1996 (onze vertaling).
[232] Anderson et al. 2000; Sfard 1998.
[233] Anderson et al. 1996: 9.
[234] Cobb & Yackel 1996: 181-182; zie ook de Haan 1999: 3ff.
[235] Bandura 2001.
[236] van Oers 2006: 3.
[237] Zie Salomon & Perkins 1998.
[238] Anderson et al. 1996: 8-9.
[239] Licht gewijzigd overgenomen uit Cobb & Yackel 1996: 181.
[240] Harris & Alexander 1998; zie ook Schelfhout 2002.
[241] Leeman & Volman 2001: 378.
[242] Duru-Bellat 2004: 80.
[243] Mallory & New 1994: 334.
[244] Sanderson 2003: 341.
[245] de Bruijn 2003: 24.
[246] Elshout, Jan J. (2000) Constructivisme (?) en cognitieve psychologie. *Pedagogische Studiën*, 77(2): 397-412. Aangehaald in de Bruijn 2003: 17.
[247] de Bruijn 2003: 17.
[248] Dubs 2004.
[249] Volman 2005: 5; zie ook.Brown & Campione 1996; Windschitl 2002.
[250] Vgl. Scheerens & Bosker 1997; Dubs 2004.
[251] Zie Blok et al. 2006: 6ff.
[252] Terhart 2003.
[253] Zie o.a. Roelofs & Visser 2001; Overmaat & Ledoux 2001; Hajer et al. 2002; Hargreaves et al. 2003.
[254] de Bruijn et al. 2005: 93; vgl. Veenman et al. 2000.
[255] Korthagen & Kessels 1999; Windschitl 1999, 2002.
[256] Windschitl 2002: 155.
[257] De begrippen ziijn ontleend aan Vermunt 1998.
[258] Matthijssen 1993: 185.
[259] Zie Schoenfeld 1988; vgl. Greeno 1997: 14.
[260] Matthijssen 1993: 185-186.
[261] de Haan 1999: 47.
[262] Geurts & Meijers 2006: 3.
[263] Geurts & Meijers 2006: 4.
[264] de Swaan 2006: 56.
[265] Mitchell 2003.
[266] van Amersfoort 2001: 22; vgl. Rupp & Wesselingh 1990: 113ff.
[267] Gerrits 2004: 6.
[268] Wesselingh 2003: 53.
[269] Verlot 2002: 70.
[270] Zie bv. Hallam & Ireson 2003.
[271] Delrue et al. 2006: 195.
[272] Oakes et al. 1997.
[273] Wesselingh & Peschar 1985: 60.
[274] Voor een synthese zie Delrue et al. 2006: 195ff.
[275] Barr & Dreeben 1983; Hallinan 1994b; Kulik & Kulik 1982.; Hanushek & Wössmann 2006.
[276] Hallinan 1994a; Kilgore 1991; Oakes 1985.
[277] Figlio & Page 2002.
[278] Zimmer 2003.
[279] Hallinan 1994a&b.
[280] Gamoran 1992; Oakes 1989.
[281] Dar & Resh 1986; Kerckhoff 1986; Duru-Bellat & Mingat 1998; Terwel 2005.
[282] Terwel 2002, 2005; Opdenakker 2004.

[283] Mieke Van Houtte, persoonlijke communicatie.
[284] Schofield 1991.
[285] Hurtado 2007: 189.
[286] Zirkel & Cantor 2004: 11.
[287] Chang et al. 2006: 431-432; Gurin et al. 2004: 32.
[288] Farkas 2003.
[289] Bourdieu & Passeron 1970.
[290] Gutiérrez & Rogoff 2003.
[291] Rogoff et al. 2003; Heath 1983; Schieffelin & Ochs 1986; Martini 1996; Lareau 2000, 2002; Dickinson & McCabe 2001; Baker et al. 2001; Duru-Bellat 2004: 35ff.
[292] Gogolin 1994; Marjoribanks 1996; Wesselingh 1985.
[293] Paradise 1998: 274.
[294] Nicaise 2001: 232-233; vgl. Labath et al. 2002: 15-19.
[295] Solomon & Battistich 1996.
[296] Zie hiervoor het onderzoek van Van Houtte 2003, 2006; vgl. Rumberger & Palardy 2005.
[297] Van Houtte 2004.
[298] Van Houtte 2006, te verschijnen.
[299] Dom & Verhoeven 2005.
[300] Reay & Ball 1997; zie ook Vincent & Martin 2002.
[301] Zie bv. Heath 1989.
[302] Verhoeven & Kochuyt 1993: 23-25.
[303] de Ruijter 2002: 24.
[304] Zie ook Bossuyt et al. 1994: 17-38; vgl. Onderwijsraad 2003.
[305] de Haan & Huysmans 2002.
[306] van Weert 2003: 5.
[307] Teurlings et al. 2006: 18-19.
[308] Heemskerk et al. 2005; d'Haenens et al. 2004; Peeraer & Verhoeven 2006.
[309] Flynn 1987; Howard 2000; Teasdale & Owen 2000; Cocodia et al. 2003.
[310] Martens 2006: 13-14.
[311] Teurlings et al. 2006: 19; vgl. Mathijssen 1993: 183.
[312] Kavadias 2005: 27.
[313] Harris 1995; vgl. Collins et al. 2000 voor een reactie.
[314] Volman 2004a: 13.
[315] Pinxten & Dikomitis 2006: 19; Selwyn 2003.
[316] Teurlings et al. 2006: 18.
[317] Wardekker 2001.
[318] Bronneman-Helmers 2004: 187.
[319] Bronneman-Helmers 2004: 189, 190.
[320] Hauspie & Cluckers 2002.
[321] Vgl. Gowricham 2003.
[322] Polletta & Jasper 2001.
[323] de Ruijter 2002: 23.
[324] Sunier et al. 2000.
[325] Shakespeare & Erickson 2001: 201.
[326] Volman 2004a: 10.
[327] Leeman & Wardekker 2004: 10-11.
[328] Boutellier 1997: 50; vgl. Giordano 2003.
[329] Zie bv. Leeman 1994; Soenen 1999.
[330] Ontleend aan van den Brink 2004.
[331] Gerrits 2004: 7.
[332] Kagan 2005: 13.
[333] Kagan 2005: 16.
[334] van Weert 2003: 4.
[335] Vgl. Dochy & McDowell 1997: 280.
[336] Eriksen 2001: 7.
[337] Zie Vermunt & Verloop 1999: 275-276.
[338] Eriksen 2001: 31.
[339] Bossaerts et al. 2002: 34.
[340] Kagan 2005: 13; Lindbeck & Snower 2000.

[341] Onderwijsraad 2003: 24.
[342] Onderwijsraad 2003: 35-36.
[343] In het Engels: *globaloney*, zie Favell 2001.
[344] Zie Kayzel 2004: 71-73.
[345] Olssen & Peters 2005.
[346] Vink 2001: 178.
[347] Vgl. Bourdieu 2001; Bourdieu & Wacquant 2001.
[348] Vink 2001: 23.
[349] Hannerz 1992; vgl. Appadurai 1996.
[350] Wimmer & Glick Schiller 2002: 322.
[351] Nederveen Pieterse 2000.
[352] Elchardus & Glorieux 2002; Goldthorpe 2002.
[353] Faist 2000: 216.
[354] Verenigde Naties 2006: 12.
[355] Friedman 2002; Wimmer & Glick Schiller 2002; Favell 2001.
[356] Vgl. Bossaerts et al. 2002: 34.
[357] Cantillon et al. 2003.
[358] Marx & Ramioul 2004: 107.
[359] Van Haegendoren 2003: 43.
[360] Belet & Laurijssen 2003.
[361] Van Haegendoren 2003: 41-42.
[362] van den Brink 2004: 20.
[363] van den Brink 2004: 21.
[364] Zie Duru-Bellat 2006.
[365] Galjaard 1996: 222.
[366] Giddens 1991; Beck 1992.
[367] Duyvendak & Hurenkamp 2004.
[368] Vgl. Masschelein & Simons 2003.
[369] Veugelers 2003; Bron 2006.
[370] Olssen et al. 2004: 136-137; vgl. Verhoeven 2006: 22.
[371] Vranken & Henderickx 1996: 415; vgl. Beck 1992: 127ff.
[372] Slothoofdstuk in Duyvendak & Hurenkamp 2004: 217.
[373] Eriksen 2001: 15.
[374] Duyvendak & Hurenkamp 2004: 214.
[375] Verhofstadt 2004.
[376] Zie ook Reynebeau 1995: 282.
[377] De Witte 1994.
[378] Bouwen & Santermans 2006 (gesprek met Bambi Ceuppens).
[379] Bourdieu 1979; vgl de Jong 2003.
[380] Van Den Broeck 2006: 26.
[381] De Witte 2006: 12-13.
[382] Tennekes 1990: 218.
[383] Tennekes 1990: 216.
[384] Zie bv. Robertson 1995.
[385] Elchardus et al. 2003.
[386] Bourdieu 1998.
[387] Bourdieu et al. 1993.
[388] Zie Uitermark 2005.
[389] Pelleriaux 2001.
[390] Geïnspireerd door de begrippen conflicttweetaligheid en status/luxetweetaligheid van de Duitse taalkundige Gesa Siebert-Ott.
[391] Stolcke 1995; Gingrich & Banks 2006.
[392] Naar Reynebeau 1995: 272.
[393] van Amersfoort 2001: 53.
[394] Ceuppens & Geschiere 2005: 400.
[395] Zie Jacobs et al. 2001.
[396] Pinxten & De Munter 2006: 76.
[397] de Ruijter: 20.
[398] van Amersfoort 2001: 19-20.

[399] Wimmer & Glick Schiller 2002: 307.
[400] *Imagined community*, een begrip van Benedict Anderson.
[401] de Ruijter 2002: 20.
[402] Magnette 2005: 203.
[403] de Ruijter 2002: 21.
[404] Nederveen Pieterse 1995.
[405] Magnette 2005: 203.
[406] Wesselingh et al. 2002: 158.
[407] Gowricham 2003.
[408] Bron 2006: 29; vgl. Veugelers 2003.
[409] Bron 2006: 24.
[410] Zie Dumasy 1996.
[411] Heyting et al. 2002.
[412] de Ruijter 1994: 30.
[413] Williams 2003: 210ff.
[414] Jansen et al. 2006: 189; vgl. Osler & Starkey 2003: 245.
[415] Pinxten 1994, 1997; Verstraete & Pinxten 1998.
[416] de Ruijter 2002: 28.
[417] Parker 1996.
[418] Leeman et al. 1996.
[419] de Ruijter 1994: 39.
[420] Janssens 2002: 38.
[421] de Ruijter 1994: 34.
[422] de Ruijter 1994: 31.
[423] de Ruijter 1994.
[424] de Ruijter 2002: 24; zie Inglis 2004; Schiffauer et al. 2004; Sunier 2004.
[425] Veugelers 2003.
[426] Bolhuis 2003: 328.
[427] Moses & Chang 2006.
[428] Procee 1991: 183.
[429] Procee 1991: 183.
[430] Vgl. Shadid 1998: 85.
[431] Wills & Mehan 2001: 31.
[432] Zie bv. Leeman 1994.
[433] Shadid 2002; Hill & Agoustinos 2001; vgl. Banks 2006.
[434] Zie bv. Matusov et al. 2003.
[435] Suijs 2004a: 68.
[436] Bigler 1999; Starkey & Osler 2001.
[437] Verlot & Sierens 1997.
[438] Garratt 2000: 342.
[439] Bron 2006: 25.
[440] Heyting et al. 2002: 386, 396.
[441] Procee 1991: 202.
[442] Jansen et al. 2006: 189-190.
[443] Osler & Starkey 2005: 85-89.
[444] van Oers 1992: 8-9; vgl. Klaassen 1999.
[445] Zie Desmedt 2001:30-31.
[446] Lawy & Biesta 2006.
[447] Jansen et al. 2006: 203.
[448] Osler & Starkey 2005: 86-87.
[449] Gurin et al. 2004; vgl. Pinxten 1997.
[450] Osler & Starkey 2005: 87.
[451] Zie bv. Shadid 1998.
[452] ten Dam et al. 2003.
[453] Mulder 2003. 15ff; vgl. Rychen & Salganik 2003.
[454] Mulder 2005: 21.
[455] Mulder 2003: 21.
[456] Valcke 2005: 366.
[457] Vgl. De Rick et al 2006: 37.

[458] Naar Risager 2000.
[459] ten Dam et al. 2003: 72.
[460] ten Dam et al. 2003: 44-45.
[461] ten Dam et al. 2003: 137.
[462] de Ruijter 1994: 37.
[463] ten Dam et al. 2003: 72.
[464] Valcke 2005.
[465] Leeman et al. 1996: 254.
[466] Hanson 2002: 32; vgl. Cobb & Yackel 1996.
[467] Leeman et al. 1996: 253; vgl. Abdallah-Pretceille 2006: 480.
[468] Bolhuis & Simons 2001: 37.
[469] Wardekker 2001: 112.
[470] Banks et al. 2001: 8.
[471] Hanson 2002: 46.
[472] Matusov 1996.
[473] Zie ook Verstraete & Pinxten 1998.
[474] Smith et al. 1981.
[475] Mehan 1998: 264; Soenen 1999; Delrue 2003; Leeman 2003.
[476] Desmedt 2001: 36-37.
[477] Tharp & Entz 2003.
[478] Hanson 2002: 25.
[479] Eckert et al. 1997: 3-4.
[480] Leeman 1 Wardekker 2004.
[481] Leeman & Wardekker 2004.
[482] Naar Nelissen 1999: 26.
[483] Wenger 1998: 53-54.
[484] Vgl. Cobb & Yackel 1996: 186.
[485] Bencze 2000.
[486] Zie bv. Köbben 1999.
[487] De Corte et al. 1993 aangehaald in Dochy, Segers & De Rijdt; 2002: 16.
[488] Esteve 2000.
[489] Ontleend aan De Groof & Siongers 2006: 165ff.
[490] Willinsky 2005.
[491] ten Dam & Volman 2000.
[492] Kahne & Westheimer 2003.
[493] Leeman & Wardekker 2004: 25.
[494] Vgl. ten Dam 2002: 73-74.
[495] Levin 1998: 72.
[496] Boutellier 1997; Wardekker 2001.
[497] Elchardus et al. 1999: 313.
[498] Cohen 1994, 1997.
[499] Delrue et al. 2006: 192.
[500] Topping & Maloney 2005.
[501] Fransen & Frederix 2000.
[502] Zie bv. Leeman & Volman 2001; Renn 2000; Mayer-Smith et al. 2000; Rennie 2003; Skelton 1999.
[503] Leeman & Volman 2001: 371.
[504] Eckert et al. 1997: 3.
[505] Zie Van Houtte 2004; vgl. Delrue et al. 2006.
[506] Zie Delrue et al. 2006: 199ff; Ledoux et al. 2002.
[507] Delrue et al. 2006: 199-205.
[508] Delrue et al. 2006: 194-199.
[509] OECD 2005b.
[510] Ainscow 1991; Parrilla 1999.
[511] Berding & Miedema 2005: 109.
[512] Zie bv. de Haan 1999; Lave & Wenger 1991.
[513] Bossaerts et al. 2002.
[514] van der Leij 2005: 85.
[515] Jaspaert 2006: 163.
[516] Simons 2000.

[517] Suijs 2004a: 64; vgl. Soenen 1999.
[518] Simon geciteerd in Bransford et al. 1999: 119.
[519] Vgl. ook Piessens & Suijs 2003.
[520] Bransford et al. 1999: 119-142; xvi-xvii; passim.
[521] Newmann et al. 1996: 285.
[522] de Bruijn 2003: 20-21; 2006: 17; vgl Valcke 2005: 225.
[523] Wood et al. 1976: 90; zie Bliss & Askew 1996; Puntambekar & Hübscher 2005 voor recente besprekingen.
[524] Vygotsky 1978: 86.
[525] Zie ook Brown 1997.
[526] Hoogsteder et al. 1996: 347.
[527] Zie o.a. Kleinfeld 1994; Irvine & York 1995; Guild 1994; Guild & Gargen 1998; Swisher & Deyhle 1989; Dunn 1997; Dunn et al. 1990; Hilberg & Tharp 2002.
[528] Felder 1995: 23.
[529] Bronneman-Helders 2004: 194.
[530] Zie Valcke 2005: 194ff.
[531] Leeman & Wardekker 2004: 32.
[532] Cohen 1997.
[533] Puntambekar 2006.
[534] Valcke 2005: 193.
[535] Valcke 2005: 209; zie Slavin 1996 en Johnson et al. 2000 voor literatuuroverzichten.
[536] Slavin 1992; Schofield 1991; vgl. Fishbein 1996: 234ff.
[537] Valcke 2005: 209-210.
[538] Johnson & Johnson 1999; vgl. Anderson et al. 1996: 10.
[539] Duffy & Cunningham 1996.
[540] Hallam et al. 2004: 531.
[541] Geurts & Meijers 2006: 5.
[542] Joos et al. 2006: 6.
[543] Zie o.a. Dochy et al. 2002; Dochy & McDowell 1997; Segers 2004.
[544] Dochy & McDowell 1997.
[545] Banks et al. 2001: 13.
[546] Gil-Pérez 2002: 563-564.
[547] Mintrop 2004: 145.
[548] Banks 1997: 104-105.
[549] Paccione 2000.