



Leren omgaan met culturele diversiteit

Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Leren omgaan met culturele diversiteit

Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak



Leren omgaan met culturele diversiteit

Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak

Annette Thijs, Mieneke Langberg, Ina Berlet

april 2009

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2009 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Annette Thijs, Mienieke Langberg, Ina Berlet

Informatie

SLO

Secretariaat Onderzoek en Advies

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Internet: www.slo.nl

Telefoon: (053) 4840 666

E-mail: O&A-mt@slo.nl

AN: 7.5061.190

Inhoud

1.	Inleiding	5
1.1	Aanleiding	5
1.2	Vraagstelling en opzet	6
1.3	Leeswijzer	6
2.	Aanknopingspunten in de literatuur	7
2.1	Culturele diversiteit	7
2.2	Visie en schoolcultuur	8
2.3	Schoolbeleid en schoolontwikkeling	9
2.4	Onderwijsinhouden	13
2.5	Onderwijsactiviteiten	18
2.6	Conclusie: elementen en aandachtspunten voor het omgaan met culturele diversiteit	20
3.	Casestudies	23
3.1	Inleiding	23
3.2	De scholen	24
4.	Diversiteit in de onderwijspraktijk	27
4.1	Visie en schoolcultuur	27
4.2	Schoolbeleid en schoolontwikkeling	29
4.3	Onderwijsinhouden	30
4.4	Onderwijsactiviteiten	33
4.5	Conclusies	34
5.	Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	37
5.2	Uitdagingen en kansen	41
5.3	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en -ontwikkeling	41
	Referenties	43
	Bijlage A: indicatoren	47
	Bijlage B: cross-analyse	53

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

De toegenomen diversiteit in de samenleving stelt nieuwe eisen aan het onderwijs. Van scholen wordt verwacht dat ze leerlingen toerusten voor participatie in een pluriforme samenleving en dat ze rekening houdt met de verschillende culturele achtergronden van leerlingen. Sinds 2006 is het volgende verankerd in de wet.

Het onderwijs:

- a. Gaat er mede van uit dat **leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving.**
- b. Is er mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie.
- c. Is er mede op gericht dat **leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten.**

Aan de hand van een recent opgesteld toezichtskader stelt de Inspectie van het Onderwijs vast hoe het aanbod in scholen een bijdrage levert aan het ontwikkelen van competenties van leerlingen die sociale integratie bevorderen. Ook wordt gekeken of het aanbod leerlingen in de gelegenheid stelt om kennis te hebben van en kennis te maken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten. Omgaan met culturele verschillen wordt daarmee een belangrijk aandachtsgebied in het onderwijs.

Uit onderzoek van de Inspectie (2006, 2007) blijkt dat scholen het leren omgaan met diversiteit weinig planmatig invullen en uitvoeren. In de toegenomen aandacht die er is voor het bevorderen van burgerschap blijkt kennismaken met (andere) culturen een lage prioriteit te hebben. De meeste scholen organiseren geen doelgerichte activiteiten, maar kennen een praktijk waarin leerlingen terloops met diversiteit in aanraking komen. Door SLO (2008) is een verkennend onderzoek uitgevoerd naar kansrijke manieren om om te gaan met sociaal-culturele diversiteit. Hieruit bleek dat kennis van cultuurverschillen belangrijk is voor zowel leerlingen als leerkrachten om voldoende recht te doen aan culturele diversiteit in het onderwijs. Het is echter niet duidelijk waaruit deze kennis precies zou moeten bestaan en op welke wijze deze aan de orde gesteld zou moeten worden. Ook over wat een goede aanpak is om integratie te bevorderen en leerlingen te laten kennis maken met verschillende culturele achtergronden bestaat onduidelijk. Het doel van dit onderzoek is om verder inzicht te krijgen in kenmerkende elementen en aandachtspunten van een kansrijke aanpak voor het aan de orde stellen van cultuurverschillen in het onderwijs. Het onderzoek bouwt voort op en sluit aan bij eerder onderzoek van SLO naar omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs (SLO, 2008; Langberg 2007; Wanner, 2008).

1.2 Vraagstelling en opzet

De centrale vraag in dit onderzoek is:

Welke elementen en aandachtspunten zijn van belang bij de vormgeving van kansrijke aanpakken voor het leren omgaan met culturele diversiteit op school?

In navolging van eerder SLO onderzoek (2008) ligt de focus bij het beantwoorden van deze vraagstelling zowel op het mesoniveau (visie, cultuur en beleid in de school) als op het microniveau (curriculum in de klas). Het curriculum wordt daarbij opgevat als een 'plan voor leren' dat bestaat uit de volgende elementen (van den Akker, 2005): (i) visie, (ii) onderwijsaanbod bestaande uit en uitgewerkt in doelen, inhouden en materialen; (iii) onderwijsactiviteiten, uitgewerkt in rol van de leerling en van leerkracht; (iv) organisatie van de groepering van leerlingen, beschikbare tijd en locatie waar het onderwijs plaatsvindt, en (v) toetsing: evaluatie van leerervaringen.

Op basis van deze conceptualisering kunnen de volgende deelvragen worden opgesteld:

- Wat zijn belangrijke kenmerken van de schoolvisie en schoolcultuur die bevorderlijk zijn voor het omgaan met diversiteit op school?
- Wat zijn belangrijke aandachtspunten voor schoolbeleid en schoolontwikkeling die bijdragen aan een kansrijke aanpak voor het omgaan met diversiteit op school?
- Wat zijn belangrijke kenmerken van onderwijsinhouden en onderwijsactiviteiten die bijdragen aan het kennis hebben van en kennismaken met andere culturen?
- Welke uitdagingen ervaren scholen, leerkrachten en leerlingen bij het omgaan met culturele diversiteit?

Ter beantwoording van de vragen start het onderzoek met een oriëntatie op de literatuur. Op basis van eerder literatuuronderzoek (SLO, 2008) worden inzichten en aanwijzingen voor kenmerken van een kansrijke aanpak opgespoord en samengevat. Deze aanknopingspunten worden uitgewerkt tot een eerste kader met richtlijnen voor een kansrijke aanpak op scholen. Deze handreiking wordt vervolgens voorgelegd aan een aantal schoolleiders en leerkrachten. Deze praktijkverkenning heeft een tweeledig doel:

- inzicht krijgen in de relevantie en bruikbaarheid van het kader aan de hand van de visie van scholen;
- inzicht krijgen in de wijze waarop culturele diversiteit een rol speelt op de scholen en de uitdagingen die zij daarmee ervaren.

Op basis van de uitkomsten van de praktijkverkenning wordt het kader verder aangescherpt.

1.3 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 bevat een op literatuurstudie gebaseerde onderbouwing van kenmerken van een kansrijke aanpak voor het omgaan met culturele diversiteit vanuit de literatuur.

Hoofdstuk 3 bevat de opzet van de verkenning in de schoolpraktijk en een korte beschrijving van de bezochte scholen.

In *hoofdstuk 4* wordt aan de hand van het kader beschreven hoe culturele diversiteit op de scholen tot uitdrukking komt in: (A) de schoolvisie en schoolcultuur, (B) schoolbeleid en schoolontwikkeling; (C) onderwijsinhouden, en (D) onderwijsactiviteiten.

Hoofdstuk 5 bevat een samenvatting, conclusies en suggesties voor vervolgstappen. In dit hoofdstuk worden uitdagingen van scholen bij het omgaan met diversiteit besproken.

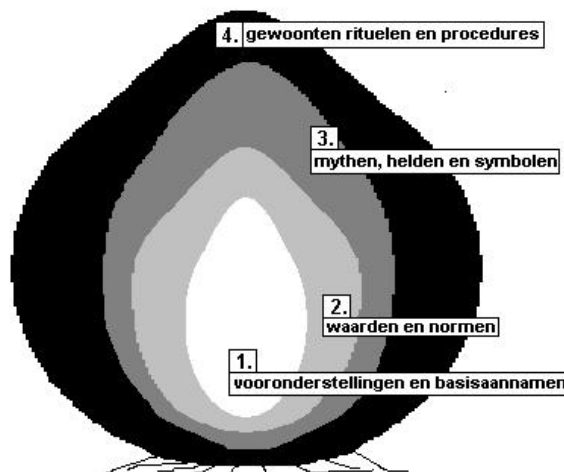
2. Aanknopingspunten in de literatuur

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste inzichten uit de literatuur samengevat om zicht te krijgen op kenmerken van een kansrijke aanpak voor het omgaan met culturele diversiteit. De literatuurstudie *Omgaan met culturele diversiteit* (SLO, 2008) vormt hiervoor de basis. Waar nodig is aanvullende literatuur gezocht. Het hoofdstuk start met een begripsbepaling van het begrip cultuur en culturele diversiteit. Daarna worden vanuit de literatuurstudie aandachtspunten voor een kansrijke aanpak geïnventariseerd voor de vier elementen die centraal staan in de onderzoeksvragen: (a) schoolvisie, (b) schoolbeleid en -ontwikkeling; (c) onderwijsinhouden, en (d) onderwijsactiviteiten.

2.1 Culturele diversiteit

2.1.1 Cultuur

In navolging van de Onderwijsraad (2007) definiëren wij cultuur als een geheel van denkmodellen en gedragspatronen dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering. Cultuur wordt daarbij opgevat als een *dynamisch* geheel van overtuigingen, waarden en gedragingen die voortdurend veranderen onder invloed van (persoonlijke, sociale, politieke) ervaringen van de leden van de groep of gemeenschap. Cultuur wordt op verschillende manieren zichtbaar in het doen en laten van mensen. In de literatuur worden verschillende lagen van cultuuruitingen genoemd (Hofstede, 1995; Onderwijsraad, 2007; Trompenaars & Hampden-Turner, 1998). Een veelgebruikte metafoor ter illustratie van deze cultuurlagen is de metafoor van de ui.



De binnenste schil bestaat uit diepliggende overtuigingen van de leden van de gemeenschap, zoals het beeld van een ideale wereld en de persoonlijkheid die daarbij hoort. De tweede schil bestaat uit waarden en normen. De derde schil bestaat uit het uiten van deze waarden en normen via symbolen, mythen en verhalen en helden. De vierde schil wordt gevormd door gewoontes, procedures en rituelen. De vier schillen hangen met elkaar samen en vormen een 'systeem'. De buitenste schil van de ui is het

meest toegankelijk. Hoe dieper naar 'de kern', hoe moeilijker en complexer het blijkt te zijn om erover te communiceren.

Cultuuruitingen worden zichtbaar op verschillende niveaus. Zo kan een cultuur gebonden zijn aan een samenleving, een groepering, een organisatie, maar ook aan een school (Onderwijsraad, 2007; Vedder, Horenzcyk & Liebkind, 2006). In een schoolorganisatie komt cultuuruitingen tot uitdrukking in de schoolvisie en schoolcultuur, in het schoolbeleid en in het onderwijsaanbod.

2.1.2 Diversiteit

Het begrip diversiteit geeft de verscheidenheid binnen onze samenleving weer. Het verwijst naar de interne verschillen in een land op het gebied van afkomst, sociale klasse, etniciteit, religie, taal, geslacht, handicap en seksuele oriëntatie (Banks et al., 2005). In de literatuur over diversiteit worden verschillende begrippen gebruikt, soms voor dezelfde concepten. Zo omvatten de begrippen diversiteit, verscheidenheid en pluriformiteit ongeveer hetzelfde concept (Langberg, 2007). Culturele diversiteit is de verscheidenheid in onze samenleving die verwijst naar één van de vele dimensies van interne (groeps)verschillen in een land, namelijk verschillen in cultuur. Hierboven is het begrip cultuur al omschreven als een dynamisch - dus veranderend en niet uniform - geheel van gedragspatronen (zoals omgangsvormen, praktijken) en denkmodellen (zoals taal, symbolen, opvattingen, waarden en normen).

Diversiteit treedt op tussen en binnen culturele en etnische groepen. In een pluriforme samenleving gaat het om een balans tussen enerzijds ruimte voor diversiteit en verschillende culturen en anderzijds gemeenschappelijke waarden die deze vrijheid voor (culturele) verschillen mogelijk maakt (Banks et al., 2005; WRR, 2007).

Gemeenschappelijke waarden moeten leiden tot sociale binding aan onze democratische samenleving, waarvan ruimte voor diversiteit een belangrijk kenmerk is. Leren omgaan met culturele en etnische diversiteit en de gemeenschappelijke waarden die daaraan ten grondslag liggen zijn een belangrijk aandachtspunt bij het voorbereiden van leerlingen op hun rol in de huidige samenleving.

2.2 Visie en schoolcultuur

2.2.1 Visieontwikkeling

Uit verschillende onderzoeken (Inspectie van het Onderwijs, 2008; van der Niet, 2006; Langberg, 2007) blijkt dat steeds meer scholen een visie hebben geformuleerd op het bevorderen van integratie, maar in zeer algemene termen. Maar een klein aantal scholen maakt inzichtelijk hoe ze deze visie vormgeven in concrete doelen en activiteiten met de leerlingen. Een planmatige uitwerking en uitvoering van de schoolvisie zal de komende tijd veel aandacht blijven vragen (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Dit is vooral van belang met het oog op diversiteit, waarvan is geconstateerd dat dit maar weinig structureel aandacht krijgt in het onderwijs. Uit onderzoek (Onderwijsraad, 2007) worden de volgende aandachtspunten genoemd voor het opstellen van een visie op diversiteit in de school:

- formuleer als school een visie op hoe de school de leerlingen voorbereidt op het omgaan met diversiteit. Reflecteer hierbij op een zinvolle balans tussen ruimte voor diversiteit en aandacht voor gedeelde waarden;
- omdat deze visie raakt aan de identiteit en de algehele pedagogische visie is het belangrijk dat de visie op diversiteit past binnen de onderwijsvisie van de school. Ook is het belangrijk dat de visie past bij de leerling-populatie en bij het toelatingsbeleid;

- het is belangrijk het team te betrekken bij het formuleren van de visie en te zorgen voor draagvlak bij leerkrachten en ouders.

2.2.2 Uitdragen van de visie

Voor een school is het lastig om de diversiteit aan levens- en wereldbeschouwingen op het niveau van de diepliggende overtuigingen (de binnenste schil van de ui) op school met elkaar te verzoenen. Maar de school kan wél een expliciete visie op zichzelf als pluriforme school- en leefgemeenschap formuleren en deze inzetten als equivalent voor de binnenste schil, als een basisvooronderstelling van de eigen schoolcultuur. Volgens de Onderwijsraad (2007) "*verbindt een dergelijke visie de schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders met elkaar en doet een beroep op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle participanten om die ook te realiseren.*" (pag. 36). De Onderwijsraad noemt vervolgens een aantal pijlers die kunnen dienen als ondersteuners voor het uitdragen van de visie in de school en het daarmee bevorderen van een verbindende schoolcultuur. Deze pijlers geven zicht op hoe de geformuleerde visie op diversiteit in een school tot uiting kan komen in de schoolcultuur, het beleid, en het aanbod in de school:

- *Pijler. Schoolvisie op diversiteit:* de school heeft een visie op zichzelf als (etnisch diverse) school- en leefgemeenschap, en de eigen schoolcultuur;
- *Pijler 2. Waarden en normen:* aan de visie kunnen waarden en normen worden ontleend, die het kader vormen voor het curriculum en de basis vormen voor omgangsregels in de school;
- *Pijler 3. Onderwijsaanbod:* de visie van de school en de waarden en normen die daarin centraal staan komen verder tot uitdrukking in de leerdoelen en de leerstof. Om saamhorigheid tussen leerlingen te stimuleren is het belangrijk aandacht te besteden aan verbindende elementen. Verhalen en symbolen die beelden oproepen van de ideale gemeenschap horen daarbij, evenals aandacht voor gezamenlijke helden. Dat kunnen bijvoorbeeld mensen zijn die op deze school hebben gezeten en nu een rol spelen in het openbare leven;
- *Pijler 4. Feesten en rituelen:* de visie van de school komt verder tot uitdrukking in de rituelen en feesten die plaatsvinden. Deze rituelen versterken het saamhorigheidsgevoel. Daarbij kan de nadruk liggen op het gedeelde en gezamenlijke, of juist aandacht zijn voor diversiteit, bijvoorbeeld door het vieren van verschillende culturele feesten.

2.3 Schoolbeleid en schoolontwikkeling

De wetgeving biedt scholen veel ruimte ten aanzien van omgaan met culturele diversiteit, maar geeft weinig houvast op dit thema. Scholen maken zelf beleidsafwegingen, in lijn met hun algemene schoolvisie en visie op het omgaan met diversiteit. In deze paragraaf wordt ingegaan op aandachtspunten die bij de ontwikkeling van het toelatingsbeleid en schoolregels, voor de competentieontwikkeling van leerkrachten, het stimuleren van ouderbetrokkenheid en de relaties met externe partners.

2.3.1 Beleid ten aanzien van de leerling-populatie

Scholen verschillen sterk wat betreft de etnische diversiteit in hun leerling-populatie. Er zijn zo gezegd 'witte', 'zwarte' en 'gemengde' scholen. Het merendeel van de zwarte scholen bevindt zich in de (grote) steden. Er is een tendens naar voortgaande, zelfs toenemende segregatie vastgesteld in weerwil van een breed gedragen politieke voorkeur voor meer 'menging' en dus desegregatie (Karstens, 2005). Bestuurlijke en wettelijke instrumenten om de 'menging' af te dwingen ontbreken. De politiek zet in op stimulering van samenwerking en regionale afspraken tussen scholen. Dit is feitelijk

een oproep aan scholen om hun 'verantwoordelijkheid te nemen' bij het bevorderen van desegregatie en het ontstaan van meer 'gemengde' scholen. In (stedelijke) gebieden, waar dit met name relevant is, ligt er een uitdaging voor scholen om beleidsmogelijkheden voor desegregatie te verkennen en te benutten. Homogene 'witte' scholen kunnen bijvoorbeeld via interactieve vormen van uitwisseling met andere scholen werken aan "kennismaking met achtergronden en culturen van leeftijdgenoten" (van der Niet 2006; SLO, 2008; Wanner, 2008) (zie verder paragraaf 2.5.3).

Meer algemeen wordt in de literatuur gewezen op het belang van een duidelijke formulering van het eigen toelatingsbeleid, in lijn met de visie van de school op diversiteit. Ook een heldere communicatie van het toelatingsbeleid met ouders, leerlingen en (externe) partners draagt bij aan de versteviging van de visie op diversiteit in de school.

2.3.2 Schoolbeleid en schoolregels

Een planmatige uitwerking van de schoolvisie vraagt ook om een heldere vertaling in schoolbeleid en schoolregels. De literatuur noemt hierbij de volgende aandachtspunten:

- concretisering van normen en waarden uit de schoolvisie in schoolregels (Onderwijsraad, 2007). In deze schoolregels staat respect voor diversiteit centraal en wordt geëxpliciteerd dat discriminatie niet is toegestaan;
- beleid gericht op een *koppeling* tussen (leren) omgaan met diversiteit aan intensivering van taalbeleid en taalonderwijs (Hajer et al, 2007). Hieronder kan ook *schoolbreed taalbeleid* worden geformuleerd, zoals taalgericht vakonderwijs en taalbeleid gericht op cohesiebevordering, waaronder '*waardecommunicatie*' (Veugeliers, 2007);
- beleid gericht op een *brede evaluatie van leerling-prestaties* met betrekking tot omgaan met diversiteit (Sierens, 2007) (zie verder paragraaf 2.5).

2.3.3 Competenties van leerkrachten

De leerkracht vervult een cruciale rol in het vormgeven van het leren omgaan met diversiteit door leerlingen. Om een goede voorbeeldfunctie te kunnen vervullen, dient de leraar onder andere te beschikken over *culturele sensibiliteit* en vaardigheden voor *interculturele communicatie* (Banks, 1993; Derriks, Ledoux, Overmaat & van Eck, 2002; Vedder et al., 2006). Met *Culturele sensibiliteit* wordt bedoeld interesse in andere culturele achtergronden en het vermogen om te communiceren met andersdenkenden (Onderwijsraad, 2007). De Onderwijsraad spreekt in dit verband over 'bindend docentschap'.

Ook het afstemmen van de *pedagogische stijl* op de diversiteit in de klas is van groot belang. Onderzoek van Wubbels et al. (2006) laat zien dat de culturele achtergrond van leerlingen van invloed is op hun interpretatie van de inter-persoonlijke stijl van de leraar. Zo hebben Turkse en Marokkaanse leerlingen behoefte aan een directieve rol van de leerkracht (streng maar rechtvaardig), terwijl de leerkracht tegelijkertijd nabijheid uitstraalt (betrokkenheid bij de leerling). In de literatuur worden verschillende competenties genoemd die van belang zijn bij het omgaan met een kleurrijke leerlingpopulatie. Voor leerkrachten in kleurrijke scholen zijn beroepscompetenties nader gespecificeerd door Derriks et al. (2002) en Hajer et al. (2007). Daarnaast worden competenties voor het omgaan met culturele diversiteit genoemd die voor alle leerkrachten gelden, ongeacht de samenstelling van hun populatie (Derriks et al.; Hajer et al. 2007; Villgas & Luca, 2007):

- *kennis van de thuiscultuur*: verdiepen in de achtergrond en thuiscultuur van leerlingen en alert zijn op de verschillen met de schoolcultuur. Leren over de achtergronden van individuele leerlingen en deze vergelijken met de schoolcultuur, helpt om de specifieke behoefte van leerlingen met een andere achtergrond in kaart te brengen. Het onderhouden van goede contacten met ouders en andere externe belanghebbenden;
- *zelfkennis*: bewust zijn van eigen perceptie, attitude, waarden en vooroordelen. Onbewust kan een bepaalde zienswijze van de leerkracht leiden tot verwachtingen die niet stroken met capaciteiten van de leerlingen;
- *open voor verschillen*: bij leerlingen met een andere achtergrond niet uitgaan van een deficit. Dit sluit aan bij het vorige aandachtspunt: vaak wordt bijvoorbeeld bij meertaligheid uitgegaan van een gebrek aan taalvaardigheid. Zonder af te doen aan de aandacht die het beheersen van de Nederlandse taal vraagt in het onderwijs, kan het beheersen van een andere taal ook als een verrijking gezien worden. Verschillen tussen leerlingen maakt het lesgeven complexer, maar ook uitdagender. Juist de verschillen tussen leerlingen kunnen als uitgangspunt genomen worden om de lessen rijker te maken;
- *motivatie*: de wil om zich in te zetten voor alle leerlingen en dit als verantwoordelijkheid te zien die bij het vak hoort, zodat alle leerlingen zich gewaardeerd voelen;
- *respect voor verschillen*: alle leerlingen zien als capabel om te leren. Het streven is om de talenten en mogelijkheden van leerlingen te benutten. Wanneer er al bij voorbaat van uit wordt gegaan dat een bepaalde (groep) leerling(en) 'iets toch wel niet zal kunnen leren', dreigt het gevaar van 'selffulfilling prophecy';
- *open blik*: de samenleving wordt steeds complexer en steeds meer leerlingen bewegen zich tussen verschillende culturen en spreken meerdere talen. Het wereldbeeld van een persoon is niet universeel maar wordt sterk beïnvloed door ervaringen opgedaan door een variatie aan factoren, zoals etniciteit, geslacht en sociale klasse. Hiermee is vaak een verschil van status en macht gemoeid. Dit vraagt om een perspectiefwisseling en het besef dat er niet één manier is om de wereld waar te nemen;
- *variatie in aanpak*: verschillen tussen leerlingen vragen om verschillende instructie strategieën. Dit houdt ook in het combineren van structuur en duidelijkheid enerzijds en (aanleren van) zelfstandigheid anderzijds;
- *stereotypering voorkomen*: alert zijn op stereotype beelden en vooroordelen bij kinderen onderling, in lesmateriaal en bij jezelf. Bij het selecteren van lesmateriaal kan erop gelet worden of er geen sprake is van ethnocentrisme.

2.3.4 Betrokkenheid van ouders

Onderzoek laat zien dat kinderen beter presteren als hun ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen (Hijlkema, 2006). Bovendien speelt het primaire milieu (gezin, eigen gemeenschap) van een kind een grote rol in het vormen van attitudes en waardepatronen van kinderen. Het primaire milieu is bij jonge kinderen invloedrijker daarin dan de school (Onderwijsraad 2007). Bij jongeren speelt de peer group in een toenemende rol (Forum, 2006). Uit onderzoek van Verkuyten en Thijs (2000) blijkt dat familiale betrokkenheid van groot belang is. Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben een sterke groepsgerichte oriëntatie, waarbij gevoelens van verbondenheid, verplichting en loyaliteit aan ouders voorop staat. Ouderbetrokkenheid is voor deze leerlingen zeer bevorderlijk voor hun motivatie en prestaties. Verder laat Eldering (2002) zien dat in situaties waarin sprake is van 'culturele discontinuïteit' tussen het gezin en de school en er weinig contact is tussen de school en de ouders, kinderen een grote kans hebben op het ontstaan van psychosociale problemen.

Ouderbetrokkenheid is echter niet vanzelfsprekend. Volgens onderzoek in Rotterdam (Hijlkema, 2006) hebben veel scholen moeite met het vormgeven van ouderparticipatie. De volgende factoren spelen hierbij een rol:

- leerkrachten worden vooral geschoold in de communicatie met kinderen. Als ouders teveel op hun terrein komen, kan er een spanning ontstaan;
- bij problemen met kinderen zijn leraren geneigd de oorzaken bij de ouders en de thuissituatie te zoeken;
- ouders en leerkrachten hanteren een verschillend perspectief: de ouders vanuit hun eigen kind, de leerkracht vanuit de groep.

Voor kleurrijke scholen spelen tevens een aantal specifieke factoren een rol:

- a. *Pedagogisch didactische visie en aanpak*: in het Nederlands onderwijs is er een verschuiving in de richting van meer autonomie voor leerlingen, terwijl veel (traditionele) allochtone ouders thuis vaak een andere aanpak hanteren met nadruk op gehoorzaamheid en prestatiegerichtheid. Vanuit het oogpunt van prestaties hebben ouders wel degelijk belangstelling in school.
- b. *Culturele incongruentie vanuit het perspectief van de school*: schoolleiders en docenten hebben de indruk dat de relatie tussen school en thuis minder hecht is als het gaat om ouders van allochtone leerlingen (den Brok en andere, 2004). Veelal wordt de 'culturele incongruentie opvatting' aangehangen. Volgens deze opvatting zijn er verschillende culturen, de thuiscultuur en de schoolcultuur. In de thuiscultuur worden andere regels en gewoontes aangeleerd dan leerlingen op school nodig hebben. Het is zaak om hierover te communiceren met elkaar. De communicatie vanuit de school is erop gericht dat leerlingen de cultuur en de regels van de school leren kennen. Voor de school ligt er een uitdaging om van de thuiscultuur van iedere leerling op de hoogte te zijn, om deze kennis mede als referentiekader voor het onderwijs en eventueel zorgaanbod aan de leerling te benutten.

In de literatuur worden verschillende manieren genoemd waarop ouders betrokken kunnen worden bij de school. Epstein et al. (2002) onderscheiden zes typen van ouderparticipatie, waarin de pedagogische taak van de school naar voren kan komen:

- a. *Parenting*: basisverplichting van ouders bij het opvoeden van hun kinderen: contacten ouders-school ten dienste van een harmonieuze ontwikkeling van het kind.
- b. *Communicating*: de plicht van scholen om ouders te informeren over het schoolprogramma en de voortgang van de schoolloopbaan van kinderen.
- c. *Volunteering*: de vrijwillige bijdrage en hulp van ouders bij schoolse activiteiten (leesouders, kampouders en dergelijke).
- d. *Learning at home*: de ondersteuning van het leren van kinderen thuis; bijvoorbeeld als 'intermediair' bij VVE-programma's
- e. *Decision making*: het betrekken van ouders bij het beleid en het bestuur van de school en het ontwikkelen van formele oudervertegenwoordiging
- f. *Collaboration*: de samenwerking en uitwisseling tussen de school en de gemeenschap(pen); het integreren van bronnen en diensten van de gemeenschap(pen) met het schoolprogramma, de opvoedingspraktijken binnen gezinnen en het leren van leerlingen.

Op kleurrijke scholen zijn een aantal positieve ervaringen opgedaan met enkele van dergelijke vormen van ouderparticipatie. Meer specifiek gaat het om de volgende projecten:

- ouders voor ouders (Langberg, 2007): dit zijn werkgroepen van ouders die een afspiegeling vormen van de leerlingenpopulatie van de school. De werkgroepen zijn erop gericht, de ouderbetrokkenheid te verhogen door informatiebijeenkomsten voor ouders te organiseren (type a);
- de instelling van 'ouderpunten' (Hijlkema, 2006): in deze ouderpunten worden de vragen en behoeften rond opvoeding en onderwijs van allochtone ouders gekoppeld aan hulp, scholing en training van instellingen via deskundigen uit de eigen gemeenschap (intermediairs) (type a);
- opstapprojecten in het kader van VVE : in deze projecten worden (allochtone) ouders (thuis) ingeschakeld bij het onderwijsproces (type d);
- het Platform Allochtone Ouders en Onderwijs (www.forum.nl/paoo) (type e).

2.3.5 Relaties met externe partners

Het belang van een goede afstemming en versterking van binnen- en buitenschools leren wordt vaak onderstreept (Onderwijsraad, 2008). Veel scholen spannen zich in voor een goede positionering in een netwerk van partners die samen een samenhangend aanbod voor leerlingen realiseren (onderwijs, zorg, cultuur, sport enzovoort).

De bevordering van sociale cohesie via participatie is daarbij een belangrijk doel. Naast samenwerking in dergelijke netwerken, kunnen 'kleurrijke' scholen ook beleid ontwikkelen gericht op samenwerking met instellingen die - naast school - onderwijs aan hun leerlingen verzorgen of ondersteunen, zoals:

- onderwijs in eigen taal, cultuur en/of religie buiten het reguliere onderwijs;
- huiswerk- of weekendscholen die leerlingen extra ondersteuning bieden.

Scholen kunnen netwerken opbouwen en onderhouden, specifiek met het oog op de diversiteit van de leerling-populatie.

2.4 Onderwijsinhouden

Literatuurstudie (SLO, 2008) laat zien dat het kennis hebben van en kennismaken met andere culturen op verschillende manieren aan de orde kan komen in onderwijsinhouden. In deze paragraaf worden de meest kansrijke aandachtspunten voor onderwijsinhouden besproken.

2.4.1 Kennis van culturen

In literatuur wordt onderstreept dat kennis van en over culturen belangrijk is voor het leren omgaan met culturele diversiteit (SLO, 2008). Het gaat daarbij om inzicht in cultuurkenmerken van landen, etnische minderheidsgroepen en religieuze of levensbeschouwelijke groeperingen. Om ervoor te zorgen dat dit inzicht behulpzaam is bij het ontwikkelen van een open en respectvolle houding ten aanzien van culturen en om stereotypering te voorkomen, zijn drie zaken van belang bij het aan de orde stellen van cultuurkenmerken (Banks et al., 2005; Bruin & van der Heijde, 2007; Ledoux et al., 2000; QCA, 2007; Shadid, 2000; SLO, 2008):

- *verdiepen*: bespreek niet alleen de 'culturele folklore' zoals eetgewoonten en feesten maar stel ook dieperliggende cultuurkenmerken zoals waarden en normen, omgangsvormen en mensbeelden aan de orde. Meer concreet gezegd, bespreek niet alleen de gewoontes en rituelen (laag 4), maar kies een opbouw waarbij ook de grote verhalen, mythen en helden (laag 3), waarden en normen (laag 2), en kernwaarden (laag 1) aan de orde komen. Aandacht voor alleen de buitenste laag kan leiden tot een oppervlakkige kennismaking met een cultuur en kan stereotyperingen in de hand werkt en komt daarmee de interculturele communicatie niet ten goede (Bruin & van der Heijde, 2007; Ledoux et al., 2000;

SLO, 2008). Het is belangrijk om, vooral met oudere leerlingen, ook de dieperliggende vragen aan de orde te stellen, zoals "Waar hebben bepaalde rituelen en gewoonten mee te maken? Waarom doen mensen dat zo? Waarom spreken bepaalde verhalen en helden een belangrijke rol?" Figuur 2 geeft hiervan een illustratie;

- *positieve beeldvorming*: bespreek cultuurkenmerken op een open manier en vanuit het perspectief van gelijkwaardigheid. De ene cultuur is niet beter dan de andere, elke cultuur heeft positieve en negatieve kanten, afhankelijk van het perspectief van waaruit je kijkt;
- *variatie binnen culturen benadrukken*: laat leerlingen ontdekken dat ook binnen culturele groepen zelfs mensen verschillen, dat ook binnen culturen mensen verschillende achtergronden, omgangsvormen en zienswijzen kunnen hebben.

	Gewoontes, rituelen, procedures	Mythen, helden	Waarden en normen	Kernwaarden
Godsdienst en levensbeschouwing - Christendom - Islam - Hindoeïsme - Jodendom - Boeddhisme - Humanisme - etc.	Feestdagen Kerk, moskee, synagoge, tempel	Grote verhalen en personen uit de Bijbel, Koran, Thora, etc.	Geboden Waarden, deugden (bijv. naastenliefde,	Visie op wat belangrijk is in het leven
Landen, etnische minderheidsgroepen - Europese landen - Suriname - Marokko - Turkije - China - Roma - etc.	Eetgewoonten Kleding Feesten Begroetingen, gebaren Vlag Wonen Monumenten Taal	Grote verhalen en personen uit de politiek, cultuur, sport, geschiedenis	Omgangsvormen (onder andere egalitair/hiërarchisch, formeel/informeel, masculien/feminien, individueel/collectief) Verhouding tussen mannen/vrouwen, jong/oud, rijk/arm	Mensenrechten Mensbeelden

Figuur 2: Voorbeeldmatige uitwerking van cultuuraspecten in onderwijsinhouden

2.4.2 Overeenkomsten en verschillen

Bij het bespreken van cultuurkenmerken is het belangrijk deze kenmerken te koppelen aan de eigen cultuur van de leerlingen. Deze spiegeling is nodig voor een goed wederzijds begrip (Davenport, 2000; Hofstede & Hofstede, 2005; Pinto, 2007; Shadid, 2002; Ursem, 1998; WRR, 2007). Bij het spiegelen gaat het zowel om verschillen als om overeenkomsten. Deze overeenkomsten en verschillen worden zichtbaar op verschillende niveaus (tussen leerlingen, gemeenschappen en landen) en in verschillende dimensies (taal, afkomst, cultuur, religie, uiterlijk etc.). Voor het bespreken van deze overeenkomsten en verschillen zijn drie stappen van belang:

- *beschrijven*: laat leerlingen eerst vanuit hun eigen belevingswereld kenmerken van zichzelf of elementen uit hun eigen cultuur beschrijven. Het kan gaan om persoonlijke kenmerken en ervaringen uit het dagelijks leven;

- *vergelijken*: een volgende stap is het vergelijken van persoonlijke kenmerken met die van andere leerlingen. Laat leerlingen op zoek gaan naar overeenkomsten en verschillen;
- *reflecteren en waarderen*: op basis van deze vergelijking kunnen leerlingen reflecteren op de gevonden verschillen en overeenkomsten en hun oordeel daarover. Laat leerlingen nadenken over de gevonden verschillen/overeenkomsten en praten over de betekenis die zij daaraan toekennen. Het is belangrijk daarbij verschillen/overeenkomsten op een open manier te bespreken en op basis van gelijkwaardigheid (zie paragraaf 2.6.1).

2.4.3 Identiteit en imago

Uit literatuur blijkt dat identiteit en imago belangrijke begrippen zijn voor het omgaan met diversiteit (SLO, 2008). Het praten over verschillen en overeenkomsten, het innemen en wisselen van perfectief en het spiegelen van je eigen cultuur aan die van een ander, heeft allemaal te maken met het beeld dat iemand van zichzelf heeft. *Identiteit*, of zelfbeeld, is een complex en dynamisch begrip: identiteit wordt gevormd in relatie met anderen en is sterk afhankelijk van de levensfase waarin iemand verkeert. *Imago* is het beeld dat anderen van je hebben. Tussen deze begrippen is een wisselwerking: door te praten met anderen over jezelf kan je identiteit en imago veranderen, wordt het verschil tussen imago en identiteit kleiner en leer je jezelf en de ander beter kennen (Abram & Wesley 2006). Bij onderwijs over identiteitsvorming kan, net als bij het bespreken van verschillen en overeenkomsten (zie 2.6.4, gebruik gemaakt worden van drie stappen. De volgende zaken zijn daarbij van belang (Abram, 1998; Abram & Wesley (2006); Ten Dam, Geijssel, Ledoux & Reumerman, 2007, Banks et al., 2005; Villgas & Lucas, 2007):

- *identiteit*: beschrijven en begrijpen van hoe een leerling zichzelf ziet. Besef dat identiteitsvorming afhankelijk is van de leeftijd van de leerling. Hoe jonger het kind, hoe meer identiteitsvorming wordt beïnvloed door het primaire milieu (gezin, familie). Bij deze doelgroep is het daarom belangrijk om letterlijk dicht bij huis door te praten over hoe het er thuis aan toe gaat. Bij leerlingen in de puberteit wordt identiteitsvorming steeds meer beïnvloed door de peergroup en door de media;
- *imago*: beschrijven en vergelijken hoe anderen de leerling zien. Het is voor leerkrachten belangrijk zich bewust te zijn van hun eigen vooroordelen en attitudes; ook zij kunnen een beeld van (groepen)leerlingen hebben dat niet strookt met de werkelijkheid. Verder is het belangrijk te beseffen dat imago en identiteit sterk beïnvloed worden door ervaringen die zijn opgedaan en daarmee veranderlijk zijn;
- *dialogoog*: in gesprek met de ander jezelf leren kennen en waarderen en leren van elkaar. Het is belangrijk met leerlingen te reflecteren op hun zelfbeeld en het beeld dat ze van anderen hebben. Het verschil tussen identiteit en imago kan leiden tot spanning en conflict, het is belangrijk deze spanning niet uit de weg te gaan maar het begin te laten zijn van een dialoog. Bespreek hierbij de relatie tussen wie je bent, wat je doet en hoe dat overkomt op anderen. En dat hier verschil tussen kan zijn.

2.4.4 Multiculturele samenleving

De huidige samenleving wordt gekenmerkt door een verscheidenheid aan culturen, talen en religies. Naast deze verscheidenheid zijn er echter ook gedeelde (universele en grondwettelijke) waarden. Om leerlingen te leren omgaan met diversiteit is het belangrijk de totstandkoming van de multiculturele samenleving en het spanningsveld tussen gedeelde waarden en diversiteit, die zo typerend is voor een democratie, te bespreken. In de literatuur wordt ervoor gepleit om de volgende, onderling

samenhangende zaken aan de orde te stellen en op te nemen in het onderwijsaanbod (Banks et al., 2005; QCA, 2007, Verkuyten, 2006):

- *gemeenschappelijke waarden*: het gaat hierbij om universele waarden (mensenrechten, kinderrechten) en grondwettelijke waarden die belangrijk zijn in een democratie. Bespreek deze documenten en het belang ervan. Leg een relatie met mensen die opkwamen voor diversiteit zoals Martin Luther King en Ghandi. Leg een verband tussen diversiteit en democratie. Bespreek het spanningveld tussen verschillende grondrechten zoals het verbod op discriminatie en de vrijheid van meningsuiting en plaats dit in een historisch kader (denk hierbij ook aan recente gebeurtenissen zoals de moord op Van Gogh);
- *migratie*: vertel leerlingen over de oorsprong van diversiteit in Nederland en hoe verschillende culturen Nederland gevormd hebben, recentelijk en in een verder verleden. Leer leerlingen over groepen Nederlanders met hun verschillende afkomst, etniciteit, cultuur en religie. Leg hierbij een verband met discriminatie, slavernij, mensenrechten en de ongelijke verdeling van welvaart. Toon dat er sprake is van onderlinge afhankelijkheid en verbondenheid tussen mensen en landen wereldwijd. Geef een genuanceerd beeld van migratie door negatieve en positieve aspecten van migratie voor zowel de landen van herkomst van migranten als de ontvangende landen te benoemen. Houd er rekening mee dat in de klas of school leerlingen kunnen zitten die persoonlijk te maken hebben gehad met migratie en voor wie dit onderwerp dus bepaalde gevoelens kan oproepen;
- *nationale cultuur en eigen identiteit*: bespreek het naast elkaar bestaan van nationale cultuur en diverse culturen en achtergronden van leerlingen. Praat met leerlingen over wat ons bindt in Nederland en op school en de verbondenheid die leerlingen voelen met hun eigen gemeenschap. Benoem het belang van het erkennen en gelijk waarderen van diverse identiteiten in de multiculturele samenleving. Bespreek ook dat het spanningen oproept als een staat streeft naar een nationale identiteit en de wens van groepen binnen de samenleving om die identiteit niet te delen. Bespreek het imago wat verschillende groepen kunnen hebben en de rol die media hierbij speelt (zie ook 2.4.3).

2.4.5 Meervoudige perspectieven

Een pluriforme samenleving wordt gekenmerkt door een variatie aan achtergronden en zienswijzen. Om leerlingen daarvoor toe te rusten en ze op een open en respectvolle manier te leren omgaan met deze verscheidenheid is het belangrijk ze in aanraking te brengen met de variatie aan perspectieven en te oefenen met perspectiefwisseling. In het onderwijs zijn daartoe twee zaken van belang (Banks et al., 2005; ten Dam, Geijssel, Ledoux & Reumerman, 2007; Davenport, 2000; QCA, 2007; Shadid, 2002; Ursum, 1998; Villgas & Lucas, 2007; WRR 2007):

- *meervoudige perspectieven*: het is belangrijk ervoor te zorgen dat thema's en vraagstukken vanuit perspectieven van verschillende contexten, groeperingen en overtuigingen worden besproken. Meer specifiek gaat het erom:
 - te laten zien hoe bepaalde maatschappelijke thema's, ontwikkelingen en vraagstukken een rol spelen in verschillende culturele groepen en hoe verschillend wordt aangekeken en omgegaan met thema's in verschillende landen en culturen;
 - bij bespreken en uitwerken van thema's zorgen voor een variatie aan perspectieven in de vorm van voorbeelden, afbeeldingen, en verhalen;
 - aan de hand van actualiteiten in de media te laten zien dat mediaverslaggeving soms eenzijdig is en hoe daarbij perspectieven van bepaalde groepen niet aan de orde komen;

- ruimte te bieden voor leerlingen om hun eigen perspectief op het thema te verwoorden;
- *perspectiefwisseling*: het is belangrijk om leerlingen te stimuleren om situaties, verschijnselen en dilemma's vanuit meerdere perspectieven te bezien en begrip te ontwikkelen voor andere perspectieven dan hun eigen. Meer specifiek gaat het erom:
 - leerlingen te laten reflecteren op eigen ervaringen met perspectiefwisseling: bijvoorbeeld thuis hebben ze een andere rol dan op school. Leerlingen die zich in verschillende culturen bewegen zijn vaak gewend om te wisselen van rol in een andere omgeving. Ook taal speelt hierbij een belangrijke rol: meertalige leerlingen wisselen bewust van taal naargelang de gesprekspartner;
 - door middel van casussen en discussieactiviteiten leerlingen te stimuleren om verschillende en soms conflicterende, argumenten en perspectieven af te wegen om tot een evenwichtig oordeel te komen;
 - leerlingen perspectiefwisseling te laten ervaren, bijvoorbeeld ze in discussies of rollenspelen verschillende rollen te laten spelen en belangen te laten vertegenwoordigen;
 - leerlingen kritisch te laten reflecteren op hun eigen opvattingen en leefstijl en deze niet als enige waarheid te zien.

2.4.6 Stereotypen, vooroordelen, discriminatie

Stereotypen zijn *opvattingen* die men heeft over een groep en die men vervolgens van toepassing verklaart op (vrijwel) alle leden van die groep. Een stereotype is dus een *generalisatie* van een groep mensen (Van den Oudenhoven, 2002). Alle personen worden op grond van hun groepslidmaatschap geacht bepaalde kenmerken te hebben, ongeacht de feitelijke variatie in die groep. Stereotypen versimpelen de wereld, omdat waarnemingen in (sociale) categorieën worden ingedeeld. Dat biedt houvast, maar kan leiden tot 'negatieve' stereotypen en tot vooroordelen.

Een *vooordeel* is een negatieve attitude die men heeft ten opzichte van een bepaalde sociale groep, of ten opzichte van individuele leden van die groep (Van den Oudenhoven, 2002). Vooroordelen berusten op (negatieve) stereotypen. Stereotypen en vooroordelen betreffen het denken en voelen van mensen.

Discriminatie, daarentegen, betreft het handelen en spreken, het gedrag. Onder discriminatie wordt verstaan: het ongelijk behandelen van personen of groepen op basis van kenmerken van die personen of groepen die in de gegeven situatie niet relevant moeten worden geacht (Bruin & van de Heijde, 2007). Het onderscheid tussen 'denken' en 'handelen' is van belang. Immers, in een democratische rechtsstaat is het denken vrij, maar behoort het handelen zich af te spelen binnen wettelijke kaders. En binnen die wettelijke kaders is discriminatie niet toegestaan.

Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan.
Art. 1 Nederlandse Grondwet

De bestrijding van discriminatie, maar ook van vooroordelen behoort tot de maatschappelijke taken van het onderwijs. Methoden die hiervoor ingezet kunnen worden, richten zich op de beïnvloeding van het gedrag (handelen), maar ook van het denken en voelen van leerlingen (Banks, 1993; Bruin & van der Heijde, 2007; van Keulen, 2004; van den Oudenhoven, 2002; QCA, 2007; Verkuyten, 2006; Verkuyten & Thijs, 2000). Op hoofdlijnen worden de volgende punten relevant geacht:

- *normen stellen en handhaven*: bij bestrijding van discriminatie blijkt het stellen van een sociale norm op langere termijn meer effect te hebben dan informatie of voorlichting. Dit betekent concreet dat discriminerend gedrag door de school ontoelaatbaar wordt verklaard. Dit komt tot uiting in schoolregels en in de handhaving ervan;
- *inlevingsvermogen stimuleren en perspectiefwisseling toepassen*: het is belangrijk dit te stimuleren, bijvoorbeeld door activiteiten te ontwikkelen waarbij leerlingen ervaren hoe het is om aan vooroordelen en/of discriminatie bloot te staan (rollenspelen, simulaties);
- *persoonlijke contacten en coöperatief leren*: voor het bestrijden van stereotypen en vooroordelen in het denken en voelen van leerlingen, is het vooral van belang dat leerlingen met elkaar in contact komen en leren samenwerken (zie paragraaf 2.5);
- *reflecteren op de effecten*: het is belangrijk om leerlingen te leren reflecteren op de uitvoering en de effecten van deze vormen van leren op hun denken en handelen. De volgende reflectiepunten zijn van belang:
 - het gevaar van mensen indelen in 'wij'/ 'zij'; het bestaan van (groeps)processen van in- en uitsluiting en wanneer er sprake is van stereotypen, vooroordelen en/of discriminatie;
 - het verschil tussen stereotypegedrag, vooroordelen en discriminatie en de grenzen tussen wat toelaatbaar is en wat niet;
 - het spanningsveld tussen vrijheid van meningsuiting en discriminatie;
 - het verschil tussen alleen onderscheiden en daar oordelen aan koppelen van goed/slecht;
- *kennis en inzicht*: ook is het belangrijk dat leerlingen - mede ter ondersteuning van hun attitudevorming - kennis en inzicht ontwikkelen in thema's als:
 - gevolgen van raciale en religieuze intolerantie en discriminatie in de samenleving, vanuit historisch en actueel perspectief;
 - rol van machtsverhoudingen bij het vaststellen van geldende waarden en normen, geldende kennis(constructie) op en door scholen (Banks et al., 2005).

2.5 Onderwijsactiviteiten

2.5.1 Ontwikkelen van competenties

Naast het aanbieden van onderwijsinhouden, zijn onderwijsactiviteiten nodig die de ontwikkeling van competenties in het omgaan met (culturele) diversiteit bevorderen. Shadid (2000) benadrukt de attitude en motivatie om open te staan voor andere (culturele) opvattingen. Volgens Shadid wordt motivatie bepaald door het al dan niet hebben van vooroordelen, de persoonlijke behoefte aan contact, ethnocentrisme, ervaringen uit het verleden, de mate van onzekerheid en angst voor het nieuwe. Ook kennis over je eigen culturele achtergrond en het inzien dat dit slechts een van de mogelijke referentiekaders is van waaruit je met elkaar omgaat vergemakkelijkt het omgaan met andere culturen.

Ten Dam, Geijsel, Ledoux en Reumerman (2007) beschrijven verschillende competenties voor het omgaan met verschillen. Onder de component "omgaan met verschillen" vallen in hun definitie zowel sociale, culturele, als religieuze verschillen. Ze beschrijven de volgende vier competenties:

- attitude: heeft belangstelling voor andermans opvattingen en leefstijl, wil die respecteren en daarover communiceren, is bereid eigen opvattingen en leefstijl niet als enige waarheid te zien;

- *kennis*: weet dat culturele verschillen bestaan, heeft kennis van sociale gedragsregels in verschillende sociale situaties, weet wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie;
- *reflecteren*: denkt na over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, beweegredenen van zichzelf en anderen in relatie tot achtergronden van gedrag, over processen van in- en uitsluiting, en over gedragsregels in verschillende sociale situaties;
- *vaardigheden*: kan zich bewegen in ongekende sociale situaties, kan met allerlei mensen samenwerken en kan met sociale spanningen omgaan. Tot dit laatste rekenen we ook het afwijzen van intolerant en discriminerend gedrag.

Leerlingen ontwikkelen dergelijke competenties door activiteiten uit te voeren, ervaringen op te doen en er vervolgens op te reflecteren. Het documenteren van deze reflectie, bijvoorbeeld in een portfolio is daarbij waardevol. In de literatuur worden kenmerken van activiteiten genoemd die bevorderlijk zijn voor het ontwikkelen van deze competenties. Hierover gaat de volgende paragraaf.

2.5.2 Coöperatief leren en groepsvormen

Verschillende auteurs wijzen op het belang van coöperatief leren voor het ontwikkelen van positieve interculturele relaties. Slavin (1995) benadrukt dat het coöperatief leren een sterk effect heeft op het ontstaan van interculturele vriendschappen en Van Oudenhoven (2002) beschrijft verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat coöperatieve werkvormen een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van de relatie tussen verschillende groepen en het wegnemen van vooroordelen.

Een belangrijk aandachtspunt is de samenstelling van de groepen. Om culturele kennismaking te bevorderen ligt het voor de hand om groepen zo divers mogelijk samen te stellen wat betreft culturele achtergronden van leerlingen (bron). Verder is het belangrijk dat de groepssamenwerking doelgericht wordt opgezet en dat leerlingen elkaar nodig hebben om de taak te volbrengen. Positieve afhankelijkheid is voorwaardelijk voor het succes van coöperatief leren (Slavin, 1995, en ook voor een positieve kennismaking met elkaar (Allport, 1954; zie volgende paragraaf).

2.5.3 Ontmoeting met andere culturen

Het leren omgaan met diversiteit bereik je alleen maar door ook daadwerkelijk in aanraking te komen met diversiteit. Pas dan wordt leerlingen een spiegel voorgehouden wie ze zijn in relatie tot de ander en kunnen vooroordelen, stereotypering en discriminatie veranderen. Verschillende auteurs spreken over het belang van contact en regelmatige ontmoetingen (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006; Eller & Abrams, 2003; Gijsberts & Dagevos 2007; Onderwijsraad, 2005; Pettigrew & Tropp, 2006; Snel & Boonstra, 2007; Van der Niet 2006). Een van de toonaangevende auteurs op het gebied van theorievorming rond contact is Allport (1954). Hij formuleert vier condities waar het contact aan moet voldoen om te leiden tot vermindering van vooroordelen: (1) gelijkwaardige status (2) coöperatieve afhankelijkheid (3) gesanctioneerd en gestuurd door autoriteiten (4) gezamenlijk doel. Uit Nederlands onderzoek (Bakker et al., 2007) blijkt dat niet alleen de kwantiteit van contact, maar evenzeer de kwaliteit van het contact is bepalend voor de invloed ervan. Ruimte voor persoonlijke kennismaking en mogelijkheid tot ontwikkeling van vriendschap leidt tot betere resultaten. Maar ook indirect contact, bijvoorbeeld via vriendjes, draagt bij aan afname van vooroordelen en biedt soms zelfs voordelen boven direct contact. Bij indirect contact ligt de nadruk in eerste instantie niet op uiterlijke persoonskenmerken, maar gaat het meer om de inhoud (Hewstone et al.,

2005). Bestaande gevoelens van angst en anders-zijn kunnen versterkt worden als een ontmoeting niet voldoende voorbereid is. In een later stadium kunnen heldere groepskenmerken wel wenselijk zijn omdat ze de generaliseerbaarheid bevorderen.

Voor sommige scholen is het contact makkelijker te organiseren dan voor andere scholen. Zo hebben gemengde scholen de mogelijkheid om contact te leggen 'in huis'. Uit onderzoek (onder andere Bakker et al. 2007) blijkt echter wel dat de voorwaarden om contact te maken net zo goed gelden voor gemengde scholen: alleen in dezelfde klas zitten betekent niet dat er echt sprake is van leerzaam contact. Dit vraagt om begeleiding, al is het alleen al in het samenstellen van (cultureel) diverse groepen bij onderwijsactiviteiten. Hoe moeilijk het ook is, probeer impliciete, onbewuste attitudes jegens verschillen te expliciteren en bespreekbaar te maken. Contact maken is dus essentieel. Dit betekent echter niet dat het leren over diversiteit en vooroordelen niet belangrijk is. Mensen die geleerd hebben open te staan voor andere culturen maken bij voorbaat makkelijker contact dan mensen die niet zo cultureel progressief en sensibel zijn (Ihlanfeldt & Scafifi, 2002).

Homogene scholen zullen andere acties moeten ondernemen om culturele ontmoetingen mogelijk te maken. Een voorbeeld komt uit Rotterdam waar scholen in het kader van het vriendschapsproject uitwisseling met elkaar organiseren. Uit onderzoek in drie van dergelijke vriendschapsscholen (Wanner, 2008) komen een aantal aandachtspunten naar voren die bevorderlijk zijn voor een positieve culturele kennismaking tussen leerlingen. Samengevat zijn de volgende zaken van belang:

- het formuleren van een gezamenlijk doel voor de uitwisseling;
- het ondernemen van groepsactiviteiten: laat de leerlingen in diverse groepen activiteiten ondernemen. Denk ook eens aan samen op kamp, gemengde ploegen bij een schooltoernooi, betrekken van ouders op een cultureel feest. Het is belangrijk de groep divers samenstellen, met menging van scholen en culturen;
- het benoemen van de relevantie en waarde van de uitwisseling, ook voor de leerling: het belang inzien van contact verhoogt motivatie;
- het verdiepen van de uitwisseling door achtergronden van andere culturen ook in de les aan de orde te stellen;
- ruimte voor het bespreken van angst en onzekerheid bij leerlingen;
- wanneer mogelijkheden voor een fysieke uitwisseling en ontmoeting beperkt zijn, biedt ICT ook goede mogelijkheden voor contact. contactcondities, bijvoorbeeld door gebruik te maken van internet (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006).

2.6 Conclusie: elementen en aandachtspunten voor het omgaan met culturele diversiteit

De literatuur in de voorgaande paragrafen biedt verschillende aanknopingspunten en inzichten voor een kansrijke aanpak voor het omgaan met culturele diversiteit. Deze aanknopingspunten hebben betrekking op een viertal elementen:

- A. Visie en schoolcultuur
- B. Schoolbeleid en - organisatie
- C. Onderwijsinhouden
- D. Onderwijsactiviteiten

Samengevat kunnen op basis van de vorige paragrafen de volgende aandachtspunten bij elk van de elementen worden benoemd.

Elementen	Aandachtspunten
A. Visie en schoolcultuur	<ul style="list-style-type: none"> - visie op diversiteit - bevorderen van schoolbinding en saamhorigheid - uitwerking van visie naar beleid en aanbod
B. Schoolbeleid en schoolorganisatie	<ul style="list-style-type: none"> - beleid rondom leerling-populatie - schoolregels - competentieontwikkeling van leerkrachten - ouderbetrokkenheid - relaties met (externe) partners
C. Onderwijsinhouden	<ul style="list-style-type: none"> - aandacht voor cultuurkenmerken - overeenkomsten en verschillen - identiteit en imago - multiculturele samenleving - meervoudige perspectieven - stereotypen, vooroordelen, discriminatie
D. Onderwijsactiviteiten	<ul style="list-style-type: none"> - leeractiviteiten en -ervaringen - brede evaluatie van ervaringen

Deze elementen en aandachtspunten zijn op basis van dit hoofdstuk uitgewerkt tot specifieke richtlijnen. Deze zijn te vinden in Bijlage A.

3. Casestudies

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van casestudies op vijf scholen, gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvragen vanuit de onderwijspraktijk. Het doel van de casestudies was om zicht te krijgen op de wijze waarop scholen omgaan met diversiteit in de praktijk en de mate waarin het opgestelde kader met richtlijnen relevant en bruikbaar is voor deze praktijk.

Het onderzoek richtte zich zowel op het primair onderwijs als op de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De casestudies zijn uitgevoerd bij drie scholen voor basisonderwijs en twee scholen voor voortgezet onderwijs.

Om zoveel mogelijk zicht te krijgen op de thematiek is gekozen voor scholen die actief te maken hebben met en vormgeven aan het leren omgaan met diversiteit. Door middel van (groeps)interviews onder schoolleiding en enkele leerkrachten op vijf scholen is in kaart gebracht hoe scholen in hun visie en schoolpraktijk omgaan met culturele diversiteit en de uitdagingen die men daarbij ervaart.

3.1.1 Dataverzameling

In scholen is een aantal onderzoeksactiviteiten uitgevoerd, te weten:

- interview met de directie;
- interviews met een aantal leerkrachten (bovenbouw PO, onderbouw VO);
- analyse van het visiedocument van de school: schoolplan en schoolgids;
- inventarisatie van het aanbod (lesmethode en activiteiten) op het gebied van omgaan met diversiteit.

Bij het uitvoeren van deze onderzoeksactiviteiten is gebruik gemaakt van een onderzoeksinstrument. Dit instrument is gebaseerd op het kader met richtlijnen in Bijlage A en bevat vragen naar:

- achtergrondgegevens van de school;
- de mate waarin de elementen uit het kader in de schoolpraktijk een rol spelen;
- de relevantie van de elementen uit het kader, naar de mening van de school;
- de bruikbaarheid van de elementen uit het kader naar de mening van de school;
- uitdagingen die de school ervaart bij het uitvoeren van de elementen uit het kader.

Voorafgaand aan het schoolbezoek ontvingen de scholen ter oriëntatie het (onderzoeks)instrument. Dit instrument stond centraal in de interviews.

Er is gekozen voor semigestructureerde interviews, waarbij naast de specifieke vragen uit het onderzoeksinstrument ook ruimte was voor eigen punten die de school van belang achtte. Naast het interview zijn openbare schooldocumenten gebruikt, zoals de schoolgids. Daaruit is aanvullende informatie verkregen.

De interviews zijn afgenomen in de periode oktober tot november 2008.

De gegevens van de interviews zijn met de aanvullende informatie uit schooldocumenten schriftelijk uitgewerkt in verslagen (zie bijlage C).

De verslagen zijn geanalyseerd middels een cross analyse, gebaseerd op het onderzoeksinstrument in bijlage A. De cross analyse is te vinden in bijlage B.

3.2 De scholen

Het onderzoek richtte zich op vijf scholen die actief zijn op het gebied van leren omgaan met diversiteit. Voor deze scholen is gekozen omdat ze een hele diverse populatie hebben, waardoor het leren omgaan met diversiteit onderdeel uitmaakt van de dagelijkse gang van zaken op school. Deze scholen hebben allemaal ervaring met de thematiek, en/of voeren een bijzonder project uit op dit terrein. Op de meeste scholen gaat het om een combinatie van beide. Omdat deze scholen over relevante praktijkervaring beschikken, worden zij in staat geacht te beoordelen in hoeverre de aandachtspunten en indicatoren die uit de literatuur komen, in de praktijk relevant en bruikbaar kunnen zijn. Hieronder volgt een nadere typering van de vijf scholen.

School A (PO)

Deze openbare basisschool met ruim 300 leerlingen is gelegen in een kleurrijk deel van een G4 stad. De leerling-populatie is een afspiegeling van de diverse en dynamische bevolkingssamenstelling van de wijk. Er is sprake van een lange traditie van 'inbedding' van de school in de wijk en van thematisch onderwijs respectievelijk projectonderwijs. De school is een brede school, zo is er een koppeling met voorschool, voor- en naschoolse opvang en zijn er diverse naschoolse activiteiten.

School B (PO)

De school is een kleurrijke basisschool met meer dan 90% kinderen van een andere culturele achtergrond. De openbare basisschool is gelegen in een multiculturele wijk in een G27 stad. Jaarlijks organiseert de school een aantal uitwisselingen met een 'witte' school in de regio. De school is kleinschalig (161 leerlingen), staat zeer positief tegenover diversiteit en probeert de leerlingen zo veel mogelijk kansen voor de toekomst te geven. Dit doen ze onder andere door intensief taalonderwijs en aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en actief burgerschap.

School C (VO)

Deze scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs is een openbare school, met vier locaties in en rond een G27 stad. De bezochte locatie verzorgt onderwijs van vmbo-t tot tweetalig atheneum en is gelegen in een kleurrijke wijk. De leerlingenpopulatie komt van stad en omstreken naar de school die verschillende stromen biedt, voor Havo/Atheneum is dat tweetalig onderwijs, een muziek-, drama- en ICT-stroming. De leerlingen in vmbo-t kunnen kiezen voor een artistieke stroom of een 'wereldklas'. De populatie bestaat uit leerlingen uit stad en platteland en een percentage van leerlingen met een andere culturele achtergrond (ongeveer 10 %). De school is actief op het gebied van (Europees) burgerschap en kent bijvoorbeeld een uitwisseling met leerlingen in Europa. Het docentteam bestaat uit meerdere docenten met een niet-Nederlandse achtergrond.

School D (VO)

Dit lyceum is een school voor havo, mavo, en vwo, gelegen in een G27 stad. De school heeft een afdeling voor tweetalig vwo en havo en herbergt ook de 'International School'. Hier wordt het Internationale Baccalaureat aangeboden, het Middle Years Programme en het Diploma Programme. De school is één van de vijf pilotscholen die het Diploma Programme beperkt mogen openstellen voor Nederlandse leerlingen. Het lyceum is een openbare scholengemeenschap. De school heeft een zeer diverse populatie: onder de leerlingen zijn 60 nationaliteiten te vinden, personeelsleden hebben 15 verschillende nationaliteiten.

School E (PO)

Deze openbare basisschool in een G 27 stad heeft twee locaties en drie gebouwen: een locatie met groepen 1-5 en groep 6-8 en een brede schoollocatie met groep 1-8. De school telt 323 leerlingen. Het is een gemengde school met circa 30% allochtone leerlingen, met name van Turkse afkomst. Het is een onderwijskansenschool en bestaat voor 60% uit leerlingen met een leerling-gewicht. 90% van de leerlingen gaat na afloop van de basisschool naar het vmbo/lwoo. De school functioneert als buurtschool. De buurt wordt gekenmerkt door etnische en sociaaleconomische diversiteit. In de buurt wonen relatief veel middelbaar tot laagopgeleide mensen. De samenstelling van de buurt is vertegenwoordigd in de school.

4. Diversiteit in de onderwijspraktijk

In dit hoofdstuk wordt een samenvatting van de bevindingen van de interviews op de vijf scholen gepresenteerd. De bevindingen zijn geordend naar de vier elementen (A) schoolvisie en schoolcultuur, (B) schoolbeleid en -organisatie, (C) onderwijsinhouden en (D) onderwijsactiviteiten.

De crossanalyse van de interviews is te vinden in bijlage B.

4.1 Visie en schoolcultuur

A.1 Visie op diversiteit

Alle scholen hebben een visie op hoe de school leerlingen voorbereidt op het omgaan met de diversiteit in de samenleving. Deze visie is vermeld in het schoolplan en soms ook in de schoolgids. Scholen verschillen in de aanleiding en achtergrond van de visie en in de accenten die gelegd worden. De visie is bij drie de basisscholen gerelateerd aan de herkomst van de schoolpopulatie. Zo heeft basisschool A al een lange historie van een gemengde populatie en het leren samen te leven en werken. De omgang met elkaar wordt op deze school gekenmerkt als 'vrijheid in gebondenheid': iedere mening wordt gehoord en gerespecteerd maar wordt altijd gerelateerd aan de mening en eigenheid van een ander. Ook bij de andere twee basisscholen is diversiteit het uitgangspunt van de visie: respectvol met elkaar en elkaars verschillen leren omgaan. Samen spelen, werken en leren. School B noemt zichzelf een ontmoetingsplaats waar dat in de praktijk wordt gebracht. School E geeft aan dat het bevorderen van integratie in de samenleving centraal staat.

Bij de VO-scholen speelt herkomst van de leerlingen geen rol in de visie.

Ook noemen zij omgaan met verschillen niet expliciet in hun visies. Op VO-school C is de schoolvisie gericht op het ontwikkelen van talenten bij leerlingen. Het ontdekken van wat je uniek maakt en dat samenbrengen met de complexe samenleving. De school spreekt niet specifiek van diversiteit, maar gaat in op de vaardigheden die het van leerlingen vraagt, zoals het hebben van een breed perspectief. Bij VO-school D is culturele kennismaking niet genoemd in de visie, maar benadrukt door de internationale oriëntatie.

De scholen zijn allemaal openbare scholen, hoewel zij daar niet bewust op zijn geselecteerd. Misschien zijn openbare scholen juist actief op het gebied van diversiteit omdat in hun grondslag verankerd is dat zij open staan voor allen.

Op alle scholen wordt in de visie een link gelegd tussen vrijheid van godsdienst en het openstaan voor verschillen en respect voor iedereen.

Soms wordt er in de visie een koppeling gemaakt tussen diversiteit en burgerschap. Zoals een basisschool het verwoordt: 'diversiteit als basis voor goed burgerschap'. Bij de scholen voor voortgezet onderwijs is de visie vooral gekoppeld aan Europees- en wereldburgerschap.

A.2 Saamhorigheid bevorderen

De vijf scholen bevorderen allen actief de saamhorigheid op school.

De scholen hebben een visie op de eigen schoolcultuur en besteden veel aandacht aan het bevorderen van de verbondenheid tussen leerlingen onderling en met de school. Dit gebeurt onder andere door schoolbrede, gezamenlijke activiteiten.

Basisschool A heeft onder andere maandelijkse keuzemiddagen, waarbij leerlingen een activiteit kiezen en uitvoeren met leerlingen uit andere klassen. Jaarlijks is er een theatervoorstelling waaraan alle leerlingen en leerkrachten een bijdrage leveren. Tot de jaarlijkse vieringen van feestdagen hoort naast Sinterklaas en Kerst ook het Suikerfeest en het Turkse Kinderfeest. Basisschool B noemt als gezamenlijke normen en waarden veiligheid, geborgenheid en de rechten van het kind. Dit wil men bevorderen door open te staan naar elkaar op school, maar ook naar ouders toe. De verbondenheid met thuis wordt verder bevorderd door ouders te betrekken bij gezamenlijke vieringen. Basisschool E wil saamhorigheid bevorderen door schoolbrede activiteiten zoals een pleinfoest en schoolkamp vanaf groep 3. Op VO-school C kiezen leerlingen zelf heel bewust voor de school en een bepaalde stroom en organiseren ook allerlei activiteiten zelf. Dat bewerkstelligt een gezamenlijke cultuur waarin leerlingen zich thuis voelen.

A.3 Uitwerking van visie naar beleid en aanbod

De meeste bezochte scholen hebben in hun schoolplan verwoord hoe de visie in de praktijk uitgewerkt wordt, maar deze uitwerking is niet expliciet uitgewerkt en geformaliseerd in een plan van aanpak. Het onderwijsaanbod is niet bij alle scholen en niet over de gehele linie vastgelegd in een plan van aanpak op papier. Zo gaat de visie op 'omgaan met verschillen' op twee basisscholen bijvoorbeeld over leren omgaan met elkaar en elkaars (culturele) verschillen, terwijl de onderwijsaanpak vooral het verzorgen van taalonderwijs en passend onderwijs omvat.

Een plan van aanpak direct gerelateerd aan hoe leerlingen leren omgaan met verschillen ontbreekt op de meeste scholen. Het gaat vooral over hoe scholen omgaan met verschillen tussen leerlingen. De uitwerking van het aanbod gebeurt in de praktijk meestal door de individuele leerkrachten in de klas, al dan niet aan de hand van gebruikte methodes.

De houding van de leerkrachten en directie ten opzichte van diversiteit is positief en elke leerkracht heeft wel een eigen positieve kijk op diversiteit. In de teams wordt er weinig of niet specifiek gesproken over (de visie van de school op) diversiteit. Basisschool E geeft aan dat er gesproken wordt over omgaan met verschillen als het voor problemen zorgt. De docenten op de VO-scholen lijken beter op de hoogte te zijn van de visie dan op de PO-scholen.

De scholen hebben geen expliciete aanpak uitgewerkt op welke wijze gezamenlijke waarden en normen een plek krijgen in het onderwijsaanbod. Normen en waarden komen wel aan bod, bijvoorbeeld in een project over geestelijke stromingen in Nederland. Geen enkele school heeft echter in overleg vastgesteld wat de gezamenlijke normen en waarden op de school zijn en hoe deze aan de leerlingen worden overgedragen. In de visie staan vaak normen en waarden benoemd die de school belangrijk vindt, zoals respect hebben voor elkaar. Maar hoe een school de leerlingen dat leert, welke aanpak daarvoor wordt gehanteerd en welk gedrag er concreet van de leerlingen wordt verwacht, is over het algemeen niet vastgelegd (zie ook paragraaf. 4.3 over onderwijsinhouden). Een school zegt: 'het zit in onze cultuur'.

4.2 Schoolbeleid en schoolontwikkeling

B.1 Toelatingsbeleid en schoolpopulatie

Alle bezochte scholen zijn openbare scholen, waardoor zij toegankelijk zijn voor iedereen. Geen van de bezochte scholen heeft een homogene populatie.

De beleidsruimte om een eigen toelatingsbeleid te voeren, gericht op menging van de schoolpopulatie, is niet op alle basisscholen aanwezig. Op basisschool A wordt dit ter hand genomen door de stadsdeelraad, die zich - in lijn met de wens van de basisscholen binnen het stadsdeel - laat adviseren hoe 'menging' kan worden behouden of bevorderd. Basisschool B voert zelf actief beleid om segregatie tegen te gaan en menging te bevorderen.

De beide VO-scholen voeren bewust geen expliciet toelatingsbeleid gericht op menging. School D wil door haar aandacht voor internationalisering in het onderwijsaanbod een cultureel gevarieerde groep leerlingen aantrekken.

B.2 Schoolbeleid

De scholen hebben respectvol en gelijkwaardig omgaan met elkaar hoog in het vaandel staan. Pestprotocollen en dergelijke zijn of worden op meerdere scholen ingevoerd. De basisregels zijn opgenomen in de schoolgids, maar over het algemeen is er weinig geëxpliciteerd met betrekking tot discriminatie en diversiteit. Soms doet men dat bewust niet, omdat men hecht aan speelruimte om naar bevinding van zaken te handelen in voorkomende situaties. Dat betekent niet dat scholen niet alert zijn op discriminatie. Leerkrachten of directies treden handelend op als het nodig is. Bijvoorbeeld op basisschool E is dit helder belegd: bij incidenten met leerlingen handelt de leerkracht; bij incidenten met ouders handelt de directie.

Gevolgen van onduidelijkheid over regels met betrekking tot discriminatie zijn op twee scholen gerapporteerd. De school of docent was van racisme beschuldigd. In beide gevallen ging het dan over het gevoel van leerlingen en ouders dat ze gediscrimineerd worden als ze worden aangesproken op bepaalde regels waar onduidelijkheid over was.

De meeste bezochte scholen (4 van de 5) voeren beleid gericht op een koppeling tussen omgaan met diversiteit en intensivering van taalonderwijs (schoolbreed taalbeleid) en werken hier ook intensief aan.

B.3 Competentieontwikkeling van leerkrachten

De scholen zijn bevraagd over de mate waarin leerkrachten:

- beschikken over culturele sensibiliteit en -competenties;
- kunnen omgaan met culturele verschillen en achtergronden in de klas
- adequaat optreden als er sprake is van vooroordelen en discriminatie
- voldoende geschoold en getraind worden in culturele competenties.

Op alle scholen zijn directie en teamleden van mening dat leerkrachten over voldoende culturele sensibiliteit en openheid beschikken. De mate waarin men 'goed om kan gaan' met cultuurverschillen, is echter wisselend en persoonsafhankelijk. Leerkrachten worden hierin vooral gevoed door de dagelijkse praktijk, huisbezoeken en interview. Scholing of training gericht op culturele sensibiliteit en 'interculturele competenties' komt relatief weinig voor. Op twee scholen komt het niet voor; op twee scholen vindt professionalisering op dit terrein plaats via interview. Op één school, namelijk op de internationale afdeling van een VO-school, is er sprake van expliciete scholing en cursussen met betrekking tot omgaan met diversiteit.

Het lijkt erop dat op het gebied van deskundigheidsbevordering rond het omgaan met diversiteit is nog veel te winnen, zelfs op scholen die al veel praktische ervaring hebben met een cultureel diverse populatie.

B.4 Betrokkenheid van ouders

De scholen zijn gevraagd om aan te geven in welke mate het schoolbeleid is gericht op betrokkenheid van (allochtone) ouders en in welke mate leerkrachten weet hebben van de thuissituatie en achtergrond van ouders en leerlingen en van daaruit in staat zijn tot 'bridging': het slaan van een brug tussen de thuissituatie en de schoolsituatie. Zoals te verwachten, wordt op de basisscholen gericht en veel aandacht besteed aan ouderbetrokkenheid, zoals het betrekken van ouders bij schoolactiviteiten en feesten. Begeleiding en stimulering van ontmoetingen tussen ouders op school (onder andere koffieochtenden) komt ook voor. Wel vindt één basisschool het moeilijk om hierin resultaten te boeken. Veel Marokkaanse ouders op deze school vinden bijvoorbeeld dat de school weet wat goed voor het kind is. Ze komen alleen als er iets met het kind aan de hand is 'in negatieve zin'. De school werkt samen met een intermediair van het Ouderpunt, die de school ondersteunt bij gesprekken met ouders. "Hij vormt vaak een brug tussen school en ouders".

Leerkrachten van de drie basisscholen gaan structureel op huisbezoek. Ze hebben begrip voor het ouderperspectief bij opvoeding, maar men handelt binnen de grenzen van wat de school belangrijk vindt. Ook vraagt de school begrip van ouders voor het perspectief van de school. Voorbeelden van zulke gespreksonderwerpen zijn gemengd sporten en zwemmen en gelijkwaardigheid van jongens en meisjes. Men ziet het belang in van de dialoog hierover met de ouders. Op het voortgezet onderwijs is het beeld wisselender. School D is wel actief bezig met oudercontacten, onder andere via het regionaal Platform Allochtone Ouders, maar dit is niet het geval in school C.

B.5 Relaties met externe partners

In welke mate hebben scholen contact met instellingen die zich richten op de eigen cultuur en taal van leerlingen, zoals lessen in eigen taal en cultuur. Twee van de vijf scholen hebben specifieke contacten, waarvan één basisschool met het intermediair ouderpunt en één VO-school met de instelling die lessen in eigen (Chinese) taal en cultuur verzorgen. Contacten met moskeeën waar leerlingen buiten schooltijd les krijgen, zijn er niet. Op een basisschool waren deze contacten er wél in het verleden, in de tijd dat er nog leerkrachten voor onderwijs in eigen taal en cultuur aan de school verbonden waren. De basisscholen hebben veel externe contacten, maar generiek, bijvoorbeeld in het kader van de brede school.

4.3 Onderwijsinhouden

C.1 Aandacht voor cultuurkenmerken

De scholen zijn bevraagd naar de mate waarin cultuurkenmerken in het onderwijs op een respectvolle manier worden besproken; niet alleen 'culturele folklore' (eten, feesten) maar ook dieperliggende waarden en mensbeelden) worden op een respectvolle manier besproken. Het gaat dan om verschillen tussen en binnen culturen. Op twee basisscholen komt dit expliciet aan bod. Op school A gebeurt dat bijvoorbeeld in kringgesprekken en in een project voor groep 7 over 'geloven in Nederland', toegespitst op de diversiteit in een grote stad. School B gebruikt eveneens kringgesprekken en - discussies en de methode Leefstijl.

Basisschool E kiest er bewust voor om de aandachtspunten C 1, 2 en 3 weinig expliciete aandacht te geven. Samenhang en integratie in Nederland staan daar centraal.

In het VO komt het op school C bij maatschappijleer en geschiedenis aan de orde. Op school D (ook VO) is er een uitgebreid structureel aanbod.

Alle scholen vinden het lastig om de dieperliggende cultuurlagen (normen en waarden, mensbeelden) te bespreken. Zeker als ze ervaren dat dit tot een conflictsituatie kan leiden, gaan ze de dialoog zeer voorzichtig aan.

De leerkrachten zijn over het algemeen ervaren in het omgaan met leerlingen van verschillende achtergronden en behandelen deze verschillen met respect. De verschillen binnen culturen worden soms besproken. Vooral als het gaat om verschillen binnen religies of wanneer leerlingen met dezelfde achtergrond zelf met verschillen komen.

C.2 Aandacht voor overeenkomsten en verschillen tussen leerlingen

De scholen zijn gevraagd om aan te geven of en hoe ze overeenkomsten en verschillen tussen leerlingen aan de orde stellen. Expliciet is gevraagd naar een bepaalde aanpak die in de literatuur geadviseerd wordt: (i) beschrijven van eigen kenmerken van leerlingen; (ii) vergelijken met die van anderen; (iii) reflecteren op overeenkomsten en verschillen en (iv) praten over hoe deze te waarderen. Eén van de basisscholen (A) hanteert deze aanpak bewust in de praktijk, in de dagelijkse kringgesprekken. Een andere basisschool (B) herkent zich niet als zodanig in deze aanpak. Op de derde basisschool (E) komen cultuurverschillen weinig aan de orde, en daar kiest men bewust voor.

De beide VO-scholen herkennen zich in de aanpak. Bij verschillende projecten blijkt op deze manier gewerkt te worden.

C.3 Aandacht voor identiteit en imago

Scholen zijn gevraagd of er ruimte is voor leerlingen om een zelfbeeld te vormen; of er aandacht wordt besteed aan het verschil tussen het zelfbeeld en het imago (beeld dat anderen hebben) van leerlingen; of er ruimte is voor gesprekken over het (verschil tussen het) zelfbeeld en het imago dat leerlingen hebben. De scholen geven over het algemeen aan dat het vormen van een zelfbeeld ingebed is in het onderwijs- en vormingsaanbod op school.

Op twee scholen worden methoden gebruikt die hier expliciet op in gaan, namelijk Leefstijl. Op de twee VO-scholen wordt (werd) ook aandacht besteed aan het verschil tussen het zelfbeeld en het imago (beeld dat anderen hebben) van leerlingen en wordt hier met elkaar over gepraat. VO-school C doet dit bij de lessen Rots & water, al gaat het daarin vooral om verschillen in karakter. VO-school D heeft dit in het verleden in enige mate aan de orde gesteld, bij een project over vluchtelingen. Deze school zegt dit méér te willen doen.

De basisscholen A en E proberen aandacht te besteden aan het verschil tussen zelfbeeld en imago in samenhang met de opvoeding tot respectvol gedrag. Maar leerkrachten op een basisschool voorspellen problemen als men hier 'verder' op in zou gaan. Ze ervaren het als 'lopen over het randje van de schutting'. De leerkrachten spannen zich tot het uiterste in om leerlingen op te voeden tot respectvol gedrag en goede samenwerking. Hoe leerlingen over elkaar denken en voelen, is naar hun zeggen in de klas veel moeilijker te bespreken en te beïnvloeden.

C.4 Aandacht voor kenmerken van de multiculturele samenleving

Scholen zijn gevraagd om te benoemen of en hoe leerlingen bewust worden gemaakt van hun bindingen en bindingskaders. Ook het bespreken van gedeelde waarden in de samenleving kwam aan de orde (democratische basiswaarden, mensenrechten, kinderrechten), evenals het spanningveld tussen ruimte voor diversiteit en het belang van gedeelde waarden.

In de bovenbouw van het basisonderwijs wordt hierop enigszins ingegaan, het meest bij wereldoriëntatie, gestuurd door een methode of in speciale projecten.

In het VO wordt hieraan aandacht besteed tijdens maatschappijleer, geschiedenis en in het kader van burgerschap. VO-school D benadert dit aandachtspunt vanuit een mondiaal perspectief, met de nadruk op de 'multiculturele wereld'; dit in het kader van wereldburgerschap.

C.5 Meervoudige perspectieven

Dit aandachtspunt kan op school worden vormgegeven door maatschappelijke thema's en ontwikkelingen vanuit het perspectief van verschillende contexten, groeperingen en overtuigingen te bespreken. Leerlingen worden gestimuleerd om vraagstukken en casussen vanuit meerdere perspectieven te bezien, om hun eigen opvattingen te relativeren en hun eigen leefstijl niet als de 'enige waarheid' te zien. Alle drie de basisscholen besteden hier aandacht aan op hun eigen manier(en), zowel in projecten als ook in het taalonderwijs. Voorbeelden bij taal zijn:

- het schrijven van 'mengdichten' (dat zijn gedichten waarin de leerlingen meerdere talen kunnen gebruiken, zodat meertalige leerlingen expressie en deskundigheid kunnen tonen);
- het leren debatteren, ook met 'opgelegde standpunten';
- het behandelen van uitingen in de media vanuit verschillende standpunten.

Basisschool E vindt het denken, voelen en handelen vanuit verschillende perspectieven heel belangrijk. Leerkrachten worden geselecteerd op hun 'open mind' om hiermee om te kunnen gaan.

VO-scholen benaderen deze aandachtspunten in het kader van projecten. Een VO-school noemt hierbij expliciet 'Nieuwe burens, andere culturen'.

C.6 Aandacht voor stereotypen, vooroordelen, discriminatie

Scholen zijn gevraagd aan te geven in welke mate in hun onderwijsaanbod:

- duidelijk wordt gemaakt welk gedrag ontoelaatbaar is, zodat bij discriminatie ingegrepen kan worden;
- gebruik gemaakt wordt van manieren om leerlingen te laten ervaren hoe het is om aan vooroordelen en/of discriminatie bloot te staan;
- aandacht wordt besteed aan (voorbeelden van) vooroordelen, stereotypering en discriminatie.

Voor de punten 1 en 2 is er op de basisscholen enige mate van aandacht, met name als leerlingen er zelf mee te maken hebben. Soms gebeurt dat in lessen, soms in (kring)gesprekken.

VO-scholen behandelen deze thematiek bij maatschappijleer. VO-school D heeft hier incidenteel extra aandacht aan besteed in een project van Vluchtelingenwerk (zie ook C.3). In dit project werd gebruik gemaakt van manieren om leerlingen te laten ervaren hoe het is om aan vooroordelen en discriminatie bloot te staan.

Gemeten aan de hoeveelheid publieke aandacht voor de thematiek rond vooroordelen en discriminatie, gebeurt er relatief weinig op de vijf scholen, terwijl de 'gemengde' populatie toch aanleiding zou kunnen geven tot extra aandacht.

4.4 Onderwijsactiviteiten

D.1 Leeractiviteiten en -ervaringen

In hoeverre en op welke manier:

- komen leerlingen doelgericht in contact met leerlingen met een andere achtergrond (in de klas, op school, met andere school, via ict)?
- wordt gebruik gemaakt van vormen van coöperatief leren?
- worden groepen zo divers mogelijk samengesteld, afhankelijk van het doel van de leeractiviteit?
- zijn er activiteiten waarbij leerlingen actief vaardigheden in het omgaan met diversiteit kunnen ontwikkelen (binnen en buiten de klas of school)?

De meerderheid van de scholen organiseert bewust activiteiten om de leerlingen kennis te laten maken met leeftijdsgenoten die een andere culturele achtergrond hebben. Op alle scholen gebeurt dit op school en in de klas omdat er kinderen met verschillende achtergronden op school zitten. De vijf scholen met hun heterogene klassen ervaren het samenstellen van diverse groepen als vanzelfsprekend. De mate waarin dat echt doelbewust gebeurt, is overigens afhankelijk van de leerkracht. Basisschool B heeft een uitwisseling met een homogene 'witte' school in de regio. VO-school D is ervan overtuigd dat het terloopse contact tussen de leerlingen niet voldoende is en dat er in projecten meer expliciet aandacht moet worden besteedt aan diversiteit en wereldburgerschap. Overigens zijn de ervaringen met het bewust mengen van een groep daar niet heel positief. In één van de (internationale) projecten was het een vereiste dat er gemengde groepen waren wat betreft sekse en etniciteit. Dit gaf problemen bij het samenstellen van de groepen (maar weinig allochtone leerlingen wilden meedoen) en in de uitvoering: de samenwerking tussen de leerlingen kwam niet goed van de grond.

Op VO-school C speelt de achtergrond van leerlingen helemaal geen rol en er is in die zin geen doelgericht contact tussen leerlingen met een verschillende achtergrond in Nederland. Wel heeft deze school een uitwisseling met leerlingen in het buitenland. De docenten stellen bewust groepjes divers samen in de les. Buiten de groep valt het ze op dat leerlingen van dezelfde afkomst elkaar toch opzoeken.

D.2 Brede evaluatie van ervaringen

Scholen zijn gevraagd hoe en in welke mate:

- leerlingen leren reflecteren op ervaringen met omgaan met diversiteit en op welke wijze evaluatie van hun ervaringen plaatsvindt;
- competenties van leerlingen in het omgaan met diversiteit in beeld worden gebracht
- bij het selecteren van toetsinstrumenten wordt gekeken of de vragen en contexten toegankelijk zijn voor leerlingen met uiteenlopende culturele en taalkundige achtergronden en thuissituaties.

Aan brede evaluatie, het integraal beoordelen van kennis, inzicht, vaardigheden en houding, op het gebied van omgaan met verschillen wordt op de scholen weinig gedaan. Op sommige scholen worden expliciet reflectiemomenten georganiseerd, waarin leerlingen reflecteren op hun ervaringen met het leren omgaan met diversiteit. Op basisschool A reflecteren leerlingen na afloop op hun ervaringen tijdens het project over Geloven in Nederland.

VO-school C evalueert het project over geestelijke stromingen en praat dan met leerlingen over hun ervaringen. De toetsing gaat echter alleen in op kennis en niet het aanleren van vaardigheden of houdingen.

VO-school D reflecteert op de uitwisselingsactiviteiten, doordat ze worden ingekaderd en getoetst in de reguliere lessen. De docente is geen voorstander van het toetsen van

projecten rond wereldburgerschap. Wel vindt ze het een goed idee om leerlingen wat gericht hun leerervaringen in beeld te laten brengen in een schoolbreed portfolio. Twee scholen doen mee met de Scholenpanels Burgerschap, een samenwerkingsverband tussen scholen, universiteiten en SLO op het gebied van onderzoek en ontwikkeling van 'actief burgerschap en sociale integratie'. Op deze scholen zijn de leerlingen in het kader van een onderzoek getoetst op de competentie 'omgaan met verschillen'.

Scholen geven aan dat ze het moeilijk vinden om breder te evalueren en te beoordelen. Hoe evalueer je bijvoorbeeld (de ontwikkeling van) een attitude? Een bekende manier daarvoor is het bijhouden van een portfolio. Geen van de scholen maakt daar gebruik van. De scholen zijn zich over het algemeen bewust van de tekortkoming. Ze zouden breder willen evalueren en gericht willen reflecteren op activiteiten en ervaringen, maar dit is moeilijk uitvoerbaar door gebrek aan passende reguliere instrumenten en methodieken.

Bij het selecteren van toetsinstrumenten ondervinden scholen problemen als ze rekening zouden willen houden met de culturele en taalkundige achtergrond van leerlingen. Op school B zien de leerkrachten dat de taalachterstand invloed heeft op de toetsresultaten en dat de capaciteiten van sommige leerlingen niet adequaat in kaart worden gebracht. Een leerkracht beschrijft haar frustratie daarover als volgt: "je weet dat kinderen niet kunnen voldoen aan een bepaalde norm, terwijl je toch ook veel kwaliteiten ziet". Haar collega oppert dat het probleem waarschijnlijk steeds meer verdwijnt omdat steeds meer ouders in Nederland opgroeien. School D ziet dat allochtone leerlingen vaak problemen hebben met examenopgaven vanwege de taal. Op de andere school voor VO zien de docenten geen verschil tussen de resultaten van allochtone en autochtone leerlingen.

4.5 Conclusies

Hieronder zijn de bevindingen uit de casestudies schematisch weergegeven. Een uitgebreide samenvatting per school is te vinden in Bijlage B.

Elementen	Aandachtspunten	Bevindingen casestudies
A. Visie en schoolcultuur	A.1 Visie op diversiteit	<ul style="list-style-type: none"> • Alle scholen hebben een visie op diversiteit. • Deze visie is verweven met de algemene pedagogische visie van de school • De visie op de basisscholen is meer afgestemd op (kenmerken van) de leerling-populatie dan bij scholen voor voortgezet onderwijs.
	A.2 Bevorderen van schoolbinding en saamhorigheid	<ul style="list-style-type: none"> • De scholen werken bewust aan het bevorderen van saamhorigheid op school.
	A.3 Uitwerking van visie naar beleid en aanbod	<ul style="list-style-type: none"> • Er is op de scholen geen planmatige invulling en uitvoering van de visie naar beleid en aanbod. • Wanneer scholen omgaan met verschillen uitwerken gaat het vooral over hoe <i>de</i>

		<p><i>school</i> omgaat met verschillen tussen leerlingen en minder over hoe <i>de leerlingen</i> leren om te gaan met verschillen.</p>
B. Schoolbeleid en -organisatie	B.1 Beleid rondom leerling-populatie	<ul style="list-style-type: none"> • Alle bezochte scholen zijn openbare scholen, waardoor zij in principe toegankelijk zijn voor iedereen. • Twee van de drie basisscholen (respectievelijk hun besturen) zijn om verschillende redenen actief bezig met bevordering van 'menging', voeren actief desegregatiebeleid. • De beide VO-scholen voeren bewust geen expliciet toelatingsbeleid.
	B.2 Schoolregels	<ul style="list-style-type: none"> • Er zijn over het algemeen geen gezamenlijke normen en waarden geformuleerd in schoolregels en geen duidelijke afspraken gemaakt over het omgaan met discriminatie.
	B.3 Competentie-ontwikkeling van leerkrachten	<ul style="list-style-type: none"> • De betrokken leerkrachten lijken te beschikken over culturele sensibiliteit en openheid. Ook wordt er niet op alle scholen gericht of planmatig in het team gesproken over het leren omgaan met diversiteit. Op twee scholen vindt intervisie plaats, verder komt scholing weinig voor.
	B.4 / B.5 Ouderbetrokkenheid; Relaties met (externe) partners	<ul style="list-style-type: none"> • De basisscholen besteden veel gerichte aandacht aan ouderbetrokkenheid. • De VO-scholen besteden minder aandacht aan ouderbetrokkenheid.
C. Onderwijsinhouden	C. 1 t/m C.6 Aandacht voor cultuurkenmerken, overeenkomsten en verschillen, identiteit en imago, multiculturele samenleving, meervoudige perspectieven en stereotypen, vooroordelen, discriminatie	<ul style="list-style-type: none"> • De scholen besteden aandacht aan culture diversiteit in onderwijsinhouden maar over het algemeen niet expliciet en structureel. Het krijgt vaak vorm in incidentele projecten en is verder afhankelijk van de individuele leerkracht en gebruikte methode. Er is in de meeste scholen geen planmatig uitgewerkte aanpak. • De onderwijsinhouden zijn bij de scholen voor het voortgezet onderwijs meer gestructureerd uitgewerkt dan op de basisscholen.
D. Onderwijsactiviteiten	D.1 Leeractiviteiten en -ervaringen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen van alle bezochte scholen komen in aanraking met leeftijdgenoten met een andere (culturele) achtergrond. Vooral in de klas, omdat scholen een

		<p>heterogene populatie hebben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Op alle scholen wil men leerlingen leren om samen te werken en om samenwerkend te leren. • Het samenstellen van gemengde groepen in de klas wordt (min of meer) bewust en doelgericht gedaan.
	D.2 Brede evaluatie van ervaringen	<ul style="list-style-type: none"> • Er vindt geen brede evaluatie plaats op het gebied van omgaan met verschillen, hoewel scholen dat wel zouden willen. De redenen zijn: (i) gebrek aan duidelijke (onderwijs)doelen, een planmatige aanpak en (ii) gebrek aan passend instrumentarium.

5. Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de bevindingen vanuit de literatuur en het praktijkonderzoek op elkaar betrokken en worden zo conclusies getrokken ten aanzien van de onderzoeksvragen (5.1). Dit leidt tot een opsomming van uitdagingen en kansen waarvoor scholen zich geplaatst zien (5.2). Van daaruit worden aanbevelingen gedaan voor vervolgstappen bij de optimalisering en validering van het opgestelde kader met richtlijnen en de wijze waarop het gebruikt kan worden om scholen te ondersteunen (5.3).

5.1 Conclusies

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in kenmerken van een kansrijke aanpak voor het aan de orde stellen van cultuurverschillen in het onderwijs. Bij het onderzoek stond de volgende vraag centraal: welke elementen en aandachtspunten zijn van belang bij inhoud en vormgeven aan een kansrijke aanpak voor scholen om leerlingen te leren omgaan met culturele diversiteit? De focus bij het beantwoorden van deze vraagstelling lag zowel op het mesoniveau (visie, cultuur en beleid in de school) als op het microniveau (curriculum in de klas). Er is gekeken naar de volgende componenten:

- A. Visie en schoolcultuur
- B. Schoolbeleid en -ontwikkeling
- C. Onderwijsinhouden
- D. Onderwijsactiviteiten

Ter beantwoording van de vragen startte het onderzoek met een literatuurstudie. In de literatuur zijn aanknopingspunten gevonden voor elementen en aandachtspunten die richting kunnen geven aan een kansrijke aanpak voor scholen om leerlingen te laten kennis maken met verschillende culturele achtergronden. Deze aanknopingspunten zijn uitgewerkt tot een eerste kader met richtlijnen. Dit kader is uitgewerkt in interviewvragen en vervolgens voorgelegd aan schoolleiders en leerkrachten van vijf scholen, waarvan drie voor primair onderwijs en twee voor voortgezet onderwijs, die actief zijn op het gebied van diversiteit. Deze praktijkverkenning had als doel om inzicht te krijgen in de wijze waarop culturele diversiteit een rol speelt op de scholen en de uitdagingen die zij daarmee ervaren.

In deze paragraaf worden de bevindingen uit de literatuurstudie (zie hoofdstuk 2) gespiegeld aan de bevindingen uit het praktijkonderwijs (zie hoofdstuk 4). Deze bespiegeling leidt tot conclusies wat betreft de onderzoeksvragen. Zijn we op de goede weg naar een kansrijke aanpak van 'leren omgaan met culturele diversiteit' op scholen?

5.1.1 Visie en schoolcultuur

Visie op diversiteit

De onderzochte scholen hebben allen een visie op diversiteit en deze visie is vaak verweven met de algemene pedagogische visie van de school. De visie staat in het schoolplan en wordt op diverse manieren met ouders gecommuniceerd. Dit sluit aan bij

bevindingen in eerdere onderzoeken (Inspectie van het Onderwijs, 2008; Van der Niet, 2006; Langberg, 2007) waarin melding wordt gemaakt van algemene visiebeschrijvingen van scholen op het gebied van diversiteit. De visies van de scholen voldoen over het algemeen aan de adviezen van de Onderwijsraad (2007), zoals dat er een visie op diversiteit geformuleerd is die aansluit bij de algemene onderwijsvisie, de leerlingenpopulatie en het toelatingsbeleid van de school. De Onderwijsraad (2007) noemt ook een aantal pijlers die kunnen dienen als ondersteuners voor het uitdragen van de visie in de school en het daarmee bevorderen van een verbindende schoolcultuur (zie pagina 9). In de bezochte scholen zijn vooral de pijlers 1 (*Schoolvisie op diversiteit: de school heeft een visie op zichzelf als (etnisch diverse) school- en leefgemeenschap en de eigen schoolcultuur*) en pijler 4 (*Feesten en rituelen: de visie van de school komt verder tot uitdrukking in de rituelen en feesten die plaatsvinden om het saamhorigheidsgevoel te vergroten*) te herkennen.

Interpretatie van de visie

De scholen hebben een visie, maar deze is vaak in algemene termen geformuleerd en laat veel ruimte voor diverse interpretaties. Zo wordt de visie in het schoolplan 'we willen kinderen voorbereiden op de verschillen in de multiculturele samenleving' door twee basisscholen geïnterpreteerd op de volgende wijzen:

- i. Diversiteit geeft de school kleur. De school ervaart diversiteit als een verrijking en wil dat naar buiten toe uitdragen. Die diversiteit vertaalt zich ook in het onderwijsaanbod. De school verzorgt passend onderwijs voor taal, rekenen en sociaal-emotionele vaardigheden om leerlingen voor te bereiden op de toekomst.
- ii. Om succesvol in de samenleving te zijn moeten kinderen vooral taal en rekenen leren. Integratie en de Nederlandse cultuur zijn het uitgangspunt. De school besteedt geen aandacht aan verschillen tussen leerlingen en hun identiteit(en) omdat dat integratie in de weg staat.

De algemeen geformuleerde visies laten veel wegen open die in de praktijk op een bepaalde manier ingevuld wordt. De nadruk kan op integratie of op ruimte voor diversiteit komen te liggen. Ook de Onderwijsraad (2007) constateerde een dergelijk verschil bij scholen waarbij de raad de verschillende 'routes' van scholen typeert als 'convergent' of 'divergent'. Overigens adviseert de raad dat scholen elementen van beide 'stromen' goed kunnen laten samengaan, zoals school (1) die de visie interpreteert als zowel 'integratie' als diversiteit. De meeste scholen zullen zich ergens op een continuüm tussen 'convergent' en 'divergent' bevinden. Het gaat erom dat leerlingen meerdere bindingskaders leren kennen en hanteren: onderlinge verbondenheid op school door schoolbrede activiteiten en feesten, maar ook binnen de eigen familie en gemeenschap. Lessen over verschillen tussen en binnen culturen zijn hiervoor bevorderlijk.

Van visie naar beleid en aanbod

Aansluitend bij de bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs (2006, 2007) is op de onderzochte scholen sprake van een weinig planmatige en expliciete uitvoering van de visie naar beleid en aanbod. Het *beleid* is op onderdelen geformuleerd maar niet in samenhang rond (leren) omgaan met verschillen. Het *aanbod* is op de meeste scholen afhankelijk van de individuele leerkracht en de gebruikte methode.

5.1.2 Schoolbeleid en -ontwikkeling

Schoolbeleid rond regels en discriminatie

De Onderwijsraad (2007) benoemt het belang van het concretiseren van normen en waarden in schoolregels. Ook een organisatie als Artikel 1 wijst op het belang van het opnemen van afspraken en regels over discriminatie (2009). Over het algemeen

hebben de scholen echter geen gezamenlijke (regels op basis van) normen en waarden geformuleerd en geen duidelijke afspraken gemaakt over het omgaan met discriminatie op de scholen. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen op 10 basisscholen die opgenomen zijn in het Scholenpanel Burgerschap (Langberg 2007). Twee scholen rapporteren daarnaast over incidenten waarbij allochtone leerlingen en ouders de school of leerkrachten beschuldigen van discriminatie. Wellicht dat duidelijk op schrift gestelde regels en afspraken over toelaatbaar en ontoelaatbaar gedrag voorkomt dat leerlingen en leerkrachten zich gediscrimineerd voelen en scholen handvatten geeft om leerlingen en ouders te tonen dat zij de school onterecht beschuldigen van discriminatie.

Professionalisering leerkrachten

Versillende auteurs (Banks 1993; Derriks, Ledoux, Overmaat & van Eck, 2002; Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans 2006) benadrukken dat het belangrijk is dat leerkrachten beschikken over culturele sensibiliteit en vaardigheden voor interculturele communicatie. Uit de schoolbezoeken blijkt een grote betrokkenheid van de schoolleiders en leerkrachten met de leerlingen op hun school. Voor sommige leerkrachten is de diversiteit in de populatie een reden om op die specifieke school te werken. De scholen uit de casestudies hebben de perceptie dat hun leerkrachten beschikken over competenties op het gebied van omgaan met verschillen, zoals die in de literatuur worden genoemd (Derriks et al.; Hajer et al. 2007; Villegas & Lucas, 2007; Dfes, 2007; zie ook pagina 11). Zo staan ze open voor verschillen, zijn ze gemotiveerd om zich in te zetten voor alle leerlingen, hebben ze respect voor verschillen en een open blik. De leerkrachten op de basisscholen hebben bovendien kennis van de thuissituatie en thuiscultuur van hun leerlingen doordat ze op huisbezoek gaan. Op twee scholen vindt intervisie plaats waardoor leerkrachten kunnen werken aan de competentie 'zelfkennis'. Beoordeling van de competenties van leerkrachten in het kader van personeelsbeleid lijkt overigens nodig om te borgen dat de leerkrachten hun competenties op dit gebied verder ontwikkelen. Omdat er op de vijf scholen (nog) geen beleid is geformuleerd rond leerkrachtcompetenties op het gebied van omgaan met verschillen, is de mate waarin men 'goed om kan gaan' met cultuurverschillen persoonsafhankelijk. Leerkrachten worden hierin vooral (onbewust) gevoed door eigen praktijkervaringen met diversiteit in privé en/of werksituatie. Specifieke scholing wordt hen weinig of niet aangeboden.

Betrokkenheid van ouders

De basisscholen hebben allemaal vormen gevonden om zoveel mogelijk ouders actief te betrekken bij hun school. Op één school verloopt dit moeizaam bij Marokkaanse ouders. Auteurs (zie Hijlkema, 2006) wijzen op het belang van het betrekken van ouders voor de schoolloopbaan van leerlingen. Scholen voor voortgezet onderwijs betrekken ouders in mindere mate. Als gekeken wordt naar de verschillende typen van ouderparticipatie (Epstein et al., 2002) is er vooral sprake van type a *parenting*: contacten ouders-school ten dienste van een harmonieuze ontwikkeling van het kind en type b *communicating*: de plicht van scholen om ouders te informeren over het schoolprogramma en de voortgang van de schoolloopbaan van kinderen.

5.1.3 Onderwijsinhouden

Inhoud is nu vooral afhankelijk van leerkracht en methode

Aangezien de onderwijsinhouden niet planmatig en expliciet zijn uitgewerkt, waren de aandachtspunten uit de literatuur niet allemaal even herkenbaar voor de scholen. Toch kan er wel een indruk worden gegeven op welke wijze diversiteit een plek krijgt in de lessen. Zo worden er activiteiten georganiseerd over andere culturen, waarbij het vaak

gaat om de 'buitenste schil' van cultuur, bijvoorbeeld het vieren van feesten, zonder te reflecteren op de dieperliggende lagen. Soms komen onderwerpen in de methode aan bod, bijvoorbeeld bij lessen sociaal-emotionele ontwikkeling of wereldoriëntatie/geschiedenis en maatschappijleer. Wanneer een aandachtspunt niet in de methode aan bod komt lijken projecten de beste inbedding te geven voor scholen om aandacht aan het onderwerp te besteden. Scholen noemen ook klassen- en kringgesprekken bij de diverse onderwijsinhouden, maar de invulling daarvan blijkt afhankelijk van de leerkracht.

Praten met leerlingen over diversiteit

Vooraf het praten met leerlingen over verschillen binnen culturen, de verschillen in de beelden die anderen van leerlingen en hun achtergrond hebben en of dat overeenkomt met het zelfbeeld en ervaringen met discriminatie vinden scholen belangrijk. In de schoolbezoeken hebben verschillende schoolleiders en leerkrachten bezorgdheid uitgesproken dat dit kan leiden tot conflicten en verwijdering. Een school typeert het praten met leerlingen over gevoelige onderwerpen, zoals hoe leerlingen met verschillende achtergronden over elkaar denken, als 'lopen over het randje van de schutting'. Om conflicten te voorkomen, gaan meerdere scholen het gesprek uit de weg, zo lijkt het. Auteurs (onder andere Abram en Wesley, 2006) raden juist aan dat niet te doen: "Het is belangrijk met leerlingen te reflecteren op hun zelfbeeld en het beeld dat ze van anderen hebben. Het verschil tussen identiteit en imago kan leiden tot spanning en conflict, het is belangrijk deze spanning niet uit de weg te gaan maar het begin te laten zijn van een dialoog."

Radstake en Van Goor (2007) pleiten voor het in gesprek gaan met leerlingen over hun persoonlijke beleving bij het omgaan met gespannen verhoudingen op gemengde scholen. Hoewel ook zij erkennen dat het uiteindelijk de moeilijke taak van de leerkracht is om daar op eigen wijze concreet invulling aan te geven in de klas, of op hun school.

Wellicht ligt er een verklaring voor het vermijden van gesprekken over diversiteit bij de samenstelling van de leerling-populatie. Het zou kunnen zijn dat met een heterogene groep leerlingen uit heel veel verschillende culturen het misschien makkelijker is over verschillen te praten dan wanneer er sprake is van een duidelijke meerderheids- en minderheidsgroep.

5.1.4 Onderwijsactiviteiten

Ontwikkeling van competenties en evaluatie

De scholen hebben geen zicht op de competenties van leerlingen op het gebied van omgaan met diversiteit. Logisch, want er wordt ook geen aanbod geformuleerd met doelen en onderwijsinhouden. Pas als dit gedaan wordt kunnen scholen op dit gebied ook evalueren.

Ontmoeting met andere culturen

In de literatuur wordt het belang van contact en regelmatige ontmoetingen genoemd (zie Onderwijsraad, 2005; Pettigrew & Tropp, 2006; Gijsberts & Dagevos 2007). Het leren omgaan met diversiteit bereik je alleen maar door ook daadwerkelijk in aanraking te komen met diversiteit. Leerlingen van de bezochte scholen komen in aanraking met leeftijdgenoten met een andere (culturele) achtergrond. Vooral in de klas omdat de scholen een heterogene populatie hebben. Maar ook zijn er voorbeelden van (internationale) uitwisselingen tussen leerlingen met diverse achtergronden. Overigens zijn de bezochte scholen geselecteerd op grond van ervaringen met en voorbeelden van het leren omgaan en kennismaken met andere culturen. Op andere scholen zou wellicht nog minder sprake kunnen zijn van leren omgaan met

diversiteit en van kennismaken met andere culturen. Deze scholen laten wel zien dat het mogelijk is hier wél vorm aan te geven.

5.2 Uitdagingen en kansen

De bevindingen van de schoolbezoeken werpen ook licht op uitdagingen en kansen voor het omgaan met diversiteit.

Visieontwikkeling

Op schoolniveau:

- bespreken van visie in het team en van daaruit doelgerichte en planmatige schoolbrede aanpak maken waarbij ruimte is voor binding en diversiteit (zie verder ook onderwijsinhouden).

Schoolbeleid en -ontwikkeling

- culturele sensibiliteit en interculturele competentie meer onderdeel maken van het (formele) personeelsbeleid, onder andere door aannamebeleid en begeleiding, scholing en training;
- schriftelijk vastleggen- *reflecteren op het klinkt nu zo statisch* - van waarden en normen in regels en afspraken. Bij voorkeur in termen van (gewenst) gedrag en met consequenties bij ongewenst gedrag. Hoe er wordt omgegaan met discriminatie is hier een integraal onderdeel van;
- een duidelijke aanpak ontwikkelen om regels en afspraken aan de orde te stellen en normen over te dragen. Bij voorkeur worden hier ook leerlingen bij betrokken. Ouders op de hoogte stellen van afspraken en regels.

Onderwijsinhouden

- inventariseren en analyseren of en hoe verschillende aspecten van diversiteit een plek krijgen binnen het bestaande curriculum;
- onderwijsinhouden bepalen en plan van aanpak maken om inhouden plek te geven in het onderwijsaanbod;
- schoolbrede projecten organiseren, waarin een school verschillende aspecten van 'culturele verschillen' aan bod kan laten komen;
- training in gesprekstechnieken voor leerkrachten om het dialoog over diversiteit aan te gaan.

Onderwijsactiviteiten:

- doelen stellen voor diversiteit en deze evalueren, bijvoorbeeld gekoppeld aan bestaande lessen en/of projecten;
- ontmoetingen tussen leerlingen gebruiken om competenties van leerlingen te ontwikkelen.

Uit de casestudies blijkt dat scholen het belangrijk vinden dat leerlingen voorbereid worden op de diversiteit in de samenleving. In de praktijk ontbreekt echter een helder zicht op de daarbij behorende onderwijsinhouden. Ook vinden scholen het moeilijk om gesprekken over verschillen tussen leerlingen in de klas te voeren. Voor deze scholen is het een uitdaging om de gezamenlijke cultuur voorop te blijven stellen, met daarbij ook aandacht voor de eigen identiteit van leerlingen en diversiteit in de samenleving en op school.

5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en -ontwikkeling

Dit onderzoek had tot doel om inzicht te krijgen in een kansrijke aanpak voor het omgaan met diversiteit. Op basis van literatuuronderzoek en casestudies is een kader met aandachtspunten opgesteld. Dit kader geeft een eerste aanzet voor een kansrijke

aanpak. Om deze aanpak verder te ontwikkelen en te beproeven in de praktijk is verder (ontwikkelings)onderzoek gewenst. Hiervoor kunnen de volgende aanbevelingen gedaan worden:

- a. Het kader met richtlijnen 'diversiteit' aanpassen en de onderdelen 'onderwijsinhouden' en 'onderwijsactiviteiten' zo aanscherpen dat scholen een onderwijsaanbod vorm kunnen geven aan de hand van de aandachtspunten.
- b. Onderzoeken of het kader met de richtlijnen scholen in de praktijk een kansrijke aanpak biedt om inhoud en vorm te geven aan het leren omgaan met verschillen.
- c. Onderzoeken of een onderwijsaanbod rond geestelijke stromingen aanknopingspunten geeft voor het leren omgaan met de 'diepere lagen' van culturele diversiteit.
- d. Leermiddelenanalyse diversiteit aan de hand van richtlijnen.
- e. Onderzoeken hoe scholen ervaringen van leerlingen met het omgaan met diversiteit in kaart kunnen brengen en reflectie op deze ervaringen kunnen stimuleren.

Referenties

Abram, I. (1998). *Het ABCD van intercultureel leren in de klas*. Den Bosch: KPC.

Abram, I., & Wesley, J. (2006). *Elkaar leren kennen = Leren van elkaar. Eigen identiteit en intercultureel dialoog*. Utrecht: Forum

Allport, G (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Akker van den, J. (2005). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In: J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005. Enschede: SLO.

Amichai-Hamburger, Y., & McKenna, K. Y. A. (2006). The contact hypothesis reconsidered: Interacting via the Internet. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3).

Art. 1. (2008) http://www.art1.nl/artikel/4382-Bestrijden_van_racisme_en_discriminatie_op_school. 01-02-2009.

Bakker, J., E. Denessen, B. Pelzer, M. Veneman, S. Lageweg (2007). *De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst*. Paper gepresenteerd tijdens Onderwijs Research Dagen 2007 6-8 juni te Groningen.

Banks, J.A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

Banks, J.A. et al. (2005). *Democracy and Diversity, Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: University of Washington

Bruin, K., & van der Heijde, H. (2007) *Intercultureel onderwijs in de praktijk*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Dam ten, G., Geijsel, F., Ledoux, G., & Reumerman, R. (2007). *Metten van burgerschapscompetenties: een tussenstand*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Groningen.

Davenport, M. (2000). Culture and education: polishing the lenses. *Studies in art education*, 41, 361-375.

Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M. & Van Eck, E. (2002). *Omgaan met verschillen. Competentie van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

DfES (2007). *Diversity through the National Curriculum*. London: DfES.

- Eldering, L. (2002). Enkele episodes uit het leven van Marokkaanse en Turkse gezinnen. [Tijdschrift voor Orthopedagogiek](#), 41: 489 - 500.
- Eller, A., & Abrams, D. (2003). 'Gringos' in Mexico. Cross-sectional and longitudinal effects of language school-promoted contact on intergroup bias. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 55-75.
- Epstein, J., Sanders, M., Simons, B., Salinas, K. Jansorn, N. & Van Voornis, F. (2002). School, Family and Community Partnerships. *Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Coras Press.
- Gijsberts, H., & Dagevos, J. (2007). *Interventies voor integratie*. Den Haag: SCP.
- Hajer, H., M. Hanson, B. Hijlkema & A. Riteco (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Hewstone, M. et al. (2005). Intergroup contact in a divided society: challenging segregation in Northern Ireland. In: D. Abrams, J.M. Marquest & M.A. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 265-292). Philadelphia: Psychology Press.
- Hijlkema, B. (2006). Over oudercontacten in een kleurrijke basisschool: literatuuronderzoek. *Onder de loep, Opbrengsten uit het lectoraat Lesgeven in de multiculturele school*, 4, 1-16. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hofstede, G. (1995, 2005). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. (2005). *Allemaal andersdenkenden*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Ilanfeldt, K.R. & Sacidi, B.P. (2002). The Neighborhood Contact Hypothesis: Evidence from the Multicity of Urban Inequality. *Urban Studies*, 39, 619-641.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, R., & Schooten, E. van,(2005). Onderwijssegregatie in de grote steden. *B en M: tijdschrift voor beleid, politiek en maatschappij*, 32(2), 63-75.
- Keulen van, A. (2004) *Jonge kinderen discrimineren niet?! Amsterdam: SWP*.
- Langberg, M. (2007). *Diversiteit & school*. Enschede: SLO.

Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T., & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs: evaluatie van het Project Intercultureel Leren in de Klas*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Niet van der, A.M. (2006). *Kennismaken met diversiteit*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Onderwijsraad (2005). *Bakens van spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2008). *Maatschappelijke taken in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oudenhoven, J.P. van. (2002). *Cross-culturele psychologie: de zoektocht naar verschillen en overeenkomsten tussen culturen*. Bussum: Coutinho

Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.

Pinto, D. (2007). *Interculturele communicatie*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.

Radstake, H., & Van Goor, R. (2007). Omgaan met spanningen op etnisch gemengde scholen. *Vernieuwing*, 66(3): 24-26

Shadid, W.A. (2000). Interculturele communicatie competentie. *Psychologie en Maatschappij*, 24, 5-14.

Sierens, S. (2007). *Over aanklagen, kort op de bal spelen, grenzen verleggen en de klik maken*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.

SLO (2008). *Omgaan met culturele diversiteit. Een verkennende literatuurstudie*. Enschede: SLO.

Snel, E., & Boonstra, N. (2005). *De waarde van interetnisch contact. Een onderzoek naar initiatieven en beleidsprojecten om interetnisch contact te bevorderen*. Den Haag: RMO.

Trompenaars & Hampden-Turner (1998). *Over de grenzen van cultuur en management*. Amsterdam: Business Contact.

Ursem, P. (1998). *Intercultureel onderwijs in internationale uitwisseling: over de grens kom je jezelf tegen*. Alkmaar/Haarlem: Europees Platform.

Vedder, P., Horenczyk, G., & Liebkind, K. (2006). Ethno-culturally diverse education setting. Problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 2(1): 157-168.

Veugeler, W., ten Dam, G., de Kat, E., Klaassen, C., Leeman, Y., Leenders, H. Maas, S., Meijnen, W., Miedema, S., Radstake, H., Schuitema, J., & Zwaans, A. (2007). De pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau. Inleiding op het themanummer, *Pedagogische Studiën*, 84(2), 75-83.

Verkuyten, M. (2006). *Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit*. Oratie, Universiteit Utrecht.

Verkuyten, M. & Thijs, J. (2006) Ethnic Discrimination and global self-worth in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 107-116.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2000). *Leren (en) waarderen: discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' basisscholen*. Amsterdam: Universiteit Amsterdam.

Villegas, A.M., & Lucas, T. (2007). The Culturally Responsive Teacher. *Educational Leadership*, 64(6): 28-33

Wanner, P. (2008). *Kennismaken met culturele diversiteit op homogene basisscholen*. Enschede: Universiteit Twente.

Wubbels, Th., den Brok, P., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 407-434.

WRR (2007). *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bijlage A: indicatoren

Onderdeel	Dimensies	Indicatoren
Schoolvisie en schoolcultuur	A1 Visie op diversiteit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er is een visie op hoe de school leerlingen voorbereidt op het omgaan met diversiteit 2. Deze visie op omgaan met diversiteit past binnen het kader van de onderwijsvisie van de school 3. De visie is afgestemd op de schoolpopulatie 4. De visie op diversiteit is vermeld in de schoolgids
	A2 Saamhorigheid in de school bevorderen	<ol style="list-style-type: none"> 1. De school heeft een visie op de eigen schoolcultuur (gezamenlijke normen en waarden, wat leerlingen bindt in de school) 2. Er is aandacht voor het bevorderen van verbondenheid tussen leerlingen onderling en binding met de school 3. Er zijn schoolbrede gezamenlijke activiteiten waarmee verbondenheid en binding met de school wordt bevorderd, bijvoorbeeld feesten, sport- en/of culturele activiteiten)
	A3 Uitwerking van visie naar beleid en aanbod	<ol style="list-style-type: none"> 1. Personeelsleden zijn op de hoogte van de visie op diversiteit 2. Er is een aanpak geformuleerd om de visie vorm te geven in de school en er is een relatie gelegd tussen de visie en de aanpak 3. Er is een aanpak geformuleerd om de gezamenlijke normen en waarden in het onderwijsaanbod een plek te geven
Schoolbeleid en schoolontwikkeling	B1 Toelatingsbeleid en schoolpopulatie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het toelatingsbeleid is in lijn met de visie van de school op diversiteit 2. Het toelatingsbeleid is geëxpliciteerd en gecommuniceerd met ouders, leerlingen en (externe) partners 3. De school maakt waar relevant, actief gebruik van beleidsmogelijkheden om desegregatie (menging van leerlingen) te bevorderen 4. Homogene scholen zijn zich ervan bewust dat ze actief op zoek moeten naar mogelijkheden om hun leerlingen in aanraking te brengen met andere culturen
	B2 Schoolbeleid	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er zijn schoolregels waarin de normen en waarden uit de visie centraal staan 2. In schoolregels staat respect voor diversiteit centraal en wordt geëxpliciteerd dat discriminatie niet is toegestaan 3. Er is beleid gericht op een koppeling tussen omgaan met diversiteit en intensivering van taalonderwijs (schoolbreed taalbeleid)

	B3 Competentieontwikkeling van leerkrachten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerkrachten beschikken over culturele sensibiliteit en -competenties, ondermeer: <ul style="list-style-type: none"> - een open en positieve houding naar andere culturen en meertaligheid - bewustzijn van eigen culturele percepties - inzicht in de thuiscultuur van leerlingen 2. Leerkrachten kunnen goed omgaan met culturele verschillen en achtergronden in de klas en maken er op een positieve manier gebruik van 3. Leerkrachten treden op als er sprake is van vooroordelen en discriminatie en handelen daarbij in lijn met de schoolregels 4. Er zijn professionaliseringsactiviteiten gericht op het bevorderen van culturele competenties van leerkrachten
	B4 Ouderbetrokkenheid	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er is beleid gericht op het bevorderen van ouderparticipatie en communicatie met (allochtone) ouders 2. Leerkrachten hebben weet van de thuissituatie en achtergrond van ouders en leerlingen en proberen van daaruit het perspectief van ouders te begrijpen 3. Leerkrachten staan open voor de visie van ouders op opvoeding en onderwijs, ook als deze anders is door de culturele achtergrond 4. Leerkrachten spannen zich in om waar nodig een brug te slaan tussen de thuissituatie en de schoolsituatie
	B5 Relaties met externe partners	<ol style="list-style-type: none"> 1. Waar relevant, is er contact met instellingen die zich richten op de eigen cultuur en taal van leerlingen (bijvoorbeeld lessen in eigen taal en cultuur, Koranschool enzovoort.) 2. De school biedt of verwijst naar mogelijkheden voor hulp en ondersteuning, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk, voor leerlingen die dat nodig hebben
C Onderwijsinhouden	C1 Aandacht voor cultuurkenmerken	<ol style="list-style-type: none"> 1. In lessen wordt niet alleen 'culturele folklore' besproken (feesten, eten) maar ook dieperliggende cultuurkenmerken (normen en waarden, mensbeelden) 2. Cultuurkenmerken worden op een respectvolle manier besproken (positieve beeldvorming) 3. Ook de verschillen binnen culturen worden besproken

	C2 Aandacht voor overeenkomsten en verschillen tussen leerlingen	<ol style="list-style-type: none"> 1. In lessen komen verschillen en overeenkomsten tussen leerlingen aan de orde, zonder dat stereotyperingen en vooroordelen ontstaan. Een aanpak kan zijn: <ul style="list-style-type: none"> - het beschrijven van eigen kenmerken van leerlingen - vergelijken met die van anderen - reflecteren op overeenkomsten en verschillen - praten over hoe deze te waarderen
	C3 Aandacht voor identiteit en imago	<ol style="list-style-type: none"> 1. In lessen is er ruimte voor leerlingen om een zelfbeeld te vormen 2. In lessen wordt aandacht besteed aan het verschil tussen het zelfbeeld en het imago (beeld dat anderen hebben) van leerlingen. 3. In lessen is er ruimte voor dialoog over het zelfbeeld en het imago dat leerlingen hebben.
	C4 Aandacht voor kenmerken van de multiculturele samenleving	<ol style="list-style-type: none"> 1. In lessen wordt gesproken over wat leerlingen bindt <ul style="list-style-type: none"> - binnen hun eigen familie/vrienden/gemeenschap - binnen de school als gemeenschap - in Nederland 2. In lessen worden gedeelde waarden in de samenleving besproken (democratische basiswaarden, mensenrechten, kinderrechten) en het spanningveld tussen ruimte voor diversiteit en belang van gedeelde waarden 3. In lessen is er aandacht voor de oorsprong van culturele diversiteit vanuit een historisch perspectief (verleden en heden van migratie)
	C5 Meervoudige perspectieven	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maatschappelijke thema's en ontwikkelingen worden vanuit het perspectief van verschillende contexten, groeperingen en overtuigingen besproken 2. In lessen worden leerlingen gestimuleerd om vraagstukken en casussen vanuit meerdere perspectieven te bezien 3. In lessen worden leerlingen gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen opvattingen en leefstijl en dit niet als enige waarheid te zien
	C6 Aandacht voor stereotypen, vooroordelen, discriminatie	<ol style="list-style-type: none"> 1. In lessen wordt duidelijk gemaakt welk gedrag ontoelaatbaar is zodat bij discriminatie ingegrepen kan worden 2. Er wordt in de lessen gebruik gemaakt van manieren om leerlingen te laten <u>ervaren</u> hoe het is om aan vooroordelen en/of discriminatie bloot te staan 3. In lessen wordt aandacht besteed aan voorbeelden van vooroordelen, stereotypering en discriminatie

D Onderwijsactiviteiten	D1 Leeractiviteiten en -ervaringen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er is sprake van doelgericht contact met leerlingen met een andere achtergrond (in de klas, op school, met andere school, via ict) 2. Er wordt gebruik gemaakt van vormen van coöperatief leren (met diverse groepen) 3. Groepen worden zo divers mogelijk samengesteld, afhankelijk van het doel van de leeractiviteit 4. Er zijn activiteiten waarbij leerling actief vaardigheden in het omgaan met diversiteit kunnen ontwikkelen (binnen en buiten de klas of school)
	D2 Brede evaluatie van ervaringen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen reflecteren op ervaringen met omgaan met diversiteit in de klas, in de school en buiten de school 2. Competenties van leerlingen in het omgaan met diversiteit worden in beeld gebracht (bijv. in een portfolio) 3. Bij het selecteren van toetsinstrumenten wordt gekeken of de vragen en contexten toegankelijk zijn voor leerlingen met uiteenlopende culturele en taalkundige achtergronden en thuissituaties

Bijlage B: cross-analyse

Cross-analyse scholen

5-puntsschaal

++ = sterk

+ = voldoende

+/- = niet voldoende/ niet onvoldoende

- = onvoldoende

-- = zwak

? = onbekend

SCHOLEN:	School A	School B	School C	School D	School F	
A Schoolvisie en schoolcultuur						
A1 Visie op diversiteit	++	+	+/-			
1. Er is een visie op hoe de school leerlingen voorbereidt op het omgaan met diversiteit.	++ Lange ervaring.	++ Visie = diversiteit.	+ Visie op talentontwikkeling.	+ Nadruk op wereldburgerschap.	+	
2. Deze visie op omgaan met diversiteit past binnen het kader van de onderwijsvisie van de school.	++ Zie schoolgids en meerjarig beleidsplan bestuur.	++	+ Visie OOO gaat in op diversiteit.	++ Internationaal georiënteerde school, met internationale afdeling.	+	Nadruk op kansen optimaliseren en integratie vergroten.

3. De visie is afgestemd op de schoolpopulatie.	++	++	- Niet gezien in schoolplan en tijdens gesprek ook moeilijk zicht op te krijgen.	++	++	
4. De visie op diversiteit is vermeld in de schoolgids	++	++	+ Zie verslag.	+	+	
A2 Saamhorigheid bevorderen						
1. De school heeft een visie op de eigen schoolcultuur (gezamenlijke normen en waarden, wat leerlingen bindt in de school).	++	+	+ Visie is aanwezig en uitgewerkt in verschillende stromen.	++	+	
2. Er is aandacht voor het bevorderen van verbondenheid tussen leerlingen onderling en binding met de school.	++	+ Vooral vanuit houding/benadering directie en leerkrachten.	+	++ Er zijn veel schoolbrede projecten en activiteiten.		

3. Er zijn schoolbrede gezamenlijke activiteiten waarmee verbondenheid en binding met de school wordt bevorderd, bijvoorbeeld feesten, sport- en/of culturele activiteiten).	++ Structureel verankerd in de jaarkalender.	+	+	++ Er zijn veel schoolbrede projecten en activiteiten.	+	
A3 Uitwerking van visie naar beleid en aanbod						
1. Personeelsleden zijn op de hoogte van de visie op diversiteit.	+	+	+	+	+	
	Ja, maar wordt niet expliciet besproken.	Niet expliciet besproken, vooral gekoppeld aan populatie.			Ja, maar wordt niet expliciet besproken.	
2. Er is een aanpak geformuleerd om de visie vorm te geven in de school en er is een relatie gelegd tussen de visie en de aanpak.	+	+	+/-	+	+/-	
	Deels, bijvoorbeeld in projecten en bij taalonderwijs.	Vooral passend onderwijs.	Visie is vooral op talent van leerlingen, relatie visie en aanpak is niet heel duidelijk gelegd 'zit in onze cultuur'.	Vooral uitwerking in het onderwijsaanbod, leerlijn wereldburgerschap.	Gebeurt vooral informeel.	

3. Er is een aanpak geformuleerd om de gezamenlijke normen en waarden in het onderwijsaanbod een plek te geven.	+/- Het gebeurt (bijvoorbeeld project levensbeschouwing) maar niet expliciet gekoppeld aan normen en waarden.	+/- Nee, niet expliciet.	+/- Nee, niet expliciet op normen en waarden, wel LICK.		+/- Nee, niet expliciet.	
B Schoolbeleid en schoolontwikkeling						
B1 Toelatingsbeleid en schoolpopulatie						
1. Het toelatingsbeleid is in lijn met de visie van de school op diversiteit.	+ Dit ligt in handen van het stadsdeel; dit laat zich adviseren op dit punt.	++ Openbare school.	++ Openbare school.	+ Geen streng beleid, maar internationale school trekt een internationale populatie aan.	+ Openbare school.	
2. Het toelatingsbeleid is geëxpliciteerd en gecommuniceerd met ouders, leerlingen en (externe) partners.	++ Ja, onder andere via communicatiekanalen van het stadsdeel.	+ Openbare school, schoolgids.	+ Openbare school, schoolgids.	+ 	+ Openbare school, schoolgids.	

3. De school maakt waar relevant actief gebruik van beleidsmogelijkheid en om desegregatie (menging van leerlingen) te bevorderen.	++ Ja, 'van oudsher' bewust beleid ter voorkoming van segregatie.	+/- Bijna volledig gekleurde school. Vanwege imago probleem wijk en school moeite met mengen.	? NVT ?	-	- Zijn bewust een buurtschool.	
4. Homogene scholen zijn zich ervan bewust dat ze actief op zoek moeten naar mogelijkheden om hun leerlingen in aanraking te brengen met andere culturen.	NVT	NVT	NVT	NVT	NVT	
B2 Schoolbeleid						
1. Er zijn schoolregels waarin de normen en waarden uit de visie centraal staan.	+/- Nog niet op papier; is als 'verbeterpunt' aangekondigd in schoolgids.	-	+/- Zijn er wel, maar niet in te zien. Wordt niet actief gebruik van gemaakt.	- Wereldburgerschap niet uitgewerkt in schoolregels , wel uitgedragen door leerkrachten.	+/- Er zijn SEO gedragsregels, niet expliciet gekoppeld aan schoolvisie.	
2. In schoolregels staat respect voor diversiteit centraal en wordt geëxpliciteerd dat discriminatie niet is toegestaan.	+	-	-	+	-	

3. Er is beleid gericht op een koppeling tussen omgaan met diversiteit en intensivering van taalonderwijs (schoolbreed taalbeleid).	++ Ja, in hoge mate, veel ervaring opgedaan.	++ Ja, bijvoorbeeld piramideproject.	-	+ In bovenbouw zijn er lessen in eigen taal en cultuur.	+ Intensivering van het taalonderwijs voor alle leerlingen.	
B3.Competentie-ontwikkeling van leerkrachten						
1. Leerkrachten beschikken over culturele sensibiteit en -competenties, ondermeer: <ul style="list-style-type: none"> • een open en positieve houding naar andere culturen en meertaligheid; • bewustzijn van eigen culturele percepties; • inzicht in de thuiscultuur van leerlingen. 	+ 'Door ervaring in de praktijk geleerd'.	+ Zeker aanwezig, niet actief op geschoold. Volgens leerkrachten: 'als je niet open staat tegenover diversiteit ga je hier niet werken'.	+/- Aanwezig, geen issue. Vooral in algemene deskundigheid docent.	+ Aandachtspunt bij aanname van leerkrachten.	+ Aandachtspunt bij aanname van leerkrachten, plus motivatie om in onderwijskansenschool te werken.	

2. Leerkrachten kunnen goed omgaan met culturele verschillen en achtergronden in de klas en maken er op een positieve manier gebruik van.	+	+	+/- Afhankelijk van docent.	+	+/- Aandachtspunt bij aannname van leerkrachten.	Afhankelijk van docent, over het algemeen wel.
3. Leerkrachten treden op als er sprake is van vooroordelen en discriminatie en handelen daarbij in lijn met de schoolregels.	+	+/-	+/- Afhankelijk van docent en directie, geen duidelijke afspraken. Leerkracht is wel eens (onterecht) beschuldigd van racisme.	+	+/- Zeer waarschijnlijk, maar niet expliciet gevraagd.	Afhankelijk van docent en directie, over het algemeen wel.
4. Er zijn professionaliserings activiteiten gericht op het bevorderen van culturele competenties van leerkrachten.	-	+/-	+/- Niet expliciet. Er is wel intervisie.	+	-	Leerkrachten in internationale afdeling moeten cursus volgen, wellicht straks ook reguliere leerkrachten.

B4 Ouder- betrokkenheid						
1. Er is beleid gericht op het bevorderen van ouderparticipatie en communicatie met (allochtone) ouders.	++ Ja, wordt intensief aan gewerkt.	++	-	+ Via mentoren en contact met Platform Allochtone Ouders in Arnhem.	++ Ja, wordt intensief aan gewerkt.	
2. Leerkrachten hebben weet van de thuissituatie en achtergrond van ouders en leerlingen en proberen van daaruit het perspectief van ouders te begrijpen.	++ Ja, door structureel huisbezoek; ouders op school (iedere week koffieochtend).	+	+/- Mentor.	+/- Niet specifiek, wel contact met de Chinese School.	+ Er wordt veel contact gezocht met ouders.	
3. Leerkrachten staan open voor de visie van ouders op opvoeding en onderwijs, ook als deze anders is door de culturele achtergrond.	+ Binnen duidelijk aangegeven grenzen; zie schoolregels met betrekking tot gemengd sporten, schoolreisjes en dergelijke.	+	+/- Wordt niet veel over gesproken.	+ Ouders worden er wel op aangesproken als ze tegen schoolregels of activiteiten in druisen.	+ Binnen duidelijke grenzen, stimuleren bijvoorbeeld wel deelname aan schoolkamp en douchen na gym.	

4. Leerkrachten spannen zich in om waar nodig een brug te slaan tussen de thuissituatie en de schoolsituatie.	+	+	+/-	+		
		Bijvoorbeeld thuisbezoeken.				
B5 Relaties met externe partners						
1. Waar relevant, is er contact met instellingen die zich richten op de eigen cultuur en taal van leerlingen (bijvoorbeeld lessen in eigen taal en cultuur, Koranschool enzovoort).	+	+	NVT	+	+	
	Ja, in kader van Brede school. Nee, niet met moskeeën; dat was vroeger wel het geval (door OETC-leerkracht).	Intermediair van Ouderpunt Zwolle.		Niet specifiek, wel contact met de Chinese School. Door ouders worden lessen in eigen taal en cultuur gegeven.	Ja, in kader van Brede school	
2. De school biedt of verwijst naar mogelijkheden voor hulp en ondersteuning, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk, voor leerlingen die dat nodig hebben.	+	?	?	?	?	

C Onderwijsinhouden						
C1 Aandacht voor cultuurkenmerken						
1. In lessen wordt niet alleen 'culturele folklore' besproken (feesten, eten) maar ook dieperliggende cultuurkenmerken (normen en waarden, mensbeelden).	+	+	+	++	+/-	
	Ja, bijvoorbeeld in project 'geloven in Nederland'	Leefstijl, klassengesprekken.	Maatschappijleer, projecten, individuele docent.	Er is een uitgebreid en structureel verroosterd aanbod van projecten, activiteiten en keuzevakken. Niet altijd worden de diepere lagen besproken, dat is lastig.	Daar waar het ter sprake komt, niet expliciet aan de orde gesteld.	
2. Cultuurkenmerken worden op een respectvolle manier besproken.	+	+	+	++	+	
3. Ook de verschillen binnen culturen worden besproken.	+	+	+/-	++	+/-	
		Vanuit verschillen tussen leerlingen (soms wel 11 verschillende culturen in een klas).	'Nieuwe burens, andere culturen' gaat vooral over geloof.			

C2 Aandacht voor overeenkomsten en verschillen tussen leerlingen						
In lessen komen verschillen en overeenkomsten tussen leerlingen aan de orde, zonder dat stereotyperingen en vooroordelen ontstaan. Een aanpak kan zijn: (i) beschrijven van eigen kenmerken van leerlingen, (ii) vergelijken met die van anderen, (iii) reflecteren op overeenkomsten en verschillen, en (iv) praten over hoe deze te waarderen.	++ Ja, met name in de dagelijkse kringgesprekken; deze zijn hier bewust op gericht.	? Niet als zodanig herkent....	+ Uitwisseling, Rots & Water, Nieuwe burens, andere culturen.	+ In een extra project over vluchtelingen.	- Cultuurverschillen komen weinig aan de orde.	
C3 Aandacht voor identiteit en imago						
1. In lessen is er ruimte voor leerlingen om een zelfbeeld te vormen.	+/- (Twijfelachtig; ik weet niet hoe ik dit moet scoren).	+ Leefstijl.	+ Rots & water.	+ 	+ 	

2. In lessen wordt aandacht besteed aan het verschil tussen het zelfbeeld en het imago (beeld dat anderen hebben) van leerlingen.	+/- Gebeurt wel, maar zeer voorzichtig; men voorspelt problemen als men hier verder in zou gaan "lopen over het randje van de schutting"	? Wordt niet als zodanig herkend...	+ Rots & water.	+ Enigszins in extra project over vluchtelingen maar de school zou dit meer willen doen.	+/- Wel respectvol omgaan met elkaar.	
3. In lessen is er ruimte voor dialoog over het zelfbeeld en het imago dat leerlingen hebben.	+	? Wordt niet als zodanig herkend....	+ Rots & water.	+ Zie hierboven.	+/- Wel respectvol.	
C4 Aandacht voor kenmerken van de multiculturele samenleving						
1. In lessen wordt gesproken over wat leerlingen bindt - binnen hun eigen familie/vrienden/gemeenschap - binnen de school als gemeenschap - in Nederland	+	+	-	+ Met nadruk op de multiculturele wereld, meer dan op Nederland.	+/-	

<p>2. In lessen worden gedeelde waarden in de samenleving besproken (democratische basiswaarden, mensenrechten, kinderrechten) en het spanningveld tussen ruimte voor diversiteit en belang van gedeelde waarden.</p>	<p>+/- Niet expliciet naar gevraagd; is me niet duidelijk.</p>	<p>+/- in de bovenbouw?</p>	<p>+/- Maatschappijleer, geschiedenis. (spanningveld niet..)</p>	<p>+ Met nadruk op de multiculturele wereld, meer dan op Nederland.</p>	<p>+ In het kader van burgerschap.</p>	
<p>3. In lessen is er aandacht voor de oorsprong van culturele diversiteit vanuit een historisch perspectief (verleden en heden van migratie).</p>	<p>+/- Niet expliciet naar gevraagd; is me niet duidelijk.</p>	<p>+ In de bovenbouw.</p>	<p>+ Maatschappijleer, geschiedenis.</p>	<p>+ Met nadruk op de multiculturele wereld, meer dan op Nederland.</p>	<p>?</p>	
<p>C5 Meervoudige perspectieven</p>						
<p>1. Maatschappelijke thema's en ontwikkelingen worden vanuit het perspectief van verschillende contexten, groeperingen en overtuigingen besproken</p>	<p>+</p>	<p>?</p>	<p>?</p>	<p>+</p>	<p>+</p>	

2. In lessen worden leerlingen gestimuleerd om vraagstukken en casussen vanuit meerdere perspectieven te bezien	+	+	+/- Discussie en debat.	+	+	
3. In lessen worden leerlingen gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen opvattingen en leefstijl en dit niet als enige waarheid te zien.	+	+	+'Nieuwe burenen, andere culturen'. Staat ook in schoolplan.	+	+	
C6 Aandacht voor stereotypen, vooroordelen, discriminatie						
1. In lessen wordt duidelijk gemaakt welk gedrag ontoelaatbaar is zodat bij discriminatie ingegrepen kan worden.	+	+/- Ja, maar 'les' is niet het juiste woord; in kringgesprekken.	-	+	+/-	

2. Er wordt in de lessen gebruik gemaakt van manieren om leerlingen te laten <u>ervaren</u> hoe het is om aan vooroordelen en/of discriminatie bloot te staan.	Is niet duidelijk naar voren gekomen in gesprek.	-	-		-	
3. In lessen wordt aandacht besteed aan voorbeelden van vooroordelen, stereotypering en discriminatie.	+	+	+	Geschiedenis en maatschappijleer.	+/- In project enige tijd geleden, maar niet structureel gepland.	-
D Onderwijsactiviteiten						
D1 Leeractiviteiten en -ervaringen						
1. Er is sprake van doelgericht contact met leerlingen met een andere achtergrond (in de klas, op school, met andere school, via ict).	+	++ Uitwisseling met homogene school.	+	+	In de klas en schoolbreed.	+
					In de klas.	

2. Er wordt gebruik gemaakt van vormen van coöperatief leren (met diverse groepen).	+	+	Verschillende culturen in de klas, jongens/meisjes.	+/- Afhankelijk van docent.	+	
3. Groepen worden zo divers mogelijk samengesteld, afhankelijk van het doel van de leeractiviteit.	+	+		+	- Gemengde groepen werken niet altijd goed.	+
4. Er zijn activiteiten waarbij leerling actief vaardigheden in het omgaan met diversiteit kunnen ontwikkelen (binnen en buiten de klas of school).	+	+	Elke dag, door heterogene groep.	+/- Uitwisseling buitenland.	++ Divers aanbod van structurele projecten.	+
D2 Brede evaluatie van ervaringen						
1. Leerlingen reflecteren op ervaringen met omgaan met diversiteit in de klas, in de school en buiten de school.	???	-	Niet expliciet naar gevraagd.	-	Niet gepland, misschien alleen naar aanleiding van incidenten.	+/- 'Nieuwe burens, andere culturen'.

<p>2. Competenties van leerlingen in het omgaan met diversiteit worden in beeld gebracht (bijvoorbeeld in een portfolio).</p>	<p>???</p>	<p>- Zouden wel breder willen toetsen, maar gebeurt niet.</p>	<p>- Moeilijk om houding te toetsen.</p>	<p>- Wat gericht reflecteren zou wel goed zijn.</p>	<p>-</p>	
<p>3. Bij het selecteren van toetsinstrumenten wordt gekeken of de vragen en contexten toegankelijk zijn voor leerlingen met uiteenlopende culturele en taalkundige achtergronden en thuissituaties.</p>	<p>???</p>	<p>- Taalachterstand heeft invloed op toetsresultaten, capaciteiten onvoldoende in kaart gebracht door bestaande toetsen.</p>	<p>-</p>	<p>- Wel ziet de school dat allochtone leerlingen vaak problemen hebben met examenopgaven vanwege de taal.</p>	<p>? Niet naar gevraagd.</p>	

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplan-ontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhouden en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo