

Aandacht voor diversiteit binnen het Amsterdamse onderwijs

Essay Anke Munniksma

Scholen hebben als taak leerlingen voor te bereiden op deelname aan de pluriforme samenleving. Hierbij is aandacht voor diversiteit, op het gebied van kansengelijkheid en het leren omgaan met verschillen, van belang. Scholen met leerlingen met verschillende sociaaleconomische en etnische achtergronden vormen hiervoor een geschikte context. Echter zijn veel scholen in Amsterdam gesegregeerd naar sociaaleconomische en etnische achtergronden. Wat betekent dit voor hoe scholen aandacht besteden aan diversiteit? Dit project documenteert in hoeverre en hoe scholen in het funderend onderwijs in Amsterdam met uiteenlopende leerlingpopulaties aandacht geven aan diversiteit. De bevindingen leiden tot aanbevelingen voor onderwijsbeleid en -praktijk.

1. Aandacht voor diversiteit binnen het onderwijs

Het onderwijs heeft als taak om leerlingen voldoende voorbereid de maatschappij in te laten stappen. Dit betreft voorbereiding op deelname aan de arbeidsmarkt, door middel van een opleiding, en ook voorbereiding op deelname aan de pluriforme (democratische) samenleving door middel van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Hierbij vraagt de diversiteit in de samenleving om inclusief onderwijs waarbij er aandacht is voor kansengelijkheid en het leren omgaan met verschillen.

Kansengelijkheid staat tegenwoordig weer hoog op de agenda. Oude uitspraken als *'De plek waar je wieg heeft gestaan bepaalt voor een groot deel je levenskansen'* en *'Als je voor een dubbeltje geboren bent, word je nooit een kwartje'* krijgen weer een opleving. Met beide uitspraken wordt bedoeld dat de achtergrond van leerlingen, zoals opleidingsniveau van de ouders of een migratieachtergrond, in grote mate bepaalt welke kansen leerlingen krijgen in het leven. Onder andere onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2017) laat zien dat de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen bijvoorbeeld mede bepalend is voor het schooladvies wat ze aan het einde van de basisschool ontvangen. Om dit tegen te gaan streven we naar kansengelijkheid in het onderwijs wat veelal gericht is op kansen wat betreft schoolloopbanen en arbeidsmarktposities. Echter, ook op het gebied van deelname aan de democratische samenleving, burgerschap, is kansengelijkheid van belang.

Ook burgerschap staat hoog op de agenda. Sinds 2006 zijn scholen in het funderend onderwijs wettelijk verplicht om te investeren in sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen. Ontwikkeling van deze burgerschapscompetenties zouden ten goede moeten komen aan de sociale cohesie in de samenleving en aan het functioneren van het democratische systeem. Vooralsnog blijven betere resultaten onder jongeren echter uit (zie Munniksma et al., 2017; Inspectie voor het Onderwijs, 2022). Daarom is de wettelijke burgerschapsopdracht voor scholen in 2021 aangescherpt.

In deze wettelijke opdracht¹ is vastgelegd dat scholen moeten investeren in de basiswaarden en sociale en maatschappelijke competenties die leerlingen in staat stellen om deel uit te maken van, en bij te dragen aan, de pluriforme democratische samenleving. Om deze competenties (kennis, vaardigheden, houdingen) onder leerlingen te ontwikkelen, wordt verwacht dat de school functioneert als oefenplaats. De school kan gezien worden als een mini-samenleving, waarbinnen leerlingen in een veilige context kunnen verkennen en oefenen met wat het betekent om onderdeel te zijn van een gemeenschap (zie bijv. Rinnooy Kan et al., 2021).

Bij burgerschapscompetenties kan onderscheid gemaakt worden tussen een sociale en een maatschappelijke component. De sociale component betreft de competenties die nodig zijn om op een goede manier met elkaar samen te leven. Dat is niet de taak van een bepaalde groep in de samenleving, maar is een taak van de samenleving als geheel. Daarnaast betreft de maatschappelijke component de competenties die het mogelijk maken om medeverantwoordelijkheid te nemen (en zorg te dragen) voor de leefgemeenschappen waartoe iemand behoort. Daarbij hoort ook het bijdragen aan de democratie. Wat betreft diversiteit, is bij de sociale component van burgerschap het kunnen omgaan met verschillen (en conflicten) belangrijk. Bij de maatschappelijke component zijn gelijke kansen (en dus competenties) om deel te nemen aan de democratie van belang. Immers, wanneer bepaalde groepen in de samenleving zich in mindere mate kunnen laten horen binnen de democratie, zet dit vraagtekens bij de legitimiteit van de democratie (Miller, 1999). Aandacht voor het leren omgaan met verschillen en kansengelijkheid is dus essentieel in burgerschapsonderwijs.

In de gemeente Amsterdam worden scholen ondersteund bij de vormgeving van burgerschapsonderwijs, onder de noemer "Amsterdammerschap". De vier pijlers van de aanpak in Amsterdam zijn: (1) Zelfrealisatie: Kinderen kunnen zich optimaal ontwikkelen ongeacht hun achtergrond; (2) Ontmoeting: Kinderen gaan samen naar school en ontmoeten elkaar; (3) Inleving: Kinderen kunnen zich verplaatsen in anderen; en (4) Verantwoordelijkheidsbesef: Kinderen leren over de rechten en plichten van het burgerschap van Amsterdam, en over de verbondenheid tussen vrijheid en verantwoordelijkheid (Gemeente Amsterdam, 2022). Aan deze pijlers is te zien dat de gemeente zich inzet voor het aanpakken van de twee belangrijke uitdagingen van diversiteit betreffende kansengelijkheid en het leren samen leven met verschillen.

In de tweede pijler van deze aanpak, ontmoeting, wordt de school gezien als plaats waar leerlingen elkaar treffen. Ook binnen de burgerschapsopdracht wordt de school gezien als een sociale oefenplaats. Wat betreft het oefenen en leren omgaan met verschillen die aanwezig zijn in de samenleving zou het gunstig zijn wanneer deze verschillen ook binnen de scholen terug te vinden zijn. Echter kent de schoolgaande populatie van Amsterdam een hoge mate van diversiteit, maar dit zien we niet in alle schoolklassen terug. De segregatiemonitor Amsterdam (Van Spijker et al., 2022) wijst uit dat 33 procent van de basisschoolleerlingen naar een - op basis van opleidingsniveau van de ouders - gesegregeerde school gaat. Voor segregatie op basis van migratieachtergrond betreft het percentage dat naar een gesegregeerde basisschool gaat 37 procent. In het voortgezet onderwijs liggen deze percentages op respectievelijk 37 en 47 procent. Dit betekent dat veel leerlingen op

¹ Zie officiële bekendmakingen, Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-320.html>

school in beperkte mate leeftijdsgenoten ontmoeten met andere sociale achtergronden dan zichzelf (zie ook Vogels et al., 2021).

In de gemeente Amsterdam worden scholen dus aangemoedigd om te investeren in burgerschapscompetenties van leerlingen, met aandacht voor gelijke kansen en het leren omgaan met verschillen. Echter komen veel leerlingen op school in beperkte mate in contact met leerlingen met andere sociaaleconomische en etnische achtergronden. Dit vormt de aanleiding om te onderzoeken hoe scholen in Amsterdam aandacht besteden aan diversiteit.

Onderzoeksvragen

1. In hoeverre en hoe besteden Amsterdamse scholen voor het primair en voortgezet onderwijs aandacht aan diversiteit?
2. In hoeverre verschilt de aandacht voor diversiteit tussen scholen met uiteenlopende leerlingenpopulaties?
3. Worden er belemmeringen ervaren om aandacht te besteden aan diversiteit? Zo ja, welke?

Multicultureel onderwijs

Om in kaart te brengen hoe scholen aandacht besteden aan diversiteit, wat betreft aandacht voor gelijke kansen en het leren omgaan met verschillen, bieden de dimensies van multicultureel onderwijs (Banks, 1993; 2015) een relevant raamwerk. Banks ontwikkelde dit raamwerk met als doel dat onderwijs zo wordt vormgegeven dat leerlingen met verschillende culturele achtergronden gelijke leerkansen krijgen. Centraal staat hoe binnen het onderwijs omgegaan wordt met culturele verschillen (in de lesstof, de omgeving en in de leerlingenpopulatie), en hoe het onderwijs leerlingen leert omgaan met culturele verschillen. Hierbij wordt de brede definitie van cultuur gehanteerd, wat betrekking heeft op etnische achtergrond, religie, taal, opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische achtergrond, geslacht en seksuele geaardheid.

Het raamwerk multicultureel onderwijs (Banks, 1993; 2015) betreft vijf dimensies waarmee de school en leraren diversiteit kunnen ondersteunen. Dit betreft:

1. **Culturele inhoudelijke integratie in het curriculum:** het gebruik van informatie en voorbeelden uit verschillende culturen om lesstof uit te leggen;
2. **Leerlingen leren reflecteren op kennisconstructie:** leerlingen leren kritisch te kijken naar hoe kennis wordt geconstrueerd en hoe dit mogelijk vertekend is door het eenzijdige perspectief vanuit de dominante groep in de samenleving;
3. **Het tegengaan van vooroordelen:** Lessen en activiteiten gericht op het verbeteren van houdingen ten opzichte van andere culturele groepen;
4. **Gelijkheidspedagogiek:** Docenten passen het onderwijs aan op de achtergronden van de leerlingen zodat onderwijsongelijkheid tegen wordt gegaan;
5. **Versterkende schoolcultuur en sociale structuur:** Inrichting van de school waardoor de positie van leerlingen met een minderheidsachtergrond versterkt wordt.

Onderzoeken in Europa laten zien dat aandacht voor aspecten van multicultureel onderwijs bijdragen aan sociale en academische uitkomsten. Wat betreft sociale uitkomsten, laat onderzoek op po-scholen in Nederland zien dat multicultureel onderwijs (zoals leren over diversiteit en antiracisme normen) bijdraagt aan positievere verhoudingen tussen leerlingen met verschillende

achtergronden (zie voor een overzicht: Verkuyten & Thijs, 2013). Onderzoek op vo-scholen in Duitsland sluit daarbij aan en wijst uit dat multicultureel onderwijs gerelateerd is aan positievere houdingen van jongeren ten opzichte van andere etnische groepen (Schwarzenthal et al., 2018) en aan betere interculturele competenties van scholieren (Schwarzenthal et al., 2020). Wat betreft academische uitkomsten, laat onderzoek uit Vlaanderen (België) zien dat Turkse leerlingen op scholen waar multicultureel onderwijs wordt aangeboden (inhoudsintegratie) betere wiskunde resultaten behalen en voor leerlingen zonder migratieachtergrond heeft het geen nadelig effect (Agirdag, 2017). Het raamwerk van Banks over de dimensies van multicultureel onderwijs kan docenten dus helpen om inclusief onderwijs vorm te geven.

Aan de hand van het raamwerk van Banks wordt in het huidige onderzoek in kaart gebracht in hoeverre scholen met uiteenlopende leerlingpopulaties invulling geven aan multicultureel onderwijs. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen scholen met uiteenlopende percentages leerlingen met een migratie achtergrond, scholen met uiteenlopende percentages leerlingen die opgroeien in armoede, en voor schoolvestigingen die één (categoraal) of meerdere leerwegen (gemengd) aanbieden.

2. Opzet van het onderzoek

Om in kaart te brengen hoe scholen aandacht besteden aan diversiteit zijn aan de hand van online vragenlijsten gegevens verzameld onder schoolleiders en leraren op scholen voor het primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo) in de gemeente Amsterdam. Omdat aandacht voor diversiteit wordt vormgegeven door zowel de schoolleiding als door leraren, zijn vragenlijsten bij zowel schoolleiders als leraren afgenomen.

Procedure en respondenten

Alle directies van scholen voor po ($n = 206$) en vo ($n = 86$) in de gemeente Amsterdam zijn (per post en email) benaderd om deel te nemen aan dit onderzoek. De directie is gevraagd om de vragenlijst te verspreiden onder de relevante personen binnen de school. Er waren twee verschillende vragenlijsten: (1) de schoolvragenlijst voor een schoolleider (of de personen die op schoolniveau verantwoordelijk zijn voor burgerschapsonderwijs) en (2) de lerarenvragenlijst voor (relevante) leraren². De schoolvragenlijst werd 84 keer ingevuld (26 procent vo) en 145 leraren vulden de lerarenvragenlijst in (waarvan 36 procent vo-leraren). In totaal deden 31 po-scholen en 13 vo-scholen mee aan de lerarenvragenlijst en 38 po-scholen en 16 vo-scholen aan de schoolvragenlijst. Scholen uit alle acht stadsdelen (incl. stadsgebied Weesp) in Amsterdam zijn in dit onderzoek vertegenwoordigd.

Meetinstrument

Hieronder staat een overzicht van de gemeten constructen zoals gebruikt in dit onderzoek.

² In het vo werden geselecteerd: docenten van de mens en maatschappij vakken (zoals aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, levensbeschouwing, filosofie, omgangskunde) en expressieve en fysieke vakken (zoals muziek, drama, CKV, lichamelijke opvoeding).

Multicultureel onderwijs in de praktijk. Om in kaart te brengen in hoeverre scholen invulling geven aan de vijf dimensies van multicultureel onderwijs is voorafgaand aan het onderzoek een nieuw meetinstrument 'Multicultureel onderwijs in de praktijk' ontwikkeld³. Op basis van voorgaande meetinstrumenten (Siwatu, 2007; Agirdag et al., 2016; Abacioglu et al., 2020;) en theorie (Banks, 1995) zijn per dimensie stellingen geselecteerd en nieuw geformuleerd. Het resulterende meetinstrument is voorgelegd aan een expert-panel van zes onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam om de stellingen per dimensie aan te scherpen. Vervolgens is het instrument getest met een pilot-onderzoek onder 64 leraren op scholen buiten Amsterdam (po, vo en mbo). Op basis daarvan zijn formuleringen van stellingen en de antwoordcategorieën aangepast. Het uiteindelijke meetinstrument betreft per dimensie van multicultureel onderwijs vier à tien stellingen (zie bijlage). Per stelling hebben leraren aangegeven in hoeverre ze het eens waren met de stellingen op een schaal van 1, sterk mee oneens, tot 5, sterk mee eens. Leraren is gevraagd dit in te vullen over het eigen onderwijs in de klas of groep waaraan ze het meeste les geven. Betrouwbaarheidsanalyses laten zien dat de stellingen per dimensie redelijk betrouwbare schalen vormen (Cronbach's $\alpha = .69-.80$). Het gemiddelde van de antwoorden op de stellingen vormt de schaalscore.

Diversiteit van de klas en school. In de lerarenvragenlijst is gevraagd wat de samenstelling van de betreffende klas en van de hele school was wat betreft percentage leerlingen met een migratieachtergrond en percentage leerlingen die opgroeien in armoede (indicator van lagere SES). In de schoolvragenlijst is hetzelfde gevraagd op het niveau van de school. Wat betreft het percentage leerlingen met een migratieachtergrond, wordt onderscheid gemaakt tussen weinig leerlingen met een migratieachtergrond (20% en minder; $n_{\text{klas}} = 31, n_{\text{school}} = 31$), niet weinig niet veel (21 tot 80%; $n_{\text{klas}} = 74, n_{\text{school}} = 79$) en veel leerlingen met een migratieachtergrond (meer dan 80%; $n_{\text{klas}} = 21, n_{\text{school}} = 10$). De eerste en de laatste categorie worden gezien als gesegregeerd naar migratieachtergrond, en de middelste categorie is de meest gemengde categorie (met leerlingen met en zonder migratieachtergrond)⁴. Wat betreft sociaaleconomische achtergronden⁵, wordt onderscheid gemaakt tussen leerlingpopulaties met weinig leerlingen die (naar vermoeden) opgroeien in armoede (0 tot 20%; $n_{\text{klas}} = 86, n_{\text{school}} = 63$), niet weinig niet veel (21 tot 40%; $n_{\text{klas}} = 25, n_{\text{school}} = 38$) en veel leerlingen die (naar vermoeden) opgroeien in armoede (41 tot 100%; $n_{\text{klas}} = 15, n_{\text{school}} = 19$). Hierbij vormt de eerste categorie de meest homogene categorie.

Diversiteit leerwegen. Leraren op scholen voor het vo hebben aangegeven welke leerwegen er op de vestiging aangeboden worden. Op basis hiervan zijn scholen ingedeeld in de categorieën: (1) categoriaal vmbo en categoriaal praktijkonderwijs ($n = 13$), waar alleen vmbo of alleen praktijkonderwijs aangeboden wordt; (2) categoriaal vwo ($n = 12$), waar alleen vwo aangeboden

³ Er bestaan reeds verschillende instrumenten voor het meten van multicultureel onderwijs, maar deze waren of meerdere redenen niet geschikt voor het huidige onderzoek. Zo geldt dat bestaande instrumenten (1) hoofdzakelijk gericht zijn op houdingen in plaats van wat er in de praktijk gebeurt; (2) veelal niet alle vijf dimensies dekken; (3) niet relevant zijn voor homogene scholen; (4) niet geheel bij de Nederlandse context passen; (5) niet geschikt zijn voor zowel po als vo.

⁴ De gesegregeerde scholen met de meerderheid leerlingen met een migratieachtergrond hebben mogelijk wel de meeste verschillende etnische achtergronden in school.

⁵ De indeling in categorieën is hier anders dan die op basis van percentage leerlingen met migratieachtergronden zodat er voldoende klassen in de categorie "veel" zaten. Een andere indicator voor sociaaleconomische diversiteit is opleidingsniveau van de ouders, maar deze vraag was geen onderdeel van de vragenlijst.

wordt; (3) brede scholen ($n = 18$), waar meerdere leerwegen aangeboden worden. Brede scholen zijn meer divers wat betreft leerwegen van de leerlingen (en daarmee vaak ook achtergronden).

Open vragen. In de lerarenvragenlijst is gevraagd of ze belemmeringen ervaren om aandacht te besteden aan diversiteit binnen het onderwijs, en zo ja wat voor belemmeringen dan? In de schoolvragenlijst is gevraagd hoe de school leerlingen leert omgaan met verschillen. Er is daarbij gevraagd naar aandacht voor diversiteit in verschillende contexten: binnen de klas, in de school, buiten school en online.

Analyse van de gegevens

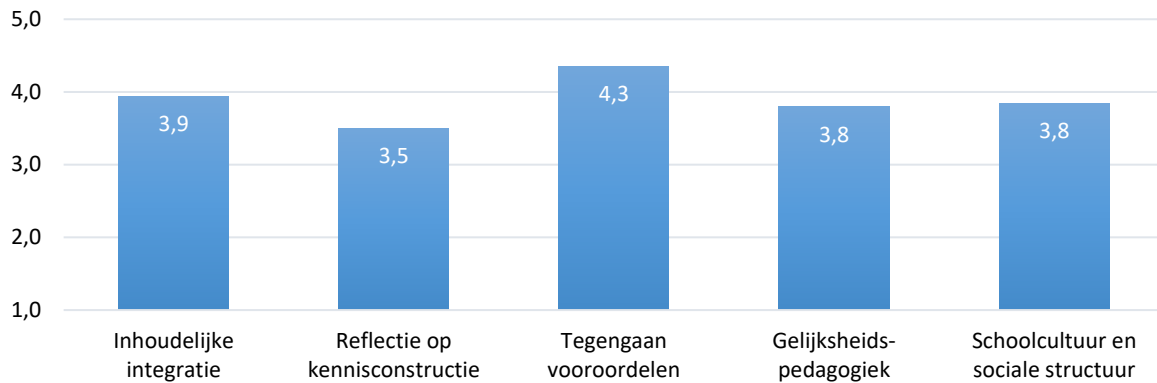
Allereerst wordt op basis van gemiddelden een overzicht gegeven van de invulling die scholen (po en vo) geven aan de verschillende dimensies van multicultureel onderwijs. Vervolgens wordt op basis van de gemiddelden een beeld gegeven van verschillen tussen klassen en scholen met uiteenlopende leerlingenpopulaties. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen klassen/scholen met uiteenlopende percentages leerlingen met een migratieachtergrond, met verschillende percentages leerlingen die opgroeien in armoede, en categorale versus brede scholen. Significantie van de verschillen tussen de gemiddelden is getest met t-toetsen. Vanwege het lage aantal antwoorden per categorie, worden p-waarden tot .10 gerapporteerd. De bevindingen worden aangevuld met antwoorden van leraren en schoolleiders op de open vragen om een beeld te geven van hoe scholen aandacht besteden aan diversiteit en welke belemmeringen er worden ervaren.

3. Resultaten

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs

In hoeverre op scholen in Amsterdam invulling gegeven wordt aan de vijf dimensies van multicultureel onderwijs is in kaart gebracht aan de hand van het instrument 'Multicultureel onderwijs in de praktijk'. In Figuur 1 staan de gemiddelden van alle leraren die deel hebben genomen aan het onderzoek, per dimensie. Hieruit wordt duidelijk dat aan alle dimensies wel in enige mate aandacht wordt besteed. Significantie van de verschillen zijn getoetst aan de hand van t-testen. Dit laat zien dat er significante verschillen ($p < .05$) tussen de dimensies zijn: Leraren besteden vergeleken met de andere dimensies meer aandacht aan het tegengaan van vooroordelen (dimensie 3), en juist minder aandacht aan het reflecteren op kennisconstructie (dimensie 2). Inspectie van de antwoorden van docenten per stelling (zie bijlage Figuur B.1), laat zien dat binnen de dimensies ook verschillen te zien zijn van wat leraren in meerdere of mindere mate aangeven te doen. Op basis van de antwoorden per stelling en de gemiddelden per dimensie kunnen we concluderen dat het merendeel van de deelnemende leraren invulling geeft aan de verschillende dimensies van multicultureel onderwijs.

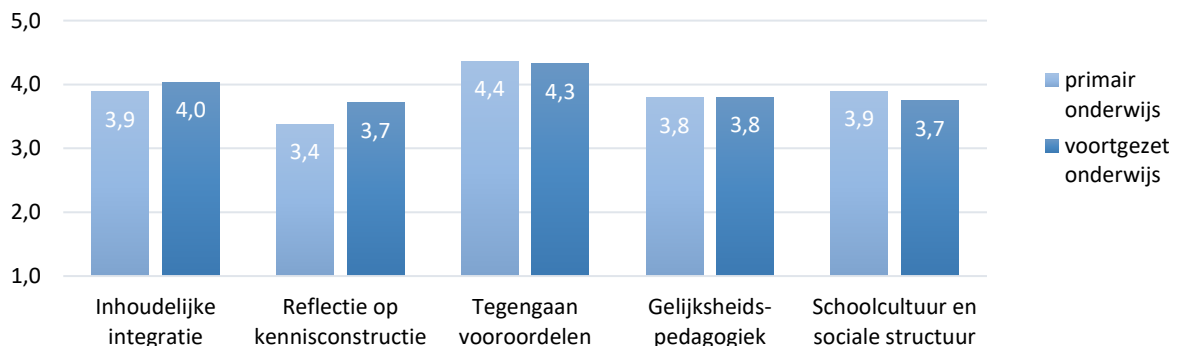
Figuur 1. De inzet van multicultureel onderwijs: gemiddelden per dimensie



Multicultureel onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs

Leraren op scholen voor po en scholen voor vo hebben deelgenomen aan het onderzoek. Figuur 2 geeft de gemiddelde schaalscores per dimensie voor leraren in het po en leraren in het vo weer. Hieruit blijkt dat alleen dimensie 2, reflectie op kennisconstructie, significant verschilt ($p < .05$). Leraren op scholen voor po geven aan in mindere mate met leerlingen te reflecteren op kennisconstructie, dan leraren in het vo.

Figuur 2. De inzet van multicultureel onderwijs op scholen voor het primair en voortgezet onderwijs: gemiddelden per dimensie



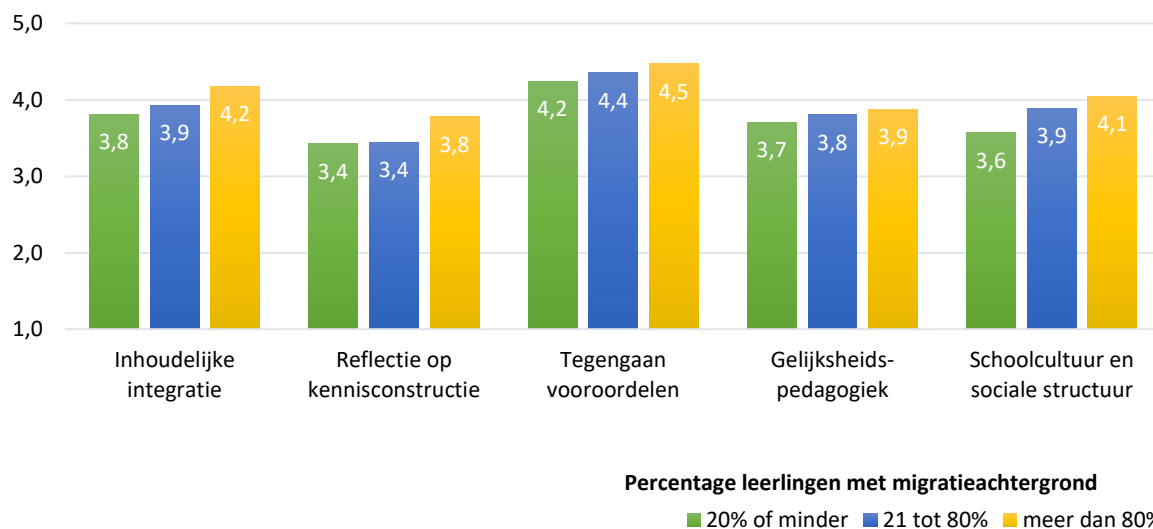
Diversiteit wat betreft migratieachtergrond

Er wordt onderscheid gemaakt tussen homogene klassen met weinig leerlingen met een migratieachtergrond (minder dan 20%), heterogene klassen met niet weinig en niet veel leerlingen met een migratieachtergrond (21 tot 80%) en klassen met veel leerlingen (meer dan 80%) met een

migratieachtergrond⁶. Figuur 3 geeft per dimensie weer wat de gemiddelde schaalscore is voor klassen waar leerlingen zonder migratieachtergrond de meerderheid vormen, diverse klassen en klassen met de meerderheid leerlingen met migratieachtergrond. In klassen met het merendeel leerlingen met een migratieachtergrond (meer dan 80%), wordt meer aandacht besteed aan de eerste vier dimensies van multicultureel onderwijs (inhoudelijke integratie: $p < .05$, kennisconstructie proces: $p < .05$, vermindering van vooroordelen: $p < .05$, gelijkheidspedagogiek: $p = .09$) dan in de klassen waar de meerderheid van de leerlingen geen migratieachtergrond heeft. Daarnaast wordt in klassen met het merendeel leerlingen met een migratieachtergrond significant meer aandacht besteed aan de eerste twee dimensies (inhoudelijke integratie: $p = .06$, kennisconstructie proces: $p < .05$) dan in diverse klassen. Voor de eerste vier dimensies zijn de verschillen tussen klassen met weinig leerlingen met een migratieachtergrond en diverse klassen niet significant. Wat betreft schoolcultuur en sociale structuur (dimensie 5) zijn de verschillen marginaal significant ($p < .10$), met uitzondering van het verschil tussen diverse klassen en klassen met de meerderheid migratieachtergrond is niet significant ($p = .14$).

Samenvattend laten de resultaten zien dat leraren minder invulling geven aan multicultureel onderwijs in klassen met weinig leerlingen met een migratieachtergrond en juist meer invulling gegeven aan multicultureel onderwijs in klassen met de meerderheid leerlingen met een migratieachtergrond. Klassen waar het aantal leerlingen met en zonder migratieachtergrond meer in balans is zit daar tussenin.

Figuur 3: Multicultureel onderwijs op scholen met verschillende aandelen leerlingen met migratieachtergrond

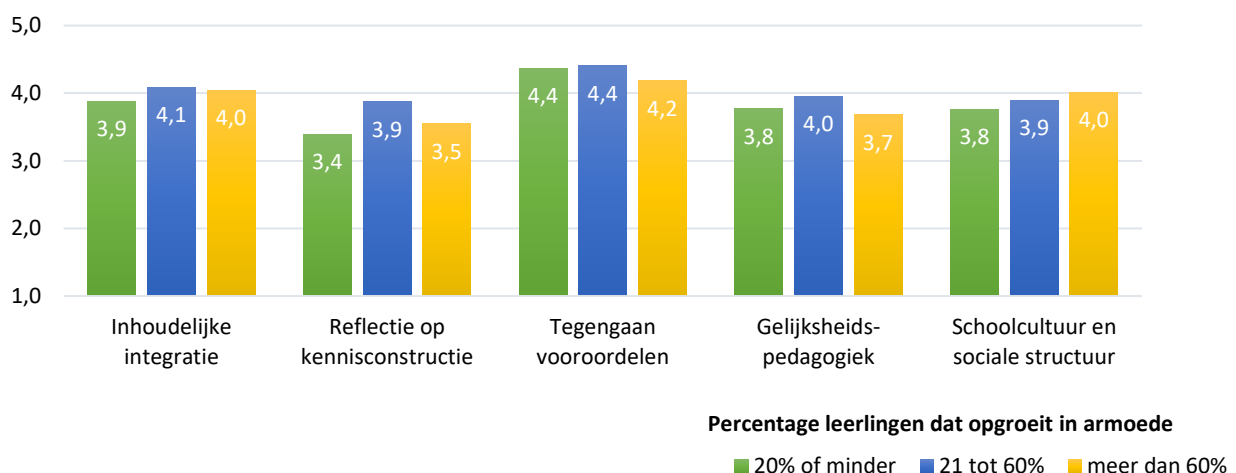


Diversiteit wat betreft sociaaleconomische achtergronden

⁶ Van deze laatste categorie is niet duidelijk hoe divers de leerlingenpopulatie is. Meer dan 80% van de leerlingen heeft een migratieachtergrond. Deze leerlingen kunnen veel verschillende etnische achtergronden hebben wat de leerlingenpopulatie ook divers maakt.

Als proxy voor de sociaaleconomische samenstelling van de klas en school is het aandeel leerlingen dat (naar vermoeden) opgroeit in armoede bekeken. Figuur 4 geeft per dimensie weer wat de gemiddelde schaalscore is voor klassen met lage (20% of minder), middelmatige (21 tot 60%), en hoge concentratie leerlingen (meer dan 60%) die (naar vermoeden) opgroeien in armoede. De verschillen tussen de categorieën zijn relatief klein. Daardoor zijn deze verschillen veelal niet significant met uitzondering van: In klassen met lagere concentraties leerlingen die opgroeien in armoede wordt minder aandacht besteed aan reflectie op kennisconstructie (dimensie 2, $p < .05$) en inhoudelijke integratie (dimensie 1, $p = .08$) dan in klassen met middelmatige concentraties. In klassen met hogere concentratie leerlingen dat (naar vermoeden) opgroeit in armoede wordt meer aandacht besteed aan reflectie op kennisconstructie (dimensie 2, $p = .06$) en gelijkheidspedagogiek (dimensie 4, $p = .10$) dan in klassen met middelmatig aantal leerlingen dat opgroeit in armoede. Ook wordt op scholen met een hogere concentratie leerlingen dat opgroeit in armoede meer aandacht besteed aan de schoolcultuur en sociale structuur (dimensie 5: $p = .07$). Samengevat wijzen de resultaten erop dat in klassen (en scholen) met meer leerlingen die opgroeien in armoede, meer aandacht wordt besteed aan diversiteit in de vorm van multicultureel onderwijs.

Figuur 4. Inzet multicultureel onderwijs op scholen met verschillende percentages leerlingen die (naar vermoeden) opgroeien in armoede

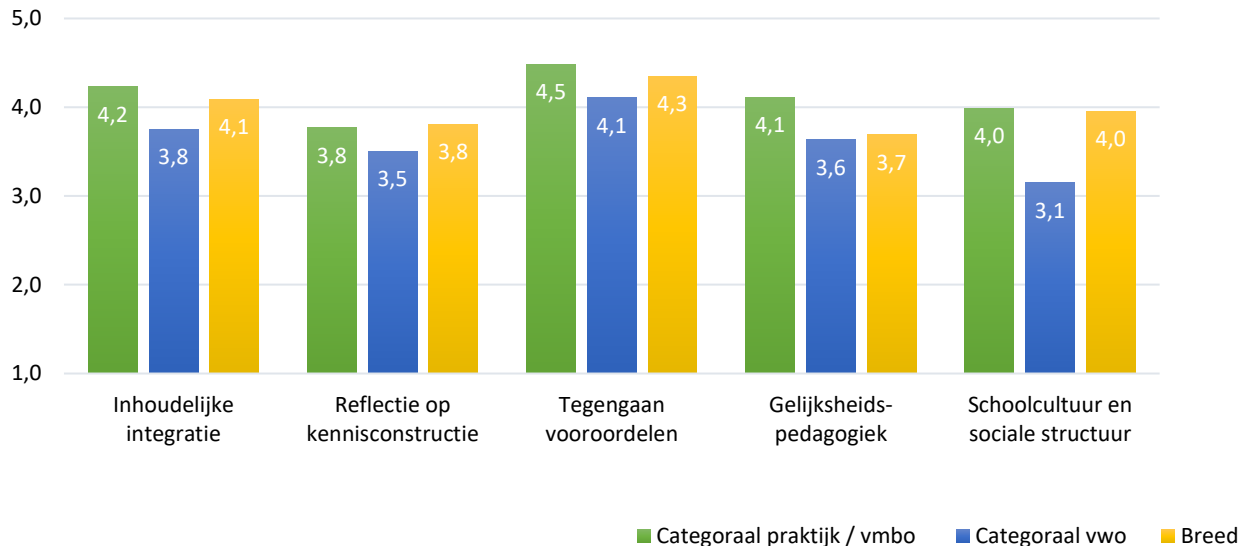


Categoriaal versus brede vo scholen

In het voortgezet onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen categorale en brede scholen. Categorale scholen zijn scholen die één leerweg aanbieden. Dit betreft in dit onderzoek categoriaal vmbo en praktijkonderwijs (vanwege lage aantallen zijn deze twee categorieën samengenomen) en categoriaal vwo-scholen. Figuur 5 is gebaseerd op antwoorden van 13 leraren van categoriaal praktijk en categoriaal vmbo-scholen (van vier verschillende scholen), 12 leraren van categoriaal vwo-scholen (van twee verschillende scholen), en 18 leraren van brede scholen (in totaal vijf scholen). Deze aantallen zijn te klein om wat te zeggen over statistisch significante verschillen, maar de gemiddelden geven wel een duidelijke trend weer. De resultaten laten zien dat categorale scholen voor praktijkonderwijs of vmbo *het meest* inzetten op alle vijf dimensies van multicultureel

onderwijs. Daarentegen zetten categorale vwo-scholen *het minst* in op alle vijf dimensies van multicultureel onderwijs.

Figuur 5. Inzet multicultureel onderwijs op categorale en gemengde scholen



Overzicht activiteiten

Het meetinstrument “Multicultureel onderwijs in de praktijk” bracht in kaart in hoeverre scholen aandacht besteden aan diversiteit. Echter heeft dit door het specifieke raamwerk en de selectie van stellingen een beperkt beeld. Daarom is aanvullend hierop aan schoolleiders (of teamleider/coördinator burgerschap) gevraagd om aan te geven hoe de school leerlingen leert omgaan met verschillen. Er is daarbij gevraagd naar aandacht voor diversiteit in verschillende contexten: binnen de klas, in de school, buiten school en online. Dit resulteert in een grote lijst activiteiten. Hieruit wordt duidelijk dat scholen in Amsterdam op allerlei manieren actief aandacht geven aan diversiteit. De verschillende genoemde onderdelen van de diversiteitsaanpak zijn terug te brengen naar negen (deels samenhangende) activiteiten zijn in te delen in:

- 1. Uitdragen schoolvisie en waarden m.b.t. diversiteit.** In gehele onderwijs, maar ook door diversiteit door slogan (“quote”), het uithangen van de regenboogvlag.
- 2. Vormgeving pedagogisch klimaat.** Aandacht voor omgangsnormen en groepsdynamiek, opstellen groepsplan van gewenst gedrag.
- 3. Actieve en reactieve gespreksvoering:** Veruit het meest genoemde activiteit is het voeren van gesprekken en discussies. Dit gebeurt *actief* aan de hand van thema’s of lesprogramma’s, en *reactief* aan de hand van wat er in de klas, op school, of in de actualiteit speelt.
- 4. Uitwisseling perspectieven:** Activiteiten waarbij leerlingen vertellen over hun eigen achtergrond zoals Internationale Gouden Weken, presenteren in andere klas, kerstdiner met gerechten uit verschillende landen, kinderen vertellen over feestdagen die ze gevierd hebben, gastlessen met externen (bijvoorbeeld van Diversion, UWV).

5. **Werken aan thema's of projecten:** Dit wordt op het gebied van diversiteit zowel ingezet om leerlingen uit verschillende klassen met elkaar te laten samenwerken, als ook om te leren over een thema met betrekking tot diversiteit (zoals homoseksualiteit, holocaust).
6. **Bevorderen ontmoetingen** tussen leerlingen met verschillende achtergronden. Er zijn scholen waar dit al in de schoolstructuur zit (bijv. samenstelling klassen, mini-scholen, gemeenschappen binnen school). Andere scholen creëren ontmoeting tussen verschillende klassen door specifieke groep-doorbrekende activiteiten (bijv. maatjesprojecten, themaweken). Ook zijn er scholen die samenwerken met andere scholen en scholen waar leerlingen online leerlingen uit andere landen ontmoeten.
7. **Excursies:** de straat op met Juf op Straat, bezoek Tropenmuseum, Poldertheater.
8. **Programma's/ methoden:** Vreedzame school, Vreedzame wijk, Welkom in mijn wijk, Discussiëren kun je leren, Poldertheater, Juf op Straat, Mocca LeerlijnLab Erfgoededucatie, Kanjertraining, Kwinklessen, Verteltassen.
9. **Samenwerken met partnerorganisaties** (instellingen in de wijk of buurt): activiteiten met ouderen in het verzorgingstehuis en in het buurthuis, de kindervrijheidsraad.

Naast bovenstaande aspecten van de aanpak diversiteit binnen het onderwijs, wordt ook het **contact met ouders** genoemd. Zo wordt aangegeven: “We zien spanningen tussen seksuele diversiteit en etnische diversiteit in de school, zowel op het niveau van ouders als leerlingen.” en “wij spreken de leerlingen (en ouders!) die moeite hebben met diversiteit aan op hun gevoelens en interpretaties en gaan hier de dialoog mee aan.” Daarnaast wordt ook het actief betrekken van ouders genoemd: “Wij laten de verschillende culturele achtergronden een wezenlijk onderdeel uitmaken van onze school. We proberen alle ouders te betrekken bij het onderwijs door ze nadrukkelijk uit te nodigen in de school, voorlezen in de eigen taal, wat vertellen over hun cultuur en ook mee te gaan op uitstapjes ook al zijn ze de Nederlandse taal niet machtig. [...]”. Bij het werken aan diversiteit en inclusie blijkt de rol van de ouders dus ook relevant.

De verschillende aspecten die uit de ingevulde vragenlijsten gedestilleerd zijn, geven een beeld van de veelzijdigheid van hoe aan diversiteit gewerkt kan worden en gewerkt wordt.

Aanvullend geven respondenten in de schoolvragenlijst ook aan hoe binnen de school aan diversiteit en inclusie gewerkt wordt. Dit gebeurt zowel individueel, als team, en in samenwerking met andere scholen. **Individueel**, volgt een aantal leraren bijscholing, zoals de training/begeleiding van Fawaka. “Ik heb de leergang 'Inclusief onderwijs' van de Fawaka Academie gevolgd, waardoor ik veel nieuwe inzichten heb gekregen. Deze kennis heb ik met mijn team gedeeld en wij spreken bij iedere themavoorbereiding over inclusie.” **Als team** wordt ook samengewerkt: “Wij zijn bezig om ook met het coachteam (docententeam) een duurzaam programma rond inclusie en diversiteit te starten. Dit willen wij om een standaard en awareness te creëren rond diversiteit en inclusie.” Een andere respondent geeft aan: “In 2022/2023 starten we als school een traject met Fawaka om uiteindelijk een eigen schoolcanon te kunnen neerzetten. Een canon die past bij de diverse populatie van de [school].” Ook **tussen scholen** wordt samengewerkt “Samen met [...] scholen gaan we een kwaliteitskaart maken en tot uitvoer brengen”. Hieruit blijkt dat op alle drie niveaus invulling gegeven kan worden aan een inclusieve school.

Belemmeringen

Op de vraag of leraren belemmeringen ervaren om aandacht te besteden aan diversiteit, gaf de meerderheid van de leraren aan *geen* belemmeringen te ervaren. Veertien procent van de leraren ($n = 17$, waarvan 14 in het po) gaf daarentegen aan hierbij wel belemmeringen te ervaren. Leraren konden vervolgens aangeven om wat voor belemmeringen het ging. De antwoorden zijn terug te brengen naar drie verschillende belemmeringen. Ten eerste, het **gebrek aan tijd**. Leraren noemden “Een vol programma”, “tijd” en tijdgebrek”. Ten tweede, het **gebrek aan kennis**. Een leraar gaf aan “ik heb zelf soms niet genoeg kennis over andere culturen om me van alles bewust te zijn.” Een andere leraar antwoordde “Ik zou zelf meer kennis willen hebben van bepaalde culturen. Ik probeer me hier in te verdiepen, maar soms schiet dit er bij in.” Een andere leraar: “Je hebt zelf ook een blinde vlek.”. Ten derde, worden **tekortkomingen in de lesmaterialen** genoemd. Een leraar stelt “materiaal ontbreekt” en een andere leraar noemt “Lesmateriaal is soms verouderd. Boeken waar vaak witte kinderen de hoofdrol hebben.” Ook noemt een leraar “Wat oudere boeken en informatiebronnen zijn vaak eenzijdiger dan nieuwe materialen.”. Daarop aansluitend zegt een leraar “...Alle diversiteit die ik behandel in de les is een toevoeging ... waardoor het voor de leerlingen soms voelt als extra werk. Tegelijkertijd kan ik het niet aan mezelf verantwoorden om alleen de witte Europese heteroman filosofen te behandelen.”

Antwoorden van schoolleiders sluiten hier bij aan. Gerelateerd aan het gebrek aan tijd stelt een schoolleider: “We zien spanningen tussen seksuele diversiteit en etnische diversiteit in de school, zowel op het niveau van ouders als leerlingen. We streven ernaar om een zo divers mogelijke school te zijn, maar dat vraagt veel intensieve aandacht voor deze groepen en ik maak me zorgen of dat op de langere termijn houdbaar is.” Gerelateerd aan gebrek aan kennis noemt andere schoolleider: “We zijn op dit moment op sommige stukken bewust onbekwaam. ... Een aantal teamleden zouden graag een scholing volgen over diversiteit en gender-neutraliteit op school maar we hebben nog niet zoiets gevonden.”

Samengevat gebeurt er heel veel op het gebied van diversiteit op de scholen in Amsterdam. Er is dus heel veel mogelijk, maar er worden ook nog belemmeringen ervaren.

4. Conclusies & Discussie

Het streven naar kansengelijkheid en de onlangs aangescherpte opdracht om te investeren in burgerschapscompetenties van leerlingen vraagt van scholen om aandacht te besteden aan diversiteit. Aan de hand van de vijf dimensies van multicultureel onderwijs is in het huidige onderzoek in kaart gebracht hoe scholen in Amsterdam aandacht besteden aan diversiteit, in hoeverre dit verschilt tussen scholen met uiteenlopende leerlingenpopulaties en wat voor belemmeringen er ervaren worden om aandacht te besteden aan diversiteit.

Aandacht voor diversiteit op Amsterdamse scholen

De deelnemende leraren (po en vo) geven veelal aan wel invulling te geven aan de vijf dimensies van multicultureel onderwijs, betreffende: (1) inhoudelijke integratie; (2) reflectie op kennisconstructie; (3) tegengaan vooroordelen; (4) gelijkheidspedagogiek; en (5) schoolcultuur en sociale structuur. Daarbij wordt de meeste aandacht besteed aan het tegengaan van vooroordelen, en minder

aandacht aan het leren reflecteren op hoe kennis tot stand komt (en in hoeverre dit gevormd wordt vanuit het eenzijdige perspectief van de dominante groep in de samenleving). Aanvullend geven de overzichten van activiteiten en werkwijzen weer dat er op veel verschillende manieren en op verschillende niveaus (individu, team, tussen scholen) aan de diversiteitsaanpak gewerkt wordt. Voor scholen die de diversiteitsaanpak en/of het burgerschapsonderwijs met betrekking tot diversiteit nog verder uit willen werken kan dit als inspiratie dienen.

Aandacht voor diversiteit op scholen met uiteenlopende leerlingen populaties

Op scholen waar meer leerlingen met een migratieachtergrond zitten wordt meer aandacht besteed aan multicultureel onderwijs. Verschillen tussen scholen op basis van het percentage leerlingen dat opgroeit in armoede zijn minder duidelijk (veelal niet of marginaal significant). Ingezoomd op vo-scholen, besteden categorale scholen voor vwo minder aandacht aan multicultureel onderwijs dan brede scholen en dan categorale scholen voor vmbo en praktijkonderwijs. Dus leerlingen in de meest homogene klassen en scholen, waar minder dan 20 procent een migratieachtergrond heeft en op het categoriaal vwo, krijgen dus minder multicultureel onderwijs aangeboden dan leerlingen op meer diverse scholen. Dus waar minder mogelijkheid is tot het kennismaken met verschillen in de leerlingenpopulatie, wordt ook minder geleerd over (het belang van) andere perspectieven en de omgang met verschillen in het onderwijs. Voor leerlingen met een migratieachtergrond (of lage SES) op een homogene school met de meerderheid leerlingen zonder migratieachtergrond (of hoge SES) is de kans dus kleiner dat hun eigen perspectief herkennen in het lesmateriaal, dat er gereflecteerd wordt op het ontbreken ervan, dat er rekening gehouden wordt met een andere leerstijl, dat er ruimte is om de eigen identiteit te ontwikkelen en dat de school aandacht besteedt aan het tegengaan van vooroordelen. In het kader van inclusie zouden dus met name homogene scholen meer aandacht moeten besteden aan multicultureel onderwijs.

Belemmeringen

Het merendeel van de leraren geeft aan geen belemmeringen te ervaren om aandacht te besteden aan diversiteit. Onder de leraren die dit wel ervaren worden overkoepelend drie verschillende belemmeringen genoemd: Gebrek aan tijd, gebrek aan kennis, tekortkomingen in de lesmaterialen. Dit wordt onderstreept door enkele schoolleiders die wijzen op de hoeveelheid intensieve aandacht er naar diversiteit gaat, en de behoefte aan scholing ten behoeve van bekwaamheid op dit vlak. De drie belemmeringen die in dit onderzoek naar voren komen betreffen essentiële randvoorwaarden voor het vormgeven van een diversiteitsaanpak.

Beperkingen en opbrengsten van dit onderzoek

Bij de interpretatie van de bevindingen verdienen enkele beperkingen van dit onderzoek de aandacht. Ten eerste, de mogelijke zelfselectie leraren en schoolleiders: Mogelijk hebben met name schoolleiders en leraren aan dit onderzoek deelgenomen die zich meer met diversiteit bezig houden. Desalniettemin geeft dit onderzoek een beeld van verschillen tussen scholen wat niet aan zelfselectie van leraren toegeschreven kan worden. Ten tweede, de kleine omvang van de dataverzameling: Door kleine aantallen is het soms moeilijk om vast te stellen of verschillen daadwerkelijk aanwezig zijn of aan toeval toe te schrijven zijn. Echter zijn de bevindingen eenduidig en geven daarmee een helder beeld. In de toekomst zou een grootschaliger onderzoek met een representatieve steekproef gewenst zijn om de verschillen en achterliggende factoren beter in kaart te brengen. Ondanks de beperkingen, heeft dit onderzoek waardevolle opbrengsten. Ten eerste, het

nieuwe instrument “Multicultureel Onderwijs in de Praktijk”. Aan de hand van dit meetinstrument kan breed in kaart worden gebracht hoe scholen aandacht besteden aan diversiteit. Dit kan dienen als scan om te bekijken in hoeverre de school aandacht besteedt aan twee uitdagingen van diversiteit: gelijke kansen (m.b.t. kwalificatie en socialisatie/burgerschap) en het leren omgaan met verschillen wat een belangrijk onderdeel is van burgerschap. Daarnaast, kunnen op basis van dit onderzoek in Amsterdam een aantal aanbevelingen worden gedaan voor scholen en beleidsmakers.

Aanbevelingen

Voor scholen:

- Investeer in multicultureel onderwijs om vorm te geven aan een inclusieve school en een inclusieve samenleving. Dit is ook nadrukkelijk van belang voor scholen met een meer homogene leerlingenpopulatie wat betreft etnische en sociaaleconomische achtergronden.
- Gebruik de vragenlijst ‘Multicultureel onderwijs in de praktijk’ om in kaart te brengen wat er op school al wel en nog niet gebeurt wat betreft aandacht voor diversiteit. Aan de hand hiervan kan bewust besloten worden welke aspecten van multicultureel onderwijs verder ontwikkeld kunnen of moeten worden.
- Breng in kaart of aan de randvoorwaarden is voldaan voor leraren om aandacht te besteden aan diversiteit, of specifiek om invulling te geven aan multicultureel onderwijs. In dit onderzoek geeft een aantal leraren aan dat het hen ontbreekt aan tijd, kennis en/of lesmaterialen. Het is van belang dit te signaleren en zo nodig te investeren in de randvoorwaarden.
- Vorm een leergemeenschap met andere scholen. Dit onderzoek laat zien dat er veel expertise is op het gebied van diversiteit en inclusie op scholen in Amsterdam. Werk samen met andere scholen en wissel ervaringen en *best practices* uit om van elkaar te leren.

Voor beleidsmakers:

- Faciliteer bovenstaande punten voor scholen.
- Stimuleer scholen die gemengde schoolklassen en/of latere selectie in het onderwijs vorm (willen) geven. De vroege selectie van leerlingen voor verschillende leerwegen bevordert sociaaleconomische en etnische segregatie tussen klassen. Daarmee beperkt het de kansen om te leren omgaan met verschillen. Uit het huidige onderzoek blijkt dat in homogene klassen ook minder aandacht is voor multicultureel onderwijs.
- Blijf investeren in de Pijlers van Amsterdammerschap in het onderwijs. Breng daarbij in kaart welke scholen gebruik maken van de ondersteuning die vanuit de gemeente geboden wordt. Het huidige onderzoek wijst er op dat dit kan verschillen op basis van de leerlingenpopulatie.
- Multicultureel onderwijs is een complete diversiteitsaanpak gericht op inclusie (kansengelijkheid en leren omgaan met verschillen). Onderzoek of binnen de Pijlers van Amsterdammerschap in het onderwijs ook aanbod gerealiseerd kan worden om scholen te trainen in Multicultureel onderwijs.

Tot slot

Om jongeren met verschillende achtergronden gelijke kansen te bieden en om ze goed met verschillen te leren omgaan is het van belang om binnen het onderwijs aandacht te besteden aan diversiteit. Op de scholen in Amsterdam gebeurt dit, maar in mindere mate op de Amsterdamse

scholen die minder diversiteit in huis hebben. Dit betekent dat leerlingen die op school in beperkte mate leerlingen met andere achtergronden tegenkomen, ook binnen het onderwijs minder diverse perspectieven meekrijgen. De samenstelling van de school vraagt daar misschien minder om, maar de samenstelling en de toekomst van onze democratische samenleving vraagt dat wel.

Referenties

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology, 90*(3), 736-752.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society, 48*(6), 556-582.
- Agirdag, O. (2017). The Relationship Between Multicultural Education and Academic Achievement: The Quantitative Evidence. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA, 2017)*, Date: 2017/04/27-2017/05/01, Location: San Antonio (TX), USA.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Educational Research, 19*, 3-49.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Gemeente Amsterdam (2022). Tweede Voortgangsbrief Amsterdammerschap in het Onderwijs 2020-'21. Document: Amsterdammerschap in het Onderwijs 2021-2022. <https://openresearch.amsterdam/nl/page/63807/amsterdammerschap-in-het-onderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2015/2016. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie voor het Onderwijs (2022). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2020/2021. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Munniksmä, A., Dijkstra, A.B., van der Veen, I, et al. (2017) *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rinnooy Kan, W. F., März, V., Volman, M., & Dijkstra, A. B. (2021). Learning from, through and about differences: A multiple case study on schools as practice grounds for citizenship. *Social Sciences, 10*(6), 200.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & van de Vijver, F. J. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology, 50*(2), 323-346.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Van de Vijver, A. J. R., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*, 260-271.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1086-1101.

- van Spijker, F. , Rubingh, S., van der Wouden, M. (2022). *Segregatiemonitor primair en voortgezet onderwijs 2020/21*. Gemeente Amsterdam.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179.
- Vogels, R., Turkenburg, M., & Herweijer, L. (2021). *Samen of gescheiden naar school: De betekenis van sociale scheiding en ontmoeting in het voortgezet onderwijs*. Sociaal Cultureel Planbureau. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2021/02/04/samen-of-gescheiden-naar-school>

Dankwoord

Graag spreek ik mijn dank uit naar mensen die onmisbaar zijn geweest bij de totstandkoming van dit onderzoek: De Gemeente Amsterdam & het NIAS voor het beschikbaar stellen van de financiële middelen en het scheppen van de randvoorwaarden om dit onderzoek uit te voeren; NIAS collega's en NIAS fellows voor het meedenken en de praktische, sociale en intellectuele support tijdens de uitvoering van het onderzoek; De onderzoeksgroep Sociale Kwaliteit van Onderwijs van de UvA voor het leveren van feedback op een eerder versie van deze tekst, en het expert-panel vanuit de UvA voor het meedenken bij de ontwikkeling van het meetinstrument. Tot slot, gaat ook mijn dank uit naar alle mensen die de moeite hebben genomen om de vragenlijst te verdelen onder collega's en/ of om de vragenlijst zelf in te vullen.

Bijlage 1: Meetinstrument 'Multicultureel Onderwijs in de praktijk'

Hieronder staan de stellingen van het meetinstrument 'Multicultureel Onderwijs in de praktijk' per dimensie weergegeven. Respondenten gaven voor dimensies één tot vier aan in hoeverre ze het eens waren met de stellingen met betrekking tot de eigen groep/klas/school (op een schaal van 1, sterk mee oneens, tot 5, sterk mee eens).

Dit meetinstrument was in het huidige onderzoek onderdeel van een grotere vragenlijst. In de schoolvragenlijst is alleen dimensie 5 opgenomen.

Vraag: Kijkend naar uw onderwijs in uw voorbeeldklas (of groep): In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?

Dimensie 1: Culturele inhoudelijke integratie in het curriculum

Stellingen:

- Ik gebruik in mijn lessen voorbeelden uit verschillende culturen.
- In mijn lesmaterialen komen verschillende culturele groepen voor.
- Ik let er op dat verschillende culturele groepen en/of perspectieven in de lesmaterialen vertegenwoordigd zijn.
- In de inrichting van de lesruimte (bijv. op afbeeldingen) zie je personen met verschillende culturele achtergronden.**

Dimensie 2: Reflectie op kennisconstructie

Stellingen:

- Ik bespreek met leerlingen dat een tekst een sociale kwestie eenzijdig kan belichten.
- Ik motiveer leerlingen om na te denken over of bepaalde perspectieven ontbreken in de lesstof.
- Ik laat leerlingen nadenken over vanuit welk cultureel perspectief een tekst geschreven is.
- In mijn klas bespreken we culturele perspectieven die in de lesstof niet aan bod komen.
- Ik bespreek met leerlingen waardoor perspectieven van verschillende culturen in boeken kunnen ontbreken.

Dimensie 3: Het terugdringen van vooroordelen

Stellingen:

- Ik let er op dat leerlingen op een gelijkwaardige manier met elkaar omgaan.
- Wanneer een leerling een racistische opmerking zou maken, zou ik daar wat van zeggen.
- Ik ga met de leerlingen in gesprek over stereotypen en/of vooroordelen.
- Ik ga met de leerlingen in gesprek over discriminatie en/of racisme.
- Ik stimuleer positief contact tussen leerlingen met verschillende achtergronden.
- Bij groepsopdrachten let ik er op dat leerlingen met verschillende achtergronden met elkaar samenwerken.
- Ik bekijk kritisch of het lesmateriaal negatieve culturele stereotypen versterkt.
- In de klas bespreken we thema's waar leerlingen verschillende meningen over hebben.

Dimensie 4: Gelijkheidsheidspedagogiek

Stellingen:

- Ik pas mijn instructie aan op de belangstelling van leerlingen met verschillende achtergronden.
- Ik gebruik bestaande kennis van mijn leerlingen om hen te helpen nieuwe informatie te begrijpen.
- Ik speel in op verschillende leerstijlen van leerlingen door verschillende werkvormen aan de bieden (bijv. coöperatief leren, probleemgestuurd leren, rollenspel).
- Ik toets de vaardigheden en/of kennis van leerlingen op verschillende manieren.
- Ik let op of gestandaardiseerde toetsen verschillend kunnen werken voor leerlingen met verschillende achtergronden.

Vraag: De volgende vragen gaan over aandacht voor diversiteit binnen uw school (deze vestiging). In hoeverre bent u het eens met de volgende tien stellingen?

Dimensie 5: Versterkende schoolcultuur en de sociale structuur

Stellingen:

- Deze school organiseert activiteiten waarbij leerlingen met verschillende achtergronden met elkaar in contact komen.
- Deze school stimuleert dat leerlingen met verschillende achtergronden in gelijke mate meedoen aan schoolactiviteiten.
- Deze school biedt leerlingen de ruimte om uiting te geven aan hun identiteit (bijv. door een Gender & Sexuality Alliance, gebedsruimte, etc.).
- Deze school besteedt aandacht aan feestdagen uit verschillende culturen.
- In de inrichting van de school (bijvoorbeeld, posters of afbeeldingen) zie je personen met verschillende culturele achtergronden.
- Op de website van de school zie je leerlingen met verschillende culturele achtergronden.
- Binnen ons team reflecteren wij op hoe inclusief onze lesmaterialen zijn.
- Binnen ons team reflecteren wij op hoe wij omgaan met culturele diversiteit.
- Ons docententeam is qua achtergronden een afspiegeling van de leerling-populatie op deze school.**
- Ons docententeam is qua achtergronden een afspiegeling van de diversiteit in dit dorp of deze stad.**

Bij dimensie vijf is nog een extra antwoord optie toegevoegd: "Weet ik niet"

***Deze stelling is in de analyses buiten beschouwing gelaten omdat statistische analyse liet zien dat de stelling er niet goed in past.*

Figuur B.1. Per stelling van het instrument ‘multicultureel onderwijs in de praktijk’ het percentage leraren dat het er (sterk) mee eens is

