GEERT SPELTINCX • STIJN VANHOOF
NADRA BEYRAM • VINCIANE COSTA
NELE DE WITTE • NICOLAS DE LOBEL

GELIJKE KANSEN IN DE KLAS

HOUDING, INHOUD EN DIDACTIEK

Lannoo Campus

GEERT SPELTINCX • STIJN VANHOOF
NADRA BEYRAM • VINCIANE COSTA
NELE DE WITTE • NICOLAS DE LOBEL

GELIJKE KANSEN IN DE KLAS

HOUDING, INHOUD EN DIDACTIEK

Lannoo Campus

Tweede druk: augustus 2025

D/2024/45/308 – ISBN 978 94 014 3489 8 – NUR 840

Vormgeving omslag: Gert Degrande | De Witlofcompagnie
Vormgeving binnenwerk: Wendy De Haes

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2025.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediadivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.
Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt,
door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland

www.lannoocampus.com

INHOUD

1 MEER DAN GEWOON GOED LESGEVEN 7
- 1.1 Waarom dit boek? 8
- 1.2 Voor wie is dit boek? 11

2 EEN DEFINITIE VAN GELIJKE KANSEN IN DE KLAS 13
- 2.1 Werken aan gelijke kansen 14
- 2.2 Kansarme leerlingen 16
- 2.3 In de klas 18
- 2.4 Wat met de belangrijke rol van het school- en systeemniveau? 19

3 EEN KADER VOOR WERKEN AAN GELIJKE KANSEN IN DE KLAS 21
- 3.1 Houding, inhoud en didactiek 22
- 3.2 Veilige leeromgeving en hoge verwachtingen, voor de leerling én de leraar 26

4 THEMA'S VAN GELIJKE KANSEN IN DE KLAS 31
- 4.1 Bewustwording door dialoog: in gesprek gaan met je leerlingen 35
- 4.2 Zelfregulerend leren 49
- 4.3 Iedereen hard aan het denken 77
- 4.4 Groepswerk 105
- 4.5 Inhouden van je vak 125
- 4.6 Taalontwikkelend lesgeven en meertaligheid 155
- 4.7 Leerlingen leren spreken in een diverse klas 193
- 4.8 Spannende momenten in de klas: Wat als de emoties hoog oplopen? 211

5 MECHANISMEN VAN (ON)GELIJKHEID IN DE KLAS 229

5.1 Stereotypen, vooroordelen, microkwetsingen en discriminatie 231
5.2 Kruispuntdenken 240
5.3 Vier perspectieven in het omgaan met diversiteit 244
5.4 Veilige leeromgeving 258
5.5 Hoge verwachtingen 262
5.6 Cognitieve verschillen tussen leerlingen 264
5.7 Waarom didactiek de meest complexe invalshoek is 271

IEDEREEN WIL LEREN, IEDEREEN WIL GEZIEN WORDEN, ALS MENS 275

DANKWOORD 277

BRONNEN 279

EINDNOTEN 306

1

MEER DAN GEWOON GOED LESGEVEN

1.1 Waarom dit boek?

Of je nu in een grootstedelijke context of in een gehucht lesgeeft, je komt in aanraking met verschillen in kansen tussen leerlingen. In de maatschappij spelen heel wat mechanismen waardoor sommige leerlingen minder kansen krijgen dan andere, maar ook in het onderwijs zelf worden verschillen bevestigd of uitvergroot, zeker als we er niet bewust aandacht aan besteden. Zo zijn bijvoorbeeld de spreekkansen die kleuters krijgen al ongelijk verdeeld. Of krijgen sommige leerlingen meer tijd om te antwoorden, krijgen ze meer constructieve feedback en is de interactie warmer en respectvoller. Bij leerlingen uit minderheidsgroepen is dit typisch omgekeerd. Omdat hen minder vragen gesteld worden, krijgen ze minder leerkansen. Als ze al antwoorden, krijgen ze minder constructieve feedback, is de interactie minder warm en respectvol en ligt de lat lager (ze krijgen bijvoorbeeld minder moeilijke vragen).[1]

Er bestaat al veel waardevol materiaal dat je als leraar kan helpen in de zoektocht naar het realiseren van gelijke kansen en goed omgaan met diversiteit. Toch denken we – vanuit eigen praktijkervaringen, gesprekken met leraren en vanuit onderzoek – dat er nog iets aan het materiaal kan en moet toegevoegd worden.

Het valt ons op dat er twee werelden naast elkaar bestaan: de wereld van didactiek en lesontwerp en de wereld van gelijke kansen en diversiteit. De eerste kenden we goed, maar er werd zelden over gelijke kansen gesproken. De tweede, de wereld van gelijke kansen en diversiteit, begonnen we enkele jaren geleden te ontdekken. Erg boeiend, maar tot onze verbazing werd zelden gesproken over heel concrete keuzes die je in de klas kunt maken. De link met de dagelijkse klaspraktijk werd soms wel vermeld, maar zelden in detail uitgewerkt.

Met dit boek willen we bijdragen aan de kruisbestuiving tussen beide werelden, zodat je aanpak in de klas nog meer alle leerlingen ten goede kan komen. Het is deze integratie die het boek uniek maakt. Denken vanuit de aparte werelden, leidt immers tot volgende misverstanden:

- Gewoon goed lesgeven volstaat voor het realiseren van gelijke kansen.
- Werken aan gelijke kansen gaat niet over onze dagelijkse realiteit in de klas, het komt er bovenop.

Het is meer dan 'gewoon goed lesgeven'

Volstaat het niet om puur te focussen op didactiek of 'gewoon goed lesgeven', zoals dat dan genoemd wordt? Zeker, een goede didactische aanpak is essentieel. Maar er is meer dan dat. Het is niet zo dat het gewoon toepassen van de principes alle leerlingen evenveel ten goede komt.

We ondervonden dit zelf na het publiceren van ons vorige boek: *Feedback in de klas*. De algemene feedbackaanpak die we er bespreken komt alle leerlingen ten goede en des te meer leerlingen uit kansarmere contexten. Maar toch zijn er zaken die niet aan bod komen in het boek en die juist essentieel zijn voor kansarme leerlingen. Bijvoorbeeld, kansrijke leerlingen hebben als vanzelf het gevoel dat de leraar vanuit goede intenties feedback geeft en in hen gelooft. Kansarme leerlingen daarentegen worden vaker geconfronteerd met subtiele of minder subtiele en bewuste of onbewuste negatieve ervaringen met feedback op school, zoals lage verwachtingen of een minder warme sociale omgang bij feedbackgesprekken.[2] Door deze ervaringen zullen kansarme leerlingen vaker een basishouding van wantrouwen ontwikkelen bij het ontvangen van feedback, waardoor de impact van de feedback aan kracht verliest. Als leraar kun je hiermee aan de slag.

> *Hafsa, student:*
> *'Het zou goed zijn als docenten meer zicht hebben op wat we soms al hebben meegemaakt. Een student met een migratieachtergrond gaat sneller ervaren of voelen dat niet geslaagd zijn ook met achtergrond te maken heeft. Ook al is dat wellicht niet altijd zo, het maakt heldere feedback, objectieve criteria en het uitspreken van vertrouwen zoveel belangrijker.'*

Een stuk van 'het feedbackverhaal' vertelden we dus niet in het boek *Feedback in de klas*. Door zelf veel met het thema gelijke kansen bezig te zijn, werd onze eigen blinde vlek zichtbaar. Het is juist door aandacht te hebben voor de realiteit van leerlingen uit kansarmere contexten dat naar boven komt wat belangrijk kan zijn voor iedereen.

Gloria Ladson-Billings formuleert het als volgt:
'To examine success among the students who had been least successful was likely to reveal important pedagogical principles for achieving success for all students. A literature that tells us what works for middle-class, advantaged students typically fails to reveal the social and cultural advantages that make their success possible.

But success among the "least of these" tells us more about what pedagogical choices can support success.' [3]

Het moet dus gezegd: alleen kijken naar algemeen geldende didactische principes volstaat niet. Didactische boeken zijn vaak geschreven vanuit een beperkt referentiekader. Ze zijn vooral gebaseerd op wat werkt voor 'de modale leerling', die in veel gevallen geprivilegieerd is qua kansen.[4] En wat er dan bij gezegd wordt, klopt: 'Die principes en werkvormen zijn goed voor alle leerlingen.' Maar dit is niet het hele verhaal. De kans is groot dat middenklassenleerlingen uit een context komen die voor jou als leraar erg herkenbaar is. Onbewust zul je dus al meer rekening houden met de context van die leerlingen. Maar dat betekent ook dat het voor jou niet altijd zichtbaar is welke drempels leerlingen ervaren, drempels binnen en buiten de school. Drempels die het gedrag in de klas en jouw perceptie en reacties als leraar meebepalen. Dat klinkt mogelijk nog wat abstract, maar verder in dit boek lees je er alles over.

Het is niet iets 'dat er bovenop komt'. Het gaat over de dagelijkse realiteit in de klas

In gesprekken met leraren en directeurs hoorden wij een opvallende combinatie: enerzijds is duidelijk dat leraren er veel belang aan hechten dat álle leerlingen gelijke kansen krijgen, zich thuis voelen en voluit tot leren kunnen komen. Anderzijds zien veel leraren bijleren over gelijke kansen niet als hun eerste prioriteit, terwijl het dit wel zou moeten zijn. Hoe komt dit toch, vroegen we ons af.

Mogelijk, denken we, omdat het niet altijd duidelijk is dat het thema gelijke kansen over de dagelijkse klaspraktijk van elke leraar gaat. Gelijke kansen wordt gezien als iets 'dat er bovenop komt'. En de tijd laat dan niet altijd toe om er werk van te maken, 'want er gaat al zo veel aandacht naar de basis'.

Door te focussen op het leren en meer aandacht te geven aan de dagelijkse lespraktijk, kan volgens ons winst worden geboekt. Veel (didactische) inzichten en mogelijkheden voor gelijke kansen zijn nog niet wijdverspreid. Door deze inzichten te leren kennen, krijg je meer zicht op wat je kunt doen en op wat wel en niet werkt. Kleine aanpassingen aan de dagelijkse routines – zonder de complexiteit te negeren – kunnen al een positieve impact hebben op het omgaan met gelijke kansen.

Het mooie van dit alles is dat meer leerlingen de lat halen. Het is voor een leraar fijn om te zien dat je meer leerlingen iets kunt bijbrengen, maar het is ook maatschappelijk bijzonder relevant. Je draagt je kleine steentje bij aan gelijke kansen, en maakt zo het broodnodige verschil voor wie niet toevallig in de juiste wieg geboren is. Je zorgt ervoor dat leerlingen zich meer gezien voelen, minder storend gedrag vertonen en beter voorbereid zijn op de diverse wereld waarin we leven.

In dit boek tonen we dat gelijke kansen en goed lesgeven onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. We bespreken hoe ongelijke kansen ontstaan en wat je als leraar kunt doen om het potentieel van alle leerlingen te helpen ontwikkelen. Veel kansen worden gerealiseerd in de dagelijkse klaspraktijk, in contact met leerlingen. Vandaar de titel *Gelijke kansen in de klas*. We behandelen thema's die voor zowel leraren als leerlingen herkenbaar zijn, zoals iedereen laten meedenken, groepswerk organiseren, zelfregulatie bevorderen en taalontwikkelend lesgeven.

1.2 Voor wie is dit boek?

Gelijke kansen in de klas is bedoeld voor zowel beginnende als ervaren leraren. Het boek wil vertrouwen geven om gelijke kansen te realiseren. Het boek biedt ongetwijfeld ook inzichten en aanpakken die je al kent en toepast. Hopelijk vormt dit een bevestiging dat wat je doet effectief is.

De inzichten in het boek zijn toepasbaar voor alle onderwijsniveaus, van basis- tot volwassenenonderwijs. Toch zullen collega's van het secundair (voortgezet) en hoger onderwijs zich het meest herkennen in de voorbeelden en praktijkverhalen. Dit vanwege onze eigen achtergrond als auteurs en omdat we rond dit thema vooral in deze contexten gewerkt hebben. We spreken meestal over leraren en leerlingen, maar je kunt het boek evenzeer lezen als docent met studenten of cursisten als publiek.

Dit boek is ook bedoeld voor docenten en studenten educatieve opleidingen en lerarenopleidingen. Het boek bevat een integratie van didactische, pedagogische en diversiteitsthema's en kan dus breed ingezet worden als cursusmateriaal.

Sta je eerder kritisch tegenover dit thema? Hopelijk kan het boek dan een helder en behapbaar ander perspectief brengen en iets in beweging zetten. Wie

weet leidt het tot meer nieuwsgierigheid, ga je experimenteren met werkvormen of met het soort gesprekken dat je met je leerlingen hebt. Misschien ga je over het boek in gesprek aan de keukentafel thuis of met collega's.

Als je coördinator of directeur bent, helpt het boek je om je leraren te ondersteunen en te waarderen bij de uitdagende taak van werken aan gelijke kansen en om dit thema schoolbreed aan te pakken.

We willen zowel mensen in een meerderheids- of dominante positie als mensen uit minderheidsposities bereiken. Als je je vaker in een meerderheids- of dominante positie bevindt, helpt dit boek om te begrijpen wat er speelt bij mensen (leerlingen, collega's) bij wie dat minder het geval is. Als je je soms of vaak (ook) in een minderheidspositie bevindt, kunnen passages uit dit boek pijnlijk of emotioneel zijn. Hopelijk helpt dit boek je om te benoemen wat je al vaak hebt gevoeld, maar waar je geen woorden voor had. Zo krijgen gevoelens en ervaringen wel een plek, en helpt het je om hierover in gesprek te gaan.

Met dit boek willen we dialoog stimuleren. Dialoog vormde een essentieel onderdeel van het tot stand komen van dit boek. Dialoog met studenten, docenten, collega's en onderling als auteurs. Dialoog met mensen die een ander perspectief hebben. Vanuit de vele gesprekken die we hadden en onze eigen onderwijservaring, maken we academische inzichten toegankelijk en koppelen we ze aan praktijkinzichten. Het resultaat is een praktijkgericht boek. Dit zul je ook herkennen in de vele praktijkvoorbeelden die aan bod komen. De meeste voorbeelden die we vermelden zijn reëel.

Ongetwijfeld zijn we soms onvolledig, misschien gekleurd of vertonen we blinde vlekken. Ook wij gaan de dialoog graag aan. Feedback is altijd welkom, zowel positieve feedback als tips en kritische bedenkingen. We blijven altijd leren over dit thema, met een open blik.

We wensen je veel leesplezier. We hopen dat de inzichten je praktijk een boost zullen geven.

2

EEN DEFINITIE VAN GELIJKE KANSEN IN DE KLAS

Gelijke kansen, eerlijke kansen, gelijkwaardige kansen, rechtvaardige kansen, ... Er wordt op veel verschillende manieren gesproken over gelijke kansen in de klas. Om elkaar goed te begrijpen willen we eerst meegeven wat we zelf bedoelen met gelijke kansen in de klas.

2.1 Werken aan gelijke kansen

Onze definitie van werken aan gelijke kansen:[5]

> **Werken aan gelijke kansen** betekent alle leerlingen de leeromgeving aanbieden die ze nodig hebben om hun volle potentieel te bereiken. De leeromgeving creëert geen drempels voor bepaalde groepen leerlingen, alleen omdat ze behoren tot die groep. Als leraar heb je oog voor mechanismen die ongelijkheid creëren en manieren om die ongelijkheid te overbruggen.

We lichten de verschillende aspecten verder toe:

Aspecten van de definitie	Toelichting
Werken aan gelijke kansen	Werken aan gelijke kansen is niet evident. Het vraagt een actief zoeken op verschillende aspecten, op vlak van je houding, de inhoud en didactiek (zie hoofdstuk 3, 'Een kader voor werken aan gelijke kansen'). Het is iets wat inspanning en blijvend aandacht vraagt. Diversiteitsvraagstukken houden ons een spiegel voor, namelijk dat standaardoplossingen en het meerderheidsperspectief niet altijd werken. Dit maakt dat we meer out of the box moeten denken. Dit is niet eenvoudig, maar kleine en grote successen kunnen energie geven. Je ziet nieuwe mogelijkheden voor situaties die je in de klas en de school tegenkomt. Je ziet het effect op het welzijn en leren van je leerlingen.
Alle leerlingen	We willen de lat hoog voor alle leerlingen. Dat betekent dat bijzondere aandacht nodig is voor leerlingen die los van hun potentieel minder kansen krijgen vanwege hun context (zie hoofdstuk 2, 'Kansarme leerlingen'). Met alle leerlingen willen we ook verwijzen naar leerlingen in alle mogelijke types van scholen. Vaak wordt in eerste instantie gesproken over zichtbare aspecten van diversiteit: etnisch-culturele achtergrond, huidskleur of religie. Maar er zijn ook minder zichtbare aspecten, zoals gender, neurodiversiteit of sociaaleconomische status van leerlingen. Het thema gelijke kansen belangt dus elke school aan.
Leeromgeving	Gelijke kansen gaat over wat er in de concrete, dagelijkse klaspraktijk gebeurt.

Aspecten van de definitie	Toelichting
Volle potentieel	Als we zeggen: volle potentieel ontwikkelen, bedoelen we dat in de breedste zin van het woord. Het gaat dan niet alleen over het bereiken van de leerdoelen of het behalen van het diploma, het gaat ook over zichzelf kunnen zijn en kunnen ontwikkelen als persoon, en het deel leren uitmaken van de samenleving.[6]
Drempels voor bepaalde groepen leerlingen, alleen omdat ze behoren tot die groep	Dit is het moeilijkst te vatten onderdeel van gelijke kansen. Het schoolsysteem zoals het standaard werkt, zorgt voor ongelijke kansen. Dit wordt meestal niet gezien en benoemd, want zo werkt het nu eenmaal in het onderwijs. En we behandelen iedereen toch gelijk? Juist deze diversiteitsblinde visie negeert het feit dat ons onderwijs standaard meer kansen geeft aan bepaalde groepen leerlingen dan aan andere. Deze drempels zijn vaak blinde vlekken, we zijn er ons niet van bewust. Vanuit de verschillende thema's in hoofdstuk 4 maakt dit boek duidelijk hoe ongelijke kansen ontstaan en hoe je ermee aan de slag kunt.
Mechanismen die ongelijkheid creëren en manieren om die ongelijkheid te overbruggen	Om te werken aan gelijke kansen is het belangrijk om je bewust te worden van je eigen en andere referentiekaders, en inzicht te krijgen in mechanismen die ongelijkheid creëren. Het gaat ook over het vertrouwen en het geloof dat je als leraar impact hebt op drempels die kansarme leerlingen ervaren. Het betekent doen wat je kunt om te vermijden dat wanneer twee leerlingen dezelfde mogelijkheden hebben, de ene toch meer drempels ervaart dan de andere.

Gelijke, eerlijke, gelijkwaardige of rechtvaardige kansen?

'It ain't what you do,
it's the way that you do it.'[7]

In ons boek kiezen we ervoor om de term 'gelijke kansen' te hanteren, ondanks dat termen zoals eerlijke, gelijkwaardige, of rechtvaardige kansen ook passend zouden kunnen zijn. De keuze voor gelijke kansen is ingegeven door de gangbaarheid en de leesbaarheid van de term. Elke term heeft voor- en nadelen en wordt door verschillende collega's en in verschillende contexten anders ingevuld.[8]

Eerder dan te focussen op de term zelf, willen we in dit boek concreet maken hoe gelijke kansen er in de dagelijkse praktijk, in de klas uitzien.[9]

Daarnaast zijn er een aantal uitgangspunten die wij vooropstellen, en die ook in de hoofdstukken zelf concreter gemaakt worden:

- Gelijke kansen betekent niet gelijkheid van uitkomsten. Uiteraard is er een verschil in talenten en capaciteiten van leerlingen. We hechten ook een groot belang aan de persoonlijke verantwoordelijkheid en inspanningen van elke leerling. Tegelijk is persoonlijke inspanning niet alleen maar een persoonlijke verantwoordelijkheid. Twee leerlingen met dezelfde aanleg maar in een verschillende wieg geboren (kansrijk en kansarm), hebben niet dezelfde kansen. Interne en externe factoren spelen hierbij een rol, dat maken we verder nog duidelijker.
- Aandacht voor gelijke kansen is verenigbaar met excellentie. Hoge verwachtingen zijn juist essentieel.
- Gelijke kansen betekent niet altijd gelijk behandelen. Soms kan het nodig zijn om bepaalde leerlingen of groepen ongelijk te behandelen om ze gelijke kansen te kunnen bieden.

Aandacht voor gelijke kansen vraagt tegelijkertijd om een warme en strikte (strenge) aanpak. Strikte afspraken, structuur en duidelijkheid zijn belangrijk, maar werken alleen in combinatie met een warme relatie en vanuit een zorg en graag zien van de leerlingen.[10]

2.2 Kansarme leerlingen

In dit boek spreken we omwille van de leesbaarheid over 'kansarme' en 'kansrijke' leerlingen. Kansarme leerlingen ervaren structurele drempels in hun omgeving die hun kansen beperken, ongeacht hun potentieel. Onze focus gaat dus verder dan armoede: dezelfde mechanismen komen immers voor bij diverse doelgroepen (zie hierboven), en vergelijkbare didactische interventies werken bij hen allemaal.[11]

Door onze keuze willen we geenszins dat leerlingen alleen gezien worden op basis van één dimensie van hun identiteit. Ieders identiteit bestaat uit veel verschillende dimensies. Als we dat negeren, kan dat juist leiden tot meer stereotypering en uitsluiting. Of zoals Chimanda Ngozi Adichie het zegt in haar veelbekeken TED-talk:[12] 'Het verhaal over slechts één dimensie van je identiteit creëert stereotypen. Het probleem met stereotypen is niet dat ze onwaar zijn, maar dat ze onvolledig zijn. Ze zorgen ervoor dat één verhaal het enige verhaal wordt.'

In alle complexiteit van het thema, is er dus ook nuance nodig.

- Hoewel de principes in dit boek waardevol zijn voor veel groepen, blijven specifieke maatregelen nuttig voor specifieke leerlingen. Niet alle vragen zullen een antwoord krijgen, maar de principes en werkvormen die aan bod komen bieden al veel richting.
- Iedereen kan op basis van een of meerdere identiteitskenmerken in bepaalde mate kansarm zijn; het is geen kwestie van 'wel' of 'niet', maar een continuüm.
- We beschouwen kansarme leerlingen niet als 'slachtoffers' die hulp nodig hebben. Onbekendheid met hun drempels kan echter leiden tot lage verwachtingen en onderschatting van hun potentieel. ('Ze kunnen het toch niet.') Door deze belemmeringen zichtbaar te maken, ontstaat de mogelijkheid om de lat hoger te leggen en de verantwoordelijkheid van de leerling zelf duidelijker te maken.[13]
- Met 'kansarme leerlingen' bedoelen we niet dat de leerling zelf kansarm is. Dan leg je de schuld en ook de oplossing bij de leerling zelf. De leerling krijgt minder kansen omwille van factoren in de omgeving. Kansarm is dus geen eigenschap van de leerlingen, maar een eigenschap van de samenleving of het onderwijs dat de leerling geniet.
- Het feit dat je in armoede leeft, een ontwikkelingsstoornis of een migratieachtergrond hebt, betekent niet dat je per se kansarm bent of je kansarm voelt. Binnen elke groep bestaat veel diversiteit: er zijn bijvoorbeeld economisch kansrijke leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen in armoede met sterke steun van hun omgeving. Eén dimensie van iemands identiteit is nooit allesbepalend. Wel is het zo dat er factoren zijn die gemiddeld gezien een minder gunstige positie opleveren. Het gaat dus nooit over specifieke individuen. Jouw situatie als lezer – ook wanneer je een aantal van de factoren herkent – zal altijd uniek zijn.

De ideeën in dit boek zijn van toepassing voor de meeste kansarme leerlingen. Onze voorbeelden zullen een variatie aan contexten tonen.

2.3 In de klas

We spreken over gelijke kansen in de klas omdat we gelijke kansen benaderen vanuit wat je als leraar concreet kunt doen in de praktijk. Met andere woorden: hoe kan ik mijn lessen zo ontwerpen dat ik alle leerlingen gelijke kansen bied?

Je impact als leraar

De rode draad is dat je als leraar het verschil maakt en de impact die je hebt op gelijke onderwijskansen kunt vergroten. Je gaat doelbewust de diversiteit aan achtergronden van je leerlingen inzetten om de leerdoelen te bereiken.[14] Als iets niet lukt, kijk je niet alleen naar de rol van de leerling. Je onderzoekt hoe je kunt sleutelen aan je lesaanpak. Dit creëert kansen om de lat hoger te leggen in plaats van leerlingen (onbewust) te onderschatten, en daarmee kun je de verantwoordelijkheid van de leerling zelf ook scherp krijgen.

Deze houding van vertrouwen in de eigen impact die je kunt hebben, staat tegenover het zogenaamde deficitdenken waarbij er vooral naar de tekortkomingen van de leerling en zijn omgeving zelf gekeken wordt (bijvoorbeeld: 'die leerling is ongemotiveerd', 'die ouders ondersteunen te weinig' of 'het ligt aan de taalarme omgeving').

Orhan Agirdag geeft mooi weer waarom een deficitdenken geen basis biedt voor je aanpak als leraar of school, zelfs wanneer er een grond van waarheid in zit of zou zitten:[15]

'Bij kleuters van 2,5 jaar is er een groot verschil in het aantal woorden dat ze kennen, variërend van 200 tot 10.000. Sommige kinderen hebben dus een reële achterstand, en dat is een feit. Er kan een link zijn met de omgeving, bijvoorbeeld door weinig ondersteuning of een anderstalige achtergrond. Maar de vraag is: Wat doe je hier dan mee als leraar? Het deficitmodel, waarbij je vertrekt vanuit gebreken, biedt hierop geen antwoord. Sterker nog, het deficitmodel leidt tot een negatieve vicieuze cirkel. Leerlingen verliezen hun zelfvertrouwen en gaan nog meer geloven dat ze niet over de nodige capaciteiten beschikken. Werken aan gelijke kansen betekent daarom uitgaan van de vraag: wat kun je zelf doen om leerlingen vooruit te helpen? Dat is jouw verantwoordelijkheid als leraar.'

Klassikale aanpak

Veel van wat aan bod komt, gaat over het lesgeven aan de hele klasgroep, of het nu gaat om zelfregulerend leren, het stimuleren van iedereen om hard na te denken, groepswerk, inhoud of leerlingen leren spreken over diversiteit. Telkens is iedereen betrokken, en toch houden de werkvormen rekening met verschillen en verkleinen ze de kansenkloof.

Hoewel individuele, informele contacten met leerlingen uiteraard belangrijk zijn en er soms een aanpak op maat nodig is, vinden we het belangrijk om werken aan gelijke kansen niet te verwarren met individueel of gepersonaliseerd leren of doorgedreven binnenklasdifferentiatie. Deze vormen van differentiatie worden door leraren in de praktijk vaak als moeilijk of onhaalbaar gezien. Bovendien, zelfs al zou het lukken om als leraar individuele begeleiding te bieden, kun je je afvragen of dat minstens even goede resultaten oplevert als goed ingericht, meer klassikaal onderwijs (zie hoofdstuk 5, 'Cognitieve verschillen tussen leerlingen').[16]

2.4 Wat met de belangrijke rol van het school- en systeemniveau?

Er schuilt een grote kracht in het benutten van de factoren die als leraar binnen jouw controle liggen, ook al beseffen we dat gelijke kansen als didactisch vraagstuk niet het volledige verhaal vertellen. Er zijn grenzen aan wat je als leraar kunt beïnvloeden. Zeker bij een complex thema als gelijke kansen zijn er veel aspecten die de klas overstijgen. Het is daarom noodzakelijk om bewust te zijn van de rol die er op schoolniveau is.

Daarnaast kan een school niet altijd compenseren voor wat er in de maatschappij en elke opvoedingscontext speelt, maar een school maakt wel degelijk een verschil. Om te kunnen bepalen wat je op schoolniveau kunt doen, is het goed eerst te weten wat er in de klas precies mogelijk is.

Dit boek focust dus op het klasniveau, waar kleine aanpassingen al een impact kunnen hebben. Tegelijk erkennen we het belang van het school- en systeemniveau, waarop we dieper ingaan in ons volgende boek, *Gelijke kansen in de school*.

3

EEN KADER VOOR WERKEN AAN GELIJKE KANSEN IN DE KLAS

Sommige leraren realiseren meer gelijke kansen dan andere. Het is leerzaam om leraren te observeren die in deze moeilijke opdracht slagen.[17] Wat doen deze leraren anders dan andere? Hoe zorgen ze ervoor dat leerlingen zich thuis voelen in de klas? Hoe slagen zij erin alle leerlingen te betrekken? Welke vragen stellen ze en hoe gaan ze om met de antwoorden van leerlingen? Hoe organiseren ze groepswerk? Het is belangrijk om verder te kijken dan algemeenheden zoals 'goede vragen stellen' of 'hoge verwachtingen hebben' en te onderzoeken wat deze leraren heel precies doen in de klas, op specifieke momenten.[18]

Leraren die gelijke kansen realiseren in diverse klasgroepen hebben een extra laag ontwikkeld. Dit blijkt zowel uit observaties van leraren als uit onderzoek.[19] Leraren en lerarenteams die gelijke kansen weten te realiseren, hebben dit vaak met vallen en opstaan geleerd en ontwikkeld. Het is daarom waardevol om die extra laag van werken aan gelijke kansen stap voor stap te ontleden, concreet te maken en te onderzoeken wat voor jou als leraar behulpzaam kan zijn.

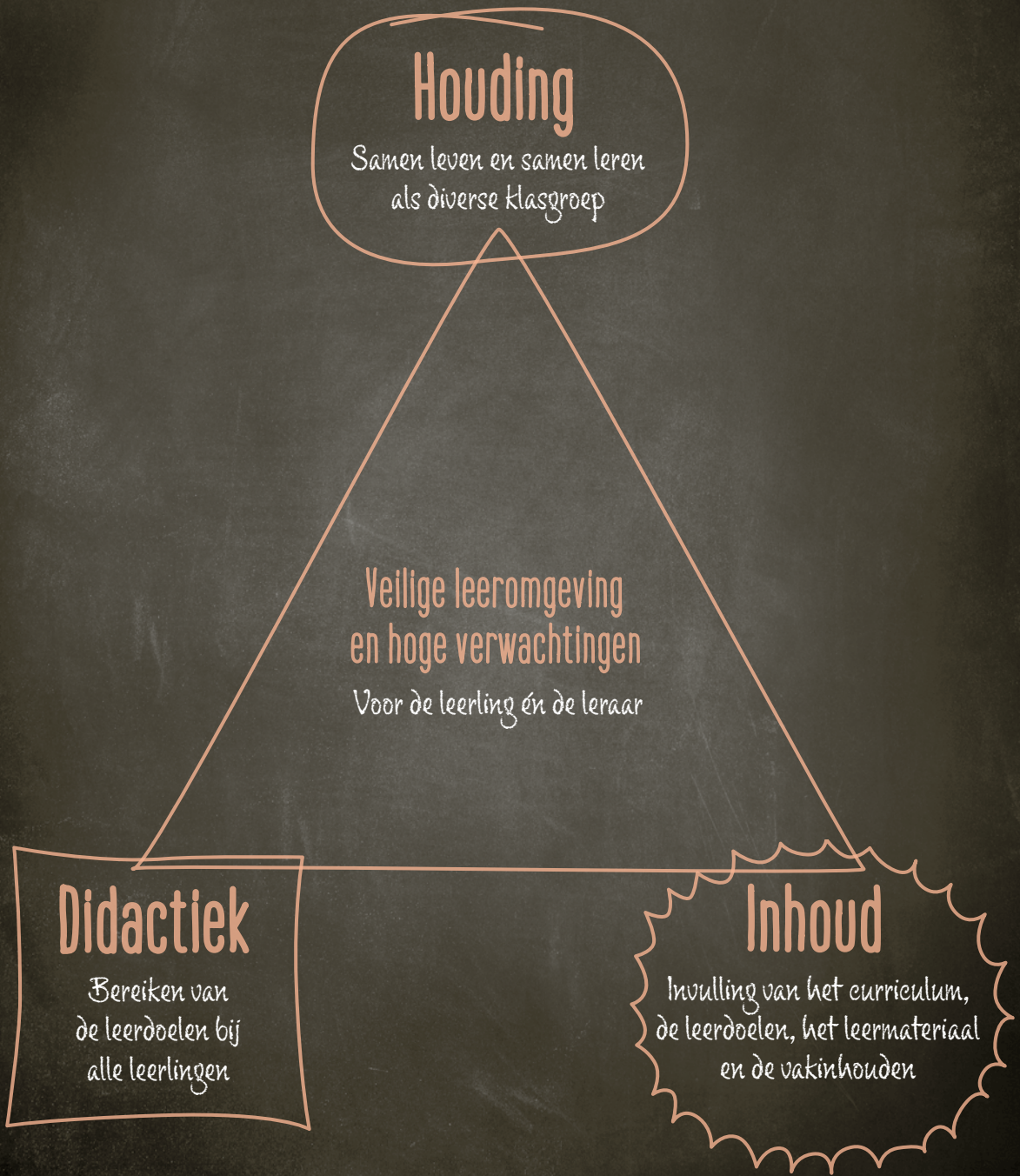
3.1 Houding, inhoud en didactiek

We zien houding, inhoud en didactiek als drie invalshoeken om concreet te werken aan gelijke kansen.[20] Deze invalshoeken brengen gelijke kansen dicht bij de klas en bieden een taal om te benoemen waar je aandacht aan kunt besteden. In alle lessen die je geeft en bij alle concrete cases of thema's komen deze drie invalshoeken naar voren. Je kunt in een bepaalde concrete situatie de focus dus leggen op een van de drie thema's, maar weet dat ze elkaar altijd versterken.

Houding

Houding gaat over het samen leven en samen leren in een diverse klasgroep. Het omvat je basishouding, attitude of overtuigingen met betrekking tot gelijke kansen. Het zijn de pedagogische aspecten van je rol als leraar en de houding die je aanneemt tegenover een of meerdere leerlingen. Je houding ligt ten grondslag aan je gedrag en komt tot uiting in elke concrete situatie. Het is in dit gedrag dat de onderliggende houding zichtbaar wordt.[21]

GELIJKE KANSEN IN DE KLAS



Oumaima, student:[22]
'De vele gesprekken met mijn docenten, die mij voor de eerste keer in mijn schoolcarrière het gevoel gaven dat ik echt gelijkwaardig was, zullen mij de rest van mijn leven bijblijven. Ik kijk met een warm gevoel terug op een tijd waarin ik werd omringd door docenten die een veilige plek wisten te creëren. Ik hoop dat ik voor mensen die het soms moeilijk hebben of het gevoel hebben geen plek te hebben in onze samenleving, ook zo'n plek kan creëren. Het gevoel dat je ertoe doet en dat je jezelf kunt zijn.'

Leen, leraar:
'Door veel te praten met leerlingen, besef ik nu beter hoe sommige zaken voor mij altijd vanzelfsprekend waren: mijn naam werd correct uitgesproken, ik kon kiezen welke kleding ik op school droeg, ik had thuis een computer en internet, ik herkende mezelf in de lesboeken en voorbeelden, en mijn school sloot op feestdagen die bij mij thuis werden gevierd. Door dit besef ben ik zaken anders gaan aanpakken, en het werd duidelijk hoe kleine veranderingen een groot effect hebben op de leerlingen: ze voelen zich meer gezien, horen er meer bij én leren meer.'

Houding verwijst ook naar hoe je denkt over gelijke kansen en hoe je diversiteit in de klas waarneemt en erop reageert. Het gaat om bewustzijn van je eigen positie en referentiekader, mogelijke vooroordelen, het creëren van een veilig leerklimaat, reageren op denigrerende of polariserende uitspraken van medeleerlingen en communiceren met leerlingen uit minderheidsgroepen.[23] Zie je het bijvoorbeeld als jouw taak om alle leerlingen gelijke kansen te bieden, of ben je daar minder mee bezig?

Houding uit zich in alles wat je doet. Hoe kijk je naar specifieke (minderheids)groepen in je klas? Welke prestatieverwachtingen heb je voor deze leerlingen? Hoe probeer je in je dagelijkse lespraktijk alle leerlingen gelijke kansen te bieden? Welke ondersteuning en inspanning lever je voor je leerlingen, en hoever ga je daarin? Denk je dat leerlingen zich thuis voelen in je klas, en waarop baseer je dat? Wat doe je als het misgaat? Hoe ga je om met spannende momenten in de klas?

Houding gaat dus ook over concreet gedrag en de keuzes die je dagelijks maakt in je lespraktijk.

Inhoud

Inhoud betreft de invulling van het curriculum of lesprogramma, de leerdoelen, het leermateriaal en de vakinhouden die je geeft. Zijn de personen in teksten, voorbeelden en cases representatief voor de diversiteit in de samenleving? Krijgen minderheden een prominente rol, of worden stereotypen vooral bevestigd? Wie krijgt een stem en heeft iets te zeggen? Sluit de inhoud aan bij de leefwereld van de leerlingen, en herkennen zij zich in de (leef) wereld die in de klas wordt gepresenteerd? Nodigt de inhoud alle leerlingen uit om ook buiten hun eigen leefwereld te treden? Bereiden de inhouden voldoende voor op de diversiteit in de maatschappij, of wordt er vooral vertrokken vanuit het bestaande dominante perspectief? Is er voldoende oog voor een gemeenschappelijke kennisbasis en gedeelde normen?[24]

> *Luca, leerling:*
> *'In een vraagstuk ging het over twee mama's die met de kinderen een uitstap budgetteren. Dat was de eerste keer dat ik mijn situatie "gewoon" tegenkwam in een schoolboek en het maakte mij helemaal blij. Ik kon niet wachten om het thuis te laten zien.'*

Inhoud gaat ook over de kennis die leerlingen al hebben. Soms wordt ervan uitgegaan dat bepaalde schoolse voorkennis vanzelfsprekend is voor alle leerlingen, terwijl dit niet altijd zo is. Welke kennis ontbreekt bij kansarme leerlingen die voor kansrijke leerlingen wel vanzelfsprekend is? Een kennisrijk curriculum is essentieel voor gelijke kansen. Voor het ontwikkelen van vaardigheden is vakspecifieke kennis noodzakelijk.[25]

Inhoud gaat niet zozeer over nieuwe leerdoelen, maar over hoe bestaande leerdoelen worden aangepast aan de huidige diverse context. Dit hoeft niet ten koste te gaan van je authenticiteit als leraar. Het is niet nodig om direct alle achtergronden van je leerlingen te kennen, maar je kunt je wel bewust zijn van de verschillen, een nieuwsgierige houding aannemen en stap voor stap meer aansluiten bij de diversiteit in je klas, zonder je eigenheid te verliezen.

Didactiek

Didactiek draait om het bereiken van leerdoelen bij alle leerlingen. Dit omvat een gestructureerde lesopbouw, heldere doelen en verwachtingen, leerlingen actief aan het denken zetten, begrip controleren en het geven van feedback. Het houdt ook in dat leerdoelen, werkvormen en toetsing goed op elkaar worden afgestemd.

> *Johan, leraar:*
> *'Vroeger ging ik ervan uit dat leerlingen zelf naar mij moesten komen als er iets was tijdens groepswerk. Ik vond dat ze hiervoor assertief genoeg moesten zijn en legde de volledige verantwoordelijkheid bij hen. Nu besef ik dat dit een verkeerde aanpak was. Aan het einde van het groepswerk "ontplofte" het dan vaak, met alle bijbehorende problemen. Met mijn nieuwe aanpak verloopt dit veel beter: ik structureer het groepswerk nu meer, laat leerlingen met elkaar bespreken hoe ze willen samenwerken en leer ze hoe ze feedback en moeilijke boodschappen aan elkaar kunnen geven. Ik besef nu dat mijn aanpak een grote invloed heeft op het goed functioneren van de groepjes, en op het voorkomen en aanpakken van problemen. Tegelijkertijd behouden de leerlingen hun eigen verantwoordelijkheid, maar ik ondersteun hen hier nu meer bij.'*[26]

Didactiek draait dus om de manier waarop leerstof wordt overgebracht, welke werkvormen worden gebruikt en hoe leerlingen worden gestimuleerd om na te denken. Vaak hebben kansarme leerlingen het meeste baat bij veel structuur en voldoende sturende werkvormen. Door iedereen actief bij de les te houden en weinig aan het toeval over te laten, zorg je ervoor dat ook deze leerlingen betrokken blijven. Dit geeft hen vertrouwen in hun eigen prestaties.[27] Via didactiek werk je indirect ook aan het welzijn: door structuur te bieden en succeservaringen te creëren, zal er minder storend gedrag zijn.

3.2 Veilige leeromgeving en hoge verwachtingen, voor de leerling én de leraar

Binnen het kader voor gelijke kansen (houding, inhoud, didactiek) zijn een veilige leeromgeving en hoge verwachtingen essentieel. Deze twee onderwerpen vormen een overkoepelend thema en zijn een basisvoorwaarde om aan gelijke kansen te kunnen werken.

Veilige leeromgeving

Veilige leeromgeving voor de leerling	Veilige leeromgeving voor de leraar
Voelt de leerling zich thuis in de klas en kan die veilig leren?	*Voelt de leraar zich thuis in de school en kan die veilig leren (rond gelijke kansen)?*
Voor gelijke kansen is een veilige leeromgeving essentieel. Leerlingen moeten zich welkom en thuis voelen om optimaal te kunnen leren.[28] In een veilige leeromgeving kun je je mening uiten, fouten maken en vragen stellen zonder angst voor straf of negatieve reacties. Door als leraar een inclusieve houding aan te nemen, draag je bij aan de diversiteitscompetenties van je leerlingen. Je geeft het goede voorbeeld en maakt hen mede verantwoordelijk voor een veilige leeromgeving.[29] Een veilige leeromgeving is niet hetzelfde als een 'lieve of zachte' omgeving. Het gaat juist om de moed en openheid om moeilijke onderwerpen te benoemen en aan te pakken.[30] Dit is een basisvoorwaarde om tot leren te komen. Een veilige leeromgeving hangt samen met positieve resultaten van leerlingen, een beter welbevinden en meer participatie in de klas.[31] Het belang hiervan is groot voor alle leerlingen, maar cruciaal voor kansarme leerlingen. Zij zijn vaak het meest kwetsbaar en voelen zich minder snel thuis.[32]	Ook voor leraren is een veilige leeromgeving essentieel, met name binnen de school en onder collega's. Kunnen leraren openlijk spreken over wat moeilijk gaat en over kwetsbare onderwerpen? Zonder deze mogelijkheid is het lastiger om stappen vooruit te zetten. Werken aan gelijke kansen is iets wat je moet proberen, waar je fouten kunt maken. Hoe meer je oefent en ook feedback krijgt, hoe beter. Hiervoor is een veilige omgeving nodig. Durf je fouten maken of ben je eerder bang om iets verkeerds te zeggen of te doen omdat fouten afgestraft worden? Elke leraar staat voor een diverse klas en leert voortdurend wat wel en niet werkt. Is er ruimte om deze ervaringen te delen en te waarderen?

Er is veel druk op leraren om prioriteit te geven aan vakinhoud, waardoor het creëren van een veilige leeromgeving soms minder aandacht krijgt. Voor leerlingen met een sterke thuisbasis heeft dit weinig gevolgen. Maar voor leerlingen voor wie school een bron van rust, veiligheid en thuisgevoel is, maak je hiermee een groot verschil.

Hoge verwachtingen

Lia Voerman:[33]
'Wanneer je de ene leerling open vragen stelt en doorvraagt bij een stilte, maar een ander kind alleen ja-neevragen stelt. (...) Omdat je die leerling wilt ontzien of om uiteenlopende redenen minder van hem verwacht. Of wanneer je de vraag doorspeelt als het antwoord niet meteen komt, waardoor die leerling zich aan jouw beeld aanpast. Want waarom zou hij nog moeite doen als hij door even zwijgen van die lastige vraag verlost wordt?'

Hoge verwachtingen voor de leerling	Hoge verwachtingen voor jezelf als leraar
Welke verwachtingen heeft de leraar over mogelijkheden van de leerling?	*In welke mate gelooft de leraar dat hij zelf impact heeft op het leren van alle leerlingen?*
Hoge verwachtingen gaan over het beeld dat je als leraar hebt van de toekomstige prestaties en het gedrag van je leerlingen.[34] Als je inschat dat een leerling in de toekomst veel kan leren, heb je hoge verwachtingen. Een hoge verwachting betekent niet dat een leerling per se hoge cijfers moet halen, maar wel dat hij kan groeien en zich verder kan ontwikkelen.[35] Als leraar toon je vaak begrip voor de thuissituatie en eigenheid van leerlingen. Met de beste bedoelingen handel je daarom soms anders bij verschillende leerlingen, maar onbedoeld kan dit leiden tot lagere verwachtingen. Leraren blijken namelijk vaker lage verwachtingen te hebben bij kansarme leerlingen.[36] Vooral bij leerlingen uit minderheden kan dit grote effecten hebben, omdat zij gevoeliger zijn voor de negatieve impact van lage verwachtingen van leraren. Het hebben van hoge of lage verwachtingen is een complex proces dat niet alleen gevormd wordt door de kenmerken van leerlingen, maar ook door de klascontext en de impliciete vooroordelen van de leraar zelf.[37]	Hoe je kijkt naar de invloed die je als leraar hebt op het leren van de leerling, is minstens zo belangrijk als je verwachtingen van de leerling zelf. Dit aspect wordt bij hoge verwachtingen soms over het hoofd gezien. Leraren die sterker geloven in hun eigen impact op het leren van alle leerlingen, bereiken vaak meer. Deze leraren doen meer inspanningen om hun leerlingen vooruit te helpen en blijven deze inspanningen langer volhouden totdat ze succesvol zijn. De positieve resultaten en succeservaringen vergroten het zelfvertrouwen van zowel de leraar als de leerling.[38] Het gaat dus niet alleen om hoe effectief een leerling is in leren *(self-efficacy)*, maar ook om hoe effectief jij als leraar en jullie als lerarenteam zijn in het bereiken van de leerdoelen bij je leerlingen *(collective teacher efficacy)*.[39] Het vertrouwen dat je als leraar hebt in je eigen kunnen is een doorslaggevende factor. Het grootste risico is dat je lage verwachtingen hebt van de bijdrage die je zelf kunt leveren aan het leren van je leerlingen.[40]

Hoge verwachtingen voor de leerling	Hoge verwachtingen voor jezelf als leraar
Welke verwachtingen heeft de leraar over mogelijkheden van de leerling?	*In welke mate gelooft de leraar dat hij zelf impact heeft op het leren van alle leerlingen?*
Voor leerlingen uit kansengroepen werken hoge verwachtingen alleen als je als leraar duidelijk maakt dat je gelooft dat de leerling die verwachting ook effectief kan behalen. Niet alleen wat je zegt, maar ook hoe je het zegt, is belangrijk. Leerlingen moeten voelen dat je in hen gelooft.[41]	In een zogenoemde warm-strikt-aanpak maakt het hebben van hoge verwachtingen deel uit van het tonen van zorg voor een leerling.[42] Warm-strikte leraren staan erop dat leerlingen aan de gestelde verwachtingen voldoen. Hoewel zij gefrustreerd kunnen raken door het gedrag van een leerling, zien ze dit gedrag als normaal en zoeken ze naar oplossingen in plaats van leerlingen de schuld te geven. Een leerling moet verbinding ervaren, zich gezien voelen, weten dat de leraar in hem gelooft en de leraar kunnen vertrouwen. Alleen dan durft een leerling zich te laten zien bij de leraar.

4

THEMA'S VAN GELIJKE KANSEN IN DE KLAS

Dit deel bespreekt een aantal thema's die, zowel in de praktijk als in onderzoek, centraal staan bij gelijke kansen. Bijzonder aan deze benadering is dat het zichtbaar maakt hoe gelijke kansen als een didactisch ontwerpvraagstuk kan gezien worden. We maken voor elk thema concreet hoe het terugkomt in je dagelijkse praktijk: van het ontwerpen tot het geven van je lessen.

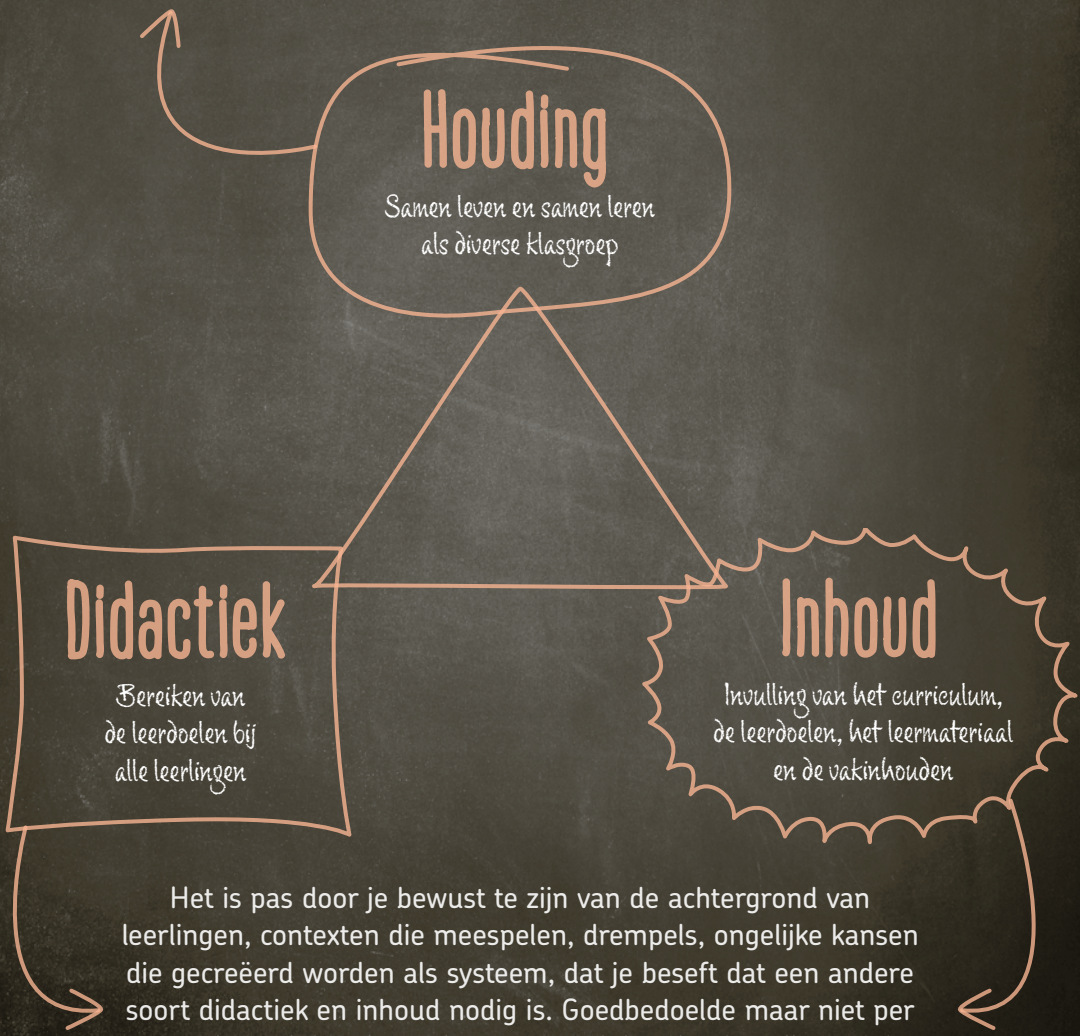
Het deel start met een overzicht van alle thema's en de belangrijkste adviezen. Per thema krijg je ook een overzicht dat weergeeft hoe inhoud, houding en didactiek erin aan bod komen. Je kunt elk thema apart lezen, en in de volgorde die je zelf kiest.

Krijg je liever eerst meer inzicht in kaders, achtergrondinfo of theorie? Dan kun je starten met hoofdstuk 5 'Mechanismen van (on)gelijkheid in de klas'.

Thema	Belangrijkste adviezen
Bewustwording door dialoog: in gesprek gaan met je leerlingen	• Sta stil bij de rol van je referentiekader en onvermijdelijke blinde vlekken. • Ga in gesprek met je (kansarme) leerlingen.
Zelfregulerend leren	• Vertrek van duidelijke verwachtingen. ('We maken duidelijk hoe we het hier doen.') – Over leerdoelen. – Op het vlak van gedrag. – Over zelfregulerend leren. • Leer zelfregulerend leren aan. ('We leren het je.') • Zet gestructureerde werkvormen in. ('We nemen je mee.') – Veel structuur. – Ontwerp zodat je weinig moet rekenen op de sturing van het netwerk van leerlingen.
Iedereen hard aan het denken	• Zet IEDEREEN hard aan het denken. – Iedereen spreekt. – Iedereen antwoordt. – Hoge verwachtingen en veilige omgeving. • Zet iedereen HARD aan het denken. – Oefenen, oefenen, oefenen. – Het waarom van je antwoord. – Vragen die doen denken.
Groepswerk	• Leer leerlingen samenwerken. • Zorg voor structuur en sturing. • Besteed aandacht aan groepsindeling.
Inhouden van je vak	• Zorg dat leerlingen zich positief kunnen herkennen. – Geef een verscheidenheid aan voorbeelden. – Stel minderheden niet stereotiep of homogeen voor. – Breng meer diversiteit in denkers en kaders. • Benut specifieke voorkennis en bied een kennisrijk curriculum. • Bereid voor op het leven of werken in een diverse samenleving.
Taalontwikkelend lesgeven en meertaligheid	• Stimuleer taalbewustzijn. • Geef taalontwikkelend les. – Bied hoge, heldere verwachtingen: ook voor taal. – Maak gebruik van de context. – Stimuleer interactie. – Bied taalsteun. • Zet meertaligheid doelgericht in.
Leerlingen leren spreken in een diverse klas	• Spreek af hoe je met elkaar wilt praten. • Ontdek gelijkenissen en verschillen in de klas. • Sta open voor verschillende standpunten en verken ze actief.
Spannende momenten in de klas: wat als de emoties hoog oplopen?	• Neem je rol als leraar op. • Pak de situatie in het moment zelf aan. • Grijp de situatie aan voor (toekomstig) leren: leerlingen actief aan de slag.

BEWUSTWORDING DOOR DIALOOG: IN GESPREK GAAN MET JE LEERLINGEN

Als leraar heb je goede bedoelingen naar je leerlingen toe. Tegelijk kunnen je eigen blinde vlekken ervoor zorgen dat bepaalde leerlingen drempels ervaren. Daarom is bewustzijn van andere leefwerelden zo belangrijk. Je zult ook altijd blinde vlekken blijven hebben. Maar je kunt deze wel sterk verminderen. Een nieuwsgierige en betrokken houding waarbij je tijd neemt om elkaar echt te leren kennen, is een belangrijke eerste stap.



Het is pas door je bewust te zijn van de achtergrond van leerlingen, contexten die meespelen, drempels, ongelijke kansen die gecreëerd worden als systeem, dat je beseft dat een andere soort didactiek en inhoud nodig is. Goedbedoelde maar niet per se goed aansluitende werkvormen en inhouden installeren juist mechanismen voor ongelijkheid. Zonder dat bewustzijn kun je geen goede keuze maken voor inhoud en didactiek.

4.1 Bewustwording door dialoog: in gesprek gaan met je leerlingen

Bewustwording: stilstaan bij de rol van je referentiekader en onvermijdelijke blinde vlekken

Wie je bent, bepaalt wat je ziet
en hoe je voor de klas staat.

In ons hoofd hebben we een beeld van hoe leerlingen zijn, wat ze belangrijk vinden en hoe ze opgroeien. Je hebt een idee over wat een goede opvoeding is en voelt aan wanneer bepaald gedrag of een bepaalde uitspraak niet oké is. Je hebt bepaalde normen en waarden, en als iemand deze niet respecteert, voel je je geraakt. Wat je voelt of denkt is vaak impliciet. Dat wil zeggen dat je het niet altijd direct kunt benoemen, maar het wordt zichtbaar in concrete situaties. Bijvoorbeeld wanneer je vindt dat een leerling ongepast gekleed is, wanneer er respectloze uitspraken in de les worden gedaan, of als je gedrag ziet dat je niet verwacht op school.

Het beeld in je hoofd is gevormd door je eigen verleden, opvoeding, onderwijs, opleiding, ervaringen en je sociaaleconomische positie in de maatschappij. We zien altijd maar een deel van de wereld, namelijk de bubbel waarin we onszelf bevinden: het huis onder de kerktoren, de moskee of synagoge, de stad waar je studeert, je vriendenkring, je collega's op het werk, enzovoort. Hierdoor denken we automatisch dat iedereen de wereld op dezelfde manier ziet als wij en dat iedereen zich op dezelfde manier behandeld voelt. Onze leefwereld zien we vaak als de objectieve wereld.

Maar onze klassen en lerarenteams zijn diverser dan dat. Je eigen gevoel en achtergrond zijn daarom niet voldoende om het perspectief van een ander goed te begrijpen. Wie je bent, bepaalt wat je ziet. Je kunt op verschillende manieren kijken naar wat er gebeurt in de wereld. Het gaat niet per se om goede of foute brillen, maar afhankelijk van de bril die je opzet, kijk je anders naar je omgeving, stel je andere vragen en merk je andere zaken op.[43]

Dit zijn aspecten die niet vanzelfsprekend zijn. Je moet je er bewust van worden, vooral als je op veel vlakken in een meerderheids- of dominante positie verkeert (zie hoofdstuk 5, 'Kruispuntdenken'). Denk eens terug aan je eigen lagere of middelbare school. Grote kans dat je je daar thuis voelde, dat leraren je naam correct uitspraken, dat je zonder problemen je dagelijkse kle-

ding op school kon dragen, dat de vakantiedagen van school samenvielen met je eigen religieuze feestdagen, dat je geen opmerkingen kreeg over je haar of achtergrond, dat je alle lokalen kon bereiken, schoolboeken of uitstappen kon betalen, en dat je op schoolfeestjes gewoon kon eten wat er werd voorzien. Misschien was dat niet altijd het geval en had je op sommige gebieden van je identiteit een minderheidspositie.

Milio van de Kamp beschrijft in zijn boek *Misschien moet je iets lager mikken* treffend de dagelijkste impact van armoede en kansenongelijkheid:

'Het was vanaf het begin ontzettend moeilijk om me goed op school te kunnen richten. Ik had niet alleen geen computer, maar ook geen plek om te leren. Door de chaos thuis kon ik nergens mijn huiswerk maken en dus was ik daar na de tweede week al mee gestopt. (...) De combinatie van het niet meekomen met de rest en de ruzies thuis maakte dat ik steeds rebelser werd.'[44]

Iedereen heeft een eigen referentiekader. Een aspect van houding is de bewustwording dat je met een bepaalde bril naar de werkelijkheid kijkt, én dat die bril voor iedereen anders is. In je eigen perspectief zitten altijd blinde vlekken. Vanuit de bewustwording van je eigen perspectief en blinde vlekken, kun je oog krijgen voor ongelijke kansen en kun je vervolgens keuzes maken in concrete situaties in je klas. Je zult altijd blinde vlekken blijven hebben, maar je kunt ze wel sterk verminderen.

> *Lars, leraar fotografie:*
> *'We volgden met ons team een professionalisering rond gelijke kansen. De lesgever vroeg of we zelf een voorbeeld konden geven van een persoonlijke ervaring waarbij we slachtoffer waren van stigmatisering, stereotypering of uitsluiting. Het was echt opvallend dat niemand in ons team zo'n ervaring kon vertellen. Dit zei toch heel wat over ons team.'*

> *Lotte, leraar:*
> *'Voor en na de les blijf ik nog wat plakken in de klas om een open en bereikbare houding uit te stralen. Ook tijdens de pauzemomenten loop ik niet meteen weg voor een kop koffie, maar zet ik in op een informele babbel met studenten. Ik hoor bijvoorbeeld dat er over een activiteit van de studentenclub gesproken wordt, dan kan ik daar geïnteresseerd naar polsen en bij uitbreiding naar het studentenleven. Of ik vraag gewoon eens of het tempo van de les oké is, of de les voldoende kan boeien.'*

Hoe meer je begrijpt van het perspectief van iemand anders, hoe beter je je kunt inleven. Een nieuwsgierige en betrokken houding is hierbij essentieel. Dit kun je bereiken door boeken te lezen, documentaires te kijken of gesprekken te voeren met mensen.[45] Bewustwording is een continu leerproces. Zelfs experts in dit thema zeggen dat ze dagelijks blijven leren. Daarom is deze houding zo belangrijk.

> *Adam, leerling:*
> *'Vaak doen leraren aannames over de motivatie van leerlingen zonder te weten of, erger nog, zonder te checken of die aannames kloppen. Mijn eerste advies is dus echt: oprecht luisteren.'*[46]

> *Milio van de Kamp:*[47]
> *'Om te beginnen met het aanpakken van dit ingewikkelde probleem (kansenongelijkheid) zou iedere onderwijsprofessional aan de slag moeten met het beantwoorden van de volgende vraag: In hoeverre ben ik in staat om de leefwereld van mijn leerlingen te begrijpen? Een ogenschijnlijk simpele vraag met grote gevolgen voor de leerlingen. Geen inzicht hebben betekent namelijk dat stereotypen en vooroordelen de vrije hand krijgen.'*

Dialoog: in gesprek gaan met je (kansarme) leerlingen

In gesprek gaan met leerlingen vanuit oprechte interesse is één mogelijke manier om aan bewustwording te werken. Voorzie mogelijkheden om te praten, verklein de afstand en praat informeel met leerlingen, ook over thema's waar je zelf misschien onzeker over bent. Je kunt je eigen blinde vlekken hierdoor meer zichtbaar maken.[48] Door vanaf het begin aan een vertrouwensband te werken met je leerlingen, zul je er de vruchten van plukken wanneer het gaat over een moeilijk thema. Dan is de band al 'gesmeed' en heb je het makkelijker; leerlingen kennen jou dan al een beetje.

Het kan soms lastig zijn om bepaalde onderwerpen in een grote groep te bespreken. Zorg daarom voor momenten waarop leerlingen je individueel kunnen aanspreken, bijvoorbeeld in de klas of tijdens informele momenten zoals toezicht, een leswissel, of een wandeling met de klas naar de sportzaal. Je kunt ook aparte overlegmomenten organiseren voor specifieke doelgroepen, waarbij je expliciet naar hun ervaringen vraagt. Onderzoek welke obstakels leerlingen ervaren om naar school te gaan en actief deel te nemen aan de lessen. Verken hoe je als school of leraar daarop kunt inspelen.

Wees nieuwsgierig naar verschillen en probeer je voor te stellen hoe de schoolervaring anders voelt voor verschillende leerlingen, zoals anderstalige, kansarme, leerlingen met een migratieachtergrond of lgbtqia+-leerlingen. Nodig hen uit om zorgen te delen of suggesties te geven. Maak duidelijk dat alle stemmen welkom zijn en dat ieder perspectief even belangrijk is. Schenk daarbij extra aandacht aan groepen die zich minder gezien, gehoord of begrepen voelen. Luister gericht en erken wat leerlingen zeggen, zelfs als je het er niet mee eens bent. Bedank hen altijd voor hun feedback.[49]

Veel leraren vinden het echter uitdagend om in dialoog te gaan, vooral met kansarme leerlingen. Hieronder volgen enkele praktische suggesties voor het aangaan van deze gesprekken.

Vragen die je jezelf en je leerlingen kunt stellen

Welke vragen kun je zoal aan je leerlingen stellen? Hieronder geven we een aantal mogelijkheden. Voordat je met je leerlingen in gesprek gaat, is het echter ook goed stil te staan bij wat er bij jezelf speelt op het gebied van gelijke kansen en diversiteit.

Wat speelt er bij jou? Vragen die je jezelf kunt stellen:

Vraag	Voorbeeldreacties van leraren
Wat zijn mijn gevoelige punten?	Ik merk bijvoorbeeld dat ik het erg moeilijk vind om goed te reageren als iemand een homofobe uitspraak doet. Ik vind het belangrijk om me hiervan bewust te zijn en van tevoren na te denken over een passende reactie als ik merk dat ik persoonlijk geraakt word.
Welke aanpak past voor mij om de stem van al mijn leerlingen te horen?	Ik wil doen wat ik kan om er te zijn voor leerlingen die het thuis financieel moeilijk hebben. Ik wil hierover met hen in gesprek gaan, maar ik ben bang om te overdrijven. Misschien willen ze er niet over praten of voelen ze zich beschaamd.
Wat beschouw ik als vanzelfsprekend en normaal, en wat kan een blinde vlek zijn in mijn perspectief?	Ik was er echt van overtuigd dat we studenten een plezier deden door hen zelf een stageplaats te laten kiezen. Pas recent werd het me duidelijk hoe moeilijk dit is voor kansarme studenten en hoeveel ondersteuning kansrijke studenten vaak krijgen. Zelf ben ik kansrijk opgegroeid en had ik dit als vanzelfsprekend beschouwd.
Welke thema's ga ik uit de weg omdat ik bang ben voor escalatie of fouten maken? (handelingsverlegenheid) Of: Op welke thema's grijp ik meteen in zonder gesprek of aftoetsing? (handelingsdrang)	Over politiek durf ik echt niet te praten. Ik ben bang voor de reacties van leerlingen, voor het gevoel me te veel te moeten verantwoorden en daardoor de vertrouwensband te verliezen.

Vraag	Voorbeeldreacties van leraren
In hoeverre investeer ik in een goede band met mijn leerlingen en ken ik hen echt?	Een leerling van me deed een discriminerende uitspraak over mensen in armoede. Ik heb hem de mond gesnoerd en gezegd dat zo'n uitspraak niet thuishoort in mijn klas. Achteraf gezien had ik beter toch het gesprek met die leerling aangegaan.
Wie zie ik voor me als ik mijn lessen ontwerp? Komt dit beeld overeen met wie er in mijn klas zit? Hoe kan ik mijn beeld verruimen?	Aan het begin van het schooljaar vraag ik mijn leerlingen tijdens Frans om zichzelf voor te stellen in twee talen: Frans en een andere taal naar keuze. Veel van mijn leerlingen spreken meerdere talen en sommige gebruiken zelfs drie of vier talen in hun presentatie. Dit moment creëert niet alleen een gevoel van trots op hun taalvaardigheden, maar biedt ook een kans om hun culturele achtergrond te laten zien.

Wat speelt er bij je leerlingen (uit minderheidsgroepen)? Vragen die je je leerlingen kunt stellen.

Vraag	Voorbeeldreacties van leerlingen
Wanneer voel jij je echt thuis in de klas? Wat draagt daartoe bij?	Als het enige meisje in de autotechniekopleiding voel ik me bij sommige leraren niet echt op mijn gemak. Bijvoorbeeld, één leraar negeert me vaak tijdens de praktijklessen en lijkt te twijfelen aan mijn vaardigheden alleen al omdat ik een meisje ben. Maar ja, misschien weet die leraar zelf niet zo goed hoe hij met meisjes moet omgaan. Bij een andere leraar is het gelukkig helemaal anders. Hij nam de tijd om me te vragen hoe ik me voelde als enige meisje in de groep en vroeg hoe hij zou kunnen ondersteunen. Dat betekende echt veel voor mij. Wie weet word ik zelf later wel leraar. Hoe leuk zou het zijn voor meisjes in autotechnieken om les te krijgen van een vrouw?
Wat maakt voor jou het leren moeilijker? Waar heb jij last van?	Als rolstoelgebruiker heb ik twee opties in een aula: ofwel helemaal vooraan, dan zit ik geïsoleerd van mijn medestudenten, ofwel helemaal achteraan, dan zit ik geïsoleerd van de prof.
Welke noden ervaar je op het vlak van gelijke kansen?	De school wist dat ik een hoofddoek droeg en dat ik die op stage moest afzetten, maar ze hebben mij nooit gevraagd hoe ik me daarbij voelde. Op de stageplaats zelf durf ik het onderwerp niet bespreekbaar te maken, omdat ik bang ben dat het mijn beoordeling negatief zou beïnvloeden.
Voel je je soms uitgesloten? Waarover gaat het dan?	Veel leraren lijken te kiezen voor de eigen veiligheid en willen een aantal gevoelige thema's, zoals religie, gender of seksualiteit, niet bespreken in de les. Voor mij voelt dat als het wegvagen van mijn identiteit. Dat doet pijn.

Je kunt ook werkvormen toepassen in de klas, zoals de volgende twee:

Exit ticket betrokkenheid[50]

Leerlingen schrijven op post-its hoe ze het klasklimaat hebben ervaren voordat ze het klaslokaal verlaten. Ze kunnen een specifieke vraag beantwoorden, bijvoorbeeld:

- Voelde je je betrokken?
- Hoe heb je bijgedragen aan een veilig leerklimaat?
- Waar maak je je zorgen over?

Laat leerlingen de post-its op een tafel plakken als ze weggaan. Dit maakt deze manier van feedback verzamelen anoniem en dus veiliger. Voor grote groepen kun je hiervoor een onlinetool gebruiken.

Thuis voelen

Laat alle leerlingen individueel een antwoord noteren op onderstaande vragen. Wissel daarna uit in kleine groepjes en laat elke groep een top 5 indienen:
Wat komt er bij jou naar boven als je het volgende leest:
Je thuis voelen op school betekent ...
Wat heb je zelf nodig om je thuis te voelen op school?

Goed om te weten is dat bevragen en proberen te begrijpen niet hetzelfde is als overal op ingaan en alles toelaten. Wanneer leerlingen zich gehoord voelen, zullen ze meer begrip hebben voor keuzes die de school soms moet maken. Het aannemen van een nieuwsgierige en betrokken houding betekent niet dat je als school geen grenzen kunt of mag stellen.[51]

Geef in de dialoog met je leerlingen voldoende van jezelf mee

Wat kan helpen om gesprekken met leerlingen te voeren, is voldoende van jezelf mee te geven. Bespreek je eigen referentiekader en achtergrond. Benoem blinde vlekken en geef aan hoe leerlingen jou hierover mogen aanspreken.

> *Bert, leraar:*
> *'Ik besteed bij een nieuwe klas voldoende tijd aan een korte voorstelling van mezelf en het vak. Ik vertel hoe ik te werk ga in deze lessen en wat ik verwacht van de studenten en hun input. Ik kan op deze manier al belangrijke ideeën introduceren: dat ik zelf opensta om te leren, dat niemand het monopolie heeft op de waarheid, en dat we veel van elkaar kunnen leren omdat er al veel wijsheid in deze groep zit. Dit is voor mij ook belangrijk in het kader van klasmanagement.'*

Openheid als leraar over je eigen leerproces, perspectieven en kwetsbaarheden helpt leerlingen een lerende houding aan te nemen.[52] Dit is vooral waardevol in gesprekken over diversiteit en inclusie, omdat het een gevoel van gelijkwaardigheid tussen leerlingen en leraren bevordert. Voor zowel leerlingen als leraren gaat het om het 'lerende' zijn.

> *Ellen, leraar:*
> *'Ik word in mijn multiculturele klas constant uitgedaagd over mijn eigen perspectief, soms – zo ervaar ik het toch – tot in het absurde. Ik ben al meermaals van mijn stoel gevallen. Wat ik bijvoorbeeld niet meer als universeel beschouw: het geloof in wetenschap of gezondheidszorg, trouwen doe je niet met neven of nichten, het concept van verjaardagen, of het belang van eigen geluk nastreven. Ik neem niets meer als vanzelfsprekend. Zo had ik een moslimmeisje in mijn klas dat zich helemaal apart zette. Bij een les over solliciteren vertelde ze dat ze geen hand wil geven. Ik dacht dat dit te maken had met haar geloof, maar het bleek dat ze ooit schurft had gehad en dit zeker niet opnieuw wilde. Het is allemaal niet altijd makkelijk, maar mijn open houding levert zo veel op. Ik zie dat vooral in vergelijking met collega's die puur inzetten op disciplinering zonder open houding. Ik vermoed dat hun aanpak voortkomt uit onzekerheid, en dat ze houvast zoeken in discipline.'*

Het is belangrijk om als leraar ook je grenzen te bewaken. Zeker voor startende leerkrachten kan het leeftijdsverschil met de leerlingen klein zijn. Leerlingen kunnen vanuit pubergedrag te ver gaan en je als het ware 'uithoren'. Bewaak daarom je positie als leerkracht: je bent geen beste vriend van je leerlingen.

Respecteer grenzen: verwacht niet dat leerlingen alles delen

Het op een goede manier inzetten op elkaar leren kennen is een evenwichtsoefening, waarbij het evenwicht bij elke leraar en leerling anders ligt. Enerzijds is het belangrijk aandacht te besteden aan de specifieke context van kansarme leerlingen. Leerlingen zullen oprechte interesse in hun moeilijke situatie waarderen, wat kan bijdragen aan een veilige leeromgeving. Zeker wanneer deze context in specifieke situaties naar boven komt, is een leraar die hier gepast mee omgaat van onschatbare waarde. Anderzijds is de school er ook om leerlingen zichzelf te laten zijn, los van hun specifieke achtergrond. Het binnenstappen van de schoolpoort biedt leerlingen vaak de kans om even uit de dagelijkse moeilijke realiteit te stappen. Vakleraren die erin slagen om leerlingen – al is het maar even – hun drempels te doen vergeten door hen te betrekken bij een vakgebied en hun interesse te wekken, leveren bijzonder waardevol werk.[53] Het meesterschap en de vakkennis van de leraar zijn hierin essentieel. Als leraar wil je echter niet vervallen in medelijden, en leerlingen willen niet gereduceerd worden tot hun context. Zoals de Amerikaanse dichter en activist Pat Parker zei: 'Het eerste wat je moet doen, is vergeten dat ik zwart ben. Ten tweede mag je nooit vergeten dat ik zwart ben.' Dit benadrukt dat je je bewust moet zijn van de meerwaarde van verschillen, zonder dat een leerling telkens het gevoel krijgt anders behandeld te worden of er niet bij te horen.[54]

> *Anaïs, leerling:*
> *'Ik voel me soms gereduceerd tot een vraag. Als medeleerlingen of leraren mij leren kennen, zie ik de vraag "Wat is er met jou gebeurd?" in hun ogen, of ze stellen die expliciet. Ik ben niet de norm; ik zie er anders uit dan anderen, en daardoor lijkt het alsof ik verplicht ben een verhaal te vertellen over waarom ik anders ben. Zeker als die vraag snel komt, verbaast dat me. Ik begin een gesprek met een leraar toch ook niet met de vraag "Vertel eens over je jeugdtrauma's". Bij mijn handicap hebben medeleerlingen of leraren daar niet altijd schroom over. Het vervelende is dat die vraag vaak niet voor mij wordt gesteld, niet uit oprechte interesse, maar omdat de ander zich*

ongemakkelijk voelt en geruststelling zoekt. Soms verzin ik antwoorden, omdat ik vind dat het verhaal van mijn handicap van mij is. Ik ben niet verplicht om erop te antwoorden.'[55]

Majida, student:
'Ik was de enige in de klas met een andere etnisch-culturele achtergrond en werd in de les altijd aangesproken op mijn achtergrond om de leerstof aan te vullen vanuit een andere cultuur. Dat stoorde me. Ik vind het fijn als mijn achtergrond erkend wordt, maar deze aanpak had juist een averechts effect.'

Lou, student:
'De docent vroeg me om een bijdrage te leveren vanuit mijn ervaringen als lid van de lgbtqia+-gemeenschap. Op zich fijn dat de docent het vroeg, maar in die les wilde ik niet nog maar eens "vertegenwoordiger" zijn.'

Het is van belang onderscheid te maken tussen positieve nieuwsgierigheid of een open houding en wat we 'curieuzeneuzenieuwsgierigheid' zouden kunnen noemen. Te nieuwsgierig zijn komt voort uit eigen noden in plaats van die van de leerling. Je gaat dan (veel) vragen stellen vanuit een verborgen agenda, vooral gedreven door persoonlijke interesses of verwachtingen. Dit leidt vaak tot ongemakkelijke situaties waarin leerlingen zich bekeken, beoordeeld of 'anders' voelen. Hierdoor kunnen zij het gevoel krijgen dat hun behoeften of ervaringen ondergeschikt zijn aan die van anderen. Een goedbedoelde vraag kan toch de ervaring oproepen dat je een leerling in de positie plaatst dat die anders is dan de norm, anders dan jou. Zo ervaren veel niet-witte mensen de vraag 'Van waar ben je?' als ongemakkelijk of zelfs uitsluitend. Hoewel deze vraag vaak uit nieuwsgierigheid wordt gesteld, impliceert ze dat iemand 'anders' is of hier niet echt thuishoort. Ogenschijnlijk onschuldige vragen kunnen ongemakkelijke gevoelens oproepen over identiteit en aanvaarding.

Jamie, leerling:
'Het leek alsof de leraar interesse in me had, maar eigenlijk wilde ze alleen maar weten waarom ik geen nieuwe kleren had of nooit mee kon op schoolreis. Het voelde niet alsof ze me wilde begrijpen, maar meer alsof ik een vreemd verhaal was waar ze nieuwsgierig naar was.'

Het waarderen van elke leerling is een zoektocht, zeker wanneer leerlingen storend gedrag vertonen of bepaalde aspecten van hun identiteit je als leraar onzeker maken. Een valkuil is leerlingen vooral aan te spreken op hun zichtbaarste kenmerken. Leerlingen aanspreken op hun fysieke handicap, migratieachtergrond of (zichtbare) religieuze kenmerken kan en mag, maar alleen onder bepaalde voorwaarden. Zorg ervoor dat je een voldoende diepgaande relatie en vertrouwensband hebt opgebouwd met de leerlingen die je aanspreekt. Spreek leerlingen aan op verschillende dimensies van hun identiteit (zie hoofdstuk 5, 'Kruispuntdenken'), zodat ze zich niet gereduceerd voelen tot één zichtbaar kenmerk. Laat je leerlingen alleen vertellen vanuit hun eigen ervaring, niet als vertegenwoordiger van een hele gemeenschap. Vragen zoals 'Hoe gebeurt dit bij jullie?' kunnen overkomen alsof de leerling de hele gemeenschap vertegenwoordigt. Of de enige leerkracht met een migratieachtergrond in de school wordt 'gepromoveerd' tot expert diversiteit en krijgt allerlei vragen over omgaan met leerlingen met een migratieachtergrond. Mensen zijn erg gevoelig voor aanspreken op één dimensie van hun identiteit. Dit kan het gevoel geven dat ze niet als geheel persoon worden gezien.

Let op voor veralgemeningen: zie de diversiteit in de diversiteit

Het idee van 'diversiteit in de diversiteit' gaat over het erkennen dat er binnen elke groep een enorme variatie bestaat. Mensen hebben de neiging om groepen te homogeniseren, wat leidt tot stereotypevorming.[56]

Een voorbeeld hiervan is de uitspraak: 'Er bestaat niet zoiets als de Marokkaanse cultuur.' Hiermee wordt benadrukt dat wat vaak als één enkele, vaststaande cultuur wordt gezien, in werkelijkheid een verzameling is van talloze subculturen, gewoonten en ervaringen die per regio, familie of individu verschillen. Iemand vastpinnen op een zogenaamd typische 'Marokkaanse' identiteit beperkt de mogelijkheid tot echt begrip en wederzijdse dialoog.

> *Zoë, studente met ASS:*
> *'Veel mensen denken dat alle mensen met ASS hetzelfde functioneren. Ze kennen de film Rain Man of denken aan hun vijfjarige neefje dat ook ASS heeft. Maar niemand met ASS is hetzelfde. Mijn boodschap aan universiteiten en hogescholen is dat ze met ons in gesprek moeten gaan. Leer over autisme door met ons rond de tafel te gaan zitten en te vragen wat we nodig hebben om ons thuis te voelen en succesvol te kunnen studeren.'*

> *Milan, leerling met hoogbegaafdheid:*
> *'De leerkracht begrijpt maar niet waarom ik Frans zo moeilijk vind als ik dan toch "hoogbegaafd" ben. Zo werkt het niet voor mij. Ik weet eigenlijk niet goed hoe ik iets kan leren. Ik kan het of ik kan het niet. Wiskunde bijvoorbeeld vormt geen probleem. Ik bekijk de oefening een keer en dat zit erin. Maar dat Frans: hoe begin ik eraan?'*

In het voorbeeld van Milan wordt duidelijk dat de veronderstelling dat hoogbegaafdheid betekent dat alles vanzelf gaat, geen recht doet aan de complexiteit van zijn ervaring. Diversiteit binnen diversiteit betekent dat we altijd nieuwsgierig moeten blijven, zonder mensen te reduceren tot simplistische beelden of veralgemeningen.

Fouten maken mag: je hoeft niet alles te weten

Veel leerkrachten voelen zich soms onzeker om in gesprek te gaan omdat ze niet alles weten over de religieuze of culturele contexten van hun leerlingen, of over ASS, ADHD of een non-binaire leerling. Toch hoeft die kennis niet perfect te zijn om een waardevolle dialoog te voeren.

Open gesprekken waarin de leerkracht aangeeft niet alles te weten, maar bereid is om te leren, worden doorgaans gewaardeerd door leerlingen. Zij verwachten niet dat een leerkracht elk aspect van hun cultuur of religie kent.[57] Wat ze wél verwachten, is dat er ruimte is om gehoord te worden en hun ervaringen te delen. Door jezelf ook als lerende op te stellen, geef je bovendien een goed voorbeeld. Je laat zien hoe je een lerende houding kunt aannemen.[58]

Geef het tijd. Er is altijd nog iets nieuws te ontdekken

Hoewel dialoog en een goede relatie met je leerlingen opbouwen de basis vormen voor een veilige leeromgeving en motivatie, betekent dit niet dat je vanaf dag één een sterke relatie hebt met alle leerlingen. Dat proces kan weken, soms maanden duren. Gun jezelf die tijd. Blijf nieuwsgierig naar je leerlingen – er is altijd iets nieuws te ontdekken!

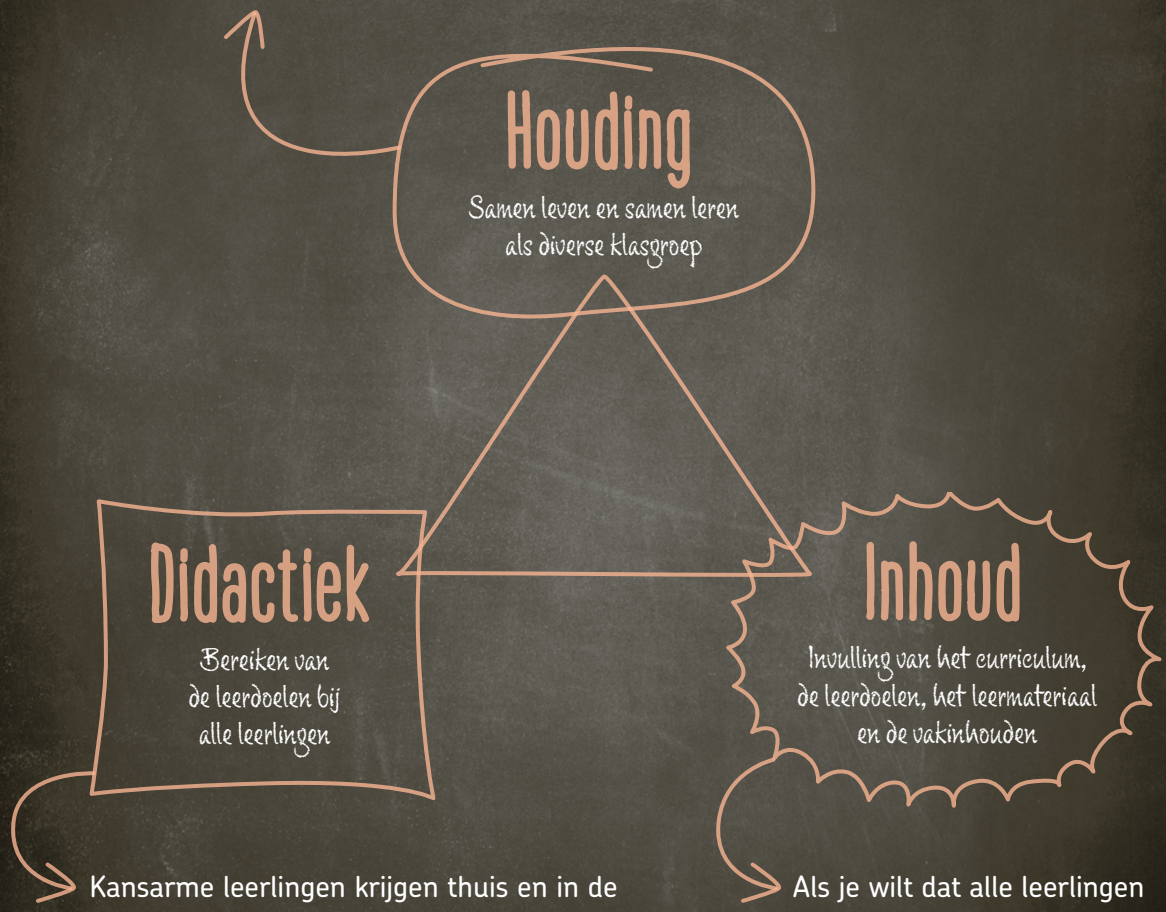
Ellen, leraar:
'Ik werk in een Centrum voor Deeltijds Onderwijs en heb door de manier waarop wij werken – in kleine groepen – het geluk veel te kunnen inzetten op verbinding. Wanneer ik de kans heb om door te vragen en door te spreken met een leerling, ben ik al zo vaak verrast geweest. Zo had ik recent een Oost-Europese jongen van achttien jaar. Hij kwam bij ons terecht na moeilijk gedrag, druggebruik, snel boos worden, enzovoort. De eerste lessen waren ook lastig. Toen ik na een les eens rustig tijd had om met hem te spreken, kwam geleidelijk een heel andere kant naar boven: hij houdt een dagboek bij, schrijft poëzie en houdt quotes bij die hem raken. Plots komt er zo'n verrassend laagje naar boven, dat afwijkt van mijn eerste intuïtieve oordeel. Dat eerste oordeel is gaandeweg fel veranderd, want ondertussen weet ik: zo'n verrassend moment kan ik met iedereen hebben wanneer er ruimte is voor een open gesprek.'

VOOR OP HET PRIKBORD

- **Jouw wereld is niet de enige, objectieve wereld.**
- **De bril waarmee je kijkt is voor iedereen anders.**
- **Wees oprecht nieuwsgierig en betrokken.**
- **Benader een individuele leerling niet als vertegenwoordiger van een groep.**
- **Fouten maken mag, je hoeft niet alles te weten.**
- **Toon jezelf en laat zien dat je je bewust bent van de veelheid aan brillen.**

ZELFREGULEREND LEREN

Wees je bewust dat zelfregulerend leren nooit volledig zelfregulerend is, maar dat externe factoren meespelen. Niet alle leerlingen hebben dezelfde kansen op vlak van deze factoren en dus ook niet op vlak van zelfregulerend leren. Vanuit dat bewustzijn ga je meer inzetten op het ondersteunen van zelfregulerend leren, in het bijzonder voor leerlingen die niet het geluk hadden om de nodige vaardigheden van huis uit mee te krijgen.



Kansarme leerlingen krijgen thuis en in de klas minder leerkansen voor zelfregulerend leren, terwijl ze er net extra baat bij hebben. Geef het ondersteunen van zelfregulatie dus mee een plek in je lessen. Schep heldere verwachtingen, leer zelfregulerend leren aan en zet gestructureerde werkvormen in. Ontwerp je lessen zo dat de context van leerlingen er zo weinig mogelijk toe doet.

Als je wilt dat alle leerlingen leren op vlak van zelfregulatie, wordt dit automatisch ook een deel van je aanpak en inhoud. Daarnaast kunnen leerlingen maar zelfregulerend zijn als ze een goede kennis van de leerstof en leerdoelen hebben.

4.2 Zelfregulerend leren[59]

Ongelijke kansen voor zelfregulerend leren

Als leraar hoop je vanuit je passie voor het vak dat leerlingen vanzelf verantwoordelijkheid nemen voor hun leren. In de praktijk blijkt dit vaak anders te verlopen. Leraren merken grote verschillen tussen leerlingen als het gaat om studie- en werkhouding.[60]

Sommige leerlingen nemen hun leren goed in eigen handen: ze letten op, maken een planning en houden zich eraan, controleren hun eigen werk en leveren dit tijdig in. Andere leerlingen maken voorziene oefeningen niet, nemen niet actief deel aan de les, maken geen planning en lijken ongemotiveerd.

Veel leraren leggen de verantwoordelijkheid bij de leerling zelf: 'De leerling moet zijn studiehouding aanpassen' of 'De leerling moet zich herpakken'. Dit geeft de indruk dat het ontwikkelen van een goede studiehouding volledig op de schouders van de leerling rust. Toch is het een misvatting dat dit uitsluitend de verantwoordelijkheid van de leerling is. Inzicht in hoe zelfregulerend leren zich ontwikkelt en hoe hierbij ongelijke kansen spelen, kan helpen om dit beter te begrijpen.

Zelfregulerend leren kun je niet zelfregulerend leren![61]

In dit hoofdstuk behandelen we de rol die (on)gelijke kansen spelen bij het ontwikkelen van zelfregulerend leren. Het zou ons te ver leiden om het thema zelfregulerend leren in alle details te behandelen. Het is een breed domein dat in andere teksten uitgebreid wordt behandeld.[62] Om het hoofdstuk goed te kunnen begrijpen, volstaat deze achtergrondinformatie.

Zelfregulerend leren houdt in dat leerlingen zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid hun leren in handen nemen; dat wil zeggen zelfstandig beslissingen nemen in verband met de leerdoelen (vooraf), de leeractiviteiten (tijdens) en de (zelf)beoordeling (na). Zowel gedachten, gedrag, gevoelens als motivatie kunnen bijdragen aan zelfregulerend leren.

Voorbeelden van zelfregulatievaardigheden:[63]

- Vooraf: tussendoelen formuleren, plannen, jezelf motiveren.
- Tijdens: goede leerstrategieën gebruiken, hulp zoeken wanneer gepast, afleiding vermijden.
- Na: jezelf toetsen, stilstaan bij oorzaken van succes en mislukking, omgaan met verdriet of boosheid wanneer iets niet lukt.

In een schoolse context draait zelfregulerend leren vaak om leren in functie van externe, niet zelfgekozen leerdoelen. Hierdoor ontstaat er in onderwijs altijd een zekere spanning tussen het idee van zelfregulerend leren en het als leerling voldoen aan wat de school van je verwacht.[64]

Zelfregulerend leren ontwikkelt zich niet vanzelf. Het wordt aangeleerd, op school en/of daarbuiten. Elke leraar besteedt momenteel ongetwijfeld al aandacht aan bepaalde aspecten van zelfregulerend leren. Toch worden er in de praktijk kansen gemist:

- Het is een misvatting dat je leerlingen ondersteunt in hun zelfregulerend leren door hen vrijheid of autonomie te bieden of door hen simpelweg 'aan het stuur van hun eigen leerproces te zetten'.
- De aandacht gaat vaak naar één enkel aspect van zelfregulerend leren, bijvoorbeeld 'leren leren' of specifieker nog 'leren plannen'. Hierdoor worden andere vaardigheden niet aangeleerd.
- Wanneer leraren zelfregulerend leren in de klas behandelen, gebeurt dit vaak impliciet (bijvoorbeeld door voor te doen zonder uit te leggen wat precies gedaan wordt). Zelfregulerend leren vraagt expliciete instructie, oefenkansen en gerichte feedback op het leren zelf.

Zelfregulerend leren is contextspecifiek en geen generieke vaardigheid. Het is niet zo dat een leerling een bepaalde zelfregulerende vaardigheid die in één context (bijvoorbeeld een specifiek vak of type leeractiviteit) wordt aangeleerd, automatisch ook in andere situaties toepast.[65] Het heeft dan ook weinig zin om één apart vak 'zelfregulerend leren' of 'leren leren' in te richten, zonder de leerling te ondersteunen bij de toepassing ervan in specifieke vakken en contexten. Elke vakleraar speelt hierin een rol. In een ideale situatie gebruiken leraren in verschillende vakken gelijkaardige terminologie om over zelfregulerend leren te spreken.

Zelfregulerend leren is in feite een verwarrend begrip, want je reguleert je leren nooit volledig zelf. Wat in klassituaties lijkt op zelfregulerend leren – de leerling die het leren zelf in handen neemt – is in werkelijkheid ten minste deels het resultaat van externe factoren, zoals de ondersteuning die leerlingen vanuit hun thuis- en schoolomgeving krijgen. Zelfregulatie is dus altijd deels coregulatie.[66]

Het verband tussen zelfregulerend leren en gelijke kansen is snel gelegd. Niet alle leerlingen beschikken over dezelfde externe factoren, en daarmee ook niet over dezelfde kansen om zelfregulerend leren te ontwikkelen.[67] Dit leidt ertoe dat het potentieel van veel leerlingen niet volledig wordt benut. Daarbij speelt een dubbel effect:

- Ten eerste krijg je als leraar een onjuist beeld. Leerlingen die in de klas veel zelfregulerend leren lijken te laten zien, doen dit mogelijk maar beperkt zelfstandig. Externe factoren compenseren voor het deel dat zij niet zelf oppakken. Het zelfregulerend leren dat een leerling in de klas toont, is dus niet volledig diens eigen verdienste. Omgekeerd geldt ook: als een leerling weinig zelfregulerend leren laat zien, kan dat deels het gevolg zijn van een kansarmere thuissituatie.
- Ten tweede ontwikkelen kansrijke leerlingen, wanneer zij ondersteund worden, hun zelfregulerende vaardigheden verder. Zij zien immers voorbeeldgedrag van anderen, krijgen hulp bij het zelfstandiger aanpakken van zaken of ontvangen expliciete instructies over hoe zij bepaalde taken kunnen aanpakken. Kansarme leerlingen krijgen minder van deze kansen om zelfregulerend leren te ontwikkelen.

Leerlingen en studenten die weinig gemotiveerd lijken, zijn dat mogelijk wél, maar missen misschien de strategieën die in onze schoolcultuur vereist zijn om zelfregulerend aan de slag te gaan. Bovendien hebben zij niet de juiste context om hen daarin te ondersteunen.[68]

De rol van externe en interne factoren bij zelfregulerend leren, en de impact hiervan op (on)gelijke kansen, blijft vaak onder de radar. We kijken en interpreteren met onze eigen bril, vanuit onze eigen context. Dat is op zich heel normaal, maar het is moeilijk om dit niet te doen. Wanneer leraren de invloed van contextfactoren echter niet herkennen, leidt dit tot lagere verwachtingen ('Ze kunnen het toch niet'). De uitdaging is om je bewust te worden van het feit dat je altijd maar een deel van de realiteit waarneemt.

We beschrijven achtereenvolgens hoe factoren in de thuisomgeving en in de schoolomgeving een rol spelen bij de ontwikkeling van zelfregulerend leren, en hoe de kansen hierbij ongelijk verdeeld zijn. Vervolgens bieden we ideeën voor wat je in de klas kunt doen om gelijke kansen te creëren voor zelfregulerend leren.

De rol van de thuisomgeving

Alledaagse interacties

Kinderen leren vanaf jonge leeftijd vaardigheden die zelfregulerend leren ondersteunen, zij het impliciet en niet doelgericht. Ouders zeggen bijvoorbeeld niet: 'Vandaag werken we aan zelfregulerend leren.' Dit gebeurt informeel, buiten schoolse taken, via alledaagse interacties waarin ouders vragen stellen, hun eigen zelfregulatie tonen, en samen met kinderen doelen stellen, vooruitgang volgen en evalueren.

Leerlingen met vergelijkbare capaciteiten ontwikkelen zich verschillend in zelfregulerend leren, afhankelijk van hun context. Middenklassenouders stellen bijvoorbeeld vaker vragen die hun kinderen uitdagen om de wereld te analyseren, vergelijkbaar met schoolse interacties (bijvoorbeeld: 'Wat denk je zelf?', 'Wat heb je nodig om dit te doen?', 'Hoe kun je dat het beste aanpakken?').[69]

Daartegenover staat dat interactie in kansarme gezinnen minder rijk taalgebruik bevat en minder uitnodigt tot zelfregulatie, mede door de uitdagingen van de context. Ook zijn er minder leerkansen, zoals samen lezen, gezelschapsspellen spelen, muzieklessen volgen, museumbezoeken, uitstappen of reizen. Dit heeft invloed op zowel het zelfregulerend leren als de algemene schoolse voorkennis. Bovendien hebben kinderen uit kansarme gezinnen vaak minder rolmodellen die zelfregulerend leren voorleven.[70]

Zelfregulerend leren kan daarom worden gezien als een vorm van sociaal en cultureel kapitaal dat kinderen vanuit hun thuisomgeving meekrijgen. Op school, waar veel leraren zelf uit een kansrijke context komen (bijvoorbeeld wit, middenklasse), wordt een 'kansrijke basis van huis uit' als vanzelfsprekend gezien en verwacht.[71] Scholen zijn doorgaans afgestemd op een middenklassenpubliek dat (impliciet) voorbereid is op schoolse verwachtingen.

Milio van de Kamp beschrijft dit in zijn boek *Misschien moet je iets lager mikken* als volgt:
'De mindere schoolprestaties van zoveel jongeren opgegroeid in armoede worden vaak op deze manier verklaard: we hebben niet de juiste motivatie, intelligentie of het gedrag om te slagen in de wereld van het onderwijs.'

Hij verwijst naar normen die typisch zijn voor de middenklasse, zoals 'voldoende middelen om schoolwerk te kunnen doen, zoals een computer en een eigen kamer, een stabiel huis met een goed leerklimaat, en ouders die je kunnen ondersteunen. Als je niet aan die normen kunt voldoen, raak je gevangen in een hardnekkige strijd waarin je voortdurend wordt geconfronteerd met je vermeende tekortkomingen en zogenaamd onvermogen om verantwoordelijkheid voor je eigen leven te nemen.'[72]

Vaak blijven deze zaken impliciet of vormen ze een blinde vlek, totdat ze al dan niet toevallig aan het licht komen, zoals in het voorbeeld van leraar Mieke.

> *Mieke, leraar Kinderbegeleiding:*
> *'Een van onze leerdoelen is dat cursisten hulp vragen en initiatief nemen om met collega's in overleg te gaan. We dachten dat dit vanzelfsprekend was, tot cursisten aangaven dat dit in hun cultuur moeilijk ligt. Mogelijk met enige overgeneralisatie, vertelden ze ons dat in hun cultuur, als je gehoorzaam uitvoert wat er van je verwacht wordt, ze het goed doen. Hulp vragen en initiatief nemen is minder belangrijk dan zaken zelf oplossen. Na gesprekken hebben we besloten om hen hierin wat meer te ondersteunen en hen meer tijd te geven. De leerdoelen en uiteindelijke verwachtingen blijven echter wel hetzelfde.'*

Miekes voorbeeld sluit aan bij de interventiestudie van N.M. Stephens en collega's bij pioniersstudenten (studenten van wie de ouders geen hoger onderwijs volgden).[73] Zij beschrijven hoe deze studenten minder vertrouwd zijn met de impliciete 'regels van het spel' in het hoger onderwijs. Een goed inzicht in die regels is echter noodzakelijk om zelfregulerend te kunnen en durven zijn. Het thema hulp zoeken, een onderdeel van zelfregulerend leren, is daar een goed voorbeeld van. Leerlingen uit kansarme contexten zien hulp zoeken vaak als een zwakte, terwijl ze juist meer hulp zouden mogen vragen. In kansrijke omgevingen wordt hulp vragen daarentegen aangeleerd en aangemoedigd: 'Als iets niet lukt, mag je altijd hulp vragen.'

Uit de studie bleek dat een korte getuigenis van medestudenten over hoe zij, ondanks een moeilijke thuissituatie, leerden hulp te zoeken, een positief effect had op de resultaten van pioniersstudenten én een positief psychosociaal effect op alle studenten. Het horen dat het oké en zelfs aan te raden is om bij anderen hulp te zoeken, moedigde meer studenten aan dit daadwerkelijk te doen.[74] Het hielp pioniersstudenten hun leren meer zelfregulerend aan te pakken. Belangrijk is dat de studenten in hun getuigenissen benoemen op welke manier hun achtergrond hun leren en ervaringen heeft beïnvloed, en welke strategieën zij succesvol hebben toegepast vanuit hun specifieke achtergrond.

Schoolse taken

Ondersteuning bij schoolwerk

De thuisomgeving heeft een grote impact op schoolse taken zoals studeren of opdrachten maken. Kansrijke leerlingen krijgen vaak meer ondersteuning.[75] Ouders in kansrijke situaties hebben betere mogelijkheden om hun kinderen te steunen en te motiveren. Zelfregulerend leren bij schoolse taken is altijd een vorm van coregulatie, waarbij (pleeg)ouders, grootouders, broers, zussen, opvoeders, vrienden of leraren helpen. Wie deze steun niet heeft, ervaart meer moeilijkheden om zelfregulerend leren te ontwikkelen, ongeacht de eigen capaciteiten.

> *Abdel, ouder:*
> *'Mijn zoon mag de toets begrijpend lezen thuis voorbereiden. Dat betekent dat wij samen de tekst lezen, dat ik moeilijke woorden toelicht, samen opzoek of ik hem een synoniem aanreik, dat ik hem vragen stel over de tekst, dat we een prentje opzoeken van de omgeving waar het verhaal zich afspeelt zodat hij beter begrijpt wat er gebeurt. Ik vraag me af of de juf zo kan testen hoe het met zijn begrijpend lezen gesteld is.'*

Bijvoorbeeld: leerlingen in de richting Economie en Organisatie moeten voor de les Frans iemand interviewen over economie. Een moeder die bij een bank in Brussel werkt, kan eenvoudig collega's vragen voor zo'n interview en haar dochter meenemen naar haar werk. Andere leerlingen hebben deze kansen niet. Dit lijkt misschien vanzelfsprekend, maar zulke situaties komen in de praktijk vaak voor. Als leraar ben je je daar niet altijd bewust van, omdat je eigen referentiekader vaak uit een kansrijke omgeving komt.

Druk zetten op de school
Naast hulp bij schoolse taken zetten kansrijke ouders zowel hun kind als de school meer onder druk om naar het hoogste niveau te streven. Ze gebruiken sneller hun netwerk of spreken leraren aan als ze denken dat er iets mis is. Ze streven naar het beste onderwijs voor hun kind en krijgen dat vaak ook.[76] Ze besteden meer aandacht aan zaken die zelfregulerend leren ondersteunen, zoals het belang van op tijd gaan slapen, pauzes inlassen, orde en planning of het stimuleren van extern aanbod (avondstudie volgen, sessies leren leren, bijlessen).

Dit betekent niet dat ouders van kansarme kinderen school minder belangrijk vinden, vaak vinden ze het juist heel belangrijk.[77] Ze zien onderwijs als een manier om kansen te verbeteren.[78] Maar externe factoren bemoeilijken hun ondersteuning, onder andere door structurele maatschappelijke ongelijkheden.

Stress

Stress is een van de belangrijkste factoren die invloed hebben op zelfregulerend leren. Stress is een biologisch ingebakken systeem: een gezonde mate van stress is nodig om actie te ondernemen en aandacht vast te houden. Maar meer stress is niet altijd beter. De relatie tussen stress en zelfregulerend leren volgt een omgekeerde U-vorm. Te veel stress blokkeert het systeem en zorgt ervoor dat leerlingen dichtklappen. Te weinig stress leidt tot uitstelgedrag, gebrek aan aandacht of interesse. Het juiste uitdagingsniveau is dus cruciaal.[79]

In stressvolle situaties maakt het lichaam cortisol aan, een goede maatstaf voor stress. Kinderen uit kansarme gezinnen hebben standaard een hogere cortisolwaarde vanwege langdurige stress. Chronische stress beïnvloedt de hersenwerking en zelfregulatie negatief. Ouders die zelf veel stress ervaren, vaak het geval bij kansarme gezinnen, reageren minder sensitief op hun kinderen. Dit heeft nadelige effecten op het zelfregulerend leren.[80]

Bijvoorbeeld: een leerling die na school zijn broertjes en zusjes moet ophalen van de lagere school, in een kleine ruimte woont met veel lawaai, of conflicten ervaart door een broertje met autisme dat ook overprikkeld raakt. Of stress door zorgen over rekeningen en huisvesting, zoals: kan ik mijn rekeningen betalen? Kan ik volgende maand nog in dit appartement blijven? En zo nee, waar kan ik dan naartoe?

> *Milio van de Kamp beschrijft in zijn boek* Misschien moet je iets lager mikken*: 'Het is moeilijk te omschrijven hoeveel mentale energie het elke dag kost om in een kansarme wijk te wonen. Los van alle stress en zorgen die je dagelijks ervaart, moet je elk woord dat je uitspreekt tegen mensen met autoriteit, hetzij de politie, het zij de Belastingdienst of de media, zorgvuldig wegen. Er is geen ruimte voor fouten. Een grapje over een laptoptas draagt bij aan het valse narratief dat je in kansarme wijken op elk moment van de dag beroofd kan worden, wat weer bijdraagt aan de legitimatie van zaken als etnisch profileren en politiegeweld.'*[81]

Veel kansarme leerlingen tonen in niet-schoolse situaties juist veel zelfregulatie, bijvoorbeeld in het huishouden of de zorg voor familieleden. Ze laten uitstekende planningsvaardigheden zien en kunnen goed bijsturen waar nodig. Sommige leraren denken intuïtief dat dit een voordeel is voor zelfregulerend leren op school. Ze zien deze situaties als oefenkansen.[82] In werkelijkheid is het tegenovergestelde waar. Wie thuis al veel zelfregulatie moet tonen, houdt op school vaak minder energie over voor leren. Zelfs met intrinsieke motivatie blijft weinig mentale ruimte over, wat kan leiden tot negatief gedrag, een slechte werkhouding en een (schijnbaar) gebrek aan motivatie, vaak om faalervaringen te vermijden.

De rol van de schoolomgeving

Ook de leraar en de school spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van het zelfregulerend leren. Hoewel het belang van het stapsgewijs en expliciet aanleren van zelfregulerend leren steeds meer erkend wordt, gaan veel scholen en leraren er nog steeds van uit dat ze dit stimuleren door leerlingen vooral zelfstandig te laten werken. Er is echter voldoende bewijs dat leraren het leerproces in het begin sterk moeten sturen en voldoende instructie en steun moeten bieden, gericht op het ontwikkelen van zelfregulerend leren.[83]

Ook hier is er een verband met (on)gelijkheid: hoewel alle leerlingen baat hebben bij het ondersteunen en aanleren van zelfregulerend leren, profiteren kansarme leerlingen hier nog meer van dan kansrijke leerlingen. Opvallend genoeg gebeurt in de praktijk vaak het tegenovergestelde: kansrijke leerlingen krijgen gemiddeld meer ondersteuning.[84] Hierdoor ervaren kansarme leerlingen een dubbel nadeel: zowel thuis als op school missen zij kansen om te leren.[85] Dit probleem speelt bij verschillende specifieke groepen leerlingen.

- Bij leraren leeft de overtuiging dat ondersteuning bij zelfregulerend leren vooral geschikt is voor goed presterende leerlingen, en dat minder presterende leerlingen beter niet met dergelijke vaardigheden kunnen worden belast. Hierdoor krijgen minder goed presterende leerlingen minder mogelijkheden om zelfregulerend leren te ontwikkelen, terwijl zij vanwege hun thuiscontext juist al minder gestimuleerd worden in deze ontwikkeling.[86]
- Ook het gedrag van de leerling speelt een rol. Leraren geven meer instructie en hebben meer interactie met emotioneel positieve leerlingen, terwijl zij minder aandacht besteden aan negatievere, moeilijker te hanteren of afhankelijkere leerlingen. Dit lijkt intuïtief begrijpelijk: het negeren van 'lastig' gedrag wordt soms zelfs aanbevolen vanuit het oogpunt van klassenmanagement. Toch is het belangrijk om hierbij stil te staan. Wanneer je in de klas inzet op het zelfregulerend leren van alle leerlingen, heeft dit ook positieve effecten op de emotionele aspecten van alle leerlingen.[87]
- Deze relatie wordt beïnvloed door het geloof van de leraar in de capaciteiten van zijn of haar leerlingen. Dit geloof is doorgaans lager op scholen met een groot aandeel kansarme leerlingen. De manier waarop leraren naar diversiteit kijken, blijkt echter een belangrijkere factor te zijn dan de diversiteit zelf.[88]
- Een laatste groep betreft leerlingen met leer- of ontwikkelingsstoornissen/neurodiversiteit. Leraren twijfelen vaak aan de voordelen van zelfregulerend leren voor deze groep, waardoor zij minder snel kansen bieden om deze vaardigheden te ontwikkelen. Zelfregulerend leren kan echter juist deze leerlingen helpen om problemen gerelateerd aan hun leer- of ontwikkelingsstoornis te compenseren.[89]

Stress speelt niet alleen een rol in de thuisomgeving, maar ook op school. Kansarme leerlingen ervaren op school meer stress dan kansrijke leerlingen. Ze worden vaker geconfronteerd met discriminatie of stereotypering op basis van afkomst, sociaaleconomische achtergrond, persoonlijkheidskenmerken of gedrag. Daarnaast kunnen leerlingen stress ervaren door een minderheidspositie, bijvoorbeeld als jongen in een typische meisjesrichting, of door een gebrek aan inclusie op het gebied van diversiteit, zoals genderidentiteit, seksuele oriëntatie of culturele achtergrond. Het gebruik van discriminerende taal, zoals het niet corrigeren van 'homo' als scheldwoord, versterkt deze negatieve ervaringen. Deze negatieve ervaringen leiden tot meer stress, zorgen en negatieve gedachten. Zoals eerder beschreven, zorgt dit ervoor dat de beperkte zelfregulerende capaciteit van hun brein wordt

ingenomen, waardoor er minder ruimte overblijft voor schools zelfregulerend leren.[90]

Gelukkig kan een warme en positieve relatie een buffer vormen tegen stress. Als leerlingen zich welkom en gewaardeerd voelen en ervaren dat de leraar in hen gelooft, kan dit een buffer zijn tegen stresservaringen van kansarme leerlingen. Op die manier ontstaat ruimte voor het zelfregulerend leren van deze leerlingen.[91]

Het bovenstaande overzicht roept de vraag op wat je als leraar kunt doen om gelijke kansen te creëren voor zelfregulerend leren. Een eerste stap is het stilstaan bij het feit dat verschillen tussen leerlingen op het vlak van (schools) zelfregulerend leren minstens gedeeltelijk gerelateerd zijn aan externe factoren. Vanuit dat bewustzijn kun je als leraar meer aandacht geven aan die leerlingen die niet het geluk hadden om de benodigde vaardigheden thuis mee te krijgen of te ontwikkelen.[92]

Je kunt op drie manieren bijdragen aan zelfregulerend leren van je leerlingen.

- Schep heldere verwachtingen: Zorg ervoor dat het voor leerlingen duidelijk is wat je van hen verwacht, zowel wat betreft de leerdoelen, gedrag, als de manier waarop zij zelfregulerend leren.
- Leer zelfregulerend leren aan: Vaak wordt er veel verwacht van leerlingen, maar wordt zelfregulerend leren niet stap voor stap aangeleerd en opgevolgd.
- Zet gestructureerde werkvormen in: Door middel van stapsgewijze instructies en werkvormen kun je het leerproces coreguleren, aangepast aan wat jouw leerlingen nodig hebben.

Schep heldere verwachtingen ('We maken duidelijk hoe we het hier doen')

Heldere verwachtingen over de leerdoelen

Alles begint bij een duidelijke uitleg en heldere verwachtingen over de leerstof en leerdoelen. Een leerling die niet weet wat er inhoudelijk verwacht wordt, kan moeilijk zelfstandig en zelfregulerend werken. Waar kansrijkere leerlingen vaak op ondersteuning van hun omgeving kunnen rekenen, geldt dit veel minder voor kansarme leerlingen. Richt daarom vanaf het begin je onderwijs zo in dat je zo min mogelijk afhankelijk bent van de sturing vanuit het netwerk van de leerlingen.

'Kinderen worden geparkeerd voor een invulboek waarin amper of geen uitleg te vinden is', schrijft Ann Dooms in een opiniestuk over dalende leerprestaties. 'Ze moeten een reeks oefeningen maken waarvan de opbouw niet altijd even doordacht is, terwijl de leerkrachten ervan uitgaan dat dit wel zo is. Vervolgens moeten ze die zelf verbeteren.'[93] Dit herkennen we, ook als ouders. Verwar een gebrek aan heldere kwaliteitsverwachtingen niet te snel met een gebrek aan zelfregulerend leren van leerlingen.

Ironisch genoeg leidt deze onduidelijkheid vaak tot allerlei overzichten (zoals toetsenwijzers en leerstofoverzichten) die de leerling structuur zouden moeten bieden om zelfregulerend te werken. Terwijl er juist – vooral bij kansarme leerlingen – meer behoefte is aan structuur in de les, duidelijke instructie en een actieve aanpak van kwaliteitsverwachtingen in de klas.[94]

Het succes van zelfregulerend leren is onlosmakelijk verbonden met hoe goed je stapsgewijze kernboodschappen, heldere instructie en duidelijke verwachtingen kunt bieden. Dit geldt onafhankelijk van de thuissituatie van de leerlingen.[95] Kenmerkend hiervoor is een gestructureerde en stapsgewijze opbouw van de leerstof, veel aandacht voor het controleren van begrip, dialogen en feedback. Dit sluit aan bij hoe leerlingen, die per definitie nieuwelingen zijn, leren.[96]

Werken aan heldere kwaliteitsverwachtingen, ook wel kwaliteitsbesef genoemd, houdt in dat je leerlingen actief met voorbeelden laat werken en in gesprek gaat over wat kwaliteit inhoudt. Dit onderwerp hebben we uitvoerig behandeld in ons eerdere boek *Feedback in de klas*.[97]

Heldere verwachtingen op vlak van gedrag

Sterk gedragsmanagement ondersteunt het leren in het algemeen en het zelfregulerend leren in het bijzonder. Het ontwikkelen van zelfregulerend leren vraagt om een helder kader voor gedrag. Verwar een gebrek aan zelfregulerend leren van leerlingen daarom niet met een gebrek aan gedragsmanagement.

Voor effectief gedragsmanagement zijn leraren tegelijkertijd warm (betrokken, enthousiast) en strikt (duidelijk, kordaat, consequent) om een boodschap van hoge verwachtingen, zorg en respect over te brengen.[98]

Strikt zijn betekent niet intimiderend of autoritair optreden, maar laten zien dat je hoge verwachtingen hebt. Het betekent dat je leerlingen wilt leren belang te hechten aan zaken als deadlines, werkwijzen, afspraken en regels. Strikt zijn is niet hetzelfde als onredelijk of onmenselijk zijn. Warm en strikt zijn geen tegenpolen; de kracht zit in de complementariteit van beide houdingen. Warme, veeleisende leraren bereiden leerlingen voor op het leven buiten de klas omdat ze weten dat deze aanpak hen het beste dient.[99]

> *Kim, leraar wetenschappen:*
> *'De balans tussen warm zijn en streng genoeg blijven vind ik het moeilijkste aspect van lesgeven. In theorie weet ik hoe belangrijk beide zijn. Meer ervaren collega's hebben me vaak gezegd hoe essentieel het is om formeel en duidelijk te blijven, en toch trap ik keer op keer in dezelfde valkuil: luisteren, nog eens luisteren, en uiteindelijk toegeven. Ik hou van mijn leerlingen en wil begrip tonen voor hun moeilijke situatie, maar dat kunnen ze weleens misbruiken. Ze kennen mijn zwakke plek en weten dat ik soms te lief ben. En daar help ik ze niet mee. Integendeel, dat zorgt ervoor dat ze bij mij dingen proberen waarvan ze weten dat het niet door de beugel kan. Het is een harde les voor mezelf: ik dien mijn leerlingen niet door altijd mild te zijn. Elke dag moet ik eraan werken om de lat hoog te leggen – niet alleen op het vlak van leerstof, maar ook qua gedrag. En dat vraagt dat ik elke dag opnieuw de moeilijke weg kies. Dat vraagt veel inspanning, maar ik doe het graag en leer elke dag bij. Ik zou de gemakkelijke weg kunnen nemen: wegkijken en denken: Als ze niet willen, is dat hun verantwoordelijkheid. Maar dat voelt niet goed. Het is mijn verantwoordelijkheid dat ze hun gsm wegsteken, de deadlines respecteren en elkaar op een respectvolle manier behandelen. Ik wil dat ze groeien, niet alleen als leerlingen, maar ook als mensen. Ik geef nu twee jaar les en werk aan mijn strengheid. Dat loont – ik zie het in mijn lessen en in de resultaten van de leerlingen. Het is die dagelijkse oefening die*

> *me helpt om rechtvaardig te zijn en hen te geven wat ze nodig hebben, zelfs als ze dat niet altijd leuk vinden.'*

Werken aan gedragsmanagement begint met duidelijke afspraken en regels die door alle leraren op school op dezelfde manier worden begrepen. Veel leerlingen weten niet wat er van hen verwacht wordt: welke codes gelden, wat zijn de normen, en hoe gedraag ik me op school of in de klas? Daarom is het cruciaal deze verwachtingen expliciet en gedetailleerd over te brengen naar de leerlingen.[100]

Concrete voorbeelden van gedragsverwachtingen:

- Binnenkomst: 'Wanneer de bel gaat, ga je rustig naar het lokaal, sta je in een rij en wacht je tot ik de deur open. Je komt stil binnen, zet je tas naast je tafel en gaat zitten. Je schrift en handboek leg je op tafel. Je gsm is in je tas en je hebt een werkende pen. Ik loop even rond om te kijken of alles in orde is.'
- Vergeten materiaal: 'Je hebt je schrift niet bij. Schrijf deze keer op een blaadje, maar noteer in je agenda dat je morgen wel alles meebrengt.'
- Groepswerk: 'Tijdens het groepswerk praat je met elkaar op een rustige toon. Dat ziet er zo uit (leraar doet voor). Elk groepslid heeft een taak en jullie blijven aan jullie eigen tafel. Als er een vraag is, steek je je hand op. Je mag slechts één vraag stellen. Denk dus op voorhand goed na of het de moeite is om de vraag te stellen of eerst andere bronnen te raadplegen.'
- Einde van de les: 'Je blijft zitten tot ik zeg dat je mag opruimen. Je hebt recht op les tot de laatste minuut en de laatste vijf minuten gaan we efficiënt inzetten om te leren. Daarna zet je je stoel netjes onder de tafel en verlaat je rustig het lokaal.'

Door gedragsverwachtingen expliciet te maken, te herhalen en consequent te volgen, geef je leerlingen een duidelijk kader. Dit biedt veiligheid en helpt hen zichzelf beter te reguleren. Het vergt oefening en geduld, maar is cruciaal voor een goed functionerende klas.

Door het toepassen van uniforme afspraken en regels binnen de school help je niet alleen je leerlingen, maar ook je collega's. Consistentie zorgt ervoor dat leerlingen niet het gevoel hebben dat ze bij de ene leraar meer kunnen 'uitproberen' dan bij de andere. Het creëert een voorspelbare structuur waarin iedereen weet wat er van hen wordt verwacht, ongeacht het vak of de leerkracht. Dit maakt het voor collega's eenvoudiger om voort te bouwen

op die afspraken, zonder telkens opnieuw alles te moeten uitleggen of conflicten te moeten oplossen die ontstaan door tegenstrijdige verwachtingen.

Bijvoorbeeld:

- Regels rond te laat komen: Als alle leraren dezelfde procedure volgen, zoals het noteren van de tijd en het melden van herhaaldelijk te laat komen, weten leerlingen dat er geen uitzonderingen zijn. Dit voorkomt discussies en zorgt voor minder stress bij collega's die anders als 'strenger' worden gezien.
- Omgang met gsm-gebruik: Als elke leraar dezelfde afspraak hanteert, zoals 'de gsm blijft in je tas', schept dat helderheid en vermijd je situaties waarin leerlingen zeggen: 'Maar bij meneer X mogen we onze gsm wel gebruiken.'
- Deadlinebeleid: Als alle vakken dezelfde aanpak hanteren, bijvoorbeeld: 'Te laat inleveren betekent 0 punten, tenzij er vooraf overleg is geweest,' weten leerlingen dat dit geen kwestie is van de leraar, maar van schoolbreed beleid.

Dit gezamenlijke draagvlak geeft collega's ademruimte en versterkt het team. Het werkt ook preventief: leerlingen begrijpen dat de regels er niet zijn om hen te 'pakken,' maar om hen te begeleiden naar verantwoordelijk gedrag. Als schoolteam sta je sterker en geef je een eenduidige boodschap af: we willen jullie laten groeien.

Heldere verwachtingen over zelfregulerend leren

Besteed ook aandacht aan heldere verwachtingen over zelfregulerend leren. Ga er niet van uit dat 'hoe wij hier werken en wat er verwacht wordt' vanzelf duidelijk is voor leerlingen of dat ze dit al doende zullen leren. De vraag: 'Hoe doen wij dat hier, zowel voor, tijdens als na de les?' is een goed uitgangspunt. Maak in je klas – nog beter in je vakgroep of school – duidelijke afspraken en formuleer heldere verwachtingen. Hoe pak je bijvoorbeeld – in dit jaar en in dit vak – een goede planning en je studiewerk aan? Hoe zorg je ervoor dat je niet afgeleid raakt? Hoe voer je op een goede manier een discussie? Wat bedoelen we met gepaste werkkledij?

> *Bart, leraar wiskunde:*
> *'Ik heb gemerkt dat inzetten op dialoog in plaats van eenrichtingsverkeer al een groot verschil kan maken. Waar ik vroeger gewoon mijn taken opgaf, maak ik nu soms even tijd in de klas om daarover in gesprek te gaan. Hoe ga je dit aanpakken? Is het haalbaar voor iedereen? Ik geef ook uitleg en instructie over verschillende manieren om taken aan te pakken. Meestal doe ik dit klassikaal, maar soms neem ik hiervoor enkele leerlingen apart. Het is een kleine aanpassing, maar ik merk dat de verwachtingen veel helderder zijn, en ik kan inspelen op specifieke situaties. Ik leer mijn leerlingen en hun thuissituatie er ook beter door kennen.'*

Het gaat hierbij niet alleen om hoe leerlingen hun studiewerk thuis moeten aanpakken (voor en na de lessen), maar ook om wat er van hen wordt verwacht tijdens de lessen. We gaan er te gemakkelijk van uit dat leerlingen wel weten hoe ze zich tijdens de les moeten gedragen. Hoe ziet goed deelnemen aan een les eruit? Wat wordt er van hen verwacht in groepswerk? Hoe gaan wij hier in gesprek met elkaar? Hoe gaan we met elkaar om wanneer het emotioneel wordt? In de volgende hoofdstukken werken we gedetailleerd uit hoe je voor deze thema's aan heldere verwachtingen kunt werken.

> *Ellen, leraar deeltijds onderwijs:*
> *'Wat ik zoal verhelder, gaat veel verder dan je misschien zou verwachten. Het gaat om zaken zoals dat vuile werkkledij niet is toegestaan op de werkplek (sommige leerlingen moesten van hun ouders vuile kledij opnieuw aandoen), wat een brooddoos is en hoe die gebruikt wordt, waar je een balpen koopt en hoe je die bewaart, of hoe je ervoor zorgt dat je 's morgens op tijd op school geraakt. En voor alle duidelijkheid: het gaat om leerlingen die heel gemotiveerd zijn, maar deze zaken van thuis uit niet meekregen.'*

Enkele mogelijke thema's waar je heldere verwachtingen voor kunt creëren:
- Voor het leren: Hoe stel je een realistische planning op voor je leerdoelen?
- Tijdens het leren: Hoe stel je goede vragen en blijf je betrokken bij de stof?
- Na het leren: Hoe gebruik je feedback om je prestaties te verbeteren?

Leerlingen ondersteunen bij zelfstandig werken en hulp vragen

Het is belangrijk om structuur te bieden tijdens zelfstandig werk. In plaats van leerlingen dertig minuten of meer achter elkaar zelfstandig te laten werken, kun je beter drie aparte momenten van tien minuten inplannen. Voorzie duidelijke instructies en een korte klassikale terugkoppeling na elk blok.

Daarnaast kun je leerlingen leren om op een gestructureerde manier hulp te vragen. Een effectief hulpmiddel is een hulprichtlijn met gekleurde bladen die leerlingen op hun bank leggen:

Groen: 'Ik begrijp het en ik kan verder werken.'
Blauw: 'Ik heb een vraag, maar deze is niet dringend.'
Rood: 'Ik begrijp het niet en ik heb dringend hulp nodig.'

Een andere methode is het brein-boek-buur-baasprincipe:
Brein – De leerling probeert het eerst zelf op te lossen.
Boek – De leerling raadpleegt bronnen, zoals het lesmateriaal.
Buur – De leerling vraagt hulp aan een medeleerling.
Baas – Als de vraag niet opgelost is, raadplegen leerling en buur samen de leraar.

Omdat leerlingen altijd eerst hun buur raadplegen, komen ze als koppel naar de leraar. Zo kan de buur ook leren van het gesprek. Deze aanpak voorkomt dat leerlingen bij elke kleine vraag hun hand opsteken en stimuleert zelfregulatie. Ze leren verantwoordelijkheid nemen en worden geleidelijk minder afhankelijk van de feedback van de leraar.[101]

Via getuigenissen werken aan zelfregulerend leren

Zahra, student:

'Tijdens de onthaalweken werden ook enkele oud-studenten uitgenodigd om een getuigenis te geven. Een oud-student die in armoede opgroeide, vertelde over haar ervaring als eerste in haar familie op de hogeschool. Ze merkte dat er veel verwachtingen waren die andere studenten leken te begrijpen, maar zij niet. Dat was voor mij zo herkenbaar, vooral dingen die misschien onnozel lijken, zoals het simpelweg horen dat het oké is om hulp te vragen. Ik was altijd bang

om vragen te stellen, omdat ik dacht dat ze te evident waren. Nu besef ik dat studenten wiens ouders zelf studeerden vaak geleerd hebben om hulp te vragen en veel info van thuis meekregen. "Durf te spreken en vertrouw erop dat je vragen oké zijn," zei mijn medestudent. Ik denk er vaak aan terug.'

Leg op een positieve manier verbanden met de zelfregulatie-vaardigheden van kansarme leerlingen

Veel kansarme leerlingen ontwikkelen door hun thuissituatie specifieke vaardigheden, zoals zorg dragen voor familieleden, maar deze worden op school vaak niet erkend.

Door deze kennis en ervaringen aan te spreken (bijvoorbeeld via het concept *'funds of knowledge and identity'*, zie hoofdstuk 4, 'Inhouden van je vak') kun je leerlingen helpen om verbindingen te leggen met schoolse verwachtingen. Dit heeft positieve effecten op hun leren.

Andere leerlingen kunnen ook veel leren van de zelfregulatie, levensvaardigheden en vroeg ontwikkelde levenswijsheid van kansarme kinderen en jongeren. Mits dit op een veilige en respectvolle manier gebeurt, kan dit bijdragen aan het verhelderen van zelfregulerend leren.

Denk bijvoorbeeld aan een leerling als Sam, die na school zijn jongere broertjes ophaalt en ervoor zorgt dat ze veilig thuiskomen. Hij plant van tevoren wie hij eerst zal ophalen en hoe hij de route het best kan afleggen. Bij de schoolpoort controleert hij of zijn broertjes klaarstaan en geeft duidelijke instructies om rustig te blijven. Onderweg zorgt hij ervoor dat ze veilig oversteken en drukke wegen vermijden. Als er onderweg problemen ontstaan, zoals een broertje dat niet wil meekomen, blijft Sam geduldig en lost het met overleg op.

Leer zelfregulerend leren aan ('We leren het je')

Leer zelfregulerend leren aan alle leerlingen en in het bijzonder aan die leerlingen die thuis minder gestimuleerd worden in het leren.[102]

Benoem het belang en geef instructie over zelfregulerend leren

Leer zelfregulerend leren expliciet aan door duidelijk te maken welke strategieën mogelijk zijn, waarom ze ondersteunend zijn, en wanneer en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden.

> *Sam, leraar:*
> *'Sinds ik vertrouwd ben met de zelfregulatievaardigheden, zie ik beter hoe ik ze in de les houtbewerking een plaats kan geven. Bijvoorbeeld, ik bespreek hoe elk werkstuk opgedeeld kan worden in deelstappen, waarbij elke stap zorgvuldig gepland en gecontroleerd wordt. Ik bespreek met de leerlingen waarom een goede planning belangrijk is om fouten te voorkomen en hoe deze vaardigheid ook nuttig is in andere projecten.'*

Instructie via de WWW&H-regel[103]

De WWW&H-regel is een eenvoudige manier om leerlingen te ondersteunen bij zelfregulerend leren.

Je geeft instructie aan de hand van vier vragen:
- Wat: Wat is de zelfregulerende vaardigheid?
- Waarom: Waarom is deze vaardigheid in deze situatie belangrijk?
- Wanneer: Wanneer kun je die vaardigheid het beste inzetten, en wanneer niet?
- Hoe: Hoe gebruik je die vaardigheid precies?

In een volgende fase kun je samen oefenen en vervolgens de leerlingen zelf de WWW&H-regel laten toepassen:
- Wat: Welke zelfregulerende vaardigheid ga ik inzetten?
- Waarom: Waarom is dit belangrijk? Dit benadrukt het belang en de relevantie van de vaardigheid.
- Wanneer: Wanneer ga ik dit doen? Dit gaat over het plannen en organiseren van de taak.
- Hoe: Hoe ga ik dit precies aanpakken?

Aanleren van studievaardigheden

Vaak gaan leraren ervan uit dat leerlingen wel weten hoe ze hun leerstof moeten studeren. Maar ook hier geldt: als je daar zonder meer van uitgaat, zal de ondersteuning thuis een rol spelen. Er zijn veel zaken die je kunt doen in de klas om het zelfregulerend leren, los van de thuissituatie, te ondersteunen door studievaardigheden expliciet aan te leren. De volgende opsomming geeft al enkele ideeën. Wil je meer weten, dan raden we de bundel *(Leer studenten) Studeren met succes* aan.[104]

- Laat leerlingen heel precies omschrijven hoe ze zich zullen voorbereiden. Bespreek voor- en nadelen van de verschillende aanpakken (zelftoetsing, markeren, samenvattingen maken, gespreid leren).
- Laat leerlingen hun materialen meebrengen (samenvattingen, mindmaps, flashcards) en deze in groepjes bespreken. Geef feedback op de kwaliteit.
- Bespreek na een hoofdstuk met je leerlingen hoe je de inhoud het beste kunt studeren.
- Als een leerling een goed antwoord geeft, vraag hen hoe ze dit (goede) antwoord zullen onthouden.
- Modelleer hoe je met flashcards werkt. Leerlingen moeten eerst diep nadenken alvorens hun antwoorden te bekijken.
- Leg je leerlingen uit hoe het brein werkt, met nadruk op het werkgeheugen en het langetermijngeheugen.
- Gebruik startopdrachten zoals braindumps ('Noteer alles wat je nog weet over de vorige les') of *exit tickets* ('Wat onthoud je van deze les?'). Maak expliciet dat leerlingen deze strategieën ook kunnen inzetten tijdens het studeren.[105]
- Laat de leerlingen de leerstrategie 'jezelf toetsen' ervaren. Geef een oefentoets en laat hen bespreken wat al goed gaat en wat ze thuis nog kunnen doen om beter voorbereid te zijn voor het examen.

Toon voorbeeldgedrag en expliciteer je denken als leraar

Ondersteun en stimuleer het gebruik van zelfregulerende vaardigheden door zelf het goede voorbeeld te geven. Denk hierbij hardop en verduidelijk waarom je doet wat je doet. Deel ook hoe je deze vaardigheden vroeger zelf stapsgewijs hebt geleerd, en wat je zelf makkelijk en moeilijk vindt in je eigen zelfregulerend leren. Een vakexpert die hardop denkt en samen met

leerlingen complexere problemen en vraagstukken aanpakt, werkt zeer motiverend, ook als het gaat om zelfregulerende vaardigheden.

Creëer oefenkansen. Bied steun en bouw die af (IK-WIJ-JIJ)

Het creëren van oefenkansen in de klas helpt leerlingen stap voor stap zelfregulerende vaardigheden aan te leren. Hierbij kan de leraar geleidelijk de ondersteuning afbouwen volgens het IK-WIJ-JIJ-principe. Veel leraren besteden veel tijd aan IK en JIJ, maar relatief weinig aan WIJ. Het IK-WIJ-JIJ-principe pleit ervoor meer aandacht te geven aan de WIJ-fase.[106]

- IK: De leraar neemt de leiding en demonstreert een vaardigheid of strategie. Hij legt duidelijk uit wat er moet gebeuren en waarom, terwijl de leerlingen vooral observeren en meedenken.
- WIJ: De leraar en leerlingen werken samen aan een opdracht of oefening. De leraar begeleidt, stelt vragen en geeft feedback. Dit is de fase waarin leerlingen actief betrokken zijn, maar nog steeds ondersteuning krijgen van de leraar.
- JIJ: De leerlingen werken zelfstandig of in kleine groepjes. De leraar neemt een ondersteunende rol in, geeft feedback en moedigt reflectie aan, maar laat de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces.

‘Een voorbeeld tonen’ (providing a model) versus ‘voorbeeldgedrag tonen’ (*modeling*)[107]

Laten we het IK-WIJ-JIJ-principe concreter maken met een voorbeeld: het schrijven van een tekst in de les Nederlands. Hierbij maken we een onderscheid tussen ‘een voorbeeld tonen’ *(providing a model)* en ‘voorbeeldgedrag tonen’ *(modeling)*.

In de eerste fase zal de docent schrijfstrategieën uitleggen en hierbij voorbeelden tonen (IK). ‘IK’ betekent uiteraard niet dat alleen de docent actief is, maar wel dat de docent de leidende rol heeft. De docent daagt de leerlingen uit om mee te denken, bijvoorbeeld door denkvragen te stellen tussendoor.

In een klassieke les zou de docent na de uitleg en het tonen van enkele voorbeelden de leerlingen zelf aan het schrijven zetten. Maar er zijn alternatieven:

- Stap 1: Geef een voorbeeldtekst met in de kantlijn de overwegingen van de schrijver. De schrijver denkt als het ware luidop in de kantlijn en maakt impliciete keuzes expliciet. Welke keuzes maakte de schrijver, en waarom? Studenten ervaren dit vaak als zeer helpend.
- Stap 2: Schrijf als docent live, in het klaslokaal, samen met de leerlingen een tekst. Elke keuze wordt aan hen voorgelegd en samen worden beslissingen genomen (WIJ).
- Stap 3: Laat de leerlingen zelfstandig of samen aan de slag gaan (JIJ). Eventueel laat je ze eerst nog samen werken, dan heb je nog een extra tussenstap: JULLIE.

Dit kun je uiteraard in elk vakgebied toepassen. Maak je als leraar wiskunde vooral oefeningen op het bord die je al kent? Daag je leerlingen eens uit om oefeningen mee te brengen die jij nog niet hebt voorbereid, en los deze samen op. Je strategieën komen dan nog sterker naar voren.

Stimuleer gesprek over zelfregulerend leren

Spreek met leerlingen over hun gewoontes en stimuleer gesprekken tussen leerlingen onderling: hoe pakken ze leren en schoolwerk aan? Koppel dit aan heldere verwachtingen: wat doe je al, waar kun je nog stappen in zetten? Waarom doe je bepaalde dingen niet? Vind je dit moeilijk of niet zinvol?[108] Het uitwisselen van ervaringen, gekoppeld aan heldere verwachtingen, helpt bij het ontwikkelen van een bewustzijn over het eigen leerproces.

Organiseer bijvoorbeeld gesprekken in duo's waarin leerlingen bespreken hoe zij hun huiswerk plannen en welke strategieën zij gebruiken om effectief te studeren. Dit biedt hen de kans om van elkaar te leren en bewust stil te staan bij hun eigen aanpak.

Ook in praktijkvakken kan de leraar bijvoorbeeld een nabespreking organiseren na een praktijkoefening. In deze nabespreking bespreken de leerlingen hoe zij hun werk hebben aangepakt, welke keuzes zij hebben gemaakt en wat zij de volgende keer anders zouden doen om efficiënter te werken.

Door dergelijke gespreksmomenten regelmatig in verschillende lessen te integreren, ontwikkelen leerlingen vaardigheden zoals plannen, monitoren en reflecteren – essentiële onderdelen van zelfregulerend leren. Naarmate leerlingen vaardiger worden, kun je hen stimuleren na te denken over de

vragen die zij zichzelf in elke fase van een taak kunnen stellen, zodat dit een automatisme wordt.

Vragen om tijdens de les te stellen over zelfregulerend leren[109]

Ondersteun tijdens de les het zelfregulerend leren door leerlingen te helpen hun werk te controleren en bij te sturen. Leg het werk bijvoorbeeld na ongeveer tien minuten stil en stel enkele klassikale reflectievragen:

- Wie heeft het gevoel al goed op weg te zijn? Hoe weet je dat?
- Wat kun je doen als dat niet zo is?
- Wie kun je om hulp vragen?

Tip: Moedig leerlingen aan om met elkaar te overleggen en mogelijke oplossingen of strategieën te delen.

Werk in verschillende vakken en stimuleer transfer

Zelfregulerend leren is sterk afhankelijk van de context. Vaak wordt het aangeleerd in aparte lessen, zoals 'leren leren'. Hoewel dit nuttig kan zijn, leidt het aanbieden in een apart vak er niet automatisch toe dat leerlingen deze vaardigheden ook in andere vakken toepassen. Zelfregulatie is namelijk contextspecifiek: een leerling kan uitstekende zelfregulatievaardigheden tonen in het ene vak, maar in een ander vak veel minder effectief zijn. Juist zoals bij andere generieke vaardigheden geldt dat wat je in situatie A hebt geleerd, niet automatisch wordt toegepast in situatie B.[110]

Besteed in elk vak aandacht aan zelfregulerend leren. Vakleraren kunnen strategieën voor zelfregulerend leren aanpassen aan hun vak, waardoor de transfer naar andere contexten makkelijker wordt. Dit versterkt niet alleen de specifieke vakinhoudelijke kennis, maar ook de algemene leer- en studievaardigheden van leerlingen.

Gezamenlijke inspanningen binnen de school leveren meer op dan individuele acties. Wanneer slechts één leraar binnen een school aandacht besteedt aan zelfregulerend leren, stuit deze onvermijdelijk op beperkingen.

Nele, lerarenopleider en auteur:
'Een school voor bijzonder onderwijs waar een student van me stage liep, is me enorm bijgebleven. Ze zetten schoolbreed en in alle jaren intensief in op het ontwikkelen van zelfregulerend leren en het verhelderen van schoolse verwachtingen en omgangsvormen. Sinds ze dat deden, stroomden veel meer leerlingen door naar het vervolgonderwijs, en ze deden het daar best goed.'

Vinciane, leraar en auteur:
'Bij binnenkomst in een school die ik bezoek, waar veel kansarme kinderen naar school gaan, valt meteen de rustige sfeer op. Niet alleen de ruime opzet van het gebouw, maar vooral de aanpak van de school zorgt voor deze rust. "Hier werken we aan zelfregulerend leren, van het eerste tot het zesde leerjaar," vertelt de trotse directrice. "We geloven dat kinderen – hoe jong ook – kunnen leren hoe ze hun gedrag en leren kunnen sturen. Daarom hebben we een leerlijn ontwikkeld die in alle klassen wordt toegepast."
Vanaf september werken alle klassen met de methode "Stop, Denk, Doe". De directrice legt uit: 'Kinderen leren eerst even stil te staan bij hun gedrag, dan na te denken over wat een goede oplossing is, en pas daarna actie te ondernemen.' Elke maand wordt er in alle klassen een nieuwe vaardigheid aangeleerd. Na vijf jaar intensieve focus zijn de resultaten indrukwekkend. 'De scores van onze leerlingen op testen zijn spectaculair gestegen,' vertelt de directrice.'[111]

Zet gestructureerde werkvormen in ('We nemen je mee in een stapsgewijze aanpak')

Het is niet altijd mogelijk om leerlingen alle aspecten van zelfregulatie die ze nodig hebben uitgebreid en stap voor stap aan te leren. Voor sommige leerlingen wordt dit deels opgevangen door coregulatie in hun thuiscontext. Door in je lessen sterkere structuur in te bouwen, kun je meer coreguleren en ervoor zorgen dat alle leerlingen voldoende ondersteuning krijgen. Zo vermijd je dat sommige leerlingen meer kansen krijgen dan andere. Zorg dus dat je leerlingen zoveel mogelijk mee neemt.

Door heel duidelijke structuur aan te brengen in en buiten je lessen, kunnen leerlingen zich beter focussen op de leerdoelen in plaats van op de werkvorm.[112] Denk bijvoorbeeld aan stapsgewijs opgebouwd groepswerk, lessen waarin leerlingen vanzelf actief worden betrokken of geleide discussies (zie hoofdstuk 4, 'Groepswerk').

Wanneer leerlingen met elkaar moeten overleggen, is het handig om routines en duidelijke procedures aan te leren. Dit bespaart niet alleen tijd, maar geeft leerlingen ook meer ruimte om zich te concentreren op de inhoudelijke vraag en dieper na te denken.

Turn & Talk[113]

Bij de werkvorm Turn & Talk weten leerlingen precies wat er van hen verwacht wordt:

- Draai naar je partner: Werk samen met de persoon die naast je zit, zonder tijd te verliezen door rond te lopen.
- Blijf bij het onderwerp: Focus op de vraag of het thema dat besproken wordt.
- Toon luistervaardigheden: Kijk naar je partner, knik en luister aandachtig.
- Stel vragen: Help het gesprek vooruit door vragen te stellen.
- Volg non-verbale signalen: Rond het gesprek af wanneer de leerkracht een cue geeft, zoals een hand in de lucht.

Door je lessen, studieopdrachten en huistaken zo te ontwerpen dat je minimale sturing van ouders of het netwerk van leerlingen nodig hebt, kun je de ongelijkheid door thuisomstandigheden deels beperken. Tegelijkertijd besteed je in de les automatisch meer aandacht aan zelfregulerend leren.

Je kunt als school initiatieven nemen die thuis interacties tussen leerlingen en ouders stimuleren, zonder te verwachten dat ouders inhoudelijke begeleiding van schoolwerk op zich nemen.[114]

Leerlingen meenemen in verwachtingen voor thuis

- Beperk het gebruik van digitale hulpmiddelen als je weet dat niet elke leerling toegang heeft. Als je digitale hulpmiddelen wél gebruikt, voorzie dan oefenmomenten in de klas. Zo raken leerlingen vertrouwd met de inlogprocedures en de oefenmethodes, waardoor de leertijd thuis effectief wordt benut.
- Als je werkt met leerstofoverzichten of studiewijzers, laat leerlingen in de klas dan oefenen met het gebruik hiervan. Leg uit hoe ze de specifieke

leerstof kunnen leren en wat ze hiervoor moeten doen.[115] Gebruik deze aanpak ook in de les, zodat leerlingen de methode goed begrijpen.
- Laat leerlingen hun ultieme studieaanpak of studietip (kort en krachtig) delen met elkaar. Benoem valkuilen van minder effectieve aanpakken en bied alternatieven.
- Laat leerlingen korte tijd in de klas studeren en bespreek daarna samen hoe dit is gegaan.

Een meer gestructureerde aanpak voor een spreekbeurt (of presentatie)[116]

Een presentatie of spreekbeurt blijft in de klas vaak beperkt tot het effectief geven van de spreekbeurt zelf. Of dit goed verloopt, hangt regelmatig af van de inspanningen van ouders die hun kind ondersteunen. Toch zijn er verschillende zaken die je in de klas kunt doen om tot diepgaander leren te komen en de invloed van de thuisomgeving te beperken. Bijvoorbeeld:

- Geef zelf een goede spreekbeurt en leg tijdens of na de spreekbeurt stapsgewijs uit hoe je tot dit resultaat bent gekomen. Hiermee oefen je jouw modelfunctie uit voor je leerlingen. Bespreek niet alleen de inhoud, maar ook de manier waarop je je hebt voorbereid. Evalueer samen met de leerlingen wat goed en minder goed was, zodat ze inzicht krijgen in jouw evaluatiecriteria. Je kunt dit ook omdraaien: geef eerst een slechte spreekbeurt en laat de leerlingen deze analyseren.
- Gebruik videomateriaal door drie presentaties van jezelf op te nemen of door leerlingen die graag acteren presentaties te laten geven. Kies indien mogelijk voor een uitstekende, een goede en een minder goede spreekbeurt. Laat de leerlingen deze video's bekijken en bespreken: welke vinden ze het beste, en waarom?
- Laat leerlingen een eigen stappenplan opstellen. Vraag hen te bedenken hoe zij hun doel willen bereiken. Dit leert hen hoe ze een grote opdracht gestructureerd kunnen aanpakken. Als het de eerste keer is of te ingewikkeld blijkt voor de klas, kun je samen een stappenplan maken.
- Plan een tussentijdse deadline waarop iedere leerling laat zien wat hij of zij al verzameld of uitgewerkt heeft. Bespreek vooraf wat minimaal verwacht wordt. Bekijk en bespreek klassikaal de voorlopige versies.
- Geef klassikale feedback op de voorlopige versies. Laat goede voorbeelden zien en koppel deze aan je verwachtingen. Vraag de leerlingen

daarna om kort te verwoorden wat ze uit de feedback meenemen en hoe ze hun presentatie nog kunnen verbeteren.
- Laat leerlingen oefenen in kleine groepjes van drie of vier. Ze vullen voor elkaar de evaluatiecriteria in en formuleren een 'top' (wat goed ging) en een 'tip' (wat beter kan). Zo leren ze van verschillende voorbeelden en krijgen ze feedback van zowel jou als hun medeleerlingen. Door het proces te expliciteren, wordt wat anders onbewust blijft, bewust gemaakt.

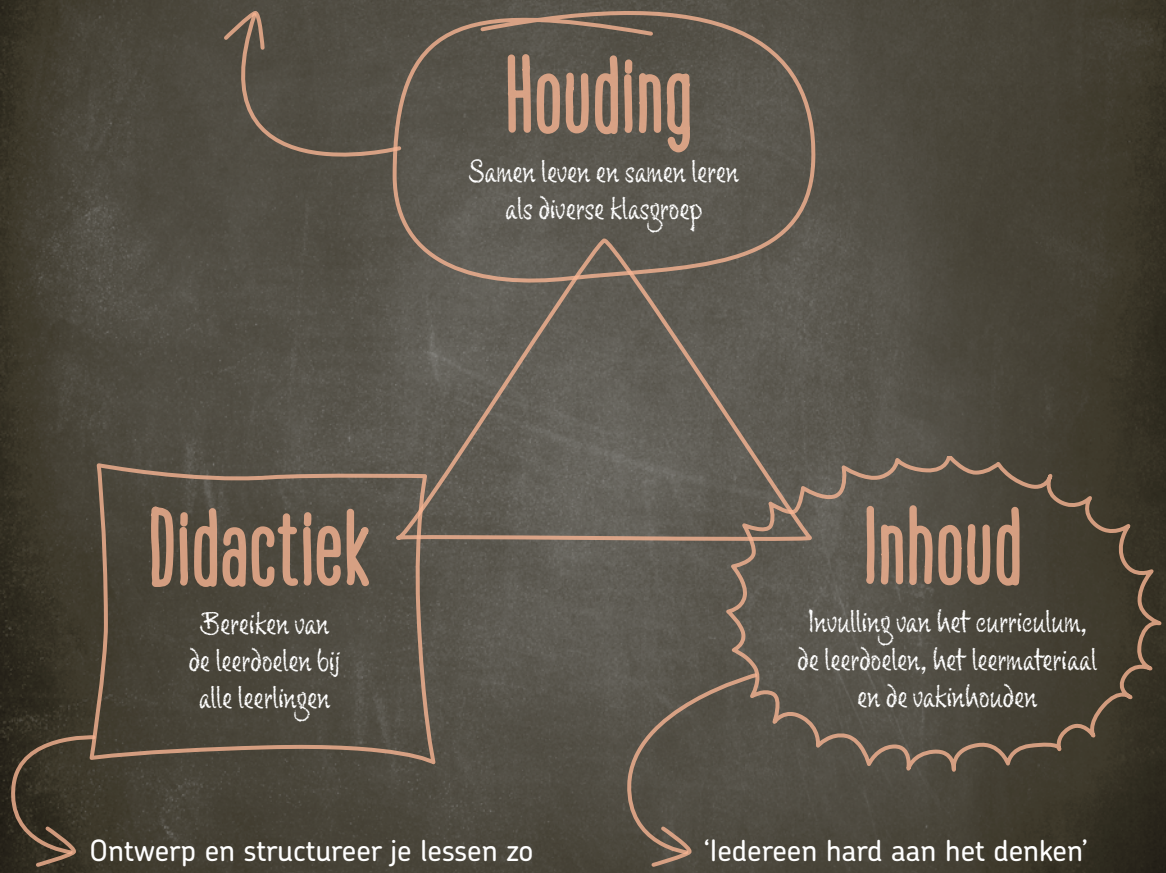
Hoewel dit tijd kost, levert deze aanpak op meerdere vlakken winst op. Je werkt niet alleen aan de spreekbeurt zelf, maar stimuleert ook zelfregulerend leren, wat leidt tot duurzamer leren. Een tip is om één spreekbeurt minder te plannen en deze te vervangen door bovenstaande aanpak.

VOOR OP HET PRIKBORD

- **Werk expliciet aan duidelijke verwachtingen over inhouden, leerstrategieën en gedrag.**
- **Stimuleer zelfregulerend leren door uit te leggen welke strategieën mogelijk zijn, waarom ze ondersteunend zijn, en hoe en wanneer ze het beste kunnen worden ingezet.**
- **Bouw een duidelijke structuur in, zowel binnen als buiten de lessen. Dit stelt leerlingen in staat zich te richten op de leerdoelen in plaats van op de vorm.**
- **Drie aandachtspunten die hierbij relevant kunnen zijn:**
  - **We verduidelijken hoe wij hier werken.**
  - **We leren het je.**
  - **We nemen je mee in een stapsgewijze aanpak.**

IEDEREEN HARD AAN HET DENKEN

Vaak ontwerp je lessen op basis van je eigen ervaringen en je eigen referentiekader. Wat vond je zelf fijne lessen? Wat zou een leerling als jij nodig hebben? Het risico is dan dat je veel van je eigen achtergrond projecteert op je leerlingen. Wees je bewust dat dit zo is en weet dat bepaalde groepen leerlingen afhaken wanneer ze zelf moeten kiezen om al dan niet deel te nemen en hard na te denken. Dit voelt voor hen veiliger dan wel actief deel te nemen, zeker op een leeftijd die vol onzekerheid is en behoefte heeft aan erkenning.



Ontwerp en structureer je lessen zo dat deelnemen en hard nadenken vanzelfsprekend zijn, niet optioneel. Op die manier moet de leerling niet nadenken of hij al dan niet zal deelnemen. De aandacht kan hierdoor meer naar de les zelf gaan.

'Iedereen hard aan het denken' betekent bewust de nadruk leggen op diepgang in je lessen. De focus ligt niet op 'iets uitgelegd hebben', maar op 'alle leerlingen hebben het begrepen'. Niet reproductie, maar begrijpen staat centraal. Je besteedt tijd aan zaken toepassen, in de vingers krijgen, het waarom achter zaken.

4.3 Iedereen hard aan het denken

Ongelijke kansen: niet iedereen even hard aan het denken

Hard denken is essentieel, maar krijg je niet cadeau

Zonder hard denken is leren niet mogelijk. Waar leerlingen over nadenken, bepaalt wat ze leren. Zoals Daniel Willingham zegt: '*Memory is the residue of thought*.' Hoe meer aandacht je aan iets besteedt, hoe groter de kans dat je het onthoudt. Leren vereist inspanning, zowel binnen als buiten de klas. Als leraar bepaal jij waar je leerlingen hun denkwerk op richten. De kunst is om zoveel mogelijk leerlingen diepgaand en doelgericht te laten nadenken over de juiste zaken: de leerdoelen, de leerstof en het leerproces.[117]

De aandacht van leerlingen krijg je niet vanzelf, zoals elke leraar weet. Net als volwassenen, denken de meeste leerlingen niet vanzelf diep na.[118] Hoewel je hoopt dat ze geïnteresseerd zijn en hun aandacht erbij houden, is dat niet altijd het geval. Niet elk onderwerp spreekt hen aan, en externe omstandigheden kunnen hen afleiden. Denk aan je eigen schooltijd: sommige leraren wisten je te boeien, terwijl je bij andere lessen de minuten aftelde. Aandacht moet je daarom bewust en proactief organiseren.

Dit is makkelijker gezegd dan gedaan. Het is verleidelijk om leerlingen die van nature opletten als de norm te zien (misschien was je zelf zo'n leerling). Toch loop je daarmee het risico om andere leerlingen kwijt te raken en onbedoeld bij te dragen aan ongelijkheid.

Niet elke lesaanpak werkt voor elke leerling. Sommige leerlingen leren bijna automatisch, ongeacht de aanpak. Voor anderen hangt het leerresultaat juist sterk af van jouw aanpak als leraar. Als je jouw lesmethodes baseert op je eigen ervaringen als leerling, kun je onbewust een eenzijdige lesstijl ontwikkelen. Wat voor jou werkte, werkt niet per se voor iedereen. Hierdoor kan de kansenkloof vergroot worden.[119] Sommige leerlingen krijgen meer leerkansen dan andere, onafhankelijk van hun potentieel. In dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe die ongelijkheid ontstaat en wat je als leraar kunt doen om dit te verminderen.

Van meerderheidsperspectief naar lesontwerp voor alle leerlingen

Een 'standaard' of 'klassieke' organisatie van een les gaat vaak impliciet uit van een meerderheidsperspectief. Dit zorgt voor drempels voor leerlingen uit kansengroepen. Traditionele lessen zijn vaak zo ontworpen dat deze leer-

lingen minder actief deelnemen. Ze kunnen niet altijd voldoen aan de impliciete verwachtingen.

Neem leraar Bert, die biologie geeft. Tijdens zijn lessen is hij vaak zelf aan het woord. Regelmatig stelt hij vragen over de leerstof. Na het stellen van een vraag geeft hij de leerlingen tijd om na te denken en laat hen een antwoord geven door hun vinger op te steken. Bert kiest dan iemand om te antwoorden. Als hij merkt dat een leerling niet oplet, waarschuwt hij hen en zegt dat die de volgende vraag moet beantwoorden als er niet beter wordt opgelet.

De manier waarop leraar Bert lesgeeft, is op veel plaatsen een gangbare vorm van onderwijs. Hij geeft klassikaal uitleg aan de leerlingen en stelt regelmatig vragen tussendoor. Afhankelijk van het vak worden er meer of minder oefeningen gegeven. Vaak worden eerst voorbeeldoefeningen klassikaal gemaakt, waarna leerlingen zelfstandig aan de slag gaan of de oefeningen als huiswerk maken voor de volgende les.[120]

Opvallend is dat leerlingen uit kansengroepen minder actief deelnemen aan deze manier van lesgeven. Met deelnemen wordt in de eerste plaats mentale betrokkenheid bedoeld: actief bezig zijn met leren, het begrijpen en onder de knie krijgen van de leerstof. Met andere woorden, diep nadenken. Ook in het vrijwillig antwoorden op vragen of het zelfstandig oplossen van oefeningen zijn leerlingen uit kansengroepen vaak minder zichtbaar actief.[121] Ze praten minder over de leerstof in de klas, besteden minder tijd aan studeren buiten de lessen, bekijken hun nota's minder, vragen minder hulp, komen minder naar de les en voelen zich minder thuis op school.[122]

In een minder gestuurde, minder gestructureerde les wordt er veel meer van de leerlingen zelf verwacht. Het is aan hen om actief mee te doen (of niet), hun vinger op te steken bij een vraag, zelf vragen te durven stellen – met alle risico's die daarbij horen.

Kansarme leerlingen ervaren sneller het risico om fout te antwoorden, en daardoor door medeleerlingen als dommer te worden aanzien. Tegelijk vrezen ze ook dat ze als een streber worden beschouwd, wat hun geloofwaardigheid in de groep kan schaden. De mentale energie die een leerling steekt in deze overwegingen, kan niet worden besteed aan de leerstof.[123] Hierdoor nemen deze leerlingen minder initiatief en proberen ze situaties waarin ze gekwetst kunnen worden, te vermijden. Ze willen niet afgewezen worden door hun medeleerlingen. Achter stoer en afwijzend gedrag kan echter veel

motivatie om te leren schuilgaan.[124] Veiligheid speelt hierbij een grote rol. Denk aan een lgbtqia+-leerling die zich niet geaccepteerd voelt en daardoor niet durft deel te nemen aan de les, of een meisje in een jongensrichting waar vrouwonvriendelijke grappen worden gemaakt, zowel door medeleerlingen als door leraren. Zulke situaties versterken het gevoel van onveiligheid en verminderen de betrokkenheid bij het leren.[125]

'Deelname is geen keuze' als remedie: iedereen hard aan het denken!

Deelname is geen keuze, iedereen hard aan het denken: dat is de kern van een didactische aanpak die leerlingen uit kansengroepen vooruithelpt. Deelname aan de les mag niet afhankelijk zijn van de keuze van de leerling of de vrijblijvendheid van het lesontwerp. Deelname wordt een essentieel onderdeel van het ontwerp van je les. Hier ligt jouw rol als leraar: je creëert contexten waarin alle leerlingen hard moeten nadenken, zodat irrelevante factoren geen invloed hebben op het wel of niet aan het denken gezet worden. Dit betekent meer expliciteren, meer structuur en meer sturende werkvormen, wat bijdraagt aan een veiligere leeromgeving voor iedereen.

De kern van een effectieve aanpak voor kansarme leerlingen is deelname niet als een keuze te zien, maar als een ingebouwd onderdeel van het lesontwerp. Als leraar creëer je situaties waarin alle leerlingen actief en intensief nadenken, zonder dat irrelevante factoren zoals sociale druk of onzekerheid een rol spelen. Meer expliciteren, meer structuur en sturende werkvormen zorgen ervoor dat de leeromgeving veiliger en toegankelijker wordt voor iedereen.

Leg het risico van deelname niet bij de leerlingen, maar organiseer je lessen zo dat iedereen automatisch moet deelnemen en daarmee het risico van deelname deelt. Jij bepaalt wie antwoordt, niet de leerling. Als dit op een veilige manier gebeurt, versterkt het gevoel van participatie en het erbij horen. Leerlingen hoeven niet meer bezig te zijn met vragen zoals: 'Wat zullen anderen van me denken als ik antwoord?', 'Durf ik deze vraag wel te stellen?' of 'Wat wordt er nu eigenlijk van mij verwacht?'. Door deze aanpak voelen leerlingen zich meer onderdeel van de klas en het geheel. Dit verhoogt hun interesse en motivatie.[126]

Hard denken is helaas niet zichtbaar[127]

Aandacht, participatie, iedereen aan het werk, iedereen diepgaand aan het denken – dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Je moet namelijk actie ondernemen om dat bij elke leerling voor elkaar te krijgen. Bovendien is het niet zichtbaar of een leerling diepgaand aan het denken is, laat staan of diegene diepgaand aan het denken is over de juiste dingen. Je kunt dus niet zomaar zien of een leerling aandachtig is, moeite doet voor een opdracht of zich echt concentreert op de instructies.[128]

Aan het einde van de rit is het de lerende zelf die op een actieve manier zijn kennis construeert.[129] Maar wat betekent 'op een actieve manier kennis construeren'? En hoe weten we of dat daadwerkelijk gebeurt?

Leerlingen kunnen druk bezig zijn en veel werk verzetten. Ze lijken geëngageerd, geïnteresseerd en gemotiveerd. Een rustige klas, het behandelen van alle leerstof of enkele leerlingen die goede antwoorden geven op vragen zijn echter veelgebruikte, maar slechte indicatoren voor leren.[130] Sterker nog, leerlingen zijn vaak goed in het 'tevreden houden' van de leraar. Ze weten precies op welke signalen de docent let en spelen daar handig op in. Leerlingen zien het als een spel. Zo kan een leerling naar een boek of cursus staren zonder echt iets te lezen. Wanneer de leraar in de buurt komt, fluisteren ze wat tekst of nemen ze wat notities. De leraar is 'tevreden', maar de leerling heeft niets geleerd.

Ook kunnen leerlingen heel actief werken met materiaal dat ze eigenlijk al beheersen. Uit onderzoek van Nuthall blijkt dat leerlingen vooraf al 40 à 50 procent van wat geleerd moet worden beheersen.[131] Een leuke werkvorm kan dan enthousiasme opwekken en de indruk wekken dat er geleerd wordt, terwijl dat in werkelijkheid niet zo is, omdat de leerstof al bekend is.

Het is daarom belangrijk om je te richten op wat er in de hoofden van de leerlingen gebeurt. Zijn de hersenen echt aan het kraken, of lijkt dat alleen maar zo? Daar ligt jouw rol als leraar. Dit vraagt – zeker bij kansarme leerlingen – om een duidelijke en gestructureerde aanpak.

We werken twee adviezen uit om het denken van alle leerlingen te versterken en de kansenkloof tussen kansarme en kansrijke leerlingen te verkleinen.[132] Hoewel de titels hetzelfde zijn, ligt de nadruk op verschillende aspecten.

IEDEREEN hard aan het denken: creëer momenten waarop alle leerlingen actief meedenken over de leerstof. Zorg dat iedereen kan spreken over de inhoud en antwoorden kan geven.

Iedereen HARD aan het denken: leg de focus op diepgaand denken. Het is niet voldoende dat alle leerlingen meedenken; ze moeten ook diepgaand leren. Dit betekent dat ze de leerstof begrijpen en kunnen toepassen, en niet slechts uit het hoofd leren. Ze moeten nieuwe kennis en vaardigheden kunnen koppelen aan bestaande kennis en onderliggende principes begrijpen.[133] Dat is een uitdaging, want leren kost altijd moeite, terwijl het voor leerlingen juist prettig en productief voelt als het weinig inspanning kost.[134]

IEDEREEN hard aan het denken

Op 11 februari 2019 geeft Eric Mazur, een fysicadocent aan Harvard, een vorming aan een volle aula docenten.

> *'Plaats je hand op je borst en laat met het aantal vingers het nummer van je antwoord zien. Maar let op: als je geen hand laat zien, kom ik meteen met de microfoon naar je toe.*
>
> *Is lesgeven meer dan informatie overdragen?*
>
> *1 is ja, 2 is nee.'*
>
> *< Publiek toont antwoorden. >*
>
> *'Voor degenen die 2 antwoorden, heb ik een waarschuwing: je gaat je baan verliezen.*
>
> *Kennis creëren gebeurt niet vanzelf. Studenten leren oefeningen oplossen door deze van buiten te leren, maar ze bouwen geen kennis op. Er moeten momenten zijn waarop de studenten zich de kennis kunnen eigen maken en er betekenis aan kunnen geven. In klassiek lesgeven ligt de focus op het vertellen van de leerstof, op het overdragen van kennis. Welk van deze twee is het moeilijkst?*

1. *Overdragen van informatie*
2. *Het eigen maken van informatie'*

< Publiek toont antwoorden. >

'Je moet je concentreren op het tweede. Gebruik de schaarse tijd die je hebt om daarop te focussen. Geef les door vragen te stellen. We geven veel beter les door meer aandacht te besteden aan de juiste vragen te stellen dan door alleen maar te vertellen.'

Eric Mazur weet waarover hij spreekt. Hij experimenteerde jarenlang met zijn eigen lesaanpak, verbeterde zichzelf keer op keer en voerde zelf onderzoek uit. Hij wist dus maar al te goed wat werkte, en voor welke studenten.[135] Ook andere docenten en onderzoekers hebben onderzocht hoe je alle leerlingen hard aan het denken kunt zetten. We bespreken twee onderliggende principes, elk met een mogelijke werkvorm: 'Iedereen spreekt' en 'Iedereen antwoordt'.

Iedereen spreekt

Hoe vaak laat jij jouw leerlingen momenteel in gesprek gaan met elkaar over de leerstof?

Er wordt weleens gezegd: 'Als je als leraar zes minuten minder praat, leren je leerlingen 20 procent meer.' Hoewel dit een boutade is, zit er een kern van waarheid in. Wanneer jij als leraar te lang aan het woord bent (monoloog), is de kans groot dat de leerlingen passief blijven.[136] Hoe krijg je het zweet op de juiste rug?

Voor het beheersen van leerstof blijkt het bijzonder effectief wanneer leerlingen met elkaar in gesprek gaan. Als je een vraag stelt en slechts één leerling laat antwoorden, mis je kansen om alle leerlingen aan het denken te zetten. Zo wordt kostbare lestijd niet optimaal gebruikt, en wordt de kansenkloof groter.[137]

Laat je daarentegen alle leerlingen per twee het juiste antwoord op een vraag zoeken, dan is iedereen ermee bezig. Dit verhoogt niet alleen de participatie, maar ook de spreekkansen. Leerlingen uit kansengroepen voelen zich bovendien minder geremd om hun stem te laten horen. Het helpt ook om leerlingen vooraf even individuele denktijd te geven. Het samen in gesprek

gaan zorgt niet alleen voor meer leren, maar ook voor meer betrokkenheid, betere relaties en een groter gevoel van thuishoren. Het leidt zelfs tot minder probleemgedrag.[138]

De hoeveelheid tijd die leerlingen besteden aan spreken over de leerstof blijkt een bepalende factor voor hun leerresultaten. Werkvormen die ervoor zorgen dat iedereen mee kan spreken over de leerstof verhogen de participatie van leerlingen uit kansengroepen en verbeteren hun resultaten.[139]

Om alle leerlingen te laten spreken, organiseer je dit het best in kleine groepjes, bij voorkeur in duo's. Zo hebben alle leerlingen zoveel mogelijk spreekkansen, en is de drempel om een mening te geven het laagst. Gesprekken tussen leerlingen zorgen bovendien voor een beter begrip van de leerstof, zelfs in gevallen waarin beide leerlingen aanvankelijk geen idee hebben.[140] Juist door er samen over te praten, komen leerlingen tot meer inzicht.

Je kunt leerlingen na een gesprek in een klein groepje klassikaal laten antwoorden, maar dat is niet altijd nodig. Het is goed om dat te weten als leraar en ook om dit aan je leerlingen uit te leggen. Klassikaal antwoorden kost vaak extra lestijd. Het is dus prima om alleen een goede vraag te stellen waar alle leerlingen over kunnen praten, en waar je als leraar later zelf het antwoord op geeft. In de werkvorm denken-duo-delen *(think-pair-share)* krijgt het laatste onderdeel, het delen, vaak te veel aandacht en tijd.

Denken en duo, eerder dan delen (*Think* en *pair*, eerder dan *share*)[141]

Een veelgebruikte werkvorm om iedereen aan het denken te zetten, is denken-duo-delen *(think-pair-share)*. Deze werkvorm bestaat uit drie stappen:[142]

- Denken / *Think*: Stel klassikaal een vraag en laat leerlingen individueel nadenken. Laat hen hun individuele antwoorden noteren.
- Duo / *Pair* (iedereen spreekt): Laat leerlingen in duo's met elkaar discussiëren over de vraag.
- Delen / *Share*: Laat leerlingen hun antwoorden delen met de rest van de klas.

Leerlingen eerst individueel laten nadenken over een vraag, verhoogt de kwaliteit van het gesprek in duo's. Het vergemakkelijkt voor hen ook het delen van hun ideeën met een medeleerling. Het gesprek in duo's biedt

leerlingen de kans om leerstof terug op te halen, te verwerken, te oefenen en erover te communiceren in een veilige omgeving.

Hoewel het klassikaal delen vaak als een logische derde stap wordt beschouwd, is het minder duidelijk wat deze stap precies oplevert.[143] Wanneer het delen vrijwillig is, zullen vaak dezelfde leerlingen aan het woord zijn, wat systematisch bepaalde groepen meer of minder vertegenwoordigt.

Een voorbeeld:

In een les waarin meisjes en jongens evenveel deelnamen aan de uitwisseling in duo's, bleken vooral jongens aan het woord te zijn tijdens het klassikaal delen. Dit terwijl de meisjes de meest diepgaande bijdragen leverden aan de discussies in duo's.[144]

Om de betrokkenheid te vergroten, wordt vaak geadviseerd om leerlingen aan te duiden *(cold call)*, willekeurig te selecteren *(random call)* of alle groepjes hun antwoorden te laten delen.[145] Het vooruitzicht dat leerlingen kunnen worden aangesproken, kan hen motiveren om actief mee te denken. Dit effect hangt echter samen met de grootte van de klas: hoe groter de groep, hoe kleiner de kans dat een leerling daadwerkelijk wordt aangesproken. *Cold calling* zorgt echter niet automatisch voor beter leren en is minder aan te raden, tenzij er een voldoende veilige klascontext is.[146]

Als leerlingen zich te veel zorgen maken over het moeten delen in de klas, besteden ze meer mentale energie aan hun angst dan aan de leerstof. Hierdoor kunnen bij klassikaal delen via *random calling* nieuwe vormen van ongelijkheid ontstaan, zelfs als het delen in duo's plaatsvindt. In situaties waar deelname vrijwillig is, kan klassikaal delen via *cold call* voor sommige leerlingen zo'n bron van stress zijn dat ze besluiten niet meer naar de les te komen. De meest rijke, inclusieve en kwalitatieve gesprekken vinden plaats in de veiligheid van kleine groepjes.[147]

Hoewel klassikaal delen en *cold calling* in bepaalde situaties nuttig kunnen zijn, is het belangrijk om bewust te zijn van mogelijke nadelen en alternatieven te overwegen. Deze kunnen zowel in kleine als in grote groepen worden toegepast:

- Wijzigingen in het klassikaal delen
  - Vraag vooraf of een leerling bereid is om een interessant antwoord te delen (dit kan een goed antwoord zijn of een leerrijke misvatting). Hiermee toon je respect voor de leerling, diens antwoord en autonomie. De leerling krijgt ook tijd om de klassikale reactie voor te bereiden.
  - Deel antwoorden in kleinere groepen in plaats van klassikaal. Bijvoorbeeld door drie duo's hun antwoorden met elkaar te laten bespreken.
  - Organiseer (voor kleinere klasgroepen) een manier van delen waarbij elke leerling betrokken is.

- Maak als leraar een synthese
  - Verzamel interessante gedachten en antwoorden via analoge of digitale middelen, bijvoorbeeld via een Padlet of een digitale vraag waarop leerlingen anoniem kunnen antwoorden. Je kunt ook alle antwoorden op papier laten inleveren.
  - Luister mee tijdens duogesprekken en verwijs naar interessante ideeën die je hoorde.

- Organiseer het delen asynchroon
  - Laat leerlingen bijdragen aan een klassikaal discussieforum in plaats van live te delen.

- Pas de werkvorm zonder klassikaal delen toe
  - Focus alleen op denken en duo's en sla het delen over. Het is niet nodig om tussentijdse antwoorden van alle leerlingen te laten zien, omdat dit kan leiden tot conformiteit aan het meest gegeven antwoord, wat de kwaliteit van de gesprekken verlaagt.[148]

Stappenplan voor iedereen spreekt[149]

Stap 1: Gebruik moeilijke, relevante vragen
Gebruik vragen die aansluiten bij het huidige lesonderwerp, bij voorkeur afkomstig van oude examens of (delen van) vragen die typerend zijn voor een examen. Bij multiplechoicevragen kies je als foute antwoordmogelijkheden voor typische misvattingen. Laat leerlingen de vraag eerst individueel oplossen. Je kunt hierbij wisbordjes inzetten of leerlingen een antwoordoptie laten kiezen door vingers op te steken.

Als je gebruikmaakt van digitale tools zoals Kahoot! of Mentimeter, laat dan geen overzicht van de antwoorden zien. Wanneer leerlingen de antwoorden van anderen zien, kiezen ze sneller voor de populairste optie, wat de kwaliteit van de gesprekken tussen leerlingen vermindert.

Stap 2: Discussie in duo's
Laat leerlingen in duo's met elkaar in gesprek gaan over de vraag. Terwijl zij discussiëren, loop je rond door de klas en vraag je hen waarom ze voor verschillende antwoorden hebben gekozen. Na de discussie kun je hen opnieuw een antwoord laten opschrijven op een wisbordje of opnieuw vingers laten opsteken. Ook hier laat je geen overzicht van de antwoorden zien.

Stap 3: Geef uitleg bij de antwoorden
Een goede vraag roept interesse en betrokkenheid op: verschillende antwoorden lijken mogelijk, en leerlingen willen weten waarom een bepaald antwoord juist is en andere antwoorden fout zijn. Om de spanning erin te houden, kun je eerst de foute antwoorden elimineren en vervolgens uitleggen waarom het juiste antwoord correct is. Aarzel niet om kort de theorie aan te halen die relevant is voor de vraag.

Vertrek van onderliggende principes (niet van werkvormen)

'Real chefs cook with principles, not with recipes.'[150]

Bij het ontwerpen van lessen en het kiezen van werkvormen, maak je keuzes op basis van de onderliggende principes die je wilt vertalen. Eenzelfde werkvorm kan vanuit verschillende principes worden ontworpen. Dit is op zich geen probleem, zolang je helder hebt welk doel je met een werkvorm voor ogen hebt.

Bij het vormgeven van je lessen vertrek je dus beter van onderliggende principes dan van de werkvormen zelf. Principes geven antwoord op de vraag waarom een bepaalde werkvorm werkt of niet werkt. Omgekeerd kun je, als een werkvorm in een bepaalde context niet effectief is, vaak concluderen dat de onderliggende principes niet goed zijn toegepast.[151]

Hier zijn enkele principes die je kunt overwegen bij het ontwerpen van werkvormen:[152]

1. Alle leerlingen doen mee, alle leerlingen zijn betrokken.
2. Alle leerlingen zijn diepgaand aan het denken.
3. Interactie tussen leerlingen over de leerstof.
4. Controleren of leerlingen de leerstof hebben begrepen.
5. Leerlingen weten waar ze staan en wat hun volgende stap is.
6. De lesaanpak aanpassen op basis van wat leerlingen nog nodig hebben.

Bijvoorbeeld, als je zegt: 'alle leerlingen doen mee', formuleer je een gewenst resultaat, maar daarmee is nog niet duidelijk hoe je dat bereikt. Er zijn veel manieren om dat te doen, waarvan de effectiviteit varieert per context. Je moet de principes vertalen naar werkvormen die passen bij jouw lescontext, inhouden, leerdoelen en leerlingen. De onderliggende principes moeten echter herkenbaar blijven in de werkvormen die je gebruikt, omdat zij bepalen hoe effectief je aanpak is.[153]

Een voorbeeld:
Goedele, leraar wiskunde, gebruikt in haar lessen wisbordjes – A4-bordjes waarop leerlingen met een stift antwoorden kunnen noteren. Ze laat leerlingen regelmatig oefeningen of delen van oefeningen maken en opschrijven op de bordjes.

Waarom kiest Goedele voor deze werkvorm?
Alle leerlingen zijn aan het werk. Iedereen denkt na over de leerstof.
Door de antwoorden te bekijken, kan Goedele snel zien wie de leerstof begrijpt en wie niet. Ze ziet ook welke fouten vaak voorkomen. Op basis hiervan kan ze extra uitleg geven of haar lesaanpak aanpassen.

In dit voorbeeld ondersteunt de werkvorm zowel het principe van iedereen diepgaand denken als formatief handelen. Niet elke werkvorm zal echter elk doel dienen. Als je bijvoorbeeld leerlingen per twee laat praten over een vraag zonder klassikaal terug te koppelen, werk je aan diepgaand denken, maar weet je niet of leerlingen de leerstof begrijpen, en kun je je aanpak als leraar niet aanpassen. Een werkvorm hoeft niet altijd alle doelen te bereiken, maar het is belangrijk om te weten welk doel je nastreeft en of je dat doel bereikt.

Onderliggende principes versus containerbegrippen
In het onderwijs worden vaak generieke termen en werkvormen gebruikt, zoals actief leren, activerende werkvormen, studentgecentreerd leren of werkvormen onder de koepel van differentiatie.[154] Het probleem met zulke containerbegrippen is dat ze weinig specifiek zijn. Ze maken niet helder welke onderliggende principes werken, noch hoe je deze concreet toepast in de praktijk.[155] Het blijft onduidelijk welke principes proportioneel meer bijdragen aan het leren van leerlingen, vooral uit kansengroepen.[156] Daarom pleiten we ervoor om lessen en werkvormen altijd te ontwerpen vanuit zo concreet mogelijke onderliggende principes.

Iedereen antwoordt

> *Hoe pak jij momenteel het antwoorden in de les aan? Moeten alle leerlingen antwoorden, of slechts enkele? Is antwoorden een vrijwillige keuze of een verwachting?*

Een tweede manier om iedereen te laten participeren, is door iedereen te laten antwoorden op een vraag. Zoals Eric Mazur het verwoordde: 'Geef les door vragen te stellen.' In een les waar alleen leerlingen antwoorden die hun hand opsteken en worden aangeduid, worden de participerende leerlingen slimmer, terwijl de andere veel minder profiteren. Dit vergroot de kansenkloof. Manieren vinden om alle leerlingen tegelijk te bevragen en hen allemaal te laten nadenken en spreken over de vraag, verhoogt de interesse en betrokkenheid. Het draagt bovendien op een inclusieve manier bij aan het begrip van alle leerlingen.[157]

Iedereen laten antwoorden kan met 'analoge' hulpmiddelen zoals antwoordkaarten, wisbordjes of door het opsteken van handen of vingers. Het kan ook met digitale tools als Kahoot!, Wooclap of andere antwoordsystemen. Antwoordkaarten zijn vooraf gemaakte kaarten (bijvoorbeeld in de kleuren groen-geel-rood, of met letters A-B-C-D) die leerlingen tegelijk omhooghouden als de leraar een vraag stelt. Wisbordjes zijn kleine, afwasbare bordjes op A4- of A5-formaat waarop leerlingen met een uitwisbare stift een antwoord schrijven.[158] In de praktijk werken analoge hulpmiddelen vaak sneller en vragen ze minder extra tijd. Digitale tools bieden eigenlijk geen didactische meerwaarde voor het leren. Met de analoge systemen zie je bovendien beter

of leerlingen daadwerkelijk meedoen, en kun je hen daar sneller op aanspreken. Dit creëert meer controle en een stimulans om actief deel te nemen.

In vergelijking met het stellen van vragen waarbij leerlingen vrijwillig antwoorden door hun hand op te steken, heeft het verplicht laten antwoorden een groot effect op het leren. Er is meer participatie, betere leerresultaten en aanzienlijk minder storend gedrag in de les. Daarnaast vinden de meeste leerlingen het prettiger wanneer iedereen antwoordt, in plaats van alleen degenen die hun hand opsteken.[159]

In het voorbeeld van Eric Mazur laat hij de docenten met hun hand voor de borst een aantal vingers opsteken. Dit is een zeer effectieve werkvorm voor grotere groepen, omdat er geen extra materiaal nodig is. Door de vingers voor de borst te houden, wordt voorkomen dat medestudenten elkaars antwoorden meteen zien. Ook hierbij is de respons direct zichtbaar, en voelen alle studenten zich aangesproken om mee te doen.

Stappenplan voor iedereen antwoordt[160]

Stap 1: Als leraar stel je een vraag aan de leerlingen. Geef duidelijk aan dat ze deze vraag individueel zullen beantwoorden. Geef hen eerst enige bedenktijd om over een antwoord na te denken. Geef ook heldere instructies over hoe je wilt dat de leerlingen antwoorden. Bijvoorbeeld: bij een ja-vraag laat je hen een hand voor de borst houden met het aantal vingers dat overeenkomt met hun antwoord, of je vraagt hen het juiste antwoord op een wisbordje te schrijven en dit nog even voor zichzelf te houden. Bij een 'ja' zetten ze het bordje rechtop.

Stap 2: De leerlingen tonen hun antwoord.

Stap 3:
- Optie 1: Geef als leraar feedback op de verschillende antwoordmogelijkheden. Leg uit waarom het juiste antwoord juist is en de foute antwoorden fout zijn.
- Optie 2: Vraag enkele leerlingen waarom ze voor een bepaald antwoord hebben gekozen.

Stap 4: Hiermee krijg je direct inzicht in de mate waarin de leerlingen de leerstof hebben begrepen. Bepaal of bepaalde onderdelen opnieuw uit-

gelegd moeten worden. Vaak kan het helpen om een medeleerling iets uit te laten leggen, omdat zij dit op een andere manier kunnen verwoorden. Beoordeel of je de verdere lesaanpak moet aanpassen.

De principes van 'iedereen spreekt' en 'iedereen antwoordt' kun je combineren, maar dat hoeft niet. Het kan een bewuste keuze zijn om slechts één van de twee toe te passen. Begin klein als je dit principe voor het eerst toepast. Als je lessen vooral gericht zijn op informatieoverdracht, kun je bijvoorbeeld na tien à vijftien minuten een korte pauze inlassen waarin leerlingen twee minuten in duo's met elkaar praten. Laat hen elkaar de essentie van wat ze net gehoord hebben vertellen, of stel een typische examenvraag waar ze samen over kunnen nadenken. Houd ook rekening met de balans: niet alle leerlingen kunnen de hele dag door actief betrokken worden.

Vaak zul je leerlingen vragen om puur op inhoudelijke kwesties te focussen. Maar organiseer ook gesprekken en antwoorden over andere typen vragen. Vraag bijvoorbeeld welke uitdagingen ze ervaren of verwachten bij het studeren voor jouw vak (zie hoofdstuk 4, 'Zelfregulerend leren'). Bespreek samen wat hen zou kunnen ondersteunen. Neem zelf initiatief om leerlingen aan te spreken die zichtbaar worstelen met de leerstof. Zoek samen naar oplossingen om hen verder te helpen.

Hoge verwachtingen en veilige leeromgeving

Hoge verwachtingen

Werkvormen zoals 'iedereen spreekt' en 'iedereen antwoordt' zijn goed om alle leerlingen over de leerstof te laten nadenken. Toch ben je niet altijd zeker dat iedereen echt met de leerstof bezig is. Leerlingen kunnen ook over andere onderwerpen praten, zoals voetbal, TikTok of wereldnieuws, terwijl jij denkt dat ze serieus werken. Verwacht weerstand, zeker als collega's de lat lager leggen.[161] Leerlingen die gewend zijn om passief te zijn, kunnen klagen dat ze 'geen echte les' krijgen als ze opeens actief moeten meedoen. Motiveer je leerlingen om met de leerstof bezig te zijn. We geven een aantal suggesties.

Leg uit waarom je doet wat je doet

Omdat je van iedereen een antwoord verwacht, is het belangrijk om expliciet uit te leggen wat je van hen verlangt en waarom. Maak duidelijk dat jouw aanpak bijdraagt aan beter leren en voordelen biedt voor alle leerlingen.

Zet in op de relevantie van wat je doet
Een activiteit kan op verschillende manieren relevant zijn.

- Hulp bij verwerking van de leerstof: Door leerlingen over de leerstof te laten praten, begrijpen ze deze beter en zien ze wat nog onduidelijk is. Dit helpt hen zich voor te bereiden op toetsen of examens. Gebruik bijvoorbeeld typische examenvragen.
- Aansluiting bij hun context: Gebruik voorbeelden die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Dit vergroot de relevantie en betrokkenheid (zie hoofdstuk 4, 'Inhouden van je vak').
- Authentieke vragen: Voor beroepsopleidingen kun je realistische vragen of cases gebruiken die aansluiten bij het werkveld.

Loop rond, luister mee en spreek aan
Tijdens het gesprek tussen leerlingen loop je rond in de klas. Luister mee bij een groepje en help waar nodig. Zo voelen leerlingen zich aangesproken en blijven ze bij de leerstof.[162] Laat hen van tevoren nadenken over vragen die ze aan jou willen stellen.

Als je alle leerlingen laat antwoorden, zie je direct hun reacties. Leerlingen voelen zich aangesproken. Als een leerling zijn antwoord niet toont, kun je hem daarop aanspreken.

Weet wel dat niet alle verantwoordelijkheid bij jou ligt. Wanneer je leerlingen laat praten met elkaar, zullen ze zich in de eerste plaats aangesproken voelen door de medeleerling(en) met wie ze in gesprek zijn. Er is dus ook een soort sociale druk of sociale controle, maar meer vanuit peers dan vanuit jou als leraar.[163]

Veilige leeromgeving: veiligheid creëren en angst verminderen
Naast het motiveren van leerlingen om te participeren, kun je als leraar werken aan de veiligheid in de klas om weerstand of angst bij participatie te verminderen. Te veel 'stokken achter de deur', zoals wekelijkse toetsmomenten met puntentellingen of strakke discipline, kunnen de motivatie ondermijnen, vooral bij minder goed presterende of faalangstige leerlingen.[164] Leerlingen leren beter als ze zich gewaardeerd voelen voor wie ze zijn, zich thuis voelen op school, goede relaties hebben met leraren en medeleerlingen, en de school zien als een plek waar ze worden aangemoedigd risico's te nemen door eerlijk aan te geven wat ze al weten en wat nog niet. Hierdoor weerspiegelen hun antwoorden hun eigen begrip.[165]

Het gedrag dat een leerling toont, is vaak paradoxaal in verhouding tot wat erachter schuilt. Het is daarom behulpzaam om te begrijpen welke ervaringen en verwachtingen een leerling in de klas brengt en om je bewust te zijn van je eigen verwachtingen en (onbewuste) vooroordelen (zie hoofdstuk 5, 'Stereotypen, vooroordelen, microkwetsingen en discriminatie').[166]

Door leerlingen in kleine groepen te laten samenwerken, meer structuur te bieden in lessen, en iedereen actief te betrekken via werkvormen als 'iedereen spreekt' en 'iedereen antwoordt', voelen leerlingen zich meer thuis in de klas. Samenwerken bevordert het idee dat leerlingen van elkaar leren en elkaar steunen. Hoe groter het gevoel van onderlinge afhankelijkheid in de klas, hoe minder angst, hoe meer participatie en hoe beter het leren. Voor leerlingen uit kansengroepen is dit gevoel van verbondenheid essentieel en leidt het tot meer motivatie en betere leerresultaten.[167] Het systeem versterkt zichzelf: hoe meer leerlingen samenwerken in kleine groepen, hoe sterker de verbondenheid en onderlinge afhankelijkheid, hoe meer veiligheid en hoe beter de samenwerking.[168]

Het is ook belangrijk om te benadrukken dat fouten maken normaal is en een essentieel onderdeel van leren. Zorg dat leerlingen de kans krijgen om fouten te herstellen en ervan te leren. Leg uit dat het jouw taak als leraar is om hen te laten leren. Leerlingen zijn op school om nieuwe dingen te leren, niet om te pronken met wat ze al kunnen.

Iedereen HARD aan het denken

Wanneer alle leerlingen meedoen, betekent dit niet automatisch dat iedereen diep nadenkt over de leerstof. De eerste stap is het betrekken van alle leerlingen; de tweede is hen diepgaand te laten nadenken.

Er zijn twee aandachtspunten: ten eerste kan het bezig zijn met leerstof oppervlakkig zijn, bijvoorbeeld omdat de meeste leerlingen het antwoord al weten, de vraag te simpel is, of er te weinig tijd is om na te denken. Ten tweede kan een leerling wel hard nadenken, maar niet over de leerstof zelf.[169]

Een voorbeeld van Eric Mazur illustreert dit: hij vroeg wat moeilijker is, het overdragen van informatie of het eigen maken ervan. Het overdragen gaat over reproduceren van wat is gehoord. Het eigen maken betreft het kunnen gebruiken of toepassen van informatie, zowel in de geleerde context als in

onbekende contexten. Om diepgaand denken te stimuleren, moet je inzetten op het eigen maken van informatie.

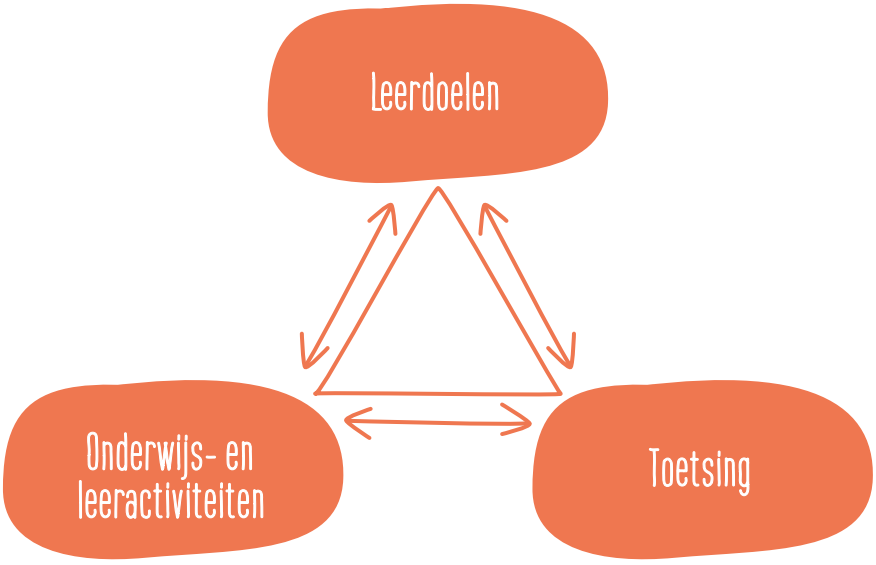
We bespreken drie manieren om dit te doen: (1) oefenen, oefenen, oefenen, (2) aandacht voor het waarom van je antwoord en (3) vragen stellen die doen nadenken.

Oefenen, oefenen, oefenen

In de meeste vakken is het maken van oefeningen gebruikelijk. Toch zijn er aspecten die de effectiviteit voor alle leerlingen kunnen verhogen: hoeveelheid, niveau, spreiding en feedback.[170]

Hoeveelheid: Dit verwijst naar het aantal oefeningen dat leerlingen maken, hoeveel ze hierover met anderen praten, en hoe vaak elke leerling een antwoord moet geven. Meer oefenen blijkt effectief: in klassen waar dit vaker gebeurt, behalen leerlingen betere resultaten, met een relatief grotere verbetering voor leerlingen uit kansengroepen.[171]

Niveau: Het niveau van de oefeningen moet aansluiten bij de leerdoelen, de onderwijs- en leeractiviteiten en de toetsing, een principe dat bekend staat als 'constructive alignment' (zie figuur). Oefeningen moeten dezelfde moeilijkheidsgraad hebben als toets- of examenvragen.[172]



Figuur 1 - Constructive aligment: afstemming tussen leerdoelen, onderwijs- en leeractiviteiten en toetsing.

Spreiding van het oefenen betekent het herhaaldelijk aanbieden van dezelfde leerstof. Het is daarom effectiever om dezelfde inhouden meerdere keren kort (in verschillende contexten) te behandelen dan elke inhoud slechts één keer uitgebreid te bespreken.[173]

Een laatste belangrijk aspect is de mogelijkheid tot feedback. Leerlingen moeten voldoende kansen krijgen om feedback te ontvangen, niet in de vorm van opmerkingen bij een toets, maar als een startpunt voor verder leren.[174]

Werkvorm: Typische examenvraag[175]

Een eenvoudig te implementeren werkvorm is om leerlingen in duo te laten discussiëren over een oude (multiplechoice-)examenvraag. Dit is nuttig omdat leerlingen tijdens een examen vaak niet uitgebreid nadenken voordat ze een antwoord kiezen.

Stap 1: Geef een examenvraag met de volgende instructie:

'Dit is een examenvraag die ik in een vorig jaar heb gesteld. Je hebt tien minuten om in je groepje een antwoord te schrijven op elke optie in deze meerkeuzevraag. Leg uit waarom elke foute optie fout is en waarom de goede optie goed is. Binnen tien minuten lever je je antwoord in. Ik zal daarna uitleggen wat mijn redenering was toen ik de vraag opstelde.'

Stap 2: Leg uit waarom deze oefening waardevol is. Oude examenvragen zijn altijd populair omdat ze precies aansluiten bij wat leerlingen willen weten.

Stap 3: Verzamel de antwoorden. Deze stap wordt vaak overgeslagen, maar is om twee redenen essentieel. Ten eerste dwingt het jou als leraar om duidelijk te zijn over hoe het product er precies uit moet zien. Ten tweede geef je leerlingen het gevoel dat ze moeite moeten steken in de oefening en niet zomaar tijd kunnen uitzitten.

Stap 4: Bespreek als leraar waarom elke foute optie fout is en waarom de goede optie correct is. Leerlingen zullen vaak om extra uitleg vragen als ze een foute optie toch als juist beschouwden. Dit biedt extra kansen om veelvoorkomende misvattingen te verduidelijken.

Het waarom van je antwoord

> *Als je een vraag stelt aan je leerlingen, verwacht je dan alleen het juiste antwoord of ook dat ze hun redenering toelichten?*

Een goede werkvorm bevordert een diepgaand begrip van de kerninhouden van je vak. Een van de meest eenvoudige manieren om diepgaand leren te stimuleren en het begrip van leerlingen te verbeteren, is door hen te laten uitleggen waarom ze een bepaald antwoord als juist beschouwen. Dit gebeurt in de praktijk niet altijd.

Laat leerlingen eerst zelfstandig nadenken, hun antwoord noteren en daarbij aangeven waarom ze tot dat antwoord zijn gekomen. Daarna wisselen ze hun ideeën uit in duo's. Door duidelijke tijdslimieten te stellen voor zowel de individuele fase als het duo-overleg, verhoog je de kwaliteit van het gesprek. Geef in de instructie aan dat leerlingen hun redenering aan elkaar moeten uitleggen. Ook wanneer je zelf als leraar feedback geeft of uitlegt waarom een antwoord goed of fout is, zullen leerlingen beter presteren op vergelijkbare vragen.[176]

Een onderscheid om te maken is het verschil tussen antwoord geven en betekenis geven. Antwoord geven gaat over het kennen van de juiste, wetenschappelijk geaccepteerde antwoorden. Betekenis geven houdt in dat leerlingen hun eigen interne modellen ontwikkelen om de wereld te begrijpen.[177]

> *Dries, leraar geschiedenis:*
> *'In september vraag ik aan mijn leerlingen in welke periode ze graag zouden willen leven. Het antwoord op zich is niet zo belangrijk, maar de waarom-vraag wel. De leerlingen moeten dan dieper nadenken over de levenskwaliteit, hoe het was om als 14-jarige (m/v/x) te leven, hoe het klimaat was, enzovoort. Het is een fijne manier om voorkennis te activeren en diepgaand denken te stimuleren.'*

	Antwoord geven (wat)	Betekenis geven (waarom)
Wat is het?	Leerlingen kennen het juiste, wetenschappelijke antwoord.	Leerlingen bouwen zinvolle interne modellen op om de wereld te begrijpen.
Wat kunnen leerlingen?	Uitleggen wat de leraar wil horen.	Een eigen, logische uitleg geven.
Hoe ziet het eruit?	Summatieve toetsing, weinig aandacht voor redenering. Zelden groepsgesprekken of discussie over het waarom van juiste en foute antwoorden. Met elkaar in gesprek gaan en redeneringen opbouwen wordt niet aangeleerd.	Formatief handelen met nadruk op betekenisgeving en redeneringen. Veel opties voor discussie in kleine groepen waar de nadruk ligt op verantwoording van redeneringen. Ruimte voor verschillende meningen en constructief gesprek.
Wat doet een leraar?	Legt nadruk op juiste antwoorden, niet op redeneringen. Meestal aan het woord, weinig groepsinteractie. Vraagt niet expliciet naar de reden achter een antwoord.	Formatief handelen, nadruk op redeneringen in plaats van juistheid.[178] Open vragen stellen, luisteren naar redeneringen, kritische vragen stellen. Waarom achter een antwoord altijd expliciet benoemen.

Vragen die doen denken

Het belang van vragen die doen denken is uiteraard niet nieuw. Vanuit de grote impact ervan op gelijke kansen besteden we er kort aandacht aan.

Vragen die doen denken

Leraren stellen veel vragen aan leerlingen, vooral tijdens een onderwijsleergesprek. Toch kunnen er redenen zijn waarom leerlingen niet diepgaand aan het denken worden gezet:

- Te weinig bedenktijd: Leerlingen krijgen vaak onvoldoende tijd om na te denken. Dit gebeurt vooral wanneer een leraar een vraag stelt en meteen het woord geeft aan de eerste leerling die zijn hand opsteekt. Bovenstaande werkvormen bieden daar een oplossing voor.[179]
- Oppervlakkige vragen: Veel vragen die tijdens de les worden gesteld, vereisen weinig diepgang. Vaak gaat het om organisatorische vragen of vragen waarbij alleen reproductie nodig is.[180]

Besteed voldoende tijd aan het zorgvuldig voorbereiden van de vragen die je stelt. Voeg denkvragen (bijvoorbeeld scharnierpuntvragen[181]) toe aan je lesvoorbereiding en lesmateriaal. Stel bijvoorbeeld vragen die vergelijkbaar zijn met (delen van) examenvragen. Zo raken leerlingen extra gemotiveerd om over de vragen na te denken.[182]

Vragen prikkelen de nieuwsgierigheid en dus betrokkenheid
Het stellen van vragen is een effectieve manier om leerlingen meer te betrekken. Door een vraag te formuleren wek je nieuwsgierigheid op. Leerlingen tonen interesse in het onderwerp en willen, nadat ze samen een antwoord hebben bedacht, weten of hun antwoord juist is. Vragen creëren betrokkenheid. Ze laten alle leerlingen nadenken over een antwoord en geven inzicht in het denken van alle leerlingen.[183]

Een startvraag, probleem of activiteit moet in de eerste plaats nieuwsgierigheid opwekken bij de leerlingen. Hiermee maak je verbinding met wat zij al weten en verzamel je typische misvattingen die bij hen bestaan. De startvraag creëert verwarring bij leerlingen, wat hen aanzet om uit te zoeken wat niet klopt in hun eigen veronderstellingen. Als leraar wek je zo interesse en nieuwsgierigheid op, roep je vragen op en verzamel je wat leerlingen al weten of denken over het onderwerp. Wat je in dit stadium nog niet doet: uitleg geven over het onderwerp, definities of antwoorden geven, conclusies trekken of de vraag afronden. Zoek naar een cliffhanger, een pageturner, maar draai de pagina nog niet om.[184]

Eenvoudige of moeilijke vragen?

Er is geen eenduidig antwoord over de juiste moeilijkheidsgraad van vragen. Het idee dat moeilijkere vragen standaard de beste leerresultaten opleveren, is onjuist.[185] Leerlingen hebben voldoende basiskennis nodig om verbanden te leggen tussen bestaande kennis en nieuw materiaal. Pas dan is het effectief om hen zelf redeneringen te laten opbouwen en de kennis meer eigen te maken. Wanneer leerlingen te lang in verwarring blijven, kan dit een negatief effect hebben op hun leerproces.[186]

Werkvormen waarin de werkingsprincipes gecombineerd worden

Hieronder staan enkele werkvormen waarin de eerder besproken principes gecombineerd worden.

De meeste werkvormen zijn ook toepasbaar in grote klasgroepen. Veel van de principes die we in dit hoofdstuk vertelden werden net uitgetest en onderzocht in grote klasgroepen (gemiddeld 393 studenten per klas, 173-699 studenten; gemiddeld 367 studenten).[187]

Nummers samen (*numbered heads together*)[188]

Deze werkvorm combineert de principes 'iedereen spreekt' en 'iedereen antwoordt'. Als leraar stel je de groepen heterogeen samen, zodat leerlingen optimaal van elkaar kunnen leren.

Stappenplan:
- Stap 1: Maak groepjes van vier leerlingen: Zorg indien mogelijk dat in elk groepje een sterke, een gemiddelde en een laag scorende leerling zit. Laat de leerlingen in elk groepje zichzelf willekeurig een nummer van 1 tot 4 geven.
- Stap 2: Stel een vraag: Geef eventueel instructie om de vraag eerst individueel op te lossen.
- Stap 3: (optioneel) Laat de leerlingen individueel het antwoord opschrijven, bijvoorbeeld op papier, een werkblad of een wisbordje.
- Stap 4: Geef de instructie: 'Werk samen om het beste antwoord te vinden voor je groepje. Iedereen deelt zijn eigen antwoord en legt uit waarom dit volgens hen correct is. Zorg dat jullie samen tot het best mogelijke antwoord komen, en dat iedereen in het groepje het antwoord kent.'
- Stap 5: Leerlingen overleggen en formuleren het antwoord.
- Stap 6: Vraag de aandacht van de klas en zeg: 'Alle nummers 3 die het antwoord weten, steek je hand in de lucht.' Wijs een willekeurige leerling aan om het antwoord te geven. Nadat het antwoord is gegeven, vraag je hoeveel andere nummers 3 het eens zijn met dit antwoord. Verzamel mogelijke andere antwoorden en bespreek waarom ze juist of fout zijn. Bij de volgende ronde laat je een ander nummer aan de beurt komen.

Gezamenlijk examen[189]

Het gezamenlijke examen bestaat uit twee delen:
- Individueel deel. Dit deel neemt ongeveer drie vierde van de totale examentijd in beslag. Het grootste deel van de punten (85-90%) wordt toegekend op basis van dit deel. Leerlingen werken individueel aan het examen en leveren het in bij de leraar.
- Groepsdeel. Dit deel neemt ongeveer een vierde van de totale examentijd in beslag. Het draagt 10-15 procent bij aan de totaalscore. Leerlingen werken in vooraf samengestelde groepjes (drie à vier leerlingen) aan een tweede versie van het examen, die dezelfde of zeer vergelijkbare vragen bevat. Elk groepje levert één gezamenlijk antwoordblad in.

Het gezamenlijke examen kan zowel formatief als summatief worden gebruikt. Als oefening stimuleert het intensief denkwerk bij alle leerlingen.

Mijn favoriete nee[190]

Mijn favoriete nee is een laagdrempelige werkvorm om typische misvattingen te verzamelen en uit te leggen waarom foute antwoorden fout zijn. Fouten van leerlingen worden gezien als kansen om te leren.

- Stap 1: Laat leerlingen een vraag oplossen op papier en deze inleveren.
- Stap 2: Maak een stapel met juiste antwoorden en een stapel met foute antwoorden. Neem de tijd om een bijzonder goede fout te vinden, bijvoorbeeld een fout die veel leerlingen maken of die een typische misvatting over een belangrijk concept laat zien. Schrijf het antwoord over op een nieuw blad en projecteer dit voor iedereen, zodat leerlingen niet zien van wie het foute antwoord afkomstig is.
- Stap 3: Vraag leerlingen eerst aan te geven wat er goed ging in het antwoord. Daarna bespreken ze wat er misging. Ze onderbouwen hun redenering en leggen uit wat het juiste antwoord is.

Minisamenvatting[191]

Zowel aan het einde van een les als tussendoor kun je leerlingen stimuleren om zich de leerstof eigen te maken. Als je gewend bent om veel uit te leggen, is een eenvoudige stap om leerlingen een minisamenvatting te laten maken van wat ze de afgelopen tien à vijftien minuten hebben geleerd. Laat ze eerst één minuut zelfstandig de kernelementen opschrijven, zonder naar hun aantekeningen te kijken. Vervolgens delen ze dit met hun buur.

Je kunt variëren op dit thema, afhankelijk van de leerstof. Bijvoorbeeld door:
- een schema of figuur te tekenen;
- een gesprek samen te vatten;
- een vergelijkbaar voorbeeld te zoeken;
- uit te leggen hoe het nieuwe onderwerp verschilt van het vorige;
- een flowchart te maken;
- de sterktes en risico's van twee ideeën of concepten op te lijsten.

One minute paper* of *exit ticket[192]

De *one minute paper* wordt vaak aan het einde van de les gebruikt. Leerlingen schrijven een kort antwoord op twee vragen. Het is waardevol om deze antwoorden kort in duo's te bespreken nadat iedere leerling de vragen voor zichzelf heeft beantwoord.

1 Wat is het belangrijkste dat je vandaag hebt geleerd?
2 Welke vraag van jou is nog onbeantwoord?

Alternatieven op deze aanpak zijn bijvoorbeeld:
- Schrijf drie dingen op die je hebt geleerd, twee dingen die je het meest interessant vond, en één ding dat je niet begreep.
- Wat vond je het meest heldere en het meest verwarrende in deze les?

Iedereen spreken en antwoorden (*Peer instruction*)[193]

Bij 'iedereen spreekt' en 'iedereen antwoordt' laat je leerlingen opeenvolgend individueel nadenken, per twee spreken en vervolgens allemaal antwoorden, bijvoorbeeld op een wisbordje.

Stap 1: Stel een vraag aan de leerlingen.

Stap 2: Leerlingen denken na over de vraag en schrijven het antwoord op (1-2 minuten). Ook in deze stap kun je al zorgen dat iedereen antwoord geeft.

Stap 3: Leerlingen bespreken de vraag met hun buur (2-4 minuten).

Stap 4: Leerlingen beantwoorden allemaal de vraag.

Stap 5: Bespreek het juiste antwoord (>2 minuten).

Afhankelijk van het percentage juiste antwoorden in stap 2 kun je afwijken van de bovenstaande stappen.

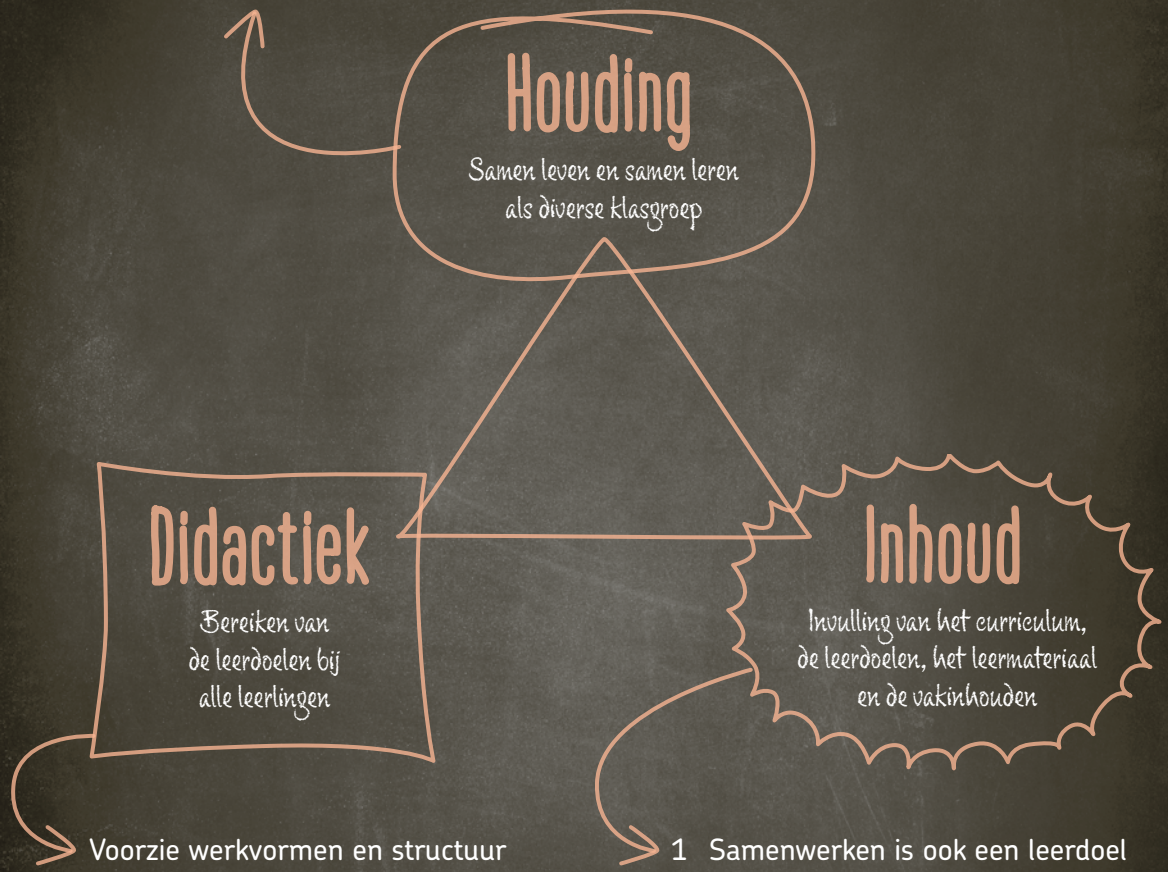
- Minder dan 30 procent juiste antwoorden: Laat leerlingen niet met hun buur overleggen, maar leg het concept opnieuw uit aan de hele groep.
- 30-70 procent juiste antwoorden: Volg de stappen zoals hierboven beschreven.
- Meer dan 70 procent juiste antwoorden: Laat leerlingen niet met hun buur overleggen, maar geef direct uitleg over het antwoord en ga verder met de les.

VOOR OP HET PRIKBORD

- Bouw momenten in waarin leerlingen (kort en krachtig) per twee in gesprek gaan over de leerstof.
- Werk met vragen en laat leerlingen nadenken in plaats van alleen luisteren.
- Zorg dat iedereen moet antwoorden wanneer je een vraag stelt over de leerstof.
- Aandacht is een basisvoorwaarde om iedereen actief te laten nadenken. Organiseer aandacht proactief.
- Leg uit waarom een antwoord juist of fout is. Vraag ook aan je leerlingen om dit altijd te doen.
- Laat leerlingen vaak oefenen. Zorg voor spreiding en laat ze aan de slag gaan met de feedback die ze krijgen.

GROEPSWERK

Wees je bewust dat groepen divers zijn en dat er hierdoor verschillende visies van leerlingen zijn over wat goed samenleven en samenwerken is. Groepswerk met weinig structuur creëert drempels, vooral voor kansarme leerlingen. Om groepswerk te laten opleveren, is er daarom tijd nodig.



Voorzie werkvormen en structuur die samenwerking ondersteunen en aanleren. Hoe minder leerlingen met de samenwerking zelf moeten bezig zijn, hoe meer ruimte om over de inhoud te leren. Leg de verantwoordelijkheid voor de samenwerking of voor het aankaarten van problemen niet volledig bij de leerlingen.

1. Samenwerken is ook een leerdoel en inhoud. Wat betekent goed samenwerken? Wat verstaan wij als specifieke groep onder goed samenwerken? Dat verschilt van groep tot groep.

2. Bij het ontwerpen van groepswerk kun je op zoek naar specifieke sterktes van leerlingen met een minderheidspositie, omdat deze zaken vaak over het hoofd worden gezien.

4.4 Groepswerk

Ongelijke kansen bij groepswerk

Groepswerk, als werkvorm waarbij leerlingen in kleine groepen samenwerken aan een gezamenlijke opdracht, komt in de praktijk veel voor. Hoewel er veel variatie is in de vormen van groepswerk, gaat het meestal over meer complexe, langdurige opdrachten waarbij leerlingen samenwerken in kleine groepen. Dit verschilt van de werkvormen die in het vorige hoofdstuk werden beschreven, waarbij korte momenten tijdens de les worden voorzien om over de leerstof te praten.[194]

Groepswerk kan worden ingezet als doel, middel of een combinatie van beide. Bij groepswerk als doel staat het leren samenwerken centraal. Samenwerken in een groep is een vaardigheid die alle leerlingen nodig zullen hebben in onze diverse samenleving en toekomstige banen. Groepswerk als middel wordt daarentegen vooral gebruikt om andere leerdoelen te bereiken. In de praktijk gebeurt het vaak dat groepswerk wordt ingezet omdat het organisatorisch handig is om leerlingen in groepen te laten werken. Door individuele taken te vervangen door groepsopdrachten, kan het verbeterwerk voor de leraar worden verminderd – althans, dat is dan de verwachting.

Ongelijkheid bij groepswerk ontstaat wanneer groepen te veel op zichzelf zijn aangewezen. Dit gebeurt als groepswerk niet goed wordt gestuurd en gestructureerd. Bijvoorbeeld wanneer leerlingen simpelweg de opdracht krijgen om zelf groepjes te vormen en een taak uit te voeren. Zonder sturing is leren minder effectief en vergroot de kansenkloof.[195] Vaak wordt aangenomen dat leerlingen al weten hoe ze groepswerk moeten aanpakken, bijvoorbeeld omdat ze dit eerder hebben gedaan. Maar groepen, en zeker diverse groepen, ontwikkelen zich niet spontaan. Het tegendeel blijkt vaak waar: zonder begeleiding en structuur ontstaan meer stereotypen, ongelijkheid en verdeeldheid.[196]

Divers samengestelde groepen blijken niet per se beter te presteren. Sterker nog, studies laten even vaak negatieve als positieve resultaten zien.[197] In diverse groepen bestaan vaak uiteenlopende ideeën over wat goed samenwerken inhoudt. Leerlingen hebben minder vanzelfsprekend dezelfde aanpak en ideeën, waardoor meer tijd nodig is om af te stemmen en elkaar te leren kennen.[198]

De interactie tussen leerlingen tijdens groepswerk wordt beïnvloed door de status die zij elkaar toekennen. Deze status hangt af van waargenomen (sociale) vaardigheden, etnisch-culturele achtergrond, geslacht of economische situatie.[199] Leerlingen zijn zich bewust van hoe klasgenoten hen zien als lid van een bepaalde (etnische) groep, waarbij stereotiepe beelden een rol spelen. Dit blijft merkbaar, zelfs als leerkrachten proberen diverse groepen te vormen. Leerlingen van etnische minderheden geven vaak aan dat klasgenoten hen behandelen alsof ze 'dom' zijn. Dit leidt ertoe dat taken worden overgenomen door anderen, waardoor zij buitengesloten worden en als 'meelifters' worden gezien.[200]

In diverse groepen zonder sturing nemen witte leerlingen meestal de leiding, waarbij witte jongens vaak de discussie domineren. Dit gebeurt zelfs wanneer leerlingen van etnische minderheden actief proberen hun stem te laten horen.[201] Leerlingen van etnische minderheden nemen eerder een passieve rol aan, ook wanneer zij zichzelf normaal gesproken als 'dominant' of 'leider' beschrijven. Zij geven vaak aan dat ze liever samenwerken met leerlingen van dezelfde etnische minderheid, omdat ze zich dan op hun gemak voelen, meer vragen durven stellen en initiatief nemen. Dit patroon wordt niet altijd waargenomen bij genderverschillen; de meeste jongens en meisjes werken juist graag in gemengde groepen.[202]

Daarnaast wordt bij groepswerk vaak ten onrechte aangenomen dat alle leerlingen over gelijke middelen beschikken. Niet elke leerling heeft bijvoorbeeld een printer om kopieën te maken voor een presentatie. Ook is het buitenschools afspreken om samen te werken niet vanzelfsprekend, ondanks digitale hulpmiddelen.

> *Lynn, leraar:*
> *'Een situatie die me is bijgebleven, is die van een student die aangaf dat online samenwerken vanuit huis voor haar lastig was. Ze durfde niet te vertellen waarom. Een medestudent stelde voor om af te spreken in een koffiebar. De eerste student durfde echter niet te zeggen dat dit financieel niet haalbaar was. Uiteindelijk stelde een derde groepslid, met een autismespectrumstoornis, voor om in een studiebox van de hogeschool af te spreken.'*

In bovenstaand voorbeeld blijkt dat de studenten zelf veel beslissingen moeten nemen, waardoor ongelijkheid kan ontstaan. Dit probleem zou minder spelen als groepswerk tijdens contacturen in de les wordt georganiseerd of als de leraar anticipeert op mogelijke obstakels.

Vooraf: Is groepswerk wel de meest geschikte werkvorm?

Is groepswerk wel de meest geschikte werkvorm voor wat je wilt bereiken? Hoewel groepswerk vaak als vanzelfsprekend wordt gezien, is het niet altijd de beste keuze, zeker niet wanneer organisatorische redenen de doorslag geven.

Wanneer je besluit individuele opdrachten in groepjes te laten uitvoeren om tijd te besparen, loop je het risico dat niet alle groepsleden evenveel bijdragen. Dit komt doordat dergelijke opdrachten niet altijd geschikt zijn om in groepsverband uit te voeren. Ze zijn mogelijk niet complex genoeg.

Daarnaast is het een misvatting dat groepswerk tijd bespaart. Het goed begeleiden van groepswerk vraagt veel van de leraar, waardoor eventuele tijd- of verbeterwinst verloren gaat. Zonder goede begeleiding gaat dit bovendien ten koste van de leerwinst, vooral bij kansarme leerlingen. Het wordt ook lastiger om de prestaties of het leren van individuele leerlingen goed te beoordelen.

Vraag jezelf daarom altijd af of groepswerk wel de meest geschikte werkvorm is. Soms is het verstandiger om klassikaal te werken of individuele opdrachten te geven. In dit hoofdstuk richten we ons op situaties waarin groepswerk zinvol wordt ingezet, als doel of middel, waarbij voldoende tijd wordt voorzien om het groepsproces te ondersteunen.

Overweeg twee aspecten bij de keuze voor groepswerk:

1 Het voordeel van groepswerk: taken kunnen verdeeld worden

Groepswerk biedt het voordeel dat taken over de groepsleden verdeeld kunnen worden, zodat iedereen een haalbaar deel van de opdracht kan voltooien.[203] Dit is vooral nuttig bij complexere opdrachten.

Een interessante benadering is de focus op leren of presteren. Leerlingen willen vaak een goed eindproduct afleveren, terwijl de leraar vooral wil dat leerlingen de leerdoelen bereiken. De kwaliteit van het eindproduct geeft wel een indicatie van het leerproces, maar is niet altijd een correcte weergave.

Bij taakverdeling kiezen leerlingen vaak voor de taken waar ze al goed in zijn. Dit leidt tot goede prestaties, maar niet per se tot veel leren. Je kunt leerlingen vragen te verantwoorden waarom ze een bepaalde taak kiezen en hoe ze daar nog leerkansen in zien. Dit stimuleert zelfregulerend leren en zorgt ervoor dat taken verdeeld worden op basis van groeimogelijkheden in plaats van expertise. Leerlingen die ergens al goed in zijn, kunnen hun kennis later delen door feedback te geven aan groepsgenoten die met die taak bezig zijn.

Je kunt de meerwaarde van groepswerk verder vergroten door positieve afhankelijkheid te creëren, waarbij groepsleden elkaar nodig hebben om de opdracht succesvol af te ronden.

2 Het nadeel van groepswerk: extra inspanningen nodig voor het groepsproces

Groepswerk vereist extra inspanningen voor het groepsproces, zoals organiseren, coördineren en communiceren. Niet alleen het leren samenwerken vraagt tijd, maar ook het elkaar leren kennen. We onderschatten vaak hoeveel tijd leerlingen nodig hebben om in een groepje op elkaar afgestemd te raken, elkaar te vertrouwen en effectief samen te werken. Misschien herken je dit zelf ook: wanneer je precies weet wat er moet gebeuren, is het vaak gemakkelijker om het alleen te doen dan om het samen met drie of vier collega's te regelen.

Hoe diverser de groep, hoe groter de extra inspanningen.[204] Samenwerken in diverse groepen kan een meerwaarde hebben als groepsleden verschillende relevante voorkennis meebrengen voor de taak. Tegelijkertijd kan het echter ook leiden tot misverstanden en meer tijd en moeite kosten om effectief samen te werken.

Een specifieke vorm van extra inspanning waar veel studenten mee te maken hebben, is het dilemma tussen enerzijds goed werk leveren en hoge cijfers halen (door het werk naar zich toe te trekken) en anderzijds zorg dragen voor de groep en ervoor zorgen dat iedereen meedoet.[205] Over het algemeen lijken leerlingen een positieve houding te hebben tegenover groepswerk, al wordt die houding sterk beïnvloed door eerdere ervaringen. Leerlingen ervaren dat groepswerk meer energie vraagt wanneer er over verschillende culturen heen wordt samengewerkt.[206]

Voordelen en extra inspanningen afwegen

Bij het beslissen of groepswerk de beste werkvorm is, is het belangrijk om na te gaan of de voordelen van samenwerken opwegen tegen de extra inspanningen. Hoe kleiner het voordeel en hoe groter de inspanning, des te groter het risico dat samenwerken in groepen moeizaam verloopt. Als het groepswerk niet goed is ontworpen, is er meer kans op meelifters, conflicten en een ongelijke bijdrage van groepsleden aan het proces en het eindresultaat.[207]

Hieronder bespreken we suggesties en werkvormen die helpen om meer gelijke kansen te creëren bij groepswerk. Je kunt de extra inspanningen bij groepswerk beperkt houden door leerlingen actief vaardigheden aan te leren voor effectief samenwerken, door structuur aan te brengen in de samenwerking en door aandacht te besteden aan de groepsindeling.

Leer leerlingen samenwerken

Wanneer je een kind voor het eerst zelfstandig de straat laat oversteken, zeg je niet gewoon 'probeer maar eens'. Stap voor stap leg je uit waar je gaat staan, hoe je eerst links, rechts en weer links kijkt, en wanneer je dan beslist om over te steken. Je doet het voor, je doet het samen, en je laat het kind het zelf proberen terwijl je erbij blijft. Net zoals je andere vaardigheden expliciet aanleert aan je leerlingen, moeten zij ook leren samenwerken. Dit is in meer diverse groepen nog belangrijker. Bij het ontwerpen van groepsopdrachten wordt vaak te weinig rekening gehouden met dit aspect, evenals met het bieden van voldoende instructie en ondersteuning. Juist deze elementen dragen bij aan effectiever groepswerk en diepgaander leren bij alle leerlingen.[208] Hoe diverser de groepen, hoe meer aandacht er nodig is voor goede samenwerking.[209]

Goed samenwerken is een vaardigheid die je (blijvend) moet ontwikkelen en waarvoor je – net als bij andere generieke vaardigheden – een basiskennis nodig hebt. Het moet aangeleerd worden, niet alleen als een losstaand onderwerp, maar ook in specifieke contexten. Wat je in groepswerk A hebt geleerd, pas je namelijk niet automatisch toe in groepswerk B.[210] Bovendien zijn leerlingen, door samenwerkingsvaardigheden aan te leren, minder afhankelijk van wat zij 'van thuis uit' hebben meegekregen.

Heldere verwachtingen en instructie over groepswerk

In de praktijk krijgt de vraag 'hoe willen we samenwerken?' bij groepswerk vaak weinig aandacht. Door leerlingen te leren hoe goed groepswerk eruitziet en hen hierover in gesprek te laten gaan, creëer je een gedeeld kader. Iedereen heeft namelijk een beeld van wat samenwerken in een groep zou moeten zijn. In de praktijk is dit beeld meestal impliciet, en wordt er niet samen over gesproken. Het gebeurt dat scholen groepswerk organiseren zonder een gezamenlijk beeld van wat hiermee wordt bedoeld, zonder criteria en zonder reflectie en feedback op het groepswerk.

Het is daarom nodig om heldere criteria en kwaliteitsverwachtingen te formuleren over samenwerken. Deze moeten expliciet aan de leerlingen worden aangeleerd, en zij moeten hierover actief nadenken, ook wanneer groepswerk geen leerdoel op zich is.[211] Organiseer ook momenten van tussentijdse feedback. Verwacht niet dat leerlingen vanzelf weten wat de kenmerken van goed groepswerk zijn.

> *Adriana, leerling:*
> *'Groepswerk is bij dit vak echt anders dan bij andere vakken. In het begin was er een werkvorm om elkaar te leren kennen en aan te geven hoe we graag willen samenwerken. Het was fijn om te kunnen zeggen dat ik het liefst op de campus werk (online is niet evident bij ons thuis) en ook goed om te weten wat elkaars sterktes en uitdagingen zijn. De leraar geeft duidelijk aan welke stappen we moeten zetten en waarom die stappen belangrijk zijn bij groepswerk. De leraar volgt het werk in ons groepje niet van dichtbij op, maar ik heb veel gehad aan de klassikale gesprekken over hoe het groepswerk loopt en hoe we feedback kunnen geven over wat wel en niet goed gaat. Ik heb nu een veel fijner gevoel bij het groepswerk dan vroeger.'*

Elkaar leren kennen, relaties tussen leerlingen versterken

Heldere verwachtingen en instructie over groepswerk vormen een goede start, maar zijn niet voldoende. Leren van elkaar gebeurt niet vanzelf. Er is structuur en tijd nodig om elkaar te leren kennen, vertrouwen op te bouwen, gedeelde werkwijzen te ontwikkelen en om verschillende perspectieven te delen, evalueren en integreren. Je mag niet verwachten dat leerlingen 'op magische wijze spontaan goed zullen samenwerken met anderen'. Leerlingen hebben behoefte aan hulp, structuur en mogelijkheden om elkaar te leren kennen. Hoe diverser de klas en de opvattingen over wat goed samenwerken betekent, hoe meer structuur en tijd er nodig is.[212]

In een school waar weinig aandacht wordt besteed aan het elkaar leren kennen, ontstaan vaak gesegregeerde vriendengroepen. Hoewel een school bewust kan kiezen voor gelijke kansen, ervaren leerlingen dit vaak als weinig inclusief. Hierdoor handelt een school niet in overeenstemming met haar eigen waarden. Leerlingen van verschillende achtergronden die op school betekenisvolle interacties hebben, ontwikkelen later in hun leven vaker gemengde vriendengroepen en hebben minder vooroordelen ten opzichte van anderen.[213] De belangrijkste voorspeller voor vriendschappen in het latere leven is niet dezelfde etnisch-culturele achtergrond, maar de interacties die leerlingen in het eerste jaar van hun schooltijd hebben. Dit onderstreept hoe cruciaal het is dat leerlingen elkaar goed leren kennen, vooral in het begin van hun schoolloopbaan. Hierin speelt de school een belangrijke rol.[214]

> *Daan, student:*
> *'In een focusgroep voelde ik me ineens ongemakkelijk. Toen we het hadden over hoe studenten vaak groepjes vormen op basis van hun sociaaleconomische achtergrond, realiseerde ik me dat al mijn goede vrienden uit gezinnen komen met een hoger inkomen. Dat had ik nooit eerder opgemerkt, maar tijdens die discussie voelde ik me er echt ongemakkelijk over. Het was alsof ik me opeens bewust werd van iets wat ik altijd als normaal had gezien.'*[215]

Aan het begin van het schooljaar is het belangrijk om intentioneel tijd vrij te maken voor informeel kennismaken. Leerkrachten kunnen de nieuwsgierigheid van leerlingen prikkelen om elkaar beter te leren kennen. Wanneer leerlingen elkaar beter kennen, zijn ze meer geneigd diverse groepen te accepteren en/of zelf diversiteit op te zoeken.

Leerlingen hebben echter specifieke instructies en tijd nodig om elkaar te leren kennen en tot gedeelde werkwijzen te komen. Kleine groepsopdrachten zonder cijferbeoordeling kunnen bijdragen aan het opbouwen van vertrouwen en het nemen van risico's in diverse groepen. Toch is, vooral in meer diverse groepen, extra inspanning nodig.

Spreken over de vraag: 'Hoe willen jullie samenwerken?'

Naast instructie over goed groepswerk is het waardevol om leerlingen te laten nadenken over hoe zij in hun specifieke groep willen samenwerken. Aandacht besteden aan samenwerkingsafspraken is een manier om even stil te staan en vervolgens vooruitgang te boeken. Dit proces benadrukt hoe onderlinge afhankelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid betere

samenwerkingsresultaten opleveren dan individueel werk. Het draagt ook bij aan een veilige leeromgeving, waarin leerlingen elkaar later feedback durven geven.[216]

> *Noa, leerling:*
> *'Bij de start van het groepswerk moesten we vertellen over eerdere positieve ervaringen en waarvoor de groep op ons kon rekenen. Eerst vond ik dat spannend, maar het hielp ons om elkaar beter te begrijpen. Ik vertelde over een project in het vierde jaar waarbij we duidelijke afspraken maakten, waardoor alles vlot verliep. Daarna vertelde ik dat ik dat ik goed kan luisteren en altijd positief ben, maar moeite heb met deadlines.'*

Dit gesprek kan zowel klassikaal als per groepje worden georganiseerd, of nog beter: beginnen met een klassikaal deel en daarna overleg binnen elk groepje. Denk aan het formuleren van basisregels door de leerkracht, waarna de groepjes deze regels verder concretiseren voor hun specifieke situatie en eventueel aanvullende afspraken maken.

Leerlingen kunnen reflecteren en uitwisselen op drie niveaus:[217]

- De taak: De inhoud, kennis en competenties die nodig zijn voor de taak, de doelen van het team en de verwachte resultaten.
  - Wat moet worden bereikt?
  - Welke kwaliteit streven we na?
  - Wanneer zijn we tevreden?
- Het proces: Hoe het team wil samenwerken, inclusief rollen en verantwoordelijkheden, afspraken, routines en procedures.
  - Wie doet wat en waarom?
  - Welke afspraken, werkmethoden en rollen worden gehanteerd?
- Het interpersoonlijke: Het leren kennen van elkaar, hoe waarden, keuzes en gedrag van teamleden worden beïnvloed door persoonlijke factoren, en hoe men met elkaar wil omgaan.
  - Wat motiveert de teamleden?
  - Hoe ga je met elkaar en anderen om?
  - Wat doe je als er een conflict ontstaat?

Werkvormen om tot teamafspraken te komen

Placematmethode[218]
Een eenvoudige werkvorm om tot teamafspraken te komen, is de placematmethode:
- Geef elk groepje een grote flap met een cirkel (placemat).
- Leerlingen noteren eerst individueel hun ideeën buiten de cirkel (op post-its of direct op de placemat).
- Alle antwoorden worden besproken. Gelijkaardige antwoorden worden in het midden geplaatst, zodat overeenkomsten duidelijk zichtbaar worden.
- Leerlingen voeren vervolgens een gesprek over de overeenkomsten en verschillen en komen gezamenlijk tot vijf à zeven teamafspraken.

Laat leerlingen vertellen over eerdere mislukkingen[219]
- Laat leerlingen in groepjes vertellen over een eerder groepswerk dat mislukt is. Vraag hen zo precies mogelijk te beschrijven wat er gebeurde. Wat deden zij zelf en wat deden anderen? Wat zagen en hoorden zij? Laat hen hun ervaring vervolgens herformuleren in een tip om het groepswerk te laten mislukken.
- Herformuleer daarna alle tips in een positieve versie en maak een overzicht van de criteria die hieruit voortkomen. Bundel deze criteria in verschillende categorieën. Dit overzicht kan eventueel gebruikt worden als checklist om jezelf (als leerling) te evalueren en ook om je peers te beoordelen.
- Laat leerlingen daarna keuzes maken. Wat vinden zij essentieel?

Waarom het er niet altijd van komt om leerlingen te leren samenwerken

Leraren willen leerlingen graag leren samenwerken, maar in de praktijk gebeurt dit vaak niet. We bespreken twee veelgehoorde redenen.

1 Hier heb ik geen tijd voor

Tijdgebrek is een terechte zorg. Zeker bij kortdurend groepswerk is het niet eenvoudig om het 'goed samenwerken' voldoende aandacht te geven. Toch kan al bij de start van het groepswerk afspraken maken over wat belangrijk is voor goede samenwerking en hoe te handelen als het fout loopt, bijdra-

gen aan meer veiligheid en betere samenwerking. Ook alleen al benoemen wat goed samenwerken volgens jou als leraar inhoudt (heldere kwaliteitsverwachtingen) kan een groot verschil maken.

Het is niet nodig om uitgebreid stil te staan bij de vraag 'Hoe werken we goed samen?'. Bij kortere groepswerken volstaat een korte bespreking. Regelmatige, korte aandacht is effectiever dan één keer een lange bespreking zonder opvolging.

Kies een kleine, haalbare stap om hier (meer) aandacht aan te besteden. Tijd investeren in samenwerking hoeft niet ten koste te gaan van inhoud; het kan de inhoudelijke kwaliteit juist verhogen, meer dan wanneer extra inhoud wordt aangeboden zonder aandacht voor samenwerking.

2 De leerlingen zouden ondertussen toch moeten weten hoe ze moeten samenwerken?

Er wordt vaak verwezen naar eerdere ervaringen ('Leerlingen hebben vorig jaar toch ook al groepswerk gedaan?', 'Ze zouden dat ondertussen toch wel moeten kunnen?'). De vraag is echter of samenwerken bij dat eerdere groepswerk onderwerp van gesprek en leren is geweest. Groepswerk wordt vaak ingezet om tijd te winnen, zonder aandacht voor het proces. Elk team en elke opdracht vraagt opnieuw aandacht voor samenwerking, zowel bij leerlingen als bij leerkrachten.

Herinner je hoe het voor jou was om als nieuweling in een team te starten. Was meteen duidelijk hoe je moest samenwerken? Werk je in meerdere teams? Wat zijn de gelijkenissen en verschillen? Kun je overal jezelf zijn? Wordt bepaald gedrag in het ene team gewaardeerd, maar in een ander team bekritiseerd?

Lola, leerling:
'Eerst durfde ik niet te reageren als iemand niet meewerkte in groepswerk, omdat ik daarvoor in het vierde middelbaar afgestraft werd. Toen ik het probleem aankaartte, reageerde de leraar boos, omdat ik oud genoeg moest zijn om het zelf op te lossen. Bij een volgend groepswerk was het gelukkig anders. Zowel de leraar als mijn medeleerlingen benadrukten het belang van openheid, dialoog en steun. Dat maakte het makkelijker om problemen aan te kaarten en samen oplossingen te vinden.'

Sophie, leraar:
'Vroeger dacht ik dat leerlingen groepswerk vanzelf zouden kunnen aanpakken. Toen ik zelf in verschillende teams terechtkwam, besefte ik dat dit niet zo is. In het ene team werd ik stap voor stap begeleid, terwijl in het andere team de nadruk lag op zelfstandig werken, hard werken en mezelf bewijzen. Ik merkte dat ik me in beide teams anders opstelde. Deze ervaring neem ik nu mee in mijn werk met leerlingen.'

Te vaak wordt aangenomen dat passend gedrag in een team vanzelfsprekend is en dat mensen zich hiernaar kunnen en durven gedragen. Dit klopt echter niet. Stilstaan bij hoe je samenwerkt, is essentieel voor iedereen die in een groep werkt.

Zorg voor structuur en sturing

Als je als leraar weinig tijd hebt om specifiek in te zetten op samenwerkingsvaardigheden, is het belangrijk extra aandacht te besteden aan een duidelijke structuur voor de aanpak van de opdracht en de stappen die gezet moeten worden. Stel bijvoorbeeld dat je een groepsproject over biodiversiteit geeft. Door de opdracht op te delen in verschillende fasen en deelfasen – zoals onderzoek, planning, uitvoering en evaluatie – en bij elke fase concrete richtlijnen en een timing te geven, weten de leerlingen precies wat er van hen verwacht wordt. Dit vermindert onzekerheid en stelt hen in staat zich beter te concentreren op de inhoud van het project. Bovendien creëert dit een veilige leeromgeving voor alle leerlingen. Je kunt de structuur ook samen met je leerlingen vormgeven.

Voorbeeld: Groepstaak: Presentatie over duurzame energiebronnen (5x50 minuten)

Fase	Deeltaak	Opdracht	Tijdslimiet
Fase 1: Voorbereiding	1.1 Thema kiezen en informatiebronnen verzamelen	Kies drie energiebronnen (bijvoorbeeld zonne-energie, windenergie, waterkracht) en verzamel betrouwbare informatie.	30 min
	1.2 Rolverdeling	Wijs groepsrollen toe: Onderzoeker, Schrijver, Presentator, Designer.	8 min
	1.3 Brainstorm over inhoud en presentatie-aanpak	Bespreek welke inhoud belangrijk is en hoe deze wordt gepresenteerd.	12 min
Fase 2: Onderzoek	2.1 Informatie verzamelen en verwerken	Elk groepslid zoekt informatie over de toegewezen energiebron.	45 min
	2.2 Informatie samenvatten	Vat de belangrijkste punten samen (max. vijf bullets per lid).	18 min
	2.3 Peerreview	Controleer elkaars samenvattingen en geef feedback.	15 min
Fase 3: Ontwikkeling	3.1 Structuur van de presentatie opstellen	Beslis hoe de presentatie wordt opgebouwd (inleiding, hoofdpunten, conclusie).	13 min
	3.2 Diavoorstelling ontwerpen	Ontwerp de presentatie in PowerPoint of Google Slides.	45 min
	3.3 Teksten voor de slides schrijven	Schrijf korte, duidelijke teksten voor elke slide.	25 min
Fase 4: Feedback	4.1 Presentatie oefenen	Oefen de presentatie in de groep en geef elkaar feedback.	30 min
	4.2 Verbeteringen doorvoeren	Pas de presentatie aan op basis van de feedback.	20 min
Fase 5: Presentatie	5.1 Eindpresentatie geven	Presenteer het eindproduct aan de klas of leraar.	10 min per groep

Leerlingen doen extra inspanningen bij het organiseren van groepswerk. Als leraar kun je deze inspanningen verminderen en tegelijkertijd het ontwerp van het groepswerk versterken. Hierdoor kunnen leerlingen zich meer richten op de leerinhoud.[220] Stuur bijvoorbeeld bij in de rolverdeling, de verschillende fasen van de opdracht en de manier waarop leerlingen samenwerken. Maak duidelijke afspraken over hoe en wanneer ze samenwerken en geef aanwijzingen over welke aspecten van de opdracht extra aandacht verdienen. Dit bevordert een soepelere samenwerking en zorgt ervoor dat leerlingen zich op de inhoud van de taak kunnen concentreren, wat het leereffect van het groepswerk vergroot.[221] Ook het voorzien van tijd en ruimte op school voor groepswerk draagt bij aan betere resultaten. Als leraar kun je de extra inspanningen van leerlingen verlichten door de groepen beter te observeren, ondersteunen en gerichte feedback te geven. Bovendien ben je beschikbaar om te helpen bij het omgaan met conflicten.[222]

Een andere manier om structuur aan te brengen is door inhoud en bronnen aan te reiken, zodat leerlingen niet volledig vanaf nul hoeven te beginnen. Je kunt vakspecifieke inhoud en materialen aanbieden of hulpmiddelen inzetten die het groepsproces ondersteunen. Voor een wetenschappelijk onderzoek kun je bijvoorbeeld voorbeelden van onderzoeksrapporten en handleidingen voor dataverzameling beschikbaar stellen. Dit biedt houvast en vergroot de kans op succes.[223]

Sturing in de aanpak vergroot ook de veiligheid in groepen. Een strakke timing voor elke fase van het groepswerk helpt bijvoorbeeld uitstelgedrag te voorkomen en zorgt ervoor dat leerlingen gefocust blijven. Door duidelijk te maken wat er voor elke stap wordt verwacht, weten leerlingen precies wanneer ze welke (deel)taak moeten afronden en waarover ze moeten nadenken. Dit maakt het proces overzichtelijker en verlaagt de druk, omdat de aandacht verdeeld wordt over beheersbare onderdelen van de opdracht. In een experiment met groepswerk onder studenten bleek dat een duidelijke aanpak, passende werkvormen en sturende aanwijzingen hielpen om een veilig klimaat te creëren waarin iedereen durfde bij te dragen.[224] Het is in ieder geval verstandig om leerlingen de nodige basiskennis mee te geven voordat ze aan een groepswerk beginnen. Je kunt ook wekelijks *'just in time'* informatie verstrekken, zowel over de inhoud als over de manier van samenwerken.[225]

Voorbeeld: Fase 1: Deeltaak Thema kiezen en informatiebronnen verzamelen

Stap	Opdracht	Tijdslimiet
1.1.1 Bespreken van thema's	Overleg met elkaar over mogelijke duurzame energiebronnen. Bespreek de voordelen en nadelen van elke optie.	5 min
1.1.2 Keuze maken	Kies gezamenlijk drie duurzame energiebronnen die jullie gaan onderzoeken. Zorg ervoor dat iedereen akkoord gaat met de keuze. Elk teamlid kiest een energiebron om verder te onderzoeken.	3 min
1.1.3 Onderzoek bronnen	Elk teamlid zoekt één betrouwbare informatiebron (artikel, website, video) over de toegewezen energiebron.	10 min
1.1.4 Informatie delen	Deel de gevonden informatie met de groep en bespreek kort wat belangrijk is aan elke bron.	7 min
1.1.5 Keuze van bronnen	Bepaal samen welke informatiebronnen het meest relevant zijn en noteer deze.	5 min

Structuur bieden betekent ook de verantwoordelijkheid om het gesprek over samenwerking of het aankaarten van problemen niet volledig bij de leerlingen te leggen.

> *Sven, leraar:*
> *'Ik legde vroeger de verantwoordelijkheid volledig bij leerlingen om problemen bij groepswerk aan te kaarten. Maar vaak kwamen ze niet, en aan het einde van het groepswerk "ontplofte het". Nu pak ik het anders aan. Door leerlingen in het begin afspraken te laten maken over wat goed samenwerken betekent, ontstaat er een gedeelde norm, en durven studenten elkaar sneller aan te spreken. Ik heb ook een tussentijds formatief evaluatiemoment geïnstalleerd. Dit geeft leerlingen de kans om elkaar feedback te geven. Daarnaast leer ik mijn groepjes om hun overleg af te sluiten met een korte reflectieronde. Dan benoemt iedereen één ding waar ze blij mee zijn en één waarvan ze hopen dat het de volgende keer beter gaat.'* [226]

Als leraar moet je altijd keuzes maken over wat je binnen en buiten de lesuren van je leerlingen verwacht. Laat groepswerk zoveel mogelijk op school plaatsvinden om structuur, sturing en samenwerkingsvaardigheden te bieden. Dit voorkomt extra druk op kansarme leerlingen. Taken die minder begeleiding vragen, kunnen ze thuis doen.

Besteed aandacht aan groepsindeling

Lien, leraar wetenschappen, merkt dat haar leerlingen heel gemakkelijk bij elkaar kruipen. Witte leerlingen gaan bij witte leerlingen zitten in de klas, en leerlingen met een migratieachtergrond zoeken elkaar op. Het lijkt alsof leerlingen op basis van zichtbare kenmerken vriendengroepjes vormen. Door leerlingen aan het begin van het jaar bewust in heterogene groepjes te laten samenwerken, kun je dit misschien doorbreken. Maar op basis van welke kenmerken stel je dan heterogene groepjes samen? En wat levert dit op?

Zaken die we als vanzelfsprekend beschouwen, blijken bij het werken met diverse groepen plots om aandacht te vragen. Zo is het samenstellen van groepen geen eenvoudige taak. Kun je groepen vormen waarin vijf witte leerlingen en één gekleurde leerling zitten? Of vijf jongens en één meisje? Voelt die ene leerling zich dan nog veilig en thuis in de groep? Mogen leerlingen zelf groepen kiezen? Wie heeft daar baat bij, en wie voelt zich misschien uitgesloten? Is het acceptabel als alle leerlingen met dezelfde etnisch-culturele achtergrond in hetzelfde groepje zitten? Missen we dan leerkansen?

Vormt de leraar beter de groepen? En op welke criteria baseer je je dan? Sterktes? Welke impact heeft dat op het zelfbeeld van de leerling? Voorkennis? Achtergrond? Achtergrond kan een expertise zijn voor een specifieke opdracht, maar niet altijd. Extravert, introvert? Hoe kom je daarachter? Voor elke aanpak is iets te zeggen.

Als leerlingen zelf groepen kiezen, zijn er verschillende aspecten die ze overwegen. De keuzes worden vaak beïnvloed door:
- Vriendschap: met wie kom ik goed overeen?
- Voorspelbaarheid: weet ik waaraan ik begin en wat ik kan verwachten van mijn medegroepsleden?
- Expertise: hebben we verschillende vaardigheden die kunnen bijdragen aan een goed eindresultaat?[227]

Voor leerlingen is voorspelbaarheid meestal de meest bepalende factor. Omdat ze dit alleen goed kunnen inschatten van leerlingen die ze al goed kennen, komt het in de praktijk vaak neer op het kiezen van eigen vrienden. Daarmee vermijden ze extra inspanningen: ze weten hoe de samenwerking zal verlopen en hoeven niet te investeren in het vinden van een goede werkwijze.

Wil je voorkomen dat leerlingen vooral hun vrienden kiezen? Zorg er dan voor dat ze ook andere medeleerlingen beter leren kennen, bijvoorbeeld door ze tijdens kleinere momenten tijdens de les al te laten samenwerken. Leerlingen vinden het over het algemeen eerlijker als ze zelf groepjes mogen samenstellen. Tegelijkertijd zien ze ook dat samenwerken met vrienden nadelen kan hebben, bijvoorbeeld omdat ze minder kritisch durven zijn tegenover een goede vriend dan tegenover een andere leerling.

> *Kasper, leerling:*
> *'Wanneer je samenwerkt met vrienden, is het vaak moeilijker om om te gaan met meningsverschillen en conflicten, omdat ik dan niemand wil kwetsen.'*[228]

> *Nicolas, leraar Nederlands:*
> *'Het doel is om leerlingen te leren om "slim" (en divers) een groep te vormen. Het helpt daarbij als we taken aanbieden waarbij diversiteit juist wordt verondersteld. Bijvoorbeeld een taak waarvoor verschillende sterktes nodig zijn, zoals het voorstellen van een ervaring in een theaterstuk. Dit vraagt om techniek, tekst kunnen schrijven, spreekdurf (introvert-extravert), creativiteit, ... Duidelijke evaluatiecriteria kunnen leerlingen helpen om "slim" teamgenoten te kiezen.'*

Daarnaast is er meer kans op uitsluiting van leerlingen wanneer je hen zelf groepen laat kiezen. Enkele leerlingen vormen dan de restgroep, omdat niemand hen gekozen heeft. Leerlingen zelf groepjes laten kiezen blijkt niet beter te zijn voor het leren dan wanneer de leraar de groepjes samenstelt.[229] Je kunt je dus afvragen of het verstandig is om leerlingen zelf groepjes te laten samenstellen.

Als je als leerkracht zelf de groepen samenstelt, kun je de groepssamenstelling bewust afstemmen op de specifieke leerdoelen die de leerlingen met het groepswerk moeten behalen. Wil je evenwichtige groepen vormen op basis van (voor)kennis van de leerstof, zodat leerlingen elkaar kunnen ondersteunen en versterken in hun leerproces? Of geef je de voorkeur aan een combinatie van verschillende perspectieven en interesses, zodat deze diversiteit een meerwaarde vormt in het groepswerk? Misschien wil je de focus leggen op het ontwikkelen van specifieke vaardigheden bij de leerlingen. Welke aanpak je ook kiest, leg deze keuze goed uit en onderbouw deze naar de leerlingen toe.[230] Leerlingen zullen dit begrijpen en meer bereid zijn om goed samen te werken.

> *Sara, leerling:*
> *'Voor dit project was ik verrast door de manier waarop de groepen werden gevormd. Normaal worden de groepen door de leerkracht samengesteld of kiezen we zelf onze groep, maar deze keer was het een combinatie van beide. Ik vond dit een slimme aanpak. We moesten opschrijven wat onze sterke en zwakke punten zijn en de naam van één persoon met wie we graag wilden samenwerken. De leerkracht gebruikte die informatie om de groepen te maken. Zo kregen we evenwichtige groepen, waarin iedereen vanuit zijn sterkte kon bijdragen. Ik vond het leuk dat er verschillende vaardigheden en perspectieven samenkwamen, wat ons echt hielp om breder en creatiever na te denken over ons project.'*[231]

Als je kiest voor het willekeurig samenstellen van groepen door het lot, raden we aan om de willekeurigheid zichtbaar te maken met een lotingsysteem, zoals een kiesrad, lotjes trekken of het willekeurig uitdelen van kleurkaarten.[232] Wanneer je dit niet zichtbaar in de klas doet, kunnen leerlingen eraan twijfelen of de groepsindeling echt toeval is. Door duidelijk te maken dat de indeling willekeurig is, wordt voorkomen dat statusverschillen worden versterkt. Het laat zien dat elke leerling in staat is om met iedereen in de klas samen te werken en dat elke combinatie van leerlingen waardevol kan zijn. Wanneer je regelmatig voor deze vorm van groepsindeling kiest, is er een kans dat elke leerling voor elk groepswerk in een andere groep terechtkomt.[233] Dit betekent ook dat er telkens moet worden geïnvesteerd in elkaar leren kennen en goed samenwerken.

Elke manier van groepen indelen heeft voor- en nadelen. Toch is ons advies om de groepsindeling zo veel mogelijk zelf als leraar in handen te nemen:

1. Stel zelf groepen samen, en neem indien mogelijk input van de leerlingen mee.
2. Laat leerlingen zelf groepen kiezen wanneer je als leraar voldoende overtuigd bent dat de klas elkaar goed genoeg kent en verder kan kijken dan de gebruikelijke vriendengroepen.
3. Varieer, maar houd de regie in handen. Leg het proces niet volledig in handen van de leerlingen. Wissel regelmatig van groepssamenstelling.[234]

Bij elke vorm van groepsindeling is het belangrijk dat leerlingen leren goed om te gaan met verschillen en samen te werken in een diverse groep. Bespreek dit, geef gerichte instructies, en zorg voor een gedeeld kwaliteitsbesef over groepswerk. Laat leerlingen oefenen en elkaar feedback geven.

Naarmate leerlingen elkaar beter leren kennen, kun je ze meer verantwoordelijkheid geven om zelf groepen samen te stellen. Je kunt daarbij richtlijnen meegeven, zoals de voorwaarde dat de groepen voldoende divers moeten zijn. Een tussenvorm kan zijn dat iedereen aangeeft met wie ze graag in een groep willen zitten.[235]

VOOR OP HET PRIKBORD

- **Diversiteit kan een meerwaarde zijn wanneer groepsleden verschillende relevante voorkennis hebben.**
- **Samenwerken aan een opdracht kan voordelen opleveren, maar brengt ook altijd inspanningen met zich mee.**
- **Hoe diverser de groep, hoe groter de inspanningen die nodig zijn.**
- **Leer je leerlingen hoe ze goed kunnen samenwerken in diverse groepen.**
- **Zorg ervoor dat leerlingen in dezelfde groep elkaar goed leren kennen.**
- **Zorg voor duidelijke structuur en sturing, zodat leerlingen zoveel mogelijk met de leerdoelen bezig kunnen zijn.**

INHOUDEN VAN JE VAK

Geef de inhouden van je vak vorm vanuit een bewustzijn hoe de wereld geëvolueerd is en wat daarin speelt voor de leerlingen van je klas. Toon interesse in wat de jongeren in je klas tegenkomen, wat hen raakt en waar ze moeite mee hebben. Betrek iedereen bij de inhouden van je les.

Gebruik werkvormen waarin leerlingen zich herkennen en ook uitgenodigd worden om buiten 'hun eigen bubbel' te treden. De didactische aanpak ondersteunt mee de verbreding van de inhouden. Dit toont zich bijvoorbeeld in dialoog en opdrachten.

Het leermateriaal weerspiegelt de diversiteit in de samenleving. Leerlingen herkennen zich, worden gestimuleerd om buiten hun leefwereld te kijken en worden voorbereid op leven en werken in een diverse samenleving. Het curriculum is kennisrijk. Kennis is een noodzakelijke basis voor iedereen en een essentieel onderdeel van vaardigheden.

4.5 Inhouden van je vak

(On)gelijke kansen en de inhouden van je vak

Het is voor leerlingen belangrijk zichzelf op een positieve manier vertegenwoordigd te zien in de inhouden van je vak. Deze inhouden mag je breed interpreteren: het gaat om de invulling van het curriculum, de leerdoelen, het leermateriaal en de vakinhoud die je aanbiedt. Zijn de personen en beelden in teksten, voorbeelden en cases representatief voor de diversiteit in je klas en in de samenleving? Bereiden de inhouden voldoende voor op de diversiteit in de maatschappij?

Tegelijkertijd moet er ook voldoende aandacht zijn voor een gemeenschappelijke kennisbasis en gedeelde normen. De rol van de school is immers om te verduidelijken: 'Hoe doen we dit hier?' en 'Dit is wat we verwachten'. Je zoekt een evenwicht tussen ruimte voor verschillen (ik kan mezelf zijn) en een gemeenschappelijke basis (ik voel me hier thuis, ik herken me in hoe we de dingen hier doen). Dit versterkt niet alleen de betrokkenheid van alle leerlingen, maar helpt hen ook om een plaats te vinden in een samenleving met gedeelde waarden, normen en kennis. De gemeenschappelijkheid biedt houvast en richting in een complexe samenleving, terwijl de ruimte voor verschillen plaats laat voor nuance en groei.

Kansarme leerlingen herkennen zich vaak te weinig in de inhouden die tijdens de lessen aan bod komen, waardoor kansen om te leren gemist worden. Met dit hoofdstuk willen we inzicht geven in hoe dit werkt en wat je eraan kunt doen.

Een stamboom maken in de lagere school

We nemen je mee naar een kleine gemeenteschool in Vlaanderen, waar al jaren rond het thema stamboom gewerkt wordt. De leerlingen leren over familiebanden en gaan een stamboom maken.[236] De leerkracht vertelt dat de leerlingen via de stamboom een overzicht zullen maken van wie deel uitmaakt van hun familie en wie dat in het verleden deed. De kinderen krijgen een voorgedrukte stamboom mee naar huis om in te vullen.

Voor veel leerlingen is dit een eenvoudige opdracht. Ze vullen hun broers, zussen, ouders en grootouders in. Toch herkennen andere leerlingen zich niet in deze opdracht. Zo merken sommige leerlingen op dat er slechts vier

vakjes zijn voorzien voor broers en zussen, terwijl zij met z'n vijven zijn. Voor andere leerlingen ziet 'wie deel uitmaakt van hun familie' er anders uit dan in de voorgedrukte stamboom. Pleegkinderen weten niet goed hoe ze de stamboom moeten invullen, net als kinderen van gescheiden ouders. Zij missen vooral ruimte om familieleden die voor hen belangrijk zijn, een plek te geven. Het lijkt soms alsof ze moeten kiezen. Hoewel niet alle banden rechtstreeks genetisch zijn, willen deze kinderen graag hun familie weerspiegeld zien en zijn ze geïnteresseerd in de herkomst van hun pleeg- of plusouders.

Kortom, veel leerlingen herkennen zich niet in de aanpak van deze lesinhoud. Dit heeft invloed op hun zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Zelfs als de leerkracht aangeeft dat de leerlingen de stamboom mogen uitbreiden, blijft dit probleem bestaan. Deze leerlingen beschouwen de 'gewone stamboom' als de norm en krijgen het gevoel dat zij niet aan die norm voldoen.

Voor dit soort situaties zijn er eenvoudige oplossingen waarmee iedereen zich erkend voelt. Je kunt bijvoorbeeld een stamboom maken van de koninklijke familie, van de leeuwen uit *The Lion King* of van families die de kinderen zelf kiezen. Een andere optie is om met een leeg blad te beginnen en de leerlingen hun eigen stamboom te laten tekenen met de mensen die voor hen deel uitmaken van hun familie. Bij dit laatste kun je je wel afvragen of het altijd de beste oplossing is. Voor sommige leerlingen kan uitgebreid stilstaan bij hun familie een grote emotionele lading hebben – denk aan kinderen die een ouder hebben verloren door ziekte of een ongeval. Het is een afweging die de leerkracht het beste zelf kan maken, met het leerdoel als uitgangspunt.

Het lerarenkorps is nog altijd hoofdzakelijk kansrijk en opgeleid in scholen met veelal een middenklassenpubliek. Daardoor vertrekken veel leraren onbewust vanuit een kansrijk referentiekader bij het vormgeven van het curriculum.[237] We spiegelen ons aan de context die we kennen, wat vaak beperkt blijft tot onze eigen ruime 'bubbel'. Het risico is dat het meerderheidsperspectief (of kansrijke perspectief) wordt onderwezen alsof dit het enige perspectief is, of alsof het de objectieve waarheid betreft.[238] Hoewel de aangeboden inhouden niet noodzakelijk onjuist zijn – en de mate van objectiviteit kan per vak verschillen – kunnen ze wel onvolledig zijn. Er bestaat een risico

op overmatige veralgemening: wat voor de meerderheid of een dominante groep geldt, geldt niet noodzakelijk voor iedereen.

> *Najla, leerling schoonheidsspecialist:*
> *'We hadden een afstandsles over huidaandoeningen. Er werden alleen foto's van witte mensen getoond. Toen ik vroeg hoe het zit voor mensen met een meer bruine huid (zoals ook enkele medeleerlingen en ikzelf), was het antwoord dat het dan allemaal juist hetzelfde is. Ik kon dat moeilijk geloven. Ik vroeg de leraar via een privéchatbericht nog om extra info, maar daar kwam geen reactie meer op.'*[239]

> *Vince, uitgever van schoolboeken:*
> *'Ja, klopt, als we een woonst willen afbeelden, is dat vaak een openstaande bebouwing met een mooie auto op de oprit. We denken niet snel aan een appartement of een kleine woning zonder tuin. Gelukkig komt daar stilaan meer aandacht voor.'*[240]

Representatie in schoolboeken

Onderzoeken waarin de inhoud van schoolboeken wordt geanalyseerd, tonen vaak een consistent beeld dat niet fraai is. Hoewel er steeds meer aandacht komt voor diversiteit, bevatten recente boeken nog steeds veel stereotypen.[241]

Genderstereotypen: Vrouwen worden overwegend afgebeeld in zorg- en huishoudelijke taken, terwijl mannen vaker voorkomen in beroepen binnen wetenschap, technologie en wiskunde. Bovendien komen vrouwen minder frequent voor in schoolboeken. Uit onderzoek blijkt dat meisjes slechter scoren op exacte vakken wanneer alleen mannelijke wetenschappers worden afgebeeld, vergeleken met situaties waarin ook vrouwelijke wetenschappers te zien zijn.

In een onderzoek naar examenvragen economie kwamen 26 mannen en 6 vrouwen voor.[242] De vrouwen waren een bijstandsgerechtigde, een vriendin, een lerares economie, een journaliste, een woordvoerster van de Consumentenbond en een vrouw met een negatief nettorendement op haar spaarrekening. Van de 26 mannen in de eindexamenteksten waren er 11 econoom; de meeste anderen hadden goedbetaalde beroepen, zoals directeur, minister of president van de centrale bank.

Lgbtqia+-representatie: Personages uit de lgbtqia+-gemeenschap worden zelden weergegeven, en als ze worden afgebeeld, gebeurt dit vrijwel nooit in een context waarin geaardheid geen rol speelt.

Sociaaleconomische en fysieke diversiteit: Situaties en ervaringen in schoolboeken sluiten vaak aan bij een mainstream middenklasse. Mensen in armoede of met een fysieke of mentale beperking zijn ondervertegenwoordigd.

Etnisch-culturele diversiteit: Er is ook sprake van ondervertegenwoordiging van verschillende etnisch-culturele groepen. De diversiteit weerspiegelt niet de diversiteit in de samenleving. Uit experimenteel onderzoek blijkt dat adolescenten van kleur slechter presteren op toetsen in exacte en niet-exacte vakken wanneer zij vooraf een tekst lezen die negatieve etnische stereotypen bevat, of wanneer zij stereotiepe afbeeldingen te zien krijgen. Als er wel vertegenwoordiging is, gebeurt dit vaak op een 'overdreven harmonieuze of veilige manier', waarbij specifieke culturele gewoontes of ervaringen van gekleurde gemeenschappen worden vermeden. Omstreden kwesties en individuen worden genegeerd, en de onaangename kanten van de samenleving en culturele diversiteit worden ofwel gezuiverd of volledig buiten beschouwing gelaten.[243]

De impact van lesmateriaal en de manier waarop inhouden gepresenteerd worden, is groot. De meeste leerlingen beschouwen deze inhouden als de absolute, objectieve waarheid en zien hun leraar als dé expert.[244] Dit blijft ook het geval wanneer de inhouden een stereotiep beeld geven of slechts een deel van de werkelijkheid vertegenwoordigen. Hierdoor kunnen leerlingen op bepaalde vlakken van hun identiteit en leefwereld spanningen ervaren.

Kansrijke leerlingen hebben het gemakkelijker omdat zij zich minder zorgen hoeven te maken over de vraag of alle aspecten van hun identiteit in de inhouden aan bod komen en als vanzelf worden geaccepteerd. Zij hoeven zich niet te 'outen' bij hun leraar en medeleerlingen. De vraag 'Zullen ze me accepteren zoals ik ben?' stelt zich voor hen veel minder.

Een brede kijk op doelen, lesmateriaal en inhouden komt alle leerlingen ten goede. Of ze nu in een diverse klas in de stad zitten of in een wit atheneum, diversiteitsvaardigheden zijn onmisbaar om volwaardig te functioneren in een diverse samenleving, zowel privé als professioneel. Elk beroep, van

leraar tot ondernemer of arbeider, brengt immers contact met diversiteit met zich mee.

In dit hoofdstuk staan we eerst stil bij het feit dat je als leraar zowel vrijheid als verantwoordelijkheid hebt bij het vastleggen van je inhouden. Vervolgens geven we praktische mogelijkheden.

Inhouden vastleggen: Vrijheid en verantwoordelijkheid

Vrijheid: maar goed dat je als leraar je eigenheid in de inhouden kunt stoppen

Welke doelen leerlingen moeten bereiken, wordt in grote lijnen door de samenleving vastgelegd. 'Eindtermen', 'minimumdoelen', 'beroepsprofielen' bieden meer of minder ruimte. Veel leraren werken met deze vastgestelde doelen. Anderen gebruiken handboeken of leerwerkboeken, waarin al keuzes gemaakt zijn over inhoud, klemtonen, vormgeving en afbeeldingen.

Afhankelijk van de leraar, het vak en het gebruikte handboek, zullen er ongetwijfeld meningsverschillen zijn over hoeveel vrijheid er daadwerkelijk is bij het bepalen van inhouden. Onze stelling is dat elke leraar keuzevrijheid heeft en dagelijks – bewust of vaker zelfs onbewust – keuzes maakt die bepalen wat en hoe leerlingen leren.

Jij kiest als leraar of je met een bepaald handboek werkt. Jij selecteert hoofdstukken, oefeningen en leesteksten. Je volgt je leerwerkboek minutieus of juist niet. Jij voegt zaken toe, behandelt onderwerpen oppervlakkig of juist diepgaand, wijst op verborgen parels of ontwijkt gevoelige kwesties. Je hebt kortom veel sleutels in handen om je diverse klas mee te nemen op een boeiende leerreis. Zeker wanneer het officiële curriculum (nog) onvoldoende divers-sensitief is, kun je als leraar het verschil maken.

Je persoonlijke opleiding, voorkeuren en passies mag en hoef je daarbij niet te verbergen. *'Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are.'*[245] Een geschiedenisleraar die in zijn vrije tijd gids is en oorlogswandelingen organiseert langs de bunkers aan de kanaaloevers, legt ongetwijfeld andere klemtonen dan een collega die gepassioneerd is door muziekgeschiedenis. Een wiskundeleraar met een achtergrond in architectuur benadrukt andere aspecten dan een theoretisch wiskundige. Een leraar chemie die zelf in armoede is opgegroeid, heeft mogelijk meer oog voor dit thema en durft er makkelijker over te praten met leerlingen.

Verantwoordelijkheid: de keuzes die je maakt, hebben gevolgen voor je leerlingen

Bij het selecteren van inhouden hoort ook verantwoordelijkheid. Wees je bewust van je visie en keuzes en maak die transparant voor je leerlingen. Laat zien dat jouw perspectief slechts een van de vele mogelijke invalshoeken is en sta open voor andere perspectieven.

Sta stil bij onbedoelde neveneffecten en mogelijke blinde vlekken, vooral voor kansarme leerlingen. Een open, nieuwsgierige houding is de eerste stap naar meer gelijkheid. In dialoog met leerlingen en collega's kun je inhouden geleidelijk diverser en representatiever maken. Transparantie over wat je wel en niet behandelt (inhouden, theorieën, auteurs) en waarom, helpt om perspectieven te verruimen.[246] Een mogelijkheid is ook om te benadrukken dat je zelf bent opgeleid vanuit een bepaald perspectief.

> *Jiska, onderzoeker en docent marketing:*
> *'Bij de start van mijn lessen deel ik enkele zaken over mezelf, zoals welke opleiding ik heb gevolgd, dat ik een westerse achtergrond heb en geprivilegieerd ben. Ik vraag mijn studenten om erbij stil te staan dat zij als (internationale) universiteitsstudenten ook geprivilegieerd zijn. Dit is meteen een gelegenheid om uit te leggen dat de wetenschappelijke literatuur vaak beperkt blijft tot het "WEIRD"-perspectief van veel onderzoekers (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic). Het is belangrijk dat we ook andere perspectieven bestuderen. Ik doe dit om mijn studenten breder te laten kijken. Tegelijk wil ik dat mijn studenten mij ook zien als mens, en niet alleen als professor. Zo ben ik bijvoorbeeld pleegouder en ben ik opgegroeid in een gezin met iemand met chronische pijn. Daarom toon ik verschillende assen van identiteit aan mijn studenten met de instructie: "Ik zou het fijn vinden als je met je buurman of buurvrouw een gelijkenis en een verschil zoekt waar je niet meteen aan had gedacht en die je veilig genoeg vindt om te delen." Zelfs binnen geprivilegieerde perspectieven bestaan veel verschillen; zaken die we niet zomaar van elkaar mogen veronderstellen. Dit bevordert gelijkheid en respect onder elkaar.'*

> *Els, leraar wetenschappen:*[247]
> *'Ik geef wetenschappen in een CVO. In de eerste les geef ik aan dat ik me ervan bewust ben dat onze cursussen erg eurocentrisch zijn. Andere inzichten van onze cursisten zijn daarom zeker welkom. Daarnaast geef ik aan dat het een wetenschappelijk vak is, waar geloof in principe niet aan bod komt.*

> *We bespreken ook de beperkingen van de wetenschap, want wetenschap heeft niet op alles een antwoord.'*

Begrijp ons niet verkeerd: het hoeft ook geen keurslijf te worden. Wiskunde blijft uiteraard wiskunde, en chemie blijft chemie. Toch kan het heel waardevol zijn om in je lessen wiskunde bijvoorbeeld even stil te staan bij de rol die Emmy Noether (een Duitse wiskundige van Joodse afkomst) speelde op het gebied van abstracte algebra. Of om te reflecteren op de stereotiepe rol die een mama en een papa innemen in vraagstukken.[248]

> *Nele, lerarenopleider:*
> *'Ik sprak eens met wiskundestudenten over het belang van diversiteit in de inhoud. Tot mijn verbazing kwam er vooral weerstand van studenten met andere roots: "Ik word leraar wiskunde; ik moet me daar niet mee bezighouden." Andere studenten zeiden juist: "Het cijfer nul komt uit India en via de Arabische wereld; dat is toch waardevolle kennis voor leerlingen." Hoewel ik diversiteit in inhoud heel belangrijk blijf vinden, zette dit moment het voor mij ook in perspectief.'*

Je hoeft niet alles te weten

Het zoeken naar divers-sensitieve inhouden kan als leraar onzeker maken, zelfs met een open houding. Buiten je vertrouwde referentiekader weet je misschien niet welke bronnen je kunt gebruiken of wat correct is. Je kunt bang zijn om fouten te maken. Dit kan leiden tot handelingsverlegenheid, waardoor je dergelijke inhouden liever vermijdt.

> *Amelie, leraar Gezondheidszorg:*
> *'Ik wil het in mijn lessen wel over andere huidskleuren hebben, maar ik ben bang om iets verkeerds te zeggen of mensen te stigmatiseren. Die onzekerheid maakt me voorzichtig, waardoor het er niet van komt. Maar ik wil het wel goed doen.'*

Als leraar hoef je niet altijd meer te weten dan je leerlingen. Leren van hun kennis en ervaringen kan juist verrijkend zijn en helpt om inhouden stapsgewijs vorm te geven. Een houding van 'niet weten' versterkt bovendien je band met leerlingen. Betrek alle leerlingen bij het aanvullen van nieuwe perspectieven, zonder minderheden als ambassadeurs te zien. Het is ook niet nodig dat elke leerling zich in elke les herkent; inzicht krijgen in de leefwereld van anderen is minstens zo waardevol.

Aandacht voor gelijke kansen hoeft niet ten koste te gaan van je authenticiteit als leraar. Je hoeft niet alle nieuwe invalshoeken en gevoeligheden meteen te beheersen; dat zou kunstmatig overkomen. Het is echter wel je verantwoordelijkheid om kritisch naar je inhouden te kijken, open te staan voor diversiteit en leerlingen voor te bereiden op een diverse samenleving.

Hieronder werken we drie thema's uit waarop je via je inhouden kunt inzetten:

1. Leerlingen herkennen zich positief.
2. Het benutten van specifieke voorkennis en kennisrijk curriculum.
3. Het voorbereiden op leven en werken in een diverse samenleving.[249]

Door op deze thema's in te zetten, kun je kracht en vertrouwen geven aan alle leerlingen. Je inhouden worden daardoor empowerend.

Zorg dat leerlingen zich positief kunnen herkennen

Een eerste stap is ervoor zorgen dat leerlingen zich positief herkennen in de inhouden die je aanbiedt. Laat de diversiteit van je klas en de samenleving terugkomen in voorbeelden, casussen en afbeeldingen. Zo zullen leerlingen voelen dat ze ertoe doen, ongeacht bepaalde aspecten van hun identiteit. Dit geeft hen het gevoel dat er veel mogelijk is, dat ze allerlei beroepen en rollen kunnen nastreven en erbij horen. Het laat zien dat zij, ongeacht tot welke maatschappelijke groepen zij behoren, ertoe doen en dat zij hun ambities kunnen waarmaken.[250]

Een verscheidenheid aan voorbeelden

Bied een variatie aan voorbeelden aan, inclusief onderbelichte stemmen, zodat leerlingen zich soms herkennen en soms hun blik verruimen. Inclusief lesmateriaal bevat zowel spiegels als ramen: spiegels tonen de eigen cultuur, ramen bieden zicht op die van anderen.[251] Op die manier werk je aan meerstemmigheid: het tonen en waarderen van diverse perspectieven.

Kies voorbeelden binnen én buiten ieders referentiekader om begrip voor andere culturen, identiteiten en denkwijzen te stimuleren. Meerstemmigheid in je voorbeelden zorgt ervoor dat leerlingen hun blik opentrekken. Ze zullen zich sneller gezien voelen als deel van de school.

Bied de verscheidenheid aan voorbeelden in een goed evenwicht aan, zonder een gemeenschappelijke kennisbasis uit het oog te verliezen.

Aïcha, student kunst:
'De focus op diversiteit in onze kunstlessen is waardevol, maar ik mis een stevige basis in Europese kunstgeschiedenis. Zonder die kennis voel ik me minder voorbereid op stages en gesprekken in de kunstwereld, waar die referenties belangrijk zijn.'

Een verscheidenheid aan voorbeelden

In de les wiskunde

Hanne, leraar PAV:
'Ik integreer diversiteit in mijn lessen, omdat de leerboeken vaak alleen westerse contexten bevatten. Vaak gebruiken we in wiskundelessen voorbeelden die dicht bij huis liggen, zoals het berekenen van de inhoud van de piramide bij het Louvre. Ik breid dat graag uit. Ik laat mijn leerlingen de inhoud van een piramide in Egypte berekenen, of die van een van de piramides van de Maya's. We bestuderen ook de Inca's, die knopen gebruikten om cijfers en informatie bij te houden.'

In de les Frans

Dieter, docent Frans:
'Voor studenten Frans breidde ik in de cursus het hoofdstuk rond de Franse overzeese gebieden uit met een volgens mij onmisbaar luik over de Franse kolonisatie. Ook de collega's van Engels besteden de nodige aandacht aan de Engelse kolonisatie.'

In de les biologie

Maaike, leraar biologie:
'Tijdens mijn biologielessen merk ik dat het beeldmateriaal in de handboeken vaak alleen witte mensen toont, terwijl bepaalde aandoeningen er bij mensen met donkere huidtypes heel anders uitzien. Dus ik zorg er nu voor dat ik divers beeldmateriaal gebruik. Niet alleen als het gaat om ziektes, maar ook bij thema's zoals een gezonde levensstijl of bekende wetenschappers. Ik let daarbij op afkomst én geslacht. Daarnaast kan ik meer aandacht besteden aan mensen met fysieke en mentale beperkingen. Daar kan ik nog wel stappen in maken.'

In de les Nederlands

Willem, leraar Nederlands:
'In de lessen Nederlands worden vaak uitdrukkingen en gezegden geleerd die teruggaan op de bijbel, maar soms begrijpt zelfs de leraar ze niet helemaal meer. Er zijn in andere talen heel gelijkaardige spreuken, wat het interessant maakt om die te vergelijken en ermee te werken. Leerlingen mogen dan zowel hun moedertaal als Nederlands gebruiken om betekenis en nuances beter te begrijpen.'

Inspiratie voor een verscheidenheid aan voorbeelden kun je op verschillende manieren verkrijgen, bijvoorbeeld door diversiteit (ook op het vlak van visies op je vakgebied) in je contacten op sociale media te creëren, door boeken te lezen of documentaires te kijken, door gastsprekers uit te nodigen, door met leerlingen in gesprek te gaan of door generatieve AI hiervoor in te zetten.

Gastsprekers

Gastsprekers leggen ongetwijfeld andere accenten en hebben mogelijk een andere vooropleiding, waardoor ze andere inzichten kunnen meenemen. Met de huidige onlinemogelijkheden kun je ook gastsprekers die verder weg wonen of buitenlandse sprekers gemakkelijk en zonder hoge kosten betrekken.

Voorbeeld nijverheidsvakken: Nodig vakmensen uit met diverse achtergronden om te spreken of demonstraties te geven in de klas. Dit kunnen vrouwelijke schrijnwerkers, metaalbewerkers met een migratieachtergrond of mensen zijn die in armoede zijn opgegroeid en nu succes hebben geboekt in de sector. Hun verhalen kunnen stereotypen doorbreken en een inspiratiebron zijn voor leerlingen die zichzelf anders misschien niet zouden herkennen in de standaardvoorbeelden uit de industrie.

Het is niet eenvoudig in te schatten wanneer je leerlingen kunt inzetten om meer variatie in voorbeelden te bekomen. In bepaalde contexten is dat evidenter dan in andere. Zo weten docenten informatica of autotechnologie vaak goed dat bepaalde leerlingen meer kennis van bepaalde onderwerpen hebben dan de leraren zelf. Leerlingen kunnen dan worden ingeschakeld om een variatie aan voorbeelden te bekomen.

Minderheden niet stereotiep of homogeen voorstellen

Onderzoek of er geen stereotiepe beelden in je lesinhoud zitten, of inhouden die discrimineren of mensen uitsluiten. Alleen namen veranderen in casussen heeft weinig zin als de casussen zelf weinig divers zijn en nog steeds stereotiepe beelden weergeven. Leerlingen kunnen zich misschien herkennen in een voorbeeld, maar het kan toch een stereotiep beeld bevatten.

Kijk bijvoorbeeld kritisch naar de teksten die je gebruikt. Leerlingen zullen zich identificeren met de personen in deze verhalen. In de lange verhalen in schoolboeken Nederlands komen bijvoorbeeld vaker meisjes voor die worstelen met hun uiterlijk of eetstoornissen, en zwarte personages die in armoede leven of in contact komen met criminaliteit.[252] Kies daarom meer verhalen waarin bijna iedereen zich kan vinden, ongeacht hun achtergrond. Bijvoorbeeld: bijna iedereen kan van muziek of sport houden, creatief zijn, ruzie krijgen of zenuwachtig zijn voor een toets.

Wat ook vaak gebeurt, is dat over een bepaalde groep wordt gesproken alsof iedereen die ertoe behoort hetzelfde is. Ook binnen gemeenschappen (bijvoorbeeld de Marokkaanse gemeenschap of de lgbtqia+-gemeenschap) bestaan vaak grote verschillen. Deze worden niet altijd getoond in de lesinhoud.

Moet ik dan van Mohamed het slachtoffer maken en van Fleur de dader?

Trainer diversiteit:

'Dit doet me denken aan een vraag van een docent die stelde dat er meer mensen met een migratieachtergrond in gevangenissen zitten en vroeg of hij dit nog mag benoemen tijdens zijn lessen. Of dat hij dan van Mohamed het slachtoffer moet maken en van Fleur de dader?

Deze opmerkingen weerspiegelen echter een vereenvoudigde weergave van de realiteit. Wat ontbreekt, is de nuance en de context waarom bepaalde groepen, zoals mensen met een migratieachtergrond, oververtegenwoordigd zijn in de Belgische gevangenissen. Belangrijke contexten, zoals socio-economische factoren en systemische discriminatie, worden hierbij niet besproken. Bovendien creëert deze benadering een onveilig leerklimaat voor allochtone studenten, die vaak niets te maken hebben

met deze stereotypen, maar wel regelmatig geconfronteerd worden met negatieve beeldvorming over hun achtergrond.

Uiteraard mag en moet de eigen verantwoordelijkheid of zelfs die van gemeenschappen benoemd kunnen worden, maar dit vereist nuance en oog voor de bredere maatschappelijke context om te voorkomen dat er ongenuanceerde beelden ontstaan.

Wat betreft de vraag "moet ik dan van Mohamed het slachtoffer maken en van Fleur de dader?": dit getuigt van een beperkte interpretatie van hoe diversiteit en representatie in de klas behandeld kunnen worden. Het gaat niet om het verdraaien van de waarheid, maar om het bieden van een eerlijk en genuanceerd perspectief dat ruimte biedt voor verschillende ervaringen.'

Je kunt jezelf de vraag stellen of mensen met verschillende identiteiten in de lesinhouden naar voren komen, zonder dat er sprake is van een overheersende groep of identiteit. Denk bijvoorbeeld aan het feit dat in voorbeelden, teksten of vraagstukken over het dagelijks leven vaak de norm een vrijstaand huis, tuintje, boompje en liefst twee auto's op de oprit is. Of dat vaak de klassieke hobby's en sporten aan bod komen. Waarom niet eens G-sport meer een plaats geven?[253] Bijvoorbeeld een leraar lichamelijke opvoeding die zitvolleybal geeft en zo de leerling met beperkte mobiliteit in het voordeel zet.[254]

Met leerlingen actie ondernemen rond stereotypering in de les economie

Vinciane, leraar en auteur:

'Op een Teach for Belgium-evenement vertelde een leraar over zijn les op een multiculturele Brusselse school. Hij vroeg zijn leerlingen om een CEO te beschrijven, en ze schreven "man, wit, in pak". Dit leidde tot een gesprek over stereotypen. Bij het doorbladeren van hun economieboeken ontdekten ze dat er geen positief beeld van mensen met verschillende huidskleuren werd getoond. De leraar liet de leerlingen een brief opstellen met een lijst van de stereotiepe beelden en stuurde die naar de uitgeverij, in de hoop op verandering. Ik vind dit verhaal, ondanks de verontwaardiging die het

oproept, een krachtige boodschap van hoop. Het toont aan dat leerkrachten samen met hun leerlingen actie kunnen ondernemen.'

Je kunt de volgende drie aandachtspunten in gedachten houden bij het voorstellen van minderheden.

1. **Minderheden spelen een actieve rol, in alledaagse situaties, in alle sociale klassen**
   - Zorg voor meer representatie van specifieke groepen in alledaagse situaties, los van dat ene aspect van hun identiteit.
   - Zo kun je ouders en koppels van hetzelfde geslacht gebruiken in casussen en teksten. Belicht lgbtqia+-karakters in alledaagse situaties (bijvoorbeeld 'Sara's vaders gaan boodschappen doen'), niet alleen wanneer hun identiteit centraal staat.[255] Je kunt ook beroemde personen, van wie bekend is dat ze tot de lgbtqia+-gemeenschap behoren, in de inhoud opnemen.

2. **Minderheden als rolmodel en expert (over verschillende onderwerpen, niet alleen over één aspect van hun identiteit)**
   - Verminder stereotiepe patronen in schoolboeken door rolmodellen uit ondervertegenwoordigde groepen meer zichtbaarheid te geven in afbeeldingen en tekst.[256]
   - Zorg bijvoorbeeld voor een representatief aantal vrouwen, mensen met een donkere huidskleur en mensen met een beperking als journalisten, dokters, wetenschappers, enzovoort.
   - Kies namen voor personages die veel voorkomen bij mensen met een donkere huidskleur in Vlaanderen en Nederland en in alle lagen van de bevolking. Het kan ook nuttig zijn gebruik te maken van naamgeneratoren.[257]
     - Reedsy Character Name Generator (https://blog.reedsy.com/charactername- generator/). Deze website genereert meer dan één miljoen namen uit verschillende talen (Arabisch, Turks, enzovoort).
     - MixedName (https://mixedname.com/). Deze website genereert een lijst van namen die veel voorkomen in twee verschillende talen (bijvoorbeeld Nederlands en Arabisch) of namen die voornamelijk in één taal voorkomen (Nederlands, Yoruba, enzovoort).

3. Aandacht voor verschillen en gelijkenissen tussen minderheden en de meerderheidsgroep

- Verschillen opmerken, erkennen en benoemen is één stap in het verruimen van je referentiekader. Tegelijk werkt het inzoomen op onverwachte of ongekende gelijkenissen verbindend en wakkert het de nieuwsgierigheid aan: 'Hoe komt het dat hierover op verschillende plaatsen, in verschillende periodes, in verschillende sociale groepen gelijkende of juist heel andere ideeën, visies, tradities en oplossingen bestaan?'
- Voorbeeld: Belangrijke figuren in één religie spelen ook in andere religieuze tradities een rol. Zo komen bijvoorbeeld Maria en haar zoon Jezus niet alleen in de Bijbel, maar ook in de Koran voor als Maryam en Isa.[258] De joods-christelijke Abraham en zijn zoon Isaak ontmoeten we daar als Ibrahim en Ismaël.[259]
- Voorbeeld: Sleutelmomenten in een mensenleven worden overal ter wereld omringd door rituelen en gebruiken. Omgaan met geboorte, adolescentie, relaties en rouw: grote emoties uiten mensen niet overal op dezelfde manier, maar iedereen wordt ermee geconfronteerd.[260]

Meer diversiteit in denkers en kaders

Geef je leerlingen een divers beeld van de wereld mee en doorbreek voor de hand liggende stereotypen. Besteed aandacht aan actualiteit en bronnen uit verschillende samenlevingen en continenten, zowel in het heden als in het verleden. Besteed ook aandacht aan niet-westerse denkers.

Voor sommige vakken kan het interessant zijn je bronnen op een wereldkaart te plaatsen. Gebruik een blanco wereldkaart en arceer de gebieden waaruit jouw bronnen of referenties afkomstig zijn. Welk perspectief domineert? Zie je een bepaalde concentratie, of is er variatie aanwezig? Dit is een boeiende oefening, zoals volgende voorbeelden illustreren:

Diversiteit in denkers en kaders

In de les geschiedenis

Kritisch omgaan met bronnen en leerlingen bewust maken van tijd- en standplaatsgebondenheid – historisch leren denken – vormt de kern van hedendaags geschiedenisonderwijs. Maar hoe breng je dit divers-sensitief in de praktijk?

Enkele mogelijkheden:
- Leg de focus bewust op groepen die minder of niet in beeld komen in de traditionele geschiedschrijving en daardoor nog altijd weinig voorkomen in handboeken: vrouwen, religieuze, sociale of culturele minderheden.
- Onderzoek met leerlingen hoe het beeld van bekende historische figuren, zoals Alexander de Grote, tot stand kwam en evolueerde. Hoe wordt hij bijvoorbeeld besproken in de Perzische en Iraanse historiografie? Of duik in moderne geschiedenishandboeken uit de betrokken regio's en vergelijk deze met onze handboeken.[261]
- Maak van de klastijdlijn een echt wereldgeschiedenisproject: verbeeld en vermeld niet alleen Egypte, maar ook andere stroomculturen. Laat leerlingen zien dat niet alleen 'Grieken' filosofeerden, maar dat ook in Azië grote filosofische stromingen ontstonden.

In de les muzikale opvoeding

Christina, leraar historisch bewustzijn en burgerschap:
'In de muzieklessen zie ik dat Europese klassieke muziek vaak als dé norm wordt gezien, waardoor andere muziekvormen onbewust als minderwaardig overkomen. Dat wil ik doorbreken. Ik probeer verschillende muziekgenres aan bod te laten komen en bespreek daarbij ook de oorsprong en unieke kenmerken van elk genre op een gelijkwaardige manier. Soms leg ik verbanden tussen genres, zoals rappers die klassieke muziektonen gebruiken. Ook Franse rappers, zoals Soolking, die Arabische of latino-invloeden gebruiken in nummers zoals "Suavemente", zijn goede voorbeelden.

Daarnaast bestuderen we liedjes in verschillende talen, zoals Mozart in het Turks of Bach in het Frans. Ook zet ik artiesten met een niet-Europese achtergrond in de spotlights, zoals Nina Simone en K-pop-, bollywood- of latinoartiesten.'

In de les plastische opvoeding en artistieke vorming

Liesbeth, leraar plastische opvoeding:
'In de lessen artistieke vorming besteed ik aandacht aan niet-westerse kunststijlen. Ik haal inspiratie uit verschillende bronnen, zoals The African Exponent.[262] *Zo bespreken we diverse Afrikaanse kunststijlen en hun rol in onze huidige maatschappij. Daarbij wijs ik ook op de manier hoe sommige stijlen gestolen zijn of als inspiratie hebben gediend voor andere culturen. Een voorbeeld hiervan is hoe Picasso Afrikaanse kunst in zijn werk gebruikte.*[263]

Ik leg het verschil uit tussen appreciation *(culturele waardering) en* appropriation *(culturele toe-eigening). Daarnaast bespreken we de invloed van koloniale geschiedenis op kunst, zoals bij art nouveau en Congo.*[264]

Ik bezoek met mijn leerlingen ook expo's van artiesten met een niet-westerse achtergrond, zoals Frida Kahlo, Ai Weiwei of tentoonstellingen als Europa Oxalá, Afropolitan, en Villa Empain.'[265]

In de les aardrijkskunde

Melissa, leraar aardrijkskunde:
'We bespreken wereldkaarten als een politiek construct. Hierbij toon ik verschillende wereldkaarten, zoals de klassieke Mercatorkaart, de Gall-Petersprojectie en de Eckert IV, en laat ik hen de tekst lezen uit De Morgen: "Wordt deze kaart uw wereldbeeld?"[266] *We praten daarna over de wereldbeelden die we meekrijgen via media, opvoeding en onderwijs, en de invloed die dit heeft.'*

In de wetenschappelijke vakken

Linde, leraar wetenschappen:
'Ik probeer wetenschappenlijke uitvindingen van diverse culturen te bespreken in de klas. In het boek Inventeurs et savants noirs *vind je tal van zwarte uitvinders en wetenschappers, zoals Norbert Rillieux (1806-1894), een chemisch ingenieur die een revolutie in de suikerverwerking teweegbracht met de uitvinding van de verdamper, en Lewis Latimer (1848-1928), een deskundig tekenaar en uitvinder die verschillende verbeteringen ontwierp voor gloeilampen.* [267]

Maar ook wetenschappers uit de Arabische wereld, zoals Ibn Hayyan, een Perzische geleerde en alchemist die basistechnieken zoals kristallisatie en destillatie ontdekte, en Ibn Haytam, een islamitische wiskundige en fysicus die wordt beschouwd als een van de grondleggers van de optica, krijgen hun plek. Studenten van de UA hebben mooie posters gemaakt die je in de klas kunt gebruiken.

En uiteraard bespreek ik ook vrouwelijke wetenschappers, zoals Katherine Johnson, een Amerikaanse wiskundige die bijdroeg aan de lucht- en ruimtevaartprogramma's van NASA door in een vroeg stadium gebruik te maken van digitale computers.'

Jeroen, leraar wetenschappen:
'Tijdens de lessen biologie in het zesde middelbaar behandel ik gevoelige thema's, zoals de evolutietheorie, het maagdenvlies, abortus, enzovoort, stap voor stap. Het is belangrijk dat ik dit doe in klassen waar ik een vertrouwensband met de leerlingen heb opgebouwd. Voordat ik aan zo'n onderwerp begin, licht ik het thema grondig toe en plaats ik het in de juiste context.

Ik begin altijd met te zeggen dat wat ik ga vertellen een theorie is en niet de enige waarheid. Ik wil geen theorie opdringen en ga niet in op wat er in heilige boeken staat; leerlingen mogen echter over verschillende theorieën lezen en leren. Mijn focus ligt op het kritisch analyseren van wetenschappelijke informatie. Ik vraag hen om de lessen open en kritisch te volgen.

Om dat proces te ondersteunen, geef ik de leerlingen verschillende bronnen waarmee ze in groep aan de slag moeten. Nadat ze deze bronnen hebben bestudeerd, mogen ze hun eigen mening vormen. Ik maak duidelijk dat deze mening goed onderbouwd moet zijn. Ze schrijven hun mening neer en zoeken vervolgens naar argumenten zowel voor als tegen hun standpunt, met behulp van betrouwbare bronnen.

Als volgende stap vraag ik hen om op zoek te gaan naar een andere leerling of leerkracht waarvan ze denken dat deze hetzelfde gedachtegoed delen, en naar één persoon met een ander gedachtegoed. Ze vergelijken hun ideeën en onderzoeken waar de overeenkomsten en verschillen liggen. Daarbij ontdekken ze of deze gelijkenissen en verschillen voortkomen uit opvoeding, geloofsovertuiging, iets wat ze gelezen of gezien hebben, of een andere bron van invloed.

Tot slot schrijven de leerlingen een reflectie over deze verschillen: waarom bestaan ze, wetende dat elke theorie zijn hiaten heeft? Ze eindigen met de vraag: "Is mijn mening veranderd of niet? Zo ja, waarom en door wie?" Dit hele proces helpt hen om op een respectvolle en wetenschappelijk verantwoorde manier met gevoelige thema's om te gaan.'

Benut specifieke voorkennis en bied een kennisrijk curriculum

Voorkennis is een zeer bepalende factor in het verdere leren van leerlingen.[268] Een curriculum dat te snel veronderstelt dat leerlingen bepaalde voorkennis van huis meekrijgen, is arm aan kennis en vooral gericht op kansrijke leerlingen. Een kennisrijk curriculum, dat ook aandacht heeft voor specifieke voorkennis van kansarme leerlingen, versterkt het denken en leren van leerlingen en verkleint de kansenkloof.

Benut specifieke voorkennis

Veel kansarme kinderen ontwikkelen door hun thuiscontext specifieke kennis, vaardigheden en aspecten van hun identiteit, los van de schoolse context, maar worden hier op school minder snel voor erkend. Het benutten van deze kennisvoorraad *(funds of knowledge and identity)* heeft positieve effecten op het leren van leerlingen. Als leraar kun je deze kennis, in overleg met de leerling, op een positieve manier een plek geven in de lessen, zodat deze vaardigheden erkend worden.[269]

Het uitnodigen van ouders of familieleden van leerlingen om hun verhalen en wijsheid te delen laat zien dat ook deze kennis waardevol is. Dit benadrukt dat een rijke cultuur en ervaring 'kapitaal' is waarmee leerlingen hun leerproces kunnen versterken. Dit kan bijdragen aan een verschuiving van 'ik hoor er toch nooit bij' naar 'amai, anderen zijn geïnteresseerd in de rijkdom die ik meebreng'.[270]

Specifieke voorkennis benutten

In de les verzorging

Yohann, leraar Zorg en Welzijn:
'Toen ik lesgaf in het beroepsonderwijs, hebben we met mijn vijfdejaars onderzoek gedaan naar het thema "verzorging" in verschillende landen en culturen. De leerlingen mochten zelf kiezen of ze hun land van herkomst wilden onderzoeken. We verdiepten ons in de organisatie van de gezondheidszorg in diverse landen en bestudeerden hoe de zorgsystemen wereldwijd zijn opgebouwd. We zochten naar gelijkenissen en verschillen tussen de verschillende zorgsystemen, evenals naar de voor- en nadelen.'

In de nijverheidsvakken

In plaats van alleen traditionele hout- of metaalprojecten (zoals een stoel of gereedschapskist) kun je leerlingen projecten laten kiezen die aansluiten bij hun eigen culturele achtergrond of interesses. Bijvoorbeeld het maken van houten decorstukken geïnspireerd op verschillende culturen, zoals een Marokkaans dienblad of Afghaans houtsnijwerk, kan leerlingen met een niet-westerse etnisch-culturele achtergrond laten zien dat hun erfgoed gewaardeerd wordt in de klas.

In de les Frans

Auriane, leraar Frans:
'Als taalleerkracht wilde ik in mijn lessen Frans en de klassieke opdrachten, zoals het beschrijven van een kamer om woordenschat te oefenen, diverser en inclusiever maken. In plaats van de gebruikelijke tekeningen uit handboeken, heb ik gewerkt met foto's uit de serie My Room van de kunstenaar John Thrackwray.[271] *Deze prachtige foto's van slaapkamers van mensen over de hele wereld geven een veel breder perspectief op het concept van een slaapkamer.*

We bekeken en bespraken de foto's samen, wat leidde tot boeiende gesprekken over de verschillende leefomstandigheden en culturen. Dit maakte de opdracht niet alleen rijker qua taal en woordenschat, maar ook qua culturele bewustwording. Het creëerde een open sfeer waarin iedereen zich comfortabeler voelde om over hun slaapkamer te praten en te leren van de ervaringen van anderen. Het werd duidelijk dat er geen "juiste" manier is om een kamer te hebben en dat

diversiteit in levensstijlen iets is om te waarderen. Dit opende de deur naar een dieper begrip van zowel taal als cultuur.'

In de les geschiedenis

Sophie, leraar geschiedenis:
'In tegenstelling tot wat de naam laat vermoeden, zijn de beide "Wereldoorlogen" geen vanzelfsprekende onderwerpen in een diverse klas. Zo voelde Hanane zich weinig betrokken bij het vooruitzicht over loopgraven aan de IJzer te leren. Tot ze op basis van een foto bij de start van de lessenreeks een verband legde met de medaille die haar opa in Marokko ooit trots liet zien. Ging dat over dezelfde oorlog? Hoe kwam het dat hij een medaille verdiende?

Ze stelde vragen, ging op onderzoek uit en kreeg de hele klas en mij mee in de zoektocht naar antwoorden. De bijdragen van soldaten uit protectoraten en kolonies van de geallieerden aan beide wereldoorlogen, hoe dit naast geopolitieke ook persoonlijke gevolgen had, en waarom dit amper in het curriculum terug te vinden is: nog nooit konden we zoveel en zo diepgaand historische vaardigheden oefenen. De inhoud was zonder meer een verrijking voor iedereen. Voor Hanane betekenden ze de opstap naar een eindwerk, een verdere studiekeuze en een engagement in de Marokkaanse gemeenschap.'

In de les wetenschappen

Lucas, leraar wetenschappen:
'Kracht en beweging zijn notoir abstracte en uitdagende onderwerpen in de wetenschapslessen. Constructies en vooral bruggen fungeren vaak als concrete voorbeelden. Hasan uit Syrië en klasgenoot Kenji, met roots in het aardbevingsgevoelige Japan, kunnen niet alleen beschrijven wat trillingen doen met gebouwen, maar ook voorbeelden geven van constructies die bestand bleken tegen sterke krachten.
Mogelijk hebben ze door observatie en verhalen over traditionele en vernieuwende bouwwerken al informatie over welke ontwerpen en ingrepen bruggen sterker maken. Een leerkracht die deze kennis naar boven haalt en betekenis geeft in het bredere kader van de les, versterkt aanzienlijk de leerkansen van Hasan en Kenji. Hun enthousiasme en sprekende voorbeelden zullen ook de rest van de klas helpen om dit complexe thema te doorgronden.'

In de les wiskunde

Mohamed, leraar wiskunde:
'Ik besteed veel aandacht aan woordenschat en terminologie in mijn wiskundelessen, vooral bij belangrijke vaktermen of complexere samenstellingen van woorden. Het is essentieel om leerlingen te helpen begrijpen wat deze termen betekenen en hoe ze worden gebruikt.
Ik leg vaak verbanden met andere talen, wat bijzonder goed werkt, vooral voor ex-OKAN-leerlingen of taalzwakkere leerlingen. Door termen te vergelijken met hun equivalenten in het Arabisch, Italiaans, Frans, Duits of (voornamelijk) Engels, krijgen ze een beter begrip van de vaktermen.'

In de les PAV

Souad, leraar:
'Samen met de klas stellen we een cultuurkalender op. Leerlingen mogen belangrijke feestdagen en tradities uit hun cultuur delen, die we op de kalender markeren. Wanneer een feestdag nadert, vraag ik hen om meer te vertellen over de viering en wat deze voor hen betekent. Dit biedt leerlingen de kans om hun cultuur met trots te delen en elkaar beter te leren kennen.'

Aan de slag gaan met de voorkennis van studenten maakt het mogelijk de diversiteit in de groep in te schatten en eventuele lacunes te (laten) remedieren. Een bijkomend voordeel is dat het je als leerkracht confronteert met je eigen blinde vlekken. De leerlingen uit 2B startten een nieuw thema rond gezonde voeding. Om de voorkennis in te schatten, en rekening houdend met de nog beperkte woordenschat van enkele anderstalige nieuwkomers in de klas, ontwierp de leerkracht een sorteeroefening met afbeeldingen van gerechten en voedingsmiddelen. De opdracht: plaats de juiste voedingswaren bij de juiste maaltijd (ontbijt, lunch of diner). Bedoeld als een positieve eerste ervaring, verliep dit echter niet zo vlot en leidde het uiteindelijk tot een frustrerende discussie. Boterhammen staan immers bij de helft van de klas zelden op het menu, noch bij het ontbijt, noch bij de lunch. Soep, een rijstgerecht of een salade als ontbijt zijn daarentegen dagelijkse kost voor een aantal leerlingen.

Leerlingen zelf vragen laten stellen
(Question formulation technique)[272]

De *'question formulation technique'* is een leuke werkvorm om leerlingen te betrekken bij het vormgeven van de lesinhoud. Je maakt leerlingen op een veilige manier duidelijk dat hun stem ertoe doet. De oefening kan in elk vakgebied worden toegepast.

Formuleer een bepaald thema op het bord en maak groepjes van vier à vijf. Zorg ervoor dat elk groepje een wit blad heeft met in het midden een verticale lijn, zodat er twee kolommen ontstaan. De leerlingen formuleren alle mogelijke vragen waar ze aan denken. Eerst introduceer je drie basisregels:

1 Stel zoveel mogelijk vragen en noteer ze.
2 Stop niet om vragen te beantwoorden of te discussiëren over de kwaliteit ervan.
3 Schrijf elke vraag exact op zoals ze geformuleerd wordt.

Vervolgens doorloop je vier stappen, zoals hieronder weergegeven, met een strakke timing:

Stap 1 (5 min.):
Noteer in de linkerkolom zoveel mogelijk (boeiende) vragen over het thema. Binnen vijf minuten moet een groepje zeker twintig vragen kunnen noteren.

Stap 2 (5 min.):
Verander in de rechterkolom open vragen in gesloten vragen en gesloten vragen in open vragen.

Bijvoorbeeld: Zijn koolhydraten gezond? → Wat zijn de voor- en nadelen van koolhydraten?

Bijvoorbeeld: Waarom werd de voedingsdriehoek aangepast? → Is de nieuwe voedingsdriehoek nog correct?

Stap 3 (3 min.):
Stel prioriteiten. Kies als team de drie belangrijkste en mooiste vragen die je zou willen beantwoorden. Selecteer ook één vraag met een onverwachte insteek.

Laat tot slot elk groepje hun gekozen vragen voorlezen en beslis samen of en hoe je met enkele van deze vragen aan de slag wilt gaan.

Het mooie aan deze werkvorm is dat leerlingen vaak tot verrassende en waardevolle vragen komen, voortkomend uit hun nieuwsgierigheid, onbevangenheid en ontdekkingslust die ze hadden toen ze vier, vijf of zes jaar oud waren. Interessant is ook hoe leerlingen die in de klas vaak wat verlegen en teruggetrokken zijn, nu kunnen laten zien hoe creatief ze zijn.

Bied een kennisrijk curriculum

Wanneer een leerling meer kennis heeft over een onderwerp, begrijpt die een nieuwe tekst over dat onderwerp beter.[273] Sterker nog, hoe meer kennis een leerling heeft, hoe meer die in het algemeen zal leren. Meer kennis maakt het eenvoudiger om over vragen na te denken.[274]

Neem bijvoorbeeld de volgende wiskundeoefening: a = 4, b = 6, bereken 7a+b. Als je de maaltafels goed uit je hoofd kent, creëert dat ruimte in je werkgeheugen om je op de oefening als geheel te concentreren. Voorkennis vereenvoudigt dus het denkproces.

Het activeren van voorkennis helpt bovendien het leren, zowel vóór als tijdens het aanbrengen van nieuwe leerstof.[275] Niet alleen leidt meer voorkennis tot beter leesbegrip, beter leesbegrip zorgt op zijn beurt ook weer voor meer kennis.[276]

'Wat heeft dit te maken met gelijke kansen?', vraag je je misschien af. Hoewel leerlingen hetzelfde potentieel kunnen hebben, is hun schoolse voorkennis ongelijk verdeeld (zie hoofdstuk 4, 'Zelfregulerend leren'). Kansarme leerlingen beschikken vaak over minder algemene schoolse kennis. Als we dit gegeven negeren, profiteren kansrijke leerlingen meer van de manier waarop onderwijs wordt aangeboden. Precies daar lijkt zich een evolutie in het nadeel van kansarme leerlingen af te tekenen.

In de maatschappij worden vaardigheden zoals samenwerken, communiceren of kritisch denken steeds belangrijker. Ook digitale vaardigheden, sociale vaardigheden, gezondheid, veerkracht en ondernemerschap krijgen meer aandacht. Dit resulteert vaak in meer ruimte voor algemene vaardigheden in curricula, die breed toepasbaar en transfereerbaar worden geacht. Omdat schooldagen niet langer worden, verdwijnen er vaak uren die aan basiskennis besteed werden.[277]

Deze redenering is echter gebaseerd op een foute veronderstelling. Net zoals kennis essentieel is voor leesvaardigheid, geldt dit ook voor kritisch denken en probleemoplossend vermogen.[278] Voor deze vaardigheden is vakspecifieke kennis nodig, waardoor ze helemaal niet zo algemeen toepasbaar zijn als vaak wordt aangenomen. Wie bijvoorbeeld veel in bossen heeft gespeeld, kan niet noodzakelijk kritisch redeneren over een tekst over bosbouw. Evenmin leidt opgroeien in een diverse buurt automatisch tot het ontwikkelen van vaardigheden om met diversiteit in de samenleving om te gaan.

Samengevat: veel kennis opnemen in het curriculum is essentieel voor leerlingen die deze kennis niet vanzelfsprekend van huis uit meekrijgen. Zelfs als je aan vaardigheden werkt, is kennis een essentiële basiscomponent. Recent onderzoek in een groot aantal basisscholen in de Verenigde Staten toont aan dat werken met een kennisrijk curriculum de algemene resultaten verbetert. Nog belangrijker: in combinatie met effectieve didactiek verdwijnt de kansenkloof bijna volledig.[279]

Hoe ziet een kennisrijk curriculum er dan uit?[280]

Gedetailleerde omschrijving van te verwerven kennis: Vaardigheden en inzichten worden beschouwd als een vorm van kennis. Neem bijvoorbeeld samenwerken. Vaak wordt dit beoordeeld op basis van het woord 'samenwerken' als criterium. Als leraar heb je een bepaald beeld van wat goed samenwerken betekent, maar dit beeld is niet altijd geëxpliciteerd. Door gedetailleerd te omschrijven wat je met samenwerken bedoelt, creëer je heldere verwachtingen. Dit maakt gerichte instructie mogelijk en zorgt voor betrouwbaardere evaluaties. Bovendien leidt het expliciteren tot een gedeeld beeld onder collega's, wat belangrijk is voor de doorlopende opbouw van kennis.

Opbouwende en samenhangende planning: In een kennisrijk curriculum wordt kennis opbouwend en samenhangend gepland. Er is afstemming tussen vakken die in dezelfde periode worden gegeven, en er is een logische

opbouw door de opeenvolgende jaren heen. Zorg dat dit overzicht bruikbaar is voor iedereen. Door rond eenzelfde thema te werken in verschillende vakken, verdiep je de kennis en leren leerlingen expliciet verbanden leggen.

Geheugensteun en spreiding in tijd: Kennis wordt onderwezen met het doel deze te onthouden. Laat elementen regelmatig terugkeren en zorg dat de verwerking van leerstof gespreid wordt over de tijd (zie hoofdstuk 4, 'Iedereen hard aan het denken').[281] Een kennisrijk curriculum laat minder aan het toeval over. Het staat bewust stil bij welke kennis leerlingen nodig hebben en hoe je als leraar zeker kunt zijn dat zij deze kennis verwerven. Met een kennisrijk curriculum maak je het verschil voor kansarme leerlingen. Je gaat niet uit van veronderstelde voorkennis die alleen bij kansrijke leerlingen aanwezig is. Zo verklein je onzichtbare drempels en realiseer je meer gelijke kansen.

Hoewel dit misschien veel lijkt, is onze boodschap duidelijk: door te werken aan kennis, werk je tegelijkertijd aan zogenaamde 'algemene' vaardigheden. Het risico bestaat echter dat de balans te veel is doorgeslagen naar vaardigheden, ten koste van de noodzakelijke kennis die nodig is om deze vaardigheden goed te beheersen. Experts in een domein beschikken over een groot arsenaal aan specifieke kennis, opgeslagen in hun langetermijngeheugen. Deze kennis helpt hen om toekomstige vragen effectief aan te pakken.[282]

Bereid voor op leven of werken in een diverse samenleving

Om volwaardig deel te nemen aan de samenleving is het belangrijk dat je leert omgaan met diversiteit, andere perspectieven waardeert en samenwerkt met mensen van verschillende achtergronden voor een duurzame toekomst. Daarom moeten inhouden en leerdoelen gericht zijn op het functioneren in een diverse, grootstedelijke context.[283]

Alle leerlingen kansen bieden, betekent niet alleen dat ze 'zomaar' samen leren in een diverse klas. Er moet expliciet aandacht worden besteed aan de kansen en uitdagingen die deze diversiteit met zich meebrengt. Is dit een taak voor gevorderden die alleen leerkrachten levensbeschouwing of cultuurwetenschappen aankunnen? Niet noodzakelijk. Sterker nog, hoe meer leerlingen hierover leren en hierin oefenen in verschillende vakken, hoe groter het effect.[284]

Voorbereiden op de diverse samenleving: thema ouderenzorg

In onze sterk vergrijzende westerse maatschappij is ouderenzorg een actueel thema. Hoe diversiteitsleren hierbinnen mogelijk is, blijkt uit de volgende voorbeelden:

Lena, leraar verzorging:
'De leerlingen in 6 Verzorging kregen in het kader van hun eindwerk de opdracht een fijne activiteit uit te werken voor de bewoners van het woonzorgcentrum waar ze stage liepen. Bingo of een zangmiddag? Ze kwamen niet veel verder dan de traditionele activiteiten die ze al tijdens hun stage hadden gezien. Vanuit de vraag: "Welke liederen zouden de bewoners graag zingen?" onderzochten we samen de bredere interesses van de zorgvragers. De wereld van het Vlaamse levenslied en crooners was voor de meeste leerlingen een ontdekking. Maar nog verrassender was dat er ook rock-'n-roll-liefhebbers, Abba-fans en een professionele pianiste onder de bewoners waren. Zo kregen minder voor de hand liggende activiteiten een plaats: een leerling organiseerde "snoezelbaden", een echt wellnessmoment met herkenbare muziek. Een ander nam een groep bewoners mee naar een museum, onder begeleiding van een professor emeritus die samen met zijn dementerende echtgenote in het woonzorgcentrum verbleef.'

'De leerlingen in 4 Maatschappij en Welzijn toonden weinig interesse in ouderenzorg als verdere studiekeuze; ze wilden liever in de kinderzorg werken. Eén leerling gaf aan dat zij wél graag met ouderen wil werken. Ze wil het anders doen dan in het tehuis waar haar oma verblijft. Plots ontstond een levendige, persoonlijke discussie: "Wij zorgen tenminste voor onze ouderen; jullie dumpen ze in een rusthuis." Ik onderbrak het gesprek en stelde hen vragen: Hebben jullie ooit een rusthuis bezocht? Kenden jullie iemand die er woont? Wie zorgt voor de ouderen in jullie familie of gemeenschap? Waarom gebeurt dat zo? Wat vinden jullie daar mooi aan? Wat loopt moeilijk? Met deze vragen gingen ze naar huis. Ondertussen bereidde ik een les voor over de geschiedenis van zorg in onze streken en de rol van economie en religie hierin. In de volgende lessen leerden we van elkaar en dachten we na over welke zorg in de toekomst nodig is en hoe wij die het liefst zouden zien.'

'Tijdens een debat over euthanasie klonk ook het argument dat het de maatschappij veel kosten zou besparen. Om het ethische thema, waar ik me niet comfortabel bij voelde, te vermijden, greep ik terug naar mijn vakgebied en daagde ik de leerlingen uit om deze bewering te factchecken. Onderzoekscompetenties

in de praktijk: Welke kosten zien economen? Zijn er ook baten? Bereiken economen dezelfde conclusies? Ik besprak dit in de lerarenkamer. Niet iedereen was enthousiast; sommigen waren geschokt. Toch vond ik het een zinvolle oefening. Uiteraard hoop ik dat mijn collega's godsdienst en zedenleer zich verder over de ethische kant bekommeren.'

'Tijdens een groepsopdracht over thema's in de kunstgeschiedenis koos een groep leerlingen, geïntrigeerd door het portret van Kanunnik Van der Paele van Jan Van Eyck, voor "het beeld van ouderdom". Hun filmpje, met hipsteroma's, hyperrealistische Romeinse karakterkoppen en de eeuwig jonge benen van Lodewijk XIV, zorgde voor hilariteit. Een leerling gaf aan dat ze vanwege het verbod op afbeeldingen in de islam geen voorbeelden uit de Arabische traditie kon vinden. Ik herinnerde hen aan een eerdere les over "beeldvorming" en stelde voor om dit aan te vullen met verhalen en poëzie. Ik weet nu al welk thema ik volgend jaar wil verkennen met mijn klas.'

In elk van bovenstaande voorbeelden blijkt een stukje kennis te ontbreken, en zien we een leerkracht die samen met de leerlingen op onderzoek uitgaat vanuit het eigen vakgebied. Veel belangrijker dan weten wát er precies ontbreekt – dat weten de leerkrachten in de voorbeelden meestal niet – is de vaststelling dát er iets ontbreekt en de openheid om ernaar op zoek te gaan. Ze prikkelen de leerlingen met vragen en dagen hen uit niet zomaar hun eerste idee te volgen of het als vanzelfsprekend te beschouwen.

De leerkrachten bieden vanuit hun vakgebied een kader voor onderzoek en gesprek. Ze werken daarbij aan tal van sleutelcompetenties en de eindtermen van het vak. Het voelt niet als een 'extra moetje', maar eerder als een authentieke en welkome manier om dit deel van hun doelen te realiseren. Deze leerkrachten staan daarbij model voor een open en nieuwsgierige houding en nodigen leerlingen uit om hun eigen en andere wereldbeelden te verkennen. Er is aandacht en zorg voor verschillende perspectieven, die niet door iedereen noodzakelijk worden begrepen, maar waarvoor respect wordt opgebracht en waarin ook gedeelde waarden en normen worden herkend. Dat dit soms schuurt en spannend kan zijn, willen we zeker niet ontkennen.

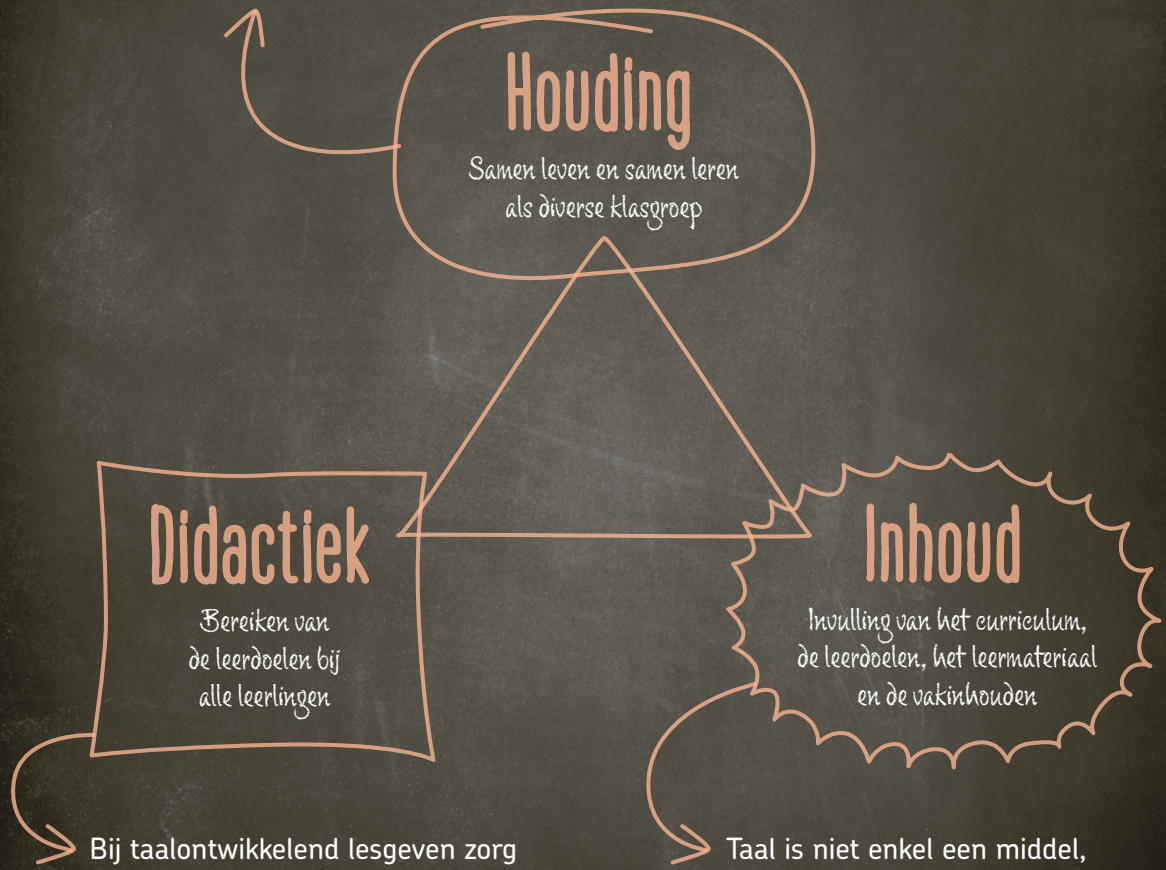
Waar mogelijk wordt nagedacht over een wenselijke toekomst en de rol die leerlingen daar zelf in kunnen opnemen.

VOOR OP HET PRIKBORD

- De personen in je oefeningen, cases, voorbeelden of toetsvragen weerspiegelen de diversiteit in de samenleving. Denk hierbij aan de verschillende dimensies van identiteit.
- Minderheden worden niet stereotiep of als een homogene groep voorgesteld. Besteed aandacht aan de machtsposities die personen innemen.
- Leg de link met de specifieke voorkennis van je leerlingen en vertaal deze naar schoolse kennis.
- Verlies het belang van een gemeenschappelijke kennisbasis en gedeelde normen niet uit het oog.
- Kies voor een kennisrijk curriculum met een duidelijke opbouw en samenhang tussen vakken en schooljaren. Hoe weet je zeker dat leerlingen de kennis daadwerkelijk hebben verworven?
- Leer leerlingen omgaan met de diversiteit in onze samenleving en de uitdagingen die daarbij horen.

TAALONTWIKKELEND LESGEVEN EN MEERTALIGHEID

Leerlingen die thuis Nederlands spreken, kunnen opgroeien in een taalrijke of taalarme context. Welke vormen van taal beheersen je leerlingen en wat is de impact op het leren op school? Meertaligheid op zich is geen drempel voor het leren van andere talen. Wie een taal leerde in een taalrijke context, heeft een stap voor bij het leren van een nieuwe taal.



Bij taalontwikkelend lesgeven zorg je (ook) als vakleerkracht voor de ontwikkeling van schooltaal en vaktaal van al je leerlingen. Vanuit heldere verwachtingen ontwerp je taalrijke lessen waarin je de context maximaal benut, interactie stimuleert en de nodige taalsteun voorziet.

Taal is niet enkel een middel, maar ook een leerdoel en dat in elk vak. Via en in functie van je vak, breng je leerlingen in contact met nieuwe taal: vaktaal. Vaktaal wordt een expliciet leerdoel, dat je gericht aanleert en evalueert. Zo versterk je de taalvaardigheid van je leerlingen.

4.6 Taalontwikkelend lesgeven en meertaligheid

(On)gelijke kansen op het vlak van taal

Werken aan gelijke kansen in de klas vraagt dat je als leraar bewust bezig bent met alle aspecten van taal. We denken vaak meteen aan anderstalige leerlingen, en thuistaal speelt zeker een rol. Toch doen ook veel leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken het goed op het vlak van taal. De sociaaleconomische status is een belangrijke voorspeller van de taalvaardigheid van je leerlingen.[285] Ook bij leerlingen die thuis Nederlands spreken, zijn er grote verschillen in taalvaardigheid. Dit hoofdstuk lees je dus het best met die bril op: leerlingen die thuis Nederlands spreken. Aan het einde van het hoofdstuk kijken we specifiek naar meertaligheid. We beperken ons in dit hoofdstuk tot wat elke vakleraar, dus elke niet-taalleraar, in de klas kan bijdragen. Specifieke richtlijnen voor dyslexie of leerlingen die nog zeer beperkt Nederlands spreken, komen hier niet aan bod.[286]

Taal leer je niet alleen in de taalles

Leraren Nederlands (en vreemde talen) hebben als hoofddoel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten.[287] Maar taal leer je in elk vak: elke leraar is tot op zekere hoogte ook een taalleraar. Taal leren is immers contextgebonden. Een 'bank' heeft bijvoorbeeld een heel andere betekenis in de les houtbewerking dan in de les bedrijfseconomie. De sinus in wiskundelessen vraagt andere aandacht dan die in biologie, en een IT'er die het over 'bufferen' heeft, denkt niet aan hetzelfde als de leraar aardrijkskunde die lesgeeft over wateroverlast. Vaktaal krijgt pas echt betekenis en leer je actief gebruiken via de betrokken vakken.

De taal van leerlingen zo goed mogelijk ontwikkelen, heeft een groot effect op het leren en gaat dus élke leraar aan. Taal leren en nieuwe kennis opbouwen zijn namelijk nauw met elkaar verweven: hoe meer taal je verwerft, hoe meer je leert, en omgekeerd.[288] Leerlingen ontdekken nieuwe fenomenen en leren daar nieuwe woorden voor. Die woorden stellen hen in staat verder over die fenomenen na te denken, verbanden te leggen en erover te praten. Interactie met leraren en medeleerlingen is daarbij belangrijk.

Er is een groot verschil tussen de taal die leerlingen thuis spreken en de taal op school, zelfs als het in beide gevallen een vorm van Nederlands is.[289] Schooltaal is niemands moedertaal.[290] Schooltaal is formeler en abstracter.

Deze taal heb je nodig om nieuwe begrippen te leren en erover na te denken. Schooltaal verwerf je niet vanzelf; élke leerling moet die leren.

'Een eenvoudig vraagstuk voor rekenen met breuken met natuurlijke getallen, dat was de bedoeling. En toen vroeg een leerling: "Voornamelijk, wat betekent dat?" Een ander verzamelde moed en gaf toe dat ook "aangepast" niet duidelijk was.' [291]

De reuzenpanda eet voornamelijk bamboe. Omdat de darmen van een panda niet aangepast zijn aan het eten van planten, moet een panda heel veel eten om toch genoeg voedingsstoffen te hebben.

De panda op de foto eet vandaag 2/5 van haar gewicht in bamboe. Hoeveel bamboe eet ze?

'Op het examen boekhouden moesten de leerlingen aan de slag met een case over een galerij. Enkele leerlingen blokkeerden hierop. Ze bleken niet te weten wat een (kunst)galerij is.'

Taal en gelijke kansen: elke leraar kan een verschil maken

De meeste leraren vinden taal en vaktermen belangrijk. Uiteraard komt vaktaal nu ook al in elk vak aan bod. Leerlingen met voldoende talige voorkennis leren nieuwe taal al doende, omdat ze voldoende talige bagage hebben. Zij ontwikkelen de schooltaal ook veel meer van huis uit. Voor leerlingen die in een minder taalrijke omgeving opgroeien, is het echter nodig deze taal expliciet aan te leren. 'Schooltaal is niemands moedertaal', maar afhankelijk van je thuisomgeving zal de schooltaal meer of minder ontwikkeld zijn.[292]

Niet alle leerlingen verschijnen dus even taalvaardig in je klas. Drie elementen spelen hierin een rol: de kenmerken van de leerling zelf, de interactie tussen kind en omgeving (zoals ouders en andere verzorgers), en de beschikbaarheid van leermaterialen, zoals boeken of spelmateriaal. Als je rijke taal hoort – in gesprekken van volwassenen om je heen, bij het voorlezen, wanneer lezen gestimuleerd wordt en boeken voorhanden zijn, en als je omgeving je aanmoedigt om correct en genuanceerd je emoties uit te drukken en

je mening te delen – heb je al een voorsprong (zie hoofdstuk 4, 'Zelfregulerend leren').

Een veilige leeromgeving voor de leerling betekent een omgeving waar leerlingen (en ouders) zich welkom en thuis voelen en optimaal kunnen leren, ongeacht hun talige achtergrond.[293] Dat die achtergrond complex kan zijn en mogelijk meerdere thuistalen bevat, behoeft geen betoog. We staan er minder vaak bij stil dat ook in Nederlandstalige gezinnen het taalkapitaal van kinderen en jongeren sterk kan verschillen. Bezorgdheden over taalarmoede, dialect of tussentaal hoor je echter in elke lerarenkamer.

Stimuleer taalbewustzijn

Elke leraar werkt aan taalontwikkeling, want schooltaal en vaktaal zijn belangrijk in elke les. Als je ervan uitgaat dat alle leerlingen genoeg taalvaardigheid hebben om alles te volgen, ontneem je minder taalvaardige leerlingen kansen. Je kunt hen helpen door hen bewust te maken van hun sterke en zwakke punten in taal en van hoe taal bijdraagt aan hun identiteit. Daarmee werk je aan taalbewustzijn.[294]

Taalbewustzijn betekent dat je bewust bezig bent met alle aspecten van taal. Het gaat over kennis van taalregels, zoals grammatica, woordenschat, uitspraak en zinsopbouw. Daarnaast heeft het ook te maken met de houding en motivatie van leerlingen om een taal te leren. Hoe goed je een taal leert, hangt af van hoeveel moeite je erin wilt en kunt steken.[295]

Taalbewustzijn ontwikkel je ook door na te denken over wat taal betekent voor je identiteit. Je groeit op in een bepaalde taal, studeert of werkt in een taal, beleeft je geloof in een taal en maakt vrienden in een taal. Soms merk je misschien dat je niet altijd de juiste taal of toon gebruikt in bepaalde situaties.

Hoe meer je bewust met al deze aspecten van taal bezig bent, hoe sneller en beter je erin kunt leren. Weten welke vormen van taal je beheerst (standaardtaal, dialect, tussentaal, meerdere thuistalen, jongerentaal, straattaal, vreemde talen) en wat je daarmee wel of niet kunt, geeft inzicht in drempels en ontwikkelkansen. Waar is welke uitdrukkingsvorm gepast? Waar moet je op inzetten voor school, en waarom zou je dat doen? Wat zegt dat over jezelf en je plaats in de samenleving? Welke machtsrelaties spelen een rol bij het

wel of niet beheersen van de taal die in een bepaalde context wordt verwacht door degenen die in die context de regels bepalen?

Thuistaal, straattaal en schooltaal

Hoe groot de impact van taal op je identiteit en kansen is, blijkt duidelijk uit het onderzoek van Illiass el Hadioui. Deze Nederlandse socioloog wijst erop dat jongeren opgroeien tussen thuistaal, straattaal en schooltaal. Hoe meer de thuistaal aansluit op de standaard meerderheidstaal, hoe meer deze overeenkomt met de schooltaal. Middenklassejongeren kunnen soms een aardig mondje straattaal spreken. Het is voor hen een manier om zich stoer voor te doen, maar ze kunnen indien nodig snel schakelen naar een meer gepast taalgebruik, bijvoorbeeld in contact met leraren. Jongeren die in een minder bevoorrechte context opgroeien, beschikken over minder verschillende vormen van taal. Ze hebben een grotere afstand af te leggen om de schooltaal te beheersen. Hun hele repertoire is gericht op overleven, en dat doe je niet met de beleefde omgangsvormen die op school worden verwacht.

'Overleven is een belangrijk element van de straatcultuur. Dit wordt zichtbaar in het zich eigen maken van codes die een duidelijk signaal afgeven aan de omgeving: met mij valt niet te sollen! Taal is immers niet alleen taal. Voor jongeren die straattaal van jongs af aan meekrijgen als primaire socialisatie, is er op een gegeven moment de onvermijdelijke confrontatie met de procedures, maatstaven en standaarden van de burgerlijke en formele schoolcultuur, de arbeidsmarkt en administratieve instanties. Deze zullen hen afstraffen op het gebruik van straattaal, juist omdat straattaal soms, zoals we hebben gezien, een onjuiste of vervormde toepassing is van de standaardtaal. Op dat moment staan ze er echt alleen voor. Hier hebben we simpelweg te maken met ongelijke kansen.'[296]

Taal maakt deel uit van, en heeft invloed op, je identiteit, je sociale relaties en je plaats in de maatschappij.[297] Op elk van deze domeinen kun je taalbewustzijn stimuleren en zo het leren van je leerlingen positief beïnvloeden.[298] Gemotiveerde leerlingen die zich goed voelen en taalvaardig zijn, zullen daar in alle vakken de vruchten van plukken. Taalbewuste leraren en leerlingen vormen de sleutel.

Werken aan taalbewustzijn doe je door na te denken over hoe je met taal omgaat en hoe je taal leert: welke taal gebruik je in welke situatie? Wat bepaalt die keuze? Hoe belangrijk vind jij correcte, heldere taal? Hoe pak jij het leren van een nieuwe taal bewust of onbewust aan? Samen met collega's hierover praten leidt vaak tot interessante gesprekken en nieuwe inzichten. Dit helpt ook om een gezamenlijke aanpak te ontwikkelen. Laat ook leerlingen bewust stilstaan bij taal.

Observeer je taalgebruik

Observeer je taalgebruik in een lesopname of tijdens het bezoeken van elkaars lessen met aandacht voor taal. Gebruik hiervoor bijvoorbeeld het onderdeel 'De Leraar' uit de kijkwijzer taalontwikkelend lesgeven, ontwikkeld door de dienst Studieadvies van Arteveldehogeschool en KAHO Sint-Lieven.[299] Deze kijkwijzer is beschikbaar voor lager, secundair en hoger onderwijs.

Deel je worstelingen en persoonlijke ervaringen

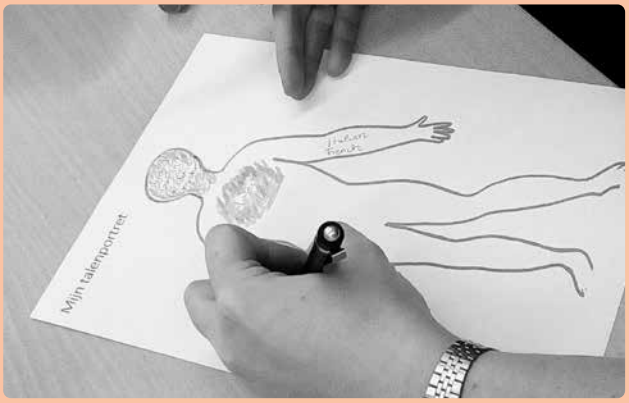
Deel tijdens een les ook je worstelingen en persoonlijke ervaringen met leerlingen.

- 'Ik verviel even in dialect (of mijn thuistaal), want dit raakte me sterk (of maakte me heel blij), en ik reageerde emotioneel.'
- 'Het journaal volg ik liever in mijn thuistaal. 's Avonds ben ik al moe, en dat kost mij minder moeite.'
- 'Ik vind het moeilijk een nieuwe taal te leren. Op reis durf ik vaak niet te spreken, ook al ken ik er best wat van.'
- 'Als ik tv kijk in een vreemde taal, kies ik voor ondertiteling in die taal. Dat maakt het makkelijker verstaanbaar, en ik leer elke keer iets bij.'
- 'Ik verstuurde gisteren een e-mail aan de collega's, en er bleek een dt-fout in te staan. Ze reageerden begripvol, maar ik ben echt beschaamd.'
- 'Deze lestekst is niet zo helder, merk ik. Kunnen jullie me helpen door te vertellen wat jullie er moeilijk aan vinden?'

Maak een taalportret

Maak je eigen taalportret of doe dit samen met je leerlingen.

Een taalportret is een tekening van jezelf waarin je zichtbaar maakt welke talen deel van jou zijn.[300] Het zet je aan het denken over welke talen je in je draagt, welke talen je gebruikt en waarvoor. Er bestaan uitgebreide handleidingen en praktijkvoorbeelden die je hierbij kunnen helpen.[301]



Heb vertrouwen en hoge verwachtingen

Vertrouw erop dat jullie het samen kunnen. Taal leren is voor de meeste leerlingen een haalbare kaart. Misschien missen ze nog oefenkansen, ontbreekt er motivatie, moeten ze af van een nare ervaring, of hebben ze extra ondersteuning nodig, maar je weet dat ze het uiteindelijk zullen kunnen.

Verval niet in deficitdenken:
- 'Mijn leerlingen kunnen geen zinnen maken. Ik zorg wel voor korte invulschema's.'
- 'Teksten van meer dan drie regels, daar beginnen mijn leerlingen niet aan. Ik heb alles vervangen door filmpjes.'

Zie de leerkansen en mogelijkheden. Leg je leerlingen uit dat je correcte en gepaste taal belangrijk vindt en waarom dat zo is. Vertrouw erop dat zij het potentieel hebben, en spreek dat ook uit.

Beloon verzorgd taalgebruik en verwacht van leerlingen dat ze de juiste taal gebruiken. Beantwoord mails met 'Hoi' niet, of alleen met een standaardbericht waarin je vraagt de afspraken voor een formele mail te respecteren. Laat je niet aanspreken met 'Seg, een vraagske ...', maar sta erop dat leerlingen je gepast aanspreken.

Sta model

Verzorg je eigen mondelinge en geschreven taal, want je bent een rolmodel:
- Onzeker over spelling of formuleringen? Raadpleeg een woordenboek, woordenlijst.org, taaladvies.be, vraag feedback aan AI, of laat even nalezen door een collega.
- Geef leerlingen inzicht in je strategieën. Laat je iets nalezen? Gebruik je tools?
- Hecht waarde aan een correcte uitspraak van vreemde woorden, en zeker de namen van leerlingen. Vraag hoe de juiste uitspraak klinkt en toets af en toe of je het wel correct doet. Hiermee toon je niet alleen respect voor de leerling, maar laat je ook zien dat uitspraak belangrijk is om verstaanbaar te zijn.[302]
- Pas je taalgebruik aan de situatie en het publiek aan. Merken leerlingen die wissels op? Ga hierover in gesprek.

Een voorbeeld:
'In de werkplaats gaan we ontspannen met elkaar om. De leerlingen spreken me met de voornaam aan, en als ik niet oplet, neem ik bij wijze van grap het "kapot Nederlands" dat mijn leerlingen als jongerentaal hanteren, over. Bij een excursie naar een grote autodealer bleken mijn leerlingen niet alleen verbaasd over de formele taal die de directeur en ikzelf hanteerden, maar konden sommige leerlingen zelf ook moeilijk de switch maken naar die formele taal. In deze groep bespraken we dit achteraf. De leerlingen vroegen toen om enkele heldere richtlijnen en goede voorbeelden. Dit deed me nadenken over mijn aanpak. Bij een nieuwe groep wil ik proberen of een ontspannen sfeer ook in Algemeen Nederlands lukt, en voor een excursie ook even stilstaan bij het taalgebruik.'

Geef taalontwikkelend les[303]

Bij taalontwikkelend lesgeven zorg je, ook als vakleraar, voor de ontwikkeling van schooltaal en vaktaal van al je leerlingen. Je maakt duidelijk welke taal belangrijk is voor je vak, leert deze expliciet aan en betrekt dit in je evaluatie. Je ontwerpt taalrijke lessen waarin je de context optimaal benut, interactie stimuleert en de nodige taalsteun biedt. Op deze manier werk je aan de ontwikkeling van schooltaal en vaktaal bij je leerlingen, waardoor je taalontwikkelend lesgeeft. Zo krijgen alle leerlingen maximale kansen om taalvaardiger te worden en beter te presteren in je vak.[304]

Bied hoge, heldere verwachtingen: ook voor taal

Maak verwachtingen expliciet
Leerlingen van dagelijkse taal naar schooltaal en vaktaal brengen, veronderstelt dat zowel jij als je leerlingen een duidelijk beeld hebben van de leerdoelen op het gebied van taal in jouw vak en lessen. Dit zorgt voor heldere verwachtingen.

Voor formele vaktaal vraagt dit weinig extra inspanning. De meeste leerplannen schuiven een aantal begrippen, verbanden en processen naar voren, gebaseerd op de wetenschappelijke discipline of het vakgebied. Lesmethodes voorzien vaak in begrippenlijsten of bieden de mogelijkheid om die aan te leggen. Selecteer per les een beperkt aantal nieuwe begrippen en bepaal welke begrippen uit eerdere lessen je herhaalt.[305]

Het gaat echter verder dan woordenschat. Vakken hebben ook vaste uitdrukkingen en standaardmanieren om bijvoorbeeld verslag uit te brengen, hulp te vragen of technieken te omschrijven.

Naast de vaktaal is er de algemene schooltaal: de manier waarop je verwacht dat leerlingen mondeling of schriftelijk hun kennis en inzichten verwoorden. Ook hierin wil je dat leerlingen groeien, maar de verwachtingen zijn vaak impliciet. Lijstjes met schooltaalwoorden en gewenste formuleringen maken meestal deel uit van lesmethodes Nederlands. Wil je dat leerlingen deze echt onder de knie krijgen en toepassen in andere vakken, dan is een gecoördineerde aanpak (een taalbeleid) noodzakelijk. Weet welke woorden, structuren en strategieën leerlingen leren, zodat je deze in jouw lessen kunt inzetten.

Maak de taaldoelen expliciet en duidelijk

Maak de taaldoelen expliciet en verduidelijk ze met voorbeelden. Gebruik eenvoudige en concrete uitleg. Wat versta je onder 'verzorgde taal'? Wat is een 'goed gestructureerde tekst'? Welke termen of formuleringen verwacht je dat leerlingen gebruiken? Hoe wil je dat leerlingen antwoorden: in volzinnen, in een korte tekst, schematisch? Geef telkens voorbeelden en bespreek die.

Voorzie bijvoorbeeld een vakwoordenlijst.

Motiveer leerlingen om een persoonlijke woordenlijst aan te leggen. Met een digitale woordenlijst, bijvoorbeeld via quizlet.com of wozzol.nl, kunnen leerlingen samen lijsten opstellen en op efficiënte wijze oefenen. Vraag elke les een aantal leerlingen om een lijstje te maken of vraag elke leerling een woord toe te voegen dat in de les aan bod kwam. Dit kan ook een lesfase zijn in een zaakvak. Start je les met vijf minuten herhalen van specifieke begrippen uit een vorige les aardrijkskunde, biologie, geschiedenis of economie. Ook hiervoor kun je de quizlet- of Kahoot!-quizjes die de leerlingen opstelden, gebruiken.

Maak niet alleen je taaldoelen duidelijk, maar ook de weg ernaartoe.

Leraar:
'De leerlingen in biotechnologische wetenschappen moeten verslag kunnen uitbrengen van een experiment. We oefenen samen het observeren en formuleren met een filmpje. Tot de herfstvakantie mogen leerlingen hun eigen verslagen maken door de gegevens in een gegeven sjabloon in te vullen. De nadruk ligt dan op het gebruik van de juiste terminologie. Vanaf januari krijgen ze alleen nog de titels – de noodzakelijke onderdelen van het verslag – en een lijst met startzinnen. Ze moeten dan niet alleen de juiste termen gebruiken, maar die ook in goed gestructureerde zinnen plaatsen. Tegen de eindtoetsen verwacht ik dat ze dit zonder hulpmiddelen volledig zelfstandig kunnen.'

Besteed aandacht aan de informele vaktaal op de werkplek

Vergeet de 'informele' vaktaal niet. In veel vakgebieden hanteren ze een jargon dat niet noodzakelijk standaard Nederlands is. De garagist, de fietsenmaker, de loodgieter: allemaal zijn ze vaak vertrouwder met (op het Frans

gebaseerde) dialectwoorden voor gereedschappen en technieken. Zo kan het gebeuren dat een leerlinge die goed voorbereid – zij kent alle correcte termen – op stage vertrekt, tot de ontnuchterende vaststelling komt dat zij het vreemde taaltje op de werkvloer niet begrijpt en dat de collega's haar ook niet altijd begrijpen.

'De baas vroeg mij de *derailleur* voor de klant af te stellen. Ik durfde niet te vragen wat ik moest doen. Pas toen de klant mij toonde wat het probleem was, begreep ik dat het de bedoeling was dat ik het versnellingsapparaat ging afstellen.'

'Op school heb ik geworsteld met het woord "momentsleutel". Op stage bleek niemand dit te gebruiken. Ik leerde er dat het "correcte woord" een *"tork"* [torque] is.'

Je hoeft niet altijd zover te gaan om ook deze terminologie aan te leren, maar prikkel bijvoorbeeld het taalbewustzijn van je leerlingen door hen een luister- of onderzoeksopdracht mee te geven op stage of er na de stage op in te gaan.

Een versnellingsapparaat of 'derailleur'.[306]

Een momentsleutel of 'torque'.[307]

Werk met authentiek materiaal, zonder nodeloze vereenvoudiging

Werk bij voorkeur met authentieke teksten, beeld- en geluidsfragmenten. Kies eerder voor bijkomende ondersteuning dan voor nodeloze vereenvoudiging. Zo geef je leerlingen diverse voorbeelden van goed taalgebruik. Ga met hen in gesprek over deze voorbeelden en laat leerlingen samen onderzoeken wat maakt dat dit in een bepaalde context een goed of minder goed voorbeeld is.

Zorg dat wat je van je leerlingen verwacht ook authentiek blijft. Verwacht geen drie pagina's in volzinnen voor een briefingsverslag als je leerlingen op de meeste stageplaatsen alleen opmerkingen bij een korte checklist moeten schrijven. Ga in dat geval na welke andere authentieke taaltaken zich beter lenen om het schrijven van langere teksten te oefenen. Voorzie anderzijds geen 'invulblaadjes' als je verwacht dat leerlingen zelfstandig leren noteren.

Toetsen van taal in niet-taalvakken: mag dat, moet dat, kan dat?

Omdat taal en inhoud nauw met elkaar verbonden zijn, evalueer je impliciet altijd ook de taal. Je beoordeelt of leerlingen de vragen begrijpen en of ze een correct antwoord kunnen geven. Taal kan onbedoeld een grote barrière vormen bij toetsen: bijvoorbeeld als leerlingen de vraag niet begrijpen door onbekende woorden, als ze het krantenartikel niet goed kunnen lezen, als het lezen te veel tijd kost waardoor ze andere vragen niet meer halen, of als ze het verschil tussen antwoordmogelijkheden niet zien vanwege de formulering. In zulke gevallen krijgen leerlingen geen gelijke kansen om te laten zien wat ze kunnen, en krijg jij geen volledig beeld van hun vaardigheden. Het wegnemen van zulke drempels zorgt voor eerlijkere toetsing.[308]

Abundantie genereert irritabiliteit[309]

Raakte je bij het lezen van deze titel wat geïrriteerd? Een overdaad aan formele en weinig gebruikte woorden veroorzaakt prikkelbaarheid bij iedere lezer. Daarom: bekijk je toetsen en opdrachten met een taalbril. Zijn de bronnen die je toevoegt toegankelijk? Zijn de vragen helder en eenduidig geformuleerd? Zijn de antwoordmogelijkheden bij meerkeuzevragen duidelijk en bevatten ze geen taalvalkuilen? Gebruik hiervoor bijvoorbeeld de vrij beschikbare checklist 'eerlijk toetsen' van Hajer & Meestringa.[310]

Aandacht voor duidelijke taal in toetsen verlaagt het niveau van je vak niet. Moeilijke woorden gebruiken in een toets draagt niet bij aan de woordenschatuitbreiding van je leerlingen; tijdens een toets richten leerlingen zich in de eerste plaats op de vakinhoud en een overlevingsstrategie.

Voor taalvakken geldt de richtlijn: formuleer vragen één ERK-niveau lager dan het niveau dat je wilt toetsen.[311] [312] Voor zaakvakken kun je teksten en

vragen bijvoorbeeld screenen op taalniveau via https://www.accessibility.nl/tools/leesniveau.

In elk vak heb je leerdoelen op het gebied van taal, zeker als het gaat om vaktaal. Als je die expliciet maakt, eraan werkt met leerlingen en feedback geeft, spreekt het voor zich dat je ook toetst of ze die doelen hebben bereikt. Sterker nog: als het gaat om vaktaal, ben jij degene die het beste kan beoordelen of leerlingen die taal voldoende beheersen.

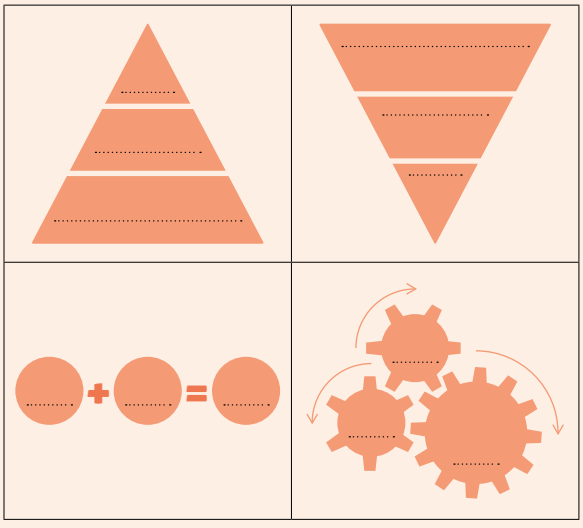
Toets de beheersing van vaktaal

- Kies je vraagvorm taalbewust. Wil je alleen woordbegrip testen? Maak een combinatieoefening met extra antwoordopties. Zet links de vaktermen en rechts een aantal mogelijke verklaringen van die begrippen. Laat leerlingen de vakterm verbinden aan de juiste verklaring. Dit vraagt minder tijd van leerlingen en van jou, terwijl het taalbegrip van je leerlingen evengoed wordt gemeten als met vragen naar een definitie of voorbeeld.
- Achterhalen of leerlingen de juiste verbanden zien? Overweeg meer dan alleen essayvragen. Leerlingen bijvoorbeeld laten kiezen uit een aantal mogelijke schema's toont ook hun inzicht.

In het oude Egypte leefden onder andere deze bevolkingsgroepen:

1. Landbouwers
2. Priesters
3. Soldaten

- **Kies** het **schema** dat volgens jou het best toont **hoe ze samenwerken**.
- Schrijf het **nummer op de juiste plaats in dat schema**.



- Maak werk van een duidelijke verbetersleutel voor open vragen. Welke termen verwacht je zeker in het antwoord? Welke relaties wil je benoemd zien? Welke formuleringen hebben leerlingen hiervoor geleerd?
- Geef en bespreek voorbeeldvragen en -oplossingen met leerlingen. Wat vind je belangrijk in dit antwoord? Welke alternatieven zijn er? Wat wil je zeker niet lezen? Welke vaktermen? Moeten deze uitgeschreven worden in zinnen of in puntjes? Is er een vaste structuur?
- Is de evaluatie een grotere schrijftaak? Expliciteer de taaldoelen en maak ze bijvoorbeeld concreet in de criterialijst of *rubric*. Organiseer de nodige feedbackkansen, ook op het gebied van taal. Maak leerlingen vertrouwd met hulpmiddelen die in elke fase van het schrijfproces ingezet kunnen worden.
  - Hulpmiddelen in de planningsfase: (Gratis) brainstormtools zoals Padlet maken het mogelijk om ideeën te verzamelen en te ordenen, individueel of in groep.
  - Tijdens het schrijven:
    - Tekstverwerkers zoals Word bieden spelling- en grammaticacontrole.
    - Een (online) woordenboek zoals Vandale.nl en woordenlijst.org.
    - Synoniemen.net helpt om een meer gevarieerde woordenschat te gebruiken.
    - Schrijfassistent.be en languagetool.org geven schrijfadvies (die laatste ook in vreemde talen).
    - Ingebouwde AI-tools zoals Copilot (Windows) of Gemini (Google) kunnen prima fungeren als schrijfassistent en feedbackgever. Leer echter leerlingen om goede prompts op te stellen en maak duidelijke afspraken over het gebruik.
    - Let erop dat schrijftools of AI-tools het leren over taal niet vervangen. Bepaal of je een goed schrijfproduct wilt of dat leerlingen de leerdoelen over taal behalen.

Veel taalbewuste leraren hebben een stevige allergie ontwikkeld voor spelfouten. Omdat spelfouten het meest in het oog springen en bovendien het makkelijkst te verbeteren zijn, zouden veel vakleraren hier graag punten voor aftrekken. Toch raden we aan hiermee uiterst voorzichtig om te gaan. Iemands kennis van of aandacht voor de dt-regel zegt immers niets over haar begrip van fysica, toch? Dat neemt niet weg dat aandacht voor correcte spelling belangrijk is en op veel manieren gestimuleerd kan worden.

Spelfouten op de toets? Zet feedback als startpunt in

Bij een toets of examen heeft de leerling volledige aandacht nodig voor de stof die getoetst wordt. Nalezen op spelfouten lukt mogelijk niet iedereen. Reken spelfouten daarom niet aan.

De spelfouten alleen aanduiden of verbeteren heeft ook weinig zin. Het kan de aandacht afleiden van de inhoudelijke feedback op de toets. Daarnaast werkt het aanduiden van elke taalfout niet alleen ontmoedigend voor leerlingen die hiermee worstelen, maar maakt het hen ook niet taalvaardiger.

Andere mogelijkheden:
- Duid alleen in de eerste paragraaf spelfouten aan.
- Voorzie een aparte rubriek in de hoofding van elke evaluatie (bij voorkeur afgestemd met collega's en uniform over de vakken heen) waarin je algemene feedback geeft op de taal in de toets. Het effect van feedback op summatieve toetsen is trouwens beperkt, tenzij je het zo organiseert dat leerlingen die feedback later als startpunt nemen voor een nieuwe opdracht.[313]

Na de toets zijn er meerdere manieren om feedback te gebruiken zodat leerlingen leren van hun fouten (voor meer info, zie www.feedbackindeklas.be).

- Komen bepaalde fouten bij veel leerlingen voor? Projecteer de vijf meest voorkomende fouten en analyseer ze samen.
- Voorzie bij het teruggeven van de toets tien minuten waarin leerlingen (elkaars) spelfouten zoeken en verbeteren. Besteed kort aandacht aan de meest gemaakte fouten en geef aan waar leerlingen dit verder kunnen inoefenen.
- Bewaar of scan de toetsen in, zodat ze als authentiek leermateriaal later door de leraar Nederlands gebruikt kunnen worden. Anonimiseer de toetsen bij voorkeur wanneer je ze als lesmateriaal inzet.

Wil je dat leerlingen hun houding ten opzichte van taal veranderen – 'de meeste leerlingen kunnen heus wel zonder fouten schrijven, ze besteden er te weinig aandacht aan' – overweeg dan eens een waarderende benadering. Waarom geen pluspunt geven voor een toets met verzorgde taal?

Tussentijdse feedback op taal bij een opdracht heeft voor- en nadelen

Sommige leraren kiezen ervoor om correcte spelling (of verzorgd taalgebruik in het algemeen) tot een 'randvoorwaarde' te maken, net zoals het gebruik van de afgesproken lay-out of het respecteren van de minimale of maximale tekstlengte. Ze voorzien tussentijdse feedback op taal op een klein deel van de tekst, leren leerlingen het gebruik van hulpmiddelen aan en maken feedback op de inhoud afhankelijk van hoe goed de taalfeedback verwerkt is.

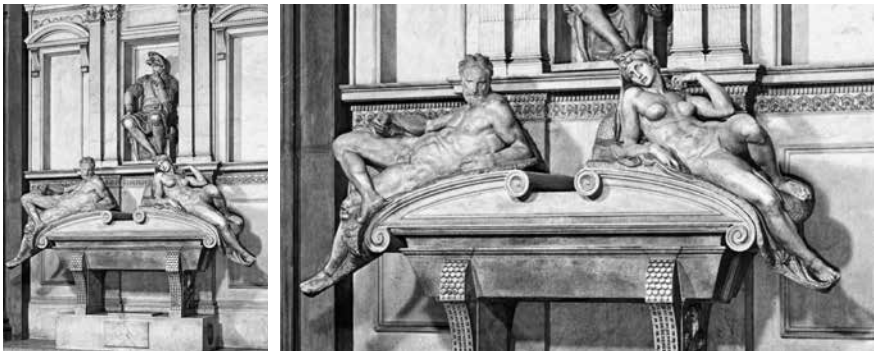
Ook dit kan een attitudeverandering teweegbrengen. Doordat de aandacht van de leerling echter onmiddellijk en vooral naar spelling wordt getrokken, loop je het risico dat de inhoudelijke kwaliteit van de tekst wordt verwaarloosd. Leerlingen leren hierdoor niet om betere, overtuigende, heldere en goed geconstrueerde teksten te schrijven.

Enkele reflectievragen om alleen of samen met je vakgroep te bekijken:
- Welke verwachtingen op vlak van taal zitten expliciet in je leerplandoelen? Welke impliciet?
- Waar en hoe maak jij die verwachtingen expliciet in je lesdoelen? Krijgen leerlingen voorbeelden? Gaan jullie erover in gesprek?
- Waar en hoe leer je leerlingen nieuwe taal aan? Geef je instructie? Kunnen ze oefenen? Geef je feedback op hun taalgebruik?
- Hoe toets je? Welke antwoorden verwacht je? Welke taal/woorden verwacht je dat daarbij ingezet worden?
- Welke drempels op het gebied van taal merk je op bij leerlingen? Welke signalen geven stageplaatsen?

Maak gebruik van de context

> *Leraar:*
> *'We gingen op eindejaarsreis in Italië met een groep leerlingen uit zowel meer praktijkgerichte als theoretische studierichtingen. In groepjes van vijf kregen de leerlingen de kans de grafmonumenten van de Medici te bekijken. Ik vroeg hen wat hen opviel en welk gevoel de beelden bij hen opriepen. Het kader was impressionant, ze durfden amper te spreken. Eén leerling kon zijn enthousiasme niet onderdrukken en riep door de kapel: "Ik weet het,*

mevrouw, het ene beeld is vóór de seks, het andere erna." Tot zover mijn moeizaam voorbereide poging om de neoplatonische interpretatie van de kunstwerken op vijf minuten uit te leggen. Of toch niet. Na het nodige gegniffel liet ik de leerling verwoorden hoe hij tot die conclusie kwam, en vroeg ik of de anderen dit herkenden. Oké, het woord contemplatief is zeker niet door elke leerling geleerd, maar iedereen kon zich een voorstelling maken van een "ingetogen" en een "dynamisch beeld". Later in de lessen bleek dit een dankbaar aanknopingspunt om op verder te bouwen.'



Graf van Lorenzo de' Medici, hertog van Urbino, in Firenze[314]

Om nieuwe leerstof begrijpelijk te maken, geef je context, zoals voorbeelden, verhalen of metaforen, en koppel je nieuwe kennis aan de voorkennis van de leerlingen. Dit maakt abstracte ideeën tastbaarder.[315]

Het is zoals bij criterialijsten en rubrics: leerlingen begrijpen vaak niet wat deze echt betekenen, omdat de taal te abstract is. Door voorbeelden te geven en samen te praten over de verwachte kwaliteit, begrijpen ze de criteria beter.[316]

Verken de dagelijkse (en eventueel schoolse) taal die leerlingen over het lesonderwerp hebben door hun voorkennis te activeren. Leerlingen weten vaak al meer dan zij (of wij) beseffen. Door de noodzakelijke voorkennis voor een les via herhaling te activeren en structureren, geef je hen aanknopingspunten voor de nieuwe leerstof. De dagelijkse taal die leerlingen gebruiken om bepaalde concepten te benoemen, kun je dan meteen koppelen aan de correcte vaktaal.

Aan de slag gaan met voorkennis maakt het ook mogelijk de diversiteit in de groep in te schatten. Wees je ervan bewust dat leerlingen niet noodzakelijk minder, maar wel andere voorkennis kunnen hebben dan jij verwacht. Zorg dus voor voldoende denk- en spreekprikkels om ook die voorkennis op te sporen. Geef niet onmiddellijk voorbeelden of verklaringen, maar vraag leerlingen naar hun associaties en voorbeelden (zie hoofdstuk 4, 'Inhouden van je vak').

Door het klassikaal verkennen van de voorkennis bouw je tegelijk ook voorkennis op bij wie die minder aanwezig is. Gezien het grote belang van die voorkennis voor tekstbegrip, is dit een niet te onderschatten meerwaarde.[317]

Niet alle voorkennis is helpend: soms dreigen misvattingen of (foute) overtuigingen het leerproces te hinderen. Het controleren van voorkennis en waar nodig rechtzetten van die misvattingen effent het pad voor het correct verwerken en opslaan van de nieuwe informatie.[318]

Introduceer het onderwerp in een klasgesprek

De woorden 'diabetes' en 'insuline' zijn waarschijnlijk nieuw voor leerlingen, maar zij kennen misschien wel iemand met 'suiker' of 'suikerziekte'. Ze weten mogelijk dat deze aandoening gevolgen heeft voor voeding of dat inspuitingen nodig kunnen zijn.

Activeer voorkennis

Laat leerlingen (kort) opschrijven wat ze al weten over een onderwerp en welke vragen ze hebben.

- Hebben leerlingen wel enige voorkennis, maar vinden ze het moeilijk om de juiste woorden te gebruiken? Stel samen een woordenlijst op die je in de komende lessen aanvult.
- Een mindmap of woordspin kan de focus leggen op woordenschat en verbanden die leerlingen zien. Laat hen in duo's bespreken wat zij hebben genoteerd, zodat ze de begrippen en verbanden ook verbaal uitdrukken.
- Werk met routines. Laat leerlingen bij elk nieuw thema in drie kolommen noteren:

  - Dit weet ik al (bekend).
  - Dit veronderstel/denk ik (bedacht).
  - Hier heb ik vragen over/waar ben ik nieuwsgierig naar (benieuwd)?
- Vinden jouw leerlingen het lastig om spontaan zinnen te schrijven? Geef hen een schrijfkader met enkele voorbeeldzinnen.[319]

Schrijfkader: Overeenkomsten uitleggen
- Hoewel … en … verschillend zijn, lijken ze op sommige punten erg op elkaar. Zo hebben ze allebei …
- Een andere overeenkomst is dat …
- De … is dezelfde als …
- Ze lijken ook op elkaar omdat …
- Ten slotte zijn ze allebei …

Leg zelf de link met (veronderstelde) voorkennis. Welke termen en concepten die eerder aan bod kwamen, zijn in deze les opnieuw relevant? Welke begrippen hebben zij in andere vakken al gezien? Vraag leerlingen om in hun eigen woorden uit te leggen wat zij zich herinneren.

Maak leerlingen alert voor tegenstrijdige informatie

Vooral in exacte wetenschappen is het waardevol om leerlingen te waarschuwen voor mogelijke tegenstrijdigheden tussen nieuwe informatie en hun voorkennis. Dit helpt hen aandachtig te blijven. Benoem niet expliciet wat zij verkeerd zouden kunnen denken – afleren is immers moeilijker dan aanleren – maar maak hen alert voor het verrassende of onverwachte in wat ze gaan lezen.[320]

‘In het handboek geven de auteurs het voorbeeld van een emmer water: als je die op voldoende hoge snelheid ronddraait, blijft het water in de emmer. Dat is niet wat de meeste leerlingen denken dat er zal gebeuren. Ik wijs hen er dus op voorhand op dat ze iets verbazingwekkends gaan lezen.’[321]

Werk met concreet materiaal

Help leerlingen om nieuwe begrippen en concepten beter te begrijpen door ze concreet voor te stellen. Gebruik hiervoor voorwerpen, foto's, grafieken, kaarten, verhalen of casussen. Een (vak)lokaal met de juiste aankleding kan eveneens bijdragen aan taalontwikkeling.

Stimuleer interactie

Taal leer je door met anderen in gesprek te gaan, je ideeën te verwoorden en af te toetsen of je het goed begrepen hebt. Dat kan zowel mondeling als schriftelijk. Als leraar wil je leerlingen meenemen in je denkwereld. In je enthousiasme ben je misschien langer aan het woord dan nodig, waardoor leerlingen soms weinig ruimte krijgen om zelf te spreken en te denken.

Stel vragen

Leer (leerlingen) goede vragen stellen over de inhoud (zie hoofdstuk 4, 'Iedereen hard aan het denken'). Goede vragen stellen over de inhoud – aan jezelf, de tekst, een klasgenoot of de leraar – levert veel op. Waar kleine kinderen vaak nieuwsgierig zijn en veel vragen stellen – Waarom? – hebben tieners en adolescenten de neiging dit af te leren. Ze nemen vaak een afwachtende houding aan, wat verschillende oorzaken kan hebben. Misschien voelen ze zich onvoldoende betrokken of interesseert het onderwerp hen niet. Soms is de leerstof of context onvoldoende uitdagend of juist te moeilijk. Ze kunnen ook bang zijn om dom over te komen of zich onpopulair te maken door extra leerstof uit te lokken. Daarnaast kan het zijn dat het stellen van vragen niet werd aangemoedigd in hun omgeving, bijvoorbeeld door tijdgebrek of culturele opvattingen waarin vragen stellen als respectloos of als een vorm van autoriteit betwisten wordt gezien.

Wat de reden ook is, leerlingen die weinig vragen stellen, missen waardevolle leerkansen. Bovendien loop jij als leraar belangrijke informatie mis over hoe het leerproces van de leerling verloopt. Door het stellen van goede vragen in je werkvormen te integreren, wordt het een gewoonte.[322]

Geef het goede voorbeeld

Geef zelf het goede voorbeeld door vaak en veel vragen te stellen. Denk luidop, verwonder je, trek dingen in twijfel en vraag om hulp: laat zien dat vragen stellen normaal is in een les. Stel zoveel mogelijk open vragen, zoals:
Waarom doen we dit zo?
Hoe spel ik dit woord ook alweer?
Hoe komt het dat jullie dit zo snel begrepen hebben?
Welke tips kunnen jullie mij geven?[323]

Plan in je lessen expliciet tijd en ruimte in voor vragen. Verlaag de drempel door het stellen van vragen onderdeel van de opdracht te maken. Vraag niet: 'Wie heeft een vraag bij deze tekst?', maar zeg: 'Lees de tekst en stel minimaal één vraag over de inhoud.' Geef ook positieve feedback op vragen, zoals: 'Goed dat je dat vraagt' of 'Interessante vraag'.

Leer je leerlingen goede vragen stellen

Leer je leerlingen technisch goede vragen te stellen. Gebruik de juiste vraagwoorden passend bij het verwachte antwoord en bied waar nodig spreek- en schrijfkaders aan.[324] Visualiseer dit in de klas of voorzie een handig overzicht in de (digitale) leerlingencursus.

Installeer vraagroutines

Twee beproefde methoden die in elk vak werken:

Question Formulation Technique
Met de *'question formulation technique'* (zie hoofdstuk 4, 'Inhouden van je vak') begeleid je leerlingen in een strak proces van vragen stellen.[325] Zo leren ze kwalitatieve vragen formuleren en prioriteiten bepalen. Deze methode is niet alleen geschikt voor filosofie of sociale wetenschappen, maar ook een aanrader voor exacte wetenschappen.

5W+H-methode
De 5W+H-methode – Wie? Wat? Waar? Waarom? Wanneer? Hoe? – is bekend bij taalleraren en ontleend aan een gedicht van *Jungle Book*-auteur Rudyard Kipling:

'I keep six honest men
They taught me all I knew
I call them What and Where and When
And How and Why and Who.'

Deze methode is niet alleen nuttig bij het analyseren van verhalen, maar ook effectief voor het benaderen van teksten in vakken zoals geschiedenis, economie en aardrijkskunde.[326]

Zet schrijven in als gespreksvorm

Schrijven is een dialoog: tussen schrijver en tekst, tussen tekst en lezer, en tussen schrijver en lezer. Leerlingen beter leren schrijven veronderstelt dat je hen leert praten over hun tekst en het schrijfproces. Dit is het opzet van 'dialogisch schrijven'. Met dialogisch schrijven werk je zowel aan schriftelijke als mondelinge taalvaardigheid. Leerlingen lezen elkaars teksten en ze gaan erover in gesprek. Op basis van het gesprek schrijven ze een tweede versie. Zo verplaatsen ze zich in het perspectief van de lezer en leren hier meer rekening mee te houden als schrijver.[327]

Zet sparren over een tekst in:
Schrijven, Praten, Adviseren en Reviseren[328]

In groepjes van drie bespreken leerlingen (een deel van) een zelfgeschreven tekst. Na drie rondes heeft iedereen feedback gekregen. Zorg voor strakke regie en timing, zodat de tekst het onderwerp van gesprek blijft.

- Stap 1: Alle studenten in het groepje lezen de eerste tekst in stilte. Vraag jezelf af: Wat probeert de schrijver duidelijk te maken? Noteer wat goed is en wat beter kan.

- Stap 2: De schrijver start het gesprek en stelt vragen:
  Vinden jullie mijn tekst duidelijk? Waarom?
  Wat kan er beter?
  Is mijn tekst overtuigend? Waarom wel of niet?
  Kan ik iets veranderen waardoor jullie mijn tekst beter begrijpen?
  Hebben jullie tips?

- Stap 3: Reageer op elkaar en stel verdiepende vragen:
  Kun je nog iets meer vertellen?
  Ik snap het nog niet, kun je het op een andere manier uitleggen?
  Wat bedoel je precies?
  Dus jij zegt ...?
  Heb jij nog een ander idee?
  Ben jij het daarmee eens? Waarom wel of niet?

- Stap 4: De schrijver vat samen:
  Vertel kort hoe jij jouw tekst gaat verbeteren.

WIEBI: 'Wat ik eigenlijk bedoel is ...'

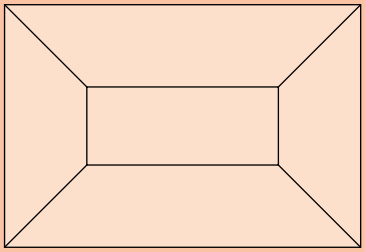
Wil je snel tot de kern komen en leerlingen helpen hun gedachten te ordenen? Gebruik de WIEBI-methode: laat leerlingen de boodschap mondeling verwoorden – 'Wat Ik Eigenlijk Bedoel Is ...' – om met hulp van de leraar of medeleerlingen tot een betere formulering te komen.[329]

Stimuleer en organiseer samenwerking

Leerlingen in groepen laten samenwerken biedt veel kansen om taal te leren.[330] Maak hen vertrouwd met doelgericht samen leren via korte, gestructureerde werkvormen zoals placemat, denk-duo-(delen) (zie hoofdstuk 4, 'Iedereen hard aan het denken') of rondpraat.[331] De eerdergenoemde vraagroutines horen hier ook bij. Het doel van deze werkvormen is leerlingen eerst individueel te laten nadenken en hen vervolgens te laten overleggen om samen tot een oplossing te komen. Deze werkvormen kunnen zowel worden ingezet om voorkennis in kaart te brengen als om te zien wat leerlingen wel of niet hebben begrepen in de les.[332]

Placemat

- Verdeel leerlingen in groepjes van drie tot maximaal zes en laat hen plaatsnemen rond een 'placemat'. Verduidelijk de opdracht of vraag.
- Geef de leerlingen een beperkte, afgebakende tijd (5 minuten) om individueel in hun eigen 'vak' hun ideeën, gedachten of antwoorden te noteren.
- Bespreek de antwoorden van alle groepsleden.
- Antwoorden waar iedereen het over eens is, worden in het middenvak geschreven.
- Elke groep licht klassikaal toe wat ze in het middenvak hebben genoteerd.



Spreekkaarten inzetten

Niet alleen bij de taak, maar ook bij samenwerking hoort specifieke taal. Spreekkaarten zijn een hulpmiddel waarbij je voor elke fase van de taak of rol die een leerling kan opnemen, passende taal aanbiedt. Dit wordt nog effectiever als je deze kaarten samen met de leerlingen opstelt.[333]

Betrokken zijn bij groepsdiscussies

Ziet eruit als ...	Klinkt als ...
Luisteren naar elkaar (knikken, oogcontact maken)	/
Elkaar laten uitspreken	• Sorry, ik wilde je niet onderbreken. • Wil je hier nog iets aan toevoegen?
Argumenten opbouwen	• Ik denk dat ... omdat ... • Ik ben het eens/oneens met de stelling, omdat ...
Vragen stellen als iets niet duidelijk is	• Heb ik het goed gehoord dat ...? Bedoel je ...?

Wissel regelmatig van groepssamenstelling

Heterogene groepen bieden het grootste potentieel voor taalleerkansen: taalsterke leerlingen worden uitgedaagd om uitleg te geven en hun denken te verwoorden, terwijl minder taalvaardige leerlingen ondersteuning krijgen om beter te begrijpen waar het over gaat. Eén en één is hier meer dan twee: samen spreken over de leerstof leidt tot meer leren. Zorg er echter voor dat de taak zo is ontworpen en georganiseerd dat iedereen moet meedenken en meewerken. Dit voorkomt dat een leerling alles overneemt of anderen voor een passieve toeschouwersrol kiezen.[334]

Bied taalsteun

Taalsteun is de extra ondersteuning die je leerlingen biedt door bijvoorbeeld voorbeelden te bespreken, voorkennis te activeren of in te zetten op een rijke woordenschat. Als je verwachtingen helder zijn, feedback geeft op taalgebruik en leerlingen ermee aan de slag laat gaan, en je je lessen zo ontwerpt dat leerlingen van elkaar leren, geef je al veel steun. Veel van de hierboven genoemde technieken en werkvormen zijn in wezen vormen van taalsteun.

Leraren die zich zorgen maken over de taalontwikkeling van hun leerlingen en daar iets aan willen doen, richten zich vaak snel op het meest zichtbare: spreken en schrijven. Om echter in deze 'actieve' of 'productieve' vaardigheden te groeien, hebben leerlingen goed ontwikkelde 'passieve' of 'receptieve' vaardigheden nodig: (begrijpend) lezen en luisteren.

In taallessen en sessies rond studievaardigheden krijgen leerlingen veel handvatten aangereikt voor (begrijpend) lezen en luisteren. Het maken van een spontane transfer naar andere vakken gebeurt echter niet vanzelf. Hoe lezen leerlingen bijvoorbeeld het best jouw geschiedenisboek, of wat doen ze het best als ze naar jou luisteren in de les? Dit betekent dat je in elk vak, naast de taalvakken, bewust verschillende stappen zet om bijvoorbeeld begrijpend lezen aan te leren:[335]

1. Expliciteer: Wat houdt de strategie in? Hoe pas je deze strategie toe? Wanneer zet je deze in? Waarom gebruik je deze?
2. Modelleer: Als leraar demonstreer je hardop denkend hoe je de strategie toepast.
3. Begeleid inoefenen: Als leraar laat je je leerlingen samen oefenen met de strategie en bouw je je ondersteuning geleidelijk af.

4. Individueel inoefenen: Leerlingen gebruiken de strategie zelfstandig.

Als je deze technieken in niet-taalvakken voordoet, expliciteert en (samen) laat inoefenen, vergroot je het effect aanzienlijk.

Geef feedback op het taalgebruik van leerlingen

Je kunt feedback geven door goed taalgebruik te belonen en bij fouten of te weinig vaktaal duidelijk aan te geven wat verkeerd is, of zelf de juiste vorm te gebruiken.

- Als we de saus laten inkoken, krijgen we inderdaad een reductie. Knap dat je dat onthouden hebt.
- Deze alinea is heel helder geschreven.
- Die komen dan samen en bespreken over de oorlog en zo. Ja, ze gaan onderhandelen over een wapenstilstand.
- Links onder op grafiek? Op de x-as zien we inderdaad …

Veel effect bereik je met technieken als doorvragen en vragen doorspelen.[336] Werk verder met het antwoord van leerlingen. Vraag hen om te herformuleren, uit te leggen, een voorbeeld te geven, naar verklaringen of alternatieven te zoeken. Betrek niet alleen de leerling die het eerste antwoord gaf, maar ook andere leerlingen in het gesprek. Zo ervaren leerlingen dat het belangrijk is om zich genuanceerd uit te drukken. Tijdens het proces van vraag en antwoord vinden en krijgen ze de nodige taal om verder te denken. Eventuele misvattingen worden zichtbaar en kun je bijsturen.

- Nederland ligt naast Duitsland, zeg je.
- Waar ligt Duitsland dan precies ten opzichte van Nederland?
- Wat bedoel je met 'naast'?
- In het oosten? Prima. Duitsland ligt dus ten …

Vraag door[337]

- Naar de betekenis:
  - Wat versta je onder ...?
  - Wat bedoel je met ...?
  - Wat betekent ... voor jou?
  - Kun je omschrijven wat je verstaat onder ...?
  - Als je zegt ... betekent dit dan altijd ...?
  - Kun je uitleggen wat je verstaat onder ...?

- Naar een voorbeeld:
  - Kun je een voorbeeld geven van ...?
  - Aan welk voorbeeld denk je dan?
  - Ken je nog een ander voorbeeld?
  - Wat moet ik me daarbij (concreet) voorstellen?

- Naar verbanden, redenen en argumenten:
  - Wat is het verband tussen A en B?
  - Wat zijn de hoofdredenen?
  - Wat maakt dat je dit denkt/zegt?
  - Wat zou de belangrijkste factor kunnen zijn?

Geef duidelijke instructies bij lees- of luisteropdrachten[338]

Wat is het lees- of luisterdoel? Welke informatie moeten leerlingen eruit halen? Welke strategie zetten ze daar het best voor in? Is het nodig om de hele tekst van a tot z te doorgronden, of volstaat het om heel gericht enkele elementen te zoeken? Wat moet er achteraf met deze informatie gebeuren? Hoe kunnen ze notities maken?

Waardeer meertaligheid en zet het doelgericht in

Meertalige leerlingen

Meer dan de helft van de kinderen op onze planeet groeit op in een meertalige context.[339] Het lijkt logisch om te denken dat meertaligheid op zich leidt tot slechtere schoolprestaties, maar dit klopt niet. Meertalige kinderen die opgroeien in een kansrijke omgeving – met hoger opgeleide en betrokken ouders, zonder grote financiële zorgen – presteren gemiddeld zelfs beter dan

hun eentalige leeftijdsgenoten. Voor kinderen die opgroeien in minder fortuinlijke omstandigheden kan meertaligheid echter wel een extra drempel vormen.[340]

Talen zijn geen concurrenten van elkaar. Op basis van een buikgevoel zou je kunnen denken dat talen elkaar verdringen. Lang werd gedacht dat kinderen die meertalig opgroeien ofwel kwaliteit verliezen in hun eerste taal/talen, of de nieuwe (school)taal niet goed leren. Maar talen en taalvarianten die iemand beheerst en leert, bouwen aan en putten uit een gemeenschappelijk kennisreservoir.[341] Meertaligen – en dat zijn we in wezen allemaal – kunnen dit onderliggende kennisreservoir aanspreken en activeren. De kwaliteit van het taalgebruik primeert over de taal zelf. Ouders die minder vaardig zijn in het Nederlands, spreken dus beter hun rijke moedertaal met hun kinderen. Bij jonge kinderen speelt de hoeveelheid interactie een grotere rol; naarmate kinderen ouder worden, zijn de diversiteit van het woordgebruik en de complexiteit van zinnen belangrijker voor de taalontwikkeling. Hoe sterker iemands thuistalen ontwikkeld zijn, hoe meer kansen dit biedt om vaardig te worden in de schooltaal. Omgekeerd geldt ook: leerlingen die recent naar België of Nederland migreerden, weinig onderwijs in hun thuisland hebben genoten of een 'arme' thuistaal hebben, hebben het vaak moeilijk om een nieuwe taal te leren.[342]

Onbewuste of goedbedoelde drempels

Er bestaan enkele hardnekkige misverstanden rond taalverwerving en meertaligheid. Soms leiden bepaalde overtuigingen tot contraproductieve acties. Wat hebben leerlingen nodig om zich welkom te voelen met hun thuistalen? Anders gezegd: welke – onbewuste of goedbedoelde – drempels kunnen we weghalen?

Er zijn geen 'A'- en 'B'-talen

TAALKRAMP (Stijn De Paepe)
Uw kleuter spreekt
een mondje Frans
en al z'n juffen
blijken fans.
Er komt een woordje
Engels uit?
Een kus alsook
een bank vooruit!

Praat hij Arabisch,
Pools of Turks,
dan wordt de juf
'n tikje nurks.
#Meertaligheid,
een waar festijn!
Als 't maar de
juiste talen zijn.

Een veelvoorkomende valkuil bij leraren is het verschillend waarderen van vreemde talen, vaak ingegeven door een socio-economische logica en/of een eurocentrisch perspectief. Frans, Engels en Duits worden sneller gezien als een meerwaarde. Dit wordt beschouwd als 'productieve' talenkennis, die voordelen biedt in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Daarnaast vermoeden leraren dat leerlingen met deze thuistalen afkomstig zijn uit hogere middenklassegezinnen, waar taalontwikkeling en meertaligheid positief worden gestimuleerd. Bij deze leerlingen wordt meertaligheid ervaren als een kans en een rijkdom.[343]

Omgekeerd overheerst vaak een deficitdenken bij leerlingen met niet-Europese of minder gangbare Europese thuistalen. De mogelijke economische voordelen van deze talenkennis worden minder gemakkelijk erkend, hoewel deze zeker bestaan. Tegelijk wordt deze meertaligheid vaak geassocieerd met een lagere socio-economische status, taalarmoede en taalachterstand. Dit leidt tot lagere verwachtingen (zie hoofdstuk 3, 'Veilige leeromgeving en hoge verwachtingen').

> *Marie-Alix, leerling:*
> *'Soms vind ik de woorden niet meteen in het Nederlands. De leraren vinden het geen probleem als ik er dan een paar woorden Frans tussenwerp. Ik weet ook dat mijn zinnen weleens "à la française" geconstrueerd zijn, maar meestal kan ik op begrip rekenen en krijg ik vaak complimenten voor mijn Nederlands.'*

> *Alma, leerling:*
> *'Talen leren is belangrijk en we zetten ons er te weinig voor in, zo vertelde onze leraar Engels nog onlangs. Engels lukt me nog niet zo goed. Nederlands heb ik – dat zegt zelfs mijn leraar – al goed onder de knie. Ik red me trouwens meer dan aardig in het Albanees, Italiaans, Kroatisch en Duits. Alleen die laatste taal kon al eens op een goedkeurend knikje rekenen. Maar omdat ik te zwak ben in vreemde talen, mag ik geen richting met Duits kiezen.'*

Zoals hierboven aangehaald, ligt de mogelijke kansenongelijkheid niet in de aard van de taal zelf, maar in de context van de leerling en hoe wij daar als leraren naar kijken. Om een veilige leeromgeving te garanderen, moeten we ons bewust zijn van vooroordelen rond thuistaal en alert blijven dat deze onze houding ten opzichte van leerlingen en de kansen die we hen toekennen niet beïnvloeden.[344] Vooral bij recent anderstalige nieuwkomers is het belangrijk om op een bepaald moment verder te kijken dan alleen hun taal-

kennis. Gemiddeld duurt het vijf tot zeven jaar om een taal zo goed te beheersen dat je erin kunt studeren.[345] Een leerling die na één jaar onthaalonderwijs instroomt in jouw klas, blijft dus nog jaren bezig met een inhaalbeweging. Extra taalsteun zal dan ook lange tijd nodig zijn, maar doet niets af aan de intrinsieke mogelijkheden van de leerling. Ook voor hen zijn hoge verwachtingen essentieel.

Ruimte laten voor thuistalen is mentale 'bandbreedte' vrijmaken

> *Oud-leerlinge Antwerpse meisjesschool, secundair onderwijs, 1953.*[346]
> *'De eerste weken waren heel zwaar. We spraken de taal niet en konden de lessen amper volgen. Je leerde je te redden; de meesten verloren wel een schooljaar of zo. Uiteindelijk lukte het wel. Op de speelplaats werden we scherp in de gaten gehouden: de voertaal was daar ook Frans. De internen moesten zelfs 's avonds tijdens de recreatie in die vreemde taal "ontspannen". Wij wandelden naar huis en schakelden, zodra we de hoek om waren, over op ons dialect. Nooit als er nog Franstalige klasgenoten in zicht waren; we schaamden ons voor die armemensentaal.'*

Dit verhaal van lang geleden klinkt voor veel leerlingen nog steeds actueel. Hun brein draait de hele schooldag op volle toeren, niet alleen voor schoolwerk maar ook tijdens sociale momenten, omdat scholen eisen dat alleen Nederlands wordt gebruikt. De motivatie hierachter is goedbedoeld: maximale blootstelling aan de doeltaal zou de beheersing ervan bevorderen. Maar los van de vraag of de taal die jongeren in de pauzes gebruiken echt de doeltaal is, zijn er nog andere redenen om hier flexibeler mee om te gaan.[347]

Wie ooit zelf een opleiding in een andere taal heeft gevolgd, weet hoeveel meer inspanning dat vraagt dan 'gewoon' les volgen. Door leerlingen af en toe een pauze te gunnen van het Nederlands, bevorder je hun concentratie en motivatie.[348] Leerlingen toestaan anderstalige hulpbronnen te gebruiken of aanmoedigen om elkaar uitleg te geven in een andere gedeelde taal dan het Nederlands, zorgt niet alleen dat ze sneller mee zijn met de leerstof. Tegelijk geef je hen en hun medeleerlingen het signaal dat ze met hun meertalige identiteit mogen zijn wie ze zijn.[349]

De emotionele functie van taal mag niet onderschat worden.[350] Zo geven leraren-in-opleiding, voor wie een dialect de eerste taal is, aan dat het moeilijk is om een band met leerlingen op te bouwen in standaardtaal. Naarmate zij zich beter voelen voor de klas, ervaren ze dat het meer moeite kost om

consequent algemeen Nederlands te blijven spreken. Leraren in arbeidsmarktgerichte opleidingen kiezen er soms bewust voor om tussentaal, dialect of elementen uit jongerentaal te gebruiken om 'de taal van de leerlingen' te spreken.[351] Leerlingen hebben soms te weinig taal om emoties te benoemen, wat kan leiden tot misverstanden en conflicten. Geef je hen de ruimte om (ook) in hun thuistaal, jongerentaal of straattaal nuances te zoeken, dan vinden ze vaak sneller de juiste woorden en een gedeelde taal.

Een strikt eentalig schooltaalbeleid vergt bovendien veel energie van zowel leraren als leerlingen, is moeilijk te handhaven en schiet vaak zijn doel voorbij. Leraren in meertalige scholen kiezen, zelfs in scholen met een strikt taalregime, vaak voor een pragmatische aanpak. Ze knijpen meer dan één oogje dicht als leerlingen andere talen spreken op de speelplaats of in de gangen, en richten zich vooral op een inclusieve en veilige omgang tussen leerlingen.[352]

Toch blijft het belangrijk dat thuistaal geen basis wordt voor uitsluiting of conflicten. Goede afspraken maken goede vrienden. In veel scholen geldt bijvoorbeeld de regel dat je in groepjes een gedeelde taal spreekt. Als twee Poolse jongens bijvoorbeeld de voetbaluitslagen bespreken in het Pools en een klasgenoot met Marokkaanse roots voegt zich bij hen, schakelen zij over naar het Nederlands. We verwachten daarnaast dat leraren altijd in het Nederlands worden aangesproken.

Meertaligheid waarderen

> *Mama van Juliette, 2023*
> *'Onze kinderen worden tweetalig opgevoed: met hun papa spreken ze zijn moedertaal, Nederlands, en met mij de mijne, Frans. Zoals aanbevolen door deskundigen proberen we zo consequent mogelijk te zijn en wisselen we niet zomaar van taal.[353] Het kan dus gebeuren dat ik aan de schoolpoort in het Frans aan mijn dochter vraag hoe de dag verlopen is. Soms roep ik gehaast:* "Attends, ton maillot de bain!" *als de zwemzak weer eens in mijn handen dreigt achter te blijven. Dit leverde me al herhaaldelijk verhitte discussies op met leraren en de directie: ik zou mijn kind kansen ontnemen door er geen Nederlands mee te spreken.'*

In dit voorbeeld krijgen leerling en ouders de boodschap dat een deel van hun identiteit niet welkom is en bovendien schadelijk zou zijn voor hun ontwikkeling. Omdat deze mama vanuit een geïnformeerde, kansrijke positie handelt, zal ze haar gedrag niet aanpassen en vasthouden aan de gekozen strategie. Ouders die minder sterk in hun schoenen staan, zullen echter proberen het 'goede' te doen in de ogen van de leraar.[354] Als dit betekent dat ze in de communicatie met hun kinderen overschakelen op het Nederlands, zonder dat ze die taal zelf voldoende beheersen, ontneemt dit het kind rijke taalleerkansen. Sterker nog, het kind leert fouten aan. Een rijke thuistaal is waardevoller dan gebrekkig Nederlands.

Juliette zelf vermijdt liever dat iemand haar Frans hoort praten. Soms zegt ze zich zelfs te schamen voor haar moedertaal. In de Franse les doet ze er alles aan om niet uit te blinken.

De leraren handelen hier vanuit de overtuiging dat maximaal en exclusief gebruik van de doeltaal, het Nederlands, nodig is om de taalontwikkeling van de leerling optimaal te stimuleren. Door echter de wereld van thuis uitdrukkelijk te scheiden van de schoolcontext bereik je juist het tegenovergestelde. Leerlingen krijgen de boodschap dat hun thuistalen niet welkom zijn en zelfs schadelijk. Dit leidt tot verwarring, gevoelens van angst en schaamte, en soms zelfs uitdagend gedrag.[355]

Een kleine actie kan een groot verschil maken:

> *Jean, leraar:*
> *'In de PAV-les vinden mijn leerlingen soms moeilijk de juiste woorden. Groot was hun verwondering toen ik op een dag vroeg of ze het in het dialect of een andere taal wel konden zeggen en welk woord ze dan zouden gebruiken. Voorzichtig – "In de klas mogen we toch alleen Nederlands gebruiken, meneer?" – waagde iemand zijn kans. De hele klas zocht vervolgens mee naar het meest passende Nederlandse woord. Ze onderhandelden, zochten in online woordenboeken en kwamen samen tot een oplossing. Zelden heb ik zoveel enthousiasme gezien in deze klas. Nog weken nadien kon ik naar die les verwijzen om hen zelfstandig de juiste woordenschatstrategieën te laten toepassen.'*

Neem een positieve houding aan ten opzichte van meertaligheid.

Toon oprechte interesse in thuistalen door er actief naar te informeren, ernaar te verwijzen en erover in gesprek te gaan. Laat leerlingen een taalportret maken of het taallandschap van de klas, de buurt of de stad verkennen. (Zie voorbeelden hierboven.)

Maak taal zichtbaar in de klas en op school, bijvoorbeeld door een meertalige welkomstboodschap, taalportretten, een kalligrafieproject of anderstalige liedjes. Er zijn tal van manieren om talen op een positieve manier onder de aandacht te brengen.

Creëer ruimte voor het gebruik van thuistalen en andere talen in ontspanningsmomenten. Maak duidelijke afspraken over hoe en wanneer dit kan. Het is belangrijk dat leerlingen anderen niet uitsluiten of kliekjes vormen. Leer hen een taal te kiezen die door iedereen gedeeld wordt, en stimuleer hen om hier actief naar te informeren. Op superdiverse scholen blijkt Nederlands vaak de lingua franca te zijn, hoewel Engels onder tieners steeds populairder wordt als sociale taal.

Meertaligheid doelgericht inzetten

Benoem meertaligheid expliciet als een kwaliteit en spoor leerlingen aan er gebruik van te maken. Zet in op functioneel meertalig leren: het wisselen tussen talen met een pedagogisch-didactisch doel.[356]

Het zomaar toelaten van andere talen dan de instructietaal in de klas biedt weinig meerwaarde. Doe dit echter doelgericht en doordacht, en het komt alle leerlingen ten goede. Meertalige leerlingen voelen zich meer thuis, hebben toegang tot extra bronnen en voeren meer betekenisvolle gesprekken, wat leidt tot beter en dieper leren.[357] Ook in taallessen is strikt vasthouden aan 'doeltaal-leertaal' niet altijd nodig.[358] Slim gebruik van andere talen verlaagt stress, vergroot de betrokkenheid en leidt tot meer leren.[359] Het belangrijkste doel blijft echter om anderstalige leerlingen voldoende Nederlands te leren. Andere talen worden alleen ingezet als dit een meerwaarde biedt voor het leerproces, niet om minder Nederlands aan te bieden. We pleiten niet voor onderwijs in de thuistaal van elke leerling. Wouter Duyck waarschuwt terecht dat je in een klas met veel verschillende thuistalen niet aan elke leerling in een andere taal kunt lesgeven.[360] Tegelijkertijd is het belangrijk om niet te star vast te houden aan Nederlands als enige instructietaal. Thuistalen kunnen functioneel worden ingezet om het leren van leerlingen te versterken.

In haar doctoraatsonderzoek *Turkish is not for learning, Miss* deelt Kathelijne Jordens haar ervaring (en eerst ongemak) met het doelgericht inzetten van meertaligheid in de klas. Ze beschrijft hoe ze ingreep toen twee leerlingen in het Turks met elkaar praatten, maar achteraf ontdekte dat ze wel degelijk met de taak bezig waren. Dit moment vormde een keerpunt: 'Ik geef toe dat het vreemd en soms zelfs vervelend is als je hen niet kunt verstaan. Maar door hen vertrouwen te geven, verkleinde ik de kans dat ze hun vrijheid zouden misbruiken, bijvoorbeeld door te roddelen in het Turks.'

Toch betekent dit niet dat leerlingen zomaar hun gang mogen gaan: 'Als ik ze liet doen zonder in te grijpen wanneer ze afdwaalden van de taak, begonnen ze te spelen en te kletsen, zowel in het Nederlands als het Turks. Vertrouwen geven is belangrijk, maar opvolging tijdens de taak is juist zo essentieel.'

Ze benadrukt dat betrokkenheid cruciaal is: 'Wanneer ik hen benaderde, schakelden ze meestal vanzelf over naar Nederlands. Als dat niet gebeurde, was het vaak genoeg om te vragen: "Hoe gaat het? Wat is jullie oplossing tot nu toe?" Je kunt hen ook vragen te vertalen wat ze onderling bespraken, wat hen uitdaagt hun volledige taalrepertoire in te zetten.'

Tot slot waarschuwt Jordens dat betrokkenheid geen overdreven controle mag worden: 'Dit remt het gebruik van hun moedertaal als hulpmiddel.' [361]

Net zoals bij het gebruik van andere talen tijdens ontspanningsmomenten, vraagt ook functioneel meertalig leren om duidelijke regels over het taalgebruik in de les. Het uitgangspunt blijft immers dat Nederlands (of de taal waarin je onderwijst) de instructie- en doeltaal is. Maak daarom afspraken met de leerlingen over in welke lessen, met welk doel en op welke manier andere talen of taalvarianten gebruikt kunnen worden. Evalueer deze afspraken regelmatig samen met de leerlingen en stuur bij waar nodig. Afspraken die visueel opvallen – zoals een reminder op een opgaveblad, een paar punten op het bord, een poster aan de muur of een balkje bovenaan het smartboard – helpen leerlingen deze makkelijker te onthouden. Dit vraagt bovendien minder inspanning van de leraar om ernaar te verwijzen. Idealiter kaderen deze afspraken in het taalbeleid van de school en worden ze afgestemd met collega's. In welk vak en tijdens welke lessen kan het gebruik van andere talen een meerwaarde zijn? En waar en waarom kiezen we ervoor dit niet te doen?[362]

Mohammed, leraar wiskunde:
'Ik besteed vaak aandacht aan woordenschat en terminologie, ook al geef ik alleen wiskunde. Zeker bij belangrijke vaktermen of complexere samenstellingen van woorden leg ik verbanden met andere talen. Voor ex-OKAN-leerlingen (of taalzwakkere leerlingen) kan dit wonderen doen. Talen zoals Arabisch, Italiaans, Frans, Duits en vooral Engels komen dan aan bod.'[363]

Hoe kun je meertaligheid doelgericht inzetten?

Bij het leren van nieuwe begrippen is het leggen van verbanden met andere talen een beproefde strategie. Geef zelf het voorbeeld met talen die je beheerst, maar vraag ook aan leerlingen om in hun eigen talen naar aanknopingspunten te zoeken.

Of volg het voorbeeld van Orhan Agirdag en gebruik ChatGPT:[364]
'Ik ga een les natuurwetenschappen geven aan 13-jarigen over aggregatietoestanden en faseovergangen. Maak een tabel met kernwoorden in het … [talen toevoegen].'

Nederlands	Oekraïens (Українська)	Arabisch (العربية)
Vaste stof	Тверда речовина	مادة صلبة
Vloeistof	Рідина	سائل
Gas	Газ	غاز
Smelten	Плавлення	انصهار
Stollen	Застигання	تجمد
Verdampen	Випаровування	تبخر
Condenseren	Конденсація	تكاثف
Sublimeren	Сублімація	تسامي
Rijpen	Депозиція	ترسب
Faseovergang	Фазовий перехід	انتقال طوري

Maak gebruik van anderstalige bronnen en bied deze niet altijd (enkel) in vertaling aan. Let er wel op dat je geen extra taaldrempels creëert: niet alle leerlingen in het eerste jaar secundair zijn zo vlot in Engels dat ze moeiteloos een boeiend filmpje over de Mesopotamiërs kunnen volgen. Ondertiteling in het Nederlands is steeds makkelijker te genereren, maar soms volstaat ondertiteling in het Engels al als ondersteuning. YouTube doet dit prima en is handig in gebruik.[365]

Moedig leerlingen aan om ook anderstalige bronnen te zoeken en te gebruiken voor opdrachten. Meertalige leerlingen hebben toegang tot bronnen die de meeste leraren niet zonder hulp kunnen raadplegen. Het spreekt voor zich dat hiervoor dezelfde kwaliteitscriteria gelden als voor Nederlandstalige bronnen. Leer leerlingen bijvoorbeeld de HALT-methode of de CRAAP-test om de betrouwbaarheid van bronnen te beoordelen en vraag hen om die analyse van hun bronnen (in het Nederlands) toe te voegen.[366] [367]

- Vergelijk eens nieuwsuitzendingen uit verschillende landen over een bepaald onderwerp: gegarandeerd een mediawijze les.
- Of wissel perspectieven in de geschiedenisles: Alexander de Grote wordt niet in elk geschiedenisboek ter wereld zo 'groots' beschreven. Ook over Karel V en Filips II hebben Spanjaarden een ander beeld dan Vlamingen.
- Een interview met een familielid kan ook in de thuistaal worden afgenomen. Als de leerling daarna een ondertiteling en/of verwerking voorziet in het Nederlands – technisch eenvoudiger dan vroeger – versterkt hij zowel zijn taalvaardigheid als de toegankelijkheid van de inhoud voor de leraar.

Laat het gebruik van hulptalen of gedeelde talen toe bij groepswerk in meertalige groepen. Bespreek vooraf hoe je dit doet, met respect voor alle groepsleden. Neem afspraken over taalgebruik op in de samenwerkingsregels die de leerlingen zelf opstellen.[368] (Zie hoofdstuk 3, Een kader voor werken aan gelijke kansen in de klas.)

Peer tutoring door iemand die één of meer thuistalen deelt, kan een leerling nét dat zetje geven om taaie wiskunde- of wetenschapsinhouden te begrijpen. De tutor leert op zijn beurt coachende vaardigheden en zal de inhouden beter begrijpen en onthouden.[369]

VOOR OP HET PRIKBORD

- Maak leerdoelen op het vlak van taal expliciet in elk vak: welke vaktaal moeten leerlingen kennen, hoe ga je deze aanleren en evalueren?

- Maak gebruik van de context: verbind vaktaal met het dagelijks taalgebruik van je leerlingen, gebruik voorbeelden en verbind nieuwe taal aan de voorkennis van je leerlingen.

- Stimuleer interactie: taal ontwikkelen betekent dat leerlingen taal moeten gebruiken, door te spreken of te schrijven. Leer leerlingen hun gedachten te formuleren en vaktaal op een juiste manier te gebruiken.

- Waardeer meertaligheid: andere talen vormen geen hinder voor het leren van Nederlands, integendeel. Gebruik het bestaande taalbegrip van leerlingen om de link te leggen naar nieuwe schooltaal of vaktaal.

LEERLINGEN LEREN SPREKEN IN EEN DIVERSE KLAS

Bewustzijn van je eigen blinde vlekken en van andere leefwerelden is belangrijk voor leraren en leerlingen. Vanuit dit bewustzijn kunnen leerlingen op een andere manier met elkaar omgaan. Leerlingen dragen mee verantwoordelijkheid bij het creëren van een veilige leeromgeving.

Spreken in een diverse klas is moeilijk en kunnen leerlingen niet spontaan. Het vraagt om werkvormen en een stapsgewijze opbouw. Zo bied je structuur en veiligheid om te groeien in omgaan met elkaar en er op goede manier samen over te spreken.

Het leren spreken in een diverse klas is een middel, maar ook een (leer)doel op zich. Leerlingen leren op een constructieve manier spreken met elkaar. De school is daarin uniek; in het dagelijks leven is er veel minder kans om dit te leren. Leerlingen worden voorbereid op het leven en werken in een diverse samenleving.

4.7 Leerlingen leren spreken in een diverse klas

In een diverse klas komen veel verschillende perspectieven samen. Leerlingen zijn zich vaak niet bewust van deze verschillen en hebben niet vanzelf geleerd hoe ze hier constructief mee kunnen omgaan. Het is jouw rol als leraar om dit mogelijk te maken.[370] In dit hoofdstuk bespreken we hoe je het omgaan met verschillen kunt stimuleren: hoe kun je leerlingen leren spreken in een diverse klas? Hoe kun je leerlingen hun eigen en andere perspectieven laten verkennen? Hoe kun je gesprekken zo organiseren dat alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, vaardigheden of beperkingen, zich welkom en gewaardeerd voelen en zich durven uitspreken?

Deze vragen zijn relevant voor elke leraar. In elk vakgebied, en bij vrijwel elke inhoud, zijn meerdere perspectieven mogelijk. Hierover op een goede manier kunnen spreken gebeurt niet vanzelf. Denk bijvoorbeeld aan gesprekken over abortus in de lessen vroedkunde, covidvaccins of homeopathie in de lessen natuurwetenschappen, verschillende rechtssystemen (werkstraf, leerstraf, doodstraf), verschillende geldsystemen of vormen van bankieren, verschillende huwelijksstelsels, huwelijksredenen (economische) of huwelijksleeftijden, collectieve of individualistische samenlevingen, en seculiere of niet-seculiere overheden. Zulke voorbeelden zijn er voor elk vak te bedenken.

Maar ook los van de inhoud die je behandelt, zullen er zaken in de klasgroep gebeuren die besproken moeten worden, of zullen maatschappelijke en actuele thema's de klas binnenkomen. Bovendien zullen alle leerlingen, nu en in de toekomst, leven, leren en werken in een diverse context. Ze hebben vaardigheden nodig om met verschillende mensen in gesprek te gaan. Je lessen vormen hiervoor een goede oefenplaats, zelfs wanneer leren spreken in een diverse groep niet expliciete leerdoelen van je vak zijn. Door te spreken over deze thema's op geplande momenten voorkom je polarisatie en conflict.[371] Daarnaast geef je je leerlingen vaardigheden om kritisch na te denken over hun eigen perspectief en het gesprek aan te gaan, zelfs wanneer dit emotioneel uitdagend is.

We presenteren drie fasen om leerlingen te leren spreken in een diverse klasgroep. Bij elke fase speelt een paradox. Het bewustzijn van deze paradoxen en het vermogen om beide kanten ervan tegelijk te laten bestaan – in plaats van te kiezen voor één kant – zal helpen om spanningen te hanteren en met meer rust en ontspanning in dialoog te gaan.[372]

1. Fase 1: Afspreken hoe je met elkaar wilt praten (Paradox: stabiele en flexibele normen)
2. Fase 2: Gelijkenissen en verschillen in de klas ontdekken (Paradox: erbij horen en uniciteit)
3. Fase 3: Openstaan voor verschillende standpunten en ze actief verkennen (Paradox: comfort en discomfort)

Deze fasen hebben een logische opbouw, maar ze overlappen elkaar. Uiteraard kun je in jouw klas redenen hebben om in een andere volgorde te werken. De fasen kunnen in één lesmoment worden opgebouwd, maar ook over enkele weken of gedurende een heel schooljaar.

Mixed Classroom Educational Model

We laten ons voor de werkvormen in dit onderdeel onder meer inspireren door het *Mixed Classroom Educational Model*.[373] Dit model helpt leerlingen en leraren om zichzelf te zijn in de klas. Het biedt een kader waarin verschillende meningen op een veilige manier verkend en benoemd kunnen worden, zonder dat emoties zo hoog oplopen dat een gesprek bemoeilijkt wordt.

Fase 1: Spreek af hoe je met elkaar wilt praten

Leren spreken in een diverse klasgroep gebeurt niet in een vacuüm. Duidelijke afspraken over hoe je met elkaar wilt praten, spelen hierbij een cruciale rol. Deze afspraken bevorderen niet alleen een veilige leeromgeving voor zowel leerlingen als leraren, maar helpen ook bij het omgaan met ongemakken die kunnen ontstaan wanneer leerlingen met diverse achtergronden en perspectieven samenkomen.

Je kunt samen afspraken maken die essentieel zijn om gesprekken goed te laten verlopen. Door deze afspraken op te stellen, kun je ernaar verwijzen als er iets misloopt.

Gedrag dat op school verwacht wordt, ook met betrekking tot gesprekken, moet vanaf het begin worden aangeleerd. Dit is essentieel voor de veiligheid van de leerlingen, de rust in de klas en het ontwikkelen van goede gewoontes. Sommige kinderen leren het gedrag dat op school verwacht wordt meer thuis dan andere (zie hoofdstuk 4, ‘Zelfregulerend leren’). Kinderen die dit

thuis minder meekrijgen, beginnen met een achterstand op schoolse normen, zonder dat dit hun schuld is.

Paradox: Stabiele en flexibele afspraken

Het belang van duidelijke afspraken wordt zichtbaar in de paradox of schijnbare tegenstelling tussen stabiele en flexibele afspraken.[374]

Stabiele afspraken

Om in een diverse klasgroep met elkaar te kunnen spreken, zijn duidelijke grenzen en basisafspraken nodig. Deze afspraken bieden een kader waarbinnen leerlingen zich kunnen bewegen. Ze zorgen voor een gevoel van veiligheid, rechtvaardigheid (iedereen krijgt de kans om aan het woord te komen) en voorspelbaarheid, wat essentieel is voor vertrouwen in gesprekken.

Flexibele normen

Tegelijkertijd – en schijnbaar in tegenstelling tot het voorgaande – is het belangrijk om ruimte te bieden voor flexibiliteit in normen en afspraken. Nieuwe perspectieven kunnen aanleiding geven tot het herzien of aanpassen van afspraken. Flexibele normen maken het mogelijk om in te spelen op veranderende behoeften en omstandigheden, wat essentieel is om gelijke kansen te blijven creëren.

Het verwelkomen van alle stemmen betekent ook dat je je bewust moet zijn van het feit dat sommige normen vooral afgestemd zijn op specifieke (dominante) groepen leerlingen, en niet op alle leerlingen. Deze perspectieven worden vaak overgenomen vanuit de maatschappij en omgeving. Daarom is het nodig om regelmatig je eigen normen te onderzoeken en hier met de nodige flexibiliteit mee om te gaan.

Een balans tussen stabiele en flexibele normen

Werken in een diverse klas vraagt om een evenwicht tussen stabiele en flexibele normen. Stabiele normen bieden veiligheid, voorspelbaarheid en zekerheid, terwijl flexibele normen de mogelijkheid bieden om te evolueren en aan te passen aan veranderende omstandigheden.

Duidelijke afspraken

Wanneer er meer gezegd kan worden in de klas, zijn er ook meer afspraken nodig over grenzen. Het gesprek hierover wordt dan steeds belangrijker. Hoe meer openheid er is, des te explicieter de afspraken moeten zijn over wat wel en niet kan. Creëer daarom een duidelijk kader waarbinnen met

elkaar gesproken kan worden. Grenzen zijn vooral nodig bij uitspraken of gedrag die de gelijkwaardige deelname van alle leerlingen ondermijnen of de deelname van specifieke groepen verhinderen. Dit helpt misverstanden te voorkomen. Alleen al het benoemen van het belang van zo'n kader is een goede stap.

Leerlingen betrekken
Bespreek met de leerlingen wat jij van hen verwacht en wat zij van jou mogen verwachten. Afspraken maken gaat verder dan het tonen van een slide met een aantal zinnen. Betrek de leerlingen bij het proces en laat hen aangeven wat zij belangrijk vinden. Dit is vooral essentieel voor leerlingen uit minderheidsposities. Enerzijds wordt voor hen op deze manier veel duidelijker wat de afspraken zijn, en anderzijds krijg je zo een beter beeld van de behoeften van bepaalde groepen leerlingen. Deze inspanning zal later lonen.

Kom regelmatig, maar niet te vaak, kort en krachtig terug op de afspraken. Laat ruimte voor voortdurende evaluatie en aanpassing, zodat de afspraken blijven voldoen aan de veranderende behoeften en omstandigheden van de klasgroep. Overdrijf hierbij niet, zodat het niet ten koste gaat van doelgericht werken.

Opvolging van afspraken
Zorg ervoor dat de afspraken daadwerkelijk worden nageleefd. Leerlingen zullen immers teleurgesteld zijn als gemaakte afspraken niet worden opgevolgd.[375] Maak van het naleven van afspraken een gedeelde verantwoordelijkheid, zowel van jou als leraar als van de leerlingen. Leer hen wat ze kunnen doen als ze het gevoel hebben dat een afspraak niet is nageleefd.

Vragen en voorbeelden van afspraken

Een goede starter is om je leerlingen te vragen na te denken over de rol van gesprekken in hun leven. Wanneer voer je gesprekken met anderen, en waarom? Waarom worden er op school of in organisaties gesprekken gevoerd? Leerlingen zullen tot de conclusie komen dat gesprekken een fundamenteel onderdeel zijn van het leven en dat we veel leren door met anderen te praten en naar anderen te luisteren. Je kunt daarna praten over de kwaliteit van gesprekken. Wat maakt een gesprek fijn en goed? Wanneer leer je veel uit gesprekken? Dit kun je benoemen, en als leraar kun je door je lessen heen ook tonen dat het geaccepteerd is om anderen te bevragen

of uit te dagen over wat ze zeggen, en dat je juist op die manier van elkaar kunt leren.[376]

De volgende vragen kunnen een startpunt vormen voor een gesprek over afspraken:
- Wat is voor jou belangrijk om een gesprek op een goede manier te voeren?
- Op welke manier kunnen we het oneens zijn met elkaar? Hoe wil je dat moeilijke kwesties in onze klas worden aangepakt?
- Wat is het belang van het maken van afspraken?

Een mogelijkheid is om samen een charter op te stellen: een overzicht van afspraken en verwachtingen over hoe je met elkaar in gesprek wilt gaan. Zo creëer je vanaf het begin een helder kader met duidelijke afspraken, en kun je er later gemakkelijk op terugkomen. Het charter maakt expliciet welk gedrag jullie van elkaar verwachten, vooral wanneer het moeilijk wordt.[377] Uiteraard komen de afspraken niet alleen van de leerlingen. Je kunt ook een set basisregels als leraar formuleren, waarna de leerlingen deze verder kunnen concretiseren voor hun specifieke situatie en eventueel aanvullende afspraken kunnen maken.

Voorbeelden van afspraken:[378]
- Alle uitspraken/vragen worden respectvol geformuleerd.
- Het doel is om elkaar te begrijpen, niet om elkaar te overtuigen.
- Ga uit van goede bedoelingen.
- We gaan in op gevoelige opmerkingen.
- We laten elkaar uitspreken.
- We spreken niet door elkaar.
- We laten ruimte voor fouten en leren.
- Verschillende ideeën worden verwelkomd. Niemand heeft het monopolie op de waarheid.
- We respecteren grenzen: je deelt alleen wat je zelf wilt delen.
- We tonen oprechte interesse in de ander.
- We gebruiken geen discriminerende of stigmatiserende taal.
- Wat in het lokaal wordt besproken, blijft in het lokaal.

Sommige afspraken zullen voor leerlingen nog vaag zijn. Ondersteun hen door zelf het goede voorbeeld te geven, door instructies te geven, te oefenen en feedback te geven.

- Bijvoorbeeld: Je kunt leerlingen ondersteunen in het tonen van oprechte interesse door hen te leren om een oordeel te herformuleren als een vraag. 'Ik vind niet dat diversiteit een meerwaarde is voor het leren' kan worden geherformuleerd naar: 'Kun je uitleggen waarom jij vindt dat diversiteit een meerwaarde is voor het leren?'
- Een gesprek over 'wat is actief deelnemen aan een klasgesprek?' zal alle studenten ten goede komen, vooral leerlingen die van thuis uit minder mogelijkheden hebben gehad om impliciet of expliciet aandacht te besteden aan schoolse verwachtingen.

Eerdere mislukkingen[379]

Laat leerlingen in groepjes vertellen over eerdere gesprekken die mislukten, waarin er onvoldoende veiligheid was. Vraag hen om zo precies mogelijk te beschrijven wat er gebeurde. Wat deden ze zelf en wat deden andere betrokken personen? Wat zagen en hoorden ze? Laat hen vervolgens hun ervaringen herformuleren in een tip om een gesprek niet te laten mislukken.

- Herformuleer daarna alle tips in een positieve versie en maak een overzicht van de criteria die hieruit voortkomen. Bundel deze criteria in verschillende categorieën.
- Laat leerlingen vervolgens keuzes maken: wat is voor hen essentieel?

Het driestappeninterview[380]

Vorm groepjes van drie leerlingen, bestaande uit een interviewer, een geïnterviewde en een notulist. Geef een onderwerp op, bijvoorbeeld klasklimaat en op een goede manier met elkaar in gesprek gaan. De leerlingen interviewen elkaar over het klasklimaat dat zij willen en wat zij hiervoor nodig hebben van de leraar en medeleerlingen. Na vijf minuten wisselen zij van rol. Wanneer iedereen alle rollen heeft gehad, worden de notities verzameld (bijvoorbeeld op het bord, via Padlet, of met een andere elektronische tool). Deze input dient als basis voor een kort klassikaal gesprek om tot gezamenlijke afspraken te komen.

Deze oefening kan later herhaald worden om te onderzoeken hoe leerlingen op dat moment denken over het klasklimaat en wat zij zouden willen aanpassen.

Bespreken of afspraken gevolgd werden

Sluit elke discussie af met een korte nabespreking. Bespreek samen of en hoe de afspraken werden gevolgd en of deze afspraken nog steeds realistisch zijn. Ga in op de redenen waarom bepaalde afspraken wel of niet werkten. Tijdens deze nabespreking kun je ook een gesprek aanknopen over waarom sommige discussies gevoeliger zijn dan andere, bijvoorbeeld door hoge emoties of onzekerheid.[381]

Fase 2: Ontdek gelijkenissen en verschillen in de klas

In deze fase leren leerlingen hun eigen perspectief en dat van anderen verkennen, waarbij ze aandacht hebben voor gelijkenissen en verschillen. Het vraagt een bewuste inspanning om te zien dat meerderheids- of dominante ideeën en referentiekaders niet de enige mogelijke invalshoeken zijn.

Paradox: Gelijkenissen (erbij horen) en verschillen (uniciteit)

In deze fase is het belangrijk te begrijpen dat gelijkenissen (erbij horen) en verschillen (uniciteit) beide waardevol zijn en samen een paradox vormen.

Gelijkenis (erbij horen)

Het gevoel erbij te horen, deel uit te maken van de klas, is van groot belang voor leerlingen. Leerlingen die het gevoel hebben erbij te horen, definiëren hun identiteit deels door hun lidmaatschap van de groep. Zij voelen zich representatieve leden van de groep en worden ook als zodanig behandeld. Zowel klasgenoten als buitenstaanders (bijvoorbeeld leerlingen van andere klassen) zien deze leerlingen als 'behorend tot de groep'.

Tegelijkertijd mag deel uitmaken van een groep niet betekenen dat leerlingen zich volledig moeten aanpassen. Deel uitmaken van een groep betekent ook dat er ruimte is voor verschillen.

Verschil (uniciteit)

Bij een groep horen betekent ook dat elke leerling zichzelf kan zijn, zonder de druk om zich verregaand aan te passen. Het gaat om het erkennen en waarderen van de rijkdom die verschillende perspectieven, achtergronden en ervaringen aan de klas toevoegen. Leerlingen moeten zich niet alleen geaccepteerd voelen vanwege hun gelijkenissen met de groep, maar ook gewaardeerd worden om hun verschillen.

Wanneer leerlingen deel gaan uitmaken van een nieuwe klas, leren zij deze klas vaak kennen vanuit de kenmerken en normen van de meerderheid. Hierdoor kunnen sommige leerlingen zich uitgesloten voelen. Naast aandacht voor gemeenschappelijkheid kan ruimte voor unieke kenmerken, waarden of vaardigheden van leerlingen dit tegengaan. Dit zorgt ervoor dat leerlingen zich meer durven uiten en meer het gevoel krijgen dat zij deel uitmaken van de groep.[382]

Een balans tussen erbij horen en uniciteit

De behoefte om bij de klas te horen kan soms botsen met de behoefte om een unieke identiteit te behouden. Leerlingen – in het bijzonder leerlingen uit kansengroepen – kunnen vrezen dat het omarmen van hun eigenheid leidt tot uitsluiting uit de groep. Het kan ook voorkomen dat leerlingen zich gedwongen voelen om bepaalde aspecten van zichzelf te onderdrukken om erbij te horen of om te voorkomen dat ze buiten de groep vallen.

Er is dus een spanningsveld tussen erbij horen en uniciteit, en als leraar moet je dit spanningsveld zo goed mogelijk beheren. De uitdaging ligt in het tegelijk belang hechten aan een gevoel van verbondenheid en eenheid tussen klasgenoten, en tegelijkertijd de waarde en meerwaarde van verschillen te erkennen. Het is een paradox: beide aspecten zijn tegelijkertijd van belang.

Een goede eerste stap is om leerlingen bewust te maken van hun eigen perspectief en van de bestaande diversiteit in de klas. Op die manier leren ze inzien dat verschillende mensen in verschillende contexten opgroeien en dat die contexten mede bepalen wie je bent en wat je belangrijk vindt. Door open te staan voor andere perspectieven ontdekken leerlingen dat deze evenwaardig zijn en dat we als mensen ook veel gemeen hebben. Tegelijkertijd leren ze de eigenheid van hun eigen achtergrond te waarderen, inclusief de vanzelfsprekendheden en eventuele drempels die daarbij horen.[383]

Doorbreek anonimiteit

Laat leerlingen spreken over gelijkenissen en verschillen.[384] Laagdrempelige werkvormen om elkaar beter te leren kennen, bevorderen goede interacties. Hoe je dit precies aanpakt, hangt af van het aantal contacturen met leerlingen en de groepsgrootte. In grote klassen kun je veel bereiken door te werken in kleine groepen. Vaak werkt dit zelfs beter: er is meer ruimte voor iedereen om aan bod te komen, wat zorgt voor meer veiligheid en wederkerigheid (‘ik deel iets als de anderen ook iets delen’). Dit versterkt het gevoel van ver-

binding en het deel uitmaken van de groep, wat op klasniveau moeilijker te bereiken is.

Elkaar leren kennen via overlappende cirkels

Leerlingen worden verdeeld in subgroepen van drie en tekenen drie overlappende cirkels op een groot blad papier (vier cirkels als ze in een groepje van vier zitten). In het midden, waar de cirkels elkaar overlappen, schrijven ze op wat ze gemeen hebben. Vervolgens vult elke leerling in de eigen cirkel iets unieks in dat ze inbrengen, zoals ervaringen, kennis, vaardigheden of belangrijke waarden. Fysieke eigenschappen worden niet benoemd. Deze oefening kan ook nuttig zijn aan het begin van een groepsopdracht.

Wat heeft jou gevormd?[385]

Leerlingen delen wat hen als persoon heeft gevormd of hun perspectief heeft veranderd. Afhankelijk van het vak kan gevraagd worden om een boek, film, muzieknummer, politieke gebeurtenis of gesprek te delen dat invloed op hen had. Voorbeelden:

- Ik ben veranderd sinds ik ben blijven zitten; eigenlijk was dat goed voor mij … het was een wake-upcall.
- De film *The Matrix* was een eyeopener voor mij; zo had ik er nog nooit over nagedacht.
- Door te veranderen van school voel ik me veel beter in mijn vel. Ik vind het wel moeilijk om erover te praten.
- Ik ben sinds drie jaar in België, dat heeft mijn leven erg veranderd.
- Ik werd veganist na het zien van de documentaire *Cowspiracy*.

Het is belangrijk te benadrukken dat leerlingen alleen delen waar ze zich goed bij voelen.

Op zoek naar gemeenschappelijke interesses[386]

De leerlingen wandelen rond in het lokaal en zoeken drie medeleerlingen met wie ze iets delen (zoals een hobby, religie, kledingstijl, idool, ervaring met kinderen, talenkennis, vooropleiding of gezinssituatie). In twee minuten tijd schrijven ze zoveel mogelijk gemeenschappelijke interesses op. Deze opdracht wordt een aantal keren herhaald. Vervolgens worden de leerlingen in groepjes van zes geplaatst. Hier noteren ze gezamenlijk zoveel mogelijk overeenkomsten en zoeken ze voor elke leerling één uniek kenmerk.

Speeddate: gelijkenissen en verschillen

Organiseer een speeddate rond verschillende dimensies van identiteit. Elke leerling krijgt een blad met daarop dimensies, bijvoorbeeld de 'power flower'.[387] Bij elke ronde benoemen de leerlingen één gelijkenis en één verschil met hun gesprekspartner. Daarna schuiven ze door naar de volgende.

Werkvorm: vijftig seconden[388]

De leraar verdeelt de leerlingen willekeurig in tweetallen. Elk tweetal krijgt vijftig seconden om zoveel mogelijk gemeenschappelijke zaken op te schrijven (fysieke kenmerken worden vermeden). Door tijdsdruk worden leerlingen gestimuleerd om creatiever te denken. Na de timer worden nieuwe duo's gevormd. Een spelelement kan worden toegevoegd door duo's met elkaar te laten concurreren: welk duo vindt de meeste overeenkomsten?

Fase 3: Sta open voor verschillende standpunten en verken ze actief

Waar in de vorige fase het verkennen en leren kennen van het eigen referentiekader en dat van anderen centraal stonden, gaan leerlingen in deze fase een stap verder: ze verplaatsen zich actief in hun medeleerlingen en leren op een constructieve manier in dialoog te gaan over de verschillende standpunten die er zijn. In deze fase geef je leerlingen vaak ook inzichten en kaders mee. Leerlingen gaan dus niet alleen in gesprek met elkaar, maar leren ook

hoe ze zulke gesprekken kunnen voeren en welke principes hierbij een rol spelen.

Kenmerkend voor deze fase is dat je meer ruimte creëert voor het actief verkennen van verschillende standpunten en het inleven in de ander. Oprechte interesse voor het anders-zijn en de wil om de ander te ontmoeten staan hierbij centraal. Op die manier zullen leerlingen, elk vanuit hun eigen specifieke achtergrond, aansluiting kunnen vinden bij de klas en het gevoel krijgen dat de klas hun klas is. Verschillende ideeën en standpunten alleen maar 'verkennen' of 'tolereren' volstaat echter niet. Bij loutere tolerantie zonder betrokkenheid en dialoog is er alleen sprake van 'naast elkaar leven', en ontbreekt inhoudelijke verbinding. Dit kan juist leiden tot onverschilligheid en zelfs uitsluiting van leerlingen die anders zijn of andere standpunten hebben.[389]

Alle leerlingen zijn erbij gebaat om nieuwsgierig te leren zijn, te leren luisteren naar elkaar (in plaats van luisteren om te reageren), te leren doorvragen en blijven doorvragen, en om hun eigen blik te verruimen. En leerlingen wier eigen perspectief dominant is in de groep, hebben hier nog meer baat bij.

Om werkelijk naar anderen te kunnen luisteren, is het nodig om het eigen wereldbeeld of oordeel tijdelijk op te schorten.[390] Dit leer je niet vanzelf; er moet gericht aan gewerkt worden.[391] Dit houdt in dat leerlingen hun eigen overtuigingen tijdelijk leren loslaten om ruimte te maken voor de ideeën en standpunten van hun medeleerlingen.

Dit betekent niet dat leerlingen moeten twijfelen aan hun eigen ideeën, al kan dat soms wel het gevolg zijn. Het helpt wel om een gemeenschappelijke ruimte te creëren waarin iedereen oprecht kan luisteren en elkaar beter kan begrijpen. Op die manier wordt er ook een tegenwicht geboden aan het dominante discours. Een dominant discours kan immers ten koste gaan van de diversiteit aan ideeën en perspectieven.

Het eigen oordeel opschorten is echter makkelijker gezegd dan gedaan. Intuitief zijn we geneigd onze eigen manier van denken als norm en zelfs als 'de enige (juiste) manier van denken' te zien, en we kennen onze eigen gedachten vaak meer waarde toe. Mensen die het daar niet mee eens zijn 'vergissen zich', zijn 'bevooroordeeld' of horen niet 'bij ons'. Dit leidt tot het ontkennen of niet kunnen zien van verschillen, en komt zowel voor bij dominante als bij minderheidsposities.

In deze fase, waarin leerlingen leren in gesprek te gaan in een diverse klas, willen we hen uitdagen om hier anders naar te kijken: om hun manier van denken en doen minstens tijdelijk te zien als een van de vele mogelijkheden. Als dit lukt, betekent het dat leerlingen andere standpunten beter begrijpen en waarderen, zonder dat ze het er altijd mee eens hoeven te zijn. Je kunt dan samen besluiten dat je het niet eens bent – *'agree to disagree'*.

Paradox: Comfort en discomfort

Wanneer je met dit thema aan de slag gaat, worden leerlingen onvermijdelijk geconfronteerd met comfort en discomfort. Het is waardevol om dit te benaderen als een derde paradox (beide zijn zowel oké als nodig) en dit ook expliciet te benoemen naar de leerlingen.

Comfort

Bij het streven naar gelijke kansen is het belangrijk om meer comfort te creëren voor meer leerlingen, zodat iedereen zich vrij voelt om zichzelf te zijn in de klas. Leerlingen die zich comfortabel voelen, durven bij te dragen aan gesprekken zonder zich zorgen te maken over vragen als: 'Wat zeg ik nu het beste? Wat zal ik zeggen zodat anderen mij niet raar vinden? Wat verwachten anderen van mij?'

Het uiten van ideeën is niet voor iedereen vanzelfsprekend, zeker niet voor leerlingen uit minderheidsgroepen. Het bieden van comfort is daarom noodzakelijk om hen in staat te stellen zich te uiten. Wanneer leerlingen zich comfortabel voelen, stellen ze gemakkelijker vragen, uiten ze hun mening en nemen ze deel aan groepsactiviteiten. Dit draagt bij aan hun welzijn en leerproces. Comfort stelt leerlingen in staat zich te ontwikkelen zoals ze zijn, en niet zoals anderen vinden dat ze zouden moeten zijn.

Discomfort

Bijzonder is dat hoe meer we comfort willen bieden aan alle leerlingen door iedereen aan bod te laten komen, hoe meer we tegelijk ook een ongemakkelijkheid of discomfort creëren. De verschillen die er zijn zullen immers duidelijker worden en dat is spannend.

Het is niet vanzelfsprekend om open te staan voor verschillende standpunten. Dit gaat onvermijdelijk gepaard met ongemakken en spanningen. Daarom is het belangrijk dat leerlingen leren om ongemak en spanning te herkennen en hier op een constructieve manier mee om te gaan.

Daarnaast kan het nodig zijn om voor bepaalde groepen, posities of perspectieven bewust meer discomfort te introduceren. Dit kun je zien als een eerlijkere verdeling van discomfort. Minderheidsgroepen ervaren doorgaans meer ongemak, omdat zij vaker moeten nadenken over wat ze dragen, zeggen en bespreken. Terwijl we voor deze groepen meer comfort proberen te creëren, mag er voor anderen best wat meer discomfort zijn.

Een balans tussen comfort en discomfort

Het doel is dus niet om discomfort te elimineren, maar om het gelijker te verdelen. We willen meer comfort bieden aan diegenen die constant met discomfort worden geconfronteerd, en tegelijkertijd wat meer discomfort introduceren voor diegenen die doorgaans weinig uitdaging ervaren in hun dagelijkse interacties. Dit discomfort kan juist het leerproces bevorderen.

Je kunt leerlingen ondersteunen bij het leren omgaan met het discomfort dat gepaard gaat met het werken aan gelijke kansen. Discomfort is een waardevol onderdeel van een diverse klas. Het ontstaat wanneer leerlingen worden uitgedaagd om buiten hun comfortzone te treden, nieuwe perspectieven te overwegen of samen te werken met klasgenoten uit verschillende achtergronden. Comfort biedt een veilige basis, terwijl discomfort kansen biedt voor groei en ontwikkeling. Alle leerlingen een stem geven betekent niet dat ze zomaar kunnen doen wat ze willen.

Als leraar is het belangrijk om een balans te vinden tussen het faciliteren van comfort en discomfort. Je creëert een omgeving waarin leerlingen zich veilig voelen om hun grenzen te verleggen, terwijl ze weten dat ze hierbij worden ondersteund. Leerlingen moeten erop kunnen vertrouwen dat er grenzen zijn en dat het verleggen van deze grenzen op een respectvolle manier gebeurt. Heldere afspraken en wederzijds begrip van elkaars gelijkenissen en verschillen vormen de basis om dit mogelijk te maken.

Stapsgewijs werken aan de gespreksvaardigheden van je leerlingen

Werk stapsgewijs aan de gespreksvaardigheden van je leerlingen en aan het omgaan met comfort en discomfort. Gespreksvaardigheden gaan over hoe je als klasgroep een goed gesprek kunt voeren. Doug Lemov noemt dit gespreksgewoonten: hoe kun je zorgen voor basisafspraken en gewoonten om gesprekken op een goede manier te laten verlopen?[392] Het gaat bijvoorbeeld om gericht luisteren naar elkaar, voortbouwen op elkaars argumenten, elkaar aankijken als je iemand aanspreekt en het gesprek kunnen modereren. Gesprekken voeren vraagt veel oefening.[393] Hoe minder deze vaardighe-

den en gewoontes gericht ontwikkeld zijn, hoe meer structuur je als leraar zelf in het gesprek zult moeten inbrengen.

Zie het gesprek als een leerkans eerder dan louter als een meningsverschil
Leer leerlingen een gesprek te zien als een kans om te leren, niet om gelijk te krijgen of de ander te overtuigen. Focus op luisteren om te leren, niet om te reageren. Ze ontdekken en accepteren hun eigen identiteit (ik ben oké) en die van anderen (jij bent oké), en leren omgaan met meningsverschillen *(agree to disagree)*. Dit bevordert vertrouwen, verbinding en gezamenlijke ontdekking.[394] Je zet de verschillen in als meerwaarde voor het samen leren en leven.

Bij thema's en vragen werk je verbindend door te focussen op gemeenschappelijke problemen in plaats van tegenstellingen.[395] Bij gevoelige onderwerpen, zoals abortus, migratie, gendergelijkheid of controversiële cartoons (bijvoorbeeld over religieuze figuren), verken je samen wat ons raakt, welke standpunten er bestaan en welke aspecten leerlingen kunnen omarmen of moeilijker vinden. Zo wordt het gesprek een middel voor samen leren en leven.

Voorzie inhoudelijke input
Gesprekken kunnen soms stuurloos worden. Naast gespreksvaardigheden helpt inhoudelijke input om meer diepgang te creëren. Dit kan op twee domeinen, die vaak samenhangen (zie ook: 'Kennisrijk curriculum').[396]

- Kennis van mechanismen van ongelijkheid
  Kaders zoals kruispuntdenken, stereotypen, vooroordelen, discriminatie of verschillende perspectieven op diversiteit (zie hoofdstuk 5, 'Mechanismen van (on)gelijkheid in de klas') helpen om te eenvoudige conclusies te vermijden. Laat daarbij de stemmen van minderheden voldoende aan bod komen in de discussie. Dat kan bijvoorbeeld door vooraf een tekst te laten lezen of beeldmateriaal te tonen. Zo kun je Sunny Bergmans documentaire *Zwart als roet* gebruiken om het gesprek aan te gaan over Zwarte Piet, of het interview van Klasse met Naima Charkaoui om te spreken over racisme op school.[397] [398]
  Je leert je leerlingen dat vooroordelen, stereotypen en systemische discriminatie een realiteit zijn, binnen en buiten de school. Je geeft je leerlingen inzicht in deze mechanismen, zodat ze deze kunnen herkennen als ze zich voordoen en voorbereid zijn om ermee om te gaan. Naima Charkaoui noemt dit 'racismewijsheid'.[399]

– Kennis van het thema waarover gesproken wordt
  Wanneer leerlingen weinig weten over een thema, dreigen gesprekken te verzanden in veralgemeningen of populistische meningen. Voor complexe thema's geef je daarom eerst achtergrondinformatie, bijvoorbeeld in een voorafgaande les, of laat je leerlingen het gesprek voorbereiden met een tekst, video of podcast.

Neem eerder gemaakte afspraken er weer bij

De afspraken uit fase 1 over hoe je met elkaar wilt praten, kunnen in deze fase mogelijk extra aandacht nodig hebben. Herinner leerlingen aan de gemaakte afspraken, informeer hoe zij het leerklimaat ervaren en pas de afspraken indien nodig aan.

Voor/tegen rooster[400]

Leerlingen proberen zoveel mogelijk voor- en nadelen te bedenken voor een stelling, procedure, aanpak of interventie. Vervolgens ruilen ze hun rooster met een buur en bespreken elkaars ideeën. Hierbij stellen ze vragen zoals:
Wat dacht je voordat je dit rooster maakte?
Wat denk je nu?
Wat heeft je van gedachten doen veranderen?

Zoemsessie[401]

Studenten verkennen in duo's elkaars standpunt over een stelling of dilemma. Deze activiteit kan worden gebruikt aan het begin van een hoorcollege. Aan het einde van de les kan aan de studenten worden gevraagd of hun standpunten, op basis van nieuwe inzichten en informatie die zij tijdens de les hebben gekregen, op de een of andere manier zijn bijgesteld. Ze kunnen dit bespreken met dezelfde student als aan het begin van het college of het individueel opschrijven.

Leer leerlingen wat ze spannend vinden herkennen en benoemen

Alle leerlingen sluiten hun ogen. Als leraar stel je vragen. Wanneer leerlingen 'ja' antwoorden op een vraag, steken ze hun hand in de lucht:

- Ik was blij met iets wat een medeleerling zei vandaag.
- Ik werd boos omwille van iets wat een medeleerling zei vandaag.
- Ik was nieuwsgierig naar iets wat een andere leerling zei.
- Ik voelde me verdrietig door iets wat vandaag gebeurde in de klas.
- Een andere leerling vertelde iets wat voor mij ook herkenbaar was.
- Ik voel me vrij genoeg om mijn mening te delen of vragen te stellen in de les.
- Ik vond het spannend om over dit onderwerp te praten.
- Ik vind dat er voldoende ruimte is om verschillende meningen aan bod te laten komen.

VOOR OP HET PRIKBORD

- **Hoe diverser je klasgroep, hoe meer behoefte aan duidelijke afspraken.**
- **Het is niet omdat iedereen welkom is, dat ook alles kan. Zeker gedrag en uitspraken die minderheden kwetsen of uitsluiten, laat je niet passeren.**
- **Leer leerlingen dat ze zelf mee verantwoordelijk zijn voor een veilige en zorgzame klas.**
- **Laat leerlingen spreken over gelijkenissen en verschillen. Maak hen bewust van hun eigen (impliciete) perspectief en de diversiteit in de klas.**
- **Leer leerlingen omgaan met discomfort. Wat voel ik? Wat betekent dit?**
- **Leer leerlingen hoe ze vanuit verschillende standpunten tot betere oplossingen kunnen komen.**

SPANNENDE MOMENTEN IN DE KLAS: WAT ALS DE EMOTIES HOOG OPLOPEN?

Creëer bewustzijn dat emoties op onverwachte momenten hoog kunnen oplopen, bij je leerlingen en bij jezelf als leraar. Weet waarom bepaalde zaken leerlingen hard kunnen raken. Krijg zicht op de dingen die jou raken als persoon, en waarom. Breng rust bij jezelf en in de klas. Maak van spannende momenten ook leermomenten.

Het omgaan met onverwachte, spannende momenten kun je vooraf ontwerpen. Afhankelijk van de situatie en de context bekijk je wat je op het moment zelf doet en op welke manier je er nadien mee aan de slag gaat. Je erkent emoties en biedt structuur om er samen uit te leren.

Om een moeilijk gesprek goed te voeren kan het helpen om je leerlingen inhoud aan te bieden en daarover samen in gesprek te gaan. Hoe beter leerlingen leren spreken in een diverse klasgroep, hoe vaardiger ze ook zullen spreken op spannende momenten. Door het thema terug kleiner te maken en leerlingen naar hun eigen gevoel te laten kijken, leer je hen ook omgaan met hevige emoties.

4.8 Spannende momenten in de klas: Wat als de emoties hoog oplopen?

Ongeacht welke stappen je al gezet hebt, kunnen emoties plotseling en onverwacht hoog oplopen in de klas. Een ongelukkige uitspraak, een leerling die ontploft of zich erg beledigd voelt, kan de sfeer in de klas drastisch veranderen. Dit soort situaties worden vaak aangeduid als 'spannende momenten'.[402] Je kunt te maken krijgen met een intern conflict, een conflict tussen leerlingen, of een conflict tussen jou als leraar en een of meerdere leerlingen. In zulke situaties dreigt je les te ontsporen, terwijl het incident bij iedereen nadrukkelijk op de voorgrond blijft hangen. De leerstof verdwijnt snel naar de achtergrond.

> *Omar, leraar:*
> *'Een leerling weigerde samen te werken met een transgender medeleerling in de klas. Hij vond dat deze medeleerling zich aanstelde en wilde niet meedoen met "dat gedoe" rond andere voornaamwoorden. "Praat er maar over met mijn ouders", zei hij. "Die vinden ook dat er maar twee geslachten zijn: man en vrouw. Moeilijk is dat niet." Ik wist niet hoe ik hiermee moest omgaan.'*

> *Tess, leraar:*
> *'Ik sprak een leerling aan op onaangepast gedrag in de klas. De leerling reageerde door te zeggen dat ik racistisch ben en hem daarom harder aanpak. Ik wist niet hoe ik daarop moest reageren en begon ook aan mezelf te twijfelen.'*

Een discriminerende uitspraak is niet alleen kwetsend voor de direct betrokken leerling, maar kan ook andere leerlingen raken die zich tot dezelfde groep rekenen.[403] Wanneer een leerling bijvoorbeeld zegt: 'Hé, jij stomme autist, wat weet jij daarvan?!', kan dit ook bij andere leerlingen met eenzelfde groepskenmerk, zoals een neurodiverse achtergrond, hard aankomen. Leerlingen die zich identificeren met een bepaalde etnisch-culturele achtergrond, religie, genderidentiteit of seksuele voorkeur, kunnen zich minder veilig voelen als een medeleerling op deze kenmerken wordt aangevallen.

Veel ouders van kinderen uit minderheidsgroepen zien de school als een plaats waar hun kinderen ook discriminatie ervaren. Tegelijkertijd geven zij aan dat het moeilijk is om hierover met de school in gesprek te gaan.[404] Leerlingen merken bovendien vaak op dat 'onbeschaafde gebeurtenissen' in de

klas lijken te worden genegeerd, alsof de leraar niet weet hoe hiermee om te gaan.[405]

Het is belangrijk te weten dat het normaal is om je ongemakkelijk te voelen in zulke situaties. De meeste leraren, zelfs de meest ervaren, ervaren dit ongemak.[406] Leraren verschillen echter sterk in hoe competent zij zich voelen bij het omgaan met spannende momenten en in de mate waarin zij zulke momenten als leerkansen beschouwen. Wat kun je doen als het plotseling erg emotioneel of spannend wordt? Of als je je erg onzeker voelt over wat zich in de klas afspeelt? Gelukkig is het mogelijk om te leren omgaan met lastige situaties.

Drie aandachtspunten om met lastige momenten om te gaan:[407]
- Je rol als leraar behouden.
- De situatie in het moment aanpakken.
- De situatie benutten als kans voor (toekomstig) leren.

Hoewel deze punten gemakkelijker gezegd dan gedaan zijn, blijven zulke situaties altijd uitdagend. Soms heb je geen controle over wat er gebeurt in je klas of over het gedrag van leerlingen. In zulke gevallen is het belangrijk collega's in te schakelen of leerlingen door te verwijzen naar andere hulp.

Neem je rol als leraar op

Wanneer het misgaat in de klas, word je vaak emotioneel geraakt. Dit maakt het lastiger om gepast te reageren en je rol als leraar op te nemen. Wat houdt die rol precies in, en wat kan je helpen om die op je te nemen? Belangrijk is om leerkansen te (leren) zien in spannende momenten, hoe moeilijk dat ook is wanneer leerlingen harde of discriminerende uitspraken doen.

Ook 'wat als het misgaat' kun je vooraf ontwerpen

In zowat alle thema's die in het boek aan bod komen, hebben we het creëren van gelijke kansen en het goed omgaan met verschillen in de klas grotendeels opgevat als een proces van didactisch ontwerpen. Het gaat hierbij om zaken die je vooraf kunt voorbereiden en benaderen als lesvoorbereidingen. Hier, in situaties waarin het misgaat, lijkt dat op het eerste gezicht anders: er gebeurt iets onverwachts, je wordt verrast en emotioneel geraakt, en je moet meteen reageren.

Toch willen we ook hier aanmoedigen om zulke situaties met een ontwerpbril te bekijken. Je ontwerpt niet voor een specifieke les, maar wel voor wanneer zich een situatie voordoet. Als je vooraf nadenkt over hoe je wilt reageren, zal dat op het moment zelf beter lukken. Maak bijvoorbeeld een A4 waarop je overzichtelijk noteert waaraan jij aandacht wilt besteden wanneer het misgaat en welke stappen je dan wilt zetten. De aandachtspunten hieronder kunnen hierbij als inspiratie bieden. Zorg ervoor dat je dit document gemakkelijk kunt terugvinden, zodat je het kunt raadplegen, bijvoorbeeld terwijl je je leerlingen even laat nadenken over een bepaalde vraag. Dit lijkt misschien wat kunstmatig, maar voor wie nog lerende is, kan het helpen om niet te vervallen in een te emotionele aanpak.

Spannende momenten zijn echter geen statisch gegeven. Wat leeft in de samenleving verandert voortdurend. Een handleiding die je op elke onverwachte situatie voorbereidt, bestaat dus niet. Het is wel behulpzaam om er vooraf en achteraf over na te denken en erover te spreken. Deel daarom je ervaringen ook met collega's, niet alleen in de wandelgangen, maar ook tijdens formele overlegmomenten. Zo zie je hoe andere collega's omgaan met uitdagende situaties en ontwikkel je een gedeeld beeld van wat jullie als school een goede aanpak vinden.

Weet ook dat je niet per se op het moment zelf hoeft te reageren. Je kunt de behandeling van een situatie uitstellen, zodat je je aanpak rustig kunt ontwerpen en er eventueel met collega's over kunt spreken.

Sta stil bij wat je zelf denkt en voelt

Er gebeurt iets heftigs en onverwachts. Je wordt emotioneel, wat het niet eenvoudig maakt om helder te denken en meteen te weten wat te doen. Het kan helpen om eerst stil te staan bij wat je zelf denkt en voelt. Zeg bijvoorbeeld tegen je leerlingen iets als:

'Wat er net gebeurde, maakt me niet blij. Ik weet niet meteen wat ik ermee moet, wat goed of fout is. Geef me even tijd om erover na te denken. Jullie hebben vijf minuten pauze/jullie maken de volgende oefening/jullie noteren zelf even wat je nu voelt/ik kom er later op terug …'

Probeer de rust in jezelf te vinden, stap (mentaal) even uit de situatie en bekijk deze van een afstand.

> *Jesse, leraar:*
> *'Als leraar moet je heel alert zijn en dingen echt onmiddellijk regelen. Ook in persoonlijke relaties, als mensen iets ongemakkelijks tegen me zeggen, kan ik vaak niet meteen reageren. Dat soort reflexen heb ik niet. Ik ben het type dat, als de situatie voorbij is, nadenkt: Ik had moeten zeggen dat ... Daarom, hoe graag ik ook wil dat zulke spannende momenten gebeuren, ben ik er erg bang voor. Ik ben bang dat ik ze niet goed kan beheersen.'*[408]

Wat er op zo'n moment gebeurt, is nooit prettig. Je voelt je misschien aangevallen, vindt wat er gebeurt respectloos, of ervaart een spanning alsof elke kleine vonk tot een ontploffing kan leiden. Wat je voelt, wordt ook door de groep gevoeld. Het ongemakkelijke gevoel kun je zien als een oproep tot reflectie.[409] Zoom even uit, alsof je vanaf een balkon kijkt naar wat er in je klas gebeurt. Hoogoplopende discussies hebben vaak de neiging abstract te worden. Het gaat dan om grote verhalen, ideologische standpunten en grove veralgemeningen. Deze roepen veel emoties op en raken je snel op gevoelige punten. Je emoties komen op en je raakt er snel door overweldigd.

Om hieruit te komen, kan het helpen het onderwerp weer klein te maken. In plaats van midden in je gevoelens en gedachtestroom te blijven zitten, maak je bewust verbinding met de signalen van je lichaam en je gevoelens. Onbewust heb je wellicht al een oordeel of mening klaar. Door eerst een time-out te nemen, stel je dit oordeel uit. Wat voel je bij het thema dat aan bod komt, en waarom is dit zo belangrijk voor jou? En wat kan er achter de heftige reacties van je leerlingen zitten? Welke meerderheids- of minderheidsposities spelen een rol? Welke identiteitsassen spelen mee in wat net gebeurde in de klas? Deze reflectie lukt vaak pas achteraf, als de emoties wat zijn gezakt. Lukt het niet om meteen te reageren, benoem dan dat je het lastig hebt met wat er gebeurt en dat je er later op terugkomt.

Als je voorbij je eigen emotionele verwarring raakt, kun je het spannende moment zien als een kans om verschillende standpunten over een onderwerp te verkennen.

Bescherm alle betrokkenen, in het bijzonder minderheidsgroepen

Een van de rollen van een leraar is goed te zorgen voor alle betrokkenen: de leerling(en) die geviseerd worden, de leerling(en) die discriminerende uitspraken doen, alle andere leerlingen, en jezelf.

In deze situaties is het van belang om bijzondere aandacht te hebben voor leerlingen uit minderheidsgroepen of uit minderheidsposities op een of meerdere dimensies van identiteit. Hun identiteit wordt vaak bedreigd door kleine opmerkingen die op zichzelf onbeduidend lijken, maar waarvan het patroon van steeds dezelfde opmerkingen erg kwetsend kan zijn.[410] Charkaoui benoemt dit als microkwetsingen (zie hoofdstuk 5, 'Stereotypen, vooroordelen, microkwetsingen en discriminatie').[411] Deze microkwetsingen leiden bij leerlingen vaak tot het gevoel dat ze herleid worden tot een enkel stereotiepe kenmerk van hun identiteit, zoals een lichamelijke beperking of seksuele geaardheid. Als leraar kun je dit gevoel helpen ombuigen naar een verantwoordelijkheid voor het eigen leven en een gedeelde verantwoordelijkheid voor het leven van anderen.[412] Zorg ervoor dat niemand zich uitgesloten voelt in het gesprek. Wie zich niet gehoord voelt, zoekt vaak andere manieren om gehoord te worden. Dit kan zich uiten in boosheid, opstandigheid, of juist in het zich emotioneel afsluiten en ontkoppelen.[413]

Het is ook belangrijk om alert te zijn op leerlingen die stil blijven omdat ze zich niet veilig voelen om zich uit te spreken. Dit kan leiden tot een situatie waarin steeds hetzelfde perspectief of standpunt naar voren komt en door iedereen gedeeld lijkt.[414] Hoewel dit op het moment zelf geen spanning in de klas veroorzaakt, kan er achteraf onderling over gesproken worden of zelfs formele klachten opleveren. Deze stille spanning bemoeilijkt het leren, omdat de leerlingen met andere zaken in hun hoofd zitten, wat resulteert in een beperkte werkruimte voor nieuwe leerstof.

In het hoger onderwijs speelt de groepsgrootte een rol bij het waarborgen van voldoende interactie en veiligheid. Studenten geven aan dat in grotere groepen minder respect wordt ervaren door de beperkte interactie. Ze voelen meer afstand en minder ruimte om met elkaar en de docent in gesprek te gaan.[415]

Zorg ook goed voor de leerling die het spannende moment heeft veroorzaakt. Niemand mag tot zondebok worden gemaakt. Leerlingen moeten de ruimte krijgen om 'fouten' te maken, zodat ze kunnen groeien in hun kritisch denken. Reflecteren op een kwetsende uitspraak en de impact daarvan op anderen bespreken, is een effectief middel om dit te bereiken. Dit kan zowel in groepsverband als individueel worden besproken.

Door oog te hebben voor elke leerling zorg je ervoor dat iedereen kan blijven leren. Zelfs wanneer een leerling ongewenst gedrag vertoont en je die

daarop aanspreekt, kun je laten zien dat je de leerling waardeert. Erken ieders betrokkenheid bij een thema, ook wanneer de uiting negatief is (zie hoofdstuk 4 'Begrens en nodig uit' voor concrete suggesties om dit te doen).

Pak de situatie in het moment zelf aan

Preventief werken loont

Elke leraar komt weleens spannende of lastige momenten tegen in de klas. Hoewel je hiermee kunt omgaan op het moment dat ze zich voordoen, is het beter om hier preventief aan te werken. Je kunt leerlingen op minder emotionele momenten leren spreken over diversiteitsthema's (zie hoofdstuk 4, 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas'). Geef hen kaders mee over mechanismen van ongelijkheid en maak duidelijke afspraken (zie hoofdstuk 5, 'Mechanismen van (on)gelijkheid in de klas'). Dit zorgt ervoor dat dergelijke situaties minder snel escaleren en er een goede basis is om een gesprek te voeren wanneer dat toch gebeurt.

Maak sowieso afspraken of herhaal deze over hoe je met elkaar wilt spreken en omgaan bij verschillende standpunten. Leg ook uit wat niet is toegestaan, zoals persoonlijke aanvallen. Als je op rustige momenten al afspraken hebt gemaakt en geoefend in het voeren van gesprekken, zal het proces veel soepeler verlopen wanneer het lastig wordt. Vertrouwen dat eerder is opgebouwd, helpt daarbij.

Meteen reageren of uitstellen

In crisissituaties kun je niet meteen alles van je leerlingen – en ook van jezelf – verwachten. Bij woede reageert je hele lichaam: je wordt emotioneel, je hartslag verhoogt, en je hebt weinig ruimte om helder te denken. In sommige gevallen kun je pas met een leerling in gesprek gaan nadat deze is gekalmeerd, bijvoorbeeld in de klas, op de gang of in een toezichtruimte. Vaak is het verstandig om even een pauze in te lassen. Dit geeft jou de ruimte om je eigen emoties te laten zakken, zodat je de leerling kunt aanspreken, diens emoties kunt erkennen en de leerling kunt ondersteunen.

Als het lukt om meteen te reageren, is dat natuurlijk prima. Tegelijkertijd is het goed te weten dat er alternatieven zijn.

Gesprekken buiten de les

Soms is het nodig om buiten de les met leerlingen te praten, vooral met degenen die het meest betrokken waren bij het incident. Help hen om iets wezen-

lijks te leren van de ervaring: over zichzelf, over anderen, over mogelijke standpunten, over het onderwerp als geheel en over hoe ze hun gedachten kunnen verwoorden, zodat ze gehoord worden, zelfs door degenen die het niet met hen eens zijn.

Deze gesprekken kunnen ervoor zorgen dat een leerling open blijft staan voor leren en met een open geest naar de les blijft komen. Het is bijna altijd nuttig om het incident buiten de les met de betrokken leerlingen te bespreken, ook wanneer er in de klas al ruimte voor is geweest. Dit biedt hen ondersteuning en helpt hen om van de ervaring te leren. Een gesprek in duo biedt een veiligere ruimte dan een gesprek in de volle klas. Daarmee vergroot je de kans dat de leerling zich kwetsbaar durft op te stellen en naar het eigen aandeel kan kijken.

Leerlingen ondersteunen na een uitbarsting
Als een leerling instort als gevolg van de uitbarsting, erken dit dan. Benoem wat je ziet gebeuren bij de leerling (bijvoorbeeld: 'Ik zie dat je het lastig vindt', 'Ik merk dat je moet huilen', of 'Ik voel dat het even heel veel voor je is') en vraag of de leerling in de klas wil blijven of even weg wil gaan. Zoek de leerling aan het einde van de les op en vraag of je kunt helpen. In extreme gevallen kun je adviseren om een leerlingbegeleider in te schakelen. Vraag nadien nog eens hoe het gaat.

Je aanpak uitstellen
Als je niet meteen een werkbare oplossing kunt vinden of voelt dat je niet in staat bent op een goede manier in gesprek te gaan, stel dan uit. Als je zelf niet kalm kunt blijven of zichtbaar van streek raakt door het incident, zullen leerlingen dit merken, en dat maakt het gesprek lastig.

Vertel de leerlingen dat het een belangrijk onderwerp is en dat je het op een later tijdstip zult bespreken. Laat meteen duidelijk weten dat je dergelijke gebeurtenissen serieus neemt. Een voordeel van uitstellen is dat je je aanpak beter kunt plannen en kunt overleggen met collega's. Je kunt je leerlingen ook vragen zich voor te bereiden, bijvoorbeeld door een artikel te lezen of een documentaire te bekijken. Weet dat hoe minder voorbereid je leerlingen zijn (inhoudelijk en op het gebied van gespreksvaardigheden), hoe meer werk je als leraar zult hebben om het gesprek in goede banen te leiden.

Een situatie goed hanteren hoeft overigens niet per se een hele les te duren. Het kan ook kort en krachtig; vaak is dat zelfs beter. Je kunt ook een korte reactie op het moment zelf combineren met een uitgebreidere aanpak later.

Let op voor niet reageren (handelingsverlegenheid) of overreageren (handelingsdrang)[416]

Het risico bestaat dat je, gezien de emotionaliteit van de situatie, te weinig (vanuit handelingsverlegenheid) of juist te veel (vanuit handelingsdrang) zult reageren. Hoewel het menselijk is om zo te handelen, kunnen beide reacties problematisch zijn voor het leerproces. De eerste stap is bewustwording van deze neigingen, om vervolgens gepast te leren reageren.

Niet of te weinig reageren (handelingsverlegenheid)

Handelingsverlegenheid komt voort uit (begrijpelijke) twijfel, onzekerheid of een gebrek aan kennis over hoe te handelen. Een leerkracht kan bijvoorbeeld aarzelen om in te grijpen bij een racistische opmerking, uit angst voor escalatie of verlies van controle over de klas. Een voorbeeld hiervan is de uitspraak van een leerkracht:

'Over racisme praten, dat durf ik echt niet. Ik ben bang voor reacties van leerlingen tegenover mij, ik ben bang dat ik me te veel moet verantwoorden en daardoor de vertrouwensband verlies.'

Dit soort reacties, of het gebrek eraan, kan schadelijk zijn. Wanneer een leerkracht niet ingrijpt, kan dit de indruk wekken dat ongepaste of schadelijke uitspraken acceptabel zijn. Hierdoor worden kansen gemist om leerlingen te laten reflecteren en hun kritisch denkvermogen te ontwikkelen.[417]

> *Nala, student:*
> *'Ik heb het echt meegemaakt, en het was dan nog tijdens het vak Gespreksvoering, nota bene! Ik was in gesprek geraakt met een meisje over racisme. Ze zei: "Blonde meisjes met blauwe ogen maken ook racisme mee." Ik ging met haar in discussie en vroeg door. De docent had de discussie opgemerkt en kwam naar ons toe. Hij zei: "Dit is nu niet het moment, we gaan nu afronden." Ik had echt zoiets van: "Allee, dit is juist wel het moment!" Ik had het gevoel dat die docent op dat moment voor zijn eigen veiligheid koos. Uiteindelijk hebben we er niet meer over gesproken. Ik vond dat jammer, een gemiste kans.'*

Te snel of te hard reageren (handelingsdrang)
Aan de andere kant kun je reageren vanuit handelingsdrang, waarbij je te snel en ondoordacht handelt. Dit kan leiden tot het rigoureus afkappen van ongewenste meningen, zonder de onderliggende redenen te verkennen of de leerling te betrekken in een constructieve dialoog, zoals: 'Ik wil niet meer dat je dat zegt. Dit is echt niet oké.'

Een goede balans zoeken
Een ondoordachte reactie kan bijvoorbeeld zijn wanneer een leerling zegt: 'Holebi's zijn vies en tegennatuurlijk.' Een leerkracht die vanuit handelingsverlegenheid reageert, zou kunnen denken: 'Ik heb geen tijd', 'Wat als het fout afloopt?' of 'Wat als leerlingen mij beginnen te filmen?'.

Een nuttige strategie hierbij is het stellen van vragen die leerlingen aanmoedigen om na te denken over hun uitspraken en de gevolgen daarvan. Vragen zoals: 'Waarom denk je dat?' of 'Hoe zou dit anderen kunnen beïnvloeden?' kunnen helpen om een constructieve discussie op gang te brengen.

Benoem en erken de emoties van jezelf en van je leerlingen
Het erkennen van emoties is een eerste stap om de spanning te laten zakken en terug te komen tot een productief gesprek.[418] Door als leraar en leerling te benoemen wat je voelt, kun je je gezien voelen in wat mogelijks lastig was.

Door als leraar ook te benoemen wat je denkt en voelt, spiegel je voor leerlingen wat zich afspeelt in de groep.[419] Dit biedt de groep taal om te benoemen wat zij zelf voelen. Wat eerder onbenoemd bleef, wordt dan toch zichtbaar.

> *Souad, leraar:*
> *'Ik herinner me een uitdagend moment in de klas waarop ik naar mijn gevoel niet adequaat reageerde. Thuis, zelfs 's nachts, bleef ik piekeren over hoe ik het anders had kunnen aanpakken. De volgende dag besprak ik het voorval met de betreffende leerling, die verrast reageerde: "Mevrouw, heeft u daar echt wakker van gelegen? Wat lief." Na ons gesprek vertelde ze dat het feit dat ik er thuis over nadacht en dit de volgende dag besprak, voor haar belangrijker was dan een directe, "juiste" reactie. "Ge zijt ook maar een mens, hè mevrouw", zei ze lachend. Dit toont aan dat het durven erkennen van fouten en hiervan leren een waardevolle les is.'*

Probeer het probleem los te koppelen van de leerling die iets beledigends heeft gezegd en leg het op tafel als onderwerp voor een breder gesprek. Geef hierbij ruimte voor emoties en drijfveren. Zeg bijvoorbeeld: 'Sommige mensen denken op deze manier. Waarom hebben ze zulke opvattingen? Wat zijn hun redenen?' en daarna: 'Waarom hebben degenen die het er niet mee eens zijn andere opvattingen?' Dit beschermt de leerling terwijl het anderen aanmoedigt om een standpunt dat ze niet leuk vinden te begrijpen en later hun eigen positie te beargumenteren.[420]

Delen om te helen

Griet Severyns beschrijft in haar boek *In je blootje voor de klas* mooi hoe het kan helpen om in een situatie emoties te erkennen en een situatie te verbreden naar andere leerlingen in de klas.[421]

Miro was negen jaar toen hij zijn vaderland, Syrië, moest verlaten vanwege de oorlog. Ondertussen woont hij drie jaar in België. Toen hij in de klas vol trots vertelde over de tekening die hij maakte van zijn geboortehuis in Aleppo, voegde Miro eraan toe dat zijn jongere broertje gestorven is.

Bovenstaand voorbeeld maakt duidelijk dat spannende momenten zich niet alleen voordoen bij discriminerende uitspraken.

In een situatie zoals deze kun je bijvoorbeeld volgende keuzes maken: ofwel breek je dit gesprek af, of je vraagt hoe het broertje is gestorven. Beide mogelijkheden brengen risico's met zich mee. Als je het gesprek afbreekt, blijft Miro met een brok in zijn keel achter. Indien je doorvraagt, wordt de pijn opnieuw naar de oppervlakte gebracht en neemt de emotie toe. Een klascontext nodigt niet altijd uit om voor de tweede optie te kiezen. Er is ook nog een derde mogelijkheid: je geeft erkenning aan het gevoel van Miro en verbreedt de gebeurtenis of situatie naar de andere leerlingen in de klas. In het voorgaande voorbeeld zou dat als volgt verder kunnen gaan.

'Dat moet heftig zijn geweest, Miro, je zult hem vast missen. Zijn er nog andere leerlingen in de klas die vandaag iemand missen in de familie?'

Door de vraag te verbreden kun je samen komen tot iets gemeenschappelijks, namelijk het verlies van een dierbaar iemand. Of, als je verder wilt gaan met het feit dat Miro heeft moeten vluchten, zou je de vraag kunnen

stellen wat de leerlingen zouden missen als zij hun geboortehuis of geboorteland zouden moeten verlaten.

Grijp de situatie aan voor (toekomstig) leren: leerlingen actief aan de slag

Behalve het moment zelf aanpakken, wil je ook voorkomen dat enkele weken later opnieuw hetzelfde gebeurt. Het is belangrijk dat leerlingen goed begrijpen waar zo'n lastig gesprek in essentie over gaat en dat ze er op lange termijn lessen uit leren.

Benoem het spannende moment als een leerkans

Probeer het spannende moment als een leerkans te zien en benoem dit ook zo aan je leerlingen: het is een kans om te leren reflecteren op een lastige gebeurtenis, om andere perspectieven te leren kennen en begrijpen, om kritisch denken verder te ontwikkelen. Benoem het moment als een leerkans door de echte kwesties naar boven te halen en te zeggen wat er voor jou toe doet. Als mensen hun kwetsbare zelf laten zien — hun angsten, onzekerheden en twijfels — kunnen ze ook oog hebben voor elkaar. Als dat gebeurt, voel je vaak de energie in de klas veranderen. Dat is wat leerlingen (en alle mensen) willen: graag gezien worden, voor elkaar kunnen zorgen, en zich veilig voelen. Er is liefde en lef nodig om op deze momenten het verschil te maken.[422]

De klas is de unieke omgeving hiervoor. Spannende momenten zullen zich ook buiten de school voordoen, maar het unieke aan de klasomgeving is dat je een veilige ruimte kunt creëren om hierover te spreken en te leren. Juist dat is een van de rollen van de school in onze samenleving: leerlingen klaarmaken om samen te leven in de diverse en complexe maatschappij van vandaag. Benoem dit ook aan je leerlingen.

Begrens en nodig uit[423]

Om het leren in de situatie zelf en in de toekomst te bevorderen, is het belangrijk om zowel te begrenzen als uit te nodigen. Begin met het begrenzen van een heftige uitspraak. Geef duidelijk aan dat je aanvallende taal niet goedkeurt. Hiermee geef je een signaal aan de leerling en de rest van de klas: veiligheid staat voorop in deze klasgroep.[424]

Tegelijkertijd laat je weten dat je openstaat voor een verder gesprek. Daarmee maak je duidelijk: 'Ik wijs jouw taalgebruik af, maar ik wil jou wel horen.' En ook: 'Afwijkende meningen hebben een plaats in deze klas, maar alleen wanneer die respectvol worden geuit.'

Voorbeelden van hoe je dit kunt verwoorden:

'Ik wil hier heel graag met jou over doorpraten, maar ik wil dat je geen beledigende of discriminerende woorden gebruikt.'

'Het doet me pijn om jou op deze manier te horen praten over een medestudent en dat vind ik niet goed. Dus formuleer dit nu eens anders en vertel wat je eigenlijk wilt zeggen.'

'Ik wil graag naar je luisteren, maar dat lukt niet als je deze woorden gebruikt, en dat is jammer, want volgens mij heb je goed nagedacht over dit onderwerp.'

'Ik voel me er heel ongemakkelijk bij als je dergelijke woorden gebruikt, dus dat moet je niet doen. Vertel nu eens hoe je hierover denkt, want dat is belangrijk.'

'Dat is wel heftige taal, dat komt binnen. Dat komt respectloos over. Tegelijk ben ik wel geïnteresseerd in wat je zegt. Waar haal je dat vandaan?'

Leerlingen willen vaak daadwerkelijk dit gesprek kunnen voeren. Ze zijn meestal bereid om hun taal en gedrag bij te sturen, zeker als dat betekent dat ze kunnen blijven deelnemen aan het gesprek. Dat wil je als leraar ook: je gebruikt de lastige situatie om leerlingen kritisch te leren denken.

Luister goed naar wat er achter de uitspraken schuilgaat. Wat is de onderliggende nood? Een scherpe uitspraak wordt meestal gevoed door emotie. Wanneer je die emotie blootlegt, kun je gemakkelijker inzetten op verbinding en herstel. Iedereen is weleens boos of bang; in die herkenning zit stof voor een interessant klasgesprek. Probeer te achterhalen wat de leerling écht wil vertellen en wat de mogelijke (onbewuste) leervraag is.

Dit alles gebeurt natuurlijk binnen de grenzen van vrije meningsuiting en de mensenrechten. Als leraar maak je duidelijk dat bepaalde uitspraken ontoe-

laatbaar of zelfs strafbaar kunnen zijn. Ga er niet automatisch van uit dat leerlingen dat weten.

Maak de situatie klein en persoonlijk

Een uitdagende uitspraak kan snel leiden tot een discussie met grove veralgemeningen en vergelijkingen. Emoties voeden dit proces, en de behoefte om gehoord te worden ligt eraan ten grondslag. Hierdoor kan een escalatie ontstaan waarbij leerlingen sterk gekwetst worden.

Om dit te vermijden, zonder het gesprek uit de weg te gaan, kun je het thema klein en persoonlijk maken. In plaats van in te gaan op het thema in zijn grootheid, richt je je op het persoonlijke niveau. Stel vragen als: 'Wat maakt dat je dit zegt?', 'Wat doet dat met jou?', 'Heb jij zoiets al eens meegemaakt?' of 'Waarover maak je je zorgen?'.

Door op deze manier het gesprek te voeren, vergroot je de kans op verbinding tussen leerlingen. Het biedt ruimte voor herkenning en nodigt meerdere leerlingen uit om hun ervaringen en gedachten te delen.

Als leraar is het niet je taak om oplossingen of sluitende antwoorden te bieden op grote maatschappelijke kwesties of onrechtvaardigheden; dat is onmogelijk. Jouw doel is om leerlingen te leren nadenken en spreken over hun perspectieven en de verschillen daarin ten opzichte van anderen.

Structureer het gesprek goed[425]

Structureer klasgesprekken goed. Als een gesprek ongestructureerd verloopt en je niet bewust probeert zoveel mogelijk stemmen aan het woord te laten, bestaat het risico dat de discussie gedomineerd wordt door een klein aantal mondige leerlingen.

Hoe kun je een spontaan klasgesprek snel en zonder veel tijdverlies in goede banen leiden? Een stappenplan kan hierbij helpen.

Stap 1: Afspraken maken of eerder gemaakte afspraken erbij nemen

Dit kan snel gebeuren. Het is een goed idee om leerlingen te betrekken bij het formuleren van enkele gespreksafspraken. Handhaaf deze afspraken strikt tijdens het gesprek (zie hoofdstuk 4, 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas').

Stap 2: Voorkennis inventariseren
Inventariseer welke voorkennis de leerlingen hebben. Het doel is niet om meteen in discussie te gaan, maar om de leerlingen eerst wat afstand te laten nemen door vragen te stellen zoals: 'Wat weten jullie over dit onderwerp?' of 'Wat hebben jullie gehoord of gezien op (sociale) media?'. De resultaten van deze ronde kunnen op het bord worden weergegeven in een woordweb.

Houd er rekening mee dat de leerlingen die het hardst roepen niet per se de meeste voorkennis over een thema hebben.

Stap 3: Meningen inventariseren
Inventariseer welke meningen er over het onderwerp in de klas leven. Laat leerlingen kort hun mening formuleren zonder dat er direct een uitgebreide discussie ontstaat. Een mogelijke vraag is: 'Welke perspectieven die wel bestaan, komen momenteel niet in deze klas aan bod?'

Stap 4: Meningen verder verkennen
Ga dieper in op de meningen met open vragen, zoals:
Ik merk dat je hier erg mee bezig bent, kun je dat uitleggen?
Wat bedoel je daarmee?
Is dat altijd zo?
Kun je een voorbeeld geven?

Parafraseer regelmatig: Heb ik je goed begrepen? Bedoel je dat ...? Vraag ook regelmatig: Wat denken de anderen daarvan?

Stap 5: Afsluiten
Sluit het gesprek expliciet af. Zorg ervoor dat de complexiteit van het onderwerp duidelijk is geworden, evenals het feit dat er verschillende meningen over kunnen bestaan. Mogelijk is er geen eenduidig antwoord. Als leraar, school en maatschappij heb je echter wel een duidelijk waardenkader om bepaalde meningen aan af te toetsen. Bespreek hoe je bijvoorbeeld kijkt naar abortus, gelijkheid tussen mannen en vrouwen, of holebirechten, en hoe dit vertaald wordt in wetgeving in ons land. Vergelijk dit eventueel met wetgeving in andere landen.

Rond het gesprek duidelijk af binnen de veilige context van de klas en de gemaakte afspraken. Dit biedt voorspelbaarheid en veiligheid. Bedank de leerlingen voor hun deelname en openheid.

Als de klas aangeeft, of de leraar aanvoelt, dat het thema verdere verdieping nodig heeft, kan een extra les worden ingepland.

> *Ayman, student:*
> *'Er is een docent bij wie we onderwerpen als racisme of discriminatie bespreken. Hij creëert een open sfeer zonder hiërarchie. Hij zegt de dingen zoals ze zijn en geeft context. Hij benadrukt dat iedereen zich veilig moet voelen en zichzelf kan zijn, ook witte studenten. We leren hoe we met verschillende mensen in gesprek kunnen gaan.'*

Laat je leerlingen reflecteren, op inhoud en gevoel

Stimuleer je leerlingen om actief na te denken over wat er is gebeurd. Gebruik het moment om hen inzicht te geven in mechanismen van ongelijkheid en uitsluiting, stereotypen, discriminatie, en assen van identiteit. Verbind het gesprek met inhoudelijke input, zodat leerlingen de taal en het inzicht krijgen om te begrijpen waarom iets moeilijk kan voelen voor iemand. Het is extra waardevol als je dit gesprek kunt koppelen aan een actueel thema.

Een voorbeeld hiervan is om leerlingen een dagboekfragment te laten schrijven over het spannende moment. Stap hierbij over je eigen initiële emotie en oordeel heen en zorg ervoor dat iedereen de opdracht vanuit het eigen perspectief kan uitvoeren.[426]

Laat leerlingen reflecteren op het spannende moment, wat hun gevoel daarbij was en wat ze ervan zouden kunnen leren. Je kunt hen ook opzoekwerk laten doen over het thema of hen de voordelen en risico's laten benoemen van verschillende standpunten. Door hierna samen in gesprek te gaan, leren leerlingen elkaars perspectieven kennen en begrijpen.[427]

Wat met mijn eigen mening?

Wat doe je met je mening als leerkracht tijdens een klasgesprek? Leerlingen zullen er vroeg of laat naar vragen. Misschien ben je bang dat het geven van jouw eigen mening de band met je leerlingen kan beïnvloeden (pedagogische beïnvloeding), of je vreest dat jouw mening de leerlingen te sterk ideologisch beïnvloedt. De adviezen die Van Alstein (2018, p. 86 e.v.) formuleert, kunnen houvast bieden.

Jouw rol tijdens het klasgesprek is het creëren van een veilige leeromgeving, zodat het gesprek ook echt een leerkans wordt. Je faciliteert meerstemmigheid en modereert dit. Je kunt ervoor kiezen om jouw eigen mening niet te

delen en je te beperken tot deze rollen. Zeker bij thema's die gevoelig liggen, kan het verstandiger zijn om als leraar geen mening te geven.

Je kunt er echter voor kiezen je mening wel te delen; leerlingen zijn daar vaak benieuwd naar. Weet dat leerlingen je mening niet zomaar overnemen; hun visie wordt door meer factoren bepaald. Wel kan jouw mening de band met leerlingen positief of negatief beïnvloeden. Leerlingen kunnen jou anders gaan bekijken nadat je hen jouw perspectief hebt gegeven. Hierin ligt een uitdaging. Je kunt je mening delen als een van de vele perspectieven, niet prekerig geformuleerd, onderbouwd met argumenten en openstaand voor kritiek en tegenwerpingen.[428] Laat je mening de discussie ook niet overheersen. Daarnaast willen leerlingen voelen dat leraren hun ideeën respecteren, zelfs als deze afwijken van jouw mening. Vermijd persoonlijke discussies tussen jou en (enkele) leerlingen.[429]

Je kunt ook onderscheid maken tussen open thema's en thema's met een gevestigd antwoord.[430] Open thema's zijn onderwerpen waarover vanuit de wetenschap nog geen sluitend antwoord bestaat, of waarop vanuit een politiek perspectief verschillende visies mogelijk zijn, zoals euthanasie of een basisinkomen voor iedereen. Bij open thema's kun je je neutraal opstellen en als leraar de rol van gespreksbegeleider opnemen. Thema's met een gevestigd antwoord zijn zaken waarover een brede consensus bestaat, zoals de evolutietheorie of stemrecht voor vrouwen. Dan is een ruimere kadering als leraar belangrijk. Bepaal hoe sturend je het onderwerp wilt aanbrengen en voor welke delen je ruimte laat voor discussie.

Uiteraard is de context ook relevant. In de lessen biologie ligt de nadruk op het overdragen van inzichten rond de evolutietheorie, ook al kun je kort aandacht besteden aan de verschillen tussen wetenschappelijk en religieus denken. In de les levensbeschouwing kun je die verschillen in denken uitgebreider bespreken.

Wees je ervan bewust dat volledige neutraliteit een lastige opgave is. Vaak laat je meer zien dan je denkt. Dit kan zich uiten in kleine details zoals de manier waarop je een vraag stelt, hoe vaak je leerlingen aan het woord laat, je lichaamstaal of een grapje dat je maakt. Door je mening expliciet te geven en deze ter discussie te stellen, kunnen leerlingen kritischer leren denken.

Eerder gaven we al aan dat je meer behoefte hebt aan duidelijke afspraken naarmate je klasgroep diverser wordt (zie hoofdstuk 4, 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas'). Discriminerend gedrag is ontoelaatbaar. Vooral uitspraken of gedragingen die gelijkwaardige deelname van alle leerlingen ondermijnen of die de deelname van specifieke groepen verhinderen, vereisen duidelijke grenzen. Naast je persoonlijke mening heb je ook een visie als school: een pedagogisch project met bijbehorende waarden. Als leraar kun je dus niet zomaar verkondigen dat iedereen zich moet aanpassen als jouw school kiest voor een actief pluralistisch perspectief (zie hoofdstuk 5, 'Vier perspectieven in het omgaan met diversiteit').

Weeg de voor- en nadelen van het geven van je eigen mening af

In de bundel 'Jij hebt makkelijk praten' wordt een helder overzicht gegeven van de voor- en nadelen van het delen van je eigen mening.[431]

Nadelen
- Mogelijke onbedoelde beïnvloeding door je rol als autoriteit.
- Kwetsbaarheid: kans op kritiek of afkeuring van leerlingen.
- Moeilijker om focus en structuur als gespreksleider te behouden.
- Verandering in hoe leerlingen je zien, zowel als docent als persoon.

Voordelen
- Kan samenhorigheid versterken: je toont hetzelfde gedrag dat je van leerlingen vraagt.
- Laat persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp zien.
- Leerlingen waarderen het wanneer je iets van jezelf laat zien.

VOOR OP HET PRIKBORD

- Denk vooraf na over hoe je kunt omgaan met spannende momenten. Bespreek dit met collega's.
- Maak het kleiner. Stap weg van grote, polariserende verhalen en bevraag wat iets persoonlijk met iemand doet. Wat doet dit met jou? Waarover maak je je zorgen?
- Maak van een spannend moment een leerkans, direct of op een later moment.
- Breid de situatie of gebeurtenis uit naar alle leerlingen in de klas. Onderzoek welke mogelijke perspectieven er spelen of bij anderen buiten de klas zouden kunnen leven.

5

MECHANISMEN VAN (ON-) GELIJKHEID IN DE KLAS

In het vorige deel gaven we heel concrete handvatten mee om in de klas aan de slag te gaan. Tegelijkertijd willen we niet uit het oog verliezen dat werken aan gelijke kansen evenzeer begint met bewustwording.[432] Bewustwording is de motor van groei. Je kijkt met een bepaalde bril naar de werkelijkheid, en die bril is voor iedereen anders. Om bewust te worden van eigen en andere referentiekaders, helpt het om inzicht te hebben in mechanismen die ongelijkheid creëren.

> *Sasha is een meisje in het tweede leerjaar. Ze is geboren in het lichaam van een jongen. In de klas mag ze geen meisjeskleren dragen. Op school zeggen ze: 'Je bent niet als meisje geboren, dus je bent een jongen.' 'Er zijn kinderen die haar volledig accepteren,' zegt haar mama, 'nu de volwassenen nog.' Sasha is het hoofdpersonage in de mooie documentaire Petite Fille van Sébastien Lifshitz. De houding die je als leraar aanneemt, is cruciaal voor deze leerling. 'Het gaat niet over tolereren', zegt haar papa. 'Voor mij is ze gewoon Sasha. Punt.'*

In het voorbeeld van Sasha komen verschillende brillen of perspectieven aan bod. Aan de ene kant is er het perspectief van de school, waar de regel geldt dat Sasha geen meisjeskleren mag dragen. Aan de andere kant is er het perspectief van Sasha zelf en haar ouders. Sasha voelt zich een meisje, terwijl ze als jongen is geboren. Ook al is haar geslacht mannelijk, op het vlak van gender voelt ze zich een vrouw. 'Doodvermoeiend om op school steeds de strijd te moeten aangaan,' zegt haar mama. 'Ze weet dat ze zal moeten knokken. Het is haar en mijn strijd.'

Bewustwording betekent op zoek gaan naar welke drempels het oplevert voor een kind als Sasha om naar school te gaan en welke rol je daar als school of als leraar in kunt spelen. Door jezelf kritisch onder de loep te nemen en te reflecteren, versterk je je bewustzijn. Door bewust te worden van wat er gebeurt met jezelf, in relatie tot anderen en de wereld, versterk je niet alleen je houding, maar ook je didactische aanpak in de les. Plots heb je misschien oog voor de manier waarop gender wordt voorgesteld in voorbeelden of oefeningen. Zo leer je wat een veilige leeromgeving betekent voor iemand als Sasha. Moet Sasha zich volgens jou aanpassen, of is iedereen welkom zoals die is?

In dit deel presenteren we zeven mechanismen van (on)gelijkheid in de klas. Deze inzichten helpen ons om naar gelijke kansen te kijken en keuzes te maken. Ze geven ons taal, kaders, achtergrond en theorie om over concrete

vragen samen te spreken. Ze helpen ons om typische diversiteitsvragen te bespreken en om structuur te brengen in gesprekken of (hevige) discussies over dit thema.

5.1 Stereotypen, vooroordelen, microkwetsingen en discriminatie

> *Farah, leerling:*
> *'Mijn leerkracht aardrijkskunde was ooit boos op mij omdat ik niet kon antwoorden op een vraag. Hij zei: "Farah, 1974. Jij moet dat weten." Ik dacht: oké, het heeft te maken met de islam, Marokko, migranten. Ik werd echt gek. Ik dacht: ik snap het niet. Hij heeft minutenlang op mij gefocust. Tot een andere leerling heeft geantwoord. "Ja, Farah. Oliecrisis, de Iraanse revolutie. Jij moet dat toch weten." Ik dacht: waarom moet ik dat nu weten? En als een leerkracht zoiets zegt, geloof je die. Dat is iemand met een zekere autoriteit. Ik heb mezelf verweten dat ik dat niet wist. Ik schreef in mijn dagboek: ik ben dom. Ik weet niet dat dat gebeurd is in 1974. Ik denk dat dat ook zo'n ervaring is bij heel veel allochtonen. Je krijgt die rol van ambassadeur van heel het exotische werelddeel. Ik was dan ambassadrice van het Midden-Oosten en Noord-Afrika.'*

Farah doet haar verhaal in de documentaire *Het leven in kleur*, die te bekijken is via het Archief voor Onderwijs.[433] Het is goed om te beseffen dat wat in dit voorbeeld tijdens de les aardrijkskunde gebeurt, een logisch gevolg is van hoe onze hersenen werken. In alles wat we doen en zien, gaan onze hersenen immers categoriseren. Categoriseren doet iedereen en gebeurt meestal automatisch. Geslacht, emoties, huidskleur en aantrekkelijkheid van het gezicht zijn de eerste categorieën die we leren gebruiken, al vanaf een leeftijd van zes à twaalf maanden. De kleuterleeftijd vormt de basis voor latere categorisering. Maak ook dan al verschillen zoals huidskleur bespreekbaar.[434] Toch zal het nog tot in de lagere school duren voordat kinderen categorieën echt als betekenisvolle manieren zien om bepaalde eigenschappen aan een groep te verbinden. Etnisch-culturele achtergrond, religie en sociaaleconomische status zijn typische categorieën die ook kinderen gebruiken.[435] Je kunt onze hersenen eigenlijk zien als een groot kansberekeningssysteem.[436] Hoe vaker we iets tegenkomen, hoe groter we de kans achten dat dat het juiste antwoord is. Zo zie je bij jonge kinderen die taal leren dat ze onregelmatige werkwoorden eerst zullen vervoegen alsof het regelmatige werkwoorden zijn. Ze zeggen bijvoorbeeld slaapte in plaats van sliep, of hij heeft mij geslaagd in plaats

van geslagen. Indelen doen we niet alleen voor taal, maar voor alles wat we leren. Dit leidt gemakkelijk tot generaliseren: we maken van één persoon of één ding een algemene regel.

Dit categoriseren en automatiseren is noodzakelijk om effectief en gepast te handelen. Zo leren we bijvoorbeeld dat spinnen of slangen gevaarlijk kunnen zijn. Tegelijkertijd blijven het hypotheses die flexibel zijn en dus kunnen worden bijgesteld. Zo leer je later misschien dat spinnen en slangen in België niet gevaarlijk zijn, en je er dus eigenlijk geen angst voor hoeft te hebben.

Het wordt een probleem wanneer veralgemeningen negatief en kwetsend zijn. Karakteristieken van groepen komen niet (volledig) overeen met de werkelijkheid en tonen een negatiever beeld dan de realiteit. In het voorbeeld van Farah heeft de stereotypering duidelijk negatieve gevolgen.

Ook positieve stereotypen zijn mogelijk (bijvoorbeeld: Aziatische leerlingen zijn slimmer of sterker in wiskunde), maar die kunnen eveneens kwetsend overkomen. Zo kan het gebeuren dat iemand wordt gereduceerd tot een typisch kenmerk van een groep, terwijl dat voor die persoon helemaal niet voelt als een deel van zichzelf.[437]

Een **stereotype** is het mentale beeld dat we hebben over alle leden van een sociale groep. Het onderscheidt een groep van anderen. Stereotypes vereenvoudigen een complexe omgeving. Stereotyperen kan nuttig zijn, maar kan ook problematisch worden wanneer een stereotype negatief of kwetsend is.[438]

De meeste stereotypen over minderheden zijn ongunstiger dan die over de meerderheid. In het onderwijs hebben negatieve stereotypen ook negatieve gevolgen voor de leerresultaten van leerlingen. Ze kunnen faalangst veroorzaken en bestaande ongelijkheden versterken.[439]

> *Tim, leraar:*
> *'Ik vind dat er eens duidelijk moet gezegd worden tegen die Duitse meisjes dat we hier in dit land op tijd komen.'*

Een stereotype, een beeld dat we hebben en dat niet (helemaal) overeenkomt met de realiteit, kan leiden tot vooroordelen. Vooroordelen gaan over voorkeur of afkeur: een bepaalde houding tegenover leden van een sociale groep.

In het voorbeeld over de Duitse meisjes is er een expliciete, kwetsende verwijzing naar herkomst. Er is een duidelijke afkeur die wordt gelinkt aan de sociale groep 'mensen uit Duitsland'. Bovendien wordt de opmerking gemaakt door iemand met een machtspositie. Het feit dat het niet rechtstreeks tegen de meisjes zelf is gezegd, toont impliciet aan de andere leerlingen hoe de leraar over afwezigen spreekt.

Vooroordelen zijn attitudes tegenover leden van sociale groepen en bestaan uit drie elementen[440]:

- Cognitief: wat je (stereotiep) denkt en gelooft over een bepaalde groep.
- Affectief: (negatieve) emoties of gevoelens.
- Gedrag: de neiging om leden van die sociale groep te vermijden, uit te sluiten of te kwetsen.

Vooroordelen pieken al op een leeftijd van vijf tot zeven jaar. Dit betekent dat kinderen hier niet minder gevoelig voor zijn en dat je het gesprek met hen hierover wel moet voeren. Een sprekend en vaak gerepliceerd voorbeeld is het poppenexperiment.[441] Kinderen (zowel witte kinderen als kinderen met een donkere huidskleur) schrijven vaker negatieve eigenschappen toe aan poppen met een donkere huidskleur dan aan witte poppen. Kinderen internaliseren dus al snel de maatschappelijk gangbare stereotypes en vooroordelen.[442]

Een stereotype, een gesimplificeerd beeld, kan leiden tot bepaalde voorkeuren of vooroordelen. Op basis van die beelden of vooroordelen kun je personen of groepen ongelijk behandelen. Als ongelijke behandeling plaatsvindt op basis van veralgemeningen, spreken we van discriminatie. Zo hebben leerlingen van kleur minder kans om zich in te schrijven op een school naar keuze, worden ze vaker terechtgewezen door de leraar en krijgen ze vaker een schooladvies voor een lager studieniveau in vergelijking met witte leerlingen met dezelfde resultaten.[443] Stereotypes gaan over het beeld dat iemand heeft van de werkelijkheid, over wat iemand gelooft. Vooroordelen gaan over de houding die iemand heeft. Discriminatie gaat over de actie die iemand onderneemt.[444]

Discriminatie houdt in dat mensen anders (en meestal negatief) worden behandeld vanwege hun lidmaatschap aan een bepaalde sociale groep. Discriminatie kan het gevolg zijn van een actie van een individu of van het verschillend toepassen van wetgeving, beleid of werkmethoden in een organisatie.[445]

In scholen waar leerlingen meer discriminatie ervaren, halen deze leerlingen lagere scores. De ervaren discriminatie van leerlingen blijkt een van de grootste voorspellers te zijn voor lagere studieresultaten.[446]

> *Vera, student:*
> *'Ik heb ook roots in migratie, ik kom van Albanië maar heb niet zo'n donkere huidskleur. Ik merk dat de docenten in de opleiding vaak een "pik" lijken te hebben op mensen met een donkere huidskleur of een hoofddoek. Soms is het uit onwetendheid; het zit in kleine dingen. Ik voel het verschil heel sterk als ik bij witte studenten sta of bij Marokkaanse studenten. Als ik bij de witte sta, ben ik een van hen. Dan gebeurt er niets speciaals. Als ik toevallig even bij de andere studenten met een donkere huidskleur sta, word ik ineens sneller berispt als ik praat tijdens de les of wordt er sneller geïrriteerd gereageerd.'*

Soms kan ongelijk behandelen juist relevant zijn

Soms kan het relevant zijn om bepaalde leerlingen of groepen ongelijk te behandelen, bijvoorbeeld om hen gelijke kansen te geven. Dan is er uiteraard geen sprake van discriminatie.

Via DigitalForYouth.be werden tijdens de coronatijd tienduizend gebruikte laptops verspreid onder kwetsbare leerlingen in Brussel. Met dit initiatief konden leerlingen zonder computer toch afstandsonderwijs volgen.[447]

Een bijkomend element zijn microkwetsingen.[448] Vaak zien we slechts het topje van de ijsberg: discriminatie, racistisch geweld of haatspraak. Maar onder de waterlijn, veel minder zichtbaar, bevinden zich de dagelijkse microkwetsingen. Dit zijn onbedoelde of zelfs goedbedoelde uitspraken of gedragingen die beïnvloed worden door stereotypen, vooroordelen en verwachtingen.

Microkwetsingen zijn kleine, alledaagse en soms dubbelzinnige uitspraken of gedragingen die kwetsend overkomen bij minderheidsgroepen. Ze zijn zowel bedoelde als onbedoelde uitingen van onderliggende stereotypen en vooroordelen. Microkwetsingen werken cumulatief: door herhaaldelijk dezelfde kwetsingen te ervaren, ontstaan stress, mentale en fysieke gezondheidsproblemen en een negatieve impact op het leren.[449]

Als een bepaalde formulering kwetsend is voor een grote groep personen, is dat voldoende reden om andere bewoordingen te gebruiken (denk aan het n-woord). Wanneer iemand gereduceerd wordt tot één dimensie van zijn of haar identiteit, kan dat kwetsend zijn. Zelfs goedbedoelde complimenten of vragen kunnen verdoken vormen van discriminatie zijn:[450]

Özlem, leerling:
'Leraren zeggen soms dingen die je kwetsen, maar waar ze zich niet eens bewust van zijn. "Oh, dit is echt mooi werk – zeker voor een Turk." Toen ik met medische wetenschappen begon, dachten ze dat ik Grieks was. Ja, want Turken konden onmogelijk een opleiding volgen. (...) In gesprekken lijken ze er soms niet helemaal zeker van te zijn dat ik hen kan begrijpen.'

Leraar:
'Jij bent een goede moslima, want jij draagt geen hoofddoek.'

Leraar:
'Waar kom je écht vandaan?'

Leraar tegen leerling:
'Wat kan jij goed lopen! Jullie Afrikaanse meisjes zijn daar altijd zo goed in!'

Leraar tegen leerling:
'Wat heb jij mooie krullen! Mag ik ze eens aanraken?'[451]

Elif, student:
'Toen ik jonger was, maakte ik me er niet zoveel zorgen over, ook al voelde ik me af en toe een vreemde. Je beseft het meer naarmate je ouder wordt. Een Vlaams meisje in mijn klas negeerde me gewoon volledig. Toen wilde ik omgaan met een andere leerling die half Vlaams, half Turks was. Ze zei: "Heb je geen Turkse vrienden?" Ik ben er na een tijdje overheen gekomen, ook al werd ik dat jaar buitengesloten.'

> *Jamila, student:*
> *'Vorig jaar kreeg ik de vraag van een medestudent: "Is het niet moeilijk om aan de hogeschool te studeren voor jullie?" Waarop ik reageerde: "Wat bedoel je met voor jullie?" "Voor allochtonen," zei ze dan. Op dat moment wist ik niet meteen hoe ik moest reageren, omdat ik het niet zo correct vond hoe ze het vroeg.'*

Microkwetsingen zijn heel herkenbaar voor minderheden en komen veelvuldig voor. Het is niet de individuele gebeurtenis op zich die kwetsend is, maar de opeenstapeling van vergelijkbare, steeds weerkerende kwetsende uitspraken of handelingen.[452]

Naima Charkaoui zegt hierover: 'Als je inzicht wilt krijgen in kwetsend gedrag, is het belangrijk dat mensen duidelijk zeggen dat ze zich gekwetst voelen. Gemakkelijk is dat niet. Als je je gekwetst voelt, ben je van je stuk gebracht. Je weet dat de andere persoon op zijn beurt zal schrikken van je reactie. Je weet niet of het de moeite waard is om de sfeer te verpesten. Omgekeerd is het ook niet gemakkelijk om te horen dat een ander je gedrag kwetsend vindt, zeker als je dat niet zo bedoelde. De afstand tussen beide gesprekspartners kan op dat moment toenemen, terwijl er bij een ervaring van uitsluiting juist behoefte is aan verbinding.'[453]

Meer over hoe je hiermee kunt omgaan en hoe je je leerlingen hiertegen kunt wapenen, lees je in hoofdstuk 4, 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas'.

Voorbeeld: microkwetsing of niet?

In een specifieke situatie is het niet altijd makkelijk te oordelen of een bepaalde uitspraak een microkwetsing is of niet. Vaak is het niet alleen wat er precies wordt gezegd, maar vooral de manier waarop, die ertoe doet. Wat ook belangrijk is, is hoe veelvuldig en systematisch iemand iets te horen krijgt. Een microkwetsing wordt gezien als een subtiele, vaak onbewuste vorm van vernedering, verbaal of non-verbaal. Op zichzelf kan een microkwetsing onschuldig lijken, maar het herhaaldelijk horen van dezelfde negatieve uitspraken of het ervaren van hetzelfde negatieve non-verbale gedrag heeft een cumulatief effect.[454]

Een voorbeeld:
Tijdens een focusgesprek met studenten zei een student het volgende:

Finn, student:
'Een vriend van mij, hij is homo, kreeg van een leraar de feedback dat hij een beetje minder flamboyant moest zijn in zijn opdrachten.'

Vanuit het perspectief van deze student was deze uitspraak niet oké en een voorbeeld van microagressie, vooral in de manier waarop ze werd gedaan. De feedback ging alleen maar hierover (andere aspecten van de presentatie werden weinig of niet besproken), en de student ervoer de feedback als puur neerbuigend. Eigenlijk is de vraag ook niet of iets objectief gezien een microkwetsing is. Als de student dit ervaart als kwetsend, als grensoverschrijdend, moet je deze ervaring serieus nemen. Als leerlingen zich wentelen in een slachtofferrol, kun je hen ook helpen door hun veerkracht te versterken. Je erkent de impact van de microkwetsing en leert de student tegelijkertijd om hier veerkrachtiger mee om te gaan. Door deze mechanismen te leren herkennen en benoemen, door je gevoel te leren benoemen, jongeren te leren trots te zijn op de verschillende dimensies van hun identiteit, door steun van peers.[455] Vanuit het oogpunt van de docent, met focus op de competentie presenteren, kan het om relevante feedback gaan. De oefenmomenten hebben als doel om studenten een spiegel voor te houden en hen bewust te maken hoe ze bij een publiek overkomen tijdens een presentatie. Werk als leraar met een objectieve lijst van criteria en zorg dat deze kwaliteitsverwachtingen vooraf helder zijn voor je studenten. Dit kun je doen door te werken met voorbeelden en het gesprek te voeren over deze criteria.[456] Zo voelen uitspraken bij de uiteindelijke beoordeling voor de student ook objectiever aan. De kans op het ervaren van microkwetsingen wordt dan veel kleiner.

Help, mag ik nu niets meer zeggen?

Soms lijkt de slinger doorgeslagen in de andere richting. Er is ophef als Marieke Lucas Rijneveld als witte persoon de zwarte dichteres Amanda Gorman zou vertalen, of als de uitgever 'aanstootgevende taal' aanpast in de kinderboeken van Roald Dahl.[457] Mag je dan niets meer zeggen? Mag je dan nergens meer om lachen? Wij vinden niet dat je dingen moet verbieden of bepalen wat nog wel en niet kan. De kern van de boodschap is: je moet niet op elk woord beginnen letten dat je zegt, je mag nog spontaan zijn en

grappen maken. Door respectvol met elkaar om te gaan en oog te hebben voor elkaar, leer je al doende wat ok is en wat niet. De klas, en bij uitbreiding de samenleving, is niet gebaat bij polarisatie. Ga op zoek naar verbinding. Wees nieuwsgierig en betrokken. Wat maakt dat iemand moeite heeft met een bepaalde uitspraak? Wat zit erachter? En welke context heeft daarin meegespeeld?

Onze ervaring is dat, wanneer we leerlingen of studenten aanspreken op een ongepaste uitspraak, ze zich vaak niet bewust zijn van het feit dat deze kwetsend kan zijn. Daarom is het goed om leerlingen uit te leggen hoe mechanismen van ongelijkheid werken en op welke manier macht en ongelijkheid een rol spelen in de maatschappij. In de spanning die je ervaart, ligt telkens ook een leerkans (zie hoofdstuk 4, 'Spannende momenten in de klas'). Als je bijvoorbeeld genderstereotypen leert herkennen in strips van Jommeke, helpt dat om ze ook te herkennen in het dagelijks leven.

We maken ons ook geen illusies: uiteraard zijn leerlingen of studenten niet altijd de braafste van de klas. Dan moet je duidelijke grenzen stellen aan wat wel en niet kan. Als je dit niet doet, laat je eigenlijk zien dat je het gedrag goedkeurt.

Als je een leerling beter kent en er een goede relatie mee hebt, zul je waarschijnlijk ook beter aanvoelen wat wel en niet kan. Maar wees je ook bewust van je eigen blinde vlekken en die van je leerlingen. Leer je leerlingen zelf praten over diversiteit, elkaars perspectieven verkennen en zorgzaam zijn voor elkaar. Zo bouw je mee aan een veilige leeromgeving.[458]

Een laatste concept om te kaderen is het begrip systemische discriminatie. Om deze term uit te leggen, vertrekken we van een veel vaker gebruikt begrip, namelijk racisme.[459] De term racisme wordt op verschillende manieren gebruikt. Vaak benoemen we discriminerend gedrag, discriminerende uitspraken of vooroordelen als racisme. Er wordt gezegd dat een bepaalde uitspraak racistisch is of dat een bepaalde persoon een racist is. Het is echter belangrijk om onderscheid te maken tussen de persoon en het gedrag: speel op de bal (het gedrag) en niet op de man (de persoon).

Het gedrag is een uiting van een onderliggend systeem. Het toont in elke kleinere of grotere gebeurtenis dat de ene persoon minder waard is dan de andere, enkel en alleen vanwege zijn etniciteit of huidskleur. Het gaat dus

om een ideologie waarin aan bepaalde zaken meer waarde wordt toegekend dan aan andere. Doordat veel mensen hiervan doordrongen zijn en dit – vaak onbewust – in hun dagelijks handelen integreren, ontstaat er een continu sorteersysteem, zoals Orhan Agirdag dit omschrijft.[460] Dit sorteersysteem bepaalt wie op basis van zijn achtergrond meer of minder kansen krijgt. Racisme kan dus worden beschouwd als een sorteersysteem dat bepaalt wie mag deelnemen en wie niet, wie meer of minder te zeggen heeft, en wie meer of minder kansen krijgt in het onderwijs, bij het vinden van een woning of bij het zoeken naar werk.

De verdeling van voorrechten en macht beperkt zich niet alleen tot huidskleur of etnisch-culturele achtergrond (racisme), maar geldt ook voor andere dimensies van identiteit (zie hoofdstuk 5, 'Kruispuntdenken'). Zo spreken we bijvoorbeeld van seksisme (op basis van geslacht), validisme (handicap), leeftijdsdiscriminatie of heteroseksisme (seksuele geaardheid of genderidentiteit). Het is belangrijk om mechanismen van ongelijkheid altijd breed te bekijken, over alle dimensies van identiteit heen en rekening te houden met de machtsverschillen die op elke dimensie spelen. In algemene termen spreken we dan van systemische discriminatie of structurele discriminatie.

Systemische discriminatie functioneert als een sorteersysteem in onze maatschappij dat groepen mensen rangschikt op basis van dimensies van identiteit. Het gaat over de machtsverdeling: wie krijgt veel kansen en wie krijgt er minder? Het is een proces dat bevoordeelde en benadeelde groepen creëert.[461]

Een stap om de veerkracht van leerlingen te versterken, is hen inzicht te geven in deze mechanismen. Als leraar speel je hierin een sleutelrol. Zo kun je het delen van ervaringen met discriminatie, ongelijkheid en hun onderliggende oorzaken aanmoedigen in een veilig klasklimaat.[462] Dit wordt verder uitgewerkt in deel 3.4 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas'. Daarnaast is het ook van belang welk perspectief je zelf inneemt in hoe je omgaat met diversiteit. Vanuit een diversiteitsblind perspectief of een assimilatieperspectief is het moeilijker om dit soort zaken bespreekbaar te maken. Maar eerst leggen we uit wat kruispuntdenken precies inhoudt.

5.2 Kruispuntdenken

Kruispuntdenken of intersectioneel denken gaat over de manier waarop we naar een persoon kijken, in al zijn diversiteit. Je herleidt iemand niet tot één kenmerk zoals 'vrouw', 'hoogbegaafd' of 'moslimleerling'; je zoekt actief naar de nuances tussen en binnen individuen.[463]

Vanuit kruispuntdenken zijn er drie principes:
- Elke persoon heeft verschillende dimensies of assen van diversiteit.
- Deze verschillende dimensies zijn machtsgeladen.
- Het zijn juist de kruispunten tussen deze dimensies die het verschil maken.[464]

1. Elke persoon heeft verschillende dimensies van identiteit

Elke persoon heeft verschillende dimensies van identiteit: geslacht, gender, seksuele oriëntatie, klasse, huidskleur, nationaliteit, cultuur, enzovoort. Als het misloopt, is het vaak omdat leerlingen zich gereduceerd voelen tot één dimensie. Denk aan het voorbeeld van Farah, die steeds de rol krijgt van ambassadeur van het Midden-Oosten en Noord-Afrika.

> *Keano, student met fysieke beperking:*
> *'In gesprek gaan met studenten is niet alleen belangrijk voor beleidsmakers, maar ook voor docenten en andere onderwijsmedewerkers. Onlangs liet een prof mij voorgaan in de rij bij het inkijken van een examen. "Dan kun je straks weer gaan liggen," zei hij. De opmerking was goed bedoeld, maar kwam hard aan. Ik wil niet als een patiënt worden gezien en vraag geen voorkeursbehandeling. Neem mij niet de regie uit handen.'*

> *Kyra, student:*
> *'Bij de keuze van experts zouden echt wel wat meer vrouwen mogen worden vernoemd, evenals mensen met een migratieachtergrond of jonge mensen. Vaak zijn het nu mensen in meerderheidsposities die als expert worden getoond.'*

We moeten vermijden dat jongeren gereduceerd worden tot, of zich gereduceerd voelen tot, slechts één aspect van hun identiteit. Wanneer de omgeving van een jongere zich te veel richt op één deel van hun identiteit, zeker als dit deel als problematisch wordt beschouwd, brengt dit risico's met zich

mee voor een gezonde ontwikkeling. Je identiteit, wie je bent, kan ook veranderen. Wat we vandaag denken en vinden, kan morgen heel anders zijn. Wie je bent, hangt bovendien af van de plek en de tijd waarin je leeft. Afhankelijk van de situatie waarin we ons bevinden, zullen we bepaalde elementen van onze identiteit meer op de voorgrond plaatsen en andere naar de achtergrond verschuiven.

Wanneer jongeren opgroeien in een context waarin ze het gevoel hebben dat ze zich voortdurend moeten verantwoorden voor bijvoorbeeld hun moslim-zijn, houden ze vaak meer vast aan deze religieuze deelidentiteit. Ze kunnen bepaalde principes zelfs sterker gaan verdedigen dan wanneer ze zouden opgroeien in een meer begripvolle samenleving.[465]

2. De verschillende dimensies zijn machtsgeladen

Op elke as van identiteit bevind je je in een meerderheids- of minderheidspositie, of in een gunstige of minder gunstige positie. Zo hebben mannen in de dimensie geslacht vaker voordelen dan vrouwen. Ze bevinden zich gemiddeld genomen in een hogere machtspositie. Vrouwen worden daarentegen vaker lastiggevallen of nagefloten op straat. Ook is bepaalde medicatie nooit getest op vrouwen, en verdienen vrouwen gemiddeld minder voor vergelijkbare functies.[466]

Als persoon van kleur zul je sneller te maken krijgen met discriminatie. Je vindt minder snel een huis of appartement, het is moeilijker om een stageplaats te bemachtigen, en zelfs met dezelfde competenties als een vergelijkbare witte persoon is het lastiger om een baan te krijgen.[467] Bij zwarte vrouwen wordt na de bevalling vaak aangenomen dat hun pijngrens hoger ligt, waardoor hun pijn minder vaak wordt gemeten. Ze krijgen ook minder pijnstillende medicatie, terwijl deze belangrijk is voor herstel en voor de band met hun baby.[468]

Als persoon in een meerderheidspositie is het vaak moeilijk te zien dat je in die positie zit, juist omdat je dit soort lastige zaken niet meemaakt.

Zo zei Rik Van de Walle, rector van de UGent, in reactie op grensoverschrijdend gedrag aan de universiteit:

‘Ik ben een deel van de universitaire cultuur. Ik ben een academicus. Ik ben groot geworden binnen een universitaire context. En ik denk dat, doordat je

daar deel van uitmaakt, doordat je daar je hele leven in hebt doorgebracht, je een aantal dingen niet meer ziet. Onder meer omdat je er deel van uitmaakt. Je zit er te dicht op. En ik denk dat dat iets is dat wij moeten aanvaarden. Dat wij moeten erkennen. Ik erken dat bij deze zeer nadrukkelijk, heel expliciet, en zonder enig voorbehoud: ja, ik maak deel uit van een universitaire cultuur die machtsmisbruik niet heeft verhinderd. En dus ben ik een deel van het probleem.'[469]

3. De kruispunten maken het verschil

Het zijn juist de kruispunten van de verschillende dimensies die het verschil maken. Op elke dimensie van identiteit bevind je je op een bepaalde positie. Deze posities kunnen elkaar versterken. Zo kan een meisje met een donkere huidskleur zowel met racisme als met seksisme te maken krijgen, of extra drempels ervaren omdat ze is opgegroeid in kansarmoede. Lgbtqia+-personen die behoren tot religieuze minderheden kunnen worden geconfronteerd met discriminatie en marginalisatie, zowel op basis van hun seksuele geaardheid als van hun religie. Posities kunnen elkaar dus versterken, zowel in positieve als in negatieve zin.[470]

Denken vanuit kruispunten

Het is zinvol om je lesgeven, denken en handelen te bekijken vanuit verschillende kruispunten (een multidimensionaal perspectief). Welke groepen worden ingesloten en welke uitgesloten? Ieder van ons kan als eerste reactie bepaald gedrag van een leerling toeschrijven aan één kenmerk van die leerling. Kruispuntdenken kan helpen om leerlingen genuanceerder te zien. Niet om bepaald gedrag goed te praten, maar om het te begrijpen en vanuit die kruispunten naar oplossingen te zoeken. De nieuwsgierige en betrokken houding die eerder aan bod kwam, is hierbij essentieel (zie hoofdstuk 4, 'Bewustwording door dialoog: in gesprek gaan met je leerlingen'). Vermijd om zomaar zelf veronderstellingen te maken.

> *Nina, leraar:*
> *'Kruispuntdenken heeft me geleerd om niet alleen naar het te laat ingeleverde werk van een leerling te kijken, maar om de hele leerling te zien. Het hielp me begrijpen dat er vaak meer schuilgaat achter zo'n situatie dan je op het eerste gezicht ziet. Door een open gesprek werd me bijvoorbeeld bij een leerling duidelijk dat ze moeilijkheden heeft met haar schoolwerk omdat ze verantwoordelijk is voor de zorg van een jongere broer. Door de deadlines anders te organiseren, kon dit worden opgelost. Ze dient nu taken in die*

> *best oké zijn. Ik schaam me er zelfs wat voor dat ik ervoor vooroordelen had tegenover deze leerling omdat ze zichtbare tattoos heeft en er soms onverzorgd uitziet. Ik ben blij dat ik met haar in gesprek ging.'*

We vinden het zelf ook een erg waardevolle oefening om met je team of deelteam te delen over je eigen dimensies van identiteit.

Stel jezelf voor aan je team met twee dimensies naar keuze. Heb je eerder een hoge of lage machtspositie op die dimensies? Waaraan merk je dat? Benoem ook één dimensie waarover je niet graag spreekt in een professionele context.

De oefening maakt je bewust van je eigen positie. Het laat je nadenken over je eigen privileges of belemmeringen, evenals die van anderen. Vaak vormen we ons eerste beeld van iemand op basis van zichtbare kenmerken. Deze oefening helpt je om verder te kijken dan die zichtbare dimensies en anderen in hun volledigheid te zien. Tegelijkertijd leer je door deze oefening hoe divers je team is. Op welke dimensies hebben alle leerkrachten een hogere machtspositie? Welke perspectieven ontbreken daardoor in je team? En is deze situatie vergelijkbaar met de machtsposities van je leerlingen?

Evidence-informed?

Voor ons biedt het perspectief van kruispuntdenken vooral een praktische meerwaarde. Het helpt om zowel leerlingen als collega's volledig te begrijpen en om blinde vlekken zichtbaar te maken. Kruispuntdenken maakt je bewust van machtsposities op verschillende dimensies en laat je systemische belemmeringen en discriminatie beter herkennen.

In een onderwijscontext wordt kruispuntdenken ingezet als theoretisch kader, zowel in onderzoek als in beleid. In onderzoek zorgt het ervoor dat er breder wordt gekeken dan naar slechts één doelgroep, wat tot nu toe in de meeste studies niet gebeurde.[471] Zo kunnen gelijkenissen en verschillen zichtbaar worden gemaakt in de impact van dimensies zoals gender, sociaaleconomische status en etnisch-culturele achtergrond.[472] Naast onderzoek wordt kruispuntdenken steeds vaker gebruikt in onderwijsbeleid. Hierdoor wordt er dieper nagedacht over de behoeften van leerlingen met lagere machtsposities op verschillende identiteitsdimensies. De vertaling van kruispuntdenken naar de praktijk blijkt echter vaak uitdagend. Hoe meer dimensies je in overweging neemt, hoe complexer het geheel wordt.[473]

Wat misschien nog wel het meest opvalt, is dat er, voor zover wij weten, geen empirisch onderzoek is gedaan naar de impact van kruispuntdenken op de kansenkloof of op het welzijn van leerlingen.[474] Op basis van onze praktijkervaring zien wij wel de meerwaarde van kruispuntdenken bij het vergroten van bewustwording over identiteitsdimensies en bijbehorende machtsposities. Er is echter geen onderzoek dat bewijst dat deze bewustwording via kruispuntdenken leidt tot een kleinere kansenkloof of dat intersectioneel onderwijsbeleid meetbare effecten heeft.[475] Het werken aan bewustwording van eigen blinde vlekken, vooroordelen en bias is een onderdeel van effectieve training voor gelijke kansen.[476] In die zin zou kruispuntdenken een bijdrage kunnen leveren.

5.3 Vier perspectieven in het omgaan met diversiteit

Je kunt op verschillende manieren kijken naar het omgaan met diversiteit. De visie die je hebt, als school of als leraar, is vaak eerder impliciet. Deze visie is vervat in schoolreglementen, afspraken, regels of uitspraken tijdens de les. Er zijn twee redenen waarom we deze perspectieven willen meegeven. Enerzijds maken ze je bewust van het feit dat er verschillende perspectieven zijn en geven ze taal om je visie op diversiteit te expliciteren. Dit helpt je te benoemen wat je nu al doet als leraar, welke keuzes je nu al maakt als school en waar je naartoe wilt. Anderzijds is de keuze voor een van de perspectieven niet neutraal. Deze keuze blijkt een grote impact te hebben op de sociale veiligheid, het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen. De keuze voor een bepaald perspectief – ook al heeft elk perspectief voor- en nadelen – is dus ook een keuze voor meer (of minder) gelijke kansen.

Over woordkeuze bij een brede invulling van diversiteit

De meeste literatuur en onderzoeken over gelijke kansen vertrekken vanuit één dimensie van identiteit. Zo kun je lezen over omgaan met etnisch-culturele diversiteit, over armoede of over mensen met een handicap. Onderzoek dat verschillende dimensies van identiteit integreert en dus intersectioneel kijkt naar gelijke kansen, is schaars.[477] Omdat onderzoeksstromingen binnen één dimensie van identiteit werken, ontstaat daar vaak een eigen taal. Zo spreken we van een kleurenblind, intercultureel of antiracistisch perspectief, of van multicultureel onderwijs.[478] Maar door de jaren heen kwam het kruispuntdenken meer en meer op de voorgrond.[479] Multicultureel onderwijs gaat dan niet meer alleen over etnisch-culturele achter-

grond, maar ook over bijvoorbeeld kansarmoede of seksuele voorkeur. Toch blijven de historische termen behouden. Dat vinden we verwarrend en we willen daarom duidelijk maken dat gelijke kansen over meer gaan dan alleen etnisch-culturele achtergrond. Daarom kiezen we ervoor om bredere termen te gebruiken, ook al zijn deze minder vaak in de literatuur te vinden.

Term in de literatuur	Term in dit boek
Assimilatie	Assimilatie
Kleurenblind	Diversiteitsblind
Intercultureel	Pluralistisch
Antiracistisch	Antidiscriminatie

We bespreken vier perspectieven: assimilatie, diversiteitsblind, pluralistisch en antidiscriminatie. Orhan Agirdag introduceerde de eerste drie perspectieven heel overzichtelijk in zijn boek *Onderwijs in een gekleurde samenleving*.[480] Wij werken ook het perspectief antidiscriminatie verder uit. We merkten dat leerkrachten of scholen soms goede redenen hebben om te kiezen voor assimilatie of diversiteitsblindheid. Aanvullend op Agirdag willen we jou als lezer in dit hoofdstuk meenemen in zowel de voordelen als de risico's van elk perspectief.

Het is niet zo dat je visie als leerkracht of school telkens maar uit één perspectief kan bestaan. Ze kan ook elementen uit verschillende perspectieven combineren. Het is echter goed om te beseffen dat de keuze voor bepaalde perspectieven (of bepaalde invullingen ervan) jouw werk als leerkracht gemakkelijker kan maken, maar tegelijkertijd de kansenkloof kan vergroten.

Assimilatie

> *Een leraar kan niet verwachten dat leerlingen bij het binnengaan van de klas, naast hun jas, ook hun cultuur en levensbeschouwing aan de kapstok hangen.*[481]

Assimilatie vertrekt vanuit het streven naar een gemeenschappelijke identiteit voor leerlingen van zowel de meerderheid als minderheden. Er wordt gesproken van assimilatie omdat van leerlingen uit minderheden wordt verwacht dat zij zich aanpassen aan de dominante (meerderheids)cultuur en

de daarbij horende normen en waarden. Als diversiteit als een meerwaarde wordt gezien, weegt deze niet op tegen de negatieve aspecten die diversiteit lijkt mee te brengen. Verschillen worden gereduceerd. In plaats van een gemeenschappelijke identiteit te creëren, worden leerlingen uit minderheden gedwongen de identiteit van de meerderheid over te nemen.[482]

Leraar tegen een leerling met een migratieachtergrond, die te laat in de les komt: 'Jij zult je ook moeten aanpassen.'

> *Erik, leraar:*
> *'Wij weten op welke stageplaatsen leerlingen met een hoofddoek welkom zijn. Dit aantal is te klein om te kunnen garanderen dat leerlingen met een hoofddoek daar zeker terecht kunnen. Het klinkt misschien cru, maar de huidige situatie is als volgt: kan een student op één van deze stageplaatsen terecht? Fijn! Zoniet, zal het een andere stageplaats zijn, en zal de student haar hoofddoek niet kunnen dragen.'*

Een aantal vrouwelijke studenten, onder wie moslima's, twijfelen of ze willen deelnemen aan een vierdaags kamp. Er gaan immers wilde verhalen rond. Het kamp is echter een verplicht onderdeel binnen een opleidingsonderdeel, dus ze gaan mee. Op de tweede avond is het zover: er wordt flink gedronken en gedanst. De studenten besluiten vroeg te gaan slapen. De volgende ochtend merken ze dat verschillende medestudenten in hun ondergoed of zelfs naakt door de gang naar de douche lopen. Ze voelen zich erg ongemakkelijk bij de situatie en willen het liefst naar huis.

Een leraar vraagt aan de jongens om zware materialen in de klas te verplaatsen, terwijl hij de meisjes vraagt om de klas netjes te houden. Meisjes die graag fysiek werk doen of jongens die liever opruimen, voelen zich hierdoor gedwongen zich te conformeren aan de meerderheid: jongens doen fysiek werk, meisjes nemen zorgtaken op zich. En wat als het gaat om een transgender leerling?

Typische voorbeelden van assimilatie in scholen zijn de keuzes voor vakanties en feestdagen, het verplicht alleen Nederlands spreken, of een hoofddoekenverbod.

In de praktijk wordt vaak voor dit perspectief gekozen, omdat assimilatie gemakkelijk en goedkoop is: het vereist geen uitgesproken inspanningen. Daarnaast is het helder en duidelijk, waardoor het bij leerkrachten onze-

kerheid wegneemt. Het is ook breed gedragen, omdat velen dit zien als dé manier om een overkoepelende Vlaamse identiteit te vormen.[483]

Door diversiteit te benaderen vanuit het perspectief van assimilatie, wordt een waardeoordeel meegegeven. Het perspectief van de meerderheid wordt gezien als het enige juiste perspectief, en anderen (minderheidsgroepen) moeten zich daaraan aanpassen. Leerlingen uit minderheidsgroepen hebben hierdoor het gevoel dat ze niet gezien worden (zie hoofdstuk 5, 'Veilige leeromgeving').[484] Er is weinig tot geen aandacht voor andere noden en drempels van specifieke minderheidsgroepen, of het nu gaat om gender, seksuele voorkeur, etnisch-culturele achtergrond, geloof of sociaaleconomische status.[485]

Assimilatie heeft een negatief effect op het welbevinden en de prestaties van leerlingen uit minderheden. Dit geldt ook voor hun resultaten in het vak Nederlands. Hoewel bij assimilatie vaak sterk de nadruk wordt gelegd op de Nederlandse taal, leidt dit niet tot meer leerwinst. Leerlingen die meer assimilatie ervaren, behalen significant lagere scores dan leerlingen die het gevoel hebben hun eigen identiteit te mogen behouden.[486] Daarnaast kan het als problematisch worden beschouwd dat de culturele opvattingen en praktijken van de meerderheid als 'neutraal' worden gezien, terwijl die van minderheden als 'niet neutraal' worden beschouwd.

Diversiteitsblind

Het diversiteitsblinde perspectief is nauw verwant aan assimilatie. Verschillen tussen leerlingen worden (bewust of onbewust) niet erkend. We vertrekken vanuit het idee van unieke talenten en inspanningen, en gelijke behandeling ongeacht iemands achtergrond.

> *Liam, leraar:*
> *'Voor mij zijn alle leerlingen hetzelfde. Dat vind ik echt de beste manier om iedereen dezelfde kansen te geven. Ik maak geen onderscheid tussen jongens of meisjes, tussen zwart of wit. Ik behandel iedereen gelijk.'*

> *Marie, leraar:*
> *'Als een leerling systematisch te laat komt in mijn les, wil dat zeggen dat die geen motivatie heeft. Andere factoren doen er niet toe. Iedereen gelijk voor de wet!'*

Leraren en scholen kiezen vaak voor dit perspectief. Diversiteitsblindheid komt voort uit goede bedoelingen, omdat het vooroordelen en discriminatie wil neutraliseren. Maar het idee van meritocratie – waarbij iedere leerling dezelfde kansen heeft als die gelijk behandeld wordt – is echter een illusie.[487] Het negeert de ongelijke startposities en de drempels die minderheidsgroepen ervaren. Door verschillen te ontkennen, bestaat het risico dat achterstelling en discriminatie over het hoofd worden gezien. Ongelijkheden in schoolprestaties worden daardoor gereproduceerd of zelfs versterkt. Ervaren vooroordelen of discriminatie worden minder snel herkend en leerlingen zullen deze ook minder snel aan leraren melden.

Bovendien wordt de culturele identiteit van minderheden genegeerd, wat hun gevoel van thuis-zijn vermindert. Een diversiteitsblinde aanpak lijkt op het eerste gezicht discriminatie te verminderen, maar in werkelijkheid blijft deze meer onder de radar. Op korte termijn lijken conflicten opgelost, maar op lange termijn leidt dit tot het tegenovergestelde effect.[488] Het diversiteitsblinde perspectief creëert een blinde vlek voor de achterstelling van minderheden. Het is wishful thinking om te veronderstellen dat diversiteit er in de praktijk niet toe doet. Door verschillen te ontkennen, wordt een deel van de identiteit van jongeren weggevaagd.[489]

> *Sofie, student:*
> *'Docenten zijn echt neutraal. Ze kiezen er gewoon voor om niet over sekse en gender buiten het binaire man/vrouw te praten. Ze vinden het gevoelig en willen politiek correct zijn.'*[490]

> *Carlos, docent:*
> *'Studenten uit minderheidsgroepen extra gaan ondersteunen, vind ik pamperend. Ik heb zelf roots in migratie, en bij mij hebben ze dat ook niet gedaan!'*

> *Mateo, leraar:*
> *'We moeten het in de klas toch niet over racisme hebben? Onze leerlingen zijn daar helemaal niet mee bezig. Dan creëren we juist een probleem in plaats van het tegen te gaan.'*

Vanuit een diversiteitsblind perspectief zouden we kunnen stellen dat verschillen er niet meer toe doen en dat de positie op verschillende dimensies van identiteit irrelevant is. In de praktijk pakt dit echter anders uit. Er is geen oog voor de obstakels die minderheidsgroepen ervaren, noch voor hun speci-

fieke noden (of het nu gaat om gender, seksuele voorkeur, etnisch-culturele achtergrond, geloof of sociaaleconomische status). Ook is er geen aandacht voor de vooroordelen die voortkomen uit een dominante positie op een of meerdere dimensies van identiteit. Diversiteitsblindheid negeert aspecten van iemands identiteit, waardoor leerlingen het gevoel krijgen dat ze er niet bij horen.[491]

Een bijkomend risico van het diversiteitsblinde perspectief is dat het meerderheidsperspectief als neutraal wordt beschouwd. Dit kan leiden tot een verborgen vorm van assimilatie. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar bij het verbieden van religieuze symbolen. Voor de meerderheid van de leerlingen is aanpassing aan deze regel niet nodig, terwijl het voor moslimmeisjes met een hoofddoek een ingrijpende maatregel is.[492]

Pluralistisch

> *De grote vraag is niet hoe iemand zijn manier van leven kan opdringen aan een ander, maar hoe iedereen vanuit zijn eigenheid kan komen tot een gemeenschappelijke basis waarop wij onze samenleving kunnen organiseren.*[493]

Het pluralistisch perspectief waardeert op actieve wijze de gelijkenissen en verschillen tussen leerlingen (zie hoofdstuk 4, 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas'). Diversiteit wordt als een meerwaarde beschouwd. Tegelijkertijd worden culturen en andere identiteitskenmerken als dynamisch en heterogeen gezien. Niet alle homoseksuele of Marokkaanse leerlingen zijn hetzelfde. Sociale groepen, culturen of gemeenschappen evolueren: zo was het tot het Tweede Vaticaans Concilie in 1962 verplicht voor vrouwen om hoofdbedekking te dragen in de katholieke kerk.[494] Tegelijkertijd hebben we nog altijd veel gemeenschappelijk als mens, en ook dat wil het pluralistisch perspectief benadrukken. Dit perspectief hecht veel belang aan het leren over de diversiteit binnen ieder van ons.[495]

> *Isabella, leraar:*
> *'Ik laat mijn leerlingen met verschillende achtergronden vaak met elkaar discussiëren zodat ze van elkaar kunnen leren en een beter inzicht krijgen in (de relativiteit van) hun eigen referentiekader. Ik maak expliciet duidelijk dat het verrijkend is om andere referentiekaders te leren kennen. Ik zorg ervoor dat iedereen veilig het woord kan nemen en geef de boodschap*

dat elke mening respect verdient. Ik zorg er ook voor dat iedereen aan bod komt. Het helpt om daar voldoende structuur bij te bieden, bijvoorbeeld door werkvormen te gebruiken waarin ze verplicht zijn om af te wisselen of elkaars mening te bevragen. Ik start meestal met kleine groepjes, eerder dan klassikaal, omdat studenten zich veiliger voelen in kleine groepjes.'

René, student:
'De docent van het vak creative branding maakt er een punt van om non-binaire mensen ook te betrekken en te benoemen. Dat vind ik leuk, het geeft me kracht.'

Mathis, leerling:
'Leraren vragen heel vaak hoe het gaat en hoe je je als leerling voelt. Er wordt ook gecommuniceerd via verschillende talen. Dat is heel belangrijk.'

Alex, non-binaire leerling met autisme:
'Toen ik begon op mijn nieuwe school, was ik best nerveus. Niet alleen omdat ik mijn plek moest vinden als non-binaire leerling, maar ook omdat ik autisme heb. Ook al had de school gezegd dat ze het beste met me voorhadden, was ik bezorgd dat ze misschien niet goed zouden begrijpen hoe ze me het beste konden ondersteunen. Gelukkig verliep het anders dan ik had gevreesd. In plaats van standaardoplossingen te bieden die ik niet altijd nodig heb, vroegen ze mij specifiek wat mijn persoonlijke behoeften waren en hoe ze me het beste konden ondersteunen. Ze gaan er niet zomaar van uit dat alle leerlingen met autisme dezelfde behoeften hebben. Bijvoorbeeld, ik heb geen moeite met lawaai in de klas en kan me daar goed concentreren, maar ik heb wel moeite met onverwachte veranderingen en het plannen van mijn werk. De leerbegeleider vroeg me hoe ik het liefst mijn opdrachten en deadlines gestructureerd zag. In plaats van een algemeen schema op te leggen, werkte hij samen met mij een plan uit zodat ik de deadlines kon halen. Ook op het gebied van mijn genderidentiteit hebben ze heel respectvol gehandeld. Ze vroegen naar mijn voorkeuren voor hoe ik in de klas aangesproken wilde worden, zonder iets op te dringen vanuit een veralgemening.'

Vaak is er een kloof tussen de vele referentiekaders van de leerlingen en het minder diverse referentiekader van het lerarenteam. Ongeveer 35 procent van de leerlingen in het Vlaamse onderwijs heeft een migratieachtergrond, terwijl dit bij leraren slechts ongeveer 6 procent is.[496] Veel leraren hebben een middenklassenachtergrond en zijn hoogopgeleid. Hierdoor is de kans reëel dat zij blinde vlekken hebben voor de achtergrond en thuissituatie

van hun leerlingen. Dit maakt een pluralistische, meerstemmige blik in ons onderwijs noodzakelijk.[497]

Een risico van het pluralistische perspectief is dat er te veel nadruk wordt gelegd op verschillen, of dat bepaalde groepen te essentialistisch worden voorgesteld (zoals de Vlaamse cultuur of de Chinese cultuur). Tegelijkertijd zijn niet alle culturele praktijken tolereerbaar. Het gaat erom te erkennen dat culturen ook kunnen verschillen in onderliggende waarden. Zo zijn sommige culturen meer individualistisch georiënteerd, terwijl andere meer collectief zijn.[498] Je kunt anderen als persoon, ongeacht hun achtergrond of positie op verschillende assen van identiteit, als even menselijk en waardevol zien. Je kunt ook mensen met verschillende culturen of seksuele voorkeuren als even waardevol beschouwen. Maar niet elke mening, elk gebruik of elke culturele traditie is acceptabel.

Zo zijn er in 2024 nog steeds meer dan zestig landen die in hun wetgeving straffen opleggen met betrekking tot lgbtqia+.[499] Je hoeft homofobie niet goed te keuren omdat het soms met religieuze of culturele argumenten wordt verdedigd. Thema's zoals vrouwenbesnijdenis bespreekbaar maken, betekent niet dat je dit vanuit een pluralistische visie als acceptabel moet beschouwen.

De vraag is hoe je ethisch kunt blijven handelen wanneer de invulling van onderliggende waarden sterk verschilt. De paradox is dat hoe meer diversiteit je hebt, hoe duidelijker je moet zijn over wat wel en niet kan. Inclusie betekent niet dat alles altijd mag of dat alles in twijfel getrokken kan worden. Dit geldt in het bijzonder voor gedrag of praktijken die inclusie ondermijnen of de legitimiteit en participatie van bepaalde minderheidsgroepen in twijfel trekken (zie hoofdstuk 4, 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas').[500]

Het pluralistische perspectief biedt een ander antwoord op de vraag hoe om te gaan met een diverse klasgroep. Het gaat niet om het zich aanpassen aan bestaande normen of om het negeren (en daarmee bestendigen) van de bestaande verschillen. Het draait juist om het zien en tonen dat diversiteit een meerwaarde is. Deze basishouding heeft verstrekkende gevolgen. Leerlingen voelen zich gezien voor wie ze zijn, erkend in hun eigenheid en gewaardeerd voor wie ze zijn, wat ze kunnen en welke meerwaarde ze in de klas inbrengen, juist omdat iedereen verschillend is.

Het gaat dus om inclusie (wie hoort erbij en wie niet?), maar ook om intimiteit (wie wordt graag gezien of niet?) en om invloed (heb ik hier iets te zeggen of niet?).[501]

Vanuit dit perspectief voelen leerlingen zich meer thuis, behalen ze betere resultaten, is er minder uitval, verbeteren de relaties tussen leraar en leerlingen, denken leraren minder stereotiep, en is er een positievere houding van leerlingen. Bij een diversiteitsblinde aanpak gebeurt het tegenovergestelde, waardoor de kansenkloof vergroot.[502]

In het hoofdstuk over groepswerk (zie hoofdstuk 4, 'Groepswerk') werd uitgelegd dat diversiteit in een groep niet altijd een meerwaarde is voor de kwaliteit van het eindproduct. Alleen wanneer er diversiteit is in voorkennis die relevant is voor de opdracht, kan diversiteit een meerwaarde zijn. Waarom stellen we dan vanuit pluralisme dat diversiteit altijd als een meerwaarde wordt gezien? Bij pluralisme ligt de nadruk niet op de kwaliteit van het product of het leren, maar op het feit dat iedereen zich gewaardeerd wil voelen en zich thuis wil voelen. Het verschil dat je maakt vanuit een pluralistische houding is dat leerlingen zich erkend voelen in wie ze zijn en zichzelf mogen zijn op school. Dit leidt niet rechtstreeks tot betere prestaties in groepswerk, maar wel tot een essentiële voorwaarde voor leren, namelijk: ik mag zijn wie ik ben, ik word gezien voor wie ik ben en ik voel me hier thuis.

Het pluralistische perspectief gaat dus wel over het waarderen van aspecten die in een schoolse context vaak onopgemerkt blijven. Zo wordt een leerling die thuis Engels, Frans of Spaans spreekt vaak sterk gewaardeerd, terwijl een leerling die Turks of Pools spreekt minder wordt erkend.

Een belangrijk risico van het pluralistische perspectief is dat het in de eerste plaats een positieve, waarderende insteek heeft, maar daarmee een deel van het verhaal kan negeren. In onze maatschappij, en ook in de minisamenleving van de school, blijft racisme namelijk bestaan. Ongepaste uitspraken en gedrag kun je niet zomaar negeren. Leer leerlingen hoe discriminatie werkt. De pluralistische invalshoek is dus niet fout, maar onvolledig.[503] Het antidiscriminatieperspectief vormt hierop een waardevolle aanvulling.

Antidiscriminatie

Het antidiscriminatieperspectief gaat uit van het idee dat de school een weerspiegeling is van wat er in de samenleving gebeurt. Dat betekent dat discriminatie en racisme ook op school bestaan en zichtbaar worden. De kern van antidiscriminatie is dat leerlingen bewust worden gemaakt van wat discriminatie en racisme zijn en hoe deze werken als systemen die ongelijkheid creëren. Kritische reflectie is de eerste stap om onrecht op school en in de maatschappij aan te pakken.[504]

> *Amy, student:*
> *'Al in de eerste lessen leren we dat diversiteit en inclusie belangrijk zijn. In de opleiding zelf komt het terug in alle vakken: hoe omgaan met anderstalige nieuwkomers, lessen over discriminatie en kolonisatie, en een vak diverssensitieve gespreksvoering. We staan niet alleen stil bij het leven van de cliënt, maar ook bij onszelf. Voor je een ander kunt helpen, moet je eerst sterk in je eigen schoenen staan. Er wordt gestimuleerd om buiten je eigen referentiekader te stappen.'*

> *Ruben, leraar:*
> *'Alle leerlingen deden een praktijkonderzoek met als onderwerp "diversiteit" (bijvoorbeeld over anderstalige leerlingen, diverse huidskleurpotloden en -poppen, genderstereotypes of sociaaleconomische status). Leerlingen gaven daarbij aan welke machtsposities personen innemen op een zelfgekozen as van identiteit en hoe dat komt. Alle groepjes konden een onderwerp kiezen uit een uitgebreide keuzelijst.'*

In tegenstelling tot het pluralistische perspectief is sociaal activisme een essentiële stap bij antidiscriminatie. Zo wil men systemische onderdrukking zichtbaar maken, mensen laten inzien hoe een meerderheidspositie privileges met zich meebrengt, en leerlingen strategieën helpen ontwikkelen om systemische ongelijkheid te bestrijden. Dit perspectief heeft daardoor een openlijk politiek karakter.[505]

> *Julian, leraar:*
> *'In ons opleidingsonderdeel gaan studenten in groep aan de slag met één specifiek thema dat gelinkt is aan structurele ongelijkheid. Ze zorgen voor een degelijke verdieping, werken een strategie uit en ondernemen één of meerdere acties gericht op een meer inclusieve samenleving. Het proces en*

de resultaten van elk groepje studenten worden gedeeld met de docent en medestudenten.'

Een antidiscriminatieperspectief kan er bij leerlingen uit minderheden voor zorgen dat ze zich meer thuis voelen op school en beter presteren. Vooroordelen verminderen, en de positie van minderheidsgroepen wordt eerder gelinkt aan eigenschappen van het systeem, de samenleving of de school dan aan eigenschappen van de leerling zelf. Er wordt afgestapt van het deficitdenken. Onderzoek bijvoorbeeld bij een leerling die niet goed presteert hoe het schoolsysteem hier anders mee om kan gaan, en leg de oorzaak niet uitsluitend bij de leerling zelf.[506]

Er zijn ook een aantal risico's en ongewenste neveneffecten verbonden aan antidiscriminatie. In bepaalde gevallen kunnen interventies die als doel hebben racisme te bestrijden en gelijkheid te bevorderen zelfs het tegenovergestelde effect hebben.[507] Ten eerste is antidiscriminatie (dat voor alle duidelijkheid meestal wordt benoemd als antiracisme) mogelijk te specifiek gericht op institutioneel racisme en gaat het voorbij aan andere vormen van ongelijkheid. Niet alle sociale onrechtvaardigheid heeft met 'etniciteit' of huidskleur te maken. Ook sociaaleconomische factoren, religieuze tradities of de manier waarop een leerling omgaat met vooroordelen en discriminatie kunnen een rol spelen.[508]

Een tweede risico is dat antidiscriminatie polariserend werkt.[509] Zeker onder de term antiracisme bestaat het risico op stereotypering door mensen kenmerken toe te kennen op basis van huidskleur. Witte mensen worden gelinkt aan onderdrukking, racisme of discriminatie. Sommige bevolkingsgroepen worden daardoor puur 'slachtoffer', andere puur 'dader'. Antidiscriminatie invullen vanuit de strijd, het verdedigen van de waarheid of dé moreel juiste positie werkt vaak contraproductief. Mensen kunnen defensief reageren op antidiscriminatie-interventies als ze zich bedreigd voelen en hierdoor juist meer vasthouden aan hun bestaande overtuigingen en vooroordelen. Dit kan bijvoorbeeld voorkomen wanneer mensen interventies zien als inmenging in hun vrijheid of als een poging om hen te dwingen hun overtuigingen te veranderen.

Jens, leraar:
'Alle docenten zijn bij ons verplicht een workshop antiracisme te volgen en hier in de lessen rekening mee te houden. Ik snap dat dit een belangrijk thema is en dat het op de agenda moet komen. Het thema werd echter zo

> *polariserend gebracht dat ik juist meer weerstand ervoer. Het lijkt alsof mijn vrijheid als leraar beperkt wordt. Ik kreeg de indruk dat ik alles verkeerd doe en niet weet hoe ik mijn lessen moet aanpakken.'*

Antidiscriminatiemaatregelen kunnen in sommige gevallen als overdreven of onrechtvaardig worden beschouwd, waardoor sommige mensen geneigd zijn te overcompenseren door juist meer discriminerende of bevooroordeelde standpunten in te nemen. Zij kunnen het gevoel krijgen dat hun eigen rechtvaardigheid wordt aangetast. Stel bijvoorbeeld dat een school besluit een diversiteitsquotum in te voeren bij de werving van leraren. Sommige leraren zonder minderheidsachtergrond kunnen zich hierdoor benadeeld voelen. Zij kunnen geloven dat zij nu oneerlijk worden behandeld en overcompenseren door te pleiten voor speciale voordelen voor docenten uit hun eigen demografische groep.

Het is daarom belangrijk om te leren kijken vanuit verschillende referentiekaders en de impact van elk referentiekader te begrijpen. Op die manier wordt antidiscriminatie een onderzoeksinstrument. Wanneer we meer complexiteit erkennen, zien we ook meer genuanceerde en weloverwogen antwoorden.[510]

Een derde risico is dat antidiscriminatie kan vastlopen in symbolische discussies in plaats van daadwerkelijk de realiteit te veranderen. Vanuit de drang naar onmiddellijke actie kiest men vaak voor oplossingen die snel uitvoerbaar zijn. Hierdoor verschuift de aandacht van institutionele onrechtvaardigheid naar symbolische onderwerpen, zoals het verwijderen van standbeelden, het aanpassen of censureren van boeken en films, of het bestrijden van termen die bepaalde groepen aanduiden. Dit soort acties verandert echter de institutionele discriminatie niet. Bovendien vereist de framing hiervan vaak veel uitleg. Zo is de term 'dekolonisatie', die in een heel andere context ontstond (zoals in Zuid-Afrika), moeilijk te definiëren in andere samenlevingen. Dit leidt tot misverstanden en weerstand. Hoe kun je een land dekoloniseren dat niet gekoloniseerd is? Waarom zou een 'witte' persoon schuld dragen voor kolonisatie uit het verleden?

Dekolonisatie verwijst naar een breder proces waarbij landen onafhankelijk zijn geworden. In westerse landen gaat het om het loskomen van een koloniale geschiedenis en het herzien van het eenzijdige beeld dat daarover leeft. Omdat er veel verschillende interpretaties bestaan van wat dekolonisatie

betekent, en de term vaak meer zegt over achterliggende oorzaken dan over concrete doelen, kan het gebruik ervan contraproductief zijn.[511]

> *Tom, leraar:*
> *'De beslissing om controversiële historische figuren en symbolen uit ons curriculum en schoolgebouw te verwijderen heeft binnen ons team een sterke reactie opgeroepen. Sommige leerlingen en ouders zien dit als een aanval op hun culturele geschiedenis en maken zich zorgen over het verlies van traditie.'*

De genoemde risico's laten zien hoe antidiscriminatie-interventies binnen een schoolsysteem soortgelijke reacties kunnen oproepen als in andere maatschappelijke contexten. Zorgvuldige planning en communicatie zijn daarom essentieel om gewenste veranderingen te realiseren zonder onbedoelde negatieve reacties te versterken.

De vier perspectieven in de klas

Als leraar ben je in de klas degene die een bepaald perspectief uitdraagt naar de leerlingen. Wanneer leerlingen hun leraar zien als iemand die diversiteit herkent en waardeert, presteren zij beter. Leerlingen scoren daarentegen lager bij leraren die als diversiteitsblind worden ervaren. Leerlingen die een gevoel van assimilatie of discriminatie ervaren, presteren nog aanzienlijk slechter. Als diversiteit zichtbaar is en zichtbaar wordt gewaardeerd, voelen leerlingen zich meer thuis en ervaren zij meer veiligheid. Bij een diversiteitsblinde aanpak gebeurt juist het tegenovergestelde.[512]

Zowel de vier perspectieven als de eerder besproken mechanismen die ongelijkheid creëren, blijken aan de orde voor een veilige leeromgeving. Het persoonlijk gevoel van thuis-zijn wordt beïnvloed door de bredere context en de keuzes die daarin worden gemaakt.[513] Het gevoel van assimilatie en ervaren discriminatie zorgt ervoor dat leerlingen zich minder veilig en thuis voelen. Dit zijn ook twee belangrijke voorspellers van lagere studieresultaten (zie hoofdstuk 5, 'Veilige leeromgeving').[514]

What's in a name?

In de vertaling naar een aanpak in de klas zie je dat het pluralistische en het antidiscriminatieperspectief vaak worden samengebracht. Voorbeelden hiervan zijn modellen zoals multicultureel onderwijs, intercultureel

onderwijs, cultureel responsief lesgeven, cultureel relevante pedagogiek, *mixed classroom*, inclusief lesgeven of diversiteitssensitief lesgeven.[515] Elk model heeft een iets andere insteek, en vaak vullen verschillende auteurs hetzelfde model op een eigen manier in, of evolueren modellen door de tijd heen.[516] Het waarderen van verschillen komt telkens terug, en vaak ook het bewust worden van discriminatie als systeem. Waar veel modellen zich vroeger specifiek richtten op etnisch-culturele verschillen, zijn ze tegenwoordig gericht op alle vormen van diversiteit. Zo krijgen deze perspectieven een mooie vertaling in het kruispuntdenken.

Wij vinden dat je niet moet kiezen voor een van de vier perspectieven. De perspectieven bieden juist taal om je eigen houding ten opzichte van diversiteit in de klas te onderzoeken. Door de voordelen en risico's van de verschillende perspectieven te bekijken, kun je je eigen visie verder concretiseren. Wij kiezen bewust voor een pluralistische visie, waarbij we onze studenten ook leren hoe ongelijkheid werkt in de samenleving en hoe hiermee op een goede manier om te gaan. Daarmee sluiten we ook aan bij antidiscriminatie, maar op een verbindende manier. We willen systemen veranderen door samen te leren, nieuwsgierig te blijven naar alle perspectieven en samen stappen vooruit te zetten. Zo krijgt iedereen inzicht in de mechanismen die spelen in de samenleving en neemt iedereen verantwoordelijkheid om bij te dragen aan het welzijn van allen. Een assimilatieperspectief of een diversiteitsblind perspectief vinden we geen goede keuze. De negatieve impact hiervan op de kansenkloof en het welzijn van leerlingen is te groot. Leerlingen kunnen onvoldoende zichzelf zijn op school, en systemische discriminatie blijft onzichtbaar. Ook al lijkt het voor een leerkracht of school vaak eenvoudiger, de onrechtvaardigheid blijft hierdoor onder de radar.

Niet voor elk thema hetzelfde perspectief op omgaan met diversiteit

Recent onderzoek kijkt steeds meer naar de manier waarop leraren een bepaald perspectief op omgaan met diversiteit toepassen in de praktijk. Wat betekent het in de klas om pluralistisch of diversiteitsblind te handelen? In de praktijk blijkt dat keuzes voor een assimilatie-, diversiteitsblind of pluralistisch perspectief afhangen van het thema. Het gaat bijvoorbeeld om thema's zoals meertaligheid, religie, discriminatie en diversiteit in het curriculum of de vakinhoud (zie hoofdstuk 4, 'Inhouden van je vak').

Opvallend is dat leraren niet voor elk thema hetzelfde perspectief hanteren. Zo kiezen leraren voor het thema meertaligheid vaak het assimilatieperspectief: alle leerlingen moeten altijd Nederlands spreken. Hetzelfde geldt voor religieuze diversiteit. Vanuit een assimilatieperspectief mogen leerlingen bijvoorbeeld geen religieuze kentekens dragen, en worden religieuze praktijken zoals halal of koosjer eten, of de beschikbaarheid van een stille ruimte of gebedsruimte, niet toegestaan. Voor de thema's discriminatie en diversiteit in het curriculum hanteren leraren daarentegen vaker een diversiteitsblind of pluralistisch perspectief.

De keuzes van leraren worden in de eerste plaats gedreven door hun individuele overtuigingen, maar ook beïnvloed door de visie van de school en van het beroepenveld.

5.4 Veilige leeromgeving

Voor gelijke kansen is het essentieel dat er een veilige leeromgeving is waar leerlingen zichzelf kunnen zijn, zich thuis voelen en het gevoel hebben erbij te horen omwille van wie ze zijn. Een leerling voelt zich thuis wanneer die ervaart: ik doe mee, ik tel mee, ik word gesteund, ik mag mezelf zijn, ik word aanvaard en gerespecteerd.[517] Je thuis voelen gaat zowel over de connectie met leraren en medeleerlingen als over de connectie met de plaats waar je je thuis voelt: een plek die vertrouwd, comfortabel en veilig is, en waar je een emotionele band mee hebt. Het tegenovergestelde van je thuis voelen is je uitgesloten voelen, er niet bij horen, niet gezien worden, discriminatie ervaren of je anders voelen dan de 'norm' die impliciet aanwezig is door de verhalen en beelden die telkens worden gepresenteerd. Dit kan leiden tot een onveilige omgeving, een plek waar je niet vrijuit kunt spreken over wat je raakt.

In een veilige leeromgeving durf je je mening te uiten, fouten te maken en vragen te stellen zonder angst om hiervoor afgestraft te worden. Je hebt vertrouwen dat je stem ertoe doet en gewaardeerd wordt. Een veilige leeromgeving is nadrukkelijk niet per se een 'lieve of zachte' omgeving. Het gaat ook niet om het vermijden van lastige onderwerpen, maar juist om de moed en openhartigheid om die wel te bespreken. Psychologische veiligheid is geen doel op zich, maar een middel. Het schept een context die diepgaand leren mogelijk maakt. Wanneer een leerling diepgaand wil leren maar de leeromgeving niet als veilig ervaart, kan angst dit diepgaand leren verhinderen.[518]

Een veilige leeromgeving heeft een positief effect op de leerresultaten van leerlingen, ongeacht hun leeftijd, en draagt bij aan hun welbevinden en participatie in de klas. Het is een basisbehoefte en belangrijk voor alle leerlingen.[519] Bovendien wordt een veilige leeromgeving geassocieerd met minder storend gedrag en heeft het een preventieve werking, met name voor 'risicoleerlingen'.[520] Een veilige leeromgeving en goede relaties met leraren en medeleerlingen zijn cruciaal om je thuis te voelen en goed te presteren op school. Leerlingen die goede relaties hebben, voelen zich meer thuis, zijn meer gemotiveerd, leren beter, hebben meer zelfvertrouwen en ontwikkelen betere sociale vaardigheden.[521]

Hoewel een veilige leeromgeving belangrijk is voor alle leerlingen, is deze cruciaal voor kansarme leerlingen. Deze leerlingen zijn het kwetsbaarst en voelen zich vaak minder thuis.[522] Ze zijn vaker slachtoffer van vooroordelen, stereotypering of discriminatie, zowel door leraren als medeleerlingen (zie hoofdstuk 5, 'Stereotypen, vooroordelen, microkwetsingen en discriminatie'). De kwaliteit van de relatie tussen de leraar en deze leerlingen is daarom essentieel.[523]

Sociale pijn[524]

Sociale pijn is de onaangename ervaring die je hebt wanneer je gevoel van sociale verbinding beschadigd is of dreigt te worden beschadigd. Uitsluiting of sociale afwijzing wordt gezien als een van de pijnlijkste ervaringen. Onderzoek toont aan dat de ervaring van sociale pijn dezelfde hersengebieden activeert als fysieke pijn. Mensen die veel sociale steun ervaren, rapporteren over het algemeen ook minder fysieke pijn. Omgekeerd voelen mensen met veel fysieke pijn zich vaak minder sociaal verbonden.

We spreken vaak over fysieke pijn als 'echte' pijn en over sociale pijn als psychologisch, maar dit onderscheid is niet volledig correct. Fysieke pijn is ook een diep psychologisch fenomeen waarvan de beleving kan worden beïnvloed door mentale en sociale processen. Sociale pijn is daarnaast een biologisch gegeven dat diep in ons bewustzijn is verankerd. De beleving en effecten van sociale pijn mogen dan ook niet worden onderschat.

Werken aan een veilige leeromgeving betekent initiatieven nemen vanuit het besef dat er bij kansarme leerlingen zaken spelen waarvan je je mogelijk minder of niet bewust bent. Dit geldt vooral als je je op veel vlakken in een

meerderheids- of dominante positie bevindt (zie hoofdstuk 4, 'Bewustwording door dialoog').

Werken aan goede relaties[525]

Het opbouwen van een goede relatie met je leerlingen kun je opdelen in rechtstreekse en onrechtstreekse acties. Rechtstreekse acties zijn gericht op het verbeteren van de relatie tussen de leraar en de leerlingen of tussen leerlingen onderling (bijvoorbeeld kennismaking of zoeken naar gedeelde eigenschappen). Onrechtstreekse acties richten zich op de bredere context die goede relaties mogelijk maakt (bijvoorbeeld klasmanagement, werken aan emotionele vaardigheden of het bevorderen van zelfsturing bij leerlingen). Zoals eerder aangegeven, gaan deze acties hand in hand: de onrechtstreekse acties zijn nodig om rechtstreekse acties effectief te maken.[526]

Rechtstreeks werken aan goede relaties zit vaak in kleine, dagelijkse dingen die een groot verschil maken. Denk aan een glimlach, een knipoog of ander non-verbaal gedrag waarmee je laat zien dat je een leerling waardeert. Benoem goed gedrag in een een-op-eengesprek, gebruik de naam van een leerling, of stel een vraag waaruit blijkt dat je je iets herinnert wat de leerling eerder heeft gezegd. Vraag aan afwezige leerlingen hoe het met ze gaat en moedig hen aan om weer aan te haken.[527] Laat zien dat je je leerlingen echt ziet en waardeert, bijvoorbeeld door te zeggen: 'Ik ben blij dat je er vandaag bent', of 'Ik heb je gemist gisteren'.

Daarnaast kun je bewust activiteiten organiseren die bijdragen aan goede relaties tussen leraar en leerlingen, en tussen leerlingen onderling. Laat leerlingen informatie over zichzelf delen, en deel zelf ook iets als leraar. Denk hierbij aan de veiligheid van leerlingen: laat hen alleen delen wat ze zelf prettig vinden, en bij voorkeur in kleine groepjes. Verwijs terug naar wat je over je leerlingen weet, toon interesse in hun noden en vraag hoe het met hen gaat. Benoem het als je ziet dat een leerling het moeilijk heeft, probeer hun standpunt te begrijpen, en bied emotionele ondersteuning.

Onrechtstreeks kun je relaties versterken door een goede context en klassfeer te creëren. Goede afspraken en routines vormen daarbij de basis (zie hoofdstuk 4, 'Leerlingen leren spreken in een diverse klas'). Zorg voor duidelijke overgangen tussen lesfasen, beperk tijd waarin leerlingen niets te

doen hebben, en stimuleer interactie. Geef leerlingen verantwoordelijkheid, keuzemogelijkheden en kansen om peerfeedback te geven.[528]

Samen leven en werken op school betekent ook sociale en emotionele vaardigheden aanleren. Dit geeft leerlingen de taal om relaties te begrijpen en eraan te werken, zowel op school als in hun verdere professionele en persoonlijke leven. Taal is essentieel voor de ontwikkeling van emotieregulatie. Het koppelt abstracte concepten aan lichamelijke gevoelens, waardoor emoties betekenis krijgen. Wanneer emoties niet benoemd worden, hebben kinderen thuis of op school minder kansen om emotionele vaardigheden te ontwikkelen.[529]

Vakinhouden versus noden van leerlingen?

Er is vaak veel druk om als leraar prioriteit te geven aan vakinhouden, ten koste van aandacht voor de noden en contexten van leerlingen. Voor leerlingen uit een sterke, ondersteunende thuisomgeving heeft dit minder gevolgen. Voor leerlingen die de school als bron van rust, veiligheid en geborgenheid ervaren, kun je echter een groot verschil maken door hier wel ruimte voor te creëren. De kwaliteit van de relatie met deze leerlingen is hierin essentieel.[530]

Aandacht voor relaties hoeft niet altijd veel tijd te kosten. Kleine dingen kunnen tijdens de les gebeuren: de toon waarmee je leerlingen aanspreekt, de warmte in een vraag … Hoe haalbaar het is om individuele leerlingen te ondersteunen, hangt af van de groepsgrootte en hoe vaak je hen ziet.

Hakim, docent:
'Tijdens de pauze had ik een gesprekje met een student over haar studentenjob. Een half jaar later vroeg ik haar: "Werk jij nog altijd in de Colruyt?" Die student voelt dan: "Ah, hij weet dat nog, zo tof!"'

5.5 Hoge verwachtingen

Als het gaat over gelijke kansen, wordt er vaak gesproken over hoge verwachtingen. Zoals eerder in dit boek besproken, gaan verwachtingen over het beeld dat je als leraar hebt van de toekomstige prestaties en gedrag van je leerlingen, en over de mate waarin de leerling kan groeien en zich verder ontwikkelen. Onderzoek toont consistent aan dat leraren vaker lage verwachtingen hebben bij kansarme leerlingen. Hetzelfde patroon zien we bij leerlingen met een migratieachtergrond, bij jongens als het om lezen gaat, en bij meisjes als het om rekenen en wiskunde gaat. Ook leerlingen met leerproblemen worden vaker geconfronteerd met lage verwachtingen, vooral wanneer zij een diagnostisch label hebben.[531]

> *Lia Voerman:*[532]
> *'Precies daar liggen gelijke kansen in je klas. Niet in de grote verwachtingen die je uitspreekt, maar in de kleine acties die je onderneemt: in je instructies, de vragen die je stelt, en de feedback die je geeft. Niet later, maar hier en nu.'*

De verwachting is het beeld dat je als leraar hebt van de toekomstige prestaties van je leerlingen. Die verwachting wordt niet alleen bepaald door wat de leerling doet, maar ook door hoe je kijkt naar de invloed die je hebt als leraar op het leren van de leerling. Het gaat hierbij dus niet alleen om hoe effectief en doeltreffend een leerling is in het leren *(self-efficacy)*, maar ook om hoe effectief en doeltreffend jij als leraar bent in het bereiken van de beoogde leerdoelen bij je leerlingen *(teacher efficacy)*.

Leerkrachten met een hoge *teacher efficacy* hebben doorgaans hogere verwachtingen van hun leerlingen. Ze doen meer inspanningen om hun leerlingen verder te brengen en houden hun inspanningen langer vol totdat ze succesvol zijn in hun aanpak. De positieve resultaten en succeservaringen vergroten het zelfvertrouwen van zowel de leraar als de leerling. Leraren met een lage *teacher efficacy* richten zich daarentegen vaak meer op leerlingen van wie de verwachtingen al hoog zijn, omdat zij zich bij die leerlingen succesvoller voelen.[533]

Naast de impliciet of expliciet gecommuniceerde verwachtingen blijkt vooral het vertrouwen van de leraar in zijn eigen kunnen een doorslaggevende factor. Het grootste risico is dat je als leraar lage verwachtingen hebt van hoe je zelf kunt bijdragen aan het leren van je leerlingen.[534] Het is daarom essentieel dat je niet alleen hoge verwachtingen hebt van je leerlingen, maar

ook het vertrouwen hebt dat zij deze verwachtingen kunnen waarmaken en dat je als leraar het verschil kunt maken.[535] In de literatuur wordt dit vaak omschreven als de warm-streng-aanpak.[536]

Bij een warm-strenge aanpak maakt het hebben van hoge verwachtingen deel uit van het feit dat je om iemand geeft. Voor leerlingen uit kansengroepen werken hoge verwachtingen alleen wanneer daarbij duidelijk de persoonlijke boodschap wordt overgebracht dat je als leraar gelooft dat de leerling deze verwachtingen daadwerkelijk kan behalen. Niet alleen wat je zegt, maar ook hoe je het zegt, is van belang. Leerlingen moeten voelen dat je in hen gelooft.

Warm-strenge leraren staan erop dat leerlingen aan de gestelde verwachtingen voldoen. Ze kunnen gefrustreerd zijn door het gedrag van een leerling, maar zien dat gedrag als normaal. In plaats van leerlingen de schuld te geven, gaan ze op zoek naar oplossingen. De leerling moet verbinding ervaren, zich gezien voelen, weten dat de leraar in hem vertrouwt en de leraar kunnen vertrouwen. Pas dan durft een leerling zich echt te laten zien bij jou als leraar. Fouten maken en daaruit leren horen hier onlosmakelijk bij.

> *Nicolas, leraar en trainer:*
> *'In haar boek* Coaching for Equity *beschrijft Elena Aguilar hoe ze een student met een migratieachtergrond schaduwde. Het viel haar op dat deze student aanzienlijk meer negatieve en corrigerende opmerkingen kreeg in vergelijking met klasgenoten met een andere etnisch-culturele achtergrond. Deze anekdote uit het boek is me altijd bijgebleven. Is dit echt zo? Ook bij ons? Helaas is het een herkenbare situatie die ik zelf vaak heb waargenomen, zowel bij bepaalde leerkrachten als in sommige scholen. Gelukkig waren er ook hoopvolle voorbeelden te ontdekken.*
> *Aan de ene kant waren er leerkrachten die vooral bijstuurden, vaak met opmerkingen als: "Je bent weer niet voorbereid," of door als leerkracht te roepen: "Zwijgen in de gang!" Dit soort uitspraken hield leerlingen vast in een negatieve spiraal en wekte het idee dat hun fouten onoverkomelijk waren. Maar de meeste leerkrachten geloofden oprecht in hun leerlingen en uitten dit in hun feedback. Zij maakten opmerkingen als: "Gisteren ging het moeilijk, maar vandaag geloof ik erin dat je je focust op het leren", of: "Goed geprobeerd, laten we samen kijken hoe we dit kunnen oplossen". Zulke woorden gaven leerlingen het gevoel dat ze gezien werden en dat ze groeipotentieel hadden. Deze leerkrachten legden steevast een stuk verantwoordelijkheid bij zichzelf na een misgelopen les of wanneer het minder vlot ging*

> *bij sommige leerlingen of klassen. Het verschil tussen deze twee houdingen was duidelijk: de eerste stimuleerde zelfvertrouwen en veerkracht, terwijl de tweede vaak leidde tot frustratie en demotivatie, zowel bij de leerlingen als de leerkrachten zelf.*
> *Deze ervaringen lieten me zien hoe de houding van een leerkracht bepalend is voor het geloof dat leerlingen in zichzelf ontwikkelen.'*

Een laatste element bij hoge verwachtingen is dat dit alles niet gedragen wordt door één moment of door één leraar, maar dat het gaat om een collectief geloof en vertrouwen in de leerlingen. Dit wordt mooi samengevat in het concept academisch optimisme.[537] Academisch optimisme bestaat uit drie elementen: collectieve effectiviteit als lerarenteam *(collective teacher efficacy)*, collectief vertrouwen in leerlingen en ouders, en academische gerichtheid (gericht op het leren).

Collectieve effectiviteit als lerarenteam is het geloof dat je als team een positief verschil kunt maken in het leren van leerlingen. Het lerarenteam gelooft in zichzelf. Collectief vertrouwen in leerlingen is het geloof dat leraren, leerlingen en ouders kunnen samenwerken om het leren te verbeteren. Het lerarenteam gelooft in zijn leerlingen. Academische gerichtheid is de focus op leren: alle leerlingen kunnen leren. Leerlingen besteden maximale tijd aan de leerstof in de klas en besteden buiten school actief tijd aan schoolgerelateerde taken.

De drie elementen van academisch optimisme zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ze werken op elkaar in en versterken elkaar. Een element veranderen ten koste van een ander werkt contraproductief.

5.6 Cognitieve verschillen tussen leerlingen

Het is een uitdaging voor elke leraar: sommige leerlingen hebben de leerstof al begrepen, terwijl andere deze nog niet beheersen. Zelfs voordat je aan je les begint, worden verschillen tussen leerlingen zichtbaar: sommige leerlingen hebben veel voorkennis, terwijl andere misschien te weinig hebben. Bovendien leren leerlingen in een verschillend tempo. Zo hebben de 25 procent traagste leerlingen 2,5 tot 4 keer zoveel tijd nodig als de 25 procent snelste leerlingen, en de 10 procent traagste leerlingen zelfs 2,5 tot 6 keer zoveel tijd als de 10 procent snelste leerlingen.[538] Hoe ga je als leraar het best om met die verschillen?

Een vaak gehoord antwoord op deze vraag is differentiëren. Differentiëren wordt gedefinieerd als het rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Op basis van de behoeften van je leerlingen ontwerp je proactief je les anders, zodat je het leren van je leerlingen kunt maximaliseren.[539] Misschien is het je opgevallen dat we in deze tekst de term differentiatie niet gebruiken. In dit hoofdstuk leggen we uit waarom.

Differentiëren, hoezo?!

Een recente review, die veel onderzoek over differentiatie samenbracht, concludeerde dat er zoveel misvattingen bestaan over differentiatie dat het onmogelijk is om te bepalen wat differentiatie in de praktijk precies inhoudt. De onderzoekers konden daarom ook niet vaststellen of differentiëren leerlingen nu wel of niet vooruithelpt. In de praktijk wordt differentiatie vaak gebruikt als een begrip dat vooral aangeeft dat leerlingen individueel of in groepjes verschillende instructies of opdrachten krijgen.[540]

Andere onderzoekers maken differentiatie concreter en gebruiken het als verzamelnaam voor allerlei didactische werkvormen die beter aansluiten bij het niveau van elke leerling, zoals directe instructie, *mastery learning*, *pre-teaching*, *tutoring* of digitale oefenprogramma's.[541] Dit zijn waardevolle didactische principes, maar waarom zou je nog de term differentiatie gebruiken? Wij kiezen ervoor om differentiëren niet als containerbegrip te hanteren en zo concreet mogelijk te benoemen wat effectief is in de lespraktijk.

Groeperen van leerlingen: homogeen, heterogeen of flexibel

Het is een logische eerste reflex: als het niveau van leerlingen sterk verschilt, lijkt het efficiënter om deze leerlingen meer per niveau op te delen. Zo ontstaan meer homogene groepen, en kun je beter aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van elke leerling.

Hoewel differentiatie ook kan verwijzen naar andere vormen van indeling, zoals op basis van affectieve factoren of interesses, wordt het in de praktijk meestal begrepen als het groeperen van leerlingen op cognitief niveau. Dit maakt het mogelijk om hen een aangepast lesaanbod te bieden. Leerlingen krijgen dan individueel of in groepjes andere instructies of verwerkingsopdrachten. Dit blijkt echter niet eenvoudig te zijn. Leraren geven hogere

niveaugroepen vaak meer uitdagende taken, meer autonomie en meer feedback gericht op zelfregulerend leren. In een onderzoek werden willekeurig gekozen leerlingen uit een lage niveaugroep in een hogere geplaatst. Deze leerlingen behaalden betere resultaten dan vergelijkbare leerlingen die in de lage niveaugroep bleven.[542]

Vaste niveaugroepen maken voor een heel schooljaar blijkt het minst op te leveren. Denk bijvoorbeeld aan een grote opleiding in een hogeschool waar men verschillende niveaugroepen voor een taalvak wil maken. Alle studenten krijgen evenveel uren les, maar de groepen zijn homogener. Deze aanpak heeft gemiddeld gezien geen effect en heeft bovendien een klein negatief effect op de zwakker scorende studenten. Hiervoor zijn verschillende verklaringen. Ten eerste worden studenten ingedeeld op basis van hun getoonde startniveau, en niet op basis van hun leerpotentieel. Daarnaast heeft deze manier van groeperen een negatieve invloed op het zelfvertrouwen van minder sterke studenten. Bovendien bestaat het risico dat docenten minder verwachten van studenten in de zwakkere groep. Ten slotte missen minder sterke studenten de kans om te leren van hun sterkere klasgenoten.[543]

Een ander voorbeeld: niet alle leerlingen hebben de oefeningen van wiskunde even goed onder de knie. Een aantal leerlingen kan zelfstandig verder met de oefeningen, terwijl andere verlengde instructie krijgen. Dit noemen we homogeen groeperen: leerlingen van een vergelijkbaar niveau ontvangen een vergelijkbare instructie of opdracht.

Laat je de leerlingen in dit voorbeeld dan beter in heterogene groepen samenwerken? Onderzoek hierover geeft geen eenduidig antwoord op wat de beste aanpak is, om verschillende redenen.

Ten eerste kunnen de begrippen homogeen en heterogeen verschillend worden ingevuld:[544] Als een leerkracht bijvoorbeeld groepswerk begrijpend lezen opzet rond een tekst over de Eerste Wereldoorlog, verschillen de leden van een groepje op veel vlakken. Ze hebben niet alleen een verschillend niveau voor begrijpend lezen, maar ook een uiteenlopende voorkennis over de Eerste Wereldoorlog, verschillende motivaties om de taak aan te vatten, variërende samenwerkingsvaardigheden, en diverse niveaus van assertiviteit. Waarop slaan de termen homogeen of heterogeen in dit geval precies? Wat op het eerste gezicht homogeen lijkt, is in de praktijk vaak eerder heterogeen.

Ten tweede hangt de meerwaarde van de groeperingsvorm af van het doel dat je voor ogen hebt. In sommige gevallen leent een leerdoel zich beter voor een situatie waarin leerlingen van elkaar leren en elkaar ondersteunen. Sterke leerlingen kunnen daarbij zelf bijleren door zaken uit te leggen of hun sociale vaardigheden verder ontwikkelen. Omgekeerd kan het echter ook demotiverend zijn voor sterke leerlingen als ze telkens dingen moeten uitleggen zonder zelf voldoende uitdaging te krijgen.

Ook in heterogene groepen blijkt het zelfbeeld van minder presterende leerlingen vaak lager te liggen. Ze vergelijken zichzelf met anderen, wat demotiverend kan werken. Daarnaast kunnen leraren, vaak onbewust, hun verwachtingen lager leggen bij minder presterende groepen.[545] Dit vormt dus een aandachtspunt bij alle mogelijke groeperingsvormen.

Naast homogene of heterogene groepen is het ook mogelijk om leerlingen flexibel te groeperen. Dit betekent dat leerlingen, afhankelijk van hun noden op een bepaald moment, een verschillend aanbod krijgen. Belangrijker is echter dat de keuze voor de groeperingsvorm op zich niet de meest bepalende succesfactor is. Werken in kleinere groepen is dus niet het enige of beste antwoord. Het is niet het groeperen van leerlingen op zich dat het verschil maakt, maar wat je vervolgens met deze groepen doet, welke verwachtingen je stelt en welke didactische aanpak je hanteert.

Differentiatie wordt vaak genoemd als oplossing voor het realiseren van gelijke kansen. Wij vinden differentiatie echter vaak niet de beste eerste keuze, noch als aanpak, noch als term. Leerlingen individueel of in groepjes verschillende instructies en opdrachten geven, is intensief, complex en tijdrovend.

Lesgeven aan de hele klasgroep

Je kunt de kansenkloof eerder verkleinen door effectief les te geven aan de hele klasgroep, met hoge verwachtingen voor iedereen. Dit vermindert de behoefte aan verdere differentiatie in groepen.[546] Cognitief minder sterke leerlingen profiteren van een uitdagende en gestructureerde leeromgeving. Door duidelijke uitleg en concrete voorbeelden worden zij actief betrokken en krijgen zij de kans om mee te groeien. Gezamenlijke vooruitgang, klassikale ondersteuning en feedback waar nodig staan centraal. Zo voelen alle leerlingen zich gezien en uitgedaagd. Wanneer differentiatie te veel als basishouding en didactiek wordt gepresenteerd, zien we in de praktijk dat dit ten

koste kan gaan van klassikaal groeien en het stellen van hoge verwachtingen aan alle leerlingen. Lesgeven betekent altijd rekening houden met verschillen. Sommige leerlingen zullen de leerstof begrijpen, andere niet. Het is de didactische aanpak die het verschil kan maken, samen met je houding: hoge verwachtingen voor alle leerlingen en het collectief geloof dat je als lerarenteam een impact kunt hebben. Daarnaast speelt het vertrouwen dat je toont in je leerlingen een cruciale rol. Deze drie elementen vormen samen academisch optimisme.[547]

> *Ruth, leraar:*
> *'Sinds kort pas ik het idee van klassikaal feedback geven met succes toe in de lessen Engels, bijvoorbeeld bij taken zoals het schrijven van een recensie of het opstellen van een datingprofiel. Om een goede basis te leggen, bespreken we eerst enkele voorbeelden. Vervolgens maken de leerlingen een eerste versie, en bespreken we klassikaal een aantal van de werken. Daarna noteert elke leerling een of meerdere verbeterpunten. Hiermee gaan ze aan de slag en dienen ze hun werk opnieuw in. Deze aanpak werkt verrassend goed. Leerlingen werken enthousiast mee omdat ze weten dat ze tijdens de klassikale feedback veel kunnen leren om hun werk te verbeteren. Voor sommigen is het ook een mooie bevestiging dat ze al goed bezig zijn.'*[548]

Zoals dit voorbeeld aantoont, kan het een bewuste keuze zijn om klassikaal te werken. Het individueel geven van feedback aan iedere leerling is vaak onhaalbaar, terwijl de leerlingen via deze aanpak ook feedback of uitleg krijgen over de meest voorkomende misvattingen. Veel van wat in dit boek besproken wordt, sluit aan bij het lesgeven aan de hele klasgroep. Of het nu gaat over zelfregulerend leren, het stimuleren van diep nadenken, of het leren spreken over diversiteit: iedereen wordt betrokken, terwijl de werkvormen rekening houden met verschillen en de kansenkloof verkleinen. Dit geldt bijvoorbeeld ook voor formatief handelen, directe instructie of *mastery learning*.[549] In al deze modellen controleer je of leerlingen de leerstof hebben begrepen. Op basis van de inzichten die je krijgt, maak je keuzes om verder te werken met de leerlingen.

Opvallend zijn ook de bevindingen van Christine Rubie-Davies in haar onderzoek naar hoge verwachtingen bij leraren.[550] Leraren met hoge verwachtingen erkennen de verschillen tussen leerlingen, maar hun doel is dat alle leerlingen de leerdoelen behalen. Ze benoemen differentiëren daarbij zelden als expliciete aanpak. Deze leraren stellen duidelijke verwachtingen, monitoren de voortgang van hun leerlingen, kiezen voor leren in plaats van

presteren, zien fouten maken als een kans om te leren en delen hun leerlingen niet in niveaugroepen in. Iedereen krijgt dezelfde instructies en verwerkingsopdrachten. Dit patroon zien we ook terug in Britse scholen die sterk presteren, ondanks het feit dat ze veel leerlingen uit kansengroepen hebben. Iedereen krijgt daar dezelfde instructies en verwerkingsopdrachten.[551]

Hoewel bovenstaande aanpakken ook binnen differentiatie een plaats hebben, verschillen de accenten, de basishouding en het effect bij het werken vanuit differentiatie in de praktijk vaak. Zo bestaat er bijvoorbeeld weleens de verwachting dat 'elke les moet differentiëren'. Dit is niet alleen onrealistisch, maar ook onnodig en soms zelfs contraproductief bij het werken vanuit hoge verwachtingen.

> *Anneleen, aanvangsbegeleider:*
> *'Bij lesbezoeken zie ik dat sommige collega's heel hard hebben gewerkt aan allerlei oefenmateriaal, afgestemd op verschillende niveaus. Toch leidt dit in de praktijk tot weinig leren bij de leerlingen. De klassikale instructie krijgt te weinig aandacht, is niet helder en de lat ligt laag. Leerlingen worden snel individueel aan het werk gezet "op hun niveau", maar door het gebrek aan duidelijke verwachtingen en sturing haken ze snel af. Bij andere collega's zie ik het anders. Zij nemen de klas mee met de houding: dit is niet makkelijk, maar we gaan dit kunnen! Ze investeren meer in heldere instructies, controleren of leerlingen het begrijpen, en zorgen dat iedereen mee is. Het is alsof ik de leerlingen dan bijna letterlijk zie groeien.'*

Meer tijd en begeleiding

Een factor die invloed heeft op het leren van leerlingen is de tijd die zij aan leren besteden. Door meer instructietijd te voorzien, kun je aanzienlijke leerwinst boeken, al is dat niet altijd een realistische oplossing (want elk uur kost geld). Het gaat hier niet om instructie tijdens de reguliere lesuren, maar om extra toegevoegde lestijd. Deze tijd kan bijvoorbeeld worden ingezet in huiswerkklassen, tijdens flexuren of in de middagpauzes. We bespreken vier mogelijke invullingen: *peer tutoring, pre-teaching*, verlengde instructie en *tutoring*. Volgens ons is het helderder om deze mogelijkheden apart te beschrijven, in plaats van ze te zien als onderdeel van het containerbegrip 'differentiatie'. Differentiatie krijgt immers nog veel andere invullingen.

Bij *peer tutoring* wordt structureel tijd ingebouwd waarin leerlingen samenwerken en elkaar ondersteunen bij het leren. Dit kan zowel binnen een bepaald leerjaar als over leerjaren heen, waarbij een oudere leerling een groepje jongere leerlingen begeleidt. *Peer tutoring* heeft over het algemeen een positief effect. Alle leerlingen lijken ervan te profiteren, maar kansengroepen profiteren meer. De positieve effecten gelden voor zowel de tutees als de tutoren. Er is een positief effect op schoolprestaties, metacognitieve vaardigheden, studievaardigheden en niet-academische uitkomsten, zoals het maken van vrienden, het aanpassen aan de school, het bieden van tijd en individuele ruimte tijdens het leerproces, begeleiding op maat, een veilige leeromgeving en een positief rolmodel.[552]

Bij *pre-teaching* krijgen leerlingen extra instructietijd voorafgaand aan de les. Hiermee worden zij voorbereid op de lessen of lessenreeks door voorkennis op te frissen of te remediëren, of door concepten en begrippen vooraf aan te bieden. Verlengde instructie lijkt hierop, maar vindt plaats na de les. Hierbij krijgen leerlingen die dit nodig hebben aanvullende instructie. Extra instructietijd blijkt effectief voor alle leerlingen, en in het bijzonder voor kansengroepen.[553]

Tutoring of *mentoring* is de intensieve begeleiding van leerlingen, individueel of in kleine groepjes, door een professional of vrijwilliger. Wanneer een leraar dit op zich neemt, brengt dit relatief hoge kosten met zich mee. De leerling krijgt meer tijd en begeleiding om de doelen te behalen. Het effect hangt af van de afstemming en vorming van de tutor of mentor.[554]

Conclusie

Inspelen op cognitieve verschillen tussen leerlingen vraagt om didactiek, houding en hoge verwachtingen. Omdat het inspelen op cognitieve verschillen in de praktijk vaak wordt ingevuld als differentiëren in niveaugroepen, wilden we verkennen wat mogelijk beter werkt en wat minder kans van slagen heeft. Uiteraard zullen er altijd leerlingen zijn met extra noden op het vlak van instructietijd of individuele begeleiding. Hoe hoger de kwaliteit van het lesgeven, hoe lager de behoefte aan extra ondersteuning voor specifieke leerlingen.[555]

5.7 Waarom didactiek de meest complexe invalshoek is

Een team docenten verdiept zich een jaar lang in gelijke kansen in de klas. Aan het einde van het schooljaar kiezen alle docenten een actie die ze het volgende jaar willen realiseren in hun eigen lespraktijk. Bijna alle docenten kiezen acties binnen houding en inhoud, maar niet binnen didactiek.

Houding, inhoud en didactiek zijn de drie invalshoeken om concreet te werken aan gelijke kansen. Verandering in je didactische aanpak is de meest complexe van de drie.[556] Wanneer leraren keuzes maken in het lesontwerp, bepaalt vaak de mate van comfort en bekendheid met werkvormen welke lesaanpak wordt gekozen. Hier schuilt het risico op het in stand houden van ongelijke kansen. De kansenkloof verkleinen vereist een sterke didactische aanpak, waarbij je iedereen actief aan het denken zet. Dit laat je niet aan het toeval over. Maar waarom is juist didactiek zo complex?

Ten eerste is het vaak onduidelijk wat precies een goede lesaanpak is die de kansenkloof verkleint. Er wordt bijvoorbeeld gesproken over differentiëren of activerend lesgeven, maar wat dat exact in de praktijk betekent, is moeilijk te achterhalen. Bovendien zijn onderzoekers het vaak niet eens over wat er allemaal onder deze termen valt.[557] Naast de onduidelijkheid over de betekenis van een bepaalde lesaanpak is er ook het onderscheid tussen een concrete werkvorm en het werkende principe. Het werkende principe (bijvoorbeeld 'iedereen spreekt' of 'iedereen antwoordt') blijft in elke context hetzelfde. De vertaling naar een werkvorm kan echter op veel manieren gebeuren en afhankelijk van de keuze werkt dit beter in de ene context dan in de andere. Het Bananarama-principe vat dit mooi samen: 'It ain't what you do … It's the way that you do it.' De effectiviteit van een lesaanpak hangt af van de manier waarop deze wordt geïmplementeerd. Het gaat dus niet alleen om wat je als leraar doet op microniveau (bijvoorbeeld feedback geven), maar ook om hoe je dit exact vormgeeft (bijvoorbeeld door feedback in te bouwen als startpunt in je lesontwerp).[558]

Lesgeven is, met andere woorden, complex. Dat dit alles zo moeilijk te definiëren is, komt ook doordat er tijdens het lesgeven veel factoren tegelijk een rol spelen. Veel zaken zijn vanzelfsprekendheden of routines. Zodra je iets begint te veranderen, kan dit overweldigend aanvoelen. De context is hierbij

sterk bepalend: de lesinhoud, leerdoelen, de leerlingen die voor je zitten, het tijdstip van de dag of week, wat er in een vorige les gebeurde, of welke toets er gepland staat in een volgende les. Bovendien betekent het aanpassen van je lesaanpak altijd het doorvoeren van verbeteringen terwijl je 'met je vliegtuig in de lucht hangt'. Wat je in een andere aanpak hebt geautomatiseerd, voelt nu plots nieuw en onwennig aan.[559]

Daarnaast kun je bij een andere aanpak sneller weerstand van je leerlingen ervaren. Dit geldt zeker wanneer je hen harder aan het denken zet. Omdat het voor leerlingen voelt alsof ze meer moeite moeten doen, kunnen zij de les als minder effectief inschatten. Ze denken dat de les minder bijdraagt aan het leren, terwijl juist het omgekeerde het geval is. Dit fenomeen zien we ook bij leerstrategieën. Je riskeert ook dat leerlingen niet willen meedoen, waardoor je een stuk controle over de les kunt verliezen. Goed uitleggen waarom je iets doet, helpt om deze weerstand te verminderen.[560]

Een veelgehoorde opmerking bij het sterker inzetten op didactiek en werkvormen is dat leerlingen te veel bij het handje gehouden zouden worden. 'We moeten ze toch niet pamperen?' Het bieden van structuur om het leren te ondersteunen blijkt echter juist heel behulpzaam. Zonder sturing en structuur wordt te veel aan het toeval overgelaten. Dit geldt in elke situatie. Het gaat niet om pamperen, maar om alles doen wat nodig is om de hersenen van leerlingen zo veel mogelijk aan het werk te zetten. Iedere mens, en dus ook elke leerling, werkt energiezuinig: als iets met minder moeite kan, zal dat ook gebeuren. Leren kost moeite, en dat doet bijna niemand vanzelfsprekend.[561]

Stel dat je een verjaardagsfeestje organiseert. Je nodigt twintig vrienden uit die elkaar niet allemaal kennen. Je hebt veel meer kans dat deze vrienden elkaar leren kennen als je ijsbrekers of activiteiten organiseert (veel structuur) dan wanneer je alleen maar een plaats en tijd voorziet (weinig structuur). Hetzelfde geldt voor lesgeven: leerlingen leren meer van jou en van hun medeleerlingen als je meer structuur en werkvormen voorziet. Een veelvoorkomende misvatting bij beginnende leraren is dat zij in hun lesontwerp minder werkvormen opnemen waarmee leerstof wordt verwerkt. Het ontwerp beperkt zich dan tot het logisch structureren van de leerstof.[562]

Hoewel didactiek de meest complexe component is, heeft het ook een mooie kant. Wanneer je leerlingen hard aan het denken zet, engageert en activeert, wordt lesgeven interessanter en stimulerender voor jezelf als leraar. Nieuwe materialen en werkvormen uitwerken is haalbaar door regelmatig kleine stappen te zetten. En je staat er nooit alleen voor: overleg met collega's, lees vakliteratuur of raadpleeg experts. Veel succes op deze boeiende reis![563]

IEDEREEN WIL LEREN, IEDEREEN WIL GEZIEN WORDEN, ALS MENS

Wat doen leraren concreet in de klas, in contact met hun leerlingen, om gelijke kansen te realiseren? Dat wilden we met dit boek verhelderen. We sluiten af met de boodschap dat het belangrijk is verder te kijken dan werkvormen of zichtbare handelingen van leraren. Je onderliggende overtuigingen als leraar en hoe je naar je rol kijkt, maken een groot verschil.[564] Het gaat om de houding die je aanneemt ten opzichte van een of meerdere leerlingen, en om hoe je als leraar kijkt naar jezelf, je leerlingen, ouders en de bredere gemeenschap. De praktijksuggesties en werkvormen die we hebben gepresenteerd, zullen niet werken als je ze toepast zonder dat ze in lijn liggen met je overtuigingen. Maar ook het omgekeerde geldt: met goede overtuigingen en intenties, maar zonder inzicht in werkvormen, worden eveneens kansen gemist.

Er komt veel kijken bij het werken aan gelijke kansen, maar bovenal is het mensenwerk. We zijn allemaal sociale wezens. Ieder van ons wil gezien worden, als mens, voor wie je bent. Als klein kind, als leerling, als volwassene: je wilt het gevoel hebben dat anderen jou graag zien. Je wilt je verbonden voelen met anderen. Het laatste wat je wilt, is je eenzaam voelen of uitgesloten worden. Tegelijkertijd, en dat is de paradox, zijn onze hersenen ook gemaakt om te categoriseren. We sorteren mensen in groepen, en daardoor maken we mensen ook verschillend van ons.[565]

Wanneer de afstand tussen mensen lijkt toe te nemen, bijvoorbeeld door microkwetsingen, discriminatie of polarisatie, hebben we de neiging om ons te verliezen in grote verhalen. Maar juist dan hebben mensen behoefte aan verbinding.[566]

We zijn ervan overtuigd dat aandacht voor leren hierbij een grote rol speelt. Elke leerling wil leren, ook leerlingen bij wie dit op het eerste gezicht niet

zo lijkt te zijn. Wanneer een leraar hoge verwachtingen heeft en leerlingen uitdaagt om het beste uit zichzelf te halen, laat dit zien dat de leraar in hen gelooft. Succeservaringen leiden tot meer verbinding, vertrouwen en welzijn.[567]

Maak het klein. Dat is volgens ons helpend, zeker wanneer er bij polarisatie een neiging ontstaat om te vervallen in grote tegenstellingen. Geef ruimte aan wat iemand echt voelt, hoe iemand iets beleeft, wat de dagelijkse realiteit met iemand doet, en waarom. Toon interesse voordat je oordeelt. Onderzoek wat het doet bij de ander, wat het doet bij jou, en waarom. Zie mensen graag. Om wie ze zijn. Om hoe wonderlijk mensen zijn in al hun verschillen, in al hun kleine kantjes, met alles wat ze leerden in hun verleden, en in al hun veerkracht, gedrevenheid en liefde voor elkaar.

Meer en meer zul je merken dat wat eerst als anders aanvoelde, eigenlijk toch ook heel erg hetzelfde is. Diep vanbinnen zijn we allemaal mensen met heel menselijke eigenschappen.

We wensen het iedereen toe om kleine architecten van verbinding te zijn, van leren en groei.[568] En als je al maar voor één leerling het verschil hebt gemaakt, heb je misschien niet de hele wereld verbeterd, maar wel de hele wereld van deze leerling.

DANKWOORD

Dit boek is er gekomen dankzij de directe en indirecte bijdragen van velen.

Bedankt, KdG Hogeschool om dit boek mogelijk te maken. We zijn ook dankbaar aan Lannoo uitgeverij, en in het bijzonder Aila, Leen en Charles, voor opnieuw zoveel enthousiasme, geduld en feedback.

Talloze leerlingen, studenten, cursisten en collega's inspireerden en daagden uit. Bedankt ook aan de vele kritische en tegelijk supporterende meelezers. De sprekende en reële praktijkvoorbeelden zijn jullie verdienste. De impact van jullie feedback op het eindresultaat is groot. Bedankt, Aline, Annelies, Benjamin, Bert, Caroline, Christina, Dirk, Elien, Ellen, Eveline, Inge, Jan, Jesse, Jiska, Joëlle, Joris, Katrien, Kim, Liesbeth, Liesbet, Lore, Marieke, Marijke, Matthew, Mieke, Naïma, Orhan, Ruben, Saar, Sarah, Sander, Souad, Veerle, Ward en wie we nog vergeten.

Bedankt, iedereen die mee deed aan onderwijsonderzoek en vroege initiators waren voor gelijke kansen en diversiteit in KdG: Aline, Anneleen, Annelies, An, Bart, Bert, Dieter, Eddy, Eva, Eveline, Gunilla, Hakim, Inge, Janine, Johan, Karla, Lea, Lien, Marijke, Najima, Öznur, Nesrin, Nick, Oscar, Peter, Piet, Tina, Veerle, team onderwijsontwikkeling en onderwijsondersteuning, en alle collega's die op een of andere manier betrokken waren.

Bedankt aan alle collega's binnen en buiten KdG die het thema op de kaart blijven zetten.
Bedankt, Werner, voor de mooie website www.gelijkekansenindeklas.be.

Geert bedankt alle medeauteurs van dit boek, iedereen waarmee hij mocht samenwerken om stappen te zetten in dit thema, iedereen die dit thema op de agenda blijft zetten, en iedereen met wie hij boeiende gesprekken voerde.

Stijn bedankt iedereen die dagelijks het verschil maakt voor leerlingen en wie bijdroeg aan het verkennen van gelijke kansen vanuit diverse praktische en theoretische invalshoeken. Dit bracht de complexiteit en vele lagen scherp in beeld.

Nadra dankt alle studenten die zich open en kwetsbaar opstelden tijdens de vele focusgesprekken en op die manier haar ogen openden en de vinger aan de pols hielden.

Vinciane en Nicolas bedanken alle leraren van Teach For Belgium VZW en hun collega's die werken in de scholen in grootstedelijke context en die het potentieel en de dromen van al hun leerlingen willen zien en helpen ontplooien. Hun inzet en werk zijn zeer inspirerend. Zij willen elke dag opnieuw het beste voor hun leerlingen. Met vallen en opstaan, met huilen en lachen, maar vooral met veel liefde.

Nele bedankt ook iedereen die mee een bijdrage leverde aan dit boek en de unieke en bevlogen leerkrachten in de familie: Agnes, Annelies, Hilde, Jean, Katrijn, Liesbet, Lutgard, Myriam, Sara, Stefanie en Thomas. Hun leerlingen dragen hen terecht op handen.

Tot slot bedanken we jou, de lezer, om de ideeën van dit boek een kans te geven in je lessen, om het boek achteloos te laten rondslingeren in de lerarenkamer, om er collega's of vrienden over aan te spreken, om ons eerlijke feedback te geven.

BRONNEN

Abedi, J. (2009). Validity of assessments for English language learning students in a national/international context. *Estudios sobre Educación*, 167-183.

Abou Jahjah, D. (2021, 31 mei). Dyab Abou Jahjah na uitspraak Tom Van Grieken over 'dominant' blank Vlaanderen: "Wokes zijn ook racisten". *Het Laatste Nieuws*. https://www.hln.be/binnenland/dyab-abou-jahjah-na-uitspraak-tom-van-grieken-over-dominant-blank-vlaanderen-wokes-zijn-ook-racisten~a71faa40/

Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching, 46*(3), 296-308. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402

Adesope, O. O., Trevisan, D. A., & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research, 87*(3), 659-701. https://doi.org/10.3102/0034654316689306

Agarwal, P. K., Nunes, L. D., & Blunt, J. R. (2021). Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1409-1453. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09595-9

Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 307-321. https://doi.org/10.1080/01425691003700540

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving.* Berchem: EPO.

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. https://doi.org/10.1177/0013124514536610

Aguilar, E. (2018). *Onward: Cultivating emotional resilience in educators.* John Wiley & Sons.

Aguilar, E. (2020). *Coaching for equity: Conversations that change practice.* Hoboken, NJ: Jossey-Bass.

Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (Eds.). (2022). *Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment* (1st ed.). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003293101

Akhtar, M., & Saeed, M. (2020). Assessing the effect of Agree/Disagree Circles, Exit Ticket, and Think-Pair-Share on students' academic achievement at undergraduate level. *Bulletin of Education and Research, 42*(2), 81-96.

Al-Faham, H., Davis, A. M., & Ernst, R. (2019). Intersectionality: From theory to practice. *Annual Review of Law and Social Science, 15*(1), 247-265. https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-101518-042942

Ali, N., Ahmed, L., & Rose, S. (2017). Identifying predictors of students' perception of and engagement with assessment feedback. *Active Learning in Higher Education, 19*(3), 239-251. https://doi.org/10.1177/1469787417735609

Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. G. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 525-550). Cham: Springer International Publishing.

Allen, K.-A., Rozek, C., McInerney, D., & Slavich, G. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87-102. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Allen, K.-A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review, 34*, 229-257. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w

Alsagier Etbaigha, I., Bayat, A., & Moloi, K. (2022). The potential of the Language Portrait as a Self-Reflective and Decolonial Research Tool for Undergraduates: A Case Study. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies, 4*(Sl1), 162-178. https://hdl.handle.net/10520/ejc-ajims_v4_nsi1_a13

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2023). *Top 20 principles from psychology for early childhood teaching and learning.* Washington, DC: American Psychological Association. Geraadpleegd via https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/early-childhood

Amnesty (z.d.). Lhbti+'ers, homofobie en homohaat. Geraadpleegd via https://www.amnesty.nl/encyclopedie/homoseksuelen-homofobie-homohaat

Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development, 92*(2), 484-501. https://doi.org/10.1111/cdev.13508

Andriessen, I., van Rooijen, M., Day, M., van den Berg, A., Mienis, E., & Verweij, N. (2021). *Ongelijke kansen op de stagemarkt. Onderzoek naar objectief vastgestelde en ervaren stagediscriminatie in het mbo in Utrecht*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Andrzejewski, C. E., Davis, H. A., Bruening, P. S., & Poirier, R. R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. *Learning and Individual Differences, 49*, 85-99. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.013

Ang, W. (2020). Identiteit en belonging. Reflecties uit de praktijk. In VLOR (Eds.), *Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school* (pp. 67-88). Leuven/Amsterdam: LannooCampus.

Anguita-Ruiz, A., Aguilera, C. M., & Gil, Á. (2020). Genetics of lactose intolerance: An updated review and online interactive world maps of phenotype and genotype frequencies. *Nutrients, 12*(9), 2689. https://doi.org/10.3390/nu12092689

Antoine, Y. (2004). *Inventeurs et savants noirs*. Paris: Editions L'Harmattan.

Apfelbaum, E. P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial color blindness: Emergence, practice, and implication. *Current Directions in Psychological Science, 21*(3), 205-209. https://doi.org/10.1177/0963721411434980

Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science, 21*(11), 1587-1592. https://doi.org/10.1177/0956797610384741

Appels, L., De Maeyer, S., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2023). Unpacking equity. Educational equity in secondary analyses of international large-scale assessments: A systematic review. *Educational Research Review, 38*, 100494. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100494

Arikoglu, F., Scheepers, S., & Kumi, A. K. (2014). *Intersectioneel denken: Handleiding voor professionelen die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen.* Brussel: Ella vzw.

Arlin, M. (1984). Time, equality, and mastery learning. *Review of Educational Research, 54*(1), 65-86. https://doi.org/10.3102/00346543054001065

Armanios, F., & Ergene, B. (2018). *Halal food: A history.* New York: Oxford University Press.

Arteveldehogeschool, dienst studieadvies, & KAHO Sint-Lieven. (z.d.). *Taalontwikkelend lesgeven: hoe doe je dat?* Geraadpleegd via https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/wp-content/uploads/2015/03/Kijkwijzers_3x.pdf

Ashman, G. (2019). The subtle art of slowly losing control. *Research ED Magazine, 4*. Geraadpleegd via https://researched.org.uk/2019/06/24/the-subtle-art-of-slowly-losing-control/

Ashman, G., Kalyuga, S., & Sweller, J. (2020). Problem-solving or explicit instruction: Which should go first when element interactivity is high? *Educational Psychology Review, 32*, 229-247. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09500-5

Asif, M., Thomas, G., Awan, M. U., & Muhammad Din, A. (2020). Enhancing student engagement through heterogeneous pedagogical approaches: Action research in a university-level course in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Management, 35*(1), 1-28. https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0375

Associatie K.U.Leuven – Werkgroep Bamaprofielen. (2003). *Eindverslag van de werkgroep bamaprofielen van de associatie K.U.Leuven*. Geraadpleegd via http://associatie.kuleuven.be/personeel/onderwijs/docu/bamaprofielen.pdf

Ates, A., & Unal, A. (2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews, 10*(2). https://hdl.handle.net/20.500.12445/2964

Atlas Integratie en inburgering Antwerpen. (2023a). *Demoklap: Trajectmatig aan de slag met uitdagende uitspraken* [Online leermodule]. Geraadpleegd via https://rise.articulate.com/share/45SYVbuXk6TQbGkb7Ppgbf18HxtAtDKF#/lessons/HMqpfU_1lUYDw5fizOuu18w-jGNbN7oE

Atlas Integratie en inburgering Antwerpen. (2023b). *Demoklap Toolfiche. Eerste hulp bij uitdagende*

uitspraken. Geraadpleegd via https://drive.google.com/file/d/1cI3zrBiNFdw_TVEeDplRtzOlZIa7LLKg/view
Audiocollectief SCHIK, & Peeters, S. (2021). *Geen kleine man* [Podcast]. VPRO. Geraadpleegd via https://www.vpro.nl/programmas/geen-kleine-man.html
Baker, C. (2013). The development of theories of bilingualism and school achievement. In B. Irby, G. Brown, R. Lara-Aiecio, & S. Jackson (Eds.), *Handbook of Educational Theories* (pp. 385-394). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
Bakhos, C. (2014). *The family of Abraham: Jewish, Christian, and Muslim interpretations*. Cambridge/London: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674419940
Ballon, P., & Busch, C. (2021, 19 april). De bekommernissen van 'woke' moeten ieders bekommernissen zijn. *De Morgen*. Geraadpleegd via https://www.demorgen.be/nieuws/de-bekommernissen-van-woke-moeten-ieders-bekommernis-zijn~bdf5c632/
Bamiro, A. O. (2015). Effects of guided discovery and think-pair-share strategies on secondary school students' achievement in chemistry. *Sage Open, 5*(1). https://doi.org/10.1177/2158244014564754
Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York: Routledge.
Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
Barbieri, C. A., Miller-Cotto, D., Clerjuste, S. N., & Chawla, K. (2023). A meta-analysis of the worked examples effect on mathematics performance. *Educational Psychology Review, 35*(1), 11. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09745-1
Baysu, G., Agirdag, O., & Leersnyder, J. De (2023). The association between perceived discriminatory climate in school and student performance in math and reading: A cross-national analysis using PISA 2018. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(3), 619-636. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01712-3
Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1136-1144. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003
Becker, A., & Magno, C. (2022). Cognitive migration through language: Capturing linguistic movement and barriers in language portraits. In C. Magno, J. Lew, & S. Rodriguez (Eds.), *(Re)Mapping migration and education: Centering methods and methodologies* (pp. 134-157). Leiden: Brill.
Ben-Ari, S. (2007). The stories about Abraham in Islam: A geographical approach. *Arabica, 54*(4), 526–553. http://www.jstor.org/stable/25162252
Benhaddou, K., & Le Roi, E. (2018). *Halal of niet? Alle vragen omtrent Islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts.
Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
Bennet, T. (2022). *Regie in de klas*. Culemborg: Phronese. (vertaald door Gert Verbrugghen).
Bergman, S. (Regisseur). (2016). *Wit is ook een kleur*. VPRO. Geraadpleegd via https://www.npostart.nl/WO_NTR_12994301
Bergmans, S. (Regisseur). (2014). *Zwart als roet*. 2Doc. Geraadpleegd via https://www.2doc.nl/documentaires/2014/11/zwart-als-roet.html
Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? *Educational Psychology Review, 33*(4), 1675-1715. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8
Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L., & Jehn, K. A. (2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological Bulletin, 142*(11), 1227-1274.
Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 32*(3), 4-11.
Bigelow, M. (2019). (Re)considering the role of emotion in language teaching and learning. *The Modern Language Journal, 103*(3), 515-544. https://doi.org/10.1111/modl.12569
Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347-364. https://doi.org/10.1007/BF00138871
Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). Constructively aligned teaching and assessment: What is constructive alignment? In J. B. Biggs & C. S. Tang, *Teaching for quality learning at university: What the student does* (pp. 97-100). Maidenhead: McGraw-Hill Education. Geraadpleegd via http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQwNTMzM19fQU41?sid=3133cc2b-33ce-42b7-8325-8aac58936fe0@sessionmgr4005&vid=2&format=EB&rid=19
Birnbaum, H. J., Stephens, N. M., Townsend, S. S., & Hamedani, M. G. (2021). A diversity ideology

intervention: Multiculturalism reduces the racial achievement gap. *Social Psychological and Personality Science, 12*(5), 751-759. https://doi.org/10.1177/1948550620938227
Bjælde, O. E., Boud, D., & Lindberg, A. B. (2023). Designing feedback activities to help low-performing students. Active Learning in Higher Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/14697874231212820
Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*, 711-731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221
Blaton, L., Paelman, F., Sierens, S., & Van den Branden, K. (2008). *Intercultureel onderwijs: Diversiteit leren beleven*. Leuven: Acco.
Boll, C., & Lagemann, A. (2019). The gender pay gap in EU countries—new evidence based on EU-SES 2014 data. *Intereconomics, 54*, 101-105. https://doi.org/10.1007/s10272-019-0802-7
Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching, 54*(4), 439-471. https://doi.org/10.1017/S0261444821000173
Bondy, E., & Ross, D. D. (2008). The teacher as warm demander. *Educational Leadership, 66*(1), 54-58.
Bondy, E., Ross, D. D., Hambacher, E., & Acosta, M. (2013). Becoming warm demanders: Perspectives and practices of first-year teachers. *Urban Education, 48*(3), 420-450. https://doi.org/10.1177/0042085912456846
Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review, 62*(3), 465-480. https://doi.org/10.2307/2657316
Bonneure, K. (2021, 26 februari). Ophef over witte vertaler van zwarte dichteres Amanda Gorman: Marieke Lucas Rijneveld geeft opdracht terug. *VRT NWS*. Geraadpleegd via https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2021/02/26/ophef-over-nederlandse-versie-van-gedicht-amanda-gorman-marieke/
Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE–ERIC Higher Education Rep. No. 1). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs: Weten wat werkt en waarom*. Geraadpleegd via www.onderwijskennis.nl/leidraad-differentiatie
Bouttaouane, R. (2023). *Benut het leerpotentieel van álle leerlingen. Over het effect van hoge verwachtingen in het onderwijs*. Leuven: Acco.
Bouwer, R., & van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing, 37*, 1435–1456. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10474-8
Bouwer, R., van Braak, M., & van der Veen, C. (2024). Dialogic writing in the upper grades of primary school: How to support peer feedback conversations that promote meaningful revisions. *Learning and Instruction, 93*. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101965
Boysen, G. A. (2024). Lessons (not) learned: The troubling similarities between learning styles and universal design for learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 10*(2), 207–221. https://doi.org/10.1037/stl0000280
Bremner, N., Sakata, N., & Cameron, L. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development, 94*, 102649. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649
Bresman, H., & Edmondson, A. C. (2022a). Research: To excel, diverse teams need psychological safety. *Harvard Business Review*. Geraadpleegd via https://hbr.org/2022/03/research-to-excel-diverse-teams-need-psychological-safety
Bresman, H., & Edmondson, A. C. (2022b). Exploring the relationship between team diversity, psychological safety, and team performance: Evidence from pharmaceutical drug development. *Harvard Business School Working Paper, No. 22-055*. https://www.hbs.edu/faculty/Pages/download.aspx?name=22-055.pdf
Broeren, K. (2024, 23 mei). Pedro De Bruyckere: 'Elke leerkracht is in feite een taalleerkracht'. *Onderwijs van Morgen*. Geraadpleegd op 6 december 2024, via https://www.onderwijsvanmorgen.nl/maak-kennis-met-pedro-de-bruyckere-elke-leerkracht-is-in-feite-een-taalleerkracht/
Bursztyn, L., Egorov, G., & Jensen, R. (2019). Cool to be smart or smart to be cool? Understanding peer pressure in education. *The Review of Economic Studies, 86*(4), 1487-1526. https://doi.org/10.1093/restud/rdy026

Busch, B. (2018). The language portrait in multilingual research: Theoretical and methodological consideration. *Working Papers in Urban Language and Literacies,* 1-13.
Butler, A. C., Godbole, N., & Marsh, E. J. (2013). Explanation feedback is better than correct answer feedback for promoting transfer of learning. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 290-298. https://doi.org/10.1037/a0031026
Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness.* Colorado Springs, CO: BSCS.
Byl, E., Struyven, K., Van Roosmalen, G., & Berghmans, I. (2011). Peer Assisted Learning implementeren in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs,* 1-27.
Byrd, C. M. (2017). The complexity of school racial climate: Reliability and validity of a new measure for secondary students. *British Journal of Educational Psychology, 87,* 700–721. https://doi.org/10.1111/bjep.12179
Cabrera, N. L., Karaman, A. K., Turner, T. A., Oregon, Y. G., Gonell, E. A., Lopez, J. D., & Deil-Amen, R. (2022). Race without gender? Trends and limitations in the higher education scholarship regarding men of color. *Review of Educational Research, 92*(3), 331-369. https://doi.org/10.3102/00346543211054577
Calarco, J. M. (2011). 'I need help!' Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review, 76*(6), 862-882. https://doi.org/10.1177/0003122411427177
Caniglia, J. (2020). Promoting self-reflection over re-teaching: Addressing students' misconceptions with "my favorite no." *Journal of Mathematics Education, 5*(2), 70-78. https://doi.org/10.31327/jme.v5i2.1230
Cantrell, S. C., Correll, D. P., Malo-Juvera, V., & Ivanyuk, L. (2014). *Culturally responsive instruction observation protocol (CRIOP) professional development: Year 2.* Lexington, KY: Collaborative Center for Literacy Development. Geraadpleegd via https://edinstruments.org/instruments/culturally-responsive-instruction-observation-protocol-criop
Cornelissen, G. (2008). Gelijkheid. In J. Masschelein (Red.), *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken* (pp. 108-122). Leuven: Lannoo.
Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education, 21*(8), 791-807. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074
Capron, C., & Duyme, M. (1989). Assessment of effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study. *Nature, 340*(6234), 552-554. https://doi.org/10.1038/340552a0
Carbonara, V. (2023). The effects of multilingual pedagogies on language awareness: A longitudinal analysis of students' language portraits. *Linguistics and Education, 78,* 101244. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101244
Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology, 1*(9), 496-511. https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1
Carpenter, S. K., Witherby, A. E., & Tauber, S. K. (2020). On students' (mis)judgments of learning and teaching effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 9*(2), 137-151. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2019.12.009
Carstens, B. A., Ciancio, D. J., Crabtree, K. E., Hart, L. A., Best, T. L., Trant, E. C., ... & Williams, R. L. (2016). The effects of voluntary versus called-on participation on response rate in class discussion and performance on course exams. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 2*(3), 179-187. https://doi.org/10.1037/stl0000061
Casper, A. A., Rebolledo, N., Lane, A. K., Jude, L., & Eddy, S. L. (2022). "It's completely erasure": A qualitative exploration of experiences of transgender, nonbinary, gender nonconforming, and questioning students in biology courses. *CBE—Life Sciences Education, 21*(4). https://doi.org/10.1187/cbe.21-12-0343
Casteleyn, J., Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Simons, M., & Smits, T. (2022). *Taal in de klas. Zes bouwstenen voor effectieve taaltrajecten.* Leuven: LannooCampus.
Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin, 45*(11), 1603-1618. https://doi.org/10.1177/0146167219838577
Cenoz, J., Santos, A., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and teachers' perceptions of anxiety. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 27*(9), 1234–1245. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2021387
Charkaoui, N. (2019). *Racisme. Over wonden en veerkracht.* Berchem: EPO.

Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S., & Edwards, D. B. (2021). Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: Implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development, 81,* 102337. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102337
Chin, W. Y. (2009). Linguistic profiling in education: How accent bias denies equal educational opportunities to students of color. *Scholar, 12,* 355-376.
Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. R. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction, 12,* 1-14. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002
Claassen, K. (Bedenker) & Van Hellemont, S. (Eindredactie). (2021, 2 november). Het onderwijs is een racistisch systeem waarin niet iedereen dezelfde kansen heeft. In Panenka (Productie), *Het leven in kleur.* Geraadpleegd via https://onderwijs.hetarchief.be/item/v40jt2dq7r
Clark, K. B., & Clark, M. P. (1950). Emotional factors in racial identification and preference in Negro children. *Journal of Negro Education, 19*(3), 341-350.
Clycq, N., & Kostet, I. (2019). Van leerling tot burger: Identiteit in het onderwijs. In VLOR (Ed.), *Spots op onderwijs: Wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 29-45). Leuven: LannooCampus.
Clycq, N., Lelieur, R., Nouwen, W., & Vanhoof, J. (2022). Individual and collective teacher support towards students in urban schools: Identifying underlying school characteristics. *Educational Studies,* 1-16. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2121602
CoachDiversity Institute. (z.d.). Facilitating diversity conversations in the workplace. Geraadpleegd via https://coachdiversity.com/blog/ten-strategies-for-holding-difficult-conversations-about-diversity/
Codiroli McMaster, N., & Cook, R. (2019). The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequalities. *Review of Education, 7*(2), 271-292. https://doi.org/10.1002/rev3.3116
Coe, R. (2013). Improving education: A triumph of hope over experience. Inaugural lecture, Durham University. Geraadpleegd via https://profcoe.net/publications
Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Geraadpleegd via https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf
Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.). Teachers College Press.
Cohen, M., Buzinski, S. G., Armstrong-Carter, E., Clark, J., Buck, B., & Reuman, L. (2019). Think, pair, freeze: The association between social anxiety and student discomfort in the active learning environment. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 5*(4), 265-276. https://doi.org/10.1037/stl0000147
Çolak, Z. (11 januari 2023). *Het bewustzijn rond racisme stimuleren op school: Wat? Waarom? En hoe dan? [Blog post]. Geraadpleegd via* https://www.ontwikkelenindiversiteit.be/post/het-bewustzijn-rond-racisme-stimuleren-op-school-wat-waarom-en-hoe-dan
Çolak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2023). 'Oh, this is really great work—especially for a Turk': A critical race theory analysis of Turkish Belgian students' discrimination experiences. *Race Ethnicity and Education, 26*(5), 623-641. https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1842351
Comundos. (2023). *Taalportretten: Onszelf verkennen vanuit een taalperspectief* [Video]. Geraadpleegd via https://www.youtube.com/watch?v=ZatlZ7mPoJc
Cooper, K. M., Auerbach, A. J. J., Bader, J. D., Beadles-Bohling, A. S., Brashears, J. A., Cline, E., … & Brownell, S. E. (2020). Fourteen recommendations to create a more inclusive environment for LGBTQ+ individuals in academic biology. *CBE—Life Sciences Education, 19*(3), es6. https://doi.org/10.1187/cbe.20-04-0062
Cooper, K. M., Schinske, J. N., & Tanner, K. D. (2021). Reconsidering the share of a think–pair–share: Emerging limitations, alternatives, and opportunities for research. *CBE—Life Sciences Education, 20*(1), fe1. https://doi.org/10.1187/cbe.20-08-0200
Correll, J., Park, B., & Smith, J. A. (2008). Colorblind and multicultural prejudice reduction strategies in high-conflict situations. *Group Processes and Intergroup Relations, 11,* 471–491. https://doi.org/10.1177/1368430208095401
Costa, J. M., Miranda, G. L., & Melo, M. (2022). Four-component instructional design (4C/ID) model: A meta-analysis on use and effect. *Learning Environments Research, 25*(2), 445-463. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09373-y
Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence

against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-1299.
Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics, 69*(9), 970-977. https://doi.org/10.1119/1.1374249
Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19,* 197-205.
Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800413597
Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education: Developing the intercultural competence of educators and their students. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 304-320). Sage Publications.
Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2019). Leveling the playing field: How cold-calling affects class discussion gender equity. *Journal of Education and Learning, 8*(2), 14-24. https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p14
Danckaert, E. (2008). *Competenties in de praktijk gezet. Praktijkboek voor competentieontwikkeling in het (hoger) onderwijs.* Mechelen: Wolters Plantyn.
David, L., Vassena, E., & Bijleveld, E. (2024). The unpleasantness of thinking: A meta-analytic review of the association between mental effort and negative affect. *Psychological Bulletin, 150*(9), 1070-1093. https://doi.org/10.1037/bul0000443
De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism, 8*(3), 216-234. https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669
De Backer, F., Slembrouck, S., & Van Avermaet, P. (2020). Language Passports: The multilayered linguistic repertoires of multilingual pupils in Flanders, Belgium. In S. Brunn & R. Kehrein (Eds.), *Handbook of the Changing World Language Map.* Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02438-3_161
De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 180-200. https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834
De Bruijne, M., Hajer, M., Van Meelis, I., & Middelweerd, A. (2023). Hoe geef je vorm aan taalgericht vakonderwijs. Geraadpleegd via https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/hoe-geef-je-vorm-aan-effectief-taalgericht-vakonderwijs
de Graaf, A., Delarue, S., & De Coninck, K. (2019). *Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied*. Den Haag: Meertalig.nl; Meertaligheid.be; Nederlandse Taalunie.
de Jong, M., & Nelis, H. (2024, 5 februari). Hoe werk je goed in groepjes in een diverse klas? [Blog post]. Geraadpleegd via https://www.inholland.nl/nieuws/hoe-werk-je-goed-in-groepjes-in-een-diverse-klas/
de Jongh, J., & van Kruiningen, J. (2022). *Geef ze het nakijken. Activerende feedback en schrijfbegeleiding.* Amsterdam: Boom Uitgevers.
De kunst van het doorvragen: uitleg en voorbeelden. (2024, 15 september). Vraagzin. Over de kunst van het stellen van vragen. Geraadpleegd op 5 november 2024, via https://www.vraagzin.nl/2017/01/kritische-vragen-doorvragen.html
De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Ağirdağ, O. (2022). Diversity approaches matter in international classrooms: How a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education, 47*(9), 1903-1920. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1983534
Denessen, E., Keller, A., van den Bergh, L., & van den Broek, P. (2020). Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International, 2020,* 2471956. https://doi.org/10.1155/2020/2471956
De Prins, P. (2022, 18 maart). Bedek niet alles met de mantel der liefde. *De Standaard*.
De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie.* Gent: Steunpunt Onderwijs Onderzoek.
de Sterck, M. (2008). Sprookjes in/en initiatierituelen. *Tydskrif vir Letterkunde, 45*(2), 112-123. https://hdl.handle.net/10520/EJC112304
de Sterck, M. (2017). *Wreed schoon. Volkssprookjes op reis.* Antwerpen: Polis.
De Vos, C. (2022). *Etnische diversiteit in het secundair onderwijs: De omgang en perceptie van leerkrachten* (Masterscriptie). Universiteit Gent.

De Vries, R., & Beerens, N. (2021). Zo leer jij je leerlingen constructief van mening verschillen. *Klasse*. Geraadpleegd via https://www.klasse.be/523174/klas-dialoog-debat-discussie/
De Vroey, A., Lecheval, A., & Watkins, A. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 264-269). Thousand Oaks: Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781071872987.n14
Dearing, E., Bustamante, A. S., Zachrisson, H. D., & Vandell, D. L. (2024). Accumulation of opportunities predicts the educational attainment and adulthood earnings of children born into low- versus higher-income households. *Educational Researcher, 53*(1). https://doi.org/10.3102/0013189X241283456
DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education, 13*(2), 44-46.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
Decuyper, S., Raes, E., & Boon, A. (2020). *High impact teaming: Slow down to go faster.* Tielt: Lannoo Meulenhoff-Belgium.
Dehaene, S. (2020). *How We Learn: The New Science of Education and the Brain*. Londen: Penguin.
Dekeyser, L., & Baert, H. (1999). *Projectonderwijs: Leren en werken in groep*. Leuven/Amersfoort: Acco.
Delarue, S., & Van Lancker, I. (2016). De kloof overbruggen tussen een strikt onderwijstaalbeleid en een taaldiverse klaspraktijk: Strategieën van Vlaamse leraren en leerlingen. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, 132*, 85-106.
Denessen, E. J. P. G. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op het gebied van Sociaal-Culturele Achtergronden en Differentiatie in het Onderwijs aan de Universiteit Leiden vanwege de Stichting Sardes op maandag 26 juni 2017. Universiteit Leiden, Faculteit Sociale Wetenschappen.
Denessen, E., Keller, A., van den Bergh, L., & van den Broek, P. (2020). Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International, 2020*, 1-8. https://doi.org/10.1155/2020/2471956
Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Claes, R., Van Steertegem, K., Dockx, J., Laga, J., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2024). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij PIRLS 2021, 6: De rol van de thuistaal en het leesklimaat thuis.* Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief.* Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
Denson, N. (2009). Do curricular and cocurricular diversity activities influence racial bias? A meta-analysis. *Review of Educational Research, 79*(2), 805-838. https://doi.org/10.3102/0034654309331551
Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategie en Kennis. (2023). *Omgevingsanalyse van het beleidsdomein onderwijs en vorming 2024-2029*. Geraadpleegd via https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/59107
Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation, and othering. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 195-208). London: Routledge.
Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.* London: Department for Education and Skills.
Dewsbury, B. M., Swanson, H. J., Moseman-Valtierra, S., & Caulkins, J. (2022). Inclusive and active pedagogies reduce academic outcome gaps and improve long-term performance. *PLOS ONE, 17*(6), e0268620. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268620
Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964. https://doi.org/10.1126/science.1204529
DiAngelo, R., & Sensoy, Ö. (2014). Calling in: Strategies for cultivating humility and critical thin-

king in antiracism education. *Understanding and Dismantling Privilege, 4*(2), 190-203.
Dierickx, E., Luyckx, K., & Windzak, Z. (2023). *Sssst! Dat mag je niet zeggen. Hoe we jonge kinderen zonder vooroordelen kunnen opvoeden en waarom dat dringend nodig is.* Gent: Owl Press.
Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 87*(2), 243-282. https://doi.org/10.3102/0034654316687036
Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokker, R. H., Viinholt, B. C., Bøg, M., & Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), e1152. https://doi.org/10.1002/cl2.1152
Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education, 21,* 1087-1112. https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6
Dom, L. (2006). *Ouders en scholen: partnerschap of (ongelijke) strijd? Een kwalitatief onderzoek naar de relatie tussen ouders en scholen in het lager onderwijs* (Vol. 372). Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek (CeSO), KU Leuven.
Dong, Y., Xiao-Ying Wu, S., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(2), 63-82. https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005
Dönszelmann, S. (2024). *Handboek doeltaaldidactiek.* Bussum: Coutinho.
Doolittle, P., Wdak, K., & Walters, A. (2023). Defining active learning: A restricted systemic review. *Teaching and Learning Inquiry, 11.* https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.25
Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 70*(4), 519-538. https://doi.org/10.1348/000709900158281
Dougherty, J. (2021). Translanguaging in action: Pedagogy that elevates. *ORTESOL Journal, 38,* 19-30.
Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024). *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren.* Culemborg: Telos Uitgevers.
Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction (4th ed.)* (51-93). Newark, DE: International Reading Association.
Duriez, B. (2022a). *Etnisch-culturele diversiteit: Theoretische en onderzoeksmatige inzichten.* Antwerpen: Karel De Grote Hogeschool.
Duriez, B. (2022b). *Etnisch-culturele diversiteit: Schoolcultuur, welzijn, motivatie en prestatie.* Antwerpen: Karel De Grote Hogeschool.
Duriez, B. (2022c). *Etnisch-culturele diversiteit: Voorbeelden van interventies door docenten.* Antwerpen: Karel De Grote Hogeschool.
Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: A new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review, 13*(4), 303-322. https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118
Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2023). Coursework, field-based teaching practices, and multicultural experiences: Analyzing the determinants of preservice teachers' ethnocultural diversity knowledge. *Teaching and Teacher Education, 126,* 104077. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104077
Duyck, W. (2023). *Mijn kind, slim kind. Waarom lezen en tellen de wereld zullen redden.* Kalmthout: Pelckmans.
Eddy, S. L., & Hogan, K. A. (2014). Getting under the hood: How and for whom does increasing course structure work? *CBE—Life Sciences Education, 13*(3), 453-468. https://doi.org/10.1187/cbe.14-03-0050
Eddy, S. L., Converse, M., & Wenderoth, M. P. (2015). PORTAAL: A classroom observation tool assessing evidence-based teaching practices for active learning in large science, technology, engineering, and mathematics classes. *CBE—Life Sciences Education, 14*(2), ar23. https://doi.org/10.1187/cbe.14-06-0095
Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 23-43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

Edmondson, A. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
Edmondson, A. (2020, August 5). *The importance of psychological safety: Amy Edmondson* [Video]. Geraadpleegd via https://www.youtube.com/watch?v=eP6guvRtoUo
Edmondson, A., & Roloff, K. (2009). Leveraging diversity through psychological safety. *Rotman Magazine* (Fall), 47-51.
Education Endowment Foundation. (2023). *Teaching and learning toolkit*. Geraadpleegd via https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit
Eisenberger, N. I. (2012). The pain of social disconnection: Examining the shared neural underpinnings of physical and social pain. *Nature Reviews Neuroscience, 13*(6), 421-434. https://doi.org/10.1038/nrn3231
Ekuni, R., Pompeia, S., & Agarwal, P. K. (2023). Are study strategies universal? A call for more research with diverse non-WEIRD students. In C. E. Overson, C. M. Hakala, L. L. Kordonowy, & V. A. Benassi (Eds.), *In their own words: What scholars and teachers want you to know about why and how to apply the science of learning in your academic setting* (316-327). Society for the Teaching of Psychology. https://teachpsych.org/ebooks/itow
El Bakkali, L. (2023, February 19). Weg met "lelijk" of "dik": Uitgever van Roald Dahl past "aanstootgevende taal" in kinderboeken aan. *VRT NWS*. Geraadpleegd via https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/02/19/roald-dahl-boeken-aangepast-beledigend-taalgebruik/
El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt: Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Utrecht: APS.
Elen, J. (2020). "Instructional disobedience": A largely neglected phenomenon deserving more systematic research attention. *Educational Technology Research and Development, 68*(5), 2021-2032. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09776-3
ELLAvzw. (2014). *Intersectioneel denken: Handleiding voor professionelen die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen*. Brussel: ELLAvzw. Geraadpleegd via http://www.ellavzw.be/node/4/publicaties/handleiding-intersectioneel-denken
Elola, I., & Prada, J. (2020). Developing critical sociolinguistic awareness through linguistic landscapes in a mixed classroom: The case of Spanish in Texas. In D. M. Malinowski (Ed.), *Language teaching in the linguistic landscape. Educational Linguistics* (Vol. 49, 149-167). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_11
Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2016a). Intersectionality in quantitative psychological research: I. Theoretical and epistemological issues. *Psychology of Women Quarterly, 40*(2), 155-170. https://doi.org/10.1177/0361684316629797
Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2016b). Intersectionality in quantitative psychological research: II. Methods and techniques. *Psychology of Women Quarterly, 40*(3), 319-336. https://doi.org/10.1177/0361684316647953
Ernest, J. B., Reinholz, D. L., & Shah, N. (2019). Hidden competence: Women's mathematical participation in public and private classroom spaces. *Educational Studies in Mathematics, 102*(2), 153–172. https://doi.org/10.1007/s10649-019-09910-w
Esmonde, I., Brodie, K., Dookie, L., & Takeuchi, M. (2009). Social identities and opportunities to learn: Student perspectives on group work in an urban mathematics classroom. *Journal of Urban Mathematics Education, 2*(2), 18-45. https://doi.org/10.21423/jume-v2i2a46
Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research, 49*(4), 343-363. https://doi.org/10.1080/00131880701717198
Evans, G. W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 504-514. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002
Ezzedeen, S. R. (2008). Facilitating class discussions around current and controversial issues: Ten recommendations for teachers. *College Teaching, 56*(4), 230-236. https://doi.org/10.3200/CTCH.56.4.230-236
Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications.
Fairchild, K. (2023). Understanding street harassment as gendered violence: Past, present, and future. *Sexuality & Culture, 27*(3), 1140-1159. https://doi.org/10.1007/s12119-022-09998-y
Farah, M. J. (2017). The neuroscience of socioeconomic status: Correlates, causes, and consequences. *Neuron, 96*(1), 56-71. http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2017.08.034
Felten, H., Asante, A., Donker, R., Andriessen, I., & Noor, S. (2021). *Wat werkt in de aanpak van insti-*

tutioneel racisme: Een literatuuronderzoek. Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.
Felten, H., & Broekroelofs, R. (2022). *Wat werkt bij het verminderen van discriminatie?* Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.
Felten, H., Does, S., de Winter Koçak, S., Asante, A. M., Andriessen, I., Donker, R., & Brock, A. (2021). *Institutioneel racisme in Nederland*. Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.
Fenaughty, J., Lucassen, M. F., Clark, T., & Denny, S. (2019). Factors associated with academic achievement for sexual and gender minority and heterosexual cisgender students: Implications from a nationally representative study. *Journal of Youth and Adolescence, 48,* 1883-1898. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01124-w
Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes of inclusion: Understanding and managing the tensions of diversity and multiculturalism. *The Journal of Applied Behavioral Science, 53*(2), 235-263. https://doi.org/10.1177/0021886317702608
Fieldhouse, P. (2017). *Food, feast, and faith. Encyclopedia of food culture in world religions*. New York: Bloomsbury Publishing.
Finn, B., & Tauber, S. K. (2015). When confidence is not a signal of knowing: How students' experiences and beliefs about processing fluency can lead to miscalibrated confidence. *Educational Psychology Review, 27,* 567-586. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9313-7
Flage, A. (2018). Ethnic and gender discrimination in the rental housing market: Evidence from a meta-analysis of correspondence tests, 2006–2017. *Journal of Housing Economics, 41,* 251-273. https://doi.org/10.1016/j.jhe.2018.07.003
Fleischmann, M., Hübner, N., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2023). The dark side of detracking: Mixed-ability classrooms negatively affect the academic self-concept of students with low academic achievement. *Learning and Instruction, 86,* 101753. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101753
Franconi, F., Campesi, I., Colombo, D., & Antonini, P. (2019). Sex-gender variable: Methodological recommendations for increasing scientific value of clinical studies. *Cells, 8*(5), 476. https://doi.org/10.3390/cells8050476
Frederix, S. (2018). Iedereen bij de les met coöperatieve leerstrategieën. Geraadpleegd op 5 november 2024, via https://www.klasse.be/131998/cooperatieve-leerstrategieen/
Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111
Freeman, S., Haak, D., & Wenderoth, M. P. (2011). Increased course structure improves performance in introductory biology. *CBE—Life Sciences Education, 10*(2), 175-186. https://doi.org/10.1187/cbe.10-08-0105
Fyfe, E. R., & Borriello, G. A. (2024). The (in) effectiveness of training domain-general skills to support early math knowledge. *Child Development Perspectives. Advance Online Publication*. https://doi.org/10.1111/cdep.12526
Gaikhorst, L., Karssen, M., Zijlstra, H., & Duarte, J. (2023). De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën, 100*. https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634
Gallagher, M. A., & Scrivner, S. (2024). Teachers' beliefs about language diversity and multilingual learners: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research. Advance Online Publication*. https://doi.org/10.3102/00346543241257533
Gauvain, M., Munroe, R., & Beebe, H. (2013). Children's questions in cross-cultural perspective: A four culture study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*(5), 1-18. https://doi.org/10.1177/0022022113485430
Gavassa, S., Benabentos, R., Kravec, M., Collins, T., & Eddy, S. (2019). Closing the achievement gap in a large introductory course by balancing reduced in-person contact with increased course structure. *CBE—Life Sciences Education, 18*(1), ar8. https://doi.org/10.1187/cbe.18-08-0153
Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction, 66,* 101296. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296
Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
Gilde, J. 't, & Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in

superdiverse primary schools: A collaborative action research project. *Cambridge Journal of Education, 51*(6), 673-692. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845
Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39-54. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3
Goedegebure, M., & Hendriks, J. (2021). Waar leggen we de nadruk? Prioriteiten binnen het uitspraakonderwijs. *Les, 39*(218).
Goffin, E., Buvens, R., Van Gasse, R., & Vanhoof, J. (2024). *Wat is jouw punt? Betekenis geven aan prestatiegegevens van leerlingen*. Leuven: Acco.
Gomes, C. (2020). *I belong here: Student sense of belonging en de relatie met studentsucces*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. Geraadpleegd via https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/i-belong-here-student-sense-of-belonging-en-d/107bd2e2-f5f9-4979-9244-d3db50bb187c/
Gómez, L. E., Restrepo, M. A., Glenberg, A. M., & Walker, E. (2021). Enhancing question-asking during shared reading in immigrant Latino families. *Journal of Latinos and Education, 22*(4), 1389–1406. https://doi.org/10.1080/15348431.2021.1971084
Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education, 60*(3), 181–199. https://doi.org/10.2307/2112275
Goossens, S. (2023, 10 januari). Hoge verwachtingen voor elke leerling: je sterkste wapen tegen ongelijkheid. *Klasse*. Geraadpleegd via https://www.klasse.be/615511/hoge-verwachtingen-lesgeven-lia-voerman/
Gopaldas, A., & DeRoy, G. (2015). An intersectional approach to diversity research. *Consumption Markets & Culture, 18*(4), 333-364. https://doi.org/10.1080/10253866.2015.1019872
Gorter, D., Cenoz, J., & van der Worp, K. (2021). The linguistic landscape as a resource for learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching,* 161-181. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029
Graham, L. J., De Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education, 9*(1), 161-198. https://doi.org/10.1002/rev3.3238
Grant, C. A., & Zwier, E. (2011). Intersectionality and student outcomes: Sharpening the struggle against racism, sexism, classism, ableism, heterosexism, nationalism, and linguistic, religious, and geographical discrimination in teaching and learning. *Multicultural Perspectives, 13*(4), 181-188. https://doi.org/10.1080/15210960.2011.616813
Greene, J. A. (2017). *Self-regulation in education*. New York: Routledge.
Gren, L. (2022). *Translanguaging in ELT classrooms: A systematic literature review of effects and perceptions regarding translanguaging*. (Proefschrift) Geraadpleegd via https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-110314
Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the universal design for learning framework. *Disability & Society, 32*(10), 1627-1649. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695
Grissmer, D., Buddin, R., Berends, M., Willingham, D., DeCoster, J., Duran, C., Hulleman, C., Murrah, W., & Evans, T. (2023). A kindergarten lottery evaluation of core knowledge charter schools: Should building general knowledge have a central role in educational and social science research and policy? *EdWorkingPaper: 23-755.* Annenberg Institute at Brown University. https://doi.org/10.26300/nsbq-hb21
Grit, R., Guit, R., & van der Sijde, N. (2006). *Sociaal competent. Professioneel aan het werk!* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Grit, R., & Julsing, M. (2021). *Zo doe je een onderzoek*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality.* Cambridge/London: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674056459
Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History, 53*(1), 81-99. https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767
Haak, D. C., HilleRisLambers, J., Pitre, E., & Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science, 332*(6034), 1213-1216. https://doi.org/10.1126/science.1204820
Hagenaars, M., Maene, C., Stevens, P. A., Willems, S., Vantieghem, W., & D'Hondt, F. (2023). Diversity ideologies in Flemish education: Explaining variation in teachers' implementation

of multiculturalism, assimilation, and colourblindness. *Journal of Education Policy,* 1-22. http://doi.org/10.1080/02680939.2023.2167236
Hagenaars, M., van Heese, T., Vantieghem, W., & Stevens, P. A. (2024). Pardon my French, Turkish and Arabic! How Flemish headteachers and teachers respond to multilingualism in the classroom. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* 1-25. https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2311648
Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4th ed.). Bussum: Coutinho.
Hajer, M., & Smit, J. (2022). Talenbewust lesgeven door de schoolvakken heen: Meer dan woordenschat alleen. In J. Duarte, M. Günther-Van der Meij, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Eds.), *Talenbewust lesgeven* (pp. 123-135). Bussum: Coutinho.
Halpern, D. F., & Butler, H. A. (2019). Teaching critical thinking as if our future depends on it, because it does. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 51–66). Cambridge: Cambridge University Press.
Harper, S. R., & Hurtado, S. (2007). Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation. *New Directions for Student Services, 2007*(120), 7-24. https://doi.org/10.1002/ss.254
Harpur, P., Szucs, B., & Willox, D. (2023). Strategic and policy responses to intersectionality in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management, 45*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2206158
Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences, 9*(4), 276. https://doi.org/10.3390/educsci9040276
Hattan, C., Alexander, P. A., & Lupo, S. M. (2024). Leveraging what students know to make sense of texts: What the research says about prior knowledge activation. *Review of Educational Research, 94*(1), 73-111. https://doi.org/10.3102/00346543231126467
Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
Hattie, J. (2023). A set of challenges for differentiated instruction. In V. Letzel-Alt & M. Pozas (Eds.), *Differentiated instruction around the world: A global inclusive insight*. Münster: Waxmann.
Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(2), 99-136. https://doi.org/10.3102/00346543066002099
Haydon, T., Maheady, L., & Hunter, W. (2010). Effects of numbered heads together on the daily quiz scores and on-task behavior of students with disabilities. *Journal of Behavioral Education, 19*(3), 222-238. https://doi.org/10.1007/s10864-010-9108-3
Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socioeconomic status and reading literacy. *Educational Review, 69*(1), 85–101. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667
Herder, A., & Pleumeekes, J. (2022). *Handreiking kijkwijzers taalgericht vakonderwijs.* Geraadpleegd via https://www.slo.nl/zoeken/@21448/handreiking-kijkwijzers-taalgericht/
Hirsch Jr, E. D. (2011). Beyond comprehension: We have yet to adopt a common core curriculum that builds knowledge grade by grade--but we need to. *American Educator, 34*(4), 30-36.
Hirsch, E. D. (2019). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories.* Harvard Education Press.
Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. In S. E. Quintana & C. McKnown (Eds.), *Handbook of race, racism and the developing child* (pp. 37-54). Hoboken, NJ: Wiley.
Hofer, B., Pellegrini, C., & Jessner, U. (n.d.). From metalinguistic to multilingual awareness: Testing language awareness in mono- and multilinguals. In O. Floquet & S. Melogno (Eds.), *Metalinguistic awareness: Recomposing cognitive, linguistic and cultural conflicts* (pp. 65-73). Rome: University Press Sapienza.
Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2020). *Expliciete directe instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les.* Huizen: Pica.
Hoof, T., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2021). *Studeren met succes.* Antwerpen: Thomas More-hogeschool.
Hoof, T., Surma, T., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2020). Supporting students to become self-regulated learners: Metacognition matters. *The Education Exchange (Chartered College of Teaching).* Geraadpleegd via https://my.chartered.college/research-hub/supporting-students-to-become-self-regulated-learners-teaching-metacognition-matters/
Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review, 4*(2), 143-156. https://doi.org/10.1207/

S15327957PSPR0402_03
Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration, 50*(1), 76-97. https://doi.org/10.1108/09578231211196078
Hraba, J. (1972). The doll technique: A measure of racial ethnocentrism? *Social Forces, 50*(4), 522-527. https://doi.org/10.1093/sf/50.4.522
Huang, X., & Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in the EFL classrooms: A systematic review. *Languages, 8*(3), 194. https://doi.org/10.3390/languages8030194
Huis van het Nederlands & Odisee. (n.d.). *Handige schrijfkaders.* Geraadpleegd via https://assets.foleon.com/eu-central-1/de-uploads-7e3kk3/49034/samenhang_in_teksten_aanbrengen.7523da736573.pdf
Hunter, W. C., Maheady, L., Jasper, A. D., Williamson, R. L., Murley, R. C., & Stratton, E. (2015). Numbered heads together as a tier 1 instructional strategy in multitiered systems of support. *Education and Treatment of Children,* 345-362. http://dx.doi.org/10.1353/etc.2015.0017
Husband, T. (2012). "I don't see color": Challenging assumptions about discussing race with young children. *Early Childhood Education Journal, 39,* 365-371. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0458-9
Hwang, H., McMaster, K. L., & Kendeou, P. (2023). A longitudinal investigation of directional relations between domain knowledge and reading in the elementary years. *Reading Research Quarterly, 58*(1), 59-77. https://doi.org/10.1002/rrq.481
Iedereen Leest. (2024). Kansarmoede, thuis- én schoolomgeving belangrijke factoren bij leesprestaties. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, via https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/kansarmoede-thuis-en-schoolomgeving-belangrijke-factoren-bij-leesprestaties
ILGA. (2020). *Wetten omtrent seksuele geaardheid wereldwijd.* Geraadpleegd via https://ilga.org/sites/default/files/DUT_ILGA_World_map_sexual_orientation_laws_dec2020.png
Inzlicht, M., McKay, L., & Aronson, J. (2006). Stigma as ego depletion: How being the target of prejudice affects self-control. *Psychological Science, 17*(3), 262-269. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01695.x
James, C., & Garrett, P. (1992). The scope of language awareness. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 3-20). London/New York: Routledge.
Jang, H., Lasry, N., Miller, K., & Mazur, E. (2017). Collaborative exams: Cheating? Or learning? *American Journal of Physics, 85*(3), 223-227. https://doi.org/10.1119/1.4974744
Jaspers, J. (2024). *Monolingual policies in multilingual schools: Tensions, ambivalence, and thinking teachers.* Oxford: Oxford University Press.
Jensen, J. L., McDaniel, M. A., Woodard, S. M., & Kummer, T. A. (2014). Teaching to the test … or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review, 26,* 307-329. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9248-9
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina, MN: Interaction Book Company.
Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development, 39*(3), 5-14. https://doi.org/10.1007/BF02296434
Jones, J. M., Dovidio, J. F., & Vietze, D. L. (2013). *The psychology of diversity: Beyond prejudice and racism.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
Jones, K., & Wiliam, D. (2021, October 13). Getting the "Think-Pair-Share" technique right. [Blog post]. Geraadpleegd via https://ascd.org/blogs/getting-the-think-pair-share-technique-right
Jordens, K., Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2016). "Turkish is not for learning, miss". Valorizing linguistic diversity in primary education (Doctoraatsproefschrift). KU Leuven.
Kagan, S., & Kagan, M. (2022). *Coöperatieve leerstrategieën: Handboek coöperatief leren.* Den Haag: Bazalt Groep.
Kahneman, K. (2011). *Ons feilbare denken.* Amsterdam: Business Contact.
Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science, 319*(5865), 966-968. https://doi.org/10.1126/science.1152408
Kastit, O. (2023). Gisteren markeerde de laatste dag van mijn Kdg-avontuur, onze proclamatie. [Post]. LinkedIn. Geraadpleegd via https://www.linkedin.com/posts/oumaima-kastit-3025b1220_gisteren-markeerde-de-laatste-dag-van-mijn-ugcPost-7119769532130308096-L4cq/

Kehoe, J. W. (1994). Multicultural education vs. anti-racist education: The debate in Canada. *Social Education, 58,* 354–358.
Kendler, K. S., Turkheimer, E., Ohlsson, H., Sundquist, J., & Sundquist, K. (2015). Family environment and the malleability of cognitive ability: A Swedish national home-reared and adopted-away co-sibling control study. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(15), 4612-4617. https://doi.org/10.1073/pnas.1417106112
Kerpel, A. (2021). Coöperatieve werkvormen. Geraadpleegd op 5 november 2024, via https://wij-leren.nl/cooperatieve-werkvormen-artikel.php
Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research, 90*(5), 710-748. https://doi.org/10.3102/0034654320946836
Kirk-Johnson, A., Galla, B. M., & Fraundorf, S. H. (2019). Perceiving effort as poor learning: The misinterpreted-effort hypothesis of how experienced effort and perceived learning relate to study strategy choice. *Cognitive Psychology, 115,* 101237. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2019.101237
Kirschner, F., Paas, F., Kirschner, P. A., & Janssen, J. (2011). Differential effects of problem-solving demands on individual and collaborative learning outcomes. *Learning and Instruction, 21*(4), 587-599. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.01.001
Klasse. (2018, March 29). Iedereen bij de les met coöperatieve leerstrategieën. Geraadpleegd via https://www.klasse.be/131998/cooperatieve-leerstrategieen/
Klasse. (2019, September 17). Naima Charkaoui over racisme op school: Zie jij meer dan het topje van de ijsberg? [Video]. YouTube. Geraadpleegd via https://www.youtube.com/watch?v=x-PA7R2QUmcs
Klasse. (2021, January 27). Racistische uitspraken bij kinderen: Hoe reageer je? Geraadpleegd via https://www.klasse.be/254727/reageren-op-racistische-uitspraken-inzichten-tips
Kneyber, R., & Devid, V. (8 mei 2023). Hoge verwachtingen, maar waarvan? Geraadpleegd via https://toetsrevolutie.nl/hoge-verwachtingen-maar-waarvan/
Kneyber, R. (20 mei 2020). Kwaliteitsbesef bijbrengen. Geraadpleegd via https://toetsrevolutie.nl/kwaliteitsbesef-bijbrengen/
Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp.* Culemborg: Phronese.
Knight, J. K., Wise, S. B., & Sieke, S. (2016). Group random call can positively affect student in-class clicker discussions. *CBE—Life Sciences Education, 15*(4), ar56. https://doi.org/10.1187/cbe.16-02-0070
Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. *Educational Psychology, 41*(7), 922-947. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939
Konings, R., Ağirdağ, O., & De Leersnyder, J. (2023). School diversity models revisited: A plea and first evidence for a domain specific approach. *Social Psychology of Education,* 1-53. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09784-0
Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence, 12*(1), 45-63. https://doi.org/10.1080/15388220.2012.732546
Kostadinovska-Stojchevska, B., & Popovikj, I. (2019). Teacher talking time vs. student talking time: Moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. *The International Journal of Applied Language Studies and Culture, 2*(2), 25-31. https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22
Kweekel, W. (2006). *Prettig en effectief samenwerken.* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10,* 133-149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002
Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice, 34*(3), 159-165. https://doi.org/10.1080/00405849509543675
Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74-84. https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751
Laporte, F., Geboers, J., & Charkaoui, N. (2015). "Het zal wel aan mij liggen …" Omgaan met de effecten van discriminatie en racisme op kinderen. *Kinderrechtenforum, 11.* Geraadpleegd via https://www.kinderrechtencoalitie.be/wp-content/uploads/2018/12/2015-omgaan-met-de-effecten-van-discriminatie-en-racisme-op-kinderen.pdf

Lasry, N., Mazur, E., & Watkins, J. (2008). Peer instruction: From Harvard to the two-year college. *American Journal of Physics, 76*(11), 1066-1069. http://dx.doi.org/10.1119/1.2978182
Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science, 21*(2), e12529, 1-22. https://doi.org/10.1111/desc.12529
Lelieur, R., Vanrusselt, R., Vanhoof, J., & Clycq, N. (2023). Waarom leraren (weinig) academisch optimistisch zijn: Attributies en de impact van leerlingenpopulatie en schoolcultuur. *Pedagogische Studiën, 100*(4), 365-395. https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350
Lemov, D. (2015). *Teach like a champion 2.0: 62 techniques that put students on the path to college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Levin, S., Matthews, M., Guimond, S., Sidanius, J., Pratto, F., Kteily, N., Pitpitan, E. V., & Dover, T. (2012). Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*, 207-212. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.06.019
Li, W., Otten, S., Van der Zande, I. S., & Coelen, R. (2023). Do students value intercultural group work? The effects of perceived value in diversity on intercultural interactions. *Innovations in Education and Teaching International, 60*(3), 412-425. https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2046220
Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words. *Psychological Science, 18*(5), 421-428. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x
Lijst de wiskundetaal op. (z.d.). *Breingraven. Effectiever wiskunde oefenen*. Geraadpleegd op 6 december 2024, via https://wiskundigbreingraven.be/step/onderzoek-de-rekentaal/
Liljedahl, P. (2021). *Building thinking classrooms in mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Liljedahl, P. (2024). The affordances of using visibly random groups in a mathematics classroom. In Y. Li, E. A. Silver, & S. Li (Eds.), *Transforming mathematics instruction: Multiple approaches and practices*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75328-0_10
Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology, 6*, 444. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444
Lodge, J. M., Kennedy, G., Lockyer, L., Arguel, A., & Pachman, M. (2018). Understanding difficulties and resulting confusion in learning: An integrative review. *Frontiers in Education, 3*, 49. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00049
Lombardi, D., Shipley, T. F., Astronomy Team, Biology Team, Chemistry Team, Engineering Team, Geography Team, Geoscience Team, & Physics Team. (2021). The curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest, 22*(1), 8-43. https://doi.org/10.1177/1529100620973974
Lonsdale, E., Lind, R., Marslen, T., & Griffiths, K. (2024). A knowledge-rich approach to curriculum design. *Australian Education Research Organisation*.
Lost Wor(l)ds. (z.d.). *Language portraits*. Geraadpleegd op 2 november 2024, via https://www.multilingualism-in-schools.net/language-portraits/
Lozano, M., Jiménez-Caicedo, J., & Abraham, L. (2020). Linguistic landscape projects in language teaching: Opportunities for critical language learning beyond the classroom. In D. Malinowski (Ed.), *Language teaching in the linguistic landscape. Educational Linguistics* (Vol. 49). Cham: Springer Nature Switzerland.
Lu, C., Gu, M. M., & Lee, J. C. K. (2023). A systematic review of research on translanguaging in EMI and CLIL classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1–21. https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2256775
Lynch, I., Swartz, S., & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact, and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education, 46*, 129-144. https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1273825
Maheady, L., Michielli-Pendl, J., Harper, G. F., & Mallette, B. (2006). The effects of numbered heads together with and without an incentive package on the science test performance of a diverse group of sixth graders. *Journal of Behavioral Education, 15*, 24-38. https://doi.org/10.1007/s10864-005-9002-9
Major, L. E. (2012, February 2). What really improves children's learning? *The Guardian*. Geraadpleegd via https://www.theguardian.com/teacher-network/2012/feb/02/children-learning-sutton-trust-feedback

Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E., & Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *Science, 341*(6149), 976-980. https://doi.org/10.1126/science.1238041
Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education, 4,* 418-430. https://doi.org/10.2307/1495340
Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice, 41*(2), 126-131. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_9
Masengo, K. K. (2021, December 16). Blijf van mijn haar af. [Opiniestuk]. Geraadpleegd via https://www.mo.be/column/blijf-van-mijn-haar
Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
Masschelein, J., & Simons, M. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering.* Leuven: Acco.
Matheusen, F. (2018). *Van zondebok naar zebra. Deep democracy: Een nieuwe kijk op besluitvorming en conflicthantering*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
Matheusen, F. (2020). Superdiversiteit betekent … het conflict omarmen. In VLOR (Ed.), *Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school* (pp. 110-115). Leuven/Amsterdam: Lannoo-Campus.
Matheusen, F. (2021). *Het weerbericht*. Geraadpleegd via https://deep-democracy.be/achtergrondinfo/eens-proeven-3/
Mccrea, P. (2024, January 11). Promoting participation: Maximising attention for the many. [Blog post]. Geraadpleegd via https://snacks.pepsmccrea.com/p/promoting-participation
McIntosh, P. (1998). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In M. McGoldrick (Ed.), *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 147–152). The Guilford Press. (Reprinted from "Peace and Freedom," July/August 1989, pp. 10–12)
McIntyre, S. H., & Munson, J. M. (2008). Exploring cramming: Student behaviors, beliefs, and learning retention in the principles of marketing course. *Journal of Marketing Education, 30*(3), 226-243. https://doi.org/10.1177/0273475308321819
McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity traps: A useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly, 40*(5), 601-632. https://doi.org/10.1177/0013161X04268839
Meetoo, V. (2020). Negotiating the diversity of 'everyday' multiculturalism: Teachers' enactments in an inner city secondary school. *Race Ethnicity and Education, 23*(2), 261-279. https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1497962
Mersch, R. (2016). *Waarom iedereen altijd gelijk heeft.* Amsterdam: De Bezige Bij.
Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink. *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 146-159. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184
Metcalfe, J., Xu, J., Vuorre, M., Siegler, R., Wiliam, D., & Bjork, R. A. (2024). Learning from errors versus explicit instruction in preparation for a test that counts. *British Journal of Educational Psychology.* https://doi.org/10.1111/bjep.12651
Meyer-Rochow, V. B. (2009). Food taboos: Their origins and purposes. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, 5,* 18. https://doi.org/10.1186/1746-4269-5-18
Mijs, J. J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research, 29,* 14-34. https://doi.org/10.1007/s11211-016-0251-0
Mijs, J. J., & Paulle, B. (2016). The burden of acting wise: Sanctioned success and ambivalence about hard work at an elite school in the Netherlands. *Intercultural Education, 27*(1), 22-38. https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1139567
Mills, K. J. (2020). "It's systemic": Environmental racial microaggressions experienced by Black undergraduates at a predominantly White institution. *Journal of Diversity in Higher Education, 13*(1), 44-55. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dhe0000121
Minehart, R. D., Bryant, A. S., Jackson, J., & Daly, J. L. (2021). Racial/ethnic inequities in pregnancy-related morbidity and mortality. *Obstetrics and Gynecology Clinics, 48*(1), 31-51. https://doi.org/10.1016/j.ogc.2020.11.002
Mitchell, D. (2013). Twenty evidence-based strategies for enhancing learning. *Erdelyi Pszichologiai Szemle (Transylvanian Journal of Psychology),* Special Issue, 13-32.
Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534
Molle, D., & Lee, N. (2015). Opportunities for academic language and literacy development for emergent bilingual students during group work. *International Journal of Bilingual Education*

and Bilingualism, 20(5), 584–601. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103206
Moschkovich, J. (2020). Codeswitching and mathematics learners: How hybrid language practices provide resources for student participation in mathematical practices. In *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy and ideology* (pp. 88-113). New York: Routledge.
Motaung, L. (2024). Translanguaging pedagogical practice in a tutorial programme at a South African university. *International Journal of Language Studies, 18*(1), 81.
Muftugil-Yalcin, S., Brodsky, N. W., Slootman, M., Das, A., & Ramdas, S. (2023). Managing "Hot Moments" in diverse classrooms for inclusive and equitable campuses. *Education Sciences, 13*(8), 777. https://doi.org/10.3390/educsci13080777
Muijs, D. (2021, April 29). The problem with toolkits. [Blog post]. Geraadpleegd via https://educationruminations.com/2021/04/29/the-problem-with-toolkits/
Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149-175. https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433
Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1483*(1), 19-35. https://doi.org/10.1111/nyas.14176
Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Schaarste: Hoe gebrek aan tijd en geld ons gedrag bepalen*. Amsterdam: Maven.
Multilingualism in Schools. (n.d.). *Language portraits*. Geraadpleegd via https://www.multilingualism-in-schools.net/language-portraits/
Murphy, K., Greene, J., Firetto, C., Li, M., Lobczowski, N., Duke, R., Wei, L., & Croninger, R. (2017). Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology,* 336-355. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.003
Nagro, S. A., Hooks, S. D., Fraser, D. W., & Cornelius, K. E. (2018). Whole-group response strategies to promote student engagement in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 50*(4), 243-249. https://doi.org/10.1177/0040059918757947
Nanninga, A., & Sluijsmans, D. (2023). Een transparant en eerlijk determinatiebeleid als wapen tegen kansenongelijkheid. *Toetsrevolutie*. Geraadpleegd op 2 oktober 2023, via https://toetsrevolutie.nl/een-transparant-en-eerlijk-determinatiebeleid-als-wapen-tegen-kansenongelijkheid/
Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO.
Nelson Laird, T. F. (2011). Measuring the diversity inclusivity of college courses. *Research in Higher Education, 52,* 572-588. https://doi.org/10.1007/s11162-010-9210-3
Ngozi Adichie, C. (2009). *The danger of a single story.* TED Talk. Geraadpleegd via https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
Nicaise, I., & Desmedt, E. (Eds.). (2008). *Gelijke kansen op school: Het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.
Nichols, S., & Stahl, G. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research & Development, 38*(6), 1255-1268. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657809
Niemonen, J. (2007). Antiracist education in theory and practice: A critical assessment. *The American Sociologist, 38,* 159-177. https://doi.org/10.1007/s12108-007-9011-5
Noon, M. (2018). Pointless diversity training: Unconscious bias, new racism and agency. *Work, Employment and Society, 32,* 198-209. https://doi.org/10.1177/0950017017719841
Nsayi, N., & Van den Broeck, J. (2021, May 10). Dekolonisatie: 'In de geschiedenis is er geen enkele sociale vooruitgang geboekt zonder strijd.' *Sociaal.net*. Geraadpleegd via https://sociaal.net/achtergrond/dekolonisatie-sociaal-werk-strijd/
Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners.* Wellington: NZCER Press.
Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes, 35*(2), 135–198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
OECD. (2018). *What is global competence.* Geraadpleegd via https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html
Ogunyemi, D., Clare, C., Astudillo, Y. M., Marseille, M., Manu, E., & Kim, S. (2020). Microaggressions in the learning environment: A systematic review. *Journal of Diversity in Higher Education, 13*(2), 97-107.

Onderwijscentrum Brussel. (z.d.-a). *Het talenpaspoort*. Geraadpleegd via https://www.brusselvoltaal.be/sites/brusselvoltaal/files/2020-08/BrusselVolTaal-Talenpaspoort-LO-SO.pdf
Onderwijscentrum Brussel. (z.d.-b). *Talenprofiel van leerlingen*. Geraadpleegd via https://www.brusselvoltaal.be/2-wie-zijn-mijn-leerlingen/talenprofiel-van-leerlingen
Onderwijscentrum Gent. (z.d.). *Kijkwijzer functioneel meertalig leren*. Geraadpleegd op 12 november 2024, via https://meertaligheid.be/materiaal/kijkwijzer-functioneel-meertalig-leren
O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE.
Ooi, W., & Aziz, A. (2021). Translanguaging pedagogy in the ESL classroom: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10*(3), 676-709. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/10816
Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 149-169). London: Sage.
O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science, 30*(9), 1344-1351. https://doi.org/10.1177/0956797619862276
Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics, 3*, 285-308. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226
Pager, D., & Shepherd, H. (2008). The sociology of discrimination: Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets. *Annual Review of Sociology, 34*(1), 181–209. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131740
Pano. (2022, March 18). Na "Pano" over machtsmisbruik aan universiteiten: UGent-rector Van de Walle erkent persoonlijke fout. *VRT NWS*. Geraadpleegd via https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/03/17/ugent-pano/
Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe? Zo! Voor elke leersituatie, in elk vak en met elke leerling*. Leuven: LannooCampus.
Peeters, J., De Backer, F., Kindekens, A., Triquet, K., & Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences, 52*, 88-96. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.014
Peleman, B., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion: Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(1), 21-42. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360
Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives, 14*(1), 15-20. https://doi.org/10.1111/cdep.12352
Perez, K. E., Strauss, E. A., Downey, N., Galbraith, A., Jeanne, R., & Cooper, S. (2010). Does displaying the class results affect student discussion during peer instruction? *CBE—Life Sciences Education, 9*(2), 133-140. https://doi.org/10.1187/cbe.09-11-0073
Peterfreund, A. R., Rath, K. A., Xenos, S. P., & Bayliss, F. (2008). The impact of supplemental instruction on students in STEM courses: Results from San Francisco State University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9*(4), 487-503. https://doi.org/10.2190/CS.9.4.e
Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education, 2*, 6452-6457.
Pfenninger, S., Festman, J., & Singleton, D. (2023). *Second language acquisition and lifelong learning*. London/New York: Routledge.
Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken: John Wiley & Sons.
Piccardo, E., Czura, A., North, B., & Erickson, G. (2020). A quality assurance matrix for CEFR use. Geraadpleegd via https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/109/language/en-GB/Default.aspx
Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review, 5*(3), 220-242. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.08.002

Ponet, B., Tack, H., Vantieghem, W., Van Avermaet, P., & Vanderlinde, R. (2021). Hoe lerarenopleiders omgaan met diversiteit: Naar een conceptueel raamwerk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 42*, 45-60.
Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2022). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development, 41*(2), 511-526. https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2028527
Poteat, V. P., Scheer, J. R., & Mereish, E. H. (2014). Factors affecting academic achievement among sexual minority and gender-variant youth. *Advances in Child Development and Behavior, 47*, 261-300. https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.005
Powell, R., Cantrell, S. C., Correll, P. K., & Malo-Juvera, V. (2017). *Culturally responsive instruction observation protocol. Fourth revised edition*. Geraadpleegd via https://edinstruments.org/instruments/culturally-responsive-instruction-observation-protocol-criop
Powell, R., Cantrell, S. C., Malo-Juvera, V., & Correll, P. (2016). Operationalizing culturally responsive instruction: Preliminary findings of CRIOP research. *Teachers College Record, 118*(1), 1-46. https://doi.org/10.1177/016146811611800107
Prasad, G. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, 17*(1), 51-77.
Prasad, G., & Lory, M.-P. (2020). Linguistic and cultural collaboration in schools: Reconciling majority and minoritized language users. *TESOL Quarterly, 54*(4), 798-822. https://doi.org/10.1002/tesq.560
Prast, H. (2018). Vrouwen in de economie: Een levenslange ontmoediging. *Economisch Statistische Berichten, 103*(4767S), 52-58. Geraadpleegd via https://esb.nu/vrouwen-in-de-economie-een-levenslange-ontmoediging/
Prilutskaya, M. (2021). Examining pedagogical translanguaging: A systematic review of literature. *Languages, 6*(4), 180. https://doi.org/10.3390/languages6040180
Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
Publishing.European Commission. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd via https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb
Putzeys, K., Van Keer, H., & De Wever, B. (2023). Unknown is not chosen: University student voices on group formation for collaborative writing. *Education Sciences, 14*(1), 31. https://doi.org/10.3390/educsci14010031
Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(4), 339-360. https://doi.org/10.1080/19345747.2013.780967
Quigley, A., Muijs, D., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance report*. London: Education Endowment Foundation. Geraadpleegd via https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition
Quinn, K. N., Kelley, M. M., McGill, K. L., Smith, E. M., Whipps, Z., & Holmes, N. G. (2020). Group roles in unstructured labs show inequitable gender divide. *Physical Review Physics Education Research, 16*(1), 010129. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.010129
Radstake, H. (2016). *Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten: Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas.* Stichting School & Veiligheid. Geraadpleegd via https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/handleiding-je-hebt-makkelijk-praten/
Ramdas, S., Slootman, M., & van Oudenhoven-van der Zee, K. (2019). *The VU Mixed Classroom Educational Model.* Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam. Geraadpleegd via https://research.vu.nl/en/publications/the-vu-mixed-classroom-educational-model
Randolph, J. J. (2005). Teacher and student satisfaction with response cards: A qualitative investigation in the Finnish as a foreign language classroom. *Journal of Language and Learning, 3*(1), 53–66.
Randolph, J. J. (2007). Meta-analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(2), 113-128. https://doi.org/10.1177/10983007070090020201
Rath, K. A., Peterfreund, A. R., Xenos, S. P., Bayliss, F., & Carnal, N. (2007). Supplemental instruction in introductory biology I: Enhancing the performance and retention of underrepresented minority students. *CBE—Life Sciences Education, 6*(3), 203-216. https://doi.org/10.1187/cbe.06-

10-0198
Raver, C. C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: Scientific inquiry for social change. *American Psychologist, 67*(8), 681-689. https://doi.org/10.1037/a0030085
Reid, R., & Garson, K. (2017). Rethinking multicultural group work as intercultural learning. *Journal of Studies in International Education, 21*(3), 195-212. https://doi.org/10.1177/1028315316662981
Reinholz, D., Johnson, E., Andrews-Larson, C., Stone-Johnstone, A., Smith, J., Mullins, B., & Shah, N. (2022). When active learning is inequitable: Women's participation predicts gender inequities in mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 53*(3), 204-226. https://doi.org/10.5951/jresematheduc-2020-0143
Renkema, J. (2005). *Schrijfwijzer compact*. SDU-uitgevers.
Reznicek-Parrado, L. (2020). Peer-to-peer translanguaging academic spaces for belonging: The case of Spanish as a heritage language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26*(2), 131-145. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799320
Rhodes, M., & Baron, A. (2019). The development of social categorization. *Annual Review of Developmental Psychology, 1*, 359-386. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084824
Riani, T. (2023). *Kan ik dat nog wel zeggen? Waarom ik me ongemakkelijk voel bij inclusie*. Kalmthout: Pelckmans.
Roberts, J. A., Olcott, A. N., McLean, N. M., Baker, G. S., & Möller, A. (2018). Demonstrating the impact of classroom transformation on the inequality in DFW rates ("D" or "F" grade or withdraw) for first-time freshmen, females, and underrepresented minorities through a decadal study of introductory geology courses. *Journal of Geoscience Education, 66*(4), 304-318. https://doi.org/10.1080/10899995.2018.1485012
Rohrer, D. (2015). Student instruction should be distributed over long time periods. *Educational Psychology Review, 27,* 635-643. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9332-4
Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793
Ros, B., Baars, M., Janssen, J., & Koomen, H. (2023). *Gedrag in de school: Praktische inzichten uit onderzoek over omgaan met leerlingen in het PO.* Zwolle: Ten Brink Uitgevers. Geraadpleegd via http://www.gedragindeschool.nl
Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. American Educator,* 36(1), 12–39. Geraadpleegd via https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf
Rothstein, D., & Santana, L. (2011). *Make just one change: Teach students to ask their own questions.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.
Rubin, B. C. (2003). Unpacking detracking: When progressive pedagogy meets students' social worlds. *American Educational Research Journal, 40*(2), 539-573. https://doi.org/10.3102/00028312040002539
Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual Review of Psychology, 73,* 517-546. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100
Salehi, S., Ballen, C. J., Trujillo, G., & Wieman, C. (2021). Inclusive instructional practices: Course design, implementation, and discourse. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.602639
Samson, G. K., Strykowski, B., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1987). The effects of teacher questioning levels on student achievement: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research, 80*(5), 290-295. https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885769
Sandilos, L. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Cohen, J. J. (2017). Warmth and demand: The relation between students' perceptions of the classroom environment and achievement growth. *Child Development, 88*(4), 1321-1337. https://doi.org/10.1111/cdev.12712
Saritoprak, Z. (2019). Mary in Islam. *2019 Faculty Bibliography*, *42*. *Geraadpleegd via* https://collected.jcu.edu/fac_bib_2019/42
Sasaki, S. J., & Vorauer, J. D. (2013). Ignoring versus exploring differences between groups: Effects of salient color-blindness and multiculturalism on intergroup attitudes and behavior. *Social and Personality Psychology Compass, 7,* 246–259. https://doi.org/10.1111/spc3.12020
Sathy, V., & Hogan, K. A. (2019). How to make your teaching more inclusive. *The Chronicle of Higher Education, 7*.
Sayer, P. (2009, July 15). Using the linguistic landscape as pedagogical resource. *ELT Journal, 64,*

143-154. https://doi.org/10.1093/elt/ccp051
Schachner, M. K., Schwartzenthal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology, 65.* https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101983
Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin 143*(6), 565–600. http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098
Seals, C. A. (2021). Benefits of translanguaging pedagogy and practice. *Scottish Languages Review, 36,* 1-8.
Sedova, K., & Sedlacek, M. (2023). How vocal and silent forms of participation in combination relate to student achievement. *Instructional Science, 51*(2), 343-361. https://doi.org/10.1007/s11251-022-09609-1
Severeyns, G. (2021). *In je blootje voor de klas: Kwetsbaarheid tonen en verbinding zoeken als leraar.* Leuven/Amsterdam: LannooCampus.
Shah, A. K., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science, 338*(6107), 682-685. https://doi.org/10.1126/science.1222426
Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2022). "Decolonizing" curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research, 92*(1), 73-113. https://doi.org/10.3102/00346543211042423
Sherrington, T. (2018). What is a 'knowledge-rich' curriculum? *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching, 4,* 19-20.
Shukla, S. Y., Theobald, E. J., Abraham, J. K., & Price, R. M. (2022). Reframing educational outcomes: Moving beyond achievement gaps. *CBE—Life Sciences Education, 21*(2), es2. https://doi.org/10.1187/cbe.21-05-0130
Sieckelinck, S. (2020). Reradicaliseren: Educatief ronselen voor een betere wereld. In VLOR (Ed.), *Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school* (pp. 48-55). Leuven/Amsterdam: LannooCampus.
Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: Van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (Eds.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 45-64). Antwerpen: Garant Uitgevers.
Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204-222). Bristol, UK: Multilingual matters.
Singh, G., Shaikh, R., & Haydock, K. (2019). Understanding student questioning. *Cultural Studies of Science Education, 14,* 643–697. https://doi.org/10.1007/s11422-018-9866-0
Sins, P. H. M. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd via https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/openbare-lessen/openbare-les-patrick-sins/
Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytical review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417
SLO. (2024). *Basistaal: Schrijfkaders.* Geraadpleegd op 4 november 2024, via https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/basistaal/formuleren/tips/schrijfkaders/
Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology, 10,* 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366
Smeets, S. (2017). Gewoon goed lesgeven. [Blog post]. Geraadpleegd via https://www.scienceguide.nl/2017/05/gewoon-goed-lesgeven/
Smets, W. (2024). Over de zin en onzin van activerende werkvormen: Een conceptuele denkoefening. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 45,* 1.
Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science, 323*(5910), 122-124. https://doi.org/10.1126/science.1165919
Smith, M. K., Wood, W. B., Krauter, K., & Knight, J. K. (2011). Combining peer discussion with instructor explanation increases student learning from in-class concept questions. *CBE—Life*

Sciences Education, 10(1), 55-63. https://doi.org/10.1187/cbe.10-08-0101
Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology, 42*(3), 214-240. https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1869177
Smits, T. F. H., Janssens, P., & Schelfhout, W. (Eds.). (2020). *Leraren opleiden in een superdiverse samenleving: Kennisontwikkeling voor de onderwijspraktijk*. Herwerkte editie. Leuven/Den Haag: Acco.
Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 176-199. https://doi.org/10.1177/1745691615569000
Soderstrom, N. C., Kerr, T. K., & Bjork, R. A. (2016). The critical importance of retrieval—and spacing—for learning. *Psychological Science, 27*(2), 223-230. https://doi.org/10.1177/0956797615617778
Song, D. (2016). Student-generated questioning and quality questions: A literature review. *Research Journal of Educational Studies and Review, 2,* 58-70.
Song, K. (2022). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in Psychology, 12,* 831972. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972
Speltincx, G., Vanhoof, S., & Vanhoyweghen, K. (2019). De juiste weg naar zelfsturing: Misvattingen rond studentgecentreerd onderwijs. *Thema Hoger Onderwijs, 5,* 70-75.
Spence, J. L., Hornsey, M. J., Stephenson, E. M., & Imuta, K. (2024). Is your accent right for the job? A meta-analysis on accent bias in hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 50*(3), 371-386. https://doi.org/10.1177/01461672221130595
Staels, E., & Van den Broeck, W. (2019). Bouwstenen voor een ambitieus onderwijs dat doeltreffend omgaat met verschillen. In Vlaamse Onderwijsraad (Eds.), *Spots op goed onderwijs: Wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 275-298). Tielt: Lannoo.
Stanley, C. A., Watson, K. L., Reyes, J. M., & Varela, K. S. (2019). Organizational change and the chief diversity officer: A case study of institutionalizing a diversity plan. *Journal of Diversity in Higher Education, 12*(3), 255-265. http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000099
Starr, R. W. (2018). Moving from the mainstream to the margins: Lessons in culture and power. *Journal of Family Violence, 33*(8), 551-557. https://doi.org/10.1007/s10896-018-9984-1
Stead, D. R. (2005). A review of the one-minute paper. *Active Learning in Higher Education, 6*(2), 118-131. https://doi.org/10.1177/1469787405054237
Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science, 25*(4), 943-953. https://doi.org/10.1177/0956797613518349
Stoeckel, M. R., & O'Shea, K. (2024). Strategies for supporting equitable group work. *The Physics Teacher, 62*(5), 326-329. https://doi.org/10.1119/5.0025538
Stokhof, H., De Vries, B., Martens, R., & Bastiaens, T. (2016). How to guide effective student questioning: A review of teacher guidance in primary education. *Review of Education, 5*(2), 123-165. https://doi.org/10.1002/rev3.3089
Style, E. (1996). Curriculum as window and mirror. *Social Science Record, 33*(2), 21-28.
Sun, X., Norton, O., & Nancekivell, S. E. (2023). Beware the myth: Learning styles affect parents', children's, and teachers' thinking about children's academic potential. *npj Science of Learning, 8*(1), 46. https://doi.org/10.1038/s41539-023-00157-9
Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Developing Curriculum for Deep Thinking. The Knowledge Revival.* Cham: Springer.
Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
Sweller, J., Zhang, L., Ashman, G., Coberne, W., & Kirschner, P. A. (2024). Response to De Jong et al.'s (2023) paper "Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction". *Educational Research Review, 42*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100584
Sweller, J., Clark, R., & Kirschner, P. (2010). Teaching general problem-solving skills is not a substitute for, or a viable addition to, teaching mathematics. *Notices of the American Mathematical Society, 57*(10), 1303-1304.
Taelman, H. (2020). Spreekkansen verdelen in de kleuterklas. *Kleutergewijs.* Geraadpleegd via https://kleutergewijs.wordpress.com/2020/10/28/spreekkansen-verdelen-in-de-kleuterklas/
Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.or

g/10.1080/13603116.2021.2011441
Tan, C. Y. (2024). Socioeconomic status and student learning: Insights from an umbrella review. *Educational Psychology Review, 36*, 100. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09929-3
Tannenbaum, M., & Shohamy, E. (2023). Linguistic landscape and multilingual awareness. In *Developing multilingual education policies: Theory, research, practice*. London: Routledge.
Tanner, K. D. (2009). Talking to learn: Why biology students should be talking in classrooms and how to make it happen. *CBE—Life Sciences Education, 8*(2), 89-94. https://doi.org/10.1187/cbe.09-03-0021
Tanner, K. D. (2013). Structure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE—Life Sciences Education, 12*(3), 322–331. https://doi.org/10.1187/cbe.13-06-0115
Tao, Y., & Chen, G. (2024). The relationship between teacher talk and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 45*, 100638. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100638
Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). "Yes, I can!" A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research. Advance Online Publication*. https://doi.org/10.3102/00346543231221499
Termeer, K., & Kessener, B. (2019). Vitaliseren van gestagneerde organisatieprocessen. In B. Kessener & L. van Oss (Eds.), *Meer dan de som der delen: Systeemdenkers over organiseren en veranderen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
Theobald, E. J., Eddy, S. L., Grunspan, D. Z., Wiggins, B. L., & Crowe, A. J. (2017). Student perception of group dynamics predicts individual performance: Comfort and equity matter. *PLOS ONE, 12*(7), e0181336. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181336
Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X06293717
Tigert, J., Groff, J., Martin-Beltrán, M., Peercy, M., & Silverman, R. (2020). Exploring the pedagogical potential of translanguaging in peer reading interactions. In J. MacSwan & C. Faltis (Eds.), *Code switching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* (pp. 65-87). New York; Abingdon: Routledge.
Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review, 26*, 265-283. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9243-1
Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203
Turpen, C., & Finkelstein, N. D. (2010). The construction of different classroom norms during peer instruction: Students perceive differences. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research, 6*(2), 020123. https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.6.020123
Van Alstein, M. (2018). *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*. Antwerpen: Pelckmans Pro.
Van Ammel, K., Bogaert, R., Rogiers, A., & Van Keer, H. (2020). Begrijpend lezen, instructieprincipe 3: Voorzie in expliciete strategie-instructie. Geraadpleegd op 6 december 2024, via https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/begrijpend-lezen-instructieprincipe-3-voorzie-in-expliciete-strategie-instructie/
Van Berkel, H. (2017). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2020). Feeling at home in school: Migrant youths' narratives on school belonging in Flemish secondary education. *European Educational Research Journal, 19*(5), 428-444. https://doi.org/10.1177/1474904119866105
Van Damme, D. (2023). *Emancipatie, excellentie en eerlijke kansen: Een progressieve visie op onderwijs*. Brussel: ASP Academic & Scientific Publishers.
Van de Kamp, M. (2023). *Misschien moet je iets lager mikken: Een verhaal over armoede en kansenongelijkheid*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas Contact.
Van de Kamp, M. (2024). Sinds het uitkomen van mijn boek 'Misschien moet je iets lager mikken' heb ik lezingen gegeven op tientallen scholen en onderwijsinstellingen. [LinkedInpost]. Geraadpleegd via https://www.linkedin.com/posts/milio-van-de-kamp-he-him-2a4506a3_hoge-verwachtingen-activity-7191750888829419520-g00X/
Van den Bergh, L., Amerongen, M. van, Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden*

in het primair onderwijs. Geraadpleegd via http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen
Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal, 47*(2), 497-527. https://doi.org/10.3102/0002831209353594
Van den Bergh, L., Denessen, E., Volman, M., Ros, B., & Marreveld, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Fontys.
Van den Branden, K. (1996). Betekenisonderhandeling in de klas: Techniek of tactiek? *Vonk, 26*, 3-18.
Van den Branden, K. (2023, November 6). Motivatie/welbevinden en leren: Denk "tweerichtingsverkeer". Geraadpleegd via Duurzaam Onderwijs: https://duurzaamonderwijs.com/2023/11/06/motivatie-welbevinden-en-leren-denk-tweerichtingsverkeer/
Van der Bracht, K., Coenen, A., & Van de Putte, B. (2015). The not-in-my-property syndrome: The occurrence of ethnic discrimination in the rental housing market in Belgium. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 41*(1), 158-175. https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.913476
Van der Nulft, D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
Van der Vegt, A. L., Kieft, M., & Bekkers, H. (2019). Differentiatie in de klas: Wat werkt? Geraadpleegd via https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kennisrotonde-publicatie-Differentiatie.pdf
Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence. In K. Van den Branden, M. Van Houtte, & P. Van Avermaet (Eds.), *Education, equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York/Abingdon: Routledge.
Van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology, 58*, 515-541. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085546
Van Middelkoop, D., & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en diversiteit*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd via https://pure.hva.nl/ws/files/2164253/2014-studiesucces-en-diversiteit-middelkoop-en-meerman.pdf
Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta-review. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014
van Remundt, J. (2020). *De achterkant van verhalen: Anders kijken naar de Bijbel en de Koran*. Utrecht: Eburon.
Van Veen, D., van de Rozenberg, T., & Mesman, J. (n.d.). *Hulpmiddel voor meer inclusieve schoolboeken*. Leiden: Universiteit Leiden. Geraadpleegd via https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/6d6bdf7d-0c4b-413e-ba71-b5042453637e/220510%20Hulpmiddel%20inclusieve%20schoolboeken.pdf
Vanbuel, M., & Van den Branden, K. (2023). *Taal op school: 75 vragen over taalbeleid in het secundair onderwijs*. Kalmthout: Pelckmans.
Vanhees, C., Nijluning, J., Wils, M., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2024). Het belang van een kennisrijk curriculum. In P. A. Kirschner & T. Hoof (Eds.), *De leraar: Vakmanschap in onderwijs*. Huizen: Pica.
Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen*. Leuven: LannooCampus.
Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (2019). *Vol potentieel: Krachtig lesgeven in diversiteit*. Leuven: Acco.
Varsik, S., & Gorochovskij, J. (2023). Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities. *OECD Education Working Papers, No. 302*. https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/dbb1e821-en.pdf
Vasylyeva, T., Woerfel, T., Twente, L., & Höfler, M. (2024). Effectiveness of language-sensitive subject teaching: Heterogeneity and quality of the evidence and implications for future research. *Review of Education, 12*. https://doi.org/10.1002/rev3.70000
Veerman, E. (2016). Kinderen zijn niet 'kleurenblind'. Geraadpleegd via https://www.vpro.nl/lees/gids/2016/51/-Welke-pop-vind-je-lelijk--.html
Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO-raad.
Vermeersch, A. (2024). The criminalization of LGBTQIA+ people: A worldwide overview and a focus on the Ugandan Anti-Homosexuality Act of 2023. *From closet doors to prison bars*. [Master's thesis, Ghent University]. Geraadpleegd via https://libstore.ugent.be/fulltxt/

RUG01/003/210/371/RUG01-003210371_2024_0001_AC.pdf
VKW-VVKSO. (2005). *SAM-schaal: Schaal voor meting van attitudes en vaardigheden.* Geraadpleegd via http://www.o-twee.be/02/downloads/nieuwe_SAM_2005_defi.doc
VLIR. (2023). *Wetenschappelijke onderbouwing en inspirerende praktijkvoorbeelden voor de verdere bevordering van etnisch-culturele diversiteit en inclusie aan de Vlaamse universiteiten.* Geraadpleegd via https://www.jongeacademie.be/sites/default/files/files/2023-12/JA_VLIR_ECDI_Wetenschappelijke_onderbouwing_en_acties.pdf
Volman, M. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction, 28*, 100472.
Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R., van Atteveldt, N., Janssen, T. W., Lee, N. C., ... & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review, 34*(1), 39-71. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7
Walgrave, J., & Oaulus, C. (1996). *De buren vieren feest: Geboorte, overgang en huwelijk bij Antwerpse bevolkingsgroepen.* Antwerpen: Provinciebestuur van Antwerpen.
Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 124-179. https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798
Wangdi, J., & Savski, K. (2022). Linguistic landscape, critical language awareness, and critical thinking: Promoting learner agency in discourses about language. *Language Awareness, 32*(3), 443-464. https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2115052
Ward, B. (1987). *Instructional grouping in the classroom.* Portland: NW Regional Educational Laboratory. https://doi.org/10.1177/0042085906289710
Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education, 41*(4), 427-456.
Warren, L. (2006). Managing hot moments in the classroom. Cambridge, MA: Derek Bok Center for Teaching and Learning. Geraadpleegd via https://www.elon.edu/u/academics/catl/wp-content/uploads/sites/126/2017/04/Managing-Hot-Moments-in-the-Classroom-Harvard_University.pdf
Waszink, V. (2022). *Dat mag je óók (al niet meer) zeggen: Welke woorden kunnen? En welke juist niet?* Den Haag: Genootschap Onze Taal.
Webb, J. (2021). *The metacognition handbook: A practical guide for teachers and school leaders.* Melton, Woodbridge: John Catt Educational Ltd.
Werken met rollen. (n.d.). *Coöperatief leren in beeld.* Geraadpleegd op 5 november 2024, via https://cooperatieflerenolo.weebly.com/werken-met-rollen.html
Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Bloomington: Solution Tree.
Wiliam, D. (2016). *Leadership for teacher learning: Creating a culture where all teachers improve so that all students succeed.* West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
Wiliam, D. (2020). Curriculum, pedagogy, and assessment; in that order. In N. Csogor & B. Watkin (Eds.), *Sixth Form Matters: A collection of essays and case studies.* London: Sixth Form Colleges Association.
Williams, A. E., & O'Dowd, D. K. (2021). Seven practical strategies to add active learning to a science lecture. *Neuroscience Letters, 743*, 135317. https://doi.org/10.1016/j.neulet.2020.135317
Williams, M. T. (2020). Microaggressions: Clarification, evidence, and impact. *Perspectives on Psychological Science, 15*(1), 3-26. https://doi.org/10.1177/1745691619827499
Willingham, D. T. (2006). How knowledge helps. *American Educator, 30*(1), 30-37.
Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.
Willingham, D. T. (2008). What will improve a student's memory. *American Educator, 32*(4), 17-25.
Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review, 109*(4), 21-32. https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32
Willingham, D. T. (2018). Ask the cognitive scientist: Does tailoring instruction to "learning styles" help students learn? *American Educator, 42*(2), 28-35.
Willner Brodsky, N., Slootman, M., Das, A., & Ramdas, S. (2021). *Hot moments in class.* Amsterdam: VU Mixed Classroom. Geraadpleegd via https://www.eur.nl/en/impactatthecore/media/2021-07-vu-mixed-classroom-hot-moments-class-2021
Willoughby, T., Wood, E., McDermott, C., & McLaren, J. (2000). Enhancing learning through strategy instruction and group interaction: Is active generation of elaborations critical? *Applied Cognitive Psychology, 14*(1), 19-30. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(200001)14:1%3C19::AID-ACP619%3E3.0.CO;2-4

Wilton, L. S., Good, J. J., Moss-Racusin, C. A., & Sanchez, D. T. (2015). Communicating more than diversity: The effect of institutional diversity statements on expectations and performance as a function of race and gender. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21*(3), 315-325. https://doi.org/10.1037/a0037883

Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: A linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(2), 213-230. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467

Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the Tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research, 19,* 277–306. https://doi.org/10.1007/s11211-006-0014-8

Wong, G., Derthick, A. O., David, E. J. R., Saw, A., & Okazaki, S. (2014). The what, the why, and the how: A review of racial microaggressions research in psychology. *Race and Social Problems, 6,* 181-200. https://doi.org/10.1007/s12552-013-9107-9

Worthington, R. L., Stanley, C. A., & Smith, D. G. (2020). Advancing the professionalization of diversity officers in higher education: Report of the Presidential Task Force on the Revision of the NADOHE standards of professional practice. *Journal of Diversity in Higher Education, 13*(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000175

Yang, C., Luo, L., Vadillo, M. A., Yu, R., & Shanks, D. R. (2021). Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 147*(4), 399-424. https://doi.org/10.1037/bul0000309

Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., & Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*(2), 804-824. https://doi.org/10.1037/a0033906

EINDNOTEN

1 Peleman, Vandenbroeck & Van Avermaet, 2020; Gentrup, Lorenz, Kristen & Kogan, 2020; Taelman, 2020; Dearing, Bustamante, Zachrisson & Vandell, 2024.
2 Yeager et al., 2014.
3 Ladson-Billings, 2014, p. 76.
4 Ladson-Billings, 2014.
5 Appels, De Maeyer, Faddar & Van Petegem, 2023; Espinoza, 2007; Messiou, 2017; Van Mieghem, Verschueren, Petry & Struyf, 2020; Nicaise & Desmedt, 2008; Vantieghem & Van de Putte, 2019; Aguilar, 2020.
6 Biesta, 2011.
7 Major, 2012.
8 Voor een overzicht, zie Van Damme, 2023; Appels, De Maeyer, Faddar & Van Petegem, 2023; Messiou, 2017; Gümüş, Arar & Oplatka, 2021; Espinoza, 2007.
9 Zoals geformuleerd door Schneider & Preckel (2017): "The effectivity of teaching methods depends on how they are implemented. It is not only what teachers do on the microlevel but also how exactly they do it that critically affects achievement."
10 Bondy & Ross, 2008; Lemov, 2015.
11 In de vele onderzoeken en gesprekken die mee aan de basis liggen van dit boek, lag de focus wel vaak bij specifieke doelgroepen, maar de interventies overstijgen dus specifieke groepen.
12 Ngozi Adichie, C. (2009). *The danger of a single story*. Ted Talk. Beschikbaar op: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.
13 Apfelbaum, Pauker, Sommers & Ambady, 2010.
14 Gay, 2018.
15 Podcast *Buiten de krijtlijnen*, aflevering 22, Orhan Agirdag over etnische ongelijkheid in ons onderwijs. Beschikbaar op: https://open.spotify.com/episode/4pgYlUbgayGN4ys2dcICk4 (17:00 - 20:42).
16 Staels & Van den Broeck, 2019; Boysen, 2021; Capp, 2017; Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele & Andries, 2017; Bernacki, Greene & Lobczowski, 2021; Graham, De Bruin, Lassig & Spandagou, 2021; Sun, Norton & Nancekivell, 2023; Willingham, 2018.
17 Ladson-Billings, 2014; Lemov, 2015; Eddy, Converse & Wenderoth, 2015; Nelson Laird, 2011; Powell, Cantrell, Malo-Juvera & Correll, 2016; Powell, Cantrell, Correll & Malo-Juvera, 2017; Smeets, 2017.
18 Lemov, 2015, p. 8; Major, 2012.
19 Ladson-Billings, 1995; McKenzie & Scheurich, 2004; DiAngelo & Sensoy, 2014.
20 Er zijn heel wat verschillende indelingen die gebruikt worden in het omgaan met diversiteit in de klas. Deze indeling kwam tot stand in een piloot met docenten van KdG. Ze sluit sterk aan bij de indeling van Van Middelkoop & Meerman (2014) en die van Gay (2018). Bijvoorbeeld: "Thus, culturally responsive pedagogy validates, facilitates, liberates, and empowers ethnically diverse students by simultaneously cultivating their cultural integrity, individual abilities, and academic success. It is anchored on four foundational pillars of practice—teacher attitudes and expectations, cultural communication in the classroom, culturally diverse content in the curriculum, and culturally congruent instructional strategies." (Gay, 2018, p. 53).
21 Banks, 2015; Van Middelkoop & Meerman, 2014; Ponet, Tack, Vantieghem, Van Avermaet & Vanderlinde, 2021; De Vroey, Lecheval & Watkins, 2022; Dursun, Claes & Agirdag, 2021.
22 Voorbeeld uit Kastit, 2023.
23 VLIR, 2023.
24 Agirdag, 2020; Banks, 2015; Dursun, Claes & Agirdag, 2021.
25 Lonsdale, Lind, Marslen & Griffiths, 2024; Sherrington, 2018; Vanhees, Nijluning, Wils, Surma & Kirschner, 2024.
26 Voor meer hierover, zie Decuyper, Raes & Boon, 2020.
27 Banks, 2015.
28 Allen et al., 2021; Baysu & Phalet, 2012; Gomes, 2020; Van Caudenberg, Clycq & Timmerman, 2020.

29 Ramdas, Slootman & Van Oudenhoven-Van der Zee, 2019.
30 Edmondson, 2020; Bondy & Ross, 2008; Lemov, 2015; Ware, 2006.
31 Dit geldt voor alle mogelijke leeftijdscategorieën. Een veilige leeromgeving wordt ook geassocieerd met minder storend gedrag en werkt preventief, in het bijzonder voor 'risicoleerlingen' (zie bijvoorbeeld Kincade, Cook & Goerdt, 2020). "Onderzoek toont aan dat het belangrijk is dat studenten zich op hun plaats en thuis kunnen voelen op school: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen" (Duriez, 2022a; zie ook Baysu et al., 2021; Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2021; Epstein et al., 2021; Ramdas et al., 2019; Verkuyten et al., 2019). (Duriez, B. onderzoeksrapport).
32 Allen et al., 2021; Duriez, 2022a, 2022b, 2022c; Kincade et al., 2020; Van Caudenberg, Clycq & Timmerman, 2020; VLIR, 2023.
33 Lia Voerman over hoge verwachtingen bij lesgeven. *Klasse*. Beschikbaar op: https://www.klasse.be/615511/hoge-verwachtingen-lesgeven-lia-voerman
34 Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018.
35 Van den Bergh, Van Amerongen, Gunsch, Timmermans & Timmermans, 2021.
36 We zien dit bij leerlingen met lagere SES, leerlingen met een migratieachtergrond, bij jongens als het over lezen gaat en bij meisjes over rekenen en wiskunde. Ook leerlingen met leerproblemen krijgen vaker lage verwachtingen, vooral als ze een diagnostisch label hebben (Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018).
37 De Boer, Timmermans & Van Der Werf, 2018; Gentrup, Lorenz, Kristen & Kogan, 2020; Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018.
38 Bouttaouane, 2023; Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018; Song, 2022.
39 Hoy, 2012; Lelieur, Vanrusselt, Vanhoof & Clycq, 2023; Van den Bergh et al., 2021.
40 Kneyber, R., & Devid, V. (8 mei 2023). *Hoge verwachtingen, maar waarvan?* Beschikbaar op: https://toetsrevolutie.nl/hoge-verwachtingen-maar-waarvan
41 Lemov, 2015; Yeager et al., 2014; Bondy & Ross, 2008.
42 Bondy & Ross, 2008; Lemov, 2015.
43 Mersch, 2016; Bennett, 2004. Interesse in de rol die je referentiekader speelt bij het betekenis geven aan prestatiegegevens van je leerlingen? Zie Goffin, Buvens, Van Gasse & Vanhoof (2024).
44 Van de Kamp, 2023, p. 52.
45 Felten & Broekroelofs, 2022; CoachDiversity Institute, z.d.
46 Gomes, 2020.
47 Van de Kamp, 2024.
48 Cushner & Mahon, 2009.
49 Bondy & Ross, 2008; De Prins, 2022; Edmondson, 2019.
50 Ramdas, S., Slootman, M., & Van Oudenhoven-Van der Zee, K. (2019). *The VU mixed classroom educational model*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam. Beschikbaar op: https://vu.nl/en/about-vu/more-about/mixed-classroom [p. 22].
51 Benhaddou & Le Roi, 2018.
52 Ramdas, Slootman & Van Oudenhoven-Van der Zee, 2019.
53 Cornelissen, 2008; Masschelein & Simons, 2012, 2017.
54 Parker, P. (1978). 'For the white person who wants to know how to be my friend.' Beschikbaar op: https://condor.depaul.edu/mwilson/multicult/patparker.htm
55 Op basis van getuigenis van Anaïs Van Ertvelde in de podcast *Touché*. Beschikbaar op: https://www.vrt.be/vrtmax/podcasts/radio-1/t/touche/12/anais-van-ertvelde/ (min. 16).
56 Agirdag, 2020.
57 Benhaddou & Le Roi, 2018.
58 Ramdas, Slootman & Van Oudenhoven-Van der Zee, 2019.
59 Dit hoofdstuk verscheen in aangepaste vorm als hoofdstuk in het boek *ReguLEER! Een Pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren*. (Drok, Kneyber & Devid, 2024).
60 Drok, Kneyber & Devid, 2024.
61 Gebaseerd op: Drok, Kneyber & Devid, 2024; Greene, 2017; Sins, 2023; Peeters, 2022; Quigley, Muijs & Stringer, 2018. Zie ook: Speltincx, Vanhoof & Vanhoyweghen, 2019.
62 Zie bijvoorbeeld: Drok, Kneyber & Devid, 2024; Greene, 2017; Sins, 2023; Peeters, 2022; Speltincx, Vanhoof & Vanhoyweghen, 2019; Quigley, Muijs & Stringer, 2018.
63 Zie bijvoorbeeld: Peeters, 2022, p. 39.
64 Een interessante invalshoek hierover is die van *instructional obedience* (Elen, 2020). We zien dat leraren graag zelfregulerende leerlingen willen, maar er zijn evenzeer situaties waarin ze zelfsturing eerder negatief bekrachtigen. Bijvoorbeeld: een leraar voorziet een elektronisch

leerpad waarbij alle stappen verplicht zijn. Een leerling die niet alle stappen volgt, wordt vaak niet-zelfregulerend genoemd.

65 Peeters, 2023.

66 Blair, C., & Raver, C. C. (2015). Farah, M. J. (2017). Diamond, A., & Lee, K. (2011). Naast externe factoren spelen ook interne factoren, zoals genetische aanleg, leeftijd, stress, aandacht, doorzettingsvermogen en de ontwikkeling van executieve functies, een rol bij zelfregulerend leren. Dit hoofdstuk richt zich echter op de rol van externe factoren.

67 Blair, C., & Raver, C. C. (2015).
De context van kansarme leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond heeft impact op de ontwikkeling van zelfregulatie en daarmee op hun studiesucces (Greene, 2017). Sociaaleconomische status, zoals opleidingsniveau, inkomen en woonomgeving, is een sterke voorspeller van levensverwachting, fysieke en mentale gezondheid en studiesucces. Studiesucces wordt specifiek beïnvloed door taalvaardigheid, geheugen en zelfregulatie (Farah, M. J., 2017; Ekuni, Pompeia, & Agarwal, 2023; Lawson, Hook, & Farah, 2018). Armoede en schaarste beperken het denkvermogen en beïnvloeden de aandacht. Wanneer kinderen uit kansarme gezinnen naar gezinnen met een hogere sociaaleconomische status verhuizen, bijvoorbeeld door adoptie, neemt hun IQ significant toe. Tijdelijke situaties van schaarste hebben een grotere impact op het studiesucces van jonge kinderen dan van oudere kinderen (Farah, 2017; Shah, Mullainathan, & Shafir, 2012; Mani, Mullainathan, Shafir, & Zhao, 2013; Mullainathan & Shafir, 2013).

68 Andrzejewski et al., 2016.

69 Andrzejewski et al., 2016.

70 Blair & Raver, 2015; Evans & Rosenbaum, 2008; Pino-Pasternak & Whitebread, 2010; Van den Bergh et al., 2020.

71 Bijvoorbeeld: Agirdag, Merry & Van Houtte, 2016.

72 Van de Kamp, 2023, p. 60.

73 Stephens et al., 2014; Ali et al., 2017; Van den Berg et al., 2020.

74 Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Een citaat uit hun studie illustreert de ervaring van studenten met een niet-academische achtergrond: “Omdat mijn ouders niet naar de universiteit gingen, konden zij mij niet altijd het advies geven dat ik nodig had. Dus het was soms moeilijk om erachter te komen welke lessen ik moest volgen en wat ik in de toekomst wilde doen. Maar er zijn er nog meer mensen die dat advies kunnen geven, en dat heb ik geleerd. Ik moest meer op mijn adviseur vertrouwen dan op andere studenten” (p. 3).

75 Bijvoorbeeld: Martinez-Pons, 2022.

76 Blair & Raver, 2015; Evans & Rosenbaum, 2008; Mijs & Paulle, 2016; Nanninga & Sluijsmans, 2023; Van den Berg et al., 2020.

77 Zie bijvoorbeeld: DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005; https://www.standaard.be/cnt/dmf20230519_96717870.

78 Van Damme, 2023, p. 99.

79 Blair & Raver, 2015.

80 Blair & Raver, 2015; Raver, 2012; Farah, 2017.

81 Van de Kamp, 2023, p. 76.

82 Peeters et al., 2016.

83 Greene, 2017; Peeters, 2022; Quigley, Muijs & Stringer, 2018; Sins, 2023; Speltincx et al., 2019.

84 De focus van deze onderzoeken ligt op de situatie van klassenleraren zonder specifieke expertise in zelfregulerend leren. Leraren met deze expertise, evenals leerlingbegeleiders en andere ondersteuners die gespecialiseerd zijn in specifieke doelgroepen, zetten daarentegen vaak wel gericht in op zelfregulerend leren bij kansarme leerlingen.

85 Sins, 2023; Peeters et al., 2016.

86 Peeters et al., 2016.

87 Blair & Raver, 2015; Raver, 2012.

88 Clycq et al., 2022; Celeste et al., 2019; Baysu et al., 2023; Van den Bergh et al., 2010.

89 Peeters et al., 2016.

90 Inzlicht et al., 2006. De studie van Inzlicht gaat specifiek over gekleurde leerlingen.

91 Blair & Raver, 2015; Raver, 2012; Van den Bergh et al., 2020.

92 Mijs & Paulle, 2016.

93 Dooms, *Druk de kopieerbladen af en deel ze uit*. Beschikbaar op: https://www.tijd.be/opinie/column/wiskundeprofessor-ann-dooms-druk-de-kopieerbladen-af-en-deel-ze-uit/10577618.

94 Eddy & Hogan, 2014; American Psychological Association et al., 2023; Mitchell, 2013; Bjælde, Boud & Lindberg, 2023; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004.

95 Bijvoorbeeld Hollingsworth & Ybarra, 2020; Rosenshine, 2012.

96 Surma et al., 2019; Hollingsworth & Ybarra, 2020; Kneyber, Sluijsmans, Devid & Wilde López, 2022.
97 Vanhoof & Speltincx, 2021.
98 Bondy & Ross, 2008; Lemov, 2015.
99 Lemov, 2016.
100 Dit wordt uitgebreid uitgewerkt in het boek *Regie in de Klas* (Bennet, 2022; vertaling door Gert Verbrugghen).
101 Wiliam, 2011; Lemov, 2015; Vanhoof & Speltincx, 2021; https://www.klasse.be/195684/zelfsturing-in-de-klas-10-tips/
102 Ali et al., 2017; Andrzejewski et al., 2016; Blair & Raver, 2015; Drok, Kneyber & Devid, 2024; Hoof, Surma, Muijs & Kirschner, 2020; Sins, 2023; Peeters, 2022; Quigley et al., 2018.
103 Zie ook Peeters, 2022, p. 141. De auteur verwijst naar het werk van Marcel Veenman hierover.
104 Zie bijvoorbeeld Hoof, Surma & Kirschner, 2021 (https://thomasmore.be/nl/onderwijs-en-leren/leer-studenten-studeren-met-succes); Surma et al., 2019.
105 *Wenselijke moeilijkheden leren te integreren in het leerproces*. Beschikbaar op: https://toetsrevolutie.nl/wenselijke-moeilijkheden-leren-te-integreren-in-leerproces/
106 Ashman, Kalyuga & Sweller, 2020; Metcalfe et al., 2024; Quigley, Muijs & Stringer, 2018.
107 Ashman, 2019.
108 Van den Berg et al., 2020.
109 *Using the Metacognition Starter Kit to Support Professional Development in Schools*. Beschikbaar op: https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/eef-blog-using-the-metacognition-starter-kit-to-support-professional-development-in-schools
110 Halpern & Butler, 2019; Hattie, Biggs & Purdie, 1996. Zie Surma et al., 2019, p. 21-22: "Generieke vaardigheden aanleren: het doel is niet altijd het middel."
111 Voorbeeld van in de kleuterschool *Kameleon* (https://dekameleon.stedelijkonderwijs.be/). Zie ook https://nl.attheheartoflearning.com/post/wat-is-het-verschil-zelfregulering-en-executieve-functies
112 Eddy & Hogan, 2014; Haak, HilleRisLambers, Pitre & Freeman, 2011; Theobald et al., 2020.
113 Lemov, 2016, *Teach Like a Champion*.
114 Desforges & Abouchaar, 2003; Zie bijvoorbeeld https://www.communicerenmetouders.brussels/ouderbetrokkenheid/thuisbetrokkenheid of https://www.vcov.be/storage/info/Aanbod/207_1550742497.pdf
115 Voor een voorbeeld, zie https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/79346/hoe-leer-ik-mijn-les-van-meten-en-metend-rekenen/?previous
116 Zie https://www.feedbackindeklas.be/verborgen-leerkansen-bij-de-spreekbeurt/
117 Haak, HilleRisLambers, Pitre & Freeman, 2011; Lemov, 2015; Mccrea, 2024; Nagro et al., 2018; Prince, 2004; Sedova & Sedlacek, 2023; Willingham, 2008, 2009.
118 David, Vassena & Bijleveld, 2024; Kahneman, 2011.
119 Asif, Thomas, Awan & Muhammad Din, 2020; Shukla, Theobald, Abraham & Price, 2022.
120 Arlin, 1984; Maheady, Michielli-Pendl, Harper & Mallette, 2006.
121 Asif et al., 2020; Maheady et al., 2006.
122 Eddy & Hogan, 2014; Reinholz, Johnson et al., 2022.
123 Bursztyn, Egorov & Jensen, 2019.
124 Colak, Van Praag & Nicaise, 2023; Denessen, 2017; Denessen, Keller, Van den Bergh & Van den Broek, 2020; McKenzie & Scheurich, 2004; Peeters et al., 2016; Van Caudenberg, Clycq & Timmerman, 2020; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010.
125 Fenaughty, Lucassen, Clark & Denny, 2019; Kosciw, Palmer, Kull & Greytak, 2013; Poteat, Scheer & Mereish, 2014; Cooper, Auerbach, Bader, Beadles-Bohling, Brashears, Cline, … & Brownell, 2020.
126 Eddy & Hogan, 2014.
127 Op basis van Speltincx, Vanhoof & Vanhoyweghen, 2019.
128 Sedova & Sedlacek, 2023.
129 Jonassen, 1991; O'Neill & McMahon, 2005.
130 *Poor Proxies for Learning*, zie Coe, 2013; Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014.
131 Nuthall, 2007.
132 Salehi, Ballen, Trujillo & Wieman, 2021; Williams & O'Dowd, 2021.
133 Dolmans, Loyens, Marcq & Gijbels, 2016.
134 Carpenter, Witherby & Tauber, 2020; Kirk-Johnson, Galla & Fraundorf, 2019.
135 Lasry, Mazur & Watkins, 2008.
136 Tao & Chen, 2024; Kostadinovska-Stojchevska & Popovikj, 2019.

137 Dewsbury, Swanson, Moseman-Valtierra & Caulkins, 2022; Haak et al., 2011; Nagro et al., 2018; Prince, 2004; Sedova & Sedlacek, 2023; Smith et al., 2009; Theobald et al., 2020.
138 Eddy & Hogan, 2014; Smith, Wood, Adams, Wieman, Knight, Guild & Su, 2009; Jones & Wiliam, 13 oktober 2021.
139 Eddy & Hogan, 2014.
140 Smith et al., 2009.
141 Cooper et al., 2021.
142 Bijvoorbeeld Tanner, 2013.
143 Cooper et al., 2021.
144 Ernest, Reinholz & Shah, 2019.
145 Bamiro, 2015; Tanner, 2009.
146 Carstens et al., 2016; Dallimore, Hertenstein & Platt, 2019; Eddy et al., 2015; Knight, Wise & Sieke, 2016. Veel andere studies naar de effecten van 'random aanduiden' rapporteren niet over effecten op het leren van leerlingen, misschien omdat het effect op het leren niet gemeten is, maar waarschijnlijk omdat er geen bewezen effecten gevonden zijn.
147 Cohen et al., 2019; Cooper et al., 2021; Eddy et al., 2015.
148 Eddy et al., 2015; Perez et al., 2010.
149 Williams & O'Dowd, 2021.
150 Termeer & Kessener, 2019.
151 Sedova & Sedlacek, 2023; Tanner, 2009.
152 Nagro et al., 2018.
153 Prince, 2004.
154 Freeman et al., 2014; Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz & Maulana, 2019.
155 Bremner, Sakata & Cameron, 2022; Hartikainen, Rintala, Pylväs & Nokelainen, 2019; Graham, De Bruin, Lassig & Spandagou, 2021.
156 Bjælde, Boud & Lindberg, 2023; Eddy & Hogan, 2014; Gavassa, Benabentos, Kravec, Collins & Eddy, 2019; Haak et al., 2011; Mitchell, 2013; Salehi et al., 2021; Tanner, 2013; Theobald et al., 2020.
157 Nagro et al., 2018; Wiliam, 2020.
158 Hollingsworth & Ybarra, 2020
159 Nagro et al., 2018; Randolph, 2005, 2007.
160 Randolph, 2007.
161 Carpenter, Witherby & Tauber, 2020; Eddy & Hogan, 2014.
162 Nagro et al., 2018.
163 Eddy et al., 2015.
164 Bjælde et al., 2023; Koenka et al., 2021.
165 Eddy et al., 2015; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Nagro et al., 2018.
166 Williams & O'Dowd, 2021.
167 Voor sommige leerlingen met ASS zou samenwerken net wel een extra drempel kunnen zijn. Veel principes zijn breed toepasbaar, en af en toe zul je toch nog op maat van een individuele leerling moeten kijken.
168 Eddy & Hogan, 2014.
169 Bjork & Bjork, 2011; Sweller, Van Merriënboer & Paas, 2019; Theobald et al., 2017.
170 Eddy et al., 2015.
171 Adesope, Trevisan & Sundararajan, 2017; Agarwal, Nunes & Blunt, 2021; Karpicke & Roediger, 2008; Smith et al., 2009; Yang, Luo, Vadillo, Yu & Shanks, 2021.
172 Biggs, 1996; Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014. Zie ook bijvoorbeeld https://toetsrevolutie.nl/leerdoelen-als-ontwerpmateriaal/
173 Carpenter, Pan & Butler, 2022; Rohrer, 2015; Soderstrom, Kerr & Bjork, 2016.
174 Vanhoof & Speltincx, 2021; Winstone, Boud, Dawson & Heron, 2022.
175 Williams & O'Dowd, 2021.
176 Asif et al., 2020; Butler, Godbole & Marsh, 2013; Eddy et al., 2015; Knight et al., 2013; Prince, 2004.
177 Turpen & Finkelstein, 2010.
178 Kneyber, Sluijsmans, Devid & Wilde López, 2022.
179 Hattie, 2012.
180 Selappeh et al., 1998; Tofade, 2013; William, 2011, p. 79.
181 Zie bijvoorbeeld Dylan William over scharnierpuntvragen of hinge point questions: https://www.youtube.com/watch?v=Mh5SZZt207k.
182 Smith et al., 2009; Smith, Wood, Krauter & Knight, 2011.
183 Nagro et al., 2018; Wiliam, 2020.

184 Bybee et al., 2006; Eddy et al., 2015.
185 Maheady et al., 2006; Samson, Strykowski, Weinstein & Walberg, 1987.
186 Lodge, Kennedy, Lockyer, Arguel & Pachman, 2018; Willoughby, Wood, McDermott & McLaren, 2000.
187 Eddy & Hogan, 2014; Freeman, Haak & Wenderoth, 2011; Gavassa et al., 2019.
188 Haydon, Maheady & Hunter, 2010; Hunter et al., 2015; Maheady et al., 2006. Zie Webb, 2021, voor voorbeelden per vakgebied.
189 Jang, Lasry, Miller & Mazur, 2017; Roberts, Olcott, McLean, Baker & Möller, 2018; Williams & O'Dowd, 2021.
190 Caniglia, 2020.
191 Asif et al., 2020.
192 Akhtar & Saeed, 2020; Asif et al., 2020; Stead, 2005.
193 Crouch & Mazur, 2001.
194 Johnson & Johnson (1989) definiëren groepswerk als een samenwerkingsproces dat gericht is op het bereiken van gemeenschappelijke doelen, wat essentieel is om voldoende afhankelijkheid tussen de lerenden te waarborgen. Wanneer dergelijke gemeenschappelijke doelen ontbreken, spreekt men van collaboratief leren.
In de literatuur wordt er ook gesproken over samenwerkend leren of coöperatief leren. We kiezen ervoor de term groepswerk te gebruiken, omdat dit op scholen een veelgebruikte term is.
195 Gillies, 2016; Salehi, Ballen, Trujillo & Wieman, 2021.
196 Theobald et al., 2017.
197 Poort, Jansen & Hofman, 2022; Van Knippenberg & Schippers, 2007.
198 Agirdar, 2020; Reid & Garson, 2017.
199 Quinn et al., 2020.
200 Rubin, 2003.
201 Agirdar, 2020; Esmonde, Brodie, Dookie & Takeuchi, 2009.
202 Agirdar, 2020; Esmonde, Brodie, Dookie & Takeuchi, 2009.
203 Kirschner, Paas, Kirschner & Janssen, 2011.
204 Van Knippenberg & Schippers, 2007.
205 Esmonde, Brodie, Dookie, & Takeuchi, 2009.
206 Reid, & Garson, 2017.
207 Kyndt et al., 2013; Putzeys, Van Keer & De Wever, 2023.
208 Poort, Jansen & Hofman, 2022.
209 Van Knippenberg & Schippers, 2007.
210 Perkins & Salomon, 1992; Surma et al., 2019, p. 21–22.
211 Voor meer hierover, zie Vanhoof & Speltincx, 2021.
212 Harper & Hurtado, 2007; Putzeys, Van Keer & De Wever, 2023; Theobald et al., 2017.
213 Agirdag, 2020.
214 Harper & Hurtado, 2007.
215 Op basis van Harper & Hurtado, 2007.
216 Decuyper, Raes & Boon, 2020, p. 52.
217 Karen Jehn en Joyce Rupert in Decuyper, Raes & Boon, 2020, p. 34.
218 *Placemat*. Beschikbaar op: https://formatiefevalueren.kdg.be/placemat/
219 Vanhoof & Speltincx, 2020, p. 63.
220 Kirschner, Paas, Kirschner & Janssen, 2011.
221 Costa, Miranda & Melo, 2022; Speltincx, Vanhoof & Vanhoyweghen, 2019; Sweller et al., 2024; Theobald et al., 2017.
222 Kyndt et al., 2013.
223 Costa, Miranda, & Melo, 2022.
224 Theobald et al., 2017.
225 Sweller, Zhang, Ashman, Coberne & Kirschner, 2024; Ashman, Kalyuga & Sweller, 2020; Barbieri, Miller-Cotto, Clerjuste & Chawla, 2023; Costa, Miranda & Melo, 2022.
226 Op basis van Decuyper, Raes & Boon, 2020, p. 54.
227 Putzeys, Van Keer & De Wever, 2023.
228 Reid & Garson, 2017.
229 Poort, Jansen & Hofman, 2022; Putzeys, Van Keer & De Wever, 2023; Theobald et al., 2017.
230 Reid & Garson, 2017.
231 Reid & Garson, 2017.
232 *Wheel of Names*. Beschikbaar op: https://wheelofnames.com/nl/ of https://commentpicker.com/nl/groepjesmaker.php

233 Liljedahl, 2021; Liljedahl, 2024; Stoeckel & O'Shea, 2024.
234 Uit onze onderzoeken is naar voren gekomen dat docenten, veel meer dan nu het geval is in het onderwijs, groepsvorming langs 'etnische' of 'culturele' lijnen zouden moeten doorbreken door zélf groepen te maken en die zo frequent van samenstelling te wijzigen dat alle jongeren elkaar binnen een half jaar in een projectgroep hebben ontmoet. Hierdoor leren jongeren elkaar écht kennen en is het onderwijs ook daadwerkelijk dé plek waar ontmoeting en uitwisseling plaatsvindt, uiteraard onder begeleiding van een docent (de Jong & Nelis, 2024).
235 Poort, Jansen & Hofman, 2022.
236 *Zill Leerinhoud OW/ti/3*. Beschikbaar op: https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/OW/ti/3. Zie ook Severyns, 2021, p. 106.
237 In Vlaanderen heeft echter slechts 6,5 procent van de leraren een migratieachtergrond en 2,5 procent een niet-EU-achtergrond. In 2017 had 5 procent van het Vlaamse lerarenkorps een migratieachtergrond (Consuegra, 2017). In Nederland bedraagt het aantal leerkrachten met een niet-Europese achtergrond 3,7 procent (Agirdag, 2021). Dit staat in schril contrast met de huidige etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie (Van Droogenbroeck et al., 2019) (De Vos, 2022, p. 13). 'De leerkrachtenpopulatie is weinig divers wat land van herkomst betreft. Er is weliswaar een toename maar in 2019 had slechts 6,4 procent van de leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs een buitenlandse herkomst tegenover een groeiende diversiteit in de groep van leerlingen. Ter vergelijking: 36,8 procent van de bevolking tussen 0 en 17 jaar had een buitenlandse herkomst in 2019' (Departement Onderwijs en Vorming, afdeling Strategie en Kennis, 2023, p. 67).
238 Gay, 2018.
239 Voor interessant lesmateriaal, zie *https://www.blackandbrownskin.co.uk/mindthegap*
240 Zie ook: https://www.standaard.be/cnt/dmf20240221_95634533
241 Zie bijvoorbeeld Dursun, Claes & Agirdag, 2021; Casper et al., 2022; Gay, 2018, p. 144–145; Prast, 2018; Van Veen, Van de Rozenberg & Mesman, z.d.; VLIR, 2023; *Schoolboeken niet inclusief: Stereotiep rolpatroon blijft de norm*. Beschikbaar op: https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/2023/12/schoolboeken-niet-inclusief-stereotiep-rolpatroon-heteroseksueel-is-de-norm; *Hoe inclusief is ons lesmateriaal?* Beschikbaar op: https://www.standaard.be/cnt/dmf20240221_95634533; *Document: Inclusie in het onderwijs*. Beschikbaar op: https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/118a3f/150090.pdf; *Handboek Mediamakers*. Beschikbaar op: https://www.gripvzw.be/nl/artikel/466/handboek-mediamakers; *Researchgate profiel Els Consuegra*. Beschikbaar op: https://www.researchgate.net/profile/Els-Consuegra.
242 Prast, 2018.
243 Voor voorbeelden van onderzoek, zie Van Veen, Van de Rozenberg & Mesman, z.d.
244 Casper et al., 2022; Gay, 2018, p. 144.
245 Don E. Hamachek, via https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/diversiteit-en-inclusie-in-het-onderwijs/tips-tools/inclusieve-leeromgeving/
246 Agirdag, 2020, p. 142; Banks, 2014.
247 *Facebookpost Klasse*, 7 februari 2024, via: https://www.facebook.com/100064751018567/posts/784737313694629/?mibextid=rS40aB7S9Ucbxw6v
248 *Do mathematics courses really need diversity and inclusion?* Beschikbaar op: https://www.spectator.co.uk/article/do-mathematics-courses-really-need-diversity-and-inclusion/
249 Zie bijvoorbeeld Agirdag, 2020, p. 139; Banks, 2015.
250 Van Veen, Van de Rozenberg & Mesman, z.d.
251 Style, 1996; https://www.uantwerpen.be/nl/centra/expertisecentrum-hoger-onderwijs/didactische-info/onderwijstips-chronologisch/2021-2022/diversiteitsensitief-lesgeven/. Severeyns, 2021, p. 72. Zie ook: https://www.waterford.org/education/windows-and-mirrors/
252 Van Veen, Van de Rozenberg & Mesman, z.d.
253 G-sport is de verzamelnaam voor elke sportbeoefening of aangepaste beweegvorm van personen met beperking, psychische kwetsbaarheid of chronische aandoening. Beschikbaar op: https://www.gsportvlaanderen.be/wat-is-g-sport
254 Beschikbaar op: https://volleyvlaanderen.be/zitvolleybal
255 Van Veen, Van de Rozenberg & Mesman, z.d.
256 Van Veen, Van de Rozenberg & Mesman, z.d.
257 Van Veen, Van de Rozenberg & Mesman, z.d.
258 Ben-Ari, 2007; van Remundt, 2020; Saritoprak, 2019.
259 Bakhos, 2014.
260 Zie bv. de Sterck, 2008; de Sterck, 2017; Walgrave, 1996.

261 Zoals bijvoorbeeld de leerlingen van KA Antwerpen en Xaveriuscollege deden in dit project: https://herinneringseducatie.be/methodieken/omgaan-met-controverse-en-polarisatie/. Veel inspiratie en bronnen vind je ook hier: https://parallelhistories.org.uk/
262 Beschikbaar op: https://www.africanexponent.com/
263 Beschikbaar op: https://www.thecollector.com/picasso-and-african-art / https://www.thecollector.com/picasso-and-african-art/
264 Beschikbaar op: https://www.bruzz.be/culture/art-books/hoe-art-nouveau-en-koloniaal-congo-verstrengeld-zijn-2023-04-07
265 Ai Weiwei 1, Ai Weiwei 2, The exhibition Europa Oxalá, Afropolitan, Villa Empain.
266 *Wordt deze kaart uw nieuwe wereldbeeld?* Beschikbaar op: https://www.demorgen.be/nieuws/wordt-deze-kaart-uw-nieuwe-wereldbeeld~bdd3506c
267 Antoine, 2004.
268 Zie bijvoorbeeld Surma et al., 2019.
269 Moll et al., 1992; Peeters et al., 2016; 't Gilde & Volman, 2021; Van den Bergh et al., 2020, p. 25.
270 Gay, 2018
271 *Arles: John Thackwray – Visit the Rooms of the World*. Beschikbaar op: https://www.lesnumeriques.com/photo/arles-john-thackwray-nous-fait-visiter-les-chambres-du-monde-pu108797.html. Beschikbaar op: https://www.facebook.com/myroomphotos/.
272 Zie bijvoorbeeld *Experiencing the QFT*. Beschikbaar op: http://www.ibmidatlantic.org/Experiencing-the-QFT.pdf; *Question Formulation Technique*. Beschikbaar op: https://www.vraagzin.nl/2017/01/question-formulation-technique.htm; *The Right Questions*. Beschikbaar op: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct14/vol72/num02/The-Right-Questions.aspx.
273 Smith, Snow, Serry & Hammond, 2021.
274 Willingham, 2006.
275 Hattan, Alexander & Lupo, 2024.
276 Hwang, McMaster & Kendeou, 2023.
277 Hirsch Jr, 2011; Hirsch, 2019.
278 Willingham, 2008.
279 Grissmer et al., 2023.
280 Lonsdale, Lind, Marslen & Griffiths, 2024; Sherrington, 2018; Vanhees et al., 2024; Surma et al., 2025.
281 McIntyre & Munson, 2008; Soderstrom & Bjork, 2015.
282 Fyfe, & Borriello, 2024; Tricot & Sweller, 2014; Sweller, Clark, & Kirschner, 2010.
283 OECD, 2018.
284 Banks, 2015: Chiba, Sustarsic, Perriton, & Edwards, 2021; Dursun, Claes, & Agirdag, 2023.
285 Denies, Bleukx, Pelgrims, Claes, Van Steertegem, Dockx, Laga, Van Keer & Aesaert, 2024; Denies, Bleukx, Pelgrims, Laga, Van Steertegem, Dockx, Vanbuel, Van Keer & Aesaert, 2023.
286 De uitdagingen op het vlak van taal kunnen immens zijn. Leerlingen met een taalstoornis (bijvoorbeeld dyslexie, taalontwikkelingsstoornis) of leerlingen die instromen met nog heel weinig kennis van de instructietaal, vragen om (veel) meer dan wat je als leraar in de dagelijkse klaspraktijk kan bieden. Extra ondersteuning via zorg, taalcoaching, extern ondersteuningsnetwerk zijn dan onontbeerlijk. Over wat werkt in specifieke taaltrajecten in een meerlagig ondersteuningsmodel, verwijzen we naar: Casteleyn, Geudens, Schraeyen, Taelman, Trioen, Simons & Smits, 2022.
287 *Uitgangspunten Onderwijsdoelen*. Beschikbaar op: https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4700; *Onderwijsdoelen Nederlands in het vmbo*. Beschikbaar op: https://www.slo.nl/sectoren/vmbo/nederlands-vmbo/onderbouw/onderwijsdoelen/
288 Hajer & Meestringa, 2020; De Bruijne, Hajer, Van Meelis & Middelweerd, 2023.
289 Cummins, 1979.
290 Uitspraak van Elke Peters tijdens NACV-dag 2023.
291 *Onderzoek de rekentaal*. Beschikbaar op: https://wiskundigbreingraven.be/step/onderzoek-de-rekentaal/
292 Pace, Luo, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2017; Publishing.European Commission, 2012; Sirin, 2005; Tan, 2024; Denies, Bleukx, Pelgrims, Claes, Van Steertegem, Dockx, Laga, Van Keer & Aesaert, 2024; O'Reilly, Wang & Sabatini, 2019.
293 Allen, Jamshidi, Berger, Reupert, Wurf & May, 2022; Allen, Rozek, McInerney & Slavich, 2021.
294 Peng & Kievit, 2020; Hajer & Meestringa, 2020.
295 Dörnyei, 2000.
296 El Hadioui, 2011, p. 32.
297 James & Garrett, 1992; Prasad & Lory, 2020; El Hadioui, 2011, p. 33.

298 Vasylyeva, Woerfel, Twente & Höfler, 2024.
299 Arteveldehogeschool, dienst studieadvies & KAHO Sint-Lieven, z.d.; Herder & Pleumeekes, 2022.
300 Een taalportret is een beproefde en effectieve manier om mensen te laten reflecteren en praten over hun talenkennis, taalkapitaal, talige identiteit. Van werkvorm in vnl. onderwijs aan anderstalige nieuwkomers evolueerde het tot veelgebruikte onderzoeksmethodologie en wordt het breed ingezet in allerlei onderwijsniveaus. Voor wetenschappelijke achtergrond: Busch, 2018; Alsagier Etbaigha, Bayat & Moloi, 2022; Prasad, 2014; Carbonara, 2023; Becker & Magno, 2022; De Backer, Slembrouck, Van Avermaet, 2020.
301 Multilingualism in schools, z.d.; Onderwijscentrum Brussel, z.d.-a; Onderwijscentrum Brussel, z.d.-b; Comundos, 2023.
302 Goedegebure & Hendriks, 2021.
303 Gibbons, 2002; Hajer & Meestringa, 2020; *Taalgericht vakonderwijs*. Beschikbaar op: https://www.klascement.net/talen/thema/taaltrekkers; *Taalgericht vakonderwijs bij SLO*. Beschikbaar op: https://www.slo.nl/thema/meer/taalgericht-vakonderwijs/
304 Hajer & Meestringa, 2020; Herder & Pleumeekes, 2022; Gibbons, 2002; Hajer & Smit, 2022; Vanbuel & Van den Branden, 2023.
305 Een veelgebruikt didactisch model voor woordenschatverwerving is de 'viertakt'. De brochure van Marianne Verhallen geeft beknopt de stappen en de onderbouwing, aangevuld met voorbeelden voor het basisonderwijs. Dit wordt ondertussen ook op andere onderwijsniveaus als leidraad gebruikt (Van der Nulft & Verhallen, 2009).
306 Publiek domein. Campagnolo Super Record road racing rear derailleur from 1983. https://en.wikipedia.org/wiki/Derailleur#/media/File:Campagnolo_Super_Record_rear_derailleur_1983.jpg
307 CC BY-SA 3.0. Richmond "Micrometer" torque wrench fitted with 32 mm socket. Adjustment is by twisting the knurled handle. Photo by Heron2 17:14, 18 March 2006 (UTC). https://nl.wikipedia.org/wiki/Momentsleutel#/media/Bestand:Click-torque-wrench.jpg
308 Abedi, 2009; Tai, Ajjawi & Umarova, 2021; Ajjawi, Tai, Boud & Jorre de St Jorre, 2022.
309 Renkema, 2005.
310 *Hajer H6: Taalgericht vakonderwijs.* Beschikbaar op: https://portal.coutinho.nl/fileadmin/documenten/taalgerichtvakonderwijs4/www_Hajer_H6_03.pdf
311 Het Europees Referentiekader voor de Talen (ERK) koppelt de taalvaardigheid in een vreemde taal aan zes beheersingsniveaus, oplopend van A1, A2 (basisgebruiker), naar B1, B2 (onafhankelijk gebruiker) tot C1, C2 (vaardig gebruiker).
312 Piccardo, Czura, North & Erickson, 2020.
313 Vanhoof & Speltincx, 2021.
314 Michelangelo - Umberto Baldini, Michelangelo de beeldhouwer , Rizzoli, Milaan 1973. Publiek domein. https://it.wikipedia.org/wiki/File:Michelangelo,_tomba_di_lorenzo,_duca_d%27urbino.jpg
315 Arteveldehogeschool & KAHO Sint-Lieven, z.d.; Vanbuel & Van den Brande, 2023.
316 Vanhoof & Speltincx, 2021.
317 Smith, Snow, Serry & Hammond, 2021.
318 Hattan, Alexander & Lupo, 2024.
319 Voor meer voorbeelden zie o.a. *Schrijfkaders bij SLO*. Beschikbaar op: https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/basistaal/formuleren/tips/schrijfkaders/; *Samenhang in teksten aanbrengen*. Beschikbaar op: https://assets.foleon.com/eu-central-1/de-uploads-7e3kk3/49034/samenhang_in_teksten_aanbrengen.7523da736573.pdf
320 Hattan, Alexander & Lupo, 2024.
321 Figuur 1: *Techniek: Emmer water rond zwaaien*. Beschikbaar op: https://www.spelactief.nl/activiteiten/techniek-wetenschap/emmer-water-rond-zwaaien
322 Song, 2016, pp. 58–70; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003; Rothstein & Santana, 2011; Good, Slavings, Harel & Emerson, 1987; Singh, Shaikh & Haydock, 2019; Gauvain, Munroe & Beebe, 2013; Stokhof, De Vries, Martens & Bastiaens, 2016.
323 Tanner, 2017.
324 Zie bijvoorbeeld SLO, 2024. *Schrijfkaders.* Beschikbaar op: https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/basistaal/formuleren/tips/schrijfkaders/
325 Gebaseerd op Rothstein & Santana, 2011. Je vindt onderzoek en veel voorbeelden op hun website: https://rightquestion.org/. Verdere achtergrond en verwijzingen in het Nederlands o.a. bij: https://www.vraagzin.nl/2017/01/question-formulation-technique.html
326 Uit 'Just So Story', 1902, Rudyard Kipling. Geciteerd uit: De Smet, Ruys & Frijns, 2019.

327 *Dialogisch schrijven*. Beschikbaar op: https://dialogischschrijven.nl/; Bouwer & Van der Veen, 2024; Bouwer, Van Braak & Van der Veen, 2024.
328 Bouwer, 2024.
329 De Jongh & Van Kruiningen, 2022.
330 Puzio & Colby, 2013; Kyndt, Raes, Lismont, Timmers, Cascallar & Dochy, 2013; Abramczyk & Jurkowski, 2020; Murphy, Greene, Firetto, Li, Lobczowski, Duke, Wei, Croninger, 2017.
331 *Klasse*, 29 maart 2018.
332 Voor meer zie onder andere: https://www.klasse.be/131998/cooperatieve-leerstrategieen/; https://wij-leren.nl/cooperatieve-werkvormen-artikel.php; Kagan & Kagan, 2022.
333 Meer voorbeelden bij: https://cooperatieflerenolo.weebly.com/werken-met-rollen.html
334 Cohen & Lotan, 2014; Molle & Lee, 2015.
335 Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011.
336 Van den Branden, 1996.
337 *Kritische vragen stellen en doorvragen*. Beschikbaar op: https://www.vraagzin.nl/2017/01/kritische-vragen-doorvragen.html
338 *Begrijpend lezen: Instructieprincipe 3*. Beschikbaar op: https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/begrijpend-lezen-instructieprincipe-3-voorzie-in-expliciete-strategie-instructie/.
339 Grosjean, 2010.
340 Agirdag, 2020; Denies et al., 2024; Hemmerechts, Agirdag & Kavadias, 2017; Pfenninger, Festman & Singleton, 2023.
341 Cummins, 1979; Cummins, 2021.
342 Baker, 2013; Anderson, Graham, Prime, Jenkins & Madigan, 2021.
343 De Angelis, 2011.
344 Leraren met weinig of geen kennis van meertaligheid beoordelen meertalige leerlingen die met een accent spreken of soms elementen uit talen mixen, als minder taalvaardig én minder cognitief sterk. Als de leerlingen een vreemde naam hebben, speelt dit nog meer. Een gelijkaardig effect zien we in studies over HR, sport en woningmarkt. Chin, 2009; Spence, Hornsey, Stephenson & Imuta, 2024; Gallagher & Scrivner, 2024; Van Houtte, 2011; De Angelis, 2011.
345 *Language Proficiency and Academic Achievement*. In Cummins, 2021.
346 Oud-leerlingenavond De Dames 2020, persoonlijk gesprek.
347 Sierens & Van Avermaet, 2010; Wat het inzetten van de doeltaal echt 'leertaal' maakt, staat onderbouwd en praktisch uitgewerkt in Dönszelmann, 2024.
348 Gaikhorst, Karssen, Zijlstra, Martens & Duarte, 2023.
349 Hagenaars, Van Heese, Vantieghem & Stevens, 2024; Agirdag, 2010.
350 Bigelow, 2019.
351 Delarue & Van Lancker, 2016.
352 Sierens & Van Avermaet, 2010; Jaspers, 2024; De Angelis, 2011; Nederlof & Smit, 2018.
353 Hier wordt verwezen naar de veel gebruikte 'één-ouder-één-taalroute'-methode om kinderen meertalig op te voeden. Over andere mogelijkheden en hun voor- en nadelen zie o.a. Agirdag, 2020, pp. 173–178.
354 Dom, 2006.
355 Cummins, 2021.
356 Sierens & Van Avermaet, 2010; Sierens & Van Avermaet, 2014.
357 Reznicek-Parrado, 2020; Moschkovich, 2020; Bonacina-Pugh, Da Costa Cabral, Huang, 2021; Prilutskaya, 2021; Gren, 2022; Lu, Gu & Lee, 2023; Seals, 2021; Ooi & Aziz, 2021.
358 Het principe van doeltaal-leertaal: de taal die wordt aangeleerd wordt ook als voertaal gebruikt. Als je bijvoorbeeld Engels leert, wordt er alleen Engels gesproken.
359 Huang & Chalmers, 2023; Cenoz, Santos & Gorter, 2022; Dönzelman, 2024.
360 Duyck, 2023.
361 Jordens, Van den Branden & Van Gorp, 2016.
362 De Graaf, Delarue & De Coninck, 2019; Dougherty, 2021.
363 OKAN: Onthaalonderwijs Anderstalige Nieuwkomers. Beschikbaar op: https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/nederlands-op-school/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers
364 Beschikbaar op: https://www.linkedin.com/posts/orhan-agirdag_hey-g-ik-ga-een-les-geven-in-het-derde-activity-7249647401026613248-AGsX
365 Beschikbaar op: https://support.google.com/youtube/answer/2734796?hl=nl
366 Beschikbaar op: https://www.unesco-vlaanderen.be/media/6945/download/HALT-methode.pdf?v=1&inline=1

367 Grit & Julsing, 2021. Voor een handig online formulier, zie bijvoorbeeld: https://www.hogeschoolrotterdam.nl/globalassets/mediatheek/downloads/craap-scoreformulier-nl.pdf
368 Tigert, Groff, Martin-Beltrán, Peercy & Silverman, 2020.
369 Motaung, 2024; Gómez, Restrepo, Glenberg & Walker, 2021.
370 Ferdman, 2017.
371 De Vries & Beerens, 2021.
372 Ferdman, 2017. Zie ook: https://www.youtube.com/watch?v=Hh1CwsPSUVk
373 Ramdas, Slootman & Van Oudenhoven-Van der Zee, 2019.
374 Ferdman, 2017.
375 Gomes, 2020.
376 Ezzedeen, 2008.
377 Decuyper, Raes & Boon, 2020, p. 57.
378 Een aantal voorbeelden zijn afkomstig van: https://tlc.uva.nl/article/terugkijken-hot-moments-kennisdelingsessie/#tips
379 Vanhoof & Speltincx, 2020, p. 63.
380 Ramdas, Slootman & van Oudenhoven-van der Zee, 2019, p. 24.
381 Gomes, 2020; Mersch, 2018. Zie ook: *Demoklap: Eerste hulp bij uitdagende uitspraken toolfiche*. Beschikbaar op: https://drive.google.com/file/d/1cI3zrBiNFdw_TVEeDplRtzOlZIa7LLKg/view
382 Ramdas, Slootman & van Oudenhoven-van der Zee, 2019.
383 Bennett, 2004.
384 Ramdas, Slootman & van Oudenhoven-van der Zee, 2019.
385 Ramdas, Slootman & van Oudenhoven-van der Zee, 2019.
386 Duriez, 2022c.
387 Beschikbaar op: https://www.uitdemarge.be/power-flower/
388 Ramdas, Slootman & van Oudenhoven-van der Zee, 2019.
389 Ghorashi, 2009.
390 Andrzejewski et al., 2016; Bennett, 2004; Ghorashi, 2009; Pronin, 2007; Ramdas, Slootman & Van Oudenhoven-Van der Zee, 2019, p. 25.
391 Deardorff, 2009.
392 Lemov, 2015.
393 Atlas Integratie en Inburgering Antwerpen, 2023a.
394 Atlas Integratie en Inburgering Antwerpen, 2023a.
395 Atlas Integratie en Inburgering Antwerpen, 2023a.
396 Van Alstein, 2018, p. 139.
397 Bergmans, 2014. *Zwart als roet*. Beschikbaar op: https://www.2doc.nl/documentaires/2014/11/zwart-als-roet.html
398 *Klasse* (17 september 2019). *Naima Charkaoui over racisme op school: zie jij meer dan het topje van de ijsberg?* Beschikbaar op: https://www.youtube.com/watch?v=xPA7R2QUmcs
399 Charkaoui, 2019, p. 132.
400 Ramdas, Slootman & van Oudenhoven-van der Zee, 2019.
401 Ramdas, Slootman & van Oudenhoven-van der Zee, 2019.
402 Muftugil-Yalcin, Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2023.
403 Worthington, Stanley & Smith, 2020.
404 Laporte, Geboers & Charkaoui, 2015.
405 Stanley, Watson, Reyes, & Varela, 2019.
406 Muftugil-Yalcin, Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2023.
407 Warren, 2006.
408 Muftugil-Yalcin, Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2023, p. 9.
409 Willner Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2021.
410 Willner Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2021.
411 Charkaoui, 2019.
412 Sieckelinck, 2020.
413 Matheusen, 2018, p. 149.
414 Muftugil-Yalcin, Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2023.
415 Willner Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2021.
416 Atlas Integratie en inburgering Antwerpen, 2023b.
417 Ezzedeen, 2008.
418 Lieberman, Eisenberger, Crockett, Tom, Pfeifer, & Way, 2007
419 Matheusen, 2021
420 Matheusen, 2018; Willner Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2021.
421 Severeyns, 2021.

422 Matheusen, 2018, 2020, p. 206. We lieten ons voor dit stuk ook inspireren door de adviezen van Sam Mampaey in *Reageren op uitdagende uitspraken in je klas*. Beschikbaar op: https://www.klasse.be/717165/reageren-op-uitdagende-uitspraken-in-je-klas/
423 Onder meer op basis van *Reageren op uitdagende uitspraken in je klas*. Beschikbaar op: https://www.klasse.be/717165/reageren-op-uitdagende-uitspraken-in-je-klas/
424 Beschikbaar op: https://www.klasse.be/717165/reageren-op-uitdagende-uitspraken-in-je-klas/
425 Van Alstein, 2018, p. 100, zie ook p. 140 onderaan.
426 Willner Brodsky, Slootman, Das, & Ramdas, 2021.
427 Warren, 2006.
428 Van Alstein, 2018, p. 88. Zie ook: https://drive.google.com/file/d/1qngFJPNUgp01cv3bdsaVUMce-mVgIk7O/view
429 Van Alstein, 2018.
430 Atlas Integratie en inburgering Antwerpen, 2023a; Van Alstein, 2018.
431 *Je hebt makkelijk praten: Handleiding voor gesprek over gevoelige onderwerpen.* Beschikbaar op: https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf
432 Ang, 2020; Fantini, 2009; Matheusen, 2018.
433 Claassen & Van Hellemont, 2021. Beschikbaar op: https://onderwijs.hetarchief.be/item/v40jt2dq7r
434 *Klasse* (27 januari 2021). *Racistische uitspraken bij kinderen: hoe reageer je?*. Beschikbaar op: https://www.klasse.be/254727/reageren-op-racistische-uitspraken-inzichten-tips
435 Rhodes & Baron, 2019.
436 Dehaene, 2020.
437 Charkaoui, 2019.
438 Jones, Dovidio & Vietze, 2013, p. 34.
439 Agirdag, 2020; Jones, Dovidio, & Vietze, 2013.
440 Agirdag, 2020, p. 53; Jones, Dovidio & Vietze, 2013, p. 36.
441 Clark & Clark, 1950. Voor een overzicht van replicatiestudies, zie Hraba, 1972. Bergman, S. (Regisseur) (2016). *Wit is ook een kleur*. VPRO. Beschikbaar op: https://www.npostart.nl/WO_NTR_12994301. Veerman, E. (2016). *Kinderen zijn niet 'kleurenblind'*. Beschikbaar op: https://www.vpro.nl/lees/gids/2016/51/-Welke-pop-vind-je-lelijk--.html
442 Hirschfeld, 2008.
443 Agirdag, 2020.
444 Jones, Dovidio & Vietze, 2013, p. 32.
445 Jones, Dovidio & Vietze, 2013, p. 32.
446 Baysu, Agirdag & De Leersnyder, 2023; Duriez, 2022a.
447 *Laptops voor scholen.* Beschikbaar op: https://digitalforyouth.be/laptops-voor-scholen/
448 Charkaoui, 2019; DiAngelo & Sensoy, 2014. *Klasse* (2019). *Naima Charkaoui over racisme op school: zie jij meer dan het topje van de ijsberg?* Beschikbaar op: https://www.klasse.be/192667/racisme-op-school/ en https://www.youtube.com/watch?v=xPA7R2QUmcs
449 Ogunyemi, Clare, Astudillo, Marseille, Manu & Kim, 2020; Williams, 2020.
450 Colak, Van Praag, & Nicaise, 2020.
451 Zie ook Masengo, K. K. (16 december 2021). *Blijf van mijn haar af* [opiniestuk]. Beschikbaar op: https://www.mo.be/column/blijf-van-mijn-haar
452 Colak, Van Praag, & Nicaise, 2020; Ogunyemi et al., 2020; Mills, 2020.
453 Charkaoui, 2019.
454 Wong et al. 2014.
455 Charkaoui, 2019.
456 Vanhoof & Speltincx, 2021
457 Bonneure, K. (26 februari 2021). *Ophef over witte vertaler van zwarte dichteres Amanda Gorman: Marieke Lucas Rijneveld geeft opdracht terug.* VRT NWS. Beschikbaar op: https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2021/02/26/ophef-over-nederlandse-versie-van-gedicht-amanda-gorman-marieke/ ; El Bakkali, L. (19 februari 2023). *Weg met "lelijk" of "dik": uitgever van Roald Dahl past "aanstootgevende taal" in kinderboeken aan.* VRT NWS. Beschikbaar op: https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/02/19/roald-dahl-boeken-aangepast-beledigend-taalgebruik
458 Interessante literatuur: Dierickx, Luyckx & Windzak, 2023; Riani, 2023; Waszink, 2022.
459 Bonilla-Silva, 1997; DiAngelo & Sensoy, 2014; Grant & Zwier, 2011.
460 Agirdag, 2020.
461 Agirdag, 2020, p. 63; Felten, Asante, Donker, Andriessen & Noor, 2021; Felten et al., 2021; Jones, Dovidio & Vietze, 2013, p. 41; Pager & Shepherd, 2008.
462 Çolak, 2023.

463 Ramdas, Slootman & Van Oudenhoven-van der Zee, 2019.
464 Arikoglu, Scheepers & Kumi, 2014; Crenshaw, 1991; Harpur, Szucs & Willox, 2023; Nichols & Stahl, 2019.
465 Zie Benhaddou & Le Roi, 2018, p. 21.
466 Audiocollectief SCHIK & Peeters, S. (2021). *Geen kleine man*. VPRO. [podcast]. Beschikbaar op: https://www.vpro.nl/programmas/geen-kleine-man.html. Boll & Lagemann, 2019; Fairchild, 2023; Franconi, Campesi, Colombo & Antonini, 2019.
467 Andriessen, Van Rooijen, Day, Van den Berg, Mienis & Verweij, 2021; Ball, Steffens & Niedlich, 2022; Flage, 2018; McIntosh, 1989; Van der Bracht, Coenen & Van de Putte, 2015.
468 Minehart, Bryant, Jackson, & Daly, 2021.
469 *Pano* (18 maart 2022). *Na "Pano" over machtsmisbruik aan universiteiten: UGent-rector Van de Walle erkent persoonlijke fout*. Beschikbaar op: https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/03/17/ugent-pano/
470 Al-Faham, Davis & Ernst, 2019.
471 Cabrera et al., 2022; Else-Quest & Hyde, 2016a; Else-Quest & Hyde, 2016b.
472 Codiroli Mcmaster & Cook, 2019.
473 Harpur, Szucs & Willox, 2023; Varsik & Gorochovskij, 2023.
474 Varsik & Gorochovskij, 2023.
475 Intersectionaliteit is kruispuntdenken of intersectioneel denken. Beschikbaar op: https://nl.wikipedia.org/wiki/Intersectionaliteit
476 Bezrukova et al., 2016; Denson, 2009; Noon, 2018; Van den Bergh et al., 2010.
477 Gopaldas & DeRoy, 2015.
478 Agirdag & De Leersnyder, 2024; Banks, 2019; Hagenaars et al. 2023.
479 Ladson-Billings, 2014.
480 Agirdag, 2020.
481 Benhaddou & Le Roi, 2018, p. 8.
482 Celeste et al., 2019; Civitillo et al., 2017; Clycq & Kostet, 2019; Hornsey & Hogg, 2000; Levin et al., 2012; Wolsko, Park, & Judd, 2006; Agirdag, 2020.
483 Clycq & Kostet, 2019; Duriez, 2022a.
484 Celeste et al., 2019.
485 Agirdag, 2020; Celeste e.a., 2019.
486 Celeste et al., 2019 Duriez, 2022b.
487 Mijs, 2016.
488 Apfelbaum, Norton, & Sommers, 2012; Apfelbaum, Pauker, Sommers, & Ambady, 2011; Birnbaum, Stephens, Townsend, & Hamedani, 2021; Celeste et al., 2019; Correll, Park, & Smith, 2008; De Leersnyder, Gündemir, & Ağirdağ, 2022; Mijs, 2016; Sasaki & Vorauer, 2013; Wilton, Good, Moss-Racusin, & Sanchez, 2015.
489 Benhaddou & Le Roi, 2018.
490 Casper, Rebolledo, Lane, Jude & Eddy, 2022, p. 8.
491 Celeste et al., 2019.
492 Abdelgadir, A. & Fouka, V. (2020). Political secularism and Muslim integration in the West: Assessing the effects of the French headscarf ban. *American Political Science Review, 114*(3), 707–723. Laxer, E., Reitz, J. G. & Stallone, J. (2023). Challenging the legitimacy of exclusion: Muslim women and social boundaries in different headscarf policy contexts. *Ethnic and Racial Studies, 46*(5), 987–1009. Laxer, E., Reitz, J. G. & Stallone, J. (2023). Challenging the legitimacy of exclusion: Muslim women and social boundaries in different headscarf policy contexts. E*thnic and Racial Studies, 46*(5), 987–1009. Celeste et al., 2019.
493 Benhaddou & Le Roi, 2018.
494 *Hoofddoek*. Beschikbaar op: https://nl.wikipedia.org/wiki/Hoofddoek
495 Celeste et al., 2019; Civitillo et al., 2017; Levin et al., 2012; Wolsko, Park & Judd, 2006.
496 Departement Onderwijs en Vorming, afdeling Strategie en Kennis, 2023; Vos, 2022.
497 Smits, Janssens, Willen & Schelfhout, 2020.
498 Sagiv & Schwartz, 2022.
499 Vermeersch, 2024; Amnesty, sd; ILGA, 2020.
500 Bennett, 2004; Ferdman, 2017.
501 Matheusen, 2018.
502 Hagenaars et al., 2023.
503 Charkaoui, 2019; DiAngelo, & Sensoy, 2014.
504 DiAngelo, & Sensoy, 2014; Husband, 2012; Schachner et al., 2021.
505 Husband, 2012; Kehoe, 1994; Lynch, Swartz, & Isaacs, 2017.
506 McKenzie & Scheurich, 2004.
507 Kehoe, 1994; Mansfield & Kehoe, 1994; Noon, 2018; Schachner et al., 2021; Niemonen, 2007.

508 Ballon & Busch, 2021; Mansfield & Kehoe, 1994; Niemonen, 2007.
509 Mansfield & Kehoe, 1994; Niemonen, 2007.
510 Ballon & Busch, 2021; DiAngelo & Sensoy, 2014; Abou Jahjah, D. (2021, 31 mei). Dyab Abou Jahjah na uitspraak Tom Van Grieken over 'dominant' blank Vlaanderen: "Wokes zijn ook racisten". *Het Laatste Nieuws*. Beschikbaar op: https://www.hln.be/binnenland/dyab-abou-jahjah-na-uitspraak-tom-van-grieken-over-dominant-blank-vlaanderen-wokes-zijn-ook-racisten~a71faa40/
511 Nsayi & Van den Broeck, 2021; Shahjahan, Estera, Surla & Edwards, 2022.
512 Duriez, 2022b; De Leersnyder, Gündemir & Agirdag, 2022.
513 Van Caudenberg, Clycq & Timmerman, 2020.
514 Baysu, Agirdag & De Leersnyder, 2023; Duriez, 2022b.
515 Banks, 2019; Blaton, Paelman, Sierens & Van den Branden, 2008; Cantrell, Correll, Malo-Juvera & Ivanyuk, 2014; Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995; Nicaise & Desmedt, 2008; Opertti, Walker & Zhang, 2014; Powell, Cantrell, Malo-Juvera & Correll, 2016; Ramdas, Slootman & Van Oudenhove - Van der Zee, 2019; Vantieghem & Van de Putte, 2019.
Echo (2022). *Diversiteitssensitief lesgeven*. Beschikbaar op: https://www.uantwerpen.be/nl/centra/expertisecentrum-hoger-onderwijs/didactische-info/onderwijstips-chronologisch/2021-2022/diversiteitsensitief-lesgeven/
516 Ladson-Billings, 2014.
517 Gomes, 2020; Allen et al., 2021.
518 Edmondson & Lei, 2014; Bresman & Edmondson, 2022; Edmondson, 2020. Beschikbaar op: https://www.youtube.com/watch?v=eP6guvRtOU0
519 Kincade, Cook & Goerdt, 2020.
520 Duriez, 2022c.
521 Allen et al., 2021; Kincade, Cook, & Goerdt, 2020.
522 Van Caudenberg, Clycq, & Timmerman, 2020; Allen et al., 2021; VLIR, 2023.
523 Allen et al., 2021.
524 Eisenberger, 2012.
525 Allen et al., 2021; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Kincade, Cook & Goerdt, 2020; Ros, Baars, Janssen & Koomen, 2023. Beschikbaar op: http://www.gedragindeschool.nl
526 Kincade, Cook, & Goerdt, 2020.
527 Bondy & Ross, 2008.
528 Kincade, Cook, & Goerdt,2020; Allen et al., 2021.
529 Lindquist, MacCormack, & Shablack, 2015.
530 Allen et al., 2021.
531 Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018; Van den Bergh, Van Amerongen, Gunsch, Timmermans & Timmermans, 2021. Beschikbaar op: http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen
532 Goossens, 2023. *Hoge verwachtingen bij lesgeven volgens Lia Voerman*. Beschikbaar op: https://www.klasse.be/615511/hoge-verwachtingen-lesgeven-lia-voerman/
533 Täschner, Dicke, Reinhold & Holzberger, 2024; Van den Bergh, Van Amerongen, Gunsch, Timmermans & Timmermans, 2021. Beschikbaar op: http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen
534 Kneyber & Devid, 2023. Beschikbaar op: https://toetsrevolutie.nl/hoge-verwachtingen-maar-waarvan/
535 Yeager et al., 2014.
536 Bondy, Ross, Hambacher, & Acosta, 2013; Bondy & Ross, 2008; Ware, 2006; Sandilos, Rimm-Kaufman, & Cohen, 2017; Lemov, 2015; Yeager et al., 2014.
537 Hoy, 2012; Lelieur, Vanrusselt, Vanhoof, & Clycq, 2023.
538 Arlin, 1984; Ward, 1987.
539 Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz, & Maulana, 2019; Tomlinson et al., 2003.
540 Graham, De Bruin, Lassig, & Spandagou, 2021.
541 Van der Vegt, Kieft & Bekkers, 2019; Bosker et al., 2021; Education Endowment Foundation, 2023.
542 Van den Bergh, Van Amerongen, Gunsch, Timmermans & Timmermans, 2021. Beschikbaar op: http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen; Denessen, Keller, Van den Bergh & Van den Broek, 2020; Bosker et al., 2021.
543 EEF Toolkit. Beschikbaar op: https://educationendowmentfoundation.org.uk/; Theoharis, 2007.

544 Vandenbrande, 2023. *Motivatie, welbevinden en leren: denk tweerichtingsverkeer*. Beschikbaar op: https://duurzaamonderwijs.com/2023/11/06/motivatie-welbevinden-en-leren-denk-tweerichtingsverkeer/
545 Fleischmann, Hübner, Nagengast, & Trautwein, 2023.
546 Hattie, 2023; Staels & Van den Broeck, 2019.
547 Hoy, 2012; Lelieur, Vanrusselt, Vanhoof, & Clycq, 2023; Beard, Hoy, & Hoy, 2010; Ates & Unal, 2021.
548 Vanhoof & Speltincx, 2021.
549 Hollingsworth & Ybarra, 2020; Kneyber, Sluijsmans, Devid & López, 2022; Winget & Persky, 2022.
550 Hattie, 2023.
551 *De Standaard* (8 maart 2024). Discipline, excellentie en ambitie: deze Britse scholen zijn een voorbeeld voor Vlaanderen. Beschikbaar op: https://www.standaard.be/cnt/dmf20240307_97891386
552 Byl, Struyven, Van Roosmalen & Berghmans, 2011; De Backer, Van Keer & Valcke, 2010; Dietrichson et al., 2021; Dietrichson, Bøg, Filges & Klint Jørgensen, 2017.
553 Peterfreund, Rath, Xenos & Bayliss, 2008; Rath et al., 2007.
554 Mullen & Klimaitis, 2021.
555 Department for Education & Department of Health (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. Beschikbaar op: https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25
556 Eddy, Converse & Wenderoth, 2015.
557 Lombardi et al., 2021; Hartikainen, Rintala, Pylväs & Nokelainen, 2019; Doolittle, Wdak & Walters, 2023; Smets, 2024; Graham, De Bruin, Lassig & Spandagou, 2021; Muijs, 2021.
558 Major, 2012.
559 Wiliam, 2016.
560 Dewsbury, Swanson, Moseman-Valtierra & Caulkins, 2022; Eddy & Hogan, 2014; Finn & Tauber, 2015; Carpenter, Witherby & Tauber, 2020; Kirk-Johnson, Galla & Fraundorf, 2019; Bonwell & Eison, 1991.
561 David, Vassena & Bijleveld, 2024.
562 Sathy & Hogan, 2019; Smets, 2024.
563 Williams & O'Dowd, 2021.
564 Ladson-Billings, 1995.
565 Aguilar, 2020; Charkaoui, 2019; Deci & Ryan, 2000; Dehaene, 2020; Eisenberger, 2012; Rhodes & Baron, 2019.
566 Charkaoui, 2019.
567 Vu, Magis-Weinberg, Jansen, van Atteveldt, Janssen, Lee, … & Meeter, 2022; *Motivation and learning: What comes first?* Beschikbaar op: https://educationruminations.com/2022/07/01/motivation-and-learning-what-comes-first/; *New review discusses the complex reciprocal relation between learning and motivation*. Beschikbaar op: https://theeconomyofmeaning.com/2021/05/06/new-review-discusses-the-complex-reciprocal-relation-between-learning-and-motivation/
568 Aguilar, 2020.

Veel leraren zien didactiek en gelijke kansen als aparte thema's, terwijl ze juist onlosmakelijk verbonden zijn. Kleine keuzes in de klas – zoals aan wie je vragen stelt, hoe je iedereen aan het denken zet of hoe je groepswerk organiseert – maken het verschil tussen leerlingen laten groeien of hun kansen onbewust beperken.

Gelijke kansen in de klas maakt van gelijke kansen een wezenlijk onderdeel van je lesaanpak. Aan de hand van een helder kader en acht thema's, zoals groepswerk, zelfregulerend leren en taalontwikkelend lesgeven, leer je hoe ongelijke kansen ontstaan en wat jij als leraar kan doen om het potentieel van álle leerlingen te helpen ontwikkelen.

Dit boek biedt tal van concrete en bruikbare praktijkvoorbeelden en werkvormen en laat zien welke principes eraan ten grondslag liggen.

Geert Speltincx, **Stijn Vanhoof**, **Nadra Beyram**, **Vinciane Costa**, **Nele De Witte** en **Nicolas De Lobel** zijn verbonden aan de dienst Onderwijsontwikkeling van Karel de Grote Hogeschool, waar ze leraren en docenten didactisch ondersteunen. Ze hebben als lesgever ervaring in diverse onderwijsniveaus. Van Stijn Vanhoof en Geert Speltincx verscheen al *Feedback in de klas*.

www.gelijkekansenindeklas.be
www.feedbackindeklas.be

Hoe verweef je didactiek en gelijke kansen?

Hoe versterk je klassikaal het leren en het thuisgevoel van elke leerling?

Hoe ontstaan ongelijke kansen?

'Een toegankelijk en kritisch boek dat aan het denken zet over onderwijsaannames. Direct toepasbare werkvormen die aanzienlijk bijdragen aan het leren en gelijke kansen.'

SOUAD BOUKHATEM
leraar GO! Lyceum Gent en docent lerarenopleiding Arteveldehogeschool

www.lannoocampus.com

9 789401 434898

LEREN

Didactiek & diversiteit