



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Professionele capaciteit in de superdiverse school

Severiens, S.

Publication date

2014

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. (Oratiereeks; No. 497). Vossiuspers UvA. http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-2011weboratie_Severiens.pdf

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Professionele capaciteit in de superdiverse school

Professionele capaciteit in de superdiverse school

Rede

uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van
bijzonder hoogleraar 'Onderwijskunde, in het bijzonder het ontwerpen van
onderwijs voor kwetsbare jongeren'
aan de Universiteit van Amsterdam
op donderdag 20 maart 2014

door

Sabine Severiens

 VOSSIUSPERS UVA

Vossiuspers UvA is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is totstandgekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Dit is oratie 497, verschenen in de oratiereeks van de Universiteit van Amsterdam.

Omslag: Crasborn BNO, Valkenburg a/d Geul
Opmaak: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 754 1
e-ISBN 978 90 4852 603 1 (pdf)
e-ISBN 978 90 4852 604 8 (e-Pub)

© Vossiuspers UvA, Amsterdam 2014

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

*Mevrouw de Rector Magnificus,
Leden van het curatorium van de leerstoel Onderwijskunde, in het bijzonder
het ontwerpen van onderwijs voor kwetsbare jongeren,
Leden van het bestuur van de stichting APS,
Waarde collega's,
Beste familie en vrienden en overige toehoorders,*

De titel van mijn oratie is *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. De term 'superdiversiteit' verwijst naar de toegenomen diversiteit in de achtergrond van leerlingen in het grootstedelijk onderwijs, en 'professionele capaciteit' verwijst naar capaciteit van scholen om met superdiversiteit om te gaan.

Ik ga eerst beschrijven wat superdiversiteit is en vervolgens proberen de vraag te beantwoorden hoe we kunnen omgaan met deze superdiversiteit. Ik zal eindigen met een aantal voorstellen voor onderzoek en verdere samenwerking tussen de UvA en het APS.

1 Wat is superdiversiteit?

In 2007 schreef Steven Vertovec, hoogleraar transnationale antropologie in Oxford, een artikel getiteld 'Super-diversity and its implications'. Migratiestromen zijn in de afgelopen tien tot vijftien jaar veranderd door toetreding van nieuwe EU-lidstaten, door complexe conflictsituaties, door de val van de muur etc. Vertovec introduceerde de term om de groter wordende diversiteit te duiden. Het gaat niet alleen om een toename van verschillende etnische achtergronden en herkomstlanden van groepen migranten, maar ook om de interactie tussen etnische achtergrond en andere achtergrondvariabelen die bepalen waar, hoe en met wie mensen leven. Het gaat om arbeidsmigranten, studenten, gezinshereniging met echtgenoten en andere familieleden, asielzoekers, tijdelijke, illegale of ongedocumenteerde migranten, nieuwe burgers etc. Vertovec betoogt dat het niet meer volstaat om alleen naar etniciteit te kijken, zoals in veel sociaalwetenschappelijk onderzoek gebeurt. Het gaat ook om verblijfsstatus, arbeidsmarktpositie, opleidingsniveau, religie, taal, sekse

en leeftijd en ruimtelijke verdeling. Superdiversiteit verwijst naar de interactie tussen al deze variabelen (Vertovec, 2007; 2006).

Superdiversiteit is een demografische realiteit die consequenties heeft voor sociale interacties en voor ongelijkheid en kansen. Vertovec geeft aan dat we een stap verder moeten gaan dan de theorieën en methoden die voortkomen uit de *Chicago school of urban studies*, waarin het gaat om vergelijkend onderzoek naar assimilatieprocessen van specifiek etnisch gedefinieerde groepen. De reden is dat deze groepen weinig vergelijkbaar meer zijn; de groep ‘allochtonen’ of de groep allochtonen uit een specifiek land delen weinig kenmerken meer.

Het ligt voor de hand om enerzijds in kwantitatief onderzoek op zoek te gaan naar relevante interacties tussen de verschillende achtergrondfactoren. Vertovec (2007) pleit voor multivariate analyses waarin de interactie tussen veel verschillende variabelen wordt onderzocht. Anderzijds pleit hij voor meer kwalitatieve studies, waarbij hij verwijst naar Amin (2002): er zijn studies nodig naar ‘lokale micropolitiek van alledaagse interacties’. Dergelijk onderzoek kan laten zien wat betekenisvolle interacties zijn in superdiverse verzamelingen mensen, in een wijk, in een school, op het werk etc. Dit soort informatie is nodig om te begrijpen hoe superdiversiteit werkt en vervolgens om te bedenken welke diensten en faciliteiten nodig zijn, of hoe ze ingericht moeten worden zodat superdiverse groepen er gebruik van kunnen maken.

Een belangrijke vraag is wat superdiversiteit betekent voor ongelijkheid en kansen. In een recente tekst over de sociologie van sociale inclusie doet Allman (2013) een aanzet tot het beantwoorden van die vraag. Hij laat zien hoe sociale in- en uitsluitingsprocessen van alle tijden zijn en dat het processen zijn die niet alleen plaatsvinden in de marge, dat wil zeggen betrekking hebben op mensen in de marge, maar in ons hele sociale systeem ingebakken zitten. Zijn vertrekpunt is de fundamentele behoefte aan sociale inclusie; hij merkt op dat *self-esteem* bepaald wordt door de mate waarin een individu ergens bij hoort.

Overigens gebruikt Allman niet de term superdiversiteit, maar zijn analyse kan wel toegepast worden op superdiverse verzamelingen mensen die op een complexe manier, mogelijk langs nieuwe dimensies, elkaar in- en buitensluiten. Vertovec verwijst zelf naar de contacthypothese uit de sociale psychologie, die stelt dat meer contact tussen groepen mensen leidt tot minder vooroordelen en discriminatie op voorwaarde dat er sprake is van een gelijke status van de groepsleden, een gemeenschappelijk doel, samenwerking en steun van autoriteiten, de wet of gewoonten (zie Kunda, 1999). De vraag is of de contacthypothese overeind blijft onder dezelfde voorwaarden in een super-

diverse samenleving. Er is onderzoek nodig naar nieuwe ervaringen van contact en nieuwe vormen van cultuurmixen en kosmopolitisme.

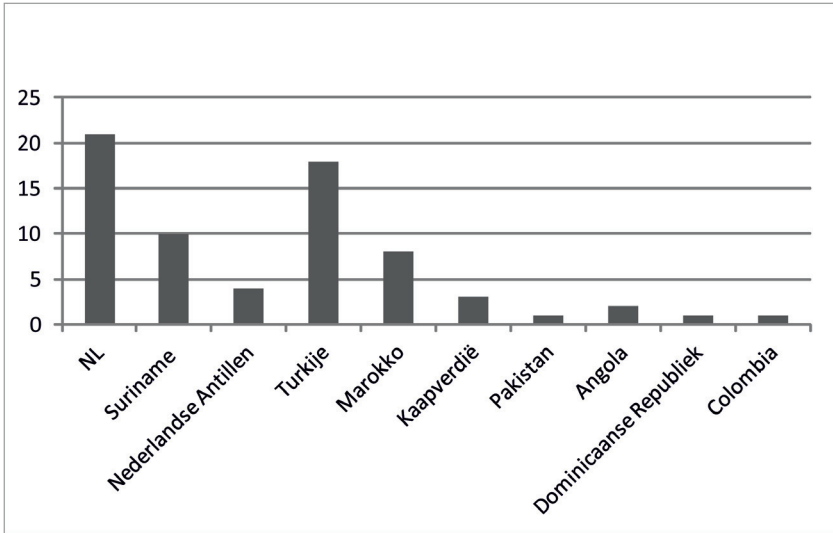
Eén van de onderzoekers die recentelijk de term 'superdiversiteit' in Nederland introduceerde, is Maurice Crul. In zijn oratie, getiteld *Superdiversiteit* (Crul, Schneider & Lelie, 2013), beschrijft hij de resultaten van een internationaal vergelijkend onderzoek naar de positie en ervaringen van succesvolle Turkse migranten van de tweede generatie (het zogenaamde TIES-onderzoek). Hij past het idee van superdiversiteit in dit onderzoek toe door te focussen op een specifieke groep en verschillen tussen landen te rapporteren. Een van de onderwerpen in het onderzoek betrof interetnische vriendschappen. Volgens Crul verklaren deze vriendschappen waarom er in superdiverse steden zo weinig etnische conflicten zijn: 'de mensen die onderling verbonden zijn vormen gezamenlijk het tegenwicht tegen groepen die uit zijn op polarisatie' (Crul, Schneider & Lelie, 2013, p. 82). Hij voegt daaraan toe dat de stedelijke identiteit (I Amsterdam en Roffa 5314) de allochtone identiteit lijkt te vervangen. Er ontstaat een *Generation Mix*: 'Jongeren die er een eer in stellen om met een Amsterdams accent de straattaal uit het Marokkaans, Turks en Surinaams te mengen' (Crul, Schneider & Lelie, 2013, p. 76). Ook andere onderzoekers (en filosofen) signaleren dit fenomeen in superdiverse steden en benoemen het als *elective diversity* (Amin, 2012) of *civic friendship* (Nussbaum, 2012).

2 Superdiversiteit in het onderwijs

Dat er sprake is van superdiversiteit in grote steden betekent dat er ook sprake is van superdiversiteit op scholen in grote steden. Leerkrachten op scholen in grote steden hebben klassen met kinderen met enorm uiteenlopende achtergronden. Figuur 1 geeft voorbeelden van de herkomstlanden van de moeders van leerlingen op een Rotterdamse vmbo (Meeuwisse, De Vos & Severiens, in voorbereiding). De kans is groot dat binnen elk van de groepen in Figuur 1, kinderen verschillende talen spreken, dat de positie van meisjes varieert, dat ze verschillende religieuze achtergronden hebben etc. In de superdiverse klas kijk je naar de herkomstgroep, maar ook naar andere achtergrondfactoren.

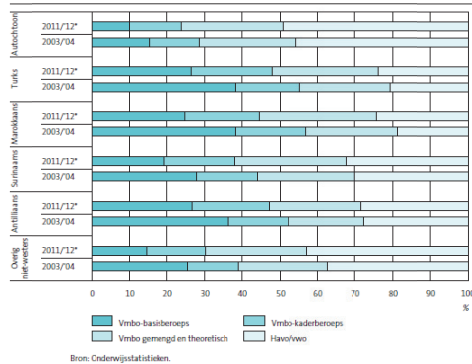
De vraag is welke schoolprestaties deze superdiverse groepen leerlingen leveren. Ondanks dat deze superdiverse demografische realiteit zichtbaar is in het onderwijs, is er nog weinig onderzoek naar gedaan. In het *Jaarrapport Integratie* van het CBS (CBS, 2012) zien we dat de prestaties van de klassieke migrantengroepen beter worden, maar ook dat er nog steeds grote verschillen bestaan (zie Figuur 2).

Figuur 1 Geboortelanden van de moeders van leerlingen uit een VMBO-leerjaar op een Rotterdamse school (N = 73)



Bron: Meeuwisse, de Vos & Severiens, in voorbereiding

Figuur 2 Percentages leerlingen naar type voortgezet onderwijs



Bron: Jaarrapport integratie CBS 2012, p. 74

In het *Jaarrapport* wordt de term ‘superdiversiteit’ niet gebruikt, maar uit het onderstaande citaat blijkt dat men wel genuanceerder naar verschillen is gaan kijken:

Van de Somalische leerlingen ging in het schooljaar 2011/12 nog geen vijfde naar havo of vwo, terwijl van de Iraanse leerlingen meer dan de helft in een havo- of vwo-klas zat. Dat aandeel was zelfs hoger dan van autochtone leerlingen. Ook van de Afghaanse leerlingen ging een groot deel naar havo of vwo (44 procent). De Iraakse leerlingen zaten met 34 procent maar net iets vaker dan de gemiddelde niet-westerse allochtone leerling in havo of vwo (CBS, 2012, p. 74).

De percentages uit het citaat laten zien dat er in superdiverse groepen leerlingen prestatieverschillen bestaan. De superdiverse achtergrondfactoren waarmee kinderen de klas inkomen, zijn op een complexe manier gerelateerd aan prestaties. Het is nog onduidelijk hoe deze relaties er precies uitzien. De vraag is of kinderen anders zijn gaan denken in superdiverse klassen, of ze andere uitgangspunten hanteren en op een andere manier gemotiveerd raken. De vraag is ook hoe interacties eruitzien in de superdiverse klas en nieuwe verbindingen, de zogenaamde *civic friendships* (zie Crul et al., 2013). En wat betekent dit voor prestaties van kinderen? De superdiverse realiteit roept, kortom, veel vragen op waar nog nauwelijks onderzoek naar is gedaan. Tegelijkertijd is het een situatie waar leerkrachten van nu mee te maken hebben. Zij moeten op de een of andere manier omgaan met deze superdiversiteit. En hiermee kom ik op het doel van mijn oratie: ik hoop dat ik hiermee een bijdrage kan leveren aan het ondersteunen van leerkrachten bij het omgaan met superdiversiteit. Daarbij realiseer ik me dat rekening houden met alle mogelijke verschillen, met superdiversiteit in de klas, wellicht de moeilijkste opgave voor leerkrachten in het huidige tijdperk is.

Geneva Gay, een van de belangrijkste representanten van de *multicultural education*-beweging in de VS, zegt dat het belangrijk is om aandacht voor verschillen te hebben, maar dat je de verschillen niet groter moet maken dan ze zijn (2010). Dus je moet het ook hebben over gemeenschappelijkheid: tussen verschillen en gemeenschappelijkheid moet een balans zijn. Zoals Crul et al. (2013) schrijven: er ontstaan interetnische en interreligieuze vriendschappen die een gemeenschappelijkheid suggereren die ‘wij’ onderzoekers en beleidsmakers wel beginnen te zien maar (nog) niet begrijpen, laat staan dat we ons erop kunnen aansluiten. Ik schreef net, met betrekking tot een vmbo-school in Rotterdam (zie Figuur 1) dat er behalve de verschillende achtergronden, ook binnen de groepen veel relevante verschillen zijn. Tegelijkertijd is de kans groot dat deze leerlingen, los van hun etnische en culturele achtergrond, dezelfde games spelen, dat ze dezelfde kleding mooi vinden, dezelfde sport leuk vinden en dezelfde muziek en dezelfde humor hebben. En dat er veel interetnische vriendschappen zijn in deze groep. Daarmee wil ik zeggen dat

je behalve voor verschillen ook oog moet hebben voor gemeenschappelijkheid.

Superdiversiteit zou meer aandacht moeten krijgen in het onderwijs alsook in het onderzoek. Enerzijds lijkt het me van belang dat kinderen kennis opdoen over de superdiverse achtergronden van hun klasgenoten en thema's als migratie en discriminatie. Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan in het kader van burgerschapsonderwijs. Er is op de UvA een sterke en grote groep onderzoekers die zich bezighoudt met burgerschapsonderwijs en de sociale opbrengst van onderwijs. Ik wil voorstellen om gezamenlijk na te denken over wat superdiversiteit tot gevolg heeft voor burgerschapsonderwijs en de sociale opbrengst daarvan.

Anderzijds moeten we nadenken over wat het betekent voor leerkrachten die lesgeven aan kinderen in superdiverse klassen. In een recente *review* op het gebied van lesgeven in grote steden werden vijf expertisegebieden aangewezen (Severiens, Van Herpen & Wolff, 2014). Het is ten eerste van belang dat leerkrachten expertise hebben op het gebied van taal (het leren als je moedertaal niet de instructietaal is en het omgaan met taaldiversiteit in de klas). Vervolgens is expertise van belang op het gebied van didactiek en differentiëren, op het gebied van sociaal psychologische fenomenen en sociale identiteit (zoals stereotypen en in- en uitsluitingsprocessen, en statuspositie in de klas), expertise op het gebied van de relatie tussen de school en de wijk, en tot slot expertise op het gebied van ouderbetrokkenheid. De UvA-onderzoekster Lisa Gaikhorst (Gaikhorst, Volman, Beishuizen & Zijlstra, in druk); Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman, in druk) komt op basis van een literatuuronderzoek en gesprekken met beginnende leerkrachten in een grootstedelijke context tot een vergelijkbare opsomming. Lesgeven in grote steden vraagt om expertise in het omgaan met culturele diversiteit en taalachterstanden, vraagt om vaardigheden om samen te werken en effectieve relaties op te bouwen met mensen binnen en buiten de school (waaronder de ouders) en, tot slot, om vaardigheden in het omgaan met geweld en onveilige situaties.

In deze oratie wil ik inzoomen op het onderwerp omgaan met verschillen, en in het bijzonder op het differentiëren. De gesprekken die Gaikhorst voerde met beginnende leerkrachten hebben laten zien dat aanpassen aan het ontwikkelings- en taalniveau van de kinderen, oftewel het differentiëren, voor de meeste leerkrachten die geïnterviewd zijn een probleem was. Zoals gezegd, denk ik dat rekening houden met superdiversiteit een van de grootste uitdagingen is in het huidige tijdperk. Dit vergt expertise in het differentiëren, en dat is een nog relatief onderontwikkeld en weinig onderzocht gebied. Als je geëngageerd bent aan talentontwikkeling van alle kinderen in je superdiverse klas, hoe doe je dat dan? Dit is ook een vraag waar het APS zich mee

bezighoudt. In de APS-adviestrajecten op het gebied van omgaan met verschillen, worden de adviseurs ook met vragen rondom superdiversiteit geconfronteerd. Een van de doelen van het instellen van deze leerstoel is om, op basis van nieuwe inzichten uit onderzoek en in een samenwerking met scholen, op zoek te gaan naar concrete methoden voor gedifferentieerde instructie.

Ik wil daarom proberen om, vanuit de literatuur, een eerste antwoord te geven op de vraag ‘Hoe kun je omgaan met superdiversiteit?’ Hiervoor ben ik op zoek gegaan naar geschikte theorieën, modellen en differentiatiemethoden. Op basis van een analyse van deze literatuur, heb ik een model voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas ontwikkeld. Dit model is niet specifiek gericht op een schooltype: de meeste theorieën en modellen zijn ontwikkeld in het primair of secundair onderwijs, en de voorbeelden die ik geef hebben dan ook vaak betrekking op die typen. Tegelijkertijd is het zo dat het eerste project dat ik vanuit deze leerstoel samen met het APS ga doen, zal plaatsvinden in het mbo. Ik hoop dat dit model kan fungeren als een hulpmiddel bij het nadenken over differentiatie in superdiverse klassen en het ontwikkelen van concrete methoden, in principe in alle onderwijstypen.

Wat ik meteen wil opmerken is dat je dergelijke methoden niet vanachter de tekentafel kunt bedenken. Daarvoor zijn teams van leerkrachten en schoolleiders nodig, die ermee gaan experimenteren en er onderzoek naar gaan doen. Leren omgaan met superdiversiteit heeft daarom scholen nodig met een sterke professionele capaciteit. In de komende paragrafen wil ik eerst laten zien welke bestaande modellen en theorieën relevant zijn in de superdiverse klas, en daarna zal ik uitleggen wat ik bedoel als ik zeg dat er professionele capaciteit nodig is om concrete methoden te kunnen ontwikkelen voor een superdiverse klas.

3 Gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas

Het nadenken over omgaan met verschillen in het onderwijs vindt (in ieder geval) in twee onderzoeksgebieden plaats: het ene gebied betreft verschillen op de cognitieve dimensie – in het Engels *academic diversity* genoemd, wat ik vertaal als cognitieve diversiteit – en het andere gebied betreft verschillen in sociale en etnisch culturele achtergrond. Je zou ook kunnen zeggen dat het ene gebied vertrekt vanuit het nadenken over het leerprocessen en het tweede vanuit een *social justice*-perspectief.

De belangrijkste theorie als het gaat om omgaan met cognitieve diversiteit is de theorie van Tomlinson (1999, 2003) over gedifferentieerde instructie (zie Figuur 3). Het uitgangspunt van Tomlinson is dat diversiteit in het onderwijs

op alle fronten enorm is toegenomen en dat leerkrachten daar iets mee moeten doen. Ze geeft er een mooie omschrijving van; ze benoemt het niet als superdiversiteit, maar zou dat inmiddels wel kunnen doen. Een reguliere klas is alleen nog qua leeftijd homogeen. Voor de rest zitten er kinderen met leerproblemen, hoogbegaafde kinderen, kinderen wier moedertaal anders is dan de instructietaal, onderpresteerders vanwege uiteenlopende redenen, kinderen met verschillende culturele en/of sociaaleconomische achtergronden, je hebt jongens en meisjes, gemotiveerde en ongemotiveerde kinderen, kinderen die in meerdere categorieën thuishoren, kinderen die ongeveer op gemiddeld niveau presteren, kinderen met uiteenlopende interesses en verschillende voorkeuren voor manieren van leren, kinderen uit eenoudergezinnen etc. Vervolgens betoogt ze dat deze demografische realiteit wordt versterkt door een nadruk op *detracking* in verband met het bevorderen van gelijke kansen en een focus op *mainstreaming* van kinderen met *special educational needs* en het bezuinigen op programma's voor hoogbegaafde kinderen. Dit is een analyse van de situatie in de VS, maar wel vergelijkbaar met onze Nederlandse situatie. Denk bijvoorbeeld aan Passend Onderwijs.

De eerste basis in de theorie van Tomlinson (1999) (zie Figuur 3) houdt in dat differentiëren op drie vlakken mogelijk is: inhoud, proces en product. De inhoud heeft betrekking op wat de leerlingen moeten leren en het materiaal en de mechanismen die benodigd zijn om die inhoud te leren. Het proces heeft betrekking op de activiteiten die de leerlingen uitvoeren, zodat ze de leerstof gaan begrijpen. In gedifferentieerde klassen werken kinderen soms alleen, soms in tweetallen, soms in groepen. Soms moeten ze lezen, soms moeten ze vragen beantwoorden, soms kijken ze naar een programma, soms gaan ze naar buiten, soms doen ze een project, soms organiseren ze een event, soms doen ze een onderzoek etc. En soms doen verschillende leerlingen of groepen leerlingen verschillende dingen tijdens een les of gedurende een lessenserie.

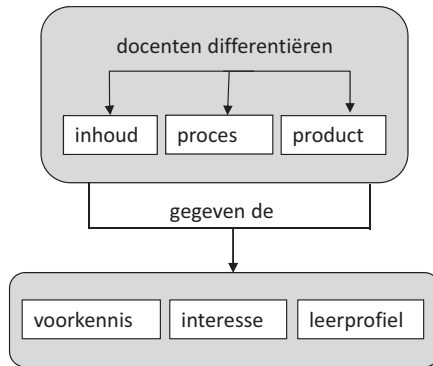
Rondom het leren van de benodigde vaardigheden worden dus de meest uiteenlopende leeractiviteiten verzonnen. Het gaat hierbij vooral om de variatie en de flexibiliteit en het nadenken over wat bij de talenten van individuele kinderen aansluit en wat ze net een duw verder kan geven. Het product verwijst tot slot naar de manieren waarop leerlingen kunnen demonstreren wat ze geleerd hebben. Het toetsen van kennis en vaardigheden kan op veel verschillende manieren, met meerkeuze- en open vragen, maar eveneens met presentaties, werkstukken en authentieke toetsen. Ook bij de producten geldt dat variatie en flexibiliteit van belang zijn.

De tweede basis in de theorie van Tomlinson is dat bij leerlingen drie kenmerken kunnen worden onderscheiden die het uitgangspunt kunnen vormen voor differentiatie: voorkennis, interesse en leerprofiel. Voorkennis, *student*

readiness in het Engels, verwijst naar het startpunt van leerlingen ten opzichte van een bepaalde vaardigheid of begrip van een concept. Interesse verwijst naar de voorkeuren en belangstelling voor bepaalde onderwerpen, nieuwsgierigheid en vaardigheden. Tot slot verwijst het leerprofiel naar verschillende zaken. Tomlinson noemt type intelligentie onder verwijzing naar de theorie van Gardner en sekse, cultuur en leerstijl. Maar ook noemt ze een voorkeur voor samenwerken versus individueel werken, de voorkeur om te beginnen bij de onderdelen om vervolgens naar het geheel toe te werken en vice versa. En ze verwijst naar logische en analytische leeraanpakken versus de toepassingsgerichte leeraanpak.

Leerkrachten kunnen differentiëren op een of meer van deze drie vlakken, rekening houdend met een of meer leerlingkenmerken op elk gegeven moment in een les of in een lessenserie. Tomlinson benadrukt dat het niet nodig is om voortdurend en op elk van de vlakken te differentiëren, maar alleen als er sprake is van een bepaalde behoefte van de leerlingen en als je er als docent van overtuigd bent dat een verandering van het lesplan tot een beter begrip van het betreffende concept of de vaardigheid zal leiden.

Figuur 3 Tomlinsons model voor gedifferentieerde instructie



Ondanks dat Tomlinson een typische representant is van onderzoekers die zich verdiepen in het omgaan met cognitieve diversiteit, staat ze wel stil bij de spanning tussen de begrippen ‘gelijke kansen’ (*equity*) en ‘excellentie’. Ze legt uit dat differentiëren nodig is om zowel de groep kinderen te bedienen wier thuissituatie niet ideaal is volgens de witte middenklassennormen of niet goed aansluit bij de schoolcultuur, als de groep kinderen die qua kennis en ontwik-

keling jaren voorsprong hebben op die eerste groep, wier thuissituatie wel ideaal is en goed aansluit bij de schoolcultuur. Vaak wordt gesproken van gelijke kansen bij de ene groep en excellentie bij de ander, terwijl gelijke kansen en excellentie voor beide groepen bovenaan de lijst zouden moeten staan.

It is unacceptable for any teacher to respond to any group of children (or any individual child) as though the children were inappropriate, inconvenient, beyond hope, or not in need of focused attention (Tomlinson, 1999, p. 21).

In de samenvatting van haar publicatie uit 2003 schrijft Tomlinson dat de 'escalations in cultural diversity in the classroom' een reden zijn om te willen differentiëren. Dit is op zijn zachtst gezegd een wat curieuze omschrijving, maar los daarvan geeft ze erg weinig voorbeelden van methoden die dat kenmerk als uitgangspunt voor differentiatie nemen. Vrijwel alle voorbeelden gaan over verschillen in voorkennis en interesses. Ze zegt wel dat excellentie en gelijke kansen hand in hand zouden moeten gaan en geeft mooie citaten, zoals die hierboven, maar feitelijk krijgt gedifferentieerde instructie langs deze dimensie geen echte plaats in haar theorie. Haar theorie gaat daarmee niet echt in op processen van ongelijkheid en machtsverschillen. Dit is relevant in superdiverse klassen omdat daarin sprake is van prestatieverschillen en mogelijk ook van ongelijkheid. Ik zal dit hieronder uitleggen.

De *multicultural education*-beweging gaat wel in op ongelijkheid, en verschillende representanten hebben nagedacht over differentiëren. Santamaria (2009) stelt de vraag of het model van Tomlinson voor gedifferentieerde instructie geschikt is voor verschillen in etnische en sociaalculturele achtergrond. Ze vergelijkt drie modellen vanuit de *multicultural education*-hoek met het model van Tomlinson. Die drie modellen zijn *culturally responsive teaching* van Ladson-Billings (2001) en Gay (2000), en de *Funds of knowledge*-theorie van Moll (1992). Haar conclusie is dat het model van Tomlinson en de modellen vanuit het *multicultural education*-perspectief elkaar complementeren. Het model van Tomlinson kan geschikt zijn voor klassen met veel etnische en/of culturele diversiteit mits het ook vanuit dat perspectief wordt ingevuld. Dat betekent vooral dat de inhoud relevant moet zijn voor kinderen uit specifieke etnische/culturele groepen en goed moet aansluiten bij hun specifieke voorkennis (*funds of knowledge*) (in termen van de Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling). In de voorwaardelijke sfeer betekent het ook dat leerkrachten die gedifferentieerde instructie toepassen een sociaal politiek bewustzijn moeten ontwikkelen en de specifieke positie en achtergrond van kinderen in hun etnische/culturele klas moeten kennen.

Een andere theorie waarin ook expliciete aandacht is voor processen van ongelijkheid en machtsverschillen is de theorie van Elisabeth Cohen over de multidimensionele klas. Hoewel Cohen ook in het *Handbook of Multicultural Education* publiceert, zet ik haar apart omdat haar theorie complexer is. Ook Cohen en Lotan (2004) beschrijven de superdiverse klas avant-la-lettre op grond van verschillen in etnische herkomst, sociale klasse, taalvaardigheid, sekse, prestaties en de mate waarin leerlingen populair zijn. Cohen ziet de klas als een sociaal systeem waarin al deze verschillen bepalend zijn voor de status van de leerling, dat wil zeggen zijn positie in het sociale systeem. Elke leerling heeft een plek in de zogenaamde statusorde in de klas.

Vervolgens is haar uitgangspunt dat deze plek in de statusorde een van de belangrijkste bepalende factoren is voor schoolsucces. Het sociale systeem verschilt in elke klas, verandert voortdurend en is dus geen gefixeerd systeem. Je kunt niet op voorhand zeggen welke leerling een hoge status heeft en welke leerling een lage. Wat wel geldt is dat als je een hoge status hebt, de verwachting is dat je competent bent en vice versa. Kinderen met een hoge status participeren meer in de klas, praten meer tijdens het samenwerken in groepjes en leren daardoor ook meer. En vice versa: kinderen met een lage status dragen minder bij aan de samenwerking en leren ook minder. Cohen maakt een onderscheid in academische status (afhankelijk van de verwachte competentie) en *peer* status (hoe populair je bent in de klas). Hij laat zien dat leerlingen met een hoge academische status niet perse altijd ook een hoge peer status hebben en dat ze niet altijd voor elke groep op dezelfde manier aan een etnische achtergrond gekoppeld zijn.

Cohen maakt daarnaast een onderscheid tussen eendimensionele en meerdimensionele klassen. De eendimensionele klas is in feite een klas waarin niet wordt gedifferentieerd; iedereen doet dezelfde taken en wordt beoordeeld op één dimensie. In zo'n klas is daarom een sterke statusorde aanwezig. Alle leerlingen krijgen een positie toegewezen op grond van die ene dimensie, en er is dus veel ongelijkheid. Om deze relatie tussen het indelen op die ene dimensie en ongelijkheid wat preciezer uit te leggen, gebruik ik een passage uit het boek *So much reform, so little change* van Charles Payne (2008). Payne stelt, onder verwijzing naar Gouldner (1978), dat leerkrachten op de eerste dag na de zomervakantie kinderen in twee groepen verdelen: de *chosen* en de *lost*, ook wel de *high kids* en de *low kids* genoemd. Payne schrijft:

Leerkrachten claimden dat ze meteen doorhadden welke kinderen school 'snapt' en voor welke kinderen er een moeilijke tijd zou aanbreken omdat ze hun achterstand moesten zien in te halen. Het allereerste verdelen, was sterk gecorreleerd aan een aantal sociale *cues*, of kinderen een lichte of

donkere huid hadden, of ze een lichaamsgeur hadden, of het haar stijl was of kroes, of ze zich netjes kleedden, of hun taalgebruik conform het standaard gebruik was, en met hoeveel gemak ze met hun leerkrachten konden praten. Zodra ze de kinderen in verschillende groepen hadden ingedeeld, begonnen de leerkrachten ze op verschillende manieren les te geven. Ze interacteerden liever met de kinderen die het goed deden en die interacties waren ook positiever. Met deze kinderen werd meer stof behandeld, de gesprekken waren geanimeerder en er was meer affectie in de relatie met deze kinderen. Ondertussen begonnen de *low kids* zich te gedragen als *low kids*. Ze begonnen zich terug te trekken, participeerden steeds minder in het proces in de klas en spendeerden steeds meer tijd met naar buiten kijken of onderlinge interacties. Ze stopten met het beantwoorden van vragen van de leerkracht, zelfs als ze het antwoord wel wisten. En de ironie was dat ze meer antwoorden wisten dan de docent zich konden voorstellen. (...) Doordat de leerkrachten de neiging hadden de *low kids* alleen vragen op een laag niveau te stellen, kregen ze nooit de kans om te laten zien wat ze hadden geleerd. (...) Aan het einde van het jaar hadden de *high kids* én meer geleerd én een betere school attitude ontwikkeld. Ze gingen over naar de volgende klas waar ze opnieuw onderverdeeld werden, maar nu hanteerde de leerkracht objectieve data: subjectieve oordelen waren nu getransformeerd in harde feiten (Payne, 2008, p. 68-69).

Dit is een beschrijving van de manier waarop ongelijkheid kan ontstaan. De Inspectie van het Onderwijs (2013) beweert iets vergelijkbaars als ze schrijft dat leraren op (zeer) zwakke scholen met veel gewichtenleerlingen soms lage verwachtingen hebben, wat de kans vergroot dat het aantal zorgleerlingen oploopt. Bij lage verwachtingen schieten leraren vaak tekort in de communicatie: 'ze stralen minder "warme" non-verbale signalen uit, geven minder goede uitdagende feedback of bieden minder uitdagende leerstof aan' (p. 39).

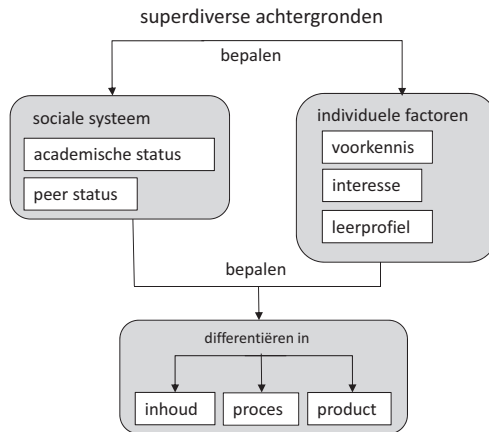
De meerdimensionele klas in de theorie van Cohen is een klas waarin wel gedifferentieerd wordt. Leerlingen hebben in deze gedifferentieerde klassen diverse statusposities. Omdat leerlingen verschillende taken uitvoeren en op verschillende dimensies worden beoordeeld, zijn de verwachtingen van de docenten ook gedifferentieerder. En daarom is er minder ongelijkheid in de meerdimensionele klassen.

Als we de theorieën van Tomlinson en Cohen met elkaar vergelijken, dan zou je ook hierbij kunnen stellen dat ze complementair zijn. Cohens multi-dimensionele klas is een gedifferentieerde instructieklas, waarin gedifferentieerd wordt naar inhoud, proces en product. Daarnaast geldt dat de docent niet alleen let op de door Tomlinson genoemde voorkennis, interesse en leer-

profiel, maar ook kijkt naar het sociale systeem in de klas en naar de statusposities van de leerlingen.

Wanneer ik literatuur over omgaan met verschillen bezie vanuit de twee genoemde perspectieven – cognitieve diversiteit en sociale en etnisch-culturele diversiteit – zou ik het model willen bepleiten zoals is afgebeeld in figuur 4. Het startpunt is superdiversiteit. Leerlingen nemen hun superdiverse achtergrond mee naar school, waarbij het gaat om een interactie tussen etnisch-culturele, sociaaleconomische, gender- en religieuze factoren, alsook de thuissituatie etc. Deze achtergrond heeft een impact op hun plaats in het sociale systeem, in de statusorde van de klas. Het heeft ook een impact op de individuele factoren: voorkennis, interesse en leerprofiel. In tegenstelling tot Tomlinsons model, dat lijkt te vertrekken vanuit het differentiëren (zie Figuur 3) en dán pas naar verschillen tussen leerlingen kijkt, zou ik willen bepleiten om het sociale systeem en de individuele factoren als vertrekpunt te kiezen voor de differentiatie.

Figuur 4 Een model voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas



Als je ongelijkheid in de superdiverse klas wil adresseren met gedifferentieerde instructie, dan zou dit model kunnen helpen. Door notie te nemen van het sociale systeem en individuele factoren, en je niet te beperken tot differentiëren naar niveau, kun je de statusorde in de klas doorbreken en het talent van verschillende kinderen aanspreken. Cohen beschrijft de zogenaamde *status-treatments* waarbij leerkrachten differentiatiemethoden bedenken die *low kids* de kans geven hun talenten te laten zien. Als je weet wat hen interesseert

en een taak bedenkt waarin dat aan de orde komt, als je weet waar ze goed zijn en een activiteit bedenkt waarin ze dat kunnen toepassen, kun je de statusorde in een klas doorbreken en daarmee het proces van reproductie van ongelijkheid.

Andersom gezegd, als je geen rekening houdt met het sociale systeem en/of individuele factoren, bevestig of versterk je zelfs ongelijkheid in de klas. Het citaat van Charles Payne over de *low kids* en de *high kids* laat dit zien. De UvA-onderzoekers Bekebrede en de Boer (2013) hebben dit ook laten zien in hun onderzoek naar ervaringen met planmatige differentiatie op het Atlascollege. Leerkrachten gaven aan dat de zwakke leerlingen niet altijd positief waren over het differentiëren, want ‘een plek in een zwakke groep kon omslaan in een negatieve houding, zoals tevreden zijn met een vijf, of niet aan het werk gaan’ (p. 15). Andere kinderen werden juist ambitieuzer of waren wel positief omdat ze meer aandacht van de docent kregen. Dit laat zien dat het van belang is om bij het differentiëren rekening te houden met het sociale systeem en individuele factoren. Het is belangrijk te voorkomen dat kinderen in een groep met een lager niveau afhaken omdat ze in zo’n groep geplaatst zijn. Als je niet alleen naar niveau differentieert, maar ook naar interesses en leerprofielen, en rekening houdt met de statusposities kun je dergelijke negatieve processen voorkomen.

Ik zal nu een aantal voorbeelden geven van differentiëren waarbij rekening wordt gehouden met de individuele factoren van de leerling (zoals voorkennis en interesse) en/of het sociale systeem waaruit hij voortkomt.

Het meest voor de hand liggende voorbeeld van het differentiëren naar inhoud is dat je de keuze voor het maken van een werkstuk, een presentatie of het onderwerp van een onderzoek dat de kinderen moeten doen, aan hen zelf overlaat. Als kinderen een sterke interesse hebben voor het Ottomaanse rijk, dan zouden ze ergens in het curriculum de kans moeten krijgen om zich daarin te verdiepen. Of als kinderen een werkstuk over de EU moeten schrijven, dan zouden ze de kans moeten krijgen om het toe te spitsen op specifieke kwesties rondom de toetreding van Turkije. Het bieden van keuzes aan kinderen is een relatief eenvoudige manier van differentiëren op inhoud, wat ook wel ‘zelfdifferentiatie’ wordt genoemd.

Een tweede voorbeeld betreft de tweetalige interculturele rekenmethode ontwikkeld door de Stichting Rutu (zie Figuur 5). In deze methode, ‘Natuurlijk, rekenen’ genoemd, leren kinderen rekenen in twee talen (hun eigen taal en de instructietaal) met afbeeldingen die ze herkennen uit hun thuisomgeving. De kinderen leren hiermee tegelijkertijd taal en rekenen. In een superdiverse klas zou je ouders kunnen uitnodigen om de moedertaal toe te voegen en samen met de kinderen afbeeldingen uit de thuiscultuur te zoeken. Hier-

mee sluit je aan bij de voorkennis ofwel de zogenaamde *funds of knowledge* en differentieer je naar inhoud, omdat kinderen behalve het Nederlands ook hun thuistaal leren. Het is tevens een voorbeeld van omgaan met taal-superdiversiteit en biedt tegelijkertijd een manier om anderstalige ouders bij school te betrekken.

Figuur 5 Stichting Rutu, voorbeeld uit de rekenmethode Natuurlijk, rekenen



Een derde voorbeeld van het aansluiten bij voorkennis en interesse wordt beschreven in het boek *Funds of Knowledge* van Gonzalez, Moll en Amanti (2005) over kennisbronnen (zie ook Volman, 2012). Daarin beschrijven ze hoe ze aan het begin van het schooljaar huisbezoeken aflegden en ouders interviewden over hun kennis en gewoonten. Vervolgens gebruikten ze deze gegevens over kennis en gewoonten in diverse leeractiviteiten in de klas. Zo gaven ze de leerlingen voorbeelden van verschillende soorten snoep in verschillende culturen. De kinderen onderzochten de verschillen, vergeleken de ingrediënten, en er kwam een moeder op school om uit te leggen hoe je een bepaald soort snoep maakt. De kinderen maakten een recept en gingen aan de

slag met het wegen en meten van de ingrediënten. Ook verkochten ze snoep en bedachten een marketingplan.

Dit project zou ook uitgevoerd kunnen worden in een superdiverse klas, waarbij kinderen het snoep dat ze van thuis uit kennen, vergelijken met een beperkt aantal andere soorten snoep van klasgenoten. Hierdoor doen kinderen kennis op vanuit hun eigen superdiverse kennisbronnen. Het is een mooi voorbeeld van het aansluiten op de voorkennis en interesse van leerlingen. Omdat kinderen tijdens het proces verschillende activiteiten uitvoeren en verschillende rollen toebedeeld kunnen krijgen, is het ook een voorbeeld van differentiëren naar proces.

Dit zijn enkele voorbeelden van het zogenaamde ‘convergente differentiëren’. Bij convergent differentiëren is het doel dat er één niveau wordt bereikt, en om dat doel te bereiken wordt men verschillende inhouden of routes gewerkt. Daartegenover staat het divergente differentiëren, waarbij sprake is van meerdere niveaus. Kinderen worden ingedeeld in niveaugroepen. Een voorbeeld van divergent differentiëren is het BHV-model (basis, herhaling en verrijking), alsook de plusklassen voor excellente leerlingen. Voor het doorbreken van ongelijkheid is het van belang dat er in ieder geval ook convergent wordt gedifferentieerd. Ik herhaal hier nog eens de opmerking van Tomlinson dat het niet de bedoeling is dat je voortdurend in alle lessen differentieert, maar alleen als daaraan behoefte is bij de leerlingen en als je verwacht dat de differentiatie het leerproces bevordert.

Tot nu toe heb ik laten zien hoe een model voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas er uit zou kunnen zien. Ik heb een aantal voorbeelden gegeven van differentiatie in superdiverse klassen. Maar, zoals ik eerder al aangaf, kunnen dit soort gedifferentieerde instructiemethoden niet bedacht worden vanachter de tekentafel en moeten ze goed aansluiten op de specifieke context. Daarvoor zijn scholen nodig met een sterke professionele capaciteit. In het onderstaande leg ik uit wat ik hiermee bedoel.

4 Professionele capaciteit

In de *review* van Muijs, Harris, Chapman, Stoll en Russ (2004) naar effectieve scholen in probleemwijken wordt geconcludeerd dat de aanwezigheid van continue professionalisering en leergemeenschappen één van de effectieve kenmerken is. Scholen waarin leraren samenwerken in leergemeenschappen en waarin sprake is van continue professionele ontwikkeling zijn effectiever dan scholen waarin leraren dat niet doen. In termen van Hargreaves en Fullan

(2012) zijn dit scholen met een sterke professionele capaciteit (zie ook Severiens & Onstenk, 2011).

De stelling van Hargreaves en Fullan (2012) is dat sociaal kapitaal onvoldoende wordt ingezet bij het ontwikkelen van docentschap. Ze betogen dat het versterken van sociaal kapitaal het fundament zou moeten zijn voor het versterken van het leraarsberoep. Ze citeren onderzoek van Leana (2011) die laat zien dat hoge hoeveelheden sociaal kapitaal in een school gerelateerd is aan hoge wiskundescores, zelfs als leerkrachten zelf een laag opleidingsniveau hebben. De reden is dat professionele ontwikkelingstrajecten weinig impact hebben, omdat het individuele trajecten zijn en er dus geen sprake is van samenwerkend leren in teams. Meer in het algemeen zetten ze een individuele schoolcultuur tegenover een collaboratieve schoolcultuur, en zien ze de zogenaamde professionele leergemeenschappen (PLG's) als een uitwerking van – of indicator voor – een collaboratieve cultuur.

Volgens de *review* van Muijs et al. is een tweede effectief kenmerk van scholen in probleemwijken dat de schoolontwikkeling wordt nagestreefd op grond van onderzoeksliteratuur of in samenwerking met een kennisinstelling. Er wordt veel geëxperimenteerd, maar wel op een stapsgewijze of voorzichtige manier. Er zijn kleine teams die zich bezighouden met schoolontwikkeling. Effectieve en ontwikkelende scholen in probleemwijken spenderen meer tijd aan professionalisering dan niet-effectieve scholen.

Vanuit het concept professionele capaciteit en professionele leergemeenschappen, en de literatuur over effectieve scholen in probleemwijken en in superdiverse scholen, kun je goed onderbouwen waarom er een sterke professionele capaciteit nodig is en PLG's een goed middel zijn voor het doel: leren omgaan met superdiversiteit. Anders gezegd, PLG's lijken een goed middel te zijn om het model voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas verder te ontwikkelen en te concretiseren.

Dit is overigens geen makkelijke opgave. We moeten constateren dat voor zowel het model van Cohen als het model van Tomlinson geldt dat het nog niet vaak wordt toegepast. Tomlinson betoogt dat leerkrachten vaak wel onderschrijven dat goed kunnen omgaan met verschillen van belang is, maar dat de alledaagse praktijk er vaak anders uitziet en dit niet toelaat (*misalignment beliefs and practice*). De Inspectie heeft gesignaleerd dat leerkrachten vaak moeite hebben met gedifferentieerde instructie (2013). Dit heeft ongetwijfeld te maken met praktische bezwaren bij differentiëren, zoals minimaal beschikbare tijd voor het plannen van lessen (zie ook Holloway, 2000) en logistieke problemen vanwege de roostering. Het zal ook te maken hebben met het gebruiken van vaststaande methoden in combinatie met gestandaardiseerde (nationale) toetsen, iets waarop scholen ook nog eens worden afgerekend

door de schoolinspectie of door hun eigen besturen. Gedifferentieerde instructie past niet, of in ieder geval niet goed, op een eenvoudige manier toe te passen in deze standaardisatie.

Tijdens de afgelopen ILO-alumnidag heb ik geluisterd naar een presentatie over het Caland 2 in Amsterdam. Op deze nieuwe school is besloten om niet meer met roosters te werken en de schoolbel uit te zetten. De school werkt met dagdelen, wat betekent dat leerkrachten hun klas gedurende een aantal dagdelen zien en de ruimte hebben om met de kinderen op pad te gaan of projecten samen met collega's te ontwikkelen. Een dergelijke organisatie maakt het eenvoudiger om te differentiëren.

Daarnaast zijn er ook fundamentele vragen. Pappano (2011) vraagt zich bijvoorbeeld af hoe we zouden kunnen weten waarop we moeten differentiëren bij welke leerlingen en op welk moment. En als de consequentie van gedifferentieerde instructie is dat elke leerling zijn eigen curriculum krijgt, is een tweede fundamentele vraag of al die curricula allemaal even effectief zijn. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het Tomlinson-model (Subban, 2006). Dat geldt overigens ook voor de theorie van Cohen.

Mijn voorstel om PLG's te gebruiken om het model voor gedifferentieerde instructie in superdiverse scholen verder te ontwikkelen, veronderstelt dat er scholen zijn die zich willen ontwikkelen richting een PLG. In de recente NWO-PROO-*review* vermelden Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop (2010) dat de Commissie-Van Es al in 1993 een pleidooi hield voor het inrichten van scholen als professionele leergemeenschap. Ze schrijven ook dat het slecht lukt om PLG's in te voeren. Hun verklarende stelling hierbij is dat dat komt doordat scholen er van nature niet op ingericht zijn dat, behalve de leerlingen, ook leraren iets leren. Er wordt vaak niet voldaan aan de kerncondities, namelijk een gezamenlijke visie op en verantwoordelijkheid om zowel leerlingen als leraren nieuwe kennis en vaardigheden te laten opdoen. Het onderliggende probleem volgens Van Veen et al. (2010) is dat niet alle betrokkenen zijn doordrongen van de noodzaak dat ook leraren nieuwe kennis opdoen en evenmin van de implicaties daarvan voor de organisatie en cultuur van de school.

Hoewel Van Veen et al. (2010) concluderen dat de implementatie tot nu toe moeizaam verloopt, vermoed ik dat die uiteindelijk wel op gang zal komen, bijvoorbeeld door het grote OCW-programma 'Pilots professionele leergemeenschappen'. Het ministerie stelt in het kader hiervan een bedrag van drie miljoen euro beschikbaar voor het ontwikkelen van leergemeenschappen. Daarnaast is er het NRO-programma 'Pilots Professionele leergemeenschappen in het VO'. Mijn positieve inschatting heeft mede te maken met de enorme hoeveelheid onderzoek en projecten op dit gebied die tijdens de afge-

lopen conferentie van de Internationale Vereniging voor Schooleffectiviteit en Schoolontwikkeling (ICSEI) is gepresenteerd; ongeveer de helft van het publiek bestond uit mensen uit de onderwijspraktijk). Ook binnen het APS is het ontwikkelen van PLG's een van de belangrijkste aandachtsgebieden. Een van de APS-adviseurs, Hanna de Koning, schreef in de afgelopen jaren samen met andere APS-collega's vijf publicaties over de ontwikkeling van de leraar als een proactieve, zelfsturende, onderzoekende en lerende professional, samenwerkend in een schoolteam (zie de publicaties van het APS Kennislab op www.aps.nl).

In de volgende en laatste paragraaf schets ik mijn ideeën over een onderzoeksprogramma op het gebied van professionele capaciteit gericht op het omgaan met superdiversiteit.

5 Onderzoek naar professionele capaciteit en superdiversiteit

Ik heb nu laten zien dat superdiversiteit een demografische realiteit is, een model gepresenteerd voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse school en heb betoogd dat PLG's een geschikt middel zijn om het model verder te ontwikkelen en te concretiseren. In deze laatste paragraaf verbind ik deze drie punten in een onderzoeksprogramma dat kennis op het gebied van superdiversiteit in het onderwijs beoogt te ontwikkelen.

Kwalitatieve studies in de superdiverse klas – Allereerst is het van belang om kwalitatief etnografisch onderzoek te doen naar interacties in de superdiverse klassen. Welk type interacties zien we tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten? Sociale netwerkanalyse kan hier mogelijk interessante gegevens opleveren. Hoe denken kinderen in superdiverse klassen, welke overwegingen hebben ze bij de interacties die ze aangaan en wat motiveert leerlingen uit een superdiverse klas? Hoe sluiten kinderen elkaar in en buiten en hoe sluiten leerkrachten bepaalde groepen leerlingen in en buiten? Langs welke mogelijk nieuwe dimensies vinden deze in- en buitensluitingen plaats? We hebben, kortom, een kwalitatief beeld nodig van de superdiverse klas.

Een recent voorbeeld van een onderzoek naar de manier waarop docenten regels hanteren is dat van Urem, beschreven in het boek *Superdivers!* (Prins, 2013). Je kunt regels niet meer opstellen op grond van de achtergronden van de kinderen, omdat die zoveel complexer geworden zijn. Je leerlingen kennen in superdiverse klassen is veel ingewikkelder dan je leerlingen kennen in homogene klassen. Urem (2013) laat zien hoe drie leerkrachten conflicterende

waarden oplossen in divers samengestelde klassen, ‘superdiverse klassen’ zou ik zeggen. Een van de oplossingen lijkt te zijn: het flexibel omgaan met formele en informele regels. Hij verwijst naar de dimensie van een autoritaire versus een flexibele manier van communiceren. Urem concludeert dat leerkrachten situationele wijsheid nodig hebben om flexibel te kunnen omgaan met regels in superdiverse klassen.

De recentelijk verschenen review van het Kohnstamm Instituut, de UvA-afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en de Lerarenopleiding (Veen, Hornstra, Roorda & Peetsma, 2014) naar motivatie in relatie tot etnische herkomst is bij de beantwoording van deze vragen ook relevant.

Docentcompetenties in superdiverse klassen – De vraag wat lesgeven in superdiverse klassen betekent en welke competenties leerkrachten zouden moeten hebben om alle kinderen optimaal te laten presteren, verdient ook meer onderzoek.

De vijf expertisegebieden zoals ze in het literatuuroverzicht naar voren zijn gekomen (Severiens et al., 2014) zouden vertaald moeten worden naar een curriculum van een lerarenopleiding of naar een nascholingstraject. Vervolgens zou onderzocht moeten worden of het curriculum of het nascholingstraject inderdaad meer effectieve leerkrachten in grote steden oplevert. Ik zou me wat dit betreft graag aansluiten bij het onderzoek van Lisa Gaikhorst en Monique Volman. Zij richtten zich op beginnende leerkrachten in grote steden en onderzochten de effectiviteit van een programma dat specifiek was ontwikkeld voor deze leerkrachten. Verder zou ik graag willen samenwerken met de Universitaire Pabo van Amsterdam, de UPvA. De UPvA wil speciaal leerkrachten die in grote steden gaan werken, opleiden en probeert haar curriculum op dit terrein in een continu proces te ontwikkelen. Een verbinding tussen de UPvA en het APS zou nieuwe perspectieven kunnen opleveren voor het opleiden van leerkrachten die lesgeven in superdiverse klassen.

Professionele capaciteit in de superdiverse school – Behalve de twee relatief brede onderzoeksrichtingen die ik hierboven heb beschreven, is het van belang om onderzoek te doen naar gedifferentieerde instructie in superdiverse scholen. Mijn voorstel zou in ieder geval zijn om in teams van leerkrachten het model verder te ontwikkelen en te concretiseren, en er vervolgens mee te experimenteren. Samen met het APS ga ik in een ROC een dergelijk traject begeleiden. We gaan verkennen welke verschillen ertoe doen in de specifieke groepen van dit team en op welke manier lessen zo gedifferentieerd kunnen worden dat tegemoet wordt gekomen aan de verschillen tussen de leerlingen.

De leerkrachten zullen onder andere zelf gedifferentieerde instructiemethoden ontwikkelen en deze onderzoeken in een actieonderzoek.

Daarnaast zou het interessant zijn om kwantitatief en experimenteel onderzoek te doen. De methode die is gebruikt door de UvA-onderzoekers Bekebrede en de Boer (2013) zou bijvoorbeeld ook kunnen worden toegepast in een superdiverse klas. Zij vergeleken twee methoden voor planmatige differentiatie in een experimentele opzet. Het zou interessant zijn om dit onderzoek te herhalen met het expliciete doel om te differentiëren, met superdiversiteit als uitgangspunt. Ook in dergelijk onderzoek zou het gepresenteerde model als startpunt kunnen fungeren.

Het is daarnaast relevant om het functioneren van professionele leergemeenschappen zelf te onderzoeken. Zoals gezegd, gaan we op een ROC met een leerkrachtenteam starten. Het is interessant om het leerproces in deze PLG te onderzoeken. Hoe doen leerkrachten bijvoorbeeld kennis op over het omgaan met verschillen en hoe ontwikkelen ze hiervoor concrete methoden? Hierbij zou de expertise van het Kohnstamm Instituut goed van pas komen. Dit instituut heeft, samen met Oberon en ICLON, recentelijk onderzoek gedaan naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs en een scan voor de professionele leercultuur ontwikkeld. Dit laatste instrument kan het leren in een PLG, waarbij de aandacht is gericht op het omgaan met superdiversiteit, zichtbaar worden gemaakt.

Tot slot is het nodig onderzoek te verrichten naar de voorwaarden waaronder het mogelijk wordt om te differentiëren. Daarbij dient superdiversiteit als uitgangspunt te worden genomen en rekening te worden gehouden met het sociale systeem en de relevante individuele factoren.

Samenvattend wil ik een onderzoeksprogramma voorstellen waarbij enerzijds onderzoek wordt gedaan naar de betekenis van superdiversiteit in klassen en scholen, en de consequenties daarvan voor docentcompetenties (in grote steden). Anderzijds stel ik onderzoek voor waarin gedifferentieerde instructiemethoden die goed aansluiten op de superdiverse klas worden ontwikkeld en onderzocht, samen met groepen leerkrachten en schoolleiders. Zowel de UvA als het APS bieden hiervoor een goede context, omdat er in de beide instituten al veel expertise aanwezig is. Ik zou in ieder geval graag verder willen samenwerken met de APS-experts op het gebied van ‘omgaan met verschillen’ en ‘professionele leergemeenschappen’ die de beide workshops – voorafgaand aan deze oratie – voor schoolleiders en leerkrachten hebben verzorgd. Daarnaast hoop ik de komende jaren veel samen te werken met onderzoekers uit de AMCIS-groep (het Amsterdam Centre of Inequality Studies) en met de Universitaire Pabo in het kader van opleiden van leraren voor de superdiverse stad.

Dankwoord

Ik dank het College van Bestuur van de Universiteit en het bestuur van de faculteit Maatschappij en Gedragwetenschappen – en in het bijzonder de decaan – voor het in mij gestelde vertrouwen. Daarnaast wil ik het bestuur van de Stichting APS danken voor het mogelijk maken van de leerstoel.

Van het APS dank ik in het bijzonder Gerard van der Hoven, als voormalig directeur, en de huidige directeur Kees Hoogland. Het APS heeft ervoor gekozen kennis en onderzoek een expliciete rol te geven bij het aanstellen van een APS-hoogleraar. Ik ben heel blij dat ik deze positie mag vervullen. Daarnaast dank ik van het APS Hanna de Koning, Martin van Reeuwijk en Sander Galjaard; ik verheug me op onze samenwerking in de komende jaren.

Ook wil ik de afdeling POWL bedanken. Om te beginnen Thea Peetsma en Frans Oort voor de hartelijke ontvangst op de afdeling. In het bijzonder wil ik Geert ten Dam en Monique Volman danken, omdat ze een cruciale en positieve rol hebben gespeeld bij mijn benoeming, maar ook omdat ze me (voor de tweede keer al) op zo'n warme manier op de UvA hebben ontvangen.

Tot slot bedank ik, traditiegetrouw mijn eigen mannen: Ronald, Emil en Rikke. Ik bedank jou Ronald dat je elke keer weer de discussie over dit onderwerp met me wilt aangaan, waarbij je dan graag de andere positie inneemt om mij scherp te houden. En ik bedank Emil en Rikke, die op superdiverse scholen zitten, voor de mooie voorbeelden die jullie me geven en daarmee de inspiratie voor het schrijven van deze oratie.

Ik heb gezegd.

Referenties

- Amin, A. (2012). *Land of strangers*. Cambridge: Polity Press
- Allman, D. (2013). *The sociology of social inclusion*. Sage Open, 1-16. DOI: 10.1177/2158244012471957
- Bekebrede, J. & Boer, M. de (2013). *Differentiëren met succes. Ervaringen met planmatige differentiatie op het Atlas College*. Intern rapport. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- CBS (2012). *Jaarrapport integratie 2012*. Den Haag: CBS
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2004). Equity in Heterogeneous Classrooms. In: J.A. Banks & C.A. McGee Banks (red.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, tweede druk (p. 736-750). San Francisco: Jossey-Bass
- Crul, M.R.J., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). *Super-diversity. A new perspective on integration*. Amsterdam: VU University Press
- Gaikhorst, L., Volman, M., Beishuizen, J. & Zijlstra, B. (in druk). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*
- Gaikhorst, L., & Beishuizen, J., Roosenboom, B. & Volman, M. (in druk). The problems of beginning teachers in urban primary schools
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press
- Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: An example from Washington state. In: Burns, T. & Shadoina-Gersing, V. (red.) (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* (p. 257-287). Parijs: OECD
- Gonzalez, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New York: Routledge
- Gouldner, H. (1978). *Teachers' pets, troublemakers and nobodies*. Westport, CT: Greenwood Press
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Oxon: Taylor & Francis
- Holloway, J. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58 (1), 82-83
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Kunda, Z. (1999). *Social cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass
- Leana, C.E. (2011). The missing link in school reform. Stanford Social Innovation Review. Zie http://www.ssireview.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform
- Meeuwisse, M., Vos, W. de, Schie, L. van & Severiens, S.E. (in voorbereiding). *Welbevinden van leerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs: De invloed van Taakspel*

- Moll, L. (1992). Literacy research into communities and classrooms: A sociocultural approach. In: R. Beach, J. Green, & T. Shanahan (red.), *Multidisciplinary perspectives in literacy research* (p. 47-73). Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Muijs, S. Harris, A. Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement: An international Journal of research, policy and practice*, 15 (2), 149-175
- Nussbaum, M. (2012). *The new religious intolerance: Overcoming the politics of fear in an anxious age*. Harvard: Harvard University Press
- Pappano (2011). Differentiated instruction reexamined. *Harvard Educational letter*, 27 (3)
- Payne, C.M. (2008). *So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools*. Cambridge: Harvard University Press
- Prins (red.), B. (2013). *Superdivers! Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving*. Zutphen: Eburon
- Santamaria, L.J. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. *Teachers College Record*, 111 (1), 214-247
- Severiens, S. & Onstenk, J. (2011). *Kwaliteit van personeel. Literatuurverkenning in het kader van Talentontwikkeling Zuid werkt!* Rotterdam: Kenniswerkplaats Rotterdams talent
- Severiens, S., Wolff, R. & Herpen, S. van (2014). *Teaching for diversity. European Journal of Teacher Education*. doi 10.1080/02619768.2013.845166
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935-947
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145
- Urem, D. (2013). Managing diversity in the classroom. On the application of rules and situational wisdom. In: B. Prins (red.), *Superdivers! Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving* (p. 15-36). Zutphen: Eburon
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Leerkrachten
- Veen, I. van der, Hornstra, L., Roorda, D. & Peetsma, T. (2014). *Differences in motivation and the effects of autonomy support on motivation and achievement of students from non-western ethnic minorities and ethnic majority students*. Intern rapport. Amsterdam: Kohnstamm Instituut/POWL
- Vertovec, S. (2006). *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Working Paper No. 25. Oxford: ESRC Centre on Migration, Policy and Society
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054
- Volman, M. (2012). Gebruik maken van verborgen kennis van leerlingen. *Zone, Tijdschrift voor ontwikkelingsgericht onderwijs*, 11 (4), 6-9