



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de ontwerpwetenschappen

Masterthesis

Leerlingen en diversiteit: Hoe scholen intercultureel onderwijs bevorderen

Eline Vanhoudt

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de ontwerpwetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be

Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

2024
2025



School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de ontwerpwetenschappen

Masterthesis

Leerlingen en diversiteit: Hoe scholen intercultureel onderwijs bevorderen

Eline Vanhoudt

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de ontwerpwetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

Voorwoord

Wij, Anke Raskin, Anneleen Jacobs, Eline Vanhoudt en Michelle Geurts zijn masterstudenten Educatieve Studies aan de Universiteit Hasselt. Deze O3-proef vormt het sluitstuk van onze opleiding en werd geschreven in het kader van het behalen van het diploma van de Educatieve Master. Zo sluit het thema van deze proef aan bij vakken zoals Leren en Ontwikkeling, Diversiteit en Innovatie en vakdidactiek uit het curriculum van de opleiding.

Met de school het TISM, gelegen in Bree, als opdrachtgever luidde het toegewezen onderzoeksthema: *Hoe ga je om met diversiteit in de klas/school in een snel veranderende samenleving?* In overleg met onze promotor, professor dr. Katrien Struyven, en begeleidster, Katrijn Verween, formuleerden wij de onderzoeksvraag: *Hoe kan het secundair onderwijs bijdragen aan de diversiteitsontwikkeling en interculturele competenties van leerlingen om multicultureel samen te werken, zowel binnen de schoolcontext als in de maatschappij?* Aan de hand van een literatuurstudie en kwalitatief onderzoek via focusgroepgesprekken met leerlingen uit de tweede graad van de opdrachtgevende school, het TISM, probeerden wij deze vraag te beantwoorden.

Wij willen graag onze promotor professor dr. Katrien Struyven en begeleidster Katrijn Verween bedanken voor hun waardevolle begeleiding, kritische feedback en aanmoediging gedurende het gehele proces. Zij stonden steeds voor ons klaar om onze vragen te beantwoorden en hielpen ons telkens weer op weg.

Daarnaast gaat onze dank uit naar de school, het TISM, voor het aanleveren van de benodigde data en hun bereidwillige medewerking tijdens het onderzoek. Tevens willen wij alle respondenten van de kwalitatieve focusgesprekken bedanken voor de bereidwilligheid en openheid in de verhalen, perspectieven, inzichten, ervaringen en bevindingen. Deze gesprekken vormden de basis voor het gehele onderzoek.

Ook willen wij onze dank uiten aan het Sint-Franciscus College te Heusden-Zolder, in het bijzonder aan Katelijne Smets en Karen Knaepen, voor het delen van waardevolle informatie over initiatieven die zij ondernemen binnen het kader van diversiteit.

Tot slot een welgemeend dankwoord aan onze familie en vrienden, die steeds een luisterend oor boden en ons hebben gesteund tijdens moeilijke momenten. Hun geduld, begrip en aanmoediging hebben een onmisbare bijdrage geleverd aan het succes van dit werk.

Universiteit Hasselt,
31 mei 2025.

Abstract

Als gevolg van de steeds diverser wordende samenleving staat het onderwijs voor een grote uitdaging: een hervorming van het onderwijssysteem waarbij alle leerlingen zich gezien, gewaardeerd en gestimuleerd voelen. Deze O3-proef kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het diversiteitsbewustzijn en interculturele competenties bij jongeren, met als doel leerlingen bewust te maken van diversiteit en interculturaliteit.

De onderzoeksvraag werd in samenwerking met de middelbare school het TISM als volgt geformuleerd: *'Hoe kan het secundair onderwijs bijdragen aan de diversiteitsontwikkeling en interculturele competenties van leerlingen om multicultureel samen te werken, zowel binnen de schoolcontext als in de maatschappij?'*

Om een antwoord te formuleren op deze onderzoeksvraag, werden theoretische kaders, zoals het model van Banks (2006) en het DMIS-model van Hammer et al. (2003), onderzocht via een literatuurstudie. Daarnaast werden er focusgroepgesprekken gehouden waar in totaal 26 leerlingen uit de tweede graad van verschillende finaliteiten aan deelnamen.

De resultaten uit deze gesprekken tonen aan dat leerlingen diversiteit spontaan heel breed interpreteren, maar dat er toch nog vooroordelen en uitsluitingen aanwezig zijn, zowel bij leerlingen als leerkrachten. Tussen de verschillende finaliteiten zijn eveneens grote verschillen merkbaar in hun perceptie en beleving van diversiteit. Hoewel sommige leerlingen vinden dat er al voldoende ingezet wordt op diversiteit, geven andere leerlingen aan dat ze een grotere nood voelen voor open dialoog en herkenbare leerinhouden. De school wordt deels als warm ervaren, maar de leerlingen merken op dat een duidelijk zichtbaar diversiteitsbeleid ontbreekt.

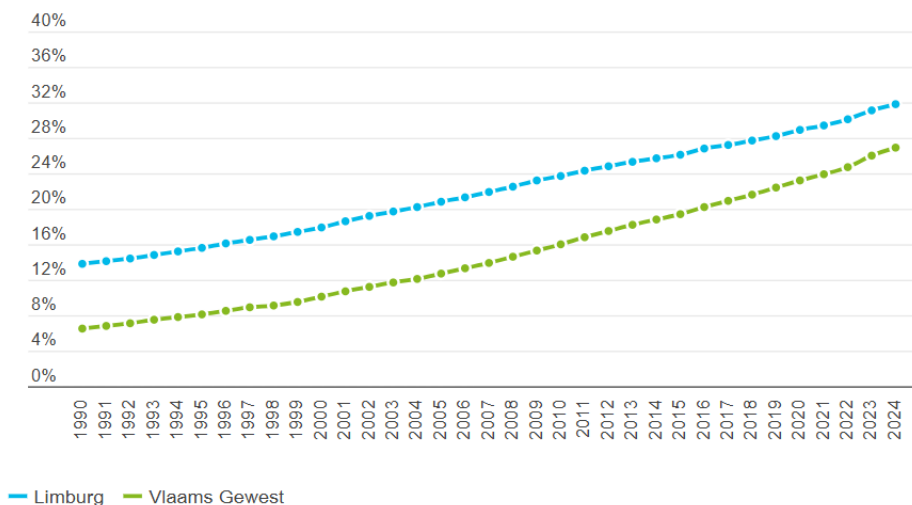
Zowel uit de literatuurstudie als de resultaten van de focusgroepgesprekken kan geconcludeerd worden dat interculturele competenties niet spontaan ontstaan, maar dat doelgericht ingezet moet worden op de ontwikkeling van deze competenties via lesinhouden, schoolklimaat en -beleid. Daarom wordt een creatief ontwerp voorgesteld als didactisch instrument ter ondersteuning van scholen bij de integratie van diversiteit in hun dagelijkse onderwijspraktijk.

Inhoud

Voorwoord	2
Abstract	4
1. Probleemstelling	8
2. Literatuurstudie	10
2.1. Multiculturalisme	10
2.1.1. Migratiestromingen	10
2.1.2. Het model van Banks	10
2.2. De rol van intercultureel onderwijs in een diverse samenleving	12
2.2.1. De interculturele competentie	13
2.2.2. Beleidskader Vlaams onderwijs	15
2.2.2.1. Vlaams lager onderwijs	15
2.2.2.2. Vlaams secundair onderwijs	16
2.2.3. Interculturaliteit in het onderwijs	17
2.2.3.1. Demografische samenstelling van de school	17
2.2.3.2. Instructies / Samenstelling (klas)groepen	17
2.2.3.3. Onderwijsklimaat	18
2.2.3.4. Beleidsimpact	18
2.2.3.5. Interculturaliteit in het schoolbeleid	18
2.2.3.6. Klasklimaat	20
3. Methodologie	22
3.1. Literatuurstudie	22
3.2. Kwalitatief onderzoek	22
3.3. Referentieproject	25
3.4. Creatief ontwerp	25
4. Resultaten	26
4.1. Diversiteit	26
4.2. Schoolklimaat	26
4.3. Divers samenwerken	27
4.4. Vooroordelen en uitsluiting van anderen	27
4.5. Diversiteit als lesonderwerp	28
4.6. Diversiteit op school	29
4.7. Sterke verschillen over de verschillende finaliteiten	30
5. Discussie	32
5.1. Naar een ontwerp voor het TISM	33
5.1.1. Werkgroep TTT - Team Taal & Tolerantie	34
5.1.2. Diversiteit in de lespraktijk	34
5.1.3. Vertaling naar het creatief ontwerp	35
6. Conclusie	38
7. Bibliografie	40
8. Bijlagen	46

1. Probleemstelling

De laatste jaren is de diversiteit in België sterk toegenomen (Unia, 2018; Van Avermaet & Slembrouck, 2018). Mede door globalisering en migratie is onze samenleving ingrijpend veranderd. De grafiek in figuur 1 toont dat het aantal inwoners met een niet-Belgische herkomst de afgelopen decennia aanzienlijk is gestegen in het Vlaamse Gewest (Provincies. incijfers.be, z.d.). Inzoomend op de provincie Limburg is een groei van 18% waarneembaar tussen 1990 en 2024; in het Vlaamse Gewest is deze groei zelfs 20,4%.



Figuur 1: Evolutie inwoners met een niet-Belgische herkomst, % t.o.v. alle inwoners (1990 - 2024) overgenomen uit Provincies.incijfers.be (z.d.).

Deze toename van diversiteit weerspiegelt zich ook in het onderwijs. Volgens Heyneman (2003) is de school een afspiegeling van de maatschappij waar leerlingen met uiteenlopende profielen leren samenleven. Een belangrijke vraag is dan ook hoe scholen het best omgaan met deze toenemende diversiteit. Scholen werken actief aan een cohesieve samenleving waarin discriminatie en negatieve vooroordelen niet getolereerd worden (Heyneman, 2003).

Inzoomend op culturele diversiteit stelt de Onderwijsinspectie (2009) dat het aantal leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond in het onderwijs de afgelopen jaren sterk toegenomen is. Het onderwijs wordt vaak beschouwd als een krachtig middel om multiculturele relaties te versterken en negatieve percepties rond deze uiteenlopende relaties te doorbreken (Goldsmith, 2004). Leerlingen uit minderheidsgroepen zijn gebaat bij multicultureel contact aangezien dit in de toekomst leidt tot betere kansen op de arbeidsmarkt (Lin, 1999). Tegelijk helpt het om negatieve vooroordelen bij autochtone leerlingen tegenover andere culturele groepen te verminderen, wat bijdraagt aan het voorkomen van conflicten en spanningen (Pettigrew & Tropp, 2006). Onderzoek van Celeste et al. (2019) toont aan dat aandacht voor etnische en culturele verscheidenheid voordelig is voor alle leerlingen. Jongeren met een migratieachtergrond voelen zich beter thuis en presteren beter, zonder dat dit ten koste gaat van autochtone leerlingen. Met andere woorden: *een inclusieve, multiculturele schoolcultuur komt zowel minderheids- als meerderheidsgroepen ten goede* (Celeste et al., 2019).

Toch geven Thijs en Verkuyten (2014) aan dat er nog te weinig kennis is over hoe multiculturele relaties in het onderwijs versterkt kunnen worden. Ook volgens Van Oudenhoven et al. (2006) is er op macroniveau een noodzaak om beter om te gaan met groeiende culturele diversiteit als onderdeel van het streven naar een hechte en samenhangende maatschappij. Het is daarom belangrijk om diversiteit te onderzoeken in relatie tot andere aspecten van de schoolomgeving, zoals school- en klasklimaat, lesinhoud en schoolbeleid - factoren die van invloed zijn op de manier waarop leerlingen reageren op de etnische verschillen binnen de schoolcontext.

Vanuit deze nood werd Universiteit Hasselt benaderd door de secundaire school TISM in Bree (provincie Limburg). Ook zij zijn op zoek naar manieren om negatieve vooroordelen te verminderen en multiculturele relaties te versterken via het onderwijs. Hun concrete vraag aan de Universiteit Hasselt luidt: *Hoe ga je om met diversiteit in de klas/school in een snel veranderende samenleving?*

Tijdens het kennismakingsgesprek met Verween, K., coördinator derde graad, blijkt dat het TISM momenteel een beperkte culturele diversiteit kent. Volgens een studie van Abacioglu et al. (2023) zijn leerlingen in zulke omgevingen vaak minder geneigd om de meerwaarde van diversiteit te erkennen of ervan te willen leren. In een onderzoek van Steffens et al. (2017) werd zelfs vastgesteld dat multicultureel onderwijs averechts kan werken in schoolomgevingen met ongelijke interetnische contacten. Dit kan leiden tot beperkte bewustwording over de voordelen van een multiculturele samenleving, minder interculturele leerervaringen en zelfs weerstand tegen diversiteitsinitiatieven.

Dit toont aan dat scholen met een beperkte culturele diversiteit specifieke uitdagingen ervaren. Hoewel dit onderzoek vertrekt vanuit de vraag van het TISM, heeft de problematiek rond culturele diversiteit in het secundair onderwijs een bredere maatschappelijke relevantie. Uit een recente studie van D'hondt et al. (2024) blijkt dat Vlaamse secundaire scholen actief op zoek zijn naar manieren om effectief met diversiteit om te gaan. Dit creëert zowel kansen als uitdagingen en roept belangrijke vragen op over hoe leerlingen vaardigheden en attitudes ontwikkelen om effectief samen te werken binnen een multiculturele schoolomgeving.

Via kwalitatief onderzoek zal een antwoord geformuleerd worden op deze vragen. Dit biedt niet alleen inzichten voor het TISM, maar kan ook breder worden ingezet om secundaire scholen te ondersteunen in het omgaan met culturele diversiteit en het versterken van interculturele competenties bij leerlingen. Hieruit komt de centrale onderzoeksvraag van deze studie voort:

Hoe kan het secundair onderwijs bijdragen aan de diversiteitsontwikkeling en interculturele competenties van leerlingen om multicultureel samen te werken, zowel binnen de schoolcontext als in de maatschappij?

2. Literatuurstudie

2.1. Multiculturalisme

Multiculturalisme is tegenwoordig een vast begrip binnen onze samenleving. Dagelijks komen mensen in aanraking met individuen uit andere culturen of met uiteenlopende achtergronden. Een multiculturele samenleving wordt dan ook gedefinieerd als '*een maatschappij waarin mensen uit verschillende culturen samenleven*' (Van Dale, 2025). Deze term is nauw verbonden met het multiculturalisme: een ideologie die streeft naar gelijke behandeling en waardering van verschillende bevolkingsgroepen (Loobuyck & Levrau, 2010). Het multiculturalisme staat haaks op de superioriteitsidee dat stelt dat een bepaalde cultuur 'beter of hoger' is dan de andere (Van der Burg, 2008).

2.1.1. Migratiestromingen

Naegels (2021) beschrijft het toegenomen multiculturalisme als een gevolg van de migratiestromen kort na de Tweede Wereldoorlog. Tijdens deze migratiestromen trokken arbeiders vanuit de Europese kolonies naar Europa om hun economische en sociale status te verbeteren. In België werd deze migratie niet enkel aangedreven door koloniale banden, maar ook door een nijpend tekort aan arbeidskrachten, voornamelijk in de steenkoolmijnen. Het Belgisch-Italiaans migratieakkoord van 1946 speelde hier een cruciale rol in (Naegels, 2021). Recentelijk vonden er verschillende migratiestromen plaats als gevolg van conflicten, zoals bijvoorbeeld de migratie van Oekraïners na de inval van Rusland (VRT NWS, 2024). Deze verschillende stromingen dragen bij aan de diversiteit, en dus ook meer culturen, binnen de huidige samenleving (Kleinhans, 2022).

Niet alleen in Europa, maar ook in de Verenigde Staten werd de socio-economische migratie gebruikelijker na de Tweede Wereldoorlog met een toenemende diversiteit en culturaliteit als gevolg (Banks, 2009; Dillon, 2006). Deze migratie, samen met de burgerrechtenbeweging in de jaren '50, leidde tot de ontwikkeling van het eerste model voor multicultureel onderwijs (Banks, 2009; Dwyer, 2000). Dit model heeft als ultiem doel om scholen en universiteiten te stimuleren om gelijke kansen aan te bieden voor alle bevolkingsgroepen, echter blijft het model in de praktijk moeilijker haalbaar (Gillborn, 2008). Banks (2004) haalt aan dat vooral taalbarrières en andere academische uitdagingen binnen minderheidsgroepen een belangrijke rol spelen in de beginfase van het multicultureel onderwijs. Minderheden vroegen dan ook om meer erkenning van hun cultuur en identiteit, in de hoop hun schoolprestaties en toekomstperspectieven te verbeteren (Banks, 2004). Als reactie hierop werd in 2006 een nieuw model voorgesteld door James A. Banks, een Amerikaans onderzoeker, gespecialiseerd in sociale wetenschappen, multicultureel onderwijs en diversiteits- en burgerschapsonderwijs.

2.1.2. Het model van Banks

In het nieuwe model beschrijft Banks (2006) vijf pijlers die essentieel zijn om multicultureel onderwijs in Amerika succesvol uit te bouwen (Banks, 2006; Hendriksen et al., 2024). Deze pijlers, bekend als *The Dimensions of Multicultural Education*, vormen samen de basis om onderwijs inclusiever en rechtvaardiger te maken (Banks, 2006).

De eerste pijler die hij aanhaalt, is de **inhoudelijke integratie** (*Content Integration*). Banks (2009) benadrukt het belang van voorbeelden uit verschillende culturen of groepen om sleutelconcepten, principes en theorieën uit te leggen aan leerlingen. Door migratieachtergrond te koppelen aan succesverhalen binnen hun cultuur, krijgen leerlingen niet alleen erkenning, maar ook hoop en perspectief (Banks, 2009). Hoewel deze aanpak in sommige vakken makkelijker toepasbaar is dan in andere, stelt Banks (2009) dat het waardevol is om consequent te zoeken naar culturele diversiteit in lesmateriaal. Zo ontwikkelden Nasir en Cobb (2007) een strategie om multiculturalisme te integreren in het vak wiskunde, terwijl Harding (1998) een strategie beschijft voor wetenschappelijke vakken zoals chemie, fysica en biologie. In beide gevallen is het minder vanzelfsprekend, doch mogelijk om voorbeelden te gebruiken die uit diverse culturen afkomstig zijn.

De tweede pijler van het model betreft het proces van **kennisconstructie** (*Knowledge Construction*). Deze pijler omvat verschillende leeractiviteiten die leerlingen niet alleen helpen om de leerstof te begrijpen en te onderzoeken, maar maken hen ook bewust van hoe perspectieven en vooroordelen gevormd worden tijdens onderwijsmomenten (Banks, 1996). Banks (2009) benadrukt dat het niet enkel belangrijk is dat leerlingen het belang van multiculturalisme inzien, maar dat ook de hele maatschappij een rol speelt in het leerproces. Binnen het onderwijs zijn leerkrachten de belangrijkste schakel om multicultureel onderwijs aan te bieden. De school moet zowel hen als de leerlingen ondersteunen in het overbrengen en implementeren van multicultureel onderwijs (Banks, 1996).

De derde pijler is het **verminderen van vooroordelen** (*Prejudice Reduction*), waarin Banks (2009) uiteenzet hoe leerlingen gestimuleerd kunnen worden om een democratische houding tegenover ras te ontwikkelen. Volgens Stephan en Vogt (2004) is het begrijpen van etnische identiteit, en de invloed hierop van zowel de schoolcontext als de opvattingen van de dominante groep, van cruciaal belang. Hun onderzoek toont aan dat het essentieel is dat leerlingen in aanraking komen met diverse culturen om vooroordelen tegen te gaan (Stephan & Vogt, 2004). Daarnaast stelt de theorie van Allport (1954/1979) dat contacten tussen verschillende groepen onderlinge relaties kan verbeteren vermits voldaan wordt aan volgende voorwaarden: a) de individuen hebben een gelijke status, b) ze werken aan gemeenschappelijke doelen, c) er bestaat samenwerking tussen de groepen en d) het contact wordt ondersteund door autoriteiten waaronder ouders en leerkrachten (Gebaseerd op Pettigrew, 2004, in het model van Banks, 2009).

Een vierde pijler steunt op het aanbieden van **gelijke onderwijskansen** (*Equity Pedagogy*). Deze benadering vraagt dat leerkrachten hun didactiek afstemmen op de leerstijlen en culturele achtergronden van leerlingen om het academisch succes van diverse leerlingengroepen te bevorderen (Banks, 2009). Coöperatieve leermethoden, met name in vakken zoals wiskunde en wetenschappen, blijken daarbij effectief in het verbeteren van prestaties van minderheidsgroepen (Cohen & Lotan, 1995). Banks (2009) wijst bovendien de theorie van culturele deprivatie af; die stelt dat leerlingen uit gezinnen met lage inkomens onvoldoende voorbereid zijn op academisch succes. In plaats daarvan benadrukt Banks (2009) dat het onderwijs zich moet richten op het erkennen van de culturele rijkdom die deze leerlingen meebrengen. De manier waarop deze gelijkheid toegepast wordt tijdens de lessen, is afhankelijk van de leerkracht. Het is de taak van de leerkracht om cultuurbewuste lessen op te bouwen (de Haan & Elbers, 2004; Gay, 2000; Lee, 2007). Het is de leerkracht die zorgt voor verbondenheid tussen leerinhouden en ervaringen, waarden en kennis van hun leerlingen waardoor leren effectiever en relevanter wordt (Gay, 2000).

De vijfde en laatste pijler van Banks (2009) is het opbouwen van een **krachtige of versterkende schoolcultuur** (*An Empowering School Culture*). Dit houdt in dat de schoolcultuur en -structuur zo worden hervormd dat alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, gelijkheid ervaren (Banks, 2009). Om dit te verkrijgen, moeten de houding, visie en acties van leerkrachten en personeel bijdragen aan gelijke kansen voor elke leerling (Tamang, 2022). Om te komen tot deze krachtige schoolcultuur, schrijft Banks (2009) dat de systemen die aan de basis liggen voor speciale programma's, voor bijvoorbeeld begaafde leerlingen of leerlingen met specifieke noden, constructief herwerkt moeten worden zodat elke leerling dezelfde kansen kan krijgen. Daarnaast moet elke leerling gestimuleerd worden om aan deze programma's deel te nemen (Banks, 2009). Wederzijds respect tussen diverse groepen vormt hierin een belangrijke basis. Verder is het belangrijk dat de school de leerlingen stimuleert in het behalen van doelstellingen, het opbouwen van normen en het uitbouwen van culturele praktijken (Banks, 2004/2009). Door leerkrachten meer ruimte te geven voor gezamenlijke planning en samenwerking, wordt een vlottere lespraktijk mogelijk gemaakt.

Om tot een werkelijk inclusief en effectief multicultureel schoolbeleid te komen, in zowel theorie als praktijk, is het essentieel om in te zetten op al deze vijf pijlers. Alleen zo worden scholen een plek waar elke leerling zich gezien, gewaardeerd en gestimuleerd voelt.

2.2. De rol van intercultureel onderwijs in een diverse samenleving

Eerder werd een multiculturele samenleving gedefinieerd als *'een maatschappij waarin mensen uit verschillende culturen samenleven'* (Van Dale, 2025). Maar naast het multiculturalisme is interculturaliteit belangrijk om tot een intercultureel onderwijsmodel te komen waar iedereen, ongeacht zijn of haar achtergrond, evenwaardig en gelijk behandeld kan worden (Boonen, 2002a). Interculturaliteit verwijst naar een samenleving waarin mensen met verschillende culturele achtergronden niet alleen naast elkaar, maar ook bewust met elkaar leven, elkaar wederzijds beïnvloeden en tegelijk hun eigen identiteit behouden (Banks, 2009; Mariën & De Smet, 2011). Hierin worden de verbinding en positieve interactie sterk benadrukt. Volgens Boonen (2002a) biedt interculturaliteit kansen om een democratische samenleving te versterken, waarin mensen met zowel een lokale als migratieachtergrond op een humane en vreedzame manier samenleven en -werken.

Het is geen nieuw fenomeen dat wereldwijd miljoenen mensen op zoek zijn naar een menswaardige levenssituatie voor zichzelf en hun kinderen (Boonen, 2002a). Als gevolg van deze verschuivingen komen autochtone volkeren steeds meer in contact met andere culturen (Dillon, 2006). Gezinnen zullen zich vestigen op plaatsen waar zij waardige levensomstandigheden mogelijk achten. Hierdoor groeide de noodzaak om het onderwijs aan te passen aan deze veranderingen en meer te laten inspelen op een diverse samenleving (Boonen, 2002a). De interculturele dimensie van het onderwijs moest daarom worden versterkt (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Zo ontstond intercultureel onderwijs, waarbij leerlingen leren dat migratie een universeel fenomeen is, in elke samenleving voorkomt en van alle tijden is (Boonen, 2002a).

Boonen (2002a) beschrijft intercultureel onderwijs als:

"De ideale onderwijsvorm voor al diegenen die de culturele diversiteit, interactie en communicatie tussen verschillende leerlingen(groepen) en participanten als verrijkend ervaart voor het harmonisch samenleven in een multiculturele (school)wereld." (Boonen 2002a, p. 10)

Sinds de jaren '80 wordt intercultureel onderwijs in België actief ingezet als een belangrijk instrument om leerlingen interculturele competenties te laten verwerven en om hen voor te bereiden op een etnisch diverse samenleving (Agirdag, 2016). Zoals Duyver (1992) het verwoordde:

"Geen enkele school kan zich onttrekken aan de plicht het 'interculturalisme' als een rode draad door het hele opvoedingsproces te weven." (Duyver, 1992, p. 143-144)

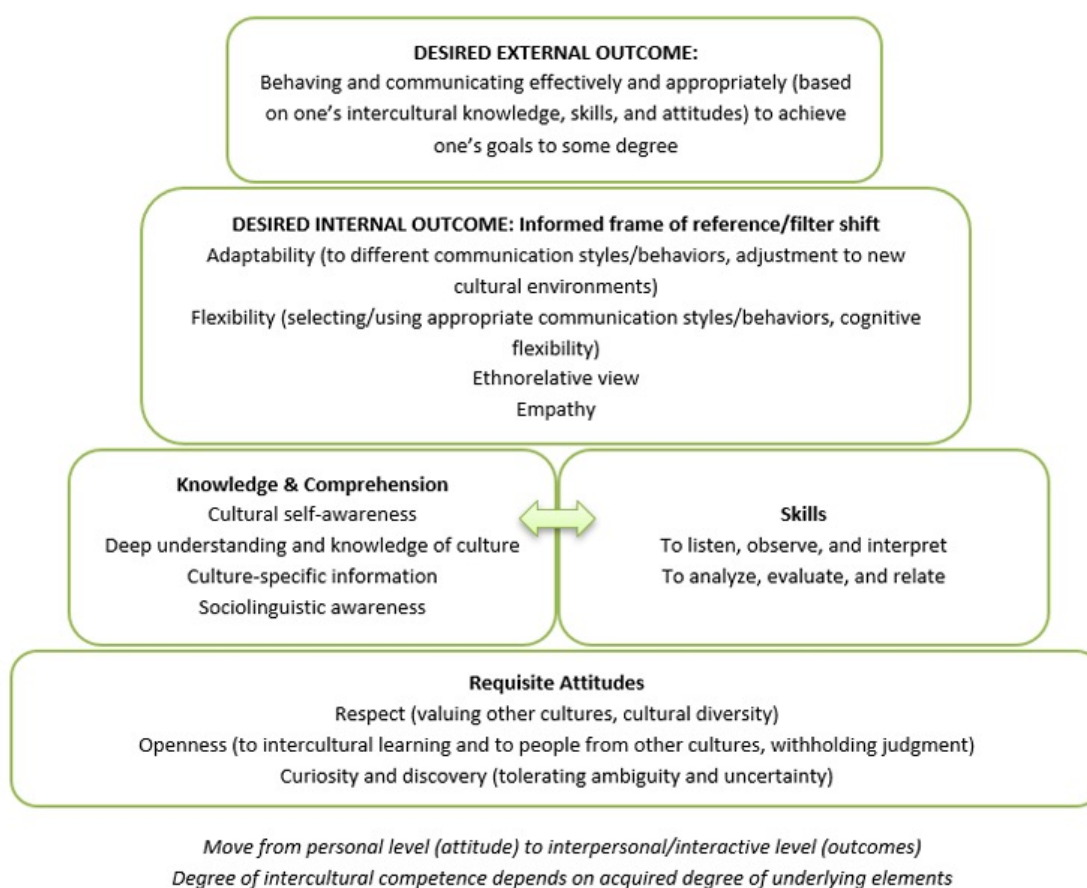
Om gelijkwaardig en gezamenlijk te functioneren in de maatschappij, is het cruciaal dat leerlingen leren hoe ze kunnen omgaan met overeenkomsten en verschillen die verbonden zijn aan etnische en culturele achtergrond (Van der Niet, 2006, geciteerd in Van den Bulk, 2018). Intercultureel onderwijs vormt daarin het startpunt met een acculturatieproces: *"het aanleren van een andere cultuur dan die van de eigen samenleving"* (Boonen, 2002a, p. 18). Dit proces behelst het aanleren van nieuwe gedragspatronen, normen en waarden aan leerlingen met uiteenlopende culturele achtergronden. Zo wijst Boonen (2002a) ook op meerdere factoren die dit proces kunnen beïnvloeden, zowel op een positieve als op een negatieve manier:

- Persoonlijke kenmerken zoals leeftijd, geslacht en levensgeschiedenis.
- De openheid van de ontvangende school.
- De culturele afstand tussen de schoolcultuur en de cultuur van het land van herkomst.

2.2.1. De interculturele competentie

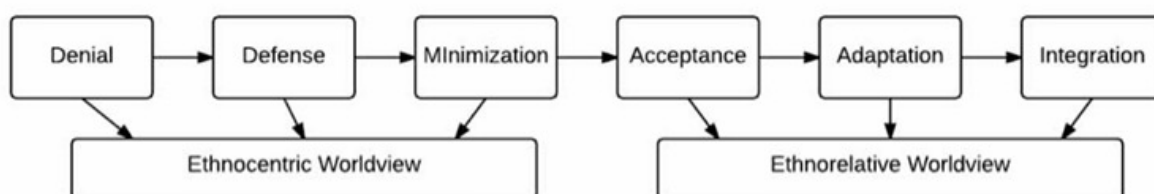
Om intercultureel onderwijs in de praktijk vorm te geven, is het cruciaal dat leerlingen interculturele competenties verwerven. Deze competenties worden doorgaans omschreven als een combinatie van kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn om effectief om te gaan en samen te werken met mensen uit andere culturen (Poort & Okken, 2024). Het betreft een open, respectvolle en nieuwsgierige houding tegenover verschillen, kennis van andere culturen én inzicht in de eigen culturele achtergrond. Vaardigheden zoals luisteren, observeren, analyseren en het overbruggen van misverstanden zijn van cruciaal belang (Poort & Okken, 2024).

Darla Deardorff (2023) visualiseerde dit met haar *Pyramid Model of Intercultural Competence* waarin attitudes zoals respect en openheid de basis vormen. In figuur 2 geeft de piramide een onderscheid weer tussen verschillende onderdelen. Het eerste en laagste niveau betreft de houding, waarin **respect, openheid en nieuwsgierigheid** de kern vormen (*Requisite Attitudes*). Op het tweede niveau van de piramide staan twee aspecten centraal: **kennis en begrip, en vaardigheden** (*Knowledge & comprehension - Skills*). Bij 'kennis en begrip' gaat het om cultuurspecifieke informatie, kennis van cultuur en culturele zelfkennis. Binnen het onderdeel 'vaardigheden' ligt de nadruk op luisteren, observeren, analyseren en evalueren. Het derde niveau beschrijft de **gewenste interne uitkomsten of resultaten** (*Desired Internal Outcome*). Flexibiliteit, empathie, aanpassingsvermogen en een verschuiving in het referentiekader vormen hier de kern. Het hoogste niveau van de piramide richt zich op de **gewenste externe resultaten** (*Desired External Outcome*) en beschrijft het gedrag waarbij leerlingen in staat zijn om effectief en correct te communiceren over persoonlijke doelen (Deardorff, 2023; O'Toole, 2018).



Figuur 2: Piramidemodel van Interculturele Competentie Ontwikkeling van Deardorff (2006) overgenomen uit Poort en Okken (2024, p. 35).

Verder ontwikkelden Hammer, Bennett en Wiseman (2003) het *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) waarin de fasen van de verwerving van de interculturele competentie beschreven worden. Dit model legt uit hoe individuen zich geleidelijk ontwikkelen van een etnocentrisch naar een etnorelatief wereldbeeld. In de etnocentrische stadia: ontkenning (*Denial*), verdediging (*Defense*) en minimalisering (*Minimization*), beschouwen individuen hun eigen cultuur als het centrum van de werkelijkheid. In contrast hiermee kenmerken de etnorelatieve stadia: acceptatie (*Acceptance*), adaptatie (*Adaptation*) en integratie (*Integration*), zich door een groeiend begrip van culturele diversiteit. Een schematisch overzicht van de stadia wordt weergegeven in figuur 3.



Figuur 3: *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* overgenomen uit Mellizo (2018, p. 49).

Het **etnocentrische wereldbeeld** in het *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) van Hammer, Bennett en Wiseman (2003) bestaat uit 3 stadia:

- **Ontkenning van culturele verschillen** (*Denial*): In dit eerste stadium zijn individuen zich nauwelijks bewust van het bestaan van culturele verschillen, of kiezen ervoor om deze te negeren. Er is vaak weinig interactie met mensen uit andere culturen, waardoor culturele diversiteit buiten de waarneming blijft.
- **Verdediging tegen culturele verschillen** (*Defense*): Wanneer culturele verschillen worden waargenomen, worden ze vaak als bedreigend ervaren. Individen in deze fase beschouwen hun eigen cultuur als superieur, terwijl andere culturen als inferieur of vreemd worden gezien.
- **Minimalisering van culturele verschillen** (*Minimization*): In deze fase erkennen individuen dat er culturele verschillen bestaan, maar ze gaan ervan uit dat universele menselijke waarden belangrijker zijn dan culturele variaties. Hierdoor worden verschillen gebagatelliseerd of genegeerd, vanuit de overtuiging dat iedereen in de kern hetzelfde is.

Daarnaast beschrijven Hammer, Bennett en Wiseman (2003) het **etnorelatieve wereldbeeld** in het *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), dat ook bestaat uit 3 stadia:

- **Acceptatie van culturele verschillen** (*Acceptance*): Individen in dit stadium erkennen dat culturele verschillen legitiem en betekenisvol zijn. Zij begrijpen dat gedrag en waarden sterk cultureel bepaald zijn en vermijden etnocentrische oordelen.
- **Adaptatie aan culturele verschillen** (*Adaptation*): In deze fase zijn individuen in staat om hun gedrag, communicatie en denkwijzen aan te passen aan verschillende culturele contexten. Ze beschikken over interculturele empathie en zijn in staat hun culturele ervaringen op een cultureel gepaste manier te uiten.
- **Integratie van culturele verschillen** (*Integration*): Het hoogste stadium in het model wordt gekenmerkt door het vermogen om verschillende culturele kaders flexibel te hanteren. Individen met een geïntegreerde interculturele identiteit kunnen effectief functioneren in uiteenlopende culturele omgevingen en gebruiken hun ervaring om verbindingen te leggen tussen verschillende culturen.

2.2.2. Beleidskader Vlaams onderwijs

Aangezien de interculturele competentie bestaat uit individuele vaardigheden en attitudes om te leren omgaan met verschillen, hebben scholen een breder kader nodig om diversiteit te omarmen en als kracht te benutten (Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020). Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte (2020) concluderen dat het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijken in zowel het lager als in het secundair onderwijs kansen laten liggen op het niveau van leren en de ontwikkeling van de leerlingen. De onderzoekers beamen dat onwetendheid of onvoldoende aandacht aan de basis ligt. Bijgevolg formuleerden Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte (2020) verschillende beleidsaanbevelingen die tot de nieuwe onderwijsdoelen hebben geleid (*Modernisering Van Het Secundair Onderwijs*, z.d.; Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020). Een belangrijk gevolg van deze ontwikkeling is dat studiekeuzes steeds meer worden gemaakt op basis van weloverwogen beslissingen (*Waarom Moderniseren?*, z.d.). Hierdoor zijn deze beslissingen minder afhankelijk van toevallige sociaal-economische of sociaal-culturele omstandigheden van leerlingen. Hierin komt duidelijk naar voren dat de Vlaamse overheid stelt dat sociaal-economische en sociaal-culturele situaties beïnvloedende factoren zijn. Daarom werd de eerder vernoemde interculturele competentie verwerkt in de nieuwe onderwijsdoelen van zowel het lager als secundair onderwijs (*Modernisering Van Het Secundair Onderwijs*, z.d.). Maar hoe vertaalt zich dat binnen het hervormde onderwijs?

2.2.2.1. Vlaams lager onderwijs

Jongeren leren van jongs af aan om verschillen tussen mensen te herkennen en erkennen, en ontwikkelen vaardigheden om samen te werken met iedereen (*Onderwijsdoelen*, z.d.-a). In de onderwijsdoelen van het Vlaams lager onderwijs werden enkele eindtermen geformuleerd die hieraan bijdragen. Binnen het domein Mens en Maatschappij kunnen de volgende eindtermen gelieerd worden aan verschillen herkennen en erkennen (*Onderwijsdoelen*, z.d.-a):

- 1.4 De leerlingen kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen.
- 2.7 De leerlingen kunnen er in hun omgang met leeftijdgenoten op discrete wijze rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als zijzelf.
- 2.11 De leerlingen kunnen illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving.
- 2.12 De leerlingen zien in dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.

Binnen het domein leergebiedoverschrijdende eindtermen, meer specifiek de sociale vaardigheden, springt één belangrijke vaardigheid naar voren (*Onderwijsdoelen*, z.d.-a):

- 3. De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

Volgens het leerplan zouden afstuderende jongeren van het lager onderwijs in staat zijn om verschillen te herkennen, erkennen en kunnen samenwerken met iedereen. Maar hoe vertaalt zich dat in het secundair onderwijs?

2.2.2.2. Vlaams secundair onderwijs

Het Vlaams Parlement ontwikkelde zestien sleutelcompetenties, zoals weergegeven in figuur 4, waarmee commissies van leerkrachten, experts en onderwijskoepels aan de slag gingen om de nieuwe eindtermen te formuleren (*Onderwijsdoelen*, z.d.-b; VRT NWS, 2022). De sleutelcompetenties die gerelateerd zijn aan deze interculturele competentie zijn:

- Sociaal-relatieve competenties
- Burgerschap
- Cultureel bewustzijn en culturele expressie



Figuur 4: Overzicht van de zestien sleutelcompetenties voor basisvorming in het secundair onderwijs overgenomen uit VRT NWS (2022).

Sociaal relationele competenties

Binnen deze sleutelcompetentie ligt vooral de nadruk op het opbouwen, onderhouden en versterken van interpersoonlijke relaties (KlasCement, 2022, 20 juni). Leerlingen leren hoe ze rekening kunnen houden met de opvattingen, grenzen en emoties van anderen.

Burgerschap

Deze sleutelcompetentie omvat zeven bouwstenen (KlasCement, 2021a, 21 oktober). Twee bouwstenen zijn relevant in deze context:

- **Identiteit:** Leerlingen leren de persoonlijke identiteit te onderscheiden van de groepsidentiteit. Verder bestuderen ze hoe verschillende lagen van identiteiten elkaar beïnvloeden aan de hand van concepten zoals verbondenheid, solidariteit, discriminatie en wij-zij-denken.
- **Diversiteit in de klas:** Leerlingen leren omgaan met diversiteit in het samenleven en samenwerken. Basisvaardigheden zoals constructief en reflectief denken, en het handelen in functie daarvan komen aan bod.

Cultureel bewustzijn

Deze sleutelcompetentie bestaat uit vier bouwstenen (KlasCement, 2021b, 21 oktober). Door de tweede bouwsteen "Kunst en cultuur beleven" verwerven leerlingen een mondiale blik op kunst en cultuur doorheen de tijd waarin aandacht wordt geschonken aan de hedendaagse culturele diversiteit. Ook komt het proces van omgaan met, interpreteren van en waarderen van de innerlijke en de omringende wereld aan bod.

2.2.3. Interculturaliteit in het onderwijs

Naast de interculturele competentie en het Vlaamse beleidskader dat dit faciliteert, vormt interculturaliteit een fundamenteel uitgangspunt binnen onderwijsinstellingen. Waar de interculturele competentie zich richt op individuele vaardigheden en attitudes, biedt interculturaliteit een bredere structurele en beleidsmatige benadering om erkenning, waardering en samenwerking binnen diversiteit te bevorderen (Banks 2004). Het doel is om diversiteit als kracht te omarmen en een veilig klimaat te creëren waarin iedere leerling optimaal kan functioneren (Booth, 1996, geciteerd in Barton, 1997).

Hoe scholen interculturaliteit in de praktijk vormgeven, is van cruciaal belang voor de effectiviteit ervan. Banks (2006) benadrukt dat een succesvolle implementatie afhangt van zowel didactische keuzes als beleidsstructuren, waarbij leerkrachten een sleutelrol spelen in het realiseren van een diverse en open leeromgeving. Savelkoul et al. (2015) concluderen dat interculturaliteit wordt beïnvloed door contextuele factoren, waarbij de schoolomgeving zowel een positieve als negatieve invloed kan hebben. Daarom is het essentieel om diversiteit te benaderen in samenhang met andere factoren buiten de schoolomgeving. Deze factoren kunnen bepalend zijn voor hoe leerlingen omgaan met etnische diversiteit binnen de schoolcontext (Thijs & Verkuyten, 2014). Zo tonen Crosnoe, Johnson en Elder (2004) in hun onderzoek aan dat de demografische samenstelling van de school, de groepssamenstelling, de manier van instructies geven en het onderwijsklimaat inzicht geven in de manier waarop een school invloed heeft op de interculturaliteit van leerlingen.

2.2.3.1. Demografische samenstelling van de school

Volgens Van Praag et al. (2015) is het cruciaal dat binnen het schoolbeleid rekening gehouden wordt met de ervaringen en behoeften van verschillende etnische groepen. Savelkoul et al. (2015) legt in zijn *Theory of Social Structure* uit dat, hoewel de aanwezigheid van leden uit andere etnische groepen interculturaliteit kan versterken, het geen absolute voorwaarde is. Interculturaliteit ontstaat door actieve interactie, educatie en bewustwording, waarbij culturele diversiteit op verschillende manieren kan worden ervaren en bevorderd (Savelkoul et al., 2015).

2.2.3.2. Instructies / Samenstelling (klas)groepen

McFarland et al. (2014) beschrijven de instructiestructuur binnen de schoolcontext als de manier waarop leerlingen kunnen worden gegroepeerd. Deze groepering kan plaatsvinden op basis van vooraf vastgelegde regels (selectief) of eigen keuzes (electief). Dit onderscheid beïnvloedt hoe leerlingen met verschillende culturele achtergronden elkaar ontmoeten en interageren met elkaar.

Wanneer leerlingen vrij kiezen met wie ze samenwerken, de electieve groepering, kan sociale segregatie ontstaan (McFarland et al., 2014). Leerlingen hebben de neiging om zich te groeperen met anderen die op hen lijken. Dit kan als gevolg hebben dat de interculturele interacties beperkt blijven.

Wanneer leerlingen op basis van externe criteria worden ingedeeld, selectieve groepering, wordt meer diversiteit binnen sociale interacties gestimuleerd (McFarland et al., 2014). Leerlingen worden bewust gemengd zodat ze vaker in contact komen met uiteenlopende perspectieven. Hierdoor worden interculturele competenties versterkt en leren leerlingen van elkaars achtergronden (McFarland et al., 2014).

Een selectieve aanpak biedt de grootste kans op succes bij het bevorderen van interculturele interactie binnen een schoolomgeving (McFarland et al., 2014). Wanneer scholen strategisch inzetten op gemengde groepsindelingen, kan dit bijdragen aan het ontwikkelen van positieve attitudes tegenover culturele diversiteit en het stimuleren van wederzijds begrip tussen leerlingen.

2.2.3.3. Onderwijsklimaat

Het schoolklimaat wordt gebruikt om de algemene sfeer binnen een school te omschrijven. Deze sfeer ontstaat gedeeltelijk door de ervaringen van leerlingen binnen de school (Cohen et al., 2009; Crosnoe et al. 2004; McFarland et al., 2014). Een duurzaam en positief schoolklimaat bevordert nu eenmaal de ontwikkeling en het leren van jongeren. Dit is nodig voor een productief, bijdragend en bevredigend leven in onze samenleving. Het schoolklimaat omvat normen, waarden en verwachtingen die ervoor zorgen dat leerlingen zich sociaal, emotioneel, fysiek veilig, betrokken en gerespecteerd voelen (Crosnoe et al., 2004).

Volgens de onderzoeken van Aldridge en Ala'i (2013) en Thijs en Verkuyten (2014) draait het niet alleen om individuele ervaringen, maar ook om de kwaliteit van sociale relaties tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en personeel, en tussen school en ouders. Zo benadrukken McFarland et al. (2014) dat de manier waarop scholen groepssamenstellingen structureren, een directe invloed heeft op de kwaliteit van sociale interacties tussen leerlingen. Een diverse aanpak binnen de klassenorganisatie kan bijdragen aan een schoolomgeving waarin harmonieuze interculturele relaties ontstaan (Schachner et al., 2015). Leerlingen, gezinnen en leerkrachten werken samen om een gedeelde schoolvisie te ontwikkelen, te beleven en bij te dragen aan een inclusieve samenleving waarin iedereen gelijk is en ook zo behandeld wordt (Cohen et al., 2004).

2.2.3.4. Beleidsimpact

Een grootschalige Vlaamse studie vond plaats in 66 secundaire scholen verspreid over de onderwijsnetten met meer dan 3000 leerlingen, waarvan 1747 met migratieachtergrond (Meeussen et al., 2020). Uit het onderzoek van Meeussen et al. (2020) blijkt dat scholen met een multiculturele aanpak waarbij diversiteit expliciet wordt erkend en benut, een aanzienlijk kleinere kloof vertonen in schoolresultaten en verbondenheid tussen autochtone en migratieleerlingen dan scholen met een afwijzend of assimilerend beleid. Leerlingen in deze multiculturele scholen halen na verloop van tijd betere punten.

2.2.3.5. Interculturaliteit in het schoolbeleid

Scholen worden aangeraden om een expliciete interculturele visie te verankeren in hun beleid en schoolcultuur (Boonen, 2002b). Dit betekent dat op beleidsniveau gekozen wordt voor een multiculturele ideologie waarin diversiteit als meerwaarde geldt. Zo onderschrijft de Vlaamse Onderwijsraad (2016) dat onderwijsinitiatieven interculturele competenties, dialoog en actief burgerschap centraal moeten stellen om jongeren voor te bereiden op een diverse samenleving. Steeds vaker kiezen scholen ervoor om hun interculturele beleidsvisie om te zetten in activiteiten rond diversiteit waarbij ze inzetten op meerdere pijlers binnen de theorie van Banks (2006):

- Scholen kunnen specifieke projecten opzetten die diversiteit benutten als leerkans. Uit een recent Nederlands onderzoek van Nuffic (2019/2023) wordt sterk aangeraden om leerlingen zelf op onderzoek te laten gaan. Zo kunnen ze bijvoorbeeld een projectweek organiseren waarin de leerlingen gebruiken, normen en waarden van verschillende culturen onderzoeken en presenteren. Zulke evenementen en projecten bevorderen verbondenheid en teamgeest over culturele lijnen heen (*Pijlers van Banks (2006): reductie van vooroordelen, inhoudelijke integratie, kennisconstructie*)
- Steeds vaker worden verschillende religieuze en culturele feesten samen op school gevierd. Denk hierbij aan Kerstmis, Eid al-Fitr, Chinees Nieuwjaar, Divali, Pesach, etc. Dit leert leerlingen respect op te brengen voor elkaars tradities. (*Pijler van Banks (2006): inhoudelijke integratie*)

- Een interculturele school betreft ouders en lokale gemeenschappen om begrip tussen culturen te stimuleren. Denk hierbij aan gastsprekers of een potluckavond waar ouders en leerlingen traditionele gerechten meebrengen en delen. Een gastspreker kan iemand uit de gemeenschap zijn die over diens cultuur komt vertellen (Nuffic, 2019/2023). (*Pijlers van Banks (2006): inhoudelijke integratie en gelijke behandeling*)
- Internationale uitwisselingsprojecten of eTwinning-projecten bieden de mogelijkheid aan leerlingen om de interculturele competenties te ontwikkelen binnen een realistische context (Onderwijskennis, 2024). (*Pijlers van Banks (2006) kennisconstructie, inhoudelijke integratie, gelijke onderwijskansen*)

De belangrijkste kritiek op het model van Banks is de oppervlakkige toepassing van de theorie (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009). Hoewel het verschillende aspecten integreert, heeft het weinig invloed op de samenleving, de dynamiek binnen scholen en de verdeling van privileges. Bagnardi, Bryant en Colin (2009) stellen daarom, op basis van de Banks' theorieën, een reeks stappen voor om studenten in de opleiding verpleegkunde geleidelijk te laten kennismaken met interculturele competenties. Dit proces loopt van het tweede tot en met het vierde jaar in het hoger onderwijs. Tijdens het volledige proces staat zelfreflectie centraal waarbij studenten hun eigen waarden en normen in vraag stellen om zo vooruitgang te boeken in de opleiding.

Tijdens het tweede jaar (*sophomore level*) ligt de focus voornamelijk op inhoudelijke integratie van verschillende culturen (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009). Dit wordt bijvoorbeeld geïmplementeerd via maaltijden van verschillende culturen of vrijwilligerswerk bij minderheidsgroepen. Daarnaast wordt kennisconstructie bevorderd via het leren van peers en door te zoeken naar gelijkenissen en verschillen in gezondheid tussen diverse groepen (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009).

In het derde jaar (*junior level*) van de opleiding wordt verder gefocust op de opbouw van correcte kennis over cultuur en specifieke genetica (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009). Er wordt voornamelijk ingegaan op het ophelderen van misvattingen, hoe ze bepaalde misvattingen over culturen kunnen herkennen en hoe ze hierop moeten reageren. Het tweede punt waar aandacht aan besteed wordt, is het verminderen van vooroordelen via media, case studies en ervaringen waarin specifieke vooroordelen behandeld worden. Zo kijken ze bijvoorbeeld naar de film *Ms. Evers' Boys* over het Tuskegee-syfilisonderzoek waarbij zwarte mannen een placebo krijgen in plaats van het effectieve medicijn (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009).

Tijdens het laatste jaar (*senior level*) wordt ingezet op gelijke onderwijskansen in de vorm van maatschappelijke projecten uitwerken, wereldwijde problemen analyseren en andere onderzoeken voeren naar verschillen tussen bevolkingsgroepen binnen de gezondheidszorg (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009). Het is daarnaast belangrijk om de schoolcultuur te verbeteren door actief deel te nemen aan schoolorganisaties (zoals leerlingenraden, interne en externe commissies of vakwerkgroepen) en door onderzoek te doen naar hoe de school intern georganiseerd is, met andere woorden de organisatiestructuur. Op die manier kunnen studenten begrijpen hoe bepaalde beslissingen worden genomen en hoe de samenwerking tussen studenten, leerkrachten en ander schoolpersoneel kan verlopen (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009).

Via dit curriculum kan dus doorheen verschillende schooljaren expliciet ingezet worden op de vijf pijlers van Banks (2006) waarbij zowel aandacht wordt besteed aan de multiculturele dimensie als het aanleren van correcte inhoud zonder invloed van enige vooroordelen (Bagnardi, Bryant & Colin, 2009).

2.2.3.6. Klasklimaat

Naast het overkoepelend beleid van de overheid en het algemene schoolbeleid, vormt het creëren van een veilig en respectvol klasklimaat een belangrijke pijler binnen het interculturele onderwijs. Pas als leerlingen zich geaccepteerd voelen binnen hun klasgroep, durven zij open in interactie te treden. Vertrouwen en wederzijds respect vormen de basis (Meeussen et al., 2020). Concreet betekent dit dat scholen met een multiculturele visie vaak lessen over diversiteit opnemen in hun curriculum, om zo begrip en respect tussen leerlingen te bevorderen:

- **Coöperatief leren in heterogene groepen:** Door leerlingen met uiteenlopende achtergronden samen te laten werken aan groepsopdrachten of projecten leren ze elkaar op persoonlijk niveau kennen (Meeussen et al., 2020). Volgens Allport's contacttheorie vermindert dit vooroordelen, zeker als de opdracht zo is ontworpen dat alle groepsleden gelijkwaardig moeten bijdragen en een gemeenschappelijk doel delen (Allport, 1954/1979).
- **Dialogen en lessen over diversiteit:** Ruimte scheppen voor gesprek over cultuur, identiteit en vooroordelen kan de interculturele vaardigheden vergroten (Meeussen et al., 2020). Volgens een recente Nederlandse peiling door Nuffic (2019/2023) geeft bijna 70% van de leerkrachten aan regelmatig de diversiteit in de samenleving expliciet te bespreken in de klas. Dit kan in de vorm van opdrachten waarbij leerlingen in hun directe omgeving in contact komen met andere culturen, een bespreking over actualiteitsvragen rond diversiteit, het delen van de eigen achtergrond door de leerlingen zelf of een bespreking over thema's zoals migratie, wereldgodsdiensten, racisme, enzovoort. Dit vergroot wederzijds begrip en normaliseert spreken over verschillen (Nuffic, 2019/2023).
- **Diversiteit in leerinhouden en materiaal:** Een ander element om een veilig en respectvol klasklimaat te bekomen, is zorgen voor herkenbaarheid en representatie (Meeussen et al., 2020). Lesmateriaal kan bewust voorbeelden, casussen en beelden uit diverse culturen bevatten. In taalvakken kan meertaligheid als troef ingezet worden door bijvoorbeeld leerlingen een gedicht te laten voordragen in hun moedertaal met de Nederlandse vertaling. Onderzoek van Meeussen et al. (2020) wijst uit dat waardering voor de eigen achtergrond van leerlingen hun engagement verhoogt. Dit sluit aan bij de idee van *culturally responsive teaching* waarin de leefwereld van alle leerlingen een plaats krijgt in de klas (Vavrus, 2008).

3. Methodologie

Dit praktijkgerichte wetenschappelijke onderwijsonderzoek werd uitgevoerd op vraag van het TISM met als vraag: *Hoe ga je om met diversiteit in de klas/school in een snel veranderende samenleving?* De school draagt het welbevinden van de leerlingen hoog in het vaandel en streeft ernaar dat elke leerling zich goed en welkom voelt op school. Binnen de STEM-vakgebieden (science, technology, engineering en mathematics) biedt de school een brede waaier aan studierichtingen aan in zowel de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit (Technisch Instituut Sint-Michiel Bree, 2025).

Het doel van dit onderzoek is om de huidige situatie rond interculturaliteit in kaart te brengen binnen de schoolcontext van het TISM. Centraal staat de vraag: *Hoe kan het secundair onderwijs bijdragen aan de diversiteitsontwikkeling en interculturele competenties van leerlingen om multicultureel samen te werken, zowel binnen de schoolcontext als in de maatschappij?* Op basis van de literatuur, onderzoeksresultaten en inkijken van het referentieproject wordt een creatief ontwerp ontwikkeld dat als innovatief didactisch instrument de leerontwikkeling van leerlingen zal ondersteunen (zie bijlagen 1 en 2).

3.1. Literatuurstudie

De literatuurstudie draagt bij aan het verfijnen van het onderzoeksprobleem en het formuleren van een gerichte onderzoeksvraag. Aanvankelijk begon dit onderzoek met een bredere probleemstelling, maar door systematisch bestaande wetenschappelijke publicaties, theoretische modellen en eerdere onderzoeksresultaten te analyseren, werd het onderzoeksdomein en bijgevolg de onderzoeksvraag, afgebakend.

Voor deze studie werd gebruikgemaakt van secundaire data: gegevens die door andere onderzoekers eerder werden verzameld, geanalyseerd en geïnterpreteerd. Wetenschappelijke artikelen en papers werden geraadpleegd via databanken zoals de UHasselt-bibliotheek, Google Scholar, PubMed en Web of Science.

Zoektermen in het Engels, zoals 'Diversity & secondary education', 'Diversity & education', 'Diversity and education in Europe' en 'Diversity reviews', 'multicultural education', 'multiculturality', 'multiculturalism', 'multiculturalism & education' werden gebruikt om relevante bronnen te vinden. Daarnaast werd in het Nederlands gezocht naar zoektermen zoals 'interculturaliteit & onderwijs' en 'multiculturalisme & interculturaliteit'.

3.2. Kwalitatief onderzoek

Voor het verzamelen van kwalitatieve gegevens werd gekozen om semi-gestructureerde focusgesprekken te organiseren. Deze dataverzamelmethode is uitermate geschikt om inzicht te verwerven in hoe jongeren denken, voelen en handelen in relatie tot complexe maatschappelijke thema's zoals diversiteit. In focusgroepen ontstaat een groepsdynamiek waarin deelnemers elkaars uitspraken aanvullen, nuanceren of bevragen, wat leidt tot rijkere data dan mogelijk is in individuele interviews (Adler, Salanterä & Zumstein-Shaha, 2019; Vogl, Schmidt & Kapella, 2023).

De keuze voor semi-gestructureerde focusgesprekken werd bewust gemaakt om enerzijds een duidelijke gespreksrichting te behouden en anderzijds ruimte te laten voor spontane inbreng, nuance en verdieping. Deze flexibiliteit maakt het mogelijk om tijdens de gesprekken dieper in te gaan op bepaalde thema's zodra deze zich aanbieden. Voornoemde flexibiliteit is essentieel om respons te genereren die contextueel en betekenisvol is (Vogl et al., 2023). De kernvragen werden vooraf vastgelegd en vormden een houvast aan de interviewers tijdens de gesprekken. Deze vragen waren opgebouwd rond vier hoofdthema's, telkens met bijbehorende deelvragen (zie bijlage 3), zodat een evenwichtige en systematische bespreking van de onderzoekstopics kon plaatsvinden. De structuur zorgde er ook voor dat de resultaten onderling vergelijkbaar zijn en de analyse gefundeerd kan verlopen.

Deze leidraad werd gebaseerd op inzichten uit de literatuurstudie, waardoor relevante theoretische concepten en bevindingen uit eerder onderzoek konden worden vertaald naar concrete inzichten. Ook werd de leidraad in overleg met de opdrachtgever ontwikkeld, zodat de inhoud maximaal aansluit bij de praktijkcontext en onderzoeksdoelstellingen.

Deze kwalitatieve benadering maakt het mogelijk om diepgaand inzicht te verwerven in attitudes, emoties, gevoelens en sociale dynamieken die met diversiteit samenhangen; inzichten die namelijk niet eenvoudig te verkrijgen zijn via kwantitatieve methoden (Austin et al., 2014; Lustick et al., 2020; Oranga et al., 2023; Tenny et al., 2017). Kwalitatief onderzoek laat respondenten met eigen woorden vertellen wat ze *denken, voelen en ervaren*, waardoor de context en diepgang behouden blijft, iets wat bij gestandaardiseerde meetinstrumenten vaak verloren gaat.

De gesprekken werden volledig getranscribeerd op basis van audio-opnamen. Hierbij werd alle inhoud letterlijk uitgeschreven. Alle transcripties werden gepseudonimiseerd om de identiteit van de deelnemers te beschermen. Voor de data-analyse werd gekozen voor de methode van thematische analyse, zoals beschreven door Braun en Clarke (2006) en uitgewerkt in Naeem et al. (2023). Deze analysemethode is geschikt om betekenisvolle patronen (thema's) uit kwalitatieve data te halen. Het analyseproces verloopt in zes fasen:

1. Vertrouwd raken met de data (herhaald lezen van transcripties),
2. Initiale codes genereren,
3. Thema's zoeken,
4. Thema's herzien,
5. Thema's benoemen en definiëren,
6. Resultaten rapporteren met illustratieve citaten van deelnemers.

De analyse werd uitgevoerd door alle onderzoekers van deze O3-proef. Door intersubjectieve vergelijking van codes en gezamenlijke thema-afbakening werd de betrouwbaarheid van de interpretatie van gesprekken naar resultaten verhoogd.

Om de kwaliteit van het kwalitatief onderzoek te staven op geloofwaardigheid, overdraagbaarheid, dependability en confirmability namen we als onderzoeksgroep volgende maatregelen en beslissingen (Korstjens & Moser, 2018; Stahl & King, 2020):

- Voor het kwalitatieve luik van dit onderzoek werden focusgroepen georganiseerd met leerlingen uit het derde en vierde jaar secundair onderwijs aan het TISM. Ze werden verdeeld in groepen van vier tot zes respondenten, (n=26). Bij het samenstellen van deze focusgroepen werd bewust gestreefd naar een zo divers mogelijke samenstelling, met variatie op vlak van geslacht, etniciteit, religie, leeftijd en studierichting. Het doel was om diepgaand inzicht te verkrijgen in de ervaringen en belevingen van leerlingen rond diversiteit binnen hun schoolomgeving. Tabel 1 geeft een overzicht van de betrokken respondenten per focusgroep weer. Om de anonimiteit te waarborgen, werden geen namen opgenomen.

Respondent	Finaliteit	Geslacht	Focusgroep
Respondent 1	D-finaliteit	Man	1
Respondent 2	D-finaliteit	Man	1
Respondent 3	A-finaliteit	Man	1
Respondent 4	A-finaliteit	Man	1
Respondent 5	D-finaliteit	Man	2
Respondent 6	D-finaliteit	Man	2
Respondent 7	A-finaliteit	Man	2
Respondent 8	A-finaliteit	Man	2
Respondent 9	A-finaliteit	Man	2
Respondent 10	D/A-finaliteit	Vrouw	3
Respondent 11	D/A-finaliteit	Man	3
Respondent 12	D/A-finaliteit	Man	3
Respondent 13	D/A-finaliteit	Man	3
Respondent 14	D/A-finaliteit	Man	3
Respondent 15	D/A-finaliteit	Man	4
Respondent 16	D/A-finaliteit	Man	4
Respondent 17	D/A-finaliteit	Man	4
Respondent 18	D/A-finaliteit	Man	4
Respondent 19	D/A-finaliteit	Man	4
Respondent 20	D/A-finaliteit	Man	4
Respondent 21	D/A-finaliteit	Vrouw	5
Respondent 22	D/A-finaliteit	Man	5
Respondent 23	D/A-finaliteit	Man	5
Respondent 24	D/A-finaliteit	Man	5
Respondent 25	D/A-finaliteit	Man	5
Respondent 26	D/A-finaliteit	Man	5

Tabel 1: Respondentenoverzicht

- De focusgesprekken vonden plaats op twee verschillende dagen, namelijk op 3 februari 2025 en 24 februari 2025. De gesprekken duurden minimaal 42 minuten en maximaal 1 uur en 23 minuten, afhankelijk van de dynamiek binnen de groep en de mate van interactie tussen de respondenten.
- Met een informed consent, te vinden in bijlage 4, waren de leerlingen op de hoogte van hun rechten als deelnemers aan dit onderzoek. Verder werd voorafgaand aan het interview, bij elke respondent benadrukt dat de anonimiteit en vertrouwelijkheid te allen tijde bewaard blijven. Gezien de gevoeligheid van het onderwerp en het feit dat het om minderjarige deelnemers gaat, werd bijzondere aandacht besteed aan het creëren van een veilige gespreksomgeving. Tot slot kregen ouders, via een toelichtingsbrief (Bijlage 4) en Google Forms die werd meegedeeld tijdens een oudercontact, de mogelijkheid om deelname van hun kind te weigeren. Indien zij niet akkoord gingen met de deelname van hun kind, dienden ze dit schriftelijk in te sturen. De leerlingen die geen toestemming kregen via de ouders, namen niet deel aan het focusgesprek. Dit komt overeen met ethische standaarden voor onderzoek met minderjarigen (Vogl et al., 2023).

- Aan het begin van elk gesprek werd benadrukt dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan. Er werden enkel open vragen gesteld. Vooraf werd gebruikgemaakt van post-its waarop leerlingen hun mening konden noteren. Dit biedt de mogelijkheid aan de leerlingen om na te denken over hun antwoord en stelt hen in staat om eerlijk en open te antwoorden. Later in het gesprek kon op deze reacties dieper worden ingegaan. Hierdoor werd een veilige ruimte gecreëerd waarin leerlingen vrijuit konden spreken.

3.3. Referentieproject

Naast het kwalitatief onderzoek werd aanvullende informatie verzameld via vakbladen, websites van onderwijsinstellingen en een uitgewerkt referentieproject binnen het secundair onderwijs. Deze bronnen werden geraadpleegd om inzicht te verkrijgen in bestaande praktijken en strategieën met betrekking tot diversiteitswerking binnen secundaire scholen. De verzamelde gegevens werden verwerkt tot een doorleesbare samenvatting.

Er werd een referentieproject geselecteerd dat sterk gelinkt is aan de thematiek van interculturaliteit in het onderwijs: het Sint-Franciscus College te Heusden-Zolder (provincie Limburg). Deze school is gelegen in een context van structurele culturele diversiteit en heeft de afgelopen jaren op verschillende vlakken werk gemaakt van een expliciet inclusiebeleid. Via gesprekken met sleutelfiguren op de school, observaties van lespraktijken en analyse van digitale communicatiekanalen (zoals de website en Instagrampagina van de school), werd een diepgaand beeld verkregen van hoe diversiteit geïntegreerd wordt in het pedagogisch handelen van deze school. Het bestuderen van een referentieproject zoals dit, biedt de opdrachtgever andere praktijkgerichte initiatieven en mogelijke inspiratie voor een inclusieve schoolwerking.

De praktijkinformatie als referentieproject werd niet enkel beschreven als inspirerend kader, maar ook kritisch bekeken met behulp van wetenschappelijke theorieën en inzichten verkregen uit de literatuurstudie. Zo werden de uitgevoerde initiatieven van het Sint-Franciscus College gekoppeld aan bestaande theorieën en modellen van de geraadpleegde literatuur.

3.4. Creatief ontwerp

Het creatief ontwerp bestaat uit twee onderdelen. Voor het eerste onderdeel werd er gezocht naar actuele feesten of evenementen met betrekking tot diversiteit. Met gerichte zoektermen zoals 'diversiteit in de maand mei', 'feestdagen Islam', 'diversiteit in juni' en 'Wereldvluchtelingendag' werden zelfontworpen posters gemaakt die aansluiten bij de leefwereld van de jongeren. Voor het tweede onderdeel werden verschillende websites geanalyseerd. Door middel van gerichte zoektermen, zoals 'lesfiches over diversiteit', 'diversiteitsspellen' en 'culturele diversiteitslessen', werd een brede waaier aan lesmaterialen verzameld en vervolgens gebundeld in een toolbox.

4. Resultaten

Om een antwoord te formuleren op de centrale onderzoeksvraag: *"Hoe kan het secundair onderwijs bijdragen aan de diversiteitsontwikkeling en interculturele competenties van leerlingen om multicultureel samen te werken, zowel binnen de schoolcontext als in de maatschappij?"* werd in deze studie gekozen voor focusgroepgesprekken met leerlingen van de eigenlijke school. De probleemstelling gaf reeds aan dat er nood is aan een onderbouwd en structureel antwoord op de toenemende diversiteit in de samenleving en de vraag hoe scholen hiermee omgaan, zowel in het klasgebeuren als in het bredere schoolklimaat. De leerlingenervaringen in deze studie geven inzicht in hoe jongeren diversiteit vandaag beleven, welke rol de school daarin speelt en welke drempels en kansen zij ervaren voor het ontwikkelen van interculturele competenties.

De resultaten worden thematisch weergegeven, in lijn met de centrale begrippen uit het theoretisch kader, vanuit het opgenomen literatuuronderzoek. Er wordt gestart met het begrip 'diversiteit', gedefinieerd en beleefd door de respondenten. Daarna volgt een bespreking van het schoolklimaat, waarin zowel positieve als negatieve ervaringen aan bod komen. Vervolgens wordt er stilgestaan bij het samenwerken in diversiteit, de aanwezigheid van vooroordelen bij zowel leerlingen als leerkrachten, en de manier waarop diversiteit al dan niet in de vaklessen aan bod komt. De focus verschuift daarna naar het al dan niet aanwezige inclusieve schoolbeleid en de zichtbaarheid van diversiteit in bredere schoolstructuur. Ten slotte wordt ingezoomd op de uitgesproken verschillen tussen de respondenten over de verschillende finaliteiten heen. Dit levert een belangrijk inzicht op in de haalbaarheid en draagkracht van aanbevolen initiatieven rond diversiteit om tot een inclusieve schoolgemeenschap te komen en multiculturele competenties bij leerlingen aan te brengen.

4.1. Diversiteit

Uit de focusgroepen blijkt dat de respondenten het begrip diversiteit spontaan breed interpreteren. Vaak werd gesproken over verschillen tussen mensen, meer specifiek uiterlijke kenmerken en gedrag, maar ook diepere aspecten zoals cultuur, geloof, geslacht en zelfs interesses of karakter. Met andere woorden, de respondenten zien diversiteit niet louter in termen van etnische achtergrond, maar erkennen een brede waaier aan verschillen tussen individuen. Deze brede kijk van leerlingen sluit aan bij de huidige benadering die diversiteit erkent en waardeert in het onderwijs.

"Niet alleen uiterlijk, maar ook innerlijk zijn mensen allemaal verschillend." (FG2R8)

Tegelijkertijd ligt de nadruk vaak op culturele en religieuze verschillen als er tijdens de gesprekken gesproken wordt over diversiteit. Dit weerspiegelt de klassieke opvatting van het multiculturalisme, zoals gedefinieerd door Banks (1996).

"Het verschil qua cultuur en geloof. Dus ook qua ideeën en standpunten." (FG2R6)

Dit wijst op een breed inzicht in wat multiculturalisme kan inhouden, namelijk dat verschillen op vele vlakken kunnen bestaan, zoals ook Banks (2009) benadrukt omtrent het erkennen van diverse groepen in onderwijsinhouden.

4.2. Schoolklimaat

De ervaringen van de respondenten schetsen een gemengd beeld van het schoolklimaat op het TISM. Sommige respondenten ervaren de school als een *"warme school"* (FG2R7; FG4R15) waar zij zichzelf kunnen zijn en wijzen op een goede groeps sfeer in hun klas. Dit strookt met het ideaal van een veilig klimaat waarin elke leerling zich geaccepteerd voelt, zoals beoogd in krachtige of versterkende schoolcultuur (*empowering school culture*) (Banks, 2004).

"Iedereen kan zich thuis voelen op school, we kunnen goed met elkaar overweg en de klas hangt goed aan elkaar." (FG3R11)

Toch uiten andere respondenten tegelijkertijd voorbehouden en minder positieve ervaringen. Sommigen merken op dat *"sommige mensen hier lelijk worden aangekeken"* (FG2R8) of noemen gevallen waarbij medeleerlingen niet zichzelf durven zijn. Respondent 7 geeft aan dat de school voor anderen misschien minder warm aanvoelt dan voor zichzelf. Respondent 3 zegt zelfs dat het ervan afhangt hoe iemand eruitziet, om tot die inclusieve schoolomgeving te kunnen horen. Dergelijke signalen wijzen op bestaande uitsluitingsmechanismen of een klimaat waarin niet iedereen zich volledig geaccepteerd voelt. Daarnaast komen pesterijen en groepsdruk ter sprake. Enkele respondenten beschrijven hoe op een dag met een sneeuwballengevecht een jongen met een gehoorbeperking (met hoorapparaat) het mikpunt werd:

"Heel de school stond ineens op het grasveld en gooide massaal sneeuwballen naar hem." (FG4R16)

"Een paar jaar geleden was iemand zijn vader al even overleden, maar die babbelde daarover met de klas. De klas zat een beetje te lachen. En ik vond dat niet kunnen." (FG2R9)

De rol van de school in het omgaan met dit soort situaties wordt door de respondenten als teleurstellend ervaren (Banks, 2004; Thijs & Verkuyten, 2014). Vrijwel unaniem geven de respondenten aan dat de school weinig tot niets onderneemt bij conflicten of discriminatie-incidenten. Zo merkt respondent 22 op dat wanneer er iets gebeurt, de schoolleiding het vaak *"laat voorbijgaan"* (FG5R22) en het niet echt ter sprake brengt. Respondent 18 antwoordt kort: *"Niks. Helemaal niks."* (FG4R18) op de vraag wat de school doet bij zulke incidenten. De weinige acties die genoemd worden, zijn bijvoorbeeld enkele strafstudies opleggen.

4.3. Divers samenwerken

Veel respondenten ervaren diversiteit als een verrijking in hun leefwereld. Ze geven aan dat contact met mensen van andere achtergronden hen nieuwe perspectieven geeft. Zo zegt respondent 6 dat: *"Door in contact te komen met meerdere culturen krijg je een breder zicht qua wereldbeeld"*. Dit sluit ook aan bij wat Boonen (2002a), Poort & Okken (2024) en Allport (1954/1979) stellen over interculturaliteit.

"Je ziet dan meerdere standpunten, andere culturen, dus dan heb je een breder zicht qua wereldbeeld." (FG2R6)

"Als je een quiz doet, dan heb je verschillende vragen. En dan heeft ieder zijn eigen sterktes, dan is het makkelijker in de groep om alle vragen te beantwoorden." (FG5R26)

Tegelijkertijd signaleren de respondenten ook moeilijkheden rond samenwerken in diversiteit. Een vaak genoemd struikelblok zijn conflicten door culturele verschillen. Zo merkt respondent 25 op dat diversiteit in België vaak botst op het vlak van geloof.

"Diversiteit hier in België heb je vooral in het geloof. Ik denk gewoon dat sommige geloven niet meteen overeenkomen of kunnen samenwerken." (FG2R5)

4.4. Vooroordelen en uitsluiting van anderen

Tegelijk laten de focusgesprekken zien dat vooroordelen en stereotypen onder jongeren aanwezig kunnen zijn. Zo wordt opgemerkt dat communicatie lastig is *"als het een donkere man of vrouw is en die misschien geen Nederlands kan"* (FG5R22), wat erop wijst dat een andere huidskleur meteen met taalbarrières wordt geassocieerd. In focusgroep één komen sterk negatieve houdingen naar voren tegenover bepaalde vormen van diversiteit, met name rond de LGBTQIA+-gemeenschap. Respondenten 2, 3 en 4 uiten onbegrip en omschrijven onderwerpen zoals homoseksualiteit en non-binariteit als *"dikke zever"* en *"bullshit"*, waarbij ze opmerken dat ze het niet vinden kunnen dat ze dat op school hoeven te weten van elkaar. Ze suggereren zelfs dat mensen die zich non-binair noemen *"gewoon aandacht zoeken"* en insinueren dat er *"iets niet goed in hun hoofd"* is.

Ze geven blijk van een houding die haaks staat op de respectvolle, open ingesteldheid die bij interculturele competentie gewenst is (Poort & Okken, 2024).

Tijdens de gesprekken komen meerdere voorbeelden naar voren over vooroordelen en uitsluiting die de respondenten hebben meegemaakt of waargenomen. Deze variëren van subtiele vormen tot expliciete discriminerende incidenten. Uit theoretisch oogpunt valt dit thema samen met de uitdagingen die Banks (2009) en Booth (1996) beschrijven. Zo vertelt respondent 5 over een situatie buiten de schoolmuren waarin een vriend met migratieachtergrond oneerlijk werd behandeld: *"In de winkel werd één buitenlander er net tussenuit gepikt om te checken of hij iets had gestolen"* (FG2R5; FG2R6).

Ook binnen de schoolcontext duiken voorvallen op. Enkele respondenten getuigen dat medeleerlingen worden buitengesloten of bespot omwille van persoonlijke kenmerken. Zo wordt melding gemaakt van uitsluiting op basis van uiterlijk, bijvoorbeeld iemand die er anders uitziet (FG1R5) of zelfs van een handicap, iemand met een "beperking" (FG3R11). Een specifiek incident is dat iemand werd uitgesloten vanwege zijn seksuele geaardheid. Hoewel een klasgenoot aangeeft hier persoonlijk geen probleem mee te hebben, voegt die er wel aan toe *"ik vind het niet fijn als die persoon het in mijn gezicht zit te duwen"* (FG1R6). Dergelijke voorbeelden tonen aan dat vooroordelen rond etniciteit, religie en seksualiteit onder sommige leerlingen leven en kunnen leiden tot uitsluiting of pestgedrag.

Ook uitsluiting door leerkrachten komt ter sprake. Sommige respondenten voelen dat bepaalde leerkrachten oneerlijk behandelen op basis van achtergrond:

"Leerkrachten mogen dat vaak niet zeggen, maar soms laten ze dat wel zo een beetje vallen dat ze tegen anders zijn, zijn." (FG1R5)

Een voorbeeld van een leerkracht lichamelijke opvoeding die een leerling afwijkend behandelde, wordt aangehaald:

"Een leerling in onze klas wordt door de leerkrachten lichamelijke opvoeding anders behandeld omdat hij gekleurd is. Als hij bij een situatie betrokken is, zal hij sneller aan de kant gezet worden dan anderen. Als de anderen ook betrokken zijn, wordt enkel hij aan de kant gezet terwijl de andere leerlingen gewoon verder mogen meedoen." (FG3R13)

Anderen spreken over voorkeursbehandeling, namelijk leerkrachten die bepaalde leerlingen, voornamelijk meisjes, voortrekken boven anderen:

"Ik word zelf ook anders behandeld. Ik bedoel dit in de positieve zin. De leerkrachten zullen me sneller helpen tijdens toetsen, tijdens de les beantwoorden ze mijn vragen veel grondiger en tijdens praktijk wordt mijn hele project soms meer geholpen door de leerkrachten." (FG3R10)

4.5. Diversiteit als lesonderwerp

In de gesprekken komt aan bod wat de school en leerkrachten reeds ondernemen om diversiteit bespreekbaar te maken. Dit sluit aan bij het idee van intercultureel onderwijs dat geïntegreerd is in vakken als godsdienst of maatschappijleer (Agirdag, 2016).

Respondenten benoemen dat in bepaalde lessen expliciet over diversiteit wordt gesproken. Zo komt het vak Godsdienst naar voren als een vak waar regelmatig thema's als racisme, normen en waarden, en algemene diversiteitsvraagstukken aan bod komen. Deze leerkrachten vragen tijdens de les naar de mening van leerlingen over bijvoorbeeld actuele kwesties, wat zorgt voor open gesprekken. Ook bij geschiedenis of maatschappijleer wordt diversiteit aangeraakt door de gevaren van extreme discriminatie en onderdrukking te tonen. Tot slot herinnert een groep een les Nederlands waarin via een video over stereotypen verschillen tussen leerlingen humoristisch werd gediscussieerd. Hoewel dit onderwerp diversiteit raakt, werd het *"meer voor het lachen"* (FG4R20) ervaren en beleefden de respondenten het niet als een serieuze, diepgaande bespreking. Dit soort interventies sluit aan bij Banks' (1996) ideeën.

"Bij godsdienst leren we over verschillen tussen mensen. Op dit moment zijn we aan het leren over verschillende religies en culturen." (FG3R14)

"Bij Nederlands was zo'n les over verschillende culturen en stereotypen waarin we naar video's keken, maar dat was zo meer voor het lachen." (FG4R17)

"Tijdens Mens en Samenleving leren we globaal over andere meningen die mensen kunnen hebben maar ook culturen enzo. Op deze manier komen we ook in contact met diversiteit." (FG3R12)

"Tijdens geschiedenis kregen we een filmpje te zien waarbij joden in een kuil moesten wandelen en dan om de beurt werden afgeschoten. En dat geeft dan wel een reflectie op wat er vroeger gebeurd was." (FG3R13)

Daarnaast geven de respondenten aan dat sommige leerkrachten buiten de lesplanning in gesprek gaan over diverse onderwerpen. Er wordt een voorbeeld genoemd van een leraar die tijdens een praktische les tijd maakte om een uur lang klassikaal te praten over de conflictsituatie in Gaza.

"Een keer tijdens elektriciteit, waren ze over Gaza bezig, van hoe dat nu eigenlijk komt en zo. En dan hebben we daar gewoon een uur lang over gepraat de hele tijd." (FG2R9)

Toch geven de meeste respondenten aan dat buiten deze voorbeelden weinig tot niets over hedendaagse diversiteit wordt besproken in de lessen. *"We hebben er echt niet veel over gepraat op school"* (FG4R15), klinkt het. Sommigen moeten even nadenken om überhaupt iets te bedenken dat de school doet; respondent 17 antwoordt na lang aarzelen: *"Ja, dit uur dan. En voor de rest kan ik niets bedenken."*, waarmee hij feitelijk enkel het huidige focusgesprek zelf kan aanduiden als moment waarop hij over diversiteit praat. De aanbevelingen van Van den Bulk (2018) en Banks (2009) worden hier tegengesproken.

4.6. Diversiteit op school

Ondanks enkele positieve voorbeelden van diversiteit in de lessen overheerst toch het gevoel dat de school weinig structurele initiatieven neemt rond diversiteit. Op de vraag wat de school doet om diversiteit bespreekbaar te maken, volgen vooral de voorbeelden uit de lessen. Er wordt nauwelijks iets vermeld over schoolbrede projecten of beleidsmaatregelen. Dit suggereert dat het initiatief grotendeels bij individuele leerkrachten ligt, zoals Banks (1996) beaamt, maar waarbij een globaal beleid ontbreekt of voor de respondenten niet zichtbaar is. Een multiculturele beleidsvisie is namelijk een cruciaal component om jongeren voor te bereiden op een diverse samenleving zoals in de literatuurstudie sterk naar voren komt (Banks, 1996; De Vlaamse Onderwijsraad, 2016; Nuffic, 2019/2023; Onderwijskennis, 2024).

Een bijzonder interessant onderdeel van de focusgroepgesprekken zijn de suggesties van de respondenten zelf om de school inclusiever te maken. De respondenten komen met uiteenlopende voorstellen die opvallend goed aansluiten bij wat ook in de literatuurstudie als goede praktijken worden beschouwd.

Ten eerste opperen de respondenten om meer interactieve uitwisseling en dialoog te organiseren. Ze geven aan graag meer discussie over diversiteitsonderwerpen te willen voeren in de klas. Zo wordt er meer gepraat over dergelijke onderwerpen en zorgt het ervoor dat deze onderwerpen niet alleen ter sprake komen in vakken zoals geschiedenis of godsdienst. Ook workshops worden voorgesteld waarin ze bijvoorbeeld leren over vooroordelen of waarbij externe sprekers (zoals politici van linker- én rechterzijde) in debat gaan over diversiteit. Banks (1996) sluit hierbij aan.

"Ik wil het er wel meer over hebben in de klas, zodat er in de klas over gepraat kan worden." (FG4R16)

"Misschien in de middag praten in een lokaal waar we met een paar mensen in een cirkel kunnen zitten." (FG5R24)

"Ik zou een soort gesprek willen voeren waar we dan opdrachten over moeten maken. Door deze opdrachten kunnen we dan veel meer leren dan als we enkel in gesprek gaan." (FG3R15)

Verschillende respondenten stellen daarnaast voor om evenementen of projecten te organiseren die leerlingen in contact brengen met verschillende culturen. Een vaak genoemd idee is het houden van een culturenfeest of "iedereen neemt iets van zijn eigen cultuur mee"-dag. Inspiratie hiervoor haalden sommigen bij andere scholen in de regio: zo noemt respondent 15 een school in Hasselt die een dergelijk culturenfeest met ouders en leerlingen organiseerde. Dit soort evenement wordt ook door Nuffic (2019/2023) aangeraden en kan op zijn beurt gekoppeld worden aan het model van Banks (2004).

"Culturenfeest. Iedereen neemt iets van zijn eigen cultuur mee. Bijvoorbeeld een maaltijd of gebakjes." (FG4R19)

"Iedereen neemt iets van zijn eigen cultuur mee, zodat anderen daarvan kunnen proeven en leren." (FG4R17)

"In een school in Hasselt hadden ze een keer een culturenfeest gedaan. Iedereen nam iets mee van hun eigen cultuur, en ouders en kinderen konden erheen." (FGFG4R15)

Een ander voorstel is om uitwisselingen of reizen te organiseren. Dit sluit aan bij het onderzoek van Onderwijskennis (2024) en het model van Banks (2004).

"We zouden ook een uitstap kunnen maken naar een instelling. Mijn broer is vorige week naar Sint-Oda geweest. Dat is misschien iets wat onze school ook zou kunnen doen." (FG3R12)

De respondenten komen ook met het idee om de schoolpopulatie en het personeel diverser te maken. Sommigen stelden voor om meer mensen met een migratieachtergrond in dienst te nemen, specifiek geeft respondent 20 als voorbeeld een leerlingenbegeleider van een andere cultuur in dienst te nemen. Hij redeneert dat deze persoon leerlingen met diverse achtergronden beter zou begrijpen en dat dit drempelverlagend werkt. Dit inzicht kan gekoppeld worden aan het principe Banks (2009) en Boonen (2002a).

"Ja, dat er meer mensen van een andere cultuur in de leerlingenbegeleiding zitten." (FG4R20)

4.7. Sterke verschillen over de verschillende finaliteiten

Het contrast tussen de respondenten in de vijf focusgesprekken is groot. Waar de ene waarde hecht aan begrip en een brede wereldblik, ziet de ander diversiteitsonderwerpen als onbelangrijk of zelfs storend. Deze laatste mening wordt vooral gekoppeld aan inzichten van respondenten uit de arbeidsmarktfinaliteit.

In deze groepen overwegen de respondenten nauwelijks extra diversiteitsinitiatieven; ze vinden het thema niet erg belangrijk. Zo laten ze nadrukkelijk merken dat er geen bijkomende activiteiten nodig zijn. Ze vinden dat *"er al genoeg over gepraat was"* (FG1R4), *"tijdverspilling voor iedereen"* (FG2R7), want *"wat haal je eruit?"* (FG2R8) en *"wanneer heb je dat nodig?"* (FG1R3). De nadruk ligt bij hen op het belang van vrije meningsuiting en de overtuiging dat diversiteit niet moet worden opgedrongen.

Deze terughoudende houding contrasteert sterk met de proactieve voorstellen die in de focusgroepgesprekken van respondenten uit de doorstroomfinaliteit en dubbele finaliteit naar voren komen. Binnen deze finaliteiten zijn de respondenten juist enthousiast om diversiteit meer zichtbaar en bespreekbaar te maken op school. Vanwege de kloof tussen de finaliteiten vrezen de respondenten uit de dubbele finaliteit dat hun ideeën om bij te dragen aan een inclusieve schoolomgeving, moeilijk haalbaar zijn.

"Hier op TISM denk ik niet echt dat ze dat zouden kunnen doen." (FG4R19)

"De meerderheid hier is tegen anders zijn." (FG1R2)

5. Discussie

Een eerste belangrijke bevinding uit de focusgesprekken is dat leerlingen diversiteit spontaan breed interpreteren. Ze benoemen zowel zichtbare als minder zichtbare verschillen tussen mensen, gaande van uiterlijk en gedrag tot cultuur, geloof en persoonlijkheid. Deze brede kijk sluit aan bij de visie van inclusief onderwijs, waarin diversiteit wordt gezien als een veelzijdig begrip (Banks; 2006; Boonen, 2002). Tegelijkertijd komt in de gesprekken vooral culturele en religieuze diversiteit naar voren, wat wijst op een klassieke invulling van multiculturaliteit (Banks, 1996). Dit toont aan dat leerlingen diversiteit zowel vanuit een inclusieve als een cultureel-etnische invalshoek benaderen.

Een tweede belangrijke bevinding uit de focusgesprekken blijkt dat het schoolklimaat op TISM door leerlingen als wisselend ervaren wordt. Sommigen omschrijven de school als warm en veilig, met een goede groepssfeer en ruimte om zichzelf te zijn, wat aansluit bij het ideaal van een krachtige of versterkende schoolcultuur (*empowering school culture*) (Banks, 2004). Andere leerlingen beamen dan weer uitsluiting, groepsdruk en discriminatie, waarbij niet iedereen zich geaccepteerd voelt. Deze leerlingen ervaren dat er weinig actie wordt ondernomen bij incidenten, wat de ontwikkeling van een echt inclusieve en veilige leeromgeving belemmert. Dit onderstreept het belang van een proactief schoolbeleid tegen uitsluiting, zoals bepleit in intercultureel onderwijs (Boonen, 2002a; Booth, 1996).

De focusgesprekken brengen als derde bevinding concreet naar voren welke meerwaarde leerlingen zien in samenwerken met diverse anderen, maar ook welke moeilijkheden zij ondervinden. Het DMIS-model van Hammer, Bennett en Wiseman (2003) helpt dit te duiden: sommige leerlingen bevinden zich al meer in een etnorelatief stadium (acceptatie van verschillen, zien diversiteit als normaal en leerzaam). Deze ervaringen van leerlingen bevestigen dat heterogene contacten bijdragen aan een dergelijk ruimer denkraam. Ze leren bijvoorbeeld dat er verschillende standpunten mogelijk zijn en krijgen inzicht in andere gewoonten. Dit sluit aan bij het doel van intercultureel onderwijs om een open, nieuwsgierige houding te ontwikkelen (Poort & Okken, 2024). Daarnaast illustreren leerlingen dat samenwerken in diverse teams leerzaam kan zijn, vergelijkbaar met Allports contacthypothese, die stelt dat samenwerking aan gedeelde doelen vooroordelen kan verminderen (Allport, 1954/1979). Terwijl anderen nog, deels, in een etnocentrisch stadium verkeren (verschillen ervaren als lastig of bedreigend) (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Uit de focusgesprekken komen de meeste verschillen in religieuze overtuigingen of culturele gewoonten naar voren die kunnen leiden tot misverstanden of spanningen.

In lijn met Agirdag (2016), die stelt dat scholen sinds de jaren '80 actief proberen om zulke interculturele competenties bij te brengen, zouden leerlingen geleerd moeten hebben om genuanceerder te denken. Desondanks blijken er, volgens de focusgesprekken als vierde belangrijk inzicht, nog hardnekkige stereotypen voor te komen. Ze geven blijk van een houding die haaks staat op de respectvolle, open ingesteldheid die bij interculturele competentie gewenst is (Poort & Okken, 2024). Zeker wanneer de schoolpopulatie zelf vrij homogeen is: "95 procent zijn hier op school gewoon allemaal Belgen" (FG4R19). Ook bestaat de schoolpopulatie voornamelijk uit jongens. Zo worden tijdens de focusgesprekken meerdere voorbeelden aangehaald over vooroordelen en uitsluiting die leerlingen hebben meegemaakt of waargenomen. Deze variëren van subtiele vormen tot expliciete discriminerende incidenten. Uit theoretisch oogpunt valt dit thema samen met de uitdaging van vooroordelenreductie (*Prejudice Reduction*) en gelijke onderwijskansen (*Equity Pedagogy*) in een schoolomgeving (Banks, 2009). Booth (1996) vat inclusief onderwijs samen als het vergroten van participatie en het verminderen van uitsluiting, een doel dat momenteel in het gedrang is zoals blijkt uit de focusgesprekken.

Leerlingen geven verder aan dat diversiteit in enkele vakken wel expliciet aan bod komt, vooral in godsdienst, maatschappijleer en geschiedenis. Deze lessen bieden soms ruimte voor open gesprekken over culturele en maatschappelijke thema's, wat aansluit bij de ideeën van Banks (1996) over inhoudelijke integratie (*Content Integration*) en kennisconstructie (*Knowledge Construction*). Toch blijft de aandacht voor diversiteit over het algemeen beperkt en versnipperd. Behalve enkele geïsoleerde voorbeelden, ervaren leerlingen weinig structurele of diepgaande aandacht voor hedendaagse diversiteitsvraagstukken.

Dit wijst op een eerder impliciete en occasionele aanpak, wat de vraag oproept in hoeverre interculturele competenties systematisch worden ontwikkeld binnen een grotendeels homogene schoolcontext (Van den Bulk, 2018).

Ondanks enkele positieve voorbeelden uit de lessen, ervaren leerlingen dat er weinig structureel beleid rond diversiteit zichtbaar is op school, wat leidt tot een vijfde belangrijke bevinding uit de focusgesprekken. Initiatieven lijken vooral afhankelijk van individuele leerkrachten, terwijl schoolbrede projecten of beleidsmaatregelen nagenoeg ontbreken. Dit wijst op een gemis van een duidelijke, gedragen interculturele visie, zoals aanbevolen in de literatuur (Banks, 1996; De Vlaamse Onderwijsraad, 2016). Tegelijkertijd komen uit de focusgroepgesprekken waardevolle suggesties van leerlingen zelf, die aansluiten bij evidence-based praktijken. Ze pleiten voor meer dialoog, debatten, workshops, culturenfeesten en uitwisselingsprojecten, die bijdragen aan **inhoudelijke integratie** (*Content Integration*) en **kennisconstructie** (*Knowledge Construction*) (Banks, 2009). Ook het idee om het schoolteam diverser te maken wordt geopperd, wat aansluit bij het streven naar een krachtige of versterkende schoolcultuur (*empowering school culture*) waarin diversiteit structureel wordt ingebed (Banks, 2009). Deze voorstellen tonen aan hoe de school een concrete bijdrage kunnen leveren aan het bevorderen van diversiteitsontwikkeling en het aanleren van interculturele competenties.

Samengevat bevestigen de focusgroepen de bevindingen uit de literatuur: leerlingen hanteren een brede visie op diversiteit, maar ervaren dat de school daar slechts gedeeltelijk op inspeelt. Hoewel sommige leerlingen interculturele competenties ontwikkelen via samenwerking en lessen, blijkt er in de praktijk nog sprake van uitsluiting, stereotypering en een gebrek aan structureel schoolbeleid. Deze bevindingen tonen duidelijk aan dat er nog aanzienlijke ruimte is voor de school TISM om sterker bij te dragen aan de diversiteitsontwikkeling en het aanleren van interculturele competenties, zoals geformuleerd in de onderzoeksvraag, aan hun leerlingen. Dit onderstreept het belang van een schoolbrede, gedragen visie op diversiteit, zoals bepleit in het werk van Banks (1996/2004) en Agirdag (2016), waarin inclusie, kennisconstructie en actieve participatie centraal staan.

5.1. Naar een ontwerp voor het TISM

De probleemstelling belichtte de noodzaak tot intercultureel onderwijs, met als doel diversiteit als kracht te omarmen en een veilig klimaat te creëren waarin iedere leerling optimaal kan functioneren. Aanvullend op de resultaten uit bovenstaande studie, werd op zoek gegaan naar een school die reeds stappen gezet heeft in de integratie van interculturaliteit binnen een diverse schoolpopulatie.

Het Sint-Franciscus College is een school gelegen in de gemeente Heusden-Zolder in de provincie Limburg. Heusden-Zolder is een voormalige mijngemeente, gekenmerkt door een sterke culturele diversiteit doorheen generaties van migratie. 10% van de inwoners heeft een buitenlandse herkomst uit Europa en 27% heeft een herkomst van buiten Europa (Vlaams Bouwmeester et al., 2019). Deze voorgeschiedenis bepaalt het sterke multiculturele karakter van de gemeente en van het Sint-Franciscus College.

De langdurige aanwezigheid van culturele diversiteit in Heusden-Zolder weerspiegelt zich ook in de aanpak van de lokale schoolinstelling. Het Sint-Franciscus College onderneemt doelgerichte acties om samen aan een inclusieve schoolomgeving te werken. De hierna besproken referentieacties kunnen elke secundaire school inspireren bij het ontwikkelen van een krachtig diversiteitsprogramma en het stimuleren van interculturele competenties bij leerlingen.

De kennis met betrekking tot deze initiatieven werd verkregen via een persoonlijk gesprek met Godsdienstleerkracht, Knaepen, K., en leerlingenbegeleidster en oprichtster van de werkgroep TTT (Team Taal & Tolerantie), Smets, K. Ook werd extra informatie verzameld via de website van de school en de instagrampagina met de georganiseerde projecten. Verder werd één les Godsdienst geobserveerd om zelf de implementatie van diversiteit te ondervinden.

5.1.1. Werkgroep TTT - Team Taal & Tolerantie

In 2016 werd het Sint-Franciscus College al gekenmerkt als een diverse schoolomgeving: 1/3e van de leerlingenpopulatie is van Turkse origine. Het voormalige TTT (toen: Team Tien voor Taal) ontstond vanuit de bezorgdheid dat de Nederlandse taalkennis erop achteruit ging (Meertaligheid als realiteit op school, 2016). TTT is gestart met het organiseren van discussiemiddagen waarin het gebruik van de Nederlandse taal en de verbondenheid centraal staan. Tegenwoordig draait het om meer dan de Nederlandse taalkennis en verbondenheid: het samenbrengen van diverse culturen, het respectvol omgaan met elkaar en het tonen van de eigen culturele identiteit.

De TTT-werkgroep bestaat uit leerlingen, leerkrachten en de TTT-'madammen'; twee moeders die werken bij de gemeente Heusden-Zolder en er als referentiepunt fungeren. Deze werkgroep werkt samen om een gedeelde schoolvisie te ontwikkelen, te beleven en bij te dragen aan een inclusieve samenleving (Cohen et al., 2004).

In het verleden organiseerde werkgroep TTT tal van activiteiten met als doel om leerlingen en leerkrachten met elkaar in contact te brengen, ongeacht leeftijd, afkomst en achtergrond. Enkele voorbeelden van activiteiten zijn: discussiemiddagen, een stand-up comedy door Erhan Demirci (april, 2024), paintball met alle leden (mei, 2024), een ontbijt (februari, 2025) en een avondmaaltijd '*Delen & Dineren*' (maart, 2025). De georganiseerde activiteiten kunnen gekoppeld worden aan *The Dimensions of Multicultural Education* van Banks (2006). Er worden vijf pijlers beschreven die essentieel zijn om multicultureel onderwijs uit te bouwen. De eerste pijler, inhoudelijke integratie (*Content Integration*), benadrukt het belang van voorbeelden uit verschillende culturen of groepen om sleutelconcepten, principes en theorieën uit te leggen aan leerlingen. Bij de avondmaaltijd '*Delen & Dineren*' werd het vasten belicht vanuit zowel de islamitische als de christelijke traditie, waarbij beide visies die avond samenkwamen. Ook de tweede pijler, kennisconstructie (*Knowledge Construction*), komt aan bod: tijdens de discussiemiddagen gaan leerlingen in dialoog over diverse onderwerpen, waaronder mogelijke vooroordelen ten opzichte van andere groepen.

5.1.2. Diversiteit in de lespraktijk

Uit een persoonlijk gesprek met Knaepen, K. blijkt dat het Sint-Franciscus College ook binnen de lespraktijken Godsdienst een multidiverse aanpak hanteert. Diversiteit in de breedste zin van het woord staat hierbij centraal. Zoals Knaepen, K. aangeeft: "*Hoewel er aanvankelijk enig protest was tegen het regenboogzebrapad, konden veel leerlingen het wel plaatsen zodra het gekaderd werd binnen het bredere verhaal van diversiteit.*"

Een concreet voorbeeld vanuit de lessen Godsdienst is op het moment waarop een leerling vroeg: '*Wanneer is het voor het geloof oké om een kerstboom te plaatsen?*' Deze opmerking leidde tot een klassikaal gesprek dat uitmondde in de vraag: "*Zetten moslims ook een kerstboom?*" De leerkracht schoof deze vraag door naar een moslimleerling, wat resulteerde in een discussie waarin verschillende religieuze perspectieven aan bod kwamen.

Bovendien werken de leerlingen regelmatig in groep aan gezamenlijke opdrachten. De groepen worden daarbij niet altijd door de leerlingen zelf samengesteld. Zo wordt er gebruikgemaakt van een digitale 'groepenmaker' om willekeurige teams samen te stellen. De leerlingen werken op deze manier samen, ongeacht geslacht, afkomst of seksuele oriëntatie. Volgens de contacttheorie van Allport (1954/1979) bevordert dit soort samenwerking het ontstaan van wederzijds begrip en draagt het dus bij aan de ontwikkeling van een inclusieve leeromgeving.

Ook in het schoolreglement van deze katholieke school werd interculturaliteit opgenomen: '*De schoolgemeenschap richt zich tot een multiculturele groep leerlingen. Een goede integratie van en goede communicatie met anderstaligen is hierbij essentieel.*' (Schoolreglement Sint-Franciscus College, z.d.). Uit onderzoek blijkt dat een expliciete multiculturele aanpak de meeste positieve effecten heeft op leerlingen (D'hondt et al., 2024).

5.1.3. Vertaling naar het creatief ontwerp

De manier waarop het Sint-Franciscus College omgaat met interculturaliteit kan teruggekoppeld worden aan de literatuurstudie. Zo komt het model van Darla Deardorff (2023) tot uiting in het TTT-initiatief: wat begon met discussienamiddagen groeide uit tot activiteiten waarbij leerlingen en leerkrachten andere culturen op een dieper belevingsniveau leren kennen. Hierdoor ontwikkelen de leerlingen stapsgewijs competenties om multicultureel samen te werken binnen de schoolcontext zoals beschreven door Deardorff (2023). Daarnaast werd er rekening gehouden met de suggesties van leerlingen. Deze bieden waardevolle handvatten voor een toekomstgericht en intercultureel onderbouwd schoolbeleid waarbij leerlingen multiculturele competenties opdoen die noodzakelijk zijn binnen de brede schoolomgeving als ook in hun participatie in de maatschappelijke samenleving.

Deze aanpak wordt doorgetrokken naar het creatieve ontwerp van deze O3-proef. Om bewustzijn rond multiculturalisme en inclusie te prikkelen, wordt in het creatief ontwerp een voorstel gedaan met zowel een korte termijn aanpak als een langetermijnverankering waardoor leerlingen zich ontwikkelen van het etnocentrische stadium naar het etnorelatieve stadium, zoals aangegeven in het DMIS-model (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

Korte termijn - zelf ontworpen posters met lesfiches

Op basis van de eerste pijler die Banks (2009) aanhaalt, **inhoudelijke integratie** (*Content Integration*), en de eerste stap in TTT, werd gekozen om leerlingen via een visuele prikkel (poster) in aanraking te brengen met diversiteit in brede context (cultureel, sociaal, gender, geaardheid, geloof, enzovoort).

De zelf ontworpen posters (zie bijlage 1) bevatten geanimeerde onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Deze posters worden voorzien van lesfiches (zie bijlage 2) die zich richten op dialoog, reflectie en kennismaking met het desbetreffende onderwerp. Ze dienen als laagdrempelige instap tot een bepaald thema met betrekking tot diversiteit, vergelijkbaar met de eerste discussiemomenten bij TTT, en stimuleren attitudes als openheid, nieuwsgierigheid en respect (Deardorff, 2023).

Lange termijn - toolbox

In de literatuurstudie beschrijven Hammer, Bennett en Wiseman (2003) in het DMIS-model hoe individuen zich ontwikkelen van de etnocentrische stadia naar de etnorelatieve stadia. Het ontwikkelen van interculturele competenties is volgens hen een proces. In de etnocentrische stadia beschouwen individuen hun eigen cultuur als het centrum van de werkelijkheid, geleidelijk aan ontwikkelen leerlingen zich naar de etnorelatieve stadia. Binnen de etnorelatieve stadia zullen leerlingen culturele verschillen accepteren, adapteren en integreren.

Om dit te stimuleren, werd een toolbox ontwikkeld ter ondersteuning van de verankering van diversiteit binnen de schoolcontext. De toolbox bevat diverse bronnen zoals lesfiches, groepsopdrachten, klasgesprekken, serious games en situatiekaarten, die werden samengesteld op basis van bestaand materiaal. De focus ligt op **kennisconstructie** (*Knowledge Construction*), **vermindering van vooroordelen** (*Prejudice Reduction*) en **gelijke onderwijskansen** (*Equity Pedagogy*) (Banks, 2006). Op die manier kan het ontwerp verder evolueren naar de hogere lagen in Deardorffs' *Pyramid Model of Intercultural Competence* (2023), namelijk het gedrag waarbij leerlingen in staat zijn effectief en correct te communiceren over persoonlijke doelen (O'Toole, 2018). Bij het uitvoeren van de groepsopdrachten wordt, net zoals tijdens de lessen Godsdienst op het Sint-Franciscus College, aangeraden om gebruik te maken van een 'groepenmaker'. Op deze manier worden de groepen willekeurig samengesteld, waardoor leerlingen samenwerken met anderen waarmee ze normaal minder contact hebben. Op basis van deze selectieve groepering wordt meer diversiteit binnen sociale interacties gestimuleerd (McFarland et al., 2014).

Dit ontwerp biedt secundaire scholen een concreet en toepasbaar kader om in te zetten op diversiteit, volledig in lijn met *The Dimensions of Multicultural Education* van Banks (2006), Deardorff's *Pyramid Model of Intercultural Competence* (2023) en het *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) van Hammer, Bennett en Wiseman (2003). Ook het Sint-Franciscus College als referentieschool toont essentiële elementen aan om interculturele competenties te ontwikkelen bij leerlingen. De meest recente versie van het creatief ontwerp kan geraadpleegd worden via onderstaande weblink.



<https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1X03pmLEQKNPaiFEvMyBe3JhO63ChXjZA>

6. Conclusie

In een samenleving die steeds diverser wordt, staat het secundair onderwijs voor de uitdaging én de kans om leerlingen te ondersteunen in het ontwikkelen van interculturele competenties. Deze O3-proef onderzocht hoe secundaire scholen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competenties bij leerlingen in een steeds diverser wordende maatschappij. De studie vond plaats binnen één schoolcontext, in de secundaire school TISM te Bree, maar de inzichten zijn breder inzetbaar en toe te passen in andere secundaire scholen die willen inzetten op interculturaliteit en diversiteit.

Door de literatuurstudie te koppelen aan de focusgroepgesprekken met leerlingen uit het TISM, wordt duidelijk dat leerlingen diversiteit breed interpreteren en openstaan voor multiculturele samenwerking. Tegelijkertijd geven de leerlingen aan dat structurele beleidsinitiatieven rond interculturaliteit op het schoolniveau van het TISM ontbreken. De focus van dit onderzoek rust op de mening en bevindingen van de bevraagde leerlingen. Het perspectief van ouders en het schoolteam en -beleid ontbreekt. Deze zijn nochtans van cruciaal belang voor een breed gedragen en effectief diversiteitsbeleid. Daarom is verder onderzoek noodzakelijk om deze perspectieven te betrekken.

Daarnaast reiken de leerlingen zelf waardevolle suggesties aan voor initiatieven om interculturaliteit te integreren binnen deze school. Deze suggesties werden vertaald in het creatieve ontwerp van zelf ontworpen posters met bijhorende lesfiches en in een toolbox met uiteenlopende lesmaterialen met als doel om diversiteit te integreren in de schoolcontext. Toekomstig onderzoek kan uitwijzen welk effect dergelijke interventies hebben op de attitudes en interculturele competentieontwikkeling van leerlingen en of er sprake is van een verschuiving van het etnocentrische stadium naar het etnorelatieve stadium zoals aangegeven in het DMIS-model (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Scholen die aan de slag willen gaan met diversiteit en interculturaliteit kunnen alvast gebruikmaken van deze materialen.

Hoewel in de focusgesprekken een onderscheid lijkt tussen de leerlingen van de verschillende finaliteiten, kan dit niet effectief bewezen worden. Daarna kan in een verder onderzoek de percepties rond diversiteit in de verschillende finaliteiten onderzocht worden. Gezien de focus van dit onderzoek op de tweede graad, wordt een grootschalig onderzoek in de school voorgesteld. Zo kunnen patronen en noden inzichtelijk gemaakt worden die mogelijk verschillend zijn per graad en/of finaliteit. Dit dient als basis voor de opstelling van een interculturaliteitsondersteunend beleid en de ontwikkeling van gerichte praktijkinterventies op school.

Deze O3-proef toont aan dat de meeste leerlingen van de tweede graad in het TISM, openstaan voor diversiteit, maar dat structurele ondersteuning vanuit de school cruciaal is om een inclusieve schoolomgeving te creëren. Scholen spelen hierin een sleutelrol, niet alleen voor hun leerlingen, maar ook voor de samenleving als geheel. Hopelijk biedt het creatief ontwerp inspiratie om hierin stappen te zetten.

7. Bibliografie

Abacioglu, C. S., Epskamp, S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2023). Effects of multicultural education on student engagement in low-and high-concentration classrooms: the mediating role of student relationships. *Learning Environments Research*, 26(3), 951-975.

Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919887274.

Agirdag, O. (2016). *Etnische diversiteit in het onderwijs*

Aldridge, J., & Ala'i, K. (2013). Assessing Students' Views of School Climate: Developing and Validating the What's Happening In This School? (WHITS) Questionnaire. *Improving Schools*, 16(1) 47-66.

Allport, G.W. (1954/1979). The effect of contact. In: *The nature of prejudice* (25th anniversary edition). New York: Basic Books. 261-281.

Austin, Z., & Sutton, J. (2014). Qualitative research: Getting started. *The Canadian journal of hospital pharmacy*, 67(6), 436.

Bagnardi, M., Bryant, L., & Colin, J. (2009). Banks Multicultural Model: A Framework for Integrating Multiculturalism Into Nursing Curricula. *Journal of Professional Nursing*, 25(4), 234-239. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.010>

Banks, J. A. (Ed.). (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press.

Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2 ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Banks, J. (2006). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York and London: Routledge.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic?. *International journal of inclusive education*, 1(3), 231-242.

Boonen, R. (2002a). *Irina, Jos, Ali en Mies. Interculturaliteit in maatschappij en school*. Garant.

Boonen, R. (2002b). *Bouwstenen voor intercultureel onderwijs*. België: Garant.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

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.

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2004). *A Guide to Teaching Practice*. New York: Routledge Falmer.

- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77, 60–81.
- De Haan, M., & Elbers, E. (2004). Minority status and culture: Local constructions of diversity in a classroom in the Netherlands. *Intercultural Education*, 15(4), 441–453.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2023). Framework: Intercultural competence model. In *Building cultural competence* (pp. 45-52). Routledge.
- D'hondt, F., Deros, E., Ghekiere, A., Hagenaars, M., Lippens, L., Louage, J., Schelfhout, S., Stevens, P.A.J., Vandecasteele, R. (2024) Eindrapport EdisTools. Universiteit Gent & Vrije Universiteit Brussel.
- Dillon, S. (2006, Augustus 27). In schools across U.S., the melting pot overflows. *New York Times*, pp. A7, A16.
- Duyver, W. (1992). *Moslimkinderen in katholieke scholen: beleidsadvies en opties van het katholiek onderwijs*. Leuven: Davidsfonds, 141-149.
- Dwyer, O. J. (2000). Interpreting the civil rights movement: Place, memory, and conflict [Review]. *Professional Geographer*, 52(4), 660-671.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* London & New York: Routledge.
- Goldsmith, P.A. (2004). Schools' Role in Shaping Race Relations: Evidence on Friendliness and Conflict. *Social Problems*, 51, 587-612.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialism, feminisms, and epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2024). Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 149, 104731. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>
- Heyneman, S.P. (2003). Education, Social Cohesion, and the Future Role of International Organisations. *Peabody Journal of Education*, 78, 25-38.
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: Epo.
- KlasCement (2022, 20 juni). Sleutelcompetentie: sociaal-relatieve competenties. KlasCement. Geraadpleegd op 15 april 2025, via <https://www.klascement.net/thema/sleutelcompetentie-sociaalrelatieve-competete/>

KlasCement. (2021a, 21 oktober). Sleutelcompetentie: burgerschap. KlasCement. Geraadpleegd op 15 april 2025, via <https://www.klascement.net/thema/sleutelcompetentie-burgerschap/>

KlasCement. (2021b, 21 oktober). Sleutelcompetentie: cultureel bewustzijn. KlasCement. Geraadpleegd op 15 april 2025, via <https://www.klascement.net/thema/sleutelcompetentie-cultureel-bewustzijn/>

Kleinhaus, R. J. (2022). Diversiteit die bijt: wijkvernieuwing en het recht op de stad. In R. Kleinhaus, M. van Ostaijen, & K. Seibel (Eds.), *De migratiesamenleving: Migratie en diversiteit als gordiaanse knoop* (pp. 88-100). Boom.

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.

Lee, C. (2007). *Culture, literacy, and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. New York: Teachers College Press.

Lin, N. (1999). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology*, 25, 467-487.

Loobuyck, P., & Levrau, f. (2010). Mogen we nog multicultureel denken? Over diversiteit, sociale cohesie en de integratie-erkenningsparadox.

Lustick, H., Yang, X., & Hakouz, A. (2024). The role of emotions in qualitative analysis: researchers' perspectives. *The Qualitative Report*, 29(4), 1103-1124.

Mariën, H., & De Smet, C. (Eds.). (2011). *Interculturaliteit* (Vol. 1). ASP/VUBPRESS/UPA.

Meeussen, L., Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., & Kende, J. (2020). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(1), 156-171

McFarland, D.A., Moody, J., Diehl, D., Smith, J.A., & Thomas, R.J. (2014). Network Ecology and Adolescent Social Structure. *American Sociological Review*, 1-34.

Meertaligheid als realiteit op school (MARS). (2016). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/studiedagen-en-seminaries-onderwijsonderzoek/meertaligheid-als-realiteit-op-school-mars>

Mellizo, J. M. (2018). Applications of the developmental model of intercultural sensitivity (DMIS) in music education. *TOPICS for Music Education Praxis*, 2, 46-67.

Modernisering van het secundair onderwijs. (z.d.). Voor Directies. Geraadpleegd op 15 april 2025, via <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/modernisering-van-het-secundair-onderwijs>

Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 22, 16094069231205789.

Naegels, T. (2021) *Nieuw België: Een migratiegeschiedenis 1944-1978*.

Nasir, N. S., & Cobb, P. (Eds.). (2007). *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Nuffic (2019/2023). *Internationale competenties: Culturele diversiteit in de klas*. <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2023-02/culturele-diversiteit-in-de-klas.pdf>

Nuffic (2019/2023). Internationale competenties: Culturele diversiteit in de klas. <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2023-02/culturele-diversiteit-in-de-klas.pdf>

O'Toole, C. (2018). Technology Enhanced Learning (TEL) Intercultural Competence: A Phenomenological Exploration of Trainees' Experiences within Global Virtual Training Environments. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 3. <https://doi.org/10.22554/ijtel.v3i1.23>

Onderwijsdoelen. (z.d.-a). Geraadpleegd op 15 april 2025, via <https://shorturl.at/FFJRr>

Onderwijsdoelen. (z.d.-b). Voor Onderwijspersoneel. Geraadpleegd op 15 april 2025, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/lespraktijk/onderwijsdoelen-en-leerplannen/onderwijsdoelen>

Onderwijsinspectie (2009). Aandacht voor Diversiteit in het Hoger Onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 5 maart 2025, via <http://www.onderwijsinspectie.nl/publicaties/2009/05/Aandacht+voor+diversiteit+in+het+hoger+onderwijs.html>

Onderwijskennis (2024, 3 december). Development of intercultural competences: a playful approach. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/development-of-intercultural-competences-a-playful-approach>

Oranga, J., & Matere, A. (2023). Qualitative research: Essence, types and advantages. *Open Access Library Journal*, 10(12), 1-9.

Pettigrew, T. F. (2004). Intergroup contact: Theory, research, and new perspectives. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 770-781). San Francisco: Jossey-Bass.

Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5) 751-783.

Poort, I., & Okken, G. (2024). De international classroom-wat, waarvoor en hoe? Teacher education department of the University of Groningen.

Provincies.incijfers.be (z.d.). Geraadpleegd op 20 mei 2025, via https://provincies.incijfers.be/databank/report/?id=rapport_natioherkomst&openinputs=true

Savelkoul, M., Tolsma, J., & Scheepers, P. (2015). Explaining Natives' Interethnic Friendship and Contact with Colleagues in European Regions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(5) 683-709.

Schachner, M.K., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, F.J.R., & Heizmann, B. (2015). Structural and Normative Conditions for Interethnic Friendships in Multiethnic Classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1-12.

Schoolreglement Sint-Franciscus College. (z.d.). Schoolreglement. Geraadpleegd op 10 april 2025, via <https://www.sfc.be/wp-content/uploads/2024/09/Schoolreglement2425.pdf>

Steffens, M. C., Reese, G., Ehrke, F., & Jonas, K. J. (2017). When does activating diversity alleviate, when does it increase intergroup bias? An ingroup projection perspective. *PloS one*, 12(6), e0178738.

Stephan, W. G., & Vogt, W. P. (Eds.). (2004). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of developmental education*, 44(1), 26-28.

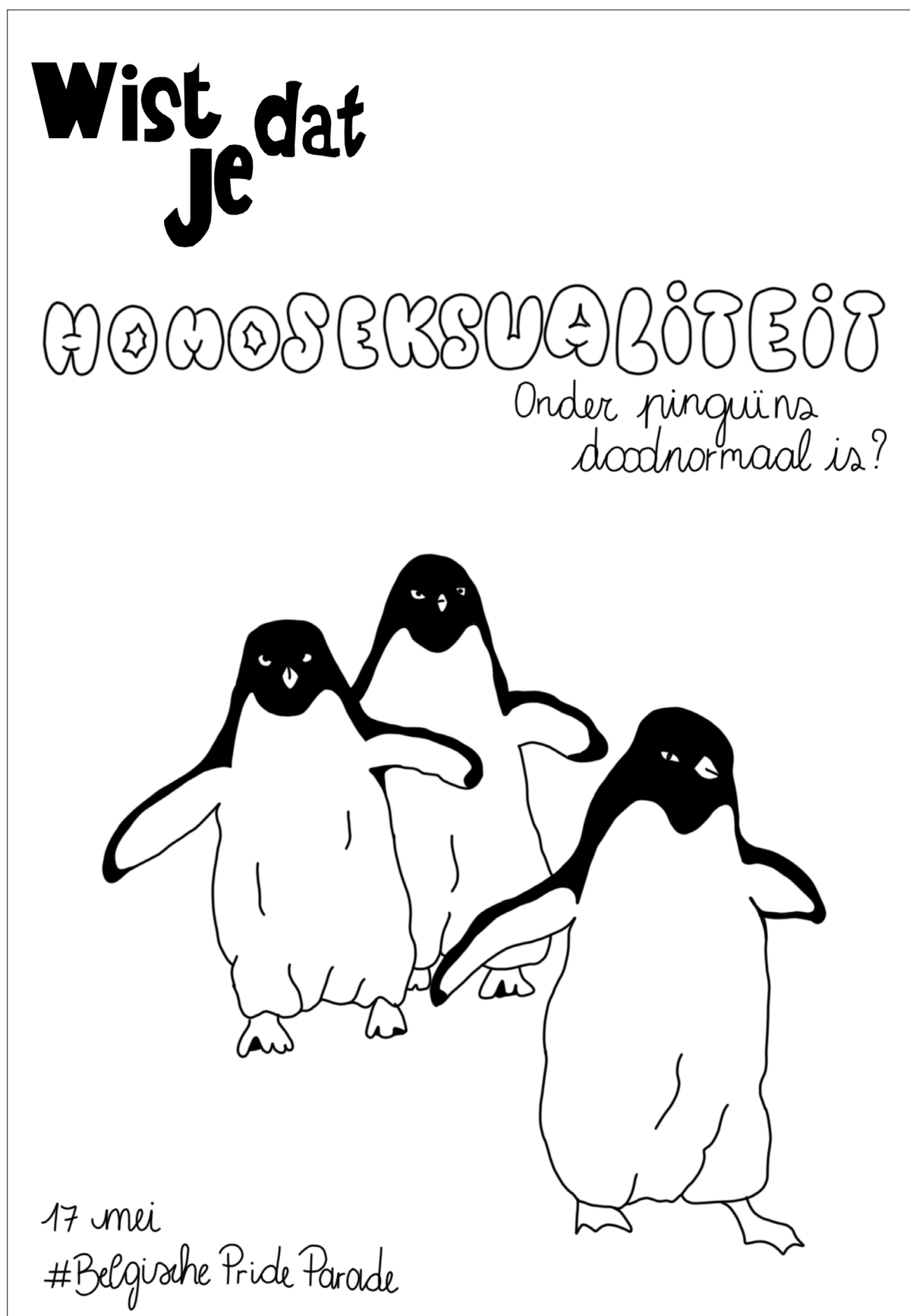
- Tamang, Y. (2022). Multicultural Education: Concept, Emergence and Dimensions. *Innovative Research Journal*, 1, 80-85. <https://doi.org/10.3126/irj.v1i1.51817>
- Technisch Instituut Sint-Michiel Bree. (2025). TISM Bree. Geraadpleegd op 15 maart 2025, via <https://www.tismbree.be/studieaanbod>
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2017). Qualitative study.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School Ethnic Diversity and Students' Interethnic Relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1-21.
- Unia. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs. Geraadpleegd op 18 mei 2025, via <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/diversiteitsbarometer-onderwijs>
- Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2018). TALIS 2018 – Verdiepend rapport: Diversiteit in het onderwijs. Steunpunt Diversiteit en Leren. https://www.researchgate.net/publication/349916560_TALIS_2018_-_Verdiepend_rapport_-_Diversiteit
- Van Dale (2025). Multicultureel. Van Dale NEDERLAND. Geraadpleegd op 5 januari 2025, via <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/multicultureel>
- Van den Bulk, L. (2018). Etnisch-culturele diversiteit in beleid en cultuureducatie: intercultureel onderwijs. *Cultuur+ Educatie*, 17(49), 8-28.
- Van der Burg, W., Schuyt, C.J.M., Nieuwenhuis, J.H. (2008). Multiculturaliteit en Recht. *Kluwer*, 138, 5-15.
- Van Oudenhoven, J.P., Ward, C., & Masgoret, A. (2006). Patterns of Relations Between Immigrants and Host Societies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 737-651.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P.A.J., & Van Houtte, M. (2015). How Tracking Structures Attitudes Towards Ethnic Out-Groups and Interethnic Interactions in the Classroom: an Ethnographic Study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 18, 165-184.
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. In 21st century education: A reference handbook (pp. II-49). SAGE Publications, Inc
- Vlaams Bouwmeester, Departement Omgeving, Vlaamse Landmaatschappij, Agentschap voor Natuur en Bos, Vereniging van de Vlaamse Provincies, & Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten. (2019). BMWSTZ SCAN: Heusden-Zolder eindrapport.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2016). Samen leven op school: Een visie op omgaan met verschil in het onderwijs (Advies nr. 1516-009). <https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/import/ar-ar-adv-1516-009.pdf>
- Vogl, S., Schmidt, E. M., & Kapella, O. (2023). Focus groups with children: Practicalities and methodological insights. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 24, No. 2). DEU.
- VRT NWS. (2022, 16 juni). Belangrijke dag voor het onderwijs: vernietigt het Grondwettelijk Hof de nieuwe eindtermen? VRT. Geraadpleegd op 18 mei 2025, via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/06/13/belangrijke-dag-voor-het-onderwijs-vernietigt-het-grondwettelijk/>
- VRT NWS. (2024, 29 februari). Hoe groot is de migratie naar België? En hoeveel niet-Belgen zijn er in ons land? Dit zijn de cijfers. VRT. Geraadpleegd op 5 mei 2025, via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2024/02/28/hoe-groot-is-de-migratie-naar-belgie-en-hoeveel-niet-belgen-zij/>

Waarom moderniseren? (z.d.). Voor Directies En Administraties. Geraadpleegd op 15 april 2025, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/waarom-moderniseren>

Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2020). Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs: Eindrapport.

8. Bijlagen

Bijlage 1: zelf ontworpen poster, Belgische Pride Parade





Lesdoelen

Tijdens deze les staan de leerlingen stil bij een poster over de Belgische Pride Parade die al een tijdje in de school hangt. Via een klassikale bespreking verkennen ze vragen als: Wat is homoseksualiteit? Wat houdt de Belgische Pride Parade in?

De les stimuleert open gesprek en nieuwsgierigheid, met aandacht voor diversiteit en respect.

Benodigdheden

Laptop, poster, bijgevoegde PowerPoint

Lesfasen

Beginfase

In de beginfase wordt ingegaan op de poster over de Belgische Pride Parade die in de school hangt. De leerkracht peilt eerst naar de voorkennis en meningen van de leerlingen aan de hand van vragen zoals: Wie heeft deze poster al gezien? Wat vond je ervan? Wist je dit al? Ken je de Belgische Pride Parade? De leerlingen krijgen de ruimte om hierover respectvol met elkaar in gesprek te gaan, met aandacht voor elkaars mening en voor diversiteit. Aansluitend bekijken ze een korte video (ong. 55 sec.) over homoseksualiteit bij pinguïns.

Middenfase

Tijdens deze fase wordt het bewustzijn van de leerlingen versterkt door het bespreken van een casus over een homoseksuele jongen of meisje. Aan de hand van dialogovragen zoals Wat vind je hiervan?, Hoe voel je je hierbij? en Wat zou jij doen in deze situatie? worden de leerlingen aangezet tot empathisch denken en reflectie. Nadien gaan ze zelfstandig op zoek naar informatie rond het thema, met centrale vragen als: Waar kan je terecht als je vragen hebt? Wat houdt de Pride Parade precies in? Welke gelijkenissen en verschillen bestaan er in de samenleving? De verzamelde inzichten en bronnen worden gepost in een daarvoor aangemaakte Padlet, zodat iedereen elkaars bijdragen kan zien en er later verder over in gesprek kan gaan.

Eindfase

Tijdens de eindfase kijken de leerlingen samen terug op wat ze geleerd en ontdekt hebben. De inhoud van de Padlet wordt klassikaal besproken: de leerlingen lichten hun eigen bijdrage toe en reageren op elkaars bevindingen. De les wordt afgerond met een open gesprek over wat hen is bijgebleven, wat hen verraste of waarover ze eventueel nog vragen hebben.



Bijlage 3: vragen kwalitatief onderzoek

1. Aan welke verschillen tussen personen denk je spontaan bij het horen van het woord diversiteit? (gele post-it)
 - a. Kan je dit concreet maken a.d.h.v. een voorbeeld?
 - b. Kan je een of meerdere concrete voorbeelden geven binnen de schoolcontext/klasgroep?
 - c. Is het TISM een warme school waar iedereen zichzelf kan zijn?
 - d. Geef een voorbeeld waar de diversiteit:
 - i. een verrijking was.
 - ii. het moeilijk maakte.
2. Kan je een moment bedenken waarbij je getuige was van een situatie waar iemand oneerlijk of onrespectvol behandeld werd? (roze post-it)
 - a. Geef een voorbeeld.
 - i. Wat gebeurde er precies?
 - ii. Wat vond je daarvan?
 - b. Wat doet de school als zo'n situatie zich voordoet?
 - c. Wat vind je goed aan de manier waarop de school hiermee omgegaan is?
 - i. Wat had jij anders gedaan?
 - d. Binnen de klascontext/op de speelplaats? (extra indien weinig antwoord op het vorige)
3. Wat doet de school nu al om diversiteit bespreekbaar te maken? (groene-post-it)
 - a. Wat vind je hier goed aan?
 - b. Wat heb je eruit geleerd?
 - c. Wat kan beter?
 - d. Wat zou er moeten veranderen om eruit te kunnen leren?
 - e. Kun je voorbeelden geven?
 - i. Binnen welke vakken komt dit aan bod?
 - ii. Over welke soort diversiteit gaat het daar?
 - iii. Wat vond je leerrijk?
 - f. Vind je dat hier meer of minder op moet ingezet worden?
 - i. Geef eens een tip met betrekking tot een specifieke activiteit
 - ii. Geef eens een top met betrekking tot een specifieke activiteit
4. Stel je voor dat jij iets zou mogen organiseren om je school om te vormen naar een omgeving waar anders geen taboe is, wat zou dit dan zijn? (A3 blad)
 - a. Wat wil je leren binnen deze activiteit?
 - b. Denk je dat dit effectief is?
 - c. Zet dit jullie aan het denken?
 - d. Heb je een goed voorbeeld van een andere school die hier al op inzet?

Opdracht: blad op tafel leggen -> ideeën samen met de leerlingen opschrijven.

Bijlage 4: toelichtings- en toestemmingsformulier

TISM

Baron de Taxislaan 4,
3960 Bree

datum

Betreft: Verzoek tot toestemming deelname aan focusgesprek voor masterproefonderzoek

Beste ouders, voogd en leerling,

Wij richten ons tot u in verband met een onderzoek dat plaatsvindt in het kader van een masterproef aan de UHasselt. Het onderzoek zal het thema diversiteit binnen het secundair technisch onderwijs behandelen en wordt uitgevoerd door masterstudenten onder begeleiding van hun promotor en in samenwerking met de school.

Voor dit onderzoek willen wij graag gebruik maken van focusgesprekken met leerlingen uit de tweede graad. Tijdens deze gesprekken wordt er gepolst naar de ervaringen en gedachten van de leerlingen rond het thema diversiteit in het secundair technisch onderwijs. Het doel van deze gesprekken is om inzicht te krijgen in hoe leerlingen diversiteit beleven en wat dit betekent binnen de schoolcontext.

Wij vragen uw toestemming om uw kind te laten deelnemen aan een focusgesprek. Het gesprek zal plaatsvinden op school, tijdens de middagpauze, en zal maximaal 50 minuten duren. Met uw toestemming mag het gesprek worden opgenomen zodat wij de informatie nauwkeurig kunnen verwerken. We verzekeren u dat de antwoorden van de deelnemende leerlingen volledig anoniem verwerkt worden in de masterproef en dat de opnames strikt vertrouwelijk blijven. Na verwerking van de gegevens worden de opnames vernietigd. Indien u uw kind graag laat deelnemen zonder opname, is dit eveneens mogelijk. Dan zullen er enkel notities genomen worden tijdens het gesprek.

De deelname van uw kind is volledig vrijwillig en vrijblijvend. Indien uw kind niet wenst deel te nemen heeft dit uiteraard geen enkele invloed op zijn of haar schoolervaring.

Wat vragen wij van u?

Wij verzoeken u om het toestemmingsformulier via de QR-code in te vullen en uiterlijk op [datum invullen] terug te bezorgen aan de klastitularis van uw kind. Mocht u nog vragen hebben over het onderzoek of de deelname van uw kind, aarzel dan niet om contact op te nemen via [contactgegevens school of studenten].

Wij danken u voor uw medewerking aan dit onderzoek.

Met vriendelijke groet,
Anneleen Jacobs, Anke Raskin, Eline Vanhoudt en Michelle Geurts

Toestemmingsformulier: deelname
aan focusgesprek voor
masterproefonderzoek

