



## VLAAMSE LEERMIDDELEN ONDER DE LOEP

op zoek naar het interculturele gehalte

EVA VERSTRAETE  
Steunpunt Diversiteit & Leren  
Universiteit Gent  
Sint-Pietersnieuwstraat 49  
9000 Gent



## VLAAMSE LEERMIDDELEN ONDER DE LOEP

op zoek naar het interculturele gehalte

EVA VERSTRAETE<sup>1</sup>  
Steunpunt Diversiteit & Leren  
Universiteit Gent  
Sint-Pietersnieuwstraat 49  
9000 Gent  
Telefoon: 09 264 70 38  
Fax: 09 264 70 49  
E-mail: [info@diversiteitenleren.be](mailto:info@diversiteitenleren.be)  
Website: [www.diversiteitenleren.be](http://www.diversiteitenleren.be)

---

<sup>1</sup> Dank aan Sven Sierens voor de ondersteuning bij het schrijven van hoofdstuk drie van deze studie.

## INHOUDSOPGAVE

1. Inleiding.....	4
2. Aanleiding en doel van de studie.....	5
3. Kader van diversiteit.....	6
4. Verkenning en selectie van de leermiddelen op de Vlaamse onderwijsmarkt.....	12
5. Parameters voor het screenen van leermiddelen .....	14
6. Welke steekproef om lessen en thema's te analyseren?.....	18
7. Wat hebben we gevonden? .....	19
8. Conclusies en aanbevelingen.....	29
Bibliografie van geraadpleegde leermiddelen en wetenschappelijke bronnen.....	35

# Project multiculturele leermiddelen

## 1. Inleiding

De samenleving is in al haar domeinen multicultureel en meertalig.

Als belangrijke segment van de maatschappij is ook het onderwijs in Vlaanderen in al haar geledingen multicultureel. Die multiculturaliteit beperkt zich niet tot scholen waar allochtone of anderstalige kinderen zitten. Elke school en elke klas is in zoveel facetten divers samengesteld: gender, sociale achtergrond, etnische achtergrond, filosofische of religieuze overtuiging, sociaal-economisch, scholair kapitaal, taalachtergrond, etc...

Scholen zijn een belangrijke actor in het ondersteunen van kinderen en jongeren om in een multiculturele samenleving te kunnen functioneren, om op een positieve manier met diversiteit te kunnen omgaan en om de wereld om zich heen ook te kunnen bekijken vanuit het perspectief van de ander.

Dit alles veronderstelt dat directies, leerkrachten en schoolteams zelf over een aantal competenties beschikken om leerlingen competent te maken om met die diversiteit om te gaan.

Maar directies, leerkrachten en schoolteams hebben ook leermiddelen nodig die multiculturaliteit uitstralen, leermiddelen die hen kunnen ondersteunen in het onderwijzen vanuit een intercultureel perspectief, leermiddelen die hen ondersteunen in het werken aan de competenties van leerlingen om met diversiteit te kunnen omgaan.

Het belang van aandacht voor diversiteit in het onderwijs, wordt ook zeer sterk beklemtoond in de motie voor een resolutie over de rol van onderwijs in de constructie van Europa en Europees burgerschap door het Europees Jongeren Parlement<sup>2</sup>. Ook de Raad van Europa legt in meerdere resoluties en projecten de klemtoon op onderwijs en diversiteit. Voor meer informatie kan verwezen worden naar de website van de Raad van Europa<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Motion for a resolution by The Committee on Culture and Education 1. The role of education in the construction of Europe and European citizenship in light of the rise of nationalism and increased support for extreme-right wing parties. European Youth Parliament. Ventspils and Riga, July 2006.

<sup>3</sup> Website Raad van Europa: [www.coe.int](http://www.coe.int)



## 2. Aanleiding en doel van de studie

Een viertal jaren geleden werd de Evens Stichting<sup>4</sup> er door een van haar contactpersonen op gewezen dat in een bepaalde Vlaamse taalleermethode (Taalknikker Werotaal, versie 1998) voor het basisonderwijs er een aantal flagrante voorbeelden van (racistische) vooroordelen stonden. Dit incident kreeg veel weerklank bij beleidsmakers en de media. Het resulteerde onder andere in communicatie tussen de uitgeverij Die Keure Educatief, de Evens Stichting, Het Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding, een paar politici, het kabinet Onderwijs en in een artikel in een paar Vlaamse kranten in juni 2003. Die Keure heeft toen ook formeel beloofd dat het in de toekomst zulke zaken wilde vermijden.

De Evens Stichting vroeg zich af of dit incident een ‘toevalstreffer’ was, een toevallige ongewilde uitschuiver van een van de auteurs van die bewuste taalleermethode of dat het hier ging om een indicatie van een veel fundamenteeler probleem. Met andere woorden, in welke mate gaan leermiddelen die in het onderwijs in Vlaanderen worden gebruikt uit van een positief perspectief op diversiteit? In welke mate houden die leermiddelen rekening met culturele, talige, religieuze, gender, cognitieve, ... diversiteit? In hoeverre versterken de leermiddelen die in Vlaanderen worden gebruikt stereotypen of trachten ze juist bij te dragen in het doorbreken ervan? Moeten uitgeverijen bij het ontwikkelen van materialen een kijkwijzer aangereikt krijgen om op een goede manier rekening te kunnen houden met de competentie omgaan met diversiteit? Moeten scholen een kijkwijzer hebben ter ondersteuning bij het bepalen welk handboek ze voor een bepaald domein gebruiken?

Om op deze vragen een antwoord te krijgen, vroeg de Evens Stichting vorig jaar aan het Steunpunt Diversiteit en Leren<sup>5</sup> (SDL) van de Universiteit Gent om een kleinschalige studie uit te voeren naar de kwaliteit van leermiddelen in Vlaanderen op vlak van omgaan met diversiteit. Vertrekkend van haar mission statement wilde de Evens Stichting een bijdrage leveren aan het sensibiliseren en adviseren van uitgeverijen, auteurs en het brede onderwijsveld in het ontwikkelen, kiezen en gebruiken van leermiddelen die de principes van goed omgaan met diversiteit als uitgangspunt hebben.

De opdracht voor SDL luidde om steekproefgewijze een aantal lessen en activiteiten van een selectie van Vlaamse leermiddelen te analyseren. Daarbij moest worden vertrokken van een duidelijke en coherente visie op diversiteit en een welomschreven set van parameters om

---

<sup>4</sup> Meer informatie over de Evens Stichting vindt u op [www.evensfoundation.be](http://www.evensfoundation.be)

<sup>5</sup> Meer informatie over het Steunpunt Diversiteit en Leren vindt u op [www.steunpuntdiversiteitleren.be](http://www.steunpuntdiversiteitleren.be)



leermiddelen vanuit diversiteit te screenen. Deze twee stappen werden in een eerste fase van de studie uitgevoerd. Vervolgens werden de bestaande leermiddelen die op de Vlaamse onderwijsmarkt worden aangeboden verkend. Op een selectie van deze leermiddelen werd dan een representatief staal van lessen en thema's gescreend aan de hand van de gekozen parameters.

### 3. Kader van diversiteit

Het onderwijs kan zich niet zonder meer onttrekken aan de huidige veranderingen in de samenleving en economie. Daarvoor is de evolutie naar een postindustriële, pluriforme samenleving te verstrekkend. In onze zienswijze vergen nieuwe competenties, verscheiden leerlingengroepen en blijvende sociale ongelijkheden in het onderwijs een omslag in de wijze waarop het leren op school wordt vormgegeven en georganiseerd. Het is een illusie te denken dat je de verwarrende complexiteit van de samenleving buiten de schoolmuren kunt houden. Je kunt de samenleving niet *buiten* de school houden, omdat de samenleving al *in* de school is.

Belangrijk is dat scholen in hun visieontwikkeling rond diversiteit goed nadenken over de verantwoording van hun keuzes. De keuze voor een verruimend diversiteitsperspectief op school kan je immers vanuit verschillende invalshoeken verantwoorden. Wij onderscheiden er drie: een normatieve, een instrumentele en een pragmatische invalshoek.

In een *normatieve visie* staan twee argumenten voorop: een emancipatorisch en een ethisch argument. Het emancipatorische argument behelst dat onderwijs sociaal rechtvaardig moet zijn, gelijkheid in de samenleving en in het onderwijsveld dient na te streven. Het ethische argument benadrukt de rol van het onderwijs als middel om kinderen die morele waarden bij te brengen die noodzakelijk worden geacht om een diverse samenleving harmonisch te doen functioneren.

In een *instrumentele visie* ligt de aandacht bij de voordelen die gepaard gaan met het benutten van diversiteit voor de leerlingen. Hierin kan men de gevolgen voor 'nu' en deze voor 'later' onderscheiden: De gevolgen voor 'nu' hebben vooral betrekking op de positieve effecten van diversiteit op het leren van kinderen en jongeren. De gevolgen voor 'later' slaan op de voorbereiding op het latere leven in een pluriforme samenleving en wereld.



In de *pragmatische visie* ten slotte kijkt men naar de mogelijke voordelen van omgaan met diversiteit voor de schoolgemeenschap. Het samenleven op school zal volgens deze visie gemakkelijker en aangener verlopen als leerlingen zich gewaardeerd voelen, als ze voldoende mogelijkheden krijgen om hun identiteit vrij te ontwikkelen, als ze het gevoel hebben maximale kansen te krijgen ongeacht hun herkomst, geaardheid of gezinsachtergrond. De principes van leren en diversiteit kunnen vanuit pragmatisch oogpunt eveneens bijdragen tot het beter functioneren van de school als organisatie.

De drie invalshoeken sluiten elkaar niet uit maar kunnen elkaar aanvullen en versterken.

Werken aan diversiteit in het onderwijs houdt voor ons een dubbele missie in:

1. Omgaan met diversiteit als een doelstelling van burgerschapsvorming in een democratische, plurale samenleving

Scholen en andere instellingen die met opleiding en vorming bezig zijn, hebben een belangrijke opdracht op het gebied van burgerschaps- en persoonsvorming. De democratische samenleving waarop we leerlingen voorbereiden, is een veelvormige, meerstemmige, complexe, mondiale samenleving. Op school moeten leerlingen in beginsel vaardigheden opdoen om hun rol als actieve, kritische burger in een democratische samenleving te kunnen spelen. Door deze competentie in de schoolgemeenschap te oefenen, draagt het onderwijs bij tot de vormgeving van een pluralistische, inclusieve democratie.

Leren omgaan met diversiteit betekent niet dat je de pedagogische opdracht van het onderwijs kan verwijzen naar een apart domein waar het gaat om waarden en normen en sociale vaardigheden, los van het 'cognitieve' leren op school. Burgerschapsvorming doe je dus niet in een aparte les. Dat is erg kunstmatig, omdat sociale interactie er altijd is en interessante leermomenten zich onverwacht kunnen voordoen. Democratisch onderwijs heeft te maken met het scheppen van situaties waarin er dialoog en reflectie is, waarin mensen leren over wat ze moeten doen, en waarin beslissingen het voorwerp zijn van tegenspraak en worden getoetst aan het criterium van goede argumentatie. Daarbij worden de anderen erkend als volwaardige mensen die respect verdienen. Dit betekent leren de eigen standpunten en belangen opzijzetten om serieus over die van anderen na te denken. Daarnaast oefenen leerlingen omgaan met elkaar en anderen niet alleen in de klas maar ook op andere plekken en momenten in het schoolleven. De school is dus zelf een



democratische gemeenschap, eerder dan een loutere voorbereiding op de democratische samenleving buiten de school en in het latere leven.

## 2. Diversiteit als middel tot realisatie van gelijke onderwijskansen.

Naast burgerschapsvorming heeft het onderwijs de taak gelijke kansen te scheppen voor alle lerenden. In de eerste plaats gaat het er ons om dat leraren krachtige leeromgevingen scheppen die alle leerlingen voldoende leeromgevingen bieden op het veroveren van sleutelcompetenties, rekening houdend met hun talenten en mogelijkheden. Daarin vatten wij de diversiteit aan ervaringen, gezichtspunten, ideeën, leerbronnen en leerstijlen van lerenden als een verrijkend gegeven op. Een streefdoel is hierbij gelijke status te bereiken in de interactie tussen lerenden, dat wil zeggen: alle lerenden zijn actieve en invloedrijke deelnemers en alle lerenden geven om elkaars meningen. Vanuit de gelijkheidsgedachte dat alle lerenden hun talenten en mogelijkheden maximaal moeten kunnen ontplooien, is het voor alle leerlingen essentieel dat ze kunnen kiezen voor datgene waar ze goed in zijn of waar ze het meest belang in stellen. Hun sociaaleconomische positie, geslacht, lichamelijke geschiktheid, seksuele geaardheid of etnische herkomst mogen geen grond zijn om hen kansen en keuzes te ontzeggen. De doelgroep van gelijke kansen zien we in een diversiteitsperspectief ook ruimer dan de klassieke 'risicogroepen', waar verbeterde academische prestaties en doorstroming vooropstaan. Er zijn ook leerlingen die in een andere zin 'kansarm' zijn. Ten eerste gaat het om kinderen en jongeren die opgroeien in beschermde, homogene of niet-stedelijke milieus en vaardigheden missen in het omgaan met stedelijke vormen van diversiteit. Dergelijke leerlingen kunnen evengoed, soms nog eerder uit 'kansrijke' gezinnen komen. Ook voor hen heeft het onderwijs een functie van kansenverhoging maar dan op het gebied van burgerschapsvorming in een pluriforme samenleving. Ten tweede zijn er kinderen en jongeren uit sociaaleconomisch benadeelde gezinnen en groepen die niet het sociale en culturele kapitaal kunnen meegeven dat participatie in de burgersamenleving en reflectie bevordert.

Deze dubbele missie vergt een omslag in de wijze waarop we het leren op school moeten vormgeven en organiseren. Vanzelfsprekend is dat allerm minst. De realisatie van deze missie heeft namelijk af te rekenen met taaie denkbeelden en sterk ingeslepen praktijken die de ontwikkeling van een diversiteitsaanpak aanzienlijk kunnen bemoeilijken.



Zowel leraren, onderwijskundigen als beleidsmakers benaderen diversiteit nog te vaak als een apart eilandje in de lessen, het schoolleven, de schoolomgeving en de omringende samenleving. Het is in deze optiek niet meer dan een toe te voegen inhoud aan het schoolprogramma, een afzonderlijk aan te leren stel houdingen, een projectweek of een extra bundel lesmaterialen. Op die manier hoeft er niets veranderd te worden aan de basishouding van leraren en schooldirecties. De mainstream van de school blijft buiten schot en is als vanzelfsprekend neutraal, monocultureel, eentalig, homogeen, heteroseksueel, niet-gehandicapt en dergelijke.

We plaatsen omgaan met diversiteit in de kern van het onderwijsleerproces en het schoolleven. Diversiteit is niet langer het onderwerp maar het uitgangspunt van onderwijs. Meer nog, naast een grondhouding is het ook een kwaliteitskenmerk van onderwijs in al zijn facetten: inhoudelijk, pedagogisch-didactisch, relationeel en organisatorisch.

Wij vertalen omgaan met diversiteit meer specifiek in de volgende zes doelen:

1. Diversiteit zien als een normaal fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken heeft (*normaliteit*).
2. Vooroordelen en veralgemeningen waar mogelijk en wenselijk vermijden; zich onthouden van en zich verzetten tegen elke vorm van discriminatie (*onbevooroordeeldheid en non-discriminatie*).
3. Gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven bekijken (*multiperspectiviteit*).
4. Functioneren in verschillende contexten in steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties (*aanpassingsvermogen*).
5. Kiezen voor dialoog en samenwerking (*dialoog en samenwerking*).
6. Leren van elkaars visies, ervaringen en competenties (*leren-van- elkaar*).

Diversificatie van het beleid is een continu vernieuwingsproces gericht op de afstemming van een organisatie in al haar aspecten op de veelvormige, democratische samenleving. Deze afstemming vraagt in het onderwijs een omslag in de basishouding en –visie van schoolteams. Zolang vernieuwingen attitudes en denkbeelden bij leerkrachten en directies ongemoeid laten, zullen initiatieven op leerlingniveau weinig uithalen.



Een diversiteitsbeleid op school vertaalt zich in de volgende vijf doelstellingen:

1. Leren omgaan met diversiteit als doelstelling bij alle leerlingen en leerkrachten van de school nastreven.
2. Pedagogische en didactische voorwaarden invullen voor een effectieve diversiteitsaanpak op klas- en schoolniveau.
3. De school uitbouwen als een interactieve en lerende organisatie.
4. Streven naar een diverse samenstelling van alle geledingen in de school.
5. De school als leer- en leefomgeving plaatsen binnen een breed netwerk van partners.

Aandacht voor diversiteit op school is het middel bij uitstek om alle leerlingen die begeleiding te geven die ze nodig hebben om maximaal te ontwikkelen. Wanneer men als leraar zelf op een adequate en positieve wijze kan omgaan met de diversiteit van de leerlingen- en oudergroep, dan bevordert dit de leer- en ontwikkelingskansen van alle kinderen, inclusief leerlingen uit maatschappelijke minderheidsgroepen.

Competenties van leraren om in hun beroepspraktijk om te gaan met diversiteit zijn geen nieuwe of andere competenties dan de al bekende competenties van leraren. Ze zijn wel opnieuw 'ingekleurd' vanuit de specifieke taakstelling van leraren die te maken krijgen met diverse klassen en complexe instructiesituaties.

Ook in het leven buiten de school doen zich gelegenheden voor waar leerkrachten met diversiteit in aanraking komen en daarin ze een bepaald besef of bepaalde vaardigheden opdoen. Dit levensbreed leren omgaan met diversiteit als privépersoon of gewone burger vormt een goede ondersteuning, is zelfs een voorwaarde voor het ontwikkelen van de meer beroepsgerichte competenties. Wie bijvoorbeeld goed kan functioneren in grillige omstandigheden en nieuwe situaties, zal ook minder moeite hebben met veranderende leerlingpopulaties en wisselende leeromgevingen.

Dialogoog, onderhandeling en multiperspectiviteit zijn voor leraren en lerenden een verrijking van de leeromgeving, maar ze vormen tegelijk een moeilijke opgave. Leerkrachten moeten inzien dat ook zij spreken vanuit een bepaald standpunt, een bepaalde opvatting. Hij/zij is niet meer de onaantastbare autoriteit die de objectieve en feitelijke kennis bezit en van buitenaf aanbrengt. We onderscheiden meer specifiek zes competenties die eigen zijn aan omgaan met diversiteit in het lerarenberoep:



1. Diversiteit waarnemen in de klas, op school en daarbuiten.
2. Diversiteit op een positieve manier benaderen.
3. Leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen.
4. Diversiteit integreren in het totale onderwijsleerproces van leerlingen.
5. Goed omgaan met de diversiteit van collega's, ouders en externe partners.
6. De eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen.

Onderwijs dat met diversiteit rekening wil houden, kiest voor een pedagogisch-didactische aanpak die ruimte laat voor interactie, variatie aanmoedigt, diversiteit als een normaal gegeven erkent en benut in de dagelijkse leerprocessen. Dit schept een leeromgeving waarin betekenisonderhandeling de lerenden helpt hun eigen perspectieven te ontwikkelen en nieuwe perspectieven op te bouwen.

Voor de onderwijskundige uitwerking van omgaan met diversiteit bevelen we zes mogelijke 'gereedschappen' voor vormgeving van het didactisch handelen aan. Het Steunpunt Diversiteit & Leren ontwikkelt hiertoe concrete 'tools' en hulpmiddelen om mensen en organisaties die hun onderwijspraktijk willen verbeteren te ondersteunen.<sup>6</sup>

1. Veelzijdige, gevarieerde aanpak
2. Breed observeren
3. Samenwerkend leren
4. Heterogene groepsvorming
5. Klas- en schooldoorbrekend werken
6. Breed evalueren

Diversiteit loopt als een rode draad door onderwijsleerprocessen. Dat geldt eveneens voor de lesinhouden. Diversiteit is geen aparte onderwijsinhoud die je als een toevoegsel aan het curriculum kunt zien, of die als bijkomende paragraaf, hoofdstuk, lesmap of module in lesmaterialen en handboeken wordt gestopt. We menen dat het weinig zin heeft om simpelweg op zichzelf staande feitenkennis te onderwijzen over de culturele bijdragen, historische ervaringen en sociale problemen van enkele zichtbare groepen in de samenleving.

---

<sup>6</sup> Raadpleeg voor meer informatie: [www.steunpuntdiversiteitenleren.be](http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be).



#### 4. Verkenning en selectie van de leermiddelen op de Vlaamse onderwijsmarkt

Omdat het slechts om een kleinschalige studie gaat die beperkt in tijd en omvang is, diende uit het ruime aanbod van leermiddelen die er voor het basis- en secundair onderwijs beschikbaar zijn een selectie te worden gemaakt. Er werd gekozen voor leermiddelen uit belangrijke onderwijsdomeinen van zowel basis- als secundair onderwijs. Voor het basisonderwijs gaat dat om taal, rekenen en wereldoriëntatie (WO). Voor het secundair onderwijs zijn dat de domeinen taal, geschiedenis, aardrijkskunde en project algemene vakken (PAV).

Voor elk onderwijsdomein is minstens één leermiddel geselecteerd. De criteria voor selectie zijn:

- We willen streven naar spreiding over de voornaamste educatieve uitgeverijen in Vlaanderen. We willen vermijden dat de focus ongelijk verdeeld zou zijn op een bepaalde uitgeverij.
- Een tweede criterium dat we voor ogen hebben is de spreiding van het betreffende leermiddel zelf. Met andere woorden de densiteit van het leermiddel in het Vlaamse onderwijslandschap. De argumentatie hier is dat een leermiddel dat op een groot percentage van de scholen wordt gebruikt ook een grotere impact heeft op vlak van goed diversiteitsonderwijs. Om economische redenen willen de uitgeverijen hun verkoopscijfers niet meedelen. We hebben ons dan ook gebaseerd op gefragmenteerde informatie die we van een aantal actoren in het onderwijsveld kregen.
- Voor Secundair Onderwijs is er nog een specifiek criterium. We willen een spreiding over de drie belangrijkste onderwijsniveaus:
  - Algemeen Secundair Onderwijs (ASO)
  - Technisch Onderwijs (TSO)
  - Beroepsonderwijs (BSO)

In de tabel op de volgende pagina worden leermiddelen overzichtelijk weergegeven. De in vet gedrukte leermiddelen zijn degene die voor de verdere studie zijn geselecteerd. In deze studie worden dus 12 leermiddelen geanalyseerd. Daarvan zijn vier taalmethodes, twee rekenmethodes, één WO-methode, twee geschiedenismethodes, één methode voor aardrijkskunde en twee PAV-methodes.



## Leermiddelen

Lager Onderwijs	Taal	Rekenen	WO	
<i>De Boeck</i> <b>info@uitgeverijdeboeck.be</b>	Taalmakker	<b>Rekenboog</b>	Voor trappers en rappers Speurders onderweg Parel	
<i>Wolters – Plantyn</i> <b>klantendienst@woltersplantyn.be</b>	<b>Taalsignaal</b> Totemtaal Toren van Babbel	<b>Zo gezegd, zo gerekend</b> Nieuwe Reken Raak Nieuwe Talrijk Octopus	Werosignaal Leef(k)uren Wereld(k)uren	
<i>Die Keure</i> <i>educatieve.uitgaven@diekeure.be</i>	Taalknikker	Kompas Eurobasis	<b>Piramide</b>	
<i>Van In</i> <b>uitgeverij@vanin.be</b>	<b>Taaljournaal</b> Tijd voor taal	Rekensprong Pluspunt	De nieuwe wereld	
Secundair Onderwijs	Taal	Geschiedenis	Aardrijkskunde	PAV
<i>De Boeck</i>	Nieuw talent voor taal (ASO TSO) Talent voor taal (ASO TSO) <b>Taalkracht tien + (ASO TSO)</b> Een beroep op taal (BSO) Taal@telier (BSO)	Tekens (ASO TSO) Memo (ASO TSO)	<b>Geogenie (ASO TSO)</b> Terranova	Nieuwe MAVO Projecten voor PAV PAV-love
<i>Wolters - Plantyn</i>	Melopee NV Nederlands (ASO TSO) Nieuw witboek Nederlands (ASO) Vitaal Nederlands (ASO TSO) <b>ToTaal (BSO)</b>	Retro Actief (1 <sup>ste</sup> graad) Onvoltooid verleden (2 <sup>de</sup> graad ASO TSO) <b>Spiegelbeelden (TSO)</b> Weerspiegelingen (ASO)	GEO (ASO) GEO-scoop (TSO)	PAV 9 thema's (2 <sup>de</sup> graad) <b>Uitkijk (2<sup>de</sup> 3<sup>de</sup> graad)</b>
<i>Die Keure</i>	VISUM	-	-	-
<i>Van In</i>	Netwerk Nederlands (ASO TSO) Nieuw netwerk Nederlans (ASO TSO) Netweb (BSO)	Storia (ASO TSO) <b>Anno (ASO)</b> Ontdek geschiedenis (TSO)	Globaal (ASO TSO)	Verschillende thema's <b>Trotter</b>



## 5. Parameters voor het screenen van leermiddelen

1. Met het oog op de inhoudelijke *mainstreaming* van omgaan met diversiteit in het onderwijs is een screening en herwerking van bestaande leerplannen en lesmaterialen aangewezen, mogelijk ook de ontwikkeling van nieuwe inhoud en materialen. Het Steunpunt Diversiteit en Leren had in het verleden een aantal criteria ontwikkeld voor het opstellen en ontwikkelen van intercultureel deugdelijke leermiddelen. Elk van de aandachtspunten verwijst naar een kenmerk dat bijdraagt tot de vervaardiging van intercultureel deugdelijke leermiddelen. De aandachtspunten betreffen zowel inhoud als didactische aanpak.

### 1. Interculturele leermiddelen zijn herkenbaar

Hou er bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal rekening mee dat een klas bestaat uit leerlingen van diverse achtergronden - sociaal, cultureel, etnisch, religieus, enzovoort.

- De context en de onderwerpen zijn gericht op jonge mensen die opgroeien in een multiculturele samenleving. De leermiddelen sluiten aan op alle kennis en alledaagse ervaringen van de leerling, zowel in de inhoud en de keuze van de illustraties, als de verhalen en/of de uitleg.
- Leden van etnische minderheidsgroepen en mensen uit verschillende landen komen in het lesmateriaal naar voren als gewone mensen.
- Het woord 'wij' betreft alle leerlingen of bewoners, ongeacht hun origine, sociale status, gewoonten of interesses. 'Wij' verwijst niet naar de mainstream, in tegenstelling tot een 'zij', waarmee etnische minderheidsgroepen en vreemdelingen worden bedoeld.
- Termen die leerlingen uitsluiten, zoals 'anders' en 'vreemden', worden vermeden.

### 2. Interculturele leermiddelen zijn toegankelijk

Hou er bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal altijd rekening mee dat een klas bestaat uit leerlingen met een verschillende taalkundige achtergrond, inclusief leerlingen die de meerderheidstaal leren als tweede en soms zelfs als derde taal.



- De taal die wordt gebruikt in onderwijsmateriaal is aangepast aan het potentieel en de competentie van de leerlingen.
- In de leermiddelen wordt extra aandacht besteed aan het taalgebruik in het onderricht en tevens aan de lay-out. Het taalgebruik bevat geen onnodig jargon en waar mogelijk worden moeilijke termen uitgelegd, bijvoorbeeld in een woordenlijst.

### 3. Interculturele leermiddelen weerspiegelen diversiteit

Hou bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal altijd rekening met de verscheidenheid van samenlevingen, zowel vroeger als nu.

- Het verscheiden karakter van samenlevingen wordt weerspiegeld in de leermiddelen.
- De leermiddelen bieden een veelzijdig beeld van de dagelijkse wereld. Er wordt aandacht besteed aan de culturele diversiteit op school, in de samenleving en op wereldwijde schaal. Bij het beschrijven van gebeurtenissen, situaties en ontwikkelingen wordt een verscheidenheid van mensen en culturen gebruikt.
- In alle leermiddelen worden interculturele onderwerpen opgenomen en niet alleen vermeld in een afzonderlijke paragraaf of een afsluitend hoofdstuk.
- Er wordt aandacht besteed aan culturele en wetenschappelijke resultaten in verschillende samenlevingen en continenten, in heden en verleden.

### 4. Interculturele leermiddelen tonen interactie

Zorg er bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal altijd voor dat mensen worden gepresenteerd als unieke persoonlijkheden die interageren met elkaar en die de dragers zijn van een dynamische cultuur.

- Culturen zijn dynamisch en veranderlijk.
- Mensen worden gepresenteerd als unieke individuen, met een verscheidenheid van gewoonten, persoonlijke levensstijlen en interesses, die ongeacht hun origine actief streven naar een waardevol bestaan.



- Er worden alledaagse situaties gepresenteerd waarin mensen van diverse culturele achtergronden met elkaar communiceren.

#### 5. Interculturele leermiddelen zijn antiracistisch

Zorg er bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal altijd voor dat de informatie objectief en onbevooroordeeld is en dat racisme en discriminatie worden afgewezen en binnen hun historische en maatschappelijke context worden behandeld.

- De leermiddelen zijn evenwichtig en gebaseerd op feiten. Stereotypen en generaliseringen worden vermeden of afgewezen.
- De leermiddelen maken geen onderscheid naar ras. De term 'ras' hoort niet thuis in leermiddelen, tenzij verbonden met een discussie over racisme en discriminatie.
- Racisme, seksisme en discriminatie worden afgewezen.
- Racisme, seksisme, antisemitisme, kolonialisme en de marginalisering van bepaalde groepen worden gepresenteerd in relatie tot machtsstructuren en beschouwd als het resultaat van historische processen. De mogelijkheid tot verandering wordt benadrukt.

#### 6. Interculturele leermiddelen zijn multiperspectivistisch

Zorg er bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal altijd voor dat de onderwerpen bekeken kunnen worden vanuit een aantal standpunten (sociaal, cultureel, geografisch...).

- De leermiddelen laten zien dat mensen de realiteit ervaren op een verschillende manier, afhankelijk van onder andere hun sociale klasse, geslacht, politieke voorkeur, beroeps- of leeftijdsgroep, etnische achtergrond.

#### 7. Interculturele leermiddelen zijn stimulerend en innoverend in hun didactische aanpak

Bied leerlingen bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal altijd de mogelijkheid om de vaardigheden en bekwaamheden die ze in interculturele interactie nodig hebben op een actieve manier te leren en te oefenen.



- De leermiddelen analyseren teksten en beelden op een kritische manier.
- De leermiddelen zetten leerlingen ertoe aan teksten en beelden kritisch te analyseren en een verscheidenheid van gezichtspunten te onderzoeken.
- De leermiddelen bieden adequate leertaken en werkvormen, die leerlingen ertoe aanzetten zich in te leven in de situatie van anderen.
- De leermiddelen bieden de mogelijkheid op een interactieve en coöperatieve manier te leren, bij voorkeur in heterogene groepen.
- Uittreksels uit schoolboeken worden naast andere primaire en secundaire bronnen geplaatst, zoals grafieken en tabellen, kaarten, foto's, karikaturen, enzovoort. Deze 'teksten' worden niet slechts aan de hoofdtekst toegevoegd als illustraties, maar kunnen de interpretatie stimuleren door verschillende standpunten te presenteren.

Aan de hand van een literatuurstudie naar parameters om leermiddelen op hun diversiteit te screenen en het beschrijvende kader voor diversiteit (zie hoofdstuk drie) zijn in deze studie de zeven bovenstaande criteria kritisch herbekeken. Deze reflectie heeft geleid tot een actualisering en verfijning van criteria of parameters die kunnen worden gebruikt om naar het diversiteitsgehalte van leermiddelen te kijken. We onderscheiden acht parameters:

1. Normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken heeft. Diversiteit in de samenleving moet je kunnen aflezen uit gewone, veelgebruikte teksten, audiovisueel en andersoortig materiaal.
2. Meervoudige identiteiten: individuen en groepen laat men zien als gewone, unieke mensen die met elkaar omgaan in alledaagse situaties, verschillende contexten en wisselende omstandigheden.
3. Onbevooroordeeldheid: vooroordelen, stereotypen en veralgemeningen worden waar mogelijk en wenselijk vermeden. Uitspraken over groepen in de samenleving berusten op evenwichtige, correcte informatie.
4. Discriminatie en beeldvorming: er is aandacht voor en er worden inzichten geboden in de oorzaken en werking van racisme, discriminatie en beeldvorming (vooroordelen, stereotypen, veralgemeningen...).



5. Multiperspectiviteit: verschillende perspectieven op gebeurtenissen, contexten en personen komen aan bod. Dit betekent ook dat het etno- en eurocentrisch perspectief op de geschiedenis en de wereld wordt doorbroken, dat er aandacht wordt besteed aan het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen in de samenleving.
6. Interactie en variatie: aangeboden activiteiten en taken vertrekken systematisch van interactie: het leren met en van elkaar. Het geheel aan activiteiten en taken is ook zo vormgegeven dat een gevarieerd aanbod van interactiewijzen, werkvormen, leerstijlen kan worden ingezet.
7. Authenticiteit: oefeningen, taken en bronnen worden voorzien die uitzicht geven op authentieke, realistische leeromgevingen.
8. Toegankelijkheid: tekstinhouden zijn gesteld of hertaald in een voor iedereen toegankelijke taal.

Deze acht parameters en de zeven eerder ontwikkelde criteria (die overigens enige overlap vertonen) zijn samen gebruikt om een aantal lessen en thema's van de geselecteerde leermiddelen te analyseren.

## **6. Welke steekproef om lessen en thema's te analyseren?**

In een eerste fase worden de geselecteerde leermiddelen breed verkend. Daarbij wordt vooral gekeken naar de gebruikte onderwijsmethode, de visie waar het leermiddel van uitgaat en de inhoud van het materiaal.

De steekproefbepaling voor de lessen en thema's voor de leermiddelen voor het Lager Onderwijs zijn:

- Variatie tussen bovenbouw en onderbouw
- Verschillende leerjaren
- Thematisch geheel of een enkele les

De steekproefbepaling voor het materiaal van het Secundair Onderwijs zijn:

- Variatie tussen 1<sup>ste</sup> / 2<sup>de</sup> / 3<sup>de</sup> graad
- Variatie tussen de onderwijsniveaus ASO / TSO / BSO
- Thematisch geheel of een enkele les

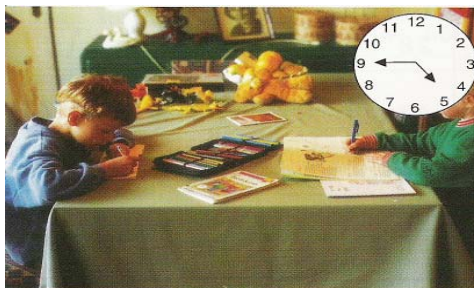
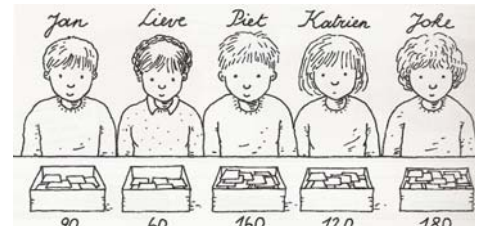


## 7. Wat hebben we gevonden?

Hieronder beschrijven we per parameter een aantal knelpunten waar we tijdens onze screening op gebotst zijn.

### 1. Normaliteit en meervoudige identiteit

- In nagenoeg alle methodes worden uitsluitend of overwegend Westerse namen gebruikt. Enkel in 'TOTAAL 5' worden sporadisch andere namen aan leerlingen of personen gegeven.



- In de meeste materialen worden personen Westers afgebeeld. Enkele tekeningen in 'taaljournaal 5' vormen hierop een uitzondering.
- In nagenoeg alle materiaal wordt

een klassieke middenklasse gezinssamenstelling (vader, moeder, een of twee kinderen) gepresenteerd. Dergelijke gezinssamenstelling is voor een belangrijk deel van de kinderen niet de referentie. Dit kan leiden tot een gevoel van 'ik wijk af van de norm'.



- Het bronnenmateriaal hanteert overwegend klassieke teksten als vorm om kennis over te brengen of kennis te ontsluiten. Andere meer multimodale vormen zoals bvb. foto's, grafieken, cd-roms worden slechts sporadisch als functioneel bronmateriaal gebruikt. Meestal hebben ze een ondersteunende en illustratieve functie.
- De Westerse jaartelling wordt als klassieke en meest gebruikte jaartelling gepresenteerd. Deze wordt vaak als referentiekader



7 Verschillende tijdrekeningen (doc. 1)

Niet alle volkeren rekenen op dezelfde manier met de tijd. Een van de oudste tijdrekeningen is de Joodse. De Joden hadden berekend wanneer volgens de Bijbel de wereld werd geschapen. Dit was voor hen het beginpunt. Omgerekend zou dat in 3761 v. Chr. geweest zijn. Ook twee grote Europese beschavingen<sup>®</sup> hadden hun eigen tijdrekening. De Grieken begonnen met de eerste gekende Olympische Spelen. Zij telden niet in jaren, maar in olympiades. De eerste olympiade begon in 776 v. Chr. De Romeinen begonnen te tellen vanaf de legendarische<sup>®</sup> stichting van de stad Rome in 753 v. Chr. Die Griekse en Romeinse tijdrekening gebruiken wij nu niet meer. Het is immers niet handig met verschillende tijdrekeningen te moeten werken. Tijdens de Middeleeuwen ging men op zoek naar een tijdrekening waarmee iedereen zou kunnen werken. Omdat in die tijd het christendom algemeen werd verspreid, gingen enkele monniken aan het werk om door middel van oude geschriften te achterhalen wanneer Jezus Christus precies was geboren. Dat zou het begin worden, het jaar 1, van de christelijke tijdrekening. Later hebben geleerden die over modernere technieken beschikten kunnen achterhalen dat de monniken een rekenfout hadden gemaakt en dat Christus wellicht 7 jaar vroeger is geboren. Maar de tijdrekening was intussen zo gewoon geworden dat die niet meer werd aangepast. In het Westen rekenen we nog steeds met jaartallen voor en na Christus, ook al is lang niet iedereen meer christelijk. Elders worden nog andere tijdrekeningen gebruikt. Zo telt men in de mohammedaanse of islamitische tijdrekening vanaf het moment dat de profeet Mohammed moest wegvlichten uit de stad Mekka. Dat gebeurde in het jaar 622 van onze tijdrekening.

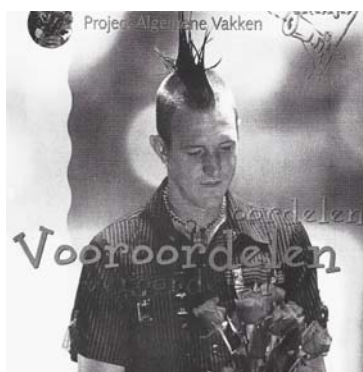
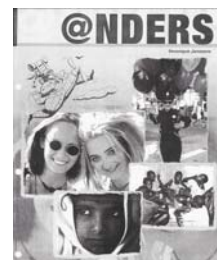
genomen. Wel is er verwijzing naar het feit dat er in de wereld nog andere jaartellingen zijn. Maar die worden vooral in een historisch perspectief geplaatst. De tijdrekening wordt in ‘spiegelbeelden’ neutraler voorgesteld dan in ‘ANNO 1’. Een voorbeeld uit ‘ANNO 1’: “De meest gebruikte en verspreide is *onze* (onze cursivering)



eigen Christelijke tijdrekening.” In ANNO 6 wordt dan wel weer een meer kritische reflectie gemaakt en worden de leerlingen via vragen

aangespoord om kritisch na te denken. Een goed gediversifieerd uitgewerkt voorbeeld van ‘situeren in de tijd’ vinden we in ‘Spiegelbeelden 1’, hoofdstuk 4. Een gemiste kans is echter dat in de opdracht die bij de leestekst hoort jongeren niet echt worden aangespoord om kritisch te reflecteren op de relativiteit en culturele bepaaldheid van tijdsmarkeringen.

- In de meeste materialen wordt een overwegend klassiek model voorgesteld dat het Westen en Noorden rijk is en Oosten en Zuiden arm, achtergesteld is. Er wordt overwegend uitgegaan van typische Westerse denkbeelden en denkkaders (christelijke waarden en normen, verlichting, etc.) als referentiepunt.
- Een aantal leermiddelen wijden specifieke thema's aan 'anders zijn', 'stereotypen en vooroordelen', 'racisme', etc. Dit is op zich toe te juichen. De volgende zorgpunten moeten we hierbij toch aanstippen. De werkelijkheid vanuit verschillende perspectieven



leren bekijken en interpreteren, leren dat anders zijn normaal is en leren dat vooroordelen en racisme niet kunnen worden getolereerd, is niet zondermeer in een eenmalig thema in een methode te vatten. De principes die in de 'speciale thema's' worden aangeboden - en de wijze waarop eraan wordt gewerkt - zijn door de bank genomen ok. Het is echter jammer dat dit niet als een

normaliteit wordt doorgetrokken in de andere thema's. Dergelijke thematische aanpak geeft teveel de indruk dat het voldoende is om 'anders zijn', 'stereotypen', etc. als een exclusief, eenmalig, jaarlijks terugkerend thema te behandelen.

## 2. Onbevooroordeeldheid

- In de meeste leermiddelen worden vooroordelen en stereotypen vermeden.
- Een aantal methodes zoals bvb. 'ANNO 6' (p. 44-47) geven op een genuanceerde manier visies vanuit verschillende perspectieven weer. Een ander voorbeeld vinden we in hetzelfde leermiddel op p. 50 en verder, waar het proces van dekolonisatie onder andere vanuit Afrikaanse romans wordt belicht.
- Toch stellen we ook een aantal gemiste kansen vast. In 'Taalkracht 10+' bvb. worden in het bronnenboek een aantal interessante en boeiende teksten aan de leerlingen aangeboden (p. 197-204). Sommige van deze teksten zouden kunnen worden gebruikt



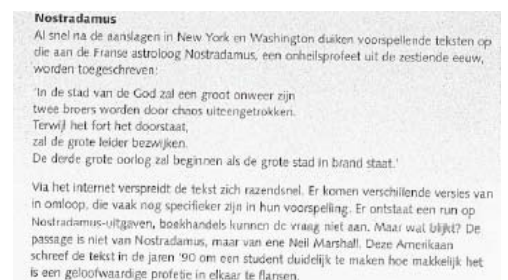
om leerlingen op een brede manier naar de werkelijkheid om zich heen te leren kijken en er inhoudelijk over te discussiëren. In het werkboek blijkt echter dat de leerlingen met deze

teksten

enkel

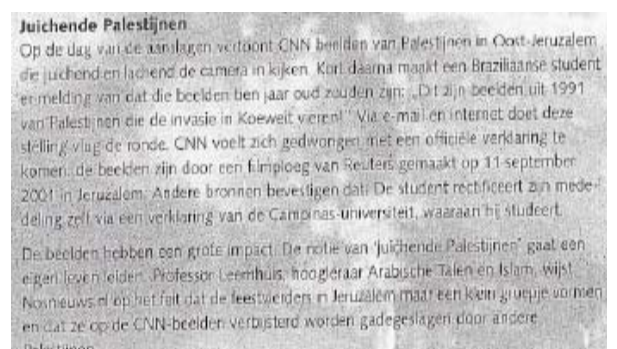
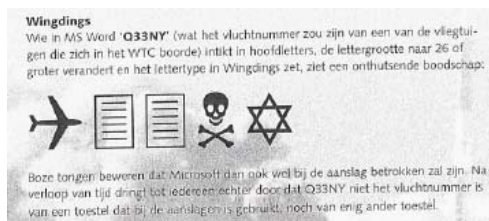
klassiek

talige handelingen moeten uitvoeren. De teksten worden enkel linguïstisch en nauwelijks inhoudelijk gebruikt.



'Broodje aap-teksten' worden

aangeboden om het type tekst te leren



kennen, meer niet.

Op p. 270 van de handleiding staat zelfs expliciet om niet te diep in te gaan op de



inhoud van de teksten, tenzij de leerlingen erom vragen. Nochtans kunnen spontane discussies over de inhoud van teksten niet alleen bijdragen tot het beter leren omgaan met diverse en kritische visies op de werkelijkheid maar ook tot het verhogen van de algemene taalvaardigheid van leerlingen.

Een zelfde voorbeeld van een gemiste kans zien we in ‘TOTAAL 5’ (p. 34) waar teksten uit De

Standaard en Wablieft met vergeleken worden. De krantenartikels gaan over hoofddoeken, Samira Adamu en Saddam. In de handleiding wordt enkel aandacht geschonken aan woordverklaring en worden geen suggesties gedaan om met de inhoud van de teksten iets te doen.

- In ‘Taalsignaal 5a’ worden bijna uitsluitend Vlaamse namen gebruikt. Op p. 3-7 vinden we in een leestekst dan plots de naam ‘Hassan’. Hassan is ook de centrale figuur in die tekst. Het verhaal gaat over Hassan die lastig is, gepest wordt, op straf moet staan, etc. De tekst probeert het probleem van pesten, moeilijke leerlingen, relatie tussen leerkracht en leerling aan te pakken. Dat is op zich heel goed. Maar het is jammer dat juist Hassan in de rol van de lastige leerling wordt geplaatst. Waarom niet Agnes. Dergelijke teksten kunnen stereotypen versterken en in multiculturele klassen tot stigmatisering leiden. Dergelijke tekst kan wel aangegrepen worden om tot een discussie in de klas te komen, maar dat wordt in de methode niet echt aangeboden en hangt dus af van de betreffende leerkracht. De voornaamste opdracht bij deze tekst is oefenen op ‘verwijswoorden’.
- Een ander voorbeeld uit ‘taalsignaal 5a’ (p. 44) is het volgende: “heel wat mensen willen kinderen uit ontwikkelingslanden een duwtje in de rug geven. Hiervoor kunnen ze terecht ....Toch laten sommige mensen het daar niet bij. Zij willen zo’n jongen of meisje adopteren. Meestal zijn het mensen die zelf geen kinderen hebben, maar er wel zouden willen. Maar het kan nog anders: een kind ‘adopteren’ terwijl het toch in eigen land blijft, in de vertrouwde omgeving van de familie en het dorp dat het goed kent. De organisatie ‘Plan International’ maakt dit mogelijk.

6 Opdracht 5 (werkmap) + bronnenboek 6  
De leerlingen lezen de tekst in stilte.  
Bespreking: ga niet te diep in (tenzij de leerlingen erom vragen) op de inhoud van de tekst.  
Antwoorden  
1 Een informerende tekst.  
2 Voor een onbekend, ruim publiek.  
3 Hypertekst.  
4 Op vele manieren, maar ook hiërarchisch.  
5 – Inleiding (link met broodje-aapverhalen).  
– 11 voorbeelden van kwakkels.  
6 Laat de leerlingen individueel, dus zonder spieken, voorbeelden noteren. Verbeter dan klassikaal. Hoeveel voorbeelden werden uiteindelijk niet vernoemd? Conclusie: in groep onthoud je beter.  
7 Heel eenvoudig. Eerst een korte inleiding, dan per voorbeeld een vetgedrukte titel.  
8 – Nee, of ...  
– Ja. Inleiding opsplitsen. Kort gedeelte als inleiding, dan de voorbeelden en ten slotte de conclusie: spring voorzichtig om met ...

Ons kind is vertekerd op bori bori!

① Heel wat mensen willen graag kinderen uit ontwikkelingslanden een duwtje in de rug geven. Daarvoor kunnen ze terecht bij organisaties zoals Unicef, de Verenigde Naties, het Rode Kruis en ga zo maar door. Er zijn immers heel wat hulpacties.

② Toch laten sommige mensen het daar niet bij. Zij willen zo’n jongen of meisje adopteren. Meestal zijn het mensen die zelf geen kinderen hebben, maar er wel zouden willen. Kinderen uit het verre Azië of Latijns-Amerika krijgen dan in het rijke westen betere kansen dan in hun eigen arme land. Die jongens en meisjes – meestal weeskinderen – vinden hier nieuwe ouders en een nieuw leven. Dat is een goede zaak.

③ Maar het kan nog anders: een kind ‘adopteren’ terwijl het toch in eigen land blijft, in de vertrouwde omgeving van de familie en het dorp dat het goed kent. De organisatie ‘Plan International’ maakt dit mogelijk.



maar er wel zouden willen. Kinderen uit het verre Azië of Latijns-Amerika krijgen dan in het rijke westen betere kansen dan in hun eigen arme land. Die jongens en meisjes – meestal weeskinderen – vinden hier nieuwe ouders en een nieuw leven. Dat is een goede zaak. Maar het kan ook anders: een kind ‘adopterend’ terwijl het toch in eigen land blijft, in de vertrouwde omgeving van de familie en het dorp dat het goed kent. De organisatie ‘Plan International’ maakt dit mogelijk.”. Algemeen is deze tekst niet echt problematisch. Het is wel jammer dat het Westen wordt voorgesteld als de rijke plek in de wereld waar kinderen een nieuwe kans krijgen. Gelukkig wordt dit beeld aan het einde van het citaat een beetje genuanceerd.

- In de handleiding van ‘taalsignaal 5a’ lezen we in de inleiding van het thema ‘op ontdekking’ (thema 9, p. 332) het volgende: “*Op ontdekking* richt zich op de leefwereld van kinderen in andere streken en landen. Vooral de leefgewoonten, de kansen tot ontwikkelen en de vormen van onderwijs vormen belangrijke cultuurverschillen waarmee de leerlingen tijdens dit thema kennis kunnen maken. Als zulke ‘andere kinderen’ tot de klasgroep behoren, kunnen zij een belangrijke bron van informatie zijn.”. Als we dan naar de tekeningen in het ‘taalboek’ van de leerlingen (p. 44-49) kijken dan zien we vrij stereotyperende zaken: de hutten in Afrika, gezinnen in arme landen die op de grond eten, schaars geklede nomaden, de Arabische nomaden op een kameel in de woestijn, etc. Op zich is met deze beelden niets mis, maar ze staan in schril contrast met wat in de handleiding wordt gesuggereerd. De kans dat de meeste ‘andere kinderen’ in de klas een andere achtergrond hebben dan deze op de tekeningen afgebeeld, is niet ondenkbeeldig. Er worden ook geen suggesties gedaan hoe de werkelijke wereld van die kinderen kan worden ingebracht in de klas en als evenwaardig kan worden besproken naast wat men als ‘herkenbaar’ en ‘gangbaar’ acht.
3. Discriminatie, beeldvorming en multiperspectiviteit
- In de meeste materialen wordt er expliciet aandacht geschonken aan oorzaken en werking van racisme, discriminatie en beeldvorming. Een zeer goed uitgewerkt voorbeeld vinden we in ‘taaljournaal 5’ op p. 20 van het leerlingboek. Andere goede voorbeelden vinden we onder andere in ‘ANNO 6’ p. 47-53.



- Af en toe vinden we toch stukjes tekst in bepaalde methodes die beeldvorming

In warme landen bouwen de mensen een huis om zich tegen die zon en tegen die regen te beschermen. Eventueel ook tegen ongewenste dieren. Voor zo'n huis gebruiken ze eenvoudige materialen: bamboe, takken, gras, grote bladeren, stro. In woestijnstreken bouwen ze dan weer huizen van steen, met dikke muren en kleine ramen. En de trekkende toeregels slapen in tenten, na het uitdoven van hun kampvuur.



Ze trekken van de ene plaats naar de andere, op zoek naar water en voedsel voor hun vee. Tenten bieden het voordeel dat ze licht zijn, snel opgebouwd en afgebroken. In andere warme landen (Spanje, Griekenland, Italië) houden de mensen een siësta, een middagpauze. Daardoor moeten ze 's morgens vroeger en 's avonds later aan de slag. Zich kleden is geen probleem. Wat zelfgeweven stof is meestal voldoende en schoenen hoeven ze helemaal niet. Ook het comfort is in de huizen in warme streken heel wat beperkter dan bij ons. In tenten, hutten en holwoningen slapen de mensen meestal op de grond, zonder dekens, lakens of slaapzak. De vloer is gemaakt van aangestampte aarde en meubels hebben ze veelal zelf gemaakt. Net als het speelgoed van de kinderen. Maar denk niet dat ze veel missen. Ze voelen zich gelukkig met wat ze hebben en doen.

versterken. Een voorbeeld vinden we in 'Taalsignaal 5a' in het taalboek p. 46 : "In warme landen bouwen de mensen een huis om zich tegen zon en tegen de regen te beschermen. Eventueel ook tegen ongewenste dieren. Voor zo'n huis gebruiken ze eenvoudige materialen: bamboe, takken, gras, grote bladeren, stro. In de woestijn bouwen ze dan weer huizen van steen, met dikke muren en

kleine ramen. En de trekkende toeregels slapen in tenten, na het uitdoven van hun kampvuur."

In warme landen staan er ook grote flatgebouwen met airco en niet elke toereg gaat slapen nadat het kampvuur is gedoofd. Het woord kampvuur is hier ook vreemd gekozen. Het roept eerder een beeld van de jeugdbeweging op. Een beeld overigens dat vele kinderen niet kennen.

Veel leermiddelen houden in de keuze van hun teksten, tekeningen, foto's of activiteiten te weinig rekening met de diversiteit in sociale-culturele voorkennis bij leerlingen. Wanneer bepaalde begrippen of concepten die worden aangeboden in een les of activiteit bepaalde voorkennis veronderstellen die niet aanwezig is bij bepaalde kinderen dan kan dat het begrijpen van een tekst of het uitvoeren van een taak hypothekeren. Als dit systematisch voorkomt dan kan dit leiden tot het verwerven van minder kennis en vaardigheden en kan dit de leerkansen van kinderen of jongeren verlagen. Bovendien kan het op een meer impliciete en subtiele wijze leiden tot stereotypering en beeldvorming.

- De meeste methodes bieden bronnenmateriaal aan dat onderwerpen vanuit verschillende perspectieven belicht. Dit is het meest uitgesproken in geschiedenismateriaal en minder in andere bvb. taal- of rekenmethodes. Het meest verregaand in multiperspectiviteit is ‘ANNO 6’.

I Uit Afrikaanse romans leren we dat de confrontatie met de Europese cultuur voor naschokken zorgt

## II Zowel Belgen als Kongolezen worstelen met de geschiedenis van hun dekolonisatieverleden

- Een ander goed voorbeeld om expliciet bepaalde beeldvorming tegen te gaan, vinden we in ‘Geogenie 3&4’ op p. 21. Daar staat letterlijk “vermijd in je woordgebruik beladen termen zoals neger, hutjes, inboorlingen, primitief. Met andere woorden gebruik de juiste termen zoals zwarten, woning, Congolees, eenvoudig of traditioneel.”. Het is dan wel jammer dat op de volgende bladzijde (p. 22) enkele stereotyperende foto’s worden getoond: De blanke man met

4 Conclusie en eigen standpunt  
Vermijd in je woordgebruik 'beladen termen' zoals: neger, hutjes, inboorlingen, primitief ... m.a.w. gebruik de juiste termen, zoals 'zwarten', woning, Congolees, eenvoudig of traditioneel. Vermijd ook superlatieven uit folders, zoals 'prachtigste', 'allermooiste', ...



twee schaars geklede zwarte vrouwen;  
blanken zittend in een kano die wordt voortgeduwd door zwarten.

- Een ander goed voorbeeld om stereotypen tegen te gaan bij kinderen vinden we in ‘Taaljournaal 5, p. 80’. In een liedje mag een jongen van zijn moeder niet met een Grieks klasgenootje spelen omdat het een ‘gastarbeiderskind’ is. Naast een puur talige opdracht moeten de kinderen argumenten verzamelen tegen de visie de moeder of anders gezegd ‘argumenten om toch met het kind te mogen spelen’. Het is een mooi voorbeeld van op een geïntegreerde manier aan het verhogen van taalvaardigheid en het tegengaan van stereotypen te werken.

#### 4. Interactie en variatie

- Een algemene opmerking die we bij dit aandachtspunt kunnen maken is dat er over de hele lijn weinig ruimte wordt gecreëerd voor interactie, dit zowel tussen de leerlingen als tussen leerling en leerkracht. In sommige handleidingen wordt sporadisch wel de



aandacht gevestigd op de meerwaarde van interactie, maar een concrete uitwerking in het materiaal van de leerlingen of uitgewerkte voorbeelden om dit vorm te geven als leerkracht blijft afwezig.

- In de verschillende handleidingen vinden we ook nauwelijks tips terug om kansen te creëren om spontane interactie te benutten.
- Vaak is er een grote discrepantie tussen de handleiding voor de leerkracht en het werkboek van de leerlingen. In de handleiding staan vaak mooie principes beschreven, maar die zijn zeker niet altijd terug te vinden in het uitgewerkte materiaal. De werkboeken van de leerlingen over de verschillende leergebieden heen worden bijna uitsluitend opgevat als invuloefeningen. Een neerslag van discussievragen vinden we hier bijna niet in terug. Discussievragen of tips om projectmatig te werken die in de handleiding sporadisch worden gegeven, kunnen al te gemakkelijk door de leerkracht worden geschraapt. Dergelijke tips om meer interactief of in groepswerk kennis te ontsluiten zijn onvoldoende structureel in het lesmateriaal verwerkt.
- De meest gebruikte werkvorm is klassikaal, individueel of nu en dan partnerwerk. Groepswerk waarbij leerlingen zelfstandig in groep een opdracht moeten uitwerken om kennis te verwerven en vaardigheden op te bouwen komt maar enkele malen voor. Leerkrachten krijgen in de handleiding ook geen tips aangereikt voor het goed organiseren van groepswerk. Het geloof in het leren van en met elkaar en het leren omgaan met de aanwezige diversiteit in de klas wordt niet omgezet in concrete uitwerkingen. Een uitzondering hierop vormen de PAV reeks 'Uitkijk', de WO-methode 'Piramide', 'Taaljournaal' en 'Totaal 5'. In 'Totaal 3' daarentegen wordt er bijna geen groepswerk aangeboden.

## 5. Authenticiteit

- In de meeste handleidingen wordt het belang van authenticiteit, aansluiting bij de leefwereld van de kinderen en jongeren en activeren van de voorkennis als belangrijke aandachtspunten naar voor geschoven. Bij de uitwerking hiervan in de materialen van leerlingen is het niet altijd gelukt om dit ook functioneel in te bouwen. De link die gelegd wordt met eventuele toepassingen buiten de school worden enkel als illustratie toegevoegd. Vb.: Bij de leerstof over de loodlijn wordt er een afbeelding uit de bouwsector gegeven in 'Rekenboog' p. 37.



- In de methodes voor rekenen worden er aanzetten gegeven om de verschillende oplossingsmethodes die door leerlingen gebruikt worden te benutten. De verschillende oplossingswijzen worden klassikaal besproken.
- Een mooi voorbeeld, van samen met de leerlingen bij de start het thema te verkennen zodat ze weten waar er naartoe wordt gewerkt, vinden we terug in Piramide handleiding p.676. De kinderen krijgen een overzicht van de verschillende activiteiten en van enkele achterliggende doelen. Het is mogelijk en wenselijk om de spreiding van activiteiten een plaats te geven aan de klaswand.
- Sporadisch wordt er gewerkt met discussie- of denkvragen. Dit vooral bij de methodes geschiedenis en aardrijkskunde. Aan het einde van een hoofdstuk vinden we dit terug in ‘Anno 6’, waardoor de leerstof nog eens gekaderd wordt. Bij ‘Geogenie 1&2 en 3&4’ vinden we ondersteunende vragen terug in de kantlijn. ‘Spiegelbeelden’ stelt verwerkingsvragen bij elk document in het bronnenboek. Het werkboek daarentegen is louter een invulboek. In ‘Totaal 5’ wordt er aan de leerlingen regelmatig gevraagd om hun antwoorden te argumenteren met als achterliggende doelstelling hen als kritische burgers te wapenen in de maatschappij.
- Bij de verschillende thema’s van PAV heeft men ernaar gestreefd om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van de jongeren.

## 6. Toegankelijkheid

- Over heel de lijn valt het op dat er heel veel met tekstmateriaal gewerkt wordt. Het functioneel gebruik maken van afbeeldingen of grafieken komt veel minder voor. Bronnenmateriaal wordt vrij eenzijdig ingevuld. Hierdoor wordt de variatie aan leerstijlen bij kinderen en jongeren vaak niet benut of aangesproken.
- Het niveau van de gebruikte teksten is ook niet altijd zo eenvoudig en aangepast aan de doelgroep. Een uitgesproken voorbeeld hiervan vinden we in het tekstmateriaal in deel 3 van PAV reeks ‘Uitkijk’ thema actualiteit p. 39-52.
- Er wordt wel in verschillende methodes aandacht besteed aan het verklaren van moeilijke woorden of het aanbieden van schema’s ter ondersteuning van cruciale vaardigheden. Bij ‘Totaal 5’ worden verschillende stappenplannen gegeven. Bij ‘Anno 1’ een lijst met moeilijke woorden. In PAV thema’s wordt soms expliciet de opdracht gegeven om moeilijke woorden op te zoeken in het woordenboek. De thema’s van ‘Trotter’ werken achteraan met een rubriek blokbeest waarin er vragen vermeld staan



over de geziene leerstof en een rubriek wegwijst waarin woorden verklaard en werkwijzen toegelicht. ‘Taalkracht 10+’ werkt met een compendium achteraan het bronnenboek. ‘Taalsignaal Werkboek 5A’ heeft achteraan meenemertjes opgenomen ter ondersteuning van de theorie. ‘Geogenie 1&2 en 3&4’ zetten de kernwoorden in vet in de tekst en gebruiken een voetnoot om enkele termen toe te lichten. De vraag die we hierbij kunnen stellen is of het kant en klaar geven van verklaringen, strategieën en leerschema’s het leerrendement niet doet verminderen. Woordenlijstjes of woordverklaringen onderaan de tekst die al of niet eerst moeten worden doorgenomen voor men de tekst moet lezen, doen vaak het leesplezier en de motivatie dalen. Bovendien is het ontdekken van de betekenis van woorden groter en de retentie sterker als dit in de context van de tekst en tijdens het leesproces gebeurt. Door strategieën aan te reiken waarbij leerlingen zelf of in groep samenvattende leerschema’s moeten maken kan ook meer bijdragen tot een hogere retentie van de aangeboden leerstof en tot het verwerven van strategieën om kennis te ontsluiten.

## 7. Religie en andere filosofische strekkingen

- In specifieke thema’s in PAV en geschiedenis materiaal worden de verschillende religies en filosofische strekkingen correct, gelijkwaardig en naast elkaar en kritisch belicht. Het christelijke geloof is wel steeds het vertrekpunt om religies en verschillende geloofsovertuigingen te bespreken en te vergelijken.
- In andere materialen komt een variatie in religieuze symbolen niet aan bod. Dit is in overeenstemming met de kritiek onder punt 1 normaliteit. Verwijzing naar andere religieuze symbolen gebeurt enkel als het om een historisch of politiek feit gaat.
- In een concreet geval wordt een religieus symbool in problematische termen behandeld. In ‘Uitkijk’ PAV-reeks actualiteit derde graad op p. 42 staat een stukje tekst over fundamentalisme. Naast die tekst staat een kort krantenbericht dat het onderwerp over fundamentalisme moet illustreren. Dat berichtje gaat over het verbod in Frankrijk over hoofddoeken op school. Dergelijke onbedoelde

Fundamentalisme

**Chirac wil hoofddoek op school verbieden**

Niet de aanhouding tijdens de presidentsverkiezingen van de Franse president Chirac die knoop door is een debat dat al langer in alle beschikbare media - over deels niet langer over de hoofddoek, maar over de integratie van de 5 miljoen Franse moslims en de vraag naar invloed van het fundamentalisme. Vanaf de jaren negentig de incidenten zich op niet moslims die op school weigeren hun hoofddoek af te zetten.

De Standard, 18 december 2003

Eigenlijk is fundamentalisme een gemakkelijk te begrijpen term. Een fundament is datgene waarop iets rust, de grondslag. Fundamentalisme betekent dan ook eenvoudigweg: 'een zeer strenge houding of richting waarbij men zich strikt houdt aan de basis van de leer'.

Vaak associëren wij de term 'fundamentalisme' met islamitisch fundamentalisme. Dat is niet terecht, want de term wordt in de actualiteit gebruikt in verband met adempnoesproblemen tegen Westerse of Israelische doelwitten. Nochiama is fundamentalisme niet iets wat uitsluitend in de islamitische wereld voorkomt. Er bestaat ook christelijk fundamentalisme, denken we maar aan sommige christelijke kerken in de VS of aan bewegingen zoals Opus Dei, er zijn joodse fundamentalisten in het Midden-Oosten, Hindoe- en Sikhfundamentalisten in India en minder bekend, maar wel degelijk aanwezig. Boeddhistische fundamentalisten in Tibet.


*Maar wat is fundamentalisme nu eigenlijk?*

Oorspronkelijk is het fundamentalisme ontstaan in het christendom, meer bepaald bij de puriteinse christenen in Europa en in de Verenigde Staten. Deze mensen vonden dat de bijbel letterlijk het woord van God is en dat de mens daar niets mocht aan veranderen: het woord van God moet je letterlijk nemen en er geen menselijke interpretatie aan geven. Kan je deze term eigenlijk toepassen op de islam? Eigenlijk niet, want de leeren in veelgen moslims het woord van God, begrepen dat weer betekent dat een moslim die niet fundamentalistisch is, eigenlijk geen echte moslim is. Je kunt dus eigenlijk geen verschil maken tussen een fundamentalistische moslim en een andere.

Als we fundamentalisme nu echter zien als een term voor 'verlangen naar de basis van de godsdienst en ook wel van de politieke begrip', dan is het een bruikbare term.

*Hoe moet het nu met het fundamentalisme?*

Fundamentalisten zullen er wel altijd zijn, maar de laatste jaren duikt het om de haverloop op in de actualiteit, en reikt niet in de positieve zin. Duidloze associëren wij het vaak met bommenlagen, geweld en moorden. Maar zoals reeds gezegd komt het verschijnsel in zowel elke religie voor: in elke politieke gezindheid of stroming.





en/of ongewilde verbanden leggen tussen een basistekst over fundamentalisme en een illustratieve tekst over hoofddoeken is problematisch.

## 8. Conclusies en aanbevelingen

Op basis van een beperkt aantal geanalyseerde lessen en thema's uit een 12-tal leermiddelen uit de belangrijkste onderwijsdomeinen van het basis- en secundair onderwijs kunnen we tentatief besluiten dat het soort flagrante incidenten waar door de Evens Stichting in 2003 werd naar verwezen, niet echt meer terug te vinden zijn in de huidige leermiddelen. De meeste uitgeverijen en auteurs proberen in recente materialen aandacht te hebben voor omgaan met diversiteit en trachten interculturaliteit een plaats te geven in het uitgewerkte materiaal. In het merendeel van het materiaal wordt niet echt 'gezondigd' tegen de principes van goede interculturele leermiddelen of leermiddelen die van diversiteit uitgaan. De meeste leermiddelen trachten op een expliciete wijze aandacht te hebben voor interculturele aspecten. Dit uit zich bijvoorbeeld in de ontwikkeling van thema's die speciaal over racisme, vooroordelen of stereotypen gaan of een lessenreeks die over 'anders zijn' gaat. Dit is het meest opvallend in PAV-materiaal. In het geschiedenis- en aardrijkskundemateriaal wordt bewust gepoogd om de historische en geografische realiteit vanuit verschillende perspectieven te bekijken. De leerlingen krijgen leermiddelen die hen stimuleren om het perspectief van de andere in te leren nemen. Het taal- en rekenmateriaal slaagt daar minder in. Uiteraard is het moeilijker om die expliciete aandacht in dergelijke leermiddelen te verwerken. Toch zouden alle leermiddelen er nog meer kunnen naar streven om zoveel mogelijk op een impliciete en natuurlijke manier aandacht te hebben voor omgaan met diversiteit.

Toch kunnen er nog steeds een aantal tekortkomingen worden vastgesteld. De kwaliteit van de leermiddelen onderzocht in deze kleinschalige studie is zeer uiteenlopend. Vaak kan een kloof worden vastgesteld tussen de goedbedoelde intenties zoals die in de handleiding zijn uitgeschreven en de eigenlijke uitwerking in het leerlingenmateriaal. Meer dan het tekstmateriaal zijn de foto's of tekeningen – ongewild – stereotyperend. De uitgewerkte situaties of de contexten waarin activiteiten zijn ingebed gaan vaak uit van klassieke Westerse denkpatronen en klassieke rolmodellen. Er is ook te weinig aandacht om op een impliciete manier aan diversiteitscompetenties te werken. Bovendien zijn slechts een minderheid van de geanalyseerde lessen zo uitgewerkt dat ze ruimte creëren om leerlingen kritisch te laten



reflecteren. Meestal beperkt dit zich tot een vrijblijvende suggestie aan het einde van de les of een lessenreeks.

De criteria waar het meest tegen wordt 'gezondigd' zijn multiperspectiviteit, interactie en variatie, authenticiteit.

Het grootste probleem inzake interculturaliteit of omgaan met diversiteit vertonen de leermiddelen op vlak van werkvormen en didactiek. Er zijn nauwelijks lessen die gebruik maken van interactieve of coöperatieve werkvormen om zodoende ruimte voor interactie te creëren. Dergelijke werkvormen laten toe om de aanwezige diversiteit in de klas of de groep maximaal te benutten. Doordat - via interactieve werkvormen – kinderen of jongeren de kans krijgen om hun eigen cultureel of sociaal bepaalde ervaringen, kennis en vaardigheden in te brengen, leren ze de normen, waarden, gewoonten, religieuze of filosofische overtuigingen, kennis, vaardigheden, etc. van anderen (h)erkennen en waarderen. De meeste geanalyseerde lessen zijn vrij 'teacher centred' uitgewerkt en bieden minder kansen om diverse competenties te ontwikkelen. Veel opdrachten in de werkboekjes bestaan uit klassieke invuloefeningen.

Het merendeel van de materialen biedt te weinig mogelijkheden om een krachtige leeromgeving te creëren.

Binnen een krachtige leeromgeving onderscheiden we een aantal aspecten die een invloed hebben op het leren: het leeraanbod, de leeractiviteiten, de rol van de leerkracht, het klimaat, de percepties van leerkrachten op hun leerlingen en de variatie in aanpak.

#### Het leeraanbod.

Een succesvol leeraanbod is op een functionele, 'doelendienende', manier ingevuld met aandacht voor sleutelcompetenties en eindtermen. Het leeraanbod is motiverend en probleemstellend. De activiteiten zelf en/of het onderliggende doel ervan worden door de leerlingen als zinvol ervaren en wekken hun nieuwsgierigheid op.

De keuze van inhoud stimuleert de leerlingen om verworven voorkennis en vaardigheden in te zetten. Het aanbod is ook 'contextgebaseerd'. Dit wil zeggen dat de te verwerven nieuwe kennis of vaardigheden in een werkelijkheidscontext of leefwereld geplaatst wordt die voor de leerlingen herkenbaar is. De gebruikswaarde, relevantie en functionaliteit van de nieuwe kennis is duidelijk voor de leerlingen.



De leerinhouden en de leeractiviteiten zijn bovendien grensverleggend. Ze dagen de leerlingen uit, d.i. ze vereisen net iets meer van de leerlingen dan wat ze zelfstandig aankunnen.

### De leeractiviteiten.

De leeractiviteiten doen ook bij de meest kwetsbare leerlingen betrokkenheid ontstaan doordat ze leerlingen activeren.

Ze vragen van de leerlingen cognitieve inspanningen. Leerlingen staan regelmatig voor activiteiten waarbij zij zélf kennis moeten verwerken en/of mee opbouwen.

Activiteiten geven aanleiding tot intensieve communicatie en samenwerking, tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkracht. Interactie tussen de leerlingen onderling heeft als voordeel dat zij zich samen toegang kunnen verschaffen tot de nieuwe kennis o.m. door ze op hun eigen niveau te verwoorden. De werkvormen laten leerlingen daarbij ook hun onderlinge verschillen (ervaringen, 'intelligenties', vaardigheden, talenten ...) uitbuiten zodat ze van elkaar kunnen leren. Ze zetten leerlingen ertoe aan om zelf initiatief te nemen en hun leren in eigen handen te nemen.

Deze activiteiten doen uiteraard ook een beroep op taal. Enerzijds is het taalgebruik toegankelijk voor de leerlingen zodat dit het leren niet in de weg staat. Anderzijds zetten de werkvormen de leerlingen aan om intensief mondeling te communiceren en functioneel te lezen en te schrijven.

### De rol van de leerkracht.

De leerkracht neemt een mediërende rol op ten aanzien van de leerlingen. Dit wil zeggen dat hij/zij leerlingen op een gedifferentieerde manier in hun leerproces ondersteunt. Niet zozeer door hen oplossingen te bieden dan wel door hen deze te doen ontdekken.

### Klimaat

In de klas heerst een positief, stimulerend en veilig klimaat. Dit bevordert het competentiegevoel van de leerlingen en een goede relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerkracht/school en leerlingen.

### Percepties

Belangrijk is om bij leerlingen en leerkrachten de blik te openen op mogelijkheden en vaardigheden van leerlingen. Doel is te komen tot hoge verwachtingen bij leerlingen en leerkrachten ten aanzien van leren.



Binnen de onderwijswereld wordt er helaas niet steeds neutraal gereageerd op de sociaal-culturele verschillen die voortkomen uit de gezinsachtergrond van de leerlingen. Om dit te doen keren moeten soms negatieve percepties en stereotype beelden van leerlingen en leerkrachten op de onderwijsbaarheid en competenties van leerlingen doorbroken worden. Hoe leerkrachten zich gedragen in de klas hangt immers in belangrijke mate samen met hoe ze denken over de leerlingen die ze voor zich hebben. Ingeval van stereotiep denken heeft dit een negatief effect op het onderwijzen en leren van de leerlingen. Ingeval van hoge verwachtingen reageren leerkrachten met relatief intensieve training, ook als het gaat om maar middelmatig begaafde leerlingen. Vier factoren spelen hierin een rol. In de eerste plaats is er het klimaat. Leerkrachten zijn geneigd warme socio-emotionele relaties te onderhouden met leerlingen waarvan ze meer verwachten. Ten tweede verlenen leerkrachten meer feedback met betrekking tot prestaties aan leerlingen waarvan ze veel verwachten. Ten derde is er een verschil qua input: leerlingen waarvan meer verwacht wordt, krijgen meer en moeilijker leerstof aangeboden. Tot slot krijgen leerlingen waarvan meer verwacht wordt meer kansen om vragen te stellen en te antwoorden, i.e. een differentiële output.

Van zodra de leerkracht zich bepaalde ideeën gevormd heeft over de mogelijkheden van de leerling, zal hij/zij zijn/haar manier van lesgeven hieraan aanpassen, en dit op verschillende vlakken: feedback, input en output.

#### Variatie in aanpak

Om de aanwezige diversiteit maximaal naar boven te laten komen en op een positieve manier te benutten is variatie inbrengen in de didactische aanpak noodzakelijk. Op die manier kan elke leerling op verschillende momenten en in verschillende omstandigheden zijn/haar capaciteiten en interesses te gelde maken. De leerlingen leren elkaars kunnen en kennen zien en waarderen. Leren omgaan met diversiteit wordt dan een evidentie.

Aan de hand van deze steekproef kan uiteraard geen veralgemenende uitspraak gedaan worden over de algemene kwaliteit van leermiddelen. De hierboven geformuleerde bevindingen moeten meer als hypotheses worden gelezen. Het lijkt ons dan ook zinvol om een meer diepgaande analyse van meer leermiddelen uit te voeren om op basis daarvan een aantal ondersteunende instrumenten voor uitgeverijen, scholen en leerkrachten te kunnen ontwikkelen en naar alle onderwijsactoren een aantal aanbevelingen en suggesties voor optimalisatie van leermiddelen te kunnen formuleren. We geven hieronder een aantal ideeën



voor verdere onderzoek, maar vooral voor verdere ondersteuning en ontwikkeling van instrumenten:

#### *Ondersteuning van uitgeverijen*

Uitgeverijen moeten beter ondersteund worden bij het ontwikkelen van leermiddelen zodat ze beter uitgaan van de belangrijkste principes van omgaan met diversiteit en diversiteit benutten in de klas en op school. De hierboven ontwikkelde criteria zouden verder kunnen worden uitgewerkt en geconcretiseerd met voorbeelden van goede praktijk. Dergelijk instrument kunnen auteurs gebruiken als referentiekader voor de ontwikkeling of herwerking van goede leermiddelen. Een stappenplan/tips kan worden ontwikkeld dat kan worden gebruikt bij het ontwikkelen van leermiddelen die rekening houden met goed omgaan met diversiteit.

#### *Ondersteuning leerkrachten en scholen*

Scholen en leerkrachten kunnen beter ondersteund worden bij het kiezen van leermiddelen of bij het herwerken van door uitgeverijen ontwikkeld lesmateriaal dat maximaal uitgaat van goede principes van omgaan met diversiteit. Hiertoe zou een kijkwijzer voor scholen en leerkrachten kunnen worden ontwikkeld. De ontwikkelde criteria voor leermiddelen die op een goede manier omgaan met diversiteit zouden kunnen worden geconcretiseerd voor leerkrachten en worden aangeboden en geïmplementeerd via vormingsessies en procesbegeleiding op school.

#### *Onderzoek naar gebruik van leermiddelen in de klas*

Ontwikkeling van leermiddelen is één zaak. Een andere zaak is het gebruik van bestaande leermiddelen. Hoe wordt er in de klas met leermiddelen omgesprongen? Worden de richtlijnen of suggesties om op een goede manier met diversiteit om te gaan gevolgd? Wordt er kritisch gekeken naar leermiddelen en eventuele gebreken in de klas via de aanpak rechtgezet? Worden er meerdere bronnen gebruikt om de kritische zin bij leerlingen aan te scherpen? Worden er externe bronnen naast het handboek gebruikt om de mogelijke eenzijdige invalshoek van het leermiddel te compenseren? Kijken hoe er in de klas met bestaande leermiddelen wordt omgesprongen is belangrijk. Worden de plaatsen in het materiaal waar er suggesties voor interactie, kritische zin en authenticiteit worden gegeven wel degelijk benut?



Dergelijke vragen zouden kunnen worden beantwoord via ‘kasetnografisch’ onderzoek en zou een aantal tendensen in het Vlaamse onderwijs over omgaan met diversiteit via leermiddelen kunnen in kaart brengen. Onderzoekresultaten zouden kunnen worden gebruikt voor een nog betere ontwikkeling van leermiddelen en ondersteuning van leerkrachten in het omgaan met de aanwezige diversiteit op school en in de klas.



## Bibliografie van geraadpleegde leermiddelen en wetenschappelijke bronnen

### *Geraadpleegde leermiddelen*

- Denys, F. e.a. (2004) *Rekenboog 3a*. Oostmalle: De Sikkel
- Denys, F. e.a. (2004) *Rekenboog Werkschrift 3a*. Antwerpen: De Boeck
- Denys, F. e.a. (2004) *Rekenboog 3 Handleiding*. Antwerpen: De Boeck
- Sannen, R., Van Eyck, L., Vermeiren, G. (1999) *Zo gezegd, zo gerekend! Handleiding 3 A*. Deurne: Wolters Plantijn
- Sannen, R., e.a. (2006) *Zo gezegd, zo gerekend! 3 A*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Poelman, W., e.a. (2003) *Piramide 3b*. Brugge: Die Keure
- Poelman, W., e.a. (2003) *Piramide 3b Infoboek*. Brugge: Die Keure
- Poelman, W., e.a. (2003) *Piramide 3b Werkboek*. Brugge: Die Keure
- Willems, R., e.a. (1999) *Taaljournaal Een taalmethode voor de basisschool Handleiding taal 5*. Lier: Van In
- Willems, R., e.a. (2006) *Taaljournaal Werkboek taal 5*. Lier: Van In
- Willems, R., e.a. (2003) *Taaljournaal Leerlingenboek taal 5*. Lier: Van In
- Helsen, S., e.a. (2004) *Taalsignaal 5A Handleiding*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Helsen, S., e.a. (2004) *Taalsignaal 5A Taalboek*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Helsen, S., e.a. (2005) *Taalsignaal 5A Werkboek*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Mesdagh, P., e.a. (2003) *Taalkracht tien+ deel 3 Handleiding*. Antwerpen: De Boeck
- Mesdagh, P., e.a. (2003) *Taalkracht tien+ deel 3 Bronnenboek*. Antwerpen: De Boeck
- Mesdagh, P., e.a. (2003) *Taalkracht tien+ deel 3 Werkmap*. Antwerpen: De Boeck
- Daelmans; R., e.a., (2004) *Totaal 5*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Daelmans; R., e.a., (2004) *Totaal 3*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Daelmans; R., e.a., (2004) *Totaal 5 handleiding*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Daelmans; R., e.a., (2004) *Totaal 3 handleiding*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Himpe, H., e.a. (2006) *Spiegelbeelden 1*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Himpe, H., e.a. (2006) *Spiegelbeelden 1 Werkboek*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Himpe, H., e.a. (2006) *Spiegelbeelden 1 Handleiding*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Adams, X. & Cuppens, L. (2004) *ANNO 1*. Wommelgem: Van In
- Adams, X. & Cuppens, L. (2004) *ANNO 1 Handleiding*. Wommelgem: Van In
- Adams, X. & Cuppens, L. (2005) *ANNO 1 Ingevuld werkboek*. Wommelgem: Van In



- Adams, X., e.a. (2002) *ANNO 6*. Lier: Van In
- Adams, X., e.a. (2002) *ANNO 6 Handleiding*. Lier: Van In
- Tibau, G., e.a. (2004) *Geogenie 1&2*. Antwerpen: De Boeck
- Tibau, G., e.a. (2004) *Geogenie 1 Handleiding*. Antwerpen: De Boeck
- Tibau, G., e.a. (2003) *Geogenie TSO/KSO 3&4*. Antwerpen: De Boeck
- Vaes, R., e.a. (2006) *Project Algemene Vakken Uitkijk Vooroordelen*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Vaes, R., e.a. (2006) *Project Algemene Vakken Uitkijk Vooroordelen Handleiding*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Vaes, R., e.a. (2004) *Project Algemene Vakken Uitkijk Een grote stap ...voor schoolverlaters*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Vaes, R., e.a. (2004) *Project Algemene Vakken Uitkijk Een grote stap ...voor schoolverlaters Handleiding*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Vaes, R., e.a. (2004) *Project Algemene Vakken Uitkijk Actualiteit 3<sup>de</sup> graad*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Vaes, R., e.a. (2004) *Project Algemene Vakken Uitkijk Actualiteit 3<sup>de</sup> graad Handleiding*. Mechelen: Wolters Plantijn
- Janssens, V. (2004) *Trotter @nders*. Wommelgem: Van In
- Vlieghe, S. (2001) *Trotter Energie(K)*. Wommelgem: Van In

#### *Wetenschappelijke bronnen*

Abdallah-Preteuille, Martine (2006) Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5): 475-483.

Allport, Gordon W. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Anderson, John R., James C. Greeno, Lynne M. Reder & Herbert A. Simon (2000) Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29(4): 11-13.

Anderson, John R., Lynne M. Reder & Herbert A. Simons (1996) Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4): 5-11.

Banks, James A. (1997) *Educating citizens in a multicultural society*. New York & London: Teachers College Press.



- Banks, James A. et al. (2001) *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle, WA: University of Washington, Center for Multicultural Education.
- Barr, Rebecca & Robert Dreeben (1983) *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Belet, Heidi & Ilse Laurijssen (2003) De rol van het onderwijs in het bepalen van status en levenskansen. In: Mark Elchardus & Ignace Glorieux (red.), *De symbolische samenleving. Een exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes*. Tiel: Lannoo, pp. 191-214.
- Bencze, John L. (2000) Democratic constructivist science education: Enabling egalitarian literacy and self-actualization. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6): 847-865.
- Benjamin, Shereen (2002) 'Valuing diversity': A cliché for the 21st century? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4): 309-323.
- Berdin, Joop W.A. & Siebren Miedema (2005) Individualiteit, socialiteit, democratie en het curriculum. De opvoedingsfilosofische denkbeelden van John Dewey. In: Louis Logister (red.), *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie*. Budel: Damon, pp. 99-118.
- Blommaert, Jan (1995) Interculturele communicatie in de sector. *Vonk*, 24(4): 32-38.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cohen, Elizabeth G. (1994) *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom. Second edition*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, Elizabeth G. (1997) Understanding status problems: Sources and consequences. In: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan (eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory into practice*. New York: Teachers College Press, pp. 61-91.
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Hajer, Maaïke, Yvonne Leeman & Carol van Nijnatten (2002) Interactie in de multiculturele klas. Inleiding op het themadeel. *Pedagogiek*, 22(2): 125-130.
- Hanson, Mylène (2002) *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Utrecht: de Graaff.
- Leeman, Yvonne (1994) *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Van Arkel.
- Leeman, Yvonne (2003) De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentendilemma's. *Pedagogische Studiën*, 80(6): 468-484.



Leeman, Yvonne & Monique Volman (2001) Inclusive education: Recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5(4): 367-379.

Leeman, Yvonne, Helma Lutz & Wim Wardekker (1996) Intercultureel onderwijs en culturele identiteit. *Comenius*, 16(3): 243-256.

Oakes, Jeannie (1985) *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT & London: Yale University Press.

Oakes, Jeannie (1989) Tracking in secondary schools: A contextual perspective. In: Robert E. Slavin (ed.), *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-195.

OECD (2005b) *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pinxten, Rik (1994) *Culturen sterven langzaam. Over interculturele communicatie*. Antwerpen & Baarn: Hadewijch.

Pinxten, Rik (1997) IN and ICE as a means to promote a 'new personhood' in Europe. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(2): 151-159.

Pinxten, Rik & Koen De Munter (2006) *De culturele eeuw. Basisboek culturele antropologie*. Antwerpen & Amsterdam: Houtekiet.

Shadid, W.A. (1998) *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkterrein*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Shadid, Wasif (2002) Culturele diversiteit en interculturele communicatie. In: Harald van Veghel (red.), *Waarden onder de meetlat: Het Europese waardeonderzoek in discussie*. Budel: Damon/CWL, pp. 95-106 (online-versie retrieved from <http://www.interculturelecommunicatie.com/download/diversiteit.html> on 16-09-2006).

Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press (edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman).

Wardekker, Willem L. (2001) Schools and moral education: Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 33(1): 101-114.

Wesselingh, Anton, A.B. Dijkstra & Jules Peschar (2002) Onderwijs in de civil society. Of: kan het onderwijs bijdragen aan de sociale cohesie? In: Onderwijsraad, *Rondom onderwijs. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad, pp. 135-169.

Whaley, Patricia (2000) Women and higher education: The good news and the bad news. *Adults Learning*, 11(7): 13-16.



Willekens, Harry (2003) Kansengelijkheid: een onzinnig maatschappelijk ideaal. In: Magda Michielsens et al. (2003) *Jaarboek I Steunpunt Gelijkekansenbeleid*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant, pp. 63-72.

Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.

