



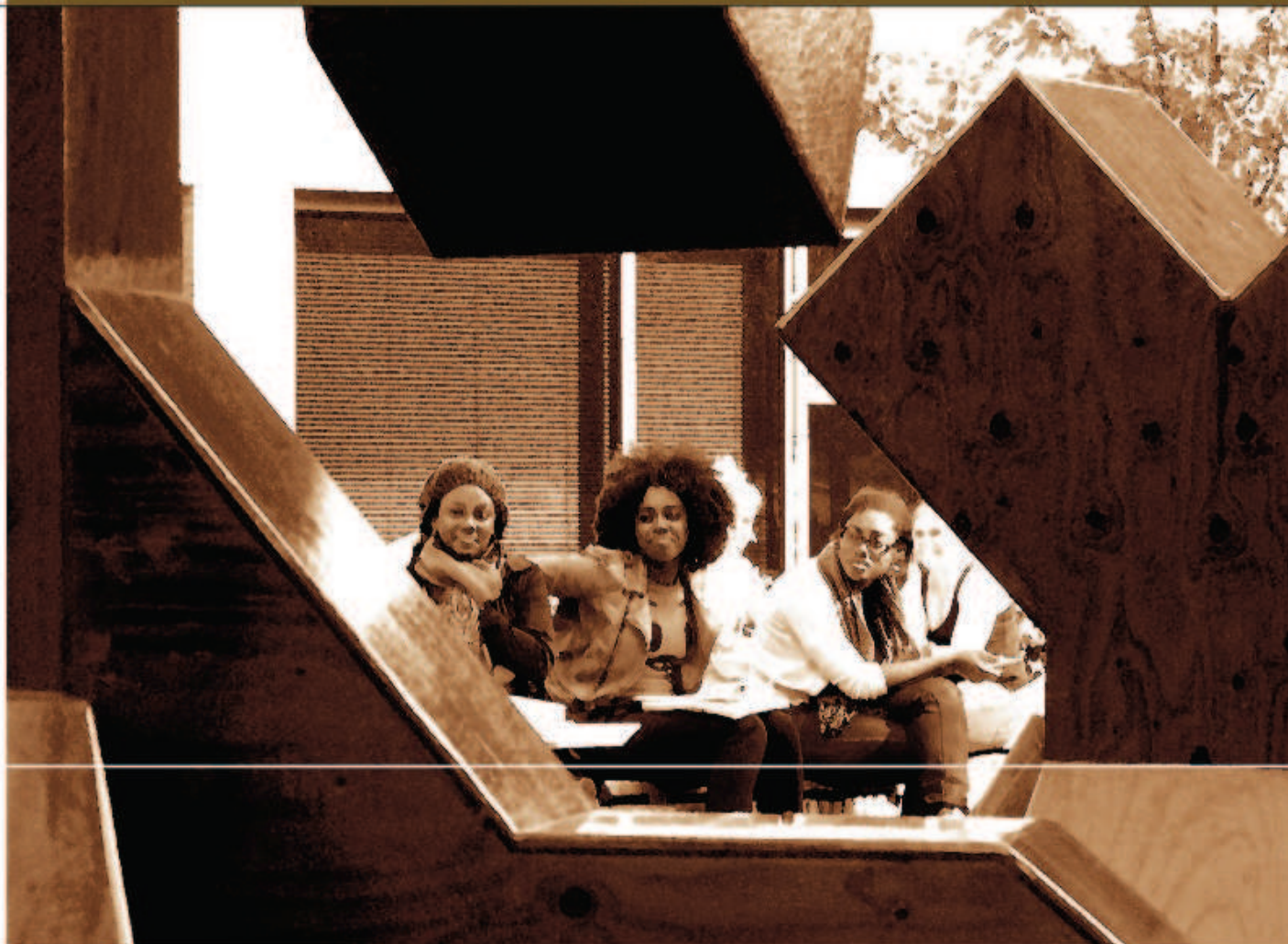
**Risbo**

Research-Training-Consultancy

*Erasmus*

## Divers talent in de klas

Sabine Severiens



## **Divers talent in de klas**

Rede

Uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar, vanwege de vereniging Trustfonds EUR, met de leeropdracht Onderwijskunde, in het bijzonder diversiteit en onderwijs, aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam op vrijdag 22 oktober 2010.

door

Sabine Severiens

**Auteur: Sabine Severiens**

**Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit.**

**Oktober 2010**

**Secretariaat RISBO  
Erasmus Universiteit Rotterdam  
Postbus 1738  
3000 DR Rotterdam  
tel.: 010-4082124  
fax: 010-4081141**

**foto op de omslag: Berry Nijveld  
vormgeving: Funcke**

**© Copyright Risbo. Alle rechten voorbehouden.  
Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd  
en/of openbaar gemaakt door middel van druk,  
fotokopie, microfilm of op welke wijze dan ook  
zonder voorafgaande toestemming van de Directie  
van het Instituut.**

# Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Inleiding .....	5
Hoofdstuk 2	De klas .....	7
2.1	Sociale integratie .....	7
2.2	Acting white en etnische identiteit .....	9
2.3	De multidimensionele klas van Elisabeth Cohen .....	12
2.4	De docent .....	14
2.5	Schoolcultuur .....	16
Hoofdstuk 3	Onderzoek in de leerstoel .....	19
3.1	Verschillen als uitgangspunt.....	19
3.2	Wat werkt in een klas met divers talent? .....	20
3.3	Tot slot .....	21
Hoofdstuk 4	Woord van dank .....	23
Referenties	.....	25

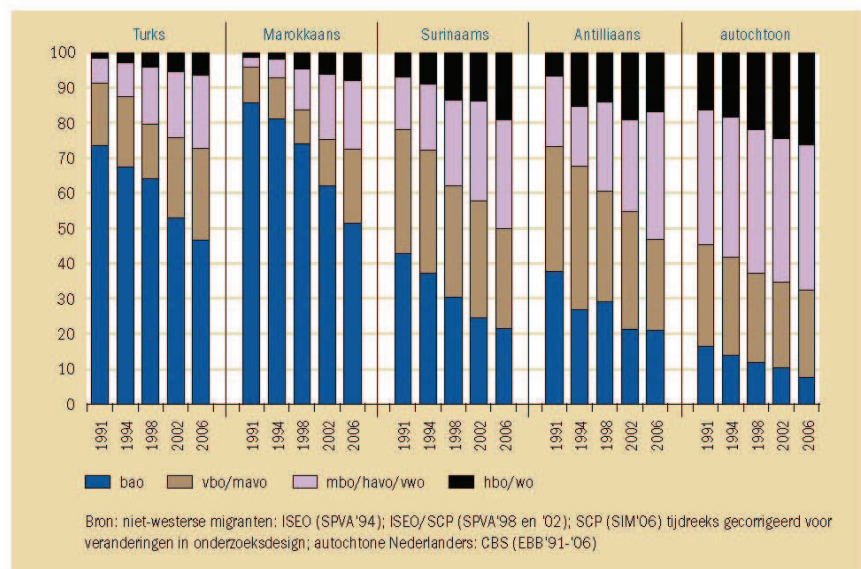


## Hoofdstuk 1 Inleiding

### Mijnheer de Rector Magnificus, beste familie en vrienden, waarde collega's en overige toehoorders,

Het opleidingsniveau van de diverse allochtone groepen in Nederland is gemiddeld lager dan het opleidingsniveau van de autochtone Nederlanders. Het jaarrapport Integratie van het Sociaal Cultureel Planbureau uit 2009 laat zien dat het aandeel met ten minste een mbo-diploma op niveau 1 of 2 in de autochtone bevolking ongeveer 85% is, terwijl dit in de grootste groepen allochtone Nederlanders varieert tussen de 35% en de 60%. In onderstaand figuur<sup>1</sup> uit de dezelfde SCP publicatie laten de zwarte staafjes zien dat de percentages met een hoger onderwijs diploma in de verschillende groepen is toegenomen, maar ook dat de percentages in de allochtone groepen nog duidelijk minder groot zijn in vergelijking tot de autochtone groep. Voor de duidelijkheid: Nederlanders worden gekenmerkt als allochtoon als ten minste één van de ouders in het buitenland is geboren. Van autochtone Nederlanders zijn beide ouders in Nederland geboren.

Gerealiseerd opleidingsniveau, niet-schoolgaande bevolking van 15-64 jaar, naar etnische herkomst, 1991-2006 (in procenten)



<sup>1</sup> Het betreft figuur 4.12 (p.130)

Het opleidingsniveau verbetert in alle groepen, maar de verschillen zijn nog steeds groot. Hoe kunnen deze verschillen worden verklaard? Gaat het om taal? Allochtone leerlingen zijn wellicht minder taalvaardig en dat zou kunnen verklaren waarom ze minder goed presteren in het onderwijs. Is er discriminatie in het spel? Heeft het te maken met de houding van leerlingen ten aanzien van school en presteren? Of heeft het te maken met de kwaliteit van het onderwijs? De belangrijkste conclusie in de onderzoeken die we in de afgelopen jaren bij Risbo op dit gebied hebben gedaan is dat studiesucces van allochtone studenten afhankelijker is van de kwaliteit van het onderwijs, terwijl studiesucces van hun autochtone studiegenoten meer afhangt van individuele achtergrondfactoren.

De kernvraag in mijn rede is wat een goede kwaliteit van onderwijs is voor groepen met leerlingen of studenten met diverse achtergronden. Met andere woorden: Wat is een goede kwaliteit van onderwijs voor divers talent in de klas?

Mijn rede bestaat globaal uit twee delen. In het eerste deel geef ik een overzicht van de onderzoeksliteratuur op het gebied van onderwijs aan groepen met studenten van diverse achtergronden. In het tweede deel bespreek ik het onderzoeksprogramma dat bij mijn leerstoel hoort. Het literatuuroverzicht neemt de klas als perspectief. Dat betekent dat ik het ga hebben over de rol die klasgenoten, de docent, de lesstof en werkvormen kunnen spelen in het studiesucces van leerlingen en studenten. Oftewel, ik ga het hebben over processen in de klas die betrekking hebben op het bevorderen of optimaal realiseren van divers talent.

Er is één ding dat ik u mee wil geven voordat ik start met mijn verhaal. Ik maak in deze rede met name gebruik van theorieën die zijn gebaseerd op onderzoek in het voortgezet onderwijs en theorieën die gebaseerd zijn op onderzoek in het hoger onderwijs. Daarom gebruik ik de termen studenten en leerlingen door elkaar evenals de termen studieprestaties en schoolprestaties. Ik doe dit bewust omdat ik denk dat er te weinig over en weer gebruikt wordt. We kunnen in het hoger onderwijs veel leren van onderzoek in het voortgezet onderwijs en zelfs in het primair onderwijs en vice versa. Ik hoop dat mijn rede ook aan dit doel een bijdrage kan leveren.

## Hoofdstuk 2      **De klas**

Het primaire proces in het onderwijs vindt plaats in de klas. In de klas leren leerlingen, er vindt sociale interactie plaats, interactie met de docent, in de klas worden werkvormen toegepast en de lesstof aangeboden en toegelicht. In de klas worden verschillen in prestaties vergroot of verkleind. Met andere woorden, in de klas wordt talent in meer of mindere mate gestimuleerd. In een vijftal paragrafen belicht ik de aspecten die er mijns inziens het meest toe doen als we het hebben over divers talent.

### **2.1      Sociale integratie**

Klasgenoten, in de internationale literatuur aangeduid met 'peers', lijken een belangrijke rol te spelen in de mate waarin leerlingen zich inspannen, in de volharding om door te zetten én in het uiteindelijk behalen van studiesucces (Terenzini & Pascarella, 2005). Peers kunnen zowel een positieve als negatieve invloed hebben op studiesucces. In veel onderzoek naar verschillen tussen groepen leerlingen, komt de rol van peers aan de orde.

Steinberg (1996) bijvoorbeeld draagt de rol van peers aan als een belangrijke verklaring voor het verschil in studiesucces tussen Aziatische en zwarte studenten in de Verenigde Staten. De reden wordt gezocht in het feit dat peers van Aziatische studenten onderwijs en prestaties belangrijker vinden dan peers van zwarte studenten. Een ander voorbeeld van onderzoek is van Gloria en collega's (2005). Zij laten zien hoe Latino peer groepen elkaar helpen om in het onderwijs 'te overleven'. De vraag van veel van dit onderzoek is echter wat oorzaak en gevolg is. Mensen kiezen vaak vrienden die op henzelf lijken. De vraag is dus of studenten slechter gaan presteren vanwege hun vrienden, of dat slecht presterende studenten dito vrienden kiezen (zie Massey e.a., 2003).

In veel wetenschappelijke studies wordt studiesucces verklaard vanuit het model van Tinto (1987, 1997). Dit model benadrukt het belang van sociale integratie en de invloed van peers. Sociale integratie betekent dat jongeren goede vrienden op de opleiding hebben, zich thuis voelen, met plezier naar de opleiding gaan en er graag vertoeven. In het model is de mate van sociale integratie een doorslaggevende factor in het plezier dat



studenten aan school beleven en het bepaalt uiteindelijk ook de kans dat ze succesvol zijn. Er is veel onderzoek gedaan naar sociale integratie en verschillen tussen groepen studenten. De studies onderzoeken twee hypothesen: 1. studenten uit minderheidsgroepen zijn minder sociaal geïntegreerd en 2. een goede sociale integratie bevordert studiesucces. Echter, lang niet alle studies bevestigen deze hypothesen.

In onderzoek van Wolff en Crul (2003) naar de verschillen tussen allochtone blijvers en uitvallers in het Nederlandse hoger onderwijs, blijkt dat het vermogen om (studie)netwerken op te bouwen en te onderhouden belangrijk is in de beslissing om door te studeren. Ook in Amerikaans onderzoek van Christie, Munro en Fisher (2004) speelt het gebrek aan sociale netwerken een rol in de beslissing om te stoppen. Uitvallers zeggen dat ze het moeilijk vonden om betrokken te raken en dat ze zich vervreemd voelden van de universiteit.

Nora en Cabrera (1996) beschrijven een aantal studies waarin ze laten zien dat allochtone studenten (*minorities*) relatief vaak te maken krijgen met negatieve contacten met medestudenten en docenten. Ook in hun eigen onderzoek vinden zij dat allochtone studenten meer vooroordelen en discriminatie ervaren en minder sociaal geïntegreerd zijn. Maar in dit onderzoek werd geen effect op de studievoortgang gevonden. In het onderzoek van Berger en Milem (1999) was dat wel het geval, maar waren er geen verbanden tussen etnische achtergrond sec en sociale integratie.

In Nederland stelde Beekhoven (2002) in haar onderzoek vast dat studenten die zichzelf beschouwen als allochtoon (zelfdefinitie) minder geïntegreerd zijn en ook minder studievoortgang laten zien in vergelijking tot studenten die zichzelf beschouwen als Nederlander. De mate van integratie heeft in deze studie een bescheiden effect op studievoortgang, voor zowel allochtone als autochtone studenten.

Uit mijn eigen kwalitatieve onderzoek dat ik samen met Risbo collega's uitvoerde (Severiens e.a., 2006; Severiens et al, 2008) onder HBO en WO studenten blijkt dat de sociale integratie op opleidingen waar allochtone studenten het relatief slecht doen, problematisch verloopt. Allochtone studenten beschrijven interacties met studiegenoten vooral in termen van verschillen en problemen. Ook is de samenwerking tussen studenten op deze opleidingen minder goed dan op opleidingen waar allochtone studenten het relatief goed doen. In het kwantitatieve onderzoek dat we eveneens verrichtten onder grote groepen studenten in de Randstad, konden we echter geen verschillen vinden in sociale

integratie en ook geen verbanden tussen sociale integratie en studievoortgang (Severiens & Wolff, 2008).

Samenvattend kunnen we stellen dat het meeste onderzoek vanuit het model van Tinto de processen laat zien waarbij studenten in minderheidsposities minder goede contacten ontwikkelen met hun studiegenoten en daaraan gekoppeld minder succesvol zijn in hun studie. Maar voorzichtigheid is geboden omdat niet al het onderzoek even duidelijk in die richting wijst en de verbanden niet altijd sterk zijn (Braxton, 2000, Severiens & Wolff, 2008).

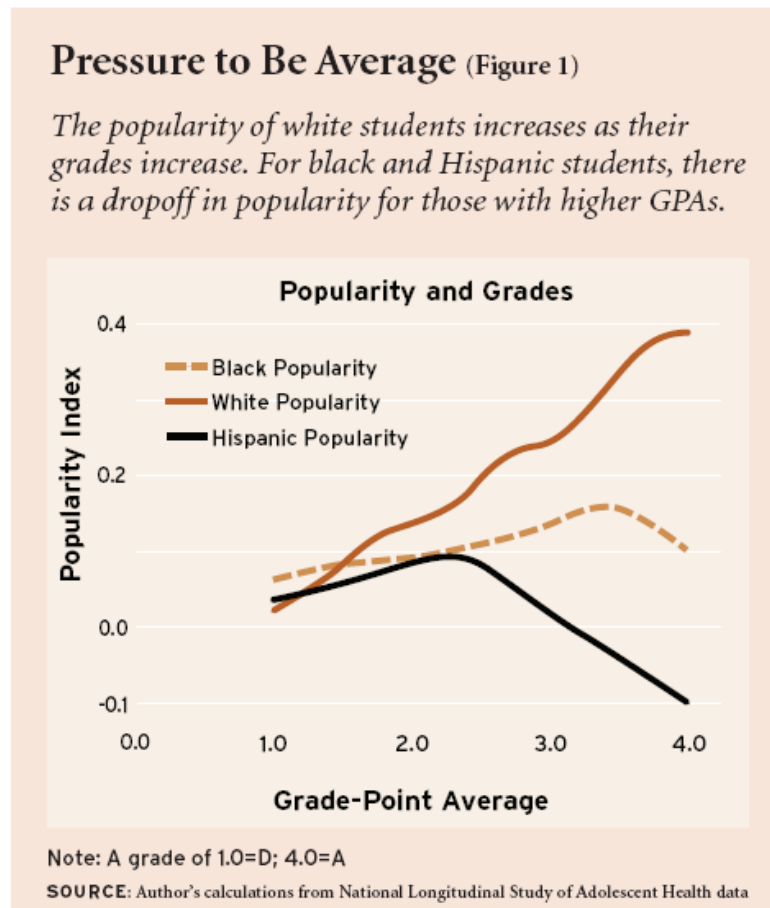
Het belang van peers in het leren van studenten wil ik niet ter discussie stellen. Maar ik denk dat het model van Tinto en zijn invulling van het begrip sociale integratie aan vernieuwing of zelfs vervanging toe is. Zeker in een Europese setting waarin studenten niet op de campus wonen. Een alternatief of een mogelijkheid tot aanvulling wordt geboden door Elisabeth Cohen. Haar theorie gaat over de klas als sociaal systeem en samenwerkend leren. Zij werpt een ander licht op de rol van peers, maar daar kom ik straks op terug. Ook concepten vanuit de sociale psychologie zijn interessant en wellicht meer verklarend dan Tinto's sociale integratie. Een van die concepten is "acting white" dat uitgebreid is beschreven door Ogbu (2003).

## **2.2 Acting white en etnische identiteit**

Ogbu (2003) verrichtte een etnografische studie op een etnisch gemengde "high school" in een middenklasse buurt in een middelgrote stad in de Verenigde Staten. Hij concludeert dat de sociale druk in zwarte Amerikaanse groepen jongeren vaak een negatieve invloed heeft op studieprestaties. Hard leren is niet "cool", en wordt als "wit" gedrag gezien. Dit lijkt vooral voor jongens te gelden. Het is niet zozeer dat het behalen van goede cijfers op zich wordt afgekeurd, maar meer dat de attitudes en het gedrag dat nodig is om goede cijfers te halen als "wit" wordt gezien. Voorbeelden zijn 'beschaafd' Engels spreken, je inschrijven voor 'honours' klassen, opletten in de klas, je vinger opsteken en antwoord geven op vragen van docenten, en met witte klasgenoten omgaan. De reden dat deze witte gedragingen worden afgewezen is dat ze tegenstrijdig worden gezien aan een zwarte identiteit. Zwarte identiteit

wordt dus als tegengesteld aan de witte identiteit gezien, in plaats van als een andere identiteit.

Recent onderzoek naar het “acting white” fenomeen is verricht door Fryer (2006). In zijn onderzoek correleert hij het gemiddelde cijfer (GPA) met een populariteitsindex in verschillende groepen leerlingen<sup>2</sup>. In deze figuur worden de correlaties weergegeven.



In de figuur wordt duidelijk dat in de “witte” populatie, aangeduid met de bruine lijn, populariteit en GPA op een positieve manier samenhangen. Dit betekent dat populaire witte leerlingen goede cijfers halen, en witte leerlingen met goede cijfers vaak populair zijn. In de “zwarte” groep, de gestippelde lijn, is het verband niet duidelijk positief of negatief. In de groep leerlingen van “Hispanic” komaf is een negatieve correlatie te zien. Dit ziet u aan de zwarte lijn. De goed presterende “Hispanics” zijn minder populair in vergelijking tot de slecht presterende “Hispanics”. Het lijkt erop

<sup>2</sup> Deze populariteitsindex is de som van het aantal keer dat andere leerlingen in de klas aangeven dat ze je vriend zijn.

dat studenten van “Hispanic” komaf een prijs betalen voor hun goede studieprestaties, zij worden minder populair door hun klasgenoten gevonden. Dit is een duidelijke indicatie voor het “acting white” fenomeen in deze groep.

Op basis van een vergelijkend onderzoek op twee ‘probleemscholen’ met veel gekleurde leerlingen (één in the Bronx en één in de Bijlmer) relateert Paulle (2005) het “acting white” fenomeen op een aantal punten. Op beide scholen treft hij leerlingengroepen aan met een anti-schoolhouding, maar deze groepen zijn niet altijd homogeen in de zin van hun etnisch/culturele achtergrond. Ook autochtone leerlingen maken deel uit van de leerlingengroepen met een anti-schoolhouding. Met andere woorden, er zijn ook “witte” leerlingen die zich niet “wit” willen gedragen.

Toch is het niet zo dat een sterke etnisch/culturele identiteit in het algemeen een negatieve impact op studiesucces heeft. In tegendeel. In de review die ik schreef met Rick Wolff in 2008 bleek een sterke etnische identiteit één van de meest robuuste succesfactoren te zijn. In onderzoek in Nederland van Phalet en Andriessen (2003) wordt gevonden dat goed presterende leerlingen van Turkse en Marokkaanse komaf zich meer bewust zijn van hun eigen etnische identiteit en achtergrond dan zwak presterende Turkse en Marokkaanse leerlingen. In de review laten we zien dat trots op de etnisch/culturele eigen identiteit versterkt kan worden door veel contact in de eigen culturele gemeenschap. Hurtado en Carter (1997) vonden dat Latino studenten die actief participeren in hun eigen gemeenschap ook beter integreren in de onderwijsinstelling waar zij hun opleiding volgen. Ook Rhamie en Hallam (2002) wijzen er in een studie naar succesvolle zwarte (African Caribbean) studenten in Groot Brittannië op hun sterke etnische identiteit. Deze kwam voort uit een gecombineerde ondersteuning door ouders, school en gemeenschapsorganisaties (sportverenigingen, kerken e.d.). Positieve steun van ouders en organisaties waarin leerlingen actief zijn, kan het gebrek aan ondersteuning vanuit school compenseren.

Dit alles overziend, is de volgende vraag: wat betekent dit voor de school? Wat moet je doen als docent, welk materiaal heb je nodig om te voorkomen dat deze sociale processen rondom identiteit het studiesucces van bepaalde groepen beperken. Of positief geformuleerd, wat moet je doen om ervoor te zorgen dat het verloop van deze sociale processen positief uitwerkt voor het studiesucces van alle leerlingen?

De multidimensionele klas van Elisabeth Cohen (2004) biedt een antwoord op deze vraag. Ik geef u een korte beschrijving van haar theorie en onderzoek.

### **2.3 De multidimensionele klas van Elisabeth Cohen**

Elisabeth Cohen start vanuit het idee dat de klas een sociaal systeem is en de status of de positie van de leerling in het sociale systeem een van de belangrijkste bepalende factoren is voor studiesucces. Daarnaast is zij groot voorstander van samenwerkend leren: veel van haar eigen onderzoek maar ook ander onderzoek laat zien dat leerlingen meer leren als ze samenwerken aan taken.

Een van de problemen bij samenwerkend leren is dat sommige groepsleden domineren terwijl anderen nauwelijks participeren. Dit heeft met status te maken. Klassen herbergen verschillende potentiële status kenmerken, zoals etnische herkomst, sociale klasse, taalvaardigheid en sekse. Daarnaast zijn er ook meer lokale status kenmerken zoals academische status (de status op basis van eerdere schoolprestaties) en “peer” status (hoe populair ben je). In de meeste klassen zijn verschillende kenmerken van belang, en je kunt dus niet op voorhand zeggen welke persoon een lage status heeft en welke persoon een hoge status.

Op zich zou het nog geen probleem zijn, ware het niet dat status vaak geassocieerd is met competentieniveau. Als je een hoge status hebt, is de verwachting dat je competent bent en vice versa. Dat vrouwen en allochtonen vaak een lagere status hebben, vertaalt zich in de verwachting dat ze minder competent zijn. En dat vertaalt zich vervolgens naar gedrag in groepen: leerlingen met een hoge status praten meer, en de groepsleden vinden het ook belangrijker wat deze “hoge status” leden te zeggen hebben. En dan treedt de zichzelf waarmakende voorspelling in werking: degene van wie competentie wordt verwacht, worden meer actief en invloedrijk en ze leren meer. Degene die minder competent worden geacht te zijn, praten minder en als ze iets zeggen, wordt er minder goed geluisterd. En dus participeren ze minder, en leren ze ook minder.

Cohen heeft een sterk verband gevonden tussen de manier waarop docenten hun klas organiseren en hun leerlingen beoordelen, en de mate waarin status een rol speelt in de klas (de status orde). Docenten kunnen

een groep zo organiseren dat het proces dat ik zojuist beschreef in werking treedt: waarin status een duidelijk effect heeft op prestaties. Maar docenten kunnen hun klas ook zo organiseren dat dit proces wordt doorbroken. Hier introduceert Cohen het begrip de multidimensionele klas.

Als taken één dimensie betreffen en de beoordeling ook op die ene dimensie plaatsvindt dan ontstaat er een status orde. Alle leerlingen krijgen een plek in die orde, op die ene dimensie. Dit verwijst naar de eendimensionele klas. De multidimensionele klas is de omgekeerde versie: in deze klas is er gevarieerd materiaal en worden verschillende methoden gebruikt. Leerlingen zijn autonoom, doen ook individuele taken, er worden verschillende groepen samengesteld, en de beoordeling vindt plaats op verschillende dimensies.

Het onderzoek van Cohen laat zien dat in eendimensionele klassen de groep leerlingen die zichzelf negatief beoordelen relatief groot is, terwijl in meerdimensionele klassen de meeste leerlingen zichzelf positief beoordelen. Dat is een belangrijk resultaat. In meerdimensionele klassen vinden de meeste leerlingen dat ze goed presteren.

De dimensionaliteit van de klas lijkt ook invloed te hebben op de sociale statusposities. In eendimensionele klassen is een klein aantal sociale sterren aanwezig, en een redelijk groot aantal sociaal geïsoleerde leerlingen. In meerdimensionele klassen, waarin leerlingen kunnen rondlopen, waarin ze zelf activiteiten kunnen kiezen, en in groepen kunnen werken, is er een veel minder hiërarchische verdeling in sociale status. In deze klassen zijn er minder sociale sterren, maar ook minder geïsoleerden.

Cohen laat zien dat de status van de leerlingen voor een belangrijk deel de schoolprestaties bepaalt. Ze stelt twee typen interventies voor, die dit verband op een positieve manier uitbuiten. Ze benoemt ze als “status treatments”. De eerste treatment is “toekennen van talent”: docenten vinden uit wie in de groep een lage status heeft en gaan op zoek naar relevante intellectuele bijdragen van die persoon. En maken die zichtbaar, zo concreet mogelijk. Zodat de status van de betreffende leerlingen verhoogt.

De tweede, en wat mij betreft de meest belangrijke, is de “diverse talenten treatment”. De docent erkent dat er verschillende typen vaardigheden zijn die relevant zijn en dat leerlingen verschillen in waar ze goed in zijn (dit past bij de opvatting van Gardner dat intelligentie uit meerdere dimensies bestaat). De docent laat de leerlingen taken

uitvoeren die vragen om verschillende vaardigheden, en beoordeelt de leerlingen op verschillende dimensies. Het effect is dat meer leerlingen participeren. Als we het hebben over talent en stimuleren van divers talent, dan is dit de kern van het verhaal. Als de taken die we onze leerlingen geven echte groepstaken zijn, dat zijn taken die om verschillende vaardigheden en competenties vragen, dan stimuleren we divers talent.

Deze diverse talenten treatment heeft in feite betrekking op alle processen in de klas. Als docenten leerlingen in groepen laten samenwerken, gaat het niet vanzelf goed. Er moeten rollen worden gedefinieerd en regels worden afgesproken, en de leerlingen moeten duidelijk geïnstrueerd worden. Daarnaast moeten er duidelijke (en expliciete) beoordelingscriteria zijn, die goed aansluiten bij de taak zelf. Op meerdere dimensies. De kwaliteit van de taken, het lesmateriaal dus, is van groot belang. En de docent moet, tot slot, de talenten van alle leerlingen kunnen herkennen en inzetten in de klas. De docent speelt een cruciale rol als het gaat om divers talent in de klas. In het volgende ga ik nader in op de rol die de docent speelt.

## **2.4 De docent**

In de multidimensionele klas van Cohen, is een goede docent iemand die echte groepstaken geeft en leerlingen goed begeleidt bij het samenwerken. Het is een docent die autonomie van de leerlingen stimuleert. Het is ook een docent die de statuspositie van leerlingen herkent en de juiste "talent treatment" kan toepassen, zodat het diverse talent in de klas daadwerkelijk tot wasdom kan komen.

Uit Risbo onderzoek in het vmbo en mbo dat al in 1997 is gestart door Regina Mulder en doorliep tot 2006, is de kwaliteit van docenten in meer algemene termen onderzocht. Het onderzoek laat zien dat de kwaliteit van docenten een essentiële succesfactor is voor de schoolloopbanen van leerlingen (Heyl, Mulder & Schenkeveld, 2001, Severiens & Rezai (2005), Severiens & Verstegen (2006), Severiens & Verstegen (2007). Leerlingen presteren beter, zijn meer gemotiveerd en stromen beter door bij kwalitatief goede docenten. Dat zijn docenten die veel vakkennis hebben, die goed les kunnen geven en leerlingen goed begeleiden. Deze docenten hebben een positieve houding ten aanzien van het lesgeven en onderhouden een goede relatie met hun leerlingen. Kortom, kwalitatief

goede docenten hebben een positieve impact op de schoolloopbanen van hun leerlingen.

Dit zijn vrij algemene beschrijvingen van goede docenten. Recentelijk begint in Nederland ook een discussie te ontstaan over multiculturele competenties, ook wel benoemd als interculturele competenties of, zoals ze op de UvA doen, multicultureel vakmanschap. De discussie die gevoerd wordt, gaat over wat multiculturele competentie eigenlijk is en of het een afzonderlijke competentie is of een aanvulling op de bestaande docentcompetenties zoals geformuleerd door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). Welke kennis, vaardigheden en houding of attitude horen bij een multiculturele competentie? Wat moet je weten van de etnisch/culturele achtergrond van je leerlingen en studenten, welke vaardigheden moet je in huis hebben en welke houding ten aanzien van culturele diversiteit, om een goede docent te zijn in een multiculturele klas?

Los van deze discussie, moeten we de onderzoeksvraag stellen in hoeverre deze competentie bijdraagt aan studiesucces van leerlingen en studenten. Voor zover ik weet, is deze vraag nog nooit goed onderzocht. Ook in de nieuwe publicatie van de OESO (de Organisatie voor Economisch Samenwerking en Ontwikkeling) "Educating teachers for diversity" wordt in diverse bijdragen over het belang van multiculturele competenties geschreven, maar wordt geen melding gemaakt van onderzoek naar de relatie tussen deze specifieke competentie en studiesucces in multiculturele klassen.

In het boek met de ietwat deprimerende titel "So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools" verklaart Charles Payne (2008) de blijvend zwakke prestaties van scholen aan de hand van de kwaliteit van docenten. Payne gaat verder in op de vraag waarom op zwakke scholen het verloop van docenten zo groot is. In detail beschrijft hij het proces waarbij startende goede en enthousiaste docenten langzaam maar zeker afzakken naar het gemiddelde lage niveau op scholen in grote steden. Hij geeft een voorbeeld van een gesprek tussen een enthousiaste jonge docent en zijn directeur waarin de jonge docent wordt gevraagd om iets minder individuele aandacht aan zijn leerlingen te besteden tijdens de lunches, de pauzes en na schooltijd, omdat de rest van de leerkrachten dit ondermijnend gedrag vindt.

Om het tij te keren, moeten scholen volgens Payne hun "professionele capaciteit" centraal stellen. Dit kan volgens hem door docenten te laten deelnemen aan kwalitatief goede nascholing, door een cultuur te creëren



waarin docenten onderling uitwisselen over de kwaliteit van hun lessen, en door ervoor te zorgen dat alle medewerkers in een school gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen voor de kwaliteit van het onderwijs in hun eigen school.

Als het gros van de taken die leerlingen uitvoeren echte groepstaken zijn, in klassen zitten die meerdimensioneel georganiseerd zijn, waarin het samenwerken begeleid wordt door goede docenten die gebruik maken van hun kennis over sociale identiteit en groepsprocessen, dan mogen we verwachten dat de onderwijspositie van alle leerlingen inclusief allochtone leerlingen en studenten verbetert. We mogen ook verwachten dat de verschillen in onderwijspositie die ik u in het begin liet zien, kleiner worden. Er zijn genoeg onderzoeksresultaten die deze verwachting ondersteunen.

Ik wil echter tot slot, aandacht besteden aan een belangrijke voorwaarde voor het creëren van een klas waarin alle leerlingen optimaal kunnen presteren. In feite gaat het hier om de schoolcultuur die nodig is om de bovenstaande klas mogelijk te maken.

## **2.5 Schoolcultuur**

Het vijfde punt dat van belang is als het gaat om het stimuleren van divers talent in de klas verwijst naar de schoolcultuur. Al eerder vertelde ik u over het model van Tinto dat studievoortgang en studiesucces beoogt te voorspellen. Behalve dat er weinig empirisch bewijs is voor de relatie tussen sociale integratie en studievoortgang, is er een andere reden waarom er voorzichtigheid geboden is. Dit heeft te maken met de theoretische eenzijdigheid van het model. Het model beschouwt de aanpassing van de student aan de opleiding als een gegeven. De opleiding zelf wordt niet ter discussie gesteld. Zepke en Leach uit Nieuw Zeeland (2006) verwoorden deze kritiek door twee benaderingen tegenover elkaar te zetten. In de ene benadering staat het begrip integratie centraal: Tinto's model is hier het beste voorbeeld van. Het gaat erom studenten zo goed mogelijk te ondersteunen in hun integratieproces, om daardoor hun succes te optimaliseren. Cruciaal is dat de student zich invoegt in de opleiding. In de andere benadering gaat het erom dat de opleiding zich aanpast aan de student. Zepke en Leach beschrijven dergelijke opleidingen als adaptieve opleidingen. Vanuit deze

benadering gaat het vooral om de mate waarin opleidingen erin slagen om een brug te slaan tussen de 'thuiscultuur' van de student en de opleidingscultuur. Als dit op een goede manier gebeurt, is de kans groter dat studenten succesvol zijn in hun studie.

Jones en Thomas in Groot Brittannië maken een vergelijkbare indeling. Zij hebben onderzoek gedaan naar praktijken die ervoor zorgen dat opleidingen succesvol zijn in termen van studiesucces in met name groepen eerste generatie studenten en groepen studenten in minderheidsposities (2005). Ook bij hen gaat het uiteindelijk om de vraag wie zich moet aanpassen. In hun onderzoek laten ze zien dat de meeste opleidingen met diverse samengestelde studentpopulaties proberen het studiesucces van hun studenten te verbeteren door hun achterstand op het gebied van taal en studievaardigheden weg te werken. In die opleidingen ligt de nadruk op de deficiënties van de studenten en zijn het de studenten die moeten bewegen. Er zijn echter ook opleidingen waar het basisidee is dat de instelling moet veranderen zodat studenten succesvol kunnen zijn. In deze opleidingen geldt dat niet alleen de student, maar ook de instelling een verantwoordelijkheid heeft voor studiesucces. Met andere woorden, in deze opleidingen wordt de structuur van de instelling ter discussie gesteld.

Thomas voegt daar nog iets aan toe dat te maken heeft met de cultuur van de opleiding. In haar onderzoek op een onderwijsinstelling met een hoog percentage studenten uit niet-traditionele groepen (etnische minderheden, lagere sociaaleconomische milieus) laat Thomas (2002) zien dat de relatief lage uitval op deze instelling deels te danken is aan de houding van docenten en begeleiders. Zij zijn zich bewust van het verschil in culturele, sociale en opleidingsachtergrond van hun studenten en ze hebben een manier gevonden om dit gegeven te incorporeren in hun manier van lesgeven en beoordelen. Ook de sfeer onder studenten op deze instelling is dusdanig dat vriendschappen en samenwerkingsverbanden niet gehinderd worden door verschillen in thuissituatie en persoonlijke achtergrond. Thomas stelt daarom dat studenten uit niet-traditionele groepen een grotere kans van slagen hebben in het onderwijs als zij studeren binnen een zogenaamd discours waar diversiteit en verschil als verrijking gezien en gewaardeerd worden (Thomas, 2002, p. 431).

Thomas is niet alleen in deze observatie. In de literatuurstudie die ik met Rick Wolff heb uitgevoerd, bleek dit een van de kernresultaten. Het onderzoek laat zien dat in een discours waarin verschillen een positieve

betekenis hebben studenten in minderheidsgroepen beter presteren (zie bijvoorbeeld Rendon, Jalomo & Nora, 2000). Een dergelijk discours is nodig om de multidimensionele klas te realiseren die ik hierboven heb beschreven. Als je beoogt om studiesucces in groepen studenten met diverse achtergronden te bevorderen, is de vraag interessant hoe je een dergelijk discours, of schoolcultuur kan ontwikkelen. Hoe beweeg je een school waarin de nadruk op deficiënties ligt, naar een cultuur waarin verschillen tussen studenten en leerlingen het uitgangspunt zijn en positief benoemd worden? Dit is een van de vragen die ik zou willen beantwoorden in het onderzoek dat aan mijn leerstoel gekoppeld is. Ik kom nu aan bij het tweede gedeelte van mijn rede dat betrekking heeft op het onderzoeksprogramma dat ik ga uitvoeren.

Het onderzoek naar onderwijs aan groepen studenten met diverse achtergronden heeft veel opgeleverd. We weten dat er een relatie bestaat tussen etnisch/culturele achtergrond, identiteit en schoolsucces. En dat er groepsprocessen gaande zijn die geassocieerd worden met etnische achtergrond die belemmerend maar ook bevorderend kunnen werken voor studiesucces. We weten dat er werkvormen zijn en taken die schoolprestaties in groepen leerlingen met diverse achtergronden bevorderen, en we weten dat docenten er voor kunnen zorgen dat de lage statuspositie van hun leerlingen verandert om daarmee hun kansen op goede prestaties te vergroten. Ook weten we dat er scholen zijn met een specifieke cultuur waarin dit alles tot stand kan komen. En hiermee heb ik u een aantal antwoorden geboden op de kernvraag in mijn rede wat een goede kwaliteit van onderwijs is voor groepen met leerlingen of studenten met diverse achtergronden.

Maar verschillende vragen blijven nog onbeantwoord. Vanuit mijn leerstoel wil ik onderzoek doen om kennis te ontwikkelen die nodig is om de talentontwikkeling in onze Rotterdamse klassen verder te stimuleren.

### 3.1 Verschillen als uitgangspunt

Mijn onderzoeksprogramma heeft ten eerste betrekking op cultuurverandering. In alle onderwijstypen spelen momenteel vraagstukken rondom de toenemende diversiteit in de achtergronden van leerlingen en studenten. Deze vraagstukken worden vooral in termen van problemen beschreven. Een voorbeeld in het basisonderwijs betreft het vraagstuk rondom segregatie. Er zijn in Rotterdam zwarte scholen en witte scholen, sterk gerelateerd aan de "kleur" van de omliggende buurt. In het beroepsonderwijs is schooluitval al enkele jaren een groot probleem. Omdat allochtone jongeren zijn oververtegenwoordigd in opleidingen met de grootste uitval, wordt dit probleem eveneens aan diversiteit gerelateerd. Ten slotte is ook in het hoger onderwijs de uitval onder allochtone studenten hoger dan de uitval onder autochtone studenten, en opnieuw wordt diversiteit als een probleem gedefinieerd. Dat een discours waarin verschillen als positief en verrijkend wordt gezien, meer studiesucces voor diverse groepen studenten oplevert, is duidelijk. Met andere woorden, een dergelijk discours stimuleert divers

talent. De vraag is echter hoe je een dergelijk discours ontwikkelt in opleidingen waar het vooral lijkt te gaan om problemen en deficiënties.

Ik weet dat een aantal instellingen probeert om een dergelijke cultuurverandering te bewerkstelligen. Vanuit mijn leerstoel wil ik deze beweging onderzoeken en theoretisch onderbouwen. Onderzoek naar manieren waarop scholen of instellingen van het ene naar het andere discours bewegen, geeft nieuwe inzichten in manieren waarop we talentontwikkeling in de divers samengestelde klassen kunnen stimuleren.

### **3.2 Wat werkt in een klas met divers talent?**

Ten tweede heeft mijn onderzoeksprogramma betrekking op het primaire proces in de klas. Ik wil onderzoek gaan doen naar lesmateriaal en werkvormen, naar de docent en naar de rol van peers.

Als het gaat om lesmateriaal en werkvormen, wil ik een onderzoek doen naar de multidimensionele klas. Zoals ik al aangaf, mogen we verwachten dat leerlingen met diverse achtergronden in meerdimensionele klassen beter presteren. Het is een interessante theorie om nader te onderzoeken in het hoger onderwijs. Om dit onderzoek te kunnen doen, moet eerst een multidimensionele leeromgeving worden ontwikkeld met de bijbehorende taken, toetsen en docentcompetenties. Vervolgens kan in een experimenteel design worden onderzocht of de multidimensionele klas ook in het hoger onderwijs bijdraagt aan meer studiesucces van onze diverse studentenpopulatie.

Als het gaat om docenten, is het nodig om onderzoek te verrichten op het gebied van multiculturele competenties. Zoals ik u al heb verteld, weten we nog niet in hoeverre multiculturele competenties als afzonderlijke competentie bijdraagt aan studiesucces van leerlingen. Ik wil vanuit mijn leerstoel voortbouwen op werk van onder andere Radstake (2009) en Wubbels en anderen (2006) en de vraag onderzoeken in hoeverre en op welke manier multicultureel competente docenten in het onderwijs een bijdrage leveren aan meer studiesucces van diverse groepen leerlingen.

Als het gaat om de rol van peers, zijn verschillende onderwerpen van belang. Ik ga daarbij nieuwe begrippen onderzoeken die de rol van peers beter kunnen aanduiden dan het sociale integratie begrip in het model van Tinto. Marieke Meeuwisse, één van de promovenda bij Risbo, is

hiermee gestart met een onderzoek naar de impact van de verschillende levenssferen: Welke rol spelen vrienden, familie, werk en studie in het leven, in hun tijdbesteding en in het studiesucces van studenten? En varieert dat naar etnisch/culturele achtergrond? Daarnaast ga ik in mijn onderzoeksprogramma in op sociale processen rondom identiteit, met name de intellectuele identiteit in relatie tot de etnisch/culturele identiteit. Zien we bijvoorbeeld processen zoals “acting white” tijdens groepswork en wat voor impact heeft dat op studiesucces?

### **3.3 Tot slot**

Met mijn collega's van Risbo en de Faculteit Sociale Wetenschappen ga ik in de komende jaren dit onderzoeksprogramma uitvoeren. Maar ik zoek hier ook de samenwerking met de andere kennisinstellingen in Rotterdam en de lectoren op het gebied van onderwijs en talent bij de Hogeschool van Rotterdam, INHolland en ROC Zadkine. De Kenniswerkplaats Rotterdams talent die we aan het oprichten zijn, kan hier een belangrijke stimulerende rol vervullen.

Daarnaast moet de ontwikkeling van de nieuwe opleidingen Pedagogiek en onderwijskunde aan de EUR en de Rotterdamse Academische Pabo waarin de EUR samenwerkt met de Hogeschool Rotterdam een impuls gaan geven aan de kennisontwikkeling en uitwisseling en uiteindelijk aan het stimuleren van al het talent in Rotterdam.



## Hoofdstuk 4      **Woord van dank**

**Mijnheer de rector, geachte toehoorders, graag wil ik afsluiten met een kort dankwoord.**

Er zijn veel mensen die een belangrijke rol hebben gespeeld in de route naar dit hoogleraarschap. Een aantal mensen op een heel directe manier. Geert ten Dam, zij heeft me vanaf het allereerste begin van mijn wetenschappelijke carrière tot aan vandaag ondersteund in woord en daad. Adriaan Hofman, hij heeft me ondersteund in mijn Risbo tijd en vooral ook in de periode nadat ik hem opvolgde als directeur van Risbo. En Henk Schmidt die me het laatste duwtje gaf richting dit hoogleraarschap. Ik realiseer me terdege dat ik zonder de tijd en energie die deze drie mensen in me hebben gestoken hier in ieder geval niet had gestaan. Daar dank ik jullie voor. Het Trustfonds van de Erasmus Universiteit Rotterdam heeft met het instellen van de leerstoel ook een directe rol gespeeld, waarvoor eveneens mijn dank.

Daarnaast zijn er veel mensen die ik wil bedanken omdat ze mijn werkende bestaan elke dag plezierig maken.

Dat zijn allereerst mijn collega's bij Risbo. Behalve dat ik heel graag samen met ze aan allerlei projecten werk, ben ik onder de indruk van de inzet die ze elke dag laten zien om Risbo succesvol te maken.

Dat zijn de EUR medewerkers met wie ik in diverse groepen samenwerk aan de kwaliteit van het onderwijs van onze eigen instelling.

Dat zijn de mensen in het Consortium voor Onderzoek naar Stedelijk Talent, een netwerk dat is ontstaan in Chicago, waarin we nadenken over transitie in het onderwijs maar ook over nieuwe manieren van onderzoek doen.

Dat zijn mijn opdrachtgevers die me de problemen voorleggen waar ik zo graag over nadenk.

En dat zijn, tot slot, nog veel meer mensen in Rotterdam van andere instellingen en van de gemeente met wie ik in diverse netwerken samenwerk aan kennisontwikkeling op het gebied van divers talent in de klas.

Dames en heren, ik heb het in mijn rede gehad over het belang van positieve steun van ouders. In mijn eigen situatie is die in zeer ruime



mate aanwezig. Mijn vader leeft niet meer, maar ik bedank hem en mijn moeder, de inmiddels aangetrouwde ouders en mijn schoonouders voor de positieve steun die ik altijd van ze heb gekregen en nog steeds van ze krijg. Hetzelfde geldt voor mijn eigen gezin. Ronald, ik wil je danken dat je me de ruimte hebt gegeven om dit allemaal te bereiken, en te combineren met een thuissituatie met jou en onze twee heerlijke jongens Emil en Rikke.

Ik heb gezegd.

## Referenties

- Beekhoven, S. (2002) A fair change of succeeding: study careers in Dutch Higher Education, Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Berger, J.B. & Milem, J.F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: An international review*, 46(1), 5-34.
- Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71, (5), 569-590.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 617-636.
- Cohen, E. G. & Lotan, R.A. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In Banks and Banks (Eds) *Handbook of Research on Multicultural Education*, pp. 736-753. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elbers, E. (2010). Learning and social interaction in culturally diverse classrooms. In K.S. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education*, Bingley: Emerald
- Fryer, R. (2006). Acting white. The social price paid by the best and brightest minority students. *Education Next*, 53-59.
- Gloria, A.M., Castellanos, J., Lopez, A.G. & Rosales, R. (2005). An examination of academic nonpersistence decisions of Latino undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 202-223.
- Heyl, E. & Mulder, R.H. (2000). Succes- en faalfactoren in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie 1999/2000; tabellenbijlage. Rotterdam: RISBO/ Erasmus Universiteit.
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70, 324-345.

Jones & Thomas (2005). The 2003 UK Government Higher Education White Paper: A critical assessment of its implications for the access and widening participation agenda. *Journal of Education Policy*, 20(5), 615-630.

Massey, D.S., Charles, C.Z., Lundy, G.F. & Fischer, M.J. (2002). *The Source of the River*. Princeton: Princeton University Press..

Nora, A. & Cabrera, A.F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148.

Ogbu, J.U. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Paulle, B. (2005). *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer : an ethnographic comparison of two schools*, Amsterdam: Dutch University Press.

Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.

Phalet, K. & Andriessen, I. (2003) Acculturation, motivation and educational attainment: A contextual model of minority school achievement. In: L. Hagendoorn, J. Veenman & Vollebergh, W. (Eds), *Integrating immigrants in the Netherlands: Cultural versus socio-economic integration*. Aldershot: Ashgate UK.

Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classrooms*. Antwerpen: Garant publishers.

Rendon, L., Jalomo, R.E. & Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In: J.M. Braxton (ed.) *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Rhamie, J. & Hallam, S. (2002) *An Investigation into African-Caribbean Academic Success in the United Kingdom. Race, Ethnicity and Education*, 5(2), 151-170.

Rijkschroeff, R., ten Dam, G., Duyvendak, J.W., de Gruijter, M., & Pels, T. (2005). Educational policies on migrants and minorities in the Netherlands: success or failure?. *Journal of Educational Policy*, 20(4), 417-435.

Severiens, S.E. & D.M.L. Verstegen (2007). Succes- en faalfactoren in het VMBO. Verklaringen voor vmbo-schoolloopbanen in de Rotterdamse regio. Resultaten van drie jaar onderzoek. Rotterdam: Risbo.

Severiens, S & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), 253-266.

Severiens, S.E. & Wolff, R. (2009) Study success of ethnic minority students. In M. Tight, J. Huisman, Mok, K.H. & Mophew, C. (Eds.) (pp 61-72) *International Handbook of Higher Education*. New York: Routledge.

Severiens, S., Wolff, R.P., Meeuwisse, M., Rezai, S. & de Vos, W. (2007). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de Pabo?* Den Haag: SBO.

Severiens, S., Wolff, R.P. & Rezai, S. (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen: Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: ECHO.

Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why schools reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.

Suarez-Orozco en Suarez-Orozco (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.

Terenzini & Pascarella (2005), *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thomas, L. (2002). Student Retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 600-623.

Wolff, R & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*, Utrecht: ECHO.

Wubbels, Th., Brok, P.J. den, Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 407-434.

Zepke, N. & Leach, L. (2006). Integration and adaptation. *Active Learning in higher education*, 6(1), 46-59.