

## De Diversiteitswijzer: Handleiding

Ruben Fukkink

Marloes van Verseveld

Inti Soeterik

Robert van Mulligen

Publicatie van Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam & Universitaire PABO Amsterdam, Hogeschool/Universiteit van Amsterdam

© R. Fukkink, M. van Verseveld, I. Soeterik, & R. van Mulligen (2016). *Handleiding Diversiteitswijzer*. Amsterdam: Hogeschool/Universitaire PABO van Amsterdam.

Inhoudsopgave	pagina
<b>1. Inleiding: Waarom een diversiteitswijzer?</b>	<b>3</b>
1.1 Beknopte samenvatting van de het project en belangrijkste uitkomsten	4
<b>2. Achtergrond bij de instrumenten</b>	<b>6</b>
2.1 Verantwoording	6
2.2 Doel en doelgroep	7
2.3 Opzet en ontwikkeling van het de Diversiteitswijzer	8
<b>3. Handleiding Observatie-instrument Diversiteitscompetenties</b>	<b>11</b>
3.1 Toelichting op de observatiethema's	11
3.2 Leeswijzer	13
3.3 Toelichting voor gebruik	13
3.4 Na het scoren	14
<b>4. Handleiding Vragenlijst Diversiteitscompetenties</b>	<b>16</b>
4.1 Toelichting op de thema's	16
4.2 Leeswijzer	17
4.3 Toelichting voor gebruik	17
4.4 Na het scoren	17
<b>5. Het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties (ODC)</b>	<b>19</b>
<b>6. De Vragenlijst Diversiteitscompetenties (VDC)</b>	<b>33</b>
<b>Bijlagen</b>	
1. Reflectievragen voor leerkrachten: omgaan met diversiteit in de klas	<b>51</b>
2. Extra informatie over kennisbegrippen uit de ODC en VDC	<b>53</b>
3. Statistische gegevens observatie-instrument ODC	<b>60</b>
4. Statistische gegevens schalen VDC	<b>61</b>
5. Validatie-instrumenten	<b>66</b>
6. Geraadpleegde literatuur	<b>71</b>

## 1. Inleiding: Waarom een diversiteitswijzer?

Lesgeven in een grootstedelijke context vraagt om andere competenties van leerkrachten dan in andere, niet-stedelijke, gebieden. Leerkrachten die lesgeven in de grote stad hebben vaak te maken met een grotere diversiteit aan leerlingen en ouders, waarbij grote verschillen kunnen bestaan in etniciteit, cultuur, sociaal economische status en cognitieve en sociale competenties. Tegelijkertijd bevinden leerkrachten zich in een rijke sociale en culturele omgeving met een hoge concentratie aan educatieve voorzieningen, projecten en andere pedagogische professionals.

Het meetinstrument van de diversiteitswijzer bestaat uit vier onderdelen:

- Een korte vragenlijst: Ik als leerkracht in de stad (inclusief scoreformulier)
- Een korte vragenlijst: Ik en de stad (inclusief scoreformulier)
- Een beknopte kennistoets met enkele centrale begrippen uit 'urban education', multicultureel werken (inclusief scoreformulier)
- Een observatie-instrument met concrete aandachtspunten voor de onderwijspraktijk (inclusief scoreformulier)

 Hogeschool van Amsterdam

### DIVERSITEITSWIJZER



Naast de Diversiteitswijzer zelf bevat dit rapport aanvullend nog diverse bijlagen met achtergrondinformatie bij de ontwikkeling van de Diversiteitswijzer, statistische gegevens uit het validatie-onderzoek en een overzicht van geraadpleegde literatuur. Aanvullend is er een (elektronische)

reader met achtergrondartikelen voor de geïnteresseerde leerkracht die meer wil weten over dit specifieke onderdeel van het lesgeven in een grootstedelijke context.

## 1.1 Beknopte samenvatting van de pilot en validatie

### *Observatie Diversiteitscompetenties (ODC)*

De ODC meet observeerbaar gedrag in de klas dat gerelateerd is aan het werken in een (super)diverse omgeving met leerlingen met diverse achtergronden, onderverdeeld naar multiperspectiviteit, groepsprocessen, veilige leeromgeving en zicht op leerlingen (in totaal 29 categorieën). De ODC is het beste inzetbaar bij observatie van lessen over gevoelige thema's en lessen waarbij er ruimte is voor discussie in de klas. Het werken met de ODC vraagt om een tijdsinvestering die gemoeid is met het opnemen van een les en het bekijken van de opnames.

De ODC-observatielijst is in diverse rondes bijgesteld en de definitieve versie is uiteindelijk bij een groep van 38 deelnemers beproefd. Hierbij is een les telkens door twee (wisselende) externe beoordelaars beoordeeld na een korte instructie. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen twee (externe) beoordelaars is redelijk op het niveau van de subschalen, al is verbetering door gerichte training gewenst. De interne consistentie van de vier onderscheiden onderdelen is adequaat en de betrouwbaarheid van het gehele instrument is goed. De pilot liet zien dat de ODC een instrument is dat met korte instructie kan worden uitgevoerd. Ook blijkt het beoordelen van eigen en andermans les met deze kijkwijzer aanleiding te geven tot reflectie en een gefocuste discussie over het handelen in de beroepspraktijk.

### *Vragenlijst Diversiteitscompetenties (VDC)*

De VDC meet de ervaren competenties van (beginnende) leerkrachten in het werken in een (super)diverse omgeving met leerlingen met diverse achtergronden, onderverdeeld naar communicatie, leeromgeving, samenwerken met de omgeving, ouderbetrokkenheid en reflectie en ontwikkeling (in totaal 24 items). De VDC meet zowel de attitude, de ervaren vaardigheden en kennis en kan worden ingezet door startende leerkrachten om inzicht te krijgen in hun sterke en zwakke punten op dit gebied. De afname van de VDC kost ongeveer 10 minuten.

De VDC is ontwikkeld en gevalideerd in twee rondes. Een eerste versie bleek helaas maar matig valide door een zeer grote samenhang met sociale wenselijkheid, en de VDC is vervolgens inhoudelijk en qua formulering van de stellingen bijgesteld. In de volgende versie bleek dit euvel verholpen. Deze definitieve versie van de VDC liet in een afname bij 82 deelnemers twee factoren zien met items die met name samenhangen met het eigen handelen van de leerkracht (Ik als leerkracht in de stad) en met items over uitspraken over de stad (Ik en de stad). Daarnaast hebben we een klein aantal items opgenomen met negatieve stellingen opgenomen om een positieve antwoordtendentie (een respondent geeft telkens hetzelfde antwoord) tegen te gaan.

De VDC is een betrouwbaar instrument (zowel de subschalen 'Ik als leerkracht in de stad' en 'Ik en de stad' als de complete VDC). VDC-scores hangen, zoals verwacht, positief samen met een vergelijkbaar 'schaduwinstrument' dat multiculturele competenties meet, zoals gemeten met de vragenlijst van Yang en Montgomery (2013). De VDC-scores hangen, zoals bedoeld, matig samen met een vragenlijst voor algemene leerkrachtcompetenties, de *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES,

Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2001). Dit laat zien dat de VDC, anders dan de TSES een meer specifieke, grootstedelijke attitude meet. Ten slotte is de samenhang met sociale wenselijkheid laag, zoals bedoeld.

### *Kennistoets*

De Kennistoets meet via zelfrapportage de ervaren kennis met betrekking tot een aantal sleutelbegrippen uit de literatuur (in totaal 10 begrippen). De afname kost ongeveer 5 minuten.

De Kennistoets, die in dezelfde steekproef is onderzocht als de VDC, is een beknopt en betrouwbaar instrument dat een indruk geeft van de kennis van enkele urban-specifieke, belangrijke concepten. Scores op de Kennistoets hangen positief, maar matig samen met de VDC. Anders gezegd, de twee VDC-scores en de Kennistoets-scores zijn relatief onafhankelijke scores. De Kennistoets hangt, zoals verwacht, laag samen met attitudevragenlijsten voor multiculturele competenties, algemene leerkrachtcompetenties en sociale wenselijkheid.

## 2. Achtergrond bij de instrumenten

We beschrijven in dit hoofdstuk de verantwoording, het doel, het ontwikkelproces en het beoogde gebruik van het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties en de Vragenlijst Diversiteitscompetenties.

### 2.1 Verantwoording

De Diversiteitswijzer vertrekt vanuit een brede kijk op diversiteit. Bij diversiteit gaat het over verschillen in cultuur, etniciteit, religie, taal, sekse en speciale behoeften en zorg, maar ook sociaaleconomische positie en opleidingsniveaus, opvoedstijlen en waarden en normen thuis. Kortom, diversiteit betreft hier de elementen die maken dat individuen en groepen van elkaar verschillen.

Het instrument is ontwikkeld in opdracht van stadsdeel Zuidoost, een stadsdeel dat gekenmerkt wordt door een grote diversiteit aan cultureel, etnische en taal achtergronden van zijn bevolking. De schoolpopulatie in dit stadsdeel bestaat, naast autochtone Nederlandse bevolking, voornamelijk uit Surinaams-Nederlandse, Antilliaans-Nederlandse leerlingen en leerlingen van niet-westerse allochtone herkomst (Stadsdeel Zuidoost, 2014). Afhankelijk van de wijk binnen het stadsdeel waar de school zich bevindt, is de populatie binnen de school en klas meer of minder etnisch/ cultureel divers. Daar waar het om diversiteit gaat, zijn ook de mogelijke verschillen in etnisch/ culturele achtergrond, identiteit en ervaring tussen de leerlingen en de leerkracht van belang. Zoals het geval is in Amsterdam Zuidoost, komt het vaak voor dat er verschillen zijn tussen de achtergrond, identiteit en ervaringen van leerlingen en de leerkracht.

Voor zittende en toekomstige leerkrachten is het van essentieel belang te reflecteren op de complexe relatie tussen eenheid en diversiteit in de lokale (school) gemeenschap en bredere samenleving en op de betekenis hiervan in relatie tot de eigen competenties als leerkracht. Grote steden als Amsterdam worden gekenmerkt door diversiteit. Tegenwoordig wordt daarbij vaak de term 'superdiversiteit' gebruikt (zie bijvoorbeeld Vertovec, 2007; Severiens, 2014). Met deze term wordt benadrukt dat tegenwoordig de verschillen binnen de verscheidene (bijv. etnische) groepen in de samenleving erg groot zijn (bijv. daar waar het gaat om culturele identiteit, religieuze beleving en praktijk, taal, sociaaleconomische positie en opleidingsniveaus, opvoedstijlen en waarden en normen thuis) en dat het in die zin vaak onzinnig is de verschillende groepen als homogeen geheel te beschouwen en deze onderling te vergelijken of tegen elkaar af te zetten. Het begrip superdiversiteit wijst ons daarmee nogmaals op het belang van het kritisch beschouwen van de interactie tussen aspecten als cultuur, etniciteit, religie, taal en sekse en het dynamische karakter van deze verschillende factoren.

Hoewel de Diversiteitswijzer in eerste instantie tot stand is gekomen in samenwerking met scholen in Amsterdam Zuidoost, is het in principe een instrument dat in alle onderwijscontexten ingezet kan worden. De Diversiteitswijzer kan dus ook (misschien zelfs juist) ingezet worden in contexten waarin diversiteit, in bijvoorbeeld leerlingen populatie, of tussen de leerlingenpopulatie en de leerkrachten minder sterk naar voren komt. Het inzetten van specifieke onderdelen van de twee deel instrumenten (zoals bijvoorbeeld de onderdelen van het Observatie-instrument Diversiteit die ingaan op

multiperspectiviteit) zouden kunnen helpen in reflectie rondom de wellicht meer verborgen en minder besproken diversiteit in en rondom de klas en school. De Diversiteitswijzer kan dus worden ingezet in iedere context om reflectie op het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit te stimuleren.

Het instrument dat voor u ligt kan beschouwd worden als een aanvulling op landelijke en gemeentelijke meer algemeen geformuleerde leerkrachtcompetenties, zoals de competenties zoals vastgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), de beroepsstandaard voor het primair onderwijs van de gemeente Amsterdam, en de competentiematrix *Leren lesgeven in de grote stad (Amsterdam)* van de Pabo van de Hoge school van Amsterdam (Pabo HvA) en de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPVA). Met het aanvullen van deze instrumenten tracht de Diversiteitswijzer uiteindelijk een bijdrage te leveren aan het behoud van goede leerkrachten in urban gebieden als stadsdeel Zuidoost. Uitval van leerkrachten (in opleiding) is een breder probleem in Amsterdam en andere grootstedelijke regio's in binnen- en buitenland, met name op scholen in achterstandsgebieden (zie Berndsen, Gemmeke, Hello, & De Weerd, 2004; Freedman & Appleman, 2009; Gaikhorst, Beishuijzen, Korstjens, & Volman, 2014; Ingersoll, 2003). Dit instrument hoopt dan ook een klein steentje bij te dragen aan het verbeteren van de aansluiting tussen de beroepsopleiding en de grootstedelijke praktijk voor leraren zoals geïdentificeerd door verschillende auteurs (Chizhik, 2003, Dill & Stafford-Johnson, 2003; McKinney, Haberman, Stafford-Johnson, & Robinson, 2008 Gaikhorst e.a., 2014; Siwatu, 2010). (Werken met) de Diversiteitswijzer zou daarbij verder aangevuld, versterkt en ondersteund moeten worden binnen de contexten van de opleiding, de school en na- en bijscholingstrajecten.

## 2.2 Doel en doelgroep

De focus van de Diversiteitswijzer gaat uit naar het omgaan met, inspelen op, gebruik maken van en de houding en kennis omtrent diversiteit. Dit instrument beoogt de gebruiker te stimuleren in de reflectie op dit complexe onderwerp. Het doel is leerkrachten (in opleiding) te helpen inzien dat het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit niet vanzelfsprekend is – maar iets is waar bewust aan gewerkt moet worden. In die zin wordt gehoopt dat dit instrument een bijdrage levert aan het positief en kritisch inspelen op diversiteit in het onderwijs.

Hierboven is al toegelicht dat het instrument zowel voor gebruik in meer expliciet diverse onderwijscontexten als in minder expliciet diverse contexten geschikt is. Hetzelfde geldt voor het inzetten van het instrument in het basis- of voortgezet onderwijs. Hoewel de ontwikkeling van het instrument tot stand is gekomen in samenwerking met scholen in het basisonderwijs, kan het instrument ook ingezet worden in het voortgezet onderwijs. Binnen de scholen is dit instrument breed inzetbaar, zowel op individueel als institutioneel niveau.

Op het niveau van de individuele professionele ontwikkeling is het doel van het instrument enerzijds inzicht te krijgen in wat een leerkracht (in opleiding) laat zien wat betreft het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit en op welke punten zijn of haar praktijk hierin kan verbeteren. Anderzijds is het doel inzicht te krijgen in de attitude ten opzichte van en kennis met betrekking tot diversiteit van de leerkracht. Hierdoor kan het individu ook zicht krijgen op een mogelijke 'mismatch' tussen attitude enerzijds en gedrag anderzijds. Door de Diversiteitswijzer meerdere malen in



de opleiding of loopbaan in te zetten, bijvoorbeeld in het kader van intervisie- en leergesprekken, kan er beter zicht ontstaan op de (eigen) ontwikkeling. Ook kunnen leerkrachten (in opleiding) het instrument inzetten bij collegiale intervisie. Het instrument kan dan een startpunt zijn voor gesprekken tussen leerkrachten onderling over het omgaan met, inspelen op of inbrengen van diversiteit in de les. Ook kan het instrument ingezet worden binnen (professionaliserings)programma's waarin zelfreflectie een belangrijke rol speelt.

Op institutioneel niveau zou het instrument een startpunt kunnen zijn van waaruit inspelen op, gebruik maken en inbrengen van diversiteit een gespreksonderwerp binnen de school en opleidingscontext wordt. Het instrument kan dan als vertrekpunt fungeren voor het kritisch beschouwen van het doen en laten binnen de opleiding, de school en na- en bijscholingstrajecten daar waar het gaat om het stimuleren en ondersteunen van ontwikkeling van gedrag en attitudes en het aanbieden kennis met betrekking tot diversiteit.

De Diversiteitswijzer is nadrukkelijk niet bedoeld voor *beoordeling* van het functioneren van leerkrachten (in opleiding). Het doel is niet om tot een 'totaal score' of oordeel over het gedrag, de attitude of de kennis van een individu te komen. Of bepaalde items nu met wel/ niet, of eens/ oneens gescoord worden, het doel is, in relatie tot ieder thema een ieder aan te zetten over deze praktijk te reflecteren. Concreet betekent dit dat, als er bij het inzetten van het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties '*niet*' achter een item gescoord wordt, dat niet wil zeggen dat bepaald gedrag wel aanwezig had *moeten* zijn in de geobserveerde (les) situatie. Wel is het een aanleiding voor betrokkenen om de vraag te stellen óf er binnen de geobserveerde context wellicht ruimte was geweest voor een andere benadering of aanpak, of of een andere reactie of insteek nuttig was geweest, en of dat iets had toegevoegd daar waar het gaat om het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit. Kortom, er moet altijd over het geobserveerde gedrag gereflecteerd worden in relatie tot de context waarin dit gedrag geobserveerd is. Verschillende contexten zullen verschillende kansen, uitdagingen en (on)mogelijkheden met zich meebrengen.

### 2.3 Opzet en ontwikkeling van de Diversiteitswijzer

Voor de ontwikkeling van de deelinstrumenten Observatie-instrument Diversiteitscompetenties en de Vragenlijst Diversiteitscompetenties is taxonomisch aangesloten bij de competenties zoals vastgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), de beroepsstandaard voor het primair onderwijs van de gemeente Amsterdam, en de competentiematrix *Leren lesgeven in de grote stad (Amsterdam)* van de Pabo HvA en UPvA. De Diversiteitswijzer neemt items mee die in de eerder genoemde standaarden en matrixen vallen onder competenties onder de noemer pedagogisch; vak didactisch; interpersoonlijk; organisatorisch; samenwerken met collega's; samenwerken met de omgeving; en reflectie en ontwikkeling.

#### *Instrument Observatie Diversiteitscompetenties (ODC)*

In de hierboven genoemde competentiematrix *Leren lesgeven in de grote stad (Amsterdam)* van de Pabo HvA en UPvA is een eerste slag geslagen om de visie van Pabo HvA en UPvA op datgene wat nodig is om les te geven in Amsterdam (Urban Education) te verwerken in termen van observeerbaar gedrag. Het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties (ODC) dat voor u ligt bevat meerdere items uit deze

competentiematrix , veel daarvan aangepast, aangescherpt, specifiek gemaakt en aangevuld met voorbeelden. Daarnaast zijn er items toegevoegd. Deze zijn ontwikkeld op basis van uitwisseling met actoren uit het onderwijsveld en theorie (zie Bijlage 2).

Bij de ontwikkeling van het observatie-instrument is er voor gekozen de indeling in hoofdcompetenties zoals weergegeven in de competentiematrix van de Pabo HvA en UPvA los te laten en de items in de plaats daarvan thematisch te groeperen. Hier is voor gekozen zodat het makkelijker is, onafhankelijk van type les of onderwijs situatie, ook delen van het observatie-instrument afzonderlijk in te zetten. De items zijn gegroepeerd onder drie overkoepelende thema's, namelijk 1) *Communicatie tussen de leerkracht en de ander*, 2) *(zicht op) leerlingen en relaties in de klas* en, 3) *Leeromgeving en lesinhoud* (zie verder bij 2.1).

Tijdens het ontwikkelproces zijn verschillende versies van het observatie-instrument door het onderzoeksteam uitgetest op videomateriaal van klasse situaties. Het doel daarbij was ervoor te zorgen dat het instrument zo betrouwbaar mogelijk werd. Vervolgens zijn versies van het observatie-instrument voor feedback en suggestie voorgelegd aan professionals verbonden aan basisscholen en de lerarenopleidingen. Ook is een pilotmeting gedaan onder tweedejaars UPvA-studenten (juli 2015), waarbij ook feedback op het instrument gegeven werd. Feedback in deze verschillende fases heeft geleid tot aanscherping en concretisering van items, het toevoegen en verduidelijken van voorbeelden, hergroepering en het verwijderen van enkele items, als ook wijziging in de manier van scoren. Op basis van analyse van data verkregen tijdens de pilotmeting kon ook naar de interbeoordelaars-betrouwbaarheid van het observatie-instrument gekeken worden. Deze bleek op enkele items na voldoende te zijn. Een zestal items die onvoldoende betrouwbaar bleken zijn ofwel verder aangescherpt/ concreter geformuleerd ofwel weggelaten in de definitieve versie.

#### *Instrument Vragenlijst Diversiteitscompetenties (VDC)*

De vragenlijst Diversiteitscompetenties (VDC) is, net als het observatie-instrument, ontwikkeld op basis van de, al eerder genoemde, competentiematrix *Leren lesgeven in de grote stad (Amsterdam)* van de Pabo HvA en UPvA. Eerst is geanalyseerd welke beschreven competenties 'urban' zijn. Deze competenties zijn omgezet in items die de attitude (bijv.: 'Ik vind dat...'), of kennis ('Ik ben op de hoogte van...') van leerkrachten meet. De vragenlijst is verder aangevuld met items die gebaseerd zijn op literatuur over diversiteit van jeugdigen en hun ouders in het onderwijs en op het SLO reflectiekader *Leren omgaan met culturele diversiteit*.

Bij de ontwikkeling van de vragenlijst is er voor gekozen de indeling in hoofdcompetenties zoals weergegeven in de competentiematrix van de Pabo HvA en UPvA los te laten en de items in de plaats daarvan thematisch te groeperen. De items zijn gegroepeerd onder vijf overkoepelende thema's, namelijk 1) *Communicatie gericht op leerlingen en ouders*, 2) *creëren van een rijke en cultuursensitieve leeromgeving*; 3) *Samenwerken met organisaties in de omgeving*. 4) *ouderbetrokkenheid*; en 5) *kritische reflectie en ontwikkeling*.

Bij analyse van de eerste versie van de vragenlijst door het onderzoeksteam bleken sommige items de neiging te hebben 'sociaal wenselijke antwoorden' van respondenten uit te lokken. Enkele items zijn daarom omgezet in 'ervaren vaardigheden', in de hoop dat leerkrachten een eerlijker antwoord geven wanneer zij reflecteren op hun concrete gedrag dan wanneer zij direct gevraagd worden naar hun attitude met betrekking tot bepaalde kwesties. Daarnaast zijn de meeste kennisitems

omgezet in begrippen waarop respondenten moeten aangeven in hoeverre ze bekend zijn met het begrip. Verder zijn een aantal items 'scherper' geformuleerd en zijn er een aantal negatieve items toegevoegd om de sociale wenselijkheid bij het invullen te verminderen.

Naast de sociale wenselijkheid, is de VDC ook geanalyseerd op betrouwbaarheid en er is een factoranalyse gedaan. Hieruit zijn drie thema's voortgekomen waarop de scores verdeeld kunnen worden, namelijk: 'Ik als leerkracht in de stad'; 'Onderwijs in de stad'; en 'Negatieve ervaringen'. Zie voor meer informatie over de validatie Bijlage 5. De eerste schaal meet voornamelijk de *ervaren vaardigheden* en *kennis* met betrekking tot het omgaan met diversiteit ('Ik doe...' en 'Ik weet...'); de tweede schaal meet voornamelijk de *attitude* ten opzichte van diversiteit in het onderwijs ('Ik vind...'); de derde schaal meet de ervaren vaardigheden en attitude op het gebied van negatieve ervaringen in het omgaan met diversiteit.

#### *Reflectiedocument en literatuurreader*

Na afname van de ODC en/of VDC kan gebruik gemaakt worden van een reflectiedocument met reflectievragen over dit thema, of van een literatuurreader waarin kennisbegrippen verder toegelicht worden. De reflectievragen kunnen leerkrachten verder aan het denken zetten over hun resultaten en zijn geschikt om met collega's te bespreken. De reader heeft als doel om de (voor)kennis voor het omgaan met diversiteit aan te bieden en om ideeën op te doen over hoe je deze kennis als leerkracht in de klas kan inzetten.

### 3. Handleiding Observatie-instrument Diversiteitscompetenties

Het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties heeft als doel om gedrag te meten in de klas dat gerelateerd is aan het werken in een (super)diverse omgeving met leerlingen met diverse achtergronden, onderverdeeld naar multiperspectiviteit, groepsprocessen, veilige leeromgeving en zicht op leerlingen (in totaal 29 categorieën). De ODC is het beste inzetbaar bij observatie van lessen over gevoelige thema's en lessen waarbij er ruimte is voor discussie in de klas.

In dit schema worden de gekozen observatiethema's, items, de leeswijzer, het gebruik van het instrument en de analyse van de scores verder toegelicht.

#### 3.1 Toelichting op de observatiethema's

Zoals reeds aangegeven, zijn de items binnen het observatie-instrument gegroepeerd onder drie overkoepelende thema's, namelijk 1) *Communicatie tussen de leerkracht en de ander*, 2) *(zicht op) leerlingen en relaties in de klas* en, 3) *Leeromgeving en lesinhoud*. Deze overkoepelende thema's zijn weer opgedeeld in zeven specifiekere sub thema's. Hieronder wordt toegelicht wat deze (sub) thema's zijn en voor wat voor een soort (les)observatie deze geschikt is.

##### *Thema 1: Communicatie tussen de leerkracht en de ander*

Onder dit eerste thema vallen 16 items (items 1 t/m 16). Deze zijn gegroepeerd binnen de sub thema's 'Algemeen' en 'Bij conflict'.

Observatie omtrent het thema 'Communicatie tussen de leerkracht en de ander' kan goed ingezet worden bij observaties van één op één gesprekken tussen de leerkracht en een leerling of tussen de leerkracht en een ouder. Bij de sub thema's en daaronder vallende items gaat het om communicatie tussen twee individuen, namelijk tussen de leerkracht en een leerling, of tussen de leerkracht en een andere persoon zoals bijvoorbeeld een ouder. Belangrijk is dus dat het bij deze items *niet* gaat om communicatie in een groep en de dynamiek daar omheen (onder het thema 'Zicht op leerlingen en relaties in de klas' zijn items te vinden die betrekking hebben op communicatie in de groepscontext; zie hieronder bij thema 2).

##### *Thema 2: (zicht op) leerlingen en relaties in de klas*

Onder het tweede thema zijn 23 items geplaatst (items 17 t/m 39). Deze zijn gegroepeerd binnen de sub thema's 'Zicht op leerlingen', 'Creëren van een veilige leefomgeving' en 'Stimuleren van Multiperspectiviteit'.

Observatie omtrent het thema '(zicht op) leerlingen en relaties in de klas' kan goed ingezet worden bij observaties van interacties in een groep, bijvoorbeeld interacties tussen leerlingen onderling en de leerlingen en de leerkracht in de klas. Dit kan binnen de context van een 'formele' les of een informele situatie in de klas of school waarin interactie binnen de groep plaatsvindt, zoals bijvoorbeeld een schoolbrede activiteit.

Het eerste en tweede sub thema ('Zicht op leerlingen' en 'Creëren van een veilige leefomgeving') hebben meer betrekking op de sociale processen en pedagogische relatie tussen de

leerlingen en leerkracht in de klas. Het derde sub thema ('Multiperspectiviteit') heeft meer een link naar wat er inhoudelijk tijdens de les gebeurt. Daarbij gaat het niet persé alleen om observatie van de formele lesinhoud (zoals lessen die expliciet tot doel hebben dialoog, discussie en meningsvorming onder leerlingen te bevorderen), maar ook om observatie van informele inhoud die zich tijdens een lessituatie of schoolse activiteit voordoet, bijvoorbeeld wanneer er zich in de groep een incident of meningsverschil voordoet.

De sub thema's 'Creëren van een veilige leefomgeving' en 'Multiperspectiviteit' kunnen specifiek van waarde zijn wanneer deze ingezet worden voor observatie van een les over een gevoelig thema (denk bijv. aan thema's als pesten, actuele maatschappelijke discussies, seksualiteit, geloof en tradities).

### *Thema 3: Leeromgeving en lesinhoud*

Onder het derde thema zijn 10 items geplaatst (items 40 t/m 49). Deze zijn gegroepeerd binnen de sub thema's 'Leeromgeving' en 'Lesinhoud'.

Beide sub thema's hebben betrekking op het formele leerproces en de formele lesinhoud en gaan in op het gebruik van materialen, middelen, strategieën en het betrekken van de omgeving in het leerproces en de lesinhoud.

Bij het sub thema 'Lesinhoud' komen verschillende items terug die ook bij andere sub thema's ingevoegd zijn, maar hier dan in iets aangepaste vorm. Hier gaat het om wat de leerkracht zelf expliciet doet/ bewust aanbiedt als lesinhoud aan de klas.

### *Toelichting op de items*

Zoals te zien in de ODC zijn sommige items in het observatie-instrument meer specifiek gemaakt, terwijl andere items met opzet breder gehouden zijn. Een voorbeeld is item 17: 'Toont belangstelling voor de bredere sociaal-maatschappelijke context en achtergrond van leerlingen'. Het idee achter het breed houden van dit item is dat deze belangstelling op verschillende (bijv. zowel verbale als non-verbale) manieren getoond kan worden, waarbij er niet maar één goede manier is. Bij sommige items die breed geformuleerd zijn is ter verduidelijking een voorbeeld gegeven (bijvoorbeeld bij item 17: 'Stelt leerlingen vragen over hun leefwereld en achtergrond').

Tevens belangrijk om te vermelden is dat er ook items tussen staan die niet in elke (les)situatie gescoord zullen kunnen worden. Zo zullen bijvoorbeeld de items die horen bij het sub thema 'Bij conflict' (onder het eerste thema 'Communicatie tussen de leerkracht en de ander') niet altijd van toepassing zijn, omdat conflict (gelukkig!) lang niet altijd aan de orde is bij communicatie tussen de leerkracht en een ander persoon.

Ook zijn er verschillende items binnen het tweede thema '(zicht op) leerlingen en relaties in de klas' die niet in elke (les)situatie gescoord zullen kunnen worden. Items als 'Besprekt algemene omgangsvormen en regels in de klas' (item 21) en 'Besprekt specifieke omgangsvormen en regels m.b.t. het omgaan met verschillen' (item 22) zullen niet in elke (les)situatie gescoord kunnen worden omdat niet elke (les)situatie ruimte zal bieden voor het actief bespreken van omgangsvormen en regels. In dit geval, als er dan 'niet' achter dit item gescoord wordt, wil dat niet zeggen dat dat wel had móeten gebeuren in deze specifieke les. Wel is het een aanleiding voor de leerkracht (in opleiding) om er bij stil

te staan en zich af te vragen óf hier wellicht ruimte voor was geweest, of dat nuttig was geweest, iets had toegevoegd daar waar het gaat om het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit.

Omdat de opzet is dat de drie thema's onafhankelijk van elkaar ingezet kunnen worden in een observatie en dus ook slechts een deel van het observatie-instrument gebruikt kan worden, is er een enkele keer gelijkenis tussen enkele items onder de verschillende thema's.

Voor de leesbaarheid is er voor gekozen in de items uitsluitend te refereren naar 'hij' en 'zijn', maar in het geval de observatie een les van een vrouwelijke leerkracht (in opleiding) betreft moet daar vanzelfsprekend 'zij' en 'haar' gelezen worden.

### 3.2 Leeswijzer

Zoals hierboven al weergegeven zijn verschillende items (deels) overgenomen uit de competentiematrix van de Pabo HvA en de UPvA. Daarover het volgende:

- Er zijn items gebruikt uit de volgende vier competentiedomeinen: **Interpersoonlijke competenties** (IC); **Pedagogische competenties** (PC); **Vakdidactische competenties** (VC); **Competenties m.b.t. samenwerken met de omgeving** (SO).  
De hierboven aangegeven kleuren zijn in de linker kolom weergegeven wanneer een item (groot en deels) uit de competentiematrix overgenomen is.
- Binnen de verschillende competentiedomeinen van de competentiematrix bestaan verschillende componenten, aangegeven met letters A – G. Daarnaast worden er binnen de competentiematrix ontwikkelingsniveaus aangegeven: Beginnend, In ontwikkeling, Startbekwaam, Vakbekaam, Excellent.
- Wanneer een item uit de competentiematrix overgenomen is wordt dat na het item aangegeven tussen haakjes. Bijvoorbeeld: (IC/E/S) = Interpersoonlijke competenties/ competentie E / niveau Startbekwaam.
- Vaak zijn er, ter aanscherping of specificering, kleine wijzigingen gemaakt in de formulering van de competentie. In dat geval staat de bovengenoemde codering tussen twee haakjes: ((.....)).

### 3.3 Toelichting voor gebruik

- 1) Ten eerste moet bepaald worden wat voor een les geobserveerd gaat worden. Gaat het om een observatie van een eigen les (op basis van video opname), of gaat het om een observatie van een les van een ander? (en is dat dan een observatie in de klas, of een observatie op basis van een video opname?)
- 2) Het is belangrijk voor het werken met het observatie-instrument de thema's, sub thema's, items en voorbeelden daarbij door te lezen. Er moet een keuze gemaakt worden naar welke thema's de focus uitgaat bij de observatie. Niet alle thema's zullen bij iedere geobserveerde situatie van toepassing zijn (zie 2.1). Dit wordt mede bepaald door het doel van de les die geobserveerd

wordt. Gezien het aantal items wordt aangeraden niet meer dan twee thema's in te zetten bij een observatie. Dit geldt nog sterker wanneer het een *live* observatie in de klas betreft.

- 3) De items zijn omschreven in termen van observeerbaar handelen. De bedoeling is dat de items uit het instrument zo letterlijk mogelijk geïnterpreteerd worden.
- 4) Bij het inzetten van de wijzer wordt er slechts één moment gemeten. Het observatie-instrument wordt gescoord door 'wel' of 'niet' achter de items aan te vinken. Het gaat er dus om of de persoon het handelen op het geobserveerde moment wel of niet laat zien.
- 5) Als 'wel' is aangevinkt, kan in de vijfde kolom (die aangeeft Z/M/S/ZS) worden aangegeven *in welke mate* de leerkracht (in opleiding) het beschreven gedrag vertoont, namelijk: Z (wel, maar Zwak) / M (wel, maar Matig) / S (Sterk) / ZS (Zeer Sterk).  
*NB* deze indeling geeft slechts aan *in welke mate/hoe sterk* bepaald gedrag aanwezig is. Ook hier geldt dat bepaald gedrag niet persé altijd in elke situatie sterk of zeer sterk aanwezig *moet* zijn. Het doel van het aanvinken van de mate is dus niet een waardeoordeel te vormen over de geobserveerde praktijk. Het doel is de reflectie en discussie over die praktijk aan te scherpen (zie discussie bij 1.2).
- 6) In de meest rechtse kolom is er ruimte voor opmerkingen zoals bijvoorbeeld beschrijving van een voorbeeld, een citaat, ofwel (in het geval van een video-observatie) de specifieke tijdsmarkering van een geobserveerd item. Na ieder thema is er ruimte voor uitvoeriger toelichting.

### 3.4 Na het scoren

Bij het analyseren van de scores gaat het om een kwalitatieve interpretatie van de scores. Zoals eerder vermeld is het niet persé positiever als er vaker 'wel' gescoord wordt. De observatie is een momentopname in een specifieke context. Uiteindelijk moet er over het geobserveerde gedrag gereflecteerd worden in relatie tot de –bredere- context (en het eerder verloop van gebeurtenissen daarin) waarin dit gedrag geobserveerd is. Verschillende contexten zullen verschillende kansen, uitdagingen en (on)mogelijkheden met zich meebrengen. Daarin spelen de ervaring, (didactische) opvattingen, achtergrond, en ook de leerlingen allemaal een rol. Bij voorkeur worden de uitkomsten met een begeleider, opleider of collega besproken om deze in lijn te leggen met de verdere ontwikkeling van de leerkracht (in opleiding).

De uitkomsten van de observaties en zelfreflectie kunnen leiden tot verschillende vervolgactiviteiten. Als follow-up kan gedacht worden aan na of bijscholing en training, en/of het intensiveren van collegiale consultatie op dit thema. Door het observatie-instrument meerdere malen in opleiding of loopbaan in te zetten kan er beter zicht ontstaan op de (eigen) ontwikkeling.

Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de diversiteitscompetenties, is het nodig om naast het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties (ODC) ook de Vragenlijst Diversiteits-

competenties (VDC) in te zetten. Op die manier is het geobserveerde gedrag te vergelijken met de attitude en kennis betreffende diversiteit. Bij afname van zowel de ODC en de VDC kan zo beter worden gereflecteerd op het (eigen) doen en laten. Iemand kan er zo bijvoorbeeld van bewust worden dat hij/zij bepaald gedrag laat zien, terwijl hij/ zij overtuigd andere attitudes en kennis over het onderwerp heeft. Het inzetten van beide instrumenten kan hier een eventuele *mismatch* aan het licht brengen en de bewustwording ervan stimuleren.



## 4. Handleiding Vragenlijst Diversiteitscompetenties

De Vragenlijst Diversiteitscompetenties heeft als doel om de attitudes, ervaren vaardigheden en kennis van leerkrachten te meten omtrent het omgaan met diversiteit in het basisonderwijs. Op deze manier krijgen leerkrachten inzicht in hun visie, handelen en kennis op dit gebied en kunnen ze deze zo nodig veranderen of versterken door bijvoorbeeld bijgevoegde literatuur te lezen of door te reflecteren hierover met collega's aan de hand van reflectievragen (zie Bijlage 1).

### 4.1 Toelichting op de thema's

De vragenlijst is gebaseerd op de competentiematrix van de Pabo HvA en van de UPvA, aangevuld met literatuur over diversiteit in het onderwijs. De VDC bestaat uit de volgende thema's:

#### *Thema 1: Communicatie gericht op leerlingen en hun ouders*

Onder dit thema vallen items die de attitude van leerkrachten meten: wat is de visie van leerkrachten omtrent de diversiteit van leerlingen en ouders in de communicatie met hen?

#### *Thema 2: Creëren van een rijke en cultuur sensitieve leeromgeving*

Onder dit thema vallen items die zijn onderverdeeld in pedagogische competenties en vakdidactische competenties. De items beogen afwisselend attitude, kennis en ervaren vaardigheden van leerkrachten te meten over het creëren van een rijke en cultuur sensitieve leeromgeving, bijvoorbeeld het controleren van onderwijsmateriaal op stereotypen.

#### *Thema 3: Samenwerken met de omgeving*

Onder dit thema vallen items die de ervaren vaardigheden en de attitudes van leerkrachten meten over het samenwerken met organisaties in de omgeving, zoals zorg- sociale, culturele en/of religieuze instellingen in de wijk.

#### *Thema 4: Ouderbetrokkenheid*

Onder dit thema vallen items die de attitudes van leerkrachten meten over ouderbetrokkenheid en het omgaan met diversiteit. Het gaat dan bijvoorbeeld om de mate waarin leerkrachten open staan voor ouders met andere denkbeelden.

#### *Thema 5: Reflectie en ontwikkeling*

Deze items beogen afwisselend attitude, kennis en ervaren vaardigheden van leerkrachten te meten over de mate waarin leerkrachten reflecteren op het omgaan met diversiteit en de mate waarin zij zich ontwikkelen op dit gebied, door zichzelf bijvoorbeeld op de hoogte te houden van nieuwe ontwikkelingen in de literatuur met betrekking tot diversiteit.

## 4.2 Leeswijzer

De vragenlijst bestaat uit twee onderdelen: de VDC en de Kennistoets. In het eerste deel komen stellingen aan de orde die gebaseerd zijn op de competentiematrix en op literatuur die hierbij aansluit. Het is de bedoeling dat leerkrachten die de VDC invullen, de stellingen doorlezen en daarna aangeven in hoeverre zij het met de stelling eens zijn: van 'helemaal niet mee eens' (1) tot 'helemaal mee eens' (5). In het tweede onderdeel, de Kennistoets, geven leerkrachten aan in hoeverre ze bekend zijn met een bepaald begrip. Zij kunnen daarbij kiezen voor 'Niet mee bekend' (0), 'Een beetje mee bekend' (1) en 'Wel mee bekend' (2).

In de pilotperiode (2015-2016) werden naast de vragenlijst ook een aantal schaduwinstrumenten ingezet. Deze instrumenten kennen verschillende schalen: leerkrachten kunnen bijvoorbeeld kiezen van: 'helemaal niet zoals ik ben (-5) tot helemaal wel zoals ik ben (5) (Q-methode van Yang & Montgomery); 'niet goed' (1) tot 'heel goed' (9) (TSES van Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2001); en tussen: 'niet mee eens' en 'mee eens' (Nederhof, 1981).

## 4.3 Toelichting voor gebruik

Het is van belang dat de vragenlijst zo compleet en eerlijk mogelijk wordt ingevuld, zodat de uitkomsten zoveel mogelijk de werkelijke situatie weergeven. Hierbij is het, net als bij het observatie-instrument, belangrijk te vermelden dat dit instrument *geen* toetsingsmodel is, maar alleen gebruikt mag worden om leerkrachten vrijblijvend te ondersteunen in het ontwikkelen en reflecteren op hun competenties met betrekking tot het omgaan met diversiteit. Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de 'diversiteitscompetentie', is het nodig om naast de VDC ook de ODC te gebruiken. Op die manier is het gedrag van leerkrachten te vergelijken met de attitude en kennis van leerkrachten. Na afname van beide instrumenten kan dan zo optimaal mogelijk worden gereflecteerd. Iemand kan bijvoorbeeld erg overtuigd zijn van een bepaalde mening, maar zich onbewust het tegenovergestelde gedragen.

## 4.4 Na het scoren

Analyse van de scores op de vragenlijst geeft de leerkracht inzicht in zijn of haar huidige houding, kennis en ervaren vaardigheden met betrekking tot het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Na validering van het instrument komen de volgende Deze verschillende competenties zijn verpakt in de volgende thema's:

### *Ik als leerkracht in de stad (score tussen 11 – 55 punten)*

Deze score zegt iets over de ervaren vaardigheden als leerkracht: in hoeverre ben je als leerkracht proactief in het omgaan met diversiteit? De score zegt iets over de mate waarin leerkrachten vinden dat zij daadwerkelijke acties ondernemen op het gebied van communicatie, het creëren van een diversiteit-sensitieve leeromgeving (zowel pedagogisch als didactisch), samenwerking met de omgeving en reflectie en ontwikkeling van je professionele rol als leerkracht.

*Onderwijs en de stad (score tussen 8 – 40 punten)*

Deze score zegt iets over de houding van leerkrachten ten opzichte van diversiteitsgevoeligheid in het onderwijs. De score zegt iets over de mate waarin leerkrachten het belangrijk vinden om het onderwijs waar nodig aan te passen om diversiteitsgevoeliger te worden op het gebied van het creëren van een diversiteit-sensitieve leeromgeving (zowel pedagogisch als didactisch) en samenwerking met de omgeving.

*Negatieve ervaringen rondom het omgaan met diversiteit (score tussen 5 – 25 punten)*

Deze score zegt iets over de mogelijke ervaren negatieve ervaringen en attitude van leerkrachten met betrekking tot het omgaan met diversiteit. De score zegt iets over de mate waarin leerkrachten negatieve ervaringen hebben op het gebied van communicatie en het creëren van een diversiteit-sensitieve leeromgeving (zowel pedagogisch als didactisch).

*Kennis over diversiteitsbegrippen (score tussen 0 – 20 punten)*

Deze score zegt iets over de kennis die leerkrachten hebben over een aantal begrippen die relevant kunnen zijn voor het diversiteits-sensitief handelen. Verondersteld wordt dat deze kennis kan bijdragen aan het beter inschatten van situaties en handelen van leerkrachten met betrekking tot diversiteit in het onderwijs.

Op basis van deze resultaten kunnen aan de hand van reflectievragen (zie Bijlage 1) de dialoog worden aangegaan met collega's. Daarnaast is er een reader beschikbaar waarin literatuur te vinden is die gecategoriseerd is op thema (Bijlage 2). Na het lezen van de literatuur kan de leerkracht deze kennis met behulp van een stappenplan omzetten naar de eigen situatie. In dit stappenplan staan concrete strategieën om met diversiteit om te gaan (bijv.: zoeken naar raakvlakken bij leerlingen en ouders met een andere achtergrond).

## **5. De Diversiteitswijzer – Observatie-instrument Diversiteitscompetenties (ODC)**

## De Diversiteitswijzer – Observatie-instrument Diversiteitscompetenties (ODC)

### Waarom een diversiteitswijzer?

Lesgeven in de 'grote stad' vraagt om andere competenties van leerkrachten dan in andere, niet-stedelijke, gebieden. Leerkrachten die lesgeven in de grote stad hebben vaak te maken met een grotere diversiteit aan leerlingen en ouders, waarbij grote verschillen kunnen bestaan in etniciteit, cultuur, sociaal economische status en cognitieve en sociale competenties. Tegelijkertijd bevinden leerkrachten zich in een rijke sociale en culturele omgeving met een hoge concentratie aan educatieve voorzieningen, projecten en andere pedagogische professionals. Deze 'culturele diversiteit' vraagt om bepaalde 'diversiteitscompetenties' van leerkrachten, die bovenop de vakinhoudelijke competenties komen. Met diversiteitscompetenties bedoelen wij: de vaardigheden, houding en kennis van leerkrachten op het gebied van diversiteit. De Diversiteitswijzer beoogt, aan de hand van een observatie-instrument (het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties, de ODC) en een vragenlijst (Vragenlijst Diversiteitscompetenties, de VDC) een aanzet te doen tot het in kaart brengen van deze competenties.

### Het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties

De ODC beoogt de gebruiker te stimuleren in de reflectie op het complexe onderwerp Diversiteit. Het doel is leerkrachten (in opleiding) te helpen inzien dat het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit niet vanzelfsprekend is – maar iets is waar bewust aan gewerkt en op gereflecteerd moet worden. Op het niveau van de individuele professionele ontwikkeling is het doel van de ODC zicht te krijgen op wat een leerkracht (in opleiding) laat zien wat betreft het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit en op welke punten zijn of haar praktijk hierin kan verbeteren. Door de ODC meerdere malen in de opleiding of loopbaan in te zetten, bijvoorbeeld in het kader van intervisie- en leergesprekken, kan er beter zicht ontstaan op de (eigen) ontwikkeling op dit gebied. Ook kunnen leerkrachten (in opleiding) het instrument inzetten bij collegiale intervisie. Het instrument kan dan een startpunt zijn voor gesprekken tussen leerkrachten onderling over het omgaan met, inspelen op of inbrengen van diversiteit in de les. Ook kan het instrument ingezet worden binnen (professionaliserings)programma's waarin zelfreflectie een belangrijke rol speelt.

De items in de ODC zijn omschreven in termen van observeerbaar handelen. Het observatie-instrument wordt gescoord door 'wel' of 'niet' achter de items aan te vinken. Het gaat er dus om of de persoon het handelen op het geobserveerde moment wel of niet laat zien. Vervolgens, als 'wel' is aangevinkt, kan aangevinkt worden *in welke mate* de leerkracht (in opleiding) het beschreven gedrag vertoont, namelijk: Z (wel, maar Zwak) / M (wel, maar Matig) / S (Sterk) / ZS (Zeer Sterk). Echter, of bepaalde items nu met wel/ niet, zwak/ matig/ sterk/ zeer sterk gescoord worden, het doel is in relatie tot ieder thema een ieder aan te zetten over deze praktijk te reflecteren. Concreet betekent dit dat, als er bij het inzetten van het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties 'niet' of 'zwak' achter een item gescoord wordt, dat niet wil zeggen dat bepaald gedrag wel (sterk) aanwezig had *moeten* zijn in de geobserveerde (les) situatie. Wel is het een aanleiding voor betrokkenen om de vraag

te stellen óf er binnen de geobserveerde context , op dat specifieke moment, wellicht ruimte was geweest voor een andere benadering of aanpak, of een andere reactie of insteek nuttig was geweest, en of dat iets had toegevoegd daar waar het gaat om het omgaan met, inspelen op, gebruik maken of inbrengen van diversiteit. Kortom, er moet altijd over het geobserveerde gedrag gereflecteerd worden in relatie tot de context waarin dit gedrag geobserveerd is. Verschillende contexten zullen verschillende kansen, uitdagingen en (on)mogelijkheden met zich meebrengen.

De Diversiteitswijzer in zijn geheel en dit deelinstrument is op zich nadrukkelijk niet bedoeld voor *beoordeling* van het functioneren van leerkrachten (in opleiding). Het doel is niet om tot een ‘totaal score’ of oordeel over het gedrag, de attitude of de kennis van een individu te komen. Het gaat bij het analyseren van de scores om een kwalitatieve interpretatie van de scores. Bij voorkeur wordt de observatie met een begeleider, opleider of collega besproken om deze in lijn te leggen met de verdere ontwikkeling van de leerkracht (in opleiding).

Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de diversiteitscompetenties, is het raadzaam om naast het Observatie-instrument Diversiteitscompetenties (ODC) ook de Vragenlijst Diversiteitscompetenties (VDC) in te zetten. Op die manier is het geobserveerde gedrag te vergelijken met de attitude en kennis betreffende diversiteit. Bij afname van zowel de ODC en de VDC kan nog optimaler worden gereflecteerd op het (eigen) doen en laten. Iemand kan er zo bijvoorbeeld van bewust worden dat hij/zij bepaald gedrag laat zien, terwijl hij/ zij overtuigd andere attitudes en kennis over het onderwerp heeft. Het inzetten van beide instrumenten kan hier een eventuele *mismatch* aan het licht brengen en zo bepaalde bewustwording stimuleren.

### **Instructies bij de ODC:**

Voordat de ODC ingezet wordt moet bepaald worden wat voor een les geobserveerd gaat worden. Gaat het om een observatie van een eigen les (op basis van video-opname), of gaat het bijvoorbeeld om een observatie van een les van een ander (en is dat dan een observatie in de klas, of een observatie op basis van een video-opname)? De ODC is het beste inzetbaar bij de observatie van lessen met discussie in de klas.

Vervolgens is het belangrijk voor het werken met het observatie-instrument de thema's (1) *Communicatie tussen de leerkracht en de ander*, 2) *(zicht op) leerlingen en relaties in de klas* en, 3) *Leeromgeving en lesinhoud*), sub thema's, items en voorbeelden bij de items door te lezen. Niet alle thema's zullen bij iedere geobserveerde situatie van toepassing zijn. Er moet dus een keuze gemaakt worden naar welke thema's de focus uitgaat bij de observatie. Dit wordt mede bepaald door het doel van de les die geobserveerd wordt. Gezien het aantal items wordt aangeraden niet meer dan twee thema's in te zetten bij een observatie. Dit geldt nog sterker wanneer het een *live* observatie in de klas betreft.

Daarna kan het instrument ingezet worden. Als bij het observeren 'wel' is aangevinkt, kan in de vijfde kolom (die aangeeft Z/M/S/ZS) worden aangegeven *in welke mate* de leerkracht (in opleiding) het beschreven gedrag vertoont, namelijk: Z (wel, maar Zwak) / M (wel, maar Matig) / S (Sterk) / ZS (Zeer Sterk). Ook is er in de meest rechtse kolom ruimte voor opmerkingen zoals bijvoorbeeld beschrijving van een voorbeeld, een

citaat, ofwel (in het geval van een video-observatie) de specifieke tijdsmarkering van een geobserveerd item. Na ieder thema is er ruimte voor uitvoeriger toelichting.

Voor meer achtergrondinformatie over de diversiteitswijzer en handleidingen van zowel het observatie-instrument als de vragenlijst zie het document 'verantwoording en handleiding diversiteitswijzer'.

1) Communicatie tussen de leerkracht en de ander		Wel	Z/M/S/ZS	Niet	Opmerking/ Voorbeeld*
<b>Algemeen</b>					
1	De fysieke houding straalt openheid en rust uit <i>Bijv. zit/ staat rustig en stabiel; zit/ staat rechtop; geen gekruiste armen voor het lichaam</i>	((IC/A/I))			
2	Stelt open vragen				
3	Laat de ander uitpraten				
4	Parafraseert wat de ander zegt				
5	Gaat in op inbreng en vragen van de ander				
6	Toont belangstelling in sociaal culturele bagage en achtergrond van de ander <i>Bijv. stelt vragen over de leefwereld en achtergrond van de ander</i>	((SO/B/B))			
7	Laat <u>verbaal</u> blijken dat hij zich verplaatst in het perspectief van de ander <i>Bijv. door gebruik van uitdrukkingen als 'ik begrijp dat..' 'ik zie dat..'</i>	((IC/A/I))			
8	Geeft aan wanneer hij een eigen mening, standpunt of oordeel verkondigt <i>Bijv. door gebruik van uitdrukkingen als 'ik denk dat..' 'ik ben van mening dat..'</i>				
9	Is specifiek (vermijdt generalisaties) <i>Bijv. i.p.v. '..je bent lastig' 'ik heb er last van als jij, tijdens de les .....</i>				
10	Vat samen wat besproken is (om te controleren of hij andermans punt begrepen heeft)				
<b>Bij conflict</b>					
11	Wanneer zich een conflict voordoet, gaat hij er op in om problemen te verhelderen (negeert/vermijdt deze niet)				
12	Toont flexibiliteit/bereid te zijn van standpunt te veranderen				
13	Toont empathie/zichzelf te kunnen en willen verplaatsen in een ander				
14	Laat het weten wanneer hij het niet eens is met een standpunt, tegelijk uit hij wel respect voor de visie van de ander <i>Bijv. door gebruik van uitdrukkingen als 'Ik begrijp dat jij dit zo ziet.., echter ik ben van mening dat..'</i>				
15	Vermijdt het gebruik van stoppers zoals 'ja maar...'				
16	Maakt communicatieprocessen en patronen met de ander bespreekbaar <i>Bijv. spreekt gevoel uit naar gesprekspartner wanneer hij een negatieve reactie ontvangt en/of geeft aan wanneer hij over een bepaald persoonlijk onderwerp niet wil praten.</i>	((IC/C/V))			





2) (zicht op) leerlingen en relaties in de klas		Wel	Z/M/S/ZS	Niet	Opmerking/Voorbeeld*
<b>Zich op leerlingen</b>					
17	Toont belangstelling voor de bredere sociaal-maatschappelijke context en achtergrond van leerlingen <i>Bijv. stelt leerlingen vragen over hun leefwereld en achtergrond</i> (SO/B/B) ((PC/DI))				
18	Benadert leerlingen binnen de groep als individuen <i>Bijv. gaat specifiek in op de ervaring/ inbreng van één leerling.</i> (PC/A/I)				
19	Stelt kinderen vragen over zichzelf <i>Vraagt bijv. aan een kind hoe iets of een bepaald onderwerp bij hem/haar thuis leeft of gebruikt wordt, of hoe hij ergens over denkt of ergens ervaring mee heeft</i> (PC/D/B)				
20	Speelt bij het benaderen van leerlingen in op verschillende (culturele-, religieuze-, sociaaleconomische- en gezins-) achtergrond <i>Bijv. door gericht en bewust leerlingen met verschillende achtergronden te vragen hoe iets of een bepaald onderwerp bij hen thuis leeft of gebruikt wordt, of hoe zij ergens over denken of ergens ervaring mee hebben</i> (PC/A/I) ((IC/A/S))				
<b>Creëren van een veilige leefomgeving</b>					
21	Bespreekt <u>algemene</u> omgangsvormen en regels in de klas <i>Bijv. maakt concrete afspraken met de klas m.b.t. omgang en interactie tijdens een bepaalde activiteit en omtrent zaken als verantwoordelijkheid, samenwerking en zorg voor en hulp aan elkaar</i> (IC/E/V) ((PC/E/B)) ((PC/E/I))				
22	Bespreekt <u>specifieke</u> omgangsvormen en regels m.b.t. het omgaan met verschillen <i>Bijv. benoemt regels omtrent gelijkwaardigheid, respect en non-discriminatie t.o.v. (etnisch/ culturele/ religieuze/ talige/ sociaal economische/ gezins-) achtergrond, sekse, seksuele oriëntatie en/of speciale behoeften.</i>				
23	Is gericht op het handhaven van omgangsvormen en regels <i>Bijv. specifiek: reageert als leerlingen elkaar onheus bejegenen; Wijst op uitingen van discriminatie, racisme, seksisme en misbruik van macht; Anticipeert op negatieve groepsprocessen</i> (PC/E/B) ((IC/E/V)) ((PC/E/I)) (PC/E/S) (IC/A/S)				
24	Maakt in de klas processen en patronen in omgang en communicatie bespreekbaar <i>Bijv. evalueert tijdens of na een les hoe de les verliep op dit punt, of pauzeert een activiteit en gaat hierover in gesprek op momenten dat dit niet (of juist wél) goed verloopt op dit punt</i> (IC/C/V)				
25	Stuurt en begeleidt het groepsproces m.b.t. interactie tussen de leerlingen <i>Bijv. zet bewust op bepaalde momenten bepaalde werkvormen in en/of laat bewust bepaalde leerlingen wel/niet samenwerken om sociale structuren te doorbreken</i> (IC/E/S)				
26	Gebruikt conflictsituaties om problemen te verhelderen (negeert/ vermijdt deze niet) (PC/E/I)				
27	Gaat in gesprek over (verschil in) normen en waarden in omgang en relaties (IC/C/S)				
28	Maakt leerlingen medeverantwoordelijk voor de sfeer en het klimaat in de klas <i>Bijv. laat leerlingen zelf op zoek gaan naar oplossing van/ omgang met conflicten</i> (PC/E/S)				

		Wel	Z/M/S/ZS	Niet	Opmerking/Voorbeeld*
<b>Stimuleren van multi-perspectiviteit</b>					
29	Brengt verschillende perspectieven op gebruiken, verhalen en betekenissen rondom voorwerpen en tradities en hun historische betekenis in in de les <i>Hierbij gaat het om materieel en immaterieel erfgoed in de zin van 'sporen uit het verleden in het heden, die zichtbaar en tastbaar aanwezig zijn'. Dat kunnen voorwerpen zijn als monumenten, kunstwerken, verzamelingen en archieven, maar ook de daaraan verbonden gebruiken, verhalen en gewoonten.</i>				
30	Gebruikt ook andere/ minderheids perspectieven en verhalen in de les <i>Bijv. Put daarbij uit diversiteit in de klas (bijv. bagage en ervaring van leerlingen met andere achtergrond dan meerderheid) en/of buiten de klas (bijv. bepaalde etnische groepen in de samenleving)</i>				
31	<u>Maakt expliciet</u> dat er verschillende perspectieven op gebruiken, verhalen en betekenissen bestaan				
32	Stimuleert leerlingen verschillende perspectieven op gebruiken, verhalen en betekenissen onder woorden te brengen				
33	Laat zien dat hij nadenkt over zichzelf en (de vorming van) zijn eigen perspectief <i>Bijv. wanneer hij zijn visie op een bepaald onderwerp uit geeft hij aan hoe deze gegroeid/ veranderd is</i>				
34	Stimuleert leerlingen om na te denken over zichzelf en (de vorming van) hun eigen perspectief				
35	Stimuleert leerlingen hun eigen perspectief onder woorden te brengen				
36	Stimuleert leerlingen zich te verplaatsen in anderen				
37	Bespreekt (uitingen van) stereotypen				
38	Bespreekt (uitingen van) vooroordelen				
39	Bespreekt verschil tussen oordelen en vooroordelen				



3) Leeromgeving en lesinhoud		Wel	Z/M/S/ZS	Niet	Opmerking/ Voorbeeld*
<b>Leeromgeving</b>					
40	Biedt leermaterialen en -middelen aan die passen bij de verschillende achtergronden van de leerlingen (VC/C/S)				
41	Gebruikt verscheidene strategieën om kinderen met verschillende achtergronden te betrekken bij het leren (PC/D/I)				
42	Zorgt voor een leeromgeving die leerlingen bewust maakt van de ander (PC/D/I)				
43	Stimuleert de belangstelling van leerlingen voor andere culturen, gebruiken, overtuigingen en talen (PC/D/I)				
44	Zet de verschillen tussen leerlingen in als een verrijking voor de leefomgeving (PC/D/S)				
45	Biedt een rijke culturele leeromgeving, waarbij de stad als bron wordt gebruikt (PC/D/V)				
<b>Lesinhoud</b>					
46	<u>Verwerkt in de lesinhoud</u> verschillende perspectieven op gebruiken, verhalen en betekenissen rondom voorwerpen en tradities en hun historische betekenis <i>Hierbij gaat het om materieel en immaterieel erfgoed in de zin van 'sporen uit het verleden in het heden, die zichtbaar en tastbaar aanwezig zijn'. Dat kunnen voorwerpen zijn als monumenten, kunstwerken, verzamelingen en archieven, maar ook de daaraan verbonden gebruiken, verhalen en gewoonten.</i>				
47	<u>Verwerkt ook</u> minder bekende perspectieven en verhalen in de lesinhoud				
48	Zet bagage en ervaring van leerlingen in t.b.v. de lesinhoud				
49	Biedt expliciet lesinhoud aan rondom sociale omgang, relaties en communicatie <i>Bijv. bespreekt met leerlingen wat macht en status is; wat uitsluitingsmechanismen als stereotypen, vooroordelen, discriminatie, racisme en seksisme zijn; Stimuleert leerlingen uitsluitingsmechanismen in de eigen realiteit te herkennen; Bespreekt met leerlingen wat rolmodellen zijn en hoe deze werken; Stimuleert leerlingen te reflecteren op eigen rolmodellen; Bespreekt met leerlingen hun percepties van sociale segregatie en mobiliteit (IC/E/V); Bespreekt met kinderen de positie van de leerlingen in de klas en schoolorganisatie (IC/E/V)</i>				



## FEEDBACK: WAT BETEKENT MIJN ODC-SCORE?



Scoringwijze 1: Bepaal scores voor hoofd- en subcategorieën van de ODC

Tel de scores bij 'Wel' op; een score telt als één punt.

Bij optellen van de scores 'Z/M/S/ZS' (zwak / middelmatig / sterk / zeer sterk): Z = 1 punt; M = 2 punten; S = 3; ZS = 4.

		<i>Min-Max</i>	<i>Min-Max</i>
<b>1. Communicatie tussen de leerkracht en de ander</b>	<b>item 1 t/m 16</b>	<b>0-16</b>	<b>16-64</b>
Algemeen:	item 1 t/m 10	0-10	10-40
Bij conflict:	item 11 t/m 16	0-6	6-24
<b>2. (zicht op) leerlingen en relaties in de klas</b>	<b>item 17 t/m 39</b>	<b>0-22</b>	<b>22-88</b>
Zicht op leerlingen	item 17 t/m 20	0-4	4-16
Creëren van een veilige leefomgeving	item 21 t/m 28	0-8	8-32
Stimuleren van multi-perspectiviteit	item 29 t/m 39	0-10	10-40
<b>3. Leeromgeving en lesinhoud</b>	<b>item 40 t/m 49</b>	<b>0-10</b>	<b>10-40</b>
Leeromgeving	item 40 t/m 45	0-6	6-24
Lesinhoud	item 46 t/m 49	0-4	4-16

## Scoringwijze 2: Bepaal scores aan de hand van de competentiematrix HvA-PABO/UPvA

Verschillende items zijn (deels) overgenomen uit de competentiematrix van de Pabo HvA en de UPvA. Er zijn items gebruikt uit de volgende vier competentiedomeinen:

**Tel de scores bij 'Wel' op; een score telt als één punt.**

**Bij optellen van de scores 'Z/M/S/ZS': Z = 1 punt; M = 2 punten; S = 3; ZS = 4.**

	<i>Min-Max</i>	<i>Min-Max</i>
• <b>Interpersoonlijke competenties</b> (hiervoor afgekort met IC)	0-8	8-32
• <b>Pedagogische competenties</b> (PC)	0-12	12-48
• <b>Vakdidactische competenties</b> (VC)	0-1	1-4
• <b>Competenties m.b.t. samenwerken met de omgeving</b> (SO)	0-2	2-8

Deze kleuren (geel, blauw, groen en oranje) zijn in het invulformulier van de ODC in de linker kolom weergegeven wanneer een item (grotendeels) uit de competentiematrix overgenomen is.

- Binnen de verschillende competentiedomeinen van de competentiematrix bestaan verschillende componenten, aangegeven met letters A – G.
- Daarnaast worden er binnen de competentiematrix ontwikkelingsniveaus aangegeven: Beginnend, In ontwikkeling, Startbekwaam, Vakbekwaam, Excellent.
- Wanneer een item uit de competentiematrix overgenomen is wordt dat na het item aangegeven tussen haakjes.  
Bijvoorbeeld: (IC/E/S) = Interpersoonlijke competenties/ competentie E / niveau Startbekwaam.
- Vaak zijn er, ter aanscherping of specificering, kleine wijzigingen gemaakt in de formulering van de competentie. In dat geval staat de bovengenoemde codering tussen twee haakjes: ((.....)).





## **6. De Diversiteitswijzer - Vragenlijst Diversiteitscompetenties (VDC)**

## De Diversiteitswijzer - Vragenlijst Diversiteitscompetenties (VDC)

### Waarom een diversiteitswijzer?

Lesgeven in de 'grote stad' vraagt om andere competenties van leerkrachten dan in andere, niet-stedelijke, gebieden. Leerkrachten die lesgeven in de grote stad hebben vaak te maken met een grotere diversiteit aan leerlingen en ouders, waarbij grote verschillen kunnen bestaan in etniciteit, cultuur, sociaal economische status en cognitieve en sociale competenties. Tegelijkertijd bevinden leerkrachten zich in een rijke sociale en culturele omgeving met een hoge concentratie aan educatieve voorzieningen, projecten en andere pedagogische professionals.

### De Vragenlijst Diversiteitscompetenties

Deze 'culturele diversiteit' vraagt om bepaalde 'diversiteitscompetenties' van leerkrachten, die bovenop de vakinhoudelijke competenties komen. Met diversiteitscompetenties bedoelen wij: de vaardigheden, houding en kennis van leerkrachten op het gebied van diversiteit. De VDC brengt deze diversiteitscompetenties in kaart. Met deze kennis kun je met behulp van reflectievragen en het lezen van de aangereikte literatuur deze competenties verder ontwikkelen.

### Het onderzoek

Het doel van de diversiteitswijzer is om leerkrachten handvatten te bieden om beter om te kunnen gaan met diversiteit in en om de school. Uit eerder onderzoek blijkt dat beginnende docenten dit lastig kunnen vinden en liever lesgeven in een kleinere en homogener omgeving. Een subdoel van de diversiteitswijzer is daarom ook om inzicht te krijgen in de kennis, houding en vaardigheden van leerkrachten omtrent diversiteit. Op die manier kan inzichtelijk worden gemaakt op welke punten er verder onderzoek nodig is of op welke punten er bijscholing of verandering in het grootstedelijke onderwijs nodig is.

### Instructies:

Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 20 minuten in beslag. Het is belangrijk dat je de vragenlijst zo eerlijk mogelijk invult, je gegevens blijven anoniem. Lees de stellingen zorgvuldig door, maar blijf niet te lang stilstaan bij een vraag. Neem voor meer informatie of vragen contact op met Marloes van Verseveld (m.d.van.verseveld@hva.nl).

## Vragenlijst Diversiteitscompetenties

Beantwoord a.u.b. alle vragen. Alle gegevens worden anoniem verwerkt.

Naam (voor- en achternaam)	.....
Geslacht	<input type="checkbox"/> Vrouw <input type="checkbox"/> Man
Leeftijd	..... jaar
(Afgeronde) opleiding	.....
Huidige studiejaar	<input type="checkbox"/> Studiejaar 1 <input type="checkbox"/> Studiejaar 2 <input type="checkbox"/> Studiejaar 3 <input type="checkbox"/> Studiejaar 4 <input type="checkbox"/> Ik ben afgestudeerd
Naam van de school waar je op dit moment werkzaam bent of stage loopt	.....
Plaats van de school waar je op dit moment werkzaam bent of stage loopt	.....
Groep(en) van de school waar je op dit moment werkzaam bent of stage loopt	.....
Ik ben geboren in	<input type="checkbox"/> In Nederland <input type="checkbox"/> Afrika, Latijns-Amerika, het Midden-Oosten, of Azië (m.u.v. Indonesië of Japan) <input type="checkbox"/> In Europa, Noord-Amerika, Australië, Indonesië of Japan
Eén van mijn ouders is buiten Nederland geboren	<input type="checkbox"/> Ja, in: <input type="checkbox"/> Afrika, Latijns-Amerika, het Midden-Oosten, of Azië (m.u.v. Indonesië of Japan) <input type="checkbox"/> In Europa, Noord-Amerika, Australië, Indonesië of Japan <input type="checkbox"/> Nee, mijn ouders zijn in Nederland geboren

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de onderstaande stellingen. Geef zo eerlijk mogelijk antwoord en probeer niet te lang na te denken over de stellingen.

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1.	Het is noodzakelijk om als leerkrachten te weten uit welk land leerlingen oorspronkelijk komen en welke gewoonten zij hebben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Het team moet afspraken maken over hoe er om moet worden gegaan met diversiteit van leerlingen en ouders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Het opbouwen van een pedagogische relatie met leerlingen en ouders uit een andere cultuur kost mij meer energie dan dat het me oplevert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ik gebruik de achtergrond van mijn leerlingen in de les.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Met veel verschillende culturen in de klas is het ondoenlijk om rekening te houden met de normen en waarden van elke leerling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ik vind het niet de taak van de leerkracht om de belangstelling van leerlingen voor andere culturen, gebruiken en overtuigingen te stimuleren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Als leerkracht ben je er verantwoordelijk voor dat leerlingen zich in elkaar leren verplaatsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Groepjes leerlingen in de klas moeten altijd zo divers mogelijk samengesteld zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ik gebruik de stad vaak als rijke culturele leeromgeving in mijn les.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Bij het behandelen van gevoelige onderwerpen (bijv. discriminatie, seksualiteit) ga ik na hoe leerlingen zichzelf en anderen zien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
11.	Ik zorg voor activiteiten waarbij leerlingen actief vaardigheden in het omgaan met diversiteit ontwikkelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ik evalueer onderwijsmaterialen kritisch op stereotypen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Discussies over gevoelige onderwerpen (bijv. seksualiteit, discriminatie) horen niet thuis op school (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Tweetaligheid is niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van het kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ik stem mijn pedagogisch handelen af in overleg met pedagogische instanties in het stadsdeel (bijv. de kinderopvang, buitenschoolse opvang, jeugdzorg).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	In een stedelijke omgeving is samenwerking met professionals met een andere expertise onvermijdelijk en onmisbaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Ik neem initiatieven om in contact te komen met sociale, sportieve, culturele of religieuze instellingen in de omgeving van de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ouders moeten zich niet bemoeien met het aanbod op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Onderwerpen waarbij ouders en ik erg verschillende denkbeelden hebben vermijd ik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ouders van etnische minderheden moeten hun manier van opvoeden zoveel mogelijk afstemmen op de Nederlandse cultuur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Ik weet op welke manier kinderen opgroeien in verschillende stadsdelen van Amsterdam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
22.	Ik heb kennis van de ervaren afstand tussen school en thuis die migrantenouders kunnen ervaren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Ik houd mijzelf op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen in de literatuur met betrekking tot diversiteit in het basisonderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Je hoeft niet altijd rekening te houden met de culturele achtergrond van leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## HOE BEREKEN IK MIJN VDC-SCORE?

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	Score per vraag
1.	Het is noodzakelijk om als leerkrachten te weten uit welk land leerlingen oorspronkelijk komen en welke gewoonten zij hebben.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
2.	Het team moet afspraken maken over hoe er om moet worden gegaan met diversiteit van leerlingen en ouders.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
3.	Het opbouwen van een pedagogische relatie met leerlingen en ouders uit een andere cultuur kost mij meer energie dan dat het me oplevert. *	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	...
4.	Ik gebruik de achtergrond van mijn leerlingen in de les.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
5.	Met veel verschillende culturen in de klas is het ondoenlijk om rekening te houden met de normen en waarden van elke leerling. *	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	...
6.	Ik vind het niet de taak van de leerkracht om de belangstelling van leerlingen voor andere culturen, gebruiken en overtuigingen te stimuleren. *	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	...
7.	Als leerkracht ben je er verantwoordelijk voor dat leerlingen zich in elkaar leren verplaatsen.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
8.	Groepjes leerlingen in de klas moeten altijd zo divers mogelijk samengesteld zijn.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
9.	Ik gebruik de stad vaak als rijke culturele leeromgeving in mijn les.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...



		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	Score per vraag
10.	Bij het behandelen van gevoelige onderwerpen (bijv. discriminatie, seksualiteit) ga ik na hoe leerlingen zichzelf en anderen zien.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
11.	Ik zorg voor activiteiten waarbij leerlingen actief vaardigheden in het omgaan met diversiteit ontwikkelen (bijv. verplaatsen in elkaar).	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
12.	Ik evalueer onderwijsmaterialen kritisch op stereotypen.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
13.	Discussies over gevoelige onderwerpen (bijv. seksualiteit, discriminatie) horen niet thuis op school. *	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	...
14.	Tweetaligheid is niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van het kind. *	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	...
15.	Ik stem mijn pedagogisch handelen af in overleg met pedagogische instanties in het stadsdeel (bijv. de kinderopvang, buitenschoolse opvang, jeugdzorg).	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
16.	In een stedelijke omgeving is samenwerking met professionals met een andere expertise onvermijdelijk en onmisbaar.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
17.	Ik neem initiatieven om in contact te komen met sociale, sportieve, culturele of religieuze instellingen in de omgeving van de school.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
18.	Ouders moeten zich niet bemoeien met het aanbod op school. *	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	...
19.	Onderwerpen waarbij ouders en ik erg verschillende denkbeelden hebben vermijd ik. *	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	...

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	Score per vraag
20.	Ouders van etnische minderheden moeten hun manier van opvoeden zoveel mogelijk afstemmen op de Nederlandse cultuur.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
21.	Ik weet op welke manier kinderen opgroeien in verschillende stadsdelen van Amsterdam.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
22.	Ik heb kennis van de ervaren afstand tussen school en thuis die migrantenouders kunnen ervaren.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
23.	Ik houd mijzelf op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen in de literatuur met betrekking tot diversiteit in het basisonderwijs.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
24.	Je hoeft niet altijd rekening te houden met de culturele achtergrond van leerlingen. *	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	...
<b>Totaalscore alle blauwe vakjes:</b>							...
<b>Totaalscore alle groene vakjes:</b>							...
<b>Totaalscore alle rode vakjes:</b>							...



## KENNISTOETS

## KENNISTOETS

Hieronder staat een korte lijst met kernbegrippen die met diversiteit te maken hebben.

Geef telkens aan in hoeverre je bekend met dit begrip in de context van het onderwijs.

		Niet mee bekend	Een beetje mee bekend	Goed mee bekend
1.	Superdiversiteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Gedifferentieerde instructie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Lage context-culturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	'Bridging' en 'bonding'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Dubbele loyaliteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Perspectiefwisseling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Sociaal kapitaal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ethotheorieën van ouders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Etnische identiteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ik- en wij-culturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## HOE BEREKEN IK MIJN KENNISTOETS-SCORE?

Berekening van de kennistoets-score is relatief eenvoudig: tel het totaal aantal punten op m.b.v. onderstaande puntentelling:

		Niet mee bekend	Een beetje mee bekend	Goed mee bekend	Score
1.	Superdiversiteit	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
2.	Gedifferentieerde instructie	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
3.	Lage context-culturen	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
4.	'Bridging' en 'bonding'	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
5.	Dubbele loyaliteit	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
6.	Perspectiefwisseling	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
7.	Sociaal kapitaal	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
8.	Etnotheorieën van ouders	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
9.	Etnische identiteit	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
10.	Ik- en wij-culturen	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	...
<b>Totaalscore alle vakjes:</b>					...

## FEEDBACK: WAT BETEKENT MIJN VDC-SCORE?

De Vragenlijst Diversiteitscompetenties geeft inzicht in de volgende thema's:

- ❖ Ik als leerkracht in de stad (score tussen 11 – 55 punten)
- ❖ Onderwijs en de stad (score tussen 8 – 40 punten)
- ❖ Negatieve ervaringen rondom het omgaan met diversiteit (score tussen 5 – 25 punten)
- ❖ Kennis over diversiteitsbegrippen (score tussen 0 – 20 punten)

### Jouw score

Hieronder vind je jouw score per thema. Vervolgens vind je de uitleg van deze thema's en scores. Naar aanleiding van deze scores kun je bepalen welke competenties je wil verbeteren als leerkracht. Dit kun je doen met behulp van reflectievragen en het lezen van een reader met verdiepende literatuur.

	<b>Ik als leerkracht in de stad</b>	<b>Onderwijs in de stad</b>	<b>Negatieve ervaringen</b>	<b>Kennistoets</b>
<b>Lagere score</b>	11 - 34	8 - 26	5 - 18	0 – 4
<b>Middelste scores</b>	35 – 39	27 – 30	19 - 21	5 – 9
<b>Hogere score</b>	40 - 55	31 - 40	22 - 25	10 – 20

## Beknopte uitleg thema's en scores VDC

### Ik als leerkracht in de stad

Dit onderdeel is vooral gericht op jouw eigen ervaringen als leerkracht: in hoeverre vind je dat je zelf daadwerkelijk acties onderneemt in het omgaan met diversiteit? Een relatief hoge score (> 37 punten) betekent dat je veel acties onderneemt op het gebied van diversiteit, terwijl een relatief lage score (< 37 punten) kan betekenen dat je dit minder belangrijk vindt of hierin kunt verbeteren.

De score zegt iets over de mate waarin je de achtergrond van leerlingen kent en deze kennis inzet in de les: ga je bijvoorbeeld na hoe verschillende leerlingen denken over bepaalde gevoelige onderwerpen, controleer je onderwijsmaterialen op westerse stereotypen en leer je leerlingen vaardigheden aan om met diversiteit om te gaan? Verder zegt de score iets over de mate waarin je vindt dat je zelf samenwerkt met instellingen of organisaties in de omgeving van de school, zoals met zorginstellingen, maar ook met een kerk of moskee, sportvereniging of buurthuis. Tot slot kijkt dit onderdeel naar de ervaren kennis die je hebt als leerkracht over de stadsdelen in Amsterdam, onder welke omstandigheden kinderen hier opgroeien en hoe dit zich verhoudt tot je rol als leerkracht: school je jezelf bij op dit onderwerp en hoe ervaren ouders op school de afstand tussen de school- en thuisomgeving.

#### Score 'Ik als leerkracht in de stad'

Hieronder staan de mogelijke scores, afgezet tegen veelvoorkomende scores van 2<sup>e</sup> jaar pabostudenten van de Hogeschool van Amsterdam in 2015. Deze scores zijn geordend van laag naar hoog en vervolgens gecategoriseerd in vier delen: de laagste kwart scores (eerste 25% scores), de tweede kwart scores (tweede 25% scores), de derde kwart scores (derde 25%) en de vierde kwart scores (vierde 25%). De middelste score is 37.



Vergelijk hieronder je eigen score met de scores uit het onderzoek:

<i>Ik als leerkracht in de stad</i>	
<b>Aantal punten</b>	
<i>Minimale score is 11 punten</i>	
Lager dan 34 punten	Laagste kwart scores
Tussen de 34 en 37 punten	Scores onder de middelste score
Tussen de 37 en 40 punten	Scores boven de middelste score
Hoger dan 40 punten	Hoogste kwart scores
<i>Maximale score is 55 punten</i>	

Wil je weten hoe je aan deze score komt? Ga dan terug naar de 'groene vragen' en bekijk op welke vragen je relatief laag hebt gescoord (lager dan 3) en op welke vragen je relatief hoog hebt gescoord (hoger dan 3). Welke vaardigheden wil je verbeteren?



## Beknopte uitleg thema's en scores VDC

### Onderwijs in de stad

Dit onderdeel is vooral gericht op jouw houding ten opzichte van diversiteit in het onderwijs in het algemeen. Een relatief hoge score (< 29 punten) wil zeggen dat je het belangrijk vindt dat onderwijs diversiteitsgevoelig is. Een relatief lage score (> 29 punten) kan betekenen dat je dit minder belangrijk vindt, of dat dit niet van toepassing is in jouw situatie.

De score zegt iets over je houding met betrekking tot diversiteitsgevoeligheid van onderwijs: moet je als team op school afspraken maken over het omgaan met diversiteit?; moeten leerlingen zich op school leren verplaatsen in elkaar?; vind je het belangrijk om leerlingen gemixt samen te stellen op basis van diversiteit?; vind je dat de werelden 'school' en 'thuis' aan elkaar verbonden moeten zijn, of zijn dit gescheiden werelden? En vind je dat onderwijs moet samenwerken met instellingen in de omgeving?

#### Score 'onderwijs in de stad'

Hieronder staan de mogelijke scores, afgezet tegen veelvoorkomende scores van 2<sup>e</sup> jaar pabostudenten van de Hogeschool van Amsterdam in 2015. Deze scores zijn geordend van laag naar hoog en vervolgens gecategoriseerd in vier delen: de laagste kwart scores (eerste 25% scores), de tweede kwart scores (tweede 25% scores), de derde kwart scores (derde 25%) en de vierde kwart scores (vierde 25%). De middelste score is 29.



Vergelijk hieronder je eigen score met die uit het onderzoek:

<i>Onderwijs in de stad</i>	
<b>Aantal punten</b>	
<i>Minimale score is 8</i>	
Lager dan 26 punten	Laagste kwart scores
Tussen de 26 en 29 punten	Scores onder de middelste score
Tussen de 29 en 31 punten	Scores boven de middelste score
Hoger dan 31 punten	Hoogste kwart scores
<i>Maximale score is 40 punten</i>	

Wil je weten hoe je aan deze score komt? Ga dan terug naar de 'blauwe vragen' en bekijk op welke vragen je relatief laag hebt gescoord (lager dan 3) en op welke vragen je relatief hoog hebt gescoord (hoger dan 3). Welke vaardigheden wil je verbeteren?

## Beknopte uitleg thema's en scores VDC

### Negatieve ervaringen

Dit onderdeel is gericht op de mate van negatieve ervaringen die je hebt bij het omgaan met diversiteit. Een relatief hoge score geeft aan dat je mogelijk weinig negativiteit voelt met betrekking tot het omgaan met diversiteit. Een relatief lage score kan betekenen dat je veel negatieve ervaringen hebt met het omgaan met diversiteit, of dat je hier geen ervaring mee hebt. Lukt het je bijvoorbeeld om een positieve pedagogische relatie op te bouwen met verschillende leerlingen en ouders, of verloopt de communicatie met hen stroef? Vind je het de taak van de leerkracht om rekening te houden met verschillende waarden en normen, of vind je dit niet horen bij de taak van een school?

#### Score 'negatieve ervaringen'

Hieronder staan de mogelijke scores, afgezet tegen veelvoorkomende scores van 2<sup>e</sup> jaar pabostudenten van de Hogeschool van Amsterdam in 2015. Deze scores zijn geordend van laag naar hoog en vervolgens gecategoriseerd in vier delen: de laagste kwart scores (eerste 25% scores), de tweede kwart scores (tweede 25% scores), de derde kwart scores (derde 25%) en de vierde kwart scores (vierde 25%). De middelste score is 20.

Vergelijk hieronder je eigen score met die uit het onderzoek:

<i>Negatieve ervaringen</i>	
<b>Aantal punten</b>	
<i>Minimale score is 5 punten</i>	
Lager dan 18 punten	Laagste kwart scores
Tussen de 18 en 20 punten	Scores onder de middelste score
Tussen de 20 en 22 punten	Scores boven de middelste score
Hoger dan 22 punten	Hoogste kwart scores
<i>Maximale score is 25 punten</i>	

Wil je weten hoe je aan deze score komt? Ga dan terug naar de 'rode vragen' en bekijk op welke vragen je relatief laag hebt gescoord (lager dan 3) en op welke vragen je relatief hoog hebt gescoord (hoger dan 3). Welke vaardigheden wil je verbeteren?

## Beknopte uitleg score Kennistoets

### Kennis over diversiteitsbegrippen

De kennistoets meet jouw ervaren kennis van een aantal begrippen over culturele diversiteit in het onderwijs. De score zegt iets over jouw achtergrondkennis van begrippen die je kunnen helpen bij het omgaan met culturele diversiteit in de klas. Wat weet je bijvoorbeeld van de etnische identiteit van leerlingen en hoe beïnvloedt dit de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen? Deze achtergrondkennis kan je helpen om situaties en leerlingen beter in te schatten en helpt daarmee om je competenties op dit gebied te verhogen.

#### Score kennistoets

Hieronder staan de mogelijke scores, afgezet tegen veelvoorkomende scores van 2<sup>e</sup> jaar pabostudenten van de Hogeschool van Amsterdam in 2015. Deze scores zijn geordend van laag naar hoog en vervolgens gecategoriseerd in vier delen: de laagste kwart scores (eerste 25% scores), de tweede kwart scores (tweede 25% scores), de derde kwart scores (derde 25%) en de vierde kwart scores (vierde 25%). De middelste score is 7.



Vergelijk hieronder je eigen score met die uit het onderzoek:

<i>Kennistoets</i>	
<b>Aantal punten</b>	
<i>Minimale score is 0 punten</i>	
Lager dan 4 punten	Laagste kwart scores
Tussen de 5 en 7 punten	Scores onder de middelste score
Tussen de 7 en 10 punten	Scores boven de middelste score
Hoger dan 10 punten	Hoogste kwart scores
<i>Maximale score is 20 punten</i>	

Wil je weten hoe je aan deze score komt? Ga dan terug naar de 'oranje vragen' en bekijk op welke vragen je relatief laag hebt gescoord (0) en op welke vragen je relatief hoog hebt gescoord (2). Van welke begrippen zou je meer willen weten? In bijlage 1 kun je een reader vinden met meer informatie vinden over de begrippen.

## Bijlage 1: Reflectievragen voor leerkrachten omtrent het omgaan met diversiteit in de klas

Hieronder vind je een aantal reflectievragen die je kunnen helpen bij het reflecteren op je eigen handelen bij het omgaan met diversiteit in de klas:

### *Communicatie*

- ❖ Kun je situaties in de klas of met ouders benoemen waarin je het gevoel hebt dat jouw manier van communiceren geen effect heeft op de ander? (je wordt bijvoorbeeld niet begrepen of het wordt niet echt gehoord?)
- ❖ Kun je benoemen welke sociale en communicatieve gewoonten ouders en leerlingen in de klas hebben?
- ❖ Kun je benoemen wanneer jouw taalgebruik mee expliciet of impliciet is en waarom?
- ❖ Kun je benoemen welke kenmerken je sterk vindt van jouw taalgebruik? (denk aan het spreektempo, directheid, het stellen van open vragen, samenvatten van antwoorden en non-verbaal gedrag)
- ❖ Welke kenmerken van jouw taalgedrag zou je graag willen versterken?
- ❖ Welke kenmerken van jouw taalgedrag zou je graag willen afleren?
- ❖ Kun je een voorbeeld noemen waarin je een conflict in de klas hebt gebruikt om problemen te bespreken en te verhelderen?

### *Perspectief*

- ❖ Hoe reageer je wanneer een leerling een standpunt heeft waar je het niet mee eens bent?
- ❖ Kun je kenmerken benoemen van je eigen culturele, religieuze, sociaaleconomische en gezinsachtergrond?
- ❖ Ken je de bredere culturele, religieuze, sociaaleconomische en gezinsachtergrond van je leerlingen? Hoe zou je dit kunnen achterhalen?
- ❖ Kun je waarden benoemen die je belangrijk vindt bij het handelen als leerkracht?
- ❖ Kun je aangeven welke personen en bronnen invloed hebben op de vorming van je eigen mening, waarden en normen?
- ❖ Kun je benoemen op welke manier je verschillende culturen in de groep verkent?
- ❖ Kun je het onderscheid aangeven tussen een mening of standpunt enerzijds en een oordeel anderzijds?

### *Groepsprocessen*

- ❖ Kun je nagaan of je als leerkracht stil staat bij beeldvorming, stereotypen, discriminatie en racisme in de les?
- ❖ Kun je ongelijkheid tussen leerlingen in de klas benoemen op basis van schoolprestaties, sociaal gedrag, talenten en persoonlijkheden?
- ❖ Kun je benoemen welke maatschappelijke opdracht je volgens jou hebt als leerkracht?
- ❖ Kun je de mogelijke relatie tussen achtergronden van leerlingen en groepsprocessen of interacties in de klas benoemen?
- ❖ Heb je het idee dat leerlingen zich ongelijk aan andere leerlingen voelen door vooroordelen, discriminatie of stereotypering?
- ❖ Kun je benoemen wat je doet wanneer je een gespannen situatie ervaart in de groep of tussen leerlingen?

- ❖ Kun je aangeven wie jouw eigen rolmodellen zijn en hoe deze rolmodellen invloed hebben (gehad) op jou als leerkracht

#### *Diversiteit-sensitieve leeromgeving*

- ❖ Kun je benoemen of/hoe je als leerkracht inspeelt op de verschillende achtergronden van leerlingen?
- ❖ Kun je de mogelijkheden en beperkingen benoemen van de leefwereld van de leerlingen in relatie tot de leerstof?
- ❖ Op welke manier kun je in de lesinhoud aansluiten op de voorkennis en leefwereld van leerlingen?
- ❖ Kun je benoemen hoe je probeert een veilige leeromgeving te creëren?
- ❖ Maak je een bewuste keuze omtrent het inzetten van bepaald didactisch materiaal door dit materiaal te analyseren op aanwezige stereotypen, verschillende perspectieven en diversiteit?

#### *Contact met ouders*

- ❖ Kun je verschillen tussen gezinnen in de school en in de klas benoemen in termen van culturele, religieuze, sociaaleconomische en gezinsachtergrond?
- ❖ Kun je benoemen op welke manieren je een betekenisvolle relatie kunt vormgeven tussen ouders en de school?
- ❖ Kun je benoemen welke resultaten er uit een goede samenwerking met ouders (kunnen) komen?

#### *Samenwerking met de omgeving*

- ❖ Kun je specifieke kenmerken noemen van de leefomgeving van leerlingen en de buurt waarin de school staat?
- ❖ Kun je de benoemen op welke manier de school kinderen voorbereid op het leven in een grootstedelijke omgeving?

## Bijlage 2: Extra informatie over kennisbegrippen uit de ODC en VDC

### *Superdiversiteit*

Diversiteit in het onderwijs in de grote steden is enorm toegenomen: alleen al in Amsterdam wonen meer dan 175 nationaliteiten en is er officieel geen meerderheid meer van een bepaalde etnische groep (Crul, 2013). De Amerikaanse antropoloog Vertovec (2007) betoogt dan ook dat het niet meer volstaat om alleen naar etniciteit te kijken, maar ook naar factoren als verblijfstatus, arbeidsmarktpositie, opleidingsniveau, religie, taal, sekse en leeftijd en ruimtelijke verdeling. Superdiversiteit verwijst naar de complexe interactie tussen al deze variabelen (zie p. 4-5 van Severiens, 2014).

Scholen in grote steden bestaan volgens Severiens dan ook uit klassen met kinderen met enorm uiteenlopende achtergronden waarbij de kans groot is dat leerlingen verschillende moedertalen spreken, verschillende religieuze achtergronden hebben en dat de positie van meisjes en jongens voor deze leerlingen varieert (p. 7). Leerlingen in superdiverse groepen verschillen in leerprestaties (cognitieve diversiteit) en in sociale en etnisch-culturele achtergronden. Hoe ga je als leerkracht om met deze diversiteit en welke specifieke competenties zijn daarvoor nodig?

### *Meer informatie:*

Over het fenomeen superdiversiteit vanuit een sociologisch perspectief:

- ❖ Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Over het omgaan met superdiversiteit voor leerkrachten:

- ❖ Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

## 1) Communicatie tussen de leerkracht en de ander

### *Lage en hoge context-culturen*

De manier waarop we communiceren is voor een groot deel afhankelijk van de cultuur waarin we opgroeien. Zo wordt er bij communicatie een onderscheid gemaakt in hoge en lage contextculturen. In een lage context cultuur wordt direct en expliciet gecommuniceerd om misinterpretatie te voorkomen. Een voorbeeld hiervan is het plannen van afspraken, door middel van agenda's, notulen of contracten. Deze manier van communiceren is gebruikelijk in Noordwest-Europa, Noord-Amerika, Australië en Nieuw-Zeeland. In een hoge context cultuur wordt juist indirect en impliciet gecommuniceerd. Hier komt vaak veel achtergrond informatie bij kijken waarvoor kennis nodig is uit het verleden, van gebruiken en verwachtingen. Het gaat meestal om een groeps cultuur waar een veelheid aan ongeschreven regels bestaan. Hoge context culturen vind je in Azië, Zuid-Europa, Midden-Oosten, Latijns-Amerika, Afrika en in de landen rondom de Middellandse Zee.

Kun je als leerkracht nagaan welke manier leerlingen gewend zijn om thuis te communiceren en welke non-verbale communicatie gebruikelijk is. Is de directe manier van communiceren op school erg contrasterend met de manier waarop thuis wordt gecommuniceerd? Wanneer leerkrachten meer inzicht hebben in deze verschillen wordt het makkelijker iemand met een andere culturele achtergrond te begrijpen, om verschillen te benoemen en deze te overbruggen.

*Meer informatie:*

- ❖ Claes, M.-T., & Gerritsen, M. (2011). *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Bussum: Coutinho.

### *Tussenruimten creëren*

In een superdiverse klas of omgeving zitten leerlingen en ouders die sterk van elkaar kunnen verschillen in denkbeelden, verwachtingen en communicatiepatronen. Onbegrip voor elkaars verschillen kan leiden tot polarisatie, iets wat in de huidige maatschappij een actueel thema is. Het is daarom extra van belang om te leren 'tussenruimten' te scheppen: het eigen oordeel tijdelijk opzij zetten om naar de ander te kunnen luisteren, zoeken naar raakvlakken en gemeenschappelijke wensen en door uit te gaan van een gemeenschappelijke basis van rechten, respect en verantwoordelijkheid (zie Pels, p. 227, 228).

Leerkrachten kunnen deze kennis gebruiken door kinderen te leren luisteren naar elkaar, door hen raakvlakken te laten vinden en door hen medeverantwoordelijk te maken voor hoe zij met elkaar omgaan. Lessen over burgerschapsvorming (bijv de Vreedzame School) zijn hierop gericht.

*Meer informatie:*

- ❖ Pels, T. (2010). Opvoeden in de multi-etnische stad. *Pedagogiek*, 30, 211-235 [zie ook oratie Pels]

## **2) Pedagogische competenties / Reflectie en ontwikkeling**

### *'Bridging en bonding' of sociaal kapitaal*

Deze begrippen komen voort uit het werk van Putnam, die in zijn boek 'Bowling alone' stelt dat mensen in de samenleving steeds minder gebonden zijn aan elkaar, waardoor de culturele en etnische tegenstellingen steeds groter kunnen worden. 'Bonding' staat voor hetgeen wat mensen aan elkaar bindt: mensen herkennen zichzelf in bijvoorbeeld dezelfde leeftijd, sekse, religie of tradities. 'Bridging' staat voor het slaan van bruggen tussen mensen die ongelijk zijn in deze kenmerken.

Als leerkracht kun je je door middel van deze begrippen bewust worden van eventuele gelijkenissen en verschillen tussen jou en de leerlingen en hun opvoeders. Er kan in het contact met ouders en leerlingen gezocht worden naar raakvlakken en naar verschillen om deze vervolgens al dan niet bespreekbaar te maken. Ook kan het tegenstellingen in de klas bespreekbaar maken: het samenbinden van leerlingen in de klas kan worden gedaan door naar raakvlakken te zoeken en deze te benutten. Het slaan van bruggen kan worden gedaan door juist te kijken naar verschillen en wat we daarbij van elkaar kunnen leren en eventueel willen veranderen.

- ❖ Pels, T. (2010). Opvoeden in de multi-etnische stad. *Pedagogiek*, 30, 211-235.
- ❖ Putnam, R. (2000). *Bowling alone; The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

### *Dubbele loyaliteit*

In haar oratie 'opvoeden in de multi-etnische stad' beschrijft Trees Pels de polarisatie tussen oude en nieuwe invloeden in de opvoeding: enerzijds het overdragen van het cultureel erfgoed vanuit de etnische achtergrond van ouders en anderzijds het voorbereiden van het kind op een open en onzekere toekomst in de huidige samenleving. Deze visie past binnen het integratiemodel, waarbij ouders en/of kinderen met een migratieachtergrond zowel vasthouden aan het erfgoed vanuit het land van herkomst, als elementen uit de Nederlandse cultuur overnemen. Dit is geen statisch, maar een dynamisch proces, waarin elementen van beide culturen leiden tot een nieuwe hybride vorm van opvoeden.

Leerlingen van ouders met een migratieachtergrond kunnen binnen deze verschillende werelden opgroeien en zowel loyaliteit voelen naar de 'oude cultuur', of de cultuur van huis uit, als naar de 'nieuwe' schoolcultuur, of de bredere Nederlandse cultuur. Deze 'dubbele loyaliteit' is belangrijk om te stimuleren bij leerlingen, omdat dit een gunstig effect heeft op de ontwikkeling. Het kan echter ook zo zijn dat ouders wantrouwend zijn tegenover bepaalde waarden en normen van de Nederlandse cultuur. Kinderen komen dan tussen beiden werelden en verwachtingen in te staan. Het is juist dan van belang om samen met deze ouders tot een oplossing te komen, zodat kinderen niet het gevoel krijgen te moeten kiezen tussen verwachtingen die als onverenigbaar worden voorgesteld.

#### *Meer informatie:*

- ❖ Pels, T. (2010). Opvoeden in de multi-etnische stad. *Pedagogiek*, 30, 211-235.

### *Perspectiefwisseling*

Het inleven in de standpunten en belangen van anderen en waardering hebben voor het perspectief van anderen. Dit begrip is afkomstig uit literatuur over burgerschapsvorming bij kinderen op de basisschool. Het kunnen wisselen van perspectief draagt bij aan het creëren van *wederzijds respect*. Volgens Gutmann is het hebben van wederzijds respect belangrijk om positief om te kunnen gaan met elkaar, ook al zijn de levensoriëntaties verschillend en onverenigbaar (Pauw, 2013: 187).

In een superdiverse klas is het belangrijk om leerlingen, wiens levensoriëntaties verschillend kunnen zijn van elkaar, te leren om van perspectief te kunnen wisselen: waarom hebben leerlingen bepaalde standpunten en waarom hechten zij belang aan deze standpunten? Uitgangspunt hierbij is dat leerlingen leren dat het niet erg is om verschillend te zijn.

#### *Meer informatie:*

- ❖ Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

### *Multi-perspectiviteit*

Het begrip 'multiperspectiviteit' gaat over het verkennen van het historisch en cultureel erfgoed van een bepaalde gemeenschap of plaats vanuit meerdere perspectieven. Bij cultureel erfgoed kan worden gedacht aan materieel erfgoed, zoals monumenten, en immaterieel erfgoed, zoals gewoonten en gebruiken, tradities, identiteit, verhalen en rituelen (Onderwijsraad, 2006). Door leerlingen te laten reflecteren op elkaars cultureel erfgoed, kunnen leerlingen betekenis geven aan bepaalde gebruiken, tradities en identiteiten. Wanneer leerlingen vanuit hun eigen belevingswereld kijken naar dit erfgoed in het verleden, heden en de toekomst en dit zoveel mogelijk kunnen beleven



(door middel van bezoeken aan bepaalde personen of instellingen), krijgt het erfgoed betekenis. Ook kan dit onderwerp als input dienen voor een werkstuk of een creatieve opdracht.

*Meer informatie:*

Theoretische achtergrondinformatie:

- ❖ Grever, M., & van Boxtel, C. (2014) *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Inspiratie voor een lesopzet over cultureel erfgoed:

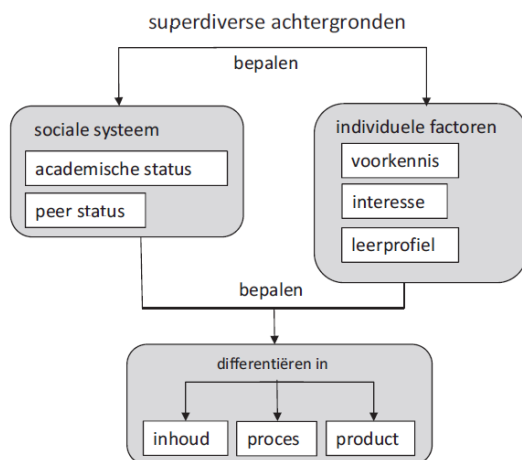
- ❖ <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/cultureel-erfgoed> (SLO)

### 3) Creëren van een rijke en cultuur sensitieve leeromgeving

#### *Gedifferentieerde instructie*

Op basis van verschillende theorieën beschrijft Sabine Severiens in haar oratie een kader om als leerkracht in te spelen op superdiversiteit in de klas. Zij baseert zich daarbij op het cognitieve instructiemodel van Tomlinson (1999, 2003), het begrip ‘culturally responsive teaching’ van Ladson Billings (2001) en Gay (2000), en de ‘funds of knowledge’-theorie van Moll (1992). In haar eigen model voor gedifferentieerde instructie gaat ze uit van de superdiverse achtergronden van leerlingen, zoals etnisch-culturele, sociaaleconomische, gender- en religieuze factoren en de thuissituatie. Deze factoren zijn met elkaar verweven en hebben vervolgens een impact op individuele factoren van leerlingen, zoals voorkennis, interesse en het persoonlijke leerprofiel, als op de plek van een leerling in het sociale systeem van de klas: de academische- en de ‘peer’ status (zie figuur hieronder). De individuele kenmerken van leerlingen en de status die zij hebben in de klas bepalen vervolgens op welke manier leerkrachten differentiëren.

Een model voor gedifferentieerde instructie in de superdiverse klas



*Bron: Severiens (2014)*

Dit model is van belang om kinderen *echt* gelijke kansen te geven. Zo komt uit verschillend onderzoek naar voren dat leerkrachten ongelijkheid in de hand kunnen werken wanneer er enkel op basis van niveau wordt gedifferentieerd. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld onbewust lage verwachtingen hebben van 'zwakkere leerlingen' en minder uitdagende feedback geven, waardoor deze leerlingen een negatieve houding ontwikkelen met betrekking tot school. 'Sterkere leerlingen' voldoen juist eerder aan de schoolse verwachtingen, waardoor zij positiever gewaardeerd worden door leerkrachten. Om deze negatieve processen te voorkomen en te verminderen is het daarom belangrijk om niet alleen naar niveau te differentiëren, maar ook naar interesses en leerprofielen van kinderen, rekening houdend met de statusposities van deze kinderen.

*Op welke manier kunnen leerkrachten differentiëren?* Severiens onderscheidt op basis van de theorie van Tomlinson (1999, 2003) drie dimensies voor differentiatie: de inhoud, het proces en het product. De inhoud heeft betrekking op wat de leerlingen moeten leren en het materiaal en de mechanismen die benodigd zijn om die inhoud te leren. Het proces heeft betrekking op de activiteiten die de leerlingen uitvoeren, zodat ze de leerstof gaan begrijpen. Het product heeft betrekking op de manier waarop kennis en vaardigheden van leerlingen wordt getoetst. Volgens Tomlinson (1999, 2003) is het niet nodig om voortdurend en op elk van de vlakken te differentiëren, maar alleen als er sprake is van een bepaalde behoefte van de leerlingen en als je er als docent van overtuigd bent dat een verandering van het lesplan tot een beter begrip van het betreffende concept of de vaardigheid zal leiden. Severiens bespreekt in haar rede een aantal voorbeelden (zie Severiens, 2014).

*Meer informatie:*

- ❖ Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

### *'Cultural responsive teaching'*

'Cultural responsive teaching' is een manier van lesgeven waarbij leerkrachten gebruikmaken van de culturele kennis, ervaringen en leerstijlen van leerlingen, zodat zij effectiever kunnen leren. Het gaat er daarbij om dat leerlingen het gevoel hebben dat wat zij leren relevant is en past binnen hun geïntegreerde (culturele) referentiekaders. De volgende punten zijn kenmerkend voor deze manier van lesgeven:

- Het erkennen van het cultureel erfgoed van verschillende etnische groepen en de manier waarop dit erfgoed effect kan hebben op de gevoelens, houding en manieren van leren van verschillende leerlingen.
- Het vormen van een brug tussen ervaringen thuis en op school en tussen academische vaardigheden en de eigen werkelijkheid die studenten ervaren.
- Didactisch en pedagogisch kunnen differentiëren om aan te sluiten bij verschillende leerstijlen van leerlingen.
- Leerlingen leren om hun eigen en elkaars cultureel erfgoed te kennen en hier trots op te zijn.
- Bestaande vakken en vaardigheden integreren met multiculturele informatie, bronnen en materialen die passen bij de leerlingen.

De volgende vier stappen kunnen leerkrachten op weg helpen om meer 'cultural responsive' les te geven:

- 1) Kennis opdoen over culturele diversiteit (*'We can't teach what we don't know'*).
  - a. Kennis over waarden en normen, tradities, communicatiestijlen, leerstijlen en relatiepatronen van verschillende etnische groepen.

- a. *Vraag:* Zijn er leerlingen die van huis uit gewend zijn om problemen gezamenlijk op te lossen en hoe heeft dit effect op de motivatie van leerlingen bij het leren en bij het maken van toetsen?
  - b. *Vraag:* Wat is voor leerlingen een normale manier om te communiceren met volwassenen en hoe kun je je vakdidactiek hierop aanpassen?
- b. Gedetailleerde en feitelijke kennis over de culturele bijzonderheden van specifieke etnische groepen.
- a. *Vraag:* Hoe hebben verschillende etnische groepen bijgedragen aan een bepaald educatief onderwerp (bijv. taal, rekenen en wereldoriëntatie (zoals aardrijkskunde)).
- 2) Ontwerpen van een cultureel-relevant curriculum.
  - 3) Vormen van een leergemeenschap omtrent culturele diversiteit
  - 4) Cross-cultureel communiceren
  - 5) Culturele congruentie in instructie/didactiek?

#### 4) Ouderbetrokkenheid

Onder educatieve samenwerking tussen school en ouders wordt verstaan het gezamenlijk optrekken bij didactische en pedagogische vraagstukken, gericht op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Bij pedagogisch partnerschap ligt de nadruk op een goede samenwerking om te voorkomen dat school en thuis twee verschillende werelden worden waardoor kinderen zich minder thuis voelen op school. De term 'partnerschap' beoogt een meer symmetrische relatie weer te geven met 'tweerichtingsverkeer' tussen ouders en school, waarin een goede en respectvolle onderlinge communicatie tussen ouders en school centraal staat.

Internationaal onderzoek laat zien dat samenwerking met ouders vanuit een educatief partnerschap bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen in de voorschoolse periode, de basisschool en het voortgezet onderwijs in een stedelijke context. Zowel op nationaal niveau (Dekker, 2013) als in lokaal beleid (zie DMO-notitie, 2011, *Actieve ouders: Wat moet de stad doen?*) krijgen ouders een prominentere plek bij educatief partnerschap. Ook Europees beleid benadrukt de rol van ouders als 'main educators of their children' en onderstreept het belang van een goede band tussen scholen en ouders in achterstandssituaties (European Commission Recommendation on *Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage*, 2013).

De superdiverse samenstelling van de bevolking in Amsterdam brengt een grote variatie met zich mee in de manier waarop ouders kijken naar school en invulling geven aan de driehoeksrelatie kind-ouders-school. Samenwerken in een superdiverse context wordt nog complexer als naast de school- en gezinscultuur leerlingen bovendien in een dominante straatcultuur leven (zie Fukkink & Oostdam, *Handboek Grootstedelijk Onderwijs en Opvoeding*, te verschijnen in 2016). Samenwerking tussen school, ouders en buurt is in deze context niet alleen van belang om tot een eenduidige, pedagogische aanpak te komen, maar ook om onderwijsachterstanden te verkleinen en daarmee de toekomstkansen van kinderen te verbeteren.

*Meer informatie:*

- ❖ Oostdam, R., & de Vries, P. (red.) (2014). *Samenwerken aan leren en opvoeden: basisboek over ouders en school*. Bussum: Coutinho.

## 5) Samenwerken met de omgeving

Voorbeelden van 'good practice' met vaak intensieve samenwerking laten zien dat er in de grote stad een nieuwe sociale ruimte is ontstaan waarin verschillende organisaties en actoren een pedagogisch netwerk bouwen 'rondom het kind'. In de veelkleurige samenwerking creëren diverse partners een nieuwe, brede leeromgeving die nieuwe en unieke ontwikkelkansen biedt voor kinderen. Ouders, leerkrachten, andere pedagogische professionals en vrijwilligers werken samen en de soms gescheiden werelden van het eerste leefmilieu van het gezin, het tweede leefmilieu van school en kinderopvang en het derde leefmilieu van de vrijetijd en buurt worden hier, op projectbasis of structureel, met elkaar verbonden. De samenwerking kan zich op heel verschillende inhouden richten. Veel verschillende activiteiten voor jeugdigen worden gecombineerd, van recreatie, sport en kunst tot en met huiswerk en projectmatig leren. Juist de grootstedelijke context biedt door de concentratie van actoren in onderwijs, welzijn, maar ook de rijke culturele sector alle ruimte voor samenwerking tussen verschillende organisaties, professionals, vrijwilligers, en veel samenwerkingsverbanden zijn, historisch gezien, geboren in de grote stad, zoals de brede school en de verlengde schooldag.

In de grootstedelijke context met de grote hoeveelheid instellingen en voorzieningen is het daarom noodzakelijk om een analytische 'bril' te hebben waarmee inzicht kan worden verkregen in de manieren waarop ouders (het eerste leefmilieu), professionals in het onderwijs en het pedagogisch werkveld (het tweede leefmilieu), en verenigingsverbanden (het derde leefmilieu) in de grootstedelijke context samenwerkingsverbanden aangaan om jeugdontwikkeling te stimuleren. Zo'n analytisch kader kan helpen bij het bestuderen hoe 'best practices' tot stand komen, welke organisatorische en pedagogische uitdagingen een rol spelen bij het opzetten van samenwerkingsverbanden en wat er allemaal kan misgaan.

(zie Riffi, Fukkink, & Oostdam, te verschijnen – uitgeverij Coutinho)

### Bijlage 3: Statistische gegevens observatie-instrument ODC

<b>Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid</b>	<b>ICC</b>	<b>Toelichting</b>
Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid totaalscore	.45 (.005)	ICC (absolute agreement) gemiddeld over 2 beoordelaars
Multiperspectiviteit	.44	ICC, gemiddeld over 2 beoordelaars
Groepsprocessen	.54	
Veilige leeromgeving	.53	
Zicht op leerlingen	.75	
<b>Interne consistentie</b>	<i>r</i> <i>(Beoordelaar 1 – 2)</i>	
Gehele instrument (op basis van 4 schaalscores)	.87 / .87	4 items
Multiperspectiviteit	.75 / .82	8 items
Groepsprocessen	.56 / .68	6 items
Veilige leeromgeving	.74 / .86	9 items
Zicht op leerlingen	.78 / .83	6 items

## Bijlage 4: Statistische gegevens schalen VDC

Tabel 1: Factorscores en gemiddeldes subschalen VDC

Items gemarkeerd met een '*' zijn negatief geformuleerd en zijn 'omgescoord' bij de analyses.		Factor 1 Ik als leerkracht in de stad	Factor 2 Ik en de stad	Restfactor 3 Negatieve percepties/items	M	SD
1	Het is noodzakelijk om als leerkrachten te weten uit welk land leerlingen oorspronkelijk komen en welke gewoonten zij hebben.	.43			4.38	0.64
2.	Het team moet afspraken maken over hoe er om moet worden gegaan met diversiteit van leerlingen en ouders.		.57		4.00	0.68
3.	Het opbouwen van een pedagogische relatie met leerlingen en ouders uit een andere cultuur kost mij meer energie dan dat het me oplevert (*)			.44	3.75	0.83
4.	Ik gebruik de achtergrond van mijn leerlingen in de les.	.70			3.58	0.81
5.	Met veel verschillende culturen in de klas is het ondoenlijk om rekening te houden met de normen en waarden van elke leerling (*)			.46	3.63	0.89
6.	Ik vind het niet de taak van de leerkracht om de belangstelling van leerlingen voor andere culturen, gebruiken en overtuigingen te stimuleren (*)			.66	4.15	0.89
7.	Als leerkracht ben je er verantwoordelijk voor dat leerlingen zich in elkaar leren verplaatsen.		.45		4.30	0.68
8.	Groepjes leerlingen in de klas moeten altijd zo divers mogelijk samengesteld zijn.		.39		3.29	0.94

9.	Ik gebruik de stad vaak als rijke culturele leeromgeving in mijn les.	.60			3.11	0.90
10.	Bij het behandelen van gevoelige onderwerpen (bijv. discriminatie, seksualiteit) ga ik na hoe leerlingen zichzelf en anderen zien.	.49			3.81	0.66
11.	Ik zorg voor activiteiten waarbij leerlingen actief vaardigheden in het omgaan met diversiteit ontwikkelen.	.63			3.55	0.71
12.	Ik evalueer onderwijsmaterialen kritisch op westerse stereotypen.	.27			2.77	0.80
13.	Discussies over culturele onderwerpen (bijv. seksualiteit, discriminatie) horen niet thuis op school (*)		.71		4.51	0.61
14.	Tweetaligheid is niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van het kind (*)		.45		4.15	0.61
15.	Ik stem mijn pedagogisch handelen af in overleg met pedagogische instanties in het stadsdeel (bijv. de kinderopvang, buitenschoolse opvang, jeugdzorg).		.55		2.85	0.76
16.	In een stedelijke omgeving is samenwerking met professionals met een andere expertise onvermijdelijk en onmisbaar.	.46			3.53	0.75
17.	Ik neem initiatieven om in contact te komen met sociale, sportieve, culturele of religieuze instellingen in de omgeving van de school.	.52			3.19	0.90
18.	Ouders moeten zich niet bemoeien met het aanbod op school (*)		.36		3.35	0.94
19.	Onderwerpen waarbij ouders en ik erg verschillende denkbeelden hebben vermijd ik (*)			.19	3.65	0.71

20.	Ouders van etnische minderheden moeten hun manier van opvoeden zoveel mogelijk afstemmen op de Nederlandse cultuur (*)		.44		3.34	1.07
21.	Ik weet op welke manier kinderen opgroeien in verschillende stadsdelen van Amsterdam.	.57			3.23	0.87
22.	Ik heb kennis van de ervaren afstand tussen school en thuis die migrantenouders kunnen ervaren.	.55			3.16	0.89
23.	Ik houd mijzelf op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen in de literatuur met betrekking tot diversiteit in het basisonderwijs.	.55			3.03	
24.	Je hoeft niet altijd rekening te houden met de culturele achtergrond van leerlingen (*)		.74		3.54	1.09
	Cronbach's $\alpha$ subschalen	.80 11 items	.71 8 items	.39 5 items		
	Cronbach's $\alpha$ gehele vragenlijst	.83 / .83 19 items (zonder factor 3) / 24 items				
		KMO: .64 Bartlett's test: 574.8, $df = 276$ , $p < .001$				



**Tabel 2: Item-rest-correlaties en gemiddeldes en frequenties Kennistoets**

		Factor 1: Kennis (hieronder item-rest- correlaties)	<i>M</i> <i>0 = niet mee bekend</i> <i>1 = beetje mee bekend</i> <i>2 = mee bekend</i>	<i>SD</i>
1.	Superdiversiteit	.51	1.14 16 / 54 / 30%	0.67
2.	Gedifferentieerde instructie	.28	0.58 48 / 48 / 5%	0.59
3.	Lage context-culturen	.21	0.99 25 / 51 / 24%	0.70
4.	'Bridging' en 'bonding'	.31	0.36 70 / 24 / 6%	0.60
5.	Dubbele loyaliteit	.33	0.41 67 / 25 / 8%	0.63
6.	Perspectiefwisseling	.52	1.04 25 / 46 / 29%	0.74
7.	Sociaal kapitaal	.55	0.70 48 / 35 / 18%	0.75
8.	Etno-theorieën van ouders	.35	0.18 85 / 13 / 3%	0.44
9.	Etnische identiteit	.55	1.33 11 / 45 / 44%	0.67
10.	Ik- en wij-culturen	.47	1.08 23 / 48 / 30%	0.73
	Cronbach's $\alpha$ gehele kennistoets	.75		

**Tabel 3: Correlaties (en *p*-waarden) uit de validatie (*n* = 80)**

	1	2	3	4	5	6	7
1. VDC: Ik als leerkracht in de stad	1						
2. VDC: Onderwijs in de stad	.49 (.000)	1					
3. VDC: Negatieve percepties	.24 (.03)	.47 (.000)	1				
4. VDC (totaal)	.85 (.000)	.84 (.000)	.58 (.000)	1			
5. Kennistoets	<b>.40</b> (.000)	<b>.31</b> (.005)	.15 (.17)	.40 (.000)	1		
6. Yang & Montgomery	<b>.59</b> (.000)	<b>.67</b> (.000)	.52 (.000)	.76 (.000)	.35 (.001)	1	
7. TSES	<b>.45</b> (.000)	<b>.14</b> (.21)	.09 (.45)	.34 (.002)	.18 (.10)	.38 (.000)	1
8. Sociale wenselijkheid	<b>-.16</b> (.15)	<b>.04</b> (.72)	.09 (.45)	-.05 (.65)	.11 (.36)	-.09 (.45)	-.15 (.18)

*Noot:* Validiteitscoëfficiënten zijn vetgedrukt.

## Bijlage 5: Validatie-instrumenten

### *Vragenlijst Diversiteitscompetenties*

Voor de validatie van de vragenlijst zijn schaduwinstrumenten ingezet. Dit zijn instrumenten die ofwel hetzelfde ofwel een ander concept zouden moeten meten dan de door ons ontwikkelde vragenlijst (zie Bijlage 5). Op basis van gevonden samenhangen of gebrek hieraan kan gesuggereerd worden dat de Vragenlijst Diversiteitscompetenties het gewenste concept meet. De schaduwinstrumenten die gebruikt zijn, zijn de volgende:

- *Teacher Cultural Belief Scale (TCBS) van Hachfeld en collega's (2011)*. Van dit instrument is de 'multiculturele subschaal' gebruikt en de verwachting is dat dit instrument hetzelfde concept meet als de VDC. Deze subschaal is ontworpen om te meten in welke mate leerkrachten de visie onderschrijven dat er bij het lesgeven rekening moet worden gehouden met de culturele achtergrond van leerlingen en hun ouders.
- *Q-methode van Yang & Montgomery (2013)*. Dit instrument meet eveneens de attitude naar diversiteit in het onderwijs. De verwachting is daarom dat deze vragenlijst zal samenhangen met de VDC.
- *Teacher Self Efficacy Scale (TSES) van Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy (2001)*. Dit instrument meet de mate waarin leerkrachten vinden dat ze moeilijke situaties in de klas aan kunnen. Het betreft dus een ander concept dan de attitude, kennis en vaardigheden van leerkrachten op multicultureel onderwijs en de verwachting is daarom dat deze vragenlijst niet zal samenhangen met de VDC.
- *Marlowe-Crowne vragenlijst van Nederhof (1981)*. Deze vragenlijst meet de mate van sociale wenselijke antwoorden van respondenten. Wanneer leerkrachten deze vragenlijst sociaal wenselijk beantwoorden en de vragenlijst in hoge mate samenhangt met de VDC, is de kans groot dat de VDC ook sociaal wenselijk is ingevuld.

## Multicultural Teaching Scale van Yang & Montgomery (2013 - Q-methode)

Er volgen hieronder enkele stellingen. Geef aan in hoeverre de onderstaande stellingen jou als leerkracht weergeven: -5 is 'helemaal niet zoals ik ben' en 5 is 'helemaal wel zoals ik ben'.

Stelling		Helemaal niet zoals ik ben										Helemaal wel zoals ik ben	
		-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	
1.	Ik geloof niet dat het ene ras beter is dan het andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Het bevalt me dat leerlingen op mijn school divers zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ik moet leerlingen helpen om hun etnische en culturele achtergrond te leren begrijpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	De maatschappij moet hervormd worden om racisme uit scholen te verbannen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Door beperkte beheersing van de Nederlandse taal zullen bepaalde kinderen het altijd moeilijk hebben om goed te presteren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Het is niet belangrijk om geïdentificeerd te worden als een lid van een bepaalde etnische groep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ik denk niet dat het nodig is om cultuurspecifieke onderwijsvoorzieningen te maken voor allochtone leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ik zie de Nederlandse cultuur als een smeltkroes: wie er binnen komt moet zo snel mogelijk opgaan in de cultuur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Het maakt mij niet uit van welk ras een leerling is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ik denk dat er teveel aandacht is voor verschillen tussen leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.	Ik ben te druk om me schuldig te voelen over racisme in scholen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Leerlingen moeten alleen Nederlands spreken in school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ik ben me bewust van de invloed die cultuur heeft op mijn eigen houding, visie en gedrag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ik heb een duidelijk beeld van mijn etnische achtergrond en wat dit voor mij betekent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Racisme is een integraal onderdeel van Nederland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Etnische en raciale verschillen hebben weinig te maken met interacties tussen leerkracht en leerling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Leren lesgeven betekent leren omgaan met kwesties rond etniciteit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Erkenning van de etnische achtergrond van leerlingen helpt me om effectiever met hen te communiceren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ik voel me op mijn gemak om de relatie tussen racisme en andere vormen van onderdrukking te bespreken met collega's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Mijn curriculum bevat etnisch-diverse inhoud die verder gaat dan speciale tradities, zoals evenementen en vakantiedagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Als een leerling geen Nederlands spreekt kan ik niet veel doen om hem of haar iets te leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Er is weinig wat ik kan doen om racisme in mijn klas te voorkomen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2001)

Geef aan in hoeverre je vindt dat je in staat bent om te gaan met de onderstaande onderwerpen als leerkracht: 1 is 'helemaal niet goed' en 9 is 'heel goed'.

Vraag Hoe goed kun je:		Niet		Een klein beetje		Een beetje		Redelijk		Heel oed
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	in de klas controle houden over storend gedrag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	in uw vak ongeïnteresseerde leerlingen toch motiveren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	uw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	uw leerlingen helpen de waarde van leren in te zien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	vragen of opdrachten ontwikkelen voor uw leerlingen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	uw leerlingen de klas-gedragregels laten volgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	een leerling die storend gedrag vertoont corrigeren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	een goed werkbaar situatie tot stand brengen met verschillende groepen leerlingen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	verschillende beoordelingsstrategieën toepassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	een alternatieve uitleg of voorbeeld geven aan leerlingen die de lesstof niet snappen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	gezinnen van leerlingen ondersteunen om leerlingen beter te laten presteren op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	van onderwijsstrategie veranderen in de klas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Marlowe-Crowne vragenlijst van Nederhof (1981)

Geef aan of je het eens of oneens bent met de volgende stellingen:

		Mee eens	Niet mee eens
77.	Ik ben altijd eerlijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.	Ik beledig andere mensen nooit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.	Opscheppen doe ik nooit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.	Ik ben tegen anderen altijd vriendelijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.	Tegen andere volwassenen ben ik altijd beleefd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82.	Als ik een fout maak, geef ik die altijd toe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83.	Ik heb nooit een hekel aan iemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84.	Ik probeer nooit meer dan een ander te krijgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.	Mijn zin doordrijven doe ik nooit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.	Ik vertel nooit iets slechts over een collega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87.	Ik vind het nooit vervelend om iets minder goed te kunnen dan een ander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Bijlage 6: Geraadpleegde literatuur

- Barden, S. M., & Greene, J. H. (2015). An investigation of multicultural counseling competence and multicultural counseling self-efficacy for counselors-in-training. *International Journal for the Advancement of Counseling, 37*, 41-53.
- Bellaart, H., & Brown B. (2009). *Interculturele competenties*. Utrecht: Forum.
- Berger, M., Ince, D., Stevens, R., Van Egten, C., Harthoorn, H., & Vos, R. (2010). *Inventarisatie initiële scholing in interculturele competenties voor professionals in de jeugdsector*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Boutte, G.S., & Johnson, G.L. (2014). Community and family involvement in urban schools. In H.R. Milner, & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (p. 167-187). New York/London: Routledge.
- Castro, A.J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views on cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher, 39*(3), 198-210.
- Chao, R. C. (2012). Racial/ethnic identity, gender-role attitudes, and multicultural counseling competence: The role of multicultural counseling training. *Journal of Counseling and Development, 90*, 35-44.
- Chizhik, E.W. (2003). Reflecting on the challenges of preparing suburban teachers for urban schools. *Education and Urban Society, 35*(4), 443-461.
- Constantine, M. G. (2000). Social desirability attitudes, sex, and affective and cognitive empathy as predictors of self-reported multicultural counselling competence. *The Counseling Psychologist, 28*, 857-872.
- Constantine, M. G. & Ladany, N. (2000). Self-report multicultural counseling competence scales: their relation to social desirability attitudes and multicultural case conceptualization ability. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 155-164.
- Constantine, M. G., Juby, H. L., & Liang, J. J.-C. (2001). Examining multicultural counseling competence and race-related attitude among white marital and family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy, 27*, 353-362.
- D'Hondt, S., Janssens, R., & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 35*(2), 15-24.
- Dickson, G. L., & Jepsen, D. A. (2007). Multicultural training experiences as predictors of multicultural competencies: Students' perspectives. *Counselor Education and Supervision, 47*, 76-95.
- Distelbrink, M., Essayah O., & Tan, S. (2009). *Ondersteuning van opvoeders in Amsterdam Noord, Slotervaart en Zuidoost: beleid, praktijk en migrantenorganisaties*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (2012). *Pedagogische ondersteuning en de spilfunctie van het CJG. Uitdagingen voor gemeenten en professionals*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Duffin, L.C., French, B.F., & Patrick, H. (2012). The teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 827-834.



- Fukkink, R. G. (2015). *Van startbekwaam tot stadsbekwaam: Over de pedagogische functie van onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments* (proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Gamst, G. C., Liang C. T. H., & Der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of multicultural measures*. California: SAGE Publications, Inc.
- Hands, C.M., & Hubbard, L. (2011). *Including families and communities in urban education*. Charlotte, NC: IAP.
- Howard, T.C., & Milner IV, H.R. (2014). Teacher preparation in urban schools. In H.R. Milner, & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (p. 199-216). New York/London: Routledge.
- Hill, N. R. (2003). Promoting and celebrating multicultural competence in counselor trainees. *Counselor Education and Supervision, 43*, 39–51.
- Holcomb-McCoy, C. C., & Myers, J. E. (1999). Multicultural competence and counsellor training: A national survey. *Journal of Counseling & Development, 77*, 294-302.
- Kitaoka, S.K. (2005). Multicultural counseling competencies: Lessons from assessment. *Multicultural Counseling and Development, 33*, 37-47.
- Knipscheer, J. W., & Kleber, R. J. (2004). *Een interculturele entree in Altrecht: Inhoud en resultaat van een interculturele werkwijze bij kortdurende behandeling*. Utrecht: Altrecht.
- Korevaar, L., & Wester, F. (2013). *Eindrapport 2009-2012. WMO-werkplaats*. Groningen-Drenthe: WMO-werkplaats.
- Krikke, J. (2015). *Klaar voor de stad?* [masterscriptie]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek (2009). *Opvoedingsrelaties versterken*.
- Loo, R., & Thorpe, K. (2000). Confirmatory factor analyses of the full and short versions of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Social Psychology, 140*, 28-635.
- Matsko, K.K., & Hammerness, K. (2013). Unpacking the “urban” in urban teacher education: Making a case for context-specific preparation. *Journal of Teacher Education, 65*(2), 128-144.
- Milner, H.R. (2006). Preservice teachers’ learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education, 41*(4), 343-375.
- Milner, H.R. (2012). Challenges in teacher education for urban education. *Urban Education, 47*(4), 700-705.
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: a review. *European Journal of Social Psychology, 15*, 263-280.
- OECD (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Parijs: OECD.
- Ottavi, T. M., Popedavis, D. B., & Dings, J. G. (1994). Relationship between white racial identity attitudes and self-reported multicultural counseling competencies. *Journal of Counseling Psychology, 41*, 149- 154.

- Pabo HvA en UPvA (2014). *Leren lesgeven in de grote stad. Praktijkgids LIO 2014-2015*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam en Universiteit van Amsterdam.
- Pels, T., Distelbrink, M., & Tan, S. (2009). *Meetladder diversiteit interventies: Verhoging van bereik en effectiviteit van interventies voor (etnische) doelgroepen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., & Vollebergh, W. (2006). *Diversiteit in opvoeding en ontwikkeling. Een overzicht van recent onderzoek in Nederland*. Amsterdam: Aksant.
- Ponterotto, J. G., Rieger, B. P., Barret, A., & Sparks, R. (1994). Assessing multicultural counseling competence: A review of instrumentation. *Assessment and Diagnosis, 72*, 316-322.
- Ponterotto, J. G., Sanchez, C. M., & Magids, D. M. (1991). *Initial development and validation of the Multicultural Counseling Awareness Scale (MCAS)*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Ponzoni, E. (2012). *Opvoeden in diversiteit: verbinding tussen formele en informele ondersteuning van opvoeders in Amsterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Popedavis, D. B., Reynolds, A. L., Dings, J. G., & Nielson, D. (1995). Examining multicultural counseling competencies of graduate students in psychology. *Professional Psychology, 26*, 322-329.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone; The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity: Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classes* [proefschrift]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Ranzijn, R., McConnochie, K., & Nolan, W. (Eds.). (2009). *Psychology and indigenous Australians: Foundations of cultural competence*. Melbourne, Victoria: Palgrave Macmillan.
- Reynolds, W. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne social desirability scale. *Journal of Clinical Psychology, 38*, 119-125.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school [oratie]*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2013). Teaching for diversity; A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education, 37*(3), 295-311.
- Shadid (2000). Interculturele communicatieve competentie. *Psychologie en Maatschappij, 24*, 5-14.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice Teachers' Sense of Preparedness and Self-efficacy to Teach in America's Urban and Suburban Schools: Does Context Matter? *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 357-365.
- Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*, 94-106.

- Sodowsky, G. R. (1996). The Multicultural Counseling Inventory: Validity and applications in multicultural training. In G. R. Sodowsky & J. C. Impara (Eds.), *Multicultural assessment in counseling and clinical psychology* (pp. 283–324). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Shadid, W.A. (2000). Interculturele communicatieve competentie. *Psychologie en Maatschappij*, 24, 5-14.
- Sheu, H. B., & Lent, R. W. (2007). Development and initial validation of the multicultural counseling self-efficacy scale – racial diversity form. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 30-45.
- Sheu, H. B., Rigali-Oiler, M., & Lent, R. W. (2012). Multicultural counseling self-efficacy scale – Racial diversity form: Factor structure and test of social cognitive model. *Psychotherapy Research*, 22, 527-542.
- Sodowsky, G. R. (1996). The Multicultural Counseling Inventory: Validity and applications in multicultural training. In G. R. Sodowsky & J. C. Impara (Eds.), *Multicultural assessment in counseling and clinical psychology* (pp. 283–324). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements
- Sodowsky, G. R., Kuo-Jackson, P. Y., Richardson, M. F., & Corey, A. T. (1998). Correlates of self-reported multicultural competencies: Counselor multicultural social desirability, race, social inadequacy, locus of control racial ideology, and multicultural training. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 256-264.
- Sodowsky, G. R., Taffe, R. C., Gutkin, T. B., & Wise, S. L. (1994). Development of the Multicultural Counseling Inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 137–148.
- Thannhauser, J., Russell-Mayhew, S., & Scott, C. (2010). Measures of interprofessional education and collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 24(4), 336-49.
- Torres-Rivera, E., Phan, L. T., Maddux, C., Wilbur, M. P., & Garrett, M. T. (2001). Process versus content: Integrating personal awareness and counseling skills to meet the multicultural challenge of the twenty-first century. *Counselor Education and Supervision*, 41, 28–40.
- Tschannen-Moran, M., & Woodfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Vereen, L. G., Hill, N. R., & McNeal, D. T. (2008). Perceptions of multicultural counseling competency: Integration of the curricular and the practical. *Journal of Mental Health Counseling*, 30, 226–236.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054. doi: 10.1080/01419870701599465.
- Weiner, L. (2000). Research in the 90s: Implications for urban teacher preparation. *Review of Educational Research*, 70(3), 369-406.
- Worthington, R. L., Mobley, M., Franks, R. P., & Tan, J. A. (2000). Multicultural counselling competencies: Verbal content, counselor attributions, and social desirability. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 460-468.
- Worthington, R. L., Mobley, M., Franks, R. P., & Tan, J. A. (2000). Multicultural counselling competencies: Verbal content, counselor attributions, and social desirability. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 460-468.

Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Exploratory and confirmatory factor analyses of the Multicultural Teaching Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(3), 261-272.