

VIND JE WEG IN SUPERDIVERSITEIT

Begeleid je team naar divers-sensitiviteit

TURNLES MET EEN NIET-AANGEBOREN HERSENLETSEL

“Door een niet-aangeboren hersenletsel mag een leerling op advies van de behandelende arts bepaalde oefeningen niet of slechts gedeeltelijk doen: koprollen, langer lopen dan 200 meter, ... Toch blijft de turnleerkracht haar 1 op 20 geven voor uithoudingsvermogen. Alle argumenten ten spijt blijft hij de leerling quoteren op wat ze gezien haar medische conditie niet kan. Na tussenkomst van Unia wordt het programma voor de rest van het schooljaar overlopen en wordt de quoterings aangepast. Het meisje wordt nu beoordeeld op wat ze wél kan.”

Dit is één van de voorbeelden uit de **Diversiteitsbarometer van Unia** (2018), een onderzoek over gelijke kansen in de scholen van de drie gemeenschappen. Hieruit blijkt dat we ondanks de vele inspanningen die al geleverd zijn, nog een lange weg af te leggen hebben in het omgaan met de superdiverse maatschappij.

Tijdens mijn opleiding ben ik wel vaker geconfronteerd met leerkrachten die heel **positief** stonden t.a.v. de superdiversiteit, maar niet meer wisten uit welk hout pijlen maken. Die zich ontmoedigd voelden, of dachten dat ‘ze het niet meer in zich hadden’. De diverse klasgroep waarvoor zij stonden, leidde tot onzekerheid en soms tot frustratie. Een gevoel van onmacht. Ook een schreeuw naar (meer) ondersteuning was hier duidelijk hoorbaar. Ik luisterde ook naar het verhaal van een voormalige directrice die uit het vak gestapt was omdat de weerstand binnen haar team tegen het diversiteitsverhaal haar danig

ontmoedigd had. Ze kreeg reacties zoals “Het is maar mijn job!” en “Wij wonen hier, waarom zouden wij ons moeten aanpassen?”

Anderzijds ben ik ook geconfronteerd met leerkrachten die **negatief** stonden t.o.v. diversiteit. Het gebruik van de thuistaal op school verboden. Mij een ongemakkelijk gevoel gaven bij het uiten van vooroordelen en stereotype gedachten over leerlingen of ouders. Ik vernam ook van diversiteitscoaches dat sommige scholen het **niet nodig** achten om aandacht te besteden aan diversiteit omdat ze op school niet (zichtbaar) aanwezig is. Of dat diversiteit enkel mondiaal benaderd wordt, waardoor het een ver van mijn bed show lijkt. Maar alle kinderen van deze scholen zullen later ook deel uitmaken van de superdiverse maatschappij!

In april 2017 had ik een gesprek met Stijn Tondeur, van het **Agentschap Integratie en Inburgering**. Hij gaf aan dat hij het belangrijk acht het draagvlak van de scholen te verhogen: “Ze goesting doen krijgen om aan de slag te gaan met diversiteit!”

Ik was geïntrigeerd en dat werd het begin van een lange, intense zoektocht, want “diversiteit” is duidelijk een ‘hot’ topic.

Op volgende vragen zocht ik een antwoord:

Hoe begeleid je als directielid, beleidsondersteuner of bestuurslid:

je team naar divers-sensitiviteit?

het veranderingsproces eigen aan de superdiverse maatschappij?



Divers-sensitiviteit



“Middenveldorganisaties die rond functiebeperking, herkomst, gender en SES werken, benadrukken de noodzaak van een mentaliteitswijziging bij leerkrachten, die al moet starten bij de lerarenopleiding.” (Diversiteitsbarometer Unia, 2018).

Het Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL) is verbonden aan de Vakgroep Taalkunde van de Universiteit Gent en biedt wetenschappelijk onderbouwde ondersteuning met betrekking tot het thema ‘Omgaan met diversiteit’.

Ik lees in hun referentiekader dat de school één van de weinige plaatsen is waar de diversiteit nog moeilijk kan genegeerd worden. Het is ook de plaats bij uitstek waar kinderen leren en dus kunnen leren omgaan met elkaars diversiteit. Deze toenemende diversiteit zorgt echter ook dat de opdracht voor scholen en leerkrachten complexer en gevoeliger wordt. Als school is het daarom bijna een must om “na te denken over hoe men het begrip diversiteit invult en welke acties men wil en kan ondernemen om constructief om te gaan met diversiteit” (Sierens, S. 2007). Omgaan met diversiteit situeert zich in de kern van het beleid. Er wordt gesteld dat het opstellen van een breed gedragen diversiteitsbeleid dan ook een belangrijke uitdaging vormt.

Scholen worden met betrekking tot diversiteit volgens SDL voor een dubbele opdracht geplaatst:

1. “Werken aan de doelstelling ‘**omgaan met diversiteit bij leerlingen**’, als een onderdeel van burgerschapsvorming”.
2. “Werken aan de doelstelling ‘**omgaan met diversiteit bij zichzelf**’, als noodzakelijke voorwaarde voor gelijke kansen voor alle leerlingen op een succesvolle schoolloopbaan”.

In het kader van de emancipatorische opdracht van het onderwijs, staan beide doelstellingen **in functie van de leerling**.

Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de voorbeeldrol die ze vervullen binnen een schoolteam en van het bestaan van bepaalde mechanismen die tot uitsluiting leiden. Maar ik acht het ook belangrijk dat elke onderwijsactor zich goed en zelfzeker voelt tijdens het uitoefenen van een immens waardevolle job, veerkracht toont en een open, positieve houding aanneemt. Dit zijn doelstellingen die **in functie van de onderwijsactor** staan.

Uit de diversiteitsbarometer van Unia (2018) blijkt namelijk dat leerkrachten die meer **positieve attitudes** hebben ten opzichte van diversiteit, zichzelf **meer competent inschatten** in de omgang met diversiteit in de klas, en de integratie van diverse leerlingen in hun klas ook haalbaarder achten.



Het lijkt me hoopgevend om te werken aan die positieve attitude en wil me daarom ook graag focussen op die **positieve ingesteldheid** binnen de competentie van ‘omgaan met diversiteit’. De grondhouding binnen divers-sensitiviteit.

Werken aan een eigen competentie van ‘omgaan met diversiteit’ is niet alleen een uitdaging, maar volgens mij ook een noodzaak binnen het veranderingsproces waar de maatschappij zich in bevindt.

Veranderingsproces

Uit een persbericht van het kabinet van Vlaams minister van Onderwijs (2018, 30 maart) blijkt dat er ook op macroniveau bewustwording is van de groeiende diversiteit en aandacht voor inclusie. Dit resulteert in hoge verwachtingen naar het onderwijs toe, de school staat elke dag weer voor nieuwe uitdagingen!

Er is dus nog een lange weg te gaan, maar er worden zeker reeds inspanningen geleverd.

Het implementeren van nieuwe maatregelen, aanvullende procedures vraagt echter tijd. Intussen kan je als team reeds inspelen op dit veranderingsproces. Op meso- en microniveau kan gewerkt worden aan die andere mind-set, die bewustwording. Je kan als (bege-)leider hiervoor reeds handvaten aanreiken.

Het doel dat ik beoog, houdt een **cultuurverandering**¹ in: er vindt een wijziging plaats in de normen, waarden en overtuigingen binnen de school. Cultuur is volgens Edgar Schein (2012) “de manier waarop we hier met elkaar omgaan”. We willen dus graag dat de leden van het schoolteam op een andere manier gaan denken en doen.

We streven hier naar een **verbetering** als hoofdvorm van verandering. “De inspanningen zijn er dan op gericht om het goede te behouden en elementen daaruit nog beter te maken.” (Weggeman e.a., 1997). Het is dus belangrijk dat we ons focussen op wat reeds goed gaat, op het versterken, waarderen en inzetten van de reeds aanwezige krachten in het team.

Methodiek: Prosci® – ADKAR® model

Er bestaan heel wat modellen die de fasen van verandering aangeven. Ik was op zoek naar een inspirerend model dat op een heldere wijze kon overgebracht worden. Een model dat ook aansloot bij de verandering waar wij ons in bevinden.

Ik heb gekozen om te werken vanuit het ADKAR® model², ontwikkeld door Jeff Hiatt in 2006. Dit model werd later verder uitgewerkt door Prosci.

Het Prosci®-ADKAR® model is een methodiek om individuele verandering te begrijpen, leiden, begeleiden en ondersteunen. Het model biedt structuur en ondersteuning voor ‘leiders’ die anderen willen motiveren tot verandering. Het zal de begeleiders van een

veranderingsproces toelaten om hun acties toe te spitsen op wat individuele verandering stuwt. Uiteindelijk zal het resultaat gedragen worden door het volledige team.

Jeff Hiatt gelooft namelijk dat het geheim tot veranderen niet enkel ligt in het hebben van een visie of een oplossing, maar in het vermogen om de mensen die bij het proces betrokken zijn, te veranderen.



ADKAR® is een acroniem dat de **vijf mijlpalen** of resultaten representeert, noodzakelijk om verandering te realiseren: awareness (bewustzijn), desire (goesting), knowledge (kennis), ability (vermogen) en reinforcement (versterking).

ADKAR® toegepast op ons veranderingstraject

A Bewust zijn van de huidige maatschappelijke realiteit, de superdiversiteit

D Goesting krijgen om met de superdiversiteit aan de slag te gaan op school

K Kennis hebben om op een krachtgerichte manier om te gaan met, en te verbinden in diversiteit. Kennis hebben over de competentie divers-sensitiviteit

A Vermogen ontwikkelen om via reflectie en samenwerking te groeien in deze competentie

R Versterken van de verandering opdat diversiteit normaliteit wordt

¹ Bron: Van Gils, V. (2015). *Veranderen. Zo communiceer je dat! Waardevolle interne communicatie bij verandertrajecten*. Amsterdam: Adfo Groep.

² <https://www.prosci.com/adkar/adkar-model>

Aan de hand van het Prosci®-ADKAR® model heb ik deze **vijf doelstellingen** geformuleerd, waarbij de onderwijsactor centraal staat binnen het diversiteitsverhaal. De laatste opdracht is vooral gericht naar beleidsondersteuners, bestuursleden en directie.

Het is de bedoeling de doelen of resultaten van het model opeenvolgend na te streven, aangezien ze cumulatief zijn. Het is ook belangrijk te weten dat elk van deze fases maanden of jaren in beslag kan nemen.



Communicatie is cruciaal doorheen het volledige traject en vormt een rode draad.

Uit een gesprek met Hein Poblome, change manager, leer ik dat in een veranderingsproces vaak onmiddellijk naar kennis wordt gesprongen. Er wordt m.a.w. te weinig aandacht besteed aan de eerste twee fases. Het 'bewustzijn', het urgentiebesef waarom veranderen een noodzaak is, en de 'goesting' om met de verandering aan de slag te gaan. Reden te meer om alvast in te zoomen op de eerste twee doelstellingen:

Doelstelling 1: ADKAR® Mijlpaal: Awareness

"BEWUST ZIJN VAN DE HUIDIGE MAATSCHAPPELIJKE REALITEIT, DE SUPERDIVERSITEIT."

Fanny Matheusen (2016) heeft het in haar boek 'Mijn held is een hulpverlener' over de noodzaak van een nieuw bewustzijn, je eigen A+ factor. Hiervoor stel je reeds verworven kennis, vaardigheden en attitudes in een nieuw daglicht. Ze baseert zich hiervoor op Fantini (2006), een antropoloog, die vertelt over de A+

of awareness. Bewustzijn wordt hier ingezet als vierde factor om competentie¹ te omschrijven.

Het Prosci®-ADKAR® model stelt het volgende: awareness of bewustzijn impliceert dat iemand begrijpt waarom de verandering noodzakelijk is en wat de risico's zijn wanneer je niet meegaat in het proces. Het veronderstelt informatie over de interne en externe drijfveren die de noodzaak tot verandering in het leven hebben geroepen.

Het is belangrijk om de leden van het team te helpen inzien dat de verandering reeds een realiteit is: we leven in een superdiverse maatschappij, die wordt weerspiegeld in de samenstelling van de klasgroep. De problemen, frustraties, belemmeringen die leerkrachten daardoor soms ondervinden zullen niet zomaar verdwijnen...

Er zijn verschillende interventies mogelijk om bewustzijn te prikkelen. Eén daarvan is een doeltreffende communicatie, onze rode draad. Het creëren van de mogelijkheid tot dialoog, ruimte geven aan bezorgdheden en controleren op begrip kan tijdens een algemene vergadering, een werkvergadering, een workshop of training....

De enige manier om bewustzijn te 'meten' is via wederzijdse interactie, feed-forward en feedback.

Kotter en Cohen (2008) geven aan dat de impact van het 'zien en voelen' heel groot is in een veranderproces. Naast de communicatie voor het hoofd ('analyse – think – change'), is het dus even belangrijk om aandacht te besteden aan emotie ('see – feel – change').

De externe factoren die bewustzijn creëren binnen ons veranderingsproces, heb ik daarom opgesplitst in "communicatie voor het hoofd" en "communicatie voor het hart".

¹ "Competenties verwijzen naar een samenhangend en complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die tot

uiting komen bij en ontwikkeld worden door concreet handelen in concrete, complexe en authentieke situaties." (M. Valcke, 2010)

Awareness: Communicatie voor het hoofd

Bewustzijn vergt begrip van de huidige maatschappelijke realiteit en sommige daarmee gepaard gaande dynamieken. Het vereist besef van de externe factoren die de noodzaak creëren van het veranderingsproces. Die externe factoren voor het hoofd heb ik in mijn bachelorproef verklaard aan de hand van een aantal begrippen.

Inclusief onderwijs omschrijven we vaak als onderwijs waarbij kinderen met heel uiteenlopende onderwijsnoden terecht kunnen binnen het gewone onderwijs. Dit mits aanpassingen, bijkomende ondersteuning en extra zorg vanuit de school. De focus ligt hierbij duidelijk op leerlingen die door een beperking, stoornis of handicap de lessen in een gewone school niet zomaar kunnen volgen.

Graag wil ik een andere invulling van “inclusief” onderwijs belichten en benadrukken dat elk kind het recht heeft op een individuele benadering, differentiatie en zorg, vanuit zijn **unieke meervoudige en dynamische identiteit**.

Voor Unesco (2015) betekent inclusief onderwijs namelijk het volgende:



Inclusief onderwijs verwelkomt, verzorgt en biedt aan alle kinderen ontwikkelingsgericht onderwijs, los van gender, van bepaalde fysieke, intellectuele, sociale, emotionele, taalkundige of andere kenmerken. Het kunnen kinderen met een beperking zijn of met uitzonderlijke gaven. Straatkinderen of werkende kinderen. Kinderen van een trekkende bevolking of die niet in hun eigen gezin leven. Kinderen van taalkundige, etnische of culturele minderheden. Kinderen van achtergestelde of gemarginaliseerde regio's of groepen.

Diversiteit betekent verscheidenheid, en dat begrip hoeft niet altijd zo complex te zijn: kijk maar om je heen en ervaar dat iedereen verschillend is! Maar ik zie ook **gelijkenissen**. Eigenschappen die ze één voor één van nature in zich hebben of waar ze als kind recht op hebben. Deze kenmerken geef ik weer in **mijn kindbeeld: het M-kind**.

M-KIND: MONDIG

Bruno Vanobbergen (2009) heeft het in het Kinderrechtenforum 06, over de ontwikkeling van een nieuw kindbeeld de laatste decennia: het mondige kind. Hij wijst op een dualiteit: “Het kind is niet enkel de toekomst, het kind is ook nu”. Dit kind is dus competent en wij horen het een kans te geven om deel te nemen aan de samenleving. Hij geeft aan dat we moeten luisteren naar zijn stem. Maar ik breid dit graag uit met de visie van Loris Malaguzzi die stelt dat een kind honderd talen heeft en zich dus niet enkel via woorden uit, maar ook door zingen, tekenen, kleien, spelen... Hierdoor zal het zelf actief mee vormgeven aan zijn levensverhaal.

M-KIND: MODIFICEERBAAR

Het kind kan dit echter niet alleen... Céline Alvarez (2017) heeft het in haar boek ‘De natuurwetten van het Kind’ over de kneedbare intelligentie van de mens: de volwassene moet de ideale omgeving creëren waarin de ontwikkeling van het kind gevoed en gestimuleerd kan worden. Het aangeboren potentieel zal zich dus ontwikkelen in functie van de omgeving. Ze geeft aan dat Maria Montessori deze omgevingsfactoren lang voor alle anderen begrepen had. Haar natuurwetten van het leren zouden een basis in elke klas kunnen zijn. Feuerstein (1988) heeft het over een denkstimulerende onderwijsstijl, dat enerzijds voorziet in een rijk milieu, maar anderzijds ook een mediator vraagt. Die mediator kan zich binnen het gezin, de school (leerkracht, klasgroep) of de peers (ontwikkelingsgelijken) bevinden. Belangrijk daarbij is om zicht te hebben op de gevoelige periodes en de zone van naaste ontwikkeling zoals initieel beschreven door Vygotsky (1978).

Je verder kunnen en mogen ontwikkelen op basis van je kwaliteiten, je aangeboren potentieel, zou een evidentie moeten zijn.

M-KIND: MEERVOUDIG GETALENTEERD

Het behoeft dan ook geen betoog dat het belangrijk is om gericht op zoek te gaan naar de kracht(en)/kwaliteiten/vaardigheden/talenten van elk kind. Breed observeren vanuit sterktes en positieve aspecten is de boodschap. Deze zien, benoemen, bevestigen en mobiliseren kan bv. vanuit de theorie van de meervoudige intelligentie van Gardner (2008) of de talentenarchipel¹. Deze laatste geven aan dat: “Inzetten op talent betekent dat kinderen zich mogen ontwikkelen, weten wat ze waard zijn en dit ook kunnen inzetten in een gedeeld maatschappelijk verhaal!”.

M-KIND: MARKANT

Elk kind heeft een “unieke” persoonlijkheid, we kunnen dus alleen maar spreken over een bepaald kind in een bepaalde situatie in die context, achtergrond, gezin, historie en cultuur. De kennis over kinderen wordt in de omgang met hen en hun ouders gezamenlijk opgebouwd waaraan de grondhouding binnen divers-sensitiviteit inherent verbonden is. We spreken van een meervoudige, dynamische identiteit.

M-KIND: MONTER

We hebben het vaak over hoe wij kinderen zien, wat ons verwachtingspatroon is, maar wat is hun zelfbeeld? Een kind helpen bij de ontwikkeling van een realistisch zelfbeeld en werken aan positieve ingesteldheid zou de rode draad moeten zijn doorheen de schoolcarrière. Elke leerling moet op een plek zitten waar hij zichzelf kan zijn, zich goed voelt. Dit vormt de absolute kern: het M-kind is gelukkig!

Verder schenk ik in mijn bachelorproef uitgebreid aandacht aan de begrippen superdiversiteit, de meervoudige identiteit, het kruispuntdenken, multiperspectiviteit en het cruciale Pygmalion effect met zijn warmtefactor.

“De verwachtingen van leraren zijn essentieel voor de prestaties van leerlingen.” (Rosenthal, 1968)



Ook heb ik de superdiversiteit gestaafd met cijfermateriaal, want uit verschillende bronnen blijkt de weerspiegeling van die diversiteit in de klas. Elke school kan een dergelijke analyse uitvoeren om de aanwezigheid van de diversiteit binnen de school heel tastbaar te maken. Het is dan belangrijk deze informatie te delen met het team.

Ik argumenteer ook waarom het omgaan met superdiversiteit de moeite waard is. Hiervoor baseer ik mij op de drie verschillende invalshoeken van het Steunpunt Diversiteit en leren.² Hun normatieve en pragmatische visie diep ik uit aan de hand van recent onderzoek.

De onderzoeken die ik belicht brengen mij naar de communicatie voor het hart.

Awareness: Communicatie voor het hart

Uit al deze onderzoeken blijkt namelijk de absolute kracht van communicatie, relationele gerichtheid, liefde, stimulatie, geloof en het openstaan voor diversiteit!



Het zijn deelaspecten van een houding die je als lid van een schoolteam kan aannemen. Attitudes als deelaspect van een breder competentiekader. Het is essentieel dat we ons als onderwijsactor bewust zijn van de kracht die in ons ligt om mee te bouwen aan de gelijke

¹ Talentenarchipel via <http://www.talentenarchipel.be>

² Ontleend aan De Groof & Siongers 2006: 165ff.

onderwijsuitkomsten van de leerlingen in onze klas en school.

HOE KAN JE NU COMMUNICEREN VOOR HET HART ?

Storytelling is een interventie-instrument dat je kan inzetten wanneer je wilt inspelen op de gevoelens van je team. Van Gils (2015) heeft het over: "Verhalen die authentiek en persoonlijk zijn en die emoties oproepen of met emotie worden verteld." Deze verhalen zouden stimulerend werken en concreet maken wat abstract is, want verhalen onthouden we veel beter dan abstracte ideeën. Ze zouden ook helpen om drijfveren bloot te leggen en verbindingen te creëren tussen mensen, waardoor ze elkaar beter zouden begrijpen.

In elke fase van een verandertraject kan je storytelling inzetten, het kan dus ook gebruikt worden als strategie. Dit zal ook blijken uit de 'good and bad practices', ook een vorm van storytelling, die ik schets in de 'kennis-fase' (doelstelling 3).

Het kan heel waardevol zijn om op zoek te gaan naar eigen verhalen, anekdotes, persoonlijke ervaringen in je omgeving of school. Zo werk je nog concreter en vergroot je de kans op het creëren van draagvlak. Deze verhalen kunnen verteld worden op een team meeting, maar kunnen ook opgehangen worden in de lerarenkamer of gedeeld worden via een community. Zo kan er samen betekenis gegeven worden aan bepaalde waarden, attitudes, vaardigheden.

Als leidinggevende kan je ook Appreciative Inquiry (waarderend onderzoeken) inzetten bij het verzamelen van verhalen. "Waarderend onderzoeken is een methode om veranderingen in organisaties te stimuleren, waarbij je uitgaat van de positieve ervaringen die mensen binnen een organisatie hebben" (Van Gils, 2016). Appreciative Inquiry stelt dat alles wat aandacht krijgt, de neiging heeft te

groeien. Zo ga je op zoek naar de kiemen van verandering die reeds aanwezig zijn en waaruit kracht kan geput worden. Je benoemt en waardeert de zaken die reeds goed gaan, legt de focus op sterktes, vaardigheden en talenten.

"Elk individueel perspectief opent een nieuw uitzicht op een grotere realiteit. Als ik de wereld door jouw ogen en jij de wereld door mijn ogen ziet, zullen we beiden iets ontdekken dat we alleen nooit ontdekt hadden." (Peter Senge ¹)



Doelstelling 2: ADKAR® Mijlpaal: Desire

"GOESTING KRIJGEN OM MET DE SUPERDIVERSITEIT AAN DE SLAG TE GAAN OP SCHOOL."

*Wanneer je een schip wilt gaan bouwen
Breng dan geen mensen bijeen om
timmerhout te sjouwen
Of te tekenen alleen
Voorkom dat ze taken ontvangen
Deel evenmin plannen mee
Maar leer eerst mensen verlangen
naar de eindeloze zee*

Antoine de Saint-Exupéry



Prosci® stelt dat goesting creëren vaak de grootste uitdaging vormt. Bewustzijn implementeren stelt mensen in staat om de noodzaak en waarde in te zien van het veranderingsproces. Maar het zal geen veranderingsbereidheid tot stand brengen. De drijfveren voor verandering moeten omgezet worden in persoonlijke en organisatorische drijfveren (intrinsieke motivatie).

¹ Peter Senge, wetenschapper op het gebied van kennismanagement

‘Goesting krijgen’ kan je niemand opleggen. Je kan als (bege-)leider je team proberen stimuleren, maar elk lid van het team maakt uiteindelijk de persoonlijke beslissing om al dan niet achter het veranderingsproces te staan.

Wanneer je de onderliggende factoren die veranderingsbereidheid creëren begrijpt, kan je beter anticiperen en reageren op het gedrag van de teamleden wanneer ze met de verandering geconfronteerd worden (Prosci®).

Beïnvloedende factoren:

- de aard van de verandering en WIIFW¹;
- de context van de verandering;
- de persoonlijke waarden en drijfveren;
- elk teamlid zijn persoonlijke situatie.

Motiverende factoren:

- Zorg dat leiders begeleiders worden in het veranderingsproces;
- Betrek de teamleden bij het veranderingsproces;
- Schat risico's in en ga proactief om met weerstand.

In mijn bachelorproef ga ik dieper in op die factoren. Vooral op die interne drijfveren: WIIFM¹. Deze zullen mogelijks beslissend zijn om uit te maken of de verandering een opportuniteit is of eerder een bedreiging. Het lijkt me gewenst dat de (bege-)leider(s) samen met de ‘believers’ een brainstorm houden over de mogelijke interne drijfveren binnen hun schoolcontext.



Ik hoop vooral dat leerkrachten zouden aanvoelen dat dit proces hen in staat zou kunnen stellen om een **nog betere leerkracht** te zijn... Dat het een uitgelezen moment van zelfontplooiing is vanuit hun besef hoe waardevol hun job is.

Binnen deze mijlpaal komt weerstand het frequentste voor.

Weerstand

Het is een menselijke eigenschap om aan het oude vertrouwde te willen vasthouden. Het woord weerstand is dan ook een rode draad geweest doorheen mijn literatuurstudie en interviews. Het hoeft geen betoog dat de werknemers in het onderwijs zwaar onder druk staan. Ik heb er dan ook alle begrip voor dat sommigen weerstand zouden tonen voor verandering, een nieuwe ‘opdracht’ of ‘verplichting’.

Toch hoop ik dat we een toekomst tegemoet gaan waarin het bewustzijn wordt gecreëerd dat dit veranderingsproces in ieders belang is.

Jef Clement (2017) stelt dat weerstand op zich niet bestaat. Het is een koepelbegrip voor een hele reeks concrete gevoelens. Het is dan ook belangrijk om de weerstand te verkennen, met het teamlid op zoek te gaan wat er onder die ‘weerstand’ schuil gaat. Vandaar uit kan je het gesprek opbouwen.

Wanneer de ruimte en tijd gecreëerd wordt voor dit gesprek, wanneer de weerstand ontmanteld wordt, kan er bereidheid ontstaan om de positieve kant te zien van het traject en kan er samen gezocht worden naar een constructieve manier van aanpakken (Jef Clement, 2007).

Welke stappen kan je nu ondernemen om bepaalde types van weerstand te ontcrachten? Of wat heb je mogelijks over het hoofd gezien tijdens het proces?

Hein Poblome koppelt het model van Knoster aan het Prosci®-ADKAR® model, wanneer het over weerstand gaat.

In 1991 presenteerde Tim Knoster voor het eerst zijn model, waarbij hij stelt dat je zes variabelen (‘drivers’) nodig hebt om een verandering tot een goed einde te brengen:

1. Een strategie of visie (vision);
2. Consensus (consensus);
3. Vaardigheden (skills);

¹ WIIFM: What 's in it for me? Wat haal ik er persoonlijk uit?

4. Prikkels (of beloning) (incentives);
5. Middelen (resources);
6. Een (actie)plan (action plan).

Wanneer deze variabelen aanwezig zijn, krijg je duidelijkheid, commitment (draagvlak), vertrouwen, acceptatie, enthousiasme en koersvastheid. Ontbreekt één van de factoren, dan krijg je het tegenovergestelde effect: verwarring, sabotage, ongerustheid, weerstand, frustratie en tredmolengedrag.

In mijn bachelorproef ga ik dieper in op het model van Knoster en reik ik ook een methodiek aan om de mogelijke weerstanden op je school in kaart te brengen.

Doelstelling 3: ADKAR® Mijlpaal Knowledge

“KENNIS HEBBEN OM OP EEN KRACHTGERICHTE MANIER OM TE GAAN MET, EN TE VERBINDEN IN DIVERSITEIT. KENNIS HEBBEN OVER DE COMPETENTIE DIVERS-SENSITIVITEIT.”

Kennis is de derde mijlpaal binnen het Prosci®-ADKAR® model. Kennis staat voor informatie, trainingen, opleidingen,... essentieel om te weten hoe je kan veranderen. Het gaat niet enkel over de letterlijke kennis binnen een competentie, maar ook over attitudes en vaardigheden, processen, methodieken en systemen. Het impliceert ook dat elk individu weet welke verantwoordelijkheden en rollen hij/zij hoort op te nemen binnen het veranderingsproces. Het gaat over ‘groeien’ en ‘leren’ duidt Prosci. Binnen ons proces gaat het over de competentie divers-sensitiviteit.

Divers-sensitiviteit als competentie

Basiscompetentie

Als leerkracht zullen we in de 21^{ste} eeuw zonder twijfel voor een ‘superdiverse’ klasgroep staan en hebben we meer dan ooit de morele

verplichting om te streven naar het realiseren van gelijke onderwijskansen. Krachtgericht omgaan met diversiteit wordt een basiscompetentie, niet langer een specialisme, geeft Geldof aan ¹.

Begrip divers-sensitiviteit

Ik kreeg meer inzicht in de term ‘divers-sensitief’ door een artikel van Bea Van Robaeys (2016), waarin ze vertelt over ‘De Sloep’, een werking voor kansarme gezinnen in Gent. De meeste bronnen die ik tot dan toe gelezen of gesproken had, hadden het over ‘cultuursensitiviteit’ of over interculturalisering. Ik kwam tot de vaststelling dat ik deze term geschikter vond, omdat er vaak misvattingen zijn rond de term “cultuur”² en ik effectief een ruimere invulling van het woord diversiteit beoog.

In een boek van Van Robaeys, ‘Professioneel omgaan met diversiteit’ (2013), werd dit standpunt bevestigd. Ze verklaart de verschuiving van cultuursensitief naar divers-sensitief vanuit het kruispuntdenken. Ze stelt dat enkel focussen op de culturele of etnische aspecten van een persoon in gaat tegen de definitie van identiteit en we onze blik moeten verruimen.

Net als Geldof geeft ze aan dat het kunnen omgaan met superdiversiteit en op maat werken met alle burgers – dus divers-sensitief – een basiscompetentie is voor frontlinieberoepen (waar leerkrachten ook toe behoren). “Verschillende praktijken in verschillende contexten zullen een andere invulling en/of betekenis aan divers competent handelen geven”. Er is dus niet één waarheid.

In mijn zoektocht naar wat divers-sensitiviteit kan inhouden, heb ik vele gesprekken gehad en vele boeken gelezen. Ik probeerde de essentie te grijpen en een kader te zoeken als leidraad

¹ In zijn bijdrage aan het boek: (2016). *Bouwstenen voor een cultuursensitieve zorg- en welzijnsorganisatie*. Brussel: Politeia nv.

² Cultuur definieert Hofstede (1991) als: “de collectieve mentale programmering die de leden van een groep of categorie mensen onderscheid van die van andere” en slaat dus niet enkel op etniciteit.

om de competentie uit te kunnen bouwen binnen een team.

Ondanks het feit dat er niet één waarheid of één definitie is, vond ik het belangrijk om mijn eigen definitie van divers-sensitiviteit te formuleren:

Divers-sensitief zijn in een relatie, vertrekt vanuit *communicatie* met de *unieke* persoon die tegenover je staat. Het contact start zonder vooroordelen, vanuit een grondhouding van *aanvaarding*. Hierbij heb je aandacht voor het 'anders-zijn', maar voel je ook aan wanneer de verschillen niet relevant zijn. Het is streven naar *gelijkheid* vanuit openheid, wederzijds respect en menselijkheid. Het impliceert groeien als kritisch *reflectieve* professional.

Tijdens mijn zoektocht, bleek uit onderzoeken, verhalen, definities en gesprekken het primordiaal belang van je eigen grondhouding, het deelaspect 'attitude' binnen de competentie. Dit besef vind ik enorm belangrijk in het licht van de taaklast van het onderwijspersoneel.

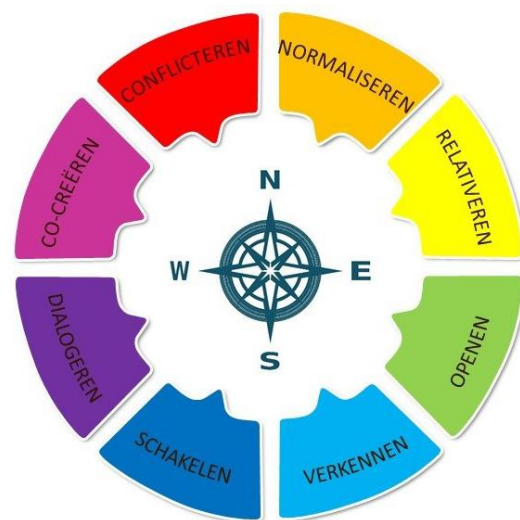
Omgaan met diversiteit kan dus starten vanuit je houding en vergt in de eerste plaats geen kennis over culturele gebruiken die samenhangen met herkomst of godsdienst, noch van kennis van elke ontwikkelingsstoornis of taal. Het gaat om de attitudes die je reeds hebt en/of (verder) kan ontwikkelen.

"Competenties van leraren om in hun beroepspraktijk om te gaan met diversiteit zijn geen nieuwe of andere competenties dan de al bekende competenties van leraren. Ze zijn wel opnieuw ingekleurd vanuit de specifieke taakstelling van leraren die te maken hebben met diverse klassen en complexe instructiesituaties." (Sven Sierens, 2007)

Binnen een veranderingstraject kan het een goed idee zijn om samen met je team vorm te geven aan jullie definitie van divers-sensitiviteit. Zo zal duidelijk worden welke kenmerken jullie significant of inspirerend vinden binnen jullie context en zal het met meer kracht nageleefd worden.

In het verdere proces kan het belangrijk worden om meer aandacht en tijd te besteden aan bepaalde vaardigheden en kennis die deze attitudes nog bijkomend kunnen ondersteunen en verder vorm kunnen geven aan de basiscompetentie (bv. conflicteren, actief luisteren,...).

Met het oog op het uitdiepen en concretiseren van de term divers-sensitiviteit, binnen onze derde mijlpaal 'kennis', heb ik verschillende kaders gevonden die ik van naderbij heb bekeken. Ik vond ze allemaal enorm boeiend en vond heel veel raakpunten. Er was echter één model dat me enorm aansprak: het "**Diversiteit & Inclusie Kompas**" van Marijke Cornelis. Bruikbaar op individueel vlak, in de aansturing van een team of op beleidsniveau. Ik vond het heel sterk door zijn eenvoud en visueel aspect. Ik zag het in gedachten in de klas hangen van de leerkracht of in de leraarskamer. En hoewel er slechts 8 werkwoorden staan, kan elk werkwoord aan zoveel deelaspecten gelinkt worden.



Figuur 1: Het "Diversiteit & Inclusie kompas" ¹

© Diversiteitsacademie – 2017

Er gaat, naar mijn mening, binnen dit kader een grote kracht uit van de positieve grondhouding, eigen aan divers-sensitiviteit, hoewel zeker zal blijken dat er naast attitudes ook kennis en vaardigheden vereist zijn om de competentie uit te diepen. Ik kies bewust voor een kader dat een enorm belang hecht aan communicatie, de rode draad binnen het veranderingsproces.

Ik geloof dat deze tool een krachtig instrument zou kunnen zijn om meer verbinding te creëren tussen de leden van een schoolteam en tussen de school, ouders en leerlingen. Marijke Cornelis legt haar focus op de culturele diversiteit, omdat ze merkt dat het vaak op de culturele dimensie is dat de meest hardnekkige breuken in de verbinding ontstaan. Toch ben ik ervan overtuigd dat deze werkwoorden ook een sleutel tot verbinding kunnen zijn binnen de ruimere diversiteit die ik ook tracht te belichten.

“Diversiteit & Inclusie Kompas” van Marijke Cornelis

Marijke Cornelis is de bezielster van de Diversiteitsacademie ¹, ze is master in de Vergelijkende Cultuurwetenschappen, coach en procesbegeleider. In oktober 2017 volgde ik een workshop bij haar: “Verbinding maken bij Culturele verschillen”. Ze stelde hier voor het eerst haar “Diversiteit & Inclusie Kompas” voor, een handvat om meer verbinding te creëren in diversiteit. Ze omschrijft het als een navigatie instrument dat de richting aangeeft naar een inclusieve organisatie: “een organisatie waar iedereen zijn plek vindt, elk talent optimaal benut wordt en diversiteit wordt ingezet als een kracht”.

Ik heb als doel gesteld haar visie te vertalen naar en aan te vullen vanuit de onderwijscontext. Indien relevant heb ik inhouden uit andere kaders gelinkt aan één van de sleutels.

Er zijn 8 sleutels tot verbinding, die als werkwoord geformuleerd worden: normaliseren, relativeren, openen, verkennen, schakelen, dialogeren, co-creëren en conflicteren. Ze heeft bewust voor werkwoorden gekozen. Hieruit blijkt namelijk dat het een groeiproces is en dat er moet gewerkt worden aan inclusie en verbinding. Marijke Cornelis stelt binnen elke sleutel criteria voorop. Ik formuleer verder ook nog aandachtspunten binnen de onderwijscontext en concretiseer d.m.v. praktijkvoorbeelden (storytelling), verzameld uit verschillende bronnen. In dit artikel beperk ik mij tot de essentie en één praktijkvoorbeeld.

Sleutel 1: Normaliseren

Diversiteit als normaliteit beschouwen in deze pluriforme maatschappij is een opdracht voor elk van ons. Ook voor de Vlaamse Onderwijsraad behoort werken in diversiteit tot de essentie van onderwijs. In 14 fiches formuleerden ze in 2014, concrete aanbevelingen. De thema's, waaronder gelijke onderwijskansen, geven de gemeenschappelijke verwachtingen en vragen weer van het hele onderwijsveld.

“Meer gelijke onderwijskansen realiseren, veronderstelt een positieve waardering van de diversiteit die aanwezig is in alle onderwijsinstellingen. Werken in diversiteit behoort tot de essentie van onderwijs.”²

Zich bewust zijn van de diversiteit in de klas, dat er kinderarmoede is, dat er kinderen met verschillende etnische achtergronden in de klas zitten, erkennen dat elk kind anders is, aanvaarden dat gebruikte methodieken of klasgewoonten niet voor elk kind werken, accepteren dat het leuk en leerrijk kan zijn, maar evengoed verwarrend, vervelend of frustrerend.

¹ Bron: <http://www.diversiteitsacademie.be> geraadpleegd op 10 februari 2018.

² Zie: fiche 7



De sleutel **NORMALISEREN** vraagt om een **bewustzijn** (A+) van de huidige maatschappelijke realiteit.

Praktijkvoorbeeld: *“Wij hebben geen aparte lessen over interculturaliteit. Dit zit verweven in onze dagdagelijkse klaspraktijk. We doen niet aan leren en diversiteit, we ‘zijn’ leren en diversiteit. Afgebakende lessen leggen vaak te veel nadruk op hoe anders anderen zijn. Ik zou leerkrachten willen uitnodigen om te komen proeven van de culturele smeltkroes van een school in het Brusselse en de vooroordelen daarover even opzij te zetten.”¹*

Sleutel 2: Relativeren

De relativiteit inzien van de eigen visie en ideeën. Ons standpunt niet beschouwen als dé waarheid of dé juiste weg. Aanvaarden dat de eigen manier om met de wereld om te gaan en vorm te geven aan het leven één van de vele manieren is (Marijke Cornelis, 2017).

Waarden zijn universeel. Maar niet iedereen giet ze in dezelfde normen, regels, wetgevingen. En dat is nu net de kern van de sleutel relativeren: aanvaarden dat onze eigen normen slechts één manier zijn om met gemeenschappelijke waarden om te gaan. Zo kan een moeder uiting geven aan de waarde zorgzaamheid, door haar kind niet op uitstap mee te laten gaan. Wij hanteren diezelfde waarde, zorgzaamheid, en zorgen voor eten, drinken, zonnemelk, extra begeleiders op de uitstap. Relativeren op zo een moment biedt ruimte voor empathie, wat al een heel ander vertrekpunt is dan onbegrip tijdens een gesprek.

SDL heeft het over **multiperspectiviteit**:

¹ Voorbeeld van Goedele, leerkracht 5^{de} leerjaar, Brussel en Mieke, leerkracht in Wuustwezel uit boek: Studio Globo (2005). *Voorbij de kleuren. Verbondenheid en solidariteit leren in het basisonderwijs*. Brussel: Piet Spanhove.

“Aan elk verhaal zijn verschillende kanten. Maar we nemen dikwijls genoeg met één kant, één verklaring, één perspectief: “het eigen perspectief”. Omgaan met diversiteit houdt in dat men zich los kan maken van het eigen perspectief, via verschillende invalshoeken naar zaken kan kijken én zich kan inleven in het perspectief van degenen met wie men in interactie treedt.”



De sleutel **RELATIVEREN** vraagt om een **bewustzijn** (A+) van multiperspectiviteit.

Praktijkvoorbeeld: *Wanneer een kleuterleidster ziet dat een peuter van Noord-Afrikaanse oorsprong met de handen eet, berispt ze hem niet onmiddellijk omdat ze beseft dat zijn vader ook zo eet. Door het kind te laten eten met zijn handen op dat moment, erkent ze hem in zijn eigenheid, waardeert ze hem voor wie hij is en is ze niet kleurenblind.²*

² Gebaseerd op een voorbeeld uit Boudry, C. & Vandenbroeck, M. (2011). *Spiegeltje, spiegeltje. Een werkboek voor de kinderopvang over identiteit en respect*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Sleutel 3: Openen

“Wanneer je intersectioneel ¹ denkt ben je in staat om tussen de verschillen van mensen de overeenkomsten te ontdekken en andersom.” (Hoffman, 2007)



Dit gaat om een basishouding:

“De derde sleutel tot verbinding in diversiteit is het zich openstellen voor de ander. Dit zowel op individueel niveau als op team- of organisatieniveau. Dit is niet zo evident, want van nature zijn mensen geneigd om verschillen uit de weg te gaan. Verschillen zorgen voor onvoorspelbaarheid.” (Cornelis, M. 2017)

Die open houding om op zoek te gaan naar gelijkenissen verbind ik aan volgende passage uit de diversiteitsbarometer (2018). Unia is bezorgd dat inclusief onderwijs vandaag de dag hoofdzakelijk weggelegd is voor blanke, middenklasse-ouders. Dit kan gelinkt worden aan de noodzaak van het kruispuntdenken en het begrip van het Pygmalion effect:

“De onderwijsorganisaties die focussen op secundair onderwijs roepen dan ook op tot het benutten van een intersectioneel perspectief: aandacht creëren voor de manier waarop bepaalde indicatoren (zoals etnische achtergrond, kansarmoede, gender, functiebeperking, ...) op elkaar inspelen en effecten van sociale

ongelijkheid versterken. Op die manier hoopt men van inclusief onderwijs een verhaal te maken voor álle leerlingen.”

Op organisatieniveau betekent openen ook werken aan toegankelijkheid (Cornelis, M. 2017).

Binnen de onderwijscontext link ik toegankelijkheid aan het belang van het opzoeken van drempels die (ouder)betrokkenheid mogelijks in de kiem smoren. Trachten om als school dus zo laagdrempelig mogelijk te zijn naar ouders en leerlingen toe. De school openstellen voor de ander...

Ook binnen een team is het van groot belang om openheid naar elkaar toe te creëren. Niet alleen wanneer het goed gaat, maar ook wanneer het wat moeilijker gaat. Het uiteindelijke doel is om een schoolteam te vormen waarin je je gedragen weet.

De sleutel OPENEN vraagt om een **bewustzijn (A+)** van je ontvankelijkheid² als persoon en de toegankelijkheid van je school.



Praktijkvoorbeeld: Twee groepen leerkrachten krijgen een identieke case, maar bij de ene groep gaat het om een Turks gezin, bij de andere om een Vlaams. Deze eerste groep heeft als verklaringsmodel vooral cultuur, cultuurverschillen en taal (culturalisering). De tweede groep heeft als verklaringsmodel ADHD, stress...³



Sleutel 4: Verkennen

“Van zodra we ons open stellen voor de ander, kunnen we op verkenning gaan. Exploreren. Hier past een houding van respectvolle nieuwsgierigheid waarbij

¹ Intersectioneel denken of kruispuntdenken

² Gebaseerd op model van CIMIC: **culturele ontvankelijkheid**: de openheid om naar de visie en de deskundigheid van de ander te luisteren en deze te integreren, en tevens het

vermogen om de relativiteit van de eigen visie en ideeën te aanvaarden.

³ Voorbeeld van Stijn Tondeur (2017)

verschillende meningen, wensen en perspectieven zichtbaar gemaakt worden. Van zodra het zichtbaar is, kan je ermee aan de slag. Dat is de eerste stap in het benutten van de rijkdom van diversiteit.” (Cornelis, M. 2017)

Marijke Cornelis stelt dat we tijdens het ‘verkennen’ vooroordelen en veralgemeningen (stereotypen) vermijden. We zorgen dat we ons bewust worden van discriminatie, en we onthouden ons hiervan ook.

In het boek ‘Voorbij de kleuren’ (2005) lees ik dat gebleken is dat de beeldvorming over andere culturen al op peuter- en kleuterleeftijd ontstaat en dat het dan reeds het geschikte moment is om aan preventie van vooroordelen te werken.

Voor het onderwijs ging in 2002 het decreet Gelijke Onderwijskansen van kracht. Met dit beleid wil men alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Dit decreet wil tegelijk uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie tegengaan en heeft daarom speciale aandacht voor kinderen uit kansarme milieus. Toch ervaaarde in 2015 ongeveer 24% van de jongens en 19% van de meisjes met een migratieachtergrond etnische discriminatie door leerkrachten (Unia, 2018).

Binnen een schoolteam kan verkennen leiden tot leren-van-elkaar. Je kan een cultuur helpen creëren waarbij het inroepen van “hulpbronnen” normaal is, waar geen schaamte heerst wanneer je even blok zit of overmand wordt door emotie of twijfels. Tijdens mijn laatste supervisie sessie besepte ik hoe fijn het is in een groep te vertoeven waar vertrouwen heerst. Hierdoor wordt het mogelijk om op een respectvolle manier met elkaar in gesprek te gaan over soms heel

delicate onderwerpen. Leren-van-elkaar blijkt hieruit een logisch gevolg.

De sleutel VERKENNEN vraagt om een **bewustzijn** (A+) van vooroordelen, stereotypen, discriminatie en racisme.

Praktijkvoorbeeld: *Op een school voor buitengewoon onderwijs wordt een schoolreis georganiseerd: de kinderen gaan naar een indoor skipiste in Nederland. Door het kostenplaatje kunnen enkele kinderen niet mee. Een leerkracht heeft de volgende reactie: “Tja, dat is pech voor hen, ze beseffen dat toch niet, we kunnen dat toch niet laten voor enkelen...”¹*

Sleutel 5: Schakelen

Bij de vijfde sleutel voor verbinding in diversiteit vertelt Marijke Cornelis dat we op zoek gaan naar manieren om symbolen en codes flexibel te hanteren.

“Verbinding in diversiteit wordt makkelijker, wanneer we niet star met deze symboliek omgaan, maar flexibiliteit en “code switching”² toelaten.” (Cornelis, M. 2017).

“Een kind zijn taal weigeren op school staat gelijk aan het weigeren van het kind zelf. Wanneer de boodschap, impliciet of expliciet, in de school luidt “laat jouw taal en cultuur aan de schoolpoort achter”, laten kinderen ook een wezenlijk deel van hun identiteit achter. Wanneer ze deze afwijzing voelen, zullen ze minder geneigd zijn betrokken en zelfzeker te participeren in de klas”. Vrij vertaald naar (Cummins, 2001).

¹ Voorbeeld van medestudente tijdens haar keuzestage in het schooljaar 2017-2018.

² Code swiching of codewisseling: term voor een bepaalde vorm van taalmenging, waarbij tijdens een gesprek tussen twee of

meer gesprekspartners van de ene op de andere taal wordt overgeschakeld. Dit kan ook een dialectvorm zijn.



Op een positieve manier omgaan met meertaligheid vraagt binnen de onderwijscontext om extra aandacht. Zo vindt 77% van de Vlaamse leerkrachten in een bevraging in 2016 dat anderstalige leerlingen verboden zouden moeten worden om hun thuistaal te spreken op school (Unia, 2018).

Op www.meertaligheid.be vind je een schat aan informatie over dit onderwerp waarrond reeds veel onderzoek gedaan is. Zo toonde het project 'Thuistaal' in opdracht van het Departement Onderwijs en Opvoeding van de stad Gent aan, dat een positieve omgang met meertaligheid in de school een positief effect had op het zelfvertrouwen van de leerlingen. Het zou ook geen negatief effect hebben op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid of op het leren in het algemeen. Het project had als gevolg dat leerkrachten positiever stonden tegenover meerdere talen en het gebruik ervan op school.¹



Niet alleen met de kinderen is het belangrijk om te schakelen, ook met de ouders is dit onmisbaar. Uit de bevraging van de respondenten voor de Diversiteitsbarometer van Unia (2018) blijkt dat de meeste scholen bepaalde communicatiestrategieën slechts zelden toepassen. "Zo blijkt dat vooral de vertaling van schriftelijke communicatie, het gebruik van een tolk bij oudercontacten, samenwerken met organisaties die kansarme ouders of ouders met een migratieachtergrond bereiken, of ouders ontmoeten buiten de schoolpoorten weinig ingezet worden." Gebrekkige kennis van het Nederlands hoeft geen belemmering te zijn bij het communiceren. Probeer te schakelen.



Het aanpassingsvermogen kan ook gekaderd worden binnen je rol als lid van een schoolteam. Afhankelijk van de context en de

situatie kan het nodig zijn om een zorgzame, informerende, sturende,... rol op te nemen. Wat voor de ene ouder of collega vanzelfsprekend of noodzakelijk is, is dat niet voor de ander. Het vergt een zekere bekwaamheid om aan te voelen in welke rol je het beste kruipt in functie van de nood of doelstelling.

De sleutel SCHAKELN vraagt om een **bewustzijn (A+)** van het aanpassingsvermogen, de flexibiliteit van het individu, het team en de school.



Praktijkvoorbeeld: In de peuter-1^{ste} kleuterklas zit Nele, een meisje met het syndroom van Down. Haar taalontwikkeling verloopt moeizamer dan bij andere kinderen van haar leeftijd. Wanneer de leerkracht Nele enkele gebaren ziet maken, die ze niet onmiddellijk begrijpt, gaat ze hierover in gesprek met de ouders. Thuis maken de ouders blijkbaar gebruik van SMOG-gebaren². De leerkracht beslist om geleidelijk aan ook de belangrijkste gebaren te leren en betreft de andere kleuters hier ook bij. Zo kunnen zij zich reeds veel beter aan elkaar verstaanbaar maken.³



Sleutel 6: Dialogeren

Kiezen voor dialoog als de standaard gespreksvorm en tijd uittrekken om naar elkaar te luisteren. Op voet van gelijkwaardigheid tot een uitwisseling van betekenissen komen. Essentieel om tot verbinding te komen en tot een gedragen resultaat. (Marijke Cornelis, 2017).

Het sleutelbegrip binnen deze sleutel is voor mij: actief luisteren.

¹ Voor meer informatie zie boek: Gielen, S. & Isci, A. (2015). *Meertaligheid: een troef!* Sint-Niklaas: Abimo

² SMOG staat voor Spreken Met Ondersteuning van Gebaren. Het is een set van 500 basisgebaren waarmee je de dagdagelijkse communicatie kan faciliteren.

³ Gebaseerd op een voorbeeld uit Matheusen, F. (2016). *Mijn held is een hulpverlener*. Tiel: Lannoo nv.



Op een dag zei een man uit het volk tot Zen-meester Ikkyu: 'Meester, wilt u alstublieft enige stelregels van de hoogste wijsheid voor me opschrijven?' Ikkyu nam onmiddellijk zijn penseel en schreef het woord 'Aandacht.' 'Is dat alles?' vroeg de man. 'Wilt u er niets aan toevoegen?'

Ikkyu schreef toen twee keer achter elkaar: 'Aandacht. Aandacht.' 'Nu', merkte de man nogal geërgerd op, 'ik zie echt niet veel diepte of subtiliteit in wat u zojuist hebt opgeschreven.' Toen schreef Ikkyu hetzelfde woord drie keer achter elkaar: 'Aandacht. Aandacht. Aandacht.' Half boos vroeg de man: 'Wat betekent dat woord Aandacht eigenlijk?' En Ikkyu antwoordde vriendelijk: 'Aandacht betekent aandacht.'

(R. Ornstein)

Het verhaal over Ikkyu, vond ik terug in een boek van Edwin Hoffman (2007). Hij stelt dat je enkel aandacht kan geven wanneer je elke ontmoeting begint met *ont*-moeten: "het ontdoen van de ontmoeting met de ander van het 'moeten'". De ander onbevangen en ontvankelijk tegemoet treden zodat je er-kan-zijn voor hem/haar. Hij geeft aan dat deze grondhouding van er-zijn-voor de ander, lef vraagt "om het avontuur van de ontmoeting aan te gaan." Dit sluit ook aan bij de sleutels openen en erkennen.

Verder vergt deze sleutel toch enige communicatieve vaardigheden waaronder assertief communiceren en het gebruik van de IK-boodschap. Er zijn ook veel randfactoren die een vlotte communicatie in de weg kunnen staan, waarbij het belangrijk is om over deze

factoren na te denken (spanning, angst, weerstand, machtsrelatie).

De sleutel **DIALOGEREN** vraagt om een **bewustzijn** (A+) van je luisterhouding, je leerkrachtstijl en mogelijke drempels bij je gesprekspartner.



Praktijkvoorbeeld: *In een nascholing hoorden wij ervaringsdeskundigen uit de kansarmoede vertellen over al het negatieve dat ze vanuit de school te horen kregen. En over hoe vermoeiend en stressvol dat is, en dat je je dan op den duur als een struisvogel gaat gedragen: kop in 't zand. Wij hebben daarom ons communicatiebeleid drastisch omgegooid. Van ieder lid van het schoolteam wordt nu expliciet verwacht dat hij of zij eerst drie positieve mededelingen geeft aan de leerling en/of aan de ouder over de leerling. Dan pas kan een eerder bezorgde of negatieve boodschap.[...] ¹*



Sleutel 7: Co-creëren

Dit gaat over de manier waarop activiteiten, nieuwe afspraken of beslissingen tot stand komen. Marijke Cornelis stelt dat samenwerking en co-creatie de beste kans bieden op een gedragen resultaat en een duurzame verbinding. Hier komt de meerwaarde van diversiteit tot uiting.



¹ Voorbeeld uit De Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Gent: Integratiedienst Stad Gent.

Zin voor samenwerking is één van de attitudes die in het Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren (2008) is opgenomen: “Samenwerken op een constructieve manier en bijgevolg een meerwaarde realiseren.” Bea Van Robaey (2014) heeft het over samen probleemdefiniëring en oplossingsstrategieën ontwikkelen.

Ik denk dat bijna elke lid van een schoolteam op 28 maart 2018 gekeken heeft naar de aflevering van Pano: “Het basisonderwijs kraakt”. Hier werd bevestigd dat er in de laatste jaren veel veranderd is in onze maatschappij en dat dit weerspiegeld wordt in de scholen: heel diverse klassen met veel kinderen afkomstig uit een andere cultuur en meer kinderen met speciale zorgnoden door de komst van het M-decreet. Volgens professor Martin Valcke van de UGent is het dertig jaar oude model van één leerkracht voor één klas dood.

Maar, niet alleen het systeem kraakt, ook de leerkrachten kraken. In het basisonderwijs vallen steeds meer leerkrachten uit door stress en burn-out. In De Standaard (Lasters, 2018, p. 39) lees ik dat vier op de tien onderwijswerknemers een *burn-out* riskeren.

In de diversiteitsbarometer (Unia, 2018) staat het heel treffend omschreven:

“Gezien de complexiteit van de schooltaak, wordt gesteld dat het onmogelijk is dat iedere leerkracht alle competenties in zich verenigt. Daarom ligt de kracht van een school in zijn team, waarbij mensen elkaar kunnen ondersteunen en versterken. Er wordt dan ook gewag gemaakt van een verdere ondersteuning van team gebaseerd lesgeven, zoals team-teaching of co-teaching, maar ook van een versterking van de samenwerking binnen een school.”

Ik denk dat het duidelijk is dat samenwerken een heel belangrijke sleutel is in ons verhaal. Een sleutel die nauw verweven is met de vorige sleutel, dialogeren en de volgende, conflicteren. Als school zullen we niet altijd in

staat zijn om die ideale oplossing waar te maken, tenslotte zitten we met financiële en structurele beperkingen en een hoop voorschriften, richtlijnen, streefdoelen en eindtermen. Maar wanneer we ons openstellen voor co-creatie, samenwerking, leren-van-elkaar, zetten we reeds een stap in de goede richting. We zetten sterktes optimaal in en tonen de bereidheid om de sterkte van de ander te willen gebruiken.

Die stap van co-creëren zetten we niet enkel naar collega's, maar ook naar de ouders. Ouders waarmee we ons, samen met de leerling, in een partnerschapsmodel verhouden. (De Mets, J. 2013).

“In een **partnerschapsmodel** luisteren de partners naar elkaar, leren elkaar kennen, geven wederzijds vertrouwen, onderhandelen en maken goede afspraken. Het expliciteren van verwachtingen maakt het partnerschap rijker.” (De Mets, J. 2013)

Het is belangrijk dat school en ouders uitgaan van een gedeelde verantwoordelijkheid over opvoeding en onderwijs. Ouders worden beschouwd als ervaringsdeskundige en zijn welkom op de school! De vertrouwensrelatie wordt opgebouwd vanuit openheid, empathie en een wederkerige communicatie, cruciaal in functie van het kind. Contact leggen als leerkracht, maar ook als mens.

Je kan het co-creëren, ook uitbreiden naar de buurt (brede school), andere scholen, externe partners en uiteraard naar de leerlingen zelf.

De sleutel CO-CREËREN vraagt om een **bewustzijn (A+)** van je zin voor samenwerking.

Praktijkvoorbeeld: Een school organiseert naar jaarlijkse gewoonte een kaas- en wijnavond om de schoolreizen te sponsoren. Ze verwachten met al hun inspanningen (flyers, posters, mond-



aan-mond reclame) ook de leerlingen en ouders met een migratie achtergrond te bereiken. Ze slagen echter niet in hun opzet. Verschillende leerkrachten zien hierin de bevestiging dat deze ouders geen betrokkenheid tonen.

Sleutel 8: Conflicteren



Marijke Cornelis stelt dat dat samenwerken en co-creëren natuurlijk niet altijd van een leien dakje loopt: “Om verbinding te kunnen maken in diversiteit is het belangrijk conflicten te kunnen aanvaarden als een normaal gegeven. Samenwerken in diversiteit op een manier dat we de rijkdom van diversiteit kunnen benutten, vraagt een behoorlijke inspanning. En het is normaal dat het soms een keer gaat botsen.”

In plaats van conflicten te vermijden, of op een ongunstige manier in conflict te gaan, stelt ze dat we beter op voorhand nadenken hoe we met conflicten kunnen omgaan. Zo kunnen we een strategie ontwikkelen waarbij we streven naar een win-win situatie vanuit exploratie en samenwerking.

Bij het streven naar een win-win, besteden we aandacht aan de onderliggende belangen van beide partijen. De behoeftepiramide van Maslow kan vaak een link bieden naar die onderliggende belangen en kan je vanuit multiperspectiviteit in het achterhoofd houden.

Er is slechts één ander kader waarin letterlijk het woord conflicthantering voorkomt, dat van CIMIC (2011). Zij omschrijven de component culturele conflicthantering als volgt: “het

vermogen om interculturele conflicten te beschouwen als leerkansen en het bewustzijn van de eigen conflicthanteringsstijl”. Dat laatste vind ik wel een vitaal aspect om te kunnen groeien binnen deze sleutel.

We kunnen conflicten duidelijk niet vermijden, maar wanneer kunnen we toegeven aan diversiteit en wanneer beter niet? Welk kader kan gebruikt worden?

Sinds vorig jaar ben ik geboeid door het begrip van de redelijke aanpassing van Patrick Loobuyck (2017). In zijn boek “Samenleven met gezond verstand”, stelt hij dat over morele principes niet kan onderhandeld worden, deze principes gaan in tegen het mensbeeld waar onze samenleving op gebouwd is. Praktische afspraken maken we echter door met de verschillende belanghebbenden rond de tafel te gaan zitten en door met elkaar in gesprek te gaan, te dialogeren. Hij stelt dat het niet gaat om hoe we ons leven inrichten als individu, maar wel om hoe we kunnen samenleven.

In zijn boek ligt de focus vooral op de culturele diversiteit, maar zijn visie is toepasbaar op elk vraagstuk dat ontspruit vanuit diversiteit. Denk maar aan de krachtlijn van het ‘recht op redelijke aanpassing’ binnen het M-decreet, waarbij barrières worden weggenomen waarmee leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te maken krijgen in een normale schoolomgeving.

De sleutel CONFLICTEREN vraagt om een **bewustzijn (A+)** van de onderliggende belangen in een conflict en onze eigen conflicthanteringsstijl.



Praktijkvoorbeeld: *Fran is een vlotte kleuter, ze vindt het in de peuterklas “saai” en zegt dat ze niet kan praten in de klas met de andere kindjes. Ze moet daar “babypuzzels” maken. Halverwege de tweede kleuterklas leest ze al vlot woordjes en eenvoudige zinnen. Tegen het eind van de tweede kleuterklas leest ze boeken. Ze gaat niet graag naar school en heeft geen*

vriendjes. Ze verliest haar interesses en is vaak opstandig en boos. Het CLB test haar en ze blijkt een ontwikkelingsvoorsprong te hebben. Ze twijfelen of versnellen de oplossing is, omdat haar welbevinden ook cruciaal is. Ondanks haar sociaal-emotionele problemen denken ze dat ze zich daar beter zal voelen omdat ze uitdaging zal krijgen, dus beslissen de ouders om haar naar het eerste leerjaar te laten gaan. Ze geniet van het leren rekenen en het lezen gaat ondertussen zo goed dat ze mag helpen met de leerkracht bij de beginnende lezers. Fran wordt echter heel hard gepest. Ze zoekt aansluiting bij oudere kinderen maar die profiteren van haar omdat ze er wil bij horen. Kinderen horen van hun ouders dat ze nog een kleuter is en dat ze niet bij de groep hoort. De ouders vragen ondersteuning bij het zorgteam, maar die geven aan niet te kunnen helpen. Volgens de school is het de beslissing geweest van de ouders om haar te versnellen en hebben ze hun handen vol met kinderen die echt ondersteuning nodig hebben. Fran is intussen heel onzeker geworden en geeft aan niet meer te willen leven, ook hiervoor sluit de school haar ogen.¹

Toepassing

Het kompas kan op twee manieren gebruikt worden: als leidraad om te werken aan diversiteit als individu, binnen een groep of organisatie. Of om een bepaalde vraag, situatie of probleem aan af te toetsen. Dit kan op individuele basis, maar zeker ook in teamverband.

In mijn bachelorproef staat een uitgewerkte case ter illustratie.

¹ Getuigenis van een vriendin over haar dochter (de naam is uit privacyoverweging aangepast).

Doelstelling 4: ADKAR® Mijlpaal ability

“HET VERMOGEN ONTWIKKELEN OM VIA REFLECTIE EN SAMENWERKING TE GROEIEN IN DEZE COMPETENTIE.”

Kennis hebben betekent nog niet dat je die daadwerkelijk kan toepassen in de praktijk. In het e-boek over het Prosci®-ADKAR® model staat dat de afstand tussen beiden vaak zelfs heel groot is. Het is dan ook belangrijk om naast het aanbieden van kennis, voldoende tijd, coaching en oefening te voorzien opdat het team het vermogen kan ontwikkelen om de theorie in praktijk om te zetten, tot leren en ontwikkeling kan komen. Net als de bewustwording en de goesting, is ook dit een individueel proces, waarbij niet iedereen hetzelfde vermogen heeft om de nieuwe kennis (vaardigheden, attitudes) binnen eenzelfde tijdsspanne te internaliseren. Kritisch reflecteren speelt hier volgens mij een belangrijke rol in.

Het hart van het kompas: Kritisch Reflecteren

Zoals reeds gezegd, vind ik het “Diversiteit & Inclusie kompas” een zeer waardevol instrument binnen ons veranderingsproces. Toch wil ik graag één sleutel toevoegen: kritisch reflecteren, een begrip dat doorheen dit artikel reeds meerdere keren is opgedoken.

Marijke Cornelis vermeldt de ‘basishouding van reflectie’ als criterium van de sleutel relativeren. Ik wil kritisch reflecteren echter benadrukken en een volwaardige plaats geven. Die plaats zie ik in het hart van het Kompas.

Gezien mijn focus op attitude, vind ik deze passage uit het boek ‘**Kleine Kinderen Grote Kansen**’ essentieel:



“Reflectie is niet enkel een vaardigheid, maar een algemene attitude die een basishouding vergt van openheid, alertheid, nieuwsgierigheid en motivatie om situaties, ervaringen en instellingen in vraag te stellen (Kelchtermans, 2003) en waar nodig te veranderen.”

Criteria opgesteld voor Kritisch reflecteren:

- Ik integreer theorie en praktijk om nieuwe kennis en praktijken te creëren in een zelfsturend leerproces.
- Ik stel niet alleen mezelf in vraag, maar ook pedagogische praktijken en het systeem. Zo kom ik tot innovatie en sociale verandering.¹
- Ik reflecteer individueel, maar ook in teamverband.²
- Ik kan aangeven hoe waarden en eigen visie van invloed zijn op het professioneel handelen.
- Ik zet mijn eigen visie, overtuigingen en waarden in als kracht in de klas- en schoolpraktijk.

In het boek ‘Kleine Kinderen Grote Kansen’ wordt kritische reflectie als rode draad binnen hun competentieprofiel opgenomen. Ik heb me gebaseerd op hun analyse om vorm te geven aan mijn eerste drie criteria. De laatste twee vertrekken uit deelcompetenties van OC11: ‘Kritisch naar zichzelf en het eigen functioneren kijken en het eigen handelen vanuit deze reflectie bijsturen’, uit de stagegids van de Arteveldehogeschool. (Ruys, I. e.a. 2017)

Kritisch reflecteren is ook voor mij een rode draad doorheen de competentie divers-sensitiviteit, dat blijkt uit volgende conclusie:

Kritisch reflecteren **IS** bewustzijn (A+) en bewustzijn (A+) **IS** kritisch reflecteren.



¹ Vandenbroeck e.a., 2011, p. 23-24.

² Het reflecteren in teamverband biedt de mogelijkheid van het verkennen van **meerdere perspectieven** op persoonlijke en

Als (bege-)leider werken aan ability

Draagvlak moet er in eerste instantie zijn aan de top van de organisatie, anders wordt het proces niet aangestuurd. Dat is ook de primaire reden waarom ik mij richt naar bestuur, directie en beleidsondersteuners.

Er moet ook slagkracht zijn om het beleid ook daadwerkelijk aan te passen en de directie heeft dit beleidsvoerend vermogen om het beleid in de sporen te zetten en te houden. Anderzijds geloof ik dat een veranderingsproces een school-gedragen proces moet zijn, vanuit een gedeelde visie tussen de leden van het schoolteam.

Een veranderingsproces gaat soms gepaard met moeilijkheden en negatieve gevoelens. Dat vraagt een zekere veerkracht³. Het is belangrijk om de draagkracht van het team te bewaken. Elk lid van het team moet ook over zijn/haar eigen grenzen waken.

Prosci® heeft een aantal strategieën voor de (bege-)leider om aan het ‘vermogen’ te werken. Kort samengevat:

- dagelijkse betrokkenheid van de begeleider(s);
- experts of ambassadeurs inzetten;
- praktische oefeningen;
- supervisie.

Ook tijdens deze fase kan weerstand ontstaan, net als bij de eerste drie mijlpalen.

Het voornaamste inzicht is dat kennis niet gelijk is aan het vermogen om de kennis in de dagdagelijkse praktijk om te zetten. Er moet voldoende ruimte en tijd voorzien worden om te leren, te reflecteren en te groeien. Tijdens deze periode voorzie je adequate ondersteuning binnen een waarderende leeromgeving.



professionele thema's. Hieruit ontstaan kritische **leergemeenschappen** (DECET & ISSA, 2011).

³ Gebaseerd op model van CIMIC: component “culturele veerkracht”

Doelstelling 5: ADKAR® Mijlpaal reinforcement

“VERSTERKEN VAN DE VERANDERING OPDAT DIVERSITEIT NORMALITEIT WORDT.”

Veranderen is moeilijk, maar de verandering verankeren is vaak nog moeilijker stelt Prosci. Het gaat om elke actie die gericht is op het versterken van de verandering binnen een organisatie of een individu. We gaan op zoek naar borging.

Versterking kent drie doelstellingen volgens Prosci:

1. De verandering verankeren.
2. Stuwkracht creëren gedurende de overgang van de huidige naar de toekomstige stand van zaken.
3. Een succesverhaal schrijven, dat de bekwaamheid versterkt voor toekomstige veranderingsprocessen.

Duurzame, blijvende ‘versterking’ zal ervoor zorgen dat de cultuurverandering verankerd wordt in de school. Daarom is deze laatste mijlpaal cruciaal, want het is menselijk dat oude gewoontes terug de overhand krijgen.

Factoren die versterkende handelingen beïnvloeden

In het Prosci®-ADKAR® model worden verschillende factoren besproken die kunnen bijdragen tot de verankering van de verandering.

- De mate waarin de versterking betekenisvol is voor het individu.
- De link tussen de versterking en de vooruitgang of prestaties.
- De afwezigheid van negatieve gevolgen.
- Verantwoordelijkheid meten en vastleggen d.m.v. mechanismes.

Strategieën om versterking tot stand te brengen

Er worden ook verschillende strategieën besproken die kunnen bijdragen tot de verankering van de verandering.

Zorg voor erkenning en appreciatie van de inzet van de teamleden, want die zullen stuwkracht, energie en enthousiasme creëren.

In het begin van het proces, wanneer de uitdaging het grootst is, is het belangrijk om gelegenheden te zoeken waarbij de kleine successen worden gevierd. Deze successen kunnen namelijk een enorme impact hebben (Prosci). Een grotere opkomst tijdens de openklasdag of een kleuter die open bloeit in de klas, vier het!

Zorg ervoor dat je uit de dagelijkse gesprekken feedback genereert over de vooruitgang en over de werkpunten.

Alle processen, teksten, omkaderende afspraken dienen gecontroleerd worden op het stimuleren van de ‘oude visie’. Ze worden aangepast zodat ze de gewenste doelstellingen ondersteunen, m.a.w. de nieuwe visie.

In de toekomst is het ook belangrijk om aandacht te besteden aan heropfrissing of terugkomsessies.

Traject met Freinetschool De Loods

In het begin van het schooljaar ging ik op zoek naar een school waarbinnen ik een traject kon lopen rond divers-sensitiviteit. Ik kreeg een tip en contacteerde een school in het Gentse: Freinetschool De Loods.

Ik stuurde mijn bachelorproefvoorstel door naar de directie die het voorstel zeer interessant vond. Ik vond het fantastisch dat ze openstond voor een gesprek, tenslotte zijn de scholen reeds overbevraagd en al zeker de directieleden. Het is ook een gevoelig thema en ik ben geen coach, ik ben een student.

Het was belangrijk dat we onze verwachtingen aftoetsten en op zoek gingen naar een win-win.

Ze stelde voor om het kleuterteam beter te leren kennen d.m.v. observatie en het bijwonen van hun vergaderingen. Ze hoopte dat ik op deze manier vertrouwen en krediet kon opbouwen. Tenslotte is het niet evident om als buitenstaander en student geloofwaardigheid te verkrijgen in een team.

Het viel me op dat dit team zich wel degelijk bewust is van de maatschappelijke realiteit, maar hierdoor met veel vragen zit. De goesting om ermee aan de slag te gaan was duidelijk aanwezig.

Met de directie werd beslist dat ik naar het einde van het schooljaar toe een vorming zou geven over divers-sensitiviteit.

Begin mei werd de datum vastgelegd. De beleidsondersteuner en directie wilden ook graag aanwezig zijn. Tijdens een meeting met hen enkele weken later, vond ik het heel belangrijk om te schetsen welke richting mijn onderzoek was uitgegaan. Ik vertelde in het kort over het Prosci®-ADKAR® model, het Kompas en welk doel ik beoogde: ik wou actief aan de slag gaan met het Kompas. Dit omdat ik ervaren had dat de bewustwording en de goesting wel goed zaten in het team.

DE FORMING OP 6 JUNI

Op 6 juni was het dan zo ver, ik zou mijn allereerste vorming geven aan een groep van 7 mensen. Iemand van het Onderwijscentrum Gent wou ook graag aansluiten.

Ik was opnieuw enorm dankbaar dat deze groep mensen tijd wou vrijmaken om naar mij te luisteren. Een team waarin ik mij van bij het begin welkom had gevoeld.

Ik had slechts een halve dag, wat me niet zoveel tijd gaf om het veranderingsproces te duiden. Ze hadden op mijn vraag dan ook allemaal op voorhand 'De communicatie voor het hoofd' doorgenomen.

Stress ging over in enthousiasme. Ik vond het leuk om de groep te introduceren in divers-sensitiviteit. De gesprekken werden intenser naarmate de vorming vorderde en de blikken werden verruimd.

EVALUATIE

Tijdens het groepswork viel het me op hoe moeilijk het team het soms had om de focus te behouden. Het was duidelijk dat er veel bezorgdheden en vragen waren. Als student in de rol van een "één-dags-coach" vond ik het niet evident om hen hierin te sturen. Er lag hier een kans voor mij om met de sleutel dialogeren en conflicteren aan de slag te gaan. Diep van binnen dacht ik: "Komaan, jullie krijgen hier de tijd om constructief naar een visie en oplossing te werken voor deze case. Grijp die kans!" Maar ik zweeg. Het is duidelijk, ook voor mij is er nog werk aan de winkel.

Anderzijds besef ik heel goed dat het leren werken met het Kompas tijd vraagt. Het vraagt tijd om je de sleutels eigen te maken, tijd die je jezelf ook gewoon moet gunnen. Dat heb ik ook gedaan.

Zelf voelde ik aan dat een halve dag kort was voor deze vorming. De deelnemers moesten op korte tijd heel wat informatie opnemen en daar dan reeds mee aan de slag gaan. Van elke sleutel werd slechts de kern meegegeven, daar waar het wenselijk was geweest om wat langer stil te staan bij een heel aantal criteria of inzichten.

Ik had een evaluatieformulier opgesteld t.a.v. verwachtingen, want die zijn er toch altijd wanneer je naar een vorming gaat.

Alle deelnemers vonden de vorming relevanter t.a.v. het werk, dan verwacht. Op één na, hadden ze allemaal hun kennis *veel meer* of *meer* verruimd dan verwacht. Bij de evaluatie van de inhoud van de vorming gaven de meeste deelnemers aan dat het *beter* was dan verwacht. Allemaal zouden ze de vorming aanbevelen.

De directie was heel tevreden. Ze gaf aan dat ik de materie onder de knie heb, veel relevante

bronnen had gebruikt en de groep goed aanvoelde. Ook de beleidsondersteuner vond het een zeer boeiende opleiding die bruikbaar was op beleidsvlak. Ze vond het kompas eerst zeer theoretisch, maar ondervond dat alles gelinkt kon worden aan de praktijk.

De directie: “Het Diversiteit & Inclusie Kompas” is zeker een werkbaar instrument voor het creëren van inzichten, een gemeenschappelijke taal en om in de toekomst cases aan af te toetsen. Ik hoop dat het ons in de toekomst mee op weg zal helpen. Het zal wel nog veel oefening vragen van onze kant om er vlot mee overweg te kunnen. Het zal een kwestie zijn van het op te nemen.”

Conclusie

Tijdens een gesprek met een docente een half jaar terug, maakte ze me duidelijk dat ik het woord ‘moeten’ heel vaak in de mond nam: “We moeten dat toch inzien” of “We moeten daar toch aan werken”. Het lijkt allemaal zo evident voor mij en ik tracht elke dag te werken aan deze competentie en zal dit een leven lang doen. Maar het klopt dat je niemand je eigen visie kan opleggen, je niemand kan forceren een bepaalde houding aan te nemen.

Ik wil me echter niet laten ontmoedigen en hoop met mijn artikel en bachelorproef die mensen te bereiken die diep vanbinnen voelen dat het niet om een keuze gaat, maar om een noodzaak, vanuit liefde.

Het is mijn doel om de leerkracht een basisvertrouwen te bieden om met de superdiverse realiteit aan de slag te gaan. Ik wil het schoolteam een zicht bieden op een aantal noodzakelijke competenties om in te spelen op dit veranderingsproces. Ik wil hen tools aanreiken om de eerste kleine successen te ervaren die hen hopelijk zullen versterken om te blijven geloven en hiermee draagvlak creëren!

Het Prosci®-ADKAR® model is de methodiek waarmee ik vorm heb proberen geven aan het

veranderingsproces waarin we ons bevinden. Belangrijk hier was het besef dat veranderingsbereidheid een individuele keuze is. Probeer dan ook die individuele aandacht te geven.

Een veranderingsproces vraagt tijd. Elke mijlpaal kan maanden (mogelijks jaren) in beslag nemen. Laat je niet ontmoedigen. Zorg voor erkenning en appreciatie van de inzet van de teamleden, want die zullen stuwkracht, energie en enthousiasme creëren.

Wat ik geschreven heb, kan misschien dienen als een wegwijzer. Voel aan welk pad je moet bewandelen of welke richting je uit moet.

Wat het “Diversiteit & Inclusie Kompas” betreft, is het belangrijk om door de verschillende stappen te gaan en niet onmiddellijk naar oplossingen te zoeken. Het proces is belangrijk, zodat je aan die bewustwording (A+) werkt binnen elke fase. Het is echter ook een manier van in het leven staan en gewoon al aandacht hebben voor de achterliggende gedachte, zonder alles van A tot Z te begrijpen, is een vertrekpunt voor je klaspraktijk en schoolbeleid. Het is de weg naar divers-sensitiviteit.

Ingeborg Lierman van het Onderwijscentrum gaf volgende feedback: “Ik denk dat het iets natuurlijks is...mensen willen zo vlug mogelijk een concrete oplossing voor een probleem dat zich stelt en beseffen vaak niet dat een andere mindset of een theoretisch kader hen op lange termijn eigenlijk veel meer oplevert.”

Het traject met Freinetschool De Loods is op een hoopvolle, enthousiaste manier afgesloten! De volledige bachelorproef kan hopelijk nog een bron van inspiratie worden voor de beleidsondersteuner en directie binnen het verdere proces. Het was jammer genoeg niet mogelijk om deze leidraad te schrijven en integraal aan de praktijk te toetsen in één academiejaar. Het zou dan ook enorm boeiend zijn dit traject met een school aan te gaan. Misschien een suggestie voor verder onderzoek?

De vos zegt tegen de kleine prins:

“Vaarwel, dit is mijn geheim, het is heel eenvoudig: alleen met je hart kun je goed zien.

Het wezenlijke is voor de ogen onzichtbaar.”

Antoine de St.-Exupéry

Feedback of interesse?

Gedurende mijn traject merkte ik dat ik soms bang was om een bron over het hoofd te zien, een link te missen of een inzicht te hebben die niet zou stroken met iemand anders zijn mening. Ik ervaarde soms stress omdat ik beseftte dat ik blootgesteld kon worden aan opinies en kritiek.

Dit blijkt echter eigen aan **mijn groeiproces**. Ik beoog divers-sensitiviteit en wil me dan ook **kwetsbaar** durven opstellen. Ik ben mij ervan bewust dat dit mijn manier is om naar de maatschappelijke realiteit te kijken op dit moment in mijn leven en dat mijn visie relatief is.

Wanneer je opmerkingen, aanvullingen of constructieve feedback hebt, aarzel dan niet om me te contacteren, met een open blik. Klaar om te communiceren vanuit een grondhouding van respect en gelijkwaardigheid.

elfievh@gmail.com.

Dankwoord

Deze zoektocht was niet mogelijk geweest zonder de vele mensen die ik op mijn pad ben tegengekomen. Klaar om mij een korte lift aan te bieden richting mijn einddoel, bereid om de kaart met mij te bestuderen en zo samen de weg te vinden naar de volgende bestemming of aan de zijlijn met aanmoedigende woorden. Mijn oprechte dank gaat uit naar ieder van hen. Ik wil volgende mensen uitdrukkelijk bedanken voor hun bijdrage: Rose Baudoncq van CGG Eclips, Stijn Tondeur van Agentschap Integratie en Inburgering, Iris Roose van SDL, Marijke Cornelis van de Diversiteitsacademie, VZW Schoolmakers, Ingeborg Lierman van het

Onderwijscentrum Gent, Saskia Decraene van de Arteveldehogeschool, Debbie Van Luchem, Hein Poblome en het team van Freinetschool De Loods in Gent.

Deze bachelorproef is voor mij de apotheose van een intense, leerrijke, vermoeiende periode. Zonder de ondersteuning en het begrip van mijn ouders Roland Van Haudenhuyse en Agnes Anteunis, mijn broers en schoonzussen, mijn partner Igor Knezevic en mijn (plus)kinderen Lou, Jorre en Dina zou mij dit nooit gelukt zijn. Ik ben hen dan ook eeuwig dankbaar.

Aan te bevelen literatuur In de bachelorproef is een inspiratielijst per sleutel uitgewerkt.



- Boudry, C & Vandenbroeck, M. (2011). *Spiegeltje, spiegeltje. Een werkboek voor de kinderopvang over identiteit en respect*. Amsterdam: Uitgeverij SWP).
- Clement, J. (2017). *Inspirerend coachen. De kunst van dynamisch en uitdagend communiceren*. Tielt: Lannoo campus
- De Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Gent: Integratiedienst Stad Gent.
- Geldof, D. (2016). *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Hoffman, E. (2007). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Loobuyck, P. (2017). *Samenleven met gezond verstand*. Kalmthout: Polis.
- Matheusen, F. (2016). *Mijn held is een hulpverlener*. Tielt: Lannoo nv.
- Nicaise I. & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.
- Prosci (z.d.). The Prosci®-ADKAR® model. Geraadpleegd op 3 maart 2018, van <https://www.prosci.com/adkar>
- Roose, I., Pulinx, R. & Van Avermaet, P. (2014). *Kleine kinderen grote kansen*. Koning Boudewijn stichting.
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Studio Globo (2005). *Voorbij de kleuren. Verbondenheid en solidariteit leren in het basisonderwijs*. Brussel: Piet Spanhove.
- Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs. Geraadpleegd van https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_NL_AS.pdf
- Van Gils, V. (2015). *Veranderen. Zo communiceer je dat! Waardevolle interne communicatie bij verandertrajecten*. Amsterdam: Adfo Groep.

Bronnen



- (2016). *Bouwstenen voor een cultuursensitieve zorg- en welzijnsorganisatie*. Brussel: Politeia nv.
- Baudoncq, R. (5 april 2017). Onderzoeksinterview. Interview in verband met bachelorproef. Gentbrugge.
- Blommaert, J. (2017, 9 februari). Superdiversiteit als realiteit. Lezing uit lezingreeks met actuele thema's rond diversiteit. Gent: In-Gent
- Boudry, C & Vandenbroeck, M. (2011). *Spiegeltje, spiegeltje. Een werkboek voor de kinderopvang over identiteit en respect*. Amsterdam: Uitgeverij SWP).
- Bouverne-De Bie, M., & Claeys, A. (2003). Armoede, armoedebestrijding en het recht op een gezin. In A. Truyers (red.), *Eindverslag van het derde vooruitgangscongres inzake de bestrijding van armoede en sociale uitsluiting in Vlaanderen – 2 juni 2003* (pp. 8-25). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, afdeling Algemeen Welzijnsbeleid
- Clement, J. (2017). *Inspirerend coachen. De kunst van dynamisch en uitdagend communiceren*. Tiel: Lannoo campus
- Chetty, Friedman & Rockoff (2011). The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. The national bureau of economic research. NBER Working Paper No. 17699.
- Collins, J. (1988). *Language and class in minority education*. *Anthropology and Education Quarterly*, 19(4), 299–326.
- Crul, M., e.a. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.
- Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?* Sprongforum nr 19, 2001, p 19. Geraadpleegd op 30 mei 2018 via http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf
- Danhier et al (2014). Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel, Koning Boudewijnsstichting.
- DECET & ISSA (2011). Diversiteit en sociale inclusie. Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen.
- Decruynaere, E. (2018, 21 februari). Onderzoeksinterview. Interview in verband met bachelorproef divers-sensitiviteit. Gent.
- De Kockere, G. (2016). *Anders Gelijk* [e-book]. Gierle: Uitgeverij Pigmalion vzw. Geraadpleegd op 28 februari 2018, van http://www.pigmalion.be/downloads/Anders_gelijk.pdf
- De Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Gent: Integratiedienst Stad Gent.
- De pedagogische visie van Loris Malaguzzi. (z.j.). Geraadpleegd op 14 oktober 2017, van <https://www.expoo.be/de-pedagogische-visie-van-loris-malaguzzi>
- Derman-Sparks, L. & Tge ABC Task Force (1989). *Anti-bias Curriculum. Tools for empowering young children*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- de Saint-Exupéry, A. (2004). *De kleine prins*. Beverwijk: Apotheek Donker B.V.
- Draelants, L. (2018, 5 mei). Onderzoeksinterview. Interview in verband met bachelorproef divers-sensitiviteit. Gent.
- Eén. (2018, 27 maart). Pano: Het basisonderwijs kraakt [Communicatieprogramma]. Geraadpleegd op 14 mei 2018, van <https://communicatie.een.be/pano-het-basisonderwijs-kraakt>

- Eén. (2018, 28 maart). Pano: het basisonderwijs kraakt [Video]. Geraadpleegd op 14 mei 2018, van <https://www.vrt.be/vrtnu/a-z/pano/2018/pano-s2018a6/>
- Fantini, A. & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1.
- Feuerstein, R., Rand, Y. en Rynders, J.E. (1988). *Laat me niet zoals ik ben. Een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Gardner, H. (2008). *Soorten intelligentie : meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Geldof, D. (2016). Superdiversiteit. *Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Geldof, D. (2016, maart). Coaching in een superdiverse samenleving. TvC, 2016(1), 5-9. Geraadpleegd van <https://www.acco.be/acco/download.ashx?id=70bec961-12e4-49ad-9afd-d9a1f555453c>
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Hoffman, E. (2007). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Hoffman, E., Geldof, D., & Koning, M. (2014, oktober). Superdiversiteit op de frontlijn Diversiteitsbewuste communicatie is een noodzaak. Geraadpleegd op 8 juli 2017, van http://www.dirkgeldof.be/superdiversiteit_en_divers_sensitief_werken.
- Hofstede, G. (1991). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Uitgeverij contact.
- Kabinet Vlaams minister van Onderwijs. (2018, 30 maart). Extra ondersteuning voor leerkrachten basisonderwijs, gelijk loon en meer lesvrijstelling voor directeurs [Persbericht]. Geraadpleegd op 23 mei 2018, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/extra-ondersteuning-voor-leerkrachten-basisonderwijs-gelijk-loon-en-meer-lesvrijstelling-voor>
- Kelchtermans, G. (2003). De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Kinderrechtencoalitie Vlaanderen. (2009, november). Beeldvorming over kinderen en jongeren [Rapport]. Geraadpleegd op 30 december 2017, van <http://kinderrechtencoalitie.be/sites/default/files/wysiwyg/Databanken/OpenFora/kinderrechtenforum6beeldvormingoverkinderenenjongeren.pdf>
- Kotter, J.P. (1996). *Leiderschap bij verandering*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Kotter, J.P. & Cohen, D.S. (2008). *Het hart van de verandering. De principes van leiderschap bij verandering in de praktijk*. Den Haag: Academic Service.
- Laevers, F. (2004). *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters*. Leuven: CEGO Publishers.
- Laevers, F.; Vanhoutte, T. & Derycke, C. (2003). *Omgaan met kansarmoede in de basisschool: pijnpunten-beleving-aanpak*. België-Leuven: CEGO Publishers.
- Lleshi, B. & Van Den Bossche M. (Red.) (2010). *Identiteit en interculturaliteit. Identiteitsconstructie bij jongeren in Brussel*. Brussel: VUBPress.
- Lasters, R. (2018, 28 februari). Gelukkige leraar, gelukkige leerlingen. De Standaard, p. 39.
- Loobuyck, P. (2017). *Samenleven met gezond verstand*. Kalmthout: Polis.
- Matheusen, F. (2016). *Mijn held is een hulpverlener*. Tielt: Lannoo nv.
- Nicaise I. & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.

- Prosci (z.d.). The Prosci®-ADKAR® model. Geraadpleegd op 3 maart 2018, van <https://www.prosci.com/adkar>
- Ramey, C.T., Campbell, F.A., Burchinal, M.L. & Gardner, D.M. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4 (1), pp2-14.
- Roose, I., Pulinx, R. & Van Avermaet, P. (2014). *Kleine kinderen grote kansen*. Koning Boudewijn stichting.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ruys, I. e.a. (2017). *Stagegids OKO editie 2017-2018*. Gent: Artevelde Hogeschool.
- Schein, E. (2012). *De bedrijfscultuur als ziel van de onderneming*. Schiedam: Scriptum.
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Simons, Krols & de Graef (2011). *Interculturele competentie*. Brussel: Politeia
- Studio Globo (2005). *Voorbij de kleuren. Verbondenheid en solidariteit leren in het basisonderwijs*. Brussel: Piet Spanhove.
- Tondeur, S. (2017, 27 maart). *Cultuursensitief handelen*. PowerPoint van studiedag. Zottegem.
- Tondeur, S. (12 april 2017). Onderzoeksinterview. Interview in verband met bachelorproef. Gent.
- Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs. Geraadpleegd van https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_NL_AS.pdf
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., & Lazzari, A. (2011). CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London & Ghent: University of East-London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Lannoo
- Vandenbroeck, M., Peeters, J., Van Laere, K., Lazzari, A., Urban, M. & Cameron, C. (2011). Literature review. In M. Urban, M. Vandenbroeck, J. Peeters, & A. Lazzari, *CoRe - Competence Requirement for Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Research documents (pp. 11-29)*. London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Van der Ploeg, J.D. (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Gils, V. (2015). *Veranderen. Zo communiceer je dat! Waardevolle interne communicatie bij verandertrajecten*. Amsterdam: Adfo Groep.
- Van Mens-Verhulst, J. & Radtke, L. Intersectionaliteit en Sociale inclusie: het ei ... van Troje. Deel 1: Het ei van Comumbus. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 2009, 18 (3), 4-22
- Van Robaey, B. (2014, oktober). De reflectieve professional. Inzichten over verschil. *Pow Alert*, 40(4), 14-20. Geraadpleegd van www.alertonline.be

- Van Robaeys, B., Geerts, L. & Balli, S. (2014). *Verbinden vanuit diversiteit. Krachtgericht werken in een context van armoede en culturele diversiteit*. Leuven: Lannoo Campus.
- Van Robaeys, B. (2016, 9 mei). Sociaal werk in een superdiverse wereld. De Sloep in Gent als voorbeeld. Geraadpleegd op 26 juli 2017, van <https://sociaal.net/analyse-xl/sociaal-werk-superdiverse-wereld/>
- Verenigde Naties. (1989, 20 november). Verdrag inzake de Rechten van het Kind [Verdrag]. Geraadpleegd op 10 december 2017, van https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechtenverdrag_officiële_nederlandse_vertaling.pdf
- Vertovec, S. (2007). *Superdiversity and its implications*. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), pp. 1024-1054.
- Vlaamse Onderwijsraad (2015). *De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren : een strategische verkenning van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen*. Leuven: Acco.
- Vlaamse regering. (2008, 17 januari). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren [Besluit]. Geraadpleegd op 30 mei 2018, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952>
- VLOR (2014). 14 fiches voor de onderhandelaars van de nieuwe Vlaamse regering. Brussel: VLOR.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weggeman, M., Wijnen, G. & Kor, R. (1997). *Ondernemen binnen de onderneming. Essenties van organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Willems, S., Mertens, J. Van Robaeys B. e.a. (2013). *Professioneel omgaan met diversiteit. Cahier Welzijnsgids*. Mechelen: Wolters Kluwer Belgium.