



Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van Master in de
Onderwijskunde

LERAREN OPLEIDEN VOOR ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT

**Hoe de theoriepraktijkloof te dichten in de lerarenopleidingen in
Brussel**

HELINE VAN PETEGHEM
2020-2021

Aantal woorden: 27749

Promotor: Prof. Dr. Els Consuegra
Psychologie & Educatiewetenschappen

Student : Heline Van Peteghem
Rolnummer : 0557648
Opleiding : Master in de Onderwijskunde
Academiejaar : 2020-2021

Masterproef
Titel : Leraren opleiden voor etnisch-culturele diversiteit
Promotor : Prof. Dr. Els Consuegra

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 17 mei 2021

Handtekening promotor:



Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Haaltert op 19 mei 2021

Handtekening student



Disclaimer masterproef – COVID-19 academiejaar 2020-2021

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op gebruikelijke wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef, en eventueel ook indien sommige conclusies zouden worden overgenomen.

Motivatie overschrijding aantal woorden

Geachte decaan
Geachte jurylid

Graag vraag ik als promotor via dit schrijven toelating tot het overschrijden van de woordlimiet die van toepassing is op de masterproeven ingediend met het oog op het behalen van de graad van Master in de Onderwijskunde. Het manuscript dat Mevr. Van Peteghem indient telt namelijk meer dan 15.000 woorden. Graag beargumenteer ik de keuze om een afwijking van de woordlimiet in haar geval uitzonderlijk toe te laten.

Het manuscript bevat een combinatie van meerdere studies en een kwalitatieve rapportage die een evaluatie van de onderzoekscompetenties van Mevr. Van Peteghem toelaat was mijn inziens niet mogelijk binnen de voorgeschreven woordlimiet. Het manuscript bevat namelijk: een zeer uitgebreide systematische literatuurreview van literatuurreviews en een multiple case study met o.a. rapportage over een documentanalyse, een survey bij leerlingen en individuele interviews bij lerarenopleiders.

Hoogachtend
Prof. dr. Els Consuegra



SAMENVATTING MASTERPROEF
(na het titelblad inbinden in de masterproef)

Naam en voornaam: Van Peteghem Heline

Rolnr.: 0557648

KLIN	<input type="checkbox"/>
AO	<input type="checkbox"/>
ONKU	<input checked="" type="checkbox"/>
AGOG	<input type="checkbox"/>

Titel van de Masterproef: Leraren opleiden voor etnisch-culturele diversiteit

Promotor: Prof. Dr. Els Consuegra

Samenvatting: (300 woorden)

Hoewel de etnisch-culturele diversiteit in de maatschappij als een meerwaarde kan gezien worden, neemt de etnische ongelijkheid in het onderwijs toe. Deze etnische ongelijkheid leidt tot verschillen in schoolprestaties, en vervolgens tot de reproductie van ongelijkheid in het onderwijs. Om deze onderwijsongelijkheid te overbruggen zijn succesvolle leerkrachten, en bijgevolg succesvolle lerarenopleidingen nodig. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe lerarenopleidingen leerkrachten kunnen voorbereiden op de etnisch-culturele diversiteit onder leerlingen in het lager onderwijs, met aandacht voor de culturele competenties (attitudes, kennis en vaardigheden) van de leraar. De grote uitdaging hierbij is om de theoriepraktijkkloof te overbruggen en gelijke onderwijskansen te bieden aan alle leerlingen, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond. In het eerste deel van de studie werd een systematische literatuurstudie uitgevoerd van 19 literatuurreviews. De meest frequente theorieën en het belang van de culturele competenties werden toegelicht. Vervolgens werden er tien praktijken geïdentificeerd die effectief zouden zijn om leraren voor te bereiden op het omgaan met etnisch-culturele diversiteit bij leerlingen: (1) *Een geïntegreerd curriculum op lange termijn*, (2) *De selectie van toekomstige leraren*, (3) *Kritische zelfreflectie*, (4) *Mentoring & coaching tijdens en na praktijkervaringen*, (5) *Community-based learning*, (6) *Continued professional development*, (7) *Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk*, (8) *Ontwikkelen van een veilige omgeving*, (9) *Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie*, en (10) *Innovatie en technologie*.

In het tweede deel van de studie werd een multiple case studie uitgevoerd op twee lerarenopleidingen Lager Onderwijs in Brussel. Daarbij werd onderzocht in welke mate de tien praktijken tot curriculumdesign aan bod kwamen in het curriculum. Door triangulatie van drie soorten data (documentanalyse, interviews en online enquête) werden enkele resultaten gevonden. De praktijken die het sterkst aanwezig waren in de curricula van beide opleidingen zijn 'Kritische zelfreflectie' en 'Community-based learning'. De praktijken 'Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie', en 'Innovatie en technologie' waren opvallend afwezig in het curriculum van beide opleidingen. Hoewel studenten uit beide opleidingen zich goed voorbereid voelen voor etnisch-culturele diversiteit, is er enige voorzichtigheid hieromtrent nodig. Zo kan de transitie naar het lerarenberoep als een praktijkshock aanvoelen en hun doeltreffendheidsbeleving doen dalen. Dit onderzoek is slechts een kleine stap voorwaarts in het opleiden van leerkrachten voor etnisch-culturele diversiteit. De systematische literatuurstudie, gebaseerd op reviews uit eerder internationaal onderzoek, duidt wel cruciale elementen aan die noodzakelijk zijn voor lerarenopleidingen in het opleiden van studenten voor etnisch-culturele diversiteit. Alle lerarenopleidingen zouden bijgevolg hun curriculum kunnen analyseren en evalueren in functie van de elementen geïdentificeerd uit de literatuurstudie.

Inhoudstafel

Tabellenlijst	8
Figurenlijst	8
Voorwoord en Dankbetuiging	9
Abstract.....	10
1. Inleiding	11
2. Systematische literatuurstudie	14
2.1. Methode.....	14
2.1.1. Inclusie- en exclusiecriteria	14
2.1.2. Beschrijving van de steekproef	15
2.2. Een definitie van diversiteit in het onderwijs	20
2.2.1. Etnisch-culturele diversiteit	20
2.2.2. Het belang van de geografische context.....	21
2.2.3. Diversiteit als een aanwinst.....	22
2.3. Bespreking aan de hand van competenties	22
3. Resultaten.....	24
3.1. Definiëren van concepten en kaders uit de literatuurreview	24
3.1.1. Multicultural education/Intercultural education.....	24
3.1.2. Culturally responsive pedagogy	25
3.1.3. Cultural/Color blindness.....	25
3.1.4. Social justice theory	26
3.1.5. Critical race theory.....	26
3.1.6. Inclusive education	26
3.2. Na te streven competenties	27
3.2.1. Culturele attitudes	27
3.2.2. Culturele kennis.....	28
3.2.3. Culturele vaardigheden	29
3.2.4. Samenhang competenties	30
3.3. Design van het curriculum in de lerarenopleiding.....	30
3.3.1. Een geïntegreerd curriculum op lange termijn.....	31
3.3.2. De selectie van toekomstige leraren	31
3.3.3. Kritische zelfreflectie	32
3.3.4. Mentoring en coaching tijdens en na praktijkervaringen	33
3.3.5. Community-based learning	33
3.3.6. Continued professional development	34
3.3.7. Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk	35
3.3.8. Ontwikkelen van een veilige omgeving	35
3.3.9. Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie	35
3.3.10. Innovatie en technologie.....	36
4. Conclusie van de systematische literatuurstudie	37
5. Empirische studie.....	38

5.1.	Context.....	38
5.2.	Onderzoeksopzet.....	38
5.3.	Onderzoeksdata en -analyse.....	39
6.	Resultaten.....	44
6.1.	Descriptieve resultaten	44
6.2.	Resultaten weergegeven op basis van thema's.....	45
6.2.1.	Geïntegreerd curriculum op lange termijn	45
6.2.2.	De selectie van toekomstige leraren	47
6.2.3.	Kritische zelfreflectie	49
6.2.4.	Mentoring en coaching tijdens en na praktijkervaringen.....	50
6.2.5.	Community-based learning	51
6.2.6.	Continued professional development	52
6.2.7.	Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk	53
6.2.8.	Ontwikkelen van een veilige omgeving	54
6.2.9.	Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie	54
6.2.10.	Innovatie en technologie.....	55
6.2.11.	Doeltreffendheidsbeleving omgaan met etnisch-culturele diversiteit	56
7.	Discussie en Conclusie	58
7.1.	Beperkingen van het onderzoek	61
7.2.	Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	62
7.3.	Aanbevelingen voor praktijk	63
	Bibliografie.....	64
	Bijlagen	68
A.	Interviewleidraad	68
B.	Informed Consent	72
C.	Documentensysteem, geëxporteerd uit MAXQDA.....	73
D.	Codeerschema, geëxporteerd uit MAXQDA	74
E.	Studentenenquête, geëxporteerd uit Qualtrics	76

Tabellenlijst

Tabel 1: Overzicht van de 19 geselecteerde literatuurreviews, alfabetisch gerangschikt	16
Tabel 2: Overzicht van thema's/variabelen	17
Tabel 3: Theorieën/modellen expliciet benoemd in de literatuurreviews	18
Tabel 4: Overzicht van subschalen doeltreffendheidsbeleving omgaan met etnisch-culturele diversiteit.....	43
Tabel 5: Kwantitatieve representatie van het aantal codes per praktijk tot curriculumdesign.....	44
Tabel 6: Aanwezigheid culturele competenties in opleidingsjaren.....	47
Tabel 7: Gemiddelde score op subschalen doeltreffendheidsbeleving voor alle studenten uit beide opleidingen samen	57

Figurenlijst

Figuur 1: Flowchart van het proces literatuurstudie	14
Figuur 2: Vergelijkbare verschijnselen vergelijken afgeleid uit verschillende teksten (Krippendorff, 2004)	40
Figuur 3: Visuele representatie van het aantal codes per praktijk tot curriculumdesign	45

Voorwoord en Dankbetuiging

Deze thesis is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding 'Master in de Onderwijskunde' aan de Vrije Universiteit Brussel. Diversiteit en de reproductie van ongelijkheid in het onderwijs, intrigeerden mij al tijdens mijn eerdere opleiding als bachelor Leerkracht Lager Onderwijs. Doorheen de Master in de Onderwijskunde groeide mijn interesse verder uit en rijpte deze uit tot een mogelijk onderzoeksonderwerp. Met de hulp van mijn promotor, Prof. Dr. Els Consuegra, startte ik met volle moed aan deze masterproef. En hoewel het schrijfproces af en toe wat moeizamer verliep, en mijn onzekerheid rond mijn eigen competenties soms de bovenhand namen, heeft deze masterproef mijn ogen geopend naar de academische onderzoekswereld. Deze masterproef stelde mij in staat om de kennis en vaardigheden die ik tijdens mijn studie heb opgedaan te kunnen toepassen in een onderzoek waar ik met trots naar kan terugkijken. Daarbij wil ik toevoegen dat ik deze leerrijke ervaring niet had kunnen afronden zonder de steun en raad van mijn promotor, die mij gedurende anderhalf jaar met veel enthousiasme en deskundigheid begeleidde. Steeds opnieuw werkte haar enthousiasme voor onderzoek aanstekelijk en kon ik door haar constructieve feedback deze masterproef tot een goed einde brengen. Mede dankzij haar steun, motivatie en inzet leerde ik de kracht van onderzoek kennen, en daar ben ik haar zeer dankbaar voor.

Ook wil ik de docenten uit de lerarenopleidingen in Brussel bedanken die mij het realiseren van dit onderzoek mogelijk maakten. Mede dankzij hun inzet kon ik voldoende collega's en studenten bereiken om dit onderzoek te kunnen verrichten, en hoewel het COVID-19 virus het ons niet altijd gemakkelijk maakte, kon ik blijven toevertrouwen op jullie hulp.

Bovendien wil ik ook mijn vriend, Boris Le Compte, bedanken om steeds mijn emotionele steunpilaar te zijn tijdens dit hele proces. Ook mijn vriendin en medestudent aan de VUB, Margaux Pyls, wil ik hier bedanken voor de steun tijdens dit hele parcours. De thesisnamiddagen samen op de campus waren geruststellend en bovendien leerrijk waarbij we onze onderzoekskennis met elkaar deelden en zo elkaars masterproef naar een hoger niveau tilden.

Verder wil ik mijn ouders en familie bedanken voor de vele gesprekken en discussies aan tafel waardoor ik met een kritische blik mijn onderzoek verder uitwerkte. Ook wil ik hen bedanken om steeds met veel liefde en interesse te luisteren naar al mijn bevindingen en tegenslagen die ik tijdens het schrijven van deze masterproef ondervond. Tenslotte wil ik mijn papa speciaal bedanken om mijn masterproef met zoveel enthousiasme meerdere keren te willen nalezen en ook op die manier mijn schrijven naar een hoger niveau tilde. Ik wil jullie enorm bedanken voor alle steun die ik kreeg dit afgelopen academiejaar.

Haaltert, 21 mei 2021

Heline Van Peteghem

Abstract

Hoewel de etnisch-culturele diversiteit in de maatschappij als een meerwaarde kan gezien worden, neemt de etnische ongelijkheid in het onderwijs toe. Deze etnische ongelijkheid leidt tot verschillen in schoolprestaties, en vervolgens tot de reproductie van ongelijkheid in het onderwijs. Om deze onderwijsongelijkheid te overbruggen zijn succesvolle leerkrachten, en bijgevolg succesvolle lerarenopleidingen nodig. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe lerarenopleidingen leerkrachten kunnen voorbereiden op de etnisch-culturele diversiteit onder leerlingen in het lager onderwijs, met aandacht voor de culturele competenties (attitudes, kennis en vaardigheden) van de leraar. De grote uitdaging hierbij is om de theoriepraktijkkloof te overbruggen en gelijke onderwijskansen te bieden aan alle leerlingen, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond. In het eerste deel van de studie werd een systematische literatuurstudie uitgevoerd van 19 literatuurreviews. De meest frequente theorieën en het belang van de culturele competenties werden toegelicht. Vervolgens werden er tien praktijken geïdentificeerd die effectief zouden zijn om leraren voor te bereiden op het omgaan met etnisch-culturele diversiteit bij leerlingen: (1) *Een geïntegreerd curriculum op lange termijn*, (2) *De selectie van toekomstige leraren*, (3) *Kritische zelfreflectie*, (4) *Mentoring & coaching tijdens en na praktijkervaringen*, (5) *Community-based learning*, (6) *Continued professional development*, (7) *Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk*, (8) *Ontwikkelen van een veilige omgeving*, (9) *Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie*, en (10) *Innovatie en technologie*.

In het tweede deel van de studie werd een multiple case studie uitgevoerd op twee lerarenopleidingen Lager Onderwijs in Brussel. Daarbij werd onderzocht in welke mate de tien praktijken tot curriculumdesign aan bod kwamen in het curriculum. Door triangulatie van drie soorten data (documentanalyse, interviews en online enquête) werden enkele resultaten gevonden. De praktijken die het sterkst aanwezig waren in de curricula van beide opleidingen zijn 'Kritische zelfreflectie' en 'Community-based learning'. De praktijken 'Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie', en 'Innovatie en technologie' waren opvallend afwezig in het curriculum van beide opleidingen. Hoewel studenten uit beide opleidingen zich goed voorbereid voelen voor etnisch-culturele diversiteit, is er enige voorzichtigheid hieromtrent nodig. Zo kan de transitie naar het lerarenberoep als een praktijkschok aanvoelen en hun doeltreffendheidsbeleving doen dalen. Dit onderzoek is slechts een kleine stap voorwaarts in het opleiden van leerkrachten voor etnisch-culturele diversiteit. De systematische literatuurstudie, gebaseerd op reviews uit eerder internationaal onderzoek, duidt wel cruciale elementen aan die noodzakelijk zijn voor lerarenopleidingen in het opleiden van studenten voor etnisch-culturele diversiteit. Alle lerarenopleidingen zouden bijgevolg hun curriculum kunnen analyseren en evalueren in functie van de elementen geïdentificeerd uit de literatuurstudie.

Kernwoorden: Hoger onderwijs, Lerarenopleidingen, Diversiteit, Etnisch-culturele diversiteit, Curriculumdesign

Keywords/Tags: Higher Education, Teacher Education, Diversity, Ethnic and Cultural Diversity, Curriculum Design

1. Inleiding

De steeds groeiende etnisch-culturele verschillen in de samenleving zorgen voor een ultieme uitdaging in het onderwijs. Met etnisch-culturele diversiteit verwijzen we hierbij erg breed naar "*de veronderstelde gemeenschappelijke afkomst van een groep van mensen*" (p.18) waarbij kenmerken van etniciteit geëxpliciteerd zijn als: de nationale en regionale origine, de moedertaal, de religie en het ras (Agirdag, 2020). Gezien de steeds diverser wordende bevolking zal de toekomst sterk afhangen van hoe we zullen omgaan met de realiteit van de multiculturele klascontext. Onderzoek heeft al gewezen op het feit dat de multiculturele samenleving een impact heeft op het onderwijs en de leerprestaties van leerlingen. Zo toont o.a. het OECD's *Programme for International Student Assessment (PISA)*, dat de lees-, wiskunde-, en wetenschappelijke kennis en vaardigheden meet van 15-jarige leerlingen, dat de familiale achtergrond, de socio-economische context, en de migratiestatus een van de belangrijkste determinanten zijn van de schoolprestaties van leerlingen (OECD, 2010). Onderwijsresultaten, behaalde onderwijsniveaus, schoolse vertraging en schooluitval zijn niet gelijk verdeeld over leerlingen uit verschillende etnische groepen (Agirdag, 2020). Deze etnische ongelijkheid groeit doorheen het lager, secundair en hoger onderwijs. Zo tonen data van PISA dat autochtone leerlingen het beter doen op het vlak van wiskunde en begrijpend lezen dan leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond (OECD, 2018). Gemiddeld genomen heeft een 15-jarige autochtone leerling ongeveer twee jaar voorsprong op leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond (OECD, 2018).

Niet alleen op basis van de etnisch-culturele achtergrond kan de etnische ongelijkheid geïllustreerd worden. Ook de thuistaal van leerlingen, die eveneens een van de bovengenoemde kenmerken is van etnisch-culturele diversiteit, speelt een rol in de onderwijsprestaties. Zo hebben anderstalige leerlingen, die thuis een andere taal spreken dan de instructietaal, twee jaar achterstand op het vlak van begrijpend lezen (OECD, 2018). Een andere cruciale factor voor het onderwijs is de sociaaleconomische context van leerlingen. Velen veronderstellen ook dat de ongelijkheid zich vooral op deze breuklijn afspeelt en niet zozeer op de etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen (Agirdag, 2020). Etnische verschillen gaan vaak samen met verschillen in de sociaaleconomische status (SES) (Agirdag, 2020). Volgens PISA-onderzoek hebben 15-jarige leerlingen uit de 25 procent meest welgestelde families ongeveer drie jaar voorsprong op leerlingen uit de 25 procent armste families (OECD, 2018). Daarbij is het opvallend dat binnen de laagst scorende groep leerlingen uit armere gezinnen er nog steeds een ongelijkheid bestaat tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een etnisch-culturele achtergrond (Agirdag, 2020). De onderwijsongelijkheid kan dus niet alleen verklaard worden op basis van de socio-economische context, maar ook door de etnisch-culturele achtergrond van leerlingen en de thuistaal. Etnische ongelijkheid van leerlingen zorgt voor verschillen in schoolprestaties en leidt tot de reproductie van ongelijkheid in het onderwijs.

Om deze onderwijsongelijkheid te overbruggen zijn succesvolle leerkrachten, en bijgevolg succesvolle lerarenopleidingen nodig. Toch blijkt uit een grootschalige bevraging dat slechts 17 procent van de Vlaamse leraren zich competent voelt om les te geven in een multiculturele context (Van Droogenbroeck et al., 2019, in Agirdag, 2020). Bijgevolg vallen 24,6 procent van de beginnende leerkrachten in het lager onderwijs af binnen de vijf jaar (Celis, 2018). Dit ligt nog hoger voor het secundair onderwijs waar bijna de helft van alle startende leerkrachten binnen de vijf jaar stopt met lesgeven (ca. 43,9%) (Celis, 2018). Een van de redenen die de uitval van leraren kan verklaren, is de theoriepraktijkkloof die nog steeds een realiteit is in het onderwijs. De overgang tussen theorie en praktijkstages uit de lerarenopleidingen en de klaservaring van pasafgestudeerden kan als een 'praktijkschok' aanvoelen. Dit kan erop wijzen dat leraren zich niet voorbereid voelen op het omgaan met diversiteit in de klas (Korthagen, 2010; Wolff et al., 2010, in European Commission, 2017). Onderzoek toont aan dat de theoriepraktijkkloof in het onderwijs te wijten is aan (1) een gebrek aan kennis, (2) een gebrek aan persoonlijke en professionele ervaring, en (3) een gebrek aan vertrouwen in het werken met diverse studentenpopulaties (DeVillar & Jiang, 2012; Zozakiewicz, 2010, in Lehman, 2017).

Niet alleen de uitval van leraren wordt als problematisch aanzien, ook de etnisch-culturele achtergrond van leraren speelt een rol in de etnische ongelijkheid in het onderwijs. De steeds groeiende diversiteit van de leerlingenpopulatie houdt geen gelijke tred met die van de leerkrachten

(Anderson & Stillman, 2013; Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Cochran-Smith et al., 2015; European Commission, 2017; Forghani-Arani et al., 2019; LaCroix & Kuehl, 2019; Lehman, 2017; Liu & Ball, 2019; Mills, 2008; Shudak, 2009; Trent et al., 2008; Yuan, 2017). De Commissie Beleidsevaluatie van lerarenopleidingen (2013) in Vlaanderen toont het instroomprofiel van studenten in de opleiding bachelor Lager Onderwijs. In het academiejaar 2011-2012 zijn slechts 16,52% van de student-leraren mannen, zo'n 45,54% van de studenten komt uit een afstudeerrichting ASO, 21,22% van de student-leraren krijgt een studietoelage, en slechts 1,00% van de student-leraren hebben een niet-Belgische nationaliteit (Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen, 2013). De homogeniteit van de lerarenpopulatie en de afwezigheid van etnische minderheden in de lerarenopleidingen zullen de 'demografische kloof' vergroten (Gay, 2000, in Yuan, 2017). Zo hebben leraren doorgaans niet dezelfde culturele referentiekaders en standpunten als hun leerlingen, wat de schoolprestaties van etnisch-culturele minderheden niet ten goede komt (Yuan, 2017). Bovendien zou de afwezigheid van minderhedengroepen in lerarenopleidingen de culturele gevoeligheid en het bewustzijn ten aanzien van studenten met een multiculturele achtergrond net doen verminderen (Yuan, 2017). Een meer diverse groep leraren en een meer diverse groep lerarenopleiders kan ervoor zorgen dat alle studenten, inclusief autochtone studenten, een nauwkeuriger beeld krijgen van wat het betekent om in een multiculturele samenleving te leven en te werken (Ladson-Billings, 2005, in Shudak, 2009).

Leraren die starten in het onderwijs zonder de ontwikkeling van een bepaalde culturele gevoeligheid en bewustzijn, hebben een grotere kans om bepaalde vooroordelen en stereotype ideeën te behouden over etnisch-culturele groepen (Agirdag, 2020). Zo blijkt uit een bevraging van Vlaamse leraren dat ongeveer 42 procent het eens of helemaal eens is met de stelling 'de meerderheid van de moslimleerlingen heeft gedragsproblemen' (Agirdag, Loobuyck, & Van Houtte, 2012, in Agirdag, 2020). Zulke negatieve stereotypen en vooroordelen over leerlingen van een sociale groep hebben ongunstige gevolgen voor de schoolprestaties van leerlingen uit etnische minderheden (Agirdag, 2020). Vooroordelen kunnen namelijk gelinkt zijn met de verwachtingen die de leraren hebben ten aanzien van hun leerlingen. Lerarenverwachtingen en de gevolgen hiervan kunnen gezien worden als een vorm van zelfvervullende voorspelling (*selffulfilling prophecy*) (Merton, 1948) waarbij lage verwachtingen van leerlingen een bepaald gedrag oproepen bij leraren waardoor de oorspronkelijke foutieve gedachte waarheid zal worden (Agirdag, 2020). Het belang van attitudeverandering bij leraren en het bewust worden van vooroordelen en misconcepties ten opzichte van etnisch-culturele diversiteit is van groot belang om de etnische ongelijkheid in het onderwijs op te lossen.

Onderzoek bewees meermaals dat kwalitatief onderwijs staat of valt met het succes van kwalitatieve leraren (zie o.a. Hattie & Zierer, 2017). De uitdaging om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden in een multiculturele samenleving is reëel. Daarbij hoeft diversiteit niet gezien te worden als een probleem, maar wel de etnisch-culturele ongelijkheid die zich daarin manifesteert. Lerarenopleidingen zijn hierin een van de cruciale factoren die een rol kunnen spelen om de kwaliteit van de toekomstige leraren te verhogen. Kwaliteitsvolle lerarenopleidingen hebben de verantwoordelijkheid om student-leraren op te leiden voor etnisch-culturele diversiteit, en dragen zo bij tot gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen.

In dit onderzoek wordt nagegaan hoe lerarenopleidingen leerkrachten kunnen voorbereiden op de etnisch-culturele diversiteit onder leerlingen in het lager onderwijs, met aandacht voor de culturele competenties (attitudes, kennis en vaardigheden) van de leraar. De grote uitdaging hierbij is om de theoriepraktijkkloof te overbruggen en gelijke onderwijskansen te bieden aan alle leerlingen, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond.

Het doel van dit onderzoek is om een antwoord te vinden op volgende onderzoeksvragen:

- Wat blijkt uit eerder internationaal onderzoek over hoe lerarenopleidingen studenten het best kunnen voorbereiden op lesgeven aan etnisch-cultureel diverse groepen?
- Hoe bereiden lerarenopleidingen (Lager Onderwijs) in Brussel, waar deze studie wordt uitgevoerd, studenten vandaag voor?
 - In welke mate komen de elementen geïdentificeerd in de literatuurreview aan bod in de curricula van de lerarenopleidingen lager onderwijs in Brussel?

- In welke mate vinden studenten in de lerarenopleiding (Lager Onderwijs) in Brussel dat ze goed voorbereid worden op etnisch-culturele diversiteit?
 - In welke mate rapporteren studenten ook de aanwezigheid van die elementen geïdentificeerd in de literatuurreview?

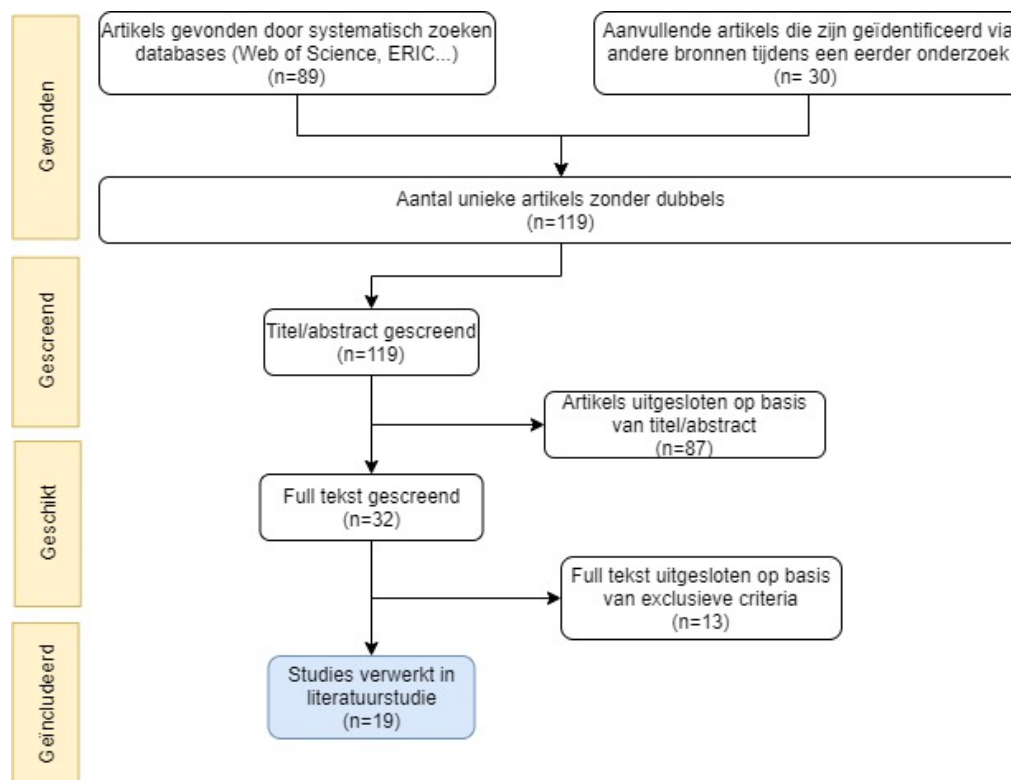
2. Systematische literatuurstudie

2.1. Methode

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden (i.e. "Wat blijkt uit eerder internationaal onderzoek over hoe lerarenopleidingen studenten het best kunnen voorbereiden op lesgeven aan etnisch-cultureel diverse groepen?") werd een systematische literatuurstudie uitgevoerd. Dit houdt in dat de auteur literatuur zoekt op een transparante en systematische manier (Petticrew & Roberts, 2006, in Halimi, Consuegra, Struyven, & Engels, 2016). Het onderzoek begon met het verkennen van reeds bestaande literatuurstudies die zich focusten op 'het leren over diversiteit in lerarenopleidingen'. Door de grote hoeveelheid eerdere literatuurstudies werd beslist een review van reviews uit te voeren. De volgende databases werden gebruikt om reeds bestaande literatuurstudies te detecteren: Web of Science, ERIC (via EBSCOHost), ResearchGate, Google Scholar en Scopus. In dit onderzoek was het geselecteerde type van artikel "review", en de volgende sleutelwoorden werden gebruikt: Diversity AND teacher education OR teacher training; Diversity AND higher education; Inclusive education AND teacher training; Diversity AND Initial teacher training OR higher education; Education AND diversity AND preservice teachers; Teacher AND education AND diversity. Tijdens de eerste fase werden er geen limieten geplaatst om zo alle artikels in de volgende fasen te kunnen screenen. De basic search werd ingevoerd met de zoekoptie 'topics'. Ter controle werd er ook een zoekoptie op 'title' geselecteerd om een specifiek aantal artikels te verkrijgen dat gerelateerd was aan de topic. Er werden 32 reviews en 90 andere gerelateerde artikels gevonden.

2.1.1. Inclusie- en exclusiecriteria

De reviewartikels werden geselecteerd op basis van inclusie- en exclusiecriteria. Zo moesten de artikels (1) literatuurreviews zijn, (2) beschikbaar zijn in het Engels of Nederlands, (3) gepubliceerd zijn in of na 2000, en (4) relevant zijn voor het onderzoeksonderwerp. Er werden 3 artikels uitgesloten omdat deze ouder waren dan 2000. Ook werden er 7 artikels uitgesloten omdat ze onvoldoende aansloten bij het thema van dit onderzoek. Verder werden er 3 artikels uitgesloten omdat ze geen literatuurreview bleken te zijn (rapporten, empirische studies). In totaal werden er 19 literatuurreviews geselecteerd in deze literatuurstudie (**Figuur 1**).



Figuur 1: Flowchart van het proces literatuurstudie

2.1.2. Beschrijving van de steekproef

In **Tabel 1** wordt er een overzicht gegeven van de 19 geselecteerde literatuurreviews. Bij de meerderheid van de literatuurreviews is het onderzoeksgebied op internationaal niveau (12). Andere literatuurreviews beperkten zich tot studies uitgevoerd in de Verenigde Staten (7), Europa (1) en Australië (2). De literatuurreviews zijn gepubliceerd tussen 2001 en 2019. Niet alle reviews verwoordden duidelijk hoeveel studies er werden geïntegreerd of welke soort review er werd toegepast. De reviews werden niet kwalitatief beoordeeld op hun onderzoeksmethoden.

Tabel 2 geeft een samenvatting van de bestudeerde variabelen in de literatuurreviews. De variabelen zijn bijgevolg opgedeeld in verschillende thema's. De thema's zijn: *'Educational issues'*, *'Teacher attitudes'*, *'Teacher knowledge'*, *'Teacher skills'*, en *'Design of teacher education curriculum'*. De variabelen die het meest aan bod komen in de bestudeerde literatuurreviews (in meer dan de helft van de studies) zijn: *'Teachers cultural sensitivity and awareness'* (19), *'Cultural knowledge'* (17), *'Field experience (& coursework)'* (16), *'Teachers' affirmative views/prejudice'* (16), *'Cultural skills'* (14), *'Isolated practice vs. integrated practice in curriculum'* (13), *'Teacher-student demographic 'divide' (cultural mismatch)'* (12), *'Knowledge of and mechanisms of inequity'* (12).

Andere variabelen die ook frequent aan bod komen zijn: *'Teachers' selection'* (10), *'Teachers' self-efficacy'* (10), *'Critical self-reflection'* (9), *'Mentoring & coaching during/after practice'* (8), *'Community-based teacher preparation'* (8), *'Continued Professional Development'* (6).

Tabel 3 geeft een overzicht van alle bestudeerde theorieën en/of modellen uit de bestudeerde literatuurreviews. De theorieën en modellen die het meeste aan bod komen zijn: *'Multicultural education/Intercultural education'* (12), *'Culturally Responsive Pedagogy'* (10), *'Cultural/color blindness'* (8), *'Social Justice'* (6), *'Inclusive education'* (6), *'Critical race theory'* (4). Deze tabel toont ook de meest geciteerde auteur(s) van de theorieën en/of modellen uit de bestudeerde literatuurreviews.

Tabel 1: Overzicht van de 19 geselecteerde literatuurreviews, alfabetisch gerangschikt

ID	Eerste auteur	Publicatiejaar	Regio	Gebruikte termen in titel	Aantal studies	Soort review
1	Anderson et al.	2013	International	Teacher education & diversity	54	N.S.
2	Avramidis et al.	2002	International	Integration/Inclusion	N.S.	N.S.
3	Bennett et al.	2019	International	Teacher education	26	Narrative literature review
4	Choi et al.	2011	US	Multiculturalism in physical education	N.S.	N.S.
5	Cochran-Smith et al.	2015	International	Teacher education	N.S.	N.S.
6	European Commission	2017	Europe, US, Canada, Australia	Teacher education	N.S.	Systematic review
7	Forghani-Arani et al.	2019	International	Teacher education & diversity	105	N.S.
8	Hinojosa-Pareja et al.	2016	International	Intercultural teaching induction training	28	N.S.
9	Kurniawati et al.	2014	International	Inclusion	13	N.S.
10	LaCroix et al.	2019	US	Teacher education	4	N.S.
11	Lehman	2017	International	Multicultural competence	N.S.	N.S.
12	Liu et al.	2019	US	Transformative teacher education	27	N.S.
13	Mills	2008	Australia & US	Diversity	53	N.S.
14	Parkhouse et al.	2019	International	Multicultural education & professional development	40	Meta-ethnographic systematic review
15	Pohan et al.	2001	International	Beliefs about diversity	N.S.	N.S.
16	Shudak	2009	US	Teacher education & diversity	21	Thematic review
17	Trent et al.	2008	International	Teacher education	46	N.S.
18	Van Miegheem et al.	2018	International	Inclusive education	26	Systematic search, meta review
19	Yuan	2017	US	Community-based teacher education	53	N.S.

Note. N.S. = not specified

Tabel 2: *Overzicht van thema's/variabelen*

Thema's/variabelen	Aantal studies	Studie ID
Educational issues		
Teacher-student demographic divide (cultural mismatch)	12	1,4,5,6,7,10,11,12,13,16,17,19
Theory-practice gap	5	5,6,7,8,11
Achievement gap	5	7,14,16,17,19
Teachers' shortage	2	6,12
Teacher attitudes		
Teachers' cultural sensitivity and awareness	19	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Teachers' affirmative views/prejudice	15	1,3,5,6,7,8,10,11,12,13,15,16,17,18,19
Teachers' self-efficacy	10	1,2,6,7,9,11,14,16,17,18
Teachers' agency and autonomy	2	6,7
Teacher knowledge		
Cultural knowledge	17	1,2,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Knowledge of and mechanisms of inequity	12	1,4,5,6,7,12,13,14,15,16,17,19
Teacher skills		
Field experiences (& coursework)	16	1,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,18,19
Cultural skills	14	3,4,5,6,7,9,10,11,13,14,15,16,17,18
Effective communication skills	3	7,8,11
Language development for student teachers	1	6
Differentiated instruction	1	11
Design of teacher education curriculum		
Isolated practice vs. integrated practice in curriculum	13	1,3,4,6,7,8,9,11,12,13,15,16,17
Teachers' selection	10	1,4,5,6,7,10,12,13,16,17

Critical self-reflection	9	3,6,7,8,10,12,13,17,18
Mentoring & coaching during/after practice	8	1,6,7,8,9,10,11,13
Community-based learning	8	3,5,7,8,10,11,12,19
Continued professional development	6	6,7,11,14,16,18
Ongoing support for teachers, and collaboration in the future practice	4	2,6,7,18
Resistance & safe spaces	4	7,10,14,17
Focus on specific types of needs vs. focus on general theory	2	9,18
Innovation and technology	1	7

Tabel 3: *Theorieën/modellen expliciet benoemd in de literatuurreviews*

Theorieën/modellen	Auteur	Aantal studies	Studie ID
Multicultural education / Intercultural education	Banks (1993; 1994; 1995; 2002; 2004; 2009)	12	4,6,7,8,10,11,12,13,14,16,17,19
Culturally responsive pedagogy	Garmon (2001; 2002; 2010), Ladson-Billings (1994; 2001)	10	1,4,5,6,7,10,13,14,15,17
Cultural/color blindness	Sleeter (1992; 2001; 2008; 2017)	8	1,3,5,10,11,12,13,17
Social justice	McDonald (2003; 2005)	6	4,6,7,12,13,17
Inclusive education	Ainscow et al. (2006)	6	2,7,8,9,14,18
Critical race theory	Ladson-Billings (1995; 1999; 2010)	4	1,3,12,17
Community-based learning	Graue & Brown (2003)	3	3,12,19
Self-reflection theory	Boraita & Crahay (2014)	3	6,7,12
Transformative learning theory	Mezirow (1990; 2000)	3	12,13,17
Social Constructivist theory	Vygotsky (1962)	2	5,17
Pluralism model	Stanley (1996; 1997)	2	4,16
Input-process-outcome model	Kyriazopoulou & Weber (2009)	1	18
Critical reflection	Mezirow (1990; 2000)	1	3

Generative theory	White (2016)	1	12
Assimilation model	N.S.	1	4
Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)	Bennet (2007)	1	4
Racial Identity	Helms (1992)	1	4
Sociocultural learning theory	Cole & Engeström (1997)	1	1
Pedagogical Tact	Herbart (N.S.)	1	7
Meritocracy theory	Sleeter (1996)	1	17
Pluralism and Diversity Attitude Assessment instrument	Stanley (1996; 1997)	1	4
Intercultural sensitivity	Bennett (2007)	1	17
Intersectionality	Subedi (2006)	1	17
Emancipatory pedagogy	Swartz (2003)	1	17

Note. N.S. = not specified

2.2. Een definitie van diversiteit in het onderwijs

Diversiteit werd als een van de sleutelwoorden geselecteerd binnen deze literatuurstudie. Het werd meermaals verschillend gedefinieerd binnen de literatuurreviews. Door de veelvoudigheid aan definities is het duidelijk dat diversiteit in het onderwijs een breed concept is, waarbij elk verschil tussen leerlingen kan gezien worden als 'divers'. Zo toont de literatuurreview van Liu en Ball (2019) de veelvoudigheid aan definities, waardoor lerarenopleidingen geen gemeenschappelijke verstandhouding hebben over diversiteit.

Volgens Liu en Ball (2019) wordt de definitie van 'The National Council for Accreditation of Teacher Education' (NCATE, 2008) het meest gebruikt om diversiteit te definiëren in het onderwijs. NCATE (2008) definieert diversiteit als "*Verschillen tussen groepen mensen en individuen op basis van etniciteit, ras, sociaaleconomische status, geslacht, uitzonderlijkheden, taal, religie, seksuele geaardheid en geografisch gebied*" (in Liu & Ball, 2019, p. 70). Deze definitie is zeer algemeen en geeft geen indicatie over de manier waarop leraren moeten voorbereid worden op diversiteit, en hoe deze voorbereiding het beste wordt beoordeeld (Pollock, Deckman, Mira, & Shalaby, 2010, in Liu & Ball, 2019).

EVALO (2012) leverde een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen en wordt bijgevolg niet beschouwd als een literatuurreview in deze studie. Deze studie omschrijft diversiteit als volgt: "*Studenten voorbereiden op omgaan met diversiteit in het onderwijs houdt o.a. in leren aandacht hebben voor gender, allochtonen, holebi's, leerlingen met een handicap, leerlingen met leer- en gedragsmoeilijkheden, verschillende leerstijlen van lerenden, inspelen op noden en behoeften van de lerende*" (p. 97). In deze definitie wordt de focus duidelijker op de lerende zelf gelegd waarbij de student-leraar gevraagd wordt met de noden en behoeften van de lerende rekening te houden tijdens het lesgeven en handelen in de klaspraktijk. De literatuurreview van Forghani-Arani, Cerna en Bannon (2019) gebruikt de definitie van de OECD en lijkt zich meer te focussen op het etnisch-culturele aspect van diversiteit: "*Kenmerken die van invloed kunnen zijn op de specifieke manieren waarop ontwikkelingspotentieel en leren worden gerealiseerd, waaronder culturele, taalkundige, etnische, religieuze en sociaaleconomische verschillen*" (OECD, 2010, p. 7).

2.2.1. Etnisch-culturele diversiteit

Naast de globale definitie van het concept, focussen de literatuurreviews zich vooral op één dimensie van diversiteit, namelijk de etnisch-culturele diversiteit (10) (Anderson & Stillman, 2013; Choi & Chepyator-Thomson, 2011; European Commission, 2017; Forghani-Arani et al., 2019; Hinojosa-Pareja & Lopez-Lopez, 2016; Lehman, 2017; Liu & Ball, 2019; Parkhouse, Lu & Massaro, 2019; Trent, Kea & Oh, 2008; Yuan, 2017). Daarbij wordt het begrip niet altijd expliciet besproken in de studies, maar is er ook een impliciete focus op etnisch-culturele diversiteit in deze studies. Zo wordt voornamelijk het groeiende etnisch-culturele verschil tussen leraren en leerlingen als probleem voorgesteld (*cultural mismatch*) en wordt multicultureel onderwijs en etniciteit vaak als centraal aspect in het onderzoek besproken.

Er heerst in het onderzoek veel verwarring tussen begrippen als etnisch-culturele diversiteit, culturele diversiteit, en etnische diversiteit. Een van de oorzaken is de vertaling van Engelstalige studies naar het Nederlands en de transpositie van de Amerikaanse context naar de Europese context. Vaak wordt de term 'culturele diversiteit' gekozen om bepaalde discussies te vermijden. Toch is het hierbij van belang om de bekommernis van onderzoekers als Gutiérrez en Rogoff (2003), González (2005), Ladson-Billings (2009), Milner (2009, 2014, 2017), Howard (2013), en anderen te erkennen over het gebruik van de term 'culturele diversiteit' (in Liu & Ball, 2019). Deze onderzoekers kaarten aan dat culturele diversiteit frequent wordt gebruikt als een manier om de term 'race' te vervangen in het multiculturele onderwijs (Liu & Ball, 2019). Volgens González (2005, p. 36) betekent dat cultuur "*veel van zijn nut heeft verloren als een manier om de diversiteit in de samenleving te beschrijven*" (in Liu & Ball, 2019). Vooral leraren hebben de neiging om ras en etniciteit te vermijden als belangrijke aspecten van diversiteit, en gebruiken in de plaats daarvan sociaal veiligere termen zoals 'cultuur' (Ladson-Billings, 2009; Howard, 2013, in Liu & Ball, 2019). Om deze redenen wordt in deze literatuurstudie gekozen voor de term 'etnisch-culturele diversiteit', dat zowel de culturele verschillen

als de etniciteit in kaart brengt. Het boek *'Onderwijs in een gekleurde samenleving'* van Orhan Agirdag (2020), geeft een duidelijke toelichting van het begrip. Volgens Agirdag (2020) wordt etniciteit gedefinieerd als *'de veronderstelde gemeenschappelijke afkomst van een groep van mensen'* (p.18). Hij expliciteert daarbij enkele kenmerken van etniciteit. Deze zijn de nationale en regionale origine, de moedertaal, de religie en het ras. Hoewel ras een controversieel begrip is dat sinds de Tweede Wereldoorlog een dubbele betekenis kreeg, wil Agirdag (2020), net als vele andere onderzoekers, het begrip in de Europese context opnieuw duiden binnen etniciteit. Daarbij wordt ras gezien als een 'sociale constructie' (Agirdag, 2020) die wijst op groepen die mensen in hun alledaagse leven onderscheiden op basis van uiterlijke kenmerken. Indien onderwijsonderzoekers in Europa (bijna tot) geen gebruik maken van de term 'ras' als belangrijke sociale constructie, wordt onderzoek 'blind' voor vele vormen van uitsluiting en identiteit die niet onder andere dimensies van etniciteit kunnen vallen (Agirdag, 2020). Meer nog, vaak worden nu andere vormen van etnische categorieën (allochtoon of migrant) in feite verborgen raciale concepten. Begrippen als 'migrant' worden impliciet gebruikt om een bepaalde doelgroep te omschrijven (bv. zwarte vluchtelingen) waarbij andere doelgroepen automatisch worden uitgesloten (bv. Expats, Nederlanders...) (Agirdag, 2020).

De term 'cultuur' binnen etnisch-culturele diversiteit wordt daarentegen omschreven als een dimensie binnen etniciteit waar een groep mensen een gedeeld interpretatiekader hebben en waaruit gelijkaardige houdingen en handelingen ontstaan (Agirdag, 2020). Etniciteit en cultuur hebben een nauwe band met elkaar aangezien de etnische achtergrond een bron kan zijn van waaruit gedeelde betekenissen van mensen ontstaan. Zo kunnen kenmerken van etniciteit, zoals religie, een gedeeld interpretatiekader bieden (Agirdag, 2020). De term etnisch-culturele diversiteit wordt op die manier een begrip dat zowel de etnische als de culturele verschillen tussen groepen kan omschrijven. Ook al focust deze literatuurstudie zich op etnisch-culturele diversiteit, toch is het van belang dit niet als een alleenstaand gegeven te bekijken, maar het te erkennen in samenhang met andere diversiteitsdimensies zoals de sociale en familiale achtergrond, gender, leeftijd, fysieke en mentale beperkingen, of seksuele oriëntatie (OECD, 2010).

2.2.2. Het belang van de geografische context

De geselecteerde literatuurreviews uit deze literatuurstudie hebben een internationale omvang, wat betekent dat de context steeds verschillend is. Volgens de literatuurreview van de Europese Commissie (2017) kan de aanpak van diversiteit binnen het onderwijs en het integratiebeleid verschillen tussen landen. Zo kennen landen met een lange geschiedenis van immigratie en inheemse bevolkingsgroepen (Australië, Canada, Nieuw-Zeeland en de Verenigde Staten) diversiteit in de klas als een weerspiegeling van de al lang bestaande diversiteit van de bevolking (OECD, 2010, in European Commission, 2017). Door deze lange immigratiegeschiedenis wordt diversiteit en multiculturalisme als positieve elementen gezien in deze landen (OECD, 2010, in European Commission, 2017). In andere Europese landen met naoorlogse arbeidswerving (Duitsland, Zweden, Zwitserland) of een koloniaal verleden (Frankrijk, Nederland, Verenigd Koninkrijk) werden immigranten tijdelijk gevestigd als gastarbeiders sinds 1960 en 1970 (OECD, 2010). In deze landen (met uitzondering van het Verenigd Koninkrijk dat eerder een multiculturele benadering aannam) werd de nationale identiteit niet in vraag gesteld (European Commission, 2017). In sommige landen (zoals België) werd aangenomen dat deze gastarbeiders alleen tijdelijk immigrerden en dat er dus geen specifieke regelgeving over diversiteit nodig was. Andere landen (zoals Frankrijk) verwelkomden immigranten vrijelijk in de assumptie dat zij van nature zouden integreren en er dus ook geen integratiebeleid nodig zou zijn (OECD, 2010).

De verschillen in geschiedenis tussen landen en hoe zij omgaan met internationale mobiliteit vertelt veel over hoe zij diversiteit in het onderwijs aanschouwen en hoe leraren worden opgeleid om de uitdagingen van diversiteit te kunnen aanpakken (OECD, 2010, in European Commission, 2017). Bij landen waar immigratie nog vrij recent is, betekent dit een snelle verandering binnen schoolsystemen en leerkrachten. Een analyse van internationale literatuurstudies kan een goede weergave geven in elementen die noodzakelijk zijn in het leren omgaan met etnisch-culturele diversiteit in het onderwijs.

2.2.3. Diversiteit als een aanwinst

In de literatuurreviews wordt diversiteit vijf keer omschreven als een aanwinst in de onderwijspraktijk (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; European Commission, 2017; Forghani-Arani et al., 2019; Liu & Ball, 2019; Shudak, 2009). De literatuurreview van Forghani-Arani en anderen (2019) hanteert het OECD Learning Framework 2030 dat erop wijst dat leraren moeten lesgeven met een *growth mindset* in plaats van met het *deficit model* (OECD, 2018, in Forghani-Arani et al., 2019). Deze *growth mindset* betekent dat een leraar hoge verwachtingen moet hebben voor elke leerling, en dat hij gelooft in ieders leercapaciteit, en zich niet focust op de tekortkomingen van leerlingen (Forghani-Arani et al., 2019). Volgens het OECD Learning Framework is elke leraar het product van hetzelfde onderwijssysteem dat zij nu moeten proberen te herzien (OECD, 2018, in Forghani-Arani et al., 2019). De lerarenopleidingen zelf, die ook voor de reproductie zorgt van het onderwijssysteem, hebben vaak nog niet de nodige modellen om de juiste leerervaringen aan te bieden die nodig zijn om les te geven in een diverse klascontext (Forghani-Arani et al., 2019). Daarom is het noodzakelijk dat lerarenopleidingen diversiteit niet zien als een tekort, maar als een aanwinst en een bron van mogelijkheden (Forghani-Arani et al., 2019).

Niet alleen de literatuurreview van Forghani-Arani en anderen (2019) kaart de noodzaak van perceptieverandering aan, ook Liu en Ball (2019) erkennen de kracht van diversiteit waarbij de familie en de gemeenschap als waardevolle stakeholders kunnen worden betrokken (Vesely et al., 2017, in Liu & Ball, 2019). Wanneer lerarenopleidingen diversiteit zien als een aanwinst en als een bron van kansen, dan is dat al een grote stap voorwaarts in de shift van het 'erkennen' en 'omgaan met' de veelheid van verschillen tussen leerlingen, naar het begrijpen van de voordelen van diversiteit binnen ieders leerproces (Forghani-Arani et al., 2019). In de literatuurreview van Shudak (2009) wordt de normatieve dimensie van diversiteit door zijn verzameling van studies gezien als een hulpmiddel om leraren te helpen effectief les te geven aan studenten. In die zin is diversiteit iets goeds en noodzakelijk in de lerarenopleiding (Shudak, 2009). Een voordeel van diversiteit binnen de klascontext kan zijn dat leraren de etnisch-culturele achtergrond van leerlingen waarderen en deze als bron binnen het leerproces integreren (Gay, 2010, in Forghani-Arani et al., 2019).

2.3. Bespreking aan de hand van competenties

Om de gevonden resultaten samen te vatten wordt de theorie van competentiegericht onderwijs gebruikt die een onderscheid maakt tussen kennis, vaardigheden en attitudes. Competentiegericht onderwijs werd ingericht om de kloof tussen de arbeidsmarkt en het onderwijs te dichten (Keppens, 2019). Het idee is dat studenten de nodige competenties bereiken in het onderwijs die nodig zijn in hun toekomstige beroep en in de samenleving als geheel (Keppens, 2019).

De raad van Europa definieert competenties als: "*Het vermogen om relevante waarden, attitudes, vaardigheden, kennis en/of begrip te mobiliseren en in te zetten om gepast en effectief te reageren op de eisen, uitdagingen en kansen die worden geboden door een bepaald type context*" (Council of Europe, 2016, p. 13, in Forghani-Arani et al., 2019). De Vlaamse regering nam in 2007 het besluit tot het bekrachtigen van het decreet betreffende de basiscompetenties voor leraren (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). Deze basiscompetenties werden in 2018 opnieuw goedgekeurd met een Besluit van de Vlaamse regering waarbij aangegeven wordt welke eisen het onderwijs en de maatschappij stellen aan pasafgestudeerde leraren (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). Deze basiscompetenties zijn een richtlijn voor de curriculumontwikkeling van lerarenopleidingen in Vlaanderen en vormen een individueel toetsingskader voor elke student aan de lerarenopleiding (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). De basiscompetenties zijn met andere woorden de minimale kwaliteitscriteria van de overheid aan de lerarenopleidingen. De basiscompetenties houden tien functionele gehelen in en acht attitudes waarbij het Vlaamse decreet diversiteit als algemene richtlijn opneemt in de lerarenopleiding (Keppens, 2019).

Details over hoe ze in de praktijk moeten worden gebracht, zijn echter niet in het decreet voorgeschreven (Struyven & De meyst, 2010, in Keppens, 2019). Uit de literatuurreview van Forghani-Arani en anderen (2019) en uit beleidsaanbevelingen is gebleken dat er een algemene

erkenning is dat diversiteit één van de kerncompetenties is voor het lerarenberoep. Daarbij worden zaken als 'appreciatie voor diversiteit en multiculturaliteit', 'kennis van diversiteit en inclusie', en 'disposities om het leren van iedereen te bevorderen' algemeen gezien als generieke competenties (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008, in Forghani-Arani et al., 2019).

In het doctoraat van Keppens (2019) naar de competenties van leraren om inclusieve leeromgevingen te creëren, wordt toegelicht dat het decreet van de Vlaamse regering autonomie geeft aan de instituten om deze basiscompetenties te implementeren, verwerven en beoordelen waardoor lerarenopleidingen hun eigen curriculum kunnen organiseren rond diversiteitsonderwerpen op een manier die past bij hun institutionele cultuur, organisatie en hun unieke behoefte. Wel stelt Keppens (2019) dat een nadeel aan deze autonomie is dat er geen coherent programma is voor lerarenopleidingen en dat er dus verschillen ontstaan tussen de instituten. Zo is het duidelijk dat sommige lerarenopleidingen diversiteitsonderwerpen integreren in enkele modules of vakken op het einde van de opleiding, terwijl andere lerarenopleidingen diversiteitsonderwerpen doorheen hun hele curriculum aanbieden (Keppens, 2019).

Hoewel competentiegericht onderwijs zich focust op zowel kennis, vaardigheden en attitudes, toont deze literatuurstudie dat meerdere reviews besluiten dat het overgrote deel van alle studies zich focust op attitudes (zie o.a. Cochran-Smith et al., 2015).

3. Resultaten

Uit het overzicht van de variabelen uit de bestudeerde literatuurreviews worden hieronder de belangrijkste bevindingen over de meest opvallende en frequente thema's verder besproken. Eerst worden de meest voorkomende theorieën en/of modellen uit de literatuurreviews (**Tabel 3**) gedefinieerd en geconceptualiseerd. Vervolgens volgt een toelichting van de culturele competenties (attitudes, kennis en vaardigheden) van de student-leraar die de geselecteerde reviews aankaarten (**Tabel 2**). En ten slotte worden de meest geselecteerde elementen besproken die van belang zijn in het curriculumdesign van de lerarenopleiding voor het opleiden van student-leraren voor etnisch-culturele diversiteit (**Tabel 2**).

3.1. Definiëren van concepten en kaders uit de literatuurreview

Wat hierop volgt zijn de meest frequente concepten en kaders die uit de literatuurreview aan bod komen en die noodzakelijk zijn binnen het curriculumdesign van de lerarenopleidingen.

3.1.1. *Multicultural education/Intercultural education*

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het concept *Multicultural education* of *Intercultural education* frequent aanwezig is in de geselecteerde literatuurreviews (12).

Multicultural education wordt vaak verwisseld met *Multi-ethnic education* (Banks, 1994, in Forghani-Arani et al., 2019) of *Intercultural education* (Forghani-Arani et al., 2019). Hoewel deze termen in de academische wereld door elkaar worden gebruikt, verschillen ze wel degelijk. Door de verschillende benaderingen van hoe landen diversiteit erkennen en aanpakken, zijn er ook andere pedagogische benaderingen ontworpen die uiteindelijk hebben geleid tot verschillende ideeën van multicultureel onderwijs of intercultureel onderwijs (OECD, 2010, in Forghani-Arani et al., 2019). Hieronder worden beide termen omschreven.

De term multicultureel onderwijs kent verschillende definities en wordt op verschillende manieren benaderd. Ook in deze literatuurstudie is het duidelijk dat binnen de geselecteerde literatuurreviews er verschillende definities worden aangehaald. Multicultureel onderwijs kwam vanaf 1970 op in de Engelstalige landen (Australië, Canada, Nieuw-Zeeland, Verenigd Koninkrijk, en de Verenigde Staten) als antwoord op de maatschappelijke diversiteit (OECD, 2010, in Forghani-Arani et al., 2019). Het is een overkoepelende term voor de verschillende historische en hedendaagse hervormingsinspanningen om meer inclusief en rechtvaardig onderwijs voor alle kinderen te creëren (Parkhouse et al., 2019). Het streeft naar gerechtigheid, gelijkheid en vrijheid (Banks, 2002, in Choi & Chepyator-Thomson, 2011). Belangrijk hierbij is dat multicultureel onderwijs voor iedereen bedoeld is en zich niet alleen focust op scholen met een hoge concentratie van minderhedengroepen of immigranten (Choi & Chepyator-Thomson, 2011).

In de literatuurreview van Shudak (2009) wil Banks (1993) benadrukken dat "*multicultureel onderwijs een hervormingsbeweging is die is ontworpen om een aantal grote veranderingen aan te brengen in het onderwijs aan studenten*" (p. 21). Greenman en Kimmel (1973) gaan hierop verder en citeren dat "*Multicultureel onderwijs de opvatting verwerpt dat scholen culturele verschillen moeten proberen weg te werken of de opvatting dat scholen alleen cultureel pluralisme moeten tolereren*" (in Shudak, 2009, p. 20). Choi en Chepyator-Thomson (2011) halen in hun literatuurreview de definitie van Santrock (2001) aan waar multicultureel onderwijs zich focust op onderwijs dat "*diversiteit als meerwaarde ziet en de perspectieven van verschillende culturele groepen verenigt op een regelmatige basis*" (p. 171). Verder definiëren de onderzoekers zelf dat het doel van multicultureel onderwijs is om alle leerlingen gelijke kansen te bieden door gelijke onderwijservaringen te geven (Choi & Chepyator-Thomson, 2011).

Forghani-Arani en anderen (2019) benadrukken de descriptieve wijze van multicultureel onderwijs, wat betekent dat het de multiculturele maatschappij of klas beschrijft en analyseert. Multicultureel onderwijs wil met andere woorden meer inclusief en rechtvaardig onderwijs voor alle leerlingen door de verschillen tussen culturen te analyseren en beschrijven om op die manier diversiteit als een meerwaarde te zien in de klas.

Zoals hierboven werd vermeld, situeert het onderzoeksgebied bij de meerderheid van de literatuurreviews zich op internationaal niveau, of beperken de studies zich vooral tot de Engelstalige landen (VS, Canada, Australië). Dit is de reden waarom de meerderheid van de literatuurreviews de term 'multicultureel onderwijs' gebruiken, die vooral in Engelstalige landen als pedagogische benadering opkwam. Aangezien deze literatuurstudie ook de Europese context wil benadrukken, wordt de term 'intercultureel onderwijs' verder omschreven.

Intercultureel onderwijs kwam eind de jaren '70 in Europa op als een van de meest gebruikte termen om het lesgeven aan een cultureel diverse groep aan te kaarten (OECD, 2010, in Forghani-Arani et al., 2019). Volgens de literatuurreview van Forghani-Arani en anderen (2019) wordt intercultureel onderwijs veeleer op een programmatische wijze toegepast. Dit is een reactieve benadering op multiculturaliteit die zich focust op de manier waarop we effectief kunnen omgaan met multicultureel onderwijs (Forghani-Arani et al., 2019). Intercultureel onderwijs erkent dus niet enkel meer inclusief en rechtvaardig onderwijs voor alle leerlingen, het wil ook effectief manieren/acties vinden om dit te realiseren.

3.1.2. Culturally responsive pedagogy

Culturally responsive pedagogy (CRP) wordt tien keer aangehaald in de geselecteerde literatuurreviews. Choi en Chepyator-Thomson (2011) omschrijven dit in hun literatuurreview als een manier van lesgeven die studenten versterkt op intellectueel niveau, op sociaal en emotioneel niveau en op politiek niveau door gebruik te maken van culturele referenties die kennis, vaardigheden en attitudes (Ladson-Billings, 2001) overdragen. Volgens Gay (2002) bestaat CRP uit verschillende karakteristieken: (1) het erkent de legitimiteit van het culturele erfgoed van verschillende etnische groepen; (2) het slaat een brug van betekenis tussen huis- en schoolervaringen, alsook tussen academische abstracties en doorleefde sociaal-culturele realiteiten; (3) het maakt gebruik van een breed scala aan instructiestrategieën die verband houden met verschillende leerstijlen; (4) het leert studenten hun eigen culturele erfgoed en elkaars erfgoed te kennen en te prijzen; en (5) het integreert multiculturele informatie, bronnen en materialen in alle vakken en vaardigheden die routinematig op scholen worden onderwezen (in Choi & Chepyator-Thomson, 2011, p. 16).

3.1.3. Cultural/Color blindness

Cultural blindness of *color blindness* zijn als synoniemen onder elkaar bekend in de literatuurreviews die voornamelijk de culturele competenties onderzoeken (Lehman, 2017). De literatuurstudie toont aan dat acht reviews naar deze term verwijzen.

In de literatuurreview van Lehman (2017) omschrijft Ford (2014) dat "*het bekijken van verschillende raciale of culturele groepen als 'dezelfde', bijdroeg aan cultural blindness, ook bekend als color blindness*" (Boutte, Lopez-Robertson, & Powers-Costello, 2011, in Lehman, 2017, p. 111). Lehman (2017) haalt ook de studie van Pang en anderen (2011) aan waarin *cultural blindness* geïdentificeerd wordt als individuen die cultuurverschillen niet erkennen. Hoewel Ford (2014), Pang en anderen (2011) *cultural blindness* meer algemeen identificeren, neemt de literatuurstudie van Lehman (2017) een meer educatieve benadering van de term *cultural blindness*. In de literatuurreview van Lehman (2017) geeft Herczog (2012) aan dat culturele blindheid (*cultural blindness*) optreedt wanneer docenten inhoud en bronnen selecteren, ervan uitgaande dat het materiaal aan alle behoeften van de leerlingen voldoet. Dit betekent dat leraren ook cultureel blind kunnen zijn wanneer ze de behoeften van de leerlingen identiek beschouwen, en als zodanig hun klaspraktijk niet veranderen.

In de literatuurreview van LaCroix en Kuehl (2019) omschrijven volgens DiAngelo en Sensoy (2011) student-leraren zich vaak als '*cultureel onschuldig*'. Het geloof dat iedereen in essentie 'hetzelfde' is (Allard & Santaro, 2006; Sleeter, 2001, in LaCroix & Kuehl, 2019), zorgt voor een blijvende ongelijkheid tussen leerlingen aangezien er wel degelijk ongelijke kansen in het onderwijs aanwezig zijn. Deze ongelijkheid erkennen is van cruciaal belang om te kunnen streven naar gelijkheid in het onderwijs (Lewis, 2001; Puchner & Markowitz, 2015; Sleeter, 2001, in LaCroix & Kuehl, 2019). De culturele blindheid of kleurenblindheid onder student-leraren zou dus moeten erkend en veranderd worden. "*Kritische opvoeders*, schreef Matias (2016, p. 194, in LaCroix & Kuehl, 2019), *moeten een*

grondig begrip hebben van de raciale context die resulteert in het gebrek aan prestaties van stedelijke studenten van kleur.”

3.1.4. Social justice theory

Social justice theory wordt zes keer aangehaald in de literatuurreviews. Volgens de literatuurreview van Choi en Chepyator-Thomson (2011) is het sociaalpolitiek bewustzijn van leraren ook een belangrijke indicator voor het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Dit bewustzijn is geassocieerd met het gevoel van 'sociale rechtvaardigheid' (*social justice*) (Ladson-Billings, 2001, in Choi & Chepyator-Thomson, 2011). Deze notie van sociale rechtvaardigheid houdt onder andere de volgende elementen in: *“kennis van de bredere sociaal-politieke context van de school, maatschappij, natie, en de wereld; investering in het algemeen belang; de ontwikkeling van academische ervaringen door leraren die de perspectieven van studenten verbinden met de grotere sociale context; en het besef van leraren dat het succes van hun leerlingen zal leiden tot een betere kwaliteit van leven”* (Choi & Chepyator-Thomson, 2011, p. 16).

De literatuurreview van Forghani-Arani en anderen (2019) stelt dat het belangrijk is dat leraren in staat zijn om kwesties van gelijkheid en sociale rechtvaardigheid effectief aan te pakken door de historische, structurele, en politieke contexten te begrijpen die leiden tot vooroordelen en discriminatie in het onderwijs. Dit betekent dat leraren in opleiding kennis moeten hebben van de verschillende dimensies van diversiteit en culturele verschillen, dat ze bewust zijn van stereotypering (Cowan & Maitles, 2012) en gevoelig zijn voor de sociale, culturele en talige context van elke leerling (Keengwe, 2010, in Forghani-Arani et al., 2019). Dit sluit aan bij de literatuurreview van Mils (2008), waar Garmon (2014) stelt dat leraren bewust moeten gemaakt worden van etnisch-culturele diversiteit door openheid te creëren, zelfbewustzijn en zelfreflectie te stimuleren, en zich in te zetten voor sociale rechtvaardigheid.

3.1.5. Critical race theory

Critical race theory (4) is een theoretisch kader dat vooral wordt gebruikt in de sociale wetenschappen; het benadrukt dat ongelijkheden tussen etnische groepen gecreëerd en in stand gehouden worden door institutioneel en structureel racisme eerder dan door geïsoleerde daden van individuen (Ladson-Billings & Tate, 1995). Het omschrijft hoe de witte middenklasse bepaalde privileges krijgen toegewezen die tot voordelen in de maatschappij leiden (Bennett, 2012, in Bennett, Driver & Trent, 2019). Deze maatschappelijke voordelen zijn evengoed te vinden in het onderwijs, maar worden niet altijd door iedereen erkend. Voorbeelden van witte privileges in het onderwijs die kunnen leiden tot een versterking van de onderwijsongelijkheden zijn onder andere: het Engels en Duits als officiële onderwijstalen zien in Vlaanderen, terwijl het spreken van de moedertaal (zoals Turks, of Arabisch) bestraft wordt in scholen, het gebrek aan een inclusief leerplan dat diverse perspectieven een stem geeft, het gebrek aan open gesprekken in de klas over sociale ongelijkheden en etnisch-culturele verschillen.

3.1.6. Inclusive education

Inclusief onderwijs wordt binnen de literatuurstudie meermaals vermeld (6). De literatuurreview van Van Mieghem, Verschueren, Petry en Struyf (2018) stelt dat verschillende beleidsontwikkelingen inclusief onderwijs op de wereldwijde agenda hebben geplaatst. De interpretatie van dit concept varieert van 'inclusie met betrekking tot handicap en speciale onderwijsbehoeften' tot 'inclusie als een principiële benadering van onderwijs en samenleving (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, in Van Mieghem et al., 2018). In overeenstemming met deze hervormingsdoelen wordt inclusief onderwijs verder gedefinieerd als *“de toewijding om studenten met speciale onderwijsbehoeften op te nemen in het reguliere onderwijs door specifieke klassikale praktijken te verbeteren en aan te passen aan de individuele behoeften van de leerling”* (Van Mieghem et al., 2018, p. 1).

Toch blijft inclusie een complex concept dat door zijn verschillende definities en zijn voortdurende evolutie, nog steeds een moeilijk haalbaar doel blijkt te zijn (Artiles & Kozleski, 2007, in Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem & Gheysens, 2020). Volgens de literatuurreview van Griful-Freixenet en anderen (2020), dat buiten de scope van deze literatuurstudie ligt, maar bijgevolg wel

cruciale inzichten geeft over inclusief onderwijs, zijn er vier wereldwijde kernbenaderingen van inclusief onderwijs: (1) het op mensenrechten gebaseerde perspectief (vanaf 1948); (2) een antwoord op kinderen met speciale behoeften (vanaf 1990); (3) een reactie op gemarginaliseerde groepen (vanaf 2000); en (4) het transformeren van onderwijssystemen om alle studenten te bereiken - en niet andersom - (vanaf 2005) (Opertti, Walker, & Zhang, 2014, in Griful-Freixenet et al., 2020). Omwille van de variëteit aan definities en benaderingen, focussen de meeste onderwijssystemen zich nog steeds op kinderen met speciale behoeften of gemarginaliseerde groepen (Messiou, 2017) en het overheersende onderwijsmodel is gebaseerd op de misvatting van een *one-size-fits-all* curriculum (Haager & Klingner, 2005, in Griful-Freixenet et al., 2020). Ondanks deze inconsistentie is inclusief lesgeven met een focus op alle leerlingen een verplichte professionele competentie voor leerkrachten, ondersteund door beleidsmaatregelen in veel landen (UNESCO, 2005, 2015, in Griful-Freixenet et al., 2020).

Het is de taak van de lerarenopleidingen om studenten zich hierop voor te bereiden en hen te laten afstuderen met de nodige vaardigheden, kennis en attitudes in het omgaan met diversiteit in de klas (Rouse, 2010, in Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangunsong, 2014).

3.2. Na te streven competenties

3.2.1. Culturele attitudes

Uit de literatuurstudie is gebleken dat culturele attitudes het meest onderzochte onderwerp is in het onderzoek over etnisch-culturele diversiteit (19). In de onderzochte literatuurreviews wordt de culturele gevoeligheid en het culturele bewustzijn van leraren frequent geanalyseerd. Zo onderzoeken ze of deze attitudes al dan niet veranderen bij het aanbieden van bepaalde diversiteitsonderwerpen in de lerarenopleidingen. Enkele literatuurreviews geven aan dat er geen algemene consensus is over de mogelijke verandering in culturele attitudes door het aanbieden van bepaalde diversiteitsonderwerpen in de lerarenopleiding (Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills, & Stern, 2015). Sommige onderzoekers spreken elkaar zelfs tegen waarbij interventies in een lerarenopleiding, gericht op het bewustzijn van culturele attitudes, kunnen leiden tot zowel positieve als negatieve uitkomsten in attitudes bij student-leraren (Choi & Chepyator-Thomson, 2011). Volgens de literatuurreview van Cochran-Smith en anderen (2015) is er steeds weinig bewijs voor een bepaalde shift in perspectief die volgens vele onderzoekers fundamenteel is om gelijkheidsgerichte/sociaal rechtvaardige leraren te worden.

LaCroix en Kuehl (2019) stellen in hun literatuurreview dat student-leraren mogelijkheden nodig hebben om hun eigen culturele identiteit te ontdekken in de maatschappij. Whitehead (2007) benadrukt in de literatuurreview van Mills (2008) daarbij dat etniciteit en sociale klasse als een integrale factor moeten gezien worden bij het leren begrijpen van de eigen culturele identiteit. Etniciteit en sociale klasse mogen niet enkel erkend worden bij leerlingen met een multiculturele achtergrond of de lage middenklasse, maar moeten als algemene identiteitskenmerk worden aangenomen (Mills, 2008). Verder mag het erkennen van de eigen culturele identiteit niet worden genegeerd als een vorm van 'kleurenblindheid' (LaCroix & Kuehl, 2019). Toch zijn er nog steeds onderzoekers (bv. Cornbleth, 2010) die overtuigingen en attitudes zoals kleurenblindheid en de culturele vooroordelen die hieraan voorafgaan, niet erkennen als schadelijk (Anderson & Stillman, 2013).

Volgens de literatuurreview van de Europese Commissie (2017) worden de lerarenopleidingen en de manier waarop studenten worden voorbereid op diversiteit niet alleen beïnvloed door hun eigen percepties en ervaringen, maar ook door contextuele factoren en algemene structurele specifieke kenmerken van nationale onderwijssystemen. In de literatuurreview van Anderson en Stillman (2013) worden de verschillende percepties en overtuigingen die student-leraren kunnen ervaren over diversiteit getoond. Zo kunnen student-leraren volgende zaken aanvoelen: angst voor persoonlijke veiligheid, negatieve veronderstellingen over de voorkennis, de mogelijkheden en het gedrag van leerlingen, stereotypering, gebrekkige opvattingen over de interesse van ouders in hun kennis van de academische ontwikkeling van hun kind, in het algemeen negatieve beoordelingen van gemeenschappen als gebrek aan middelen om te leren, neigingen tot onevenredige verwijzingen

naar het buitengewoon onderwijs, etc. (Anderson & Stillman, 2013). Het is aan de lerarenopleiding om de student-leraar bewust te maken van zijn eigen culturele overtuigingen en veronderstellingen. Dit bewustzijn creëren is een voorwaarde om uiteindelijk de culturele attitudes van de student-leraar te veranderen.

Een bijkomende reden om het culturele bewustzijn van leraren aan te kaarten in de opleiding is de steeds groter wordende etnisch-cultureel demografische kloof tussen de leraar en de leerlingen in de klas (Yuan, 2017). Leraren hebben doorgaans niet dezelfde culturele referentiekaders en standpunten als hun leerlingen waardoor negatieve veronderstellingen of stereotypering tegenover leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond net kan vergroten (Yuan, 2017).

Als een lerarenopleiding erin slaagt om het culturele bewustzijn van student-leraren te stimuleren tot een respectvolle attitude ten opzichte van etnisch-culturele diversiteit, betekent het niet dat deze student-leraren wel degelijk verantwoorde acties of pedagogische veranderingen zullen doorvoeren die het klasklimaat inclusief kunnen bevorderen (Choi & Chepyator-Thomson, 2011). De meeste studies veronderstellen dat de verandering van culturele attitudes automatisch vertaald wordt in andere praktijken, maar volgens de literatuurreview van Choi en Chepyator-Thomson (2011) zouden praktijkervaringen moeten helpen om de culturele attitudes en kennis van leraren te veranderen. Het parallel werken aan praktijkervaringen is dus nodig om voor veranderende attitudes te zorgen.

3.2.2. Culturele kennis

Om o.a. de percepties van leraren te kunnen veranderen in het onderwijs, hebben student-leraren ook de nodige culturele kennis nodig. Culturele kennis werd in deze literatuurstudie frequent besproken (17) en duidt dus op een belangrijke variabele. Leraren moeten in staat zijn om kwesties van gelijkheid en sociale rechtvaardigheid effectief aan te pakken door de historische, structurele en politieke contexten te begrijpen die leiden tot vooroordelen en discriminatie in het onderwijs (Forghani-Arani et al., 2019). Deze kennis houdt o.a. in: de kennis van meerdere dimensies van diversiteit en culturele verschillen, bewustzijn van stereotypering in kennisconstructies (Cowan & Maitles, 2012), en aandacht voor de sociale, culturele en talige achtergrond van leerlingen (Keengwe, 2010, in Forghani-Arani et al., 2019). De literatuurstudie toont aan dat culturele kennis vaak gelinkt is met de culturele attitudes van student-leraren. Culturele kennis kan de nodige theoretische kaders aanbieden om hun eigen culturele identiteit beter te begrijpen, en hen bewust te laten worden over hun eigen overtuigingen, veronderstellingen en gedrag als leraar (Caruthers & Smith, 2006, in European Commission, 2017). Theoretische kaders die kunnen aangeboden worden zijn o.a. theorieën over sociale rechtvaardigheid (*social justice*), *color blindness*, *critical race theory*, en inclusief onderwijs (Durant-Jones, 2009; Kitano et al., 1996; McDonald, 2003, in European Commission, 2017).

In de literatuurreview van Cochran-Smith en anderen (2015) onderzoekt men welke kennismethoden een positieve impact hebben op het etnisch-culturele bewustzijn van student-leraren. Zo stellen Cochran-Smith en anderen (2015) vast dat het noodzakelijk is dat student-leraren kennis hebben over zichzelf, over anderen, en over de maatschappij. Volgens Cochran-Smith en anderen (2015) kan kennis over zichzelf worden aangeleerd via verschillende opdrachten zoals schoolmemoires schrijven (Mueller & O'Connor, 2007), culturele autobiografieën (Haddix, 2008) en familiegeschiedenissen (Leonard & Leonard, 2006), analyse van kritieke incidenten in literaire werken (Brindley & Laframboise, 2002), deelname aan games die de dynamiek van privilege en onderdrukking aan het licht brengen (Souto-Manning, 2011), en het online bespreken van moeilijke diversiteitsonderwerpen (Merryfield, 2001). Al deze studiemethoden tonen positieve uitkomsten met betrekking tot de kennis over hun culturele identiteit. Toch halen Cochran-Smith en anderen (2015) aan dat het enkel aanbieden van kennisvakken onvoldoende is om echte attitudeverandering bij student-leraren te aanschouwen. Kennisvakken zouden niet alleenstaand moeten zijn, maar in combinatie met praktijkervaringen, al dan niet in samenwerking met de gemeenschap en buurt van de school (zie *Community-based learning*).

3.2.3. Culturele vaardigheden

De culturele vaardigheden zijn, ten opzichte van de andere culturele deelcompetenties, het minst besproken in de onderzochte literatuurstudies (14). In de literatuurreview van Cochran-Smith en anderen (2015) wordt het duidelijk dat student-leraren het vaak een uitdaging vinden om hun culturele kennis over te dragen naar de praktijk in scholen, en zeker wanneer deze scholen in strijd zijn met de standaard schoolpraktijken. Ook al leren studenten bepaalde culturele kennis in de lerarenopleiding en ontwikkelen ze culturele attitudes, toch bevindt er zich nog steeds een theoriepraktijkkloof in het onderwijs waardoor studenten zich niet voorbereid voelen op de klaspraktijk na het afstuderen (Cochran-Smith et al., 2015).

Om zulke bruggen te kunnen bouwen moeten beleidsmakers, samen met de lerarenopleidingen het aantal uren praktijkervaringen verhogen en deze al laten starten in het begin van de opleiding (Rajuan, Bijaard, & Verloop, 2008, in Cochran-Smith en anderen, 2015). Dit educatief leren is sterk gelinkt aan *social constructivist theory* dat in de literatuurreviews twee keer aan bod kwam. *Social constructivist theory* (Vygotski, 1962) benadrukt het belang van cultuur en interactie en bekijkt het leren als een sociale en collaboratieve inspanning dat optreedt bij het uitwisselen van ideeën en informatie van leeftijdsgenoten (Cochran-Smith et al., 2015). In de lerarenopleiding is het hierbij van belang om voldoende leerkansen aan te bieden waarbij studenten ideeën kunnen uitwisselen met elkaar, elkaar kunnen ondersteunen in het voorbereiden van lesvoorbereidingen en het samen oplossen van problemen gefocust op de klaspraktijk. Ze kunnen ook samen reflecteren over elkaars lesgeven om op die manier elkaars leren te bevorderen (Cochran-Smith et al., 2015).

Volgens de literatuurreview van Lehman (2017) ontwikkelen culturele vaardigheden zich vanuit het culturele bewustzijn en de culturele kennis van individuen (Lehman, 2017). Kurniawati en anderen (2014) definiëren in hun literatuurreview vaardigheden als: *het vermogen om kennis over onderwijsstrategieën in de praktijk te gebruiken of te integreren* (p. 314). Volgens Pvenmire-Kirk, Bethune, Alverson, en Gutmann Kahn (2015) is het doel van culturele competenties vooral gericht op het ontwikkelen van vaardigheden (in Lehman, 2017). Deze vaardigheden zouden leraren helpen om cultureel verantwoorde strategieën toe te passen bij het werken met leerlingen en gezinnen uit verschillende achtergronden (Pvenmire-Kirk et al., 2015, in Lehman, 2017). LaCroix en Kuehl (2019) omschrijven in hun literatuurreview de volgende sleutelvaardigheden: het vermogen om respectvol en receptief deel te nemen aan gesprekken over ras/ethniciteit, het vermogen om educatieve ervaringen te creëren die kritisch denken boven summatieve beoordeling benadrukken, en het vermogen om zorgzame en inclusieve klaslokalen te cultiveren.

De literatuurreview van Cochran-Smith en anderen (2015) toont aan dat er verschillende manieren zijn om praktijkervaringen op te doen als leraar in opleiding. Deze ervaringen zijn belangrijk om de institutionele ongelijkheden te ontdekken en het leren over diversiteit verder te stimuleren door interacties aan te gaan met verschillende leerlingen met een diverse achtergrond. In deze literatuurreview worden volgende activiteiten beschouwd als 'good practices' in het leren in diversiteit: observeren en assisteren van leerlingen in stedelijke scholen, tutoren in naschoolse activiteiten, case studies voorbereiden, en optreden als onderzoekers in scholen (Cochran-Smith et al., 2015).

Hinojosa-Pareja en López-López (2016) tonen daaropvolgend in hun literatuurreview dat praktijkervaringen op verschillende manieren kunnen benaderd worden. Zo stellen deze onderzoekers volgende praktijken voor: voorstellen die zich afspelen op school (practicum), immersie in de lokale gemeenschap (*learning-service*), ervaringen in andere buurten dan de autochtone of interculturele (immersie bij families, uitwisselingen, etc.). Deze *community-based* ervaringen geven studenten in opleiding meer kans om hun culturele attitudes verder te ontwikkelen en diversiteit te zien als een meerwaarde. *Community-based learning* wordt later in deze literatuurstudie nog verder besproken als een van de belangrijke elementen binnen het curriculumdesign van de lerarenopleiding.

Buiten de praktijkervaringen die noodzakelijk zijn om de culturele vaardigheden te trainen en bijgevolg hun kennis te kunnen koppelen aan praktijk, en hun culturele attitudes verder te

ontwikkelen, zijn er ook andere vaardigheden genoemd in de geselecteerde literatuurreviews die een effect kunnen hebben op het omgaan met etnisch-culturele diversiteit in de klas. Student-leraren hebben ook effectieve communicatievaardigheden nodig om leerlingen en families beter te begrijpen (Lehman, 2017). Zo kan een school ouderbetrokkenheid promoten zodat leraren zich meer verbonden voelen met de leerling en zijn/haar familie (LaRocque, 2013, in Lehman, 2017). Een andere vaardigheid dat student-leraren moeten leren ontwikkelen is gedifferentieerde instructie (Watts-Taffe et al., 2012, in Lehman, 2017). Watts-Taffe en anderen (2012) definiëren het als volgt: *"Geeft alle leerlingen toegang tot hetzelfde lesprogramma door toegangspunten, leertaken en resultaten te bieden die zijn afgestemd op de leerbehoeften van leerlingen"* (p. 304, in Lehman, 2017).

3.2.4. Samenhang competenties

Deze literatuurstudie toont aan dat attitudes, vaardigheden en kennis nauw samenhangen om student-leraren voor te bereiden op etnisch-culturele diversiteit. Elke literatuurreview focuste zich primair op de culturele attitudes van student-leraren (19). Daaropvolgend werden de culturele kennis (17) en de culturele vaardigheden (14) veelvuldig besproken binnen de literatuurreviews. Deze literatuurstudie sluit aan bij de literatuurreview van Cochran-Smith en anderen (2015) die stellen dat drie vierde van alle reviews in hun studies gefocust zijn op attitudes.

In het algemeen kan gesteld worden dat culturele kennis nodig is om etnisch-cultureel bewust te worden en om zodanig een ander perspectief te kunnen innemen. Culturele attitudes zijn nodig om open te staan en het gedrag van leerkrachten bij te sturen, maar praktijkervaringen zijn nodig om het aangepast gedrag om te zetten in acties om de klaspraktijken wel degelijk te doen veranderen in het onderwijs. Cochran-Smith en anderen (2015) bevestigen dat *"de overtuigingen van de studenten in opleiding een belangrijke rol spelen, maar ze moeten ook een repertoire van cultureel responsieve/ sociaal rechtvaardige lespraktijken ontwikkelen als ze effectief les willen geven aan verschillende studentenpopulaties"* (p. 116).

De samenhang tussen deze competenties werd door verschillende onderzoekers anders aangehaald. Volgens Clark en Zygmunt in de studie van Lehman (2017) primeert het belang van multicultureel zelfbewustzijn boven culturele kennis en vaardigheden. Zo formuleert Lehman (2017) dat kennis en attitudes zullen leiden tot een bepaald gedrag. Choi en Chepyator-Thomson (2011) stellen daarentegen vast dat student-leraren wel de juiste culturele waarden kunnen hebben en respect tonen voor diversiteit, maar nog steeds niet voorbereid zijn op pedagogische praktijken en geen acties kunnen ondernemen om de klaspraktijken voldoende te kunnen veranderen om inclusie van alle studenten te kunnen promoten. Studies bevestigen dat praktijkervaringen nodig zijn om de perceptie van studenten in hun culturele kennis en attitudes te veranderen, om zo hun lesmethodes in de praktijk te kunnen veranderen (Choi & Chepyator, 2011). De Europese Commissie (2017) sluit hierbij aan en stelt dat de combinatie van praktijkervaringen en cursussen over culturele kennis en multicultureel onderwijs het multicultureel bewustzijn van student-leraren vergroot en hen een bredere kijk geeft op diversiteit (European Commission, 2017). Praktijkervaringen en culturele kennis zijn in die zin essentieel om de attitudes van student-leraren en hun percepties van diversiteit te kunnen veranderen. Alle onderzoekers zijn het met elkaar eens dat het ontwikkelen van de culturele competenties in kennis, vaardigheden en attitudes noodzakelijk zijn voor het lesgeven aan een diverse studentenpopulatie (European Commission, 2017, Lehman, 2017).

3.3. Design van het curriculum in de lerarenopleiding

In wat hier volgt worden enkele elementen/praktijken besproken die frequent aan bod komen in de literatuurreviews rond het thema 'curriculumdesign in de lerarenopleiding'. Deze praktijken worden toegelicht als aanbevelingen om het curriculum van lerarenopleidingen aan te passen zodat student-leraren worden opgeleid tot vaardige leraren in scholen met een hoog aantal leerlingen met verschillende etnisch-culturele achtergronden. Zoals Cochran-Smith en anderen (2015) al meermaals hebben aangehaald, is er meer onderzoek nodig over welke praktijken binnen de lerarenopleiding wel degelijk leiden tot vaardige leraren in het onderwijs. Daarbij moedigt zij aan dat onderzoekers en lerarenopleiders verder moeten kijken dan enkel de notie dat attitudeverandering

automatisch leidt tot ander gedrag en betere acties in de klaspraktijk. Ook de Europese Commissie (2017) haalt aan dat een vernieuwd curriculum binnen de lerarenopleidingen nodig is waarbij er een samenhang is tussen theorie en praktijk.

3.3.1. Een geïntegreerd curriculum op lange termijn

Het meest aangehaalde element in het curriculumdesign is een geïntegreerd curriculum op lange termijn (13). Dit betekent dat diversiteitsonderwerpen geïntegreerd aan bod moeten komen doorheen het hele curriculum van de lerarenopleiding. In de literatuurreview van Liu en Ball (2019) veronderstellen de onderzoekers dat een eenmalige benadering van diversiteit (Zeichner, 1993) bijna geen effect heeft op de culturele competenties van een leraar. Zoals andere onderzoekers hiervoor al hebben aangekaart (Amos, 2010; Evans-Winters & Hoff, 2011; Philip & Benin, 2014) kan het aanbieden van geïsoleerde multiculturele vakken vooroordelen en misconcepties over etniciteit net versterken (Liu & Ball, 2019). Ook de Europese Commissie (2017) kaart aan dat multicultureel onderwijs niet moet worden aangeboden als een 'toegevoegd' vak, maar dat het moet worden geïntegreerd binnen het curriculum van lerarenopleidingen (Grossman et al., 2009).

Om echte inclusie te verkrijgen binnen het curriculum van lerarenopleidingen zouden diversiteitsonderwerpen zich over de verschillende jaren (van het eerste bachelorjaar tot het derde bachelorjaar) en over de verschillende semesters heen moeten worden aangeboden (Pohan, 1996, in Mills, 2008). Deze onderwerpen moeten ook niet enkel in alleenstaande vakken of cursussen voorkomen, maar kunnen ook voorkomen in al bestaande vakken zoals geschiedenis, wiskunde, of talen (Troncin, 2011, in European Commission, 2017). Op die manier komt etnisch-culturele diversiteit geïntegreerd aan bod doorheen het hele curriculum en zullen student-leraren hun culturele competenties beter ontwikkelen op zowel attitudes, kennis, als vaardigheden (Liu, 2010, in European Commission, 2017).

Mills (2008) voegt er in haar literatuurstudie aan toe dat diversiteit niet alleen een centraal component moet zijn binnen het curriculum, ook *social justice* zou een centraal element moeten zijn zodat student-leraren zich kunnen ontwikkelen tot sociaalrechtvaardige leerkrachten. Zoals vermeld door Gay (2013) in de literatuurreview van Hinojosa-Pareja en López-López (2016), vereist het een langdurige behandeling waarin culturele diversiteit elk element van het curriculum en het onderwijzend personeel als geheel doordringt.

3.3.2. De selectie van toekomstige leraren

Een andere praktijk dat frequent aan bod komt in de literatuurreviews (10) is de selectiemethode van student-leraren binnen de lerarenopleidingen. Het rekruteren en behouden van kwalitatieve leraren binnen de opleiding is een van de manieren om kwalitatief onderwijs te garanderen. Zoals eerder vermeld, heerst er een lerarentekort in grootstedelijke contexten in Vlaanderen, maar ook in andere Europese landen (European Commission, 2017). Het lerarentekort kan deels verklaard worden door een hoge uitval van student-leraren gedurende de opleiding, evenals door het gebrek aan aantrekkelijkheid van het lerarenberoep in bepaalde landen (European Commission, 2017). Een verhoogde aantrekkelijkheid van het lerarenberoep kan helpen om kandidaten aan te trekken uit groepen die misschien niet hebben overwogen om les te geven, zodat de diversiteit van de samenleving beter weerspiegeld wordt in de lerarenpopulatie (European Commission, 2017). In de literatuurreview van Mills (2008) verduidelijkt Haberman (1991) dat lerarenopleidingen zich zouden moeten focussen op het 'uitkiezen van de juiste kandidaten' in plaats van 'de verkeerde kandidaten proberen te veranderen'. Zo verduidelijkt Haberman (1996) dat lerarenopleidingen potentiële student-leraren moet selecteren die de kennis, ervaring en het vermogen hebben om les te geven in cultureel diverse studentenpopulaties (in Mills, 2008). Volgens Liu en Ball (2019) kunnen dit student-leraren zijn met een andere etnisch-culturele achtergrond zodat zij als rolmodellen kunnen lesgeven voor alle studenten. Ook zullen leraren met een migratieachtergrond de schoolresultaten van kwetsbare leerlingen kunnen verhogen en hebben we deze leraren nodig om het lerarentekort in grootstedelijke contexten te overbruggen (Liu & Ball, 2019).

Uit vorig onderzoek is al gebleken dat een multicultureel lerarenkorps ervoor kan zorgen dat vooroordelen en stereotypering in het onderwijs verminderd wordt (Villegas & Irvine, 2010), wat de

resultaten van alle leerlingen ten goede zal komen (in Liu & Ball, 2019). Toch zegt onderzoek dat student-leraren met een minderheids- en/of migratieachtergrond vaker uitvallen tijdens de opleiding dan de meerderheidsgroep van student-leraren (European Commission, 2017). Ook wordt er geconcludeerd dat er nog weinig onderzoek is over hoe lerarenopleidingen student-leraren met een minderheids- en/of migratieachtergrond kunnen rekruteren en behouden (Liu & Ball, 2019).

De Europese Commissie (2017) geeft enkele voorbeeldpraktijken uit andere Europese landen om student-leraren met een diverse achtergrond aan te trekken en te ondersteunen binnen de opleiding. Zo helpt financiële ondersteuning, zoals beurzen, om studenten met een migratie, minderheid en/of sociaaleconomisch achtergestelde achtergrond te ondersteunen. Ook specifieke lerarenprogramma's voor nationale minderheden, mentorschapsprogramma's die worden aangeboden door praktiserende leraren met een migranten- en/of minderheidsachtergrond, of taal- en andere vormen van academische ondersteuning voor student-leraren kunnen helpen tot een grotere doorstroom naar het werkveld (Europese Commissie, 2015, in European Commission, 2017).

Concluderend kunnen we stellen dat onderzoek zich primair heeft gefocust op het rekruteren en behouden van toekomstige leraren met een diverse achtergrond in lerarenopleidingen. Er is een tekort aan onderzoek over de voorbereiding van deze student-leraren en er wordt nog minder aandacht besteed aan de manier waarop deze toekomstige leraren de onderwijstaken van het lesgeven aan leerlingen met een diverse achtergrond uitvoeren (Liu & Ball, 2019).

3.3.3. Kritische zelfreflectie

Kritische zelfreflectie werd meermaals genoemd binnen de literatuurreviews (9) als een manier om student-leraren te doen nadenken over hun eigen raciaal bewustzijn en hun culturele gevoeligheid. Liu en Ball (2019) verduidelijken in hun literatuurreview dat kritische zelfreflectie een voortdurend proces is van *"analyseren, bevragen en bekritisieren van gevestigde aannames van zichzelf, scholen en de samenleving over lesgeven en leren, en de sociale en politieke implicaties van scholing en het implementeren van veranderingen in eerdere acties die werden ondersteund door die vastgestelde veronderstellingen ter ondersteuning van het leren van studenten en een betere scholing en een [rechtvaardiger] samenleving voor alle kinderen"* (Liu, 2015, in Liu & Ball, 2019, p. 144-145). Het is met andere woorden nodig dat student-leraren reflecteren over hun eigen ervaringen, attitudes, meningen, vooroordelen en opvattingen over culturele en sociaaleconomische verschillen (Rychly & Graves, 2007, in Forghani-Arani et al., 2019). Kritische zelfreflectie is sterk gelinkt aan de culturele attitudes van de student-leraar. Zo kan het als hefboom gebruikt worden om de culturele gevoeligheid en het raciaal bewustzijn van student-leraren te vergroten in de lerarenopleiding.

Kritische zelfreflectie staat niet op zichzelf in de lerarenopleiding. Volgens de literatuurreview van Hinojosa-Pareja en López-López (2016) heeft het opnemen van kritische zelfreflectie, dialoog, het uitwisselen met collega's, case studies, en samenwerkend leren in de lerarenopleiding een positieve impact op de attitudes van student-leraren op etnisch-culturele diversiteit. Om te kunnen reflecteren, moeten student-leraren ook voldoende de mogelijkheid hebben om ervaringen op te doen in de lerarenopleiding. De literatuurreview van Mills (2008) sluit hierbij aan, waarbij zij het volgende citaat van Richardson (1990, p. 12) aanhaalt: *"Ervaring is alleen leerzaam met tijd voor reflectie"*.

Boraita en Crahay (2014) stellen een driestappenmethode voor die gebaseerd is op zelfreflectie: (1) toekomstige leraren bewust laten worden van hun eigen overtuigingen, (2) die overtuigingen in twijfel trekken, (3) in staat zijn om nieuwe kennis te integreren (in European Commission, 2017). Deze methode toont de link tussen de culturele competenties en kritische zelfreflectie. In stap (1) wordt de student-leraar zich bewust van zijn eigen culturele attitudes. Door middel van kritische zelfreflectie trekt de student zijn overtuigingen in twijfel, wat ertoe leidt dat student-leraren openstaan om nieuwe kennis te integreren en een attitudeverandering te ondergaan. Deze attitudeverandering kan bijgevolg een effect hebben op het getoond gedrag van de student-leraar. Ook Forghani-Arani en anderen (2019) constateren dat: *"wanneer leraren reflectief zijn, niet alleen met betrekking tot hun interne, psychologische toestand, maar ook rekening houdend met de omstandigheden daarbuiten, zijn ze in staat om beter les te geven in diverse klascontexten"* (Danielewicz, 2001, p. 156).

3.3.4. Mentoring en coaching tijdens en na praktijkervaringen

Mentoring en coaching tijdens en na praktijkervaringen worden vermeld als factoren die het curriculumdesign van lerarenopleidingen kan verbeteren (8). Student-leraren moeten niet alleen voldoende praktijkervaringen hebben en hierop reflecteren, ze moeten ook voldoende ondersteuning krijgen vanuit de lerarenopleiding zelf. Volgens de literatuurreview van LaCroix en Kuehl (2019) hebben lerarenopleiders de taak om voortdurend in dialoog te treden met student-leraren om hun pedagogische kennis te kunnen koppelen aan de praktijk. Op die manier zullen praktijkervaringen helpen om negatieve stereotypen en vooroordelen te verminderen of weg te werken bij student-leraren (LaCroix & Kuehl, 2019). Lehman (2017) haalt in haar literatuurreview de definitie van Tareef (2013) aan waarbij mentoring een relatie is die bestaat uit bekwame professionals die anderen ondersteunen en begeleiden die minder bedreven zijn in een vakgebied. In het onderwijs zijn klasleraren tijdens praktijkervaringen en stages een mentor die de student-leraar in het proces ondersteunt (Lehman, 2017). Ook Forghani-Arani en anderen (2019) halen in hun literatuurreview aan dat een diverse klascontext een grote uitdaging kan vormen voor beginnende leraren. Een methode om deze leraren te ondersteunen is door effectieve mentoring. Dit is nodig zodat student-leraren de nodige vaardigheden sneller aanleren (OECD, 2012, p. 132, in Forghani-Arani et al., 2019).

Mentoring en coaching van student-leraren kunnen gebeuren vlak na een praktijkervaring die de vorm kan aannemen van vervolgsessies. Volgens de literatuurreview van Kurniawati en anderen (2014) kunnen langdurige training en vervolgsessies met ondersteuning ervoor zorgen dat leraren veranderingen in de praktijk brengen. Toch kaarten Kurniawati en anderen (2014) aan in hun literatuurreview dat vervolgsessies zonder adequate feedback of ondersteunde oefensessies resulteren in een significante afname van de kennis van de deelnemers, vergeleken met de kennis die direct na de training werd gemeten (Rae, McKenzie, & Murray, 2011). Kurniawati en anderen (2014) besluiten dat een combinatie van langdurige training en vervolgsessies met goede ondersteuning en feedback de effectiviteit van sessies in de lerarenopleiding kan verhogen. Lehman (2017) voegt hierbij toe dat ook samenwerking met vrienden en familie groeimogelijkheden biedt voor student-leraren. Deze samenwerking kan de vorm aannemen van ervaringen delen met een groep individuen die iemands groei aanmoedigen door hem of haar te helpen die bepaalde ervaringen te begrijpen (Garmon, 2004, in Mills, 2008).

3.3.5. Community-based learning

Een andere methode die vaak wordt aangehaald om te voldoen aan de nood om leraren op te leiden voor etnisch-culturele diversiteit is *community-based learning* (CBL) (8). Deze methode benadrukt dat het noodzakelijk is om student-leraren niet alleen in een klascontext te plaatsen, maar ook om hen de gemeenschap rondom scholen te leren kennen (Yuan, 2017). Leraren moeten de buurt van leerlingen leren kennen en respectvolle en vertrouwde relaties aangaan met de familie en buurt om de sterktes van iedere leerling te leren kennen (Cochran-Smith et al., 2015) en de context van iedere leerling als een aanwinst in het onderwijs te zien (Anderson & Stillman, 2012; Darling-Hammond, 2010; InTASC, 2011; Sobel et al., 2011, in LaCroix & Kuehl, 2019). Belangrijke elementen in CBL zijn: de gemeenschap leren kennen waarin de leerlingen opgevoed worden, ontwikkelen van een respectvolle en trouwe relatie met de familie en andere volwassenen in de gemeenschap, en deze kennis gebruiken in het ondersteunen van het leren van de leerling (Liu & Ball, 2019).

CBL gaat dus verder dan enkel praktijkervaringen, zoals stages lopen in een school. Hinojosa-Pareja en López-López (2016) bevestigen dat CBL impact heeft op de attitudes en gedragingen van student-leraren op etnisch-culturele diversiteit. Volgens Darling-Hammond (2012, p.43) vindt *community-based learning* plaats als student-leraren worden "aangemoedigd om deel te nemen aan alle aspecten van het functioneren van de school, van bijzonder onderwijs en ondersteunende diensten voor studenten; naar ouderbijeenkomsten, huisbezoeken en gemeenschapsbereik; aan facultaire discussies en projecten gericht op blijvende betrokkenheid bij kansen van leerlingen om te leren" (in LaCroix & Kuehl, 2019). Murrell (2000) noemt deze soort leraar de 'gemeenschapsleraar' (in Liu & Ball, 2019).

Er is nog niet veel onderzoek naar het voorbereiden van leraren om beter samen te werken met families en gemeenschappen (Cochran-Smith & Villegas, 2017; Graude, 2005; Zeichner et al., 2016, in Liu & Ball, 2019). Bepaalde vakken kunnen focussen op cultuurverschillen, ras, en socio-economische problemen, maar kennis over een gemeenschap kan niet aangeleerd worden in een bepaald vak (Yuan, 2017). Leraren kunnen alleen een gemeenschap leren kennen door hierin mee te participeren. Lerarenopleidingen en gemeenschappen verbinden met elkaar kan toekomstige leraren een beter multicultureel begrip en zorg voor hun toekomstige studenten en ouders bieden (Yuan, 2017).

Zeichner en anderen (2016, in Liu & Ball, 2019) bieden een theoretische typologie met drie niveaus aan waarbinnen de leraar-familie-buurtrelatie in de lerarenopleiding zich onderscheidt op basis van betrokkenheid, engagement en solidariteit. De drie niveaus houden in:

- **Leerkracht-gemeenschap betrokkenheid** waarbij de school centraal staat en het doel is om schoolprestaties te verhogen, gefocust op de leraren die hun kennis en expertise delen met de familie en gemeenschap (Zeichner et al., 2016, p. 278). Betrokkenheid is de meest voorkomende keuze van lerarenopleidingen wanneer zij überhaupt CBL aanbieden (Evans, 2013, in Liu & Ball, 2019).
- **Leerkracht-familie-gemeenschap engagement** erkent de kennis en ervaring van de families en de gemeenschap om de leerlingen beter te leren kennen en begrijpen (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992). Technieken omvatten huisbezoeken (Schlessman, 2012; Vesely, Brown & Mehta, 2017), buurtwandelingen georganiseerd door families en buurtleiders (Henderson & Whipple, 2013), en luistersessies (Zeichner et al., 2016). Onderzoek toont aan dat student-leraren een hoger bewustzijn hebben over vooroordelen, een verhoogd begrip hebben van etnisch-culturele diversiteit, dat ze de sterktes en de meerwaarde van diverse families en gemeenschappen erkennen, en ten slotte dat ze vaardigheden ontwikkelen om gezinnen en de gemeenschap te benaderen en ermee te communiceren (Vesely et al., 2017).
- **Leerkracht-familie-gemeenschap solidariteit** geeft aan dat leraren, gezinnen, gemeenschapsactivisten en lerarenvakbonden aanhoudende betrokkenheid hebben bij de gezamenlijke strijd over pedagogische inhoud en beoordeling van educatieve gelijkheid voor alle kinderen (Liu & Ball, 2019). Technieken houden in: panelgesprekken houden met ouders en buurtleiders (Zeichner et al., 2016), buurtleden betrekken als mentors voor student-leraren (Guillen & Zeichner, 2018; Zeichner et al., 2016), en de buurt en lerarenopleiders co-construeren de lerarenopleiding (Fickel, Abbiss, Brown, & Astall, 2018; Zeichner et al., 2016).

In de literatuurreview van Liu en Ball (2019) kaarten ze aan dat solidariteit tussen de buurt en de school niet gemakkelijk te bewerkstelligen is, maar Dobbie en Richards-Schuster (2008, p. 318) halen aan dat *"dit verband misschien wel het meest cruciale maar meest ondergewaardeerde proces is bij het organiseren van mensen voor sociale verandering."* (in Liu & Ball, 2019).

3.3.6. Continued professional development

Continued professional development (CPD) (6) gaat verder dan het curriculum binnen de lerarenopleidingen. Toch is deze geïntegreerd binnen deze literatuurstudie omwille van het belang om student-leraren op te volgen in hun verdere carrière en het levenslang leren na de opleiding te stimuleren (Schleiger, 2018, in Forghani-Arani et al., 2019). *Professional development* kan verschillende praktijken inhouden, gaande van trainingdagen, workshops, pedagogische studiedagen, persoonlijke training (individuele activiteiten buiten de schoolomgeving), het lezen van boeken, etc. (Musset, 2010, in Forghani-Arani et al., 2019).

Volgens onderzoek heeft CPD een invloed op de vaardigheid in lesgeven (OECD, 2016; Desimone et al., 2002), maar bevordert het niet het leereffect van leerlingen (Hattie & Zierer, 2017). De impact kan wel vergroot worden indien de leraren hun training kunnen meenemen naar de eigen klaspraktijk waardoor de training het theoretische koppelt aan het praktische, wanneer leraren de kans hebben om te reflecteren over hun praktijkervaringen, wanneer de schooldirecteur leraren aanmoedigt om

mee te participeren in trainingsprogramma's, of wanneer onderwijsautoriteiten de programma's initiëren of financieren en externe deskundigen betrekken (OECD, 2016; Timperly, 2008, in Forghani-Arani et al., 2019).

3.3.7. Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk

Vier literatuurreviews legden ook specifiek de focus op het aanbieden van ondersteuning voor leraren eenmaal ze hun professionele carrière starten. *Professional development* kan ook hieronder gecategoriseerd worden, alleen gaat dit deel verder dan dat. De lerarenopleidingen hebben hierin ook een rol te spelen wanneer ze student-leraren opleiden om open te staan voor ondersteuning en samenwerking met anderen zodanig dat zij zich vaardiger zullen voelen in het lesgeven in een diverse klascontext.

De literatuurreview van Avramidis en Norwich (2002) toont aan dat ondersteunende diensten in de klas of op school een positieve invloed hebben op de attitude van leraren omtrent inclusie (Center & Ward, 1987; Clough & Lindsay, 1991; Myles & Simpson, 1989). Deze ondersteunende diensten kunnen zowel fysieke zaken zijn (delen van lesmateriaal, ICT-materiaal, een geherstructureerde fysieke omgeving, etc.) als 'menselijke' zaken (assistenten voor leerondersteuning, ondersteunde leraren voor buitengewoon onderwijs, therapeuten, etc.) (Avramidis & Norwich, 2002). Ook de literatuurreview van Van Mieghem en anderen (2018) legt de nadruk op co-teaching dat een effectief pedagogisch model blijkt te zijn voor het omgaan met diversiteit, en dat voordelig is voor leerlingen met en zonder specifieke behoeften. Forghani-Arani en anderen (2019) halen in hun literatuurreview verder aan dat ondersteuning van nieuwe leerkrachten evengoed praktiserende leerkrachten kan helpen om effectiever met diversiteit om te gaan en zich gesteund te voelen door anderen. Leraren werken tenslotte niet alleen: het is de taak is van schooldirecties, die moeten opgeleid zijn in diversiteitsmanagement, om leraren effectiever te leren omgaan met diverse klascontexten en hen de ruimte geven om samen te werken met andere collega's (Forghani-Arani et al., 2019).

3.3.8. Ontwikkelen van een veilige omgeving

Om in dialoog met student-leraren te kunnen treden toont deze literatuurstudie het belang aan van het ontwikkelen van een veilige omgeving binnen de lerarenopleiding (4). Volgens LaCroix en Kuehl (2019) tonen sommige (witte) student-leraren weerstand tegen een gesprek over ras en racisme (Brewley-Kennedy, 2005; DiAngelo & Sensoy, 2011; Matias, 2016; Picower, 2009). "*Ze voelen zich onder druk gezet om te leren hoe ze 'bewust kunnen zijn van alle culturen in de klas', terwijl ze zich al overweldigd voelen om de inhoud die ze moeten onderwijzen onder de knie te krijgen*" (p. 207, in LaCroix & Kuehl, 2019). Om deze reden tonen lerarenopleiders de nood om een veilige omgeving te creëren zodat student-leraren vrij kunnen praten over hun zorgen met betrekking tot raciale en culturele verschillen (Allard & Santoro, 2006; Brewley-Kennedy, 2005; DiAngelo & Sensoy, 2011; Matias, 2016, in LaCroix & Kuehl, 2019). Lerarenopleiders moeten studenten een veilige omgeving bieden en moeten open staan voor 'andere' overtuigingen om groei bij student-leraren te bevorderen (LaCroix & Kuehl, 2019). Dit is noodzakelijk om sociaalwenselijke antwoorden of het stilzwijgen van meningen van studenten te vermijden. De angst van studenten om het verkeerde te zeggen over etnisch-culturele en raciale discussies kan ervoor zorgen dat studenten niet de juiste culturele attitudes ontwikkelen en er net een "*reproductie van witheid*" ontstaat (Brewley-Kennedy, 2005, p. 24, in LaCroix & Kuehl, 2019). Hoe deze veilige omgeving er concreet uit ziet, is niet gespecificeerd in de geselecteerde literatuurreviews.

3.3.9. Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie

Twee literatuurreviews toonden ook het verschil van kennis over de verschillende behoeften van leerlingen, en de algemene theorie over de behoeften van leerlingen. Deze reviews onderzochten voornamelijk hoe lerarenopleidingen student-leraren kunnen opleiden tot inclusieve leraren in de klaspraktijk. Volgens Kurniawati en anderen (2014) hadden trainingsprogramma's die zich focusten op enkele specifieke noden van leerlingen een groter effect dan de training die alle categorieën aanbracht (Leblanc, Richardson, & Burns 2009; Lieberman & Wilson 2005; Rae, McKenzie, & Murray 2011; Sari 2007). Ook de literatuurreview van Van Mieghem en anderen (2018) bevestigt dat de

focus op specifieke behoeftes of beperkingen van studenten effectiever blijkt te zijn dan algemene trainingsprogramma's.

3.3.10. *Innovatie en technologie*

De literatuurreview van Forghani-Arani en anderen (2019) legt ook de nadruk op het gebruikmaken van technologie om het leren over diversiteit voor student-leraren in de opleiding te vergemakkelijken. Technologie kan de communicatie tussen student-leraren en mensen uit verschillende culturen vergemakkelijken en het culturele bewustzijn van toekomstige leraren helpen vergroten (Davis, Cho, & Hagenson, 2005; Bowser, 2008, in Forghani-Arani et al., 2019). Davis en Ok Cho merken op dat *"toepassingen van onderwijstechnologie als een brug dienen om nieuwe culturen, kennis en mensen te introduceren bij [leraar] studenten"* (Davis & Ok Cho, 2005, p. 1, in Forghani-Arani et al., 2019). In deze literatuurreview kunnen good practices gevonden worden zoals o.a. de *'eTutorProgramme'*.

4. Conclusie van de systematische literatuurstudie

We voerden een systematische literatuurstudie uit van 19 literatuurreviews naar het voorbereiden van leraren in lerarenopleidingen in het omgaan met etnisch-culturele diversiteit. Hoewel veel studies diversiteit breed definiëren als verwijzend naar verschillende kenmerken zoals ras, etniciteit, geslacht, seksuele geaardheid, taal, cultuur, religie, mentale en fysieke mogelijkheden, klasse en immigratiestatus (UNESCO, 2017); blijkt in de studies toch een grote aandacht voor etnisch-culturele diversiteit. We identificeerden zes theorieën die vaak gehanteerd worden in het bestuderen van deze thematiek: *Multicultural education/intercultural education*, *Culturally responsive pedagogy*, *Cultural/color blindness*, *Social justice*, en *Inclusive education*. We stelden vast de onderzoeks aandacht vooral ging naar attitudes. Kennis kreeg minder aandacht, maar het minst aandacht is er voor vaardigheden in eerder onderzoek. We identificeerden ten slotte tien praktijken die effectief zouden zijn om leraren voor te bereiden op het omgaan met etnisch-culturele diversiteit bij leerlingen: (1) Een geïntegreerd curriculum op lange termijn, (2) De selectie van toekomstige leraren, (3) Kritische zelfreflectie, (4) Mentoring & coaching tijdens en na praktijkervaringen, (5) Community-based learning, (6) Continued professional development, (7) Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk, (8) Ontwikkelen van een veilige omgeving, (9) Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie, en (10) Innovatie en technologie.

5. Empirische studie

In dit deel wordt het onderzoeksopzet van de empirische studie beschreven. De volgende onderzoeksvragen worden in dit empirische deel beantwoord:

- Hoe bereiden lerarenopleidingen (Lager Onderwijs) in Brussel, waar deze studie wordt uitgevoerd, studenten vandaag voor?
 - o In welke mate komen de elementen geïdentificeerd in de literatuurreview aan bod in de curricula van de lerarenopleidingen lager onderwijs in Brussel?
- In welke mate vinden studenten in de lerarenopleiding (Lager Onderwijs) in Brussel dat ze goed voorbereid worden op etnisch-culturele diversiteit?
 - o In welke mate rapporteren studenten ook de aanwezigheid van die elementen geïdentificeerd in de literatuurreview?

Om de bovengenoemde onderzoeksvragen te beantwoorden werd gekozen voor een mixed method design waarbij zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek is verricht. De context, opzet en aanpak van het onderzoek worden hieronder uitgewerkt.

5.1. Context

Alvorens te onderzoeken hoe de lerarenopleidingen Lager Onderwijs in Brussel de student-leraren opleiden voor etnisch-culturele diversiteit en in welke mate de geïdentificeerde elementen uit de literatuurstudie daarin aan bod komen, wordt eerst de context van het hoger onderwijs in Vlaanderen besproken. Het is immers noodzakelijk om de onderwijsstructuur van Vlaanderen te kennen om de juiste conclusies uit deze studie te kunnen trekken.

Volgens de Bolognaverklaring van 19 juni 1999 die de invoering van de bachelor-masterstructuur inhield, wordt de opleiding Lager Onderwijs in Vlaanderen gezien als een professionele bachelor in het hoger onderwijs (Lesage, Minne, & Pelleriaux, 2016). Sinds het HBO5-decreet van 2009 omvat het hoger onderwijs niveau 5 tot en met 8 van de Vlaamse kwalificatiestructuur (Lesage et al., 2016). De professionele bachelor Leerkracht Lager Onderwijs bevindt zich, evenals de academische bachelor, op niveau 6 van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Studenten kunnen na het secundair onderwijs instromen in de professionele bachelor. De studieomvang van een bachelor bedraagt minstens 180 studiepunten (Codex HO, art.II.64) (Lesage et al., 2016). De professionele bachelors worden aangeboden door 16 verschillende hogescholen, verspreid over Vlaanderen (Lesage et al., 2016). Het Brussels Hoofdstedelijk gewest telt twee Nederlandstalige hogescholen waar de professionele bachelor Leerkracht Lager Onderwijs wordt aangeboden. Deze studie focust zich uitsluitend op deze twee hogescholen. Sinds 2006 kwam er vanuit het decreet op de lerarenopleiding een centrale doelstelling tot de verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen, met oog op de vermindering van de theoriepraktijkkloof en het versterken van de professionalisering van (beginnende) leraren (EVALO, 2012). In het rapport van EVALO (Evaluatie Lerarenopleidingen) (2012) benadrukken Brouwer en Korthagen (2005) dat succesvolle opleidingen zich kenmerken door een integratie van theorie en praktijk. Het is van cruciaal belang dat een lerarenopleiding goed opgeleide leraren laat afstuderen. Goed opgeleide leraren hebben immers een positieve invloed op de leerlingen (Goe, 2002, in EVALO, 2012). Meer nog, volgens de empirische meta-analyse van Hattie (2017) is de bepalende factor voor de kwaliteit van het onderwijs de kwaliteit van het lerarenkorps (in EVALO, 2012). Lerarenopleidingen in Vlaanderen zijn dus een bepalende factor in het opleiden van leraren voor etnisch-culturele diversiteit, en bijgevolg in het streven naar onderwijsgelijkheid voor alle leerlingen.

5.2. Onderzoeksopzet

In deze masterproef is er gebruik gemaakt van een multiple case studie (Baxter & Jack, 2008; Yin, 1993) waarbij de twee Nederlandstalige opleidingen Leerkracht Lager Onderwijs (opleiding A en B) in de Brusselse Hoofdstedelijke context werden bestudeerd. Dit design is gekozen zodat de twee cases kunnen vergeleken worden a.d.h.v. specifieke thema's die geïdentificeerd werden uit de literatuurstudie. De multiple case studie wordt volgens Yin (2003) gebruikt om "*verschillen binnenin en tussen cases te verkennen. Het doel is om de bevindingen te kunnen repliceren over verschillende*

cases. Aangezien er vergelijkingen worden gemaakt, is het belangrijk dat de cases zorgvuldig zijn uitgekozen zodat de onderzoeker vergelijkbare of contrasterende resultaten kan voorspellen voor verschillende cases, gebaseerd op theorie” (in Baxter & Jack, 2008, p. 548). De beschrijving van de cases gebeurt aan de hand van triangulatie van soorten data en perspectieven.

Beide Nederlandstalige lerarenopleidingen (A en B) in Brussel werden als case geselecteerd. Deze cases worden in diepte onderzocht om een zicht te hebben op de voorbereiding van leraren voor etnisch-culturele diversiteit in Brussel. Gegevens werden verzameld over de volgende thema's die uit de literatuurstudie naar voren kwamen: de onderwijsproblemen, de belangrijke theorieën/modellen, de culturele competenties (kennis, vaardigheden, attitudes), en tien praktijken tot curriculumdesign van lerarenopleidingen. In dit empirisch luik van deze masterproef zullen enkel de analyses en resultaten van de tien praktijken tot curriculumdesign worden toegelicht.

Bij beide opleidingen werden enkele documenten geanalyseerd op basis van de hierboven genoemde thema's. Een contentanalyse werd toegepast om de documenten uit beide opleidingen te onderzoeken. Deze analyse toont de specifieke focus van aandacht over de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het curriculum van de geselecteerde opleidingen. Het beoogd curriculum zoals vooropgesteld in leerdoelen in opleidingsonderdeelfiches werd gescreend. Vervolgens werden lerarenopleiders geïnterviewd waar diezelfde thema's bevestigd werden. Verder werd er een schriftelijke enquête afgenomen bij studenten waar opnieuw naar diezelfde thema's werd gevraagd. De interviews en de enquête brachten inzichten samen over de mate waarin het beoogde curriculum ook gerealiseerd wordt, vanuit het perspectief van lerarenopleiders en leerlingen.

5.3. Onderzoeksdata en -analyse

Drie soorten data werden geanalyseerd: documenten die de leerdoelen van de opleiding bevatten, transcripten van individuele interviews met lerarenopleiders en enquêtes met laatstejaarsstudenten.

5.3.1. Documenten

Een (semantische) contentanalyse werd toegepast om de documenten uit beide opleidingen te onderzoeken. Specifiek werd, volgens Krippendorff (2004) *designation analyse* toegepast dat "*de frequentie geeft waarmee naar bepaalde objecten (personen, dingen, groepen, concepten) wordt verwezen*" (p. 45). Deze analyse wordt ook *subject-matter analyse* genoemd (Krippendorff, 2004). Deze contentanalyse toont de specifieke aandacht voor de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het curriculum van de geselecteerde opleidingen. Hierna bespreken we de documenten die voor de analyse werden geselecteerd.

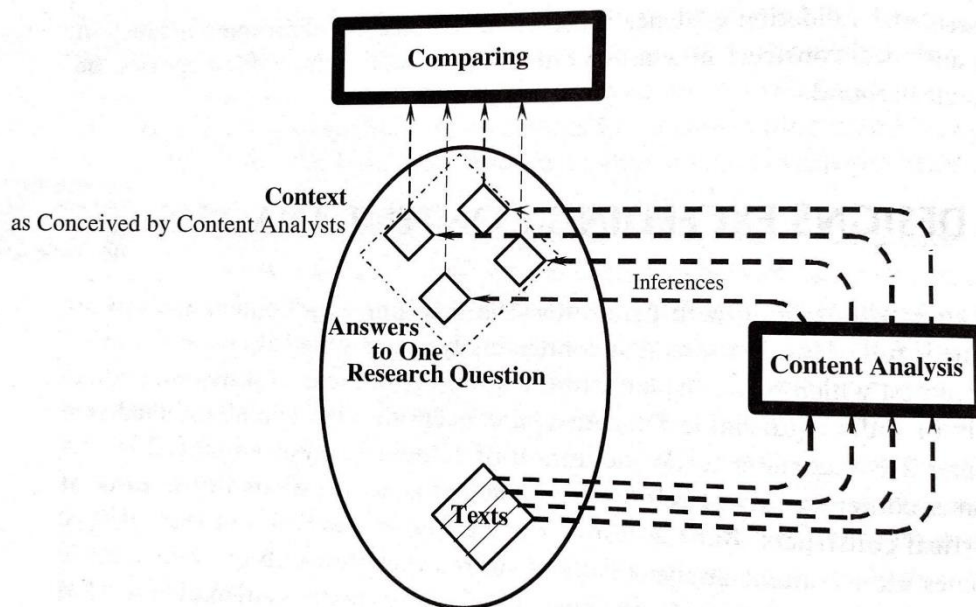
De European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) fiches van verplichte -en keuzevakken in de opleidingen werden online geraadpleegd. De verplichte vakken geven een indicatie van leerdoelen die voor alle studenten beoogd worden. Er werd gekozen om de focus te leggen op het beoogd curriculum van studenten die hun opleiding afronden zonder stage in het buitenland, waardoor ook drie keuzevakken toegevoegd werden in deze studie. Deze keuzevakken zijn nodig om een voldoende aantal credits van het derde jaar op te nemen om uiteindelijk het diploma leerkracht lager onderwijs te kunnen behalen. Er werden in totaal ook nog zeven andere documenten geanalyseerd: missie -en visieteksten van de hogeschool, missie -en visieteksten van de opleiding, online brochures, informatie verkregen via de website, en opleidingsspecifieke leerresultatenkaders.

De ECTS-fiches die openbaar toegankelijk zijn, konden geraadpleegd worden via de website van de hogeschool. Ook de missie -en visieteksten werden online via de hogeschool website geraadpleegd. Zowel de algemene website van de hogeschool als de webpagina van de lerarenopleiding Leerkracht Lager Onderwijs werden bekeken. Na enkele interviewgesprekken met lerarenopleiders werden er extra documenten verkregen over de leerresultatenkaders van de opleiding en specifieke missie -en visieteksten over de lerarenopleiding.

Het totaal aantal documenten die geanalyseerd zijn voor opleiding A is vijf. Daarbij horen de ECTS-fiches, een brochure van de bachelor lager onderwijs, informatie over de opleiding (verkregen via website), de missie- en visietekst van hogeschool A, en het opleidingsspecifieke leerresultatenkader van de opleiding leerkracht lager onderwijs. Bij hogeschool B is het totaal aantal gescreende

documenten vier. Daarbij horen de ECTS-fiches, een brochure over hogeschool B, en twee visieteksten over de lerarenopleiding. Het documentensysteem, geëxporteerd uit MAXQDA, is in bijlage C te vinden.

Alle documenten werden geïmporteerd in het MAXQDA programma en vervolgens deductief gecodeerd op basis van de codes die werden opgesteld volgens de thema's uit de literatuurstudie. Elk document werd meermaals zorgvuldig kwantitatief geanalyseerd waarbij de frequentie van het aantal codes per praktijk werd bekeken en vergeleken tussen beide cases. Vervolgens werden de documenten ook kwalitatief geanalyseerd om de betekenis van de teksten te achterhalen, gelinkt aan het thema 'tien praktijken tot curriculumdesign'. Om deze verschillende documenten te kunnen analyseren werd een design van Krippendorff (2004) toegepast, namelijk: 'Vergelijkbare verschijnselen vergelijken afgeleid uit verschillende teksten'. Dit design wordt gebruikt om verschillende bronnen te vergelijken waarbij dezelfde content analyse wordt toegepast voor ieder deel. Deze content analyse van verschillende documenten beantwoordt voor een deel de onderzoeksvraag: "In welke mate komen de elementen geïdentificeerd in de literatuurreview aan bod in de curricula van de lerarenopleidingen lager onderwijs in Brussel?". Deze documenten worden verder onderling kwalitatief vergeleken met elkaar, in triangulatie met de transcripten van individuele interviews met lerarenopleiders en enquêtes met laatstejaarsstudenten. **Figuur 2** geeft een weergave van het design van Krippendorff (2004):



Figuur 2: *Vergelijkbare verschijnselen vergelijken afgeleid uit verschillende teksten (Krippendorff, 2004)*

5.3.2. Interviews met lerarenopleiders

Er werd een non-random doelgerichte steekproef uitgevoerd waar in totaal elf lerarenopleiders werden uitgenodigd voor een interviewgesprek. Deze lerarenopleiders waren docenten en opleidingshoofden uit verschillende vakken binnen de opleiding Leerkracht Lager Onderwijs. Zij werden geselecteerd op basis van hun lesopdrachten in de opleiding. Zo werden er voornamelijk lerarenopleiders uitgenodigd die een of meerdere vakken gaven over gelijkaardige diversiteitsonderwerpen. Omwille van hun expertise in het vak, werd ervoor gekozen een expertinterview op te zetten om een totaalbeeld te kunnen schetsen van het curriculum van de opleiding lager onderwijs. Interviews werden als onderzoeksmethode gekozen om de opvattingen van de lerarenopleiders te onderzoeken over etnisch-culturele diversiteit en het curriculum van de lerarenopleiding.

In totaal vonden er vijf interviews plaats in de maand december die respectievelijk elk een uur duurden. Bij lerarenopleiding A vonden er drie interviews plaats met lerarenopleiders (1A, 2A & 3A).

Bij lerarenopleiding B vonden er twee interviews plaats waaronder één opleidingshoofd (1B) en één lerarenopleider (2B). Voor de start van elk interview werd een informed consent doorgestuurd naar de respondenten (zie bijlage B). Meerdere keren trachtte ik lerarenopleiders en opleidingshoofden uit te nodigen tot een interviewgesprek om zodanig een groter aantal gesprekken te kunnen uitvoeren. Helaas werden deze uitnodigingen tot deelname geweigerd. Redenen tot weigering waren: net gestart binnen de opleiding en onvoldoende kennis over het curriculum, onzekerheid, geen antwoord op de uitnodiging.

De interviewleidraad voor de semi-gestructureerde interviews werd opgesteld op basis van de gevonden thema's uit de literatuurstudie. Zo werd de aanwezigheid van de culturele competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) en de tien praktijken in het beoogd curriculum van de lerarenopleiding stelselmatig bevraagd. Verder werd ook de visie, impact en tevredenheid van het curriculum bevraagd. Door de huidige omstandigheden (COVID-19 virus) konden de interviewgesprekken niet face-to-face doorgaan. Er werd vervolgens geopteerd om de gesprekken online te laten doorgaan via Teams. Om de betrouwbaarheid van de interviews te verhogen werden de interviewgesprekken via Teams opgenomen. Later werden deze opnames geïmporteerd in het MAXQDA programma en vervolgens nauwkeurig getranscribeerd. Vervolgens werden de data deductief geanalyseerd op basis van de codes die werden opgesteld volgens het thema 'tien praktijken tot curriculumdesign. Net zoals de documentanalyse werden de transcripties kwantitatief geanalyseerd waarbij de frequentie van het aantal codes per praktijk werd onderzocht en vergeleken tussen beide cases. Verder werden de codes ook deductief thematisch geanalyseerd om ook een inzicht te krijgen in de verschillende interpretaties en opvattingen die lerarenopleiders hebben over het curriculum van hun lerarenopleiding. Een thematische analyse wordt frequent gebruikt bij kwalitatief onderzoek waarbij de onderzoeker opvattingen, meningen, kennis, of ervaringen van mensen wil achterhalen op basis van een reeks kwalitatieve gegevens (Bryman, 2016). In deze studie worden de gegevens deductief geanalyseerd aangezien de vooropgestelde thema's gekozen werden op basis van bestaande thema's uit de literatuurstudie.

De interviewleidraad is bijgevoegd in de bijlage A. Het codeboek dat gebruikt werd voor de contentanalyse en interviews is bijgevoegd in de bijlage D.

5.3.3. Enquête bij laatstejaarsstudenten

Bij elke opleiding werden alle studenten in de laatste opleidingsfase uitgenodigd tot deelname aan een enquête in de maand februari. Er is gekozen voor een online enquête naar alle derdejaarsstudenten in de opleidingen om een groter aantal studenten te bereiken op relatief korte tijd, en op die manier een antwoord te kunnen bieden op de onderzoeksvragen: *"In welke mate vinden studenten in de lerarenopleiding (Lager Onderwijs) in Brussel dat ze goed voorbereid worden op etnisch-culturele diversiteit?"* *"In welke mate rapporteren studenten ook de aanwezigheid van die elementen geïdentificeerd in de literatuurreview?"*

In totaal werden er 62 uitnodigingen verstuurd over beide opleidingen heen. Er namen 47 studenten deel aan de enquête waarvan 31 enquêtes volledig ingevuld werden. Bij opleiding A werd een responsgraad van 46% bereikt en bij opleiding B 53%. Het verkrijgen van een hoge responsgraad was geen sinecure. Ondanks meerdere herinneringsmails, een boekenbon, een toelichtingsfilmpje dat via mail werd verstuurd en een digitaal toelichtingsbezoek bij een derdejaarsvak, bereikte ik niet alle studenten. Lerarenopleiders gaven aan dat de huidige omstandigheden met het COVID-19 virus de situatie hebben bemoeilijkt waardoor studenten moeilijker toegankelijk zijn. De enquête werd afgesloten in de maand april.

De enquête werd, zoals de documenten en het interview, opgesteld op basis van de thema's uit de literatuurstudie. Eerst werden de onderwijsgegevens (hoogst voltooide opleiding, huidige studie en naam hogeschool) en sociaal-demografische gegevens van de student bevraagd. De sociaal-demografische gegevens van de student zijn van belang om een beeld te scheppen van de diversiteit in de doorstroom van de lerarenopleiding. Zo werd de leeftijd, gender, geboorteland (en geboorteland van de grootouders), maandelijks inkomen, opleidingsniveau van de ouders, en de moedertaal bevraagd. Vervolgens bevatte de enquête drie luiken: de probleemstelling, de culturele competenties, en de diversiteit in de opleiding waar de tien praktijken tot curriculumdesign uit de

literatuurstudie bevestigd werden. In dit laatste luik werden er ook 15 vragen gesteld gericht over de bevinding van studenten in hoeverre zij zich voorbereid voelen in het omgaan met etnisch-culturele diversiteit.

De enquête werd met het 'Qualtrics' programma opgesteld en vervolgens doorgestuurd naar een lerarenopleider in de opleiding lager onderwijs. Om de anonimiteit van de studenten te bewaren stuurde de lerarenopleider de enquête door via mail naar alle derdejaarsstudenten uit de opleiding.

Vervolgens werd de verkregen data geëxporteerd naar het SPSS programma waar de volgende analyses werden uitgevoerd. De antwoorden werden descriptief geanalyseerd op basis van frequentieverdelingen, uitgevoerd op de sociaal-demografische gegevens van studenten en de tien praktijken tot curriculumdesign bij elke opleiding. Frequentieverdelingen worden gebruikt om een bepaalde frequentie te meten of 'in welke mate' iets voorkomt (Baarda & van Dijkum, 2019). Er werden voornamelijk univariate frequentieverdelingen uitgevoerd voor elke praktijk tot curriculumdesign afzonderlijk. Bij gegevens als 'taal' en 'integratie curriculum' werden multivariate frequentieverdelingen toegepast om de relatie tussen verschillende variabelen te onderzoeken. Daaropvolgend werden er vershilanalyses uitgevoerd waarbij er werd nagegaan of er een significant verschil is tussen beide opleidingen en de tien praktijken tot curriculumdesign. Afhankelijk volgens de meetschalen werden volgende bivariate vershilanalyses uitgevoerd: Mann-Whitney of T-toets. De Mann-Whitney U-toets kan gebruikt worden bij kleine steekproeven waarbij er kan worden nagegaan of een verschil tussen twee onafhankelijke nominale steekproeven op een ordinale variabele op toeval berust (Baarda & van Dijkum, 2019).

In de studentenenquête werden ook 15 vragen gesteld om de doeltreffendheidsbeleving voor het omgaan met etnisch-culturele diversiteit te meten. Deze vragen zijn een directe vertaling van 'The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale' (TSMES) van Silverman (2008). De TSMES biedt een manier om de doeltreffendheidsbeleving van leerkrachten te meten, specifiek voor het opleiden van diverse studenten en voor onderwijs over kwesties die verband houden met diversiteit (Silverman, 2008). Alvorens dit te kunnen meten werd de homogeniteit van de samengestelde scores gemeten. Er werd een principale componentanalyse (PCA) uitgevoerd op de 15 items, met een orthogonal rotatie (Varimax). De Kaiser-Meyer-Olkin test werd gebruikt om te controleren of de steekproefgrootte adequaat was voor de analyse. $KMO = 0,581$, wat net boven de grenswaarde van $0,50$ ligt. Bartlett's test of sphericity $X^2(105) = 240,432$, $p < 0,001$, toont aan dat de correlaties tussen de items groot genoeg is om een PCA uit te mogen voeren.

De analyse toont aan dat er vier componenten zijn (=4 latente factoren) met eigenvalue > 1 (=Kaiser's criterium). Die factoren verklaren $70,107\%$ van de variantie. De items 2,3,4 hebben een factorloading $> 0,50$ en clusteren op 1 component die we "omgaan met culturele conflicten" kunnen noemen. De items 1,6,8,9,11 hebben een factorloading $> 0,50$ en clusteren we op 1 component die we "omgaan met etnisch-culturele diversiteit leerlingen" kunnen noemen. De items 12,14,15 hebben een factorloading $> 0,50$ en clusteren we op 1 component die we "strijden voor sociale rechtvaardigheid" kunnen noemen. De items 7 en 10 hebben een factorloading $> 0,50$. Het vereiste aantal minimum items voor het ontwikkelen van een schaal is drie. Er wordt dus geen schaal gecreëerd van de vierde component. De schaal "omgaan met culturele conflicten" heeft een goede betrouwbaarheid (Cronbach's alpha = $0,841$). De schaal "omgaan met etnisch-culturele diversiteit leerlingen" heeft een goede betrouwbaarheid (Cronbach's alpha = $0,779$). De schaal "strijden voor sociale rechtvaardigheid" heeft een goede betrouwbaarheid (Cronbach's alpha = $0,838$). **Tabel 4** toont een overzicht van de subschalen met de factorloadings van ieder item. Ook het gemiddelde en de standaarddeviatie van iedere schaal wordt weergegeven.

De factoranalyse van Silverman (2008) toont een verschillend aantal subconstructen. Volgens Silverman (2008) is een twee-factorenoplossing verantwoordelijk voor $58,58\%$ van de totale variantie. De individuele factor is samengesteld uit tien items ($\bar{x} = 6,86$; $s = 1,29$, $\alpha = 0,92$). De maatschappelijke factor is samengesteld uit vijf items ($\bar{x} = 5,64$; $s = 1,59$, $\alpha = 0,86$) (Silverman, 2008).

De T-toets werd gekozen om na te gaan of er een significant verschil is tussen studenten in beide opleidingen en hun doeltreffendheidsbeleving in het omgaan voor etnisch-culturele diversiteit, volgens de opgestelde schalen.

Tabel 4: Overzicht van subschalen doeltreffendheidsbeleving omgaan met etnisch-culturele diversiteit

	C1	C2	C3	Mean	SD
Subcomponent "omgaan met culturele conflicten"				7.50	2.474
1. Je leerlingen te leren over culturele conflicten.	0.796				
2. Het perspectief van minderheidsgroepen te integreren in je curriculum.	0.854				
3. Culturele conflicten in je klas te beëindigen.	0.764				
Subcomponent "omgaan met etnisch-culturele diversiteit leerlingen"				12.13	3.126
4. Bewaken dat leerlingen met een diverse achtergrond leren over hun eigen culturele achtergrond in de klas.		0.575			
5. De prestatiekloof tussen leerlingen met lagere - en hogere sociaaleconomische achtergrond te dichten.		0.620			
6. Les te geven over wat jij vindt dat juist is, ook als dit tegengesteld is aan de opvattingen die dominant zijn in de gemeenschap waarbinnen je les geeft.		0.783			
7. Te bewaken dat leerlingen uit minderheidsgroepen aan dezelfde academische en gedragsmatige standaarden moeten voldoen als andere leerlingen.		0.658			
8. Les te geven over wat jij vindt dat juist is, ook als dit tegengesteld is aan het schoolbeleid of het beleid van de lokale overheid.		0.703			
Subcomponent "strijden voor sociale rechtvaardigheid"				6.93	2.227
9. Negatieve biases die je mogelijk hebt opzij te schuiven om leerlingen zoveel mogelijk kansen te geven.			0.732		
10. Andere leerkrachten te overtuigen om les te geven over diversiteit.			0.884		
11. Collega's te overtuigen om sociale rechtvaardigheid op te nemen in het schoolbeleid.			0.860		

De enquêteleidraad is bijgevoegd in de bijlage E.

6. Resultaten

Deze resultaten bieden een antwoord op de onderzoeksvragen: "In welke mate komen de praktijken tot curriculumdesign geïdentificeerd in de literatuurreview aan bod in de curricula van de lerarenopleidingen lager onderwijs in Brussel?" en "In welke mate rapporteren studenten ook de aanwezigheid van die elementen geïdentificeerd in de literatuurreview?".

Eerst worden descriptieve resultaten weergegeven die d.m.v. kwantitatieve (content)analyse zijn gevonden uit de documenten en interviews.

6.1. Descriptieve resultaten

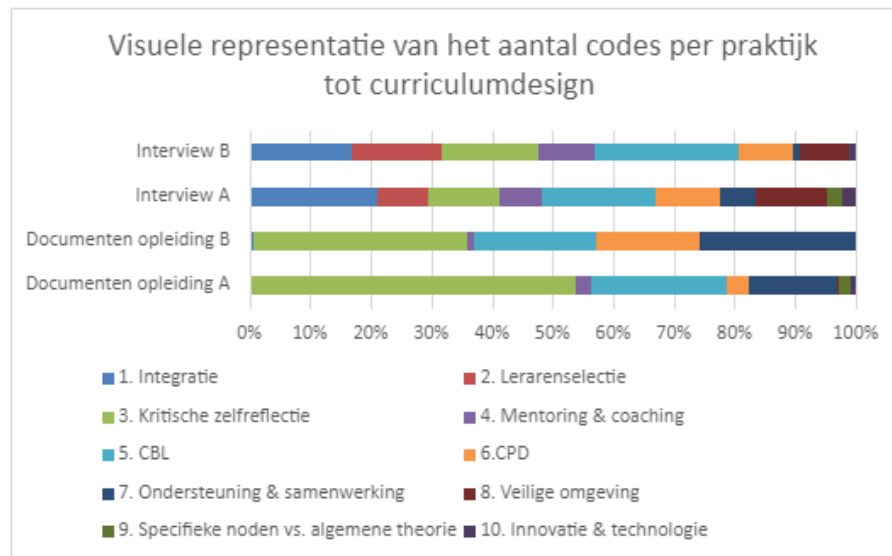
In **Tabel 5** worden het totaal aantal codes weergegeven die kwantitatief geanalyseerd zijn uit de documentendata en interviews. Opleiding A heeft een opvallend groter aantal codes dan opleiding B. Een verklaring is dat er meer documenten werden gescreend, en er één interview meer plaatsvond bij opleiding A. Toch werden in beide opleidingen alle ECTS-fiches gescreend en heeft ook hier opleiding A (170) een opvallend groter aantal codes dan opleiding B (132). Hier kan ook de verklaring zijn dat er meer verplichte -en keuzevakken waren in opleiding A dan in opleiding B.

Opvallend is het grote aantal codes bij praktijk 3 (Kritische zelfreflectie) waarbij vooral de documenten uit opleiding A een groot aantal codes vertoont. In een verdere analyse is gebleken dat vooral de ECTS-fiches een groot aantal codes toont met betrekking tot praktijk 3 (116) wat neerkomt op 51% van de totaal aantal codes voor documenten uit opleiding A. Ook praktijk 5 (CBL) toont een hoog aantal codes waarbij er meer een evenwichtige spreiding is tussen opleiding A en B. Bij beide opleidingen werd er 21% van de totaal aantal codes gelabeld onder praktijk 5 (CBL). Opleiding A toont een opvallend hoger aantal codes voor praktijk 8 (Ontwikkelen van een veilige omgeving) en 9 (Specifieke noden vs. algemene theorie). Bij opleiding B werden er geen codes gelabeld aan praktijk 9. In het algemeen zijn er weinig codes gelabeld voor praktijk 9 en 10.

Tabel 5: Kwantitatieve representatie van het aantal codes per praktijk tot curriculumdesign

	Documenten opleiding A	Documenten opleiding B	Interviews opleiding A	Interviews opleiding B	Totaal aantal codes
(1) Een geïntegreerd curriculum op lange termijn	0	1	18	15	34
(2) De selectie van toekomstige leraren	1	0	7	13	21
(3) Kritische zelfreflectie	121	63	10	14	208
(4) Mentoring & coaching	6	2	6	8	22
(5) Community-based learning (CBL)	51	36	16	21	124
(6) Continued professional development (CPD)	8	30	9	8	55
(7) Ondersteuning en samenwerking	33	46	5	1	85
(8) Ontwikkelen van een veilige omgeving	1	0	10	7	18
(9) Specifieke soorten vs. algemene theorie	4	0	2	0	6
(10) Innovatie en technologie	2	0	2	1	5
Totaal aantal codes	227	178	85	88	578

Figuur 3 toont een visuele representatie van het aantal codes per praktijk tot curriculumdesign. Waar praktijk 1 (Integratie) opvallend aanwezig is bij de interviews, is dit element opvallend afwezig bij de documenten. Een reden is dat documenten niet expliciet aanhalen of diversiteit geïntegreerd aan bod komt binnen het curriculum. Hiervoor is een kwalitatieve analyse nodig om te kunnen beschrijven of diversiteit al dan niet geïntegreerd aan bod komt in het curriculum. Ook praktijk 2 (Lerarenselectie) is bijna alleen te vinden in de interviews. Ook hier kan een verklaring zijn dat documenten niet aangeven hoe de opleiding een diverse studentenpopulatie wil aantrekken tot de opleiding. Praktijk 7 (Ondersteuning en samenwerking) wordt voornamelijk het meeste vernoemd in de documenten van beide opleidingen, waarbij opleiding B een iets groter aantal toont. Uit de interviews toont opleiding A dan weer meer codes voor praktijk 7.



Figuur 3: Visuele representatie van het aantal codes per praktijk tot curriculumdesign

6.2. Resultaten weergegeven op basis van thema's

Hieronder worden de resultaten weergegeven van de tien praktijken tot curriculumdesign die effectief zouden zijn om leraren voor te bereiden op het omgaan met etnisch-culturele diversiteit. De resultaten worden door triangulatie van de data hieronder besproken.

6.2.1. Geïntegreerd curriculum op lange termijn

Zoals in de literatuurstudie is beschreven, is het van belang om diversiteitsonderwerpen over de verschillende jaren en over de verschillende semesters heen aan te brengen. De documentanalyse biedt een inzicht op de beoogde doelstellingen en vakken die de opleiding aanbiedt. Lerarenopleiding A slaagt erin om vooral in het tweede en derde opleidingsjaar vakken, projecten en stages aan te bieden met een expliciete focus op diversiteit. In het eerste jaar is er een iets grotere aandacht naar de pedagogisch-didactische vakken en vakcompetenties als Wiskunde, Nederlands, Frans, etc. Lerarenopleiding A biedt ook steeds per semester een project aan waarbij diversiteit een impliciete of expliciete focus heeft. Binnen het opleidings specifieke leerresultatenkader wordt diversiteit eerder impliciet beschreven. Vooral in het tweede leerdoel is er een link te vinden met diversiteit:

De Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs creëert een positief leer- en leefklimaat in de klas en op school waarin leerlingen zich kunnen ontplooiën en worden voorbereid op maatschappelijke participatie. Hij bevordert emancipatie en speelt gericht in op de diversiteit binnen de leerlingengroep. (Opleidings specifieke leerresultatenkader A)

In lerarenopleiding B worden er vijf opleidingsonderdelen benoemd waarbij een van deze onderdelen zich expliciet focust op diversiteit. Deze opleidingsonderdelen worden doorheen alle opleidingsjaren

aangeboden waardoor diversiteit als een semestervak gedurende elk opleidingsjaar expliciet aan bod komt. Bij lerarenopleiding B wordt diversiteit impliciet beschreven in het opleidings specifieke leerresultatenkader:

De Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs betreft alle ouders en verzorgers als volwaardige partners bij het onderwijs van hun kinderen en het schoolgebeuren. Hij communiceert respectvol met oog voor diversiteit en houdt rekening met de complexiteit van de context. (ECTS-fiches B)

Lerarenopleider 2B beschrijft deze leerlijn als volgt:

"We starten met 'wie ben ik als student'. In het tweede jaar 'hoe ga ik om in de klas met diversiteit' en dan het derde jaar 'hoe gaat de school daarmee om.'" (Lerarenopleider 2B)

Het hierboven beschreven opleidingsonderdeel diversiteit wordt volgens lerarenopleider 2B wel af en toe gekoppeld aan andere vakken en stages. Deze studie heeft echter onvoldoende resultaten om een volledig beeld te kunnen scheppen over de leerinhouden van alle vakken.

Het is positief dat beide opleidingen diversiteit niet eenmalig benaderen, maar zoals de literatuurstudie stelt, kan het aanbieden van geïsoleerde vakken over diversiteit net vooroordelen en misconcepties versterken (Liu & Ball, 2019). Het is dus ook van belang om diversiteit op een impliciete manier aan bod te laten komen in al bestaande vakken. Waar opleiding A diversiteit eerder expliciet aan bod laat komen via projecten, gebruikt opleiding B de leerlijn om diversiteit aan te leren. Een geïntegreerd curriculum gaat echter verder dan dat.

Alle lerarenopleiders in opleiding A benadrukken dat diversiteit op een geïntegreerde manier aan bod komt in het curriculum. Het opleidingshoofd uit opleiding B vermeldt dat diversiteit in hun opleiding misschien nog eerder aan de geïsoleerde kant staat. De andere lerarenopleiders uit beide opleidingen vermelden dat diversiteit doorheen de drie jaren wordt aangeboden, zowel binnen geïsoleerde vakken als bestaande vakken (Wiskunde, Nederlands, Frans,...). Ook benadrukken de lerarenopleiders dat etnisch-culturele diversiteit niet alleen in cursussen wordt aangeboden, maar ook in projecten en stages. Deze opvattingen zouden er dus op wijzen dat beide opleidingen diversiteit wel geïntegreerd aan bod laat komen doorheen alle jaren en doorheen verschillende vakken in het curriculum. Lerarenopleider 2A geeft aan dat, hoewel hij/zij niet specifiek van andere vakken weet hoe de lessen eraan toegaan, dat ook in vakken als Wereldoriëntatie vaak elementen over diversiteit aan bod komen die de studenten kunnen stimuleren tot attitudeverandering.

"Wel zou ik het sowieso plaatsen aan de kant van integratie. Vaak zijn dat ook elementen. Bij WO gaat het dan in de eerste graad over Sinterklaas en dan komt Zwarte Piet aan bod, en dan wordt daar ook een hele discussie over gedaan. Dus dat zit er allemaal wel in, zonder dat dit in dit geval expliciet benoemd wordt als: Nu zijn we bezig met dat soort van thema's." (Lerarenopleider 2A)

Ook lerarenopleider 3A bevestigt de integratie van diversiteit in het curriculum:

"Ik denk omdat dit zo verweven zit binnen de opleiding en ook omdat wij in die context werken en zij dus ook, dat het ons opzet is." (Lerarenopleider 3A)

Toch tonen deze uitspraken dat diversiteit nog niet systematisch in het curriculum is geïntegreerd, vanuit een samenhangend en overdacht beleid. De lerarenopleiders in opleiding B geven aan dat er nog meer integratie mogelijk zou kunnen zijn.

"Er zou nog meer integratie mogen zijn. In het tweede jaar zit dat echt mooi geïntegreerd in het curriculum en in het derde jaar in die modules zit dat ook mooi. In het eerste jaar staat dat vrij alleen." (Lerarenopleider 2B)

Lerarenopleiders in opleiding A zijn in het algemeen tevreden over het curriculum, maar geven ook aan dat er nog steeds groeimarge is om diversiteit nog meer te integreren in het curriculum. Zo geeft Lerarenopleider 3A aan dat er nog meer samenwerking tussen collega's kan komen. Deze bevindingen zijn leerrijk en wijzen er ook op dat er ruimte is om het diversiteitsbeleid verder te ontwikkelen tot een systematisch en geïntegreerd beleid in het curriculum van de opleiding.

Op een schaal van isolatie naar integratie plaatsen studenten uit opleiding A gemiddeld genomen culturele competenties op 51,92%. Studenten uit opleiding B duiden gemiddeld de culturele

competenties op 56,55% wat een iets hogere integratie betekent dan opleiding A. Uit de vershilanalyse stellen we vast dat er geen significant verschil is tussen beide opleidingen voor wat betreft de mate waarin diversiteit geïntegreerd aan bod komt in de opleiding of niet. ($t= 0,702$, $df=28$; $p>.001$).

Tabel 6 geeft de aanwezigheid van de culturele competenties weer in de verschillende opleidingsjaren (in procenten). Deze tabel biedt inzicht in de mate waarin studenten de culturele competenties aanwezig zien binnen de verschillende opleidingsjaren. Indien studenten een hoge aanwezigheid van culturele competenties aanduiden, kan dit wijzen op een integratie van diversiteit over de verschillende opleidingsjaren heen. Uit de studentenenquête is gebleken dat studenten in opleiding A de culturele competenties (attitudes, kennis, vaardigheden) het minst aanwezig zien in het eerste opleidingsjaar. Vooral 'culturele vaardigheden' werd maar door 16,7% van de studenten aangeduid. Dit leunt aan bij de resultaten uit de documentanalyse hierboven waarbij er een grotere aandacht naar de pedagogisch-didactische vakken in het eerste jaar werd vastgesteld. Het tweede opleidingsjaar toont al een grotere stijging in de aanwezigheid van culturele competenties waarbij 33,3% van alle studenten in opleiding A vooral attitudes aanduidden. Het derde opleidingsjaar telt de grootste aanwezigheid van culturele competenties waarbij vooral de vaardigheden door 36% van de studenten werden aangeduid. De studenten uit opleiding B geven een hogere aanwezigheid in het eerste opleidingsjaar voor zowel kennis, vaardigheden, als attitudes. Ook in opleiding B wordt 'vaardigheid' in het eerste en tweede jaar het minst aangeduid t.o.v. de andere competenties. Net zoals in opleiding A telt culturele vaardigheid in het derde opleidingsjaar het hoogste aantal t.o.v. de andere competenties. In het algemeen liggen de cijfers laag over alle opleidingsjaren heen. Niet alle studenten ervaren dus de aanwezigheid van culturele competenties in alle opleidingsjaren. Dit sluit aan bij het percentage ($\pm 54\%$) dat studenten uit beide opleidingen gaven over de mate waarin diversiteit geïntegreerd aan bod komt in de opleiding of niet.

Tabel 6: Aanwezigheid culturele competenties in opleidingsjaren

	Opleidingsjaar 1		Opleidingsjaar 2		Opleidingsjaar 3	
	Opleiding A	Opleiding B	Opleiding A	Opleiding B	Opleiding A	Opleiding B
Culturele attitudes	22,2%	32,4%	33,3%	28,9%	28%	30,8%
Culturele kennis	27,8%	29,4%	29,2%	34,2%	20%	28,2%
Culturele vaardigheden	16,7%	20,6%	25%	28,9%	36%	35,9%
Ik weet het niet	33,3%	17,6%	12,5%	7,9%	16%	5,1%
Totaal:	100%	100%	100%	100%	100%	100%

6.2.2. De selectie van toekomstige leraren

Op basis van de documentanalyse konden er geen inzichten gegeven worden in de selectie van toekomstige leraren. Uit een enkele visietekst van lerarenopleiding A wordt de diverse studentenpopulatie aangehaald.

Het opleidingsaanbod is afgestemd op diverse doelgroepen en bevordert het levenslang leren en het vermogen tot innovatie. (Missie en visie A)

De interviews bieden wel inzicht in hoe de lerarenopleidingen dit thema aanvatten. Beide lerarenopleidingen bevestigen het belang van een divers lerarenkorps in de maatschappij en geven aan dat de instroom van de studentenpopulatie in hun lerarenopleiding divers is. De reden dat de opleidingen erin slagen om een diverse studentenpopulatie aan te trekken is voornamelijk door de Brusselse context waarin de hogeschool zich bevindt. Beide lerarenopleidingen hebben aandacht voor de levensbeschouwelijke achtergrond van hun studenten en geven aan dat hun onderwijsaanbod op dat vlak een sterke invloed heeft op de instroom waarbij het aanbieden van verschillende levensbeschouwelijke vakken tot een diversere instroom leidt.

Beide lerarenopleidingen beschrijven voornamelijk de talige diversiteit binnen de studentenpopulatie. Zo omschrijven beide lerarenopleidingen dat bijna de helft van hun studenten Frans -of meertalig zijn. Bij beide opleidingen werd in de studentenenquête het meeste het Nederlands als eerste taal aangeduid bij zowel ouders, broers en zussen, en vrienden. Het Frans werd als tweede hoogste aantal vermeld. Lerarenopleider 2B geeft verder aan dat gender binnen de opleiding nog steeds redelijk homogeen blijft waarbij vooral vrouwen kiezen voor de opleiding lager onderwijs. Uit de studentenenquête kan dit ook worden afgeleid: 84,6% van de studenten uit opleiding A, die de enquête invulden, is vrouw. Bij opleiding B duiden 88,9% van de studenten vrouw aan.

Verder geven de lerarenopleiders uit beide opleidingen aan dat de uitstroom van de studentenpopulatie niet gelijk is aan de instroom. Zo is het moeilijk om de doorstroom van een diverse studentenpopulatie hoog te houden doorheen de drie opleidingsjaren. In de literatuurstudie is ook gebleken dat minderheidsgroepen vaker uitvallen tijdens de opleiding dan de meerderheidsgroep van student-leraren (European Commission, 2017).

Om dit probleem aan te pakken stelt het opleidingshoofd van opleiding B voor om vooral aan taalcoaching te doen binnen de opleiding waarbij taal wordt gezien als een deel van de student zijn identiteit. Evaluatie zou hiervan moeten worden losgekoppeld waarbij er vooral een bewustwording moet worden gecreëerd in het taalniveau dat verwacht wordt in het lerarenberoep. Toch stelt hij/zij vast dat ook hier een probleem is:

"Etnische minderheidsgroepen hebben ook sneller het gevoel dat ze geen leraar kunnen worden. Dat heeft dan met beeldvorming te maken. Wij voelen dat als je een student hebt met een andere etnische achtergrond en eigenlijk het Nederlands beheerst, is er meestal geen probleem." (Opleidingshoofd 1B)

Volgens lerarenopleider 1A "sneuelen" nog te veel studenten tijdens de studie. Ook geeft hij/zij aan dat potentiële studenten, die de capaciteiten bezitten om les te geven, toch niet kiezen voor het onderwijsveld. Een reden die hij/zij hiervoor gaf was de onderwaardering van het lerarenberoep in de maatschappij. Deze zou moeten bijgesteld worden waardoor de instroom van studenten sterker wordt en er uiteindelijk ook sterke leerkrachten zullen afstuderen. Lerarenopleider 2B gaf ook het belang van een sterke instroom aan die voldoende inhoudelijke bagage moeten hebben zodat ze een goede basis hebben om de lerarenopleiding succesvol af te ronden. Dit sluit aan bij wat de literatuurstudie aanhaalt om de 'juiste' kandidaten te selecteren die de kennis, ervaring en het vermogen hebben om les te geven in cultureel diverse studentenpopulaties (Mills, 2008).

Het opleidingshoofd uit opleiding B wijst ook op het belang van startvaardigheden die een student nodig heeft om te kunnen doorstromen in de opleiding. Daarbij kaart hij/zij aan dat studenten met onvoldoende startvaardigheden niet voor de lerarenopleiding kiezen omwille van de vereiste hoge taalvaardigheid, maar dat ook studenten die wel de nodige startvaardigheden hebben, zich ook niet aangetrokken voelen tot de opleiding. Om dit te kunnen oplossen verduidelijkt opleidingshoofd 1B dat de lerarenopleiding nog meer moet differentiëren:

"Op opleidingsniveau hebben we wel denk ik nog een weg te gaan naar differentiatie toe. Om verschillende leerpaden te bewandelen als student en om te kunnen zeggen bij welk vak ze meer of minder les moeten hebben." (Opleidingshoofd 1B)

Wel verduidelijkt lerarenopleider 2B dat het geen oplossing is om de bachelor Leerkracht Lager Onderwijs te veranderen naar een academische master, die zich op niveau 7 bevindt van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

"Ik denk dat we dan heel wat potentieel laten verloren gaan. Ik heb studenten gezien die echt heel goede leerkrachten kunnen worden en die misschien geen universitaire opleiding zouden aankunnen."
(Lerarenopleider 2B)

Opleidingshoofd 1B voegt hieraan toe dat de instaptoets, een niet-bindende verplichte toets die het startniveau peilt van de potentiële student-leraar, een van de mogelijkheden biedt om een sterkere instroom in de lerarenopleiding te voorzien. Daarbij is het van groot belang om een samenwerking te voorzien tussen alle lerarenopleidingen in Vlaanderen, om het 'studieshoppen' te kunnen vermijden.

"Ik geloof wel voor een stukje dat bepaalde resultaten van de instaptoets strakker kunnen aangehaald worden, dat als studenten een te lage score hebben op bepaalde punten dat we moeten zeggen dat het eigenlijk dan niet haalbaar is op drie jaar. En dan moet je eerst op andere competenties werken vooraleer je start aan de stagecompetenties." (Opleidingshoofd 1B)

Zoals blijkt uit de literatuurstudie, is er nog maar weinig onderzoek naar de manier waarop lerarenopleidingen student-leraren met een minderheids- en/of migratieachtergrond kunnen rekruteren en behouden (Liu & Ball, 2019). Het is duidelijk dat beide opleidingen nog zoekende zijn om ook de doorstroom van studenten divers te houden. Uit de studentenenquête kan er een globaal profiel worden geschetst van de studentenpopulatie in beide opleidingen. Zo zijn alle studenten uit beide opleidingen geboren in België, maar hebben 19,3% van de studenten grootouders die niet geboren zijn in België. Landen van herkomst variëren van Marokko, Nederland, Sicilië, Duitsland, Hongarije, Engeland, en Turkije. Verder varieert de leeftijd tussen 21 en 29 jaar waarbij de meerderheid van de studenten uit beide opleidingen 21 of 22 jaar zijn.

6.2.3. Kritische zelfreflectie

Zowel de documenten als de interviews vermelden meermaals kritische zelfreflectie in het curriculum bij beide opleidingen. Lerarenopleiding A vermeldt in zijn missietekst het volgende:

De Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs stuurt zijn functioneren bij en innoveert aan de hand van een systematische en kritische reflectie op de eigen professionele praktijk vanuit relevante theoretische denkkaders en inzichten uit onderwijsonderzoek. (Opleidings specifieke leerresultatenkader A)

Lerarenopleiding B vermeldt meermaals in verschillende documenten dat kritische zelfreflectie wordt gekoppeld aan de leerinhouden en aan praktijkervaringen (voor, tijdens en na). In een visietekst uit opleiding B wordt de nadruk vooral gelegd op de kritische houding die ze verwachten van de toekomstige leraar.

Leraren die weten waar ze goed in zijn, maar ook kritisch staan ten opzichte van hun eigen subjectieve onderwijstheorieën naar meer maatschappelijk geëngageerde leraren. (visietekst CSL B).

Uit de interviews in lerarenopleiding A is gebleken dat student-leraren leren reflecteren in een specifiek jaarvak dat ook over alle opleidingsjaren heen wordt gegeven. Aan de hand van een portfolio schrijven ze reflecties over hun praktijkervaringen waar ze nadien feedback op krijgen. Deze portfolio wordt doorheen het academiejaar bijgehouden en op het einde van het jaar geeft de student-leraar hierover een presentatie. In lerarenopleiding B wordt kritische zelfreflectie beschreven aan de hand van babbelboxen of reflectievideo's die studenten dienen in te spreken na een praktijkervaring. Deze babbelboxen dienen ervoor om ook te ventileren waarop studenten niet worden beoordeeld. Opleidingshoofd 1B voegt hieraan toe dat de opleiding specifiek gekozen heeft om kritische zelfreflectie aan de hand van video's te leren, aangezien hij/zij ondervonden heeft dat studenten het moeilijker vinden om hun gedachten en reflecties neer te schrijven. Hij/zij wil vooral benadrukken dat niet het schrijfproces van belang is, maar het reflectieproces van student-leraren. Lerarenopleider 2B geeft ook aan dat kritische zelfreflectie ook in de lessen gebeurt. Doelen die worden vooropgesteld in het reflectieproces zijn:

"Wat verwacht je, naar wat kijk je uit, naar wat kijk je tegenop? wat zijn u leerdoelen die je vooropstelt? En dan moeten ze nog 2-3 keer tijdens het proces zichzelf evalueren, maar altijd is de focus diversiteit."
(Lerarenopleider 2B)

De opleidingen benaderen kritische zelfreflectie ieder op een andere manier. Wel koppelen beide opleidingen de reflectie aan praktijkervaringen van studenten. In de literatuurstudie is het volgens Mills (2008) van belang om kritische zelfreflectie te koppelen aan praktijkervaringen. Uit de interviews kan ook worden afgeleid dat studenten leren reflecteren over hun eigen vooroordelen en opvattingen over culturele verschillen, die ze doorheen projecten en stages ervaren hebben. Dit is van belang om attitudeverandering bij student-leraren over etnisch-culturele diversiteit te ontwikkelen (Hinojosa-Pareja en López-López, 2016). De documenten en interviews boden onvoldoende inzicht in hoe kritische zelfreflectie concreet wordt aangeleerd/aangeboden in die specifieke jaarvakken of babbelboxen.

Er is geen significant verschil tussen beide lerarenopleidingen en hun perceptie over het aanbod van kritische zelfreflectie in de opleiding ($U=88$; $p>0,05$; $N= 31$). 66,7% van de studenten in opleiding B geven aan dat kritische zelfreflectie eerder veel aandacht krijgt in de opleiding. In opleiding A schommelt het antwoord tussen eerder veel aandacht (38,5%) naar zeer veel aandacht (46,2%). Bij de vraag of er voldoende vervolgssessies aanwezig zijn om te reflecteren na praktijkervaringen geven studenten uit opleiding A aan dat dit noch veel, noch weinig (30,8%) tot regelmatig aan bod kwam (30,8%) en studenten in opleiding B dat dit noch veel, noch weinig (27,8%) tot regelmatig aan bod kwam (38,9%). Ook hier is er geen significant verschil tussen beide opleidingen ($U=101,5$; $p>0,05$; $N= 31$).

6.2.4. Mentoring en coaching tijdens en na praktijkervaringen

Het coachen en begeleiden van student-leraren komt in beide opleidingen voor in zowel de geanalyseerde documenten als de interviews. Opvallend is dat in beide opleidingen er geen codes zijn gevonden in de ECTS-fiches. Een reden kan zijn dat ECTS-fiches voornamelijk de doelen formuleren die student-leraren moeten bereiken waarbij mentoring en coaching voornamelijk als een leermiddel kan omschreven worden. In de missie- en visieteksten van beide opleidingen wordt het belang van persoonlijke begeleiding van studenten aangekaart om persoonlijke groei en talentontwikkeling te stimuleren. In beide opleidingen worden student-leraren tijdens hun stage begeleid door stagementoren en krijgen ze tweemaal bezoek van docenten uit de lerarenopleiding.

Uit de interviews van opleiding A wordt mentoring en coaching voornamelijk vermeld voor (ontwerpstudio's), tijdens en na (intervisie) stagemomenten. Dit sluit aan bij wat Kurniawati en anderen (2014) in de literatuurstudie vermelden als vervolgssessies na langdurige training waarbij er de nodige ondersteuning en feedback gekregen wordt zodat student-leraren ook veranderingen in de praktijk zullen brengen. Verder worden er in opleiding A ook mentorendagen georganiseerd zodat de opleiding en de klasmentoren op één lijn staan om de student-leraar te begeleiden tijdens stagemomenten. Verder is lerarenopleiding A ook een nieuw bouwproject aan het ontwikkelen om nog meer partnerschap te creëren met praktijkscholen.

In lerarenopleiding B wordt het coachen vooral aangegeven binnen de leergroepen van de opleiding. Dit zijn kleinere groepen waar student-leraren worden begeleidt in o.a. de aanloop naar hun stage. Ook kunnen student-leraren zich vrijwillig inschrijven voor coachingmomenten in de aanloop naar hun stage. Opleidingshoofd 1B zou nog meer coaching willen integreren in het lessenrooster: hij/zij denkt daarbij aan één vrije coachingvoormiddag per week waarbij student-leraren hun docenten kunnen aanspreken met een specifieke coachingsvraag. Deze werking wordt al gerealiseerd in het kleuteronderwijs van de hogeschool en het voordeel is dat studenten op die manier meer individueel worden begeleid in hun leerproces. Opleidingshoofd 1B formuleert het als volgt:

"Het voordeel om dat zo te organiseren als in kleuter is omdat niet elke student dezelfde coaching nodig heeft. Dus als je dat inbouwt in de lessen dan verwacht je dat een student veel op de campus en in de les is waar die student misschien die vorm van coaching niet nodig heeft. Dat is leren in diversiteit met het leren omgaan van diversiteit van studenten eh." (Opleidingshoofd 1B)

Buiten het aanbieden van coachingmomenten voor, tijdens, en na praktijkervaringen haalde de literatuurstudie ook aan om samenwerking te realiseren waarbij een groep individuen ervaringen kunnen delen en iemands groei kunnen aanmoedigen door hem of haar te helpen bepaalde ervaringen te begrijpen (Garmon, 2004, in Mills, 2008). Uit de interviews kan er niet worden afgeleid of deze samenwerkingsverbanden ook aanwezig zijn bij beide opleidingen. In opleiding B geven lerarenopleiders wel aan dat coaching gebeurt binnen leergroepen.

De resultaten uit de studentenenquête van opleiding A tonen een discrepantie: mentoring & coaching kwam zowel regelmatig (30,8%), als eerder weinig (30,8%) aan bod. In opleiding B is er iets meer congruentie: 44,4% van de studenten geven aan dat mentoring & coaching noch veel, noch weinig aan bod kwam. Er is geen significant verschil tussen beide opleidingen en de mate waarin mentoring & coaching aan bod kwam in de opleiding ($U=91,5$; $p>0,05$; $N=31$).

6.2.5. Community-based learning

In beide opleidingen wordt CBL beschreven in zowel de interviews als de documenten. Beide opleidingen geven aan dat student-leraren niet alleen in stagescholen ervaring opdoen, maar ook buiten in de stad, in organisaties en in de buurt. Lerarenopleiding A formuleert het in zijn brochure als volgt:

We trekken ook naar buiten, de stad in en maken volop gebruik van de troeven van onze meertalige hoofdstad Brussel. (Brochure Educatieve bachelor Lager Onderwijs A)

Ook lerarenopleiding B zet zich in om CBL in te zetten in de opleiding Lager Onderwijs. In zijn visietekst formuleert de opleiding het als volgt:

Met andere woorden: er is sprake van wederkerigheid, een win-win situatie. De student leert bij en de het draagt bij aan de samenleving. We onderstrepen daarmee de sociale en maatschappelijke betrokkenheid van de lerarenopleiding en de toekomstige leraar. Naar meer maatschappelijk geëngageerde leraren. (visietekst CSL B)

Hoewel beide lerarenopleidingen CBL aanbieden, kan in de documenten afgeleid worden dat lerarenopleiding A CBL eerder impliciet aan bod laat komen in de opleiding, en lerarenopleiding B dit eerder expliciet benoemt onder de noemer *Community-Service Learning* (CSL).

In de interviews met lerarenopleiding A worden voornamelijk de jaarlijkse projecten genoemd waarbij student-leraren gedurende elk semester een project uitvoeren, met vaak een specifieke aandacht voor diversiteit. Zo worden er projecten georganiseerd rond brede schoolwerking, samenwerkingsverbanden met verschillende organisaties in Brussel (Foyer, Klein Kasteeltje, Vrienden van het Huis etc.), internationale samenwerking, tutorprojecten etc. Lerarenopleider 3A formuleert CBL binnen hun opleiding als volgt:

"Ik denk dat ons brede school concept daar wel heel erg bij aansluit dus echt externe partners in de buurt betrekken, het leren stopt niet tijdens de schooluren of binnen de schoolmuren, maar echt die samenwerking aangaan met onderwijsorganisaties buiten de school, de ouders, de culturele organisaties, enzovoort. Zo zou ik het omschrijven." (Lerarenopleider 3A)

Opleidingshoofd 1B formuleert CBL en de invloed op attitudeverandering bij student-leraren als volgt:

"CSL zorgt ervoor dat we werken op die 3 niveaus, dat blijft een hele sterke en we kunnen daar andere vakken ook gaan bij betrekken vind ik. Ik geloof er wel in dat er een attitudeverschil komt door o.a. CSL. Er zijn echt al studenten geweest die hebben aangegeven in hun reflectie dat ze wel degelijk een proces hebben doorlopen en dat er sowieso wel iets gebeurt met hun attitude. Maar je kan niet meten wat er precies gebeurt, maar er gebeurt sowieso iets als je bv. huiswerkbegeleiding gaat geven." (Opleidingshoofd 1B)

Hoewel het opleidingshoofd niet precies kan stellen dat er attitudeverandering plaatsvindt, stelt Hinojosa-Pareja en López-López (2016) in de literatuurstudie dat CBL wel een impact heeft op de attitudes en gedragingen van student-leraren op etnisch-culturele diversiteit. Met de theorie van Zeichner (2016) zouden opleidingen eventueel met meer zekerheid kunnen stellen dat er attitudeverandering plaatsvindt door te werken aan solidariteit tussen de buurt en de school (in Liu & Ball, 2019). Wel tonen beide opleidingen dat student-leraren d.m.v. projecten en stages de buurt en zijn gemeenschap leren kennen door hierin mee te participeren.

Opvallend is dat opleiding B veel aandacht schenkt aan CSL, maar dat slechts 38,8% van de studenten de term CBL kennen. Bovendien twijfelen 55,6% van de studenten uit opleiding B of CBL aan bod komt in de opleiding. Enkel bij een andere vraagstelling in de enquête waarbij werd bevraagd of de opleiding voldoende samenwerking voorziet met de buurt en families tijdens projecten en stages, antwoordt 50% van de studenten uit opleiding B dat dit regelmatig aan bod kwam. 16,7% vermeldt hier nog steeds dat dit (zo goed als) niet aan bod kwam. In opleiding A geven 53,8% van de studenten aan de term CBL niet te kennen. 46,1% van de studenten geven aan dat CBL wel aan bod komt in de opleiding. Bij de vraag of de opleiding samenwerking voorziet met de buurt en families geven 53,8% van de studenten aan dat dit regelmatig aan bod kwam. Er is geen significant verschil tussen beide opleidingen en de mate waarin studenten CBL in het curriculum aanwezig zien ($U=107$; $p>0,05$; $N=31$). Er is ook geen significant verschil tussen beide opleidingen en de mate van kennis over CBL ($U=72$; $p>0,05$; $N=31$).

6.2.6. Continued professional development

In lerarenopleiding A is de meerderheid van de codes met betrekking tot CPD te vinden in de geanalyseerde documenten, voornamelijk in de ECTS-fiches (47,37%). Doel 48 wijst op het in kaart zetten van de professionaliseringsbehoeften en deze om te zetten in acties. In lerarenopleiding B is de grote meerderheid van de codes met betrekking tot CPD ook te vinden in de ECTS-fiches (68,42%). In een van de visieteksten uit lerarenopleiding B wordt CPD als volgt beschreven:

Persoonlijk meesterschap groeit verder uit doorheen de loopbaan van de leraar. In de opleiding leggen we de kiemen om de passie voor het vak als drijfveer in te zetten om steeds een stap verder te zetten, het engagement tot voortdurend groeien op te nemen. (Visie lerarenopleiding B)

Ook in de interviews vermelden lerarenopleiders dat er in het curriculum aandacht gaat naar CPD in de opleiding. Opvallend is daarbij de focus op attitudeverandering van student-leraren om als toekomstige leraar het levenslang leren te stimuleren. Zo omschrijft lerarenopleider 2A het volgende:

"Ja ik vind dat wel heel belangrijk. Ik denk dat we wel proberen om zo'n sfeer te creëren dat je na je diploma gaat werken en het dan wel niet klaar is. Er is een zeer ruim spectrum van zaken die je nog kan doen later, dat gaat over boeken lezen, of dingen op tv bekijken, voor een stuk dat het kijken naar een Pano rapportage dat dit ook PD is. Dat is heel laagdrempelig dan bij wijze van spreken, maar je hebt ook die begeleidingstrajecten van jaren en dat ze weten dat dit bestaat en ze daar mee bezig moeten zijn als leerkracht." (Lerarenopleider 2A)

Deze omschrijving toont echter vooral individuele voorbeelden die een leraar kan doen om zichzelf professioneel verder te ontwikkelen.

Lerarenopleiders vermelden verder dat de opleiding zelf ook een aanbod voorziet voor (beginnende) leraren. Zo biedt de lerarenopleiding A het volgende aan: het project 'democratische dialoog', dat gevoelige onderwerpen bespreekbaar wil maken, een nascholingsaanbod op de hogeschool of op pedagogische studiedagen, workshops en begeleidingstrajecten op scholen, etc. Deze zijn vooral bedoeld voor scholen en leraren in het werkveld waar student-leraren zelf niet mee in contact komen.

Buiten het feit dat de lerarenopleidingen een nascholingsaanbod voorzien, geven vier van de vijf lerarenopleiders aan dat de opleiding zelf eventueel een grotere rol kan spelen in de professionele ontwikkeling van leraren. Opvallend is hierbij dat drie lerarenopleiders aangeven een nauwere samenwerking te willen met scholen om een grotere invloed te hebben op de professionele ontwikkeling van (beginnende) leraren. Daarbij stellen ze vast dat de driejarige opleiding onvoldoende tijd en middelen heeft om student-leraren voldoende op te leiden. Een oplossing die zij aanbieden is o.a. meer tijd en ruimte te voorzien om lerarenopleiders eventueel een halftijdse job als mentor in het werkveld aan te nemen om startende leraren beter te begeleiden. Een andere oplossing die werd aangehaald, sluit hierbij aan: de school en de opleiding zouden de student-leraar eerder samen kunnen opleiden, waarbij er een wisselwerking is van kennis tussen het werkveld, de leergroepen en de persoonlijke ontwikkeling van studenten als leraar. Dit sluit nauw aan bij wat in de literatuurstudie benoemd werd binnen *community-based learning* waarbij de lerarenopleiding kan werken aan de leerkracht-familie-gemeenschap solidariteit (Zeichner et al., 2016, in Liu & Ball, 2019).

Lerarenopleider 1B omschrijft dit als volgt:

"Waar ik wel in geloof naar de toekomst toe is het samen opleiden. Gemakkelijke structuren moeten komen waar we als lerarenbegeleider een school kunnen begeleiden en waar er een wissel is van kennis tussen het werkveld, in onze leergroepen en ook een invloed heeft op de persoonlijke ontwikkeling van studenten als leraar. Daar is een grote rol voor weg gelegd. Maar het zijn een aantal structuren dat heel moeilijk organisatorisch te combineren zijn." (Opleidingshoofd 1B)

Andere oplossingen die aan bod kwamen is het combineren van onderzoek binnen het lerarenprofiel in het werkveld.

"Er zou meer tijd moeten zijn om na de lesopdracht van leerkrachten ook een schoolopdracht te hebben om meer verdieping te zoeken, de onderzoekende school noemt men dat dan, en wij zouden dat ook moeten kunnen." (Lerarenopleider 1A)

Maar ook als student-leraar zien lerarenopleiders hier een combinatie van onderzoek en leren.

"Dat zouden we misschien nog meer kunnen doen want we willen echt wel inzetten op werkplekleren met die externe partners ook, dat studenten de kans krijgen om mee te lopen en te werken aan een onderzoek die vanuit de school komt." (Lerarenopleider 2A)

Er zijn geen resultaten van studenten over de mate waarin CPD aan bod komt in de opleiding.

6.2.7. Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk

Zoals vermeld in de literatuurstudie kan PD een manier zijn om ondersteuning aan te bieden aan (beginnende) leraren. Zoals hierboven staat beschreven, hebben lerarenopleiders ook aangegeven dat de opleiding hierin een rol kan spelen, waarbij vooral een nauwe samenwerking met scholen en leraren nodig is. Zoals in de literatuurstudie beschreven, kan deze samenwerking ook komen tussen leraren zelf, onder de vorm van co-teaching. In de visieteksten van opleiding B komt dit thema als volgt aan bod:

In het onderwijs voor de toekomst bereiden we mensen voor op een samenleving waarin het samen-leren centraal staat. Samenwerkend leren is bovendien een krachtig instrument om een rijke leeromgeving te creëren, zeker wanneer de leraar de groepsdoelen en de individuele verantwoordelijkheid in de groep centraal stelt. (Visie lerarenopleiding B)

In het opleidingsspecifieke leerresultatenkader formuleert opleiding A samenwerking als volgt:

De Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs werkt zowel autonoom als teamgericht. Hij neemt in het schoolteam mee de verantwoordelijkheid op voor de realisatie van de gekozen visie en aanpak.
(Opleidingsspecifieke leerresultatenkaderkader A)

Er werden vooral in de ECTS-fiches veel codes gevonden over dit thema, wat erop wijst dat samenwerking en ondersteuning binnen het beoogde curriculum voor beide opleidingen van belang is. In het domeinspecifieke competentieprofiel van opleiding B gaat doel 7 expliciet over dit thema:

De educatieve bachelor in het Lager Onderwijs werkt zowel autonoom als teamgericht. Hij neemt in een onderwijsteam mee de verantwoordelijkheid op voor de realisatie van de onderwijsvisie en het schoolwerkplan. Hij werkt samen en overlegt over de pedagogische en didactische opdracht en aanpak. Hij reflecteert met collega's over het functioneren van het team. (ECTS-fiches B)

Dit doel is 42 keer gecodeerd onder de verschillende gescreende vakken uit de ECTS-fiches van opleiding B. Ook in opleiding A wordt ondersteuning en samenwerking 32 keer gecodeerd binnen de ECTS-fiches.

Lerarenopleiders in opleiding A vermelden dat het van belang is dat student-leraren leren samenwerken in een team. De opleiding leert dit aan d.m.v. taken en projecten. Een van deze projecten is een samenwerking met de studenten uit de opleiding Vroedkunde, waarbij studenten uit beide opleidingen co-teaching geven tijdens een les seksuele opvoeding. Lerarenopleider 1A geeft aan dat studenten worden geactiveerd om te strijden tegen sociale onrechtvaardigheid doorheen stages en projecten van de opleiding. Daarbij kaart hij/zij aan dat studenten het gevoel moeten hebben dat zij hier niet alleen voor staan. Toch geeft opleiding A aan dat de opleiding zelf soms te weinig aandacht geeft aan het teamwork.

"Je hoeft dat ook niet alleen te doen. Het is zoveel en het is niet altijd gemakkelijk, waar kan je hulp zoeken in de school?" (Lerarenopleider 1A)

Bij opleiding B komt samenwerkend leren regelmatig aan bod binnen verschillende vakken in de opleiding. In de interviews van opleiding B wordt er vooral gesproken over *professional development* als toekomstige ondersteuning in de praktijk.

In de studentenenquête werden er geen specifieke vragen gesteld over voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk. Wel werd de vraag gesteld of student-leraren zich in staat voelen om andere leerkrachten te overtuigen om les te geven over diversiteit. Ook werd gesteld of ze collega's zouden kunnen overtuigen om sociale rechtvaardigheid op te nemen in het schoolbeleid. Deze vragen kunnen wel een indicatie geven in de mate waarin student-leraren zich in

staat voelen om samen met collega's te werken rond diversiteit op de school. In opleiding A gaf 58,3% van de studenten aan dat ze zich goed in staat voelen om andere leerkrachten te overtuigen om les te geven over diversiteit. In opleiding B gaf 55,6% van de studenten aan zich noch goed, noch slecht in staat te voelen. Er is geen significant verschil tussen de opleidingen en de mate waarin ze in staat zijn om leerkrachten te overtuigen les te geven over diversiteit ($U=86,5$; $p>0,05$; $N=30$).

6.2.8. Ontwikkelen van een veilige omgeving

In de geanalyseerde documenten zijn er geen data gevonden over het aanbieden van een veilige omgeving in het curriculum. Een reden kan opnieuw zijn dat deze documenten zich vooral focussen op de vooropgestelde doelen van het beoogd curriculum, en bijgevolg niet omschrijven welke leeromgeving hiervoor nodig is. Enkel uit de missie- en visietekst uit lerarenopleiding A werd een veilige omgeving beschreven voor het welzijn van de studenten op de hogeschool.

Alle medewerkers en in het bijzonder de studentenvoorzieningen bevorderen het welzijn van de studenten en geven hen het gevoel thuis te zijn aan onze hogeschool. (Missie en visie A)

Uit de interviews met lerarenopleiders blijkt dat zij wel aandacht geven aan het creëren van een veilige omgeving zodat student-leraren o.a. de vrijheid hebben om in discussie te treden over gevoelige onderwerpen. In lerarenopleiding A wordt de kleinschaligheid van de opleiding als een van de redenen aangegeven dat het creëren van een veilige omgeving vergemakkelijkt. De democratische dialoog werd hier ook vernoemd als een van de mogelijkheden om in dialoog te treden over gevoelige onderwerpen. Dit project is bedoeld om een veilige omgeving te creëren voor leerlingen in scholen, maar student-leraren zijn echter niet actief betrokken in dit project. Lerarenopleider 1A omschrijft de veilige omgeving in opleiding A als volgt:

"Als we het hebben over diversiteit, dan denk ik dat wij heel veel zaken aanraken dat soms ook wel confronterend is en waar ze misschien niet mee eens zijn. Ook vanuit hun eigen achtergrond, dat ze zeggen ja maar dat zie ik eigenlijk niet zitten, en dat we dat ook bespreken. Ik denk dat daar ruimte voor is vanuit hoe wij werken en wie we zijn. Ik kan daar eigenlijk niet meer over zeggen." (Lerarenopleider 1A)

De lerarenopleiders uit beide opleidingen geven vooral het belang aan om een open klimaat te creëren met respect voor elkaar, de mogelijkheid om open te communiceren en studenten het gevoel te geven dat ieders mening telt. Dit sluit aan bij de bevindingen uit de literatuurstudie waar lerarenopleiders vooral een veilige omgeving dienen te creëren om discussieruimte te kunnen creëren. Lerarenopleiding B geeft ook aan dat zij deze discussies en gesprekken niet alleen in de les proberen aan te gaan, maar dat ze deze ook laten ontstaan tijdens reflectievideo's na praktijkervaringen. In de les worden gesprekken verder geprikkeld aan de hand van stellingen en vraagstukken over gevoelige onderwerpen. Een lerarenopleider uit opleiding B haalt aan dat ook medestudenten reageren op elkaar tijdens de les waardoor er spontaan een discussie ontstaat.

"En wat ook wel fijn is, is dat heel vaak loopt die discussie vanzelf. Ik leid niet volledig zelf het gesprek, het is al gebeurd dat ik zelf op mijn positieven moet komen van een reactie van een student om goed te kunnen reageren, maar dat een medestudent al reageert. En nadien kan je het gesprek leiden op basis van wat de studenten zeggen." (Lerarenopleider 2B)

Studenten uit beide lerarenopleidingen tonen gelijkaardige resultaten bij de vraag of er een veilige omgeving is waar ze hun eigen mening kunnen zeggen en volledig zichzelf kunnen zijn. Er is dus geen significant verschil tussen beide opleidingen ($U=107,5$; $p>0,05$; $N=31$). Studenten uit opleiding A geven eerder aan dat er noch veel, noch weinig aandacht (30,8%) tot weinig aandacht is (30,8%) tot het creëren van een veilige omgeving. Studenten uit opleiding B geven eerder aan dat er noch veel, noch weinig aandacht (38,9%) tot eerder veel aandacht is (38,9%) tot het creëren van een veilige omgeving. Studenten uit opleiding B neigen dus iets positiever te antwoorden dan opleiding A.

6.2.9. Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie

In de literatuurstudie werd dit thema vooral gesitueerd binnen inclusief onderwijs. Wanneer student-leraren leren over inclusief onderwijs zegt onderzoek dat een focus op specifieke soorten behoeftes van een leerling effectiever is dan de focus op de algemene theorie (Kurniawati et al., 2014; Van

Mieghem et al., 2018). Inclusief onderwijs kwam frequent aan bod binnen zowel de documenten als de interviews bij beide opleidingen. Binnen de leerlijn diversiteit omschrijft opleiding B inclusief onderwijs ook aan als een belangrijk element in hun opleiding.

Ook in de opleiding zelf grijpen we diversiteit en inclusie aan als kans om het leren van elke leraar te stimuleren en voor de groep om van mekaar te leren. (Visie lerarenopleiding B)

In opleiding A wordt inclusief onderwijs niet expliciet opgenomen in het opleidings specifieke leerresultatenkader. In opleiding B wordt inclusief onderwijs wel expliciet benoemd in het opleidings specifieke leerresultatenkader:

De Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs creëert krachtige leeromgevingen. Dit betekent dat hij doelen afstemt op de beginsituatie van de lerenden en de context van de klas/school, rekening houdend met de eindtermen. Hij concretiseert inclusief onderwijs zodat elke lerende maximaal leert en ontwikkelt. Hij zoekt binnen het schoolteam ondersteuning wanneer er zorgen zijn over het ontwikkelingsverloop. (ECTS-fiches B)

De specifieke focus op de soorten behoeften van een leerling kwam enkel aan bod binnen lerarenopleiding A. In de ECTS-fiches staat beschreven:

Herkennen de kenmerken van een aantal leer- en ontwikkelingsstoornissen. Herkennen de kenmerken van een aantal gedragsproblemen en gedragsstoornissen. (ECTS-fiches A)

In het derde jaar voorziet opleiding A ook een vak 'Inclusief onderwijs'. Binnen dit vak omschrijft een lerarenopleider uit opleiding A de focus op leer- en ontwikkelingsstoornissen van leerlingen, wat wel een focus legt op specifieke behoeftes van leerlingen. Algemene theorie wordt ook aangeboden: het zorgcontinuüm, het M-decreet, en het buitengewoon onderwijs.

"Binnen de cursus inclusief onderwijs zijn we dan geëindigd met differentiëren in de klas, maar soms kunnen we dat niet alleen en laat ik zien hoe het hele zorgbeleid eruit ziet in een school, hoe spreek ik met de zorg binnen de school, het hele zorgcontinuüm komt dan pas aan bod. Eerst moet je kijken in de klas, dan in de school, het hele M-decreet en buitengewoon onderwijs. We kijken dan ook naar leerlingen met leerstoornissen. Dat wordt ook heel genuanceerd bekeken en ik vind dat ook belangrijk dat zij daar ook toch wel iets van meer weten. Ook ontwikkelingsstoornissen." (Lerarenopleider 1A)

In lerarenopleiding B is er niets specifiek gevonden over de focus op specifieke soorten behoeftes of de focus op algemene theorie. Wel wordt in het tweede opleidingsjaar een stage aangeboden met focus op zorg:

Kijken naar noden van kinderen, werken aan zelfstandigheid, differentiatie en remediëring. (ECTS-fiches B)

Ook in de interviews uit opleiding B wordt niet specifiek gesproken over soorten noden van leerlingen en algemene theorie. In de studentenenquête werd vooral de kennis over inclusief onderwijs bevraagd en in welke mate dit aan bod kwam in de opleiding. Beide opleidingen scoren heel hoog waarbij 84,6% van de studenten uit opleiding A weten wat inclusief onderwijs wil zeggen. In opleiding B is dit 88,9%. Alle studenten uit opleiding A geven aan dat inclusief onderwijs aan bod kwam in de opleiding. In opleiding B geven 94,4% van de studenten aan dat dit aan bod kwam. Er kan dus zeker gesteld worden dat inclusief onderwijs bij beide opleidingen nadrukkelijk aan bod kwam in het curriculum. Dit onderzoek toont geen resultaten in welke mate er een focus was op specifieke noden van leerlingen of over algemene theorie. Er is geen significant verschil tussen beide opleidingen en de mate van kennis over inclusief onderwijs ($U=112$; $p>0,05$; $N=31$) en in welke mate inclusief onderwijs aan bod kwam in de opleiding ($U=110,5$; $p>0,05$; $N=31$).

6.2.10. Innovatie en technologie

Deze praktijk legt de nadruk op het gebruikmaken van technologie om het leren over diversiteit in de opleiding te vergemakkelijken. Zo kan technologie als communicatiemiddel ervoor zorgen dat student-leraren gemakkelijker in contact komen met mensen uit verschillende culturen (Forghani-Arani et al., 2019). Uit de documentanalyse komt het belang van innovatie aan bod binnen de opleidings specifieke leerresultaten van beide opleidingen, maar krijgt het haast uitsluitend de invulling van het "onderzoekend" in de eigen praktijk staan. Zo formuleert opleiding A zijn vijfde doel als volgt:

De Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs stuurt zijn functioneren bij en innoveert aan de hand van een systematische en kritische reflectie op de eigen professionele praktijk vanuit relevante theoretische denkkaders en inzichten uit onderwijsonderzoek. (Opleidings specifieke leerresultatenkader A).

In dit doel wordt zowel de nadruk gelegd op innovatie a.d.h.v. kritische zelfreflectie op de professionalisering en onderwijsonderzoek. Opleiding A biedt ook enkele projecten en stages aan in het eerste en derde opleidingsjaar waarbij innovatie en onderzoek expliciet aan bod komt. Bij een project wordt ook aangeleerd hoe student-leraren een leeromgeving kunnen ontwerpen waar actief en onderzoekend leren aan bod komt.

Bestaande uit een leerdag vertrekkende van een belevingsactiviteit (verhaal) leidend tot verschillende leeractiviteiten waarbij men kan spreken van onderzoekend en actief leren. (ECTS-fiches A)

Opleiding B benadrukt het belang van innovatie eveneens in de opleidings specifieke leerresultaten:

De Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs blijft de kwaliteit van zijn onderwijs ontwikkelen. Hij reflecteert systematisch en kritisch over zijn eigen functioneren, zijn klas- en schoolpraktijk, stuurt bij en definieert professionaliseringsnoden. Hij zoekt naar onderbouwde antwoorden op vragen die de praktijk oproept en kan praktijkgericht onderzoek uitvoeren. Hij wisselt nieuwe inzichten en ervaringen uit. (ECTS-fiches B)

Een van de vijf opleidingsonderdelen uit opleiding B is ook praktijkonderzoek, dat als vak in de twee eerste opleidingsjaren aan bod komt:

Praktijkonderzoek bereidt je niet alleen voor op je bachelorproef, maar laat je ook je eerste stappen zetten in onderwijsonderzoek en geeft je tips om je eigen aanpak te onderzoeken en te verbeteren. (ECTS-fiches B)

Uit zowel de interviews als de studentenenquête zijn er geen resultaten gevonden met betrekking tot technologie en innovatie die als communicatie kunnen dienen voor etnisch-culturele diversiteit. Dit wil niet zeggen dat beide opleidingen hier geen aandacht voor hebben, of niet bepaalde activiteiten hieromtrent plannen, maar uit deze analyse kunnen er geen resultaten gevonden worden.

6.2.11. Doeltreffendheidsbeleving omgaan met etnisch-culturele diversiteit

Op basis van de resultaten van de T-toets kunnen we stellen dat er geen significant verschil is tussen beide opleidingen en de mate waarin ze zich voorbereid voelen voor etnisch-culturele diversiteit. Dit zowel voor "omgaan met culturele conflicten" ($t=-1,057$; $df=28$; $p>0,01$) "omgaan met etnisch-culturele diversiteit leerlingen" ($t=0,781$; $df=28$; $p>0,01$) en "strijden voor sociale rechtvaardigheid" ($t=0,696$; $df=28$; $p>0,01$). Wel bieden de schalen "omgaan met culturele conflicten", "omgaan met etnisch-culturele diversiteit leerlingen" en "strijden voor sociale rechtvaardigheid" een blik op hoe studenten zich voorbereid voelen op etnisch-culturele diversiteit in hun lerarenopleiding. Door middel van frequentieverdelingen kan er dus wel worden nagegaan in welke mate studenten zich voorbereid voelen voor etnisch-culturele diversiteit in beide opleidingen.

Tabel 7 toont de gemiddelde score van beide opleidingen op de subschalen naar de doeltreffendheidsbeleving voor etnisch-culturele diversiteit. Studenten uit beide opleidingen geven gemiddeld 'goed' voor alle drie de schalen die de doeltreffendheidsbeleving peilen in het omgaan met etnisch-culturele diversiteit. Vooral bij de vragen peilend naar sociale rechtvaardigheid geven studenten uit opleiding A aan zich 'goed' tot 'zeer goed' voorbereid te voelen voor etnisch-culturele diversiteit. Op de schaal peilend naar "omgaan met etnisch-culturele diversiteit leerlingen" zijn de antwoorden bij opleiding B meer verspreid, waarbij 16,7% van de studenten antwoordde zich 'zeer goed' voorbereid te voelen, en 16,7% zich 'noch goed, noch slecht' voorbereid voelen.

Tabel 7: Gemiddelde score op subschalen doeltreffendheidsbeleving voor alle studenten uit beide opleidingen samen

	Gemiddelde score (1 = heel goed, 5 = helemaal niet goed)	Minimum	Maximum
Subcomponent "omgaan met culturele conflicten"	2,50	1	4,33
Subcomponent "omgaan met etnisch-culturele diversiteit leerlingen"	2,43	1	3,80
Subcomponent "strijden voor sociale rechtvaardigheid"	2,31	1	4,67

7. Discussie en Conclusie

Deze studie wilde nagaan hoe lerarenopleidingen leerkrachten kunnen voorbereiden op etnisch-culturele diversiteit onder leerlingen in het lager onderwijs, met aandacht voor de culturele competenties (attitudes, kennis en vaardigheden) van de leraar. De grote uitdaging hierbij is om de theoriepraktijkkloof te overbruggen en gelijke onderwijskansen te bieden aan alle leerlingen, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond. Na een grondige systematische literatuurstudie van literatuurreviews werden de belangrijkste inzichten tot curriculumdesign meegenomen in het empirische deel van deze studie. Een multiple case studie werd uitgevoerd op twee Nederlandstalige lerarenopleidingen Lager Onderwijs in Brussel. Door triangulatie van drie soorten data (documenten, interviews met lerarenopleiders & enquête met laatstejaarsstudenten) werden resultaten descriptief en thematisch beschreven op basis van de tien praktijken tot curriculumdesign, geïdentificeerd uit de literatuurstudie. Uit de studentenenquête kon er worden afgeleid in welke mate studenten zich voorbereid voelen op etnisch-culturele diversiteit. In deze sectie wordt een beknopte samenvatting gegeven van de resultaten uit het onderzoek, gelinkt aan de theoretische kaders uit de literatuurstudie.

In het algemeen tonen de resultaten dat er geen significant verschil is tussen beide opleidingen in de mate waarin de tien praktijken tot curriculumdesign in hun opleiding aanwezig zijn. Er kunnen dus eerder gelijkenissen gevonden worden tussen beide opleidingen, dan verschillen. Wel leggen beide opleidingen niet dezelfde nadruk op bepaalde praktijken of kunnen er andere visies gevonden worden over bepaalde theorieën/praktijken.

De descriptieve resultaten tonen vooral dat bepaalde praktijken meer aandacht krijgen in het beoogde curriculum van de opleidingen. Zo toont de documentanalyse dat 53% van alle codes worden toegekend aan 'kritische zelfreflectie' bij opleiding A, en 35% in opleiding B. *Community-based learning* wordt eveneens opvallend evenwichtig aangehaald in zowel de interviews als documentanalyse, waarbij het aantal codes gemiddeld rond 20% van het totaal aantal codes liggen. Verder is het opvallend dat de laatste twee praktijken (i.e. 'Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie in het algemeen', en 'Innovatie en technologie') het minste gecodeerd werden in deze studie.

De thematische resultaten tonen aan dat beide opleidingen diversiteit niet eenmalig benaderen in het curriculum. Diversiteit komt in beide opleidingen vaak expliciet aan bod in projecten, stages of vakken. Waarbij de ene opleiding diversiteit eerder expliciet aan bod laat komen via projecten, gebruikt de andere opleiding de leerlijn om diversiteit aan te leren doorheen alle jaren. Verder geven beide opleidingen aan dat diversiteit ook impliciet wordt aangeleerd in reeds bestaande vakken of cursussen. Dit zou erop wijzen dat beide opleidingen diversiteitsonderwerpen geïntegreerd in het curriculum aan bod laten komen. Toch duiden studenten uit beide opleidingen op een schaal van isolatie naar integratie gemiddeld 54% aan, wat betekent dat studenten het curriculum net iets meer geïntegreerd zien dan geïsoleerd. Aangezien de resultaten geen precies beeld kunnen geven over de specifieke leerinhouden van vakken, is de impliciete focus van diversiteit moeilijker te achterhalen. Inclusie van diversiteitsonderwerpen in het curriculum duidt in de literatuurstudie op het aanbieden van diversiteitsonderwerpen over de verschillende semesters en jaren heen (Pohan, 1996, in Mills, 2008), en zowel in alleenstaande vakken als bestaande vakken (bv. Wiskunde, Frans, Nederlands, etc.) (Troncin, 2011, in European Commission, 2017). Beide opleidingen slagen er al voor een groot deel in om diversiteit over de verschillende jaren en semesters heen aan te brengen, met een iets mindere nadruk in het eerste opleidingsjaar, en dit in zowel alleenstaande als bestaande vakken te integreren. Uit de interviews blijkt dat de integratie van diversiteit in bestaande vakken wel niet op een systematische manier wordt aangebracht. Een doordacht en systematisch beleid, in samenwerking met alle vakdocenten, kan ervoor zorgen dat diversiteit nog meer geïntegreerd aan bod zal komen in het curriculum van de opleiding.

In het algemeen rapporteren de lerarenopleidingen vooral gerichte acties op de instroom gericht naar de cognitieve vaardigheden via de instaptoets. Verder geven de opleidingen niet aan dat ze concrete acties ondernemen om de instroom te beïnvloeden of diverser te maken. Beide lerarenopleidingen geven aan dat de instroom al divers is, maar bevestigen dat de uitstroom van de studentenpopulatie

niet gelijk is aan de instroom. Uit de studentenbevraging van laatstejaarsstudenten is ook gebleken dat de meerderheid van de laatstejaarsstudenten van het vrouwelijke geslacht is, geboren is in België, en als eerste taal Nederlands spreekt. Wel kan deze studie geen beeld geven over de instroom van studenten. Zoals de literatuurstudie concludeert is er nog maar weinig onderzoek naar de manier waarop lerarenopleidingen student-leraren met een minderheids- en/of migratieachtergrond kunnen rekruteren en behouden (Liu & Ball, 2019). Het is duidelijk dat beide opleidingen nog zoekende zijn om ook de doorstroom van studenten divers te houden.

Uit de descriptieve resultaten blijkt dat beide opleidingen een groot belang hechten aan kritische zelfreflectie, waarbij ze deze vooral koppelen aan praktijkervaringen van studenten. Ook studenten bevestigen in de enquête dat kritische zelfreflectie eerder veel aandacht krijgt in het curriculum. Hoe attitudeverandering echter plaatsvindt bij studenten vinden beide opleidingen moeilijk om te meten. Mentoring en coaching komt bij beide opleidingen vooral voor bij praktijkervaringen (voor, tijdens en/of na een stage/project). De literatuurstudie haalde echter ook aan dat samenwerking tussen een groep individuen ook belangrijk is om iemands groei te kunnen aanmoedigen en elkaar te helpen om bepaalde ervaringen te begrijpen (Garmon, 2004, in Mills, 2008). Uit deze studie kan er niet worden afgeleid of deze samenwerkingsverbanden ook aanwezig zijn bij beide opleidingen. Wel geeft opleiding B aan gebruik te maken van leergroepen onder studenten. Uit de studentenenquête komt mentoring en coaching gemiddeld noch veel, noch weinig aan bod in de opleiding. Samenwerking en ondersteuning werden vooral in de ECTS-fiches veelvuldig aangehaald, wat betekent dat dit binnen het beoogde curriculum voor beide opleidingen van belang is. Opleiding A gaf hierin meer te kennen dat studenten voldoende mogelijkheden krijgen om te leren samenwerken. Er zijn echter onvoldoende data om hier conclusies voor beide opleidingen uit te trekken. Volgens Hinojosa-Pareja en López-López (2016) heeft het opnemen van kritische zelfreflectie, dialoog, het uitwisselen met collega's, case studies, en samenwerkend leren in de lerarenopleiding een positieve impact op de attitudes van student-leraren op etnisch-culturele diversiteit. Beide opleidingen zouden dus een positieve impact kunnen voelen op de culturele attitudes van de studenten.

Opvallend is dat beide opleidingen zowel uit de contentanalyse van documenten als uit de interviews met lerarenopleiders aangeven veel aandacht te schenken aan *community-based learning*. Door middel van projecten en stages in Brussel leren studenten de buurt en zijn gemeenschap kennen door hierin mee te participeren. Lerarenopleiding B werkt expliciet met CSL als vorm van *community-based learning*. Toch geven maar 39% van de studenten uit opleiding B aan CBL te kennen en twijfelen 55,5% van de studenten of CBL aan bod komt in hun studie. Opleiding A toont hier nog meer negatieve resultaten waarbij 54% van de studenten CBL niet kent en enkel 46% aangeeft dat CBL aan bod komt in de opleiding. Gemiddeld geven 52% van de studenten uit beide opleidingen aan dat de opleiding voldoende samenwerking voorziet met de buurt en families tijdens projecten en stages. Er kan dus voorzichtig geconcludeerd worden dat CBL wel aan bod komt in de opleiding, maar dat studenten het begrip niet (goed) kennen. Op basis van de theorie van Zeichner (2016), over de typologie van drie niveaus, weten we dat CSL een belangrijke strategie is om tot attitudeverandering te komen door te werken aan solidariteit tussen de buurt en de school (in Liu & Ball, 2019).

Buiten het feit dat de lerarenopleidingen een nascholingsaanbod voorzien, geven vier van de vijf lerarenopleiders aan dat de opleiding zelf eventueel een grotere rol kan spelen in de professionele ontwikkeling van leraren. Uit de resultaten kan men afleiden dat beide opleidingen student-leraren willen stimuleren om zich professioneel te blijven ontwikkelen. Dit doen ze door een specifiek jaarvak aan te bieden, gericht op hun professionele ontwikkeling, of hun te wijzen op verschillende manieren van PD in hun toekomstige carrière. Toch stellen drie van de vijf lerarenopleiders vast dat de driejarige opleiding onvoldoende tijd en middelen heeft om student-leraren hierin voldoende op te leiden. Uit de literatuurstudie is gebleken dat CPD wel een impact kan hebben op het leereffect van leerlingen indien zij hun training kunnen meenemen naar de klaspraktijk, ze kunnen reflecteren over hun praktijkervaringen en wanneer schooldirecteuren en onderwijsautoriteiten CPD-programma's en trainingen aanmoedigen (OECD, 2016; Timperly, 2008, in Forghani-Arani et al., 2019). Het lijkt dus te lonen als student-leraren worden voorbereid op CPD en levenslang leren in hun toekomstige carrière. Uit de studentenenquête konden er geen resultaten weergegeven worden over CPD.

Beide opleidingen geven aan dat een veilige omgeving nodig is om over etnisch-culturele diversiteit te kunnen praten met student-leraren. Daarbij geven zij vooral het belang aan van een open klimaat te creëren met respect voor elkaar, de mogelijkheid om open te communiceren en studenten het gevoel te geven dat ieders mening telt. In lerarenopleiding A wordt de kleinschaligheid van de opleiding als een van de redenen aangegeven die het creëren van een veilige omgeving vergemakkelijkt. Uit de studentenenquête blijkt dat studenten uit opleiding B iets positiever antwoorden dan opleiding A, waarbij 78% van de studenten uit opleiding B aangeven dat er noch veel, noch weinig aandacht tot eerder veel aandacht is tot het creëren van een veilige omgeving. 62% van de studenten uit opleiding A geven eerder aan dat er noch veel, noch weinig aandacht tot weinig aandacht is tot het creëren van een veilige omgeving.

Er werden weinig resultaten gevonden over de focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie. De literatuurstudie wijst erop dat de focus op specifieke soorten behoeftes van een leerling effectiever zijn dan de focus op algemene theorie (Leblanc, Richardson, & Burns, 2009; Lieberman & Wilson, 2005; Rae, McKenzie, & Murray, 2011; Sari 2007, in Kurniawati et al., 2014). Uit de interviews rapporteerden enkel opleiding A de focus op specifieke behoeftes van een leerling tijdens het vak 'Inclusief onderwijs'. Er werden in het algemeen weinig tot geen resultaten gevonden uit zowel de documentanalyse, interviews, als de studentenenquête. In de studentenenquête werd vooral de kennis over inclusief onderwijs bevraagd en in welke mate dit aan bod kwam in de opleiding. Beide opleidingen scoren heel hoog: 87% van alle studenten weten wat inclusief onderwijs wil zeggen. Verder geven 97% van alle studenten aan dat inclusief onderwijs aan bod kwam in de opleiding. Er kan dus zeker gesteld worden dat inclusief onderwijs bij beide opleidingen nadrukkelijk aan bod komt in het curriculum.

Uit de documentanalyse werd vastgesteld dat beide opleidingen de nadruk leggen op innovatie a.d.h.v. kritische zelfreflectie op de professionalisering en het onderzoek. Er konden verder geen resultaten gevonden worden uit de interviews of studentenenquête en de mate waarin technologie en innovatie de communicatie tussen student-leraren en mensen uit verschillende culturen kan vergemakkelijken en het culturele bewustzijn van toekomstige leraren kan helpen vergroten (Davis, Cho, & Hagenson, 2005; Bowser, 2008, in Forghani-Arani et al., 2019). Dit wil niet zeggen dat beide opleidingen hier geen aandacht voor hebben, of niet bepaalde activiteiten hieromtrent plannen, maar uit deze analyse kunnen er geen resultaten gevonden worden. Verder onderzoek is hier dus noodzakelijk.

In het algemeen kan men stellen dat beide opleidingen in meer of mindere mate al acties hebben ondernomen in elke praktijk tot curriculumdesign. Dit wil echter niet zeggen dat er geen groeipotentieel is voor beide opleidingen. Zo bleek dat het beoogde curriculum, dat d.m.v. de documentanalyse en interviews werd vastgesteld, vaak verschilde met het gerealiseerde curriculum, vastgesteld door de studentenenquête. Zo is het opvallend dat het beoogde curriculum bij beide opleidingen veel aandacht schenkt aan CBL, maar dat studenten dit begrip onvoldoende kenden. Een ander opvallend verschil is de overtuiging van lerarenopleiders dat diversiteit geïntegreerd aan bod komt in het curriculum, hoewel de studenten reeds een gemiddelde van 54% gaven op een schaal van isolatie naar integratie. Ze zijn het dus eens noch oneens dat diversiteit geïntegreerd aan bod komt in het curriculum.

In de literatuurstudie stelden we vast dat het meeste onderzoeks aandacht naar attitudes gaat. Kennis krijgt minder aandacht, maar het minst aandacht is er voor vaardigheden in eerder onderzoek. Aangezien het empirische deel van de studie zich uitsluitend focust op de tien praktijken tot curriculumdesign en niet op de culturele competenties, is het moeilijk om hierover conclusies te trekken. In de eerste praktijk over integratie kunnen we uit de studentenenquête wel afleiden dat studenten uit beide opleidingen aangeven dat vaardigheden het minste aan bod komen in het eerste jaar, en attitudes het meeste. Dit leunt aan bij de resultaten uit de documentanalyse waarbij er een grotere aandacht naar pedagogisch-didactische vakken werd vastgesteld in het eerste jaar. Het tweede opleidingsjaar toont al een grotere stijging in de aanwezigheid van culturele competenties waarbij in opleiding A nog steeds de attitudes de overhand neemt (33,3%) en in opleiding B kennis (34,2%). Opvallend is dat het derde opleidingsjaar de grootste aanwezigheid van culturele competenties telt waarbij vooral de vaardigheden door 36% van alle studenten werd aangeduid.

Ook de peiling naar de doeltreffendheidsbeleving van studenten voor etnisch-culturele diversiteit tonen geen significante verschillen tussen beide opleidingen. Studenten uit beide opleidingen geven gemiddeld aan zich goed voorbereid te voelen voor etnisch-culturele diversiteit. Dit is op het eerste zicht een positieve constatering, rekening houdend met het feit dat uit een vorige studie bleek dat slechts 17 procent van de Vlaamse leraren zich competent voelt om les te geven in een multiculturele context (Van Droogenbroeck et al., 2019, in Agirdag, 2020). Toch is enige voorzichtigheid hieromtrent nodig aangezien onze studie bij laatstejaarsstudenten plaatsvond en de werken van Van Droogenbroeck et al. (2019) en Agirdag (2020) over leerkrachten gaan. 24,6 procent van de beginnende leerkrachten in het lager onderwijs stopt binnen de vijf jaar met lesgeven (Celis, 2018). Een van de redenen tot uitval is de theoriepraktijkkloof in het onderwijs, die pasafgestudeerde leraren nog steeds ervaren (European Commission, 2017). Deze studie kan niet voorspellen of studenten hun hoog gevoel van doeltreffendheidsbeleving zullen behouden na de transitie naar het lerarenberoep of dat ze een praktijkschok zullen ervaren en hun doeltreffendheidsbeleving zal dalen. Verder onderzoek naar dergelijke evoluties zijn nodig.

7.1. Beperkingen van het onderzoek

In het algemeen kunnen resultaten van deze studie niet gegeneraliseerd worden naar andere opleidingen in Vlaanderen. Deze multiple case studie focust zich uitsluitend op het curriculum van twee lerarenopleidingen in Brussel, waar bijgevolg ook de Brusselse context een invloed heeft gehad op de resultaten van de opleidingen.

Aan het onderzoeksdesign zijn verder ook een aantal nadelen verbonden. Zo bestaat bij kwalitatief onderzoek altijd de kans dat respondenten sociaal wenselijk zullen antwoorden en ze met andere woorden gaan vertellen wat ze denken dat de interviewer wil horen (Janssens, 1985). De triangulatie van data komt hier deels aan tegemoet. De sociale wenselijkheid wordt ook ingeperkt door het gebruik van video-opnames bij de interviews, en het verzekeren van de anonimiteit van de respondenten.

Verder werden de respondenten bij de interviews niet ad random geselecteerd. Lerarenopleiders met nagenoeg meer kennis over diversiteit in het curriculum werden betrokken in het onderzoek. Een expertinterview maakt het wel mogelijk om een goed geïnformeerd totaalbeeld te creëren over het curriculum van de opleiding. Wel wordt hieraan toegevoegd dat het respondentenaantal van de interviews laag ligt waardoor bevindingen m.b.t. de antwoorden van de interviews gekleurd en onvolledig kunnen zijn. Door datatriangulatie van documenten en de studentenenquête kon dit deels ontkracht worden, wat de betrouwbaarheid van de interviews verhoogt.

Bij de studentenenquête werd een gemiddelde responsgraad van 50% behaald. Enige voorzichtigheid moet bijgevolg in acht genomen worden bij een eventuele veralgemening naar alle andere studenten toe. Aangezien beide opleidingen aangaven te beschikken over een laag studentenaantal in het derde opleidingsjaar, werden er ook geen significante verschillen gevonden tussen beide opleidingen. Om algemene conclusies te kunnen trekken, zou het respondentenaantal van een grotere omvang moeten zijn.

Verder werden niet alle elementen uit de literatuurstudie (zoals de culturele competenties en de theorie/modellen) opgenomen in de analyse van deze studie. De reden om enkel de tien praktijken tot curriculumdesign in de analyse- en resultatensectie op te nemen was gemaakt om de omvang van deze masterproef te beperken en de focus specifieker te leggen op tien praktijken die een invloed kunnen hebben op het curriculumdesign van lerarenopleidingen voor etnisch-culturele diversiteit. Verder zijn er in dit onderzoek weinig resultaten gevonden voor de praktijken 'Focus op specifieke soorten behoeftes en de focus op algemene theorie in het algemeen', en 'Innovatie en technologie' uit zowel de interviews als de enquête. Ook werden er weinig tot geen resultaten gevonden uit de studentenenquête over 'CPD' en 'Voortdurende ondersteuning & samenwerking in de toekomstige praktijk'. De beslissing om in de analyse-en resultatensectie te focussen op de tien praktijken tot curriculumdesign werd immers in een latere fase genomen, nadat de enquêtes en interviews al werden afgenomen. Verder onderzoek hieromtrent is dus nodig.

Ook biedt het onderzoek geen antwoord op de mate waarin de lerarenopleidingen al dan niet slagen in het opleiden voor etnisch-culturele diversiteit. Zoals de opgestelde onderzoeksvragen stellen, onderzoekt deze studie uitsluitend in welke mate de elementen al dan niet aan bod komen in het curriculum van de opleiding. Er kan dus ook niet geconstateerd worden dat deze studie de theoriepraktijkkloof in de lerarenopleidingen zal doen verkleinen. Hiervoor is verder onderzoek nodig. Verder kan deze studie ook geen antwoord bieden op de vraag of studenten ook wel degelijk voorbereid zijn voor etnisch-culturele diversiteit in de praktijk.

De interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid is in het kwalitatief gedeelte van deze studie relatief laag aangezien de onderzoeksresultaten voornamelijk door mijzelf werden geanalyseerd. Hierdoor zijn vertekeningen in de resultaten mogelijk. Er werd getracht om de interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid te vergroten door de data herhaaldelijk zelf zo objectief mogelijk te analyseren om de invloed van persoonlijke kenmerken op het meetinstrument te beperken.

7.2. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Dit onderzoek is slechts een kleine stap voorwaarts in het opleiden van leerkrachten voor etnisch-culturele diversiteit. De systematische literatuurstudie, gebaseerd op reviews uit eerder internationaal onderzoek, duidt wel cruciale elementen aan die noodzakelijk zijn voor lerarenopleidingen in het opleiden van studenten voor etnisch-culturele diversiteit. Het onderzoek kan bijgevolg wel de volgende suggesties aangeven voor verder onderzoek.

Een vervolgonderzoek naar andere thema's uit de literatuurstudie kunnen een vollediger beeld geven over het curriculum van lerarenopleidingen in Brussel. Zo kunnen thema's als '*de belangrijke theorieën/modellen*', en '*de culturele competenties*' (kennis, vaardigheden, attitudes) worden opgenomen in het onderzoek (zie **Tabel 2** en **Tabel 3**). Een grootschalig kwalitatief onderzoek naar de manier waarop alle lerarenopleidingen in Vlaanderen leraren opleiden voor etnisch-culturele diversiteit, op basis van de geïdentificeerde elementen, kan ook een beeld geven over de manier waarop Vlaanderen de toekomstige leraar opleidt. Daarbij kan zowel geopteerd worden om een contentanalyse van het curriculum uit te voeren en/of diepte-interviews met lerarenopleiders over hun beleving van het beoogde curriculum in de opleiding. Bij een grootschalig onderzoek naar het curriculum van verschillende lerarenopleidingen in Vlaanderen kunnen uiteindelijk vergelijkingen gemaakt worden tussen opleidingen en kunnen aanbevelingen tot verbetering van het curriculum gemaakt worden.

Een toetsend onderzoek naar de doeltreffendheidsbeleving van studenten voor etnisch-culturele diversiteit in Vlaanderen, gebruikmakend van de TSMES van Silverman (2008) kan ook een adequater beeld geven of studenten zich wel degelijk voorbereid voelen voor diversiteit in de klas. Op die manier kunnen ook opnieuw vergelijkingen tussen opleidingen gemaakt worden waarbij de elementen uit de literatuurstudie als toetsing kunnen dienen. Voelen studenten zich beter voorbereid op etnisch-culturele diversiteit in opleidingen waarbij een hoog aantal elementen aanwezig zijn in het beoogde curriculum?

Daaropvolgend kan ook een longitudinaal onderzoek worden uitgevoerd naar de doeltreffendheidsbeleving voor etnisch-culturele diversiteit bij pasafgestudeerde leraren en diezelfde leraren na een of twee jaar lesgeven. Uit eerder onderzoek (Haverback & Parault, 2008) is immers gebleken dat student-leraren zichzelf anders scoren op de doeltreffendheidsbeleving (cf. *self-efficacy scales*) aangezien ze slechts beperkte praktijkervaringen hebben gekend en pas in het werkveld met bepaalde elementen te kampen krijgen waardoor ze een meer realistisch beeld van hun bekwaamheidsgevoel kunnen schetsen (in Mertens & Aelterman, 2010). Hier kan opnieuw de TSMES van Silverman (2008) gebruikt worden om de doeltreffendheidsbeleving van leraren te meten.

Zoals o.a. Cochran-Smith en anderen (2015) al constateerden, is er meer onderzoek nodig naar de manier waarop de voorbereiding van studenten in de lerarenopleiding ook de praktijk beïnvloedt. Onderzoek mag er niet meer van uitgaan dat het culturele bewustzijn van student-leraren ook automatisch leidt tot een verandering in gedrag en actie in de klaspraktijk (Cochran-Smith et al., 2015). Dergelijk onderzoek is dus nodig om naast de doeltreffendheidsbeleving van student-leraren ook het gedrag tot effectieve verandering in de klaspraktijk te toetsen. Dit kan eventueel worden

onderzocht door middel van interviews met leraren naar de doeltreffendheidsbeleving en klasobservaties die het gestelde gedrag observeren.

Zoals Keppens (2019) al constateerde neemt het Vlaamse decreet diversiteit als algemene richtlijn op in de lerarenopleiding. Afsluitend kan ook het beleid bevraagd worden over de mogelijkheden van het bekrachtigen van het decreet betreffende de basiscompetenties voor leraren.

7.3. Aanbevelingen voor praktijk

Gezien de multiculturele samenleving een impact heeft op het onderwijs en de leerprestaties van leerlingen, is het opleiden van leraren voor etnisch-culturele diversiteit van belang voor alle lerarenopleidingen in Vlaanderen. Toch toont de institutionele autonomie van lerarenopleidingen dat er geen coherent programma is waardoor er verschillen ontstaan tussen de instituten en de manier waarop zij leraren opleiden voor etnisch-culturele diversiteit (Keppens, 2019). Alle lerarenopleidingen zouden bijgevolg, zonder hun autonomie te moeten verliezen, hun curriculum kunnen analyseren en evalueren in functie van de elementen geïdentificeerd uit de literatuurstudie.

De systematische literatuurstudie kan al een indicatie geven over de thema's en theorieën die van belang zijn in het opleiden van leraren voor etnisch-culturele diversiteit. Zo kunnen de theorieën en modellen aangeven of de lerarenopleiding al dan niet de volgende theorieën opneemt en in welke mate studenten ook de theorieën en modellen kennen. Lerarenopleidingen kunnen bijgevolg ook peilen of student-leraren de nodige culturele competenties bereiken bij het afstuderen aan de lerarenopleiding. Om dit te kunnen realiseren moeten opleidingen een duidelijke pedagogische visie ontwikkelen over diversiteit en de culturele competenties van een leraar. Verder geeft de literatuurstudie aan dat diversiteit het beste geïntegreerd aan bod komt over het hele curriculum van de opleiding om als zodanig de culturele competenties te bereiken. De tien praktijken tot curriculumdesign kunnen daarbij als reflectietool dienen om het curriculum in zijn geheel te evalueren en indien nodig aan te passen. Verder kunnen lerarenopleiders zelf de doeltreffendheidsbeleving van studenten peilen door het gebruikmaken van het TSMES van Silverman (2008). Dit kan de opleiding een indicatie geven of het beoogde curriculum ook als zodanig gerealiseerd wordt.

Met het oog op de professionele ontwikkeling van leraren, kan dit onderzoek ook nuttig zijn voor (beginnende) leerkrachten om als zodanig zelf het culturele bewustzijn m.b.t. etnisch-culturele diversiteit te vergroten en zelf acties op te zetten om de eigen praktijk te verbeteren. Ook kunnen schooldirecties en beleidsinstanties de thema's en theorieën uit de literatuurstudie aanhalen en eventueel toetsen om als zodanig beleidsveranderingen door te voeren in het opleiden van leraren in Vlaanderen. Aangezien de context van de literatuurstudie is onderzocht op internationaal niveau, kunnen de thema's uit de literatuurstudie ook andere landen ondersteunen in de wijze waarop ze leraren kunnen opleiden voor etnisch-culturele diversiteit. Steeds moet er wel rekening worden gehouden met de context waarin deze studie zich bevindt.

Bibliografie

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO; Berchem.
- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student Teaching's Contribution to Preservice Teacher Development: A Review of Research Focused on the Preparation of Teachers for Urban and High-Needs Contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3–69. <https://doi.org/10.3102/0034654312468619>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baarda, B., & van Dijkum, C. (2019). *Basisboek Statistiek met SPSS* (6de dr.). Noordhoff Uitgevers.
- Baxter, P., & Jack, S. (2010). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *Qualitative Report*, 13. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bennett, J. S., Driver, M. K., & Trent, S. C. (2019). Real or ideal? A narrative literature review addressing White privilege in teacher education. *Urban Education*, 54(7), 891-918.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Celis, V. (2018). *Viceminister-president van de Vlaamse regering, Vlaams minister van onderwijs*. 3.
- Choi, W., & Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: A review of US based literature. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(2), 14-20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. (2013). *Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen* (p. 87). <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/2013-10-05-rapport-beleidsevaluatie-lerarenopleidingen.pdf>
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. & PPMI. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education: annexes 3 6*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/260756>
- EVALO. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen* (p. 108). <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/2012-12-07-EVALO.pdf>

- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms* (OECD Education Working Papers Nr. 198; OECD Education Working Papers, Vol. 198). <https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). The Relationship Between Youngsters' Gender Role Attitudes and Individual, Home, and School Characteristics: A Review. *SAGE Open*, 6(3), 2158244016656230. <https://doi.org/10.1177/2158244016656230>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2017). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. Routledge.
- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *wet: Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404>
- Hinojosa-Pareja, E. F., & López-López, M. C. (2016). Impact of intercultural teaching induction training. A review of research. *Revista de Ciencias Sociales*, 71, 19.
- Janssens, F. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch tijdschrift*, 10(3), 149-161.
- Keppens, K. (2019). *Videography in teacher education: A study on inclusive teaching competences* [Dissertation, Ghent University]. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8642985>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis An introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, Inc.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- LaCroix, T. J., & Kuehl, R. (2019). Working toward Equity: A Framework for Exploring Racial and Ethnic Diversity in Teacher Education Programs. *Teacher Educators' Journal*, 12, 25–49.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, 97, 47–68.
- Lehman, C. L. (2017). Multicultural Competence: A Literature Review Supporting Focused Training for Preservice Teachers Teaching Diverse Students. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 109–116.
- Lesage, H., Minne, F., & Pelleriaux, K. (2016). *Onderwijs, een open boek*. Plantyn.

- Liu, K., & Ball, A. F. (2019). Critical Reflection and Generativity: Toward a Framework of Transformative Teacher Education for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68–105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>
- Mertens, E., & Aelterman, A. (2010). 'Omgaan met diversiteit' binnen het onderwijs: De doelmatigheidsbeleving van toekomstige leerkrachten secundair onderwijs omtrent 'omgaan met diversiteit': een meervoudige benadering.
- Mills, C. (2008). Making a difference: Moving beyond the superficial treatment of diversity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 261–275. <https://doi.org/10.1080/13598660802375925>
- OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *PISA - PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416–458. <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal*, 38(1), 159–182. <https://doi.org/10.3102/00028312038001159>
- Shudak, N. J. (2009). *What does diversity mean? Analyzing for the meaning of diversity within the teacher education discourse*. 146.
- Silverman, S. K. (2008). The teachers' sense of multicultural efficacy scale: Construction and validation.
- Trent, S. C., Kea, C. D., & Oh, K. (2008). Preparing Preservice Educators for Cultural Diversity: How Far Have We Come? *Exceptional Children*, 24.
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education—UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Van Avermaet, P. (2012). *Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort—PDF Free Download*. <https://docplayer.nl/39056736-Waarom-diversiteit-tot-de-kern-van-onderwijs-behoort.html>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. SAGE Publications, Inc.

Yuan, H. (2017). Preparing Teachers for Diversity: A Literature Review and Implications from Community-Based Teacher Education. *Higher Education Studies*, 8(1), 9.
<https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p9>

Bijlagen

A. Interviewleidraad

Interviewleidraad	
aan opleidingsverantwoordelijken/vakdocenten in de lerarenopleidingen in Brussel	
Datum:	
Naam Hogeschool:	
Naam geïnterviewde:	
Functie:	
Tijd:	
Onderzoeksvraag: In welke mate komen de elementen geïdentificeerd in de literatuurreview aan bod in de curricula van de lerarenopleidingen lager onderwijs in Brussel?	
Elementen literatuurreview	Topiclijst interview
Teacher Attitude <ul style="list-style-type: none"> • Teacher cultural sensitivity • Teacher affirmative views • Self-efficacy • Agency, autonomy, activism? 	Teacher attitude <ul style="list-style-type: none"> • Betekenis • Plaats in curriculum • Focus • Evenwicht curriculum
Teacher Skills <ul style="list-style-type: none"> • Field experiences • Cultural skills • Communication and multilingual skills 	Teacher skills <ul style="list-style-type: none"> • Betekenis • Plaats in curriculum • Focus • Evenwicht curriculum
Teacher Knowledge <ul style="list-style-type: none"> • Cultural knowledge • Knowledge of and mechanisms of inequity 	Teacher knowledge <ul style="list-style-type: none"> • Betekenis • Plaats in curriculum • Focus • Evenwicht curriculum
Design of teacher education curriculum <ul style="list-style-type: none"> • Ad hoc and limited in time versus long and integrated • Teacher selection • Critical self-reflection • Mentoring and coaching bij praktijkervaringen • Community-based approach • Continued professional development • Safe space 	Design of teacher education curriculum <ul style="list-style-type: none"> →Komen deze elementen voor in het curriculum? →Hoe komen deze naar voor? →Waar? (welke vakken...) →Wanneer?
Diversiteit in de lerarenopleiding	Impact en tevredenheid

Deel 0: Introductie Interview

Ik ben Heline en ben een tweedejaars masterstudente in de Onderwijskunde aan de VUB. Voor deze studie ben ik afgestudeerd in Leraar Lager Onderwijs aan de Arteveldehogeschool in Gent. Ik besloot om verder te studeren in de Onderwijskunde uit interesse in het onderwijssysteem in Vlaanderen (en globaal) en hoe diversiteit in deze multiculturele samenleving een plaats inneemt in het onderwijs. Ik wilde als student-leraar een grotere impact hebben om het onderwijs te veranderen – en voelde daar vooral een sterke nood aan na mijn eindstage. Uit die interesse is mijn masterproefonderzoek ook ontstaan.

Inleiding van het onderzoek:

*'Leraren opleiden voor etnisch-culturele diversiteit'
Hoe de theoriepraktijk kloof te dichten in de lerarenopleidingen in Brussel*

Uitnodiging tot deelname aan onderzoek omtrent het voorbereiden van studenten op het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs (multiculturele competenties)

Aanduiding van de doelstellingen en methode:

Het doel van dit onderzoek is om een antwoord te vinden op volgende onderzoeksvragen:

- *Wat leert eerder internationaal onderzoek ons over hoe lerarenopleidingen studenten het best kunnen voorbereiden op lesgeven aan etnisch-cultureel diverse groepen?*
- *Hoe bereiden lerarenopleidingen (Lager Onderwijs) in Brussel, waar deze studie wordt uitgevoerd, studenten vandaag voor?*

- ***In welke mate komen de elementen geïdentificeerd in de literatuurreview aan bod in de curricula van de lerarenopleidingen lager onderwijs in Brussel?***
- *In welke mate vinden studenten in de lerarenopleiding (Lager Onderwijs) in Brussel dat ze goed voorbereid worden op etnisch-culturele diversiteit?*
 - *In welke mate rapporteren studenten ook de aanwezigheid van die elementen geïdentificeerd in de literatuurreview?*

Een eerste studie omvat een systematische literatuurreview van 19 reviewstudies die een resultaat zal geven van de meest onderzochte en bewezen elementen die de theoriepraktijkkloof kan overbruggen met betrekking tot de culturele competenties van de leerkracht.

Een tweede empirische studie beoogt om het curriculum van twee Brusselse lerarenopleidingen lager onderwijs te screenen aan de hand van interviewgesprekken met de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, en een survey bij laatstejaarsstudenten.

Doel van het interview:

Het doel is om onderzoeksvraag 2 te kunnen beantwoorden, op basis van de elementen die naar voren zijn gebracht in de literatuurreview. Na een screening van het beoogd curriculum, vraag ik hier toelichting over om een beter beeld te schetsen over het curriculum van lerarenopleidingen in Brussel. (case study)

Resultaat van het interview:

Opname voor verdere analyse, de resultaten worden samengebracht en vervolgens gecodeerd. De verwerking hiervan gebeurt anoniem.

Duur: 45 minuten – 1 uur.

Randvoorwaarden:

U kan de resultaten van de screening van het curriculum opvragen, de resultaten van het onderzoek bekijken/inlezen.

Informed consent ondertekenen: Gelieve de informed consent te ondertekenen alvorens het interview van start gaat.

Heeft u nog vragen?

Deel 0: Introductie

1. Hoelang werkt u al voor X hogeschool?
 - a. Hoe bent u in de opleiding lager onderwijs terecht gekomen in de X hogeschool?
 - b. Heeft u ook andere verantwoordelijkheden binnen X?
2. Wat heeft u hiervoor gedaan als job?
3. Kan u mij de pedagogische visie van de lerarenopleiding Lager Onderwijs toelichten van uw hogeschool?
 - a. Hoe is deze visie gegroeid?
 - b. Heeft diversiteit hier een plaats in?
 - c. Hoe neemt diversiteit hier een rol in?
 - d. Wat vind jij van die rol dat diversiteit inneemt in je hogeschool?
4. Hoe zou jij de term diversiteit beschrijven?

Deel 1: Multiculturele competenties

Teacher attitude

1. Hoe zou jij culturele attitudes omschrijven? (teacher cultural sensitivity, affirmative views & prejudice aanpakken en veranderen, cultural awareness, self-efficacy)
2. Hoe wordt dit aangepakt binnen de opleiding Lager Onderwijs?
 - a. Op welke manier worden studenten bewust van hun vooroordelen en bevestigende standpunten t.o.v. culturele diversiteit?
3. Wanneer wordt er gewerkt aan hun culturele attitudes binnen de opleiding? (welke vakken)
4. Hoe worden student-leerkrachten gezien als 'change agent' binnen het onderwijs?
 - a. Hoe activeert de opleiding studenten om zich in te zetten tegen de ongelijkheid in het onderwijs (met de focus op culturele diversiteit in de klas).
 - b. Heeft dit een specifieke plaats in het curriculum?
5. Hoe worden de culturele attitudes geëvalueerd bij studenten in de opleiding?

Teacher knowledge

6. Hoe zou jij culturele kennis omschrijven? (knowledge of/and mechanisms of inequity, different layers of inequity, theoretische frameworks,...)

7. Hoe wordt dit aangeleerd binnen de opleiding?
8. Wanneer wordt er gewerkt aan culturele kennis binnen de opleiding? (welke vakken)
9. Hoe wordt de culturele kennis geëvalueerd bij studenten in de opleiding?

Teacher skills

10. Hoe zou jij culturele vaardigheden omschrijven? (*communication & multilingual skills, the ability to participate respectfully and receptively in conversations surrounding race/ethnicity, the ability to create instructional experiences that emphasize critical thinking over summative assessment, and the ability to cultivate caring and inclusive classrooms.*)
11. Hoe wordt dit aangepakt binnen de opleiding? (stages,...)
12. Wanneer worden deze culturele vaardigheden geoefend binnen het curriculum? (welke vakken)
13. Hoe worden de culturele vaardigheden geëvalueerd binnen de opleiding?

Algemeen

14. Hoe omschrijf je het evenwicht in het curriculum tussen culturele kennis, vaardigheden en attitudes?
 - a. Naar welke competentie wordt er een grotere focus gelegd?
 - i. Hoe komt dit?
 - b. Naar welke competentie wordt er een mindere focus gelegd?
 - i. Hoe komt dit?

Deel 2: Design of teacher education curriculum

Isolation ↔ Integration

1. Op een schaal van 'isolatie' (ad hoc) naar 'integratie': waar zou jij het werken aan multiculturele competenties in het curriculum plaatsen?
 - a. Kan je dit nader uitleggen?
 - b. Wat vind je zelf van deze 'plaatsing'?
 - c. Kun je dit voor elke culturele competentie gelijk plaatsen?
 - i. Hoe komt dit?

Critical self-reflection

2. Hoe omschrijf je 'critical self-reflection'?
3. Waar komt kritische zelfreflectie aan bod in het curriculum? (welke vakken)
4. Over welke onderwerpen wordt er aan kritische zelfreflectie gedaan?
5. Hoe wordt dit aangebracht/op welke manier?
6. Hoeveel belang wordt er gehecht aan zelfreflectie?

Safe spaces

7. Hoe zorg je ervoor dat studenten openlijk kunnen discussiëren en reflecteren over culturele diversiteit?
8. Hoe ziet dit eruit in de opleiding?
9. Hoeveel belang wordt er gehecht aan het creëren van een veilige omgeving voor het ontwikkelen van het cultureel bewustzijn?

Mentoring & coaching bij praktijkervaringen

10. Wordt er aan mentoring & coaching gedaan bij praktijkervaringen?
11. Hoe wordt er aan mentoring & coaching gedaan? (& waar)
12. Is er een specifieke focus op diversiteit binnen het mentoring & coaching?
13. Hoeveel belang wordt er gehecht aan mentoring & coaching binnen het curriculum?

Community-based approach

14. Wat versta jij onder een community-based learning?
15. Op welke manier wordt dit geïntegreerd binnen het curriculum?
16. Hoeveel belang wordt er gehecht aan community-based learning?

Teacher selection

17. Hoe kijkt de opleiding naar culturele diversiteit binnen de studentenpopulatie?
18. Wat vind jij van de student-leraar demografische verdeling in Vlaanderen?
19. Hoe pakt X Hogeschool de selectie van studenten aan om meer diversiteit binnen het lerarenkorps te krijgen?
 - a. Welke stappen zijn er al ondernomen?
 - b. Wat kan nog verbeterd worden?

Continued professional development

20. Wat houdt *continued professional development* in volgens jou?
21. Wat doet de lerarenopleiding om *continued professional development* te stimuleren na het afstuderen?
22. Hoe zou je *continued professional development* nog verder kunnen aanpakken in de opleiding?
23. Vind jij dit een van de rollen dat een lerarenopleiding moet opnemen?
 - a. Waarom wel/niet?

Deel 3: Impact & tevredenheid

1. In welke mate ben je zelf tevreden over het curriculum vandaag? (hun OO en opleiding in algemeen)
2. In welke mate denk je zelf dat de opleiding erin slaagt om de multiculturele competenties te bereiken?
3. Zien we nog mogelijkheden ter verbetering in het design van het curriculum?

Afronding & bedanking

4. Wat vond je van de ervaring?
5. Heb je nog vragen of opmerkingen over het interview?
6. Wil je graag nog iets kwijt?

Ik dank je voor je bereidwilligheid en je tijd voor het deelnemen aan dit interview. Indien je graag verder op de hoogte blijft van het onderzoek, aarzel niet om mij te mailen/contacteren.

B. Informed Consent



Promotor: Prof. Dr. Els Consuegra
Onderzoeker: Heline Van Peteghem
Master Onderwijskunde
Heline.katrien.van.peteghem@vub.be -
0473699035

Toestemmingsverklaring

'Leraren opleiden voor etnisch-culturele diversiteit'

Hoe de theoriepraktijkloof te dichten in de lerarenopleidingen in Brussel

Op basis van de elementen geïdentificeerd uit de literatuurreview wordt het curriculum van de lerarenopleidingen Lager Onderwijs in Brussel gescreend. Hierop volgt een bevraging aan lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken over de connectie tussen het curriculum en de elementen geïdentificeerd uit de literatuurreview en wordt het beoogde curriculum met betrekking tot de multiculturele competenties verder toegelicht/beschreven.

Ik, ondergetekende,, verklaar akkoord te zijn met de volgende voorwaarden:

- (1) Dat ik op een duidelijke wijze ben geïnformeerd over de methode en de doelstelling van het onderzoek en dat ik de mogelijkheid had om bijkomende informatie te verkrijgen.
- (2) Ik stem volledig vrijwillig in om deel te nemen aan dit onderzoek.
- (3) Ik geef toestemming om mijn resultaten op een anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.
- (4) Ik ben op de hoogte van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.
- (5) Ik ben ervan op de hoogte dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.
- (6) Ik geef toestemming om een audio-opname te maken tijdens de deelname aan dit onderzoek.

Naam deelnemer:

Datum:

Handtekening deelnemer:

Handtekening interviewer:

C. Documentensysteem, geëxporteerd uit MAXQDA

Document System	#Frequency
Documents	1333
ECTS-fiches A	563
Brochure Educatieve bachelor Lager Onderwijs A	3
Informatie lerarenopleiding op website A	5
Missie en visie A	26
Opleidingsspecifieke leerresultatenkader A	10
ECTS-fiches B	253
Brochure over hogeschool B	12
Visietekst CSL B	37
Visie lerarenopleiding B	20
Lerarenopleider_1A	91
Lerarenopleider_2A	58
Lerarenopleider_3A	74
Opleidingshoofd_1B	78
Lerarenopleider_2B	103

D. Codeerschema, geëxporteerd uit MAXQDA

Code System	#Frequency
Code System	1312
Modellen/theorieën	0
Cultural responsive pedagogy	1
Community-based learning	57
Social justice	70
Critical race theory	2
Cultural/color blindness	3
Multicultural education	5
Inclusive education	143
Definitie diversiteit: asset	29
Probleemstelling	0
Achievement gap	0
Social and cultural achievement and school experience gap	1
Teacher shortage	2
Teacher-student demographic divide	7
Theory-practice gap	10
Tien praktijken tot curriculumdesign	8
Voortdurende ondersteuning en samenwerking in de toekomstige praktijk	85
Specifiek type van noden vs. algemene theorie	6
Innovation & Technology	5

Continued professional development	56
Teacher selection	22
Community-based approach	68
Mentoring & coaching	23
Safe spaces	20
Critical self-reflection	209
Isolatie - integratie curriculum	35
Culturele competenties	12
Cultural attitudes	203
Affirmative views	40
Change agent- autonomy	36
Self-efficacy	1
Cultural sensitivity	112
Cultural knowledge	36
Theoretical frameworks	7
Mechanisms of inequity	4
Cultural skills	21
Differentiated instruction	19
Language development (+)	61
Effective communication skills	39
Field experiences	34
Balance cultural competencies	9

E. Studentenenquête, geëxporteerd uit Qualtrics

Introductie Leraren opleiden voor culturele diversiteit

Beste student,

Bedankt voor het deelnemen aan deze enquête. De enquête maakt deel uit van mijn masterproef in het kader van mijn afstuderen in de Onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Brussel. In deze masterproef bestudeer ik hoe leraren worden opgeleid in het omgaan met culturele diversiteit in de lagere school.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Uw antwoorden en gegevens zullen anoniem, vertrouwelijk en met respect verwerkt worden. Dit houdt in dat de gegevens enkel voor wetenschappelijke doeleinden worden gebruikt. De gegevens worden anoniem verwerkt en alleen anonieme algemene resultaten worden aan de opleiding overgemaakt.

Een aantal vragen peilen naar uw eigen opvattingen. Hierbij is het belangrijk dat u uw eigen mening geeft. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

Indien u graag bijkomende informatie wilt over het onderzoek, of indien u nog vragen heeft, kan u me altijd contacteren via mijn e-mailadres: heline.katrien.van.peteghem@vub.be

Alvast bedankt!

Informed Consent

Als deelnemer aan de vragenlijst verklaart u dat u:

- De uitleg over het onderzoek gelezen hebt en de mogelijkheid heeft gekregen om bijkomende informatie te verkrijgen.
- Uit vrije wil deelneemt.
- De toestemming geeft om uw antwoorden op vertrouwelijke wijze te bewaren, verwerken en erover te rapporteren.
- Weet dat u de resultaten van dit onderzoek nadien kunt raadplegen. Neem hiervoor contact op met heline.katrien.van.peteghem@vub.be
- Op de hoogte bent van de mogelijkheid om uw deelname op ieder moment stop te zetten.

Ik geef toestemming om mijn gegevens te gebruiken voor het onderzoek:

Ja (1)

Nee (2)

Skip To: End of Survey If Als deelnemer aan de vragenlijst verklaart u dat u: De uitleg over het onderzoek gelezen hebt e... = Nee

Onderwijsgegevens

In dit onderdeel van de vragenlijst trachten we zicht te krijgen op jouw huidige onderwijsgegevens.

Q1 Wat is jouw hoogst voltooide opleiding?

- Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) (1)
- Technisch Secundair Onderwijs (TSO) (2)
- Beroepssecundair Onderwijs (BSO) (3)
- Kunst Secundair Onderwijs (KSO) (4)
- Professionele Bachelor Hoger Onderwijs (5)
- Academische Bachelor Hoger Onderwijs (6)
- Master Hoger Onderwijs (7)
- Andere: (8) _____

Q2 Wat is jouw huidige studie?

- Leerkracht Lager Onderwijs (1)
- Andere (2) _____

Skip To: End of Survey If Condition: Andere Is Not Empty. Skip To: End of Survey.

Skip To: End of Survey If Wat is jouw huidige studie? = Andere

Q3 Waar volg je momenteel de opleiding Lager Onderwijs?

- Opleiding A (geanonimiseerd) (1)
- Opleiding B (geanonimiseerd) (2)
- Andere (3) _____

Skip To: End of Survey If Condition: Andere Is Not Empty. Skip To: End of Survey.

Skip To: End of Survey If Waar volg je momenteel de opleiding Lager Onderwijs? = Andere

Sociaal-demografische gegevens

In dit onderdeel van de vragenlijst trachten we zicht te krijgen op de diverse achtergrond van student-leraren binnen de opleiding.

Q1 Wat is jouw geboortejahr?

Q2 Wat is jouw gender?

- Man (1)
- Vrouw (2)
- Non-binair / derde gender (3)

Q3 Ben je in België geboren?

- Ja (1)
- Nee (2)

Skip To: Q5 If Ben je in België geboren? = Ja

Q4 In welk land ben je geboren?

Q5 Zijn al je grootouders in België geboren?

- Ja (1)
- Nee (2)

Skip To: Q7 If Zijn al je grootouders in België geboren? = Ja

Q6 In welk(e) land(en) is/zijn je grootouder(s) geboren?

Q7 Kan jij of het gezin waarin je woont rondkomen met het maandelijks inkomen?

- Zeer moeilijk (1)

- Moeilijk (2)
- Voldoende (3)
- Gemakkelijk (4)
- Zeer gemakkelijk (5)
- Niet van toepassing: (6) _____

Q8 Wat is het opleidingsniveau van jouw ouder(s)?

	Diploma Lager Onderwijs (1)	Diploma Secundair Onderwijs (2)	Diploma Hoger Onderwijs (3)	Geen diploma (8)	Niet van toepassing (6)
Ouder 1 (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder 2 (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9 Welke taal spreek je hoofdzakelijk met...?

	Taal Andere: (1)	Taal Nederlands (1)	Taal Niet van toepassing (1)
Ouder 1 (1)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder 2 (2)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Broer(s) en/of zus(sen) (3)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vrienden (4)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DEEL 1: Probleemstelling

In dit luik van de vragenlijst brengen we graag in kaart wat jouw ervaringen zijn in de lerarenopleiding waar je nu studeert met betrekking tot het leren omgaan met culturele diversiteit in onderwijs.

Q1 In welke mate vind je volgende bedreigingen belangrijk voor leerkrachten om verandering in te brengen?

	Groot probleem (1)	Eerder wel een probleem (2)	Neutraal (3)	Niet echt een probleem (4)	Helemaal geen probleem (5)
1. Leerlingen uit een kansarme achtergrond presteren gemiddeld genomen onder hun potentieel in vergelijking met hun leeftijdsgenoten. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Leerlingen uit een culturele minderheidsgroep presteren gemiddeld genomen onder hun potentieel in vergelijking met hun leeftijdsgenoten. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De demografische gegevens of 'culturele mismatch' tussen leerkracht en leerlingen (beperkt aantal leerkrachten uit culturele minderheidsgroepen). (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Leraren hebben (on)bewuste vooroordelen ten opzichte van etnisch culturele minderheden. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Er is een groot lerarentekort in Brussel en andere grote steden. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DEEL 2: Culturele competenties

Q2 In welke mate kregen onderstaande attitudes aandacht in het programma van de lerarenopleiding tot nu toe?

	Zeer aandacht (1)	veel aandacht (2)	Eerder veel aandacht (2)	Noch veel, noch weinig aandacht (3)	Weinig aandacht (4)	Zeer weinig tot helemaal geen aandacht (5)
1. Mijn eigen culturele identiteit leren kennen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me bewust worden van mijn eigen vooroordelen en eigen standpunten ten opzichte van culturele diversiteit. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Er is een veilige omgeving in de opleiding waar ik mijn eigen mening kan zeggen en volledig mijzelf kan zijn. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mijn rol als leraar in de strijd voor sociale rechtvaardigheid in onderwijs. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mijn rol als 'change maker' om ongelijkheid in het onderwijs te verkleinen. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Zelfreflectie met betrekking tot omgaan met diversiteit. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q3 In welke mate kwamen volgende theorieën /modellen aan bod? We vragen eerst of het aan bod kwam en daarna of je weet wat het wil zeggen.

	Kwam dit aan bod binnen de opleiding?			Kennis over volgende theorieën/modellen		
	Ja, het kwam zeker aan bod (1)	Ik twijfel (2)	Nee, het kwam niet aan bod (3)	Ik ben zeker over wat het wil zeggen (1)	Ik denk dat ik ongeveer weet wat het wil zeggen (2)	Ik weet niet wat het wil zeggen (3)
Kleurblindheid (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Socio-economische status (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social justice theorie (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Critical race theorie (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inclusief onderwijs (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Community-based learning (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4 In welke mate kwamen volgende kansen om vaardigheden te oefenen aan bod?

	Kwam veel aan bod (1)	zeer aan bod (2)	Kwam regelmatig aan bod (2)	Kwam veel, noch weinig aan bod (3)	Kwam eerder weinig aan bod (4)	Kwam (zo goed als) niet aan bod (5)
1. Oefenen in stages met omgaan met diversiteit in de klas. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Respectvol met ouders en leerlingen praten over etniciteit. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mentoring en coaching tijdens projecten en stages om mijn culturele vaardigheden verder te ontplooiën. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Meertaligheid waardevol en respectvol integreren in de klas. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Vervolgsessies na praktijkervaringen om te reflecteren over onze ervaringen m.b.t. diversiteit. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Samenwerking met de buurt en de families van de leerlingen van de school tijdens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

projecten/stages.
(6)

Q5 In welke mate ben je het eens of oneens over de volgende stellingen over de mate en manier waarop in jouw opleiding multiculturele competenties aan bod komen?

Multiculturele competenties komen ... aan bod.

	(Zo goed als) Nooit (1)	Soms (2)	Regelmatig (3)	Vaak (4)	(Zo goed als) Altijd (5)
In stages (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In theoretische (onderdelen van) vakken (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In reflectie- activiteiten (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In projecten (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6 In welke opleidingsfasen wordt er gewerkt aan multiculturele competenties in de opleiding? (meerdere antwoorden mogelijk)

	Culturele attitudes (1)	Culturele kennis (2)	Culturele vaardigheden (3)	Ik weet het niet (4)
In het eerste opleidingsjaar (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In het tweede opleidingsjaar (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In het derde opleidingsjaar (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q7 Hoeveel % vind jij dat multiculturele competenties plaats inneemt binnen het curriculum?

Neemt geen Neemt de helft Neemt het
 plaats in het van het volledige
 curriculum in curriculum in curriculum in

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Culturele attitudes nemen ... procent van de studietijd in binnen het curriculum (1)

Culturele kennis neemt ... procent van de studietijd in binnen het curriculum (2)

Culturele vaardigheden nemen ... procent van de studietijd in binnen het curriculum (3)

Q8 Op een schaal van isolatie - integratie, hoe vind jij dat de multiculturele competenties aan bod komt binnen de opleiding?

Geïsoleerd: Gemiddeld: Geïntegreerd:
 komt aan bod in komt verspreid verspreid in alle
 geen enkele of aan bod in alle jaren en in alle
 slechts één jaren, maar in vakken
 enkel apart vak aparte vakken

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Aanwezigheid multiculturele competenties binnen de opleiding (1)

Doeltreffendheidsbeleving omgaan met etnisch-culturele diversiteit

In dit luik van de vragenlijst brengen we graag in kaart hoe goed je je voorbereid voelt in het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs.

Q9 Hoe goed voel je je in staat om...

	Zeer goed (1)	Goed (2)	Noch goed, noch slecht (3)	Slecht (4)	Zeer slecht (5)
1. Te bewaken dat leerlingen met een diverse achtergrond leren over hun eigen culturele achtergrond in je klas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je leerlingen te leren over culturele conflicten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Het perspectief van minderheidsgroepen te integreren in je curriculum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Culturele conflicten in je klas te beëindigen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. De opvattingen die leven in de samenleving over minderheden te veranderen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. De prestatiekloof tussen leerlingen met lagere -en hogere sociaaleconomische achtergrond te dichten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Invloed te hebben op de culturele overtuigingen van je leerlingen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Les te geven over wat jij vindt dat juist is, ook als dit tegengesteld is aan de opvattingen die dominant zijn in de gemeenschap waarbinnen je les geeft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Les te geven over wat jij vindt dat juist is, ook als dit tegengesteld is aan het schoolbeleid of	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

het beleid van de lokale overheid?

10. Invloed te hebben op de overtuigingen van mensen in de schoolgemeenschap?

11. Te bewaken dat leerlingen uit minderheidsgroepen aan dezelfde academische en gedragsmatige standaarden moeten voldoen als andere leerlingen?

12. Negatieve biases die ik mogelijk heb opzij te schuiven om leerlingen zoveel mogelijk kansen te geven?

13. Les te geven aan een leerling die gemotiveerd is om te leren maar te weinig middelen heeft om dat te doen?

14. Andere leerkrachten te overtuigen om les te geven over diversiteit?

15. Collega's te overtuigen om sociale rechtvaardigheid op te nemen in het schoolbeleid?

Indien je graag wilt kans maken op de waardebon van 15 euro, vul dan hier je mailadres in. Deze gegevens worden uiteraard niet voor het onderzoek gebruikt en je zal dus anoniem blijven.

Wil je nog iets anders meegeven van feedback over deze enquête of over hoe je in jouw opleiding wordt voorbereid op omgaan met culturele diversiteit? Laat het ons hier weten.
