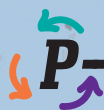


Job De Meyere, Bieke De Fraine, Renaat Frans, Kristof Van de Keere (eds.)

Paul Janssenswillen

Geschiedenisonderwijs en etnisch-culturele diversiteit: hoe begin je eraan?

 **P-reviews** ONDERZOEK KOPPELEN
AAN JE VAK

Vak Geschiedenis


SCHOOL OF EDUCATION



Colofon

Paul Janssenswillen.

Geschiedenisonderwijs en etnisch-culturele diversiteit: hoe begin je eraan?

In J. De Meyere, B. De Fraine, R. Frans, K. Van de Keere (eds.).

P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek.

Leuven: P-reviews editorial board



Editorial board voor de P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek:

Job De Meyere – Thomas More Kempen vzw

Bieke De Fraine – KU Leuven

Renaat Frans – KHLIM

Kristof Van de Keere – Katholieke Hogeschool Vives

Contact: P-reviews editorial board

soepreviews@gmail.com

Vormgeving: Marc Herman (Artefact)

Deze publicatie werd geschreven in het kader van een project binnen het expertisenetwerk School of Education Associatie KU Leuven: P-reviews. Vakdidactische praktijkgerichte reviews van onderzoek. www.p-reviews.be/1

Naast de coördinerende instelling Thomas More Kempen vzw nemen volgende partnerinstellingen deel aan het project: KU Leuven, Katholieke Hogeschool VIVES, KHLIM, KAH0-HUB, CVO Limlo



Geschiedenisonderwijs en etnisch-culturele diversiteit: hoe begin je eraan? In J. De Meyere, B. De Fraine, R. Frans, K. Van de Keere (eds.). P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek by Paul Janssenswillen is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Job De Meyere, Bieke De Fraine, Renaat Frans, Kristof Van de Keere (eds.)

Paul Janssenswillen

Geschiedenisonderwijs en etnisch-culturele diversiteit: hoe begin je eraan?

Met steun van het project P-reviews (School of Education, KULeuven)



Inhoudstafel

P-REVIEWS: vakdidactische praktijkgerichte reviews van onderzoek	1
1 Betekenisvol geschiedenisonderwijs	7
2 Methodologische verantwoording	9
3 Wetenschappelijke resultaten	13
4 Consequenties voor de praktijk	25
5 Conclusie	35
6 Referentielijst	39
BIJLAGE 1: Screening van de beginsituatie van studenten geschiedenis over hun houding tegenover multiperspectiviteit en etnisch-culturele diversiteit	45

P-REVIEWS: vakdidactische praktijkgerichte reviews van onderzoek

J. De Meyere, B. De Fraine, R. Frans, K. Van de Keere

Inleiding

Deze review werd geschreven in het kader van het School of Education-project P-REVIEWS. Vakdidactische praktijkgerichte reviews van onderzoek (2011-2013). Het project vindt aansluiting bij de nieuwe invulling van het onderwijs, en in het bijzonder van de lerarenopleiding, waarbij de inhoud en de vormgeving meer verankerd moeten zijn in wetenschappelijke evidentie. Er wordt immers een blijvend probleem gesignaleerd inzake de doorstroming van onderzoeksresultaten naar het onderwijs. De soms theoretisch georiënteerde en academisch geformuleerde onderzoeksrapportage lijkt hieraan bij te dragen. Wanneer men geen expert is in het veld krijgt men ook vaak de indruk dat er geen samenhang te vinden is in de onderzoeksliteratuur omtrent bepaalde onderwerpen.

Stimulans voor een innoverende en onderzoeksgeïnformeerde klaspraktijk

Laat je klaspraktijk uitdagen door nieuwe wetenschappelijke inzichten en inspirerende voorbeelden. In deze reeks worden de resultaten van wetenschappelijk onderzoek over actuele vakdidactische thema's op een vlot leesbare manier bijeengebracht. Op die manier wil P-reviews bijdragen tot een grotere toegankelijkheid van het wetenschappelijk onderzoek en stimuleren dat deze inzichten ook daadwerkelijk kunnen doorstromen naar de klaspraktijk. Onderzoek is immers een motor voor een innoverend didactisch handelen in de klas. De P-reviews bieden vele concrete praktijkvoorbeelden die aansluiten bij de eigen onderwijscontext om de transfer tussen onderzoek en onderwijs te verhogen.

Wat zijn P-reviews?

Vakdidactische praktijkgerichte reviews bieden op een systematische en verantwoorde wijze een samenvattend overzicht van relevante wetenschappelijke bronnen betreffende de klaspraktijk of een praktijkgerichte problematiek of casus. Ze zijn van vakdidactische oorsprong en op een vlot leesbare, relevante en hanteerbare wijze geschreven.

Het schrijven van een systematische review is echter een hele onderneming die veel tijd en energie vraagt (Aveyard, 2010). In het ideale scenario worden de richtlijnen van een Campbell-review gevolgd. Maar voor de meeste onderzoekers vraagt dat een té grote tijdsinvestering en is het balanceren tussen het ideale en het haalbare. In die zin wordt binnen het kernproject P-REVIEW geopteerd voor een systematische literatuurstudie waarbij het opnemen van een vijftiental studies als een haalbaar aantal beschouwd

wordt (Aveyard, 2010)¹. Uiteraard hangt het aantal gevonden studies zeer sterk af van de breedte van de onderzoeksvraag en de hoeveelheid studies die over het thema beschikbaar zijn.

Keuze voor een breed spectrum aan vakdidactische thema's

Aansluitend bij de bestaande diversiteit uit de onderwijspraktijk kiest P-reviews voor een breed spectrum aan vakdomeinen waarbinnen specifieke vakdidactische thema's worden belicht. De publicaties zijn tevens gericht naar verschillende onderwijsniveau's (basis- en/of secundair onderwijs).

Op dit moment omvat de reeks volgende publicaties:

Helena Taelman

De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas

Vakdomein: taal

Onderwijsniveau: basisonderwijs

Laura Tamassia & Renaat Frans

Onderwijs in de wetenschappen: beter geïntegreerd of niet?

Vakdomein: natuurwetenschappen

Onderwijsniveau: secundair onderwijs

Paul Janssenswillen

Geschiedenisonderwijs en etnisch-culturele diversiteit: hoe begin je eraan?

Vakdomein: geschiedenis

Onderwijsniveau: secundair onderwijs

Kristof Van Werde

Bestaat er evidentie voor verbeterde leerprestaties en attituden door context-geleide benaderingen in het wetenschapsonderwijs?

Vakdomein: natuurwetenschappen

Onderwijsniveau: secundair onderwijs

Isabel Tallir

Motivatie van leerlingen binnen de lessen lichamelijke opvoeding in het lager en secundair onderwijs: hoe pak je het aan?

Vakdomein: bewegingsopvoeding

Onderwijsniveau: basis- en secundair onderwijs

1 Aveyard, H. (2010). Doing a literature review in health and social care: a practical guide. Maidenhead: Open University Press.

Kristof Van de Keere & Stephanie Vervaet

Leren is onderzoeken. Aan de slag met wetenschap in de klas

Afzonderlijk uitgeven bij Lannoo Campus

Vakdomein: wereldoriëntatie

Onderwijsniveau: basisonderwijs

Doelpubliek

P-reviews wil in eerste instantie docenten en studenten van de lerarenopleidingen bereiken, en in tweede instantie intermediären en leerkrachten uit het basis- en het secundair onderwijs.

Stimuleren van het gebruik van de P-reviews

Om de daadwerkelijke transfer van onderzoek naar onderwijs te garanderen, is het gebruik van de P-reviews binnen een reële onderwijscontext van groot belang. Vanuit deze bekommernis wordt de publicaties van P-reviews ondersteund via een online webplatform www.p-reviews.be

Op het webplatform kan u volgende bijkomende ondersteuning vinden:

Online lichtversie

Op het online webplatform vindt u beknopt de belangrijkste bevindingen van de P-reviews en bijkomende didactische wenken en praktijkvoorbeelden om het gebruik binnen de klaspraktijk te stimuleren.

Vrije beschikbaarheid

Deze publicatie wordt via een creative commons licentie (cf. colofon) digitaal gratis ter beschikking gesteld voor het brede onderwijsveld via het webplatform om een brede verspreiding te faciliteren.

Onderzoeksvaardigheden

De P-reviews kunnen tevens ingezet worden om de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden van leraren-in-opleiding en leraren te stimuleren. Op het webplatform vindt u hiertoe de rubriek 'onderzoeksvaardigheden' met concrete opdrachten en suggesties voor de verdere ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden.

Actief deelnemen aan P-reviews

Het online webplatform beschikt tevens over een online forum waarop u uw eigen praktijkbevindingen of reactie op de individuele reviews kunt delen.

P-reviews wil ook stimuleren dat er verdere reviews geschreven worden over actuele vakdidactische thema's. Concrete initiatieven kunnen gemeld en voorgelegd worden aan de editorial board van het project (cf. colofon). Wie zelf wil starten met het uitschrijven van een P-review vindt alvast een handleiding voor het uitschrijven van een review onder de rubriek 'Hoe schrijf je een P-review?'.

Evaluatieprocedure

Tijdens de looptijd van het project P-reviews (2011-2013) werden de overkoepelende ontwerpprocedure en de individuele P-reviews-publicaties meermaals voorgelegd aan externen. De P-reviews werden geëvalueerd door een leescomité van domeinexperten die de praktijkgerichtheid bewaakten en wetenschappelijke experts die over de wetenschappelijke validiteit waakten. De kwaliteit van het eindresultaat is mede te danken aan hun waardevolle suggesties en bemerkingen.

Dankbetuiging

Als dank voor hun vrijwillige inzet vindt u hieronder een vermelding van de betrokken externe personen.

Expertisenetwerk School of Education

Taak: begeleiding van de projectpartners bij de uitvoering van de projectdoelstellingen
Deelnemer: Frederik Maes

Overkoepelende externe review-board van het project P-reviews

Taak: Bijsturing van de algemene doelstellingen van het project en suggesties aanleveren bij de disseminatie- en valorisatie-strategie van het project:

Deelnemers:

Jan Bonne (VSKO)

Gerd Beckers (KBO Genk, De Speling)

Geraldine Clarebout (KU Leuven)

Steven De Laet (OVSG)

Geertrui De Ruytter (VLOR)

Karin Hannes (KU Leuven)

Peter Op 't Eynde (Regina-Caelilyceum Dilbeek)

Joke Simons (Thomas More Mechelen)

Dirk Smits (HUBrussel)

Ruben Vanderlinde (UGent)

Specifieke externe lezers

Taak: Evaluatie van de verschillende individuele P-reviews vanuit de eigen wetenschappelijke of praktijkgerichte expertise. Opmerking: We vermelden enkel de personen die betrokken waren bij de evaluatieprocedure van deze afzonderlijke publicatie voor het vak geschiedenis.

Deelnemers:

Dr. Geraldine Clarebout (Faculteit pedagogische en psychologische wetenschappen, KU Leuven)

Prof. dr. Maria Grever (Hoogleraar theorie en methoden van de maatschappijgeschiedenis, Erasmus Universiteit Rotterdam)

Dr. Karin Hannes (Faculteit pedagogische en psychologische wetenschappen, KU Leuven)
Dr. Stephan Klein (vakdidacticus geschiedenis, Universiteit van Leiden)
Ria Van Looveren (pedagogisch begeleider geschiedenis VVKSO, Antwerpen)
Liesbeth Leysen (leerkracht geschiedenis, Berchem)

*'The reason for teaching history is not that it changes the world,
but that it changes pupils,
it changes the way what they see in the world, and how they see it.'*
(P. Lee, 1991)

1 Betekenisvol geschiedenisonderwijs

Geschiedenis is een buitenbeentje. Het is het enige schoolvak waarvan het studieobject een niet meer bestaande werkelijkheid is. Vandaar dat L.P. Hartley in de eerste bladzijden van zijn *The Go-Between* (1953) stelt: *"The past is a foreign country: they do things differently there"*. De studie van dat verleden vergt dan ook een bijzonder groot inlevingsvermogen. Dat is niet alleen een hele opgave voor geroutineerde historische onderzoekers maar nog meer voor schoollopende jongeren. Als gevolg van culturele diversiteit in tijd en ruimte lijkt de kloof tussen geschiedkundig feit en hedendaagse waarnemer moeilijk overbrugbaar. (Boone, 2005, XIV) Ook leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen die in westerse landen op de schoolbanken terecht komen ervaren geschiedenis vaak letterlijk als een 'vreemd land'. Hoe is dat te verklaren?

Geschiedenisonderwijs is betekenisvol als het zinvol, leerbaar en haalbaar is.

(Wilschut, 2004) Het bestuderen van het verleden moet zin en betekenis hebben voor diegenen die zich ermee bezighouden. Voor leerlingen wil dat zeggen, inzien en ervaren dat geschiedenis te maken heeft met hen zelf, met de huidige samenleving en met het menselijk bestaan in het algemeen. Dit vormt een grondslag van historisch denken. Geschiedenis is ook een discipline die leerbaar moet zijn. Een vak waarin leerlingen zich kunnen bekwamen en dat ze systematisch kunnen aanleren. Het begrip haalbaar verwijst naar de belangstelling, aanleg en capaciteiten van de leerlingen. Geschiedenisonderwijs dat los staat van de interesse, waardering en mogelijkheden van de leerlingen, biedt minder kans op betekenisvol leren (Wilschut, 2004). Leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen blijken in dat verband meer moeite te ondervinden. Het beeld van het verleden dat in de lessen geschiedenis aan bod komt, wordt immers sterk bepaald door de dominante etnisch-culturele groep. (Stradling, 2003) Voor leerlingen met een andere belevingswereld en verschillend cultureel referentiekader is het moeilijk aanknopingspunten te vinden bij dat overwegend westers georiënteerd verhaal. (Virta, 2009)

De laatste decennia is de culturele en etnische diversiteit in de meeste westerse landen sterk toegenomen. (Grever & Ribbens, 2007) Globalisering, Europese integratie en migratie hebben onmiskenbaar ook het beeld van de Vlaamse samenleving grondig 'gekleurd'. Het aantal jongeren met een etnisch diverse achtergrond vertoont een stijgende tendens. (Lodewijkckx & Noppe, 2012) En hun aantal blijkt onderschat als er bij de afbakening van de groep van vreemde herkomst enkel gebruik wordt gemaakt van de huidige nationaliteit. (Lodewijkckx & Noppe, 2012) In het Vlaams Gewest was op 1 januari 2011 15 % van de totale bevolking van vreemde afkomst. Dat percentage ligt

meer dan dubbel zo hoog als het aandeel personen met een vreemde nationaliteit (7%). In de leeftijdscategorie van 12 tot 17 jaar, wat overeenkomt met die van leerlingen in het secundair onderwijs, is 19 % van de jongeren van vreemde afkomst. In de jongste leeftijdsgroep (0 tot 5 jaar) loopt hun aandeel op tot 25%. Nederlanders vormen de grootste groep van vreemde herkomst (18 %), gevolgd door Marokkanen (15 %), Oost-Europeanen (15 %) en Turken (12 %). Personen van Nederlandse origine wonen vooral in de grensstreek met Nederland, die van Zuid-Europese en Turkse herkomst vooral in Limburg en personen van Marokkaanse oorsprong vooral in de regio tussen Antwerpen en Brussel.

Tegenover een toenemend aantal leerlingen uit diverse etnisch-culturele minderheidsgroepen staat een overwegend vrouwelijk lerarenkorps dat uit de Vlaamse middenklasse wordt gerekruteerd. (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers & Vangoidsenhoven, 2009) Dat is zoals in de meeste Europese landen in slechts beperkte mate vertrouwd met etnisch-culturele diversiteit. (Van der Leeuw-Roord & van der Toorn, 2002) Om hierin verbetering te brengen krijgt de lerarenopleiding een sleutelrol toegedicht als rolmodel en trendsetter.¹ De maatschappelijke verwachtingen zijn hooggespannen: *‘Leerkrachten die we vandaag opleiden, mogen niet bang zijn van ‘diverse klasjes’, maar moeten opgeleid zijn om die diversiteit aan te kunnen. Ze moeten daar zelfs trots op zijn.’* (Tegenbos, 2012) Maar hoe maak je die uitdagingen waar in de concrete lespraktijk? In het kader van deze review zochten we met betrekking tot deze thematiek naar internationaal wetenschappelijk onderzoek voor het vak geschiedenis.

1 Zie in dat verband bijvoorbeeld: www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be. Een website die werd ontwikkeld door het Expertisenetwerk AUGent in het kader van het project ‘Bruggen bouwen voor gelijke onderwijskansen. Visie op de integratie van diversiteit en competenties omgaan met diversiteit in de lerarenopleiding’.

2 Methodologische verantwoording

Wij vertrekken in deze review vanuit de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan bij toekomstige leraren geschiedenis secundair onderwijs een op diversiteit gerichte houding worden aangeleerd die het geschiedenisonderwijs zinvol, haalbaar en leerbaar maakt voor leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen?

Onze review beperkt zich tot aspirant-leerkrachten die opgeleid worden om geschiedenis als afzonderlijk vak te onderwijzen in het secundair onderwijs (zowel bachelors als masters). Bij onze zoektocht naar wetenschappelijke studies gebruikten we de databanken ERIC, SpringerLink en Teacher's Reference (via Librisource+ en Limo). We hanteerden daarbij de volgende zoektermen: 'teaching history', 'history education', 'history didactics' en 'teacher education'. Deze werden telkens gecombineerd met de zoektermen 'multiculturalism', 'diversity' of 'ethnicity'. We beperkten ons tot studies in het Engels en het Nederlands én die uitsluitend gericht waren op het geschiedenisonderwijs. Onderzoek dat enkel op etnisch-culturele diversiteit gericht was zonder een vakdidactische vertaling naar geschiedenis lieten we dus buiten beschouwing. Omdat in wetenschappelijk onderzoek over etnisch-culturele diversiteit vanaf ca. 2000 voornamelijk aandacht uitging naar welk soort van persoonlijke ervaringen en welk soort onderwijstechnieken het best geschikt zijn om openheid voor diversiteit te bekomen, namen we het jaar 2000 als vertrekpunt. (Castro, 2010) Voor het Nederlands leverde onze zoektocht via de genoemde wetenschappelijke databanken geen relevante resultaten op. In totaal selecteerden we via dit zoekkanaal voor deze review 2 Engelstalige studies. Geen van beide geeft een volledig en pasklaar antwoord op onze onderzoeksvraag hoe bij toekomstige leraren geschiedenis secundair onderwijs een op diversiteit gerichte houding kan worden aangeleerd die het geschiedenisonderwijs zinvol, haalbaar en leerbaar maakt voor leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen. Via andere kanalen kwamen we nog enkele studies op het spoor. Domeinexperte Prof. Dr. Maria Grever van de Erasmus Universiteit in Rotterdam signaleerde ons de studie van Klein (2010).² En via het Nederlandse tijdschrift *Kleio* voor geschiedenisleraren kwamen we het onderzoek van Wagemakers en Patist (2012) op het spoor.³ Figuur 1 biedt een overzicht van de geselecteerde relevante studies met vermelding van de voornaamste kenmerken.

2 Prof. Dr. Maria Grever is hoogleraar Theorie en Methoden van de Maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Ze is er tevens directeur van het Centrum voor Historische Cultuur. Ze publiceerde onder meer over geschiedenis en nationale identiteit.

3 De analyse van het vakdidactische tijdschrift *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Verenig-*

Graag willen we vooraf de betekenis van een aantal gehanteerde begrippen verduidelijken. **Diversiteit** betekent verscheidenheid. Diversiteit behelst alle mogelijke verschillen die kunnen bestaan tussen mensen die in onze maatschappij samenleven. Traditioneel wordt het begrip verbonden met drie domeinen: etnisch-culturele achtergrond, gender en sociale klasse. (Bracey, Gove-Humphries & Jackson, 2011) In deze review hanteren we het begrip op het eerstgenoemde domein, nl. met betrekking tot leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen. Naast het geladen begrip diversiteit verschijnt sinds de jaren negentig van vorige eeuw in het discours over het vak geschiedenis vaak de term **multiperspectiviteit**.⁴ (Stradling, 2003) Historische gebeurtenissen worden daarbij vanuit verschillende standpunten of met alternatieve verhalen bekeken op basis van een selectie van bronnen, geografische niveaus, historische actors, narratieve plots of soorten geschiedschrijving. De historicus weegt de standpunten afkomstig van verschillende en ook tegenstrijdige (sociale) groepen af. Ook al lijkt multiperspectiviteit gewoonweg het toepassen van de historische onderzoeksmethode, toch pretenderen de promotoren van dit concept ook een verbreding van het blikveld naar ‘vergeten’ sociale groepen zoals immigranten, taalkundige, etnisch-culturele en/of religieuze minderheden. Dit betekent dat het etno- en eurocentrisch perspectief op het verleden en de wereld wordt doorbroken. En dat de onzichtbaar gemaakte geschiedenis van etnische of culturele minderheidsgroepen ook wordt belicht. Het begrip **multiculturalisme** (of ook interculturalisme) werd in het onderwijs als concept aanvankelijk verbonden met diverse culturele invalshoeken. Later verruimde het naar het aan de kaak stellen van zowel formeel als informeel racisme in het curriculum. (Parker-Jenkins, Hewitt, Brownhill, & Sanders, 2004)

ing Leraren Geschiedenis, MAVO, PAV en Cultuurwetenschappen (2000-2012) leverde voor ons onderzoek geen relevante resultaten op. Het Nederlandse vaktijdschrift *Kleio. Tijdschrift van de verenging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland* excerpeerden we ook voor dezelfde periode 2000 tot 2012.

4 Een term die daarbij aansluit is pluraliteit. In deze review hanteren we telkens de specifieke terminologie zoals die ook door de onderzoeker(s) in kwestie werd gebruikt.

Figuur 1: geselecteerde relevante studies

onderzoek	verbonden aan	soort onderzoek	methode	participanten *	conclusies °
Harris & Clarke (2011) <i>Cambridge Journal of Education</i> peer-reviewed	Universiteit Southampton (GB)	kwalitatief actieonderzoek duur: 3 schooljaren	vragenlijsten interviews	17 aspirant-leerkrachten master geschiedenis tijdens stage	diversiteits-bewustzijn is beïnvloedbaar door cursus/ stage
Virta (2009) <i>Intercultural Education</i> peer-reviewed	Universiteit Turku (FIN)	kwalitatief duur: 9 maanden	vragenlijsten interviews essay portfolio	22 aspirant-leerkrachten master geschiedenis tijdens stage	• diversiteit wordt gezien als een probleem of uitdaging • individuele contacten met migranten helpen
Wagemakers & Patist (2012) <i>Kleio</i>	Hogeschool Utrecht (NL)	kwantitatief duur: 2 schooljaren	casussen	207 aspirant-leerkrachten bachelor geschiedenis bij lesvoorbereiding	• aangepaste cursus gaf aandacht voor multiperspectiviteit op korte termijn • nood aan structurele implementatie in de lerarenop-leiding
Klein (2010) <i>Curriculum Inquiry</i> peer-reviewed	Universiteit Leiden (NL)	kwalitatief duur: moment-opname	interviews met behulp van stellingen en een casus	5 leerkrachten in multi-culturele klassen, waar-van één beginnende leerkracht	beginnende leerkracht heeft moeite om transfer van the-orie naar praktijk te maken door inhoudelijke tekorten

*de cijfers verwijzen naar de participanten die bij de start van het onderzoek werden betrokken, ook al haakten ze achteraf af
° enkel conclusies die relevant zijn voor onze onderzoeksvraag worden hier vermeld

3 Wetenschappelijke resultaten

Vier studies sluiten het dichtst aan bij de door ons geformuleerde onderzoeksvraag hoe bij toekomstige leraren geschiedenis secundair onderwijs een op diversiteit gerichte houding kan worden aangeleerd die het geschiedenisonderwijs zinvol, haalbaar en leerbaar maakt voor leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen. De onderzoekers richtten zich daarbij voornamelijk op de evolutie in diversiteitshouding én de visie op het geschiedenis-onderwijs bij aspirant-leerkrachten. Het betreft een Brits onderzoek (Harris & Clarke, 2011), een Fins (Virta, 2009) en twee Nederlandse (Wagemakers & Patist, 2012; Klein, 2010). Achtereenvolgens zullen we deze onderzoeken beschrijven en aangeven of zij wetenschappelijke evidenties opleverden.

Harris en Clarke (2011) beiden verbonden aan de School of Education van de Universiteit van Southampton onderzochten of diversiteitscursussen én praktijkervaringen een invloed hadden op de houding van kandidaat-leraren geschiedenis tegenover culturele en etnische diversiteit. Met behulp van vragenlijsten en interviews werden 17 leerkrachten-in-opleiding gedurende 3 schooljaren gevolgd. Het betrof blanke studenten die weinig of geen ervaring hadden met etnisch-culturele diversiteit. Het onderzoek startte met een verkenning van hun houding t.a.v. culturele en etnische diversiteit in het algemeen en die tot geschiedenisonderwijs in het bijzonder. Het eerste aspect werd voor elk van de betrokken studenten in kaart gebracht met behulp van een referentiekader. Dat baseerde zich op een continuüm inzake diversiteitshouding van ‘vertrouwd-twijfelend-ongemakkelijk’, waarin elke student zijn plaats diende te bepalen. (figuur 2) Dat kader werd overigens ook benut om een evolutie in diversiteitshouding te inventariseren. De auteurs ontwikkelden dit model zelf omdat bestaande analytische kaders niet voldeden. Cockerell, K.S., Plaicer, Cockerell, D.H., & Middleton (1999) gebruikten de categorieën ‘transmitters’, ‘mediators’ en ‘transformers’ om de diversiteitshouding van leraren te inventariseren. En Kitson en McCully (2005) hanteerden ‘avoiders’, ‘containers’ en ‘risk takers’ om ervaringen van geschiedenisleerkrachten i.v.m. diversiteit te plaatsen. Beide kaders leverden al bij de analyse van de beginsituatie problemen op omdat de betrokken studenten nooit volledig pasten in de categorieën. Vandaar dat Harris en Clarke hun eigen referentiekader ontwikkelden, dat door de onderzoekspraktijk nog verder verfijnd werd. De plaatsbepaling van de studenten inzake diversiteitshouding bleek erg nuttig, omdat die meteen aangaf op welk vlak er meer ondersteuning nodig was.

Het tweede aspect van de beginsituatie, namelijk de houding van de beginnende leraren tegenover het geschiedenisonderwijs, werd onderzocht via een interview waarbij de leerkrachten-in-opleiding bekommernissen uitten m.b.t. vijf aspecten: het doel van het

geschiedenisonderwijs (en de plaats van diversiteit daarin), de pedagogische aanpak, de leerlingen (gedrag en betrokkenheid), de leerinhouden en de leerkracht (persoonlijke angsten en verwachtingen).

Figuur 2: *continuüm diversiteitshouding: vertrouwd-twijfelend-ongemakkelijk*

vertrouwd duidelijke visie, gebaseerd op praktijkervaring met diversiteit		ongemakkelijk bereidwillig, erkent de problemen
vertrouwd duidelijke visie, maar eerder abstract en niet uitgetoetst	twijfelend nog niet beslist	ongemakkelijk maar wil verandering in overweging nemen
vertrouwd visie gebaseerd op veronderstellingen, niet uitgetoetst en weinig doelgerichte diversiteitshouding		ongemakkelijk zeker niet bereid om te veranderen

Uit: Harris en Clarke (2011), 167.

In hun opleiding kregen de stagiair-leerkrachten specifieke lessen over geschiedenisonderwijs en diversiteit. Van bij de start werd sterk de nadruk gelegd op de doelstellingen van de geschiedenisles. Expliciete aandacht voor diversiteit kwam er op scharniermomenten in het opleidingsprogramma. Daarbij werd een heel gamma aan exemplarisch lesmateriaal ter beschikking gesteld (o.a. over de bijdrage van het hele Britse Rijk aan de Eerste Wereldoorlog, ervaringen van minderheidsgroepen in het Verenigd Koninkrijk, de verhoudingen tussen het christelijke Westen en de moslimwereld). Eveneens kwam de verschillende pedagogische aanpak van bijvoorbeeld ‘gevoelige’ lesonderwerpen en de mogelijke impact daarvan op leerlingen ter sprake. De aspirant-leerkrachten konden dan ook hun achtergrondkennis vergroten.

Tijdens hun stages in overwegend ‘witte’ voorstedelijke of plattelandsscholen in Zuid-Engeland kregen de studenten erg weinig kansen om een diversiteitshouding te ontwikkelen. De lesonderwerpen die kansen boden om vanuit een cultureel of etnische diversiteitsoogpunt te benaderen waren beperkt (de kruistochten, transatlantische slavenhandel, de oorspronkelijke bewoners van Amerika). Slechts in enkele klassen zaten leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

Harris en Clarke (2011) besloten dat een opleidingsprogramma gericht op diversiteit weliswaar een invloed had, maar dat die niet duidelijk verifieerbaar was. Veeleer werd het bewustzijn van de studenten voor de diversiteitsthematiek vergroot. In sommige gevallen evolueerde het van ‘naïef vertrouwen’ naar ‘grotere onzekerheid’, wat toch een

positieve evolutie naar meer diepgang illustreert. Het referentiekader op basis van het 'confidence continuüm' maakte duidelijk, niet dat studenten geen aandacht aan diversiteit wilden schenken, maar wel dat ze de waarde, de plaats in het curriculum en de wijze waarop ze het onderwerp ter sprake konden brengen, niet correct konden inschatten.

Ook de Finse **Virta (2009)** verbonden aan de lerarenopleiding van de Universiteit van Turku onderzocht de visie van stagiair-leerkrachten geschiedenis op etnische en culturele diversiteit. Eveneens kwamen hun ervaringen over het leren geschiedenis geven in multiculturele klassen aan bod. Had diversiteit invloed op hun lesgeven, de selectie van leerinhouden en de klemtonen die daarbij werden gelegd? En hoe gingen ze om met delicate controversiële onderwerpen? Virta volgde 22 Finse studenten gedurende 9 maanden. Ze liepen stage in klassen – in tegenstelling tot de studenten uit het voornoemde onderzoek van Harris en Clarke (2011) – die in meerderheid uit migranten bestonden. De aspirant-leerkrachten hadden geen van allen persoonlijke ervaringen met studiegenoten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Virta hanteerde een fenomenologische benadering door ervaringen, opvattingen en overtuigingen van de aspirant-leerkrachten te onderscheiden en thematisch te categoriseren. Dat leverde uiteindelijk vier mogelijke zienswijzen op i.v.m. geschiedenisonderwijs in multiculturele klassen: een focus op de problemen en uitdagingen, een focus op de voordelen, een focus op de leerkracht zelf en een 'kleurenblinde' focus waarbij diversiteit genegeerd wordt. (figuur 3) De onderzoekster verzamelde haar gegevens met behulp van diverse kwalitatieve onderzoeksmethoden: vragenlijsten, essays, interviews en portfolio's.

Net zoals Harris en Clarke (2001) kwam Virta tot de conclusie dat er zowel sprake was van continuïteit als van verandering in de visie op diversiteit van de betrokken studenten. Bij een aantal van hen verdween tijdens de stages de aanvankelijk idealistische houding t.o.v. diversiteit van 'biedt voordelen' onder invloed van minder positieve praktijkervaringen naar een houding van conservatisme waarbij het geschiedenisonderwijs voor iedereen hetzelfde moest zijn. Bij sommigen kwam die starthouding op het einde van het opleidingsprogramma toch terug.

De aspirant-leerkrachten gaven aan dat het niet eenvoudig was om de leerinhouden aan te passen aan de verschillende culturele achtergronden van de leerlingen. Zo waren er die multiperspectiviteit wel in hun lessen ter sprake wilden brengen, alleen wisten ze niet hoe en welke leerinhouden daarvoor het meest geschikt waren. Anderen waren voorzichtig en wilden elke aandacht op het 'anderszijn' van migranten afleiden om hen niet te bruuskeren. Enkel wanneer ze daartoe bereid waren, werd de specifieke achtergrond van de migranten betrokken in de lespraktijk. Mogelijk insisterden stage-mentoren op die houding. Zo trachtte een stagiaire haar les over de Balkanoorlogen in de jaren negentig van vorige eeuw zo 'neutraal' mogelijk te geven omdat in haar klas

enkele leerlingen uit Kosovo zaten. Daardoor vermeerde ze het gebruik van televisiedocumentaires omdat ze vreesde dat die té controversieel waren. In plaats daarvan gebruikte ze kaarten en uittreksels uit het dagboek van een jong meisje. Maar deze werkwijze riep bij de klas weinig enthousiasme en betrokkenheid op.

De meeste studenten uit het onderzoek van Virta (2009) signaleerden problemen (organisatorisch, interactie met leerlingen) die ze verbonden aan 'diversiteit', zonder te beseffen dat een op diversiteit gerichte houding te maken heeft met een andere manier van geschiedenis geven. Vaak zien (toekomstige) leraren de etnisch-culturele diversiteit niet en zoeken excuses om op de 'klassieke' manier te blijven lesgeven. Diversiteit wordt gezien als een probleem of tenminste als een serieuze uitdaging omdat stagiairs bezorgd zijn over het eigen overleven in de klas en zich te weinig inhoudelijk bekwaam voelen. Dus wordt het thema maar zoveel mogelijk vermeden. Ook Virta ziet in dit verband een belangrijke taak weggelegd voor de lerarenopleiding.

Figuur 3: *Opvattingen van aspirant-leraren over de uitdagingen bij geschiedenisonderwijs aan leerlingen met diverse culturele achtergronden*

Primaire denkbbeelden	Thema's	Kernaspecten
Taalproblemen; behoefte aan duidelijk taalgebruik Heterogeniteit van leerlingenprestaties	Problemen i.v.m leren, verbonden aan (problemen met) taalkundige diversiteit	Gericht op problemen en uitdagingen
Verschillende vooroordelen en waarden bij leerlingen Verschillende kennisstructuren bij leerlingen	Invloed van verschillende achtergronden op het denken en leren van leerlingen	
Families en etnische groepen hebben verschillende waardenpatronen Nastreven van objectief en waardenvrij onderwijs Gevoelige en controversiële onderwerpen Bewustzijn van eigen culturele overtuigingen, waarden en vooroordelen	Invloed van diversiteit op leerstofselectie en pedagogische aanpak	
Invloed van diversiteit op gemeenschappelijke gedragsnormen Meer problemen met klasmanagement	Klasmanagement	
Diversiteit benutten bij het lesgeven: multiperspectiviteit in het onderwijs Begunstigt historisch inzicht, geeft meer informatie over andere culturen	Diversiteit als bron en als een voordeel	Gericht op voordelen
Voldoende of teveel aandacht voor diversiteit, angst voor discriminatie en het kwetsen van leerlingen Geduld wordt op de proef gesteld Toereikendheid van eigen kennis Kansen om te leren over diversiteit	Reflecties over eigen leerproces en overleven in klassen met diverse leerlingen	Gericht op mezelf
Even enthousiast les te geven in gelijk welke omgeving Diversiteit heeft geen belang Niet bereid na te denken over diversiteit	Geen specifieke verwachtingen over diversiteit	Ongerichte of 'kleurenblinde' benadering

Uit: Virta (2009), 290.

Uit haar onderzoek bleek tevens dat individuele contacten met migrantenleerlingen kunnen fungeren als 'eyeopeners' voor de specifieke situatie van buitenlandse kinderen en hun wereldvisie. Reflecties over authentieke praktijkervaringen in multiculturele klassen spelen hoe dan ook een sleutelrol.

Een derde onderzoek dat we hier ter sprake brengen is dat van **Wagemakers en Patist (2012)**. Beiden zijn lerarenopleiders geschiedenis aan de Hogeschool Utrecht (NL). Ze onderzochten in hoeverre bachelorstudenten de sociale, religieuze en/of etnisch-culturele achtergrond en beleavingswereld van leerlingen betrokken bij hun lesvoorbereiding en in welke mate zij daarbij een veelzijdige of multiperspectivistische benadering van een historisch thema of onderwerp betrachtten. Studenten geschiedenis kregen aan de hand van een casus over de kruistochten de opdracht om een les voor te bereiden. Ze mochten zich daarbij niet baseren op de werkwijze van bestaande leerboeken. Met betrekking tot de beginsituatie kregen ze een namenlijst van leerlingen uit een fictieve klas. De lijst bevatte naast Nederlandse ook Turkse, Marokkaanse, Engelse en joodse namen waaruit de student kon opmaken dat de klas bestond uit leerlingen van diverse culturele en etnische groepen. De studenten werd gevraagd op het lesvoorbereidingsformulier de doelstellingen van de les te formuleren. Bij de keuze van elk specifiek doel diende telkens een verantwoording te volgen. Eventueel kon bijkomende feedback worden gevraagd over het maken van de les. Op die manier wilden de onderzoekers nagaan of een student al dan niet 'toevallig' koos voor multiperspectiviteit bij het lesonderwerp over de kruistochten.

Om de doelstellingen te screenen ontwierpen Wagemakers en Patist een analysemodel. (figuur 4) Hierbij werd een tweedeling aangebracht met 'doelstellingen waarbij gedacht is vanuit de leerling' en 'doelstellingen waarbij gedacht is vanuit het historisch thema'. De tweede categorie kende een onderverdeling in 'historische context' (onderverdeeld in 'smal' en 'breed')⁵, 'in de tijd', 'politiek', 'verschillende groepen/meningen', 'sociaal-economisch' en 'religieus'. Essentieel was dat multiperspectiviteit in de geschiedenisles zijn inspiratie moest vinden in twee belangrijke pijlers in de les: het historisch thema en de leerling. De onderzoekers hanteerden dan ook als minimumcriterium voor een aanpak gericht op multiperspectiviteit dat een student in deze matrix tenminste éénmaal moest scoren in de categorie 'doelstellingen waarbij gedacht is vanuit de leerling' en minstens tweemaal in die van 'doelstellingen waarbij gedacht is vanuit het historisch thema'.

5 'Historische context' was van toepassing wanneer het onderwerp in bredere ontwikkelingen werd geplaatst. Er werd onderscheid gemaakt tussen 'smal' als de context alleen in verband werd gebracht met directe gebeurtenissen eromheen (oorzaken en aanleiding) en 'breed' als er gelijktijdige (tegen)ontwikkelingen werden genoemd die het generieke of exemplarische van de gebeurtenis aantonen. De rubriek 'in de tijd' was van toepassing wanneer een vergelijking werd gemaakt met een andere periode uit de geschiedenis (dus ook met het heden). Mededeling via mail van J. Patist, 24.04.2012.

Het onderzoek was gespreid over de academiejaren 2009-2010 en 2010-2011. In het eerste academiejaar kregen alle eerstejaarsstudenten een nulmeting met de casus over de kruistochten, op het einde van het jaar volgde een casus over de *roll back*- en dominotheorie⁶ ten tijde van de koude oorlog. De kruistochtencasus werd ter controle ook uitgetest op derdejaarsstudenten. In het tweede academiejaar volgde opnieuw een nulmeting met de kruistochtencasus bij de eerstejaarsstudenten. Daarna werd de groep verdeeld in twee delen: een ad random samengestelde experimentele groep die een nieuwe cursus kreeg over het Midden-Oosten waarbij multiperspectiviteit werd beklemtoond en een controlegroep die de traditionele cursus kreeg waarin kennisoverdracht centraal stond. Ook de derdejaarsstudenten werden opnieuw getest met de kruistochtencasus.

Figuur 4: *Analysemodel voor de screening van lesdoelen — zie volgende pagina*

Het uitgangspunt van de vernieuwde cursus over het Midden-Oosten was standplaatsgebondenheid en inleving. De bedoeling was studenten bewust te maken van hun persoonlijke standplaatsgebondenheid in de benadering van het onderwerp het Midden-Oosten. Die uitgangspunten en de inhoudelijke visie van de auteur van de cursus moesten ze zelf op het spoor komen. Ook boden actieve werkvormen zoals rollenspel en educatief spel de studenten de kans zich in te leven in een willekeurig toegewezen actor in het Israëliisch-Palestijns conflict. In een geënceneerde vergadering van de Verenigde Naties moesten zij hun standpunt ten aanzien van een aantal netelige kwesties verdedigen. Tot slot werd de transfer gemaakt naar de klassituatie. Studenten werden zo bewust gemaakt van overtuigingen en opvattingen van leerlingen met een diverse culturele-etnische achtergrond.

In totaal namen 207 studenten deel aan de nulmeting. Slechts 2,9% van de derdejaarsstudenten (2009-2011) voldeed aan de minimumcriteria met betrekking tot multiperspectiviteit die werden gesteld. Opvallend genoeg toonde in het studiejaar 2009-2010 7,8% van de eerstejaarsstudenten bij binnenkomst in de lerarenopleiding een multiperspectivistisch bewustzijn, terwijl aan het einde van dat academiejaar dat bij niemand meer het geval was. Als mogelijke verklaring kan hiervoor worden gegeven dat de eindcasus over de koude oorlog zich minder gemakkelijk leende tot een veelzijdige aanpak dan de kruistochtencasus. Bovendien haakten een aantal studenten die bij de nulmeting een multiperspectivistische ingesteldheid toonden af en namen dus niet deel aan de eindmeting.

6 *Roll back*theorie: politiek van terugdringing van communistische invloed in de wereld. Dominotheorie: De angst voor de uitbreiding van het communisme werd de dominotheorie genoemd. Net als bij dit spel zou als een land communistisch werd een ander land automatisch volgen.

Figuur 4: Analysemodel voor de screening van lesdoelen

Doelstelling gedacht vanuit leerling					Doelstelling gedacht vanuit het historisch thema				
	belevings-wereld leer-ling	achtergrond leerling	historische context smal	historische context breed	in de tijd	politiek	verschillende groepen/ meningen	sociaal-econo-misch	religieus
Student 1									
Student 2									
Student 3									
Student 4									
enz.									

Uit: Wagemakers & Patist (2012), 51.

In het tweede academiejaar (2010-2011) vertoonde geen enkele student bij de start van de opleiding een multiperspectivistische houding. Kort na de vernieuwde cursus Midden-Oosten, halverwege het academiejaar, scoorde 1,2% van de experimentele groep multiperspectiviteit, terwijl bij de controlegroep, die de reguliere cursus Midden-Oosten volgde, niemand de mogelijkheid zag om het thema veelzijdig te benaderen. Bij de eindmeting was er bij beide groepen geen sprake meer van multiperspectiviteit.

Wagemakers en Patist konden geen blijvende toename in multiperspectivistisch bewustzijn vaststellen. Wel toonden studenten uit de experimentele groep dankzij de vernieuwde cursus Midden-Oosten vooral op korte termijn meer aandacht voor de culturele en etnische achtergrond van de leerlingen. Kort na de vernieuwde cursus betrok 5,8% (5 op 86 studenten) van deze groep de achtergrond van de leerling en aan het einde van het academiejaar was dat nog 2% (1 op 51 studenten) (tegenover 0% bij de controlegroep). Helaas voldeden ook deze studenten die wel aandacht schonken aan de culturele-etnische achtergrond van de leerlingen niet aan de minimumcriteria inzake multiperspectiviteit. Slechts 1,2% van deze groep scoorde immers na de cursus Midden-Oosten op multiperspectiviteit en aan het einde van het studiejaar zelfs 0%.

Zoals ook Virta (2009) vaststelde toonden studenten zich wel bereid om multiperspectiviteit in hun lessen ter sprake te brengen. Maar daarbij schonken ze te weinig aandacht aan de culturele en etnische achtergrond van de leerlingen. (Toekomstige) leerkrachten zijn vaak niet gewoon aandacht te schenken aan elementen van historisch bewustzijn die van buiten de school komen.

Wagemakers en Patist besluiten dat in de huidige lerarenopleiding er geen of nauwelijks prikkels aanwezig zijn om een multiperspectivistische houding te stimuleren. In heel wat cursussen ontbreekt een focus op culturele en taalkundige diversiteit. Een update met een positieve gerichtheid naar interculturaliteit en diversiteit is dan ook noodzakelijk. Werken met leerlingen van cultureel en etnisch diverse achtergrond moet een fundamenteel onderdeel van de lerarenopleiding zijn en niet een afzonderlijke extra cursus. Zo'n cursus resulteert slechts in een groei van multiperspectiviteit op korte termijn. Enkel een structurele aanpak door multiperspectiviteit te implementeren in het hele curriculum van de lerarenopleiding, kan tot een aanhoudende groei van een op multiperspectiviteit en diversiteit gerichte houding bij aspirant-leerkrachten leiden.

De Nederlandse onderzoeker **Klein (2010)** maakte een beschrijvend overzicht van mogelijke pedagogische strategieën m.b.t. pluraliteit in het geschiedenisonderwijs. Het uitgangspunt was: hoe kan een toekomstige leraar zo les geven dat de diverse perspectieven in de historiografie en de vakdidactiek én diverse achtergronden van leerlingen tot hun recht komen? In een analytisch kader bracht hij die verschillende elementen sa-

men. Figuur 5 geeft daarvan een overzicht.⁷ Zowel algemene als specifiek vakgebonden aspecten zijn erin opgenomen: de beginsituatie van de leerlingen, de leerinhouden en een activerende werkvorm (klasdiscussie) (algemene aspecten) én inleving, actualisatie en waardebewustzijn (specifieke aspecten).

Klein (2010) kwam tot dit overzicht in het kader van een onderzoek bij 5 leerkrachten die les gaven in multiculturele klassen in Amsterdam en Rotterdam. Tijdens een interview kregen ze 15 kaartjes met stellingen onder andere over hun kennis van geschiedenisonderwijs aan leerlingen met verschillende culturele achtergrond. Op basis van hun standpunten kwam Klein tot een verschillende handelwijze van leerkrachten in een multiculturele context. Een beginnende leerkracht denkt vooral vanuit vakgebonden concepten die zich niet onmiddellijk vertalen in de concrete lespraktijk. Hij ziet niet hoe meervoudige perspectieven in het leerproces ingebracht kunnen worden omdat de nodige inhoudelijke achtergrondinformatie om de transfer te maken niet aanwezig blijkt te zijn. Door advies in te winnen bij ervaren collega's zou vooruitgang mogelijk zijn. De ervaren leerkracht wil cultureel relativisme vermijden. Hij wil dat leerlingen al de moeilijke morele kwesties een plaats geven in hun eigen culturele referentiekaders. Leerlingen daarbij van gedachten doen veranderen, vindt hij een moeilijke zaak.

Figuur 5: *Pedagogische aanpak m.b.t. pluraliteit in het geschiedenisonderwijs*

Leraren					
<i>Geschiedenisonderwijs</i>	<i>Leraar 1</i>	<i>Leraar 2</i>	<i>Leraar 3</i>	<i>Leraar 4</i>	<i>Leraar 5</i>
Algemeen					
1. Aanknopingspunten zoeken bij de voorkennis van de leerling	+	+	+	+	+
2. Feitelijke informatie geven	+	+	+	+	+
3. Een klasdiscussie starten	-	+	+	+	+
Specifiek					
4. Inleving in de geschiedenis en contextualisering	+	±	+	+	±
5. Pluraliteit duidelijk maken in verleden en heden	-	+	+	+	±
6. Ethisch oordelen	-	-	-	+	-

+ betekent dat de aanpak ofwel enigszins kunstmatig ofwel in een welbepaalde context werd toegepast

Uit: Klein (2010), 621.

7 De rubrieken uit het kader die de graad van 'interactie' (van ontwijken, minimaliseren, rust brengen, tot confronteren, uitdagen en behoeden) en de 'rol van de leraar' (neutraal of partij kiezen) analyseerden, hebben we hier niet opgenomen.

Studenten die hun eerste stappen zetten in het onderwijs zijn dus vooral bekommerd om klasmanagement en inhoudelijke leerstofbeheersing. Etnisch-culturele diversiteit wordt door hen niet (h)erkend. Vandaar dat het in kaart brengen van hun bestaande visie (en evolutie daarin) over omgaan met multiculturele groepen van groot belang is. Daarnaast is een gerichte en blijvende focus op de vakdidactische doelen en basisinzichten van geschiedenis (en de plaats van etnisch-culturele diversiteit daarin) essentieel. Omgaan met diversiteit vergt immers een andere manier van geschiedenis geven. Over hoe die op etnisch-culturele diversiteit gerichte houding in het vak geschiedenis dan kan worden aangeleerd, boden de geselecteerde studies geen duidelijkheid.

Een opleidingsprogramma gericht op diversiteit met onder meer exemplarisch lesmateriaal heeft wel invloed op het bewustzijn van studenten voor de thematiek. (Harris & Clarke, 2011) Dit effect kan soms slechts tijdelijk zijn. (Wagemakers & Patist, 2012) Om dit blijvend te maken is een structurele verankering van diversiteit in het hele curriculum van de lerarenopleiding noodzakelijk. Hoe dan ook blijken authentieke praktijkervaringen (met individuele leerlingen) in multiculturele klassen en de reflecties daarover de beste leerschool om een diversiteitshouding te ontwikkelen. (Virta, 2009) Lesgeven in multiculturele klassen vergt ervaring. Ervaring die beginnende leerkrachten niet hebben. Team teaching waarbij een startend leraar (ook op inhoudelijk vlak) geholpen wordt door een ervaren collega is een mogelijkheid. (Klein, 2010) Ondersteuning kan geboden worden met behulp van exemplarisch materiaal en 'good practices'. In een volgend deel geven we enkele tips en voorbeelden.

4 Consequenties voor de praktijk

In deze review gingen we op zoek naar wetenschappelijk onderzoek over het antwoord op de vraag hoe bij toekomstige leraren geschiedenis secundair onderwijs een op diversiteit gerichte houding kan worden aangeleerd die het geschiedenisonderwijs zinvol, haalbaar en leerbaar maakt voor leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen. Het aantal studies over deze problematiek is beperkt. Dat is enigszins verrassend gezien het maatschappelijk belang van de thematiek. De geselecteerde studies leverden daarenboven slechts in beperkte mate wetenschappelijke evidenties op. Er is dan ook een grote nood aan bijkomend wetenschappelijk onderzoek naar de aanpak van etnisch-culturele diversiteit in de les geschiedenis.

Hoewel niet wetenschappelijk getoetst leverde onze zoektocht enkele interessante praktijkrelevante wegwijzers op. In essentie hebben ze betrekking op twee met elkaar verbonden aspecten: de houding tegenover de diverse etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen en een multiperspectivistische benadering van een historisch onderwerp vanuit historiografisch en vakdidactisch oogpunt.

De analysekaders van Harris en Clarke (2011) en Virta (2009) om de evolutie in **diversiteitshouding van aspirant-leerkrachten tegenover leerlingen** vanuit etnisch-culturele minderheidsgroepen te traceren zijn bruikbaar in de praktijk, ook buiten het vak geschiedenis.

Het in kaart brengen van de beginsituatie is van groot belang. Beginnende leerkrachten hebben immers een aantal concepties over effectief lesgeven die vaak hardnekkig standhouden. Hoe lesgevers zich gedragen in een klas hangt ook in belangrijke mate samen met hoe ze denken over de leerlingen die ze voor zich hebben. Het subjectief concept van aspirant-leerkrachten met hun eigen opinies en stereotiepe vooroordelen m.b.t. etnisch-culturele diversiteit heeft dan ook een onmiskenbare invloed op het lesgeven in een multiculturele klascontext. (Van Hook, 2002; Garcia & Lopez, 2005) Dat veel secundaire scholen en lerarenopleidingen buiten een stedelijke omgeving weinig of geen contacten met multiculturele groepen hebben, maakt dat ze zich nauwelijks aangetrokken voelen tot de etnisch-culturele diversiteitsthematiek.

Genoemde analysekaders (Harris & Clarke, 2011; Virta, 2009) vormen een belangrijke inspiratiebron voor de ontwikkeling van een eigen onderzoeksinstrument om de evolutie in diversiteitshouding van aspirant-leerkrachten tegenover leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen te traceren. Dit zou bijvoorbeeld kunnen gebeuren door

uitspraken of stellingen m.b.t. diversiteit te laten beoordelen.⁸ De resultaten daarvan kunnen dan gebruikt worden als basis voor een attitudebepaling tegenover de diversiteitsthematiek.

Stilstaan bij de beginsituatie van de aspirant-leerkrachten is dus van groot belang. Het vertrouwen om les te geven in een multiculturele klas blijkt toe te nemen naar mate de toekomstige leerkracht voordien al ervaringen had met etnisch-culturele diversiteit. Burenrelaties, vriendschappen, een tutoringsproject op school waarbij leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen betrokken zijn, spelen een belangrijke rol. Ook een positieve ingesteldheid 'van huis uit' vergroot het bewustzijn voor etnisch-culturele diversiteit. (Castro, 2010)

Een tweede aspect dat we hier ter sprake brengen betreft de **vakdidactische aanpak van diversiteit door een multiperspectivistische benadering van de geschiedenis**. Daarbij komen zowel de vakdidactische doelen, de leerinhouden als de werkvormen en hulpmiddelen aan bod.

Uit de wetenschappelijke studies die we selecteerden voor deze review blijkt dat de meeste studenten zich wel bereid tonen om multiperspectiviteit in hun lessen ter sprake te brengen. Maar dat ze vaak niet weten hoe ze dat in de concrete lespraktijk moeten doen of welke leerinhouden daarvoor het meest geschikt zijn.

De meeste lerarenopleidingen richten nochtans **diversiteitscursussen** in. Over het effect daarvan bestaat er geen eensgezindheid. Onderzoek van Harris en Clarke (2011) toonde aan dat een specifiek opleidingsprogramma gericht op diversiteit in de geschiedenisles invloed had op studenten, maar die was niet duidelijk verifieerbaar. Het vergrootte wel hun bewustzijn voor de thematiek. De onderzoekers konden ook niet aantonen of aparte algemene cursussen over diversiteit meer effect opleverden dan een geïntegreerd programma waarin diversiteit was verweven. (zie ook Sleeter, 2001; Premier & Miller, 2010) In sommige gevallen kunnen diversiteitscursussen zelfs averechts werken waarbij studenten misnoegd vertrekken en niet bereid zijn nog te werken in een stedelijke multiculturele school. (Marbley et al., 2007; McFalls & Cobb-Roberts, 2001) Uit het onderzoek van Wagemakers en Patist (2012) bleek dan weer dat het effect van zo'n specifieke diversiteitstraining slechts beperkt was in de tijd. Een structurele inbedding in de lerarenopleiding met volgehouden aandacht voor diversiteit wordt dan ook sterk aanbevolen. Hoe dat dan concreet moet gebeuren, maakte de studie van Harris en Clarke (2011) (nog) niet duidelijk.⁹ In ieder geval dient de lerarenopleiding in verband

8 In het kader van een vervolgonderzoek in samenwerking met de lerarenopleiding voor bachelors geschiedenis van de Hogeschool Utrecht ontwikkelden we zo'n analysekader: zie bijlage 1.

9 Een tweede luik van het onderzoek waarvan de resultaten nog niet werden gepubliceerd richt

met een diversiteitsgerichte houding een voortrekkersrol op zich te nemen omdat stage-mentoren op dat vlak vaak geen modelfunctie vervullen.

In een opleidingsprogramma gericht op diversiteit moet een blijvende focus op de pedagogische en **vakdidactische doelen** aspirant-leerkrachten meer ontvankelijk maken voor een diversiteitsgerichte houding. (Nelson, 2008) Dit houdt in dat de vormende waarde van het vak geschiedenis aan de hand van de basisinzichten van het vak meer explicitering vereisen. De klemtoon ligt bij betekenisvol geschiedenisonderwijs op het aanleren van historisch denken. Daarin staan onder meer volgende aspecten centraal: historische ontwikkelingen zijn toevallig en onvoorspelbaar, iedere tijd moet vanuit zichzelf serieus genomen worden rekening houdend met de historische standplaatsgebondenheid en waardepatronen zijn tijdgebonden. (Wilschut, 2004)

Wat ons meteen bij de vraag brengt: welk soort geschiedenis is de moeite aan bod te brengen in een multiculturele klas? Welke **leerinhouden** zijn het meest geschikt vanuit een multiperspectivistische invalshoek die aansluit bij de diverse etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen? De (nationale) context waarin het geschiedenisonderwijs wordt aangeboden is daarbij van groot belang. Omdat deze praktijkgerichte review specifiek tot doel stelt de vertaalslag te maken van internationaal wetenschappelijk onderzoek naar het Vlaamse geschiedenisonderwijs, schenken we eerst aandacht aan het kader waarin het vak geschiedenis in Vlaanderen wordt aangeboden.

In de Vlaamse gemeenschap maakt het vak geschiedenis deel uit van de algemene vorming en staat het voor het merendeel van de leerlingen voor één of twee lesuren geprogrammeerd op de lesroosters van het secundair onderwijs (van 12 tot 18 jaar).¹⁰ In een aantal omringende landen (Nederland en Engeland bijvoorbeeld) is het voor de oudste leerlingen (vanaf ca. 14 jaar) een keuzevak, waardoor niet alle leerlingen nog geschiedenisles krijgen. Ca. 37 % van alle Nederlandse scholieren hebben het vak geschiedenis in hun hele middelbare schoolcarrière op het programma staan. (van Boxtel & Grever,

zich op de vraag hoe blanke lerarenopleiders met weinig of geen ervaring m.b.t. etnische diversiteit studenten op dat vlak effectief kunnen ondersteunen.

10 We beperken ons in de verdere toelichting tot de twee grootste onderwijsnetten in Vlaanderen: het vrij katholiek onderwijs (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO)) en het gemeenschapsonderwijs (GO!). In de eerste graad van het secundair onderwijs en het ASO (Algemeen Secundair Onderwijs), TSO (Technisch Secundair Onderwijs) en KSO (Kunst Secundair Onderwijs) is geschiedenis in het gemeenschapsonderwijs (GO!) en het vrij katholiek onderwijs (VSKO) een afzonderlijk vak van de basisvorming. In de B-stroom in de eerste graad van het VSKO en het BSO (Beroeps Secundair Onderwijs) van het GO! en het VSKO krijgen leerlingen geen apart vak geschiedenis, maar is historische vorming geïntegreerd in een vakkencluster (Maatschappelijke Vorming (MAVO)/Project Algemene Vakken (PAV)). De leerlingen van deze onderwijsvorm hebben dus geen apart vak geschiedenis. (voor meer informatie : www.g-o.be (GO!) en www.vsko.be (VSKO)) Een algemeen overzicht van het geschiedenisonderwijs biedt: de Wever, Vandepitte & Jadoulle, 2011.

2011) In Engeland laten 7 van de 10 leerlingen geschiedenis vallen wanneer ze op 13 of 14-jarige leeftijd daartoe de kans krijgen. (Haydn, 2011)

Het vak geschiedenis is een 'politiek' geladen vak dat sinds de 19^{de} eeuw in de meeste Europese landen gebruikt wordt als dienstmaagd om een nationale identiteit of burgerlijke loyaliteit tegenover de natiestaat te verkrijgen. Het spanningsveld tussen enerzijds de disciplinair-kritische methode van geschiedenis en anderzijds het overdragen van bepaalde waarden (nationale, Europese, democratische, ...) in het schoolvak bepaalt in belangrijke mate de marge waarbinnen aandacht voor diversiteit een kans krijgt.

Het Vlaamse geschiedenisonderwijs keerde zich vooral na de Tweede Wereldoorlog af van een gecanoniseerd Belgisch nationaal kader en de daaraan verbonden etnocentrische stereotypen. (Wils, 2008; de Wever, Vandepitte & Jadoulle, 2011) Die tendens werd nog versterkt door de regionalisering van het Belgisch onderwijsbeleid na 1989. De eindtermen die de Vlaamse overheid formuleerde als minimumdoelstellingen voor het vak geschiedenis dwingen het niet, zoals in landen als Nederland en Engeland, in een strak inhoudelijk keurslijf. In plaats daarvan bieden de eindtermen criteria voor leerstofkeuze. De nadruk ligt op het verwerven van historische kennis, vaardigheden en attitudes. Het met de eindtermen geïntroduceerde begrip 'historisch referentiekader' is structurerend en minder inhoudelijk van karakter. (Goegebeur, Vielfont & Gijsenbergh, 2007) Het wordt geleidelijk opgebouwd op basis van de concepten tijd, ruimte, maatschappelijke domeinen (reconstructie van het verleden) en bronnen (historische methode). Ook historisch methodologische (structuur)begrippen maken deel uit van zo'n referentiekader. Hoewel de Belgische en Vlaamse geschiedenis een vast onderdeel in het curriculum vormen, speelt (de Belgische) nationale identiteit nauwelijks nog een rol. Op de eindtermen gebaseerde leerplannen waarschuwen overigens voor een te sterke eurocentrische benadering van het verleden. Vandaar de verplichting in de leerplannen van het katholiek onderwijs om per leerjaar minstens één niet-westerse samenleving te behandelen. Daarbij wordt aandacht gevraagd voor zowel de specificiteit van die niet-westerse beschavingen als voor de wisselwerking tussen samenlevingen. De leerplannen van het katholiek onderwijs verwachten dat leerlingen inzicht wordt geboden in de verstengeling van lokale, regionale, nationale en mondiale problemen. Ook volgens de leerplanmakers van het GO! dient de Europese geschiedenis vanuit een mondiaal perspectief bekeken te worden met zowel aandacht voor de uitbouw van de eigen cultuur als voor de bijdragen van en het samenleven met andere volken en culturen.¹¹

11 Voor de vakeindtermen geschiedenis zie: www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs. Voor de leerplannen geschiedenis zie: www.g-o.be (GO!); www.vsko.be (VSKO); www.pov.be (provinciaal onderwijs) en www.ovsg.be (gemeentelijk onderwijs).

De individuele geschiedenisleraar in Vlaanderen heeft dus een relatief grote keuzevrijheid bij de leerstofselectie. Hij kan die keuze afstemmen op de concrete leerlingengroep die hij voor zich heeft. Dat biedt kansen om een op diversiteit gerichte aanpak te hanteren waarbij ook aandacht uitgaat naar leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

Niet in alle ons omringende landen bestaat er zoveel inhoudelijke keuzevrijheid voor het vak geschiedenis als in Vlaanderen.¹² In Engeland en Nederland bepaalt de overheid expliciet welke geschiedenis in de klas wordt gegeven. (Grever, Pelzer & Haydn, 2011a) De overheid ziet overdracht van historische kennis als een belangrijk middel voor burgerschapsopvoeding, om nationale loyaliteit en trots of sociale cohesie te verstevigen en de integratie van migranten te stimuleren. In Nederland legde de staat voor de basisschool en de eerste jaren (onderbouw genoemd) van het secundair onderwijs een canon of nationaal referentiekader op vanuit een eurocentrische benadering. (Klein, Grever & van Boxtel, 2011; van Boxtel & Grever, 2011) Deze canon bevat een lijst van vijftig historische gebeurtenissen die elke rechtgeaarde Nederlander moet kennen en die als het ware een culturele ruggengraat, een noodzakelijk geachte intellectuele bagage vormen. Die behandelt vooral aspecten in verband met politiek, ideeën en wat techniek en economie. Etniciteit is aanwezig (slavernij, kolonialisme en multiculturalisme), maar vooral politiek en emancipatorisch geïdentificeerd. (van Boxtel & Grever, 2011)

In het *National Curriculum* (2008) voor geschiedenis van Engeland en Wales komt wereldgeschiedenis pas aan bod bij historische thema's als slavernij, het Britse Rijk en de wereldoorlogen. (Haydn, 2011) En die worden voornamelijk vanuit Engels standpunt bekeken. Daarbuiten komt Europese en wereldgeschiedenis - vaak door tijdsgebrek - nauwelijks aan bod. In het nieuwe curriculum van 2008 staat 'diversity' weliswaar expliciet en met een gedetailleerde omschrijving vermeld (en niet impliciet zoals voordien). (Bracey et al., 2011)

Als het geschiedenisonderwijs zoals in Engeland en Nederland gericht is op het doorgeven van het nationale verleden en collectieve mythes ontstaat het gevaar van verarming omdat het kritische potentieel van het geschiedeniscurriculum in gevaar is. Op die manier komt het geschiedenisonderwijs immers los te staan van de geschiedeniswetenschap. Bovendien biedt geschiedenis louter in een nationaal referentiekader weinig kansen voor leerlingen uit diverse etnisch-culturele groepen om zich te situeren of een plaats te vinden door positieve identificatie. (Klein, 2010) Daardoor dreigt geschiedenis irrelevant te worden omdat het los staat van de interesse, waardering en mogelijkheden van de leerlingen en daardoor minder kans biedt op betekenisvol leren.

12 Een overzicht van het geschiedenisonderwijs in 24 Europese landen van de Raad van Europa biedt: Erdmann & Hasberg, 2011.

Vandaar de vraag: welk soort geschiedenis vinden leerlingen nu zelf de moeite? Uit een onderzoek bij 678 leerlingen uit drie stedelijke gebieden in Nederland (Rotterdam), Engeland (Londen) en Frankrijk (Nord-pas-de-Calais) bleken leerlingen voornamelijk geïnteresseerd in domeinen zoals familie, religie (vooral bij migranten) en wereldgeschiedenis. (Grever et al., 2011a) Een ander grootschalig onderzoek bij meer dan 400 jongeren uit stedelijke gebieden in Nederland en Engeland bracht aan het licht dat het verband tussen geschiedenis en migratie zoals verwacht vooral niet-autochtonen aansprak, en dan voornamelijk de meisjes onder hen. (Grever et al., 2008) Een grote meerderheid vond dat ook donkere bladzijden uit de geschiedenis zoals die m.b.t. de zwarte slavernij aan bod moesten komen.

Problematisch is het feit dat de aandacht voor minderheidsgroepen en diversiteit vaak beperkt blijft tot die negatieve aspecten. (Bracey et al., 2011) Minderheden vormen in de meeste Europese landen onderdeel van het curriculum wanneer ze gezien worden als een 'probleem'. (Stradling, 2001) We moeten dus oppassen voor een constructie van het verleden waarin minderheden slechts een marginale rol spelen en vaak in een negatieve of ondergeschikte bijrol aan bod komen. (Patist & Güven, 2011) Geschiedisonderwijs dat zich enkel richt op de zwarte bladzijden uit het verleden, zal de sociale cohesie niet bevorderen noch een gefundeerd oordeel over het verleden opleveren. Zo blijkt de sterke nadruk in het Engelse geschiedeniscurriculum op Hitler en de Tweede Wereldoorlog enerzijds en het negeren van het *Wirtschaftswunder* in het naoorlogse Duitsland anderzijds bij leerlingen anti-Duitse stereotypen te stimuleren. (Bennett, 2004).

Het komt er dus op aan de geschiedenis te verbreden met een veelzijdig blikveld dat de wisselwerking tussen diverse perspectieven integreert. Thema's als migratie van mensen en culturen (eventueel gekoppeld aan persoonlijke (familie)verhalen), slavernij, kolonisatie, grootschalige conflicten en oorlogen, de mediarevolutie, etc. bieden in dat verband heel wat mogelijkheden.

Vooraf is er grote nood aan uitgewerkt exemplarisch materiaal en 'good practices' over de concrete aanpak van multiperspectiviteit. Zoals Virta (2009) in haar onderzoek aantoonde waren studenten wel bereid om etnisch-culturele diversiteit in hun lessen ter sprake te brengen, maar wisten ze niet hoe ze dat moesten doen. Ze hadden moeite om de vertaalslag te maken van het concept multiperspectiviteit naar de concrete klaspraktijk. Het inzicht ontbrak dat een op diversiteit gerichte houding te maken heeft met een andere, 'niet-klassieke' manier van lesgeven. Welke **didactische leermiddelen en werkvormen** kunnen daarbij idealiter ingezet worden?

In een Amerikaanse context waar het vak geschiedenis sterk verbonden is met waardenopvoeding en de klassieke leerboeken het dominante verhaal van de rijke blanke

mannelijke bevolking bieden, bleek een alternatieve aanpak succesvol. Martell (2011) liet het leerboek vervangen door een eigen leerkrachtenbundel met veel aandacht voor primair bronnengebruik, mondelinge verhalen en analyses van historici en journalisten. Die leerkrachtenbundel is beschikbaar op het internet.¹³ Bewust werd ervoor gekozen historische gebeurtenissen te bekijken vanuit diverse standpunten én met een multiculturele invalshoek. Zijn aanpak bleek te lonen. Niet-blanke leerlingen konden zich beter identificeren met mensen uit het verleden. Ook bij de meeste blanke leerlingen was dat het geval. Door de nieuwe bundel kwamen de leerlingen tot de essentie van geschiedenis(onderwijs): een discussie op basis van argumenten. Een kleine groep leerlingen kon zich niet vinden in de nieuwe aanpak en wilde terug naar het vertrouwde geschiedenis-handboek omdat het gemakkelijker was door het éézijdige beeld dat het presenteerde, zonder verdere discussie. Dit onderzoek leert dat tekstmateriaal waarbij geschiedenis interpretatief vanuit multiperspectiviteit én multicultureel wordt aangeboden een positieve impact kan hebben op het leren en de betrokkenheid bij het verleden, ook van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

Een gelijkaardige krachtige pedagogische aanpak komt naar voor uit een case-study over een Amerikaanse leraar die tijdens de geschiedenisles zijn leerlingen een multiculturele opvoeding tot democratisch burger gaf. (Dicamillo & Pace, 2010) Net zoals in het onderzoek van Martell (2011) gebruikte de leraar ook hier alternatieve teksten die de visie boden van onderdrukte en gemarginaliseerde Amerikanen. Morele kwesties die tot uitdagende discussies konden leiden, vormden daarbij de basis. De leraar waarschuwde dat het niet de bedoeling was de positie van helden en slachtoffers om te keren. Zo'n revisionistische werkwijze zou allerm minst het kritisch denken begunstigen. Met activerende werkvormen zoals klasdiscussie en rollenspel slaagde hij erin de leerlingen te begeistere voor het vak. De keuze voor rollenspel dient nochtans steeds met de nodige omzichtigheid te gebeuren. Leerlingen 'dwingen' zich te verplaatsen in het perspectief van daders, zoals bijvoorbeeld slavenhandelaars of bewakers van concentratiekampen, kan in (multiculturele) klassen tot afwerende reacties leiden. Ook vanuit ethisch standpunt is dit af te keuren. (Grever, 2011b, 12)

Gevoelige en controversiële onderwerpen vereisen sowieso een omzichtige aanpak. Uit een Nederlands onderzoek van 2003 bleek dat islamitische leerlingen de hedendaagse strijd tussen Israël en de Palestijnen niet los konden zien van de jodenvervolging tijdens de Tweede Wereldoorlog. (Grever, 2011b) Leerlingen van Marokkaanse afkomst identificeerden zich met de huidige Palestijnen. De begrippen 'Israëli' en 'Jood' werden door elkaar gehaald. Dat leidde tot antisemitische uitspraken, zich daarbij beroepend op de vrijheid van meningsuiting. Sommige leraren die geschokt waren door zoveel verbaal

13 www.framingham.k12.ma.us/fhs_ss_martell.cfm

geweld, stopten de discussie. Ze voelden zich inhoudelijk en didactisch onbekwaam om zo'n controversieel en gevoelig onderwerp uit te leggen. Voor sommige leerlingen met traumatische ervaringen over recente gewelddadige conflicten – denk aan de hiervoor vermelde leerlingen uit Kosovo in het onderzoek van Virta (2009) – kan een terugblik op het verleden pijnlijke emoties oproepen. Afstandelijk en louter cognitief een historische redenering opbouwen valt in die gevallen niet te verwachten. Het persoonlijk verwerken met individuele schriftelijke opdrachten is hier dan ook meer op zijn plaats. (Grever, 2011b)

Multiperspectiviteit vergt dus een actieve houding waarbij de leerling bereid is door perspectiefwisseling zich te verplaatsen in een ander om van op enige afstand het eigen standpunt te bekijken. Daarbij wordt niet verwacht dat de leerling instemt met de opvattingen van mensen uit het verleden, maar ze wel begrijpt met het inzicht dat er meerdere perspectieven (kunnen) zijn op een (historisch) feit. Vooraf dient dus duidelijk gemaakt te worden dat je de gezichtspunten van een ander (of een andere cultuur) kunt begrijpen, zonder daarmee in te stemmen. (Grever, 2011b) Voorwaarde voor elke dialoog is een houding van wederzijds respect. Leerlingen naar elkaar laten luisteren, kernachtige vragen stellen en standpunten samenvatten zijn voor de leraar daarbij essentiële vaardigheden. (zie ook infra Dicamillo & Pace, 2010) Die vergen veel oefening. Ervaring van de leerkracht speelt dus een belangrijke rol. (Hawkey & Prior, 2011) Team teaching op het vlak van een diversiteitsgerichte aanpak aan beginnende leerkrachten door ervaren collega's die in dat verband over deskundigheid beschikken kan positieve resultaten opleveren. (Premier & Miller, 2010)

Bij aspirant-leerkrachten is er dus een sterke nood aan 'good practices'. Ze klagen over de werkdruk en problemen om bronnen te vinden die diversiteit ondersteunen. Ze willen recente en bruikbare informatie, bijvoorbeeld in de vorm van informatiepakketten. (Parker-Jenkins et al., 2004) Ter inspiratie en zonder volledigheid te betrachten geven we hieronder enkele praktische voorbeelden waarbij vanuit een etnisch-culturele diversiteitshouding in het vak geschiedenis multiperspectiviteit aan bod komt.

De Nederlandse lerarenopleiders Patist en Güven (2011) bekeken een geschiedenisles eens vanuit Marokkaanse en Turkse leerlingen. Ze stelden vast dat (ook ervaren) leraren niet altijd inzicht hebben in de manier waarop aansluiting kan gevonden worden bij ervaringen en voorkennis van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. In een les over de uitbreiding van het Romeinse Rijk werd uitvoerig de betekenis van de Nederlandse stad Nijmegen belicht. Aanknopingspunten bij Marokkaanse en Turkse leerlingen bleven onbenut. Ook al maakten zowel het huidige Turkije als Marokko destijds deel uit van het Imperium Romanum. Drie handige overzichtswerken over de geschiedenis van respectievelijk Turkije (Bakker, Vervloet & Gailly, 2002; Lewis, 2001) en Marokko (Obde-

ijn, De Mas & Hermans, 2002) bieden in dit verband interessante aanknopingspunten voor etnisch-culturele diversiteit met respectievelijk de geschiedenis van Marokko en Turkije. Het gaat er daarbij overigens niet om de geschiedenis van Turkije en Marokko als extra onderwerp aan te bieden, maar de geschiedenissen van deze landen te verbinden met de westerse geschiedenis. Diversiteit moet dus geen aparte lesinhoud zijn die als een bijkomende module in de leermaterialen wordt gestopt.

In Nederland ontwikkelde het Platform Taalgericht Vakonderwijs een lessenspakket i.v.m. multiperspectiviteit bij geschiedenis. (Erogluer, Hajer, van Boxel & Fiori, 2009) Dit werd uitgewerkt aan de hand van verschillende perspectieven op de inname van Constantinopel in 1453 door de Turken: een christelijk-Europees perspectief, een Ottomaans-Turks perspectief en een perspectief van historici. De vakdidactische inzichten werden gekoppeld aan de principes van het taalgericht geschiedenisonderwijs. Multiperspectiviteit wordt immers in de taal en het begrippenkader dat wordt gebruikt zichtbaar en die taal is tijdgebonden.

Studenten van de Specifieke Lerarenopleiding geschiedenis van de KULeuven ontwierpen in lessen over de omgang met diversiteit in het Ottomaanse rijk en het moderne Turkije. Ze vormen een bron van inspiratie voor (aspirant-)leraren en zijn beschikbaar via de website van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen.¹⁴

En over het thema slavenhandel en slavernij is er onder meer educatief materiaal in de vorm van uitgewerkte lessen (in het Engels) beschikbaar op het internet.¹⁵ Ook de site www.tijm.nl biedt een intercultureel thema over slavenhandel en slavernij door de Nederlanders en kan als vertrekpunt dienen om het onderwerp te verkennen.

Betekent dit nu dat bij een diversiteitsgerichte aanpak de juiste selectie van leerinhouden het belangrijkste is? Of overweegt de pedagogie? Harris en Haydn (2006) stelden vast dat om interesse voor het vak geschiedenis te ontwikkelen het voornaamste een positieve ervaring bij leerlingen was als ze het vak leerden. Meer nog dan de titels van de hoofdstukken en paragrafen blijkt de manier waarop de leerlingen les krijgen een verschil te maken. Een interactieve lesstijl met veel aandacht voor activerende werkvormen worden vooral bij jongere leerlingen sterk geapprecieerd. Discussie, groepswerk, dramatische werkvormen en visuele hulpmiddelen worden hoog gerangschikt. Een leraar die overwegend doceert, de leerlingen veel laat schrijven of bijna uitsluitend het hand- en werkboek gebruikt, kan leerlingen weinig enthousiasmeren. Om de aanwezige

14 www.vvlg.be/nl/nieuws/lessen_over_diversiteit_binnen_het_ottomaanse_rijk_&_turkije_in_de_20e_en_21e_eeuw-1601.html

15 www.northants-black-history.org.uk/resourceDownloadIndex.asp

diversiteit maximaal naar boven te laten komen en positief te benutten is variatie een sleutelwoord. Leerkrachten kunnen dus -en niet enkel in het kader van diversiteit - met hun personaliteit en pedagogisch-didactische aanpak het verschil maken!

Geschiedenisonderwijs vanuit een diversiteitsgerichte houding heeft vooral te maken met een andere manier van lesgeven. Daarbij wordt de disciplinaire multiperspectivistische benadering van een historisch thema betrokken op de diverse etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen. Hoe ze dat dan concreet in de lespraktijk moeten doen, is voor veel (toekomstige) leerkrachten niet duidelijk.

Stilstaan bij de diversiteitshouding van aspirant-leerkrachten tegenover leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen is een belangrijke voorwaarde. De analysekaders van Harris en Clarke (2011) en Virta (2009) zijn in dat opzicht praktisch bruikbaar. Geschiedenisonderwijs dat los staat van de interesse, waardering en mogelijkheden van de leerlingen, biedt minder kans op betekenisvol leren en dreigt daardoor irrelevant te worden. Vandaar dat een voortdurende blik op de vakdidactische basisinzichten en de functie van geschiedenis essentieel is. Het Vlaamse geschiedenisonderwijs kent geen nationale canon zoals dat bijvoorbeeld in Nederland het geval is, waardoor leerkrachten vrijer de leerinhouden kunnen selecteren die ook leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen kunnen aanspreken. Thema's zoals migratie, slavernij, kolonisatie, grootschalige conflicten en oorlogen en de mediarevolutie bieden daartoe de mogelijkheid. Een krachtige gevarieerde didactische aanpak maakt het verschil. Met lesmateriaal dat uitdagend is en waarbij multiperspectiviteit en kritische alternatieve visies centraal staan. Met interactieve en coöperatieve werkvormen zoals rollenspel en klasdiscussie. En met een sterke focus op empathie, actualisatie en ethisch bewustzijn.

5 Conclusie

Hoe kan bij toekomstige leerkrachten geschiedenis een diversiteitshouding worden aan-geleerd die het geschiedenisonderwijs zinvol, haalbaar en leerbaar maakt voor leerlin-gen van etnisch-culturele minderheidsgroepen? Dat was de onderzoeksvraag die we in deze review stelden. Op basis van vier relevante studies leverde onze zoektocht slechts in beperkte mate wetenschappelijke evidenties op.

Een specifiek opleidingsprogramma voor aspirant-leerkrachten om hen voor te bereiden op etnisch-culturele diversiteit in de geschiedenisles vergrootte volgens Harris en Clarke (2011) wel het bewustzijn voor de thematiek, zonder dat dit duidelijk verifieerbaar was. Soms bleek dat het effect van zo'n specifieke diversiteitstraining beperkt was in de tijd. (Wagemakers & Patist, 2011) Een **structurele duidelijk zichtbare inbedding in de lerarenopleiding** met volgehouden aandacht voor de diversiteitsthematiek zal dan ook ongetwijfeld zijn vruchten afwerpen.

De beste leerschool is de praktijk. Systematische reflectie over **authentieke praktijk-ervaringen** in klassen met leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen begun-stigt een positieve houding tegenover lesgeven in multiculturele klassen. (Virta, 2009) De analysekaders van Harris en Clarke (2011) en Virta (2009) om de evolutie in diver-siteitshouding van aspirant-leerkrachten tegenover leerlingen vanuit etnisch-culturele minderheidsgroepen te traceren, zijn daarbij erg bruikbaar.

Studenten die vooraf reeds in de familiale sfeer, vriendenkring of door burenerelaties kennis maakten met etnisch-culturele diversiteit staan vaak meer open voor de proble-matiek. De lerarenopleiding kan ook voor de andere studenten die niet of nauwelijks met diversiteit in contact komen **individuele contacten met leerlingen uit etnisch-culturele minderheden** tot stand brengen via bijvoorbeeld een tutoringsproject. Zo vergroot de kans dat etnisch-culturele diversiteit gemakkelijker wordt (h)erkend.

Lesgeven in multiculturele klassen vergt ervaring. Ervaring die beginnende leerkrachten niet hebben. Hun bekommernis gaat immers op de eerste plaats uit naar klasmanage-ment en inhoudelijke leerstofbeheersing. Daardoor hebben ze moeite om de transfer te maken naar een diversiteitsgerichte houding. **Team teaching** waarbij een startend leraar geholpen wordt door een ervaren collega is in dit verband een mogelijke piste. (Klein, 2010)

Vanuit de visie van het vak geschiedenis betekent dat bij een diversiteitshouding de **vakspecifieke multiperspectivistische benadering** van een historisch thema wordt

gekoppeld aan de etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen. Een gerichte en blijvende focus op de **vakdidactische doelen en basisinzichten** van geschiedenis (en de plaats van etnisch-culturele diversiteit daarin) is noodzakelijk. Wat is de functie van geschiedenis? En wat maakt het vak betekenisvol ook voor leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen? De disciplinaire omgang met het vak geschiedenis blijkt immers een niet eenvoudig overdraagbare vorm van denken, maar is iets dat voortdurend training nodig heeft en slechts d.m.v. gevarieerd onderwijs mogelijk is. Wat het **curriculum** betreft is een **verbreding naar wereldgeschiedenis** die vanuit diverse standpunten en algemeen-menselijk thema's (de migratie van mensen en culturen, slavernij, grootschalige conflicten en oorlogen, het internet en de mediarevolutie) wordt belicht van betekenis om multiperspectiviteit te favoriseren. Dit sluit trouwens aan bij wat volgens onderzoek leerlingen zelf interesseert en relevant vinden. Geschiedenisonderwijs vanuit een diversiteitsgerichte houding heeft vooral te maken met een **krachtige manier van lesgeven** met een gevarieerd palet aan didactieken en strategieën. Loskomen van enkel het klassieke leerboek door bijkomend uitdagend materiaal te ontwerpen (of in bronteksten te detecteren) waarbij multiperspectiviteit en kritische alternatieve visies de uitgangspunten zijn. Met interactieve en coöperatieve werkvormen zoals rolspel en klasdiscussie. Vakoverschrijdend samenwerken kan extra kansen en leereffect opleveren. Nog meer nadruk leggen op concepten als inleving, actualisatie en waardebewustzijn.

Ondersteuning kan geboden worden met behulp van exemplarisch materiaal en 'good practices', waaraan er veel nood is. De uitgewerkte praktijkvoorbeelden naar waar hierboven werd verwezen, kunnen een vertrekpunt zijn. Netwerking met andere actoren (leraren in de praktijk, lerarenopleiders, vakbegeleiders, nascholingscentra, educatieve instellingen zoals bijvoorbeeld de Raad van Europa) vergroot de kansen van een duurzame verankering van inspirerende praktische toepassingen en tips.

De geschiedenisles kan dus een ontmoetingsplaats zijn van diverse historische culturen. In plaats van een geschiedenis verdeeld in 'mijn' en 'jouw' verleden, is er nood aan een betekenisvol geschiedenisonderwijs voor alle leerlingen ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond. Een aantal dilemma's blijven, ook al omdat de specifieke samenstelling van de klasgroepen erg kan verschillen. Spreken we leerlingen aan op hun veronderstelde etnisch-culturele identiteit om te vermijden dat geschiedenis door hen als irrelevant wordt gezien? Of doen we het niet omdat het de stereotypering bevordert? Moeten we leerlingen geschiedenis bieden uit 'hun' land van herkomst? Over welk vakinhoudelijke kennis moeten (toekomstige) leraren beschikken die interactief met leerlingen aan de slag gaan en mogelijk reacties kunnen verwachten? En wat moeten ze weten over de leerlingen en manieren waarop ze via hun familie, sociale media of netwerken met

geschiedenis in aanraking komen? En hoe belangrijk is het om etnisch-culturele diversiteit ook weer niet te overschatten en leerlingen ook als gewone jongeren te zien?

Heel wat vragen die bij gebrek aan vakdidactisch onderzoek onbeantwoord blijven. Toekomstig onderzoek zou zich dan ook moeten blijven richten naar hoe leerkrachten geschiedenis met krachtige leerinhouden en vakdidactiek diverse noden en interesses van heterogene klassen in een wisselende schoolcontext kunnen aanspreken.¹⁶ De lerarenopleiding vervult daarbij ongetwijfeld een voortrekkersrol.

¹⁶ In het kader van een vervolgonderzoek in samenwerking met de lerarenopleiding voor bachelors geschiedenis van de Hogeschool Utrecht hopen we hier zelf een bijdrage aan te leveren.

6 Referentielijst¹⁷

- Angvik, M., & Von Borries, B. (Eds.). (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Ardui, J., De Cock, M., Frans, R., Hinnekint, K., Reybrouck, M., Schrooten, E. et al. (2011). *Inspiratiegids voor een kwaliteitsvolle vakdidactiek*. Leuven: School of Education.
- Bakker, R., Vervloet, L. & Gailly, A. (2002). *Geschiedenis van Turkije*. Amsterdam: Bulaaq.
- Boone, M. (2005). *Historici en hun métier. Een inleiding tot de historische kritiek*. Gent: Academia Press.
- Barton, K.C., & McCully, A.W. (2005). History, identity, and the school curricula in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Bennett, S. (2004). The use of multiperspectivity when teaching history in secondary and upper-secondary schools: an example of the United Kingdom. *Reports of the activities of the Council of Europe in History Teaching in Cyprus in 2004. (24-27 november, Nicosia)* Strasbourg: Council of Europe, 23.
- Bracey, P., Gove-Humphries, A., & Jackson, D. (2011). Teaching diversity in the history classroom. In: Davies, I. (Eds.). *Debates in History Teaching*. London: Routledge, 172-185.
- Castro, A.J. (2010). Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*, 39:3, 198-210.
- Cockerell, K.S., Plaicer, P.L., Cockerell, D.H., & Middleton, J.N. (1999). Coming to terms with "diversity" and "multiculturalism" in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351-366.

¹⁷ In het bijzonder gaat onze dank uit naar Prof. Dr. M. Grever van de Erasmus Universiteit in Amsterdam en J. Patist van de Hogeschool Utrecht voor de verwijzing naar bijkomend onderzoek.

- Conaway, B.J, Browning , L.J., & Purdum-Cassidy, B. (2007). Teacher Candidates' Changing Perceptions of Urban Schools: Results of a 4-Year Study. *Action in Teacher Education*, 29(1), 20-31.
- Dan, Y., & William, L. (2010). Measurement and comparison of American college students' history interests. *College Student Journal*, 44(2), 424-432.
- De Wever, B., Vandepitte, P., & Jadoulle, J.-L. (2011). Historical education and didactics of history in Belgium. In: Erdmann, E. & Hasberg, W. *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European. Discourse on History Education*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag. Dl. 1, 45-90.
- Dicamillo, L., & Pace, J.L. (2010). Preparing Citizens for Multicultural Democracy in a U.S. History Class. *The High School Journal*, 93(2), 69-82.
- Dooly, M. (2006). Integrating intercultural competence and citizenship education into teacher training: A pilot project. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 18-30.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Le-
raars. Profiel van een beroepsgroep*. Tiel: LannooCampus.
- Erdmann, E. & Hasberg, W. (2011). *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of
a European. Discourse on History Education*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag. 2
parts.
- Erogluer, T., Hajer, M., van Bortel, C., & Fiori, L. (2009). *Constantinopel 1453. Multiperspectiviteit bij geschiedenis. Docentenhandleiding*. Enschede: Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Erogluer, T., Hajer, M., van Bortel, C., & Fiori, L. (2009). *Constantinopel 1453. Multiperspectiviteit bij geschiedenis. Lesbrief*. Enschede: Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Garcia, O., & Lopez, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Goegebeur, W., Vielfont, P., & Gijzenbergh, M. (2007). Geen canon voor het Vlaams Geschiedenisonderwijs, wel een referentiekader. Maar welk referentiekader ... ? In: Van Looy, L., Coninx, M., & Lochtman, K. (Eds.). *Onderwijsonderzoek: redelijk eigenzinnig?! Brussel: VUBPress*, 87-123.
- Grever, M. (2009). Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie'. *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 124, 397-410.

- Grever, M. (2011b). De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis. In: Grever, M. et al. *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil*, Amsterdam: Bert Bakker, 272-288.
- Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008) Identity and school history: the perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*. 56(1), 76-94.
- Grever, M., Pelzer, B., & Haydn, T. (2011a). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229.
- Grever, M., & Ribbens, K. (2007). *Nationaliteit en meervoudig verleden*. Amsterdam: University Press.
- Harris, R., & Clarke, G. (2011). Embracing diversity in the history curriculum: a study of the challenges facing trainee teachers. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 159-175.
- Harris, R., & Haydn, T. (2006). Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils? *The Curriculum Journal*, 17(4), 315-333.
- Haydn, T. (2011). History teaching in the United Kingdom. In: Erdmann, E. & Hasberg, W. *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European. Discourse on History Education*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag. Dl. 2, 319-343.
- Hawkey, K., & Prior, J. (2011). History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 231-247.
- Kitson, A., & McCully, A. (2005). 'You hear about it for real in school'. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Klein, S.R.E. (2010). Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 614-634.
- Klein, S., Grever, M., & van Boxtel, C. (2011). "Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder". Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland. In: *Tijdschrift voor geschiedenis*, 124 (3), 380-395.
- Lewis, B. (2001). *Het Midden-Oosten. 2000 jaar culturele en politieke geschiedenis*. Amsterdam: boekerij.
- Lodewijckx, E., & Noppe, J. (2012). *De gekleurde samenleving. Personen van vreemde herkomst in Vlaanderen*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.

- Marbley, A.F., Bonner, II, F.A., McKisick, S., Henfield, M.S., & Watts, L.M. (2007). Interfacing Culture Specific Pedagogy with Counseling. A Proposed Diversity Training Model for Preparing Preservice Teachers for Diverse Learners. *Multicultural Education*, Spring, 8-16.
- Martell, C.C. (2011). *Throwing Out the History Textbook: Changing Social Studies Texts and the Impact on Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana, April 9.
- McFalls, E., & Cobb-Roberts, D. (2001). Reducing Resistance to Diversity through Cognitive Dissonance Instruction. Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 164-172.
- Milner, H.R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 767-786.
- Nelson, J. (2008). Exploring diversity through ethos in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 1729-1738.
- Parker-Jenkins, M., Hewitt, D., Brownhill, S., & Sanders, T. (2004). *What strategies can be used by initial teacher training providers, trainees and newly qualified teachers to raise the attainment of pupils from culturally diverse backgrounds?* London: EPPI-Centre.
- Obdeijn, H., De Mas, P., & Hermans, P. (2002). *Geschiedenis van Marokko*. Amsterdam: Bulaaq.
- Premier, J.A., & Miller, J. (2010). Preparing Pre-service Teachers for Multicultural Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), Article 3.
- Patist, J. , & Güven, H. (2011). Er is meer dan Europa. Betrek de culturele achtergrond van leerlingen bij het lesgeven. *Kleio, Tijdschrift van de verenging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland*, 3, 21-23.
- Segall, A. (1999). Critical History: Implications for history/social studies education. *Theory and Research in Social Education*, 27(3), 358-374.
- Seniors, P.M. (2007). Teaching and Learning U.S. History through a Multicultural Curriculum: Conquest, Slavery, and Indispensable Labor. *Black History Bulletin*, 70(2), 16-21.

- Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and overwhelming presence of whiteness. *Teaching and Teacher Education*, 21, 863-873.
- Sleeter, C.E. (2008). Preparing White teachers for diverse students. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D.J. (Eds.). *Handbook for research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 3rd. ed. New York: Routledge and Association of Teacher Educators, 559-582.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European History*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tegenbos, G. (2012, 27 maart). Inburgervermogen sterk verhogen. *De Standaard*.
- Van Boxtel, C. & Grever, M. (2011). Between disenchantment and high expectations: History education in the Netherlands, 1968-2008. In: Erdmann, E. & Hasberg, W. *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European. Discourse on History Education*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag. Dl. 2, 83-116.
- Van der Leeuw-Roord, J., & van der Toorn, W. (2002). Rich and Varied Diversity? European School history does not reflect ethnic, religious and linguistic diversity. *Euroclio. Annual Conference, Praag 12-17 maart 2002: Rich and Varied Diversity. The Learning and Teaching about Ethnic, Religious and Linguistic Minorities in History*.
- Van Hook, C.W. (2002). Preservice Teachers' Perceived Barriers to the Implementation of a Multicultural Curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 254-264.
- Verstraete, E. (2011). *Op zoek naar het interculturele gehalte in Vlaamse leermiddelen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 20(4), 285-297.
- Wagemakers, B., Patist, J. (2012). 'Hé, die les gaat over mij!!!!' Multiperspectiviteit in de geschiedenis(les). *Kleio. Tijdschrift van de vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland*, 53, 50-54.
- Wils, K. (2008). De verdampde canon & de gebetonneerde bron. Geschiedenisonderwijs in België in historisch perspectief. In: Depaepe, M., Henkens, B., Leon, M., & Van Gorp, A. (Eds.). *"Over het mooie en het nuttige". Bijdragen over de geschiedenis*

van onderwijs en opvoeding. Liber Amicorum aangeboden aan Mark D'hoker. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 239-254.

Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riessen, M. (2004). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum : Coutinho.

Wilschut, A. (2009). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 1-31.

BIJLAGE 1: Screening van de beginsituatie van studenten geschiedenis over hun houding tegenover multiperspectiviteit en etnisch-culturele diversiteit

Figuur : continuüm diversiteitshouding: vertrouwd-twijfelend-ongemakkelijk

vertrouwd duidelijke visie, gebaseerd op praktijkervaring met diversiteit		ongemakkelijk bereidwillig, erkent de problemen
vertrouwd duidelijke visie, maar eerder abstract en niet uitgeprobeerd	twijfelend nog niet beslist	ongemakkelijk maar wil verandering in overweging nemen
vertrouwd visie gebaseerd op veronderstellingen, niet uitgeprobeerd en weinig doelgerichte diversiteitshouding		ongemakkelijk zeker niet bereid om te veranderen

Uit: Harris en Clarke (2011), 167.

Bekendheid met etnisch-culturele diversiteit:

1	2	3	4	5
Niet/geen	Gering	Gemiddeld	Veel	Zeer veel

1. Ik heb vrienden en/of vriendinnen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

1 2 3 4 5

2. Ik heb onderwijservaring met leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen buiten het vak geschiedenis.

1 2 3 4 5

3. Ik heb ervaring met geschiedenis geven aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

1 2 3 4 5

Opvattingen over etnisch-culturele diversiteit:

	1	2	3	4	5
	Helemaal mee eens	Voor een groot deel mee eens	Neutraal of weet niet	Voor een groot deel mee oneens	Helemaal mee oneens
1. Ik vind lesgeven aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen moeilijker door taalproblemen.	1	2	3	4	5
2. Ik vind dat door les te geven in multiculturele klassen ik mij meer bewust word van mijn eigen vooroordelen, waarden en overtuigingen.	1	2	3	4	5
3. Ik vind lesgeven aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen moeilijker omdat hun waardepatroon verschillend is.	1	2	3	4	5
4. Ik voel me onzeker en heb angst om leerlingen te kwetsen of te discrimineren.	1	2	3	4	5
5. Ik voel me inhoudelijk niet bekwaam om les te geven aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.	1	2	3	4	5
6. Ik vind dat er teveel nadruk gelegd wordt op etnisch-culturele diversiteit in het onderwijs.	1	2	3	4	5
7. Ik vind etnisch-culturele diversiteit niet van belang in de geschiedenisles omdat die voor iedereen hetzelfde moet zijn.	1	2	3	4	5
8. Ik vind dat door les te geven in multiculturele klassen ik zelf meer historisch inzicht krijg doordat ik meer informatie krijg over andere culturen.	1	2	3	4	5

9. Ik vind klasmanagement moeilijker in een multiculturele klasgroep dan in een monoculturele klasgroep .

1 2 3 4 5

10. Ik geef even enthousiast les of het nu in een multiculturele of een monoculturele klas is.

1 2 3 4 5

11. Ik vind dat leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen meer leerproblemen hebben.

1 2 3 4 5

Aanpak van multiperspectiviteit/ etnisch-culturele diversiteit:

Principiële bereidheid:

	1	2	3	4	5
	Helemaal mee oneens	Voor een groot deel mee oneens	Neutraal of weet niet	Voor een groot deel mee eens	Helemaal mee eens
1. Ik vind het belangrijk dat ik in mijn lessen rekening houd met de voorkennis, achtergrond en culturele waarden van leerlingen bij een historisch onderwerp.	1	2	3	4	5
2. Ik vind het belangrijk dat ik in mijn lessen rekening houd met de voorkennis, achtergrond en culturele waarden van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen bij een historisch onderwerp.	1	2	3	4	5
3. Ik vind het belangrijk dat in mijn lessen leerlingen leren een historisch onderwerp vanuit verschillende invalshoeken of multiperspectivistisch te benaderen.	1	2	3	4	5
4. Ik vind het belangrijk dat in mijn lessen leerlingen leren dat etnisch-culturele minderheidsgroepen vanuit een verschillend perspectief het verleden ervaren.	1	2	3	4	5
5. Ik vind het belangrijk dat in mijn lessen leerlingen leren zich in te leven in andere mensen uit het heden of het verleden.	1	2	3	4	5
6. Ik vind het belangrijk dat ik in mijn lessen leerlingen ook met gevoelige en controverse historische onderwerpen laat kennis maken.	1	2	3	4	5
7. Ik vind het belangrijk dat ik kan antwoorden op vragen die verband houden met de achtergrond van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.	1	2	3	4	5

Aanpak van multiperspectiviteit/ etnisch-culturele diversiteit:

Theoretische achtergrondkennis:

	1	2	3	4	5
	Ik weet dit niet	Ik weet dit nauwelijks	Gemiddeld	Ik weet dit voldoende	Ik weet dit goed
1. Ik weet hoe ik in mijn lessen rekening kan houden met de voorkennis, achtergrond en culturele waarden van leerlingen bij een historisch onderwerp.	1	2	3	4	5
2. Ik weet hoe ik in mijn lessen rekening kan houden met de voorkennis, achtergrond en culturele waarden van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen bij een historisch onderwerp.	1	2	3	4	5
3. Ik weet hoe ik in mijn lessen leerlingen kan leren een historisch onderwerp vanuit verschillende invalshoeken of multiperspectivistisch te benaderen.	1	2	3	4	5
4. Ik weet hoe ik in mijn lessen leerlingen kan leren dat etnisch-culturele minderheidsgroepen vanuit een verschillend perspectief het verleden ervaren.	1	2	3	4	5
5. Ik weet hoe ik in mijn lessen leerlingen kan leren zich in te leven in andere mensen uit het heden of het verleden.	1	2	3	4	5
6. Ik weet hoe ik in mijn lessen leerlingen ook met gevoelige en controversiële historische onderwerpen kennis kan laten maken.	1	2	3	4	5
7. Ik weet wat ik in mijn lessen kan antwoorden op vragen die verband houden met de achtergrond van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.	1	2	3	4	5

Aanpak van multiperspectiviteit/ etnisch-culturele diversiteit:

Praktische toepassing:

	1	2	3	4	5
	Helemaal mee oneens	Voor een groot deel mee oneens	Neutraal of weet niet	Voor een groot deel mee eens	Helemaal mee eens
1. Ik slaag er in mijn lessen in rekening te houden met de voorkennis, achtergrond en culturele waarden van leerlingen bij een historisch onderwerp.	1	2	3	4	5
2. Ik slaag er in mijn lessen in rekening te houden met de voorkennis, achtergrond en culturele waarden van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen bij een historisch onderwerp.	1	2	3	4	5
3. Ik slaag er in mijn lessen in leerlingen te leren een historisch onderwerp vanuit verschillende invalshoeken of multiperspectivistisch te benaderen.	1	2	3	4	5
4. Ik slaag er in mijn lessen in leerlingen te leren dat etnisch-culturele minderheidsgroepen vanuit een verschillend perspectief het verleden ervaren.	1	2	3	4	5
5. Ik slaag er in mijn lessen in leerlingen te leren zich in te leven in andere mensen uit het heden of het verleden.	1	2	3	4	5
6. Ik slaag er in mijn lessen in leerlingen ook met gevoelige en controversiële historische onderwerpen kennis te laten maken.	1	2	3	4	5
7. Ik slaag er in mijn lessen in te antwoorden op vragen die verband houden met de achtergrond van leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.	1	2	3	4	5



Vak Wereldoriëntatie



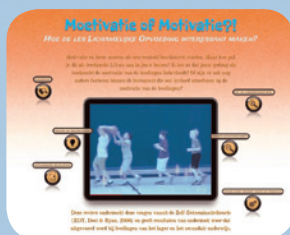
Vak Natuurwetenschappen



Vak Taal



Vak Wetenschapsonderwijs



Vak Lichamelijke Opvoeding



Vak Geschiedenis

Zoals in de meeste westerse landen is de laatste decennia de culturele en etnische diversiteit ook in het Vlaamse onderwijs sterk toegenomen. Op dit ogenblik is bijna één op vijf leerlingen in het secundair onderwijs van vreemde afkomst. Daartegenover staat een lerarenkorps dat slechts in beperkte mate vertrouwd is met etnisch-culturele diversiteit. Hoe kan hierin verbetering worden gebracht? Kan een houding gericht op etnisch-culturele diversiteit worden aangeleerd bij (toekomstige) leerkrachten? Welke leerinhouden zijn daarbij het meest geschikt? En met welk pedagogische en vakdidactische strategieën? Kortom, hoe begin je eraan in de concrete lespraktijk? Deze review onderzocht dit alles voor het vak geschiedenis.

Prof. Dr. **Paul Janssenswillen** is verbonden aan de lerarenopleidingen geschiedenis van Thomas More Kempen en de Universiteit Antwerpen.



Deze publicatie werd geschreven in het kader van P-reviews (Vakdidactische praktijkgerichte reviews van onderzoek), een project binnen het expertisenetwerk School of Education Associatie KU Leuven.



P-reviews: onderzoek koppelen aan je vak

Over de reeks:

Laat je klaspraktijk uitdagen door nieuwe wetenschappelijke inzichten en inspirerende voorbeelden! In deze reeks worden de resultaten van wetenschappelijk onderzoek over actuele vakdidactische thema's op een vlot leesbare manier bijeengebracht. De P-reviews bieden vele concrete praktijkvoorbeelden.

Een e-boek, een pdf alsook een korte versie van de review en extra praktijksuggesties vind je op www.p-reviews.be/1