



DARE TO BE DIFFERENT. DIVERSITEIT IN HET HOGER ONDERWIJS.

Elke Emmers

Diversiteitcoördinator van Odisee hogeschool, doet onderzoek naar inclusief hoger onderwijs en geeft ze les binnen de opleiding orthopedagogie aan de Odisee hogeschool.

Esther Plessers

Leerkracht secundair onderwijs en geeft les aan jongeren op een secundaire school in hartje Brussel.

Diversiteit vormt al geruime tijd een aandachtspunt in onze hedendaagse samenleving en wordt gedefinieerd als een breed spectrum aan diversiteitskenmerken zoals gender, meertaligheid, afstandsonderwijs volgen, psychische kwetsbaarheid of het hebben van een functiebeperking, waardoor differentiëren naar leerstijlen en leernoden noodzakelijk wordt binnen hoger onderwijs. (Advies over de realisatie van inclusief hoger onderwijs, VLOR, 2006; Gradel & Edson, 2009). De studentenpopulatie in het (Vlaamse) hoger onderwijs is idealiter een weerspiegeling van de maatschappij. Maar dat is het (nog) niet. Bepaalde kansengroepen lijken maar moeilijk door te stromen tot het hoger onderwijs. Als we willen streven naar gelijke onderwijskansen voor iedereen, kunnen we de maatschappelijke realiteit niet langer ontkennen. Daarom zullen we nog meer moeten inzetten op diversiteit. Denken, durven én doen. Door verschillen te omarmen, maken we van deze studentendiversiteit een zeer krachtige tool om leerpotentieel te benutten.

ONGELIJKE ONDERWIJSKANSEN

Die maatschappij en haar instellingen, zoals onderwijs, reflecteren waarden en normen van de dominante groep in de maatschappij en dus niet

die van de kansengroepen zoals studenten met een functiebeperking, migratie-achtergrond of studenten die afstandsonderwijs volgen. Ik grijp even terug naar een bron van vele jaren geleden die nog steeds goed weerspiegelt welke systemen we hardnekkig in stand blijven houden. Zo schrijven Bourdieu en Passeron in 1990 dat onderwijsinstellingen op dezelfde wijze gestructureerd zijn als de maatschappelijke orde. Als gevolg hiervan reproduceren ze de sociale ongelijkheid, waarbij de bestaande sociale orde via het onderwijs wordt verder gezet (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 1973; Bourdieu & Passeron, 1990; Nash, 1990) en ongelijke onderwijskansen ontstaan. Ze illustreren dit door het concept van “habitus”.

Daarom is het van belang om in te zetten op een krachtige leeromgeving voor iedere student waarbij een brede basiszorg de voedingsbodem is voor een inclusieve onderwijsgemeenschap waarin de leeromgeving geprikkeld wordt om verschillen tussen studenten te benutten.

De habitus van de dominante groep in de samenleving wordt door scholen als de natuurlijke habitus gezien. Dit heeft als gevolg dat sommige studenten moeten verwerven wat andere studenten van thuis uit meekrijgen. Dit noemt hij cultureel kapitaal. Onderwijs werkt op deze manier de reproductie van sociale ongelijkheid in de hand. Wie vanuit zijn of haar achtergrond het burgerlijke taal- en cultuurgebruik, zijnde het cultureel kapitaal, al heeft meegekregen, heeft meer kans op academisch succes (Nash, 1990). Dat standpunt is nog steeds relevant in de huidige maatschappij en het is dan ook een maatschappelijke noodzaak om constructief om te kunnen gaan met de superdiversiteit van de moderne samenleving om te strijden tegen ongelijke onderwijskansen, tevens een speerpunt van Odi-see.

SUPERDIVERSITEIT ALS SPEERPUNT

Met ongeveer 10.500 studenten hoort Odisee bij de grootste onderwijsinstellingen van Vlaanderen. Ze heeft 6 campussen in Brussel, Aalst, Gent en Sint-Niklaas en maakt deel uit van de Associatie KU Leuven. Bij Odisee gelooft men in de kracht van mensen en focust men op talenten en ontwikkeling. Daarbij staat de student centraal (www.odisee.be). Odisee wil bakens uitzetten en in Vlaanderen een prominente rol spelen. Maar de

Als we dit probleem willen aanpakken is er een drievoudige strategie nodig op drie verschillende chronologische tijdstippen (instroom, doorstroom en uitstroom).

uitdagingen zijn groot en de middelen beperkt. Daarom selecteerde Odisee vijf bijzondere ambities waarop ze willen focussen. Deze speerpunten zijn: (1) *state of the art* onderwijs aanbieden, (2) opleidingen in het werkveld verankeren, (3) integraal talentbeleid ontwikkelen, (4) open gemeenschap creëren (5) klaarstomen voor superdiversiteit.

Superdiversiteit is niet toevallig een beleidsprioriteit omdat het noodzakelijk is dat men in het hoger onderwijs, met het oog op de realisatie van de kennismaatschappij, meer hoger opgeleiden aflevert (Pliner & Johnson, 2004). Daardoor is de instroom en doorstroom van alle studenten en daarom dus ook studenten met specifieke leernoden (zoals kansengroepen, studenten met een functiebeperking, studenten waarbij Nederlands de tweede taal is, ...) in het hoger onderwijs een bijzonder belangrijk thema. Het opnemen van diversiteit als een beleidsprioriteit houdt dan ook in dat er middelen worden vrijgemaakt om te werken rond diversiteit en dat er bevoegdheden rond diversiteit worden gegeven in de vorm van een diversiteitscoach of coördinator. Binnen de Odisee hogeschool opteerde men voor een halftijdse diversiteitscoördinator die beleidsvoorbereidend werk doet in kader van een geïntegreerd diversiteitsbeleid dat is afgestemd op de andere 4 speerpunten.

DIVERSITEITSBELEID, HET (H)ERKENNEN VAN VERSCHILLEN

Diversiteitsbeleid wordt vaak heel verschillend ingevuld, maar de gemeenschappelijkheid ligt in het maximaal benutten van medewerkers, studenten, cliënten waarbij alle verschillen in acht genomen worden zoals geslacht, afkomst, taal enzovoort. Diversiteitsbeleid betekent dan voor Odisee hogeschool het (h)erkennen en aanvaarden van de unieke kwaliteiten, talenten en eigenschappen van alle studenten (en personeelsleden) om zo mogelijkheden en kansen te bieden om ieder individu succesvol in te schakelen en te laten renderen in het werkveld.

Toch, elke dag laten wij kansen liggen om de unieke talenten, kwaliteiten en daardoor ook de verschillen te benutten en diversiteit in te zetten als

de meest waardevolle tool om leerpotentieel te laten floreren. Vaak zijn we ons niet bewust van de unieke leernoden, talenten en krachten. Daarom is het van belang om in te zetten op een krachtige leeromgeving voor iedere student waarbij een brede basiszorg de voedingsbodem is voor een inclusieve onderwijsgemeenschap waarin de leeromgeving geprikkeld wordt om verschillen tussen studenten te benutten.

Om deze inclusie waar te maken dienen we onze onderwijsomgeving en ons onderwijsconcept af te stemmen op de leernoden van iedere student in de diverse studentenpopulatie. Het belangrijkste ingrediënt voor een inclusieve en kwaliteitsvolle aanpak in het hoger onderwijs zijn de docenten die samen een inclusieve cultuur creëren en een inclusieve praktijk implementeren.

Toch blijkt uit voorgaand onderzoek dat er nog steeds barrières bestaan in de leeromgeving, waarbij studenten met specifieke leernoden nog steeds stuiten op onbegrip of negatieve attitudes van docenten (De Vroey, Struyf, & Petry, 2016; Jansen, Petry, Ceulemans, Noens, & Baeyens, 2017). Over één van deze barrières is uit onderzoek al gebleken dat docenten met minder positieve attitudes ten aanzien van inclusie van studenten met specifieke leernoden ook minder open staan of zich minder competent voelen (self-efficacy) om inclusieve onderwijsstrategieën te gebruiken in hun les- of examenpraktijken (Avramidis & Norwich, 2002). Ook stereotypen en discriminatie kunnen een belangrijke rol spelen in het niet-includeren van studenten met diversiteitskenmerken. Een fenomeen dat in deze context relevant is voor de studenten met een migratie-achtergrond, staat bekend als bedreigende stereotypering (Steele & Aronson, 1995). Bijvoorbeeld stereotypering die hun groep voorstellen als zijnde minder intelligent dan de meerderheidsgroep.

DESIGN FOR ALL ALS BREDE BASISZORG VOOR ALLE STUDENTEN

Een uitstekende onderwijsstrategie voor gelijke onderwijskansen is UDL (universal design for learning) (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). De essentie van UDL in het onderwijs is flexibiliteit en alternatieven voorzien om tegemoet te komen aan de verschillende noden, leerstijlen en voorkeuren van iedere student. Het is een manier om barrières in het leerproces weg

te werken. Het UDL-kader biedt een houvast voor docenten en voor het beleid om oog te hebben voor alle talenten van elke student. Binnen deze benadering worden het onderwijs en de onderwijsomgeving immers niet afgestemd op de modale of individuele behoefte van een student (zoals het toekennen van redelijke aanpassingen), maar op een groep potentiële studenten die de diversiteit in de samenleving weerspiegelt.

Zo werken we momenteel in Odisee aan de creatie van een open, innovatieve en performante (onderwijs)gemeenschap die vergelijkbaar is met pioniers in het buitenland waar de UDL benadering reeds werd ingezet ter opbouw van *state of the art* onderwijs.

We kunnen stellen dat uit cijfers blijkt dat er nog steeds barrières bestaan in de leeromgeving om een inclusieve aanpak op hoger onderwijsniveau mogelijk te maken. Hierdoor is er studievertraging, drop-out en worden de kansen van een divers studentenpubliek niet optimaal benut in de onderwijspraktijk. Ongeveer 25% van alle uitval in het hoger onderwijs is te verklaren door twee zaken: enerzijds een gebrek aan intellectuele capaciteiten en anderzijds de onmogelijkheid om de aanwezige intellectuele vaardigheden toe te passen in de dagelijkse taken in het hoger onderwijs (Tinto, 1993).

INCLUSIE ALS KOMPAS VOOR EEN NEGENVELDENACTIEMATRIX

Als we dit probleem willen aanpakken is er een drievoudige strategie nodig op drie verschillende chronologische tijdstippen (instroom, doorstroom en uitstroom). Ten eerste moeten we werken rond de beeldvorming over studentendiversiteit (inclusieve cultuur). We weten tevens dat de attitudes ten opzichte van bepaalde studenten niet altijd positief zijn en studenten op die manier te maken krijgen met onbegrip (Emmers, Mattys, Petry & Baeyens, 2015). Dit doen we binnen het diversiteitsbeleid door alle personeelsleden te sensibiliseren volgens de eerste strategische doelstelling.

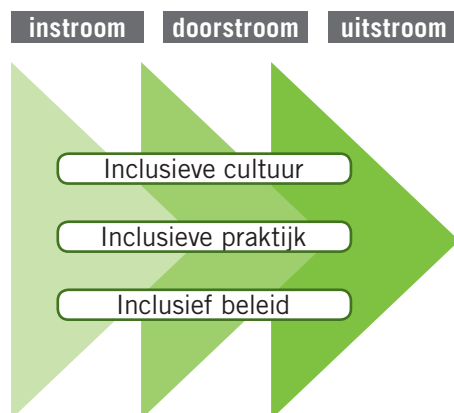
Ten tweede moet er gewerkt worden aan de onderwijspraktijk zelf zodat deze tegemoet komt aan de leernoden, leerstijlen en talenten van een divers studentenpubliek (inclusieve praktijk). Hier vermelden we dan ook bij dat net zoals in de architectuur het aangewezen is om de les-en eva-

luatiepraktijk te ontwikkelen a-priorisch met alle leerstijlen en leernoden in het achterhoofd omdat retrofitting altijd een dure en minder esthetische aangelegenheid is. Hiermee bedoelen we concreet dat retrofitting in de vorm van het toewijzen, toekennen en implementeren van redelijke aanpassingen zeer tijdrovend is voor zowel de student als voor de docent. Daarnaast is een retrofit zoals redelijke aanpassingen ook niet-esthetisch in de zin van stigmatisering. Studenten dienen een attest op de bank te leggen om bijvoorbeeld langere examentijd te krijgen en daarbij weten we ook dat net omdat dit zo stigmatiserend is er ook een grote groep studenten geen ondersteuning aanvraagt.

Ten derde moet er gewerkt worden aan de kaders en structuren waarbinnen deze onderwijspraktijk wordt vormgegeven in de instelling (inclusief beleid). Verduurzaming is dan het woord dat men zoekt. Je wil de praktijken die ontstaan een plaats geven en structureel inbedden en dit kan je alleen maar doen door niet te trappen in de valkuil van een projectmatige aanpak waarbij de voortzetting ervan afhankelijk is van *good will*, maar waarbij je werkelijk streeft naar een *evidence-based*, systematische geïntegreerde aanpak zoals wordt voorgesteld in de negenveldenmatrix voor diversiteitsbeleid.

Binnen een dergelijk geïntegreerde aanpak werken we in de toekomst systematisch aan het diversiteitsbeleid. Er zijn drie belangrijke fases waarop we moeten inzetten namelijk instroom, doorstroom en uitstroom van ALLE studenten met bijzondere aandacht voor studenten met diversiteitskenmerken. Daarbovenop, wanneer we koers zetten richting een inclusieve onderwijsgemeenschap zijn er

negenveldenmatrix voor diversiteitsbeleid



© Elke Emmers 2017

Laat geen kansen liggen om de unieke talenten van studenten te ontdekken, geef ze net een forum om te floreren. Diversiteit onder studenten is net een bakermat voor creativiteit, communicatie en uitwisseling.

drie belangrijke pijlers die we moeten installeren om een inclusieve onderwijsgemeenschap te creëren (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002).

Het inzetten op die negen velden blijft binnen de muren van een hoger onderwijsinstelling. Toch is er misschien net voor de toegangspoort ook een belangrijke kans die we niet onbenut kunnen laten.

HET ZALMPRINCIPE

In de internationale literatuur bestaan er verschillende modellen die beschrijven hoe de overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs verloopt, en welke factoren daarbij de studievoortgang of -uitval faciliteren. Vooral het onderzoek van Tinto (1993) is daarbij interessant, omdat deze de transitie van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs op een dynamische manier benadert. De overgang van het secundair naar het hoger onderwijs is te vergelijken met de overgang van de ene gemeenschap naar een andere. Aangezien elke gemeenschap haar eigen waarden en normen, praktijken en gedragscodes kent, kan er van uitgegaan worden dat de overgang van de ene gemeenschap naar een andere makkelijker zal verlopen indien de waarden en normen gelijklopend zijn. Deze overgang moeten we zien in het licht van sociale en academische integratie. Niet alleen moeten studenten leren studeren, zich een academisch taalregister aanmeten en werken aan een heel aantal uitvoerende functies om hun volledig leerpotentieel te kunnen benutten, ze moeten ook een aanpassing maken op sociaal vlak.

Een goede integratie in het hoger onderwijs vereist dan ook een inspanning van zowel de student als de opleiding. En dit schrijven we hier heel duidelijk. We moeten afstappen van een deficitmodel waar we het probleem bij de student leggen en dus de hand ook in eigen boezem durven steken.

Door de democratisering van het hoger onderwijs werd de participatie van verschillende groepen studenten verhoogd wat tot gevolg had dat er een

toename was van heterogeniteit (Van Avermaet & Sierens, 2010). Hand in eigen boezem steken wil dan bijvoorbeeld zeggen dat we minstens kijken naar onze eigen structuren en deze overgang van SO naar HO vlotter doen verlopen. Dit met een growth mindset die niet vertrekt vanuit het idee “*catching up*” maar start vanuit “*getting ahead*”. Dit gaat dan vooral over de academische integratie van studenten die deze transitie doormaken.

Hoe vlotter de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs en hoe beter studenten academisch en sociaal zijn geïntegreerd, hoe kleiner de kans op uitval. De eerste zes à acht weken zijn cruciaal: studenten met aanpassingsproblemen weten dan al dat ze niet “op hun plaats zitten”. Velen onder hen vallen uit, anderen herpakken zich of gaan een andere opleiding volgen. We noemen dit “the window of opportunity” (Walton & Cohen, 2011). Dit omvat de periode van de onthaaldagen tot de eerste zes weken in een academiejaar. Toch gaan er steeds meer stemmen op om die sociale en academische integratie zalmgewijs aan te pakken en dit te voorzien in de vorm van een summerschool of voorbereidingstraject waarbij men verschillende modules aanbiedt om zowel academische vaardigheden aan te leren zoals plannen, schematiseren of aanbod van het academische taalregister maar zeker ook ruimte maken voor sociale activiteiten om de “sense of belonging” te stimuleren door kennis te maken met rolmodellen, personen uit het werkveld en de medestudenten (O’Keeffe, 2013).

WAT STAAT ER ONS TE DOEN?

Laat geen kansen liggen om de unieke talenten van studenten te ontdekken, geef ze net een forum om te floreren. Diversiteit onder studenten is net een bakermat voor creativiteit, communicatie en uitwisseling. Neem diversiteit ook serieus als beleidsprioriteit want ongelijke onderwijskansen kunnen niet genegeerd blijven worden. Het is daarbij onze maatschappelijke verantwoordelijkheid om hand in eigen boezem te steken en ons onderwijsconcept op die manier vorm te geven dat je een krachtige leeromgeving creëert voor ALLE studenten.

Voor meer informatie over dit artikel neem contact op met Elke Emmers via elke.emmers@odisee.be

REFERENTIES

- Emmers, E., Mattys, L., Petry, K. & Baeyens, D. (2015). OBPWO Eindrapport: Inclusief hoger onderwijs: multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor studenten met een functiebeperking. <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2012/12.02>
- Advies over de realisatie van inclusief hoger onderwijs | Vlaamse Onderwijsraad. (z.d.). Geraadpleegd 24 februari 2018, van <http://www.vlor.be/advies/advies-over-de-realisatie-van-inclusief-hoger-onderwijs>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education*. Geraadpleegd van <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. *London: Tavistock*, 178.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital in Handbook of Theory and Research for the Sociology of Economic Reproduction of Education*, edited by M. Apple. Routledge and Keagan Paul, London.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109–135.
- Gradel, K., & Edson, A. J. (2009). Putting universal design for learning on the higher ed agenda. *Journal of Educational Technology Systems*, 38(2), 111–121.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71–88.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- O’Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605–613.
- Pliner, S. M., & Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 105–113.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797.
- Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16–21.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *De Coen, D. ea (Red.), Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)*, 1–48.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451.