

Een ontwikkeling in kleur

docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroepsonderwijs.

Author(s)

Spierings, J.; Bay, N.; Segers, J.; Meerman, M.G.M.

Publication date

2009

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Spierings, J., Bay, N., Segers, J., & Meerman, M. G. M. (2009). *Een ontwikkeling in kleur: docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroepsonderwijs*. HvA-DEM.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Een ontwikkeling in kleur

Docenten leren op de werkplek omgaan met
het multiculturele beroepsonderwijs

Auteurs:

Martha Meerman
Weesperzijde 190
1097 DZ Amsterdam
(m.g.m.meerman@hva.nl)

Jeanine Spierings
(a.g.a.m.spierings@hva.nl)

Jacqueline Segers
(j.segers@hva.nl)

Najat Bay
(n.bay@hva.nl)

© 2009 Kenniscentrum van het domein Economie en Management, Lectoraat Gedifferentieerd Human Resource Management.
Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit document mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of worden openbaar gemaakt in enige vorm, of op enige wijze; hetzij elektronisch, mechanisch of door (foto)kopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Lectoraat Gedifferentieerd Human Resources Management van de Hogeschool van Amsterdam.

Voorwoord

‘De wereld in huis:’ de kracht van diversiteit, de rol van de stad Amsterdam hierin en de mogelijkheden die multiculturalisering onze onderwijsinstelling biedt; dit zijn belangrijke thema’s in het Amsterdamse beroepsonderwijs. Ruim twintig jaar worden in het beroepsonderwijs allerlei initiatieven ontplooid en projecten gestart om van multiculturalisering een succes te maken.

De ontwikkelde projecten zijn met name gericht op studenten en niet, of in mindere mate, op het onderwijs of op de organisatie en vinden vaak op kleine schaal plaats. Als we van de multiculturalisering van het beroepsonderwijs een succes willen maken, is het doorvoeren van diversiteit in alle geledingen volgens mij essentieel.

Het beroepsonderwijs leidt studenten op om actief te zijn in de samenleving en die samenleving is in toenemende mate multicultureel. Dat is goed te zien in het mbo waar in Amsterdam 77% van de studentenpopulatie allochtoon is. Op het hbo is de studentenpopulatie op enkele grootstedelijk hogescholen voor 35% allochtoon. Helaas is de uitstroom bij deze groep nog erg hoog, dus er is in dit opzicht nog veel winst te boeken. Ook de gemiddelde samenstelling van het personeel is een onderwerp waaraan meer aandacht geschonken kan worden in het beroepsonderwijs.

De medewerkers zijn met name autochtoon. Ook in het onderwijs zelf is de diversiteit nog lang niet representatief voor onze samenleving, terwijl de studenten daar later in de beroepspraktijk wel mee te maken krijgen. We kunnen van multiculturalisering een succes van maken. De wil is er. Scholen weten alleen vaak niet (meer) wat te doen; wat goed is om te doen. Het beroepsonderwijs heeft alle kwaliteiten om multiculturalisering de aandacht te geven die het verdient. Onderzoekers van het Lectoraat Gedifferentieerd Human Resources Management hebben onderzocht hoe docenten op de werkplek om leren gaan met het multiculturele beroepsonderwijs. Deze rapportage is bedoeld als een bijdrage aan de dialoog over het onderwerp, maar het is vooral ook een inspiratiebron en ondersteuning bij de aanpak. Het lezen van deze uitgave lijkt mij daartoe een uitstekend begin.

Ineke van der Linden
Domeinvoorzitter Economie en Management / HES

Dankwoord

Graag willen wij alle respondenten en betrokkenen bedanken die dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt.

Het betreft in het bijzonder de docenten, hrm'ers, voorzitters en overige medewerkers van het mbo binnen de beroepskolom welzijn en gezondheidszorg en de beroepskolom economie van het Regionaal Opleidings Centrum van Amsterdam. En de docenten, hrm'ers, en overige medewerkers van het Domein Economie en Management en het Domein Maatschappij en Recht van de Hogeschool van Amsterdam die tijd in hun agenda's hebben vrij gemaakt om ons te woord te staan.

Ook gaat onze bijzondere dank uit naar de subsidiegevers van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, de Nederlandse Stichting voor Psychotechniek en Zestor, die het belang van dit soort onderzoek in organisaties stimuleren.

Dank ook aan de leden van de begeleidingscommissie Folke Glastra, Miranda Grootsholte, Ben van der Hilst, Trudi Frankhuizen, Miriam de Jong, Karel Kleijn, Diederik Krom, Sander Maas, Hans Moelee, Trudy Moerkamp, Emma Paul, Bep Ruting, Wijnand Scholtens, Sonia Sjollemma, Marco Snoek, Henny Steenbergen, Hans Verweij, Jaco Vos, Jan Wesseling en Tineke Wubs die gedurende het project hun betrokkenheid hebben getoond door de bijeenkomsten bij te wonen en mee te denken met de richting van het onderzoek.

Tevens dank aan de leden van het expertpanel Latifa Ahayan, Jaouida Hadi, Eva Geluk, Margie Kessler, Janny Leusink, Cynthia Meijer, Sander Schroevers en Ruth Ringringulu, die ons gevoed hebben met hun ervaring, kennis en expertise op het gebied van multiculturalisering.

Tot slot gaat onze dank gaat nadrukkelijk uit naar de kenniskring gedifferentieerd Human Resource Management voor de kritische bespreking van de eerste concepten. Folke Glastra (Universiteit Leiden) en Hafid Ballafkih (HvA) noemen we met name voor hun kritische lezing van de laatste versie.

Inhoudsopgave

Voorwoord	I		
Dankwoord	III		
Inhoudsopgave	IV		
De aanleiding en de onderzoeksvraag	1		
1.1 Doel- en vraagstelling van het onderzoek	1		
1.2 Definitie van enkele kernbegrippen	2		
Onderzoekskader	7		
2.1 Het beroepsonderwijs als onderdeel van de multiculturele samenleving	7		
2.2 Bewuste aansturing van het multiculturaliseringsproces: diversiteitsmanagement en beleid	9		
2.2.1 <i>De aard van etnisch diversiteitsbeleid</i>	9		
2.2.2 <i>De effectiviteit van diversiteitsbeleid</i>	10		
2.3 Leren en ontwikkelen op de werkplek	11		
2.3.1 <i>De concrete beroepssituatie: taken, autonomie, taakeisen en taakverbreding</i>	12		
2.3.2 <i>Leren tijdens de uitoefening van het werk</i>	13		
2.3.3 <i>Zelfbewust leren.</i>	15		
2.4 Opvattingen over de multiculturalisering van het beroepsonderwijs	17		
2.4.1 <i>'Geen verschil zien'</i>	18		
2.4.2 <i>Reageren op problemen</i>	19		
2.4.3 <i>Waarderen van en leren over verschil</i>	20		
2.5 Samenvattend	21		
Methodologische verantwoording	23		
3.1 Typering van het onderzoek	23		
3.2 De onderzoeksopzet en onderzoekspopulatie	24		
3.3 De onderzoeksopzet, de instrumenten en de analyse	28		
3.4 Kwesties die speelden bij het benaderen van de respondenten	30		
Diversiteitsbeleid en de instelling	33		
4.1 Het ROC van Amsterdam	33		
4.1.1 <i>Werkmaatschappij RAI - Domein Zorg en Welzijn</i>	35		
4.1.2 <i>Werkmaatschappij Zuidoost</i>	38		
4.2 De Hogeschool van Amsterdam en multiculturalisering	40		
4.2.1 <i>Het Domein Economie en Management</i>	42		
4.2.2 <i>Domein Maatschappij en Recht: de opleidingen HBO-Rechten en SJD.</i>	45		
4.3 Conclusie	48		
Dagelijkse praktijken in de multiculturele beroepsopleiding	51		
5.1 Het team Pedagogisch Werk	51		
5.2 Omgaan met etnische diversiteit op school	53		
5.3 Het curriculum	63		
5.4 Omgaan met religie	70		
Leren over multiculturalisering	75		
6.1 Bewust leren over multiculturalisering	75		
6.2 Teamsocialisatie	80		
6.2.1 <i>Team A (mbo)</i>	81		
6.2.2 <i>Team B (hbo)</i>	83		
6.2.3 <i>Team C (mbo)</i>	86		
6.2.4 <i>Team D (hbo)</i>	88		
Opvattingen over multiculturalisering in het beroepsonderwijs	93		
7.1 Geen verschil zien	93		
7.2 Reageren op problemen	96		
7.3 Het waarderen van en leren over verschil	99		
Conclusie en Samenvatting	103		
8.1 Nieuwe onderwijspraktijken en verhoudingen	105		
8.2 Leren en ontwikkelen	109		
8.3 Opvattingen	111		
En hoe nu verder	117		
Literatuurlijst	120		

De aanleiding en de onderzoeksvraag

Dit onderzoek gaat over etnische diversiteit in het beroepsonderwijs. Het (beroeps)onderwijs is zowel een onderdeel van de multiculturele samenleving als een actieve speler in dat veld. Het beroepsonderwijs en de docenten die daar lesgeven scheppen de voorwaarden om emancipatie en integratie van jongeren van diverse afkomst mogelijk te maken. Met dit onderzoek laten we zien hoe docenten dat doen.

Het lectoraat Gedifferentieerd Human Resource Management van de Hogeschool van Amsterdam doet al jaren onderzoek naar de relatie tussen de multiculturele samenleving en het beroepsonderwijs. Zo verscheen het artikel 'Opleiden in de Multiculturele Samenleving' (Meerman & van Putten, 2008). Daarin wordt geconstateerd dat de kleur van de docentenpopulatie nog tamelijk 'wit' is. Naar aanleiding hiervan stelden we ons de vraag of een etnisch divers docentenbestand nodig is om studenten goed voor te bereiden op de multiculturele arbeidsmarkt. Ballafkih e.a. (2009) constateerden in hun onderzoek naar studieloopbanen van studenten van diverse afkomst dat niet-westerse allochtone studenten minder contact leggen met hun docenten dan autochtone studenten. Hoewel ze dat niet zo expliciet zeggen, hebben niet-westerse studenten behoefte aan rolmodellen die op hen lijken (Ballafkih & Meerman, 2008). In dit onderzoeksverslag bouwen we op bovenstaande conclusies voort en vragen ons af hoe docenten de uitdagingen van het multiculturele beroepsonderwijs tegemoet treden, of dat tot leren leidt, wat ze leren en wat dat betekent voor het onderwijs.

1.1 Doel- en vraagstelling van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is zicht te krijgen op de reacties van docenten op de multiculturalisering van het beroepsonderwijs. Als leidraad voor het onderzoek formuleerden we de algemene vraag: hoe docenten reageren op de multiculturalisering van het beroepsonderwijs, wat ze ervan leren en

hoe ze dat doen? Ontwikkelen ze een 'nieuwe' onderwijspraktijk door het contact dat zij hebben met collega's van andere afkomst, met een etnisch diverse studentenpopulatie en met het multicultureel beroepenveld? Wat is de invloed van de etnische identiteit en de opvattingen over etnische diversiteit van de docent op de onderwijspraktijk? Is er ondersteunend instellingsbeleid nodig en/of welke randvoorwaarden worden geboden om te leren van het multiculturele beroepsonderwijs? We legden deze vragen voor aan het ROC en de Hogeschool van Amsterdam, instellingen voor beroepsonderwijs in een multiculturele omgeving. Het ROC van Amsterdam reageerde meteen enthousiast: *'We moeten er toch eens iets aan doen en dit onderzoek vormt een mooie aanleiding', 'zo komen we meer te weten over het functioneren van teams' en 'het is belangrijk aandacht te geven aan het onderwerp als steun aan onze collega's van niet-westerse afkomst'*. Ook de Hogeschool van Amsterdam sloot zich aan om *'door het onderzoek het thema op de kaart te zetten' en 'te monitoren wat we allemaal aan het doen zijn'*.

1.2 Definitie van enkele kernbegrippen

In een onderzoek naar multiculturalisering van het beroepsonderwijs is een paragraaf met definities van begrippen daarover onontbeerlijk. Het gaat dan over het begrip 'multiculturalisering', maar ook over de begrippen 'allochtoon', 'diversiteit' en 'multicultureel beroepsonderwijs'. Een heldere positiebepaling van de onderzoekers is van belang om de lezer te kunnen meenemen in het betoog.

Over de multiculturalisering van het beroepsonderwijs

Spreken van een multiculturele samenleving of het multicultureel beroepsonderwijs kan een objectieve constatering zijn, maar kan ook een waardeoordeel bevatten. Het bestaan ervan is een constatering als mensen met verschillende culturele en etnische achtergronden samenleven in een land of samen een onderwijsorganisatie vormen. Deze constatering staat los van de vraag of mensen van verschillende herkomst ook écht samen leven, leren en werken, of dat er sprake is van segregatie of marginalisatie

(Berry 1988). Het begrip multiculturele en etnisch diverse samenleving is dan meer dan een constatering en wordt ideologisch gebruikt. Een land of organisatie mag zich volgens deze omschrijving pas multicultureel noemen als er actief wordt nagedacht over het bereiken van integratie en als mensen niet alleen het recht hebben om de eigen taal te spreken of een hoofddoek te dragen, maar dat ook actief praktiseren (Kymlicka 1995). De multiculturele samenleving gaat over wederzijdse acceptatie en erkenning. Multiculturalisme is een vorm van liberalisme met als uitgangspunt dat de verschillende culturen er ook mógen zijn. In de vorige eeuw was dat een levendig debat en werd juist in het onderwijs aan die invulling van multiculturalisme tegemoetgekomen. In het openbaar onderwijs was bijvoorbeeld voor degenen die dat wilden de gelegenheid lessen te volgen in de eigen taal en cultuur. In deze tijd is in Nederland een dergelijke opvatting minder aan de orde. Hoewel de multiculturele samenleving nu wél een uitgangspunt is geworden, stelt de communis opinio een breuk met het verleden door om aanpassing te vragen. Die vraag wordt met daadkracht gesteld. Aanpassen aan de dominante samenleving staat in Nederland voorop en aandacht voor cultuurverschillen wordt politieke correctheid genoemd. Het cultureel afwijkende wordt buiten de samenleving geplaatst. Het maatschappelijk debat gaat erover waar het aanpassen in onze samenleving zou moeten beginnen, voor of achter de voordeur, in het onderwijs of pas in het werkveld. Het debat gaat ook over respect voor diversiteit of verschil, maar dan in de zin van individualiteit en niet van groepsverschillen. Groepsrechten en -plichten zijn veel minder aan de orde. Schinkel gebruikt voor deze ontwikkeling het woord multiculturalisme (2008).

In ons onderzoek is het bestaan van het multiculturele beroepsonderwijs een uitgangspunt. Dat wil zeggen dat in het Amsterdamse beroepsonderwijs mensen met verschillende etnische en culturele achtergronden met elkaar werken en studeren. Ook in het beroepenveld waartoe het onderwijs opleidt, is daar sprake van: de multiculturele samenleving is in de meeste arbeidsorganisaties doorgedrongen, met name in Amsterdam.

Het onderzoek is echter ook gericht op het ideologische gebruik van het begrip. Met het onderzoek zijn we op zoek naar de wijze waarop er aandacht is voor etnische en cultuurverschillen op school en naar de reacties, ontwikkel- en leerprocessen die daar het gevolg van zijn. We zijn op zoek naar de betekenis van het multiculturele beroepsonderwijs voor de docenten die daar werkzaam zijn. We zijn nieuwsgierig naar de wijze waarop het debat wordt gevoerd, wie daaraan meedoen en wie niet en wanneer dat gebeurt. Wij kijken naar de huidige praktijk vanuit het besef dat het onderwijs zo moet worden ingericht dat álle studenten en leerlingen, met inbegrip van hun individuele en groepsverschillen, worden ondersteund in het volgen van hun voorkeuren, dat gebruik wordt gemaakt van hun vermogens en dat zij competent worden afgeleverd. In dit onderzoek kijken we niet of dat gebeurt, maar hoe docenten daarover spreken en leren. We delen het standpunt van de WRR (2001) dat gemengde scholen cruciaal zijn voor de overdracht van normen en houdingen die betrekking hebben op de multiculturele samenleving.

Naast de multiculturalisering van het beroepsonderwijs als proces hanteren wij in dit verslag verschillende begrippen om mensen van diverse afkomst aan te duiden. Bij de verwijzing naar resultaten van onderzoek gebruiken we het begrip allochtoon, waarmee wordt bedoeld dat hij of zij zelf of tenminste één van de ouders in het buitenland is geboren. Ook is er het onderscheid tussen westers en niet-westers allochtonen. Tot de westerse allochtonen behoren personen die afkomstig zijn uit alle landen in Europa (maar zonder Turkije), Noord-Amerika, Oceanië, Japan en Indonesië. De niet-westers allochtone personen zijn afkomstig uit Turkije en alle landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (CBS 2009). Het gebruik van het begrip allochtoon krijgt veel kritiek. Hoewel neutraal bedoeld, worden in de beeldvorming alleen niet-westers allochtonen onder het begrip geschaard. In de statistiek gaat het vaak alleen over Surinamers, Antillianen, Marokkanen en Turken omdat het de grootste groepen niet-westers allochtonen zijn in Nederland. In het dagelijks taalgebruik wordt

met allochtonen vaak alleen islamitische (Turkse of Marokkaanse) mensen bedoeld die in achterstandswijken wonen, er wordt een relatie gelegd met onveiligheid of met achterstand. Het actieve gebruik van het begrip allochtoon zet mensen op een achterstand. We gebruiken in dit onderzoek de termen zoals de geciteerde onderzoekers die gebruiken. We sluiten ons ook aan bij het taalgebruik van onze respondenten als we hen citeren. Zij noemen zichzelf bijvoorbeeld bicultureel of Surinamer. We noemen alleen de nationale identiteit of het geloof van een individu in de tekst als dat groepskenmerk voor het betoog van belang is en als dat onderwerp van gesprek is geweest tijdens het interview. Waar wijzelf aan het woord zijn, gebruiken we de term etnische diversiteit. Het begrip diversiteit doelt op individuele verschillen en het woord etnisch verwijst naar groepsverschillen. Diversiteit laat zien dat mensen meer zijn dan alleen bepaald door afkomst. De identiteit van individuen heeft ook te maken met leeftijd, klasse, socialisatie, religie, seksuele geaardheid, of handicap. Diversiteit betreft ook de verschillen die meer veranderlijk lijken, zoals waarden, attitudes, cultuur, overtuigingen, kennis, vaardigheden en levenservaring. Wij delen met Schinkel (2008) de opvatting dat het begrip in het beleid vaak te neutraal gebruikt wordt en voorbijgaat aan de praktijk van machtsverschillen en achterstelling van specifieke groepen. Daarom zetten wij er nadrukkelijk het woord etnisch voor dat verwijst naar groepsverschillen op basis van afkomst.

Tot slot maken we in het onderzoek onderscheid tussen witte, gemengde en zwarte scholen. We doelen daarmee op de populatie van leerlingen/deelnemers (mbo) en studenten (hbo). Wanneer we spreken over een witte school dan is meer dan 70% van de leerlingen- en studentenpopulatie van autochtone afkomst. Indien meer dan 70% behoort tot de niet-westers allochtone groep, spreken we van een zwarte school. De percentages zijn in veel gevallen gebaseerd op registratie van leerlingen en docenten zelf, in sommige gevallen op schattingen.

Opbouw van het rapport

In het volgende hoofdstuk bespreken we enkele basisgedachten uit de literatuur over het onderwerp. We gaan in op de multiculturalisering van het beroepsonderwijs en de betekenis daarvan voor het instellingsbeleid. Het hoofdstuk behandelt manieren van leren op het werk en laat zien welke opvattingen over de multiculturele samenleving de ronde doen. Hoofdstuk 2 sluit af met een model aan de hand waarvan de gegevens zijn verzameld en met behulp waarvan we de onderzoeksresultaten lezen. In hoofdstuk 3 staat beschreven hoe het onderzoek is uitgevoerd. We bespreken de aard van de onderzoeksdata. In de hoofdstukken 4, 5, 6, en 7 staan de resultaten van het onderzoek. Hoofdstuk 4 beschrijft het kader waarbinnen de docenten en de docententeams opereren: de missie van de onderwijsinstelling en de afdeling, de opvattingen van bestuurders en het beleid dat daaruit voortkomt. Hoofdstuk 5 is eigenlijk de kern van dit rapport. Daar wordt de dagelijkse praktijk beschreven die laat zien wat de multiculturele samenleving betekent voor het beroepsonderwijs in Amsterdam. Op basis waarvan die praktijk tot stand is gekomen staat in hoofdstuk 6 en 7. Daar kijken we wat docenten leren van hun studenten en van elkaar en binnen welke kaders ze dat doen. We kijken ook naar opvattingen van docenten over de multiculturalisering van het beroepsonderwijs. Die opvattingen beïnvloeden de wijze van leren. In hoofdstuk 8 vatten we alles samen en trekken we conclusies. Tot slot doen we in hoofdstuk 9 enkele suggesties hoe docenten en teams het gesprek kunnen voeren over de multiculturalisering van het beroepsonderwijs.

Hoofdstuk 2

Onderzoekskader

Hoe reageren docenten op de multiculturalisering van het beroepsonderwijs, wat leren ze ervan hoe doen ze dat? Bestaat er zoiets als een nieuwe onderwijspraktijk door het contact met collega's, een etnisch diverse studentenpopulatie en een multicultureel beroepenveld? Welke opvattingen koesteren docenten over de multiculturalisering van het beroepsonderwijs? En: is er ondersteunend instellingsbeleid nodig om te leren van het multiculturele beroepsonderwijs? Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag kijken we in dit hoofdstuk allereerst naar de literatuur die daarover gaat. Op basis daarvan formuleren we verschillende hypothesen en een conceptueel kader met behulp waarvan de observaties zijn geordend en geanalyseerd.

2.1 Het beroepsonderwijs als onderdeel van de multiculturele samenleving

In het studiejaar 2007/2008 stonden in Nederland 281.950 autochtone en 50.610 niet-westers allochtone studenten ingeschreven in het hoger beroepsonderwijs (CBS 2009). De instroom van niet-westers allochtone studenten (hbo en wo) is tussen 1997 en 2005 meer dan verdubbeld (Wolff, 2007). Steeds meer jongeren van Turks-Nederlandse (29% van de populatie) en Marokkaans-Nederlandse (33%) afkomst nemen deel aan het hoger onderwijs. In 2005 volgt ruim de helft (54 %) van de autochtone jongeren hoger onderwijs. Ondanks de toename van niet-westers allochtone studenten is de deelname van autochtone jongeren 10 tot 25 procent hoger. De samenstelling van de leerlingen- en studentenpopulatie verschilt sterk per instelling: niet-westers allochtone studenten studeren vooral in de Randstad en vormen daar een substantieel deel van de studentenpopulatie.

Het mbo telt in 2007/2008 ruim 510.000 leerlingen verdeeld over vier verschillende niveaus. Landelijk is 74% van de leerlingen volgens onze definitie autochtoon, de herkomst van 10% is eerste generatie niet-westers

allochtoon en 16% is tweede generatie niet-westers allochtoon. Van de leerlingen van allochtone afkomst is 76% van niet-westerse afkomst (www.cbs.nl). In Amsterdam liggen de cijfers net andersom. Het mbo telt daar 4.763 autochtone leerlingen en 15.897 allochtone leerlingen. Hier is slechts 23% van de leerlingen autochtoon. Van de leerlingen van allochtone afkomst (77%) is 92% van niet-westerse afkomst. In het mbo in de Randstad is sprake van zwarte en van gemengde scholen. Het hbo heeft gemengde en witte opleidingen. De etnische afkomst van studenten heeft invloed op het studiesucces (Severiens en Wolff 2008, Ballafkih e.a. 2009). Dat heeft segregatie van het onderwijs ook. Helaas is daar weinig aandacht voor en daarom weten we niet hoe de invloed van segregatie van het beroepsonderwijs is op bijvoorbeeld sociale cohesie en inclusie na de school in de maatschappij (Jungbluth, 2006; Ballafkih e.a., 2009. Landelijke cijfers laten zien dat in 2006 0,9% van de directies in het mbo van niet-westers allochtone herkomst is en 3,4 % van het onderwijzend personeel. In het hbo is 100% van de directies autochtoon of westers allochtoon en 2,8% van het onderwijzend personeel is van niet-westers allochtone herkomst (jaarboek onderwijsarbeidsmarkt). Het management en de docenten van het beroepsonderwijs vormen geen afspiegeling van de arbeidsmarkt. Om dat te veranderen heeft de minister van OCW in 2008 daarover een convenant met de onderwijssectoren gesloten (Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland, Den Haag).

Het beroepenveld is ook een onderdeel van de multiculturele samenleving. Er zijn instellingen in de zorg- en welzijnssector waar een groot deel van het personeel van niet-Nederlandse afkomst is. Dat komt ook door de etnisch diverse klantengroep. Het gesprek over etnische diversiteit is daar aan de orde van de dag. Maar er is ook sprake van segregatie. Zo zijn er witte en zwarte zorg- en welzijnsinstellingen. Het contact met de etnische ander is dan niet aan de orde en er is geen sprake van multiculturalisering. In het economisch beroepenveld is de diversiteit evident. In de financiële sector werken veel niet-westers allochtonen (Ballafkih & Meerman, 2007), evenals in het commerciële midden- en kleinbedrijf. Ook in de laatste sector is sprake van segregatie. Er zijn bedrijven waar het merendeel

van de werknemers of niet-westers allochtoon of autochtoon is. Etnisch ondernemerschap groeit snel. Een etnisch diverse klantengroep is groeiend. Er zijn ook beroepen waar de invloed van de multiculturele samenleving minder evident is of minder als zodanig ervaren wordt. De juridisch medewerker zal de wet en regelgeving toepassen en die is voor iedereen gelijk. De administratief medewerker werkt met cijfers en softwareprogramma's om het vak uit te oefenen. Voor alle beroepen geldt overigens wel dat naarmate een sterker beroep wordt gedaan op de sociale vaardigheden in een multiculturele context de eisen op het gebied van multiculturele competenties toenemen. Dat geldt ook voor de docenten in het beroepsonderwijs.

2.2 Bewuste aansturing van het multiculturaliseringsproces: diversiteitsmanagement en beleid

Onderwijsinstellingen, afdelingen en opleidingen reageren door middel van beleid op wat in de directe omgeving gebeurt. Of beleid wortel schiet en wordt vertaald naar mogelijkheden voor docenten en studenten, heeft te maken met gewoontes en routines binnen de opleidingen die ruimte scheppen en/of beperkingen opleggen aan diversiteit en diversiteitsmanagement (Glastra 1999). Instellingen reageren ook vaak niet omdat het aanpassingsdenken hoogtij viert (Schinkel 2008) en morele kaders minder aan de orde zijn (Meerman 2005). Het gaat minder om gelijke mogelijkheden en meer over de beste werknemer die past in de organisatiecultuur. Om te kijken welke rol het instellingsbeleid speelt in deze, raadpleegden we eerst de literatuur over de aard (2.2.1) en effectiviteit (2.2.2) van (etnisch) diversiteitsbeleid.

2.2.1 De aard van etnisch diversiteitsbeleid

Kirton en Greene (2004) analyseerden de praktijk van diversiteit en diversiteitsbeleid in organisaties. Zij kwamen daar de negatieve, de minimalistische, de meegaande en de pro-actieve organisatie tegen en ontwikkelden een typologie. Zo is er de organisatie die niet meedoet en zich niet inlaat met het onderwerp multiculturaliteit. (On)gelijke kansen en mogelijkheden en gebruikmaken van verschil komen niet in

hun vocabulaire voor. Kirton en Greene noemen de organisatie negatief ten aanzien van het onderwerp. In de 'minimalistische' organisatie daarentegen wordt alleen gezegd dat er iets moet gebeuren maar in de praktijk komt er weinig van dit voornemen terecht. Er is geen beleid en er zijn geen procedures. In de retoriek domineert een morele argumentatie en de organisatie reageert alleen als er sprake is van openlijke discriminatie. Leren en ontwikkelen is niet aan de orde. De 'meegaande' organisatie gaat verder. Ze behandelt een divers personeelsbestand als een business case: de argumentatie is geen morele maar een economische. De meegaande organisatie ziet verschil en wil daar actief gebruik van maken in haar beleid en praktijk. Ze probeert niet-westers allochtoon talent binnen te halen en stelt streefcijfers op. De organisatie heeft echter een korte diversiteitsagenda. Alleen de acties die in het oog lopen, komen aan bod. Meer etnische minderheden in de zichtbare publieksfuncties zijn daar een voorbeeld van. Dat is niet het geval in de 'de begrijpende' en 'proactieve' organisatie. Deze laatste is actief bezig om openlijke en verborgen vormen van discriminatie te bestrijden. Ze propageert, in tegenstelling tot de eerdere meegaande organisatie, een *brede* opvatting van diversiteit waarbij niet alleen naar etnische maar ook naar andere (machts)verschillen tussen mensen gekeken wordt. Er heerst een strenge moraal van gelijke behandeling en men ziet zakelijke voordelen in zowel het bieden van gelijke kansen en mogelijkheden als in een beleid waarin verschil wordt gewaardeerd, aldus Kirton en Greene (2004).

2.2.2 De effectiviteit van diversiteitsbeleid

Diversiteitsbeleid is alleen effectief als dat is ingebed in het algemene beleid van de instelling, gesteund wordt door de leiding en gebaseerd is op een gemeenschappelijke definitie (Thomas, 2004). Diverse auteurs (De Vries e.a. 2005, Thomas 2004; Reichenberg 2001) pleiten voor visie van de top en een topdown-benadering, uitgevoerd door een senior manager. De rol van het middenkader en de staf is voor de uitvoering cruciaal (Meerman en Glastra 2008). Kirton & Greene (2004) en de Vries (2003) onderstrepen ook de rol van het middenkader als obstakel of

facilitator van het beleid van de top. Chrobot Mason (2004), Meerman (1999) en Meerman en Glastra (2001) wijzen daarnaast nadrukkelijk op het aandeel van uitvoerend personeel. Juist het bewustzijn van de eigen etnische identiteit van alle werknemers heeft in hun visie grote invloed op het binden van 'de ander' aan de organisatie. Glastra en Carrilho (2009) spreken verder over meervoudig organiseren: niet alleen de top maar juist ook de uitvoerenden zouden nadrukkelijk bij diversiteitsbeleid betrokken moeten worden. Diversiteitsbeleid vraagt verandering van binnenuit en is eerder op zoek naar onzekerheid en conflict en in de mogelijkheid van een open dialoog. Diversiteit heeft in die visie een grote kans van slagen als een relatie wordt gelegd tussen de gewoonten en routines die in de uitvoering altijd al bestaan hebben en de nieuw te creëren routines die nodig zijn om verschil tot zijn recht te laten komen (Kalev, Dobbin en Kelly 2006; Glastra, 1999). Die routines kunnen tegenstrijdig zijn en onderdeel van een sterke organisatiecultuur. Beleid van boven af heeft dan niet veel zin. Het regelmatig aan de orde stellen van gangbare manieren van werken die het altijd goed hebben gedaan, is een eerste stap om ze te veranderen. Dat kan alleen gebeuren op de werkvloer zelf. De volgende stap is een open cultuur. Alleen in een cultuur die open staat voor veranderen en leren kan diversiteit gedijen (Thomas, 1990; Cox, 1993; Fischer, 2007).

2.3 Leren en ontwikkelen op de werkplek

Docenten in het beroepsonderwijs doen vakkennis op in een initiële opleiding of in een loopbaan en ontwikkelen deze kennis verder in de praktijk van het onderwijs. Dat laatste kan gaan via georganiseerde leerprocessen en trainingen waar expliciete doelstellingen aan ten grondslag liggen. Docenten gaan bewust op zoek naar nieuwe kennis. Leren en ontwikkelen kan echter ook minder georganiseerd gaan. Kennis, regels, normen en gebruiken hoe om te gaan met vakkennis en met leerlingen worden dan al werkend in de instelling eigen gemaakt, en verworven door uitleg, nadoen en evaluatie tijdens het werk. In deze paragraaf beschrijven we eerst de beroepsituatie van docenten en daarna de verschillende manieren waarop docenten leren.

2.3.1 De concrete beroepssituatie: taken, autonomie, taakeisen en taakverbreding

De functie van mbo- en hbo-docent kent vele taken. Naast het voorbereiden en geven van lessen zoals colleges, werkgroepen, demonstraties en practica, wordt ook lesmateriaal gemaakt en worden tentamens voorbereid. De docent adviseert en begeleidt studenten in groepen en individueel, beoordeelt het werk in de vorm van examens, opdrachten en papers, en houdt toezicht op het veldwerk en op de stages. De docent evalueert en rapporteert over de prestaties en het gedrag van de leerlingen. Hij houdt zich op de hoogte van ontwikkelingen in het vakgebied door het lezen van actuele literatuur, te praten met collega's en deel te nemen aan professionele conferenties. De docent neemt deel aan opleidings-, afdelings- en projectgroepbijeenkomsten, gaat in gesprek met bedrijven om stageplaatsen te realiseren. De docent is naast expert ook ontwerper van onderwijs, ontwikkelaar van curriculumonderdelen, studieloopbaanbegeleider, coach en beoordelaar.

De beroepssituatie van de docent, ook wel de professionele ruimte genoemd, verandert. De individuele docent voert nauwelijks meer de regie over alle taken die uitgevoerd moeten worden in het onderwijs. Dat komt door schaalvergroting, nieuwe onderwijsconcepten en bureaucrativering. Om slimmer en/of efficiënter te werken zijn rollen daarom niet altijd meer verenigd in één persoon, maar verdeeld over een team. Dat vraagt dan weer nadrukkelijker om coördinatie, teamwerk en ondersteuning. De onderwijsorganisatie kenmerkt zich door hiërarchische sturing die nodig is om een grote organisatie draaiende te houden. Het dagelijks werk wordt niet meer alleen gestuurd door leerlingen en studenten maar ook door accreditatie-eisen, eindtermen, vaste roosters, werken met urenverantwoording en een zekere formatieomvang die zijn opgelegd om de beheersing van het proces mogelijk te maken. Wat blijft is dat het docentschap gezien wordt als een roeping om (voorbested te zijn om) vakkennis en vaardigheden over te dragen aan leerlingen en studenten. Die roeping vraagt om didactische vaardigheden en pedagogische omgangsvormen, om de uitdaging op te nemen om 'de jeugd van

tegenwoordig' voor te bereiden om te functioneren in de samenleving van morgen.

Het beroep van leraar vraagt om geleidelijke accumulatie van kennis en vaardigheden. Of er daadwerkelijk wordt geleerd is afhankelijk van de leermogelijkheden die er zijn, de aard van de inhoudelijke sturing, de complexe of routinematige taken die gedaan moeten worden, de mate van autonomie en de mogelijkheden om zelfstandig te leren. Wat wordt geleerd over bijvoorbeeld multiculturalisering is ook afhankelijk van de onderwijsopvatting: of de vakinhoud centraal staat, of de student of leerling. Tot slot kunnen te strakke roostering, uren en taken en te veel variëteit in taken tot werkdruk leiden. Onder druk wordt nauwelijks geleerd (zie o.a. Christis 1998).

2.3.2 Leren tijdens de uitoefening van het werk

Het 'beroep van leraar' gaat over leren. De kern van het beroep is om samen met studenten complexe problemen in het vakgebied op te lossen, om alle leerlingen bij de les te houden en het onderwijsaanbod daarbij te laten aansluiten. Er is sprake van leren als door het oplossen van complexe praktijkproblemen het handelingsrepertoire verandert, als deze verandering bewust wordt ervaren en de mogelijkheid bestaat de gevonden oplossingen te integreren in volgende situaties. De kwaliteit van het leren is afhankelijk van de problemen, uitdagingen of incidenten die zich voordoen en de mogelijkheden om ze daadwerkelijk op te lossen. Een multiculturele studentenpopulatie kan een leerrijke omgeving zijn, maar is dat alleen als de uitdaging als zodanig wordt gezien, als er ruimte is om daarbij stil te staan en als ze aanleiding is tot veranderen van bestaande routines. Het meeste leren in organisaties en dus ook in het onderwijs is versmolten met de praktijk van alledag zonder vooropgezet plan (o.a. van Eekelen 2005). Taakverbreding en samenwerking in teams zijn eveneens voorbeelden van een leerrijke omgeving. De professional kan daardoor nieuwe ervaringen opdoen. Van Vianen (2007) wijst op sturing, op de noodzaak de medewerkers regelmatig met uitdagingen in het werk te confronteren omdat zij dat niet altijd zelf initiëren. Een medewerker die zich competent

voelt met betrekking tot een specifieke taak, zal die ervaring vast willen houden. Om mee te groeien met veranderingen in de organisatie is het nodig dat mensen geregeld nieuwe ervaringen opdoen en deze als zodanig benoemen. Afhankelijk van de opvatting over aansturing van professionals kan de teamleider de aangewezen persoon zijn om hieraan leiding te geven (o.a. Sennet, 2008). In het onderwijs leert de docent niet alleen van de eigen leeromgeving in de klas maar ook van die van collega's waarmee een vak wordt gegeven. Leren van collega's of in een team is een belangrijke leermogelijkheid (Christis 1998).

Teamleren

Onderwijsorganisaties kiezen ervoor om docenten in teams te laten samenwerken. Van die teams wordt verwacht dat zij effectiever zijn in het managen van complexe problemen dan individuen. In teams kunnen de leden verschillende ervaringen, waarden en kennis inbrengen, dat verhoogt de creativiteit en het komt ten goede aan de kwaliteit van werken en probleem oplossen (Van den Bossche, 2006). Het ideale, op leren gerichte operationele team streeft naar collectieve uitkomsten en naar gedeelde mentale modellen. Mentale modellen zijn voorstellingen van de werkelijkheid. *Gedeelde* mentale modellen komen tot stand als mensen hun opvattingen met anderen delen en het commentaar van anderen incorporeren (Van den Bossche, 2006). Als voorstellingen op een dergelijke manier tot stand komen, zijn veranderingen mogelijk. Door samen te leren in teams, kunnen nieuwe praktijken beter beklijven. Van de Bossche (2006) beschrijft, naast de vermelde diversiteit, verschillende criteria waaraan teamleren dan moet voldoen. Het potentieel van teams hangt voor een groot deel af van de verscheidenheid aan achtergronden, gezichtspunten en expertise. Verder zijn de interpersoonlijke relaties van wezenlijke invloed op het leergedrag van het team: docenten moeten er zin in hebben om juist met elkaar samen te werken (zie ook van Eekelen, 2005). Teams zullen pas leergedrag vertonen als er sprake is van betrokkenheid bij een taak en het idee leeft elkaar nodig te hebben. Soms is een opbouwend conflict belangrijk om gedeelde mentale modellen aan te scherpen; een kritische houding ten opzichte van elkaars inbreng moet dan wel mogelijk zijn

en getolereerd. Onderzoek laat zien dat divers samengestelde teams tot kwalitatief betere en innovatieve oplossingen van complexe problemen kunnen komen, maar dat gebeurt niet altijd (Fischer 2007). Van der Zee (2007) wijst op de negatieve gevolgen van een divers samengesteld team. Het is vaak prettiger en effectiever samen te werken met mensen die je kent en met wie ervaringen worden gedeeld. Een gemeenschappelijke doelstelling en verantwoordelijkheid, een stimulerend leerklimaat en beschikbare tijd bevorderen het leerproces (Katzenbach en Smith 1993). Kortom, waar en hoe docenten leren over multiculturalisering in het beroepsonderwijs is afhankelijk van de rol die wordt vervuld, de taken, de onderwijsopvatting, de leerrijke omgeving, de aard van de interculturele ontmoeting en de samenwerking met collega's en leidinggevende.

2.3.3 Zelfbewust leren

Naast leren tijdens de uitoefening van het werk zal de betrokken docent ook eigen leerbehoeften formuleren vanuit expliciete doelstellingen. De docent gaat bijvoorbeeld op zoek naar informatie om de horizon te verbreden, de eigen werkwijze onder de loep te nemen of efficiënter te werken. Dat gebeurt door het volgen van georganiseerde scholingen en trainingen, maar ook door het lezen van boeken en in het kader van etnische diversiteit een actieve participatie in het maatschappelijk debat. Een voorbeeld van zelfbewust leren in een groep is de Community of Practice. Mensen in een CoP werken niet elke dag samen, maar treffen elkaar omdat ze dat waardevol vinden. Ze wisselen informatie uit, delen inzichten en adviezen. Ze helpen elkaar om problemen op te lossen. Ze bespreken hun situaties, aspiraties en behoeften. Ze denken na over dezelfde onderwerpen, onderzoeken ideeën, treden op als klankbord en voelen zich verbonden door samen te leren. Naast het nut voor het eigen werk geeft het lidmaatschap van een CoP een gevoel van persoonlijke voldoening om collega's te kennen die elkaars opvattingen begrijpen. Deelnemers aan een CoP kunnen gedeelde mentale modellen ontwikkelen of zelfs een gedeelde identiteit (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). CoP's zijn interessant omdat ze het leervermogen van de organisatie versterken. Waar teams en CoP's door elkaar heen lopen kan dat tot een betekenisvolle manier van leren leiden (McDermott, 1999).

2.3.4 Arbeids- en beroepssocialisatie

Eigen gekozen leertrajecten en gedeelde mentale modellen zijn vaak bewuste en expliciete activiteiten. Dit in tegenstelling tot leren binnen een gemeenschappelijk gedeelde cultuur, waarbij er meer stilzwijgend van wordt uitgegaan hoe de interne en externe wereld eruitzien of hoe die zouden moeten zijn. Die cultuur omvat gedeelde basisveronderstellingen die voor de organisatie goed genoeg hebben gewerkt om als geldig te worden beschouwd. Aan nieuwe medewerkers worden deze basisveronderstellingen 'geleerd' als richtlijn voor gedachten, gevoelens en gedrag in organisaties (Schein 1992). Bij arbeids- en beroepssocialisatie gaat het om het verwerven van deze basisveronderstellingen met de bijbehorende normen en waarden om een goede werknemer te zijn. Het gaat om het internaliseren van de organisatiecultuur, van de gewoonten en gebruiken zoals die voor het beroep gelden en die de organisatie en het team verlangen van docenten die aan de instelling verbonden zijn. Het leren vindt plaats in sociale interactie en is vooral gericht op sociaal-communicatieve vaardigheden die in het beroep en in de instelling centraal staan. Docenten leren over de onderwijscultuur en hoe om te gaan met de studenten, collega's, de hiërarchie en de machtsverhoudingen. De nadruk ligt niet primair op de taakuitoefening, maar op het functioneren binnen de instelling. Beroeps- en arbeidssocialisatie gaan uit van een sociale structuur waarbinnen de leerprocessen plaatsvinden. Ook deze vorm van leren is onderdeel van de praktijk van alledag. Socialisatieprocessen worden door medewerkers nauwelijks opgemerkt als leerproces en zijn daarom krachtig. Niet zozeer de lerende mens staat bij dit type leren centraal maar eerder de bestending of ontwikkeling van de organisatie. Onstenk (1997) spreekt van opvoeden op de werkplek. Het instellingsbeleid en de teamleider spelen een belangrijke rol bij die opvoeding maar ook informele 'trekkers', mensen met ideeën die door de meerderheid worden geaccepteerd. Als het managen van diversiteit wezenlijk onderdeel is van de basisveronderstellingen van een onderwijsorganisatie, zal dat zichtbaar zijn in de organisatiecultuur en een onderdeel zijn van de socialisatie van het docentenberoep. In het kader van dit onderzoek speelt het 'omgaan met verschillen' van de teamleider en 'trekkers' een cruciale rol. Het gaat

daarbij niet alleen om etnische verschillen in het personeelsbestand maar ook om machtsverschillen tussen meer- en minderheid, verschillen in leerling- en leerstofgerichte oriëntaties en in verschillen van opvatting van teamleden. Etnische diversiteit in het team bevordert de aandacht voor etnische verschillen.

2.4 Opvattingen over de multiculturalisering van het beroepsonderwijs

Of een multiculturele leerlingenpopulatie als uitdaging wordt gezien om te leren en nieuwsgierig maakt, is afhankelijk van individuele opvattingen van de docent. In het verlengde van de organisatietypen van Kirton & Greene (2004), reageren niet alleen organisaties maar ook individuen verschillend op de multiculturalisering van het beroepsonderwijs. Docenten kijken bijvoorbeeld bewust naar verschillen in afkomst, of willen geen onderscheid maken. Ze tonen betrokkenheid en staan open voor alternatieve opvattingen, of blijven bewust afstandelijk. Ze reageren in de woorden van Kirton & Greene minimaal op concrete gebeurtenissen, of begrijpend. Individuele opvattingen over het onderwerp zorgen ervoor dat docenten de multiculturele omgeving in het beroepsonderwijs wel of niet actief aangrijpen om te leren van het werk dat zij doen. Opvattingen kunnen een krachtige rol spelen en alledaagse keuzes beïnvloeden, maar ze kunnen ook sociaal wenselijk zijn en alleen met de mond worden beleden omdat de omgeving dat vraagt. Opvattingen zijn veranderlijk en afhankelijk van de organisatie of het team kunnen ze worden versterkt of naar de marge verdwijnen. Opvattingen worden geconstrueerd in een context: hoe meer de opvattingen overeenkomen met de omringende organisatiecultuur, hoe vaker ze voorkomen en worden geuit (Helms 1991). Ze kunnen ook worden bijgesteld als de omgeving daarom vraagt. Individuele handhaven opvattingen die afwijken van de omgeving alleen als ze onderdeel vormen van een persoonlijk ethos en integraal onderdeel zijn van de eigen identiteit of levenshouding. Tot slot hoeven opvattingen geen overeenstemming te vertonen met gedrag. Zo kan iemand ervan overtuigd zijn geen verschil te maken, in het gedrag kan dat evengoed wel degelijk het geval blijken te zijn. In deze paragraaf beschrijven wij drie prototypen

opvattingen die van invloed zijn op de eigen ontwikkeling en het leren over de multiculturele samenleving. We beschrijven ze als typologie, maar ze zijn ook op te vatten als fasen in een ontwikkelings- en leerproces (Helms 1991; Meerman, 1999; Early & Mosakowski, 2004).

2.4.1 'Geen verschil zien'

Er zijn leidinggevend en docenten die zeggen geen verschil te zien tussen mensen van diverse afkomst. Zij zijn er niet mee bezig of zij komen mensen van andere afkomst in het dagelijkse leven niet tegen. De uitdaging om te leren over multiculturalisering is niet aan de orde. Individuen die geen verschil zien, doen dat om verschillende redenen:

- a. Zij zien geen verschil omdat ze onverschillig zijn ten aanzien van de multiculturele samenleving en het multiculturele beroepsonderwijs. Ze zeggen geen verstand te hebben van het onderwerp. Het heeft geen prioriteit.
- b. Individuen willen bewust geen verschil zien vanuit een liberale vanzelfsprekendheid: iedereen is in deze westerse wereld gelijk en wordt gelijk behandeld. Verschil zien, leidt bovendien tot discriminatie.

In beide opvattingen worden de gangbare routines tot norm verheven en de multiculturalisering van de samenleving niet ter discussie gesteld. Het gevolg is dat van alle individuen verwacht wordt dat zij zich aanpassen aan de heersende norm. Volgens van de Broek (2009) is het gevolg van dat gelijkheidsstreven dat de alledaagse werkelijkheid van ongelijkheid onzichtbaar wordt en in stand blijft. Leden van de etnische minderheidsgroep doen daar evenals de meerderheidsgroep, aan mee. Van de Broek heeft het over de ironie van de gelijkheid die tot ongelijkheid leidt. 'Geen verschil zien' heeft tot gevolg dat leidinggevend niet sturen op een etnisch divers personeel of op gedifferentieerd personeelsbeleid. Individuen die geen verschil zien en onverschillig zijn, trekken zich terug als het onderwerp op de agenda staat. Degenen die bewust kleurenblind willen zijn, zullen van zich laten horen. In het curriculum van organisaties

die geen verschil (willen) zien, is de multiculturalisering van de samenleving niet aan de orde. De opleiding houdt zich niet bezig met de afkomst van studenten en leerlingen. De verschillen in afkomst van klanten, patiënten en toekomstige collega's zijn ook niet relevant. De beroepspraktijk heeft geen kleur.

2.4.2 Reageren op problemen

In het verlengde van bovenstaande opvatting wordt wel verschil gezien als er problemen zijn die om een oplossing vragen omdat ze het gewone onderwijsproces frustreren. Individuen maken in zulke gevallen onderscheid tussen wij en de ander. De zittende 'witte' groep identificeert en categoriseert zich als groep als hun status wordt aangetast, als zij onzeker zijn, of bedreiging ervaren (van Knippenberg 1989). Zij constateren dat de gangbare praktijk soms om actief handelen vraagt omdat bepaalde groepen, vaak van niet-westerse afkomst, de orde verstoren, een achterstand laten zien en extra geholpen moeten worden. Er zijn maatregelen nodig om het normale werkproces door te laten gaan. Die maatregelen lopen uiteen van een taalprogramma in het curriculum, waarvan 'zij' de aanleiding zijn, tot het invoeren van gedragsregels. Indien er ernstige problemen zijn, is daadkracht in deze opvatting op zijn plaats. Voor een juiste analyse moet kritiek op niet-westerse minderheidsgroepen dan mogelijk zijn om de dingen een naam te geven. Verkuyten (1997) noemt dat redelijk racisme¹. Docenten van niet-westerse afkomst zijn welkom op school omdat zij er voor kunnen zorgen dat de niet-westerse studentenpopulatie herkenning vindt. Etnische diversiteit in het docentencorps is een natuurlijk proces, zo luidt de opvatting. Daar is geen extra inspanning voor nodig. In het curriculum wordt discriminatie in de samenleving ad hoc behandeld in de les als dat door studenten of het beroepenveld wordt ingebracht. Individuele docenten leren over omgaan met studenten die problemen veroorzaken, door gesprekken met collega's uit het eigen netwerk.

¹ In het docentencorps kunnen zich natuurlijk ook onredelijke racisten bevinden. Zij zullen dit echter minder kenbaar maken omdat een dergelijke houding niet passend is binnen de cultuur van het onderwijs.

2.4.3 Waarderen van en leren over verschil

Het waarderen en gebruiken van de etnische afkomst van individuen staat in deze opvatting centraal. Individuen, zowel autochtonen als niet-westers allochtonen ontwikkelen een positieve etnische identiteit als zij de eigen afkomst als een onderdeel van hun bredere identiteit beschouwen en daar bewust mee omgaan (Helms 1991). De eigen afkomst is een belangrijk deel van de persoonlijke en sociale identiteit. In deze opvatting wordt de multiculturele samenleving en de multiculturele school als een gegeven beschouwd en verschillen tussen mensen als een feit. De docenten staan open voor de multiculturele omgeving, leren van elkaar en van de studenten en willen de eigen waarden en normen en die van de ander begrijpen. De werkelijke aanvaarding van de ander is een belangrijke waarde.

Er wordt in deze benadering niet gesproken van de ideale docent maar van het ideale team waarin ruimte is voor verschillende benaderingswijzen. Daarom wordt gestreefd naar een docententeam dat een afspiegeling vormt van de omgeving. In het etnisch diverse docententeam wordt geprobeerd actief gebruik te maken van ieders inbreng. In het etnisch witte team worden deskundigen van buiten actief betrokken bij de vormgeving en inhoud van het curriculum en het klimaat op school. De multiculturele omgeving staat op de agenda. Alle docenten worden daarop aangesproken. Voor het curriculum geldt als uitgangspunt: alle studenten moeten gelijke kansen en mogelijkheden krijgen. Het onderwijs wordt zo ingericht dat mensen die niet in de dominante cultuur zijn opgevoed maar wel op school thuishoren, ondersteuning krijgen zodat ook zij het diploma kunnen halen. Er worden goede onderwijsprogramma's opgezet voor iedereen, zonder verschillen uit het oog te verliezen. Om de kwaliteit van de opleiding te verhogen, wordt in de omgang en in het curriculum rekening gehouden met alternatieve normen en waarden zoals die in de leerlingen- en studentenpopulatie en in het beroepenveld aanwezig zijn. De gedachte overheerst dat studenten van nu de beleidsmakers en beslissers van morgen zijn. Zij moeten daartoe op school worden voorbereid en alle docenten hebben daarin een verantwoordelijkheid. Individuele docenten leren van de eigen multiculturele klas door actief te opereren in diverse netwerken, lid te

worden van een CoP over multiculturalisering, literatuur bij te houden over het onderwerp etc.

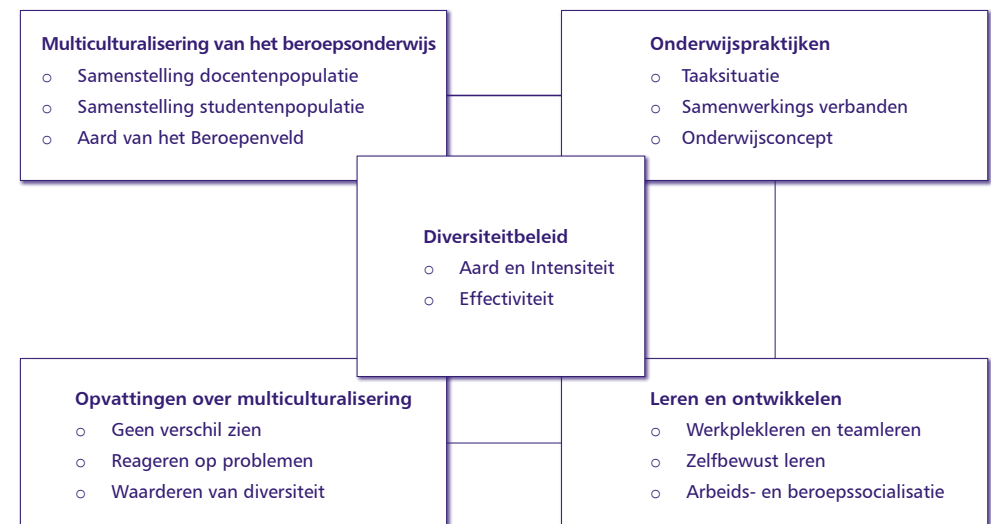
2.5 Samenvattend

Als leidraad voor het onderzoek formuleerden we de vraag wat en hoe docenten reageren en leren van en over het multiculturele beroepsonderwijs. Gebaseerd op de in dit hoofdstuk behandelde theorie, stellen we de volgende hypothesen op:

Door de multiculturalisering van het beroepsonderwijs in Amsterdam verandert de praktijk van het onderwijs. Docenten leren met die veranderingen om te gaan in de klas. Hoe ze dat doen hangt af van de taaksituatie, de etnische diversiteit in de klas en in het beroepenveld. Of de nieuwe praktijk beklijft is afhankelijk van het diversiteitsbeleid en de inzet van docenten. De opvattingen van management en docenten over de multiculturele samenleving spelen daarbij een belangrijke rol.

In dit onderzoek zijn de onderwijspraktijk en het leren daarover de 'afhankelijke' variabelen. Ze zijn 'afhankelijk' van de multiculturalisering van het beroepsonderwijs en de opvattingen daarover van docenten en management. Het diversiteitsbeleid speelt een interveniërende rol.

In een conceptueel kader:



Methodologische verantwoording

Na het onderzoekskader volgt nu een typering van het onderzoek, de onderzoekspopulatie en de deelnemende docententeams, de onderzoeksopzet, -instrumenten en -analyse en de problemen die we tegenkwamen bij het benaderen van de respondenten.

3.1 Typering van het onderzoek

Met de centrale onderzoeksvraag en de hypothesen typeren wij ons onderzoek als een beschrijvend onderzoek. We nemen de huidige praktijk als uitgangspunt, als effect van leren en organiseren. We bestuderen de praktijk vanuit bestaande inzichten. We bestuderen geselecteerde en leerzame casussen en zullen vermoedens over causaliteit formuleren in exemplarische situaties. We laten zien tot welke onderwijspraktijken multiculturalisering in het beroepsonderwijs kan leiden en wat er voor nodig is om zover te komen. Het onderzoek stelt een diagnose. En een diagnose leidt tot actie. Door het onderzoek komt het onderwerp op de agenda en worden problemen, uitdagingen en voorbeelden benoemd. Zo is alleen al de door ons geformuleerde onderzoeksvraag een actief proces geweest en het resultaat van gesprekken met de opdrachtgevers, de verantwoordelijke managers en de begeleidingscommissie. Die gesprekken gingen over de functie van teams voor leerprocessen in een onderwijsinstelling en over de noodzaak van een multiculturele docentenpopulatie. Door gesprekken te voeren met onderwijsteams over de onderzoeksresultaten werd letterlijk zichtbaar of leren over het onderwerp in de teams mogelijk is en tot actie leidt. Actieonderzoek heeft alleen succes als de praktijk de onderzoeksvragen accepteert en ook op zoek is naar antwoorden op de gestelde vragen (Cassel & Johnson 2006). De resultaten van actieonderzoek zijn een resultante van de ontmoeting tussen de onderzoekers en de betrokkenen en zijn gericht op verandering. Die verandering kan een koerswijziging zijn, maar ook het meer bewust beleven van de status quo.

3.2 De onderzoekopzet en onderzoekspopulatie

We kozen voor de uitvoering van het onderzoek in de multiculturele onderwijsomgeving van Amsterdam: het ROC van Amsterdam (ROCvA) en de Hogeschool van Amsterdam (HvA). En voor opleidingen waar de studenten- en leerlingenpopulatie en het beroepenveld divers van samenstelling zijn. Om inzicht in het multiculturaliseringsproces te krijgen, moest het instellingsmanagement en de teamleider bereid zijn mee te doen en met ons over het thema te leren. Als gevolg daarvan werden zes teams geselecteerd binnen het ROCvA (werkmaatschappij RAI en werkmaatschappij Zuidoost) en vijf teams binnen de HvA (domein Maatschappij en Recht en domein Economie en Management). Vanuit de veronderstelling dat etnische diversiteit in het docententeam ertoe doet, selecteerde het management multiculturele docententeams en een monocultureel docententeam per domein of werkmaatschappij. De steekproef wijkt daarmee af van de populatie. Uit eerder onderzoek weten we dat opleidingsmanagement niet altijd bereid is om over het thema te leren en dat docententeams over het algemeen monocultureel van samenstelling zijn (Meerman & van Putten, 2008).

De deelnemende onderwijsinstellingen en teams

Werkmaatschappij RAI (mbo) bestaat uit 12 teams en 550 medewerkers. Drie teams hebben meegedaan met het onderzoek.

- De opleiding Verzorging en Verpleging leidt op voor het beroep van verpleegkundige en verzorgende. De leerlingenpopulatie bestaat bij Verzorging voor 30% en bij Verpleging voor 40% uit autochtone leerlingen. Daarmee spreken we van respectievelijk een zwarte en van een gemengde opleiding. Het team bestaat uit 25 medewerkers, van wie 23 vrouwen. De gemiddelde leeftijd is 45 jaar. Vier medewerkers hebben een niet-westerse achtergrond en zijn geboren in Suriname en Marokko.
- De opleiding Pedagogisch Werker, niveau 3 en 4, leidt op tot beroepen op het gebied van kinderopvang en opvoeding. Het is niet bekend hoeveel leerlingen een allochtone achtergrond hebben. Het team bestaat uit 37 vrouwen en 8 mannen. De leeftijd varieert.

Zeventien docenten hebben een niet-westerse achtergrond, hun wortels liggen in Suriname, de Antillen, Marokko of Turkije.

- De opleiding Assisterende Gezondheidszorg leidt op voor dokters-, apothekers- en tandartsassistenten. De leerlingenpopulatie bestaat voor meer dan 95% uit allochtone leerlingen waardoor de opleiding een zwarte opleiding genoemd mag worden. Het team bestaat uit 20 vrouwen en 10 mannen. De gemiddelde leeftijd is 50 jaar. Vijf docenten komen oorspronkelijk uit de Molukken, Iran, Suriname of Marokko.

Werkmaatschappij Zuid-oost (mbo) bestaat uit 9 opleidingsteams. Geschat wordt dat 85-90% van de leerlingen ouders of grootouders heeft die elders zijn geboren. De volgende teams participeerden in het onderzoek:

- Een administratieve opleiding (niveau 3 en 4). De leerlingenpopulatie is voor meer dan 90% van niet-westerse afkomst, wat de opleiding tot een zwarte opleiding maakt. Het team bestaat uit 25 mensen, waarvan 17 mannen. De gemiddelde leeftijd is 40 jaar. Er komen 10 docenten oorspronkelijk uit Nederland, de anderen zijn afkomstig uit Burundi, Indonesië, India, Suriname en Turkije. De opleidingsmanager en de zorgcoördinator zijn vrouw en afkomstig uit Suriname. Instructeurs en onderwijsassistenten komen oorspronkelijk uit Marokko, Suriname en de Molukken.
- De opleiding Handel leidt op tot verkoopmedewerker (niveau 2) en filiaalmanager, zelfstandig ondernemer, verkoopadviseur of verkoopspecialist (niveau 3 en 4). Meer dan 70% van de leerlingen is van allochtone afkomst, waardoor sprake is van een zwarte opleiding. Het docententeam bestaat uit 26 docenten, 17 mannen en 9 vrouwen. De teamleider is vrouw. De gemiddelde leeftijd wordt op 40 geschat. De docenten zijn onder andere afkomstig uit Suriname, de Antillen, Ghana, Algerije en Marokko.
- De opleiding Orde en Veiligheid leidt op voor geüniformeerde beroepen zoals beveiliging in het private en publieke domein, militaire beroepen, landmacht en marine. Ruim 70% van de leerlingen is autochtoon waardoor deze opleiding getypeerd kan worden als een

witte opleiding. Het team bestaat uit 24 medewerkers waarvan 9 vrouwen. De gemiddelde leeftijd wordt geschat op 39. Drie hebben een Surinaamse achtergrond.

Het domein Management en Economie (hbo) verzorgt 13 geregistreerde bacheloropleidingen. Bij het domein studeren in 2007 ruim 12.000 studenten en 420 medewerkers zijn verantwoordelijke voor het onderwijs. Van de studenten is 23% geregistreerd als allochtoon. De meeste docenten zijn autochtoon, evenals het management. Drie opleidingen werden geselecteerd:

- De opleiding International Business and Languages (IBL). Van bijna 30% van de studenten in het propedeusejaar 08/09 komen de ouders uit Marokko, Turkije, Suriname, Indonesië en Ghana. De circa tien buitenlandse studenten komen uit Italië, België, Colombia, Frankrijk, Suriname, voormalig Joegoslavië en Groot-Brittannië. Aan de opleiding werken voornamelijk vrouwen, van de 35 mensen is de gemiddelde leeftijd 45 jaar. Er zijn meerdere buitenlandse docenten bij de opleiding werkzaam.
- De opleiding Trade Management Asia leidt op tot commerciële managementfuncties bij Aziatische bedrijven of bedrijven die zakendoen met Azië. De studentenpopulatie is gemengd van samenstelling. Het team TMA bestaat uit 14 mannen en 19 vrouwen. De leeftijden variëren van 30 tot 62 jaar. Zestien van de 33 docenten komen oorspronkelijk niet uit Nederland, 11 van hen komen uit een niet-westers land. Veel talentdocenten onderwijzen hun moedertaal. Docenten zijn afkomstig uit Amerika, China, Groot-Brittannië, Indonesië, India, Japan, Kroatië, Spanje, Suriname, Thailand, Tsjechië en Turkije.
- Een algemene economische opleiding, waar de studentenpopulatie voor meer dan 90% autochtoon is en die is te typeren als een witte opleiding. Het team bestaat uit 30 mensen. De leeftijd varieert van 30-64 jaar. Alle docenten hebben van oorsprong de Nederlandse nationaliteit.

Bij het domein Maatschappij en Recht spraken we met 2 opleidingen (ten tijde van het onderzoek verenigd in het HJO (Hogere Juridische Opleidingen)). De juridische opleidingen bestaan 6 jaar en het studentenaantal is gegroeid van 51 naar ongeveer 1.500. De studentenpopulatie is voor meer dan 50% etnisch divers. Bij HBO-Rechten en SJD werken 100 medewerkers en 18,5 % daarvan is van allochtone afkomst.

- Sociaal Juridische Dienstverlening (SJD) leidt op tot een functie zoals sociaal raadsman/-vrouw of medewerker bij een advocatenkantoor. De studentenpopulatie bestaat voor 65% uit allochtone studenten. Binnen de opleiding SJD hebben we gekeken naar het COVA-team, een groep trainers communicatieve vaardigheden. Het COVA-team bestaat uit 8 vrouwen en 3 mannen, van wie er één afkomstig is uit Marokko en één uit Nieuw-Guinea.
- De opleiding HBO-Rechten werkt nauwelijks met teams. HBO-Rechten leidt studenten op tot een praktijkgerichte, juridisch geschoolde professional. De studentenpopulatie is voor meer dan 50% etnisch divers van aard. Van de medewerkerpopulatie van HBO-Rechten zijn 10 van de 53 medewerkers van etnisch diverse afkomst en afkomstig uit landen als Turkije, Marokko, Suriname en Iran. We hebben gekeken naar een informeel juridisch netwerk (Domein M&R 2007). De gemiddelde leeftijd van dit juristenteam is 36 jaar.

Samenvattend: De meeste mbo-opleidingen die meedoen aan dit onderzoek zijn zwarte opleidingen, op een enkele gemengde en witte opleiding na. Alle docententeams zijn etnisch divers van samenstelling, alhoewel de aard van de samenstelling sterk verschilt. Op het hbo zijn de geselecteerde opleidingen gemengd van samenstelling, met uitzondering van één witte economieopleiding. De docentenpopulatie is eveneens etnisch gemengd (het gaat eerder om een internationale dan om een niet-westers allochtone samenstelling), met uitzondering van een economieopleiding.

3.3 De onderzoeksopzet, de instrumenten en de analyse

Het onderzoek verliep in verschillende fasen:

1. Om een beeld te krijgen van de context waarbinnen de docenten(teams) functioneren, hebben we in de periode van februari - april 2008 verschillende kerndocumenten bestudeerd. Er zijn gesprekken gevoerd met sleutelfiguren van de betrokken organisaties, zoals de voorzitters en HRM-vertegenwoordigers van de domein- en werkmaatschappijen. Via hen zijn wij in contact gekomen met een 'sleuteldocent', iemand die ervaring heeft in het onderwijs en weet waar collega-docenten mee bezig zijn. De gesprekken waren bedoeld om de context te begrijpen en het gevoerde diversiteitsbeleid in kaart te brengen.
2. In mei 2008 zijn per deelnemende instelling drie docententeams geselecteerd. De selectie vond doorgaans plaats in de Management Teamvergadering waar de domein- of werkmaatschappijvoorzitter vergadert met de afdelings- of opleidingsmanagers. Daarna is met een nieuwsbrief op het intranet van de HvA het onderzoek bekendgemaakt en is er naar het ROCvA een notitie gestuurd om de teammanagers te informeren over de inhoud en het doel van het onderzoek. Vervolgens zijn per team drie tot vier docenten geselecteerd, waarbij de etnische achtergrond van de docenten en het dienstverband als belangrijke variabelen werden aangemerkt. De opleidingsmanager selecteerde de respondenten. Het gevolg van die keuze kan zijn dat docenten zijn geselecteerd die openstaan voor multiculturalisering en wellicht ver weg staan van de gemiddelde opvattingen in het team.
3. Om een beeld te krijgen van de docenten en de teams zijn in de periode mei – september 2008 met de docenten interviews gehouden. Tijdens de interviews is gesproken over de wijze waarop docenten in hun team bezig zijn met multiculturalisering van het beroepsonderwijs, op welke wijze het thema aandacht krijgt binnen het team en of het thema onderwerp is van verandering en leren.

De interviews geven een beeld van het team functioneren en van de opvattingen van de geïnterviewden over het thema.

4. Op basis van de individuele interviews zijn 'teamplaatjes' gemaakt. Om een juist beeld te krijgen van de teams zijn deze teamplaatjes voorgelegd aan het gehele team en een week voor een regulier werkoverleg naar de opleidingsmanager van het desbetreffende team gestuurd. De teamplaatjes zagen wij als momentopname, als foto's die om retouchering vragen. Op basis van de teamgesprekken zijn de teamplaatjes dan ook genuanceerd, verbeterd en uitgebreid. Met de gesprekken kregen we inzicht hoe een team over het onderwerp met elkaar in gesprek kan zijn. In totaal zijn ruim 200 docenten van mbo en hbo op de ene of andere wijze betrokken geweest bij het onderzoek.

Tabel 1: Aantal individuele respondenten en groepsgesprekken

	Aantal geïnterviewden voor de context	Aantal geïnterviewden voor de teamplaatjes	Aantal deelnemers groepsgesprekken
ROCvA RAI	3	10	46
ROCvA Zuidoost	2	9	56
Domein DEM	3	10	52
Domein M&R	3	6	54

In dit onderzoekstraject is gebruikgemaakt van literatuuronderzoek, documentenanalyse, interviews, groepsgesprekken en observaties. Voor de literatuurstudie lag de focus op multiculturalisering in het onderwijs, diversiteitsbeleid, leren op de werkplek in teams en in CoPs. De documentenanalyse bestond uit het bestuderen van strategische beleidsnotities en jaarverslagen van de onderwijsinstellingen, domeinen en werkmaatschappijen. Het ging in het bijzonder om de passages gericht op diversiteit, HRM-beleidsnotities en de competenties zoals die worden gehanteerd op de verschillende opleidingen. Ook de website bleek een goede bron om de instellingen en opleidingen te leren kennen.

Voor de interviews met docenten is een semi-gestructureerde vragenlijst gebruikt. De thema's die aan de orde kwamen, waren leren in teams in het algemeen en (individueel en team) leren over multiculturalisering. De interviews zijn in de meeste gevallen door één onderzoeker afgenomen. Een enkele keer zijn twee onderzoekers naar een interview gegaan. De gesprekken zijn met een memorecorder opgenomen en letterlijk uitgewerkt. Vervolgens zijn de teamplaatjes gemaakt en door de onderzoekers onderling besproken. Twee onderzoekers gingen naar de teambijeenkomsten om de plaatjes te bespreken. De teambijeenkomsten vonden altijd plaats op de locatie waar de docenten zelf werkzaam zijn.

Alle uitgewerkte verslagen zijn aan de hand van een gelijklopende codeerstructuur geanalyseerd door de onderzoekers. Voor een juiste interpretatie van de uitkomsten zijn de resultaten voorgelegd aan experts op het gebied van multiculturaliteit. De experts zijn docenten van het mbo en hbo die zich verdiept hebben in het onderwerp multiculturalisering in het onderwijs. Deze expertgroep is twee keer bijeen geweest gedurende het project. Ook werd inhoudelijke overleg gevoerd in de begeleidingscommissie van opdrachtgevers, subsidiegevers en deskundigen. Deze commissie is drie keer bijeen geweest.

3.4 Kwesties die speelden bij het benaderen van de respondenten

- Relatie tussen onderzoeker en domein/werkmaatschappij/ team
Voor een goede communicatie met domeinen en werkmaatschappijen zijn centrale contactpersonen aangesteld door de voorzitter. Helaas werkte dat niet altijd. Hierdoor kwamen informatie en vragen niet altijd bij de juiste persoon terecht. We kozen er toen voor per team een contactpersoon aan te stellen die bereid was mee te werken aan het onderzoek, met uitzondering van het domein Maatschappij en Recht, waar één centrale contactpersoon als brug bleef fungeren. Ondanks alle informatie en gesprekken bleek dat de respondenten vaak niet op de hoogte waren van het onderzoek. Dat wekte irritatie bij de respondenten.

Daarnaast was bij sommige deelnemende opleidingen het management heel enthousiast, maar bleek het uiterst moeizaam om ook het team zo ver te krijgen. Dat kwam ook omdat het management van een opleiding wisselde, het team te groot was of het onderwerp geen prioriteit had.

- De onderzoekseenheid: het docententeam of individuele docenten
Onze onderzoeksvraag richt zich zowel op individueel leren als op teamleren. Voor dat laatste waren we bewust op zoek naar operationele en lerende teams. Een operationeel team is een groep mensen die bijeen gebracht is door het management met het doel een specifieke taak te verrichten. Het team kenmerkt zich door grenzen en een doelstelling. Bij nader inzien bleken niet alle domeinen uit de voeten te kunnen met onze vraag naar teams. Zo bleek in enkele gevallen een team uit 40 tot 60 mensen te bestaan, een dusdanig aantal dat van inhoudelijk overleg laat staan leren van elkaar, niet direct sprake zal zijn. Ook werd niet gewerkt in formele teams.
- Ontevredenheid over het teamplaatje
De opleidingsmanagers van twee teams waren niet tevreden met het geschetste teamplaatje. De plaatjes zouden gekleurd zijn en de docenten herkenbaar. Bij één team zijn we gaan praten en hebben we in het gesprek het probleem opgelost. De geïnterviewde docenten bleken geen bezwaar te hebben tegen de inhoud van het teamplaatje en stonden toe de beschrijving aan de voltallige teamvergadering voor te leggen. Bij het andere team ging het minder soepel. Het teamgesprek ging wel door, maar tijdens dat gesprek bleek alleen ruimte te zijn om te praten over het onderwerp van het onderzoek en de gebruikte methodiek. Het teamplaatje is daarom in dit onderzoek niet gebruikt.

Tot slot moet op deze plaats worden opgemerkt dat twee van de elf opleidingen niet als zodanig in de rapportage genoemd wilden worden.

Diversiteitsbeleid en de instelling

In dit hoofdstuk behandelen we het instellingsbeleid over etnische diversiteit. We bespreken de visie en het strategisch beleid ten aanzien van multiculturalisering op het niveau van de instelling en op het niveau van de werkmaatschappijen (mbo) of domeinen (hbo).

4.1 Het ROC van Amsterdam

Het Regionaal Opleidingencentrum van Amsterdam (ROCvA) is in 1997 ontstaan uit een fusie van scholen en bestaat nu uit acht werkmaatschappijen en 100 opleidingen. Beleid wordt centraal geformuleerd. Elke werkmaatschappij heeft binnen die vastgestelde kaders enige ruimte voor autonomie. Meer dan 3.000 personeelsleden maken het onderwijs mogelijk. Bij het ROCvA studeren 38.211 leerlingen waarvan 11.749 allochtoon (ROCvA 2007: 10,99).

Visie en strategisch beleid over multiculturalisering

Het ROCvA profileert zich als een instelling die investeert in mensen en een brug wil slaan tussen deelnemers aan het onderwijs, vervolgopleidingen en samenleving. Deze missie is de basis voor het onderwijskundig en organisatorisch handelen (ROCvA 2007:12) . Met de brug naar de samenleving wordt het aanleren van de regels voor maatschappelijk verkeer bedoeld (ROCvA 2008). Dat die samenleving multicultureel is, wordt niet expliciet in de missie genoemd. De instelling neemt verantwoordelijkheid voor haar leerlingen in die zin dat de opleiding gericht is op het aanleren van competent burgerschap en door het bedrijfsleven erkend vakmanschap. Binnen een veilige en uitdagende leeromgeving wordt de deelnemer uitgedaagd zijn leerloopbaan optimaal vorm te geven. Persoonlijke begeleiding, het voorkomen van schooluitval en het bieden van de mogelijkheid tot het behalen van een zo hoog mogelijk niveau zijn daarbij kernbegrippen. Het ROCvA streeft ernaar te zorgen voor een betere doorstroom in de beroepskolom (van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo) en biedt daartoe extra reken-

en taalprogramma's voor de doorstroom naar het hbo (ROCvA 2008). Opvallend is dat het ROCvA in zijn visie de talrijke leerlingen van niet-westerse komaf niet expliciet noemt. Het opleidingscentrum richt zich op 'ruimte voor talent' (ROCvA 2007: 10). Op de instelling wordt de etnische afkomst van het personeel niet geregistreerd. De vraag of dat ook het geval is voor studenten, veroorzaakte verwarring. Er staat een getal in het jaarverslag dat sterk afwijkt van de regionale cijfers zoals beschreven in hoofdstuk 2. Bij navraag registreert het ROCvA de etniciteit van leerlingen niet. Bij het opvragen van de in- en uitstroomcijfers per werkmaatschappij worden echter cijfers geleverd die zijn onderverdeeld naar etniciteit. Voor het meten van het instellingssucces worden die kerncijfers gebruikt, uitgesplitst naar allochtonen en autochtonen. Er is een kernprogramma uit 2007 voor het bestrijden en voorkomen van voortijdige schooluitval naar aanleiding van een ministeriële notitie en het Amsterdamse convenant Aanval op de Uitval. De leerlingen zijn vaak nog leerplichtig. Als ze het niet redden op niveau 4, dan heeft het ROCvA de plicht ervoor te zorgen dat ze het op een lager niveau wel redden.

Het onderwijsconcept

Sinds 1 januari 1997 is de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) van kracht. Deze wet onderscheidt vijf opleidingen, die aansluiten bij vier kwalificatieniveaus niveau 1 – niveau 4. Op het mbo duren de opleidingen vijftien weken tot vier jaar.

De prioriteit van het ROCvA ligt bij het competentiegericht leren. Het vervangt de traditionele leerdoelen door beschrijvingen van competenties die direct aansluiten op het beroep waarvoor wordt opgeleid.

"Competentiegericht leren legt de nadruk op de ontwikkeling van persoonlijke gedragsvaardigheden (sociaal en interactief, zelfstandig, initiatiefrijk en verantwoordelijk, creatief en probleemoplossend) in combinatie met vakkennis en beroepsgebonden vaardigheden.

Deze verworvenheden bepalen het succes in beroepssituaties.

Met competentiegericht leren steunen we de deelnemer in zijn loopbaanontwikkeling." (ROCvA 2009)

Het nieuwe competentiegericht leren voor leerlingen vraagt algemene en functiegebonden competenties van docenten. Een multiculturele competentie kent het ROCvA niet. Bij de competentie groepsmanagement vinden we: *"Bevordert een respectvolle omgang tussen deelnemers, betreft achtergronden (o.a. culturele) van deelnemers bij de wijze van sturing geven aan de groep."* (ROCvA 2006: 22)

In het curriculum wordt uitgegaan van de belevingswereld van de leerlingen. Dat betekent dat in de lessen rekening wordt gehouden met andere religies dan de joods-christelijke. Als voorbeeld vonden we een uitgebreid lespakket over de Tweede Wereldoorlog en de Jodenvervolgingen met als doel de verdraagzaamheid voor andere religies te bevorderen. Een ander voorbeeld dat het ROC rekening houdt met de beleving van de leerling en daarmee met zijn/ haar achtergrond, is het taalbeleid. Op school wordt Nederlands gesproken.

4.1.1 Werkmaatschappij RAI - Domein Zorg en Welzijn Visie op en strategisch beleid over multiculturalisering

De voorzitter van de directie vult de centrale visie in voor de werkmaatschappij. Zij verwacht desgevraagd dat de docenten in hun lessen en in de omgang aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. De leerlingen variëren in leeftijd van 16 tot 50 jaar en ze zijn van etnisch diverse afkomst. Bij sommige opleidingen is zelfs meer dan 80% van de leerlingen van niet-westerse afkomst. De voorzitter gaat ervan uit dat er daarom als vanzelfsprekend aandacht is voor culturele verschillen. *"We leven in Amsterdam, een multiculturele samenleving, veel nationaliteiten. In Amsterdam is 60% van de jongeren van allochtone afkomst. In de werkmaatschappij is er ruimte en aandacht voor culturele verschillen, maar die focus is eerder gericht op de leerlingenpopulatie dan op het docentenbestand. In managementlagen zie je alleen maar Nederlanders. Dat klopt niet."*

Een brug slaan tussen de visie en de multiculturele samenleving blijkt niet gemakkelijk. *'Het is vooral bij goede voornemens gebleven'*, vindt

de voorzitter. De welzijnsopleidingen worden in dit verband genoemd als 'good practice', waarbij de daaraan verbonden opleidingsmanager een voortrekkersrol vervult. De voorzitter hoopt dat dit voorbeeld een olievlekwerking gaat krijgen. In haar ogen gaat een divers personeelsbestand om meer dan alleen etniciteit. De werkmaatschappij heeft veel vrouwenteams. Meer mannen acht ze gunstig voor de cultuur.

Competentiegericht onderwijs vraagt om werken in teams. Daarmee is de rol van de docent veranderd van vakgericht werken naar het coachen van de leerlingen. Doelgericht werken, een duidelijke aanpak en elkaar daarop aanspreken, vindt de voorzitter belangrijk. De oudere medewerkers hebben vaak moeite met het nieuwe leren en willen meer op hun vakspecifieke competenties aangesproken worden. Een ideale docent omschrijft ze als iemand die gericht is op samenwerken, resultaatgericht is, een ander succes gunt, die midden in de wereld staat en die zich ambassadeur voelt van de opleidingen in het werkveld. Iemand die zich realiseert dat hij twee klanten heeft, de leerling en het beroepenveld, en die beide belangrijk vindt. Hoewel de multiculturele competentie formeel niet bestaat, wordt er door de werkmaatschappij wel inhoud aan gegeven: *"belangstelling hebben voor elkaar en open staan voor andere waarden en normen dan die van jezelf"*. De werkmaatschappij heeft voor de opleidingen Zorg en Welzijn een werkgroep burgerschapskunde ingesteld waarbinnen de verschillende opleidingen vertegenwoordigd zijn. De bedoeling is om de competenties van burgerschapskunde zoveel mogelijk te integreren met de beroepscompetenties. *"Burgerschapscompetenties zijn de ontwikkelde vermogens van mensen om in voorkomende maatschappelijke situaties op adequate, doelbewuste en gemotiveerde wijze proces- en resultaatgericht te handelen. Burgerschapscompetenties hebben betrekking op het vermogen met individueel verantwoordelijkheidsbesef te kunnen functioneren in het publieke domein, om in de maatschappij te participeren als actief burger en daarbij zelfstandig en verantwoord te handelen."* (Colo 2008)

Personeelsbeleid

De opleidingsmanagers, de manager bedrijfsvoering en de directie vormen samen het managementteam waar de formele besluiten vallen. De uitvoering vindt in de teams plaats. Binnen de teams is veel overleg. Er zijn werkgroepen, taakgroepen en intervisiegroepen. Tussen de opleidingsteams zijn verschillen in cultuur. Afhankelijk van de instelling van de opleidingsmanagers zijn er teams van medewerkers met veel zorg voor elkaar, en teams die zakelijker zijn ingesteld.

De voorzitter van de werkmaatschappij RAI heeft HRM in haar portefeuille. Er is een beleidsagenda voor de lange termijn. Leeftijd bewust personeelsbeleid heeft prioriteit, etnische diversiteit niet. De voorzitter wil dat er eerst op ROC-niveau streefcijfers worden vastgesteld en pas daarna wil ze naar de uitvoering kijken. Bij de keuze voor een nieuwe manager wordt erop gelet dat deze affiniteit heeft met het werkveld én weet wat onderwijs is. De personeelsadviseur vindt het jammer dat de focus op het contact met leerlingen verloren gaat. In de werkmaatschappij RAI is nooit aan de orde geweest of de docentenpopulatie een afspiegeling moet zijn van de samenleving. Bij de werving en selectie van nieuw personeel zijn de laatste jaren vooral herplaatsingskandidaten aangenomen. De sollicitanten komen vooral uit het werkveld en zijn vaak ouder, van westerse afkomst en vrouw. Slechts één team is de laatste drie jaren actief met een voorkeursbeleid. De personeelsadviseur stuurt sollicitaties van allochtone kandidaten door naar de opleidingsmanager die interesse heeft voor een diverse personeelsbestand. De voorzitter merkt op dat mensen van diverse etnische achtergronden werven en vasthouden moeizaam verloopt. Het gaat om kleine aantallen en vaak zijn het jongeren die weer snel weg zijn. De werkmaatschappij RAI heeft geen diversiteitsbeleid geformuleerd. Wel zijn er intenties uitgesproken 'iets met diversiteit' te doen, maar door de drukte van de onderwijsvernieuwingen is dat vooruit geschoven.

Leren en ontwikkelen

De werkmaatschappij is verantwoordelijk voor de scholing van de docenten in de zin dat alle docenten over een didactische bevoegdheid moeten beschikken. De voorzitter stimuleert dat de docenten kennis, vaardigheden en inzichten uitwisselen op conferenties. Geregeld starten er 'denktanks' over een bepaald thema vanuit het ROCvA. Er zijn een 'meetingpoint', cafébijeenkomsten en debatmiddagen.

Voor de docenten van de werkmaatschappij zijn intervisie, coachen, loopbaanbegeleiding en competentiegericht oordelen de onderwerpen die centraal staan. Het is afhankelijk van de teammanager hoe in de teams aan deze onderwerpen wordt gewerkt. Coachen vindt plaats in een teamoverstijgende focusgroep. *'Het leren van elkaar neemt echt toe'*, aldus de HRM-er. Op basis van de functionerings- en POP-gesprekken met de docenten worden individuele scholingsplannen voor de teams opgesteld. Voor het management development programma kunnen docenten met potentie zich aanmelden. Het probleem is dat er na een scholingstraject nauwelijks promotie volgt. Het aantal allochtone docenten dat zich aanmeldt voor het programma is verwaarloosbaar.

4.1.2 Werkmaatschappij Zuidoost

Visie op en strategisch beleid over multiculturalisering

De voorzitter is een sterk voorstander van het competentiegericht leren. Hij gaat uit van de drie kerncompetenties van het ROCvA: resultaatgerichtheid, klantgerichtheid en employability. Resultaatgerichtheid betekent dat mbo-leerlingen in toenemende mate voorbereid worden op de arbeidsmarkt. Eisen die de voorzitter aan een docent stelt om klantgerichtheid waar te maken, zijn: binding hebben met de leerlingen, het besef hebben waarom een leerling iets doet en een beeld hebben van de problemen van de leerling. Dat de achtergrond van leerlingen daarbij meespeelt, is voor hem vanzelfsprekend: *"Wij kwalificeren leerlingen die niet presteren heel gemakkelijk als negatief en vergeten te kijken naar de omstandigheden waaronder iemand naar school gaat. Is het iemand die 's nachts om twee uur ook nog een baantje heeft? Als je dat weet, daar besef van*

hebt, dan komen we een stuk verder." Er is aandacht voor de culturele achtergrond van de leerlingen als dat een belemmering vormt voor het leren. De school investeert veel in zorg. Welzijnsinstellingen, jeugdzorg, GGZ en schuldhulpverlening maken onderdeel uit van het aanbod aan de leerlingen. De problematiek is groot. Van de jonge leerlingen zit 40% in het hulpverleningscircuit.

Personeelsbeleid

De werkmaatschappij vindt het moeilijk om aan personeel te komen. Bij nieuw personeel wordt niet naar etnische afkomst gekeken: de beste wordt aangenomen. De HRM-adviseur oordeelt dat het personeelsbestand wel verkleurt, maar nooit zo dat de samenstelling een afspiegeling van de leerlingenpopulatie zal zijn: *"De doelgroep die wij hier hebben, vertegenwoordigt een bepaalde klasse in de wijk waarin we zitten. En het beroep van docent laat zich niet gemakkelijk daarmee verhouden."* De voorzitter vindt het wel wenselijk dat nieuwe mensen beschikken over een netwerk in stadsdeel Zuidoost, want dan is er meer begrip voor de problemen van de jongeren en de situatie in het stadsdeel: Surinamers, Antillianen en Afrikanen hebben een specifieke problematiek. Zowel de voorzitter als de HRM-adviseur betwijfelen of de kleur van de docent samenhangt met een positieve houding ten aanzien van diversiteit. Oudere docenten die geschoold zijn in Suriname, kunnen soms heel rigide zijn. Diversiteit in werkachtergrond is misschien wel veel waardevoller. Zij-instromers hebben weliswaar niet alle diploma's, ze zijn nog geen bevoegd docent, maar ze hebben door hun werkervaring een positieve impact op de leerlingen. Docenten van Turkse en Marokkaanse afkomst zijn vaak zij-instromer.

Leren en ontwikkelen

Invoering van competentiegericht leren (CGL) verloopt met horten en stoten. De teams worden getraind in CGL en in het voeren van POP-gesprekken. De nieuwe docenten en zij-instromers gaan vaak gemakkelijk mee in het nieuwe leren. Als ze pech hebben komen ze in een team waar het onderwijsconcept niet goed valt en kiezen ze uiteindelijk toch voor de beproefde didactiek. Docenten in

zulke teams zeggen dat ze niet meer aan hun vak toekomen. Ze zien zichzelf als economen en willen die kennis uitdragen. Er zijn teambesprekingen en teambuildingsdagen. De personeelsadviseur weet niet of er intervisiegroepjes zijn: *"Bij elkaar in de lessen kijken, ligt heel kwetsbaar en wordt ervaren als 'ik word gecontroleerd door mijn directe collega'."* Er zijn didactische cursussen. Docenten krijgen eerst een bekwaamheidstoets. Als ze het hbo-niveau hebben, gaan ze naar een opleiding om docent te worden. Een deel van het budget is bestemd voor professionalisering. Vorig jaar was er een groot traject in het kader van competentie management.

4.2 De Hogeschool van Amsterdam en multiculturalisering

Bij de Hogeschool van Amsterdam verzorgen meer dan 2.600 medewerkers het onderwijs voor ruim 34.000 studenten. Het onderwijs is geclusterd in zeven domeinen. Een domein is een bestuurlijke eenheid, waarin een aantal inhoudelijk samenhangende opleidingen zijn samengebracht. Het domein stuurt op inhoud en kwaliteit: studiesucces, kennisontwikkeling in de praktijk en professionalisering. De etnische afkomst van medewerkers wordt niet geregistreerd. De etnische afkomst van studenten is niet opgenomen in het jaarverslag.

Visie op en strategisch beleid over multiculturalisering

"Studenten en docenten van de HvA maken prominent deel uit van de multiculturele samenleving en representeren vele etnische en culturele groepen die samen vormgeven aan de ontwikkeling van ons land."

Het College van Bestuur heeft zijn visie vastgelegd in de notitie Leren Excelleren. De visie is vertaald naar een instellingsplan en vormt het kader voor de plannen die de domeinen maken. In tegenstelling tot de notities op het mbo schrijft het College van Bestuur van het hbo over kansen als het gaat over de veranderende etnische en culturele samenstelling van de bevolking in de regio Amsterdam. Het college acht het zijn verantwoordelijkheid om in deze een voorbeeldfunctie te vervullen. *"De UvA en HvA herbergen een studentenpopulatie die past bij de internationale en etnische verscheidenheid van een metropool in de 21e eeuw. De instellingen stellen zich als doel deze diversiteit in de*

komende jaren een plek te bieden. (...) Tegelijk nemen de UvA en HvA hun maatschappelijke verantwoordelijkheid door meer studenten van niet-Nederlandse afkomst op te leiden en meer docenten en onderzoekers van niet-Nederlandse origine aan te stellen. Een sterke vertegenwoordiging van etnische en culturele minderheden in zowel de studentenpopulatie als in het docent- en onderzoekerscorps van de instellingen draagt bij aan de sociale cohesie van de samenleving." (Leren excelleren 2007:14)

De Hogeschool van Amsterdam acht de diversiteit van de studentenpopulatie en het gevarieerde opleidingsaanbod de grote kracht voor de instellingen (Leren excelleren 2007: 34). De HvA heeft een speciale afdeling instroom waarin gedetailleerde gegevens van de studenten worden bijgehouden, waaronder etniciteit. Over de exactheid van de cijfers valt te discussiëren. Studenten zijn niet verplicht om hun herkomst in te vullen op het aanmeldingsformulier. Van alle studenten 'weet' de hogeschool sekse, afkomst, opleidingsniveau van de ouders en functiebeperkingen. De hogeschool heeft daarmee gegevens om - op groepsniveau - onderzoek te doen naar knelpunten inzake in-, door- en uitstroom. De afdeling heeft ook kennis van de etnische samenstelling van degenen die via de mbo de school binnenkomen. De informatie kan geleverd worden en onderzoek kan worden uitgevoerd als het domein of de opleidingen daarom vragen. Verder functioneren binnen de HvA instellingsbrede diensten waaronder het Taal- en Schakel Onderwijscentrum (TSOC) en het studentmentorenproject. Sinds juni 2008 is er 'Sturen op Studiesucces', een project waarin vijf hogescholen initiatieven nemen om het studiesucces en in het bijzonder het studiesucces van allochtone studenten, te vergroten.

Het onderwijsconcept

Een hbo-opleiding duurt gemiddeld vier jaar. Het eerste jaar is oriënterend. De eigen persoonlijke ontwikkeling en de motivatie voor de studie en het beroep staan in dit jaar centraal. In het tweede jaar verwerft de student vakinhoudelijke competenties. De docenten dragen kennis over van de actuele (multiculturele) beroepspraktijk. Vervolgens komt de fase waarin

de student daadwerkelijk kennismaakt met de beroepspraktijk. De geleerde competenties worden in praktijk gebracht tijdens een stage. Naast de persoonlijke identiteitsontwikkeling staat nu ook de beroepsidentiteit centraal. Het laatste jaar staat in het teken van het afstuderen en de aansluiting op de arbeidsmarkt. Er zijn ook opleidingen waar de student veel vaker in contact is met de beroepspraktijk.

De Hogeschool gaat uit van competentiegericht leren en opleiden. Dat leren is gebaseerd op verschillende uitgangspunten (Leren excelleren 2007: 34). Een daarvan stelt bijvoorbeeld dat kernvraagstukken uit het beroep of de wetenschap vertrekpunt voor leeractiviteiten zijn, studenten leren (zelfstandig) te leren, de opleiding faciliteert en begeleidt. De docent fungeert als rolmodel voor het professionele gedrag dat van studenten wordt verwacht. Een andere staat voor reflectie: studenten leren hun handelen te verbinden met (wetenschappelijke) concepten, modellen, waarden en normen. Ook gelden internationale gerichtheid en respect voor andere culturen als kernwaarden van de HvA. *“Opleidingen aan de HvA integreren interculturele en internationale gerichtheid in het curriculum en in de leeromgeving.”*

4.2.1 Het Domein Economie en Management

Visie op en strategisch beleid over multiculturalisering

Het domein Economie heeft de ambitie uit te groeien tot de beste undergraduate business school van Nederland. De opleiding wil het maximale uit haar studenten halen. Diversiteit wordt gezien als kans om tot innovatie te komen. *“Ons uitgangspunt is dat maximale talentontwikkeling geen massaproduct is maar maatwerk. Studenten zijn divers in hun interesses, wijze van studeren en hun capaciteiten.(...) De instroom van het domein Economie kenmerkt zich door variëteit: naar leeftijd, achtergrond, motivatie, ambitie, afkomst, leerstijl, werk- en levenservaring. Studenten vinden het leven in een gemengde omgeving vaak vanzelfsprekend, ze functioneren daar dagelijks in. Het domein zal nadrukkelijk op deze variëteit moeten inspelen.”* (Domeinplan 2007: 5-7)

De variëteit van studenten vraagt maatwerk. Dat maatwerk gebeurt in de

dagelijkse omgang. Er wordt bewust niet expliciet op verschil gestuurd. De voorzitter: *“De docent moet zich inleven in de studentenpopulatie in de klas en de beroepsomgeving. Er is multiculturaliteit en daar moet de docent aandacht aan schenken. Dat alleen al vergt inlevingsvermogen en op een sociale manier omgaan met andere culturen. Er zijn docenten die niet-westerse allochtonen als een probleem zien, mensen die zich zouden moeten aanpassen en meer het niveau zouden moeten hebben dat de hogeschool gewend is. Dat moet veranderen,”* aldus de voorzitter.

Onderwijsconcept

In 2004 fuseerde de Hogeschool van Amsterdam met de Hogeschool voor Economische Studies (HES). Er was bij docenten en studenten van de HES veel verzet tegen deze fusie. Daarom is besloten de identiteit van de opleidingen in stand te houden door de verschillende onderwijsconcepten naast elkaar te laten bestaan. Op de ene locatie staan teamwork, praktijkopdrachten, zelfstandigheid, eigen initiatief en (individuele) begeleiding centraal. Op de andere is theorie de basis voor praktijkopdrachten. Er is veel structuur, klassikaal onderwijs en (individuele) begeleiding. Voor beide locaties geldt een aantal internationaliseringsdoelstellingen. Voor studenten op de internationale opleidingen wordt de competentie ‘cultural awareness’ belangrijk gevonden.

Personeelsbeleid

Doelstelling van het personeelsbeleid is docenten binnen te halen die een eigen bedrijf hebben of uit het buitenland komen. De voorzitter is geen voorstander van voorkeursbeleid van niet-westerse docenten. Uit dat voorkeursbeleid blijkt vaak dat de organisatie de docent *‘eigenlijk als niet goed genoeg’* beoordeelt. Uit ervaring weet ze dat docenten uit etnische minderheidsgroepen het ook lastig vinden om vanwege hun etniciteit binnen te komen, *‘ze willen docent worden zonder een rolmodel te zijn’*. Toch onderkent de voorzitter dat docenten natuurlijk wel een rolmodel zijn en dat een etnisch divers personeelsbestand positief kan werken: *“Het is goed als het personeelsbestand een afspiegeling is van de*

studentenpopulatie qua leeftijd, sekse, etniciteit. Je begrijpt elkaar beter als je uit dezelfde omgeving komt. Dat geldt ook als je uit een omgeving komt waarin je de eerste bent die gaat studeren." De P&O-adviseur sluit zich hierbij aan, maar merkt ook op het niet erg te vinden als de populatie wit blijft: *"We krijgen er geen student meer of minder om. Als dat wel zo was, als blijkt dat het economisch interessant is, dan...maar dat weten we niet en dat meten we niet."* De praktijk laat zien dat dergelijk strategisch personeelsbeleid niet aan de orde is omdat vacatures vaak op heel korte termijn gemeld en ingevuld worden.

Op de internationale afdeling wordt multiculturalisering van de studentenpopulatie en het beroepenveld als een positieve ontwikkeling gezien. Een opleidingsmanager bij de afdeling Internationaal ziet het witter worden van haar studentenpopulatie dan ook als een probleem, ze legt de link naar het personeelsbestand en stelt dat 'het openstaan voor andere culturen' een kerncompetentie bij de selectie van nieuwe medewerkers moet zijn. Het domein wil actief zoeken naar buitenlandse docenten en ondernemers. Er wordt gezocht naar etnische diversiteit als een opleidingsmanager hier om vraagt. Een afdelingsmanager heeft erom gevraagd naar aanleiding van negatieve incidenten met niet-westerse studenten. Op haar verzoek staat dit nu op de agenda. In de functioneringsgesprekken met managers en docenten wordt met alle docenten over de competentie interculturele sensitiviteit gesproken, althans die competentie is toegevoegd aan het standaardformulier in het kader van internationaliseringsdoelstellingen.

Leren en ontwikkelen

De docenten werken in opleidingen. Aan een opleiding zijn circa dertig docenten verbonden. Intensieve samenwerking vindt plaats in kleinere operationele teams en informele netwerken. De afdelingen van verschillende opleidingen zijn de resultaatverantwoordelijke eenheden waarbinnen het onderwijs wordt gerealiseerd. Veel docenten zijn het niet gewend om met elkaar in opleidingen, afdelingen en teams samen te werken. Volgens de voorzitter zijn docenten meer 'performers' dan

'teamwerkers': *"Het zit niet in de genen van een docent om in een team te werken. (...) Je wordt vaak docent omdat je het prettig vindt met studenten te werken en een soort performance voor de klas te geven. Een goede leraar is een goede performer. Het is lastig als je alleen maar performers in een team hebt zitten."* In het domein moeten docenten leren om met elkaar kennis uit te wisselen. *"Omdat we leven in een tijdperk van netwerken, en samen tot nieuwe dingen komen. Dat moet worden geleerd. Onderwijsinstellingen zijn geen lerende organisaties maar moeten dat wel worden."*

4.2.2 Domein Maatschappij en Recht: de opleidingen HBO-Rechten en SJD.

Visie op en strategisch beleid over multiculturalisering

HBO-Rechten en SJD voeren zeer actief beleid op het gebied van multiculturalisering en diversiteit. Het management en grote delen van de docententeams vinden dat de docentenpopulatie een afspiegeling moet zijn van de studentenpopulatie. *"HJO wil zich profileren als een instituut waarbinnen verschillende mensen zich thuis voelen. Kleurrijk beperkt zich niet alleen tot verschillende culturen. Kleurrijk betekent ook dat mensen met een functiebeperking of met een andere seksuele geaardheid of die anderszins afwijken van de norm, welkom zijn bij HJO."* Toch beperkt de notitie diversiteitsbeleid zich tot etnische diversiteit van het ondersteunend en docerend personeel.

In het kader van 'Nieuw Goud', een landelijk project met als doelstelling meer etnische minderheden in het personeelsbestand aan de hbo-opleiding te binden, zijn in 2007 twaalf nieuwe docenten van etnisch diverse afkomst aangenomen. De selectie van deze docenten is het gevolg van bewust sturen. Het is expliciet de bedoeling om de allochtone instroom te behouden voor de opleiding (Ruting 2007). Daartoe is belangrijk docenten aan te trekken die zich goed in de studenten kunnen verplaatsen. Omdat SJD veel Marokkaanse studenten heeft, probeert de opleiding bewust Marokkaanse docenten aan te trekken. *"Het is echter niet één op één, het kwalitatieve argument speelt een rol. Niet iedere Marokkaan, is*

geschikt om docent te worden,” zegt de directeur. Hij vindt ook dat de onderwijsorganisatie beter moet aansluiten bij de beroepspraktijk. “Ze hebben graag onze niet-westerse studenten omdat die beter in staat zijn te communiceren met bepaalde doelgroepen.”

De interculturele competentie is ‘een piepklein vakje’ in de docentencompetentie, maar staat niet op zichzelf. De ervaren sleuteldocent vindt dat de docenten beter geschoold moeten worden op dit gebied. Als HBO-Rechten en SJD voorlichting geven aan toekomstige studenten, worden allochtone studenten naar deze bijeenkomsten gestuurd. In het voorlichtingsteam zijn bewust ‘studenten met een hoofddoekje’ opgenomen.

Personeelsbeleid

Bij HBO-Rechten maken de docenten deel uit van jaarteam en bij SJD van tweejaarlijkse teams. Hoewel het streven is in teams te werken wordt er (ten tijde van het onderzoek) weinig samengewerkt. *“Een ideaal opleidingsteam is een team waarin mensen zich samen verantwoordelijk voelen om een bepaald doel te realiseren en daarin ondersteund en aangestuurd worden door een teamleider”,* aldus de voorzitter. *“In een team kunnen docenten elkaar stimuleren en door onderlinge binding kunnen de behoeften aan collegialiteit, geborgenheid en samenwerking worden gerealiseerd.”* Nu ontbreekt de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het curriculum. Met het project Nieuw Goud willen HBO-Rechten en SJD vormgeven aan de ambities van het instellingsplan HvA. De opleidingen hebben als doelen geformuleerd om een divers medewerkersbestand te creëren om identificatie van de studenten met de opleiding te vergemakkelijken. Ook zijn er streefcijfers opgesteld, onder meer dat de samenstelling van het medewerkersbestand eind 2009 voor 30% etnisch divers is en dat ten minste 30% van de vacatures in 2008 wordt vervuld door allochtone kandidaten (Domein M&R 2007). Bij SJD is 14% van het personeel van allochtone afkomst en bij HBO-Rechten 22,5%.

Nieuwe docenten worden geworven door de teamleiders en door P&O. Om een divers medewerkersbestand te bevorderen, maken zij daarbij gebruik van websites die vooral door allochtoon kader gelezen worden. Allochtoon kader is schaars, want er zijn niet zoveel mensen die de juiste opleiding hebben. *“De ideale docent is iemand die affiniteit heeft met jonge mensen, in wie de studenten vertrouwen hebben, die in staat is goed onderwijs te geven en die zijn vak beheerst.”*, aldus de personeelsadviseur. Bij het selecteren van nieuwe medewerkers kijken de P&O-adviseurs naar de kwaliteiten van medewerkers: *“Ik zou mijn hand er niet voor in het vuur durven steken dat wij mensen met een andere etnische achtergrond op dezelfde manier beoordelen als iemand met een Nederlandse achtergrond. Zonder dat we dat willen of ons bewust zijn, maar omdat wij witte normen hebben.”* De P&O-adviseurs en de selecteurs in de opleidingen volgen een training over uitsluitingsmechanismen in een selectieproces. De training gaat over diversiteit in het algemeen en richt zich ook op etniciteit. HBO-Rechten en SJD werven actief oud-studenten om les te geven als praktijkinstructeur. Dat is een juniorfunctie voor een periode van drie jaar. De studenten beoordelen deze jonge docenten positief. Het management moedigt aan dat deze docenten hun werk combineren met een studie. Het valt de directeur op dat sommige nieuwe docenten aangesproken willen worden op hun etnische achtergrond en een rolmodel willen zijn, terwijl anderen alleen op hun docentschap aangesproken willen worden.

Leren en ontwikkelen

De personeelsadviseur heeft een vlootshouwen laten uitzetten. Dat is een inventarisatie van alle kennis, vaardigheden, competenties en wensen die bij medewerkers aanwezig zijn. Bij HBO-Rechten en SJD staat een didactische cursus op de agenda. Dat geldt met name voor de praktijkmensen, juristen, communicatiemedewerkers en jonge docenten, maar ook voor een groep oudere docenten die lesgeven zonder bevoegdheid. Het domein ontwikkelt de cursus samen met de scholingsafdeling van de HvA. Het directielid weet niet of

omgaan met diversiteit in de cursus aan bod komt. In het inwerkprogramma voor de nieuwe docenten is dat onderdeel wel opgenomen. Een voorbeeld van een vakinhoudelijke scholing zijn de jurisprudentielunches bij HBO-Rechten, een initiatief van enkele docenten. Er worden casussen ingebracht en met elkaar besproken. Er is ook een groep docenten bij HBO-Rechten die met elkaar overleggen in het JIDM (Juridisch Informatie- en Documentatiemanagement), een kennisnetwerk. Kennisuitwisseling op de kamers (4-6 personen) wordt bij HBO-Rechten expliciet genoemd als vorm van leren op de werkplek. Bij de kamerindeling let de opleiding op een diverse samenstelling: naar een combinatie van oudere en nieuwe docenten, naar etnische diversiteit en naar diversiteit in vakinhoudelijke kennis. De trainingen Interculturele Communicatie voor docenten zijn in het scholingsplan opgenomen. Met het sturen op de interculturele competentie zijn de opleidingen twee jaar geleden begonnen. Een ander middel om met elkaar kennis te delen zijn de instituutslunches waar collega's verslag doen van bijvoorbeeld studiereizen. Een internationaal netwerk wordt als bijzonder waardevol ervaren. Een aantal docenten neemt deel aan de cursus multiculturalisering bij de scholingsafdeling van de HvA.

4.3 Conclusie

We formuleerden in de hypothese dat *leren over multiculturalisering in de onderwijspraktijk pas beklijft als daarover diversiteitsbeleid (en het liefst een 'begrijpend' en 'pro-actief' beleid) wordt geformuleerd door de instelling en door het afdelings- en opleidingsmanagement wordt uitgevoerd*. Nu blijkt het ROCvA in haar missie het onderwerp niet te benoemen. Daardoor is de betekenis van zwarte scholen voor het onderwijs en de beroepspraktijk niet te achterhalen. Het niet benoemen van de herkomst van de leerlingen (en docenten) in de visie maakt het minder gemakkelijk kennis en inzicht die op school wordt opgedaan te ontwaren, laat staan vast te houden. Dat in de praktijk van het ROCvA de etnische dimensie wel wordt benoemd en dat wordt aangesloten bij de beleving van de leerlingen van etnische diverse herkomst, komt tot uiting in opvattingen over de Nederlandse taal, cultuur en religie, zorgleerlingen etc. De werkmaatschappijen formuleren ook geen etnisch diversiteitsbeleid voor docenten en leerlingen en volgen daardoor hun

eigen koers. De voorzitter van werkmaatschappij RAI wacht op centrale richtlijnen maar benoemt wel één van haar opleidingen als een good practice. De voorzitter van Zuidoost vraagt docenten zich in te leven in de belevingswereld van de leerling uit Amsterdam-Zuidoost en de problemen die zij hebben. In de missie van de HvA daarentegen heeft de multiculturalisering van de samenleving een prominente plaats. De argumentatie daarvoor is kennisontwikkeling in en met de praktijk die niet alleen internationaler maar ook multicultureler wordt. Ook hier varen de domeinen en de opleidingen een eigen koers. De opleidingen HBO-Rechten en SJD hebben culturele diversiteit hoog op de agenda staan en er zijn streefcijfers voor de samenstelling van het docentcorps opgesteld. Het docentenbestand is na die tijd gekleurder geworden. Het domein Economie en Management heeft geen streefcijfers voor de samenstelling van het docentcorps opgesteld. Diversiteitsdoelstellingen zijn vertaald naar internationaliseringsdoelstellingen. In dat kader is het domein gericht op het leren van de Engelse taal aan docenten en studenten.

Beleid is pas effectief als er heldere doelstellingen worden geformuleerd en als die gemonitord en geëvalueerd kunnen worden. Om dat te kunnen, is registratie nodig. Op beide instellingen is veel onduidelijkheid over de registratie van studenten; cijfers kloppen niet of zijn nauwelijks te achterhalen. Terwijl wel zo bedoeld, zijn de projecten ter bestrijding van de uitval (mbo) of het bevorderen van studiesucces (hbo) nauwelijks te evalueren op de etnische dimensie. Registratie van docenten en het gericht sturen daarop is op instellingenniveau niet aan de orde. Het ROCvA als instelling past niet direct in één van de types van Kirton & Greene. Niet op centraal maar op werkmaatschappijniveau bestaan opvattingen over diversiteit in brede zin. De monitoring hiervan ontbreekt echter. De HvA hanteert voor het diversiteitsbeleid een economische argumentatie maar heeft een korte diversiteitsagenda.

Het resultaat van het beleid is dat etnisch diversiteitsbeleid in het personeelsbestand op de onderwijsinstellingen nog in de kinderschoenen staat, met uitzondering van enkele opleidingen. Aandacht voor leren en ontwikkelen van het personeel in het kader van de multiculturalisering

van het beroepsonderwijs is of ad hoc of ontbreekt. De instellingen verwachten hiervoor eigen initiatief van de docent, maar daarvoor moet dan wel steun en ruimte zijn. Alleen in de praktijk kun je zien of etnische verschillen tussen docenten en studenten/ leerlingen er ook mogen zijn. In het volgende hoofdstuk bespreken we dan ook het proces van multiculturalisering in de dagelijkse praktijk van het onderwijs.

Hoofdstuk 5

Dagelijkse praktijken in de multiculturele beroepsopleiding

In dit hoofdstuk staat de dagelijkse onderwijspraktijk centraal. De eerste hypothese luidde: *Door de multiculturalisering van het beroepsonderwijs in Amsterdam verandert de praktijk van het onderwijs*. We beginnen met een beschrijving van het functioneren van het team Pedagogisch Werk. Het is een team dat gezamenlijk probeert vorm te geven aan de veranderde samenstelling van de leerlingenpopulatie en het beroepenveld. Daarna kijken we naar aspecten van de onderwijspraktijk in alle teams. We kijken naar de omgangsvormen tussen docenten en studenten/ leerlingen en naar de doorwerking van multiculturalisering op het curriculum. We sluiten het hoofdstuk af met de inhoud en organisatie van het onderwijs tijdens de ramadan.

5.1 Het team Pedagogisch Werk

Het PW-team wil de leerlingen de juiste competenties meegeven om te kunnen functioneren in de beroepspraktijk, het wil vroegtijdig schooluitval voorkomen en de doorstroom naar het hbo bevorderen. Om dat te bereiken is allereerst een veilige leeromgeving nodig. De begeleiding van leerlingen 'die het moeilijk hebben' is daar een uiting van. Voor het bevorderen van doorstroom en een kwalitatief goede uitstroom naar het beroepenveld werkt het team niet op basis van doelstellingen maar op basis van gevoel. Het team is niet op de hoogte van de in- en doorstroomcijfers en beschikt niet over gegevens waar de leerlingen na de opleiding terechtkomen. De leden van het PW-team werken veel met elkaar samen. Het overleg over het werk vindt vaak plaats in kernteams, taak- of projectgroepen. Het onderling overleg is ontstaan na de invoering van het competentiegericht leren. Het gaat in het overleg over de vraag hoe je het onderwijs beter kunt vormgeven en organiseren. In de kernteams worden de competenties geformuleerd waaraan de leerlingen moeten voldoen, en welke competenties nodig zijn in het multiculturele

beroepenveld. In de kernteams is ook besloten om bij de samenstelling van werkgroepen in de klas rekening te houden met de culturele achtergrond van leerlingen. Ze worden bewust gemixt om daarmee het maximale leervermogen te benutten. Kennisuitwisseling tussen leerlingen over de verschillende manieren waarop het vak 'pedagogisch werker' kan worden uitgeoefend vindt het team van groot belang. Met de aanstelling van een nieuwe opleidingsmanager werd ook de etnische samenstelling van het docententeam gemengd. Het is voor iedereen in het team duidelijk dat leren over andere gewoontes een belangrijke rol speelt in het vak. Volgens de docenten kan dat alleen in een omgeving waar respectvol met elkaar wordt omgegaan. De docenten zeggen geen onderscheid naar etnische diversiteit te maken, niet bij elkaar en niet bij de leerlingen. In de praktijk, gebeurt dat wel. Leerlingen 'die het moeilijk hebben', krijgen extra begeleiding, niet-westerse docenten spreken vaker met elkaar dan met de anderen en docenten die de islam belijden, worden daar, los van hun kennis over het onderwerp, op aangesproken. Op hun beurt brengen ze hun specifieke, op cultuur gebaseerde ervaringen niet altijd terug in het team. Dat doen ze niet bewust, dat gaat gewoon zo. Op het niveau van het ROCvA geldt het Nederlands als voertaal op school, dat is formeel vastgelegd. Die regel wordt niet altijd nageleefd. Voor het PW-team geldt de taalregel alleen in de klas. Buiten het klaslokaal worden verschillende talen gesproken, afhankelijk van de situatie. Ook docenten moeten op het schoolplein een andere taal dan Nederlands kunnen spreken, is een opvatting in het team. Niet iedereen deelt die opvatting. Er zijn duidelijke ideeën over hoe te leren over multiculturaliteit. De docenten doen dat volgens eigen zeggen op een natuurlijke manier met behulp van de leerlingen in de klas en van het beroepenveld. Docenten programmeren het onderwerp wel als zodanig in het curriculum. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld voor de stage de expliciete opdracht om te kijken hoe in de kinderdagverblijven met de culturele achtergrond van leiding en kinderen wordt omgegaan. Een zogenoemde multiculturele competentie, je kunnen bewegen en handhaven in een multicultureel beroepenveld, bestaat niet. Voor de studenten is die competentie een onderdeel van de competentie burgerschap. Ondanks de goede wil zeggen de docenten

sturing nodig te hebben om in het curriculum aandacht te schenken aan de multiculturalisering van de samenleving. Door de hoge werkdruk komt dat volgens hen niet vanzelf tot stand.

5.2 Omgaan met etnische diversiteit op school

Het team Pedagogisch Werk praat gezamenlijk als team over multiculturalisering op de opleiding. Dat doen de andere teams veel minder. In onze gesprekken haalden de respondenten vooral de omgangsvormen naar voren tussen docenten en studenten van diverse afkomst. Achteraf hebben wij de omgangsvormen in subthema's ondergebracht: de interesse van de docent in de afkomst van de student/ leerlingen, de docent als rolmodel, omgaan met nieuw gedrag van studenten, taal als communicatiemiddel en etnische diversiteit in werkgroepen als didactisch middel.

De interesse van de docent in de afkomst van studenten/ leerlingen

We zijn twee varianten tegengekomen hoe docenten omgaan met de etnische achtergrond van studenten of leerlingen.

- Ze tonen interesse in de afkomst van studenten en leerlingen om hun gedrag en opvattingen te begrijpen, als indicator van uitval en als bruikbare informatie voor eigen lessen of
- Ze tonen geen interesse vanuit principiële redenen of omdat dat gewoon niet bij ze opkomt.

Docenten op de internationale economische opleidingen tonen bijvoorbeeld in hun rol als docent (cultural awareness) en in hun rol van mentor belangstelling voor etnische achtergrond. De communicatiedocenten bij SJD vinden niet alleen de afkomst van de student bijzonder relevant maar ook de kennis en vaardigheden die de docent vervolgens inzet om het gesprek aan te gaan. Kennis over de achtergrond van studenten en leerlingen is belangrijk om uitval te voorkomen. Hoewel uitval om verschillende redenen plaatsvindt, wordt het door respondenten op het ROC teruggevoerd naar problemen die met de thuissituatie te maken hebben. Kennis over die problemen wordt

actief ingezet bij de begeleiding van leerlingen. *"We hebben 25 leerlingen die jonge moeder zijn of zwanger. Daarvan is 90% allochtoon. (...) We weten dat allochtonen over het algemeen moeten meewerken om een gezinsinkomen aan te vullen. Ze zijn minder kind eigenlijk en al meer volwassen. We weten dat het bij Marokkaanse leerlingen voorkomt dat ze in de pas moeten lopen, of dat ze dubbele levens leiden. We houden daar rekening mee."* (mbo, Verzorging en Verpleging) Vooral bij de mbo-opleidingen Welzijn en Verzorging maken docenten gretig gebruik van de informatie van studenten over hun achtergrond om het eigen onderwijs inhoud te geven.

Daarnaast zijn er ook docenten die niet vragen naar de achtergrond, uit bescheidenheid, principe, angst of gewoon omdat het niet bij ze opkomt. *"In het smoelenboek staat ze met een grote bos haar. Maar ik ken haar alleen met een hoofddoek. Ik heb al zo vaak aan die meid willen vragen: waarom doe je die hoofddoek op? Want ze zet een ander beeld van zichzelf neer op school dan op die foto. De keiharde realiteit is dat ze, zoals ze zich toen presenteerde, succesvoller zou zijn in de maatschappij. En dat zou ik zo graag willen vertellen. Ik durf het niet want ik wil mensen niet met een bepaalde arrogantie in een hoek duwen. Dus we hebben het er maar niet over."* (hbo, Economie)

Waarom doe je die hoofddoek op? Vrouwen met een hoofddoek in Nederland willen zich bijvoorbeeld expliciet opstellen als moslima en als zodanig worden herkend door moslims en niet-moslims. Jonge vrouwen willen zich onderscheiden en hun identiteit laten zien. Het dragen van een hoofddoek is daartoe een middel. Dat zou een antwoord kunnen zijn op de vraag van de docent. Deze respondent is echter niet actief op zoek naar het antwoord op de vraag, waardoor oordelen over studenten ook niet bespreekbaar zijn. De docent zou de informatie goed kunnen gebruiken bij de invulling van de lessen over persoonlijkheids- en beroepsvorming. Niet vragen naar de achtergrond heeft vaak te maken met veronderstelde problemen. Een docent op de internationale opleidingen legt uit dat er verschil is tussen niet-westers allochtone en buitenlandse studenten. Bij de

ene groep gaat het om problemen en achterstanden, bij de andere over uitdagingen. De buitenlandse studenten geven ook problemen, maar de meeste docenten vinden dat leuk. We troffen ook docenten die afkomst van studenten en leerlingen ontkennen of afdoen als niet relevant. Ze dragen dit ook uit. Een mbo-docent zegt: *"De studenten benoemen zichzelf wel als allochtoon, terwijl ze 'volgens het boekje' Nederlander zijn, ze zijn derde of vierde generatie. Dan zegt een student: 'Ik ben Surinamer', dan zeg ik: 'Nee, jij bent Nederlander."* Bij handels- en administratieve opleidingen zeggen opvallend veel docenten de herkomst van de leerlingen niet relevant te vinden.

De docent als rolmodel

Iedere docent is een rolmodel voor het professionele gedrag dat van studenten wordt gevraagd (Leren Excelleren). Het bewustzijn van de eigen etnische identiteit van de docent geeft aan deze rol een extra dimensie. Op zowel hbo als mbo gebruiken niet-westerse docenten hun achtergrond omdat ze daar voordeel in zien voor het werk dat ze doen. Een uit Suriname afkomstige docent HBO-Rechten: *"Ik merk aan studenten dat ze het prettig vinden dat er ook een buitenlandse docent is. Dat die iets bereikt heeft en dat ze dan ook hopen dat het bij hun ook zo ver kan komen. Soms zijn ze trots dat ook iemand van Suriname of Marokko voor de klas staat. En dat merk je ook, want dan zijn ze anders, rustiger."* En dat geldt ook voor de voorbeeldfunctie die Marokkaanse en Surinaamse docenten kunnen hebben op het mbo voor alle leerlingen. Iedereen kan zien dat iemand met een andere culturele achtergrond iets bereikt heeft.

De opleiding HBO-Rechten streeft actief naar meer etnische diversiteit in haar docentenbestand. Niet-westerse docenten zouden eerder het vertrouwen krijgen van studenten en daardoor toegankelijker zijn: *"De allochtone studenten durven meer bij mij te komen. Ze durven eerder te vragen als ze iets niet begrijpen van de les. Ik heb een collega die ook Surinaams is en bij haar is het precies zo."* Niet-westerse docenten krijgen soms een rolmodel opgelegd of pakken die rol zelf op. Bij HBO-Rechten wordt over dat onderwerp gesproken tijdens de selectieprocedure, bij

andere opleidingen is die rol vanzelfsprekend of wordt juist ontkend. Als er openlijk over rolmodellen wordt gesproken, is dat een erkenning dat de etnische dimensie in het rolmodelschap tot één van de taken van een docent kan worden gerekend. In de gesprekken werd de etnische identiteit van de autochtone docent als rolmodel niet aangestipt.

Bij de opleiding Verzorging en Verpleging geven de Surinaamse en Marokkaanse collega's hun rolmodel een andere inhoud. Ze tolereren niet dat de leerlingen anders met de docenten omgaan dan de opleiding gewend is. Zij treden op als opvoeders en hoeders en passen zich aan de omgangsvormen aan zoals die al jaren gelden. De Marokkaanse docent erkent dat de Marokkaanse leerlingen beter naar haar luisteren omdat ze van dezelfde afkomst is. De docenten reageren als problemen zich voordoen.

Er zijn ook docenten die niet op hun etnische identiteit aangesproken willen worden. Als de meerderheid van de collega's in de opleiding de etnische afkomst niet relevant vindt (bijvoorbeeld bij Orde en Veiligheid en Administratie) en dat ook benadrukken, dan vinden niet-westerse docenten het vaker vervelend om op hun afkomst te worden aangesproken.

De culturele achtergrond van 'buitenlandse' collega's bij de internationale economieopleidingen speelt een rol bij de voorbereiding van de lessen over internationale werkomgevingen. Die kennis wordt onderling gedeeld. Bij de opleidingen Zorg en Welzijn wordt door docenten een beroep gedaan op de kennis van collega's met een niet-westerse achtergrond, alhoewel hun kennis volgens sommigen nog lang niet genoeg wordt benut. De mbo-opleiding Verzorging wil bij de werving van leerlingen één van de niet-westerse docenten inzetten. Beroepen in de zorgsector hebben nu een lage status bij Marokkaanse en Turkse leerlingen. Nu er langzamerhand ook Marokkaanse en Turkse ouderen verzorging nodig hebben, hoopt de opleiding dat die houding verandert en de Marokkaanse of Turkse docent de status van het vak kan verhogen.

Omgaan met nieuw gedrag

"Onderhandelen, zit heel diep in de cultuur geworteld. Als ik dat zie, geef ik duidelijk aan: ik snap dat je wilt onderhandelen. Je bent dat waarschijnlijk gewend, met jouw culturele achtergrond. Maar, ik zeg je dat dat door de gemiddelde Nederlander niet wordt gewaardeerd. Dus houd er rekening mee, probeer dat niet bij andere docenten. Want ik neem nog de moeite om je dit uit te leggen. Maar veel mensen zullen het überhaupt niet tegen je zeggen." (hbo, Economie)

Gedrag is nieuw als de observator het voor het eerst ziet of er persoonlijk mee geconfronteerd wordt. Het gedrag wordt toegeschreven aan het stereotype repertoire van specifieke culturele groepen en de leden van deze groepen als zij voor het eerst aan de opleiding gaan studeren. Verschillende docenten spraken over onderhandelen als over een nieuwe gedragsvorm. Het is er één die tot voor kort werd toegeschreven aan individuen. Op het moment dat gedrag wordt toegeschreven aan een groep, wordt het vaker benoemd, komt stereotypering van het gedrag om de hoek kijken en in dit geval wordt het gedrag geproblematiseerd. Dat handelen en onderhandelen ook een oeroud Hollandse kenmerk is, wordt daarbij dan even over het hoofd gezien, ook het feit dat juist in autochtone gezinnen sprake is van een steeds verder opkomend onderhandelingshuishouden. Autochtonen worden niet als groep gedefinieerd.

Met agressie gebeurt iets soortgelijks. Er zijn studenten die volgens onze geïnterviewden grensoverschrijdend gedrag vertonen zoals het uiten van bedreigingen. Gedrag dat docenten vervolgens niet individueel benoemen maar toeschrijven aan de hele groep zoals uit het volgende citaat blijkt. *"Een Marokkaanse student had problemen met een docent die confronterend les geeft. Andere studenten staan dan op hun achterste benen. Maar een Marokkaan gaat 'straatschelden'. Zijn achtergrond komt dan boven drijven: ik zoek je op en ik sla je in elkaar. Andere studenten hebben dat niet. Bij deze student wordt het dan echt een enge toestand met bedreigingen. Ik heb als mentor in alle rust met hem kunnen spreken*

en hij vond dat hij in zijn recht stond. Dit is nieuw, dat is van deze tijd.”
(hbo, Economie)

Op de economische hbo-opleiding krijgen docenten te maken met agressie van allochtone studenten. *‘Dit verwacht je niet op een hbo’*. Zo gaf een docent Engels een niet-westerse student in de groep een onvoldoende voor zijn presentatie, waarop de student dreigde hem buiten op te wachten. Op de opleiding worden dergelijke incidenten individueel verwerkt en soms met de leidinggevende besproken, maar meestal niet met het team gedeeld. Agressie en bedreigingen: ordehandhaving in het algemeen lokt twijfel uit over de eigen capaciteiten. Het doorgeven daarvan aan leidinggevendenden is niet het eerste waar de docent aan denkt. En ook de leidinggevende is met een klacht over agressie niet blij. Zo bleek bij navraag dat agressie-incidenten zich vaker voordoen, maar dat die feiten onder de pet blijven. Individuele docenten weten van elkaar niet wat er speelt. Geweldsincidenten moeten waar dat mogelijk is, ook worden verzwegen uit angst voor een slechte reputatie. Met elkaar leren hoe de orde te handhaven is dan welhaast een onmogelijke opgave. Toch heeft een aantal docenten om richtlijnen gevraagd over hoe met agressie om te gaan. De opleiding zou meer moeten aangeven dat agressie naar docenten niet wordt getolereerd. Die richtlijn is er gekomen: agressieve studenten worden geschorst of krijgen een officiële waarschuwing. Een afdeling heeft een training georganiseerd over omgaan met agressie: *“Hoe ga je om met iemand als die helemaal door het lint gaat? Ik zal je eerlijk zeggen, dat kennen wij niet. Het is een nieuw fenomeen.”* In deze training wordt geen relatie gelegd met de etnisch diverse studentenpopulatie.

Bij de zwarte mbo-opleiding Handel vertellen docenten dat veel leerlingen thuis erg strak worden gehouden en niet weten hoe ze met de bewegingsvrijheid op school moeten omgaan. Ze herkennen de eigen grenzen niet. Door het competentiegerichte onderwijs is de vrijheid nog meer toegenomen. Omdat sommige docenten iets weten over de achtergrond van die leerlingen gaan ze het gesprek aan om hen daarop

te wijzen en hun gedrag bij te sturen. De mbo-docenten hebben veel respect voor hun leerlingen omdat veel van hen het op eigen kracht moeten redden en door het verschil tussen school en thuis een eigen identiteit moeten zien op te bouwen. Hoe ze dat doen, is een interessante vraag. Door het af te kijken van hun autochtone medeleerlingen, banden te smeden met soortgenoten of te rade te gaan bij rolmodellen. Dit in tegenstelling tot autochtone jongeren, waar de verhoudingen tussen school en gezin er heel anders uitzien. Autochtone jongeren leren al thuis zelfstandig te zijn. Mbo-docenten wijzen erop dat er ook veel positief nieuw gedrag de opleiding is binnengekomen: er worden meer beleefdheidsvormen toegepast, er wordt meer respect getoond. Een docente op een zwarte opleiding zegt blij te zijn met haar doelgroep omdat er veel onderlinge solidariteit in de groepen is. Solidariteit betekent ook groepsdruk, ervaart een docent op een economie-opleiding van het hbo, die ertoe leidt dat studenten soms gedwongen worden elkaar op frauduleuze wijze te helpen bij het behalen van studieresultaten. Mbo-docenten in ons onderzoek spreken over begrip als iemand even wat minder presteert door persoonlijke omstandigheden. De hbo-docenten lijken daar minder vatbaar voor te zijn. Als studenten door persoonlijke omstandigheden niet in staat zijn te studeren en minder presteren, horen ze niet op het hbo thuis, is hun opvatting.

Taal als communicatiemiddel

Voor veel niet-westerse leerlingen en studenten is Nederlands hun tweede taal. Op het ROCvA staat in de reglementen dat studenten verplicht zijn om in de les Nederlands te spreken. Dat gebeurt ook. Er zijn ook docenten die vinden dat ook in de omgeving van de school Nederlands gesproken moet worden, want het spreken van ‘de eigen taal’ sluit de ander uit. Toch kiezen niet-westerse docenten er soms voor om wel met leerlingen in hun eerste taal te spreken als dat effectiever is. *“Als ik merk dat het met de stage of op school niet goed gaat, dan praat ik gewoon met ze in de eigen taal. Dat werkt echt bij sommige leerlingen, dat is effectief en een belangrijk hulpmiddel voor mij.”* (mbo, Verzorging en Verpleging)

Nederlands moeten spreken, sluit degenen uit die zich minder goed in die taal kunnen uiten. De aandacht en de kracht van de moedertaal worden zo onderschat. Omdat niet-westers allochtonen op de opleiding studeren, worden taalachterstanden opgemerkt. Extra taalonderwijs voor alle studenten wordt nu belangrijk gevonden. Door deze extra aandacht is op het mbo het Nederlands taalonderwijs verbeterd, aldus de geïnterviewden. Structureel taalbeleid ontbreekt op het hbo. Enkele opleidingen hebben aandacht voor de Nederlandse taal in formele documenten vastgelegd en er wordt aandacht aan besteed in de lessen. In sommige docententeams is de voertaal Engels omdat er een aantal buitenlandse docenten werkzaam is. Hier ervaren de Nederlandse docenten dat degenen die het Engels beter beheersen, invloed hebben op de wijze waarop het overleg plaatsvindt en op de beslissingen die genomen worden. De internationale opleidingen stappen steeds meer over naar volledig Engelstalig onderwijs. Er wordt niet onderzocht welke consequenties het aanleren van het Engels heeft voor docenten en studenten met een niet-Nederlandse taalachtergrond, en welke consequenties het heeft op het Nederlands taalgebruik van de 'native speaker'.

Samenstelling van de groepen

Op alle hbo- en mbo-opleidingen werken studenten en leerlingen samen in groepsverband. Als studenten en leerlingen zelf hun groep mogen samenstellen, dan kiezen ze voor mensen die op hen lijken. Zo trekken bijvoorbeeld op het mbo de leerlingen van Turkse afkomst naar elkaar, evenals de Marokkanen en de Surinamers. Op het hbo vormen de West-Friese meisjes een groep en komen studenten van niet-westerse herkomst elkaar in de werkgroep tegen. Studenten en leerlingen zoeken herkenning bij de eigen groep. We vonden ook dat groepsvorming plaatsvindt op basis van uitsluiting of op basis van het idee uitgesloten te worden. Als mensen op elkaar lijken en hetzelfde denkkader hebben, verloopt de samenwerking vaak soepeler. De leeromgeving is veiliger en de conflicten zijn minder heftig. Lid zijn van een groep betekent voor de deelnemer solidariteit met elkaar en een vangnet voor als het misgaat. Elke opleiding hecht er echter belang aan dat studenten met iedereen kunnen samenwerken en dat ze

in diverse groepen werken. De communicatiedocenten bij de opleiding SJD sturen expliciet op het leren samenwerken met studenten met een andere culturele achtergrond. *"Omdat binnen de groepen allochtone studenten er toch een neiging ontstaat om naar je eigen groep te gaan. En we merken met name bij de communicatietraining Diversiteit dat daar openingen zijn om ook binnen die studentengroepen breder zicht te ontwikkelen wie de andere studenten zijn. Want de vooroordelen zijn niet van de lucht. Ik vind het een taak als docent om het daar met studenten over te hebben, want dit is de proeftuin om straks met cliënten te kunnen werken."* Een docente bij de opleiding Orde en Veiligheid ziet dat samenwerken tussen leerlingen met een verschillende achtergrond niet altijd goed gaat. Ze stelde bewust multiculturele koppels samen met het idee dat leerlingen dan automatisch van elkaar leren. Dat blijkt niet altijd zo te zijn. *"Mensen zoeken herkenning bij elkaar. Dat zie je heel vaak, ook in een gemengde klas. (...) Ik heb ze nu gekoppeld. Een auto- en een allochtoon steeds bij elkaar en ik weet dat dat problemen gaat opleveren. Want er zijn er die nooit communiceren met elkaar. Toch wil ik wel dat ze competent worden voor samenwerking. Daarom koppel ik ze aan elkaar. Je moet dan natuurlijk wel bespreekbaar maken waarom je dat doet."*

Het lijkt erop dat sommige opleidingen erop vertrouwen dat de studenten de competentie 'samenwerken' na het eerste studiejaar voldoende beheersen. Na de propedeuse mogen studenten vaak zelf hun projectgroep samenstellen of hun afstudeerpartner kiezen. Dan blijkt dat zij toch kiezen voor degenen die op hen lijken omdat dat vertrouwd is. Een belangrijke reden is ook dat samenwerken niet meer wordt beoordeeld. Na de propedeuse zijn beoordelaars meer geïnteresseerd in het eindproduct. Op het mbo accepteren de docenten etnische groepsvorming eerder dan op het hbo. Op het hbo wordt dit groepsgedrag door een aantal docenten gezien als een negatieve keuze en als een voorspeller van uitval. *"Degenen die het redden in het eerste jaar zijn de doorzetters. Doorzetters klonteren niet, ze staan open in het leven en zijn een deel van de grote groep. Je ziet ze op de gang natuurlijk met elkaar, Marokkanen met elkaar. Maar in de klas zijn ze gewoon sociaal, met weinig frustraties. Die doen gewoon hun opleiding."* (hbo, Economie)

Niet-westers allochtonen kiezen soms bewust voor een internationale opleiding omdat etnische diversiteit daar een gegeven is en de multiculturele competentie daar centraal staat. Samenwerkingsproblemen zijn ook daar aan de orde, maar worden als leerzaam ervaren. Zo blijkt de samenwerking met Chinese studenten vooral problematisch te zijn voor de Nederlandse studenten, minder voor de anderen. In gesprekken met de buitenlandse docenten komt de superieure houding van autochtone studenten tegenover niet-westerse buitenlandse studenten aan de orde. Door het docententeam als geheel wordt deze bevinding niet herkend.

Conclusie

De praktijk van het onderwijs is verandert, vooral in klassen waar de studenten van diverse afkomst zijn. Dat geldt voornamelijk op het mbo. Door de leerlingen in de klas worden docenten ingewijd in de verschillende culturele achtergronden van de leerlingen. Die kennis gebruiken zij in hun lessen. Maar niet iedereen doet dat. Enkelen ontkennen dat afkomst iets te maken heeft met de wijze waarop docenten en studenten met elkaar omgaan. Respondenten van de economische opleidingen van het hbo maken in de klas kennis met 'nieuw' gedrag van 'nieuwe' groepen studenten. Het mbo spreekt hier niet over omdat daar door ervaring oplossingen zijn gevonden hoe met verschillende groepen om te gaan. Zij doen dat wel als er incidenten plaatsvinden. Voor zowel hbo als mbo geldt dat nieuwe groepen studenten en leerlingen om nieuwe vormen van interactie vragen. De docent als rolmodel is niet nieuw maar krijgt door de rol te verbinden met afkomst van de docent wel een bepaalde kleur. Overigens willen alle docenten model zijn voor het vak dat ze overdragen (hbo) en voor hun rol als opvoeder (mbo). In de rol van mentor is er het meest contact met de individuele student/ leerling. Afhankelijk van hun nieuwsgierigheid is afkomst expliciet een thema in de begeleiding. Ook in de werkgroepen is de afkomst van studenten zichtbaar. De samenstelling van groepen is een belangrijk onderwerp op de beroepsopleiding. Het gaat over veiligheid en bescherming en over effectief leren in mono- of multiculturele groepen.

5.3 Het curriculum

Verschillende docenten in het mbo maken zich zorgen of alle leerlingen wel gedijen in het beroepsonderwijs. Ze vragen zich af hoe de omgangsvormen maar ook het curriculum kan inspelen op een nieuwe generatie leerlingen en studenten. *"Ze komen uit een wij-cultuur: samen doen. Zoals wij het onderwijs inkleden, gaat het erg om het ik. Daarmee dwing je hen zichzelf neer te zetten op een manier die ze niet kennen. Dat geeft spanningen. De afgelopen twintig jaar hebben we in Nederland een soort psychologisering doorgemaakt en die slag moet nog beginnen in de Turkse en Marokkaanse gemeenschap. Zij leggen dingen buiten zichzelf, komen niet voor zichzelf op. Daar zijn we niet mee bezig op teamniveau."* (mbo, Verzorging)

Op beide onderwijsinstellingen zien we dat de multiculturalisering van de samenleving een onderdeel is van het curriculum. Er zijn vakken gericht op de persoonlijke ontwikkeling van de leerling of student en vakken die gaan over interculturele communicatie. Ook in de algemene vakken is de multiculturele samenleving doorgedrongen. Afhankelijk van het beroep waartoe wordt opgeleid, zijn de casuïstiek en de aard van de stageplaatsen veranderd. De mate waarin dat gebeurt, is afhankelijk van de individuele docent.

Studieloopbaan en burgerschapscompetenties

De studieloopbaanbegeleiding is zowel op het mbo als het hbo een onderdeel van het curriculum. In de begeleiding worden problemen en uitdagingen besproken en geanalyseerd die bij het studeren naar voren komen. De studieloopbaanbegeleider daagt de student uit om doelen te stellen, de lat hoger te leggen en hem of haar aan te zetten tot deelname aan bijspijsker- en excellentieprogramma's. De studieloopbaanbegeleiders hebben kennis over de achtergronden van de studenten en de leerlingen en hoe het hen vergaat. Op het mbo staan de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling centraal bij het aanleren van burgerschapscompetenties. De wijze waarop dat gebeurt verschilt. Er zijn opleidingen die burgerschapscompetenties en beroepscompetenties loskoppelen en opleidingen die ze juist integreren. De laatste geven veel

aandacht aan de veranderende samenleving, terwijl de opleidingen die het loskoppelen meer gericht zijn op de individuele ontplooiing van de student. De culturele achtergrond is dan minder aan de orde. Bij de opleiding Orde en Veiligheid staat in het onderdeel 'Leren, loopbaan en burgerschap' de maatschappelijke loopbaan en werkloopbaan van de leerlingen centraal en worden zij voorbereid op hun leven na de school. Er worden lessen verzorgd door gastsprekers van niet-westerse afkomst. Ook is er het vak Omgangskunde Cultuurverschillen met patiënten, bewoners, familie, ouders en kinderen. In dat vak is aandacht voor de multiculturalisering van de samenleving, maar dat niet alleen. *"Op school moeten deelnemers leren om kritische wereldburgers te worden."*

Communicatie en Cultuuronderwijs

Het vak 'cultural awareness' is onderdeel van het curriculum bij de internationale opleidingen op het hbo. Door een aantal cultuurdocenten wordt de discussie gevoerd over de beste aanpak om de internationale business-studenten cultuurgevoeligheid bij te brengen. De docenten die 'leren over andere culturen propageren' hebben een andere aanpak dan degenen die cultuurgevoeligheid bijbrengen door 'leren van en open staan voor elkaar'. Leren over andere culturen kan via een boek en is onafhankelijk van de samenstelling van de klas. In de klas leren studenten de do's en dont's in hun relatie met de zakenpartner. Leren aanpassen is een belangrijke competentie en strategie. *"Zoals we ons in Nederland aan de Nederlandse cultuur moeten aanpassen, moeten we ons in zaken aan de internationale cultuur van de organisatie of de zakenpartner aanpassen."* Leren van elkaar vraagt een etnisch diverse klas en internationale klas. Van elkaar leren studenten vaak ook meer dan alleen aanpassen aan de andere cultuur. Openstaan voor elkaar is niet alleen een strategie maar ook een levenshouding. Bij de reguliere economieopleidingen, waar de internationalisering van de markt ook speelt, is bovenstaand verschil in onderwijsaanpak niet aan de orde. De opleiding Orde en Veiligheid zegt geen tijd te hebben om aandacht te besteden aan cultuuronderwijs.

Op de hbo-opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening (SJD) wordt 'het samenwerken met andere culturen' expliciet genoemd en ingezet in trainingen. Het COVA-team start daar haar diversiteitsprogramma met de persoonlijke identiteit en ontwikkeling van de studenten. Later in de opleiding staat diversiteit in relatie tot de beroepsidentiteit meer centraal. Het kunnen omgaan met diversiteit [etnische diversiteit?] is een onderdeel van de beroepsidentiteit. Na het eerste jaar komt diversiteit op verschillende manieren in het curriculum terug, bij het vak communicatieleer, in de stage, en tijdens de trainingen op de stageterugkomdagen. Doel van de trainingen is het aanleren van vaardigheden om te communiceren met alle cliënten en het vermogen om vanuit verschillende invalshoeken naar mensen te kijken. Bij Verzorging en Verpleging op het mbo is er een leerlijn 'Omgaan met diversiteit', een studieweek en de cursus Omgangskunde. Bij de invulling van casussen en praktijkvoorbeelden komt de multiculturele samenleving uitdrukkelijk aan de orde. *"In het eerste leerjaar is er bijvoorbeeld een hele themaweek voor de studenten gewijd aan de verschillende culturen. Aspecten als eten, wonen, zorg, gewoontes en opvoeden worden dan belicht. Je leert hoe het in zo'n land gaat, bijvoorbeeld hoe de zorg is georganiseerd. De leerlingen communiceren dan op een andere manier. Als docent leer je veel van je leerlingen. Maar je leerlingen leren onderling ook veel van elkaar."*

De casuïstiek

Er zijn minimaal twee redenen voor de opleidingen om kritisch naar de aard van het lesmateriaal te kijken: de veranderde studentenpopulatie en de voorbereiding op een multicultureel beroepenveld. Zo worden bij de opleiding HBO-Rechten om de herkenbaarheid te vergroten niet-Nederlandse namen gebruikt in casuïstiek en de tentamenvragen. *"Voor het onderwijs verandert er niets, want dat zijn gewoon standaard arresten en onderwerpen. Maar als je voorbeelden geeft of tentamenvragen opstelt, dan gebruikten we voorheen altijd Hendrik en Willem en tegenwoordig is het Said en.... Als je een voorbeeld geeft gaat het over*

iemand die een huis heeft in Suriname, maar hier woont en werkt en hoe het dan moet met belastingen betalen." De inhoud van de lessen blijft ongewijzigd. De docenten onderstrepen dat het belangrijk is dat de studenten zich leren verplaatsen in de gedachtewereld van het vak. De mening van een docent die vindt dat multiculturaliteit nog beter verankerd kan zijn in het curriculum, wordt niet gedeeld. De reden hiervoor is, zoals zij dat zelf zeggen *"de angst om door te schieten"*.

Op de gezondheids- en welzijnsopleidingen van het mbo is in de casuïstiek de multiculturele samenstelling van de samenleving terug te zien. Zo wordt bijvoorbeeld het medicijngebruik van suikerpatiënten tijdens de ramadan aan de orde gesteld. Ook wordt besproken dat het pleisters op de borst plakken bij een hartfilmpje voor sommige patiënten een probleem kan zijn. Op de opleiding tot verzorgster wordt uitgebreid stilgestaan bij de behoeften van de Marokkaanse en Turkse ouderen in verzorgingshuizen en de betekenis daarvan voor de inrichting van de zorg. Ook zeer praktische vaardigheden worden aangeleerd: *"Ik laat leerlingen zien, hoe ze een Marokkaanse en een Turkse hoofddoek moeten opdoen, omdat er ook steeds meer allochtonen in de verzorgingshuizen komen die een hoofddoek willen dragen. Als die mensen zelf niet meer kunnen, dan moeten zij als verzorgende weten hoe die hoofddoek om moet."* (mbo, Verzorging)

Ook de cliënten van de kinderopvang komen uit steeds meer verschillende etnische groepen. In de opleiding Pedagogisch Werk wordt aan de leerlingen gevraagd speelgoed en favoriete liedjes aan te bieden voor de verschillende culturele groepen in het klantenbestand. In het poppenproject van Pedagogisch Werk wordt bewust gewerkt met witte en zwarte poppen. De trainers aan de SJD-opleiding brengen een verscheidenheid aan cliënten van diverse afkomst in de rollenspelen in. De eigen aannames en normen over het omgaan met verschillende cliëntgroepen komen op zo'n manier aan de orde. Bij een administratieve mbo-opleiding wordt al tien jaar met tevredenheid gewerkt met de bedrijfssimulatie Boot. Veertig leerlingen werken in een simulatieruimte

aan opdrachten over een scheepswerf met botenwinkel in Friesland. Een nieuwe docent uit Afrika heeft het gebruik van deze casus aan de orde gesteld. Niet iedereen op de administratieve opleiding vindt het multiculturele beroepenveld relevant voor de opleiding. Voor hen draait het op de administratiekantoren en daarom op de opleiding om de westerse wijze van zaken doen. *"Als je die toko's ziet; die doen vrachtvervoer, hulpvracht, telefoonkaarten, internet, bureautje erbij en eten. Dat zijn typisch de winkeltjes zoals in Afrika. Dat staat niet op het programma, want de meeste klanten met wie onze studenten te maken zullen krijgen, zijn toch op westerse wijze geschoeide zaken. Het westen is verder ontwikkeld, economisch gezien, dan die andere groeperingen, de zakelijke aanpak, specialiseren. Dus als de toko's blijven, blijven ze op hetzelfde niveau bestaan, ze zullen zich niet ontwikkelen tot een groot concern."* (mbo, Administratieve opleiding)

De voorbeelden geven aan dat het beroepenveld en de percepties over de veranderingen in de praktijk van invloed zijn op de aanpassing van de casuïstiek in het curriculum. Als de studentenpopulatie erom vraagt, zijn het meer cosmetische aanpassingen. Individuele docenten zijn over het algemeen verantwoordelijk voor die aanpassingen, soms komen ze voort uit discussies in het opleidingsteam.

Stageplaatsen

De casuïstiek laat zien dat de leerling voorbereid moet worden op de etnische diversiteit onder collega's patiënten, cliënten, etc. op de stage-instelling. Het gaat in de zorg- en welzijnssector bovendien niet altijd om etnische diversiteit maar ook om 'zwarte' en 'witte' instelling. Zo zijn er kinderdagverblijven waar hoofdzakelijk niet-westerse kinderen komen en dagverblijven die hoofdzakelijk door autochtone kinderen worden bezocht. De leerling heeft voor die verschillende instellingen andere competenties nodig. Volgens de opleiding Pedagogisch Werk moet de ideale beroepsbeoefenaar in beide instellingen kunnen werken. Een ander onderwerp is de toegankelijkheid van de stage-instelling. De docenten aan de economie-opleidingen van het hbo constateren dat de niet-westers allochtone studenten met discriminatie te maken krijgen bij

het zoeken van stageplekken. Op de arbeidsmarkt hebben zij het lastiger dan autochtonen. Hierover bestaat verontwaardiging maar ook berusting. De school kan hierop reageren door compensatieprogramma's aan te bieden of voor de harde lijn te kiezen. Een docent vertelt namelijk de niet-westers allochtone studenten bewust niet te helpen bij het vinden van een stageplaats. De studenten moeten voorbereid worden op de maatschappij zoals die is en hoe eerder ze daarmee te maken krijgen hoe beter, zo luidt de redenering. *"Er zijn studenten die extra hard moeten vechten op de arbeidsmarkt om een goede positie te kunnen krijgen. Nou, die mensen die help je niet door ze te 'pamperen'. Die moet je erop voorbereiden dat ze het misschien wel extra zwaar gaan krijgen als ze een baan zoeken. Ik denk dat mensen zo vroeg mogelijk geconfronteerd moeten worden met het feit dat de maatschappij heel hard is en dat je hard moet vechten voor je positie en dat er niemand is die zegt 'goh jij hebt het thuis een beetje moeilijk dus laat ik jou die baan maar geven'."* (hbo, Internationale opleiding)

Er zijn ook docenten die de telefoon pakken als ze constateren dat een (goede) student geen kans krijgt bij een organisatie, omdat hij bijvoorbeeld Marokkaan is, en man. Eenmaal op de stage zijn er regelmatig aansluitingsproblemen voor mbo-leerlingen van de administratieve opleiding. De stagebedrijven hebben minder geduld en geven de leerlingen soms te weinig tijd om zich aan het bedrijf aan te passen. Een Marokkaanse docent, die lesgeeft op het laagste mbo-niveau, klaagt over de kwaliteit van de praktijkbegeleiders op de stage, die nauwelijks opmerken wat goed gaat bij de stagiair en alleen wat niet goed gaat verwoorden. Niet één respondent ontkent dat de culturele achtergrond van de deelnemer of student bij het zoeken naar een stageplek een rol speelt.

Beoordelen

Praktijken van beoordelen verschillen. Als het gaat om het beoordelen van studieresultaten doet de opvatting de ronde dat beoordelen en multiculturalisering betekent 'de lat lager leggen en kwaliteitsverlies'. De internationale economieopleiding laat het tegenovergestelde zien. Voor Duitse studenten is de hoogte van het cijfer bepalend voor de toelating tot een vervolgopleiding. Duitse studenten streven naar het hoogste. Zij willen hun zesje herkansen. Helaas verbiedt het reglement herkansingen als de student een voldoende heeft.

Een ander aspect van beoordelen is het geven en ontvangen van kritiek. In de Nederlandse cultuur wordt directheid en openheid gewaardeerd, studenten krijgen waar iedereen bij is, van hun docent of groepsleden te horen of hun bijdrage voldoende of onvoldoende is. Sommige niet-westerse studenten ervaren dit als gezichtsverlies. Bij een administratieve mbo-opleiding wordt in de stagehandleiding op dit culturele aspect van 'kritiek geven en ontvangen', ingegaan. Het COVA-team spreekt erover met de studenten. Het team is op zoek naar een beoordelingsstrategie die voor iedereen aanvaardbaar is. Onder iedereen worden de studenten van etnisch diverse afkomst verstaan. In het multiculturele docententeam is dit onderwerp niet aan de orde.

Conclusie

Afhankelijk van de aard en het contact met het beroepenveld is er sprake van multiculturalisering van het curriculum. Op een aantal economieopleidingen is in het curriculum niets terug te zien van de multiculturalisering van de samenleving. Bij de internationale economieopleidingen, de zorg- en welzijnsopleidingen en SJD staan cultuur- en communicatielessen op het programma. Ze staan op zichzelf (internationale economie) of zijn geïncorporeerd in de reguliere lessen. Hoe die vakken worden gegeven, wat de betekenis van etnische diversiteit in de wereld om ons heen, verschilt per docent. Er zijn individuele docenten

op alle opleidingen die in hun lessen een brug proberen te slaan naar hun studenten. Zij reageren door de casuïstiek aan te passen en in de studieloopbaangesprekken naar de culturele achtergrond van de studenten en leerlingen te informeren. De multiculturalisering van het beroepenveld en de samenleving staat zichtbaar op het programma van de zorg- en welzijnsopleidingen en van de sociaal-juridische opleiding.

5.4 Omgaan met religie

Zowel de Hogeschool van Amsterdam als het ROC van Amsterdam zijn openbare scholen. Het onderzoek vond plaats tijdens de ramadan, waardoor de vastenmaand in de gesprekken veelvuldig als voorbeeld werd aangehaald. In deze paragraaf nemen we daarom de ramadan en het afsluitende Suikerfeest als voorbeeld voor een religieuze gebeurtenis en de wijze waarop het openbaar onderwijs daarmee omgaat. De onderwijspraktijk is veranderd omdat leerlingen de islam praktiseren en de beroepspraktijk in verband met de ramadan om speciale kennis en vaardigheden vraagt.

De ramadan is één van de vijf belangrijke zuilen van de islam en houdt in dat moslims zich een maand lang van zonsopgang tot zonsondergang onder andere onthouden van eten, drinken en geslachtsgemeenschap². De ramadan start op de negende maand van de islamitische kalender en wordt afgesloten met het Suikerfeest. De islamitische kalender komt niet overeen met de Gregoriaanse kalender. Dit leidt ertoe dat de ramadan en het Suikerfeest ieder jaar op de Gregoriaanse kalender verschuiven. Daarnaast vallen de ramadan en het Suikerfeest niet altijd voor alle moslims op dezelfde dag. Opleidingen met veel islamitische studenten willen wel een vrije dag geven, maar het inplannen is dus lastig. Zo plande een opleiding een reguliere studiedag voor de docenten op het Suikerfeest omdat men veronderstelde dat veel studenten vrijaf zouden nemen. Het Suikerfeest bleek drie dagen eerder gevierd te zijn. De ramadan is geen onderwerp dat formeel 'op de agenda' staat, en daarom is het nauwelijks aan de orde in het team. Docenten praten er wel over in de wandelgangen, in de klas of op hun kamer. Het gesprek gaat dan over het rekening

houden met een religieuze aangelegenheid op een openbare school en over weten wanneer de ramadan en het Suikerfeest vallen zodat daar in het rooster rekening mee gehouden kan worden. Roosteraars kunnen nauwelijks omgaan met het Suikerfeest omdat het tijdstip van te voren niet precies vast staat. In het westerse wereldbeeld worden plannings en roosters gemaakt, waardoor onverwachte gebeurtenissen worden uitgesloten. Een docent met een islamitische achtergrond wil begrip als het Suikerfeest tijdens een toetsweek valt. Bij een andere opleiding vraagt een docent de roostermaker met een islamitische achtergrond geen toetsen in te plannen tijdens het Suikerfeest. Op de opleiding HBO-Rechten is formeel geregeld dat het Suikerfeest 'geoorloofd verzuim' is en dat er geen toetsen op deze data worden gepland. Het feest wordt soms door studenten als excuus gebruikt om onder een in te leveren opdracht uit te komen. Onwetendheid van autochtone docenten wordt misbruikt. Gelukkig kunnen islamitische docenten dergelijk gedrag op zijn waarde schatten, het Suikerfeest duurt immers maar één dag.

²Voor een aantal respondenten betekent openbaar onderwijs dat je geen rekening houdt met religieuze verplichtingen. De praktijk is minder rechtlijnig. Op een locatie van het domein Economie en Management werd het verzoek tot een gebedsruimte afgewezen, *Je kunt niet alle goden dienen*, terwijl op de andere locatie een stilte-ruimte werd ingericht die ook als gebedsruimte wordt gebruikt. Sommige mensen vinden dat iedereen zijn eigen geloof moet kunnen uitoefenen, anderen hebben er een oordeel over: *“Dat spastische gedoe met dat geloof, als er een god bestaat dan zou die dat niet willen. Ik merk bij die moslimmeisjes dat het hun heel specifiek om die uiterlijke dingen gaat. Dan hebben ze ramadan en dan hebben ze dorst, maar ze mogen absoluut geen water drinken, ze mogen wel hun lippen bevochtigen. Wat een spastisch gedoe zeg. En dan valt er eentje flauw want die heeft niet gegeten.”* (mbo, Assisterende Gezondheidszorg)

² Menstruerende vrouwen, zwangere vrouwen, zieken, jonge kinderen, reizigers en eenieder van wie de gezondheid in gevaar dreigt te komen zijn vrijgesteld van het vasten, maar moeten indien mogelijk de niet gevaste dagen inhalen.

Op het ROCvA kiest iedere docent een eigen lijn waar het gaat om de ramadan. Docenten beslissen individueel of en wanneer ze vrij geven en welke fysieke belasting van studenten en leerlingen gevraagd wordt. Bij alle opleidingen (met uitzondering van HBO-Rechten) ontbreken richtlijnen voor docenten. Docenten worden geconfronteerd met eigen dilemma's en zoeken daarom steun bij richtlijnen van de opleiding. Veel gesprekken gaan over het plannen van activiteiten in de vastenmaand. Voor een opleiding van het domein Economie en Management is een driedaags introductiekamp naar de Ardennen verplicht voor iedereen, er is geen ruimte voor uitzonderingen. Wel wordt tijdens het kamp gekeken hoe er rekening gehouden kan worden met de eetwensen van de leerlingen. De opleiding zorgt voor halal voedsel en voor vis en gevogelte om met Hindoestanen en moslims rekening te houden. De opleiding Orde en Veiligheid is twee achtereenvolgende jaren op excursie geweest tijdens de ramadan. In het eerste jaar gaf dit veel problemen en het tweede excursiejaar was de ramadan helemaal geen issue meer. *"Vorig jaar was het echt huilen met de pet op daar in België, dat was droefenis met die kinderen, en gedonder. En wat moet je als leerkracht? Aan de kant van de docenten gaan staan of aan die van de deelnemers? Dit jaar speelde dat helemaal niet. Ze deden precies wat wij zeiden en vierden geen ramadan. Die zaten op de fiets met een flesje water en een hamburger achter de kiezen."* Het kan zijn dat als gevolg van de vereisten op school leerlingen en studenten de niet gevaste dagen in hun vrije tijd inhalen.

Gezondheidsopleidingen besteden aandacht aan de ramadan tijdens de lessen, voor zover het relevant is voor de uitoefening van het beroep waarvoor ze opleiden. Er is bijvoorbeeld aandacht in de les voor omgaan met islamitische suikerpatiënten die een insuline-injectie nodig hebben,

maar dit vanwege hun religieuze levenshouding niet willen. Het is dan belangrijk om als medisch 'specialist' in zulke situaties het belang van de gezondheid van de patiënt aan te stippen. Bij tandheelkunde ligt tijdens de ramadan de nadruk op activiteiten waarbij niet bij de studenten in de mond gewerkt hoeft te worden.

Er zijn docenten op het mbo die het Suikerfeest op school vieren. Omdat het idee niet door iedereen wordt gedragen, wordt dat met de leerlingen in de klas gedaan. Bij de viering staan lekkere hapjes centraal en draagt het gezamenlijk eten bij aan inzicht in de rituelen, gewoonten en het geloof rond het Suikerfeest. Sommigen worstelen ermee hoe dat in een gemengde klas te doen. Resultaat is dat in sommige gevallen wel en in andere geen rekening gehouden met de ramadan en het Suikerfeest. Of, zoals werd verwoord bij Orde en Veiligheid: *"Het is altijd de meerderheid die bepaalt welke koers gevaren wordt. Dat gaat toch zo? Democratie toch?"*

Kortom, religie heeft altijd een rol gespeeld in het verzuilde Nederland, maar nauwelijks op openbare scholen. Aangezien de keuze een diversiteit aan religieus onderwijs in het beroepsonderwijs is de religieus diverse studentenpopulatie in het openbaar onderwijs zichtbaar. Docenten die zelf het islamitisch geloof belijden, speelden nauwelijks een rol bij het op de agenda zetten van het onderwerp. Wellicht daardoor wordt er binnen de scholen waar wij het onderzoek uitvoerden nauwelijks een evenwichtig en openbaar gesprek gevoerd over de functie van religie in het openbaar onderwijs. Dat is wel nodig aangezien in het beroepsonderwijs nauwelijks sprake is van een keuze voor een school met een religieuze grondslag.

Leren over multiculturalisering

In het vorige hoofdstuk werd beschreven dat de onderwijspraktijk is veranderd door de multiculturalisering van de samenleving. Docenten leren daarover in de klas. Het is zichtbaar in het curriculum als de beroepspraktijk daarom vraagt. Wat docenten leren hangt af van de taaksituatie. ***Of leren voor het onderwijs beklift, zo luidde de volgende hypothese is afhankelijk van het afdelings- en opleidingsmanagement en van de collega's.*** In dit hoofdstuk kijken we naar formele en informele inspanningen vanuit de opleidingen om leren mogelijk te maken en naar leermogelijkheden die docenten in het werk aangrijpen.

6.1 Bewust leren over multiculturalisering

Opleidingsmogelijkheden

De beide onderzochte instellingen ondernemen activiteiten om te leren over de etnische diversiteit. Bij het ROCvA organiseert het Leer- en Expertisecentrum workshops voor docenten over 'multiculturaliteit, radicalisering en agressie'. Individuele docenten nemen deel aan deze workshops en ontmoeten docenten uit andere opleidingen. Als het geleerde hen aanspreekt, nemen ze het op in hun eigen lessen. Ook worden collectieve activiteiten georganiseerd: een jaarlijkse studiedag over burgerschapskunde en het meetingpoint, waar aan leerlingen en docenten zowel sport als cultuur aangeboden wordt in workshops. Er was een themadag waarbij docenten met panels van islamitische meisjes over de islam konden praten. Bij de HvA biedt het onderwijscentrum trainingen aan over interculturele communicatie. Ook daar nemen docenten individueel aan deel. Gemeenschappelijke HvA-activiteiten in het kader van leren over multiculturalisering vinden nauwelijks plaats. Bij een enkele mbo- en hbo-opleiding zijn bijeenkomsten voor alle docenten georganiseerd over etnische diversiteit.

Leren in de klas

"Ik zit 32 jaar in het onderwijs in Amsterdam. Ik ben niet anders gewend dan met veel verschillende culturen in het beroep te zitten. Ik zie mezelf nog als docente de eerste keer tegen een Surinaamse jongen zeggen: 'Kijk me aan als ik tegen je praat'. Want ik was echt laaiend. Complete verwarring. Want iemand die zo boos is, een ouder iemand, als je die met respect bejegend, dan kijk je naar de punten van je schoenen. Door schade en schande word je wijzer." (mbo, Verzorging en Verpleging)

Leren op de werkplek door fouten te maken, nieuwsgierig te zijn, door het overnemen van gebruiken, gewoontes en communicatiestijlen. Leren van studenten en leerlingen vraagt intensief contact met hen. Zo vragen docenten aan studenten over de ramadan en leren hoe effectief te communiceren want *'hoe meer je weet over bepaalde beïnvloedingsmethodes vanuit de godsdienst of cultuur, hoe beter je met mensen kunt praten'*. (hbo, HBO-Rechten)

Op het mbo gaat het niet alleen om de contacten met de leerling maar is ook het contact met de thuissituatie van de leerlingen vanzelfsprekend. Huisbezoeken behoren tot het takenpakket van de docent. De ene docent maakt daar intensiever gebruik van dan de ander. *"Er zijn docenten die naar hun feesten gaan. Als die meisjes je accepteren dan word je uitgenodigd voor zo'n huwelijksfeest. En dan leer je natuurlijk ontzettend. Een collega kan prachtig daarover vertellen."* (mbo, Assisterende Gezondheidszorg)

Collega's vertellen over hun ervaringen aan elkaar. *"Een oud- collega had de Koran helemaal gelezen."* Dat vraagt van de toehoorder interesse in de andere cultuur en de juiste toon van vragen stellen. Omdat opvattingen kunnen verschillen en woorden zorgvuldig gekozen moeten worden, bestaat het risico dat het gesprek niet in goede aarde valt. Andere docenten willen alleen leren als er sprake is van tweerichtingsverkeer: *"Ik zat met studenten. Zegt een meisje: 'Moet ik wéér uitleggen wat de ramadan is. Het is 2008, houd er over op. Dat moet jij weten.'" Ik zeg:*

"Schat, wanneer is de Gay Pride?" Wist ze niet. Ik zeg: "Weet je wat Pinksteren is?" Wist ze niet. We kunnen twee kanten uit redeneren. Het is niet altijd maar dat ik me moet inleven in de islam en hun situaties." (hbo, COVA-team)

Teamleren

Los van wat in de klas gebeurt, kan ook het (multiculturele) team uitdagingen van de multiculturele samenleving met elkaar bespreken en vernieuwingen aanbrenge. In verschillende teams is de multiculturalisering van de opleiding onderwerp van gesprek. In dat kader bespreken de docenten van de zwarte mbo-opleiding Handel op niveau 1 en 2 elke twee weken alle 'leerlingen met problemen'. Dat is nodig om de uitval tegen te gaan.

Maar niet alleen leerlingen met problemen komen aan de orde. Houdingen van studenten en gangbaar gedrag worden soms op teamniveau aan de orde gesteld. Een docent uit de sectie Spaans: *"Ik vind dat Nederlandse leerlingen te assertief zijn. In mijn land is dat heel anders. Daar heeft de docent nog status. Hoe daar mee om te gaan, daar hebben we het met collega's over."* In het COVA-team bespreken docenten de dilemma's die ontstaan als een leerling geen hand wil geven. De docenten bij een internationale economieopleiding doen incidenteel een beroep op collega's met een andere culturele achtergrond. *"I sometimes speak individually with teachers who have difficulty with students from Asia. Some of the teachers aren't sure how to get through. There are concerns that sometimes students from different parts of the world take the information in a different manner."*

Een enkele keer leiden dergelijke gesprekken tot nieuwe gedragsregels. Het formuleren van maatregelen vraagt van docenten ook te kijken naar de eigen gedragingen en attitudes. Het multiculturele team of de aanwezigheid van niet-westerse collega's kunnen bevorderend werken om het gesprek daarover aan te gaan. *"Gewoontes, normen en waarden die bij een Surinaamse of Marokkaanse cultuur anders zijn, zie ik terug bij collega's. En dat vind ik eigenlijk heel fijn. De ramadan bijvoorbeeld. Niet*

dat ik hiervoor geen respect had voor Marokkaanse mensen, maar door mijn collega's kan ik me nu meer inleven en beter opstellen naar studenten toe.” (mbo, Verzorging en Verpleging)

Om samen te leren, hebben de docenten tijd en ruimte nodig om opbouwende conflicten aan te gaan en daar wat mee te doen. Een gedeelde betrokkenheid bij elkaar en bij het onderwerp is dan een voorwaarde. Een voorbeeld hiervan is het COVA-team.

Het COVA-team

Het COVA-team ontwikkelt expertise op het terrein van communicatie, het team 'bewaakt' de communicatieleerlijn in de opleiding, dat wil zeggen dat de communicatieaspecten in de reguliere programma's worden beoordeeld om daarmee te komen tot communicatie onderwijs waarop in alle jaren wordt voortgebouwd. De expertisegroep adviseert de curriculumcommissie om bijvoorbeeld een bepaalde training in het curriculum op te nemen.

Het team verzorgt daarnaast ook zelf trainingen. De expertisegroep komt vijf keer per jaar bij elkaar. Soms staat diversiteit op de agenda. Het team heeft gezamenlijk een training gevolgd waar ook kennis over verschillende culturen aan de orde was. Ook de multiculturele samenstelling van de expertisegroep is onderwerp van gesprek. De leden denken daar verschillend over. Ze hebben de behoefte om van collega's te horen over hun culturele achtergrond om daarmee beter te kunnen begrijpen wat iemand doet. In het verlengde daarvan vinden ze het ook belangrijk dat een docent kennis heeft van de afkomst van studenten. Het COVA-team gebruikt het begrip diversiteit in brede zin. Mensen worden niet alleen door afkomst maar ook door hun leeftijd, klasse, socialisatie, religie, sekse en seksuele oriëntatie, talent en handicap gevormd. Een van de leden heeft dat idee uitgewerkt in het diversiteitspel Caleidoscopia. Er is een training voor studenten 'Omgaan met diversiteit' en een over 'Empowerment en Islam'. Een groepslid ontwikkelt nu een training 'Negotiation skills and cultural awareness' voor een internationale minor Recht. Het team heeft er nog geen zicht op of en op welke wijze de opgedane kennis van de trainingen wordt meegenomen naar andere studieonderdelen. Er bestaat

geen consensus in het team of docenten meer vaardigheden nodig hebben om met de multiculturele studentenpopulatie om te gaan, ook niet of er zoiets als een specifieke multiculturele competentie zou moeten komen. Het COVA-team functioneert niet in een vacuüm. De groepsleden zijn zeer actief in (externe) kennisnetwerken. Een groepslid geeft daar ook workshops over diversiteit. De groepsleden weten van elkaar dat ze 'buiten de deur' actief zijn, maar de kennis die ze daar opdoen wordt niet systematisch met elkaar gedeeld. Zij bestuderen naast het werk als communicatie-expert wel de in-, door- en uitstroomcijfers van studenten. Uit die cijfers blijkt de uitstroom van autochtone studenten lager te liggen dan van de allochtone studenten. Met het brede begrip diversiteit als uitgangspunt worden in het eerste jaar in de projectgroepen de goede studenten en de minder goede studenten bij elkaar gezet.

Communities of Practice (CoPs)

Waar in het COVA-team de leden lid zijn van CoP's over (etnische) diversiteit, kwamen we deze vorm van leren bij andere respondenten slechts sporadisch tegen. De docenten nemen vaker deel aan netwerken die, zoals ze zelf zeggen, over het vak gaan. De meeste voorbeelden van CoP's over diversiteit komen van niet-westers allochtone docenten die deelnemen aan een extern netwerk over diversiteit (hbo), vrijwilligerswerk in dat kader doen (mbo), een intern netwerk van cultuurdocenten (hbo), de werkkamers bij een rechtenopleiding (hbo), een leerafdeling (mbo) en een digitaal netwerk over diversiteit (hbo).

In een informeel netwerk leren cultuurdocenten bij de internationale economieopleiding met elkaar over multiculturaliteit. Zij doen dit door samen na te denken over de competentie 'cultural awareness'. In dit informeel netwerk participeren meestal nieuwe docenten. Ze hebben elkaar nodig omdat ze, zoals ze zelf zeggen, de nodige ervaring missen. Ze voeren discussies over de beste didactische aanpak. De overdracht van de door hen gedeelde kennis naar de opleiding ontbreekt echter. De andere docenten zijn niet op de hoogte van de discussies die de cultuurdocenten voeren.

Ook de werkkamer kan als CoP fungeren. De docenten bij de opleiding HBO-Rechten wisselen daar informatie uit en delen er kennis over de didactiek. De juristen zitten verspreid over twee etages en de docenten noemen de collega-juristen op dezelfde etage als degenen waar ze het meest mee in aanraking komen. Een van de niet-westers allochtone docenten zegt daarover: *“Bij ons in de kamer hebben wij een beetje dezelfde achtergronden, dus multiculturaliteit komt wel ter sprake. Er is één collega die af en toe wat vraagt. De ramadan is net achter de rug en dan hebben we het daar over. Bij ons in de kamer komt het denk ik meer aan bod dan tijdens de vergaderingen met andere docenten. Dan zijn er andere dingen die je samen bindt en niet het multiculturele aspect.”* De meeste opleidingen op mbo en hbo noemen het koffiepunt als de plek waar het gesprek over etnische diversiteit plaatsvindt en informatie wordt uitgewisseld. Een dergelijke informele ontmoeting willen we geen Community of Practice noemen. Diversiteit is één van de speerpunten van het HvA-beleid. De HvA heeft een digitale community onderwijsontwikkeling. Het digitale netwerk diversiteit dat daar onderdeel van uitmaakt, heeft als doel medewerkers in de gelegenheid te stellen kennis en ervaringen op het terrein van ‘omgaan met diversiteit’ uit te wisselen. Dit digitale netwerk functioneert nauwelijks. Slechts één van de respondenten heeft haar profiel op deze community staan.

We kunnen concluderen dat niet het opleidingsmanagement leidend is in het leren over multiculturalisering. Docenten pakken het onderwerp zelf op, individueel in de klas of als team, door naar trainingen te gaan of met elkaar een studiedag te organiseren.

6.2 Teamsocialisatie

Leren vindt plaats in sociale interactie. Juist als het om multiculturalisering gaat, speelt de organisatiecultuur een belangrijke rol. Docenten leren met elkaar welke gedrags- en omgangsregels gelden en hoe wordt omgegaan met de studenten, collega's, de hiërarchie en de machtsverhoudingen.

De teamleider of andere gezaghebbende docenten spelen een rol in het socialisatieproces in de multiculturele beroepsopleiding. Door de bespreking van de resultaten van onderzoek met het team vroegen wij

om een gesprek over multiculturalisering. Teamleiders en teams bleken daar verschillend op te reageren. Tijdens het gesprek konden wij zien hoe sturing plaatsvindt met betrekking tot multiculturalisering en waar die sturing begint, wie dezelfde opvattingen delen, welke leerprocessen zich afspelen op teamniveau. We kozen uit elk domein een team om dat te illustreren.

6.2.1 Team A (mbo)

Al tijdens het eerste gesprek met de voorzitter van de werkmatschappij over het onderzoek, was de teamleider aanwezig. Hij vond het onderwerp van belang en stelde zijn team open om informatie te verzamelen. In het formele docententeam is multiculturalisering doorgaans geen onderwerp van gesprek. Leren over multiculturalisering speelt in de uitvoering, in het contact tussen de docenten en de leerlingen en tussen de docenten onderling. Nu is het thema geagendeerd en iedereen doet mee aan het gesprek in het grote team. Zij willen zelf de vraag uitdiepen of de docentenpopulatie de leerlingenpopulatie moet weerspiegelen. De docenten van Marokkaanse en Surinaamse afkomst nemen hun rol. Ze hebben een duidelijke mening over het onderwerp. In het gesprek overheerst de opvatting dat het niet per se nodig is om meer niet-westers allochtone docenten in het team op te nemen. De redenen hiervoor zijn dat met zoveel culturen in Amsterdam je niet één op één zal kunnen werken en dat sommige leerlingen juist niet door een docent uit dezelfde etnische gemeenschap begeleid willen worden vanwege de sociale controle. De docenten waarderen het dat er docenten van andere afkomst in het team zitten. Het is belangrijk dat deze docenten de taal van de niet-westers etnische groep spreken. De leerlingen trekken soms eerder naar een docent van dezelfde afkomst. Ook de inbreng van deze collega's over culturele gewoontes zoals tijdens de ramadan, wordt gewaardeerd. De Surinaamse en Marokkaanse docenten laten hun collega's zien hoe omgangsvormen tussen docenten en studenten eruit kunnen zien.

De meeste docenten vinden dat je geen speciale multiculturele competentie hoeft te hebben. Multiculturele competentie wordt opgevat

als kennis van cultureel bepaald gedrag. Als je lang met verschillende culturen werkt, dan weet je hoe het werkt, is de gedachte. De docenten delen met elkaar de mening dat cultuur om kleine dingen gaat in de dagelijkse omgang. Eén docent merkt op dat de verschillende culturen zich vermengen met de Nederlandse en dat het erom gaat van daaruit naar dieper begrip te komen. Het idee leeft dat iedereen kennis van de andere culturen heeft. Tijdens het gesprek wordt deze stelling al onderuit gehaald, een docent blijkt bepaald gedrag niet te herkennen. De uitgesproken behoefte aan gezamenlijk leren over multiculturaliteit is beperkt. Men vindt het voldoende vragen te stellen aan de leerlingen en de collega's. Sommige docenten verwijzen naar hun jarenlange leservaring in de multiculturele klassen in Amsterdam om aan te geven dat ze de multiculturele competentie in huis hebben. Enkelen geven aan dat elke docent met alle culturele achtergronden zal moeten kunnen omgaan. Alle docenten vinden dat ze respectvol omgaan met de leerlingen. Extra aandacht en formele leertrajecten zijn niet nodig, zo oordeelt een meerderheid. Het verhaal van een docent die door haar huwelijk een voet heeft in de Surinaamse en Antilliaanse cultuur en haar biculturaliteit als een voordeel ziet, wordt niet onderschreven door de anderen omdat de andere docenten zich ook multicultureel competent voelen.

Het lijkt erop dat er vooral in kernteams of in kleine informele verbanden wordt geleerd. De teamleden zijn daar eerder bereid ervaringen te delen dan in het grote team. De docenten geven zelf invulling aan de casussen en de praktijkopdrachten. Top-down vindt daarop geen sturing plaats. Interessant is het verschil tussen de formele en de informele cultuur dat tijdens de zitting voelbaar is. De directieve stijl van de manager vraagt stilzwijgend luisteren. Uit wat de docenten vertellen, blijkt dat ze informeel doen wat ze min of meer willen doen in hun lessen en dat ze elkaar kunnen vinden. De teamleider onderschat wat er op het gebied van multiculturaliteit in het curriculum en in de omgang daadwerkelijk gebeurt. We trekken de conclusie dat het leren over multiculturaliteit in dit team informeel in de kernteams plaatsvindt. De gedeelde kennis is ervaringskennis. Als er sprake is van een gedeeld mentaal model, dan is

dit onuitgesproken. De docenten hebben een eigen praktijk ontwikkeld in het omgaan met de multiculturele leerlingenpopulatie en de diversiteit in het team. Het aanleren van een nieuw handelingsrepertoire voor multiculturalisering is formeel geen onderdeel van het onderwijs. Die koers wordt bepaald door de werkmaatschappij en uitgevoerd door de opleidingsmanager. Toch vindt in de kernteams het inhoudelijk overleg plaats, het leren en het beslissen over het onderwijs, en niet in het grote team.

6.2.2 Team B (hbo)

Van het formele opleidingsteam nemen maar enkele docenten deel aan het teamgesprek. Drie van hen zijn de geïnterviewden, vier collega's vullen de groep aan. Tijdens het gesprek spelen de Marokkaanse docenten een belangrijke rol. Deze docenten zien zichzelf als bicultureel en ze hebben een duidelijke mening over multiculturalisering. Het is de vraag of het 'team'gesprek een getrouw beeld geeft van een gedeelde teamopvatting over multiculturalisering. Het teamplaatje is wel getoetst door de opleidingsmanager en zij herkent het beeld. De aanwezige docenten denken dat de meeste docenten te druk zijn, hun prioriteiten elders leggen en daarom niet aanwezig zijn.

Tijdens een training over culturele diversiteit waaraan 35 medewerkers deelnemen, wordt duidelijk waarom zoveel collega's afwezig zijn. De training is bedoeld een aanzet te geven tot collectief leren over multiculturalisering. De geluiden die de docenten op de training laten horen zijn echter gemengd, soms heftig en ze lopen uiteen van het belangrijk vinden dat er aandacht aan culturele diversiteit besteed wordt en er beleid wordt gemaakt tot helemaal geen interesse in het onderwerp. Er zijn verschillen in inzicht tussen de niet-westerse en de autochtone docenten. Op de opleiding wordt het thema van boven af ingebracht. De opleiding voert ten tijde van het onderzoek zeer actief beleid op het gebied van multiculturalisering en diversiteit. Het beleid is het initiatief van een toenmalig directielid dat vindt dat de docentenpopulatie een afspiegeling van de studentenpopulatie moet zijn. Ook het aannemen

van twaalf docenten van etnisch diverse afkomst is het gevolg van dit bewuste sturen. Het management vindt dat deze docenten een belangrijke functie hebben als rolmodel. De Marokkaanse en Surinaamse docenten hebben dubbele gevoelens over het met voorrang aannemen van niet-westers allochtone docenten. Enerzijds achten zij het belangrijk dat de docentenpopulatie de studentenpopulatie weerspiegelt, anderzijds willen ze absoluut aangenomen worden vanwege hun kwaliteit als docent en hun geschiktheid voor de functie. Deze opvatting 'kiezen voor de beste' wordt onderschreven door de andere docenten. De docenten willen dat er geen verschil wordt gemaakt.

De opleiding heeft maandelijks vergaderingen van alle medewerkers. In kleine groepjes spreken de docenten over het vak of over het subspecialisme dat hen met elkaar verbindt. Het docententeam is erg groot en wordt niet gezien als het ideale medium om kennis te delen. De docenten zien een duidelijk verschil tussen het leren over het vak en het leren over multiculturaliteit. Het eerste vindt plaats op het niveau van de opleiding, de informele overleggen en de kamer. Het leren over multiculturaliteit gebeurt spontaan, het speelt in de uitvoering, in het contact tussen de docenten en de leerlingen en tussen de docenten onderling. Een Marokkaanse docent merkt op dat het 'toevallig' is dat er over multiculturaliteit gesproken wordt. De opvattingen over het belang van culturele verschillen tussen de docenten verschilt. Zo wil de één culturele ervaringen delen met 'soort' genoten terwijl de ander niet op de voorgrond wil treden met haar Marokkaanse achtergrond. Een autochtone collega ziet geen verschil tussen het vragen naar het weekend en de ramadan.

Een docent van Marokkaanse afkomst vindt de dialoog over multiculturaliteit op de opleiding belangrijk. Daartoe is een open sfeer nodig. Voor sommigen is de door het management geïnitieerde bijeenkomst daartoe voldoende. De docenten erkennen dat ze een multiculturele school zijn en dat ze naar de juiste invalshoek moeten zoeken om het onderwerp te bespreken. Zo zijn de cijfers over in-, door-

en uitstroom relevante informatie waarop je kunt sturen. Het idee leeft bijvoorbeeld dat de Marokkaanse jongens zelden in jaar 4 van de studie terechtkomen. Anderen vragen zich af of er een bepaalde aanpak nodig is om aan niet-westers allochtone studenten les te geven. In het geven van hun vak in de hoor- en werkcolleges maken de docenten geen verschil tussen de studenten, maar in de persoonlijke gesprekken kan de culturele achtergrond ter sprake komen, mits de student er zelf mee komt. Een docent vindt een speciale multiculturele competentie niet nodig. Iedereen kan leren zich in te leven. Het is voldoende vragen te stellen aan een docent met dezelfde achtergrond. In dit opzicht zijn er verschillen met de Marokkaanse en Surinaamse docenten. Deze erkennen dat de studenten met een andere achtergrond gemakkelijker naar hen toekomen. Een Marokkaanse docent geeft als voorbeeld een mail van een student over genezers. Ze begrijpt vanuit haar culturele achtergrond waar dit vandaan komt. Onder grote hilariteit geeft een andere docent er blijk van dat hij niet op de hoogte is van die culturele gewoontes en ontdekt hij hoe de student hem waarschijnlijk in de maling heeft genomen. Evenals bij de bespreking van het vorige team stellen ook nu de Marokkaanse docenten de normen voor de omgangsvormen. Zij treden bijvoorbeeld streng op als de studenten uitstel vragen in verband met het Suikerfeest. Etnische diversiteit in het docentenbestand als een onderdeel van het diversiteitbeleid vinden de docenten een succes omdat niet-westerse studenten in de eigen omgeving weinig rolmodellen zullen hebben. Ook wordt verwezen naar het mentorenproject waarbij jonge professionals uit bedrijven optreden als mentor van de studenten. Er zijn nu kennelijk docenten van etnische diverse afkomst die het thema van onderaf inbrengen.

Hoewel verschillende acties door het management worden genomen lijkt het erop dat er vooral ad hoc en individueel, over multiculturaliteit wordt geleerd. Er zijn wel leermogelijkheden. De niet-westers allochtone docenten zijn bijvoorbeeld duidelijk aanwezig en vervullen een informatieve rol die door het team wordt gezien. Het aannemen van docenten van niet-westerse komaf heeft echter nog niet geleid tot systematische uitwisseling van kennis over verschillende culturen en tot

gedeelde mentale modellen. De kennis vindt nog niet bottom-up zijn weg waardoor het team nog geen gezamenlijke attitudes heeft ontwikkeld over het onderwerp.

6.2.3 Team C (mbo)

Veertien van de vierentwintig docenten zijn bij het teamgesprek aanwezig. De opleiding leidt op voor beroepen in drie vakgroepen die corresponderen met de beroepspraktijk in het private en publieke domein. De beroepen waartoe wordt opgeleid kenmerken zich door strenge normen en waarden waar de beroepsbeoefenaar zich aan dient te houden. De meeste leerlingen van etnisch diverse afkomst volgen een opleiding voor het private domein. De beroeps cultuur is sturend voor het leren van het team en de individuele docenten.

De verschillende vakgroepen hebben roulerend overleg en daarin praten de docenten onder meer over de leerlingen waar problemen mee zijn. Er is ook een teamoverleg van alle vakgroepen samen en daarin worden de lijnen uitgezet en de organisatorische processen besproken. Dit schooljaar is één van die lijnen 'discipline in de klas', discipline is gezegd een belangrijk aspect van de beroepshouding. Over de uitvoering van dit onderdeel, kunnen de docenten lijnrecht tegenover elkaar staan. Als er echter een beslissing in het team genomen is, hoe te handelen in een bepaalde situatie, dan houden alle docenten zich aan het besluit.

Etnische diversiteit staat niet op de agenda van het team. De opleidingsmanager ziet daar geen aanleiding toe. De docenten zijn bereid over het onderwerp te praten, ze stellen zich coöperatief op en vragen om toelichting over het gehanteerde begrip multiculturalisering. Bij het teamgesprek zijn ook enkele baliemedewerkers aanwezig. Een teken van de psychologische veiligheid in het team is dat de geïnterviewden zich gemakkelijk bekend maken. Het gesprek verloopt in alle openheid. Verschillende meningen worden gehoord en er ontstaat een boeiende dialoog. De docenten hebben in het gesprek de gewoonte elkaars zinnen en gedachten aan te vullen en ze luisteren actief naar elkaar. Soms worden

uitspraken in twijfel getrokken. De manager houdt zich afzijdig in het gesprek. Opvallend is dat vrijwel iedereen zijn mening aankondigt met de woorden: "Ik ben 23 jaar in het beroep werkzaam geweest" of "Ik zit 27 jaar in het onderwijs", alsof zij willen bewijzen dat hun langdurige ervaring een proeve is van hun vakmanschap. Er blijken verschillen in opvatting tussen de docenten uit de praktijk en de docenten die al jaren in het onderwijs weken. Een docent merkt op dat de niet-westers allochtone leerlingen meer moeite hebben met het op tijd komen en met 'afspraak is afspraak'. Dat wordt niet herkend door een aantal andere docenten. Zij schetsen het beeld dat gedisciplineerd zijn meer te maken heeft met het profiel van het beroep dan met de culturele achtergrond. De leerlingen weten dat in het beroep discipline bovenaan staat en dat het beroepenveld aanpassing vereist.

De multiculturele samenstelling van het team is geen onderwerp van gesprek. De docenten betreuren dat enkele docenten van etnische afkomst zijn weggegaan. Maar over de inbreng van de drie Surinaamse collega's wordt niet gesproken. Opgemerkt wordt alleen dat de gastdocenten van niet-westerse afkomst een gevoel van herkenning oproepen bij de leerlingen die eenzelfde afkomst met hen delen. Een aantal docenten weet door hun jarenlang ervaring in het onderwijs wat er speelt in de leefwereld van leerlingen. Dankzij die ervaring hebben zij inzichten in culturele achtergronden die de andere docenten niet hebben. De ervaring van de docenten die door hun huwelijk of relatie geaccepteerd zijn in meerdere culturen en dat als een voordeel zien, wordt ook beschouwd als competentie op het gebied van multiculturaliteit. De docenten vinden daarmee dat ze de multiculturele competentie in huis hebben door hun vakmanschap en hun ervaring.

Anders dan bij beslissingen over de inrichting van het onderwijs geven de docenten aan zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor hun aanpak van problemen die te maken hebben met multiculturaliteit. Bijvoorbeeld de kwestie van de Nederlandse jongen met een racistische tatoeage. Iedereen wist hiervan, maar het probleem is niet in het team besproken. Er werd

toen verwezen naar handboeken en procedures en naar mentoren en zorgcoördinatoren. Na informeel overleg met collega's is het probleem ad hoc opgelost. De leerling heeft de opleiding verlaten. Het omgaan met situaties die te maken hebben met de etnische afkomst van de leerlingen is een individuele zaak, zoals het omgaan met de spijswetten van de ramadan als deze samenvalt met de introductieweek. De docenten geven aan zich bewust te zijn van hun eigen culturele achtergrond en dat iedere cultuur andere waarden en normen met zich meebrengt. Sommige docenten merken op dat ze niet zelf hoeven te veranderen, maar dat ze wel in staat moeten zijn de ander te erkennen. Aan het einde van het teamgesprek uit een aantal docenten de behoefte nogmaals over multiculturaliteit met elkaar te willen praten. Er worden leervragen geformuleerd over groepsvorming onder studenten of vrije keuze in deze wenselijk is.

Wij zagen in dit team dat het leren over etnische diversiteit informeel plaatsvindt. De beroepscode en de beroepspraktijken van de verschillende vakgroepen zijn leidend voor de opvattingen en het handelen van de docenten. In dit team heerst per definitie een gedeeld mentaal model. Ervaringskennis speelt een belangrijke rol en staat voor zekerheid. Het teamgesprek lijkt een aanzet voor een nieuw mentaal model over multiculturalisering en voor gemeenschappelijke attitudes. De opleidingsmanager vindt echter een enkele bijeenkomst over het onderwerp wel voldoende en bij ons rijst nu de vraag wie de beslissing neemt over een vervolg. Die beslissing zal leidend zijn voor het leerproces in het team.

6.2.4 Team D (hbo)

Het team bestaat uit twee subteams en telt zestig docenten. Ongeveer de helft van de docenten (30) en een teamleider zijn bij dit teamgesprek aanwezig. De afdelingsvergadering van de opleidingsmanagers over deelname aan ons onderzoek, ontmoet niet veel enthousiasme. Het onderzoek staat op de agenda op verzoek van de voorzitter en de afdelingsmanager. Geen van de opleidingsmanagers vindt echter dat multiculturaliteit een issue is bij hun opleiding en ze zien daarom van

deelname af. Eén opleidingsmanager komt erop terug en blijkt achteraf het onderwerp toch belangrijk te vinden. Deze vraagt drie docenten die affiniteit met het thema hebben om te participeren, maar verzuimt die beslissing aan te kaarten bij de rest van het team. Op basis van deze drie interviews is een teamplaatje geschreven dat inhoudelijk over leren en multiculturaliteit gaat. De opleidingsmanager wordt gevraagd het plaatje naar de docenten te sturen met de vraag de informatie onder de loep te nemen en waar mogelijk aan te vullen. Onmiddellijk daarna ontvangen de onderzoekers en het voltallige team kritische mails van enkele docenten. Hiermee is de toon gezet. De onderzoekers communiceren vooraf met de opleidingsmanager wie welke rol zal vervullen in het teamgesprek.

In het teamgesprek ontstaat een conflict tussen een vijftal gezaghebbende docenten en de onderzoekers over de kwaliteit van de onderzoeksopzet en de onderzoeksmethode. Deze teamleden hebben een duidelijke mening over wat goed onderzoek inhoudt. Deze docenten zijn deskundig en ze vinden het belangrijk om de uitgangspunten scherp neer te zetten. Dat doen ze zelf ook bij hun studenten. De genoemde teamleden zijn gewend op een bepaalde manier te werken. Ze zijn ervan overtuigd dat zij weten wat onderzoek doen is en het is vrijwel onmogelijk voor hen om over de juistheid daarvan in gesprek te gaan. De andere teamleden en de aanwezige manager zijn zwijgzaam en een enkeling doet een poging tot een compromis. Ondanks het verzoek van de onderzoekers komt de inhoud van het onderzoek niet aan bod.

Waarom het gesprek mogelijk zo gaat, verwoordt een docent die opmerkt dat de docenten jarenlang geen richtlijnen krijgen vanuit het management over diversiteit en zich nu overvallen voelen door een confronterend teamplaatje. Het kan ook zijn dat de vakdocenten zich niet herkennen in het teamplaatje. Twee van de drie interviews zijn niet gegeven door vakdocenten en het teamplaatje is mogelijk niet representatief voor de opvatting en het handelen van deze groep individuele docenten. De gezaghebbende docenten worden geconfronteerd met een onderzoek van bovenaf en dat betekent uit ervaring tegengestelde eisen, belangen en normen. De docenten voelen zich wellicht niet erkend, gezien hun

ervaring als onderzoeker. Er zijn nog meer interpretaties mogelijk waarom het gesprek over de multiculturalisering van het onderwijs niet op gang kwam. De docenten en studenten van de opleiding zijn overwegend wit in een multiculturele omgeving. Welke verklaring ook geldt, feit is dat tijdens het gesprek veel stemmen in het team niet zijn gehoord, ook die van de teamleider niet.

Op verzoek van de teamleider en een aantal teamleden komen de onderzoekers terug met een notitie aan alle docenten met daarin een beschrijving van de doel- en vraagstelling van het onderzoek en de onderzoeksmethodiek. Ze geven aan de ongelukkige gang van zaken bij het team te betreuren. De geïnterviewden distantiëren zich van de weergave van hun interviews. Achteraf werd het de onderzoekers duidelijk dat de docenten leefden in de veronderstelling dat de tekst van het teamplaatje al was gepubliceerd. Het beeld dat uit het plaatje naar voren kwam, tastte het imago van het team aan. De onderzoekers doen de belofte het oorspronkelijke teamplaatje te vernietigen en verzoeken om een herkansing van het teamgesprek. Uiteindelijk blijkt slechts één docent nog bereid het vervolgesprek aan te gaan.

Deze casus laat zien dat in het formele onderwijsteam niet wordt geleerd. Enkele docenten zijn aan het woord waarbij de overige teamleden en de teamleider zwijgen. Het leek alsof het team gewend was om op een dergelijke manier te opereren.

Conclusies

De onderzochte onderwijsinstellingen besteden ad hoc aandacht aan leren over multiculturalisering in het onderwijs. Er zijn centraal georganiseerde cursussen voor geïnteresseerde docenten. Enkele opleidingen en teams

organiseren een jaarlijkse dag over het onderwerp voor iedereen. Soms mondt dat uit in een stevig debat. Het is niet duidelijk of de daar geleerde kennis toegepast wordt op de werkplek of wordt overgedragen naar anderen. Meestal is de transfer van cursussituatie naar de praktijk gebrekkig. De docenten leren op de werkplek en van elkaar en docenten doen etnische ervaringen op buiten de school. Docenten leren van elkaar in het kernteam en op de werkkamer. Dat leren krijgt diepgang als er sprake is van etnische diversiteit in het docentencorps. Ook tijdens de teamgesprekken blijkt de inbreng van niet-westerse docenten belangrijk, indien aanwezig bepaalden zij de richting van het gesprek en hebben gezag. Op het mbo lijken opvattingen over multiculturaliteit eerder (informeel) gedeeld dan op het hbo. Dat komt waarschijnlijk door de gezamenlijke ervaring met de niet-westerse leerling in de klas. Alle teams als collectief van docenten hebben gemeen dat een speciale multiculturele competentie niet belangrijk wordt gevonden. De teams menen dat kennis over culturen reeds aanwezig is, het onderwerp voor de beroepsuitoefening niet relevant is en competentie op dit vlak verwerven geen prioriteit heeft. De wijze waarop het gesprek werd gevoerd in de teams en de rol van de teamleider bij de sturing van het leren over multiculturalisering verschilden enorm. Of leren voor de opleiding beklijft is niet alleen afhankelijk van het opleidingsmanagement maar eerder van de etnische samenstelling van het docententeam, de aanwezigheid van gezaghebbende docenten (zowel westers als niet westers) en kennisdeling binnen groepen individuele docenten en het beroepenveld.

Opvattingen over multiculturalisering in het beroepsonderwijs

In de vorige hoofdstukken stond de dagelijkse praktijk van het onderwijs centraal. Daar werd duidelijk dat individuele opvattingen van docenten en teamleiders een grote invloed hebben op het omgaan met en leren over multiculturalisering. In dit hoofdstuk passeren individuele opvattingen van docenten dan ook de revue zoals die in het onderwijs de ronde doen en in de voorgaande hoofdstukken aan de orde kwamen. Ze zijn nu ingedeeld naar de drie prototypen zoals beschreven in hoofdstuk 2 om zowel de inhoud als de gevolgen voor de uitvoering van het onderwijs helder in beeld te brengen.

7.1 Geen verschil zien

In de Amsterdamse onderwijspraktijk komen bijna alle docenten in aanraking met de etnische ander. Alleen autochtone leidinggevenden en docenten van hbo en mbo van witte opleidingen kunnen nog zeggen de ander niet tegen te komen en er geen verstand van te hebben. Toch komen we de opvatting 'geen verschil willen zien' veelvuldig tegen. Een interculturele ontmoeting is kennelijk niet genoeg. Geen verschil (willen) zien tussen mensen van verschillende afkomst wil zeggen dat de ander niet als zodanig wordt opgemerkt. Een voorbeeld van het bewust afwijzen van verschil maken met een verwijzing naar discriminatie laat onderstaand e-mail bericht zien dat we ontvingen naar aanleiding van het onderzoek. *"Multiculturalisme is een vorm van racisme. (...) Deze ideologie brengt met zich mee dat je van anderen gedragingen gaat accepteren die niet stroken met bijvoorbeeld vrouwenrechten en andere mensenrechten of met typisch Europese waarden. Europa hoeft zich niet te schamen voor zijn waarden en dient er pal voor te staan. Het is juist ook respectvoller naar anderen om ze niet te gijzelen in hun zuil van traditie. Anderen komen hier voor de vrijheid, gelijkheid en emancipatie, niet om apart behandeld te worden en daarmee tegelijkertijd achtergesteld te worden."* (hbo, Economie)

De bovenstaande reactie noemt het pal staan voor de eigen waarden. Dat betekent dat docenten en studenten van niet-Nederlandse afkomst zich moeten aanpassen aan de normen en waarden zoals die in Europa gelden. *“Linksom of rechtsom, je zal je die stof eigen moeten maken. Dit is Nederland. Hier integreer je. Die eisen stellen wij.”* en *“U vraagt mij hoe wij met culturele verschillen omgaan, wij gaan daar niet mee om. Een docent staat voor een groep van dertig studenten en geeft les, de studenten moeten zich aanpassen.”* (hbo, Economie)

Een ander voorbeeld is het ontkennen of diskwalificeren van rolmodellen. Een voorbeeld hiervan geeft een docent van een administratieve mbo-opleiding waar een zij-instromer lesgeeft. Deze zij-instromer is geboren in Afrika, draagt een pet en een iPod en kiest na een succesvolle zakelijke carrière uit sociale betrokkenheid voor het onderwijs. Als zijn leerlingen te laat komen, stuurt hij ze niet weg, maar praat ze na de les bij over wat ze gemist hebben. Hij is erg populair bij de leerlingen en ze betreuren zijn vertrek naar een andere school. Autochtone collega's lijken hem om zijn populariteit te benijden en diskwalificeren het oordeel van de leerlingen over deze docent. Zijn collega's willen geen onderscheid zien. *“Dat de deelnemers het leuk vinden als jij een bepaalde achtergrond hebt die toevallig ook de hunne is, dat soort dingen zie je wel. Een collega, die nu weg is, die werd gewaardeerd, niet om zijn kunde maar om zijn afkomst. Dat verbaast mij wel.(...) Ja dat zien deelnemers graag. Ze hebben het idee, die man die verstaat mij, maar dat is hun gevoel.”* (mbo, Administratieve opleiding)

De keuze om geen onderscheid te maken is vaak ook minder bewust, docenten zeggen er gewoon niet mee bezig te zijn, en zeggen de etnische herkomst van de ander volkomen irrelevant en oninteressant te vinden. *“Het is een onderwijsproces in Nederland en of je nou groen, zwart, of geel bent, dat doet eigenlijk niet ter zake. Rachid is er dan één, wat zou hij zijn, iemand met een donker velletje. Daar ben ik heel slecht in dat meen ik serieus, ik hou me er niet mee bezig.”* (mbo, Administratieve opleiding)

Daar waar de multiculturalisering van de opleidingen al jaren geleden is begonnen en niet-westers allochtone leerlingen de meerderheid vormen, beschouwen sommigen het thema als achterhaald. Het onderwerp op deze zwarte scholen wordt niet geagendeerd of geproblematiseerd vanwege zijn effecten voor het onderwijs en de samenleving. Er zijn ook docenten die zeggen geen verschil te willen zien vanuit een moreel oogpunt. Zij zijn van mening dat onderscheid tot discriminatie leidt. Minder sterk aangezet maar wel vanuit dezelfde gedachte worden de taal- en bindingsprogramma's geïntroduceerd. Het maken van onderscheid is uit den boze. De programma's gelden voor iedereen. Beleidsmakers willen vaak geen verschil zien. Etnische registratie wordt afgewezen omdat dit zou leiden tot stigmatisering. Verschillende docenten geven aan verschillen niet te willen weten. Als uit de cijfers blijkt dat allochtone studenten het slechter doen is dat niet goed voor de beeldvorming. Omdat docenten niet de intentie hebben om onderscheid te maken, is de informatie over studiesucces van verschillende etnische groepen overbodig. Studenten moeten zich aanpassen aan wat op school gebeurt.

Wanneer docenten geen verschil willen zien, speelt de multi-etnische samenleving en de studentenpopulatie in het curriculum geen rol, ook niet bij het programma 'cultural awareness', burgerschapskunde en internationale bedrijfsvoering. De docenten vinden de culturele achtergrond van leerlingen en studenten niet relevant voor het beroep waarvoor wordt opgeleid. Zij hebben geen aandacht voor het onderwerp omdat het in het latere beroep niet speelt en omdat het in de opleiding draait om de westerse wijze van zaken doen. De opvatting 'geen verschil zien' gaat uit van de eisen die de beroepspraktijk stelt. De beroepspraktijk is een gegeven en er is geen enkele behoefte om die te beïnvloeden: *“Je moet je als docent zien in te leven en begrip hebben voor situaties en het is ook gewoon een normale weerspiegeling van de meesters in de rechten. Het bedrijfsleven is nog enorm wit. Als er geen allochtonen zouden zijn, dan zou ik het fout vinden, maar ik heb het idee dat het juist goed gaat en een beetje natuurlijk. Om dat soort dingen te forceren, daar zie ik niet zo veel in.”* (hbo, HBO-Rechten)

Concluderend: waar docenten geen verschil zien, wordt het opmerken van verschil geassocieerd met kwaliteitsverlies, het ter discussie stellen van de westerse verworvenheden en stigmatisering. Verder zijn de docenten die zich scharen achter deze opvatting ervan overtuigd dat de groepen die nu in een achterstandpositie zitten, niet geholpen worden door ze anders te benaderen. De leerlingen /studenten zullen (van)zelf uit hun achterstandpositie moeten komen. De gevolgen van een dergelijke opvatting zijn dat (etnische) rolmodellen niet worden gewaardeerd en dat etnische diversiteit in de docenten- en studentenpopulatie geen invloed heeft op de bestaande routines en gewoonten in het onderwijs.

7.2 Reageren op problemen

Bij dit type opvattingen zien de docenten wel verschillen maar reageren daar niet op. De school en/of het team zijn van mening dat de school een onderdeel is van de samenleving en de diversiteit van de studentenpopulatie is een feit. Op den duur zal dat feit een etnisch diverse docentenpopulatie tot gevolg hebben. Multiculturalisering heeft geen prioriteit. *"Multiculturaliteit pak je op als je hoofd vrij is van andere dingen."* Agendering van etnische verschillen in de docenten- en studentenpopulatie is een beleidsonderwerp naast alle andere onderwerpen die op het beroepsonderwijs afkomen. Al die los van elkaar staande activiteiten zorgen ervoor dat de week en de agenda overvol zijn. Gebrek aan tijd wordt als argument gebruikt om niets te doen. Alleen als er problemen zijn, zoals sterke segregatie onder studenten, agressieve studenten en taalachterstand, wordt ingegrepen om het onderwijsproces op gang te houden. Die problemen moeten dan wel zichtbaar zijn want docenten met een dergelijke opvatting gaan niet actief op zoek naar 'problemen' in het werk die om een oplossing vragen.

Verskil in afkomst van collega's wordt wel gezien maar is geen item. Nederlandse docenten van etnisch diverse afkomst of buitenlandse docenten zijn welkom in het team, maar om dat te bewerkstelligen worden geen extra inspanningen verricht. Het is prettig als de multiculturele studentenpopulatie herkenning vindt bij de docenten, maar dat mag nooit

een doel op zich zijn en niet geforceerd gebeuren. Docenten willen niet dat afkomst mee gaat spelen in de bejegening van studenten. De opvatting domineert dat het docentenbestand vanzelf een afspiegeling zal worden van de beroepsbevolking. Docenten met een niet-westerse achtergrond vinden het vervelend als ze op hun afkomst worden aangesproken. *"Ik kom uit Suriname, daar leven ze nog steeds in de grootse harmonie met elkaar: alle kleuren, alle geloven. Ik heb respect voor iedereen, zo ben ik opgevoed. We laten iedereen in zijn eigen waarde. Ik heb niet de behoefte om er met anderen over te praten."* (mbo, Zorg en Welzijn) Een andere docent, ook oorspronkelijk afkomstig uit Suriname, wordt als rolmodel geaccepteerd. *"Ik heb als allochtone docent een pré wat dat betreft. Want de leerlingen weten: ik kan niet zomaar wat zeggen, want ze weten dat ik op de hoogte ben van het reilen en zeilen in Surinaamse gezinnen. Als Surinaamse leerlingen een grote mond hebben tegen een docent, dan weet ik ook, dat doe je thuis niet, dus kan ik ze op een bepaalde manier daarover aanspreken."* (mbo, Verzorging en Verpleging)

Docenten die deze opvatting delen, willen de mogelijk verschillende inbreng van docenten niet aan de orde stellen in de formele afdelingsvergaderingen of in de operationele teams. Taken die voortvloeien uit het rolmodel worden ook niet benoemd. De herkomst van docenten is niet van belang voor de kwaliteit van het onderwijs. Rekening houden met de culturele achtergrond van studenten wordt ook hier in één adem genoemd met het niveau verlagen en stigmatisering. Er is wel oog voor de moeilijke startpositie van veel allochtone studenten, maar dat is geen aanleiding om actie te ondernemen. Een respondent geeft aan regelmatig succesvolle vrouwelijke studenten te zien afhaken omdat ze door bijvoorbeeld ziekte van hun moeder, thuis voor hun broertjes moeten zorgen. Zij vertrouwt erop dat het een kwestie van tijd is en dat ook niet-westerse studenten zich geheel aan hun studie kunnen wijden net als hun autochtone medestudenten. *"Die broertjes dat zijn kleine prinsjes en het meisje de sloof. En het gebeurt heel veel in die gezinnen, dat die moeders zo ziek zijn. En dan is zo'n meisje verloren eigenlijk voor de Nederlandse maatschappij. Want die haalt haar diploma niet. En dat is gewoon heel*

triest. Ik denk dat dat over tien jaar niet meer het geval is. Net zo goed als in Nederland vlak voor de oorlog meisjes ook niet gingen studeren. Dat heeft ook een tijd geduurd.” (hbo, Internationale opleiding)

In de omgang met de studenten wordt alleen actie ondernomen als er problemen zijn. Bij hoge uitval van niet-westerse studenten, als dat al wordt opgemerkt, wordt aan de bel getrokken. Als niet-westerse studenten problemen veroorzaken wordt dat benoemd en wordt er ingegrepen. Als specifieke problemen noemen docenten: gebrek aan doorstroom van Marokkaanse jongens, agressie naar docenten, een grote mond opzetten, en onderhandelen over studiepunten. Er wordt dan ad hoc ingegrepen en geen tijd ingeruimd voor het waarom van het specifieke probleem. *“Marokkaanse jongens die komen zelden in jaar vier terecht. Nou, ja, dat weten we eigenlijk allemaal wel, daar hoeven we geen onderbouwing voor te hebben. Het waarom is natuurlijk een boeiende vraag.”* (hbo, HBO-Rechten)

In het curriculum is het multiculturele beroepenveld niet expliciet aan de orde. Discriminatie in de samenleving wel, als dat onderwerp een onderdeel is van het beroep waartoe wordt opgeleid. Individuele docenten leren over het onderwerp door gesprekken met collega's uit het eigen netwerk en zij leren ook van studenten van een andere afkomst. *“Ik had een meisje, zij droeg geen hoofddoek. Een goede student, leuke meid. Maar een heftige Turkse achternaam en die had ontzettende moeite om een stageplaats te vinden. Dus daar hebben we het over gehad, misschien moet je je als Jansen gaan verkopen. Of dat soort trucs. Daar hebben we het met collega's over.”* (hbo, HBO-Rechten)

Concluderend: er wordt wel verschil gezien maar dat verschil wordt niet gewaardeerd. Niet-westerse studenten wijken af van de norm en daar wil het onderwijs op reageren door standaardisering van normen en door aanpassing. Leerlingen en studenten moeten geholpen worden om te kunnen functioneren op de opleiding. Docenten leren over de culturele

verschillen die studenten en hun ouders belemmeren te functioneren in een westerse samenleving.

7.3 Het waarderen van en leren over verschil

Bij het waarderen van verschil staat het actief waarderen en benutten van de afkomst van docenten centraal en wordt een diversiteit aan inbreng in het onderwijs gestimuleerd. De multiculturele samenleving wordt als een gegeven beschouwd en diversiteit is een uitgangspunt. Het onderwijs moet, volgens aanhangers van deze opvatting, een actieve bijdrage leveren aan de discussie over multiculturalisering in de samenleving. Multiculturalisering is geen losstaand onderwerp maar geïntegreerd in de omgangsvormen en in het curriculum. Vanuit dat standpunt wordt kritisch gekeken naar het beroepenveld.

Het waarderen van verschil komt tot uitdrukking in het actief werven van niet-westers allochtone docenten in het project Nieuw Goud bij HBO-Rechten en SJD of bij Pedagogisch Werk: *“Streven naar afspiegeling is niet beter of zo, het hoort gewoon, het is gewoon normaal.”* Docenten maken actief gebruik van elkaars expertise, of die expertise nu verworven is door opvoeding en socialisatie (niet-westers allochtone docenten) of door kennisverwerving in het onderwijs, opleiding of de Community of Practice. Het gebruikmaken van rolmodellen hoort bij deze benadering, evenals het leren daarover. Een actieve, lerende attitude betekent ook een kwetsbare opstelling over didactische vaardigheden in de multiculturele klas. In het team waarin deze opvatting de overhand heeft, wordt als vanzelfsprekend ruimte gecreëerd om met elkaar in gesprek te treden over elkaars culturele achtergronden. *“Over diversiteit of multiculturaliteit moet je gewoon met elkaar spreken. Je moet het er gewoon maar over hebben zonder meteen in de verdediging te schieten of angst om bepaalde vragen te stellen. Daar zit het een beetje in denk ik.”* (hbo, HBO-Rechten)

Dat in gesprek treden kan formeel in het team, maar ook informeel onder de koffie. *“Dit team is zodanig in elkaar gezet dat ze graag over*

achtergronden willen weten, want Nederlandse collega's komen ook naar mij toe om te vragen over bepaalde dingen. Wij praten graag over onze eigen cultuur.(...) En zo praten onze Nederlandse collega's over hun cultuur, waarvan wij ook iets meepikken." (mbo, Verzorging en Verpleging)

De multiculturele competentie wordt door sommigen geformuleerd als docentencompetentie. Het gaat dan om belangstelling hebben voor elkaar en ervoor open staan dat 'de ander' anders werkt. Het gaat om het begrip dat er andere waarden en normen zijn. Vanuit het oogpunt van klantvriendelijkheid moeten alle docenten geschoold worden in de multiculturele competentie. En dat gaat gemakkelijker op de etnisch diverse of internationale opleiding. Op internationale opleidingen behoort het waarderen en leren van andere culturen tot de kern van de opleiding. *"Those that are quiet, I try to encourage them to be more involved without confrontational manners. I've also lived in the UK a long time, and there is a more reserved way of dealing with people. And that makes me more cautious than I might otherwise be with students there. Personal, grades or something. I tend to try and do it as personal as possible. But here isn't really much time to do it. And just discuss it openly, and be direct is more the Dutch approach. I'm more careful I suppose."* (hbo, Internationale economie)

Bovenstaand citaat komt van een docent die de studenten benadert op basis van zijn eigen ervaring. Een ander is verrast dat waardering voor verschil tot betere prestaties kunnen leiden. *"Ik heb een derdejaars klas. Die studenten moeten groepsopdrachten doen. En aan het eind van de rit ga je natuurlijk evalueren en toen zeiden al die groepen die veel studenten uit Amerika, Frankrijk, Spanje hadden allemaal: het was fantastisch. Dat is ook multicultureel, die zeiden dat het in het begin moeizaam ging, we moesten wennen aan elkaars manier van communiceren, want die Spanjaarden waren afwachtend, die jongen uit Californië had een hele grote bek en na verloop van tijd kwam daar iets heel moois uit. Dat is ook multicultureel en daaraan zie je dat die IBL-opleiding veel meer heeft, dan alleen maar de traditionele discussie erover."* (hbo, IBL)

Maar ook Nederlandse studenten vragen erom verschillend benaderd te worden. Door een dergelijke benadering worden talenten zichtbaar. *"I have had very diverse groups of people with many different backgrounds: Dutch students but very different backgrounds. And I have generally found that I see towards the middle of the course that the students with a more diverse background, becoming more outspoken in the class, more involved. When they're given the chance they actually try harder. So they feel they've got the opportunity and you listen to them and take them seriously and they start to shine."* (hbo, Internationale economie)

Het gaat in alle voorbeelden om een basishouding van docenten. Een docent die ervaring heeft met verschillende culturen is eerder bekend met een dergelijke houding. Zij zijn vaak in staat om heel genuanceerd over die multiculturele samenleving te praten en te oordelen. Een docent geeft een voorbeeld hoe hij de etnisch diverse klas benadert over homoseksualiteit: *"De Turken zijn heel discreet [over homoseksualiteit] daar heb je het helemaal niet over. Turken houden er niet van om zich bloot te geven. De Surinamers en Antilianen die zijn heel open en fysiek, maar niet tegen de docent, dan zijn ze heel formeel en de Marokkanen, die kunnen inderdaad soms het idee hebben dat het helemaal niet goed is, maar ze vinden het wel heel spannend. Ze willen het wel weten."* (mbo, Handel)

In de waarderende benadering worden studenten, als de situatie daarom vraagt, verschillend aangesproken en behandeld. Er wordt bewuster gekeken naar in-, door- en uitstroomcijfers in relatie tot groepskenmerken, naar de formatie van projectgroepen, naar hulpvragen waar studenten mee komen bij de decaan of SLB-docent. Indien sprake blijkt van segregatie in werk en projectgroepen, van het onderpresteren van bepaalde groepen en van onveiligheid dan worden deze onderwerpen actief en systematisch besproken en waar dat in het vermogen ligt, opgelost.

Het curriculum en het beroepenveld

Etnische diversiteit staat op de agenda van het team en op het curriculum van de studenten. Het is een geïntegreerd onderdeel van het werk op

school. Werken met behulp van de verschillende achtergronden van studenten in de internationale economieklas is een voorbeeld van die integratie. Afrikaanse en Chinese studenten op de internationale opleiding kunnen elkaar uitleggen hoe de internationale verhoudingen in hun eigen land vorm krijgen. Goede taalprogramma's en zorg voor iedereen valt in deze categorie, als er daarnaast blijvende alertheid voor verschil blijft bestaan. Dat is nodig om het beroepsonderwijs voor iedereen blijvend te verbeteren en steeds weer nieuwe inhoud te geven. De docent en het docententeam die etnische verschillen waarderen, volgen nadrukkelijk de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in het beroepenveld. De opleiding weet waar hun alumni terechtkomen en of de opleiding heeft bijgedragen aan hun actieve participatie op de arbeidsmarkt. Docenten zijn zich bewust van discriminatie en segregatie in het multiculturele beroepenveld. Dit komt tot uiting in een bewust stagebeleid, het kijken naar nieuwe trends op dat gebied en eventueel het beïnvloeden van de beroepspraktijk waar dat mogelijk is.

Concluderend: docenten die een dergelijke opvatting koesteren zien verschil en de multiculturele samenleving als motor om veranderingen op school door te voeren. In elk team kwamen we autochtonen en niet-westerse allochtonen tegen die dergelijke denkbeelden naar voren brengen. Ze hebben het meeste invloed in de etnisch diverse klas en het etnisch diverse team. De koppeling van deze opvatting aan de invoering van het competentiegerichte leren als integrale aanpak, heeft de meeste kans van slagen.

Hoofdstuk 8

Conclusie en Samenvatting

We komen toe aan de conclusies van dit onderzoek en gebruiken het conceptueel kader zoals beschreven in hoofdstuk 2.

1. De **onderwijspraktijk** is zeer kleurrijk. Etnische diversiteit is doorgedrongen in het curriculum, en het pedagogisch-didactische klimaat. De omgangsvormen tussen docenten en studenten zijn kleurrijker geworden. De aard en diepgang van de interculturele ontmoetingen verschillen enorm op de diverse opleidingen. We zien uiteenlopende definities waar het gaat om de ideologische taak van het onderwijs. Vooral in het mbo krijgt de zorg voor de etnisch diverse leerlingenpopulatie bijzondere aandacht. De relatie tussen het competentiegerichte onderwijs en de multiculturele beroepspraktijk wordt gelegd als die relatie onomstotelijk vaststaat. De gepercipieerde beroepspraktijk is leidend voor het curriculum.
2. **Leren over multiculturalisering** vindt plaats op de werkplek. Docenten leren van wat zij tegenkomen in de klas en van toevallige en informele ontmoetingen met collega's. Leren gaat onbewust en gaandeweg zoals in de contacten tussen leerling en rolmodel, tussen leergierige docent en etnisch diverse klas, en tussen docenten die de opvatting delen dat verschil moet worden gezien en benoemd. Leren vindt niet plaats via georganiseerde leerprocessen waaraan expliciete doelstellingen ten grondslag liggen. Die leerdoelstellingen bestaan ook nauwelijks, waardoor op opleidingsniveau, op een enkele uitzondering na, geen inhoudelijke sturing plaatsvindt. Slechts enkele docenten zijn als individu bewust lid van een Community of Practice. In de grote opleidingsteams bestaan geen collectieve veronderstellingen over de juiste manieren van denken, voelen en handelen ten aanzien van de multiculturalisering van het beroepsonderwijs. Leren over multiculturalisering vindt informeel plaats.

3. Het **diversiteitsbeleid** levert geen bewijs dat een visie van het bestuur en de instellingsleiding, een topdown benadering als kritische factor, tot succes leidt. Op het niveau van het hbo-bestuur is er een visie op multiculturalisering, de vertaling ervan door het instellingsmanagement verschilt, de implementatie ervan in het onderwijs is een enkele keer tot stand gekomen. De docenten opereren tamelijk autonoom. Dit in tegenstelling tot het mbo waar geen beleidskader bestaat over multiculturalisering en waar het instellingsmanagement niet gericht stuurt op diversiteit. Daar bestaan wel gemengde teams en gedeelde praktijken. Zij zijn tot stand gekomen zonder diversiteitsbeleid. Op het mbo worden op de werkplek ervaringen eerder gedeeld met elkaar dan op het hbo. Wij vonden geen 'beweging van binnenuit'. Ervaringen en kennis vinden niet hun weg naar de beleidskaders.
4. Leren op de werkvloer en van elkaar gaat gemakkelijker als dat wordt ondersteund door **persoonlijke, groeps-, en maatschappelijke opvattingen** over de multiculturele samenleving. Die opvattingen bepalen of en wat individuen leren. De gemeenschappelijke opvatting of communis opinio in het team bepalen de kaders.

Samenvatting

In dit onderzoeksrapport zijn de volgende hypothesen geformuleerd: *Door de multiculturalisering van het beroepsonderwijs in Amsterdam verandert de praktijk van het onderwijs. Docenten 'leren' met die veranderingen om te gaan in de klas. Hoe ze dat doen hangt af van de taaksituatie, etnische diversiteit in de klas en in het beroepenveld. Of de nieuwe praktijk beklijft is afhankelijk van het diversiteitsbeleid, en de inzet van docenten. De opvattingen van management en docenten over de multiculturele samenleving spelen daarbij een belangrijke rol.*

Om de hypothesen te toetsen is in 2008 met elf onderwijsteams in het mbo en hbo gesproken. De teams verzorgen het onderwijs bij opleidingen in de vakken economie, gezondheid, welzijn en recht op het ROC van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam. Op het ROCvA is meer dan

70% van de leerlingen van niet-westerse komaf; de meeste opleidingen die in het onderzoek participeerden worden zwarte scholen genoemd. Er was een enkele gemengde en één witte opleiding³. De docententeams waar het onderzoek is uitgevoerd waren bijna allemaal etnisch gemengd van samenstelling. Op de HvA komen meer gemengde studentenpopulaties voor en zijn er opleidingen waar minder dan 30% van de studenten van allochtone afkomst is. We noemen dat in de Amsterdamse omgeving een witte opleiding. De docententeams op het hbo waar het onderzoek heeft plaatsgevonden waren zowel etnisch divers als etnisch homogeen van samenstelling. De opleidingen leiden op tot concrete beroepen zoals peuterleidster, administratief medewerker, sociaal juridisch dienstverlener, doktersassistent en beveiliging. De cliënten en patiënten zijn van zeer diverse afkomst. Ook zijn er opleidingen die een meer algemene arbeidsmarkt bedienen, waar studenten worden opgeleid tot commercieel econoom, beleidsmedewerker of ondernemer. Ook zij hebben te maken met klanten van zeer diverse afkomst. Voor alle opleidingen geldt bovendien dat studenten en leerlingen gaan werken in een etnisch divers beroepenveld. Het doel van de gesprekken was om samen te achterhalen wat multiculturalisering in het beroepsonderwijs betekent voor de onderwijspraktijk en voor het leren daarover. De opleidingsmanagers wilden meedoen met het onderzoek om kennis te krijgen over hoe docenten leren over multiculturalisering en om ondersteuning te bieden aan docenten van niet-westers allochtone afkomst.

8.1 Nieuwe onderwijspraktijken en verhoudingen

De onderwijspraktijk verandert onder invloed van de multiculturalisering. Zo krijgen docenten van economische opleidingen op het hbo te maken met **nieuw gedrag**. Volgens onze respondenten wordt er bijvoorbeeld meer onderhandeld over cijfers en het inleveren van werkstukken dan in de tijd dat etnische diversiteit onder de studenten minder aanwezig was of niet opviel. Volgens onze respondenten komt er ook meer agressie voor. De vraag is natuurlijk of die veranderende praktijk is toe te schrijven

³ Voor de omschrijving van witte, zwarte en gemengde scholen zie de inleiding

aan een etnisch diverse studentenpopulatie. Een nieuwe generatie is op school gekomen die al van jongs af aan gewend is te onderhandelen en assertiviteit is hen van jongs af aan geleerd. Het verschil tussen agressiviteit en assertiviteit is flinterdun. Nieuw gedrag op het mbo heeft ook een positieve connotatie. Op het mbo wordt het respect voor de docent als voorbeeld genoemd. In het mbo spreken docenten niet over nieuw gedrag omdat zij er al veelvuldig en langdurig ervaring mee hebben. Het nieuwe gedrag is core business van het mbo-onderwijs en daarom niet nieuw, maar normaal gedrag geworden. In het mbo is een variëteit aan oplossingen bedacht hoe met elkaar om te gaan. Het mbo spreekt over een zeer grote groep leerlingen die hulp krijgen van zorginstellingen.

Op alle opleidingen wordt **de samenstelling van groepen** als onderwerp naar voren gebracht. De 'peer groups' waarbinnen studenten en leerlingen functioneren hebben invloed op het leerproces. In het gesprek met docenten over de samenstelling van groepen gaat het over veiligheid en bescherming en over effectief leren in mono- of multiculturele groepen. Individuen vinden het prettig om samen te werken met mensen die op hen lijken. Dat geldt voor iedereen: voor autochtonen en niet-westers allochtonen, voor leerlingen, studenten en docenten. In de grote colleges zitten de etnische groepjes bij elkaar, gelijkgestemde docenten vormen informele netwerken. Op het mbo is het eenvoudiger om met mensen uit het eigen land van herkomst om te gaan, op het hbo soms ook maar vaak niet en dan zijn de groepjes niet westers divers van samenstelling. De samenstelling van werkgroepen en de gevolgen daarvan blijvend in de gaten houden, faciliteren en becommentariëren is een belangrijk gespreksonderwerp onder docenten en teams.

Omgangsvormen tussen docenten, studenten en leerlingen worden gereguleerd door de didactische werkvormen. Zo zijn de studieloopbaangesprekken (SLB) als één op één-gesprek heel geschikt om aandacht te schenken aan de herkomst. Of van die gelegenheid gebruik wordt gemaakt, hangt af van de opvatting van de docent. Als de docent afkomst niet relevant vindt, zal het gesprek daar niet over gaan. Soms is

de vraag naar herkomst opgenomen in een SLB-format. De voorbeelden uit de mbo-praktijk laten zien wat docenten leren van de leerlingen in de klas en hoe deze kennis weer wordt gebruikt in de eigen lessen. Docenten fungeren bewust of onbewust als **rolmodel**. De student bepaalt welke docent tot model wordt verheven. Voor niet-westerse studenten is dat vaak een docent met dezelfde herkomst. Dat zeggen zowel westerse als niet-westerse docenten in de teamgesprekken. Etnische diversiteit in het docentencorps wordt daarom door niet-westerse docenten als belangrijk ervaren op de etnisch diverse school. Niet-westerse docenten weten dat zij een veilige leeromgeving kunnen scheppen voor niet-westerse studenten. Zij nemen ook een disciplinerende rol op zich als de leerlingen taal gebruiken of gedrag laten zien die niet door de beugel kunnen. Of docenten van niet-westerse afkomst ook werkelijk rolmodel zijn en daarvoor gewaardeerd worden door hun collega's, hangt af van de teamcultuur en de opvattingen van de collega's. Op basis van onze casussen kunnen we stellen dat alleen als de teamcultuur rolmodellen belangrijk vindt en waardeert, niet-westerse docenten ook als zodanig willen optreden.

Het mbo heeft een **taalbeleid** geformuleerd. Op school wordt Nederlands gesproken. In de praktijk wordt daarvan afgeweken als dat de effectiviteit van de interactie ten goede komt. Op het hbo is het spreken van meerdere talen op school alleen aan bod gekomen in het kader van de internationalisering. Het taalbeleid op het hbo is in dat verband alleen gericht op het leren van de Engelse taal.

In het onderzoek is uitgebreid gesproken over **religieuze tradities en feestdagen** die afwijken van de joods-christelijke traditie. In verband met de ramadan heeft een enkele opleiding formeel beleid ontwikkeld waardoor iedereen weet welke afspraken gelden. De gesprekken over de ramadan laten echter ook zien dat het niet alleen gaat om regels en beleid. Het bewust omgaan met religieuze tradities vraagt van westerse collega's een bijzondere inspanning. Dat geldt overigens ook voor degenen die de afwijkende religieuze tradities inbrengen. Zowel moslims als niet-moslims beroepen zich op een scheiding tussen werk en privé. Wij constateren dat

alhoewel er juist in Nederland een zeer rijke traditie bestaat wat betreft de acceptatie van religieuze overtuigingen van de ander, het debat over de islam nog maar net begonnen is.

Docenten leren en ontwikkelen zich mede door wat er in het multiculturele beroepenveld gebeurt. Veel economen en juristen hebben een **neutraal of sterk normerend beroepsbeeld** dat los staat van de multiculturele samenleving. Verschillende economiedocenten en juristen, niet-westers of westers, hanteren een gedeeld mentaal model als het over het beroep gaat. Als de beroepsgroep zegt kleurenblind te zijn, heeft de multiculturele samenleving dan ook niets van doen met het curriculum. De vraag naar de wenselijkheid van een kleurenblinde vrouw Justitia werd niet gesteld. Ook de vraag naar alternatieve niet-westerse economische concepten was niet aan de orde. De opvatting over de beroepspraktijk van het sociaal-cultureel werk en de zorg is daarentegen dat er nog steeds **te weinig kennis is over de etnisch diverse cliënt**. Op een aantal zorg- en welzijnsopleidingen is in het curriculum dan ook veel terug te vinden van de multiculturalisering van de samenleving, culturele verschillen komen in bijna alle lesonderdelen aan de orde. Hier wordt het openstaan voor andere culturen en het kunnen relativeren van de eigen waarden en normen essentieel geacht voor de uitoefening van het beroep en als een kwaliteitsverbetering gezien. De multiculturele beroepspraktijk dwingt dat af. Bij de internationale economieopleidingen staat het vak 'cultural awareness' op het programma dat gericht is op het verwerven van kennis en vaardigheden om zaken te doen met het buitenland.

Bij opleidingen met een traditioneel onderwijsconcept, waar niet de praktijk maar de overdracht van kennis centraal staat, is de multiculturalisering van de samenleving minder expliciet terug te vinden in het curriculum. Indien docenten ervan uitgaan dat kennis 'een constructie' is, die snel verouderd en situationeel gebonden is, dan is de kans groter dat de multiculturalisering van het beroep terugkomt in het curriculum. Met docenten op het mbo ging het gesprek meer over de leerlingen, waardoor het leek alsof zij meer **leerlinggeoriënteerd** zijn dan hun hbo-collega's.

Docenten in het hbo zeggen een meer **leerstofgerichte** oriëntatie te hebben.

Kortom, de omgangsvormen zien er anders uit dan tien of twintig jaar geleden toen minder leerlingen en studenten van etnisch diverse afkomst aan de instelling studeerden. Dat zien we het meest duidelijk aan het vieren van religieuze feesten en het taalbeleid. In de door ons onderzochte teams reageert lang niet iedereen actief op deze veranderingen. In het mbo zagen we veel meer dan in het hbo voorbeelden van curriculumonderdelen die rekening houden met de etnische samenstelling van de studentenpopulatie. Of er sprake is van nieuwe onderwijspraktijk is veel minder duidelijk als het gaat over rolmodellen, samenstellen van groepen en nieuw gedrag. Docenten zijn, los van de multiculturele samenleving, altijd al een rolmodel, dat is inherent aan hun functie, ze zijn altijd al bezig met de samenstelling van werkgroepen en constateren altijd al nieuw gedrag bij 'de jongeren van tegenwoordig'. Etnische diversiteit in de leerlingen-, studenten- en docentenpopulatie geeft aan het gesprek een speciale kleur. Het onderwerp is bovendien ingebed in een levendige maatschappelijke discussie. De docenten laten zich voor het curriculum leiden door het beroepenveld. Als dat in hun opvatting verbonden is met de multiculturele samenleving, zoals in de zorg en welzijnsopleidingen dan is er meer aandacht voor in het onderwijs. Daarmee constateren wij dat er nog een lange weg te gaan is. Pas als het onderwerp ook is doorgedrongen in de economische en juridische domeinen van de samenleving is een echte multiculturele samenleving mogelijk. Een actieve bijdrage van het onderwijs zelf aan de vormgeving van de multiculturele samenleving en het beroepenveld kwam in ons onderzoek sporadisch aan de orde.

8.2 Leren en ontwikkelen

Docenten **leren op de werkplek**, van hun studenten en van de normen zoals die in het beroepenveld gelden. Zij delen die kennis op het niveau van het kern- of projectteam of in **informeel** verband. Het mbo laat zien dat de etnische diversiteit in de klas bepalend is voor wat er wordt geleerd. Op kernteam niveau wordt ervaren dat leerlingen met een

niet-westerse achtergrond om ander onderwijs vragen. Enkele teams formuleren expliciet dat de leerlingen op school moeten leren wat het betekent om in een westerse maatschappij te studeren en te werken. Om echt te leren over multiculturalisering biedt het kleine team veiligheid. We zagen dat bij de docenten cultural awareness, de sectie Spaans, de kernteams bij assistenten in de gezondheidszorg en bij het COVA-team. Ze hebben voldoende taakcohesie en zijn afhankelijkheid van elkaar, ze staan open voor diversiteit en willen met elkaar leren.

Alleen als de opleidingsmanager of teamleider, of gezaghebbende teamleden (westers en niet-westers), daar het initiatief toe nemen, wordt in het formele team geleerd. Slechts in één team is er sprake van een actieve ondersteuning van de teamleider. Zij wordt daarbij nauwelijks ondersteund door beleidskaders van de instelling, krijgt wel de niet-westerse sollicitanten toegeschoven en werkt aan een opleiding waar het multiculturele beroepenveld eisen stelt. Als het beroepenveld evident in contact staat met de multiculturele samenleving is het gesprek gemakkelijker te voeren en krijgt het daardoor meer diepgang. In de andere opleidingen laten de teamleiders een open houding zien, ze zijn geïnteresseerd in het onderwerp. Daarom deden ze mee met het onderzoek. Zij sturen echter niet expliciet op diversiteit en het thema komt daardoor in het team ook nauwelijks aan de orde. Redenen die worden aangevoerd zijn: het team is te groot en daardoor onveilig, het onderwerp stuit op verzet, het beroepenveld is ambigue, duidelijke eisen aan de opleiding ontbreken en er komt geen sturing van bovenaf. In verschillende opleidingen is de dominante mening dat culturele opvattingen min of meer statisch zijn, en dat als je lang met die culturen werkt, je weet hoe die zijn. Anderen merken op dat culturele oriëntaties zich steeds ontwikkelen en dat het er in de eerste plaats om gaat je empathisch vermogen te ontwikkelen zodat je van daaruit naar achtergronden en dieper begrip kan komen. Verder is opvallend dat de statische opvatting ondersteund wordt door het idee dat iedereen die kennis wel heeft. Op het niveau van de opleiding/afdeling blijft kennisdeling daarover impliciet.

Indien a. in het beroepenveld geen zichtbaar verband is met de multiculturele samenleving of dat niet wordt gezien, b. het beroepenveld om eenvormigheid in plaats van diversiteit vraagt zoals bijvoorbeeld bij de geüniformeerde beroepen en c. de teamleider het onderwerp geen prioriteit geeft, dan is **collectief leren** over multiculturalisering voor de opleiding bijna onmogelijk.

Etnische diversiteit onder de docenten in het team bevordert het gesprek erover wel. Niet-westerse docenten zijn echter geen initiatiefnemers, zij zijn wel veel aan het woord als het onderwerp eenmaal op de agenda staat. Op het mbo worden opvattingen in het formele team eerder gedeeld dan op het hbo.

Zeer sporadisch nemen docenten deel aan kennisgeoriënteerde organisaties of volgen een cursus of training over het onderwerp. Door enthousiaste docenten wordt er soms wat opgestoken in een training. Leren over de veranderingen in het beroepsonderwijs naar aanleiding van de multiculturele samenleving gaat niet via boeken. Leren over multiculturalisering is een ontwikkelingsproces, sterk verbonden met de persoonlijke ontwikkeling en de context waarin die multiculturalisering plaatsvindt. Leren komt tot stand in de klas, door die ene etnisch andere collega op de kamer, door een enthousiaste teamleider en door opvallende gebeurtenissen in de omgeving. Kortom, de docenten leren en ontwikkelen een eigen praktijk in het omgaan met de multiculturele studentenpopulatie op school. Die praktijk is veelal gebaseerd op vallen en opstaan, op gesprekken met studenten en leerlingen en soms op gesprekken met niet-westers allochtone collega's.

8.3 Opvattingen

De docenten en managers onder onze respondenten laten zien dat opvattingen grote invloed hebben op de onderwijspraktijken waar zij verantwoordelijk voor zijn, op de wijze waarop ze leren van het multiculturele beroepsonderwijs en op het beleid dat vervolgens wordt gemaakt. Een groot deel van onze respondenten wil **geen verschil zien en maken** en sommigen (vooral op het hbo) gedragen zich hiernaar.

Die opvattingen worden in eerste instantie ingegeven door het debat over kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de toekomstige werknemer waartoe wordt opgeleid. Met uitzondering van de zorg- en welzijnopleidingen worden studenten opgeleid voor een beroepspraktijk die, volgens de respondenten, onafhankelijk van de multiculturele samenleving functioneert. Of studenten het vak onder de knie krijgen, wordt regelmatig getoetst. Die toets is voor iedereen gelijk. Docenten willen geen verschil maken omdat anders de kwaliteit van het onderwijs naar beneden gaat. Kwalitatief goede onderwijsmodulen en -programma's, zijn voor iedereen goed, net als sturen op studiesucces. Ruimte voor talent is in deze opvatting onafhankelijk van de etnische achtergrond van leerlingen.

Er is bij de meeste opleiding geen kennis aanwezig over verschil in de studieresultaten tussen niet- westerse en westerse studenten en leerlingen. De meeste respondenten vinden die kennis niet interessant en hij wordt dus ook niet verzameld. Uit de cijfers bij HBO-Rechten blijkt dat er geen verschil is tussen de studieresultaten van de autochtone en allochtone studenten. Daarom zijn alle ondersteunende programma's gericht op het verbeteren van studieresultaten voor alle studenten. Hierin wordt geen onderscheid gemaakt. Ook Nederlandse studenten hebben taalproblemen. Docenten in het beroepsonderwijs in Amsterdam die geen verschil willen zien, doen dit, op een enkeling na, bewust. Zij zijn niet onverschillig en hebben er wel degelijk over nagedacht. Zowel autochtone als niet-westers allochtone docenten koesteren deze opvatting.

Op een openbare school in onze samenleving worden de westerse waarden en normen uitgedragen. Als de moslim kiest voor openbaar onderwijs betekent dat nog niet de noodzaak om ruimte te bieden voor hun geloofsbeleving, is de gangbare opvatting. Maar studenten dragen wel een hoofddoek, het verbieden daarvan is voor niet-religieuze scholen in Nederland onmogelijk. Docenten of studenten met een hoofddoek worden niet gezien als brug naar de samenleving. Dat vinden overigens ook enkele docenten met een islamitische achtergrond die wij hebben gesproken. Zij

zetten het Suikerfeest niet op de agenda omdat het geloof voor hen een privé aangelegenheid is. Enkele centrale westerse culturele waarden waar iedereen zich aan moet aanpassen zijn dan bijvoorbeeld gelijkheid van man en vrouw, acceptatie van homoseksualiteit en zelf nadenken. Verondersteld wordt dat het islamitisch geloof hier haaks op staat.

Los van religie wordt het afwijken van gangbare waarden en normen als probleem geduid waar docenten en teams op reageren. Vernieuwingen in het onderwijs naar aanleiding van de multiculturele samenleving vinden mondjesmaat plaats. De opvatting overheerst dat de **gangbare routines succesvol zijn gebleken**. Als gereageerd wordt op problemen die zich in het multiculturele beroepsonderwijs voordoen, doet de niet-westerse ander het altijd slechter. De eigen Nederlandse cultuur en de veranderingen daarbinnen, worden niet in beschouwing genomen, zelfs niet bij het vak cultural awareness. Ook docenten die reageren op problemen doen dit bewust. Zij hebben kennis van de andere, met name de islamitische cultuur. Die kennis is nodig om de leerlingen te helpen om zich het gedrag eigen te maken dat de school en het beroep van ze vragen. Er is echter nauwelijks tijd om daar systematisch aandacht voor te hebben.

Onafhankelijk van het beroepenveld en het idee een opleiding te verzorgen voor een 'neutraal' beroep, zijn er individuele docenten, zowel niet-westers allochtonen als autochtonen, op elke opleiding, **die wel verschil zien en een brug proberen te slaan** naar de etnisch diverse afkomst van hun studenten. Zij gebruiken een aangepaste casuïstiek in hun lessen en benoemen de achtergrond en cultuur in studiehandleidingen en formats die docenten hanteren. Zij houden het studiesucces van niet-westers allochtonen nauwkeurig in de gaten omdat uit ervaring en onderzoek blijkt dat etniciteit bepalend is voor mogelijkheden en kansen. Er zijn docenten die de religieuze feestdagen van leerlingen vieren en hen ook vragen de westerse waarden te respecteren. Op het ROCvA is het waarderen en leren van andere normen en waarden van belang voor het contact met de studenten en het leren over het multiculturele beroepenveld. Docenten zijn actief op zoek naar de culturele ervaringen van hun studenten. Zij willen

leren over de kloof tussen de school en thuis om het gedrag van de leerling te kunnen begrijpen. Docenten met een dergelijke opvatting spreken over een multiculturele competentie als onderdeel van de docentcompetentie.

We constateren bij de door ons onderzochte teams dat er meer zichtbare verschillen in opvattingen tussen docenten zijn wanneer studentenpopulaties gemengd zijn. De gemengde studentenpopulatie dwingt tot een opvatting. Dat geldt ook voor de gemengde docentenpopulatie als de niet westerse docent dominant aanwezig is. Of er sprake is van aanpassing en aan wie, wordt in de zwarte of witte opleiding bepaald door de dominante kleur. In de witte opleiding is multiculturalisering nauwelijks een item, in de zwarte opleiding past de docent zich aan de leerling aan.

8.4 Diversiteitsbeleid

De ervaringskennis van docenten wordt niet ondersteund door de beleidskaders van het ROCvA. Het ROC heeft relatief veel zwarte scholen. De herkomst van de leerlingen en de uitdagingen die dit met zich mee brengt, worden niet genoemd in de missie van de school. Als een dergelijke visie ontbreekt op instellingsniveau dan is het ook niet mogelijk om collectief te leren over de gevolgen van een gemengde, zwarte school of witte opleiding voor het onderwijs en het curriculum. Dan wordt ook geen kennis gegenereerd over de consequenties van gesegregeerd of gedifferentieerd onderwijs voor het curriculum en de betekenis daarvan voor het leven buiten en na de school. Doordat het ROCvA aan veel niet-westerse leerlingen onderwijs biedt, levert de school wel een emancipatorische bijdrage. Gelijke mogelijkheden bieden voor iedereen vertaalt de instelling naar een strijd tegen de uitval van alle leerlingen. De uitval van leerlingen is een continue zorg. Voor leerlingen zonder startkwalificatie zijn kansen op de arbeidsmarkt vrijwel nihil. Daarom is het belangrijk dat de opleidingen het voor niet-westerse en westerse leerlingen mogelijk maken de opleiding te volgen en aan de eisen te voldoen. Ook de werkmaatschappijen formuleren geen doelstellingen in het kader van de multiculturalisering van de docent en de deelnemerpopulatie. De ene

werkmaatschappij vindt dat wel nodig, maar wacht op richtlijnen vanuit de centrale organisatie. De andere vraagt van docenten zich te binden en zich in te leven in de belevingswereld van de leerling en de problemen die zij hebben.

Etnisch diversiteitsbeleid heeft wel een prominente plaats in de missie van de Hogeschool van Amsterdam. In haar visie schrijft de HvA over de veranderende etnische en culturele samenstelling van de bevolking in de regio Amsterdam als kans. Op de HvA is de instroom van etnisch diverse studenten niet vanzelfsprekend en komt de uitstroom niet alleen tot stand als keuze van de student, maar ook door het ontbreken van de juiste studievaardigheden en door de selectie-eisen van de opleiding. Ongelijke kansen en mogelijkheden zijn echter geen aandachtspunt bij het sturen op studiesucces. Het gesprek onder docenten vindt daarover niet plaats. De formulering over diversiteit in de missie van de HvA werken niet direct door in de praktijk omdat de domeinen hun eigen invulling aan het beleid geven. Het ene domein heeft culturele diversiteit hoog op de agenda staan, er zijn streefcijfers opgesteld voor het personeel en er is diversiteitsbeleid ontwikkeld. Als gevolg van dat beleid is de docentenpopulatie gekleurerd geworden. Er zijn gesprekken met de docenten over omgaan met de multiculturalisering van de beroepsopleiding. Dat gebeurt helaas niet consequent genoeg en is daarom niet proactief. Het diversiteitsbeleid stopt bij de instroom van docenten. Het andere domein heeft geen streefcijfers opgesteld. Diversiteitsdoelstellingen zijn daar vertaald naar internationaliseringsdoelstellingen. Er wordt ad hoc beleid gevoerd. Wel staat interculturele sensitiviteit in het competentieprofiel van de docenten.

De praktijk laat zien dat er leerprocessen plaatsvinden over de etnische diversiteit naar aanleiding van etnisch diverse studenten- en leerlingenpopulaties en beroepenveld. De praktijk laat ook zien dat dat nodig is. Het laat zien dat de multiculturalisering van het beroepsonderwijs niet alleen een maatschappelijk gegeven is en van buitenaf komt, maar dat leren daarover op de werkvloer gebeurt. Het geleerde vindt alleen zijn weg in een open cultuur waar een kritische instelling bestaat ten opzichte van

bestaande routines en werkprocessen en waar niet de meerderheid beslist. Daarmee zeggen we dat multiculturalisering van het beroepsonderwijs een ideologisch geladen project is. De bereidheid om erin te investeren op instellings- en werkvloerniveau is afhankelijk van politieke verhoudingen, opinies en persoonlijke betrokkenheid van degenen die het aangaat.

Hoofdstuk 9

En hoe nu verder

De doelstelling van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de reacties van docenten op de multiculturalisering van het beroepsonderwijs. Het doel was om 'nieuwe' onderwijspraktijken in verschillende schoolsituaties in kaart te brengen en het gesprek aan te gaan over de evaluatie daarvan.

Het eerste deel van de doelstelling is naar ons idee gelukt. We hebben verschillende praktijken in kaart gebracht. U heeft kunnen lezen dat de wijze waarop docenten daarop reageren nogal verschilt en afhankelijk is van hun opvatting over de multiculturele samenleving. Er zijn docenten die verschil willen benoemen, de meerderheid wil dat niet. Het verschil met de etnische ander wordt soms als 'minder' gezien, een andere keer als gelijkwaardig en anders. Sommigen wijzigen hun praktijken als vanzelfsprekend omdat het multiculturele beroepsonderwijs een feit is. Er worden alternatieve werkwijzen geïntroduceerd. Anderen beroepen zich op de status quo, verzetten zich tegen veranderingen als de multiculturele samenleving daar de oorzaak van is en maken zich hard voor het behoud van de kwaliteit van het onderwijs.

Of we met deze inzichten het gesprek kunnen aangaan en de praktijken kunnen evalueren, is minder eenduidig te beantwoorden. Zowel ROCvA als de HvA wilden meedoen met het actieonderzoek, enkele domeinvoorzitters en voorzitters van werkmaatschappijen en opleidingsmanagers ook. Het is belangrijk om met leidinggevendenden over het onderwerp van gedachten te wisselen omdat de kennis over het multiculturele beroepsonderwijs op de werkvloer ontstaat en niet vanzelf zijn weg naar boven vindt. Docenten leren van het dagelijks werken met studenten en krijgen input van het beroepenveld. Het is nu tijd om dat geleerde te verzilveren. De leidinggevendenden kunnen de voorwaarden realiseren om kennis naar de voorgrond te halen, dat er wordt geleerd van de werkvloer, dat er tijd wordt genomen om dat zichtbaar te maken, dat medewerkers vervolgens

worden ondersteund bij het leren omgaan met verschillen en dat daar ruimte voor wordt gemaakt. Leidinggevenden kunnen actie ondernemen als het medewerkersbestand verkleurt maar het management en de staf 'wit' blijven, zij kunnen ook actie ondernemen als het medewerkersbestand 'wit' blijft terwijl de arbeidsmarkt verkleurt.

Bovenstaande voorwaarden zijn eenvoudiger op papier gezet dan gerealiseerd. Wij voerden elf teamgesprekken en daar hebben wij van geleerd dat we het gesprek alleen kunnen en willen aangaan met de teams als degene die met het onderwerp aan de slag wil gezag heeft in het team, de teams weten wat met het gesprek wordt beoogd, het gesprek aansluit bij de opvattingen van het team over etnische diversiteit en het team veilig genoeg is om over dit onderwerp van gedachten te wisselen. Het probleem is namelijk dat mentale modellen niet gedeeld kunnen worden met mensen die niet willen en dat alleen docenten die etnisch onderscheid willen maken naar cursussen en trainingen gaan. Als het gesprek in het team niet kan worden gevoerd, zijn andere middelen denkbaar. Een structurele denktank bijvoorbeeld waarin de docenten en/of studenten/ leerlingen participeren die weten wat er in de lessen gebeurt, een toonaangevende persoon uit het beroepenveld en een leidinggevende die het geleerde op de werkvloer kan generaliseren naar beleid. Het debat over de multiculturalisering van het beroepsonderwijs en etnische diversiteit moet eigenlijk nog beginnen.

Het voor u liggende verslag is de neerslag van een praktijk- en actieonderzoek. Wij nodigen onderzoekers uit op de tekst te reageren en te bespreken welke thema's een nadere uitwerking verdienen om ze te kunnen inbrengen in het wetenschappelijk debat. Dit verslag is ook bruikbaar in de praktijk, voor docenten in het beroepsonderwijs die al jaren actief zijn om het onderwerp onder de aandacht te brengen. Om het gesprek te voeren in het team waar 'geen verschillen willen zien' overheerst, hebben we als hulpmiddel in een apart werkboekje uitspraken en hartenkreten geselecteerd. Het repliceren van het onderzoek in andere onderwijsinstellingen en/of andere sectoren is zeer waardevol. We vragen ons af of werknemers in andere sectoren ook zo sterk leren van de

dagelijkse praktijk en als dat niet zo is, hoe ze dat dan wel doen.

Tot slot is dit verslag naar wij hopen geschikt om zelfstandig te lezen, van kaft tot kaft, lekker op de bank bij de kachel. Het zal voor velen herkenbare situaties opleveren en naar wij hopen ook tot nieuwe invallen leiden.

Literatuurlijst

- Ballafkih, A.H. en Meerman, M. (2007) Ze zijn toch anders. Een onderzoek naar beelden in organisaties over niet-westerse minderheden. Amsterdam: Lectoraat gedifferentieerd HRM.
- Ballafkih, A.H. & Meerman, M. (2008). De socialisatie van etnisch divers personeel. OvO. 37 december 2008.
- Ballafkih, A.H., M. Imansoeradi, M. van der Meer en M. Meerman, (2009) *Diversiteit in Opleiding en Werk*. Uitgave van het lectoraat GHRM: Science Guide.
- Beer, P. & Meer, J van der (2006) *Gelijk. Wetenschappelijke verkenning van het gelijkheidsideaal in verschillende sectoren van de Nederlandse samenleving*. Amsterdam: de Balie.
- Berry, J.W. (1988) *Acculturation and psychological adaption. A conceptual view*. In J.W.Berry & R.C.Annis (Eds) *Ethnic psychology: research and practice with immigrants, refugees, native people, ethnic groups and sojourners*. Lisse: Zwets and Zeitlinger.
- Broek, L. van der (2009) *De ironie van de gelijkheid. Over etnische diversiteit op de werkvloer*. Proefschrift: Universiteit van Tilburg.
- Bossche, P. van de (2006) *Minds in Teams. The influence of social and cognitive factors on team learning*. Proefschrift: universiteit Maastricht.
- Cassell, C., A. Buehring, G. Symon & P. Johnson (2006) 'Qualitative methods in management research: an introduction to the themed issue', *Management decision*, vol. 44, afl. 2, pp. 161-166.
- CBS (2009) <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/26785779-AAFE-4B39-AD07-59F34DCD44C8/0/index1119.pdf> (06-01-2009).
- CBS (2009) <http://statline.cbs.nl> (03-02-2009).
- Christis, J. (1998). *Arbeid, Organisatie en Stress. Een visie vanuit de sociotechnische arbeids- en organisatiekunde*. Amsterdam, Het Spinhuis.
- Chrobot, M. (2004) 'Managing racial differences: The role of majority managers' ethnic identity development on minority employee perceptions of support', *Group & Organization Management*, vol 29, afl. 1, pp. 5-31.
- College van Bestuur UvA-HvA (2007). *Leren excelleren*, http://www.hva.nl/documenten/instellingsplan_2007-2010.pdf (15-11-08).
- Colo (2008) www.colo.nl (15-12-08).
- Cox, T.(1993). *Cultural Diversity in organizations: Theory, research and practice*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Domein Maatschappij en Recht (2007) *Notitie Diversiteitsbeleid HJO P&O/LM, september 2007*. Amsterdam: HvA.
- Eekelen, I.M. van (2005) *Teachers' will and way to learn*. Proefschrift: Universiteit Maastricht.
- Fischer, M. (2007). *Diversity management and the business case*. HWWI Research paper 3-11. Hamburg: HWWI.
- Glastra, F.J. (1999) *Organisaties en Diversiteit. Naar een contextuele benadering van intercultureel management*. Utrecht:Lemma.
- Glastra, F. & Carrilho, M. (2009) 'Diversiteitsmanagement en meervoudig organiseren. Ideologische, analytische en veranderkundige uitdagingen', *M&O*, vol. 63, afl. 4, pp. 41-53.
- Helms, J.E. (Ed.) (1990)*Black and white racial identity: Theory, research and practice*. Westport CT: Praeger.
- Hogeschool van Amsterdam (2007) *Jaarverslag 2007*. Amsterdam: HvA.
- Hogeschool van Amsterdam (2007) *Domeinplan Economie 5 september 2007*. Amsterdam: HvA.
- Hogeschool van Amsterdam (2009) www.hva.nl (08-01-09).
- Kalev, Dobbin & Kelly (2006) 'Best Practices or Best Guesses? Assessing the Efficacy of Corporate Affirmative Action and Diversity Policies', *American sociological review*, vol. 71 (August), pp. 589-617.
- Kirton, G. & Greene, A. (2004) *The dynamics of managing diversity. A critical approach*. Oxford: Buittenworth-Heinemann/Elsevier.
- Knippenberg, A.van (1989). *Strategies of identity management*. In J.P.Kouwenhoven & T. Willemsem (eds.) *Ethnic minorities, social psychological perspectives*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Kymlicka, W. (1995) *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- McDermott, R. (1999) 'Learning across teams. How to build communities of practice in team organizations', *Knowledge Management* may/june 1999, Review 8.

McDermott, R. (2000) Ten critical success factors in building Communities of Practice. <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/index.shtml> (12-02-2009).

Meerman, M. (1999) *Gebroken Wit, over de acceptatie van allochtonen in arbeidsorganisaties*. Amsterdam: Thela Thesis.

Meerman, M. (2005) *Werken met verschil: Een pleidooi voor gedifferentieerd HRM*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Openbare les 2005.

Meerman, M. & van Putten, L. (2008) Etnische diversiteit en het personeelsbeleid aan hbo-instellingen, *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, Vol. 26, 36-47.

Meerman, M. & F. Glastra (2008) 'De strategische betekenis van HR onderzocht Lessen uit een managementdevelopmentprogramma voor etnische minderheden', *M & O: tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, vol. 62, afl. 5, pp. 54-70.

Meerman, M. & F. Glastra (2001) 'Verdeelde aandacht - Over opvattingen en praktijk van het managen van diversiteit bij Justitie', *M & O: tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, vol. 55, afl. 3, pp. 21-39.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008) (<http://www.minocw.nl/documenten/17256a.pdf>) (11-12-2008). P.C. Earley & E.

Mosakowski (2004), "Cultural intelligence", *Harvard Business Review*, Vol. 82 pp.139 - 146.

Onderwijsinspectie (2006) Aandacht voor allochtone studenten in het hoger onderwijs http://www.onderwijsinspectie.nl/nl/home/naslag/Alle_publicaties/Aandacht_allochtone_studentsen_hoger_onderwijs, (15-12-2008).

Onstenk, J. (1997) *Leren leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.

ROC van Amsterdam (2006) *Competentiewoordenboek met ontwikkeltips en coachingtips*. Amsterdam: ROCvA Centrale dienst HRM.

ROC van Amsterdam (2006) *Jaarverslag 2006*. Amsterdam: ROC van Amsterdam.

ROC van Amsterdam (2007) *Jaarverslag 2007*. Amsterdam: ROC van Amsterdam.

ROC van Amsterdam (2008). www.rocva.nl/Organisatie/beleid/missie (15-10-2008).

ROC van Amsterdam (2008). www.rocva.nl/start/Beroepsopleidingen (15-10-2008).

ROC van Amsterdam (2009). [www.rocva.nl/ Start / Over ROCvA / Onderwijs / Competentiegericht onderwijs](http://www.rocva.nl/Start/OverROCvA/Onderwijs/Competentiegerichtonderwijs) (16-03-2009).

Roosenveldt, T. (2004) *Diversity Management and Affirmative Action: past present and future*. Diversity symposium paper.

Schinkel, W. (2008) *De gedroomde samenleving*. Kampen uitgeverij Klement.

Ruting, B. (2007) *Projectvoorstel Nieuw Goud in Domein Maatschappij en Recht*. Amsterdam: HvA.

Severiens, S. & Wolff, R. (2008) 'A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning', in: *Studies in Higher Education*, 33:3, pp. 253-266.

Sociale partners en ministerie van OCW (2008) Definitief akkoord Convenant leerkracht van Nederland. Sector Hoger beroepsonderwijs, http://www.leerkrachtvannederland.nl/het_convenant (15-12-2008).

Verkuyten, M.(1997). *Redelijk Racisme, gesprekken over allochtonen in oude stadswijken*. Amsterdam University press.

Vianen van, A.E.M. (2007) Onbegrensde loopbanen: een kwestie van persoon én organisatie. *Gedrag & Organisatie*, 3, pp. 303-318.

Vries de S, Ven, C. Nuyens, M. Stark, K.Schie, J. & Sloten, G.C. (2005) *Diversiteit op de werkvloer: hoe werkt dat? Voorbeelden van diversiteitsbeleid in de praktijk*. Hoofddorp: TNO Kwaliteit van Leven.

Wenger, R. McDermott & W.M. Snyder (2002): Cultivating communities of Practice. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12.

Wolff, R.P. (2007) *Met vallen en opstaan. Een analyse van instroom, uitval en rendementen van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs 1997-2005*. Utrecht: ECHO.

Zee, K. van der & J.P.van Oudenhoven (2006). *Culturele diversiteit op het werk, achtergronden en interventies*. Assen van Gorkum.

