

Opleiden in de multiculturele samenleving

een bijdrage aan de dialoog
in het hoger beroepsonderwijs

De wereld om ons heen is groter geworden en de samenstelling van de Nederlandse bevolking diverser. Dat is duidelijk in het straatbeeld te zien, maar ook aan de populatie van de scholen. En dan vooral aan de studenten. Het docentenkorps is niet meegkleurd. Het verdient echter aanbeveling dat daar verandering in komt. Docenten zullen moeten weten wat hun studenten beweegt om ze vanuit hun eigen identiteit en cultuur te begeleiden naar een volwaardige plaats in de Nederlandse samenleving. Daarnaast is ook de beroepspraktijk etnisch diverser geworden. Ook daar zullen hogescholen rekening mee moeten houden en hun onderwijs op moeten aanpassen.

In dit kader heeft Stichting Mobiliteitsfonds hbo opdracht gegeven tot een inventariserende studie naar de invloed van multiculturalisering en internationalisering in het hbo. Alvorens dat te doen hebben de auteurs vanuit het lectoraat gedifferentieerd human resource management het onderwerp verkend met deskundigen uit het veld. Vanuit het kader van een gedifferentieerd HRM-beleid bevragen zij een aantal lectoren uit het HR- en onderwijsveld naar hun opvattingen over goede praktijken en de eisen die moeten worden gesteld aan de professionalisering van docenten aan de multiculturele school. De samenstellers trekken conclusies en doen aanbevelingen.

Het boek biedt een kader voor goede praktijken in het hbo, iets waar bij veel docenten behoefte aan is.



Colofon

ISBN 90-5179-294-8
97-8905-1792-942

© Stichting Mobiliteitsfonds hbo 2006

Dit boek is in opdracht van het Mobiliteitsfonds geschreven door Lonneke van Putten en Martha Meerman van het lectoraat gedifferentieerd HRM van de Amsterdamse Hogeschool voor Human Resource Management.

Exemplaren zijn rechtstreeks te bestellen via:
info@mobiliteitsfonds.nl

Stichting Mobiliteitsfonds hbo
Postbus 123
2501 CC Den Haag

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm, of op enige wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs en de uitgever.

This book may not be reproduced by print, photoprint, microfilm or any other means, without written permission from the author and the publisher.

Opleiden in de Multiculturele Samenleving:

een Bijdrage aan de Dialoog
in het Hoger Beroepsonderwijs.

Lonneke van Putten - Martha Meerman

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	7
1 Inleiding	9
1.1. Waarom aandacht voor multiculturalisering van het HBO?	9
1.2 De onderwijssituatie	16
1.3 Goede praktijken op hbo-instellingen	19
1.4 De Vraagstelling	21
2. Multiculturele praktijken in het hbo: een typering	23
2.1 Multiculturele praktijken: diversiteitsmanagement en gedifferentieerd HRM	23
2.2 Activiteiten met betrekking tot multiculturalisering	24
2.3 Multiculturele praktijken in het onderwijs	26
2.4 Naar een eerste typering van	28
multiculturaliseringspraktijken	
3. Human Resources Management: over loopbaan- ontwikkeling en internationaal HRM	33
3.1 Career development	33
3.2 Internationaal HRM	36
4. De Multiculturele School: de multiculturele competentie van lesgeven en burgerschap	41
4.1 Lesgeven in de multiculturele school	41
4.2 Pedagogische kwaliteit van het onderwijs:	46
burgerschap	
5. Invulling en betekenis van de multiculturele competentie	49
5.1 De multiculturele competentie op school	49
5.2 De multiculturele competentie in de grote stad	52

6. Muzikale diversiteit in het onderwijs	57
7. Conclusie: een kader voor goede praktijken in het hbo	63
7.1 Lessen van de lectoren	63
7.2 Typering van multiculturaliseringspraktijken in het hbo	66
Nawoord	73
Literatuur	75
Personalia	78

VOORWOORD

Opleiden in een multiculturele samenleving. Al twintig jaar is het een issue in het hoger beroepsonderwijs en al twintig jaar worden er allerlei initiatieven ontplooid op dit gebied. Meestal zijn dat relatief kleine, op zichzelf staande projecten, die bovendien bijna altijd gericht zijn op studenten en niet op het onderwijs of op de organisatie. Als we van de multiculturalisering van het hbo een succes willen maken, is mainstreaming, het doorvoeren van diversiteit in alle geledingen, volgens mij een vereiste. Het Mobiliteitsfonds vervult vanuit de rol van sectorfonds een aanjaagfunctie en stimuleert initiatieven die tot verbreding van goede praktijken leiden

Dat we van multiculturalisering een succes moeten maken is duidelijk. De hogescholen zijn de opleiders van de samenleving en die samenleving is multicultureel. Dat is al aardig te zien aan de studentenpopulatie op het hbo: dat aantal is een redelijke afspiegeling, met uitschieters tot 35% allochtone studenten op enkele grootstedelijke hogescholen. Helaas is de uitstroom bij deze groep nog erg hoog, dus er moet nog wel het één en ander gebeuren op dit terrein. Dat geldt helemaal voor de gemiddelde samenstelling van het personeel op het hbo. De medewerkers zijn hoofdzakelijk autochtoon, dus daar liggen volop uitdagingen en kansen. Ook in het onderwijs zelf is de diversiteit nog lang niet representatief, terwijl de studenten daar later in de werkpraktijk wel mee te maken krijgen.

We kunnen er een succes van maken. De wil is er. Scholen weten alleen vaak niet (meer) wat te doen; wat goed is om te doen. Voor dat inzicht vroegen Lonneke van Putten en Martha Meerman, werkzaam vanuit het lectoraat gedifferentieerd Human Resource Management, namens het Mobiliteitsfonds een aantal lectoren die werkzaam zijn op het terrein van multiculturalisering en internationalisering naar hun visie op 'goede praktijken'. Dit boekje is het resultaat van die gesprekken. Het is bedoeld als een bijdrage aan de dialoog over het onderwerp, maar het is vooral ook een inspiratiebron en ondersteuning bij de aanpak.

In het bedrijfsleven is een goed multicultureel beleid een succesfactor waar ondernemingen zichtbaar trots op zijn. De hogescholen hebben alle kwaliteiten in huis om dat te evenaren. Daarvoor moet multiculturalisering wel de aandacht krijgen die het verdient. Het lezen van deze uitgave lijkt mij een uitstekend begin.

Lein Labruyère

Voorzitter Stichting Mobiliteitsfonds hbo

1 INLEIDING

De wereld om ons heen is in de afgelopen decennia veranderd. Door globalisering en migratie is ze 'groter' geworden en de samenstelling van de Nederlandse bevolking diverser. Volgens het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) bestaat 10% van de Nederlandse bevolking uit leden van etnische minderheidsgroepen¹ waaronder Surinamers, Antillianen/ Arubanen, Turken, Marokkanen, en arbeidsmigranten, asielzoekers en vluchtelingen uit de rest van de wereld (SCP, 2003).

Deze veranderingen zijn aanleiding geweest voor de Stichting Mobiliteitsfonds HBO (SMF) om opdracht te geven tot een inventariserende studie naar goede praktijken van de invloed van multiculturalisering en ook internationalisering in het hbo. Het SMF bevordert en ondersteunt vernieuwende activiteiten op het gebied van ontwikkelingsgericht personeelsbeleid. De praktijken zouden als voorbeeld kunnen dienen voor de sector². Voordat we dieper op de vraag van het SMF ingaan, zetten we eerst de redenen om goede praktijken op te sporen op een rij:

1.1. Waarom aandacht voor multiculturalisering van het HBO?

Als de bevolking en daarmee de beroepsbevolking verandert, heeft dat consequenties voor de beroepspraktijk waar het HBO studenten voor opleidt. Indien de Nederlandse bevolking verkleurt, heeft dat zijn weerslag op de studenten- en docentenpopulatie in de instellingen.

¹ Tot etnische minderheden behoren personen die niet in West Europa of Noord-Amerika geboren zijn of de kinderen daarvan.

² We zijn daarom niet op zoek gegaan naar slechte praktijken die tot etnische segregatie of conflict leiden.

Voorbeelden van een veranderende beroepspraktijk

De veranderende samenleving heeft gevolgen voor de wijze waarop professionals in die samenleving functioneren en daarmee voor de wijze waarop toekomstige professionals worden opgeleid. We geven een voorbeeld.

- *De beroepspraktijk van de verpleegkundige*

Tot aan de jaren '70 was Nederland een land waar hoofdzakelijk blanke mensen in een verzuilde samenleving woonden. Individuen maakten gebruik van zorginstellingen waar gewerkt werd vanuit een specifieke levensbeschouwing die overeen kwam met die van degenen die om zorg vroegen. Binnen zorginstellingen was sprake van een dominante cultuur met een normen- en waardenpatroon dat daarbij hoorde. Veelal kwam deze cultuur overeen met de culturele achtergrond van degenen die in die instellingen werkten en daarmee waren de geldende normen en waarden vanzelfsprekend.

In de jaren '70 is in Nederland de ontzuiling ingezet.

In dezelfde periode zijn belangrijke migratiestromen op gang gekomen. De beroepspraktijk van de verpleegkundige veranderde, zij kreeg te maken met patiënten met verschillende etnische en culturele achtergronden. Dit had en heeft gevolgen voor de beroepsuitoefening. In zorginstellingen zijn heftige levenservaringen aan de orde: ernstige ziekten, geboorte en sterfte. Patiënten en hun naasten worden in dergelijke omstandigheden teruggeworpen op fundamentele waarden, normen en gewoonten die voor hen gelden. Deze verschillen al naar gelang de religieuze of etnische identiteit van de patiënt. Binnen zorginstellingen krijgen patiënten de ruimte om op een voor hen eigen manier te reageren op de intense levenservaringen. Dat betekent dat een standaard werkwijze, vanuit het eigen normen- en waardenpatroon van de dienstdoende verpleegkundige, in deze beroepspraktijk niet meer voldoet. Van hen wordt verwacht dat zij een flexibele werkhouding ontwikkelen en rekening houden met de wensen en beleving van degenen die zij verzorgen. Zij moeten zich kunnen verplaatsen in de positie van de patiënt. Om dat te kunnen is basiskennis van verschillende culturele stromingen en religieuze uitingen een noodzaak. Dat deze kennis

niet moet leiden tot nieuwe 'culturele zuilen' spreekt voor zich. Belangrijk is dat zij kunnen communiceren met mensen met verschillende achtergronden en hun belevingswereld kunnen doorgronden. Van de verpleegkundigen wordt verwacht dat zij beschikken over de zogenaamde 'multiculturele competentie'. Zeker in kritieke situaties is de beheersing van de 'multiculturele competentie' van belang om het resultaat van het handelen te optimaliseren.

Om studenten voor te bereiden op bovenstaande beroepspraktijk is aandacht voor de veranderingen in het beroepenveld van belang. Bovenstaande praktijk is slechts een voorbeeld. Hoe praktijken vorm krijgen is immers ook afhankelijk van opvattingen over hoe om te gaan met een multicultureel patiënten of klantenbestand, of veranderingen worden gezien of genegeerd. We kennen immers ook ziekenhuizen die de tolkentelefoon gebruiken en de multiculturalisering van de patiëntenzorg slechts benaderen vanuit taalverschillen.

- *Een ander voorbeeld: de ICT professional*

De 'grotere' wereld heeft er ook voor gezorgd dat de beroepspraktijk van veel professionals internationaler is geworden. Dat geldt bijvoorbeeld voor de ICT-functie. Opdrachtgevers en klanten zitten verspreid over de hele wereld. Via internet wordt er net zo gemakkelijk nationaal als internationaal handel gedreven. Internationaal handel drijven gaat het beste wanneer de ICT-er kennis van de wereld heeft en verschillende talen spreekt. Een ICT-professional moet weten dat de omgang en communicatie met klanten, opdrachtgevers en collega's uit verschillende delen van de wereld verschillend verlopen. Omgang en communicatie worden beïnvloed door het spel van macht en belangen. Een goede ICT-professional weet hoe in verschillende delen van de wereld met macht, machtsverschillen en belangen (tegenstellingen) wordt omgegaan. Die kennis kan helpen bij het binnenhalen en -houden van opdrachten. In het geval van een internationale markt, vereist dit bovendien interculturele communicatievaardigheden. Wordt er bescheidenheid of juist grootspraak verwacht? Wordt er vanuit gegaan dat de professional het minimale of het maximale aanbiedt? Wordt het

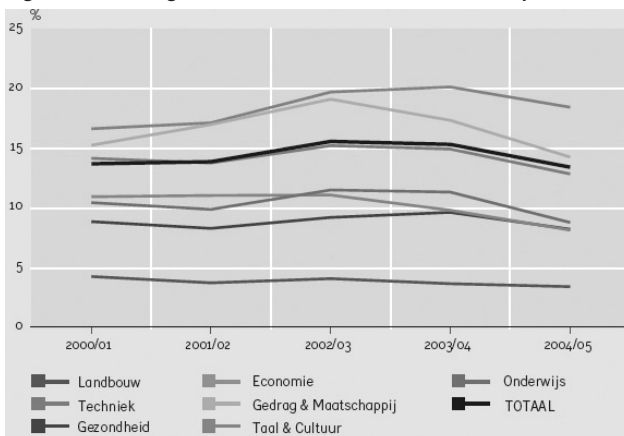
minimale of maximale wensen- en eisenpakket door een klant gepresenteerd? Alleen met deze kennis kan op een goede manier worden onderhandeld en kan gewerkt worden aan de maximale tevredenheid van de klant en opdrachtgever.

En ook bovenstaande is een voorbeeld. Het inleven in de klant is een normaal verschijnsel als er direct geld mee te verdienen valt. Voorbeelden zijn meer complex als het gaat om de leraar in de multiculturele klas, de administrateur in het etnisch diverse bedrijf of de 'wereld' muzikanten voor het 'witte' kunstminnende publiek.

Veranderende samenstelling van studentenpopulatie

De veranderde beroepspraktijk is niet de enige reden om aandacht te hebben voor multiculturalisering. Ook de diversiteit in de studentenpopulatie en de binding van etnische minderheidsgroepen aan hbo-instellingen vraagt bezinning. De maatschappelijke betekenis van deelname aan het hoger onderwijs is een feit. Hoger opgeleide autochtonen hebben een hogere acceptatiebereidheid ten aanzien van andere culturen en hoger opgeleide allochtonen zijn (op uitzonderingen na) meer geïntegreerd.

Figuur 1: Percentage allochtone studenten in de instroom per sector hbo.



Bron: Ministerie van OCW, 2005.

Uit figuur 1 blijkt dat de instroom van allochtonen³ op hbo-instellingen ongeveer 15% bedraagt. De grootste instroom vindt plaats in de sectoren economie (ca. 18%) en gedrag & maatschappij (ca. 15%) en het laagst in de sector landbouw (ca. 3,5%). Figuur 1 laat ook zien dat de instroom van allochtonen in het hbo sinds 2000 eerst is gestegen, maar de afgelopen 2 jaar is gedaald. Etnische minderheden vormen een onderdeel van de groep allochtonen. De instroom van *leden van etnische minderheidsgroepen* in het hbo was 11% in 2003 (HBO-raad, 2005).

Tabel 1: Participatie leden etnische minderheidsgroepen in het hbo.

Groep 19-23 jarigen behorend tot:	% ingeschreven bij een hbo-instelling
Etnische meerderheid ⁴	18,7
Etnische minderheid ⁵	9,5

Bron: CBS, 2004.

Daarbij laat tabel 1 zien dat de participatie van leden van etnische minderheidsgroepen in het hbo achterloopt bij die van de etnische meerderheid. Wil de hbo-instelling een evenredig marktaandeel nastreven of uit het oogpunt van gelijke kansen toegankelijk zijn voor alle bevolkingsgroepen dan zal ze gerichte acties moeten initiëren.

Uitstroom van studenten

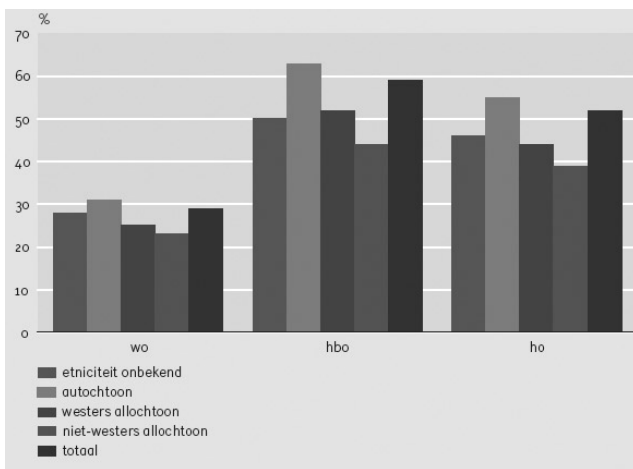
Naast werken aan een verhoogde instroom om achterstanden in te halen en een mogelijke daling teniet te doen, is ook het tegengaan van de uitstroom van leden van etnische minderheidsgroepen van belang.

³ Onder allochtonen worden die studenten verstaan van wie één of beide ouders buiten Nederland zijn geboren.

⁴ CBS gebruikt de term 'autochtoon'

⁵ CBS gebruikt de term 'niet-westerse allochtonen'

Figuur 2: Rendement naar etniciteit voor het cohort 1999 na 5 jaar.



Bron: Ministerie van OCW, 2005.

Uit figuur 2 blijkt dat het studierendement van niet-westerse allochtonen⁶ lager is dan van autochtonen: 44% tegenover 62%. Wanneer echter achteraf wordt gekeken hoe lang studenten over hun studie hebben gedaan, blijken de verschillen in studieduur tussen etnische minderheden en de etnische meerderheid niet zo groot te zijn (Ministerie van OCW, 2005). In de sectoren landbouw en taal & cultuur studeren studenten uit etnische minderheidsgroepen zelfs in kortere tijd af dan studenten uit de etnische meerderheidsgroep. De verklaring voor het lagere studierendement moet dus waarschijnlijk worden gezocht in de hogere uitval onder studenten uit etnische minderheidsgroepen. Studie van ECHO in de periode 1997 - 2001 wijst ook uit dat de uitval van studenten afkomstig uit etnische minderheden in het hoger onderwijs in 1999 structureel

⁶ Onder westerse allochtonen worden studenten verstaan waarvan een van de ouders of beide zijn geboren in Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika (exclusief Mexico), Australië, Nieuw Zeeland, Indonesië plus een aantal eilandengroepen. Van de niet-westerse allochtone studenten zijn een of beide ouders geboren in de rest van de wereld. Bron: Ministerie van OCW, 2005.

hoger was dan de uitval van studenten uit de etnische meerderheidsgroep (zie tabel 2).

Tabel 2: Uitval tijdens de studie in procenten.

Uitval (1999)	Etnische minderheden	Etnische meerderheid
Na 2 jaar	28%	23%
In 1e studiejaar	17%	14%

Bron: Crul & Wolff, 2002.

Arbeidsmarktparticipatie

Tot slot is ook de aansluiting met de arbeidsmarkt voor leden van etnische minderheidsgroepen, en dan vooral Turken en Marokkanen, problematisch. Het is voor hen tijdens de opleiding moeilijker om een stageplaats te vinden (www.dethermometer.nl) en wanneer zij zijn afgestudeerd, hebben zij meer moeite om een baan te vinden (Klaver, J., Mevissen, J.W.M., Odé, A.W.M., 2005).

Wanneer afgestudeerden uit etnische minderheidsgroepen een baan vinden, is dat vaker dan bij afgestudeerden uit de etnische meerderheidsgroep een baan onder hun opleidingsniveau. Daarbij blijkt dat afgestudeerden uit etnische minderheidsgroepen minder verdienen dan even hoog opgeleiden uit de meerderheidsgroep (Paassen, 2005). Kortom, studeren is niet even rendabel voor iedereen.

Om de participatie en het rendement van iedereen in het hbo te vergroten en dus de specifieke instroom van leden van etnische minderheidsgroepen te bevorderen, de uitval te verkleinen en te werken aan de participatiemogelijkheden op de arbeidsmarkt is een actieve opstelling van hbo-instellingen gewenst. Uit een vergelijkende casestudie is gebleken dat excellente opleidingen zich onderscheiden door diversiteit in de onderwijsbenadering en aandacht voor niet-standaard studenten (Westerheijden, 2005 In: Ministerie van OCW, 2005).

Etnische diversiteit in het docentencorps

De samenstelling van het personeelsbestand en de mate waarin de veranderende samenleving is doorgedrongen tot het docentencorps verdient bovendien meer aandacht. Er wordt wel gezegd “als het docentencorps geen afspiegeling is van het studentenbestand, is van de kwaliteit van het onderwijs ook niet veel te verwachten.” Betrouwbare cijfers over de etnische samenstelling van docentencorpsen ontbreken. Diversiteitsmedewerkers op hogescholen in de randstad geven een schatting van gemiddeld 6-8% docenten afkomstig uit etnische minderheidsgroepen op deze hogescholen. Dit vormt landelijk (zie figuur 1) en waarschijnlijk in de betreffende regio zeker geen afspiegeling van de studentenpopulatie. Om studenten voor te bereiden op een internationale en multiculturele beroepspraktijk en zelf in deze geloofwaardig over te komen is een evenredige samenstelling van het docentencorps in vergelijking met de arbeidsmarkt of met de studentenpopulatie geen overbodig aandachtspunt.

De instroom van docenten uit etnische minderheidsgroepen is voor veel hbo-instellingen lastig, aangezien zij liever tijdelijk personeel aantrekken om direct en flexibel te kunnen opereren. Tijdelijk personeel komt meestal uit de eigen kennissenkring omdat die sneller wordt bereikt. Daarbij willen de zittende docenten, omdat de aanstelling van korte duur is, zeker zijn van de kennis en ervaring van de nieuwkomer.

Nu veel docenten die geboren zijn in de naoorlogse geboortegolf binnen 10 jaar met pensioen zullen gaan worden de instellingen geconfronteerd met de multiculturele arbeidsmarkt. Het hbo zou het als een uitdaging moeten zien bij het aannemen van nieuw personeel aan deze etnische diversiteit tegemoet te komen.

1.2 De onderwijssituatie

Om de vraag naar goede multiculturaliseringspraktijken te begrijpen is een beschrijving van de context waarbinnen die praktijken plaats-

vinden nodig. In deze paragraaf schetsen we waar het opleiden op het hbo over gaat, hoe het standaard curriculum er uitziet en aan welke eisen de hbo docent moet voldoen. Daarbij moet worden opgemerkt dat hbo-instellingen sterk van elkaar kunnen verschillen.

Een hbo-opleiding duurt gemiddeld 4 jaar. In de opleiding hebben docenten verschillende rollen: ontwerper/ ontwikkelaar van curriculumonderdelen, coach / studieloopbaan begeleider, inhoudelijk expert en beoordelaar.

Algemeen gesproken bestaat de studie uit verschillende fases. Zo is de eerste fase gericht op de oriëntatie op het beroep. De student wordt begeleid in de keuze voor het beroep of de overstap naar een andere studie of een ander werkveld. De identiteitsontwikkeling van studenten staat in deze fase centraal. Aandacht voor de etnische identiteit en mogelijkheden en beperkingen die dit kan opleveren is een aandachtspunt. Een belangrijke rol voor docenten in deze fase is die van coach. Het is belangrijk dat de docenten die in dit jaar werken zich kunnen verplaatsen in de (individuele) student. De docent moet in staat zijn de geschiktheid van de student voor de beroepspraktijk te bepalen.

De tweede fase is gericht op het verwerven van vakinhoudelijke competenties en dan vooral kennis en vaardigheden. Van docenten wordt verwacht dat zij als inhoudelijk expert actuele kennis van de (multiculturele) beroepspraktijk overbrengen op de studenten. Aansluiting bij de beleving en de eerder verworven competenties van verschillende studenten is nu van belang.

Tijdens of na deze fase maakt de student vaak daadwerkelijk kennis met de beroepspraktijk, de geleerde competenties worden in praktijk gebracht. Het is nu zaak om een goede stageplaats te verwerven waar veel geleerd kan worden. Voor studenten uit etnische minderheidsgroeperingen is het niet altijd gemakkelijk om een stageplaats te vinden en om te functioneren in de beroepspraktijk. Docenten weten goede contacten te onderhouden met de stagebedrijven van de studenten en dus met het beroepenveld. Voor studenten hebben zij de rol van coach. Dit coachen is gericht op het functioneren van de student in de beroepspraktijk.

Alle coachgesprekken hebben met het multiculturele beroepenveld

te maken, studenten uit etnische minderheidsgroeperingen kunnen daarboven met specifieke vraagstukken te maken krijgen die begeleiding van de docent vragen.

De laatste fase staat tenslotte in het teken van het afstuderen en de aansluiting op de arbeidsmarkt. Naast persoonlijke identiteitsontwikkeling staat nu ook de beroepsidentiteit centraal. Docenten beschikken over actuele kennis van de beroepspraktijk en de competenties die daarbij horen.

De rol van beoordelaar is in deze fase van bijzonder belang. De aansluiting op en toegang tot de arbeidsmarkt voor alle studenten is van belang, studenten uit etnische minderheidsgroeperingen vragen wellicht extra aandacht om de aansluiting te realiseren. Multiculturalisering van het hbo vraagt van de docent extra aandacht voor de persoonlijke identiteitsontwikkeling van de student, alertheid op eventuele achterstand en achterstelling van bijzondere groepen bij de overgang naar de volgende fase van de studie en kennis van de dynamiek van de stage- en arbeidsmarkt in relatie tot de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de student.

Een docententeam bestaat uit verschillende typen docenten: zij die afkomstig zijn van de universiteit en een discipline vertegenwoordigen en zij die afkomstig zijn uit het beroepenveld. Daarnaast is er het vaste (bijna) fulltime beschikbare personeel en het tijdelijke personeel met kleine aanstellingen. De eerste groep ontwikkelt programma's, de laatste groep staat vaak ver af van de ontwikkeling, maar is wel actief in de klas.

Veel hbo-instellingen werken met competentiegericht leren. Een student wordt opgeleid om adequaat te kunnen handelen in de beroepspraktijk, en ook om boven die praktijk te staan en haar kritisch te bekijken. De docent beschikt over die competenties om ze vervolgens door middel van projectonderwijs aan te leren en te trainen.

De docent begeleidt studenten inhoudelijk en persoonlijk om zo het leerproces optimaal te laten verlopen. Het is daarbij van belang dat hij/ zij een veilige ruimte creëert voor studenten om te leren, ervaringen te checken en elkaar te bevragen. De hbo-docent werkt aan die leeromgeving met behulp van simulaties, praktijklessen,

projectopdrachten en casuïstiek. De docent ontwerpt curriculum-onderdelen om activerend, competentiegericht onderwijs mogelijk te maken. Om de inspanningen van de docenten binnen de instelling optimaal op elkaar af te stemmen, samenwerking in projecten optimaal te laten verlopen en contacten met belanghebbenden buiten de instelling te onderhouden, werkt de hbo-docent niet alleen samen met o.a. collega's, maar ook met de toetsingscommissie, de stagecoördinatoren, de instellingen en bedrijven waar studenten hun stageplaats hebben en de curriculumcommissie. Hij/zij kan functioneren in een team en is daarbij zelfredzaam. Hbo-docenten moeten zichzelf 'managen'. Zij zijn een voorbeeld voor studenten wanneer zij in contact staan met het beroepenveld en kennis vergaren door het doen van onderzoek.

1.3 Goede praktijken op hbo-instellingen

De vraag van het Mobiliteitsfonds is niet nieuw. Hbo-instellingen zijn al meer dan 20 jaar met multiculturalisering bezig. Op sector en hogeschool niveau wordt al lange tijd aandacht gevraagd voor heterogene studentengroepen, deskundigheidsbevordering van docenten, evenredige vertegenwoordiging van etnische minderheden in het personeelsbestand en het aanpassen van onderwijsprogramma's aan de eisen van de multiculturele samenleving. De projecten en beleidsnota's⁷ van de afgelopen 20 jaar hebben helaas niet de beoogde effecten gehad.

Uit een inventariserende veldverkenning blijkt dat bestuurders en docenten het nut en de noodzaak van multiculturalisering nog steeds voorop stellen en eraan willen werken. Het blijkt echter ook lastig om deze wil te realiseren en in actie om te zetten. Wat we zien is dat enerzijds multiculturalisering als onderwerp in beleidsnotities verschijnt, maar niet doorwerkt in de praktijk. Zo is de hogeschool van Rotterdam bijvoorbeeld onlosmakelijk verbonden met de stad Rotterdam, aldus het jaarverslag 2004.

⁷ Zie bijvoorbeeld Hogeschool van Amsterdam, 1994

In het verslag staat dat in een multiculturele kennisstad als Rotterdam het onderwijs moet worden gezien als 'het middel tot ont-plooiing en emancipatie waarbij aandacht is voor de multiculturele context en beroepskolom'. Als sociaal vernieuwende stad is Rotterdam 'de stad die voorop loopt bij de aanpak van sociale problemen' en 'gericht is op herstel van sociale cohesie in een multiculturele samenleving'. De structurele doorwerking van een dergelijke missie is vaak niet overal zichtbaar.

Anderzijds zijn er lokale initiatieven verbonden aan de persoonlijke inzet van curriculumontwikkelaars en managers. Deze initiatieven dringen vaak nauwelijks door in hogeschool- of instituutsbeleid en zijn daarom ook niet of nauwelijks zichtbaar. Voorbeelden van persoonlijke initiatieven zijn trainingen om te ontdekken wat teamleden te bieden hebben en wat ze willen ontwikkelen⁸, inzicht krijgen in de belevingswereld van anderen⁹, initiatieven van managers gericht op talentmanagement¹⁰ of teammanagement¹¹ met aandacht voor diversiteit en initiatieven op het gebied van multiculturalisering van het curriculum, zoals programmaonderdelen gericht op het multiculturele beroepenveld¹² of het diversificeren en stereotypenvrij maken van het curriculum¹³.

Een veelbelovend project is het project 'Nieuw Goud' van de Hogeschool van Utrecht, waar beleid is uitgewerkt naar activiteiten.

Er zijn leden van etnische minderheden geworven uit de eigen studenten- en alumni-populatie, die middels een traineeship zijn ingestroomd bij de HU. Het project is dit jaar van start gegaan, de eerste reacties zijn veelbelovend. Het project laat echter nog te weinig concrete resultaten zien om als goede praktijk te dienen.

⁸ Human Dynamics, hogeschool van Rotterdam.

⁹ Caledoscopia vanuit docenten van de Hogeschool van Amsterdam

¹⁰ Instituut voor Informatica, Hogeschool van Amsterdam;
The Pedagogy of Excellence i.s.m. ECHO op verschillende hogescholen.

¹¹ Opleiding Beleid, bestuur en recht, Haagse hogeschool

¹² Opleiding Verpleegkunde, Hogeschool van Amsterdam

¹³ Opleiding ergotherapie, Hogeschool van Amsterdam

1.4 De Vraagstelling

Het doel van dit project is het leveren van een bijdrage aan de kennis over een leer- en werkklimaat waar competente docenten hun studenten voorbereiden op een adequaat functioneren in een multiculturele en internationale omgeving. Het doel is goede praktijken op te sporen en deze te analyseren, om daarmee aanzetten te geven voor beleidsontwikkeling. Maar, vroegen we ons af,

Wanneer is sprake van een goede praktijk op het gebied van multiculturalisering van het hbo en welke criteria worden daarbij gehanteerd?

Er zijn verschillende manieren om dat uit te zoeken.

In de literatuur wordt van goede praktijken in relatie tot diversiteit gesproken als die praktijken zijn ingebed in algemeen beleid, als er betrokkenheid is van de top van de organisatie, als het verbonden is aan leiderschap, als het meetbare resultaten oplevert die bewezen bruikbaar zijn in andere contexten, als over de praktijk gecommuniceerd kan worden, als een gemeenschappelijke definitie en een gemeenschappelijk beeld bestaat van etniciteit en diversiteit en als diversiteit wordt verbonden aan prestatie management.

(De Vries et al., 2005; Meerman, 2005; GAO 2005; Rooseveldt Thomas, 2004; Janssens, 2002; Reichenberg, 2001)

Ook de HBO-raad en de instellingen hebben opvattingen over goede praktijken. De discussie over wat goed onderwijs en competentiegericht leren is, wordt overal in den lande gevoerd.

De discussie is sterk verbonden met het beroepenveld en de beroepscompetenties die in het specifieke veld voor hoger opgeleiden gelden.

Goede praktijken voor docenten zijn die waar heldere doelstellingen zijn geformuleerd, waar feitelijke handelingen worden beheerst en waar de handelingen tot (meetbare) effecten leiden in het kader van de geformuleerde doelen.

Ook de multiculturele studentenpopulatie heeft opvattingen over goede praktijken. Dat zijn bijvoorbeeld praktijken waar zij zich 'thuis' voelen en waar zij de opleiding kunnen gebruiken om een plaats op de arbeidsmarkt te verwerven.

In dit boekje stellen we de vraag naar goede praktijken niet aan de instellingen, de docenten en/ of de studenten. Wij geven het woord aan lectoren die op het specifieke terrein van multiculturalisering en internationalisering van het onderwijs werkzaam zijn. Wij organiseerden een gesprek met hen en vroegen welke eisen zij stellen aan de vormgeving van multiculturalisering en internationalisering in het hbo. We vroegen de lectoren zich uit te spreken over de gewenste professionalisering van docenten in een multiculturele school.

Daarmee gaat dit boekje niet over concrete maar eerder over gewenste goede praktijken. Daarmee kunnen ideeën worden opgedaan, kunnen opleidingspraktijken onder de loep worden genomen, kunnen voorwaarden geformuleerd worden en kan gericht worden nagedacht over de relatie van het hbo met de beroepspraktijk.

- *Werkwijze*

Vanuit het lectoraat gedifferentieerd Human Resource Management geven wij allereerst een voorzet over wat wij verstaan onder een goede praktijk (hoofdstuk 2). Daarna komen de andere lectoren aan het woord en geven hun reactie. Zij gaan in op het HRM-beleid dat nodig is voor de instroom en professionalisering van docenten en op de eisen die gesteld moeten worden aan de Multiculturele School (hoofdstuk 3, 4 en 5). We sluiten de bijdragen van de lectoren af met een voorbeeld van een internationale en multiculturele praktijk op het conservatorium (hoofdstuk 6).

Met behulp van alle bijdragen formuleren we in hoofdstuk 7 een typering van verschillende (goede) praktijken. Welk type de beste is hangt af van de context: de specifieke opleiding, het specifieke beroepenveld en de opvattingen die daar de ronde doen, en de omgeving van waaruit de studenten naar de opleiding komen.

2. MULTICULTURELE PRAKTIJEN IN HET HBO: EEN TYPERING

In dit hoofdstuk geven we een voorschot op goede multiculturele praktijken¹⁴ vanuit de HRM-literatuur. Een goede praktijk is die waar het personeelsbeleid verbonden wordt met een multiculturele studentenpopulatie en met de organisatie van het onderwijs. Multiculturalisering van het personeelsbeleid betekent dat in bedrijfsprocessen en in het personeelsbestand 'het etnisch andere' aanwezig is, gehoord wordt en gewaardeerd.

2.1 Multiculturele praktijken: diversiteitsmanagement¹⁵ en gedifferentieerd HRM.

Goede praktijken kunnen aan de hand van verschillende criteria worden beoordeeld. Ze gaan over de beschikbare human resources en hoe over het managen daarvan wordt gedacht. Goede praktijken gaan daarnaast over communicatie en besluitvorming.

Om de beschikbare *human resources* te optimaliseren wordt in de werving en selectiepraktijken meestal geprobeerd de beste werknemer te selecteren, dat is die werknemer die het meest geschikt is te functioneren in het onderwijsproces zoals dat nu wordt vormgegeven. De ideale docent is dan bijvoorbeeld extravert, sociaal, kent het beroepenveld, is flexibel, kan functioneren in een team, is gretig en fungeert als voorbeeld voor de student.

In het diversiteitsdebat wordt beweerd dat niet alle kenmerken van docenten bekend zijn. Een voorwaarde om de beste werknemer

¹⁴ Hoewel het uitgangspunt was zowel naar multiculturalisering als internationalisering te kijken, gaan de meeste discussies toch over multiculturalisering. Alhoewel beide fenomenen naast elkaar bestaan, blijken lessen uit het multiculturaliseringsdebat leerzaam te zijn voor het bevorderen van internationalisering en andersom.

¹⁵ Multiculturalisering en (etnisch) diversiteitsbeleid worden als synoniemen gebruikt afhankelijk van de term die de aangehaalde auteur hanteert.

te selecteren is daarom niet alleen uit te gaan van de ideale docent die wordt gekend, maar de diversiteit onder het personeel meer te waarderen en de 'onbekende ander' meer toe te laten in de organisatie.

In het *management* is het integratie-differentiatie debat aan de orde, dat handelt over de mate waarin instellingen verschillen tussen werknemers/ docenten negeren of deze juist benoemen en er mee omgaan. De meeste instellingen gaan niet uit van verschillen en kiezen voor een integrale aansturing van bedrijfsprocessen en human resources om doelstellingen te verwezenlijken. Afhankelijk van de diversiteit in studenten- en docentenpopulatie vragen instituten, afdelingen en/ of werknemers echter soms om onderscheid: om een gedifferentieerde aansturing of gedifferentieerd HRM.

In het debat over *communicatie en besluitvorming* tenslotte gaat het om het stem geven aan onbekende kwaliteiten van individuen en groepen. Het vraagt om het opnieuw nadenken over zeggenschap en de wijze waarop de besluitvorming verloopt (Meerman 2005).

2.2 Activiteiten met betrekking tot multiculturalisering

Meerman en Scholten (2003) beschrijven verschillende oriëntaties van managers die zij aantreffen in een landelijk onderzoek onder bedrijven naar diversiteitsmanagement. De oriëntaties zijn afgeleid van de concrete activiteiten die in de bedrijven werden ontplooid.

De auteurs spreken van een *passieve oriëntatie* als er niets wordt gedaan. Het bedrijf gaat er vanuit dat de samenstelling van het personeelsbestand in een multiculturele omgeving een natuurlijk proces is. De 'passieve' bedrijven en instellingen zijn ervan overtuigd dat het van kleur veranderen van het personeel en de aandacht voor het onderwerp als vanzelfsprekend op de agenda verschijnt. In hun integrale visie van HRM richten zij zich als vanzelfsprekend op een veranderende arbeidsmarkt en afzetmarkt. Bestuurders en selecteurs handelen vanuit de wetten en regels die gelden, waarin iedereen gelijk wordt behandeld en er geen onderscheid wordt gemaakt.

Indien het personeelsbestand echter werkelijk verkleurt, kan verschil zichtbaar worden. Bedrijven en instellingen *reageren* gedifferentieerd op 'de etnische ander' in het personeelsbestand. In eerste instantie is dat een tamelijk stereotype reactie. Iedereen is welkom als de nieuwkomer maar voldoet aan de normen van 'de ideale werknemer'. Of een meer morele argumentatie wordt gehanteerd: het team moet dan een afspiegeling vormen van de omringende arbeidsmarkt.

Na bijzondere gebeurtenissen of conflicten in de samenleving wordt gereageerd door daarop in te spelen en wordt het gedrag van leden van etnische minderheidsgroepen in dat licht gezien. En hoewel groepsvorming op basis van etnische identiteit een algemeen gegeven is, worden in reagerende organisaties groeps-grenzen na (maatschappelijke) incidenten scherper aangezet. (Knippenberg, 1991).

Bedrijven en instellingen kunnen ook een *actieve oriëntatie* laten zien. Deze actieve benadering wil gericht sturen op etnische diversiteit in het personeelsbestand en een cultureel divers team. Bij werving en selectie wordt bewust gekeken naar de kwaliteiten van leden van etnische minderheidsgroepen, zij worden bij gelijke geschiktheid geselecteerd. Onderzoek is niet eenduidig over de effecten van dergelijke positieve (actie)plannen. Waar de acties in sommige bedrijven en instellingen leiden tot een meer divers personeelsbeleid geldt dat voor andere bedrijven minder (Lamberts e.a., 2005; Janssens, 2002). Of nieuwkomers ook blijven hangt ook af van inspanningen op het gebied van loopbaanmogelijkheden. Deze zijn echter minder grootschalig en structureel aangepakt en geëvalueerd dan inspanningen op het gebied van werving en selectie. In de actieve benadering wordt een cultureel divers team gevormd met het doel klanten uit etnische minderheidsgroepen aan de bedrijven te binden.

Een *proactieve opstelling* is er een die expliciet en structureel rekening houdt met de multiculturele arbeids- en afzetmarkt. Er is sprake van mainstreaming als dat in alle bedrijfsprocessen gebeurt. Het gaat in deze benadering niet alleen om etnische verschillen maar om diversiteit, om alle verschillen tussen mensen die ertoe doen. Het bewust gebruik maken van diversiteit op de lange termijn

leidt tot creatieve en innovatieve oplossingen, zo blijkt uit onderzoek. Het gebruik van meertaligheid leidt tot flexibiliteit en het aanboren van bredere markten (Cox, 2001).

Het team is leergericht en gaat ervan uit dat de etnische/ culturele identiteit van werknemers waardevol is. Het team verbindt diversiteit met het werk op een wijze dat leren van diversiteit voordelig is voor de organisatie. Volgens Ely en Thomas (2001) is het leer-gerichte team op de langere termijn het meest succesvol. Het leidt tot rijkere en bredere ervaring (Cox, 2001).

Het is welhaast een gegeven dat het tot stand komen van de multiculturele organisatie om een fijn samenspel vraagt van het niveau van het individuele personeelslid, de organisatie en de maatschappelijke omgeving (Cox, 1993).

Effectstudies van oriëntaties en activiteiten zijn niet in groten getale aanwezig. Dat geldt echter niet alleen voor activiteiten op het gebied van diversiteit maar ook voor andere typen van innovatie en beleid; de meeste organisaties zijn niet geneigd de effecten daarvan in kaart te brengen. In de praktijk is het ook vaak lastig om valide effectstudies uit te voeren. Niet alleen de specifieke maatregel heeft namelijk invloed, maar ook contextvariabelen zoals het vertrek van een bevoegen leidinggevende, het aantrekken van de economie en de tijdsgeest.

2.3 Multiculturele praktijken in het onderwijs

Daryll Smith (in Chemers, 1995) beschrijft een ontwikkelingsmodel voor het bevorderen van diversiteit in het hoger onderwijs. Zij onderscheidt verschillende fases die gezien kunnen worden als goede praktijk van multiculturalisering in het onderwijs. *Etnische diversiteit in het personeelsbestand* geldt bij haar als eerste voorwaardelijke stap. In de meeste organisaties wordt van een evenredige afspiegeling gesproken als de etnische samenstelling van het personeelsbestand overeenkomt met die van de omringende omgeving. In het onderwijs wordt het docentencorps eerder gespiegeld aan de etnische samenstelling van de studentenpopulatie.

Een gekleurde studenten- en docentenpopulatie brengen nieuwe vraagstukken mee. *Vraagstukken van zowel openlijke als bedekte discriminatie en segregatie* worden in het diverse personeelsbestand een onderdeel van de organisatiecultuur. In het curriculum wordt nagedacht over speciale ondersteuningsprogramma's om achterstanden weg te werken en de weg naar succes en/of noodzakelijke competenties opnieuw te formuleren. Indien de onderwijsinstelling bovenstaande aspecten bewust agendeert is multiculturalisering een onderdeel van de missie van de school en van een goede kwaliteit van het onderwijs. Door na te denken over professioneel succes en noodzakelijke competenties gaat het gesprek nu automatisch over het curriculum. Studenten moeten worden voorbereid om in een multicultureel en in een internationaal veld te opereren. De school maakt *specifieke programma's die direct verbonden zijn met de multiculturele samenleving en/of een multicultureel studentenbestand*; zoals een module interculturele communicatie of diversiteitsmanagement en taalcursussen voor etnische meer- en minderheden. Er is echter pas sprake van inbedding van de multiculturele samenleving in het curriculum, wanneer er sprake is van *etnische mainstreaming* van alle vakken in het curriculum. Het onderwijs wil nu meer begrijpen hoe het leven van mensen uit diverse etnische groepen eruit ziet. Door het aanbieden van speciale programma's wordt de etnische ander gezien als een probleem, terwijl een ieder als mens behandeld wil worden. De toevoeging van de multiculturele competentie in beroepsopleidingen is gericht op het werken met een diversiteit aan mensen. Maar ook wordt de fundamentele vraag gesteld *hoe het instituut of de school eruit zou moeten zien als les wordt gegeven aan studenten van verschillende afkomst*. Het gaat nu niet alleen om de inhoud en programmering van het curriculum maar ook om de fundamentele van de onderwijsorganisatie zoals de aard van becijfering, het leiderschap en de besluitvorming.

Effecten van multiculturele praktijken in het onderwijs

Effectstudies van multiculturalisering of diversiteitsbeleid zijn ook in het hoger onderwijs niet in groten getale voor handen. Onderzoek naar de effectiviteit van het multiculturele curriculum is gedaan in lager en voortgezet onderwijs.

Zo is er ook daar sprake van groepsvorming rond de etnische identiteit van de leerlingen op scholen. Hoewel de interculturele verhoudingen meestal goed zijn, blijkt uit een onderzoek in de gemeente Amsterdam dat deze verhoudingen op 5-10% van de scholen tot conflicten leiden (Klooster, 2005a+b). Het is bekend dat leraren die reageren op etnische gebeurtenissen een positief effect sorteren op de bestrijding van racisme. Onderzoek van Verkuyten en Thijs (2002) laat zien dat na racistische incidenten een multiculturele oriëntatie op het curriculum meer kans van slagen heeft. Multiculturele educatie heeft tot effect dat kinderen zich bewuster worden van etnische ongelijkheid (Verkuyten en Thijs, 2002).

Casestudies laten zien dat er meer positieve en duurzame effecten te verwachten zijn indien sprake is van mainstreaming van het curriculum in plaats van een louter gericht zijn op positieve selectie van leden van etnische minderheidsgroepen (Paul, 2003).

De aansluiting opleiding en arbeidsmarktpositie laat zien dat arbeidsmarktsucces niet alleen bepaald wordt door schoolprestaties, non- verbale intelligentie en schoolbeleving, maar ook door de maatschappelijke positie van ouders en hun onderwijsondersteunend gedrag (Traag e.a., 2004).

2.4 Naar een eerste typering van multiculturaliseringspraktijken

Met deze verschillende invalshoeken als basis zijn wij gekomen tot een eerste typering van multiculturaliseringspraktijken in het hbo:

We spreken van **negeren** als verschillen niet worden opgemerkt en de etnische samenstelling van het docentenbestand niet expliciet aan de orde is. De onderwijsinstelling is ervan overtuigd dat verkleuring van het docentencorps en aandacht voor het onderwerp in het curriculum vanzelf zal plaatsvinden. In werving en selectie wordt niet expliciet naar 'kleur' gekeken. Het management is ongedifferentieerd en gaat uit van de ideale docent. Leden van etnische minderheidsgroepen hebben geen specifieke stem in de organisatie en het

curriculum. Bestuurders en selecteurs handelen vanuit de wetten en regels die gelden. Iedereen wordt gelijk behandeld. Onderwerpen als discriminatie en segregatie zijn geen onderdeel van het gesprek op school. De (etnische) identiteitsontwikkeling van studenten komt niet expliciet aan de orde, evenals het multiculturele karakter van het beroepenveld.

Reageren doen zij die gelijke kansen nastreven in het docenten-team en daarom docenten van etnische minderheidsgroepen een kans geven om aan de onderwijsinstelling te werken. Bij werving en selectie wordt bij gelijke geschiktheid de voorkeur gegeven aan leden van etnische minderheidsgroepen. Zij zijn welkom in de organisatie maar moeten voldoen aan het beeld van de ideale docent. Om dat te bereiken en achterstanden in te halen is extra inspanning nodig. Het management is echter ongedifferentieerd, docenten en studenten moeten zelf zorgen dat ze aan de normen voldoen. Wanneer er incidenten zijn, zijn discriminatie en segregatie onderwerp van gesprek. Antidiscriminatiebeleid wordt hogeschool breed geformuleerd en in het geval van incidenten ter hand genomen.

Initiëren doen individuele docenten of stafmedewerkers als zij in de werving specifieke activiteiten met betrekking tot etnische minderheden ondernemen. Zij stromen in via speciale trajecten en krijgen waar nodig bijscholing. In de managementstijl is sprake van een achterstandsbenadering en een gedifferentieerde aanpak. Leden van etnische minderheidsgroepen worden gecoacht als zij daarom vragen en krijgen extra ondersteuning. Er bestaat ook differentiatie in de arbeidsvoorwaarden. Er kunnen vrije dagen worden opgenomen op niet-christelijke feestdagen.

Leidinggevendenden die dat willen kunnen cursussen volgen over interculturele communicatie en diversiteitsmanagement.

Discriminatie en segregatie zijn incidenteel onderwerp van gesprek, de organisatiecultuur en de dialoog worden echter gedomineerd door de etnische meerderheid. In de lesstof wordt studenten geleerd hoe zij in specifieke situaties met klanten uit etnische minderheidsgroepen moeten omgaan.

We spreken van **inbedden** wanneer alle wervingsactiviteiten via verschillende kanalen lopen, er bijvoorbeeld wordt geïnvesteerd in

netwerken om de instroom van etnische minderheden structureel te bevorderen en de selectiecriteria op multiculturaliteit worden gescreend. Niet alleen bij de werving, maar ook op andere gebieden wordt rekening gehouden met etnische verschillen: er is een stilteruimte voorhanden, het voedingsaanbod in de kantine is gedifferentieerd, arbeidsvoorwaarden als verlofregelingen zijn aangepast voor bijzondere groepen etc. De waarde van een etnisch divers docententeam wordt gezien voor het binden van een etnisch diverse studentenpopulatie. Docenten uit etnische minderheden fungeren als rolmodel voor studenten uit etnische minderheidsgroepen en als informatiebron voor iedereen. Leden van etnische minderheden worden als groep benaderd en hebben een stem in de communicatie en besluitvorming. In het curriculum zijn specifieke programma's die rechtstreeks verbonden zijn met de multiculturele samenleving. Er zijn algemene ondersteuningsprogramma's op het gebied van taal- en rekenvaardigheden voor alle studenten.

Waarden en heroriënteren vindt plaats in etnisch en cultureel diverse leergerichte teams. Mensen worden als individuen benaderd en de verschillen tussen individuen worden benut voor een optimale samenwerking. Individuele krachten van mensen worden getraind, verschillen in etnische identiteit van studenten en docenten worden benoemd. In de besluitvorming heeft ieder individu een gelijke stem en leden van etnische minderheidsgroepen bekleden invloedrijke posities. De democratie is gericht op vernieuwing en optimale discussie en dialoog. Conflict wordt niet uit de weg gegaan, maar gebruikt om heikele punten bespreekbaar te maken.

In het curriculum is sprake van mainstreaming van multiculturaliseringsonderwerpen en het is vrij van stereotiepen. Etnische diversiteit is verwerkt in de casuïstiek. Het curriculum is erop gericht studenten voor te bereiden op het functioneren in een multicultureel beroepenveld. Binnen de onderwijsinstelling wordt de fundamentele vraag gesteld hoe het instituut of de school eruit moet zien als les wordt gegeven aan studenten van verschillende afkomst.

Elementen van bovenstaande oriëntaties/ typeringen kunnen, in het licht van de omschrijving in het eerste hoofdstuk, allemaal worden

geschaard onder goede praktijken van multiculturalisering. De oriëntatie moet dan bijvoorbeeld wel vervat zijn in doelstellingen, bewust gedragen worden door de top, gecommuniceerd en geëvalueerd worden. Actieve bedrijven op het gebied van multiculturalisering zeggen ervaring te hebben met alle typen zoals hierboven genoemd waarbij afhankelijk van de situatie een type prevaleert. In de meeste gevallen zal een goede praktijk actief of proactief inspelen op een multicultureel studenten- en docentenbestand en krijgt het multiculturele beroepenveld expliciet aandacht in het curriculum. Het type 'negeren' is dan alleen een goede praktijk van multiculturalisering als ervaring is opgedaan met de andere types en de organisatie in een omgeving opereert waar geen sprake is van discriminatie en uitsluiting.

Rest nog op te merken, dat weinig empirisch onderzoek voor handen is dat aantoont welk type multiculturaliseringspraktijk tot de beste resultaten leidt zoals bedoeld door de stichting Mobiliteitsfonds: dat wil zeggen tot een grotere instroom van studenten uit een etnische minderheidsgroep, tot minder uitstroom, en tot professionals die een betere aansluiting hebben bij de (multiculturele) arbeidsmarkt.

3. HUMAN RESOURCES MANAGEMENT: OVER LOOP- BAANONTWIKKELING EN INTERNATIONAAL HRM

Twee lectoren, Wouter Reynaert¹⁶ en Sylvia van de Bunt¹⁷, geven vanuit het HRM-perspectief hun visie op de multiculturalisering van het hbo-onderwijs. Wouter Reynaert richt zich in het lectoraat 'Career Development' van de Fontys Hogeschool op arbeidsparticipatie in organisaties en in de samenleving. Career management lijkt een doelgerichte activiteit maar in de praktijk is het geen sinecure om deel te nemen aan die praktijk en een weg te vinden in de diffuse multiculturele samenleving. Volgens Reynaert ligt de oorzaak hiervan in het instrumentalisme, de wijze waarop competentie management wordt vormgegeven en de wijze waarop wordt vastgehouden aan egogerichte talenten.

Sylvia van de Bunt is verbonden aan de Haagse Hogeschool en haar lectoraat is gericht op Internationalisering (I-HRM) en elektronisch-HRM (e-HRM). Het lectoraat houdt zich bezig met de impact van internationalisering en ICT op de bedrijfscultuur in het algemeen en op de virtuele werkplek in het bijzonder.

3.1 Career development

Binnen onderwijsorganisaties is, binnen het onderwijs zelf en in de omgang en communicatie met elkaar, sprake van *instrumentalisme*. Vrijwel alles wordt vastgelegd in checklists, formats, regels, procedures en assessments. Instrumenten wekken in het algemeen vaak de indruk dat zaken geordend en op een systematische manier zijn geregeld. Dat staat vaak synoniem aan "goed" geregeld. Het gevaar is echter dat instrumenten een eigen leven gaan leiden, mensen in een keurslijf worden gestopt en daardoor,

¹⁶ w.reynaert@fontys.nl

¹⁷ s.g.m.vandebunt-kokhuis@hhs.nl

zeker wanneer men streeft naar multiculturalisering en waarderen van verschillen tussen mensen, hun doel voorbij schieten. In plaats van het klakkeloos inzetten en ontwikkelen van instrumenten is het beter een pas op de plaats te maken en mensen te stimuleren om met elkaar de dialoog aan te gaan over de onderwerpen uit de checklist. Zeker in een multiculturele samenleving, waar mensen met verschillende culturele achtergronden met bijbehorende normen- en waardenpatronen leven, werken vastomlijnde functieomschrijvingen, strikte handelingsplannen en checklists averechts. Het huidige HRM-systeem met bijbehorende instrumenten voldoet volgens Reynaert niet. Het heeft een filterende, uitsluitende, werking voor bepaalde groeperingen. Om instrumentalisme tegen te gaan, kunnen HRM'ers het initiatief nemen door te **reflecteren op de bestaande instrumenten** en zich sterk te maken om af te komen van de schijnwerkelijkheid die door de checklists en formats wordt gecreëerd. HRM'ers moeten de gangbare, geïnstrumentalisierteerde concepten loslaten en op zoek gaan naar wat dan wel werkt.

Een aan instrumentalisme gerelateerd thema dat belemmerend kan werken voor multiculturalisering is de invulling van *competentiemanagement*. Door de standaardisering van het instrumentarium en het kijken naar voorgeprogrammeerde gedragingen van beroepsgroepen is er binnen competentie management weinig ruimte om unieke talenten en werkwijzen van mensen te ontdekken. De vereiste (voorgeschreven) competenties vormen de standaardnorm. Wanneer iemand afwijkt van deze standaard, wordt dat als incompetent en ongeschikt beoordeeld. Hierdoor draagt het concept competentie management het risico met zich mee dat het gebruik het bijzondere van mensen wegfilt en uitsluiting in de hand werkt. Het lectoraat pleit er dan ook voor om competentie management te vervangen door het werken met het concept **grondhoudingen**.

Er worden vier grondhoudingen onderscheiden die eigenlijk één geheel vormen: doelgericht, onderzoekend, speels en dialooggericht. Grondhoudingen worden door een ieder op een unieke manier ingevuld. Wanneer een team aan de gang gaat met een

complex vraagstuk, dan lijken deze houdingen stuk voor stuk fundamenteel. Als bijvoorbeeld gerichtheid op dialoog ontbreekt, dan zullen deelnemers zich mogelijk niet gehoord voelen. Ook het benutten van diversiteit zal dan niet plaatsvinden. Ontbreekt de doelgerichtheid, dan loopt het team de kans een praatgroep te worden. Doelgerichtheid hoeft niet te betekenen dat doelen scherp zijn omschreven. Mensen kunnen gepassioneerd aan iets werken zonder precies te weten wat er uit komt. Zit er geen speelsheid in het team, dan kan het team vastlopen in saaiheid en serieusheid. Genoeg uitdaging dus om de diverse varianten te ontdekken en vooral ook de multiculturele invulling te onderzoeken.

Tenslotte stuit het lectoraat bij het denken over career development in combinatie met multiculturalisering op een eenzijdige nadruk op ego-gerichte talenten. Deze geïndividualiseerde talenten zijn vaak gebaseerd op westerse beelden. Zij passen in gedachten over zelfmanagement, controle, doelgerichtheid, training en op een competitieve manier met elkaar omgaan. Voorbeelden van ego-gerichte talenten zijn analytisch vermogen, organiseren, methodisch werken. Deze talenten schieten te kort als het gaat om diffuse / hardnekkige problemen, problemen waarbij alles met alles samenhangt en iets tegelijkertijd waar en onwaar kan zijn zoals terrorisme, uitsluiting, uitputting van (menselijke) bronnen. Om hier verder mee te komen stelt Wouter Reynaert voor op zoek te gaan naar zogenaamde **duurzame talenten**. Duurzame talenten zijn talenten die te maken hebben met de samenleving als geheel. Het gaat om de gevoeligheid voor de rode draad in de ontwikkeling van de samenleving, verbondenheid met anderen. Voorbeelden van duurzame talenten zijn (van Aken en Reynaert, 2005): tuning (het talent van het voortdurend afgestemd zijn op de fysieke en sociaal-psychologische omgeving waarin je je bevindt); serendipiteit (de kunst van het ontdekken van iets belangrijks, terwijl je er niet naar op zoek bent); passievaardigheid (passie is de belangrijkste drijfveer van mensen om dingen goed te willen doen); holistisch denken (overzicht kunnen bewaren bij gecompliceerde en complexe taken); lotsgevoeligheid (het volgen van een roeping, in plaats van de maakbaarheid van de eigen loopbaan).

Wat organisaties en de samenleving op dit moment nodig hebben is een nieuw soort leiderschap. Dat leiderschap moet niet gericht zijn op macht, angst of hanengedrag, maar eerder op vertrouwen, respect, zich op de achtergrond houden, bescheidenheid. De nieuwe leiders kunnen in alle bevolkingsgroepen worden gevonden. Wouter Reynaert, die zelf van Indische afkomst is, is van mening dat bevolkingsgroepen moeten **reflecteren op de eigen (persoonlijke) historie**. Hierin zijn unieke aspecten te herkennen die de samenleving nu misschien hard nodig heeft. De energie en inspiratie die een bevolkingsgroep heeft opgebouwd vormt wellicht een kracht die nog ongebruikt is. Pijn en problemen, waar individuen en een volk als geheel mee worstelen, kunnen krachten opleveren, die op een positieve manier kunnen worden ingezet.

3.2 Internationaal HRM

Transcultureel werken in het hbo

De introductie van het internet in het onderwijs is een belangrijke vorm van elektronisering in onderwijsorganisaties. Door de komst van het internet lijkt de toegang tot kennis te zijn uitgebreid. Dat is ook het geval. Type in een willekeurige zoekmachine op het internet een zoekterm en je wordt overladen met informatie. Wanneer deze informatie echter goed wordt bekeken, blijkt deze vaak afkomstig te zijn uit eenzijdig westerse bronnen. De 'willekeurige' zoekmachines en technisch meest krachtige browsers die worden gebruikt leiden meestal naar een van oorsprong Anglo-Amerikaanse website. Hierdoor ontstaat een filterende werking tot de toegang tot kennis, waarmee de vrijheid en toegang tot alle kennis wordt beperkt. Een van de achterliggende redenen voor deze filterende werking van informatie uit westerse bronnen is, dat deze informatie veelal in talen is geschreven, die soms niet compatibel zijn met de IT systemen die in het westen worden gebruikt.

Voor de multiculturalisering van het hbo-onderwijs betekent dit dat er, ondanks de globalisering, nog steeds sprake is van een relatief overaanbod aan westerse kennis. Dit was altijd al het geval in het aanbod van studieboeken. Ook toen kwam 90% van de

literatuur over bijvoorbeeld management en leiderschap uit de Anglo-Amerikaanse wereld. Door de filterende werking van zoeksystemen op het internet is deze tendens, ondanks de toegenomen toegang tot wereldwijde kennis, nog steeds merkbaar en onbewust versterkt. Een deel van de kennis en het culturele erfgoed uit de wereld blijft op deze manier nog steeds verborgen in het diepere web of blijft helemaal buiten deze e-context.

Mensen hebben het recht te weten wat ze niet weten. Daarvoor moeten ze zich er wel eerst bewust van worden dat ze niet alles weten. **De informatie die het internet verschaft geeft een selectief deel van de wereldse kennis weer.**

Een dergelijk bewustwordingsproces heeft plaatsgevonden op de Haagse Hogeschool. De Marokkaanse studenten die doorgaans de Franse taal goed beheersen, blijken daarmee waardevolle kennis te hebben van het Franstalige intellectuele en culturele gebied.

Door in een andere taal te communiceren met studenten komt dergelijke kennis die anders verborgen blijft, boven water.

Wanneer studenten zich daarvan bewust zijn wordt transcultureel werk meer mogelijk gemaakt.

Docenten kunnen echter niet alle talen leren en van alle culturen kennis nemen en al zou dat wel zo zijn, dan zou er tijd te kort zijn om aan alle cultuurgebieden aandacht te besteden. Het gaat daarom niet om feitelijke kennis maar om een **'transculturele sensitiviteit'** als competentie ofwel de wil en mogelijkheid om die te ontwikkelen. Docenten moeten een bepaalde wijsheid en meta-kennis ontwikkelen over wat zich kan voordoen in verschillende (multiculturele) situaties en contexten.

Een andere manier van transcultureel werken is een thema als leiderschap en islam op de agenda zetten. In de Islamitische wereld wordt senioriteit bijvoorbeeld hoog gewaardeerd en verbonden aan leiderschap. Verder worden de besluiten in een organisatie veelal door één persoon genomen (Weir, D., 2005). Dit zorgt voor een andere gang van zaken bij onderhandelingen en voor andere in- en externe relaties dan in westerse organisaties.

Mensen uit de islamitische wereld kunnen in vergelijkend perspectief debatteren over de eigen invulling van leiderschapstijlen,

besluitvorming en teambuilding. Met die kennis wordt een veelkleurig beeld van de HRM-praktijk geschetst. Reeds verworven inzichten vanuit het eigen HRM-wereldbeeld kunnen door deze nieuwe inzichten een veel diepere transculturele betekenis krijgen. Hierdoor leert de HR professional beter omgaan met multiculturele teams.

Uitsluiting door e-HRM

Naast de vraagtekens die worden gesteld bij de toegankelijkheid tot kennis, zijn er ook beperkingen wat betreft de beschikbaarheid van software. E-HRM werken betekent een zekere uniformering van HRM en van de werkplek, van bijvoorbeeld beoordelings-systemen, aansturing van teams, assessment, werving en selectie. De westerse, op het individu geschreven softwareprogrammatuur blijkt op veel plekken op de wereld niet te werken. In collectivistische culturen en organisaties hebben individuele beoordelingsstructuren een averechts effect, vooral als de procedure grotendeels online plaatsvindt. Er dient nagedacht te worden over software programma's die recht doen aan de variëteit aan waarden en normen binnen HRM die van invloed zijn op teamgericht werken en prestaties. In ICT-opleidingen zou hier ook aandacht voor moeten zijn.

Internationaal moet gekeken worden naar de wensen van verschillende klanten en naar manieren om aan culturele verschillen tegemoet te komen.

Internet en e-mail zijn binnen (onderwijs)organisaties een veelgebruikt communicatiemiddel geworden. Gigantische bestanden met filmpjes, presentaties en dergelijke worden over en weer verstuurd. Mensen/ studenten die niet beschikken over een snelle internetverbinding en de benodigde software om deze bestanden te downloaden en te openen, worden hierdoor sociaal of intellectueel buitengesloten. Zij blijven verstoken van bepaalde informatie en kunnen moeilijker bijblijven en meepraten. Het internet heeft hierdoor een in- en uitsluitende werking. Het gaat om mensen die door gebrek aan faciliteiten en budget binnenblijven en uitvallen, maar ook om mensen die hierdoor nooit binnenkomen.

Multiculturaliseringsvraagstukken in relatie tot HRM en HRD vragen om reflectie en kritische beschouwing van de waarden en normen die verbonden zijn met de mensen die in de organisatie werken en die er zouden kunnen werken. De vraag die aan alle beleid en instrumenten vooraf zou moeten gaan is: "In welke traditie denken en handelen wij en in welke traditie zouden we willen denken en handelen? Waar komen nieuwe ideeën vandaan en welke inzichten uit andere culturen en regio's kunnen we gebruiken om HRM praktijken (transcultureel) te verrijken?" Het lectoraat van Sylvia van de Bunt heeft een symposium georganiseerd waarin de werkplek vanuit een transcultureel perspectief werd bekeken. Er is gekeken naar netwerken en status in Chinese of Arabische organisaties die essentieel zijn voor het welslagen van loopbaanbeleid of genderspecifiek beleid. Het lectoraat wil kennis verwerven over het verschil in gebruik van virtuele communicatiemiddelen in bedrijven in verschillende landen over de wereld om meer te leren over communicatieprocessen en de effecten daarvan.

4. DE MULTICULTURELE SCHOOL: DE MULTICULTURELE COMPETENTIE VAN LESGEVEN EN BURGERSCHAP

Het lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school', onder leiding van Maaïke Hajer¹⁸, houdt zich bezig met de vraag welke competenties docenten nodig hebben om les te kunnen geven op een kleurrijke school. Een onderdeel van het lectoraat dat nauw aansluit bij ons onderwerp, is de vraag welke docentcompetenties het resultaat moeten zijn van de opleidingen aan de faculteit educatieve opleidingen (FEO) van de Hogeschool van Utrecht.

Yvonne Leeman¹⁹ en Wim Wardekker zijn verbonden aan het lectoraat 'De pedagogische opdracht van het onderwijs'. Het thema 'diversiteit en gemeenschappelijkheid' vormt een geïntegreerd onderdeel van hun werk. Het lectoraat werkt nauw samen met de lerarenopleidingen van de CHWIndesheim. Zij richt zich op de bijdrage van de school aan de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit van de leerling. De werkzaamheden van Leeman en Wardekker zijn onlosmakelijk verbonden met de docentcompetenties waar wij naar op zoek zijn.

4.1 Lesgeven in de multiculturele school

Het lectoraat 'lesgeven in de multiculturele school', houdt zich bezig met de competenties van docenten in een school met een multicultureel studentenbestand. Het hbo is een multiculturele onderwijssector geworden. De vraag is welke docentcompetenties in een dergelijke omgeving ontwikkeld moeten worden.

De doorstroom van allochtone studenten blijkt een knelpunt: de uitval is volgens Hajer met name in het eerste en tweede studiejaar groot. Landelijk onderzoek wijst op de taalfactor als belangrijk punt waarom studenten afhaken, maar er speelt meer.

¹⁸ maaïke.hajer@hu.nl

¹⁹ yam.leeman@windesheim.nl

Aandacht voor diversiteit kan niet worden gereduceerd tot de taalproblematiek alleen en worden aangepakt door een vangnet van begeleidings- en ondersteunende vakken te organiseren.

De talige competentie dient breder opgevat te worden dan het wegwerken van taalachterstanden. Zo hebben studenten soms moeite om goed te participeren in de bestaande onderwijscultuur, zeker in competentiegerichtte opleidingen. In de kenniskring van Maaïke Hajer zijn onlangs vier casestudies afgerond van allochtoon-Nederlandse studenten. Deze casestudies laten zien dat er naast taalproblemen bij allochtone studenten specifieke problemen zijn met de (professionele) identiteitsontwikkeling en dat de verwachtingen die zij van het Nederlandse onderwijssysteem hebben niet altijd overeenkomen met de realiteit. Uit de casestudies komt naar voren hoe allochtone studenten zelf, maar ook hun medestudenten, opleiders en werkplekbegeleiders een rol spelen in hun studiesucces. Die actoren zien hun rol echter nog onvoldoende, het zijn 'slappende actoren' die zich onvoldoende bewust zijn van de eigen positie in de multiculturele samenleving. Ze erkennen de nieuwe doelgroepen in de opleiding nog onvoldoende.

Aanpak

Maaïke Hajer stelt dat diversiteit in studentenpopulatie en curriculum stevige verankering vraagt in de onderwijsorganisatie. Diversiteit kan aan het curriculum worden gekoppeld door binnen het competentiegericht opleiden aan te haken bij de taal en de talige competenties die in ieder beroep een rol spelen. In alle vakken is aandacht voor de talige studie- en beroepscompetentie in de opleiding en op de werkvloer nodig. Alle docenten en studenten worden daardoor bij deze aanpak betrokken en uiteindelijk blijken alle studenten te profiteren van deze specifieke kijk op het curriculum en beroepscompetenties.

Voorbeelden van deze aanpak

De opleiding Farmakunde van de HU kan, met een groot aandeel allochtone studenten, als voorbeeld dienen. In het competentie-

gerichte curriculum in de propedeuse bleken studenten moeite te hebben met lastige schrijfp opdrachten, zoals het schrijven van voorlichtingsfolders. Opleiders constateerden dat er een leerlijn schrijfvaardigheid in het curriculum ontbrak. In een viertal scholingsmiddagen verzorgd door de FEO werden de opleiders gezamenlijk begeleid om boven tafel te krijgen welke eisen zij (impliciet) aan de schrijfproducten stelden. Inhoudelijke kwaliteit en kwaliteit van taalgebruik werden uiteengerafeld. Het team maakte onderling afspraken over gezamenlijke eisen en formuleerde doelen zodat deze ook voor studenten helder werden. Dit heeft het mogelijk gemaakt binnen de betreffende studieonderdelen gerichte feedback te geven. Door alle docenten hierop te trainen is een extra leerlijn schrijfvaardigheid niet meer nodig.

Een ander voorbeeld is de Pabo Theo Thijssen (TTA).

Hier deed een bijzondere groep studenten zijn intrede: leerkrachten Onderwijs Allochtone Levende Talen (zoals Turks en Marokkaans). Door beleidswijzigingen hadden deze leerkrachten geen functie meer binnen het onderwijs. Via een verkorte opleiding wilden zij de bevoegdheid voor leraar basisonderwijs halen.

Voor deze groep studenten is goed geanalyseerd wat de opleiding hen moest bieden. Dat bracht het team op de constatering dat ondersteuning in studie- en taalvaardigheid voor studenten nodig was. Professionalisering van opleiders vooral rond taal in hun didactiek en aandacht voor het interculturele leerklimaat binnen heterogene studentengroepen bleken van belang. Deze analyse had een uitstralend effect naar de bredere opleidingen in de TTA. De kenmerken van dit maatwerk bleken toepasbaar binnen alle opleidingen.

Voorwaarden

De talige aanpak vraagt van alle docenten dat zij zich bewust zijn van de rol van de talige competentie in hun onderwijs. Docenten zijn alert ten aanzien van de kennis, vaardigheden en houding van studenten met betrekking tot taal. Door vanuit het curriculum naar diversiteit te kijken wordt er niet meer van docenten gevraagd dan

het goed uitoefenen van hun vak met een multiculturele studentenpopulatie en een multiculturele arbeidsmarkt. Docenten dienen te worden ondersteund in het op deze manier kijken naar hun vak en dienen toegang te krijgen tot de beschikbare didactiek.

Op teambijeenkomsten gericht op taalontwikkeland beroeps- onderwijs met een integrale aanpak moet de centrale vraag zijn: “Wat vraag je van studenten in talig opzicht?”. Vervolgens is het nodig af te spreken wie het leren van deze talige competenties gaat aanbieden en begeleiden en wie daar op welke manier feedback op geeft. Op deze manier is er enerzijds sprake van versterking van het curriculum en anderzijds van professionalisering van de docenten. Wanneer dit goed wordt voorbereid en teams nauw worden betrokken bij de vormgeving van deze aanpak, gaan docenten hun taak anders opvatten.

De verdere invulling van **de talige aanpak heeft gevolgen voor de benadering van alle studenten en het onderwijsprogramma**. Bij de intake zijn de ervaringen met onderwijscultuur en talige competenties waar studenten mee binnen komen (eerder verworven competenties) een duidelijk aandachtspunt. Er wordt nagegaan waar studenten in het curriculum de gelegenheid krijgen om ontbrekende competenties verder te ontwikkelen (bijvoorbeeld door een flexibele invulling van het propedeuseprogramma) en wie daar op welke manier een rol in speelt. In het leerplan zijn doelen ten behoeve van de beroepsuitoefening in de multiculturele samenleving duidelijk geformuleerd. Alle docenten hebben hun didactiek hierop doorgelicht en wat betreft de beoordeling van studenten zijn de talige feedbackcriteria geëxpliciteerd.

Om aan deze voorwaarden te kunnen voldoen, is een aantal organisatievoorwaarden nodig. *Teamgericht werken* is de eerste. Een team moet samen zoeken naar de gewenste aanpak. Docenten moeten inzien dat iedere actor in de leeromgeving een rol speelt in de vorming van (allochtone) studenten en dat de verantwoordelijkheid met betrekking tot allochtone studenten bij elke docent afzonderlijk en bij het team als geheel ligt. De verantwoordelijkheid inzake de talige competentie wordt veelal afgeschoven op specialisten op dat gebied of op de opleidingen op het niveau van

basis- en voortgezet onderwijs. Ook hbo-docenten horen zich de verantwoordelijkheid betreffende de talige competentie aan te trekken. Het management van de onderwijsinstelling moet in staat zijn een structuur en cultuur neer te zetten die lerende teams en *talentmanagement* mogelijk en logisch maken. Docenten krijgen op die manier de mogelijkheid de verantwoordelijke actieve rol op te pakken. Diverse teamleden (van verschillende afkomst) kunnen ontdekken waar hun talenten liggen en die talenten ontwikkelen, ze inzetten in het onderwijs aan de studenten en delen met andere teamleden. Vanuit de top moet er inspanning zijn en docenten moeten vanuit de top de opdracht krijgen zich te richten op diversiteit. Er dient veel communicatie over en weer te worden georganiseerd, zowel in het eigen team als in onverwachte groeps-samenstellingen. Op die manier kunnen ervaringen van het management, docenten en studenten worden ingebracht en kan worden gezorgd voor nieuwe input voor de zoektocht naar een goede aanpak.

Bij de aanpak dient breed gekeken te worden. Zowel aandacht voor het pedagogisch klimaat als aandacht voor samen leren in multiculturele studentengroepen en aandacht voor contact tussen studenten en docenten zijn van belang. De neiging van allochtone studenten om naar een docent met dezelfde etnische achtergrond te trekken vraagt bijzondere aandacht. Daarnaast speelt het didactische proces een rol. De kwaliteit van de talige interactie, de duidelijkheid van de docent en toegankelijkheid van bronnen voor studenten zijn onderdeel van het proces. Tot slot moet er aandacht zijn voor het contact met de multiculturele omgeving en het werkveld. Dit contact verloopt op 2 manieren; het is de houding van het werkveld tegenover de diverse studenten die worden afgeleverd en de voorbereiding van alle studenten op het multiculturele werkveld.

Om goed in te spelen op veranderingen (verkleuring) in de studentenpopulatie moet tijdig worden gekeken wat er verandert en wat daar een gewenste reactie op zou kunnen zijn. Een pro-actieve houding is van belang. Binnen het onderwijs wordt volgens Hajer, nu 5-10 jaar te laat naar veranderingen in de schoolsamenstelling gekeken.

4.2 Pedagogische kwaliteit van het onderwijs: burgerschap

Voor de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit van de leerling maken Leeman en Wardekker een normatieve keuze. Zij willen in het onderwijs de ontwikkeling van goed burgerschap stimuleren.

Die term moet niet juridisch worden opgevat maar als een aanduiding van een bepaalde houding en competentie die in alle sociale situaties van belang is. **Een competente burger** kan met een bepaalde kwaliteit van handelen deelnemen in sociale verbanden.

Onderwijs is erop gericht die competentie te ontwikkelen.

Aspecten van die competentie zijn dat:

- de leerling zich betrokken voelt bij de samenleving en zich verantwoordelijk voelt voor de kwaliteit van het samenleven, zowel lokaal, nationaal en mondiaal. Onderdelen van die kwaliteit zijn sociale rechtvaardigheid en democratie.
- de leerling op positieve wijze kan omgaan met onzekerheid en een pluraliteit aan waarden en oriëntaties op de wereld, de leerling een goede balans weet te vinden in diversiteit en gemeenschappelijkheid.
- de leerling bereid is en in staat is tot reflectie, tot dialoog met anderen en tot bevordering van de condities waaronder die dialoog kan plaatsvinden.

Voorwaarden voor het ontwikkelen van een dergelijke vorm van burgerschap zijn onder andere kennis van zaken hebben op een breed terrein, een onderzoekende houding, oefening met reflectie en democratische praktijken, empathie, ervaring hebben met en kunnen omgaan met verschillen tussen mensen en opvattingen, inzicht in eigen handelen en de gevolgen daarvan voor anderen, vertrouwen op de eigen kwaliteiten en positieve zelfwaardering, ervaring hebben met de deelname aan uiteenlopende sociale verbanden en praktijken, met name die anders zijn dan die waarin je zelf bent opgegroeid.

Nu is het de vraag hoe de school inhoudelijk en door haar werkwijzen leerlingen kan helpen een dergelijk vorm van burgerschap te ontwikkelen en welke competenties de ideale leraar daarvoor nodig heeft. Volgens het lectoraat kan dat het beste in een omgeving en curriculum waarin de nadruk ligt op een onderzoekende

houding en op het verwerven van competenties waarvan de genoemde aspecten van burgerschap geïntegreerd onderdeel uitmaken.

Een uitwerking gericht op het hbo-onderwijs:

Veel hbo-opleidingen kiezen voor een brede professionalisering en voor maatschappelijk verantwoord handelen, immers de studenten zullen in de toekomst met een brede variatie aan werksituaties in aanraking komen. De stages zullen zo georganiseerd moeten worden dat studenten met veiligheidsvraagstukken in aanraking komen en de (sociaal-culturele en etnische) diversiteit van het beroepenveld in Nederland leren kennen. De opleiding moet de studenten de nodige kennis en reflectiemogelijkheden bieden om hen op die stage- en werksituaties voor te bereiden en hen te helpen hun ervaringen betekenis te geven. Dat kan alleen als actuele maatschappelijke kwesties zoals etnisch-culturele pluriformiteit een onderdeel van het curriculum zijn. Dat kan alleen als het curriculum studenten in aanraking brengt met 'ideale praktijkvoorbeelden'. **Over burgerschapsvorming voor een pluriforme samenleving en over burgerschapsvorming in een gemengd beroepenveld is niet altijd evenveel kennis aanwezig.** Voor de praktijk van de toekomstige leraar en schoolleider, waar Leeman en Wardekker zich op richten, is in ieder geval geen toegesneden kennis beschikbaar. Samen met scholen, opleiders en studenten werkt het lectoraat met behulp van ontwerpgericht onderzoek aan het ontwikkelen van die kennis. Een van de onderzoeksprojecten gaven ze de titel 'Waar werelden veranderen'. In dit project zoeken mensen van het lectoraat samen met leraren naar inhouden en werkwijzen van zinvol leren voor alle leerlingen in de klas.

Voor alle beroepsopleidingen is er 'een pedagogische opdracht'. Binnen alle opleidingen van het (hoger)beroepsonderwijs worden studenten gevormd tot deelnemers in een beroepspraktijk in een pluriforme omgeving. Voor het lectoraat is de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van studenten een belangrijk thema. Beroepscompetenties zijn niet alleen een kwestie van kennis en

vaardigheden, maar ook en misschien wel vooral een kwestie van betrokkenheid bij een beroepspraktijk en van de daarbij behorende verantwoordelijkheid voor die praktijk. In beroepsopleidingen moeten studenten de nodige kennis en ervaring opdoen en de gelegenheid hebben voor dialoog en reflectie om hun beroepsidentiteit te ontwikkelen. Het ontwikkelen van die onderzoekende, betrokken en verantwoordelijke houding beperkt zich niet tot het beroepsmatig handelen, maar richt zich ook op de maatschappelijke omgeving waarin het beroep wordt uitgeoefend en die de kwaliteit van de beroepsuitoefening beïnvloedt.

5. INVULLING EN BETEKENIS VAN DE MULTICULTURELE COMPETENTIE

In dit hoofdstuk gaan we verder met de invulling en betekenis van de multiculturele competentie. We doen dat door Lucy Kortram²⁰ aan het woord te laten, lector aan het instituut de Horst van de Hogeschool van Utrecht. Haar lectoraat wijdt zich in volle breedte aan het onderwerp met de titel ‘Diversiteit en de multiculturele competentie’.

Het lectoraat ‘geïntegreerd pedagogisch handelen in grootstedelijke samenleving’ van hogeschool INHOLLAND houdt zich, onder leiding van Jeroen Onstenk²¹, bezig met het optimaliseren van het didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten en andere pedagogische professionals. Dit didactisch en pedagogisch handelen wordt gerelateerd aan de maatschappelijke ontwikkelingen in de grote stad.

5.1 De multiculturele competentie op school

Lucy Kortram richt zich op het ontwikkelen van kwaliteitscriteria voor de multiculturele competentie. Ze wil daarmee nagaan of multiculturele competenties adequaat zijn ingebouwd in de curricula van haar eigen Instituut de Horst van de Hogeschool Utrecht. Ook kan aan de hand van deze criteria worden bepaald of docenten over de multiculturele competentie beschikken. Docenten moeten immers de studenten voorbereiden op een multicultureel beroepenveld en kunnen omgaan met multiculturele studentenpopulaties.

²⁰ lucy.kortram@hu.nl

²¹ jeroen.onstenk@inholland.nl

Het 'Actorperspectief'

In het lectoraat is het 'Actorperspectief' het uitgangspunt bij het ontwikkelen van een visie op criteria voor de multiculturele competentie. Het 'Actorperspectief' gaat over identiteit en rollen met betrekking tot machtsrelaties. Er zijn 4 roldimensies die mensen in de multiculturele samenleving kunnen vervullen en krijgen toebedeeld: buitenstaander tegenover gevestigde, actor tegenover toeschouwer, gastheer/ gastvrouw tegenover gast en insider tegenover outsider. Deze roldimensies en diversiteitsbeleid hebben veel met elkaar te maken en geven een perspectief om naar situaties te kijken. **In de Westerse samenlevingen krijgen allochtonen vaak de rollen van toeschouwer en buitenstaander toege-wezen.** Deze roltoewijzing heeft consequenties voor de beeldvorming rondom allochtonen en de houding die mensen tegenover hen aannemen. Toeschouwers en buitenstaanders worden niet gehoord en hun competenties worden niet gezien. Zij participeren in de marge van een samenleving of organisatie, vormen geen definiërende partij en worden ook niet als definiërende partij gezien en benaderd.

De multiculturele competentie

Vanuit het 'Actorperspectief' en de consequenties van roltoewijzing wordt nagedacht over de multiculturele competentie.

Competenties hebben 3 dimensies: houding, kennisvisie en vaardigheden.

De essentie van de multiculturele competentie is succesvol en effectief weten te handelen in een multiculturele context. **De multiculturele competentie** moet worden gezien als smeerolie, die mensen zodanig toerust dat ze in staat zijn om moeilijke situaties met elkaar te bespreken. Het bespreken van moeilijke situaties is veelal het begin van een oplossing. De multiculturele competentie is echter niet alleen effectief of resultaatgericht bezig zijn, maar ook het in staat zijn om gelijkwaardige omgang te realiseren door iedereen als actor te zien en benaderen.

Het lectoraat 'Diversiteit en de multiculturele competentie' verbindt de multiculturele competentie niet met diversiteit in het algemeen maar met de multiculturele samenleving in het bijzonder. Door

het veranderde karakter van deze samenleving en de discussie waarin de multiculturele samenleving wordt geproblematiseerd, is het aspect 'houding' voor de multiculturele competentie belangrijker geworden dan kennis en inzicht. In de huidige samenleving is de houding ten aanzien van allochtonen veelal negatief. In het onderwijs dient hier aandacht aan besteed te worden. Een negatieve houding ten aanzien van allochtone Nederlanders werkt vaak door in de perceptie die de allochtone Nederlandse studenten van zichzelf hebben. Het functioneren van deze studenten in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt wordt hierdoor negatief beïnvloed. Het houdingsaspect is echter van belang voor alle studenten. Een professional die in de hulpverlening gaat werken bijvoorbeeld, kan het zich niet permitteren om een negatieve houding tegenover of stereotiepe beelden van bepaalde groepen in de samenleving te hebben. Deze professional moet kunnen werken met en voor alle mensen uit de multiculturele samenleving. In een situatie waarin een moslimvrouw mishandeld is en een maatschappelijk werker raadpleegt, kan de hulpverlener de neiging hebben het gedrag van de onbekende echtgenoot in verband te brengen met de etnische achtergrond. Maar wat als nu blijkt dat de echtgenoot niet Mohammed maar Jan heet? In opleidingen binnen de sociale sector moet daarom extra aandacht besteed worden aan de wijze waarop allochtone burgers worden waargenomen en hoe, bewust of onbewust, wordt omgegaan met het gebruik van 'stereotiepen'. Opleidingen moeten investeren in de multiculturele competentie waardoor een houdingsverandering tot stand kan komen.

In de uitwerking van het begrip 'multiculturele competentie' bestaat de neiging om de nadruk op culturele achtergrond te leggen. In multiculturele relaties spelen naast cultuur natuurlijk ook etnische achtergronden een rol, en ook geloof, sociale klasse en nationaliteit. Deze aspecten moeten zeker doorklinken in de kwaliteitscriteria. Het begrip multicultureel moet daarom met deze dimensies verbonden worden. Vooral nog spreekt het lectoraat daarom over actorcompetenties in plaats van multiculturele competentie. Hiermee wordt bedoeld op het vermogen om in

meerdere omgevingen waarin multi-etnische, multiculturele, gender, klasse of andere verschillen van belang zijn, competent op te treden.

Voorwaarden

Voor de bevordering van diversiteitsbeleid binnen hbo-instellingen is het 'Actorperspectief' een mogelijk nieuw concept. Allochtone docenten binnen hogescholen dienen op de eerste plaats als actoren te worden benaderd. De allochtone docenten moeten zich echter ook als actor opstellen. **De multiculturele competentie zou daarnaast als functie-eis voor elke vacature moeten gelden.** Deze functie-eis geldt niet alleen voor nieuw aan te trekken medewerkers. Ook de zittende staf zal zich moeten scholen om multicultureel competent te kunnen handelen. Om dat te realiseren zou het College van Bestuur dergelijk beleid moet initiëren, de P&O-afdelingen zullen zich moeten afvragen wat de multiculturele competentie betekent voor de specifieke opleidingen. Indien een dergelijke opstelling zichtbaar wordt voor de hele hogeschool zullen meer allochtone docenten deel uit gaan maken van het docententeam.

5.2 De multiculturele competentie in de grote stad

Het didactisch en pedagogisch handelen wordt door het lectoraat van Jeroen Onstenk van INHOLLAND gerelateerd aan de maatschappelijke ontwikkelingen in de grote stad. Multiculturalisering speelt daarbij een belangrijke rol, niet alleen omdat in de grote steden zo'n groot deel van de leerlingen allochtoon is, maar ook omdat daar de discussie plaatsvindt over de pedagogische opdracht van onderwijs en burgerschap.

Het is de opdracht van het onderwijs diversiteit te bewaken en verschillen tussen leerlingen tot zijn recht te laten komen. Het onderwijs heeft ook de taak om heterogene groepen studenten te vormen tot Nederlandse burgers. Deze twee kanten van de pedagogische opdracht kunnen tot discussie leiden. De pedagogische

opdracht van het onderwijs is daarmee het leveren van een bijdrage aan de integratie en het beter functioneren van etnische groepen in de samenleving. Met het begrip integratie wordt uitgegaan van verschil, anders zou er niets geïntegreerd te hoeven worden. De term geeft aan dat die verschillen gerespecteerd moeten worden. Integratie vindt plaats in een context, in een ontmoeting van de een met de ander, waardoor van beïnvloeding en aanpassing aan elkaar sprake kan zijn.

Een goede voorbereiding op de arbeidsmarkt is nadenken over de grens tussen de persoonlijke identiteit en de beroepsidentiteit van de student met de daarbij behorende normen en waarden. Het primair- en voortgezet onderwijs zijn gericht op de vorming van de persoonlijke identiteit binnen maatschappelijke kaders, terwijl volgens Onstenk **binnen hbo-instellingen de beroepsidentiteit meer aandacht dient te krijgen**. Er zullen in dat kader meer debatten gevoerd moeten worden over de interetnische verhoudingen binnen de school en in het beroepenveld.

Een ander punt is waar multiculturalisering inhoudelijk over gaat en welke terminologie daarbij hoort. De terminologie die gebruikt wordt is vaak niet duidelijk en beladen. De termen die gebruikt worden laten zien waarover de spreker het heeft en zijn afhankelijk van de betekenisgeving van de gebruiker. De term 'multiculturalisering' of de groepsaanduiding 'minderheden' zijn bijvoorbeeld op zich beschrijvende begrippen, die duiden op een belangrijke bron van toegenomen diversiteit en heterogeniteit in de maatschappij. De termen zijn echter beladen (geworden) omdat ze ook staan voor een bepaalde manier om met die toegenomen heterogeniteit om te gaan. In de discussie gaat het daarom meestal over de omgang met elkaar en hoe we die willen vormgeven.

Het interessante in debatten over multiculturalisering is dat als 'we' spreken over de dominante 'westerse' cultuur, de termen individualisering, keuzevrijheid en variabele levensloop uitgebreid aan de orde zijn. Voor mensen uit de minder dominante culturen gelden deze termen niet. 'We' eisen dat zij zich aanpassen aan de westerse cultuur en een 'standaard' manier van leven leiden.

Begrippen als integratie, burgerschap of zelfs nieuw beschavings-offensief kunnen op zichzelf nuttig zijn om oplossingen en doelen te formuleren. **Pas als er sprake is van een helder begrip en overeenstemming over de betekenis van het begrip, kunnen beleidsdoelen worden geformuleerd** en acties worden gepland.

De opkomst van competentiegericht opleiden in het hbo biedt in principe goede aanknopingspunten voor een adequate omgang met multiculturalisering in het onderwijs. Competentiegericht opleiden vraagt immers maatwerk en is gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden van studenten en op een goede aansluiting bij het beroepenveld.

Competentiegericht opleiden houdt daarom als vanzelfsprekend rekening met de (etnische) diversiteit van studenten. Dat dat in de praktijk niet altijd gebeurt, laat zich raden. Competentiegericht opleiden is voor docenten een nieuwe benadering van hun vak. Zij vinden dit vaak lastig. Het lijkt helemaal lastig te worden wanneer daarbij van docenten wordt gevraagd rekening te houden met culturele verschillen tussen studenten. Onstenk wil ruimte creëren in het curriculum en vraagt van studenten dat ze een eigen invulling aan het onderwijs geven. Op die manier wordt het, volgens hem, eenvoudiger om diversiteit te organiseren en kan er op een meer vanzelfsprekende manier rekening worden gehouden met culturele verschillen. Ruimte voor eigen invulling moet een eigenschap van het nieuwe curriculum zijn. Op die manier kunnen docenten de betekenis van verschillen zien en kunnen zij er ook op inspelen. Door te werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen kunnen studenten aangeven wat zij willen leren en op welke aspecten zij zich willen ontwikkelen. Competenties en competentiegericht opleiden gericht op de individuele student kunnen dan worden gedefinieerd als het optimaal ontplooien van talenten van mensen zo dat ze kunnen omgaan met de problemen waar ze voor komen te staan.

Competentiegericht opleiden moet echter ook gericht zijn op de praktijk waarvoor wordt opgeleid. Vanuit dit perspectief is competentiegericht opleiden gericht op het optimaal functioneren op de multiculturele arbeidsmarkt.

Aansluiten bij de student en bij het beroepenveld is wellicht niet mogelijk. **De vraag is of in het competentiegericht opleiden de individuele talenten van de student of de beroepscompetenties centraal staan.** Wanneer de individuele talenten van de studenten centraal staan kan door een individuele benadering tegemoet worden gekomen aan de diversiteit in de studentenpopulatie. Of een student multicultureel wordt gevormd is dan echter afhankelijk van de ontwikkelingswensen van de individuele student. Wanneer de beroepscompetenties centraal staan, wordt aangesloten bij de mate van multiculturalisering van de beroepspraktijk. Dat betekent weer dat het curriculum afhankelijk is van de mate van multiculturalisering van de beroepspraktijk.

Het multiculturaliseringsproces binnen hbo's mag dan nog wel niet voltooid zijn, Jeroen Onstenk ziet wel verschillen met 20 jaar geleden. Allochtonen zijn nu veel meer actor in het onderwijs, ze doen alleen niet wat 20 jaar geleden verwacht werd dat ze zouden gaan doen. Het stellen van bepaalde eisen, bijvoorbeeld met betrekking tot kleding, is wel degelijk participatie in het beleid. Het is echter niet meteen de participatie die de autochtone beleidsmakers voor ogen hadden.

Het lijkt erop dat hier sprake is van instrumentalisme. 20 jaar geleden is er een 'stappenplan' bedacht voor de participatie van allochtonen, wat zou resulteren in allochtonen die eruit zouden zien en zich zouden gedragen volgens het 'format' dat de autochtone beleidsmakers hadden bedacht. **Allochtonen lijken een eigen emancipatieproces door te maken.** Dit emancipatieproces is niet te voorspellen en beleidsmakers moeten het ook niet willen voorspellen en uitstippelen. Dialoog en contact met allochtonen in de organisatie is des te belangrijker. Alleen op die manier kan het emancipatieproces worden gefaciliteerd en geïncorporeerd in de doelen van de organisatie.

6. MUZIKALE DIVERSITEIT IN HET ONDERWIJS

Het lectoraat ‘Wereldmuziek’ onder leiding van Joep Bor²² van de Codarts Hogeschool voor de Kunsten in Rotterdam, houdt zich bezig met muzikale diversiteit in het kunstonderwijs. Muzikale diversiteit gaat om een verbreding van het onderwijsaanbod op de conservatoria, over nieuwe methoden van overdracht en de manier waarop over muziek wordt nagedacht. Binnen het lectoraat en de kenniskring ‘Wereldmuziek’ worden nieuwe methoden en educatief materiaal ontwikkeld voor het conservatorium. Praktijkgericht onderzoek speelt hierbij een centrale rol.

De afdeling Wereldmuziek en het lectoraat Wereldmuziek zijn voorbeelden van een goede praktijk van globalisering en multiculturalisering van hbo-onderwijs. In de kunsten en het kunstonderwijs is internationalisering een essentieel gegeven, maar is er nog weinig aandacht voor diversiteit. Het Rotterdams Conservatorium streeft ernaar de grote diversiteit aan genres en stijlen in de muziekwereld en samenleving te vertegenwoordigen. Naast klassieke westerse muziek (dat wel internationaal maar niet multicultureel is) biedt de school jazz, pop, muziektheater, muziekproductie en wereldmuziek aan.

De afdeling Wereldmuziek

In 1990 is de afdeling Wereldmuziek opgericht. De reden was dat in de jaren zeventig en tachtig allerlei vormen van wereldmuziek een steeds grotere rol in de muziekbusiness en op de podia gingen spelen. Zoals Bor in mei 2005 op de opening van het Dunya Festival zei: “Rotterdam is zich er al lange tijd van bewust dat wereldmuziek niet een perifeer verschijnsel is. Het is al decennialang een internationaal fenomeen en de inspiratiebron voor alle hedendaagse muziek: van gecomponeerde muziek tot jazz, pop en urban. Wat

²² j.bor@hmd.nl

er vandaag de dag gaande is in Rotterdam en alle andere grote wereldsteden, is dat 'local cultures' van grote invloed zijn op de 'global culture'. En vice versa, dat de mondiale cultuur de lokale subculturen beïnvloedt. Met andere woorden, er ontstaat in de grote steden een fascinerende gemengde cultuur waarin veel jonge creatieve geesten deelnemen".

Het Rotterdams Conservatorium wil inspelen op een multicultureel studentenaanbod en een multicultureel beroepenveld. In een brochure uit 1998 staat hierover:

"Het Rotterdams Conservatorium profileert zich als een dynamische school die de snelle veranderingen in de muziek op de voet volgt. Het speelt hiermee in op de voortgaande globalisering van het muziekleven en op de vraag naar multidisciplinaire en multicultureel georiënteerde musici. Dit gebeurt vanuit de visie dat veranderingen in muziek en maatschappij in de opleiding weerspiegeld moeten worden".

Bij de oprichting van de afdeling werd als uitgangspunt gehanteerd dat er respect, en vooral begrip moet zijn voor de verschillende niet-westerse culturen en mensen. Begrip vereist kennis, inzicht en studie.

In het begin was de afdeling Wereldmuziek een buitenstaander die binnendrong in de gevestigde en arrogante kunstwereld. Het ontwikkelen en staande houden van een dergelijke afdeling was toen, volgens Bor, vechten tegen de bierkaai. Conservatoria over de hele wereld zijn altijd klassiek georiënteerd geweest, maar dit is in Rotterdam doorbroken. In de VS. begrijpt men nog steeds niet dat het mogelijk is professioneel op te leiden in verschillende soorten muziek. "Amerikanen begrijpen niet dat daar een markt voor is en dat de tijden veranderd zijn", aldus Bor.

De afdeling Wereldmuziek bewijst dat dit wel het geval is. Ze is inmiddels uitgegroeid tot een brede afdeling met studierichtingen als Flamenco, Indiase muziek, Latin jazz, Braziliaanse en Cubaanse muziek, Argentijnse tango en Turkse muziek. De afdeling heeft ruim honderd studenten van over de gehele wereld en ongeveer dertig (parttime) docenten, waaronder internationale beroemd-

heden als Paco Peña en Hariprasad Chaurasia. Enquêtes wijzen uit dat veel studenten (ook studenten klassieke muziek, jazz en pop) in Rotterdam gaan studeren omdat het onderwijs divers, dynamisch en grensverleggend is. De afgestudeerden van de afdeling Wereldmuziek komen zowel in de uitvoeringspraktijk als de onderwijspraktijk terecht. Lilian Viera en een aantal leden van haar bekende band Zuco 103 zijn bijvoorbeeld producten van de school.

De afdeling Wereldmuziek hanteert een aantal haalbaarheidscriteria om te bepalen of een muziekstroming wel of niet gedoceerd kan worden op het conservatorium. Allereerst dient de stroming een *mondiale muziekcultuur* te vertegenwoordigen. Anders gezegd, de niet-westerse muziekculturen die worden gedoceerd zijn met grote regelmaat op de podia te horen en onderdeel van het westerse muziekleven geworden; ze hebben daar impact op. Dit is het geval met Latijns Amerikaanse, Afrikaanse en Indiase muziek, maar (nog niet met Arabische en Chinese muziek. Turkse muziek is een twijfelgeval. Gebleken is dat deze muziek voornamelijk binnen de Turkse gemeenschap wordt uitgevoerd en nauwelijks daarbuiten. Ten tweede moet de muziekvorm op een *professionele wijze* onderwezen kunnen worden op het conservatorium. Het moet mogelijk zijn om een goed en gedreven docententeam samen te stellen. De docenten moeten over voldoende professionaliteit beschikken om de verschillende praktijk- en theorievakken te kunnen doceren. Bovendien wordt bij muziektheoriedocenten gekeken of ze over de grens kunnen kijken. Naast professionele kwaliteiten zoals vakmanschap is in de afdeling Wereldmuziek gebleken dat het belangrijk is om docenten te hebben die de juiste houding ten opzichte van de “andere” hebben. Goede intenties alleen zijn niet voldoende. Ze moeten in een team kunnen opereren en naast pedagogische kwaliteiten ook voldoende inzicht in de cultuur en begrip voor de “andere” (allochtone) student hebben. Een aantal docenten moet een bekende naam en een netwerk in de internationale muziekwereld hebben. Dit is van belang, want een bekende naam trekt studenten, die zorgen voor het bestaansrecht van de opleiding. Het derde criterium is daarom de *markt van getalenteerde en*

gemotiveerde studenten. Tot slot moet er voor de nieuwe studierichting een *coördinator* beschikbaar zijn die als schakel kan fungeren tussen het gebied waar de muziek vandaan komt en de Rotterdamse muziekwereld.

Het lectoraat Wereldmuziek, het ontwikkelen van methoden en educatief materiaal

Eind 2002 is het lectoraat Wereldmuziek gestart. Zoals gezegd is het geconcentreerd rond het thema muzikale diversiteit. Eén van de doelstellingen ervan is dat het onderzoek een directe doorwerking in het onderwijs heeft, zodat het denken over muziek op het conservatorium diverser en mondialer wordt.

Bestaande theorieën en methoden zijn niet altijd meer toereikend. In de wereldmuziek speelt improvisatie een belangrijke rol en wordt meer gewerkt met orale en auditieve methoden van muziekoverdracht, en minder met genoteerde muziek. Afrikaanse en Indiase muziek zijn bijvoorbeeld nauwelijks op papier vastgelegd.

“Veel Afrikaanse muziek is zo ongrijpbaar en complex, dat het zich amper of niet laat noteren. En wanneer het eenmaal op papier staat, is het vaak nauwelijks bruikbaar voor het overdragen van de muziek. In veel orale tradities is een bepaalde uitvoering een tamelijk willekeurige versie van talrijke mogelijkheden om een muzikale structuur tot leven te brengen”. (Cultuurnetwerk.nl, 1997).

Inmiddels zijn er vijf nieuwe cursussen gestart waarin muzikale diversiteit een centrale rol speelt. Een voorbeeld hiervan is de cursus ‘Muziek Wereldwijd’, die thans ook op het Conservatorium van Alkmaar wordt onderwezen. In dit vak maken *alle* eerstejaars studenten (dus ook studenten klassiek, jazz en pop) kennis met de belangrijkste muziekstromingen. Doel van deze verplichte module is de muzikale blik van de studenten te verruimen, en de thematische overeenkomsten en verschillen tussen muziekculturen te laten zien en horen. De cursus vervangt de traditionele eerstejaars modules muziekgeschiedenis en is tot nu toe onverdeeld positief ontvangen door de studenten. Vorig jaar is er ook een expert meeting over Afrikaanse muziek georganiseerd, waarin

samen met deskundigen uit de beroepspraktijk werd onderzocht of deze muziek geschikt is voor een autonome studierichting op het conservatorium.

7. CONCLUSIE: EEN KADER VOOR GOEDE PRAKTIJKEN IN HET HBO

In deze notitie stond de vraag centraal: **Wanneer is sprake van een goede praktijk op het gebied van multiculturalisering van het hbo en welke criteria worden daarbij gehanteerd? Hoe zien ze eruit?**

In hoofdstuk 2 hebben we daartoe een eerste typering geschetst. De typering had betrekking op het HRM-perspectief, de samenstelling van het personeelsbestand en de professionalisering van docenten.

Wij hebben vervolgens lectoren aan het woord gelaten. Hun lessen staan verwoord in de hoofdstukken 3, 4, 5 en 6 en zijn bedoeld als inspiratiebron. Hun betogen vatten we hier samen om ze vervolgens voor het antwoord op bovenstaande vraag te gebruiken.

7.1 Lessen van de lectoren

a. *HRM instrumentarium*

In een goede praktijk wordt kritisch naar het HRM instrumentarium gekeken. Als punt van kritiek geldt het instrumentalisme binnen HRM. Er wordt teveel gewerkt met standaard formats, bestaande uit checklists, stappenplannen, vaststaande competentieprofielen, software programma's en dergelijke. Het probleem van deze formats is dat ze zijn gebaseerd op westerse normen, waarden en maatstaven. Bovendien werken ze soms geestvernauwend en loopt het HRM het risico medewerkers uit te sluiten. In een goede praktijk wordt ruimte gecreëerd voor multiculturalisering in het instrumentarium en dialoog en wordt meer onderzoekend te werk gegaan. Om de horizon van HRM-ers te verbreden hebben zij kennis nodig van niet-westerse denkbeelden, talenten en werkwijzen. Via het internet op zoek gaan naar publicaties hierover is de meest voor de hand liggende, maar niet altijd de meest doeltreffende manier om dit te doen. Het organiseren van gesprekken en het toelaten van ervaringen van mensen met niet-westerse kennis lijkt een geschikte

mogelijkheid. In een goede praktijk is ruimte voor een ontmoeting, personeels leden uit etnische minderheidsgroepen worden als actor gezien en benaderd.

b. *Multiculturele competentie*

Een competentie is het geheel van houdingen, vaardigheden en kennis die nodig zijn om in situaties doeltreffend te kunnen handelen. De multiculturele competentie vraagt van de docent en student om in situaties waar multiculturaliteit een rol speelt doeltreffend en kritisch te handelen. De (grond) houding als onderdeel van de competentie verdient in deze tijd meer aandacht. Het gaat dan met name om de grondhoudingen doelgericht, speels, onderzoekend en dialooggericht. In het onderwijs hebben docenten 'transculturele sensitiviteit' nodig wanneer zij een diverse groep studenten willen voorbereiden op een multicultureel beroepenveld. Het is van belang dat docenten open staan voor de ander en het andere en dat zij studenten leren dit ook te doen. Zo kan een gelijkwaardige omgang worden gerealiseerd. In een goede praktijk is aandacht voor de multiculturele competentie van docenten en studenten essentieel.

Een voorbeeld van transculturele sensitiviteit is de 'talige competentie'. Dit is een manier om naar multiculturaliteit te kijken. De talige competentie gaat verder dan iemands taalniveau (taalkennis en taalvaardigheid). Het gaat ook om de (grond) houding ten aanzien van taal en de houding ten aanzien van de taalkennis en -vaardigheden van een ander. Daarbij spelen de cultuur die achter een taal schuilt en de interculturele communicatieve vaardigheden om in contact te komen met anderen een rol. De 'talige competentie' geeft de 'multiculturele competentie' inhoud vanuit het talige perspectief. In een goede praktijk is aandacht voor de talige competentie.

c. *Burgerschap*

Een goede praktijk vraagt aandacht voor de etnische identiteitsontwikkeling op school en in het beroepenveld. Het concept burgerschap geeft een nadere invulling aan het opleiden voor een

multicultureel beroepenveld. Het hbo onderwijs is gericht op de algemene persoonlijke ontwikkeling van studenten, de vorming van (kritische) burgers en op een multiculturele beroepspraktijk. Ze heeft de taak professionals af te leveren die zich binnen deze beroepspraktijken kunnen handhaven. Studenten worden opgeleid tot 'beroepsburgers' met een 'beroepsidentiteit'. Los van de feitelijke mate van multiculturalisering of de multiculturaliseringsdiscussie die in de beroepspraktijk wel of niet wordt gevoerd, moeten professionals om kunnen gaan met onzekerheid en pluriformiteit in de beroepspraktijk en in staat zijn tot (zelf)reflectie en (het bevorderen van de) dialoog. Studenten dienen zich bij het verlaten van de opleiding betrokken te voelen bij de eigen beroepspraktijk. In het curriculum moet het gaan om het verwerven van deze competenties. Hiervoor moeten studenten in aanraking worden gebracht met 'ideale praktijkvoorbeelden en stage plekken'.

d. *Multiculturaliseringsbeleid*

De hogeschool moet duidelijk zijn over waar multiculturalisering over gaat en welke betekenis bepaalde termen krijgen. Een term als 'integratie' is goed bruikbaar, maar wordt vaak geïnterpreteerd en gebruikt in de betekenis van 'assimilatie'. Pas als de terminologie en daarmee de beleidsdoelen duidelijk zijn, kan worden nagedacht over de betekenis van multiculturalisering voor de school. In een goede praktijk bestaat eensluidendheid en eensgezindheid over de betekenis van multiculturalisering op school en in het specifieke beroepenveld.

Multiculturalisering is een onderdeel van het curriculum, het pedagogisch klimaat, het didactische proces en is aan de orde in het contact met de omgeving. Het vraagstuk is daarmee gekoppeld aan vernieuwing in het hbo. Het onderwerp is algemeen maatschappelijk en/of in de beroepspraktijk relevant en moet door professionele docenten worden onderwezen. Docenten moeten geloofwaardig zijn, over de goede grondhouding beschikken en over actuele kennis. Het onderwerp is onderhevig aan ontwikkeling omdat de maatschappelijke context voortdurend verandert. De dialoog daarover is de uitdaging voor de 21^{ste} eeuw.

7.2 Typering van multiculturaliseringspraktijken in het hbo

Met de aanvullingen van de lectoren komen wij tot de volgende typering van multiculturaliseringspraktijken in het hbo:

1. Negeren van verschillen

De etnische samenstelling van het docentenbestand is niet expliciet aan de orde in beleid en praktijk, verschillen in 'kleur' wordt niet opgemerkt. In het HRM-beleid staat individualiteit en eigen verantwoordelijkheid voorop. Er bestaan geen actoren en toeschouwers. Het management, inclusief het HRM-instrumentarium, is ongedifferentieerd; er wordt uitgegaan van formats, stappenplannen en vastomlijnde competentieprofielen. Docenten dienen voor alles aan de heersende normen te voldoen, daarnaast is er eventueel ruimte voor individuele talenten.

In de normale bedrijfsvoering hebben leden van etnische minderheidsgroepen geen expliciete stem en onderwerpen als discriminatie en segregatie zijn geen onderdeel van het gesprek op school. Diversiteit is geen onderwerp bij vernieuwingen zoals e-HRM en servicecentra.

Dat geldt ook voor de omgang en visie op de studentenpopulatie. In het onderwijs wordt geen specifieke aandacht gegeven aan studenten uit etnische minderheidsgroepen. De talenten van alle studenten staan centraal en iedereen moet voldoen aan de normen van het curriculum zoals die gelden voor iedereen.

In het curriculum wordt de relatie met het beroepenveld gelegd, aan de beroepsidentiteit wordt gewerkt, waarbij de gangbare beroepspraktijk als vanzelfsprekend wordt beschouwd, zonder daarbij expliciet te vermelden dat het om een multicultureel beroepenveld gaat.

2. Reageren

Verschillen tussen etnische groepen worden gezien. De hogeschool streeft naar gelijke kansen in het docententeam. Om die reden wordt docenten van etnische minderheidsgroepen een kans ge-

geven om aan de onderwijsinstelling te werken, bij gelijke geschiktheid gaat naar hen de voorkeur uit. Zij zijn welkom in de organisatie en moeten voldoen aan het beeld van de ideale docent. In werkelijkheid is hun rol vaak die van toeschouwer. Het management en het HRM-instrumentarium zijn ongedifferentieerd en dat kan tot gevolg hebben dat docenten uit etnische minderheidsgroepen de school ook weer verlaten. Wanneer er incidenten zijn, zijn discriminatie, onveiligheid en segregatie onderwerp van gesprek. In de benadering van studenten is geen sprake van differentiatie: iedere student moet zelf zorgen dat hij of zij aan de standaardnormen voldoet. Docenten gaan uit van deze standaardnormen. Een gedifferentieerde benadering van studenten is geen onderwerp in de professionalisering van docenten.

In het onderwijsprogramma wordt gereageerd op incidenten (waaronder het verwerven van stages) en wordt aandacht besteed aan achterstelling; studenten wordt geleerd dat discriminatie niet wordt geaccepteerd. Docenten hebben kennis van algemene antidiscriminatie wetgeving en beleid.

3. Initiëren

Individuele docenten of stafmedewerkers nemen het initiatief en zetten multiculturalisering van het onderwijs op de agenda. In de werving worden specifieke activiteiten met betrekking tot etnische minderheden ondernomen. Zij stromen in via speciale trajecten en krijgen waar nodig bijscholingprogramma's aangeboden. In de managementstijl is sprake van een achterstandsbenadering: leden van etnische minderheidsgroepen hebben aanvullende cursussen nodig om mee te kunnen doen: zij worden gecoacht als zij daarom vragen en krijgen extra ondersteuning. Er bestaat enige differentiatie in de arbeidsvoorwaarden. De mogelijkheid bestaat om vrije dagen op te nemen op niet-christelijke feestdagen.

Discriminatie en segregatie zijn onderwerp van gesprek waar het zich voordoet, maar de organisatiecultuur en de communicatie op de werkvloer worden gedomineerd door de zittende meerderheid. De organisatie reageert actief op discriminatoire incidenten in de organisatie en samenleving.

In het curriculum zijn speciale ondersteuningsprogramma's ontworpen om achterstanden weg te werken en alle studenten aan dezelfde norm te laten voldoen. Het gaat bijvoorbeeld om het volgen van Nederlandse taallessen. In de professionalisering van docenten is aandacht voor het herkennen van achterstanden bij studenten en het aanbod van de bijbehorende bijscholingscursussen. Kennis over de achtergronden van de belangrijkste minderheidsgroepen is aanwezig. In de lesstof wordt alle studenten geleerd hoe ze in specifieke situaties met klanten uit etnische minderheidsgroepen moeten omgaan. Kennis en vaardigheden over de omgang met 'de etnische ander' zijn aandachtspunten in de professionalisering van docenten.

4. Inbedden.

Alle wervingsactiviteiten lopen via verschillende kanalen. Er wordt geïnvesteerd in netwerken om de instroom van etnische minderheden structureel te bevorderen. Als er sprake is van 'inbedden' worden HRM-instrumenten gescreend op het voorkomen van de multiculturele dimensie. De selectiecriteria zijn dan bijvoorbeeld verdeeld in eisen waar niet aan valt te tornen, en uit flexibele criteria. De 'multiculturele competentie' wordt als selectie criterium meegenomen. Bij de invulling van deze competentie ligt de nadruk op kennis en vaardigheden. Wanneer docenten kunnen aantonen affiniteit te hebben met de omgang met leden uit etnische minderheidsgroeperingen, worden ze als 'multicultureel competent' beschouwd. Etnische verschillen worden erkend en gebruikt. Er wordt in de organisatie rekening gehouden met verschillende leefstijlen: zo zijn er stilteruimtes aanwezig, een gedifferentieerd voedingsaanbod in de kantine, er bestaan specifieke arbeidsvoorwaarden voor bijzondere groepen die ook worden nageleefd etc. Leden van etnische minderheden worden waar nodig, als groep benaderd en hebben een stem in de communicatie en besluitvorming. Een ieder is zich bewust van het bestaan van machtsverschillen, van actoren en toeschouwers. Insluiten van toeschouwers vraagt aandacht en actie. Er is ruimte voor de discussie over de betekenis van multiculturalisering. De waarde van een etnisch

divers docententeam wordt gezien voor het binden van een etnisch diverse studentenpopulatie.

De multiculturele competentie is gericht op de omgang met studenten. Docenten uit etnische minderheden fungeren als rolmodel voor de eigen doelgroep en als informatiebron voor alle aangelegenheden met betrekking tot etnische minderheden.

In het curriculum zijn specifieke programma's die rechtstreeks verbonden zijn met de multiculturele samenleving aanwezig.

De multiculturele competentie is onderdeel van het competentieprofiel van een afgestudeerde. In trainingen beroepsoriëntatie is aandacht voor onzekerheid en pluriformiteit in de beroepspraktijk.

In een training communicatieve vaardigheden is aandacht voor de dialoog en (zelf)reflectie. Er zijn algemene ondersteuningsprogramma's op het gebied van taal en bijvoorbeeld rekenvaardigheden. Bovenstaande geldt voor alle studenten.

5. Waarderen en heroriënteren

Er is sprake van een opdracht met betrekking tot multiculturalisering. Deze opdracht geldt zowel voor het personeelsbestand, de studentenpopulatie als het beroepenveld: goed onderwijs kan in deze tijd alleen door een etnisch gemengd team verzorgd worden. Alleen een etnisch gemengd team kan omgaan met de identiteitsontwikkeling van alle studenten en ziet de realiteit van het multiculturele beroepenveld. Mensen worden als individuen benaderd en de verschillen tussen individuen worden benut voor een optimale samenwerking. De managementstijl is gericht op een combinatie van leergerichte teams en talentmanagement. Het HRM-instrumentarium bestaat uit richtlijnen om samenwerking en talentontwikkeling te bevorderen. Er zijn geen vaste competentieprofielen voor functies. Een onderzoekende houding en open staan voor anderen wordt belangrijk gevonden. Verder wordt bij de werving gewerkt met flexibele criteria. De potentie en wil om te leren is een eerste vereiste voor nieuwe en zittende docenten. Professionalisering en ontwikkeling zijn gericht op de etnische identiteit van zowel de etnische minderheid als de etnische meerderheid. Vanzelfsprekendheden in deze benoemen en zelfreflectie

zijn onlosmakelijk verbonden met ontwikkeling. Ook het etnisch witte team is hierop gericht. Iedereen wordt gezien als actor met talenten en ontwikkelpunten. In de besluitvorming heeft ieder individu een gelijke stem en leden van etnische minderheidsgroepen bekleden invloedrijke posities. De besluitvorming is gericht op vernieuwing en optimale dialoog. Er is sprake van een proces van multiculturalisering en de dialoog hierover wordt diepgaand en open gevoerd. (Etnische) conflicten worden niet uit de weg gegaan, maar gebruikt om heikele punten bespreekbaar te maken.

Binnen de onderwijsinstelling wordt de fundamentele vraag gesteld hoe het instituut of de school eruit moet zien als les wordt gegeven aan studenten van verschillende afkomst. De dialoog tussen studenten en docenten over wensen en eisen van de individuele studenten enerzijds en de beroepspraktijk anderzijds wordt constant gevoerd. De professionalisering van docenten is gericht op een open houding naar verschillende studenten. Ook wordt de dialoog met de beroepspraktijk gevoerd. De uitkomsten van deze dialogen hebben consequenties voor de inrichting van het onderwijs.

In het curriculum is sprake van mainstreaming van multiculturaliseringsonderwerpen. Er is aandacht voor multiculturalisering in het pedagogisch klimaat, het didactische proces en in het contact met de omgeving. Multiculturalisering, bijvoorbeeld de talige competentie wordt gezien als een relevant onderwerp in alle vakken waar alle studenten mee uit de voeten moeten kunnen. Het curriculum is erop gericht studenten voor te bereiden op het functioneren in een multicultureel beroepenveld. Onzekerheid en pluriformiteit in de beroepspraktijk, (zelf)reflectie en de dialoog staan centraal in het hele curriculum. Studenten leren een onderzoekende houding aan te nemen.

Zoals in hoofdstuk 2 reeds is aangegeven, kunnen bovenstaande oriëntaties of typering en allemaal goede praktijken van multiculturalisering zijn. De oriëntatie moet wel vervat zijn in doelstellingen, bewust gedragen worden door de top, gecommuniceerd en ge-evalueerd worden. In de meeste gevallen zal een goede praktijk reageren of ingebed zijn en een multicultureel studenten- en docentenbestand waarderen. Het multiculturele beroepenveld

krijgt expliciet aandacht in het curriculum. Het type ‘negeren’ is dan alleen een goede praktijk van multiculturalisering als ervaring is opgedaan met de andere types en de organisatie in een omgeving opereert waar geen sprake is van discriminatie en uitsluiting.

Met deze oriëntaties of typeringen kunnen ideeën worden opgedaan, kunnen opleidingspraktijken onder de loep worden gelegd, kunnen voorwaarden geformuleerd worden en kan hernieuwd worden nagedacht over de relatie van het hbo met de beroepspraktijk.

Welk type de beste is hangt af van de context waarin de hogeschool, de specifieke opleiding en het specifieke beroepenveld zich bevinden. Welk type het meest tot zijn recht komt is afhankelijk van de opvattingen die in die specifieke context de ronde doen en is afhankelijk van de etnische identiteit van de docenten en studenten op de specifieke opleiding.

De typeringen kunnen wel uitdagen om de gang van zaken in de eigen opleiding eens onder de loep te nemen, kritisch stil te staan bij de samenstelling van de studenten- en docentenpopulatie en om het curriculum vanuit het multiculturaliseringsperspectief te beschouwen. Met behulp van hetgeen er in dit boekje wordt gezegd, is het mogelijk de dialoog aan te gaan en een andere weg in te slaan. Met de typering van goede praktijken kunnen ideeën worden opgedaan, kaders worden gesteld en voorwaarden worden geformuleerd. We hopen met dit boekje bij te dragen aan een gericht debat over de relatie van het hbo met de multiculturele en internationale beroepspraktijk.

NAWOORD

Opleiden in de multiculturele samenleving. Ik hoop dat u na lezing van dit boekje geïnspireerd bent om het debat hierover verder te voeren. Wellicht ziet u aanknopingspunten om, op onderdelen, meteen aan de slag te gaan. Ik weet uit ervaring dat dat niet eenvoudig is.

Verschillende scholen en docenten zijn met multiculturalisering bezig, maar scoren op het onderwerp gaat in deze tijd moeilijk.

Internationalisering klinkt noodzakelijk, maar ook op dat onderwerp wordt niet op alle scholen adequaat gehandeld.

Opleiden in de multiculturele en globale samenleving is een breed onderwerp. In dit boekje schrijven we over de omgang met een multi-etnische studentenpopulatie en over de pedagogische opdracht van het onderwijs. Het competentiegericht leren en een betere aansluiting op de beroepspraktijk komen aan bod, evenals het tegenovergestelde: het hbo als kennisinstituut waar het beroepenveld van kan leren. Het hbo als onderwijsinstelling is bovendien een gewone arbeidsorganisatie. Uit het oogpunt van goed personeelsbeleid krijgt daarom de professionalisering van het docentencorps in dit boekje een plek, evenals een evenredige vertegenwoordiging van etnische groepen. Een afspiegeling van het studentenbestand in het docentcorps zorgt immers voor goede rolmodellen en heeft effect op de kwaliteit van het onderwijs.

Hoewel het onze opdracht was om goede praktijken te beschrijven, vonden wij het van belang om alvorens dat te doen eerst stil te staan bij de denkbeelden die over het onderwerp de ronde doen. Met dit boekje willen we eerst het debat voeren waar goede praktijken aan moeten voldoen. We ontwikkelden verschillende typen praktijken die zoal voorkomen. Welk type als goede praktijk wordt beschouwd is afhankelijk van de context waarin die praktijk is ontstaan en functioneert. Wat in de ene context een geweldige prestatie is, een goede praktijk, is in de andere context een vanzelfsprekendheid. Bovendien is multiculturalisering van het onderwijs mensenwerk. Praktijken zijn daarom niet simpel te kopiëren of te vatten in stappenplannen die functionarissen kunnen doorlopen en instrumenten die gedachtenloos worden toegepast. De beste praktijk is die waar, ook op langere termijn, resultaten worden geboekt: waar het debat op school in alle lagen van de organi-

satie wordt gevoerd, waar het onderwerp in het contact met het beroepenveld aan de orde is, waar etnische diversiteit in het docenten-corps een gegeven is, en waar een etnisch diverse studentenpopulatie de opleiding met goede resultaten doorloopt.

Met de typologie zoals beschreven in het laatste hoofdstuk, kunnen we de huidige hbo onderwijspraktijk beschrijven. Het Mobiliteitsfonds vroeg ons dan ook antwoord te geven op de vragen welke oriëntaties in de praktijk voorkomen en hoe het staat met de multiculturelisering van het hbo in de afzonderlijke instituten en opleidingen. In het voorjaar 2006 zullen we over deze stand van zaken rapporteren. Met die informatie kan het Mobiliteitsfonds concreet beleid inzetten en acties ontketen. Als onderzoekers zijn wij natuurlijk uiterst nieuwsgierig naar de opbrengsten van die acties.

Martha Meerman
Lector Gedifferentieerd Human Resource Management

LITERATUUR:

- Aken, T. van en Reynaert, W. (2005). *It is in the Air!* Een dynamische ontwerp-methode voor ontwikkeling, in: Half Werk, Reflectoratiereeks nr. 4.
- CBS (2004). *Allochtonen in Nederland 2004*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Cox, T. jr. (1993). *Cultural diversity in organisations: theory, research and practice*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cox, T. jr. (2001). *Creating the multicultural Organisation, a strategy for capturing the power of diversity*. Jossey Bass.
- Crul, M. & R. Wolff (2002). *Talent gewonnen. Talent verspild? Een kwantitatief onderzoek naar de instroom van allochtone studenten in het Hoger onderwijs*. Utrecht: ECHO.
- Cultuurnetwerk.nl (1997). *One monkey, no show - culturele diversiteit in de Nederlandse muziekeducatie*. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.
- Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001). *Cultural diversity at work: the effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes*. Administrative Science Quarterly 46 (2)
- Hogeschool van Amsterdam. (1994). *Hogeschool in een multiculturele samenleving*. Beleidsnota hogeschool van Amsterdam.
- Janssens, M. (2002). *Diversiteit – Kritische Succesfactoren van een Diversiteitsbeleid*. Brussel: Administratie Werkgelegenheid.
- Klaver, J., Mevissen, J.W.M., Odé, A.W.M. (2005). *Etnische minderheden op de arbeidsmarkt - Beelden en feiten, belemmeringen en oplossingen*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Klooster, E. (2005a). *Verhouding tussen etnische groepen op Amsterdamse basisscholen*. Amsterdam: Stichting Voorbeeld/Gemeente Amsterdam.
- Klooster, E. (2005b). *Interculturele verhoudingen op Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Amsterdam: Stichting Voorbeeld/Gemeente Amsterdam.
- Knippenberg, A. van (1991). *Sociale identiteit en intergroepsrelaties*. In: N.K. de Vries & J. van der Pligt (Eds.), *Cognitieve Sociale Psychologie*. Meppel/Amsterdam: Uitgeverij Boom.

- Lamberts, M, Pauwels, F. Schryvers, E & Maele, M. van de. (2005). *De weg naar evenredige arbeidsdeelname via diversiteitsplannen op organisatieniveau. Onderzoek naar de (duurzame) effecten van positieveactieplannen allochtonen en diversiteit*. Leuven: Hoger Instituut voor de arbeid (K.U. Leuven).
- Meerman, M. (2005). *Werken met verschil: Een pleidooi voor gedifferentieerd HRM*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Meerman, M. en Scholten, S. (2003). *Diversiteit en diversiteitsbeleid - de oriëntaties van managers in private ondernemingen*. *Tijdschrift voor management en organisatie* 57 (3), 31-46.
- Ministerie van OCW (2005). *Kennis in Kaart 2005*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Paassen, D. van. (2005). *Studie levert allochtoon veel minder op*. *Intermediair*, 37
- Paul. M.J. (2003). Double-Loop Diversity: Applying Adult Learning Theory to the Cultivation of Diverse Educational Climates in Higher Education. *Innovative Higher education* 28 (1), 35-47
- Reichenberg, N.E. (2001). *Best Practices in Diversity Management*. United Nations Expert Group Meeting on Managing Diversity in the Civil Service.
- Roosevelt Thomas, R. Jr. (2004). *Diversity management and Affirmative Action: Past, present and future*. Diversity Symposium Paper.
- SCP (2003). *Rapportage minderheden 2003: Onderwijs, Arbeid en Sociaal-culturele Integratie*. Den Haag: VUGA
- Smith, D.G. (1995). *Organizational Implications of Diversity in Higher Education*. London / New Delhi. In Chemers, M.M, Oskamp, S & Costanza, M.A. (Eds.), *Diversity in organizations - New Perspectives for a changing workplace*. (pp 220-245). London / New Delhi: Sage Publications
- Traag, T. Valk, J. van der, Velden, R. van der, Vries, R. de Wolbers, M. (2004). *Een verklaring voor het effect van opleiding op de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters*. *Sociaal Economische trends*, 3de kwartaal 2004.
- Verkuyten en Thijs (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and racial studies* 25 (2), 310-331.
- Vries, S. de, Ven, C. van de, Nuyens, M. Stark, K, Schie, J. van & Sloten, G.C. van. (2005). *Diversiteit op de werkvloer: hoe werkt dat? - Voorbeelden van diversiteitsbeleid in de praktijk*. Hoofddorp: TNO Kwaliteit van Leven.
- Weir, D. (2005). *The context of HRM in the e-worlds*. Presented at the e-HRM symposium Cultural Dynamics at the Virtual Workplace, Haagse Hogeschool, September 2005.

Geraadpleegde websites:

CBS (2005). Statline. www.cbs.nl geraadpleegd: 30-10-2005

Thermometerdebat 17, www.dethermometer.nl geraadpleegd: 30-10-2005

HBO-raad (2005), www.hbo-raad.nl geraadpleegd: 08-11-2005

PERSONALIA:

Martha Meerman is werkzaam als lector gedifferentieerd HRM bij de Hogeschool van Amsterdam en is als onderzoeker verbonden aan het Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies (AIAS) van de Universiteit van Amsterdam. Zij publiceerde o.a. 'Gebroken wit, over de acceptatie van allochtonen in arbeidsorganisaties' en 'Werken met verschil, een pleidooi voor gedifferentieerd Human Resource Management'. In het lectoraat gedifferentieerd HRM werkt zij samen met docenten en studenten aan onderzoek naar het voorkomen van gedifferentieerd beleid in arbeidsorganisaties en de gevolgen die dat heeft voor management en werknemers.

m.g.m.meerman@hva.nl

Lonneke van Putten is als onderzoeksmedewerkster en docent verbonden aan de Amsterdamse Hogeschool voor Human Resource Management. Zij heeft Opleiding en Voorlichting in Organisaties gestudeerd aan de Universiteit Leiden. Na haar studie bleef zij bij de vakgroep Opleidingskunde werken. Zij heeft gepubliceerd over verschillende onderzoeksprojecten naar diversiteit, cultuur en communicatie.

l.van.putten@hva.nl

Annette Mertens is als projectadviseur werkzaam bij de Stichting Mobiliteitsfonds hbo. Hier is zij onder andere verantwoordelijk voor het stimuleren en ontwikkelen van hbo-brede initiatieven op het gebied van multiculturalisering van het personeelsbeleid. Daarnaast heeft zij vorm gegeven aan verschillende kennisnetwerken die naast het delen van kennis en ervaring, bijdragen aan de ontwikkeling van nieuwe visies en instrumenten.

a.mertens@mobiliteitsfonds.nl

Stichting Mobiliteitsfonds hbo stimuleert de professionaliteit van instellingen en medewerkers in het hoger beroepsonderwijs. Het fonds realiseert dit door het ontwikkelen en implementeren van hogeschooloverschrijdende activiteiten, die de mobiliteit en employabiliteit van medewerkers in het hbo vergroten en de positionering van hogescholen in de kenniseconomie versterken.

Ontwerp omslag en Layout:
Studio CarolinevanGastel BV - Grafische Communicatie