



■ Maatschappelijke spanningen in het HBO

Hoe gaan we daarmee om?

Auteurs

Ikram Taouanza (Movisie/Kennisplatform Integratie & Samenleving)

Helen Ten Cate (Hogeschool Utrecht)

Met medewerking van

Saïda Hamdi

Peter Hendriks

Lia van Doorn

Trees Pels

Annemarie van Hinsberg

Januari 2017

COLOFON

Het Kenniscentrum Sociale Innovatie van de Hogeschool Utrecht is een bundeling van een aantal lectoraten op gebied van zorg en welzijn, sociaal beleid, maatschappelijke participatie, ondersteuning en dienstverlening, arbeid, recht en veiligheid. Het doel van het Kenniscentrum is om kennis te ontwikkelen, te bundelen en over te dragen ten behoeve van onderwijs en praktijk.

Kennisplatform Integratie & Samenleving doet onderzoek, adviseert en biedt praktische tips en instrumenten over vraagstukken rond integratie, migratie en diversiteit. Deze informatie wordt actief gedeeld met beleidsmakers bij gemeenten en andere overheidsinstellingen, politici, professionals werkzaam bij maatschappelijke organisaties, migrantenorganisaties en het bedrijfsleven

Auteurs

Ikram Taouanza (Movisie/Kennisplatform Integratie & Samenleving)

Helen Ten Cate (Hogeschool Utrecht)

Met medewerking van:

Saïda Hamdi

Peter Hendriks

Lia van Doorn

Trees Pels

Annemarie van Hinsberg

Jaar van uitgave

2017

Kenniscentrum Sociale Innovatie,
Hogeschool Utrecht

Postbus 85397- 3508 AJ Utrecht

Padualaan 101 – 3584 CS Utrecht

Telefoon: 088-4817090

www.socialeinnovatie.hu.nl

www.hu.nl

Kennisplatform Integratie & Samenleving

Movisie / Verwey-Jonker Instituut

info@kis.nl

Telefoon: 030-2303260

www.kis.nl

ISBN/EAN: 978-90-8928-105-0

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	3
1. INLEIDING.....	9
2. FOCUS VERKENNING EN ONDERZOEKSVRAAG.....	10
2.1 ONDERZOEKSAANPAK	10
3. DESKRESEARCH	12
3.1 SPANNINGEN IN HET HOGER ONDERWIJS	12
3.2 INTERPERSOONLIJKE COMPETENTIES	14
3.3 INCLUSIEF DENKEN	15
4. WAT SPEELT ER BIJ DOCENTEN?	16
4.1 DE SFEER IN DE KLASSEN.....	16
4.2 SPANNINGEN TUSSEN STUDENTEN.....	19
4.3 SPANNINGEN TUSSEN STUDENTEN EN DOCENTEN	24
4.4 RELATIE MET COLLEGA'S.....	27
4.5 HANDELINGSPERSPECTIEF VAN DOCENTEN	28
5. WAT SPEELT ER BIJ STUDENTEN?.....	32
5.1 DE SFEER IN DE KLASSEN.....	32
5.2 RELATIES TUSSEN STUDENTEN	34
5.3 RELATIES TUSSEN STUDENTEN EN DOCENTEN.....	35
5.4 ONDERSTEUNING EN HULP	36
5.5 BELEID EN VISIE INZAKE DIVERSITEIT: WAT IS ER NODIG?	36
6. WAT IS ER NODIG VOLGENS DE DOCENTEN?	37
6.1 MAAK COLLEGIAAL OVERLEG MOGELIJK.....	37
6.2 BEVORDER DESKUNDIGHEID ROND DIVERSITEITSVRAAGSTUKKEN	38
6.3 BIED KADERS VOOR STUDENTEN EN DOCENTEN	39
6.4 ZORG VOOR INTEGRAAL DIVERSITEITSBELEID.....	40
7. WAT IS ER AL AAN AANBOD EN WAT ONTBREEKT?	44
8. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	47
BIBLIOGRAFIE	49

Samenvatting

Hoe ga je om met ingrijpende gebeurtenissen in de klas? Moet je als onderwijsinstelling wel of geen aandacht besteden aan maatschappelijke spanningen en aan welke wel en aan welke niet? Hoe reageer je op ongenueanceerde uitspraken over vluchtelingen, zwarte Piet, of 11 september? Wat leeft er onder docenten en studenten als het gaat om diversiteitsvraagstukken en waar lopen zij tegenaan? Hoe zorg je als docent voor een veilig leerklimaat waar er ruimte en veiligheid is voor iedereen?

De pedagogische opdracht in het onderwijs lijkt steeds belangrijker te worden, zoals blijkt uit de toenemende aandacht voor burgerschapsvorming op scholen (Pels, 2011). Maar er ontbreekt consensus over hoe deze vorm moet krijgen. Dit geldt voor het primair en voortgezet onderwijs, maar is ook voor het hoger onderwijs een belangrijk punt.

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit rapport is:

Hoe ga je als docent binnen het hbo om met maatschappelijke spanningen en hoe kan je dit bespreekbaar maken?

We gaan in op de ervaringen van docenten met moeilijke situaties en op hun behoeften wat betreft het beter omgaan met maatschappelijke spanningen binnen het HBO. Ook het perspectief van studenten wordt hierbij meegenomen.

Vanuit Kennisplatform Integratie & Samenleving en de Hogeschool Utrecht hebben we daarvoor een exploratieve verkenning uitgevoerd waarbij we inzoomen op de knelpunten, behoeften en randvoorwaarden voor een veilige leeromgeving. Er is gestart met een beknopte deskresearch naar literatuur en beleidstukken over dit vraagstuk. Daarnaast is bij de opleidingen van het Instituut voor Sociaal Werk van de Hogeschool Utrecht een digitale enquête uitgevoerd. Met de uitkomsten van deze deskresearch en de enquête die door 261 medewerkers is ingevuld, is een topiclijst opgesteld. Aan de hand van deze topiclijst zijn 6 verdiepingsinterviews gedaan met zes docenten van sociale opleidingen van vier hogescholen: Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam, Haagse Hogeschool en Hogeschool Rotterdam. Daarnaast hebben we een focusgroep georganiseerd met studenten van de Hogeschool Utrecht, om hun perspectief op de besproken thema's ook te onderzoeken. Alle interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd. Ook hebben we geïnventariseerd wat het bestaande aanbod is dat ingezet kan worden ten behoeve van de benoemde knelpunten, behoeften en randvoorwaarden.

De bevindingen van deze verkenning zijn voorgelegd en getoetst aan de ervaringen van het [Platform Integrale Veiligheid](#) en aan medewerkers van de Hogeschool Utrecht tijdens een intern congres op 26 januari 2017.

Belangrijkste bevindingen

De sfeer in de klassen

De docenten die we spraken, geven aan dat er sprake is van toenemende individualisering binnen het onderwijs. Dit heeft invloed op de band tussen docent en student en soms ook op het studiesucces. De 'buitenwereld' en de wereldpolitiek komen sneller binnen en hebben een zichtbaar effect op studenten. Dit beïnvloedt de sfeer in de klas. In sommige gevallen kan de sfeer in de klas er zelfs toe leiden dat studenten besluiten te stoppen met hun studie.

Eén minuut stilte

Een veelgenoemd voorbeeld waarbij de sfeer in de klas snel omsloeg, heeft betrekking op het houden van één minuut stilte na de aanslagen in Parijs en Brussel. Op bijna alle hogescholen is er een minuut stilte gehouden, maar de docenten die wij spraken waren daar niet bij aanwezig. Wel noemen ze allemaal de reactie van studenten om de selectieve aandacht voor slachtoffers als lastig punt. Een minuut stilte houden voor Brussel, maar niet voor Istanbul, Beiroet of Aleppo ervaren studenten als onrechtvaardig en hypocriet. De minuten voor Parijs en Brussel doen zo een beroep op een 'wij-gevoel' dat de studenten niet ervaren. Sterker nog, ze voelden zich buitengesloten. Zulke gevoelens van uitsluiting dragen bij aan de omslag in sfeer. Voor docenten is dit een moeilijke afweging: waaraan geef je wel aandacht in de klas en waaraan niet? De meeste docenten die we spraken, geven aan dat er geen overleg of inhoudelijke ondersteuning is over het houden van een minuut stilte. Er is dus niet besproken welke reacties ze konden verwachten en hoe ze dat gesprek concreet kunnen aanpakken.

Spanningen tussen studenten

Gescheiden werelden

Gescheiden groepen langs etnische lijnen komen veel voor in de klassen. Soms ligt onbekendheid met andere levenswijzen of achtergronden hieraan ten grondslag, soms stereotyperingen of vooroordelen. Het gebrek aan gemengde groepen bij samenwerkingen of binnen werkgroepen wordt door meerdere docenten genoemd. Studenten komen daardoor te weinig in aanraking met andere denkbeelden. Hierdoor ontwikkelen ze ook niet de vaardigheden die ze nodig hebben om later hun beroep goed uit te kunnen oefenen. Dat geldt zowel voor studenten met een migrantenachtergrond als voor studenten zonder migrantenachtergrond. Studenten actief mengen is een manier om clustering tegen te gaan, maar niet alle docenten willen daarvoor tijd vrijmaken in elke les.

'Verharding' onder studenten

Uit de gesprekken blijkt dat opvattingen van studenten scherper zijn geworden, bijvoorbeeld over vluchtelingen. Nuance en een kritische houding zijn bij eerstejaars hbo-studenten vaak nog ver te zoeken. Ze moeten deze houding echt nog aanleren, volgens de docenten.

Een docent nuanceert de 'verharding' door te wijzen op hun tegendraadse instelling. Studenten zijn ook nog aan het puberen en kunnen daarom met opzet confronterend zijn in hun uitspraken. Als docent heb je dan de taak om samen met de student zulke uitspraken kritisch te onderzoeken. Bij de meeste docenten maken ongenuanceerde opvattingen ook emoties los. Zo kunnen werkstukken aan de officiële beoordelingscriteria voldoen, maar alsnog moreel verwerpelijke argumenten bevatten; dit zorgt voor veel onzekerheid.

Alternatieve verklaringen en kritisch denken

Een veelvoorkomend struikelblok voor de docenten die we spraken, heeft te maken met alternatieve verklaringen van studenten voor ingrijpende wereldwijde gebeurtenissen, zoals de aanslagen op de Twin Towers van 11 september of de vluchtelingenproblematiek. Onder invloed van social media en alternatieve nieuwsbronnen vormen studenten hun eigen verklaringen voor gebeurtenissen, die niet altijd overeen komen met algemeen geaccepteerde verklaringen. Een kernwaarde van het hoger onderwijs is kritisch denken en waarheidsvinding. Maar wat als studenten algemeen geaccepteerde verklaringen in twijfel trekken en vasthouden aan hun eigen verklaring? En wanneer verandert hun (alternatieve) verklaring in een 'complottheorie'? Docenten reageren hier uiteenlopend op. Wat zij delen, is het feit dat ze ondersteuning nodig hebben bij dit soort opvattingen; hoe ga je om met alternatieve verklaringen van studenten? Hoe ga je dat gesprek constructief aan en hoe stimuleer je kritisch denken zonder zelf vooringenomen te zijn? Het zijn zaken waar zowel ervaren als startende docenten mee zitten.

□ *Spanningen tussen studenten en docenten*

Hoewel de meeste docenten hun relatie met studenten als goed bestempelen, geven ze ook aan dat vooroordelen en stereotyperingen een rol spelen in het onderwijs. Een aantal docenten was er zich van bewust dat impliciete vooroordelen een rol spelen in hun verwachtingen en beoordeling van studenten.

Dilemma's rondom inclusief onderwijs

Als het gaat om de inhoudelijke stof blijkt er een spanningsveld te bestaan tussen de vrije keuze van de student en de sturing van de docent. In hoeverre mag je de keuze en de interesse van een student bijsturen als hij of zij zich volledig gecommitteerd heeft aan een onderwerp? Docenten lijken daarin ook een vrees te hebben om te discrimineren of te stigmatiseren als zij bepaalde onderwerpen betwisten. Bijvoorbeeld wanneer studenten met een migrantenachtergrond uitsluitend onderzoek doen naar de eigen migrantengroep, of, zoals een docent het verwoordt, 'de eigen niche'.

Een ander voorbeeld is wanneer de inhoud raakt aan religie. Mag je als aankomend professional ervoor kiezen om bepaalde cliënten niet te helpen op basis van je geloof? Waar ligt de grens van vrijheid van godsdienst binnen de studie en op de werkvloer? In praktijk blijkt die verhouding niet zo simpel te zijn.

Docenten geven aan gevoelens van ongemak te ervaren wanneer studenten hun geloof boven het belang van de cliënt zetten. Een docent geeft aan dat zulke kwesties geen probleem hoeven te zijn, ook als het om religie gaat. Het kiezen voor een bepaald vakgebied kan ook religieus gemotiveerd zijn. Het is voor studenten belangrijk om goed te leren onderbouwen waarom ze bepaalde standpunten hebben en daar duidelijk over te communiceren.

Ook het curriculum blijkt een punt van discussie te zijn onder zowel studenten als docenten. Het zou geen recht doen aan de groeiende diversiteit onder studenten en studenten willen ook niet-westerse theorieën in het onderwijs behandelen.

□ *Relatie met collega's*

Weinig collegiaal overleg en intervisie

Bijna alle docenten geven aan dat ze op structurele basis ervaringen willen uitwisselen met collega's over moeilijke situaties of knelpunten. Ze hebben het gevoel er alleen voor te staan en ervaren weinig support van collega's of teamleiders. Helaas is vaak de sfeer binnen docententeams niet veilig genoeg om alles te delen, zo menen enkele docenten. De interne veiligheid blijkt een randvoorwaarde om het gesprek met collega's en uiteindelijk met studenten aan te gaan. De angst om elkaar te beschuldigen van discriminatie en de weerstand tegen 'veranderingen' bij een deel van docenten, spelen hierbij een rol en lijken een soort verstarring teweeg te brengen.

□ *Handelingsperspectief van docenten*

Het moeilijke gesprek op gang brengen

Op de Hogeschool van Amsterdam schreven docenten na de aanslag in Parijs een pleidooi voor vreedzaamheid. De boodschap was dat hun vak, het maatschappelijk werk, staat voor een inclusieve samenleving. Er was ook ruimte om die brief te bespreken met studenten. Op de Hogeschool Rotterdam bood het CvB handvatten om het gesprek met studenten te voeren en om te gaan met de één minuut stilte. Toch lukt het niet altijd om een persoonlijke gesprek aan te gaan wanneer er zulke wereldzaken spelen.

Docenten koppelen daarnaast ook de opvattingen van studenten terug naar het beroepsprofiel. Maatschappelijke gebeurtenissen of opvattingen relateren ze dan aan vaktheorie of situaties op de werkvloer. Op de vraag wat de succesfactoren zijn voor een veilige sfeer in de klas, geeft een docent aan dat het helpt als studenten en docenten elkaar kennen en hebben geïnvesteerd in de onderlinge relatie. Er moet sprake zijn van veiligheid en bekendheid voordat zulke moeilijke gesprekken gehouden kunnen worden.

Het perspectief van studenten

Studenten lijken soms maatschappelijke spanningen niet, of anders te vertalen dan docenten. Zij vatten zaken meer als een persoonlijke kwestie dan als een maatschappelijk vraagstuk op.

Ze kunnen zich daarom ook persoonlijk aangesproken voelen door maatschappelijke spanningen. Het bespreken van maatschappelijke spanningen in de klas kan daarom spanningen opleveren in de les. Studenten lijken soms gevoelig en emotioneel, waardoor een voorbeeld dat voor een docent 'rationeel' lijkt, een emotionele lading krijgt. Tegelijkertijd lijken studenten een ander idee te hebben over wat normaal of abnormaal is, ook over wat er in de wereld gebeurt. Mogelijk zijn ze meer dan de gemiddelde docent gewend aan heftige gebeurtenissen en invloeden van buiten die onder meer via social media binnenkomen. Het is belangrijk dat docenten zich hiervan bewust zijn.

Studenten vinden een goede relatie met hun docenten belangrijk. Ze geven een duidelijke wens te kennen om 'gezien' te worden, en om zich prettig en veilig te voelen in de les. Ze verwachten daarbij van de docent dat deze kennis heeft van verschillende doelgroepen, ook om aan te sluiten bij hen als studenten.

Conclusies en aanbevelingen

Op basis van de bevindingen wordt duidelijk dat docenten, vaak individueel, worstelen met vragen over hoe om te gaan met maatschappelijke spanningen. Ze kampen met dilemma's waar geen eenduidige oplossingen voor zijn. Uit onze inventarisatie blijkt dat op het niveau van training en deskundheidsbevordering voor het aangaan van het gesprek in de klas genoeg aanbod ontwikkeld is. Tegelijkertijd zien we dat er weinig aandacht is in de meer randvoorwaardelijke sfeer, waaronder het collegiaal overleg en het belang van een duidelijk kader voor docenten en studenten. Dit zijn wel zaken waar de docenten die we spraken mee worstelen. Ook de bestaande beleidsstukken lijken in de praktijk te weinig draagvlak en concrete handvatten te bieden voor het goed omgaan met de dilemma's die docenten in hun dagelijkse praktijk tegenkomen. Het lijkt een persoonlijke keuze en verantwoordelijkheid van de docent of en hoe deze handelt.

De belangrijkste aanbeveling die wij op basis van dit rapport doen is dan ook:

Maak dilemma's voor omgaan met maatschappelijke spanningen binnen de hogeschoolen bespreekbaar, zoek met elkaar naar bruikbare oplossingen, een gemeenschappelijk kader en bestuurlijk draagvlak dat houvast biedt bij het maken van keuzes hierin.

In het verlengde daarvan komen uit deze verkenning nog een aantal belangrijke aandachts-punten naar voren:

1. Maak collegiaal overleg mogelijk voor het uitwisselen van ervaringen en voor reflectie in een veilige omgeving.
2. Biedt docenten deskundigheidsbevordering voor diversiteitsvraagstukken. Maak daarvoor gebruik van het aanbod dat beschikbaar is (zie hoofdstuk 7).
3. Zorg voor een duidelijk kader voor docenten en studenten waarop zij kunnen terugvallen bij dilemma's.

4. Zorg voor integraal diversiteitsbeleid onder andere door te investeren in personeelsbeleid, interculturalisering van het curriculum, talentbenutting, groepsbinding en sociale cohesie.

Tot slot

In deze verkenning over hoe om te gaan met maatschappelijke spanningen in het hoger onderwijs wierpen de respondenten veel vragen op die binnen deze verkenning onbeantwoord blijven. Het gaat dan bijvoorbeeld om dilemma's rond schaalvergroting en anonimisering; ruimte voor persoonlijke stellingname versus de uitgangspunten van de grondwet; individualisme versus solidariteit, loyaliteit en *sense of belonging*; segregatie versus samenwerking tussen diverse groepen studenten; persoonlijke waarden versus beroepscode en een passende zorgstructuur voor studenten die worstelen met leven tussen twee culturen.

In het licht van het vraagstuk van deze verkenning is het belangrijk hier antwoorden op te formuleren. Deze dilemma's raken echter ook aan andere vraagstukken binnen het hoger onderwijs. Daarom is het aan te bevelen om hier vanuit een overstijgend perspectief naar te kijken en antwoorden op te formuleren. Daarbij kan elke school natuurlijk eigen keuzes maken.

1. Inleiding

Wereldwijd zijn we opgeschrikt door aanslagen in verschillende landen. De gebeurtenissen in Brussel, Istanbul, Londen en Parijs hebben voor veel zorgen, maar ook voor verdeeldheid gezorgd. Tegelijkertijd worden er felle discussies gehouden over zaken als etnische profilering en institutionele discriminatie. Het zijn onderwerpen die ook in het onderwijs (indirect) invloed kunnen hebben. Want hoe ga je om met dergelijke ingrijpende gebeurtenissen in de klas? Moet je als onderwijsinstelling wel of geen aandacht besteden aan maatschappelijke spanningen en aan welke gebeurtenissen wel en aan welke niet? Wat leeft er precies onder docenten en studenten en waar lopen zij tegenaan? Hoe zorg je als docent voor een veilig leerklimaat waar ruimte is voor iedereen? Met andere woorden: hoe ga je als docent binnen een onderwijsinstelling om met maatschappelijke spanningen en hoe kun je dit bespreekbaar maken? Deze vraag leeft op verschillende hogescholen.

In 2016 startten Kennisplatform Integratie & Samenleving en Hogeschool Utrecht een verkenning waarbij we inzoomen op de knelpunten, behoeften en randvoorwaarden voor een veilige leeromgeving. In hoofdstuk 2 staan we stil bij wat we verstaan onder 'maatschappelijke spanningen'. Vervolgens geven we in hoofdstuk 3 een beknopt overzicht van wat er bekend is over het omgaan met maatschappelijke spanningen in het onderwijs. In hoofdstuk 4 en 5 bespreken we vanuit het perspectief van de docenten (4) en van de studenten (5) welke vragen en dilemma's er leven rondom maatschappelijke spanningen op de hogeschool. In hoofdstuk 6 is te lezen wat docenten nodig hebben om hier beter mee om te gaan. Daarna geven we in hoofdstuk 7 een overzicht van enkele bruikbare aanpakken en methoden die in het hoger onderwijs ingezet kunnen worden. Tot slot doen we in hoofdstuk 8 enkele aanbevelingen hoe beter om te gaan met maatschappelijke spanningen op de hogeschool.

2. Focus verkenning en onderzoeksvraag

Als het gaat om maatschappelijke spanningen, denken we al snel aan grote, wereldwijde conflicten zoals de aanslagen van 11 september of het Israël-Palestina conflict. Maar ook dichterbij huis kunnen we maatschappelijke spanningen aanwijzen. Zo zorgden de moorden op Theo van Gogh en Pim Fortuyn ook voor hevige conflicten. En recenter waren er conflicten over het uiterlijk van zwarte Piet of het politiegeweld.

Een kenmerk van maatschappelijke spanningen lijkt te zijn dat groepen mensen fundamenteel van mening verschillen over belangrijke waarden, en groepen mensen in de samenleving daardoor tegenover elkaar komen te staan. Een hevig debat hoeft echter niet per definitie te leiden tot maatschappelijke spanning. Als er ruimte is voor alle meningen, komen groepen die van mening verschillen niet tegenover elkaar te staan. Echter, 'op het moment dat deze debatten escaleren en leiden tot agressief gedrag naar andersdenkenden toe, dan is er sprake van een maatschappelijke spanning die niet meer als vanzelf binnen de bestaande instituties wordt opgelost'.¹ Een onveilige situatie is dan het resultaat.

In deze exploratieve verkenning ligt de focus daarom op de volgende definitie van maatschappelijke spanningen: *ingrijpende gebeurtenissen (zoals etnisch profileren, aanslagen, discriminatie of diversiteitsvraagstukken) die zorgen voor spanningen of onveiligheid in de onderwijsinstelling.*

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit rapport is:

Hoe ga je als docent binnen het hbo om met maatschappelijke spanningen en hoe kun je dit bespreekbaar maken?


We gaan in op de ervaringen van docenten met moeilijke situaties en op hun behoeften wat betreft het beter omgaan met maatschappelijke spanningen binnen het hbo.

2.1 Onderzoeksaanpak

Voor deze verkenning hebben we allereerst een beknopte deskresearch uitgevoerd. Hiervoor bestudeerden we diverse bronnen: wetenschappelijke studies naar controversiële thema's binnen het onderwijs, maar ook journalistieke verslagen, nieuwsartikelen en recente bijeenkomsten van docenten en studenten aangezien het om een thema gaat dat dichtbij de actualiteiten ligt. Vanuit dit overzicht konden we een aantal kernthema's destilleren. Ook zijn beleidsstukken over dit vraagstuk van de vier betrokken hogescholen opgevraagd. Daarnaast is binnen de Hogeschool Utrecht een digitale enquête uitgevoerd. Met de uitkomsten van deze deskresearch en de enquête die door 261 medewerkers is ingevuld, is een topiclijst opgesteld.

Aan de hand van deze topiclijst zijn 6 verdiepingsinterviews gedaan met in totaal zes docenten van vier hogescholen: Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam, Haagse Hogeschool en

¹ <http://publieke-beleidsbemiddeling.nl/type-conflicten/maatschappelijke-spanningen/>



Hogeschool Rotterdam. Daarnaast hebben we een focusgroep georganiseerd met studenten van de Hogeschool Utrecht, om hun perspectief op de besproken thema's ook te onderzoeken. Alle interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd. De respondenten worden anoniem of met gefingeerde namen geciteerd vanwege hun privacy.

Ook is geïnventariseerd welk aanbod beschikbaar is dat ingezet kan worden ten behoeve van de benoemde knelpunten, behoeften en randvoorwaarden.

De bevindingen van deze verkenning zijn voorgelegd en getoetst aan de ervaringen van het Platform Integrale Veiligheid en aan medewerkers van de Hogeschool Utrecht tijdens een intern congres op 26 januari 2017.

3. Deskresearch

3.1 Spanningen in het hoger onderwijs

Margalith Kleijwegt deed in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een half jaar onderzoek naar maatschappelijke spanningen op scholen. Hiervoor bezocht ze diverse scholen in Den Haag, Hengelo, Rotterdam, Almere en Amsterdam. Het waren vier hbo's, acht mbo's en vijf vmbo's. Dit resulteerde in het rapport *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?*. De titel refereert naar de 'mentale segregatie' die zij zag tussen jongeren in de klas: verschillen in denkbeelden gecombineerd met desinteresse in de studiegenoot (Kleijwegt, 2016: 50). Zo worstelen migrantenjongeren met negatieve beeldvorming of discriminatie en autochtone jongeren met het gevoel dat zij later geen baan of huis zullen krijgen omdat ze denken dat vluchtelingen voorrang krijgen en autochtonen de minderheid worden. Studenten onderling begrijpen elkaars werelden niet, maar ook docenten weten vaak niet hoe zij om moeten gaan met bepaalde ongenueanceerde uitingen van hun leerlingen of met radicalisering.

Kleijwegt onderzocht of docenten toegerust waren om om te gaan met ongenueanceerde en extreme opvattingen van jongeren. Het thema radicalisering speelde bij alle instellingen, concludeert zij. Hoe er wordt gereageerd en waar de focus op ligt, verschilt echter per instelling: 'Als zich iets voordoet, doet de ene opleiding het af als incident terwijl de andere onderwijsinstelling er serieus werk van maakt. Ook protocollen – als die er al zijn – zien er overall anders uit. Directies en docenten maken zich trouwens over een grotere groep zorgen dan alleen de radicalen, ze zien een groeiende groep jongeren die zich hier niet thuis voelen, jongeren die bovendien allerlei problemen hebben en zich vaak op sleeptouw laten nemen door sociale media. De invloed ervan is groot en daar heeft het onderwijs nauwelijks antwoord op.' (Kleijwegt, 2016: 13).

Feitenrelativisme

Volgens de auteur was er weinig verschil tussen het vmbo, mbo en het hbo, op twee zaken na. In het hbo speelt het relativisme van feiten en waarden een belangrijke rol en wat ook belangrijk is in het hbo is de rol van docenten en hun interactie met elkaar en met de studenten. Studenten worden – ook onder invloed van social media – kritischer ten aanzien van algemeen geaccepteerde verklaringen; dit wordt ook wel feitenrelativisme genoemd. Wanneer het om ingrijpende gebeurtenissen gaat, zoals aanslagen, kan dat voor spanningen zorgen: 'Voor docenten is het nieuwe relativisme vooral een heikel punt. Hoe ga je daar mee om? Feiten en analyses gelden vaak niet meer. Men heeft eigen waarheden en constructies (...). Iedereen weet toch dat de Mossad achter 9/11 zat? Ga er maar aanstaan als docent.'²

Zo waren er migrantenjongeren die riepen dat 'de mensen van Charlie Hebdo er zelf om hebben gevraagd', maar ook autochtone jongeren die ervan overtuigd waren dat het verdronken driejarig

² <http://www.scienceguide.nl/201603/zware-bagage-voor-hogescholen.aspx>

Syrisch jongetje Aylan een 'opgezet plan' was van de media om medelijden met vluchtelingen te wekken en dat hij niet verdronken is.

Een kernwaarde van het hoger onderwijs is kritisch denken en waarheidsvinding. Maar wat als studenten algemeen geaccepteerde verklaringen in twijfel brengen en hardnekkig vasthouden aan hun eigen verklaring? En wanneer verandert hun alternatieve verklaring in een 'complottheorie'?

Rol van de docent

De rol van de docent is ook minder duidelijk geworden. De pedagogische opdracht in het onderwijs lijkt steeds belangrijker te worden, zoals blijkt uit de toenemende aandacht voor burgerschapsvorming op scholen (Pels, 2011). Maar er ontbreekt nog consensus over hoe de pedagogische opdracht vorm moet krijgen. Dit geldt voor het primair en voortgezet onderwijs, maar is ook voor het hoger onderwijs een belangrijk punt (Berger et al, 2010: aangehaald in Pels, 2011). Er is een zekere handelingsverlegenheid en onmacht onder docenten en hun leidinggevendenden, zo blijkt uit de studie van Kleijwegt. Er wordt niet of niet op tijd ingeschakeld door docenten, omdat ze vaak niet weten bij wie ze terecht kunnen en/of omdat ze weinig toegerust zijn voor onderwijs in multi-etnische context.

Studenten als deskundigen

Bovendien worden islamitische studenten als vermeende 'islam-deskundige' bestempeld terwijl ze ook zelf ook bang zijn en zich zorgen maken over de samenleving. Youssef Azgari (lector aan Avans Hogeschool) stelt tijdens het hbo-debat in Nieuwspoot: 'Wat ook niet helpt in "het debat" is dat elke student die moslim is onmiddellijk wordt "opgepompt" tot Islam-deskundige. Ze weten er zelf vaak bar weinig van. Komen ze in Marokko dan zien ze een land dat hen in dat opzicht echt vreemd is, bijvoorbeeld. Overdrijf die Islam-focus dus alsjeblieft niet zo.'³ Uit een rondetafelgesprek met studenten en docenten aan de Hogeschool Utrecht bleek dat deze verwachtingen er bovendien voor zorgen dat sommige studenten zich uitgesloten kunnen voelen en niet zoals andere studenten kunnen reageren op wat er is gebeurd.

Loyaliteiten

Dit heeft raakvlakken met het loyaliteitsvraagstuk. Voor welke slachtoffers houd je wel één minuut stilte en voor welke slachtoffers niet? In het artikel 'Een aanslag in Brussel is erger dan in Ivoorkust, of toch niet?' in *Trouw* van maart 2016 stond dit punt ter discussie. Zo legt hoofddocent Ethiek en Politieke filosofie Rutger Claassen uit dat het heel normaal is dat wat dichtbij gebeurt, meer met je doet dan wat verder weg plaatsvindt. Maar tegelijk stelt hij dat onze gevoelens zich niet houden aan geografische grenzen; zeker als je *roots* in een ander land liggen of als je familie en vrienden in dat gebied wonen: 'Als je nchtje in Nigeria woont, doet die aanslag daar je natuurlijk meer. En die laatste grote aanslag in Ankara, daar kun je eigenlijk niet over zwijgen, daar moet je iets mee.'

Tweede Kamerlid Tunahan Kuzu benadrukt in hetzelfde artikel dat het niet een loyaliteitsvraagstuk betreft, maar een solidariteitsvraagstuk.

³ [idem.](#)

Een te groot verschil in aandacht voor slachtoffers (voor de ene aanslag wel een minuut stilte organiseren en voor de andere niet) komt volgens het Kamerlid hypocriet over en kwetst groepen mensen.⁴

3.2 Interpersoonlijke competenties

Welke vaardigheden hebben docenten nodig in een multiculturele klas en in hoeverre verschillen deze met generieke competenties? Deze vraag onderzochten Wubbels et al (2006) in hun studie naar interpersoonlijke competenties van docenten. Op basis van hun exploratief onderzoek en een casestudy komen zij tot enkele interpersoonlijke competenties die docent nodig hebben.

Zo moet een docent zich bewust zijn van specifieke behoeften van bepaalde studentengroepen en gebruikt hij of zij kennis, strategieën en interpersoonlijke vaardigheden om een positief klimaat te creëren. Verder blijkt dat de interpersoonlijke competenties die ingezet worden in een multiculturele klas beschouwd kunnen worden als algemene onderwijscompetenties. Wel is het zo dat in een multiculturele klas deze competenties nog meer van belang zijn dan in een minder diverse klas (2006: 410-412).

Enkele van deze competenties zijn:

1. Monitoring en managen van studentgedrag
 - a. Bewustzijn van competitie en conflict tussen studenten
 - b. Omgaan met emotionele reacties zonder angst
 - c. Voldoende informatie geven wanneer regels worden verbroken
 - d. Omgaan met macho-gedrag en geen discussie toelaten wanneer regels worden verbroken
 - e. Uitstralen dat je in controle bent
2. Creëren van positieve docent-student relatie
 - f. Gebruik maken van humor
 - g. Respect en interesse tonen in studenten en hun achtergrond
 - h. Werken aan zelfvertrouwen van studenten
 - i. Geven van feedback zonder te denigreren of schaamtegevoelens op te wekken
3. Student-betrokkenheid stimuleren
 - j. Ruimte geven aan studenten om fouten te maken
 - k. Belonen van goed gedrag en dit aandacht geven
4. Attitude en kennis van docent
 - l. Bewust zijn over eigen percepties en vooroordelen over studenten en bereid zijn dit te onderzoeken
 - m. Bewust zijn van statusverschillen tussen en in groepen

⁴ <http://www.trouw.nl/tr/nl/38571/Aanslagen-Brussel/article/detail/4268932/2016/03/24/Een-aanslag-in-Brussel-is-erger-dan-in-Ivoorkust-of-toch-niet.dhtml>

3.3 Inclusief denken

Maar welke pedagogische aanpak werkt het beste in de diverse klas? De auteurs Yvonne Leeman en Wim Wardekker deden hier in 2012 een klein onderzoek naar. Ze constateerden dat er meerdere pedagogische visies waren, maar dat het nog steeds onbekend was welke aanpak het beste werkt.⁵ In hun studie onderzochten ze in hoeverre er inclusieve relaties ontwikkeld konden worden in de klas. Deze inclusieve relaties geven ruimte aan verschillen zoals culturele, religieuze en politieke verschillen. Dit vraagt om wederzijds vertrouwen en een inrichting van de lessen waardoor alle leerlingen zich op fysiek, cultureel en emotioneel gebied veilig voelen. Een belangrijke randvoorwaarde daarbij is dat docenten een open en onderzoekende blik hebben naar alle leerlingen in de klas: 'Stimulerend én corrigerend willen en durven optreden hoort erbij, maar ook gesprekken in de klas over gevoelige kwesties niet mijden, maar aangaan. Door onderwerpen te mijden krijgen de leerlingen, volgens de onderzoekers, namelijk niet de kans om ervaring op te doen met de moeite die ook bij pluriform samenleven hoort.'⁶

Volgens de onderzoekers is dit niet voorbehouden aan aparte 'vormingsactiviteiten' zoals een gesprek met de mentor. Maar dient dit juist ook plaats te vinden bij de inhoudelijke vakken. Oog hebben voor externe ontwikkelingen in en buiten het onderwijs (zoals de oorlogen en conflicten in Noord Afrika en het Midden Oosten) die het inclusieve denken kunnen ondermijnen, is ook belangrijk. Deze kennis dient vervolgens gebruikt te worden voor het onderwijs en het werken aan inclusieve relaties. De pedagogische professionaliteit van leraren speelt dus een grote rol als het gaat om maatschappelijke spanningen.

Ook het Europese Radicalisation Awareness Network (RAN) pleit ervoor dat docenten het moeilijke gesprek blijven voeren. Na de aanslag op de redactie van Charlie Hebdo kwamen de leden van dit netwerk samen en schrijven zij in een aantal bijeenkomsten een manifest om scholen en politici te inspireren. 'Zeer nuttig, vond de coördinator die bijeenkomsten, waar iedereen het erover eens was dat docenten hoe dan ook moeten proberen het gesprek aan te gaan als leerlingen met extreme ideeën en uitspraken komen. (...) Dat soort gesprekken zijn heel lastig, maar zullen in de toekomst steeds vaker moeten worden gevoerd. Daarom moeten docenten meer dan nu getraind worden om zulke "moeilijke gesprekken" te kunnen voeren. En directies zullen hen daarin moeten steunen.' (Kleijwegt, 2016: 32).

⁵ <http://www.kis.nl/artikel/polarisatie-de-klas-wat-nu>

⁶ idem

4. Wat speelt er bij docenten?

Op basis van de informatie in het vorige hoofdstuk kwamen we tot de volgende vijf thema's die we in diepte-interviews onder docenten en studenten onderzocht hebben:

1. De sfeer in de klassen
2. Spanningen tussen studenten
3. Spanningen tussen studenten en docenten
4. Interacties met collega's
5. Handelingsperspectief van docenten

Per thema zullen we de bevindingen van de docenten bespreken. De citaten in de tekst zijn geanonimiseerd en afkomstig van de respondenten van de vier hogescholen. Ook zullen niet eerder vastgelegde onderwerpen die door docenten zelf zijn aangedragen worden besproken.

4.1 De sfeer in de klassen

Individualisering in het onderwijs

In het hoger onderwijs is de relatie tussen docent en studenten minder intensief dan in het voortgezet onderwijs. Een hbo-instelling is bovendien veel groter dan een middelbare school en ook binnen faculteiten kan het zijn dat groepen elkaar niet kennen. De docenten die we spraken, geven aan dat de individualisering binnen het onderwijs toeneemt. Dit heeft invloed op de band tussen docent en student en soms ook op het studiesucces.

'Individualisering kenmerkt de samenleving in zijn totaliteit. Die is ook binnen het onderwijs binnengekomen. Dit heeft voordelen maar zeker ook nadelen. Voordelen hoor je op hbo jaarcongres. Iedereen is bezig met flexibele programma's, veel keuzemogelijkheden. Zodat de student tevreden is (...). Vroeger kon ik studenten een heel studiejaar volgen. Nu is dit ondenkbaar. Ik zie de studenten nu maximaal zes lessen. Net als ik hun naam onthoud dan gaan ze alweer weg. Hierdoor is mijn relatie met de studenten minder geworden dan voorheen. Dit is typerend voor het huidige onderwijs. De sfeer in de klas en in korte tijd iets opbouwen met student is anders dan voorheen.'

Wereldpolitiek in de klas

Met de toenemende diversiteit in afkomst, geloof en politieke kleur kan de sfeer ook sneller omslaan, volgens de docenten. De 'buitenwereld' komt sneller binnen en heeft zichtbaar effect op studenten.

'Wat nieuw is, is dat er extreme opvattingen in de klas zitten. Dat de wereldpolitiek sneller in de klas landt. Vroeger zat niet iedereen met een iphone in de klas en op social media. Nu zie je het als je met een groep werkt en er gebeurt iets in de wereld. Met Turkse studenten heb ik meegemaakt dat er in de klas gereageerd werd op nieuws dat binnen kwam via de app. Dat zie ik meteen in de klas, want dan heerst er onrust in de groep. De 'minder-minder'-uitspraak van Geert Wilders wekte zichtbare woede op bij de studenten in de klas.'

De politiek komt steeds sneller binnen en je ziet dat de binding met herkomstlanden heel groot is. Dat levert niet noodzakelijkerwijs conflict op, maar meer onrust.'

In sommige gevallen kan de sfeer er zelfs toe leiden dat studenten besluiten te stoppen met de studie. Dat het geen makkelijke opgave is om deze sfeer om te buigen, blijkt uit de ervaringen van onderstaande docent.

'Ik signaleer het elk jaar dat er spanningen zijn tussen studenten. Dit jaar ben ik er veel actiever op in gaan spelen. Maar het is wel heel vermoeiend. Ik vind het echt heel belangrijk dat er een veilige sfeer is. Dus ik denk niet dat er méér spanningen zijn, maar dat het structureel is. Ik zeg het ook tegen mijn teamleider. Uiteindelijk beamen ze dat ook wel, omdat er veel studenten uitvallen. Er zijn nu namelijk studenten die na 2 jaar weggaan vanwege de sfeer.'

Eén minuut stilte

Een veelgenoemd voorbeeld waarbij de sfeer in de klas snel omsloeg, heeft betrekking tot het houden van één minuut stilte na de aanslagen in Parijs en Brussel. Op bijna alle hogescholen werd deze minuut stilte gehouden, maar de docenten die wij spraken waren daar niet bij aanwezig. Allemaal noemden ze de reactie van studenten hierop, vanwege de selectieve aandacht voor slachtoffers. Een minuut stilte houden voor Brussel, maar niet voor Istanbul, Beiroet of Aleppo ervaren veel studenten als onrechtvaardig en hypocriet.

'Dan zie je opeens dat docenten met het nemen van die minuut stilte een beroep doen op het "wij-gevoel" van studenten. Maar dan zie je dat studenten daar niet in mee kunnen of willen, omdat ze zeggen: "hoezo 'wij'? Je hebt ook geen solidariteit als er in de moslimwereld iets gebeurt". Dat snap ik. Maar ik vind het ook onhandig van docenten, maar tegelijk ook respectloos van studenten die er dan doorheen gaan. Dat zijn moeilijke dingen. Je kunt er op dat moment niet fatsoenlijk over praten. Dan moet je echt afstand nemen.'

In de ogen van studenten is er sprake van selectieve aandacht. Eén docent gaf aan dat hetzelfde probleem bij de Coming Out day speelde.

'Als er in Turkije iets gebeurt, merk je dat ook in de klas. Alle maatschappelijke spanningen kom je in de klas tegen. Al merkten we toen wel toen er aanslagen in Turkije waren, dat we dachten; we hebben wel met Parijs die aandacht gegeven. We moeten consequent zijn, wanneer doen we het wel en wanneer niet? Dat is heel interessant, die discussie hebben we nu weer met de regenboogvlag hijsen. Er werd ons gevraagd om de regenboog vlag te hijsen met Coming Out day. Het is door studenten opgehangen, niet door ons. We willen namelijk dat de vlag van onze hogeschool uitstraalt dat iedereen welkom is. Wetende dat de problemen er elke dag zijn en dat we dat in de kern moeten aanpakken en niet alleen symbolen. Tegelijk kunnen symbolen helpen en een statement maken. Dus het is lastig. In Nice, al die mensen hebben we ook niks voor gedaan. De afweging die we maakten was: heeft het met onderwijs te maken; waren er studenten betrokken; was het een aanval op iets waar we onderdeel van maken (een onderwijsinstelling of bepaalde vrijheid die nodig is voor kennis). Het blijft zoeken. Maar elke week een minuut stilte en die instructies doorsturen is ook niet de oplossing, denk ik. Ik ben er ook nog niet uit. Maar je kunt geen algemene checklist maken.'

De docenten gaan hier verschillend mee om. Zo geeft een docent aan dat ze de gevoelens van studenten wel kan begrijpen en dat ze zich wil inspannen om ze beter te begrijpen en dichter bij hun belevingswereld wil komen. Een andere docent (met een communicatie-achtergrond) probeert de studenten de logica van media-aandacht bij te brengen en uit te leggen waarom er voor sommige aanslagen wel een minuut stilte wordt gehouden en voor andere niet.

'Met die aanslag in Brussel, dan grijpt iedereen naar z'n telefoon. Toen ik dat zag, dacht ik: weet je wat, ik zet wel even op de Broadcast algemeen aan. Dan zijn we er ook weer met z'n allen bij. Toen zeiden de studenten: deze aanslag gaat wel via de Broadcast en de andere aanslag niet. Dus dat is voor mij en anderen ook iets om bewust van te zijn. Dus misschien kunnen we altijd een minuut stilte houden, in de trant van: zijn er dingen die er spelen die je aandacht vragen, zoiets. Maar tot op heden eigenlijk niet gedaan. Maar ik dacht nu ook naar aanleiding van Turkije⁷: misschien dat studenten zelf met input kunnen komen. Hoe precies weet ik ook niet. Het is lastig. Maar als het gaat om beleefwereld van studenten, dan zouden we daar als opleiding meer aan kunnen doen.'

Eén docent geeft aan dat hij zelf nooit voor een minuut stilte zou kiezen, omdat je niet elke aanslag of gebeurtenis in die vorm kunt behandelen. Liever gaat hij daarom het gesprek aan over maatschappelijke gebeurtenissen.

'Ik zou persoonlijk nooit een minuut stilte vragen in de les. Want dan kun je aan de gang blijven. Na Orlando weer een minuut stilte? Na Brussel weer een minuut stilte? Ik heb dat altijd moeilijk gevonden, want kijk, ik wil met iedereen solidair zijn, maar hoe? Waarom dat wel en dat niet? Houd daar mee op! Maar ik vind dat moeilijk, hoor. Ik vind solidariteit wel een belangrijk iets, maar ik doe het liever niet via deze vorm, de minuut stilte. Liever toch het gesprek blijven aangaan.'

Op een hogeschool is er vanuit het College van Bestuur naar alle directeuren een mail gestuurd met instructies over hoe om te gaan met de aanslagen in Parijs. De docenten kregen handvatten om het gesprek te voeren met studenten.

'Toen die aanslagen waren geweest, hebben we vanuit het CvB naar alle directeuren een presentatie gegeven voor docenten met instructies van; we weten dat je maandag een aparte les tegemoet gaat, want het kan best zijn dat het iets doet met jou en studenten. Hier zijn nog wat tips en handreikingen voor als je je afvraagt hoe je daar mee moet omgaan in de klas. En daarin staan instructies en adviezen. Neem zelf niet heel duidelijk stelling aan het begin. Maar geef ruimte aan wat er leeft en laat mensen dat uitleggen. Zorg ervoor dat mensen elkaar niet in de rede vallen. Dat er respect onderling is. Dat er ruimte is voor emoties en verschillende ervaringen.'

Andere docenten geven aan dat er geen overleg of inhoudelijke ondersteuning is geweest over het houden van een minuut stilte. Welke reacties kun je verwachten en hoe kun je daar mee omgaan?

⁷ De aanslag op vliegveld Ataturk in Istanbul op 28 juni 2016.

Volgens één docent is er op zijn hogeschool wel veel beleid wat betreft het moeilijke gesprek aangaan en wordt er veel aandacht besteed aan de probleemanalyse van diversiteitsvraagstukken. Maar hoe je dat vervolgens concreet aanpakt in de praktijk, blijft de vraag.

'Er was een denktank diversiteitsbeleid en een gespreksmodel wat we hier gebruikt hebben: interculturele gespreksvoering. Dat werd hier toen omarmd en meegenomen, maar dan is het een boekwerk en daarna komt het water niet over (...). We zijn heel goed in het analyseren van het analyseren en het analyseren, en dingen in een model gooien en dan gaan we dat weer analyseren...Maar ik heb soms de behoefte aan, wat gaan we nou doen!'

4.2 Spanningen tussen studenten

Gescheiden werelden?

Marghalith Kleijwegt signaleerde een vorm van 'mentale segregatie' bij de onderwijsinstellingen die zij bezocht. Dit verschijnsel slaat op de verschillen in denkbeelden gecombineerd met desinteresse in studiegenoten, aldus Kleijwegt (2016: 50). Gescheiden groepen zijn hier vaak het resultaat van. Soms ligt onbekendheid met andere levenswijzen en achtergronden hieraan ten grondslag, soms stereotyperingen of vooroordelen. Met de toenemende diversiteit in klassen, kunnen 'klikjes' langs etnische lijnen meer zichtbaar worden. Zo geeft een docent aan dat zijn studenten met dezelfde achtergrond liever met elkaar optrekken, omdat ze zich in elkaar herkennen.:

'Ik hoorde laatst iemand zeggen: "autochtone studenten willen niet meer met allochtone studenten samenwerken". Zo stellig had ik het nog nooit gehoord. Ik had daarna een groep Marokkaanse studenten in de les en ik vroeg ze: Reageer daar eens op, want ik schrik daarvan. Ze zeiden volmondig: "Ja, dat is ook zo. Wij gaan heel anders met elkaar om. Wij hebben niet die strikte tijdsindeling zoals andere groepen. Wij hebben meer problemen met de taal en zij hebben het gevoel dat ze ons moeten helpen met de taal. En het is gezelliger bij ons. Wij hebben het ook lekker over onze baantjes bij de Albert Heijn en over familie enzo." Eentje zei: "We matsen elkaar. We stellen niet zulke hoge eisen aan elkaar, maar proberen elkaar erdoorheen te krijgen. Als iemand wat zwak is, trekken we hem gewoon mee.'"

Spanningen tussen studenten met een verschillende achtergrond kunnen soms heel onverwachts in de klas opduiken en lastig zijn om op te reageren, legt een volgende docent uit.

'In een grote groep zie je dat er geïrriteerd gereageerd wordt op elkaar. En dat kom ik vooral tegen in het eerste jaar; allochtoon tegenover autochtoon. Dat kan soms heel erg uit het niks komen, zonder dat je weet wat de aanleiding was. Dan vind ik het heel moeilijk om dat te bespreken. Want als ik het bespreek en daar aandacht aan geef, dan kan ik het ook versterken. Wat ik dan doe is gewoon aan de mensen vragen: Wat is er aan de hand? Als ze niet kunnen zeggen wat er aan de hand is, dan zeg ik: Willen jullie ajb niet zo geïrriteerd op elkaar reageren. Als het onduidelijk is en ik de indruk krijg dat ze er niet over willen praten.

Als iemand daar wel iets over wil zeggen, dan vind ik het al moeilijk want die reden van die irritatie is vaak niet rationeel. Dat zijn vaak van die erupties, van die ondefinieerbare momenten.'

Meerdere docenten noemen het gebrek aan gemengde groepen bij samenwerkingen of binnen werkgroepen, evenals een focus op de 'eigen groep' bij het doen van stage en onderzoek. Studenten komen daardoor te weinig in aanraking met andere denkbeelden. Hierdoor ontwikkelen ze ook geen vaardigheden die ze nodig hebben om later hun beroep goed uit te oefenen. Een docent waarschuwt dan ook voor het feit dat een te grote focus op de afkomst ervoor kan zorgen dat studenten geen bekwame professionals zullen zijn. Dat geldt zowel voor studenten met, als voor studenten zonder een migrantenachtergrond.

'De "eigen niche" zie je binnen de opleidingen steeds meer gebeuren. Ik heb een aantal afgestudeerden van Marokkaanse afkomst gehad die allemaal onderzoek deden naar thema's in de eigen gemeenschap. Vaak lopen de studenten ook nog eens stage bij organisaties gericht op Marokkaanse cliënten. De instellingen willen ze graag hebben, omdat ze de deskundigheid hebben en ze spreken ook nog eens de taal van de cliënten. Zo krijg je hulpverleners die hun eigen niche binnen de opleiding hebben. Maar die hebben helemaal geen vertrouwen om met types zoals ik te werken. We zeggen wel dat we ze opleiden tot brede hulpverleners. Dat geldt ook voor onze autochtone studenten. Daarvan vinden we ook dat we ze moeten opleiden om met allochtone cliënten te werken. Maar we zien ook dat werkgevers liever iemand aannemen met eenzelfde achtergrond. Je ziet dus dat die scheiding tussen groepen blijft bestaan en dat is ook echt een probleem.'

Clustering kan ook tot minder studiesucces leiden. Deze docent gaf aan dat je daarom elke les actief de studenten moet mengen. Het mengen vraagt de nodige inzet van de docent, maar zorgt ervoor dat de studenten inhoudelijk serieuzer te werk gaan en dat ze al kunnen oefenen met omgaan met diversiteit in hun toekomstige banen.

'Mensen gaan altijd zitten zoals ze niet moeten zitten en zoeken elkaar op; Turkse meisjes, Christelijke meisjes etc. ik noem een paar stereotypes, maar dat zie je ook in de klas. Als je er niks aan doet, dan krijg je dat. Soms lukt het helemaal niet om daar iets aan te doen. In het begin vooral. Nu weet ik dat als je er iets aan wilt doen, moet je actief gaan mengen; jij gaat daar, en jij gaat daar. Tegen je gemakzucht in dan. Je hebt al zoveel dingen aan je hoofd. Je moet er maar zin in hebben, elke twee uur opnieuw. Daarnaast, je hebt een professie waarin etnische diversiteit een rol speelt. En je moet later gaan samenwerken met collega's met andere achtergronden en cliënten. Je hebt hier al die rijkdom in je klas. En dan ga je beperken tot geïsoleerde clubjes? Dat is doodzonde. En bovendien; toen ik dat liet gebeuren, die klas viel uit elkaar. Verschrikkelijke resultaten, geen groepsdynamiek waarin ze elkaar stimuleerden. Studenten hebben ook verbondenheid nodig, de klas aanspreken als klas. Motiveren om elkaar op te zoeken; waar is Pietje vandaag? Hoezo weet je dat niet? Zoek hem op, bel hem op! Investeren in klassenrelatie onderling, die klassen halen allemaal hun P. en nemen elkaar op sleeptouw.'

Houding en opvattingen studenten

Uit de gesprekken blijkt dat opvattingen van studenten scherper zijn geworden; bij eerstejaars hbo-studenten zijn nuance en een kritische houding vaak (nog) ver te zoeken. De standpunten van studenten kunnen ook invloed hebben op het verloop en de inhoud van de les, bijvoorbeeld bij een vak waar mensenrechten centraal staan. Zo vertelt een docent, naar aanleiding van een les waarbij de opvang van vluchtelingen ter sprake kwam, dat de standpunten van studenten zich lijken te verharderen en bespreking van zo'n onderwerp daarmee moeilijker maken.

'Ik liet een filmpje zien vanuit een detentiecentrum in Griekenland waarin er met brood werd gegoid. Ik vond dat een heel duidelijk voorbeeld van mensenrechtenschending, zo ga je niet om met mensen. Mensen kunnen vertrapt raken, de sterksten die overleven etc. Maar de meeste studenten vonden het niet zo erg. Op dat moment was ik er wel van geschrokken. Als ik kijk naar vijf of zes jaar terug, zijn studenten veel harder geworden. Misschien ook omdat we het gewend zijn met de media. Maar daar kijk ik van op: waar is de solidariteit gebleven? Waar gaat het naartoe? Op dat moment maakt het het voor mij ook moeilijker om over mensenrechten te praten. Want voor mij was het een hele duidelijke introductie naar iets, en dan moet ik weer uitleggen waarom dat ook al weer mensenrechtenschending is. En je merkt dat veel mensen het daar niet mee eens zijn.'

Een andere docent nuanceert de 'verharding' onder studenten door te wijzen op hun tegendraadse instelling. Studenten zijn volgens hem ook nog aan het puberen en kunnen daarom met opzet de confrontatie opzoeken. Een open en niet belerende houding is daarom belangrijk.

'Studenten willen ook kritische denkers zijn. Als je zegt: "Zoals we allemaal weten, is de PVV onzin." Als iemand dit zou zeggen, zou ik al geneigd zijn om te zeggen: "Oh ja? Wat bedoel je nou precies? Wat vind je dan precies onzin?" Terwijl ik vind dat de meeste opvattingen onzin zijn, maar als iemand het zo zou stellen, zou ik toch kritisch kijken. Studenten zijn er gevoelig voor en zien het als iemand ze op een bepaalde manier probeert op te voeden. Als je het vraagstuk in alle openheid zou neerzetten, de dilemma's van het wel of niet geven van eten. Wat als jij straks iemand ziet die honger heeft, en jij hebt een broodje, geef je het aan hem of niet? Als je het zou geven, zou je het gooien of aangeven? Dan denk ik dat je een hele andere discussie hebt. En dan laat je het filmpje zien. Het is ook de dynamiek van de groep. Het is dus niet per se opvattingen altijd, maar ook tegendraads willen zijn op die leeftijd.'

Docenten kunnen bepaalde situaties terugkoppelen naar de inhoud van de les, waardoor studenten moeten nadenken over hun houding. Maar soms kunnen de opvattingen van studenten niet makkelijk ingevlochten worden in de studiestof waardoor docenten niet weten wat ze met een opvatting moeten doen. Vaak zorgen deze ook voor een tweedeling in de klas. Wanneer studenten hun 'loyaliteit met de Arabische wereld' uiten, kan dit vreemd of zelfs onveilig overkomen bij docenten.

'Er werd bij de aanslagen gezegd: "Ik vind jullie schijnheilig, over de aanslagen, maar als het bij ons gebeurt, dan boeit het niemand..." Dan wordt het een "wij en jullie". Terwijl ik denk: je bent hier geboren, waar heb je het over?'

Maar kennelijk is de loyaliteit bij die Arabische wereld... dat is dan wel opletten: ik wil niet zeggen dat je radicaliseert, maar ik zie wel dat je een standpunt aan het opbouwen bent waarmee je jezelf tegenover je eigen leefwereld plaatst. En dat is wel gevaarlijk. Maar goed, het is tegelijk ook goed dat studenten dat durven te zeggen. Er is veel frustratie bij studenten.'

Ook kunnen de opvattingen van studenten terugkomen in werkstukken of scripties. Zorgwekkende standpunten kunnen dan alsnog een voldoende krijgen op basis van de formele beoordelingscriteria. Hierin staan geen eisen voor het respecteren van de principes van onze grondwet of respectvol taalgebruik.

'Stel dat ik iemand met radicale opvattingen moet beoordelen. We kijken wel eens in de groep naar zo'n stuk van een docent die dat inbrengt. Ik mag iemand niet op zijn standpunten beoordelen, maar ik lees wel standpunten waar ik erg van schrik. Moet ik volgens de officiële beoordelingscriteria een voldoende geven? Wij stellen eisen aan werkstukken, het moet taalkundig goed zijn, geen spelfouten, bronvermelding moet goed zijn etc.. Waarom staan er in die voorwaardelijke eisen aan werkstukken, niet ook respectvol taalgebruik en democratische waarden? Pas als aan die eisen wordt voldaan, kan een werkstuk beoordeeld worden. Ik heb een keer met pijn in mijn hart een werkstuk moeten beoordelen. Een student had een fantastisch werkstuk geschreven, maar daar stonden standpunten in waarvan ik over m'n nek ging. En daar slaap ik echt niet van, soms. Maar ik mag toch niet anders beoordelen dan de beoordelingscriteria die er zijn.'

Alternatieve verklaringen en kritisch denken

Een veelvoorkomend struikelblok voor docenten heeft te maken met alternatieve verklaringen van studenten voor gebeurtenissen zoals de aanslagen op de Twin Towers van 11 september of de vluchtelingenproblematiek. Onder invloed van social media en alternatieve nieuwsbronnen vormen studenten hun eigen verklaringen voor gebeurtenissen, die niet altijd overeen komen met algemeen geaccepteerde verklaringen.

Margalith Kleijwegt noemt dit in haar onderzoek ook wel 'feitenrelativisme' en schetst twee voorbeelden hiervan. Zo waren er jongeren op een witte mbo-school die ervan overtuigd waren dat het driejarig Syrisch jongetje Aylan niet echt verdronken was maar een 'opgezet plan' was van de media om medelijden met vluchtelingen op te wekken. Het spiegelbeeld hiervan is de verklaring dat de aanslag op de Twin Towers een 'inside-job' was, oftewel gepleegd door de Noord-Amerikanen zelf. Kleijwegt: 'Beide partijen houden hardnekkig vast aan hun eigen waarheid die vaak wordt gedeeld door familie en vrienden. Hoe doorbreek je die impasse? Hoe stop je deze vooringenomenheid en verharding?' (Kleijwegt, 2016: 20).

Een kernwaarde van het hoger onderwijs is kritisch denken en waarheidsvinding. Maar wat als studenten algemeen geaccepteerde verklaringen in twijfel trekken en vasthouden aan hun eigen verklaring? En wanneer verandert hun (alternatieve) verklaring in een 'complottheorie'?

We vroegen het aan de docenten in het hbo en merkten dat dit een heikel punt was dat ook onder hun collega's leeft. De ondervraagde docenten reageren er uiteenlopend op.

Zo was een jonge docent met vijf jaar onderwijservaring erg geschrokken van de alternatieve verklaringen over 11/9. Deze 'complottheorieën', zoals hij het noemde, kunnen de docent in verlegenheid brengen omdat zij de bodem voor een goed gesprek wegslaan.

'Ik schrok daarvan en ik werd er ook kwaad van. Ik dacht: Stelletje idioten, denk na! Maar het is ook moeilijk, want als je dit in twijfel gaat trekken, dan is de bodem ook voor je gesprek weg. Dan ben je uitgesproken. Dan ontstaat er iets van radicalisering. Dan wordt het jouw waarheidsclaim tegen de mijne en raken we elkaar kwijt. Mijn eerste reactie was dat ik me ervan terugtrek. Als je dit in twijfel trekt, dit is zó groot. Hoe moet ik nog dat gesprek met je voeren! Je kan je niet verweren tegen conspiracy-denken vanuit logica, want het is niet logisch. Dus daar kan je niks mee. Dat kenmerkt namelijk ook dat soort mensen; mensen die in conspiracy geloven, zien namelijk overal hun eigen verklaringen terug komen. Dat is cirkelredeneren. Dus wat moet je dan doen? Dat voel ik dan ook; wat moet ik dan met je? Hoe kan je daarin tegen verweren? Wat is dan een bodem voor een gesprek? Die voel ik daarin niet.'

In dit geval was de kritische houding van de student niet alleen moeilijk te vatten voor de docent, maar het raakte hem ook op een persoonlijk en emotioneel niveau.

'11/9 is gewoon heel belangrijk de laatste tien jaar. Ik denk het belangrijkste wat ik in m'n leven heb meegemaakt. En als mensen dat in twijfel trekken, dan doet dat ook iets met mijn identiteit, maar dan doet het ook iets met de Westerse wereld. Misschien maak ik het te groot nu. Maar er is veel in deze samenleving voortgekomen uit dat. En als je dat al in twijfel trekt vanuit je gevoel van "loyaliteit aan"... Als dit vanuit niet-westerse studenten komt, dan ben ik bang van: oei, als dat maar niet de link is met IS of Al-Qaida. Dat is dan waar ik bang voor ben. Ik hoop niet dat je die kant op gaat. (..) Ik vind het shocking dat dit het hoger onderwijs raakt. Vooral shocking omdat de instituties in twijfel worden getrokken. De instituties in onze samenleving die staan voor waarheid, als je gelooft in waarheid, wat discutabel is. Als je gelooft in waarheid, dan moet je het wel hebben van media en onderzoek. En als je als jong mens niet gelooft in dat soort organisaties en instituties en op zoek gaat in de krochten van alternatieve verklaringen, dan denk ik, wat gebeurt daar?'

Er zijn echter ook docenten die een ander perspectief hebben op deze alternatieve verklaringen. Zo gaf een docent aan dat zij het kritisch vermogen van studenten zo veel als mogelijk wil stimuleren. Maar ze voelt ook aan dat het kritisch zijn op algemeen geaccepteerde verklaringen haar en studenten al snel 'verdacht' maken. Waar ligt de grens tussen kritisch denken en radicaal zijn? Wanneer zijn je ideeën gevaarlijk en hoe moet je dan ingrijpen als docent?

'Het zit soms aan het onderwijs gelinkt. Dan heb je bijvoorbeeld een studente die een paper inlevert. Zij koos als onderwerp voor Somalië en Al Shabaab. Maar zij komt zelf ook uit Somalië. Het is me opgevallen dat ze gaandeweg een hoofddoek is gaan dragen, een hele open studente trouwens. Dus ja, ik heb geen idee. Dan weet ik niet of het nou... Moet ik me richten op de paper of op iemands visie? En het mag over iemands visie gaan, maar ik vind het lastig in te schatten. Aan de ander kant vind ik ook dat er een angst bestaat.

Wanneer je (licht gechargeerd) iets positiefs zegt over de islam, dan kan je al bij wijze van spreken op een verdachtenlijst worden gezet. Ik ben ook vrij kritisch over de dingen die worden gezegd en hoe het Westen in het Midden Oosten intervenueert en dat die dingen consequenties hebben. (...) Dus dan kan ik daardoor eventueel ook op een lijstje eindigen. Ik vind het belangrijk dat mensen kritisch zijn. En de vraag is natuurlijk: wat doe je daar dan mee?’

Wat deze docenten delen, is het feit dat ze ondersteuning nodig hebben bij dit soort opvattingen: hoe moeten ze omgaan met alternatieve verklaringen van studenten? Hoe gaan ze dat gesprek constructief aan en hoe stimuleren ze kritisch denken zonder zelf vooringenomen te zijn? Het zijn zaken waar zowel ervaren als startende docenten mee zitten.

‘Hoe redeneer je, wat is logica? En hoe ga je dat studenten uitleggen? Dat is ook knetter lastig, want dat weet ik zelf niet eens. Propositielogica en dat soort zaken. Je kunt erover filosoferen op fundamenteel niveau, maar je moet er ook iets mee.’

4.3 Spanningen tussen studenten en docenten

Discriminatie

De relatie tussen studenten en docenten wordt door de docenten die wij hebben gesproken als goed bestempeld. Toch zijn er zaken die de relatie verstoren. Een respondent geeft aan dat studenten niet alle docenten vertrouwen, waardoor ze vaker op haar afstappen. Hierdoor krijgt zij het gevoel dat ze harder moet werken dan haar collega's en over haar grenzen heen gaat.

‘Ik heb het gevoel dat ik een heleboel moet fixen. Ik ben vrij toegankelijk, dus studenten komen makkelijk naar mij toe als er dingen zijn. Ik heb een collega en sommige studenten zijn bang voor hem. Of het echt zo is, weet ik niet, maar ze voelen zich gediscrimineerd, benadeeld. Vanuit de examencommissie kwamen er ook veel klachten binnen.’

Een andere respondent gaf aan dat vooroordelen onbewust worden geïnternaliseerd door docenten en dat dit vervolgens effect heeft op hoe docenten hun studenten behandelen. Wanneer een student met een migrantenachtergrond bijvoorbeeld een opdracht te laat inlevert, is de kans groter dat een docent een verkeerde inschatting maakt van waarom hij of zij te laat is. Ook geeft een andere docent aan dat haar collega's de term 'de hoofddoekjes' gebruiken als ze het over bepaalde studenten hebben. Op de vraag waar dat mee te maken heeft, legt een docent uit dat onbewuste vooroordelen bij docenten en discriminatie in de samenleving de oorzaken hiervoor zijn.

‘Het heeft te maken met het feit dat ik blank ben. Dat we volgens mij een discriminerende samenleving hebben. We hebben naar mijn mening blanke instituties en als je leest over berichtgeving in media, dan lees je over oververtegenwoordiging van allochtonen in criminaliteit. Er ontstaan dan allerlei ideeën in je hoofd... Ik leef ook in die samenleving, die ideeën maken ook onderdeel van mij uit. Dus als ik er niet bewust van ben... In je onderbewuste word je dan snel ongemerkt discriminerend. Dat vraagt heel veel van je om dat onbewust niet zo te zijn. En dat vind ik ook super pijnlijk en frustrerend aan dit soort vraagstukken, omdat het heel erg geïnternaliseerd is. Dat maakt het ook zo hardnekkig.’

Een respondent gaf aan dat docenten de training *Inclusieve klas* kunnen volgen, waarbij ze bewust worden van hun vooroordelen en de effecten op hun houding en studenten. Deze training bereikt echter de docenten die al veel bezig zijn met het thema discriminatie, terwijl andere docenten de training vaak links laten liggen.

'Wat inclusief is, is voor veel mensen een abracadabra-term. Maar daarmee heb je het over dat je op zo'n manier lesgeeft dat je studenten niet buitensluit en zoveel mogelijk bewust bent van je eigen vooroordelen in het lesgeven. Wie je wel of niet de beurt geeft... Het is een heel mooi aanbod en gratis, maar wie gaat het volgen? De mensen die er al heel veel mee bezig zijn, terwijl we een hele grote club mensen hebben. Een grote groep mensen die zeggen: Ik zie geen kleur. En ik behandel alle mensen hetzelfde, want ze krijgen dezelfde toets. Dat is een nobele insteek, maar daarmee ga je voorbij aan dat je niet zo neutraal bent als je denkt. Iedereen denkt: "dat heb ik wel in de smiezen, wat m'n vooroordelen zijn". Maar dat is niet zo, dat is actief continu in de gaten houden. Dat is ook deels self fulfilling prophecy, want je studenten gaan zich gedragen naar jouw verwachtingen.'

Dilemma's rondom inclusief onderwijs

Als het gaat om de inhoudelijke stof blijkt er een spanningsveld te bestaan tussen de vrije keuze van de student en de sturing van de docent. In hoeverre mag je de keuze en de interesse van de student bijsturen als hij of zij zich volledig gecommitteerd heeft aan een onderwerp? Docenten lijken daarin ook een vrees te hebben om te discrimineren of te stigmatiseren als zij bepaalde zaken willen aankaarten. Bijvoorbeeld wanneer studenten uitsluitend onderzoek doen naar de eigen groep.

'Ik vind dat er hierin gestuurd moet worden. Dat probeer ik, maar dat is niet makkelijk. Dan ga ik voor een deel tegen de keuze in van de student. En dan loop ik het risico dat ik daarmee de relatie op het spel zet. Het ligt bijzonder gevoelig. Dan wil men onderzoek doen naar de eigen gemeenschap. Dan zeg ik dat ik graag wil dat je daarnaast ook vanuit een andere groep onderzoek doet. Omdat je iets te bieden wilt hebben voor een andere groep die niet noodzakelijk dezelfde achtergrond heeft als jijzelf. Als ik in die richting wil duwen, moet ik dat heel voorzichtig doen. Je ziet ook wel dat docenten bang zijn om beschuldigd te worden van discriminatie. En daardoor voorzichtig gaan opereren. Vind ik niet heel onterecht, maar het schiet ook wel eens door dat men niet meer durft te interveniëren waar het ook mogelijk in het voordeel zou zijn van de student.'

Een ander voorbeeld is wanneer de inhoud raakt aan persoonlijke overtuiging of religie. Mag je als aankomend professional ervoor kiezen om bepaalde cliënten niet te helpen op basis van je geloof? Waar ligt de grens van vrijheid van godsdienst binnen de studie en op de werkvloer? In praktijk blijkt die kwestie niet zo simpel. Deze docent geeft aan gevoelens van ongemak te ervaren wanneer studenten het geloof boven het belang van de cliënt zetten.

'Ik maakte het vorige week nog mee. Een student die zegt: ik kan bepaalde cliënten niet helpen op basis van mijn geloof. Dat is een duidelijke en heftige uitspraak van die student.'

Want een docent mag die student niet beoordelen op zijn standpunt, maar heeft die student het recht om te zeggen: Ik wil niet met bepaalde cliënten werken? Daar hebben wij geen beleid in. Wat is de speelruimte, die vrijheid van godsdienst binnen ons beroep waarvoor we opleiden?

Dan krijg ik tijdens een eindexamengesprek een hele discussie over: vanuit de islam mag ik niet iemand helpen die kiest voor abortus. Ik zeg dan: wat doe je dan? Diegene zegt: dan vraag ik het aan een collega, want ik vind wel dat die persoon recht heeft om hulp. Dat is heel keurig, want de cliënt wordt gewoon geholpen. Maar er is natuurlijk een glijdende schaal. Waar houdt het dan op?’

Een docent geeft aan dat zulke kwesties geen probleem hoeven te zijn, ook als het om religie gaat. Het kiezen voor een bepaald vakgebied kan religieus gemotiveerd zijn. Het is belangrijk om goed te kunnen onderbouwen waarom je bepaalde standpunten hebt en dat je daar duidelijk over communiceert volgens deze docent.

‘Ik vind het niet gek dat voor sommige mensen hun religie zwaarder weegt dan hun beroep. Ik vraag ook altijd aan studenten wat hun motivatie is om überhaupt aan SPH of social work te gaan doen. Je moet maar willen. Je kiest dit vak niet voor het geld, want het verdient niet zo goed. Iedereen hier doet het met een diepere motivatie en soms is die motivatie religieus. Ik vind het wel belangrijk om daar open over te kunnen praten, maar ik vind religie een legitieme reden. Als jij vanuit zingeving, jouw rol op aarde, vindt dat je op die manier bijdraagt aan de wereld... Dus ik heb die kwesties vaak naast elkaar laten staan zonder daar zelf een partij in te kiezen. En als het gaat over wie je wilt helpen... Ik heb ze geholpen om meer te beredeneren waarom ze dat doen en uit te leggen waarom dan. En ze gedwongen om daarin consequent in te zijn. (...) Kijk, het wordt moeilijk als iemand duidelijk racistische standpunten heeft. Daar zou ik wel stelling in nemen. Maar je moet altijd studenten stimuleren om hun standpunten te beargumenteren; klopt het met de feiten? En welke argumenten zijn er nog meer?’

Ook het curriculum blijkt een punt van discussie onder zowel studenten als docenten. Het curriculum zou geen recht doen aan de groeiende diversiteit onder studenten, en studenten willen bovendien ook niet-westerse theorieën in het onderwijs behandelen.

‘Eén van die dingen is dat soms allochtone studenten een beroep doen om het curriculum aan te passen. Er zijn ook docenten die zeggen: “Wie moet zich aanpassen aan wie?”. Dat is in wezen niet heel anders dan de integratievraagstuk. Moeten Nederlanders zich aanpassen of moeten de allochtonen zich aanpassen. Datzelfde vraagstuk speelt in het onderwijs. We hadden een keer een bijeenkomst op de universiteit en er werd precies dezelfde vraag gesteld. Een docent zei: “Moeten we nou ineens niet-westerse filosofen behandelen?” Ik vind, als je het serieus neemt, dat je iets moet doen aan die sense of belonging, dan moet je je curriculum aanpassen. En daar hebben niet alleen allochtone studenten wat aan, maar ook de autochtone studenten. Maar dat is een heet hangijzer en ik denk dat je daar geen standpunt van een faculteitsdirectie kan verwachten. Dat ligt te gevoelig.’

Niet alleen de studentenpopulatie verandert, ook de rest van de samenleving. De doelgroepen van aankomende professionals worden ook steeds diverser.

Voor dezelfde docent is het daarom belangrijk om het gesprek aan te gaan over diversiteit en de beroepsidentiteit ten behoeve van innovatie in de opleiding.

'We zitten natuurlijk met een machtsbalans. We hebben een witte hogeschool en de aantallen allochtone studenten worden groter. Naarmate die aantallen groter worden, wordt men mondiger, emancipeert etc., zal men duidelijker van zich laten horen. Die verandering zal zich langzaam gaan ontwikkelen. Daar ben ik van overtuigd. Die is al gaande. Er zijn wel docenten die dat ervaren als een bedreiging. Je zou het curriculum kunnen vergelijken met "dit is Hollands, zoals het altijd was. Dit is onze identiteit. Dit is de beroepsidentiteit, dat curriculum. Als je daarvoor staat laat je daarin toch niet beïnvloeden door andere studenten, want dat beroep blijft hetzelfde." Maar men vergeet toch dat dat beroep intussen ook heel erg aan het veranderen is. En ik denk dat wat wij moeten leren als docenten, is dat het beroep en de cliëntengroepen aan het veranderen zijn. Daar worden we ons bewust van in het onderwijs via die studenten, die ook via stages nieuwe dingen inbrengen. En wij moeten, denk ik, met elkaar daarover in dialoog om te kunnen innoveren.'

4.4 Relatie met collega's

Bijna alle docenten geven aan dat ze op structurele basis ervaringen willen uitwisselen met collega's over moeilijke situaties of knelpunten. Ze hebben het gevoel er alleen voor te staan en ervaren weinig support van collega's of teamleiders.

'Ik vind dat wij er als docenten veel te weinig over praten. Wij hebben geen overlegsituaties meer. Vroeger had je eindeloze docentenvergaderingen waarin je sprak over dit soort dingen. Nu moet je in een pauze iemand vinden met wie je dit kan en wil overleggen. Ik vind dat daar dus dingen liggen – dilemma's – waar je met elkaar over moet praten. En dat vind ik in het onderwijs echt slecht op dit moment, waardoor er ook geen gemeenschappelijkheid is. Het is dus een hele individuele aangelegenheid. Iedereen zit in zijn eigen klas met zijn eigen dilemma's. Er is individualisering bij studenten maar ook bij docenten. Iedereen doet het maar op zijn eigen manier. Dit vind ik een lastig vraagstuk.'

Helaas is vaak de sfeer binnen docententeams niet veilig genoeg om alles te kunnen delen, zo ervaren enkele docenten. Een docent geeft aan dat de sfeer onveilig was en dat er bondjes gesloten werden. Op de vraag waar het aan ligt, legt een docent uit dat de werkhouding van docenten een rol speelt.

'Als ik het koppel aan de theorie van intercultural competence, dan kunnen we veel docenten als job-oriented kenmerken. Als het werk maar gedaan wordt, dat is belangrijk. Hoe het gedaan wordt, is ondergeschikt. En daar hebben we er heel veel van. Dat heb ik ook teruggekoppeld. We hebben niet echt een divers team. En de mensen met een andere culturele achtergrond gaan weg (...). Het zou helpen als er meer aandacht aan zou worden besteed. En als er iets is, dat docenten dat met elkaar kunnen bespreken. Ik heb een aantal collega's die geen individuele feedbacksessies willen geven. Maar het staat wel in ons reglement (...). Niet iedereen, want er zijn een aantal collega's die dezelfde visie als ik hebben, maar we zijn een minderheid.'

En een cruciale collega die dat ook heeft, gaat helaas weg. Dat heeft ook mede daarmee te maken. De studenten zijn fantastisch, maar als het in de organisatie alleen maar zo is...'

De interne veiligheid blijkt een randvoorwaarde te zijn om het gesprek met collega's en uiteindelijk ook met studenten aan te gaan. De angst om elkaar te beschuldigen van discriminatie en de weerstand tegen 'aanpassing' bij een deel van docenten, spelen hierbij een rol en lijkt een soort verstarring teweeg te brengen.

'Ik geloof niet dat die sfeer veilig is. Dat heeft misschien ook wel te maken met de individualisering binnen docententeams. Het is niet zo makkelijk om feedback te geven aan elkaar en dat maakt het ook wel moeilijker. Ik denk bijvoorbeeld echt dat er docenten zijn die discriminerend zijn. Maar dat is bijzonder lastig om daarover te praten. Het is geen makkelijk onderwerp, als je bijvoorbeeld etnisch profileren aan de orde zou willen stellen. We hebben nu in de werkgroep een voorstel vanuit studenten om een avond te organiseren over etnisch profileren in het onderwijs. Nou, dat vraagt wel nogal wat veiligheid. Want voordat je het weet, ben je docenten aan het beschuldigen. (...) Dat heeft ook te maken met het beeld dat iemand naar buiten toe probeert af te schermen. Maar het legt ook een soort interne onveiligheid bloot, om het met elkaar daarover te hebben.'

4.5 Handelingsperspectief van docenten

Op de Hogeschool van Amsterdam schreven docenten rond de aanslagen in Parijs een epistel of pleidooi voor vreedzaamheid. De boodschap was dat hun vakgebied maatschappelijk werk staat voor een inclusieve samenleving. Er is ook ruimte gemaakt voor docenten om die brief te bespreken met studenten. Op de Hogeschool Rotterdam bood het CvB handvatten om het gesprek met studenten te voeren en om te gaan met de één minuut stilte.

Toch lukt het niet altijd om het moeilijke gesprek aan te gaan. Een docent geeft aan dat zijn poging tot een gesprek mislukte, en dat dat een teleurstellende ervaring was.

'Hoe beleven jullie dit? Wat betekent het voor jullie? Ik stelde simpele open vragen. Maar ik representeer kennelijk – zo voelde ik dat althans wel – het autochtone deel van Nederland. En een aantal studenten hadden het gevoel: Waarom hiervoor zoveel aandacht terwijl een ander land helemaal geen rol speelt? We hebben daarover gesproken en ik heb daar ruimte voor gegeven en gezegd: Het is goed dat jullie dit zeggen. Ik heb ook geprobeerd iets te vertellen over hoe mediawetten werken. Nieuws dat dichterbij is heeft ook meer impact dan nieuws dat verder weg is. Dat betekent niet dat we jouw culturele achtergrond niet interessant vinden. En ik had een filmpje wat de stijl had van Martin Luther King. Een soort genuanceerde en hoopvolle boodschap. En dat vonden ze eigenlijk behoorlijk saai. Dat sloeg een beetje de plank mis bij die groep. Dus mogelijk dat ik iets probeerde wat niet werkte. Ik hoopte dat ze hun gevoelens zouden delen, maar misschien was dat ook te veel gevraagd.'

In de klassen zijn er studenten die met veel enthousiasme gesprekken willen voeren over maatschappelijke spanningen.

Het is dan belangrijk om duidelijke spelregels af te spreken om respectvol in dialoog te gaan. Natuurlijk zijn er ook studenten die geen interesse hebben in dialoog en een passieve houding aannemen.

'Je mag zeggen wat je denkt, maar in de manier waarop, ben je niet vrij. Ik vind dat je regels van fatsoen in acht moet nemen. Op dat moment bepaal ik de spelregels en als ze daar zich niet aan houden dan hebben ze met mij te maken. Ik ben daar redelijk dominant in. Ik vind dat ze het fatsoenlijk en respectvol in dialoog moeten blijven... Het ergste wat er kan gebeuren is dat iemand niet meer in dialoog wil en zich terugtrekt. Dat zie je soms ook.'

Er zijn situaties dat het voeren van het gesprek voor een docent ook te zwaar wordt. Zeker wanneer in dezelfde groepen vaker incidenten zijn. Dan is het goed als je ook als docent je grenzen kunt aangeven.

'Ik heb inmiddels de basisopleiding Mediation afgerond, iets wat ik zelf interessant vond. Ik probeer steeds meer bij de persoon zelf te leggen: wat maakt het dat je dat zegt? Wat wil je ermee bereiken? Gevoelens: vaak als mensen hun gevoelens niet kunnen uiten dan vraag ik het zelf. Voel je je gefrustreerd, ben je boos, voel je je niet serieus genomen? En dan komt er wel vaak iets, want dan moeten ze naar zichzelf kijken. Dat vind ik de basis: eerst naar zichzelf kijken. (...) maar het gebeurt ook vaak allemaal out of the blue, en dan wil je iets vertellen en dan gaat het verder. Ik heb het soms ook te vaak in dezelfde groep. En dan denk je op een gegeven moment: ik ben er een beetje klaar mee. Ik moet af en toe als docent ook mijn grenzen aangeven. Dat heb ik toen ook tegen ze gezegd. Sommigen hebben dat ook nodig, want ze willen kijken hoe ver ze kunnen gaan.'

Gebrek aan tijd of uren noemen ook veel docenten als reden waarom ze het gesprek met studenten niet voeren. Er zijn docenten die graag het moeilijke gesprek aan willen gaan, maar door het werk er simpelweg niet aan toekomen.

'Ik probeer terug te gaan naar Artikel 1 van de Grondwet bij moeilijke onderwerpen. Ik probeer ze te informeren. Ik probeer verschil tussen discriminatie en racisme duidelijk te maken. Ik besteed altijd aandacht aan vooroordelen en uitwerking daarvan op gedrag. Ik wil daar graag verder in gaan, maar voel dat ik daar de tijd niet voor heb.'

Soms liggen knelpunten buiten het bereik van docenten en dan voelen ze zich machteloos. Wanneer studenten bijvoorbeeld trouwen en niet meer terugkomen, kan je het persoonlijke gesprek niet aan gaan, legt een docent uit.

'Het is lastig, ook omdat je je afvraagt als docent: waar ligt mijn rol? En wat kunnen wij ervan leren? Ik denk juist door compleet de dialoog aan te gaan, dat je meer ruimte krijgt.'

Op de vraag welke tools of aanpakken docenten zelf gebruiken als het gaat om moeilijke situaties, kregen we uiteenlopende antwoorden. Een docent noemde de Stichting LeerKRACHT als goede methode om goede interacties tussen docenten te organiseren.

'Ik vind stichting leerKRACHT een goede aanpak. Dat is voor basisscholen ontwikkeld. Om te zorgen dat docenten efficiënter en beter overleggen. En ook kijken naar wat ze willen bereiken. Ik denk dat als we een volwassen versie voor het hbo hadden dat het heel sterk zou zijn. Want met elkaar gaan zitten en praten is geen definitie voor succes. Het kan ook oeverloos vergaderen worden. Dus er is tijd nodig, maar het moet ook goed besteed worden. (..) Docenten kunnen heel solistisch zijn. Wat is er nodig om als team goed te opereren?

Hoe organiseer je goede interactie, dat is de hamvraag. Ik vind Stichting leerKRACHT daar een mooi voorbeeld van.'

Docenten hebben naast het persoonlijke gesprek ook de strategie waarbij ze opvattingen terugkoppelen naar het Beroepsprofiel van het vak dat ze doceren. Maatschappelijke gebeurtenissen of opvattingen koppelen ze daardoor aan de vaktheorie of situaties op de werkvloer.

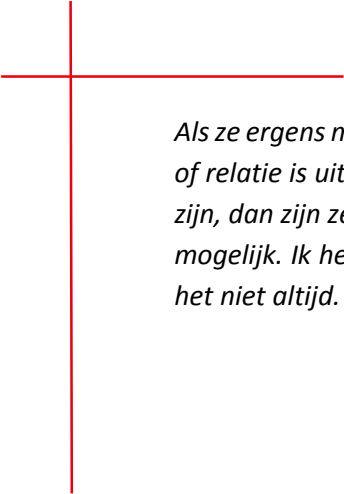
'Als het bijvoorbeeld gaat om het niet schudden van de hand. Ik geef dan duidelijk aan dat ze zich moeten realiseren dat je dat heel zorgvuldig naar de cliënten duidelijk moet maken. Dat sommigen automatisch een hand willen geven en door de war raken op het moment dat dat niet gebeurt. Dus je moet er zorgvuldig mee omgaan dat je het introduceert van: Hé, ik begroet je wel, maar op een andere manier... Maar ik vind het ook wel lastig hoor. In mijn optiek geef je gewoon een hand. Maar we hebben dat ook weer naar de beroepskant kunnen trekken. Dus dat je daar van tevoren goed met je cliënt over spreekt, en dat je een duidelijk alternatief aanbiedt.'

Op de vraag wat de succesfactoren zijn voor een veilige sfeer in de klas, geeft een docent aan dat het helpt als studenten en docenten elkaar kennen en hebben geïnvesteerd in de relatie. Er moet sprake zijn van veiligheid en bekendheid voordat moeilijke gesprekken gehouden kunnen worden.

'Ik denk dat het helpt dat die groep elkaar een tijd kent. Dat is denk ik een belangrijk element. Dan snappen ze een beetje hoe iedereen communiceert. En heb je binnen zo'n groep elementen die zaken kunnen neutraliseren. De veiligheid komt in dit vak vooral doordat ze dingen delen over zichzelf. Wat ik goed vind in dit programma is dat studenten ergens in week 2 of 3 zichzelf via een presentatie moeten neerzetten, dus ze moeten vertellen wie ze zijn hoe ze bij het maatschappelijk werk komen en hoe de familie eruit ziet en hobby's. Sommigen zijn dan nog iets gesloten, maar mensen laten zich wel zien. Studenten laten snel hun kwetsbaarheid zien. Dat doet iets met de groep, dat laat cohesie ontstaan. Ik had een groep waar ik zelf mee in strijd was en we hebben op een gegeven moment echt met elkaar gebotst maar daarna was het ook wel gewoon klaar. Dan ben je door die verschillende groepsfasen van groepsdynamica doorgekomen en dan staat het.'

Een docent gaf expliciet aandacht aan de persoonlijke gevoelens van studenten op een ludieke manier.

'Vroeger had ik een pot meegenomen met een deksel erop. Dan konden ze hun zorgen op een blaadje schrijven en in de pot doen. Ik lees het dan niet, maar dan is het wel aanwezig.'



Als ze ergens mee zaten, dan konden ze het opschrijven: bijvoorbeeld studiepunten niet gehaald of relatie is uit, etcetera. Want als je het opschrijft, dan mag het er zijn. En als het er niet mag zijn, dan zijn ze ermee bezig in hun hoofd. Als je aanwezig bent, dan wil ik volledig of zoveel als mogelijk. Ik heb geëxperimenteerd met andere vormen, maar door de hectiek van de dag lukt het niet altijd. En op een geven moment vroegen ze er zelf om: waar is de box?'

5. Wat speelt er bij studenten?

In dit hoofdstuk staan we stil bij de ervaringen van studenten. Voor de focusgroep met studenten spraken we met vier studenten van vier verschillende opleidingen binnen de Hogeschool Utrecht: een eerstejaars masterstudent en een eerste, een tweede en een zesdejaars bachelorstudent. De thema's waren vergelijkbaar met de thema's die we bespraken met docenten. Tegelijkertijd was er sprake van een perspectiefverschil.

Zo ervaren de studenten die wij spraken de relatie met hun docenten anders en zien zij relatief weinig invloed van maatschappelijke spanningen in de klas. Waar docenten maatschappelijke ontwikkelingen als oorzaak zien van bepaald gedrag in de groep, ervaren studenten gebeurtenissen als 'persoonlijke ervaringen' en 'incident'. Behalve naar de sfeer in de klas, de relatie tussen studenten en die met docenten, vroegen we hen ook naar ondersteuning en hulp. Tot slot vroegen we hen mee te denken over het beleid rondom diversiteit op hun hogeschool.

Dit hoofdstuk heeft aldus de volgende indeling:

1. De sfeer in de klassen
2. Relaties tussen studenten
3. Relaties tussen studenten en docenten
4. Hulp en ondersteuning
5. Beleid en visie inzake diversiteit: wat is er nodig?

5.1 De sfeer in de klassen

De deelnemende studenten ervaren grote verschillen in sfeer in de klas. In met name kleine klassen met hetzelfde ambitieniveau en inhoudelijke interesse – bijvoorbeeld de verkorte route of de master – is de sfeer goed.

'Het is heel gezellig in de klas. We zijn met een klein clubje, tien, allemaal hetzelfde beroepsperspectief. Dat geeft veel sfeer. Het is een versnelde route en een sociale studie en we doen heel veel samen. We hebben een groepsapp, bespreken alles wat we meemaken, zijn heel erg gemotiveerd.'

Ook komt het de sfeer ten goede wanneer alle studenten nieuw starten (1^e jaar) en er ruimte en aandacht is vanuit docenten om elkaar te leren kennen. Als dit niet gebeurt (bijvoorbeeld in hogere jaren), is de sfeer beduidend minder goed en ontstaan er 'groepjes'. Deze groepjes ontstaan volgens de deelnemers aan de focusgroep vanuit studenten die elkaar al kennen – bijvoorbeeld van een eerder jaar, hetzelfde ambitieniveau hebben of snel aansluiting vinden door dezelfde achtergrond – bijvoorbeeld door hun culturele achtergrond.

In deze klassen hebben studenten nauwelijks contact met studenten buiten hun groepje en kennen soms elkaars namen niet eens. Er wordt niet samen gewerkt buiten het eigen groepje en er is nauwelijks interactie tussen de groepjes, ook niet in de pauze. Wanneer er moet worden samengewerkt vanuit een opdracht van school, ontstaat er sneller spanning.

'Ik zit nu in het tweede jaar en dit is een samengesteld groep uit klassen van het eerste jaar. We zijn wel aardig tegen elkaar, maar het mengt niet. We blijven steeds in ons eigen groepje projecten uitvoeren, dus leren elkaar niet beter kennen. Bovendien is er een groot verschil tussen de twee koppelklassen in motivatie. Naar mijn mening zijn wij veel meer gemotiveerd. We zijn ook altijd aanwezig en voorbereid in de les, terwijl de koppelklas dat niet heeft. Zij zijn minder gemotiveerd of hebben meer persoonlijke problemen waardoor ze minder aanwezig zijn en minder voorbereid dan onze groep. Docenten merken dit ook op: uit de andere groep zijn soms maar drie studenten aanwezig. Het is een groot verschil met mijn vooropleiding havo. Daar waren de lessen verplicht, hier heb je je eigen verantwoordelijkheid. Daarnaast wonen mensen op zichzelf, hebben meer een eigen leven.'

In eerste instantie geven studenten in de bacheloropleidingen aan dat maatschappelijke spanningen niet doorspelen in de klas. Er lijkt in de meeste lessen geen ruimte voor: de inhoud van het college gaat voor, thema's buiten de lesstof worden niet besproken.

'Er is geen les waarin ruimte is gecreëerd om het met elkaar over deze dingen te hebben. We hebben vaak tijd te kort voor de stof van de les, laat staan dat we ook over extra onderwerp kunnen spreken. In de pauze gaat iedereen een kopje koffie halen, en als je elkaar kent over hoe het gaat, maar nooit over dit soort serieuze onderwerpen.'

Daarnaast geven de studenten aan dat niet alle studenten interesse hebben of op de hoogte zijn, waardoor ze er niet vanzelf over gaan spreken.

'Soms leent de les zich ervoor, met de inhoud, zoals in de les over discriminatie, maar verder eigenlijk niet. Veel studenten zijn niet op de hoogte. We zijn er niet mee bezig.'

De student uit de master geeft aan dat er wel ruimte gemaakt wordt voor dit soort thema's. Bijvoorbeeld met thema's als vrijheid. In de les worden dan stellingen over dit onderwerp behandeld waar ook bewust literatuur bij gehaald wordt.

Na even doorvragen erkennen de deelnemers het belang van aandacht voor maatschappelijke spanningen wel.

'Als ik er zo over nadenk, zou je denken dat dit wel hoort. Ik krijg hier als juf natuurlijk later mee te maken. We hebben het ooit heel even gehad over het beleid van mijn school over zwarte Piet, maar verder niets over het debat erachter, de betogingen of de beveiliging van Sinterklaas. Dit zou toch wel moeten.'

Daarbij is het wel belangrijk dat de docent dit goed oppakt. Wanneer een enkele keer op initiatief van de docent wel maatschappelijke thema's besproken worden, kan het ook verkeerd uitpakken. Dit kan ten koste gaan van de sfeer en van de veiligheid die studenten ervaren in de klas. Het bespreken van maatschappelijke spanningen kan namelijk ook weer spanningen opleveren in de les. Studenten lijken soms erg gevoelig en emotioneel, waardoor een voor een docent 'rationeel' voorbeeld een emotionele lading krijgt.

'De film Fitna werd laten zien. Daarin worden extreme oproepen van imams uit Iran en Afghanistan afgespeeld. Echte haatprediking. Ook waren er confronterende beelden: het leek alsof er een bladzijde uit de Koran werd gescheurd. Dat deed mij pijn. Ik kan het nog voelen. En ik moest het zien. Nou ja, er werd vooraf gezegd dat ik naar buiten mocht, maar ik wist niet wat er zou komen. En wat als ik niet keek, wat had ik daaraan? Voordat de film was afgelopen: de hel brak los. Ik was emotioneel, maar een Marokkaans meisje werd echt woedend. Iedereen ging zich onveilig voelen. Ook was er een meisje die er hard tegenin ging. De docent kon er niet mee omgaan. Het had geen zin, er was gewoon chaos. Er werd niets gedaan, naar niemand, en er is nooit terugkoppeling geweest. Het is een open wond gebleven. Dit heeft ook echt tot een scheiding in de klas geleid. Vijf mensen die moslim waren of dat begrepen, zes mensen die PVV-aanhang waren en de rest, tien, was, zeg maar grijs. Dit heeft het hele jaar geduurd.'

Maar ook een subtielere benadering kan voor studenten heel ongemakkelijk zijn. Studenten kunnen zaken meer opvatten als een persoonlijke kwestie dan als een maatschappelijk vraagstuk. Daardoor kunnen zij zich persoonlijk aangesproken voelen. Het is belangrijk dat docenten zich hiervan bewust zijn. Het lijkt gevoelige materie, waarbij een gevoel van uitsluiting snel op de loer ligt.

'Ik had laatst een les over cultuurverschillen. Het ging over intentiegericht of resultaatgericht werken, ofzo. We zaten lekker te luisteren en toen ineens vroeg de docent aan mij of het klopte. Ik zei dat als ik zeg dat ik iets doe, ik het ook echt doe. In mijn geval klopt het dus niet. Ik vond het heel erg, ik ben de enige van niet-westerse achtergrond, dus iedereen keek mij aan. De rest werd niets gevraagd. En zij zijn in de meerderheid. Het was echt even slikken. Het voelde alsof ik me moest verdedigen, dat het minder goed was als ik me meer op intentie dan op regels richtte. En dat doe ik ook niet.'

5.2 Relaties tussen studenten

Zoals aangegeven verschilt het per klas hoe de sfeer is en dus hoe de relaties met medestudenten zijn. Wanneer studenten onderling goede relaties hebben, kunnen er veel dingen besproken worden.

'Ik vond het zo fijn, na een van de aanslagen, ik meen in Brussel, zag ik een medestudent die tegen me zei: ik weet dat dit niet de islam is, trek het je niet aan. Dat vond ik echt zo fijn. Ook hebben medestudenten tegen me gezegd dat ze van mij geleerd hebben, bijvoorbeeld over de islam.'

De studenten met een moslimachtergrond geven aan dat zij een noodzaak voelen de islam uit te leggen in de huidige tijd met veel negatieve beeldvorming over de islam. Studenten ervaren dit vooral als hun persoonlijke situatie. Pas in tweede instantie koppelen ze dit aan een maatschappelijk thema.

'Ik heb vroeger nooit gehad dat ik me anders voelde. Maar nu ik een hoofddoek draag, voel ik me wel echt anders. Ik heb nooit een discussie over de islam gehad in de klas, maar ik vind het fijn dat mensen weten dat ik niet zo ben.'

Door mijn hoofddoek zien mensen heel duidelijk dat ik moslim ben, en ik wil niet dat mensen denken dat ik mezelf wil opblazen. Ik wil dat mensen zich veilig bij me voelen. Ik wil een goede band hebben met iedereen om me heen.'

5.3 Relaties tussen studenten en docenten

De relatie tussen student en docent ervaren de aanwezige studenten verschillend. Dit lijkt verband te houden met de sfeer in de klas en de relaties tussen studenten. De studenten die zich prettig voelen in de klas, hebben vaker een betere relatie met hun docenten. De studenten die een minder prettige sfeer ervaren in de opleiding, hebben ook een minder goede relatie met hun docent. Studenten benadrukken wel dat dat per docent wisselt.

'Een van onze docenten is heel fijn. Zij probeert echt iedereen bij de naam aan te spreken. Ik snap dat dat bijna onmogelijk is met zoveel studenten, maar dat is een hele sterke kant. Daarnaast geeft ze duidelijke grenzen aan: "Geen mobiele telefoon of eten, want ik doe moeite voor jou, dus jullie moeten moeite doen voor mij." Ze is heel duidelijk wat ze van ons verwacht en wat wij van haar kunnen verwachten. Ze wil dat we luisteren, ze haalt ons er bij, spreekt ons aan. Zij heeft een goede band met studenten. Er zouden meer van dit soort docenten mogen zijn.'

Studenten uit opleidingen waar de sfeer in de groep minder goed is, hebben het idee dat de meeste docenten niet echt aandacht voor de studenten hebben. Hierdoor kan zelfs onbegrip en achterdocht ontstaan.

'Ik denk niet dat docenten veel stil staan bij de band tussen jou en je klasgenoten. Aan het begin van dit jaar begon de docent gewoon met lesgeven, geen namenrondje, niets. Terwijl we elkaar niet kenden, we waren een samengestelde klas, we kenden elkaars naam niet eens. Dit moesten we echt zelf aangeven.'

De studenten die we spraken, hebben duidelijke ideeën over wat een docent moet kunnen: naast kennis en ervaring overdragen, moet de docent goed kunnen aansluiten bij alle studenten. Zij verwachten geen eenrichtingsverkeer, niet alleen maar kennisoverdracht, maar ze verwachten dat zij als studenten ruimte krijgen om mee te denken en zichzelf te ontwikkelen. Ze willen gezien worden, oog hebbend voor de verschillen tussen docenten die dat op hun eigen manier kunnen doen.

'Wat ik van een docent verwacht, of eigenlijk van diegene die docenten coördineert maar ik weet niet of die bestaat, dat docenten ingezet worden op hun kracht. Ik hoef dus niet per se iemand te hebben, als het bijvoorbeeld over diversiteit gaat, die zelf divers is. Als hij maar verstand heeft van diversiteit en hoe je daarmee omgaat. Betrokkenheid, ook al is het een hoorcollege, en ik kan me voorstellen dat dat moeilijk is, de les zo opzetten dat studenten zich betrokken moeten voelen. In werkcolleges ruimte geven en vragen: "Wat vind jij?" en: "Wil je daarop reageren?". En dan ook de ruimte laten als iemand dat niet wil.'

5.4 Ondersteuning en hulp

Een enkele keer krijgen studenten te maken met heftige situaties op de opleiding: ze voelen zich onveilig of bedreigd, ook binnen de HU. Ze merken dat docenten hier niet goed mee om weten te gaan en dat er niet echt een plek is binnen de HU waar ze met hun vragen terecht kunnen. Hoewel ze niet direct ondersteuning en hulp op school verwachten, weten ze ook niet waar ze het anders kunnen krijgen. Ze ervaren aandacht en ruimte van de persoonlijk begeleider wel als waardevol.

'Na de heftige gebeurtenis heb ik me enorm bedreigd gevoeld, omdat ik tot een minderheidsgroep behoor die op dit moment niet gewaardeerd wordt door mijn culturele gemeenschap. Dat is vanuit het buitenland overgewaaid naar Nederland. Ze hebben lopen schreeuwen, instanties in brand gestoken, enzovoort. Ik heb een tijdje achterom gekeken. Als je het op facebook ziet, als je weet dat je met die mensen op school loopt, zelfde faculteit, gelukkig niet dezelfde klas, dan voel je je behoorlijk bedreigd. Hoe ga je daar mee om? Ik heb met docenten gesproken, maar dat was nieuw. Zij wisten ook niet wat ze moesten doen. Waar ga je naar toe? Stel dat er wat gebeurt, wat dan? Dus ja... Ik zit er nog steeds mee.'

5.5 Beleid en visie inzake diversiteit: wat is er nodig?

Het gesprek over beleid en visie met de studenten ging over concrete acties voor de opleidingen. Of maatschappelijke onderwerpen besproken moeten worden tijdens de lessen en of studenten interculturele communicatieve vaardigheden moeten hebben, hangt wat de studenten betreft af van het vakgebied waarin ze worden opgeleid. De studenten van de sociale studies zouden het bespreken van thema's en het leren omgaan met dilemma's wel meer willen. Zij moeten er immers rekening mee houden tijdens de uitvoering van hun toekomstig beroep.

Studenten zien het meest in het ontwikkelen van 'algemene communicatieve vaardigheden' van docenten, zodat ze zich gehoord en gezien voelen. Om goed te kunnen aansluiten bij alle studenten, hebben docenten een zekere mate van kennis over verschillende achtergronden nodig. Het is ook belangrijk dat zij aanvoelen wat er besproken kan worden en hoe dit besproken moet worden in de les.

'Ik denk dat docenten kennis moeten hebben over achtergronden van studenten. Je hoeft niet alles te weten, maar wel die interculturele communicatie. Dat is algemene kennis, dat wordt ook van mij gevraagd als beroepsbeoefenaar straks, dus ook docenten moeten dat weten. Ik verwacht dat van een docent. En ook dat subtielere: dat je niet bang hoeft te zijn om iemand te kwetsen. Het is goed dat de docent iedereen erbij betreft, maar wel zo dat iemand zich niet angevallen voelt.'

6. Wat is er nodig volgens de docenten?

De docenten die we hebben gesproken, verschillen wat betreft leeftijd, specialisme en ervaring. Hoofdstuk 4 laat zien dat zij met veel vragen en dilemma's zitten. Toch onderstrepen ze allemaal de noodzaak van het blijven voeren van 'dat moeilijke gesprek' met studenten over maatschappelijke spanningen. We vroegen hen wat ze daarvoor nodig hebben. In dit hoofdstuk beschrijven we de tien aandachtspunten die zij noemden. We hebben ze ingedeeld in vier hoofdonderwerpen:

1. Maak collegiaal overleg mogelijk
 - Voer collegiaal overleg op structurele basis
2. Bevorder deskundigheid rond diversiteitsvraagstukken
 - Organiseer training 'het moeilijke gesprek'
 - Vergroot bewustzijn over eigen kaders/vooroordelen docenten
3. Bied kaders voor docenten en studenten
 - Bied een duidelijk kader voor handelen docent
 - Bied een duidelijk kader voor studenten als professional
4. Zorg voor integraal diversiteitsbeleid
 - Bevorder diversiteit in personeelsbestand
 - Interculturaliseer het curriculum
 - Benut talent en ondersteun kwetsbare studenten
 - Investeer in veiligheid en groepsbinding
 - Maak uren en ruimte vrij voor docenten

6.1 Maak collegiaal overleg mogelijk

Het overleg met collega's wordt het meest genoemd. Het docentschap is een solistisch beroep, waardoor docenten het moeilijk vinden om aan te geven waar ze mee zitten. Tegelijkertijd hebben ze een grote behoefte aan het uitwisselen van ervaringen en reflecteren binnen een veilige omgeving. Docenten hebben het gevoel dat ze er alleen voor staan en ervaren weinig verbondenheid binnen hun team. Hierdoor kunnen moeilijke situaties niet opgelost worden en moeten ze in de klas ad hoc reageren op spanningen. Het organiseren van intervisie waarvan zij echt kunnen leren, is wellicht niet makkelijk te organiseren, maar wel zinvol.

6.2 Bevorder deskundigheid rond diversiteitsvraagstukken

Organiseer training 'het moeilijke gesprek'

Niet elke docent heeft de vaardigheden of de aanleg om zulke moeilijke gesprekken te voeren. En alle respondenten die we spraken, geven aan dat je dat ook niet moet verwachten. Maar er zou wel met alle studenten over moeten worden gesproken.

'Ik zou niet dat gesprek door elke docent laten voeren, want sommige docenten... Je moet daar wel de juiste context voor hebben. En ik denk dat je dat vanuit de rol van mentor dat gesprek heel goed kan voeren. Als je een vakdocent bent en je geeft hoorcollege psychiatrie dan moet je dat misschien niet doen. Behalve als er een DSM-link is, maar anders zou ik dat niet doen. Ook omdat je de kans dan hebt dat je de studenten verveelt. Je kan beter een aantal docenten daarin goed opleiden en daar iets mee doen. En dan zou ik daar de studie en loopbaanbegeleiding-docenten (SLB) op zetten, want die hebben ook die vertrouwensband.'

Voor de docenten die zich daarin willen ontwikkelen, moeten er wel trainingen of concrete tools beschikbaar zijn waarmee ze het gesprek aan kunnen gaan.

'Hoe ga ik om met diversiteit in de klas? Hoe kan ik nog beter gesprekken voeren over etnisch profileren, zwarte Piet, precies waar we het nu over hebben. Daarom wilde ik hier ook aan meewerken.. (...) maar ik voel me soms zelf ook ongemakkelijk en onbekwaam om me studenten met een niet-westerse achtergrond te gaan praten over diversiteit. Ja, wat heb ik daar nou over te zeggen? Ik ben blanke man, hoe niet divers wil je het hebben? Ik vertegenwoordig de machtspositie in de samenleving.'

Docenten geven aan dat er aandacht wordt geschonken aan het thema diversiteit binnen hun hogeschool, maar dat de activiteiten en bijeenkomsten versnipperd zijn of te abstract. Enkelen pleiten daarom voor een structurele onderwijsmodule over diversiteitsvraagstukken in brede zin.

'Ik vind dat er structureel aandacht moet zijn voor diversiteit, en dat er desnoods een hele module aan gewijd moet worden, omdat ik denk dat het voor sociale beroepsgroepen van belang is. Dat mensen meer zicht krijgen in rechten en ook welke plichten men heeft.'
'Naast de basiscursus willen we ook gevorderde en expertcursussen bieden zodat we niet meer suggereren dat het docentschap iets is wat je in een halfjaartje erbij kan doen. Drempeltje genomen en dan klaar. Dat het iets is waar je steeds beter in wordt. Dat je snapt dat daar ontwikkeling in mogelijk is en veel bij komt kijken.'

Vergroot bewustzijn over eigen kaders/vooroordelen docenten

Is het hoger onderwijs een emancipatiemotor of is er sprake van institutionele uitsluiting? Deze vraag stelde een docent op basis van zijn eigen zorgen over zijn vooroordelen. De eigen referentiekaders kunnen onbewust voor een oneerlijke selectie zorgen. Deze 'onzichtbare barrières' in het onderwijs worden te weinig besproken, maar dienen wel onderdeel te zijn van diversiteitsbeleid volgens de docenten.

'Ik zou willen dat we hierover in gesprek gaan. Over self fulfilling prophecy; in hoeverre ben je bewust van de ideeën die je hebt over studenten en wat weten we vanuit onderzoek wat voor

een impact dat heeft op hoe je het functioneren van studenten beoordeelt. Je moet gewoon je impliciete gedachten op tafel leggen en dan moet je ook beseffen dat diversiteit daarbij een rol speelt. Als je niet oplet dat je met twee maten meet... Ik kan me oprecht voorstellen dat autochtonen bij mij makkelijker hogere cijfers krijgen dan allochtonen studenten en dat heeft puur te maken met ideeën die ik heb over performance. Ik zie dat allochtone studenten meer moeite hebben met taal. Met schrijven op een manier die ik gewend ben, waarin ik gesocialiseerd ben vanuit de universiteit. En dat koppel ik heel sterk naar performance en dan heb je als allochtone student minder kans om hoger te scoren dan kaaskop. Over dat soort dingen moet je gewoon met elkaar in over gesprek. En dat doen we eigenlijk niet.'

Ook de opvattingen over religie binnen de hogeschool worden genoemd als aandachtspunt door de docenten. Hoe seculier zijn we en welke rol heeft religie in je identiteit en je handelen?

'Veel van mijn collega's zijn bijvoorbeeld niet religieus. Religie is vaak ook gekoppeld aan iemands identiteit. En het niet-religieus zijn, is ook een soort van identiteit. Alleen wordt dat vaak niet zo gezien, maar dat ziet men vaak als neutraal. (..) En daarbij zeg ik ook altijd: ons rechtssysteem is vol van Christelijke overtuigingen. Het feit dat je de gevangenis in gaat en daarna ben je weer schoon... De tien geboden zijn allemaal verwerkt in ons strafrecht. Denk maar niet dat we helemaal niet aan religie gekoppeld zijn. En ook eigenlijk in goed versus fout, zijn we ook in geconditioneerd en als je dat niet begrijpt dan wordt het lastig om ook een ander te begrijpen. Ik denk dat als je eerst jezelf begrijpt en daar bewust van wordt, dan wordt het makkelijker om dat gesprek te voeren.'

6.3 Bied kaders voor studenten en docenten

Bied een duidelijk kader voor handelen docenten

Bepaalde onderwijssituaties die te maken hebben met diversiteit roepen vraagtekens op bij docenten. Het gaat dan bijvoorbeeld om studenten die vanuit religieuze overwegingen een cliënt niet helpen om een abortus te krijgen of alleen maar onderwerpen kiezen vanuit de eigen culturele achtergrond. Docenten missen in die situaties een duidelijk kader waar ze op terug kunnen grijpen. Hoe kunnen zij omgaan met de vrijheid van religie in relatie tot beroepsprofessionaliteit? Hoe kunnen ze dat als niet-religieuze docent bespreekbaar maken, zonder de relatie met hun student te beschadigen?

'Ik kan naar Artikel 1 van de Grondwet wijzen maar dat is te abstract en biedt weinig houvast want er is een heel grijs gebied. Welke kaders hanteren we nou als het gaat om godsdienstvrijheid, vrijheid van meningsuiting? Zijn mensenrechten inderdaad de spil van waaruit we proberen te begrenzen? We focussen steeds op de Islam omdat het steeds ter discussie staat, maar hetzelfde speelt zich in de Christelijke hoek af. Wat zeggen we dan? En het lijkt alsof daar nooit problemen zijn, maar dat is natuurlijk niet zo. Want we hebben een Christelijke hogeschool en veel Christelijke studenten kiezen voor die Christelijke school.

We waren eigenlijk heel seculier. Nederland is een heel seculier land en opeens is dat geloof weer belangrijk. Waar veel docenten mee worstelen, maar dat maakt het ook noodzakelijk om

je kaders helder te hebben. En dat ontbreekt volledig. Ook de kerndefinitie van social work staan mensenrechten expliciet in genoemd. We moeten heel duidelijk zijn dat de vrijheid van godsdienst nooit legitimeert dat je daarmee andere groepen uitsluit.'

Bied een duidelijk kader voor studenten als professional

Ook is het voor docenten lang niet altijd duidelijk waar ze studenten op moeten beoordelen. Kijken ze alleen naar de kennis en competenties of tellen andere waarden ook mee?

'Wat voor een hbo-professionals wil je opleiden? Sommigen vinden dat je mensen moet opleiden die goed in hun vak zijn – goede verplegers of veiligheidsmanagers etcetera. Het lijkt dan een neutraal beroep. Technische verzameling van competenties waar mensen over beschikken. Maar we zouden verder moeten gaan. Voor de hbo-professional moet er een soort profiel zijn. Dit is wat we verstaan onder goed werk. En goed werk is dat mensen een bijdrage leveren aan actief burgerschap. Daarmee laat je zien dat het geen neutrale beroepen zijn. De heer Biesta [hoogleraar die zich met normatieve professionaliteit bezig houdt] zegt: Je moet streven naar professionele waarde, ecologische waarde (over duurzame omgeving), maar ook democratische waarde. Dat betekent dat alle professionals een idee moeten hebben over rechten en plichten. Ik zou willen dat de hogeschool voor zo'n profiel zou kiezen.'

6.4 Zorg voor integraal diversiteitsbeleid⁸

Bevorder diversiteit in personeelsbestand

Wat betreft het stimuleren van diversiteit onder het personeel, geven de meeste docenten aan dat hun hogeschool dit nastreeft. Toch zien we dat niet voldoende terug in de samenstelling van de docententeams, zo geven docenten aan.

'In het onderwijs zie je nog die oude garde als ik, wit en oud... die dominant is. Die moet zich verhouden tot de veranderende studentengroepen. Maar je ziet dat we heel veel moeite hebben om dat diversiteitsbeleid in de organisatie te realiseren, zodat het personeel meekleurt en verandert. Dus dat veroorzaakt spanning, of we nou willen of niet.'

Ook de sollicitatieprocedure voor docenten kan beter ingericht worden, volgens onze respondenten. Een docent geeft aan dat vacatures in *de Volkskrant* wellicht niet de juiste doelgroepen bereikt om meer diversiteit onder de docenten te bewerkstelligen.

'Er is bij ons ook geconstateerd dat we eigenlijk heel veel van hetzelfde hebben. Een van de dingen die vanuit onze opleiding vanuit efficiency-redenen wordt gezegd: We willen docenten aannemen die zowel in het Nederlands als in het Engels les kunnen geven. Dat betekent eigenlijk dat je alleen maar focust op witte Nederlanders, of mensen die Nederland-georiënteerd zijn. Dat vind ik zonde.'

⁸ De bevindingen in deze verkenning over het ontbreken van structureel diversiteitsbeleid in het hbo zien we terug in landelijke inventarisaties van hoger onderwijs (Berger, Ince & Stevens, 2010; Van de Haterd et al, 2010). Ook de handelingsverlegenheid onder docenten in het omgaan met diversiteit in het algemeen en met spanningen in de klas in het bijzonder, evenals het gebrek aan aandacht daarvoor in de opleidingen is in eerder onderzoek gethematiseerd (De Graaf et al., ingediend; Pels, 2011).

Op zich heeft deze hogeschool wel als standpunt, dat ze divers personeel willen hebben. Maar bij onze opleiding is het niet gelukt. Dus ik heb gevraagd: Hoe kan dat nou? En dan krijg ik hetzelfde riedeltje. Maar dan moet je goed kijken naar je sollicitatieprocedure. Dan doe je toch iets niet goed, denk ik.'

Innoveer het curriculum

De diversiteit onder studenten zorgt ervoor dat het curriculum niet langer alleen maar westerse theorieën en concepten kan behandelen, volgens een aantal docenten. Innovatie van het curriculum is een proces van een lange adem, maar is tegelijk onvermijdelijk, wil je als hogeschool meebewegen met de (internationale) samenleving. Niet alleen studentenpopulaties veranderen, maar ook beroepen, en cliënt- en doelgroepen worden steeds diverser.

'Daar worden we ons bewust van in het onderwijs via die studenten, die ook via stages nieuwe dingen inbrengen. En wij moeten denk ik met elkaar daarover in dialoog om te kunnen innoveren. En als we dat niet doen, dan krijg je een soort verstarring. (...) eigenlijk is dat een proces wat overal gaande is en wat onontkoombaar is.'

Benut talent en ondersteun kwetsbare studenten

Het valt de docenten op dat een groot deel van de uitvallers studenten zijn met een migrantenachtergrond⁹. De docenten die wij hebben gesproken willen weten wat de oorzaken zijn van deze grote uitvalpercentages en hoe ze dit kunnen verhelpen.

'Ik heb de indruk dat kaaskoppen – waartoe ik mezelf altijd reken – dat die makkelijker, procentueel gezien, succesvoller zijn dan niet-kaaskoppen. Als ik naar mijn klassen kijk dan lijkt daar een soort patroon in te zitten door de jaren heen. Als je breder en sociologisch gaat kijken; wat gebeurt daar nou? Instituties vertegenwoordigen vaak de meerderheid dus ik denk dat je mag zeggen dat we blanke instituties hebben. In hoeverre sluiten die dan voldoende aan bij de multiculturele samenleving? Ze reproduceren iets, en ik vraag me af hoe gelukkig dat is. Taal is volgens mij daarin een heel belangrijk element, dat is een soort van grensbewaker, grenswachter. Dat zie ik wel vaker. Taalbeheersing van sommige studenten van allochtone afkomst. Dat ze vakken niet halen omdat ze niet aan de taaleisen voldoen en ik vraag me dan af, wat meet je dan eigenlijk? En meet je wel datgene wat je eigenlijk wilt weten? Want het zegt niets over hoe iemand in het werken met cliënten is.'

Docenten wijzen ook op de vernietiging van menselijk kapitaal wanneer studenten alleen op beheersing van het Engels worden geselecteerd. Vrijwel allemaal wijzen ze op de talentverspilling van studenten met een migrantenachtergrond door het huidige systeem. Ook gaat voor de toekomstige beroepspraktijk in de diverse samenleving belangrijke ervaring en expertise verloren.

'Ik denk, één van de uitdagingen is, hoe kun je de talenten van nieuwe studenten meer kapitaliseren en ze niet steeds op de feiten drukken dat ze bepaalde dingen niet kunnen.'

⁹ Dit stemt overeen met recente gegevens. Zie:

http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/538/original/Factsheet_Uitval_en_Rendement_2016_def.pdf?1461314326

Bijvoorbeeld, alle studenten zouden basaal Engels moeten beheersen. Maar je ziet dat niet alle studenten het Engels beheersen. We hebben een grote stroom studenten mbo. Een grote groep allochtone studenten komt van het mbo. Die spreken niet zo goed Engels, maar meestal wel Arabisch, Berbers of een andere taal. Daar kijken we niet naar maar wel naar deficiëntie. Het feit dat ze het Engels niet beheersen, dat is ook moeilijk. We willen het internationaliseren.

Wat betekent het dan voor de groep die het niet kan. Hoe kun je waarderen dat er meerdere talen gesproken worden waarvan wij het gevoel hebben, wat moeten wij ermee? Je voelt wel dat het waardevol is. De mensen nemen schatten aan ervaring mee, alleen vanuit niet-Europese landen.'

'Ik vind het extreem knap hoe onze migrantenstudenten kunnen manoeuvreren tussen verschillende realiteiten. De ene keer moeten zij met hun ouder tolken en de andere keer moeten ze hier dit en dat doen. Wat ik nu vaak zie, is dat het tegen ze wordt gebruikt en ik zou graag willen zien dat het als een kracht wordt gezien. Ik zie juist dat soort studenten – ik noem ze ook wel Nederlanders Plus – als de toekomst-generatie, want die kunnen zo makkelijk schakelen. En er komen nu vanuit internationaal perspectief zoveel uitdagingen. Je hebt nu eenmaal mensen nodig die heel makkelijk kunnen schakelen en ik zie daarin enorme kansen. En dat wordt nu nog te weinig benut.'

Een docent geeft aan dat zijn vakgebied, maatschappelijk werk, ook over weerbaarheid gaat. Hij vraagt zich af of dit belangrijke houdingsaspect wel voldoende vanuit een diversiteitsbril is opgenomen in het curriculum.

'Als je behoort tot een minderheid, dan heb je in een samenleving te maken met relatief veel frustratie want je komt namelijk tegenkracht tegen, discriminatie, racisme. In hoeverre kunnen onze studenten daarmee omgaan, in hoeverre zijn ze weerbaar? Dat moeten ze straks ook gaan doen als maatschappelijke werker, dan moeten ze cliënten gaan helpen. In hoeverre maken wij ze voldoende weerbaar om daar tegen te kunnen?'

Investeer in veiligheid en groepsbinding

Docenten geven aan dat het investeren in veiligheid en groepsbinding een cruciale randvoorwaarde is om moeilijke gesprekken te kunnen voeren.

'Dat je investeert in veiligheid voordat je dit soort gesprekken aangaat. Je moet niet zomaar dit soort gesprekken aangaan want dan kan het ingewikkeld zijn. Dan kan je die groep ook kwijt raken. Dan ben je ook als docent nog niet gewend aan die groep en ook nog niet geaccepteerd in die rol, denk ik.'

Wanneer studenten elkaar persoonlijk goed leren kennen en er sprake is van sociale cohesie, bevordert dit ook de veiligheid.

'Ik denk dat er meer geïnvesteerd moet worden in groepsdynamiek en binding. Ik zou beginnen met een goede introductieweek, hetzij met een nacht weg of niet. Maar waar je in ieder geval elkaars namen echt leert kennen. Ik zou ook jaar 1 en jaar 2 of 3 meer met elkaar koppelen voor

de binding. (...) En ik denk dat het goed zou zijn om een mentor in kleine groepen – misschien vijf studenten – eens in de zoveel tijd dingen te laten bespreken. (..) Over wat je hebt gezien, de non-verbale communicatie, of studenten hun feedback geven, of dat hun aanwezigheid heel dominant is voor de groep. Minimaal één keer per blok plenair, maar ook individuele gesprekken.'

Maak uren en ruimte vrij voor docenten

De meeste docenten geven aan dat er diverse activiteiten en avonden worden georganiseerd over het thema diversiteit. Om duurzaam beleid mogelijk te maken en om problemen preventief aan te pakken, hebben docenten echter meer uren nodig om echt met diversiteit aan de slag te gaan.

'Bijvoorbeeld het Palestina-Israëlconflict is een case die wij behandelen. Vanuit een juridisch perspectief vind ik het helemaal niet lastig, want dan kan ik ook heel kritisch zijn ten opzichte van Israël (..) Vanuit politiek-juridisch perspectief kan ik daar veel over zeggen, maar als het onderwerp gekoppeld wordt aan identiteit, vind ik dat wel lastig. En daar hebben we dan eigenlijk te weinig tijd voor om daar iets mee te doen. Die ruimte heb ik niet.'

Diversiteitsvraagstukken worden momenteel gezien als een 'extra taak' die bovenop de dagelijkse verplichtingen komt.

'Wanneer je dit soort dingen wilt agenderen heb je daar in principe niet de uren voor. Dus dit is iets wat je er gewoon ernaast moet doen, en dat zou wel een vraag naar het CvB kunnen zijn: Maak hier ruimte voor vrij, dat mensen dit kunnen gaan doen. We hebben nu bijvoorbeeld een soort leerlijn rond seksualiteit, dat is gekomen als reactie op Den Haag. Het ministerie heeft gezegd: in het hbo moet dit gedaan worden met betrekking tot omgang seksualiteit. Dus daar moeten we dan iets mee. En dan komen we tot de middelen om ermee iets te gaan doen... nou, vind je dit belangrijk, dan moet je het misschien ook zo doen.'

7. Wat is er al aan aanbod en wat ontbreekt?

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat docenten behoefte hebben aan:

- meer collegiaal overleg
- deskundigheidsbevordering over diversiteitsvraagstukken
- een helder kader
- integraal beleid.

Aanbod voor deskundigheidsbevordering van diversiteitsvraagstukken

We vroegen de docenten vervolgens naar bruikbare methoden en aanpakken die in het hoger onderwijs ingezet kunnen worden als het gaat om maatschappelijke spanningen. We constateren dat er veel aanbod is wat betreft deskundigheidsbevordering over diversiteitsvraagstukken voor docenten. Het aanbod varieert van trainingen, workshops, online cursussen et cetera. Hieronder een overzicht.

Tegelijk zien we dat er weinig aandacht is voor de andere domeinen, namelijk het collegiaal overleg, het belang van een duidelijk kader voor docenten en studenten en het belang van integraal diversiteitsbeleid. Dit zijn wel zaken waar de docenten die we spraken mee worstelen. Het is mogelijk dat deze onderwerpen moeilijk in een concrete training of tool gegoten kunnen worden, maar de behoefte om dit 'gat tussen vraag en aanbod' te vullen, leeft wel.

Trainingsaanbod Zorgwekkend gedrag

Het programma Integraal Veilig Hoger Onderwijs heeft tot doel hogescholen en universiteiten te ondersteunen in het (blijven) bieden van een veilige en integere werk- en leeromgeving voor studenten en medewerkers. Het programma ondersteunt hoger onderwijsinstellingen met een handelingsperspectief rond zorgwekkend gedrag, waaronder radicalisering.

- Meer informatie: <http://www.integraalveilig-ho.nl/thema/zorgwekkend-gedrag-radicalisering/>

Online cursus Begin bij jezelf!

Hoe ga je als docent om met vooroordelen van jongeren? Waarom gebruikt ieder mens stereotypen? Leiden vooroordelen altijd tot discriminatie? En hoe kun je studenten corrigeren in, en zich bewust maken van, hun gedrag ten opzichte van anderen? Met deze en andere vragen gaan docenten aan de slag met de online cursus Begin bij jezelf! De cursus bevat onder andere kant-en-klare lesactiviteiten om studenten zich beter bewust te maken van (de vorming van) hun identiteit en hun gedrag ten opzichte van anderen.

- Bron en meer informatie: <http://www.annefrank.org/nl/Educatie/voor-docenten/Scholingsaanbod/Begin-bij-jezelf/>

Training Effectief in gesprek na een discriminerende opmerking

Training over het omgaan met vooroordelen en discriminatie voor docenten vo en mbo. In de training leren docenten hoe ze in een veilige en open sfeer gevoelige onderwerpen kunnen bespreken en hun studenten helpen bij het reflecteren op hun gedrag, denkbeelden en emoties.

- Bron en meer informatie:

<http://www.annefrank.org/nl/Educatie/voor-docenten/Scholingsaanbod/Effectief-in-gesprek-na-een-discriminerende-opmerking/>

Dialoog als burgerschapsinstrument

Wat is de invloed van conflicten in de wereld, radicalisering en het politieke debat op de sfeer in het klaslokaal? En hoe gaan docenten om met jongeren die zich niet thuis voelen in de samenleving of die zich niet langer verbonden voelen met de waarden van de democratische rechtstaat? In antwoord op deze vragen ontwikkelde Diversion samen met de lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Rotterdam, Tilburg University en de Katholieke Pabo Zwolle de methodiek Dialoog als burgerschapsinstrument. In deze methodiek worden vaardigheden aangereikt om het gesprek te blijven voeren met jongeren als de verschillen onoverbrugbaar lijken. Met de methode kunnen docenten en jeugdprofessionals vaardigheden oefenen die nodig zijn voor het voeren van een open gesprek over gevoelige, maatschappelijke onderwerpen.

- Bron en meer informatie:

<http://www.diversion.nl/cases/methode-dialoog-als-burgerschapsinstrument/>

Lessuggesties bij maatschappelijke onrust

Charlie Hebdo, de aanslagen van Parijs, Ankara, Brussel en Istanbul: het zijn gebeurtenissen met een enorme impact op de maatschappij. Die maatschappelijke onrust komt mee de school in. Om die onrust met studenten te bespreken, hebben diverse organisaties lesmateriaal ontwikkeld die te vinden zijn in de Kennisbank van School en Veiligheid. De materialen hebben soms betrekking op een specifieke gebeurtenis, maar met een vertaalslag zijn ze breder inzetbaar.

- Meer informatie:

<https://www.schoolenveiligheid.nl/mbo/kennisbank/lessuggesties-maatschappelijke-onrust/>

Tips voor omgaan met normatieve reacties in de klas

Studenten kunnen tijdens de lessen over huiselijk geweld, kindermishandeling en seksualiteit normatief reageren. Ze kunnen in een casus een zogenoemde dader veroordelen. Ze kunnen een andere student in de klas 'aanvallen' of normatief op de docent reageren. Bij de docent kan dit allerlei reacties teweeg brengen waardoor hij of zij voor de andere studenten een onveilige situatie creëert en de studenten in de weg staat bij hun ontwikkeling tot beroepsprofessional.

Op deze website die ontwikkeld is om seksualiteit bespreekbaar te maken in het beroepsonderwijs, staan tips voor docenten.

- Meer informatie:

<http://www.monitorlerensignaleren.nl/omgaan-met-normatieve-reacties-van-studenten>

Workshop OEN: Open, Eerlijk en Nieuwsgierig

Met deze methode kunnen docenten een veilige, open sfeer creëren in de klas. Bijvoorbeeld wanneer een student roept dat er 'te veel buitenlanders' zijn. Of om het gesprek aan te gaan als een leerling ineens een hoofddoek draagt. De workshops van OEN helpen docenten om uit het oordeel te blijven en buiten de eigen kaders te denken.

- Meer informatie:

<http://www.fortvandedemocratie.nl/academy/acindex.htm>

Workshop Kritisch denken

Kritisch denken is een vaardigheid. In deze workshops leren docenten dan ook om informatie te wegen en tegenvragen te stellen om kritisch denken bij jongeren te stimuleren. Bij kritisch denken staat het ontwikkelen van een vragende houding centraal. Hierbij wordt de nadruk gelegd op het stellen van vragen, het kijken naar de kwaliteit van argumenten en het herkennen van vooroordelen en drogredenen. Met de cursus kunnen docenten hun leerlingen stapsgewijs kritische denkvaardigheden aanleren. De suggesties en praktijkvoorbeelden zijn direct toepasbaar in de klas.

- Meer informatie:

<http://www.fortvandedemocratie.nl/academy/acindex.htm>

Workshop Omgaan met polarisatie

Aanslagen lokken emoties uit. Woede. Angst. Ook een onderwerp als vluchtelingen wordt omringd door sterke emoties. Hoe bespreek je deze als docent? Hoe voorkom je wij/zij-denken? Jan Durk Tuinier is directeur van de Stichting Vredeseducatie en geeft de workshop Omgaan met polarisatie. In deze workshop oefenen docenten met preventieve acties. Na deelname aan deze studiemiddag weten zij wat ze kunnen doen om ervoor te zorgen dat de verscheidenheid in de klas niet leidt tot onoplosbare conflicten.

- Meer informatie:

<http://www.fortvandedemocratie.nl/academy/acindex.htm>

8. Conclusies en aanbevelingen

voor het omgaan met maatschappelijke spanningen in het HBO

In deze verkenning wordt duidelijk dat docenten in het hoger beroepsonderwijs, vaak individueel, worstelen met vragen over hoe om te gaan met maatschappelijke spanningen. Zij kampen met dilemma's waar geen eenduidige antwoorden op zijn. Echter op basis van de suggesties en ideeën van de respondenten in deze verkenning kunnen we de volgende tien aanbevelingen doen om docenten meer houvast te bieden, onderverdeeld in vier aandachtspunten.

Maak collegiaal overleg mogelijk

1. Er is een grote behoefte aan het uitwisselen van ervaringen en reflectie binnen een veilige omgeving. Docenten hebben het gevoel dat ze er alleen voor staan en ervaren weinig verbondenheid binnen hun team. Het organiseren van intervisie waarvan echt geleerd kan worden, is niet makkelijk te organiseren, maar wel zinvol.

Biedt docenten deskundigheidsbevordering voor diversiteitsvraagstukken

2. Biedt tools aan zoals trainingen over het aangaan van 'het moeilijke gesprek'. Maak hierbij gebruik van het bestaande aanbod, zoals beschreven in hoofdstuk 7.
3. Bespreek in docententeams welke rol het eigen referentiekader of de eigen vooroordelen spelen in het onderwijs. De referentiekaders van docenten kunnen onbewust oneerlijke kansen voor studenten tot gevolg hebben. Deze 'onzichtbare barrières' in het onderwijs worden te weinig besproken, maar dienen wel onderdeel te zijn van diversiteitsbeleid.

Zorg voor een duidelijk kader voor docenten en studenten

4. Bied docenten een duidelijk kader. Docenten missen een kader waar ze op terug kunnen grijpen. Zij vragen zich bijvoorbeeld af hoe ze om moeten gaan met de vrijheid van religie in relatie tot de beroepsprofessionaliteit. Hoe kunnen zij als niet-religieuze docenten dat vormgeven zonder de relatie met hun studenten te beschadigen? Daarvoor is een duidelijk kader voor het handelen nodig. Zijn er nieuwe ideeën over hoe het onderwijs verbeterd kan worden? Geef deze ideeën de ruimte.
5. Biedt ook studenten een duidelijk kader voor hun rol als professional. Geef ruimte voor hun verhalen en perspectieven, en zorg ervoor dat ze dit goed kunnen onderbouwen.

Zorg voor integraal diversiteitsbeleid

6. Maak werk van meer diversiteit in het personeelsbestand. Ook de sollicitatieprocedure voor docenten kan beter ingericht worden. Niet alleen de reguliere wervingskanalen, maar ook andere kanalen zouden gebruikt moeten worden om nieuwe docenten te vinden.
7. Interculturalisering van het curriculum. Niet alleen beroepen veranderen, maar ook cliënt- en doelgroepen worden steeds diverser. Interculturalisering van het curriculum is een

proces van een lange adem, maar is tegelijk onvermijdelijk wil je als hogeschool meebewegen met de (internationale en interculturele) samenleving.

8. Biedt kwetsbare studenten extra ondersteuning indien nodig en werk aan talentbenutting. Een groot deel van de uitvallers zijn studenten met een migrantenachtergrond.
9. Investeer in veiligheid en groepsbinding in alle geledingen, niet alleen in tijden van crises. Wanneer studenten en docenten elkaar persoonlijk goed leren kennen en er sprake is van sociale cohesie, bevordert dit de veiligheid.
10. Maak tijd en ruimte vrij voor docenten om moeilijke gesprekken rondom maatschappelijke spanningen met studenten aan te gaan. Er zijn docenten die dat graag doen, maar door het werk er simpelweg niet aan toe komen. Diversiteitsvraagstukken worden momenteel gezien als extra taak bovenop de dagelijkse verplichtingen terwijl het belangrijk is dat opleidingen er apart tijd voor inplannen.

Tot slot

In deze verkenning over hoe om te gaan met maatschappelijke spanningen in het hoger onderwijs wierpen de respondenten veel vragen op die binnen deze verkenning onbeantwoord blijven. Bijvoorbeeld dilemma's rond schaalvergroting en anonimisering; ruimte voor persoonlijke stellingname versus de uitgangspunten van de grondwet; individualisme versus solidariteit, loyaliteit en *sense of belonging*; segregatie versus samenwerking tussen diverse groepen studenten; persoonlijke waarden versus beroepscode.

In het licht van het vraagstuk van deze verkenning is het belangrijk hier antwoorden op te formuleren. Echter deze dilemma's raken ook aan andere vraagstukken binnen het hoger onderwijs. Daarom is het aan te bevelen om hier in de toekomst vanuit een overstijgend perspectief naar te kijken en antwoorden op te formuleren. Daarbij kan elke school natuurlijk eigen keuzes maken.

Bibliografie

Berger, M., Ince, D., & Stevens, R. (2010a). *Inventarisatie initiële scholing in interculturele competenties voor professionals in de jeugdsector. Eindrapportage*. Utrecht: NJi.

Brebaart, L. (2016). Een aanslag in Brussel is erger dan in Ivoorkust, of toch niet? *Trouw*, 24 februari 2016. <http://www.trouw.nl/tr/nl/38571/Aanslagen-Brussel/article/detail/4268932/2016/03/24/Een-aanslag-in-Brussel-is-erger-dan-in-Ivoorkust-of-toch-niet.dhtml>

Graaf, S. de, Verdonk, P., Dogra, N., Croiset, G., Suurmond, J. Cultural competence in healthcare educators: A systematic review. Submitted for publication.

Haterd, J. van de, Poll, A., & Felten, H. (2010). *Naar interculturele competentieprofielen in het preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdbeleid*. Utrecht: NJi.

Kennisplatform Integratie & Samenleving (2016). Polarisatie in de klas. Wat nu? [kis.nl](http://www.kis.nl), 11 februari 2016. <http://www.kis.nl/artikel/polarisatie-de-klas-wat-nu>

Kleijwegt, M., (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Lectoraat Burgerschap en diversiteit, de Haagse Hogeschool: <https://www.dehaagsehogeschool.nl/onderzoek/lectoraten/burgerschap-en-diversiteit>

Pels, T., (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey Jonker Instituut.

Prins, B., (2013). *Superdivers*. <https://www.dehaagsehogeschool.nl/docs/default-source/documenten-onderzoek/lectoraten/burgerschap-en-diversiteit/lect-baukie-prins-boek-superdivers-02-13-totaal.pdf?sfvrsn=2>

ScienceGuide (2016). Zware bagage voor hogescholen, *ScienceGuide*, 1 april 2016. <http://www.scienceguide.nl/201603/zware-bagage-voor-hogescholen.aspx>

Weber, S., (2016). Update: Commissie Diversiteit wil quota voor studenten en medewerkers. *Folia*. <http://www.folia.nl/actueel/103697/update-commissie-diversiteit-wil-quota-voor-studenten-en-medewerkers>

Wubbels, T., Brok, P. den, Veldman, I., Tartwijk, J. van, (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching*, 12:4, 407-433

<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/nieuws/hogeschool-rotterdam-ondertekent-charter-diversiteit/>

Verder lezen

Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. van & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Dijkstra, S. en L. van Doorn (red.) (2014). *Een vreemde thuis, thuis in de vreemde. Zoektocht naar verandering en houvast*. Utrecht: Stili Novi.

Jong, M. de, (2014). *Diversiteit in het Hoger Onderwijs: over allochtoon en autochtoon*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Prins, B. (2013). *Superdivers! Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving*. Den Haag: Eburon/De Haagse Hogeschool.

<https://www.integraalveilig-ho.nl/thema/zorgwekkend-gedrag-radicalisering/organisatie/controversiele-en-emotionele-onderwerpen-in-de-klas/>

<http://diversiteitinbedrijf.nl/>