

# Een kleurrijke Wei




## Een kleurrijke Wei

*Meervoudige identiteiten in het groene onderwijs*

**Dr. Rudy Richardson**

*Lector ecologie van culturele diversiteit in het groene onderwijs*

**stoas**  
HOGESCHOOL



# Een kleur

## Een kleurrijke Wei

*Meervoudige identiteiten in het groene onderwijs*

**Dr. Rudy Richardson**

*Lector ecologie van culturele diversiteit in het groene onderwijs*



rrijke Wei



‘By analogy with biodiversity, which is thought to be essential to the long-term survival of life on earth, it can be argued that cultural diversity may be vital for the long-term survival of humanity; and that the conservation of indigenous cultures may be as important to humankind as the conservation of species and ecosystems is to life in general.’

(UNESCO, Universal Declaration on Cultural Diversity, 2001).

# Inhoudsopgave

## Deel 1: **De ecologie van culturele diversiteit**

8-37

### Hoofdstuk 1

10-17

#### **Inleiding**

- 1.1 | Lekker warm, lekker bruin 12
- 1.2 | Culturele diversiteit in Nederland 13
- 1.3 | Verbetering positie niet-westerse allochtonen in Nederland 14
- 1.4 | Culturele diversiteit in het onderwijs 15
- 1.5 | Mogelijke oorzaken achterblijven groen onderwijs 16
- 1.6 | Het lectoraat 17

### Hoofdstuk 2

18-37

#### **Ecologie, sociale relaties en grondvormen van culturele diversiteit**

- 2.1 | Human ecology 20
- 2.2 | Niet-duurzame sociale relaties 22
- 2.3 | De monolithische grondvorm 24
- 2.4 | Het multiculturalisme 26
- 2.5 | Kritiek op de monolithische grondvorm en het multiculturalisme 28
- 2.6 | Transformatieve kennis voor duurzame sociale relaties 32
- 2.7 | Het transculturalisme 34
- 2.8 | Conclusie 36

## Deel 2: **Onderzoek naar culturele diversiteit in het groene onderwijs**

38-65

### Hoofdstuk 3

40-45

## **Inleiding**

- 3.1 | Inleiding 42
- 3.2 | Onderzoeksdesign 43
- 3.3 | Actief burgerschap en sociale integratie 44

### Hoofdstuk 4

46-57

## **Onderzoek en initiatieven**

- 4.1 | Onderzoek naar het diversiteitsklimaat 48
- 4.2 | Onderzoek naar waardeoriëntaties op 'groen' 51
- 4.3 | De crossculturele competenties 54
- 4.4 | Conclusie 57

### Hoofdstuk 5

58-65

## **Bron van inspiratie**

- 5.1 | Dankwoord 60
- 5.2 | Literatuurlijst 62

# DE ECOLOGIE VAN CULTURELE DIVERSITEIT

Deel 1:





## De ecologie van culturele diversiteit

## Hoofdstuk 1

# Inleiding

- 1.1 | Lekker warm, lekker bruin
- 1.2 | Culturele diversiteit in Nederland
- 1.3 | Verbetering positie niet-westerse allochtonen in Nederland
- 1.4 | Culturele diversiteit in het onderwijs
- 1.5 | Mogelijke oorzaken achterblijven groen onderwijs
- 1.6 | Het lectoraat



# ‘Lekker warm, lekker bruin’

**Jules de Palm werd begin jaren ‘50 door de gezaghebber van Curaçao aangesteld als voorzitter van een commissie die zich in Nederland moest bezighouden met de begeleiding van Curaçaose bursalen in Nederland.**

In zijn bezoeken, vanaf 1949 tot begin jaren ‘60 aan de onderwijswereld, de hoge ambtenarij en het maatschappelijk werk om mentoren te rekruteren voor de begeleiding van de Curaçaose bursalen, gaf De Palm eens het volgende advies: ‘O ja, nog een belangrijk advies: u kunt het beter niet hebben over “lekker warm” en “lekker bruin”. Daar kunnen we niet tegen. Na zoveel jaren kan ik me daar nog steeds aan ergeren. Wij vinden “warm” helemaal niet lekker en die heerlijke zon kan ons gestolen worden, we zoeken bij voorkeur de schaduw op. “Lekker bruin” klinkt in onze oren als getreiter: in onze maatschappij tel je pas mee als je huidskleur licht is. Als iemand gezegd wordt dat hij een goede kleur heeft dan betekent dat dat hij blank is. Het is zelfs zo dat een fotograaf vaak pas wordt gewaardeerd als hij zijn opnamen overbelicht: een neger lijkt dan lang zo zwart niet meer.’

(De Palm, 1990, pp. 69-70).



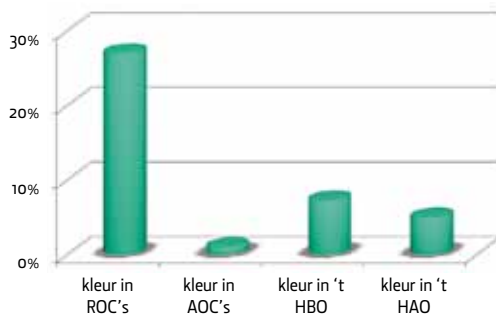
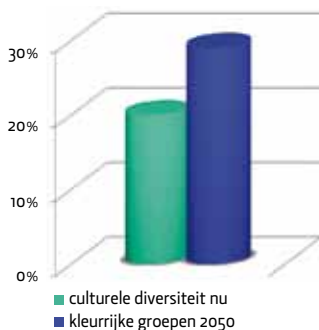
## 1.2 Culturele diversiteit in Nederland

**De verhalen van De Palm vanaf 1949 leren ons dat culturele diversiteit in Nederland niet iets is van de laatste 10 of 20 jaar en dat ook de misvattingen over de culturele achtergronden van de verschillende bevolkingsgroepen in Nederland historische wortels hebben. Nederland is door de globalisering, internationalisering en de toename van migratiestromen de afgelopen decennia cultureel steeds diverser geworden (Shadid, 2002).**

De Nederlandse bevolking is *etnisch* van samenstelling veranderd omdat mensen van verschillende afkomst in ons land zijn komen wonen en zij is *cultureel* veranderd omdat met de komst van die groepen veel verschillende gebruiken en gewoontes ons land zijn gaan kenmerken. Om die etnische en culturele dimensies samen te nemen gebruik ik, in navolging van Taylor Cox jr. (1993) en Roosevelt Thomas (1991), de term 'culturele diversiteit'. Deze culturele diversiteit is terug te zien in de cijfers over de ontwikkeling van de Nederlandse bevolking. Op dit moment is ongeveer

20 procent van de bevolking 'allochtoon' en de verwachting is dat dat cijfer oploopt tot 29 procent in 2050 (CBS, 2010). Het begrip 'allochtoon' wordt door het CBS gebruikt om bevolkingsgroepen aan te duiden die niet uit Nederland afkomstig zijn. Het begrip betekent ook letterlijk: 'uit het buitenland'. Het CBS maakt een onderscheid tussen 'Westerse' en 'niet-westerse allochtonen'. Niet-westerse allochtonen zijn allochtonen met als herkomstgroepering één van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije (CBS, 2010).

Als het om culturele diversiteit gaat, gaat het meestal om de diversiteit door de toename van deze groep niet-westerse allochtonen in Nederland. Ik gebruik voorlopig het begrip niet-westerse allochtonen, omdat het dan mogelijk is via het basismateriaal van het CBS de toename van de culturele diversiteit in Nederland in kaart te brengen. Mijn voorkeur gaat echter uit naar de term 'kleurrijke groepen' en ik hoop aan het eind van het eerste deel van deze rede u te hebben duidelijk gemaakt waarom.



# Verbetering positie niet-westerse allochtonen in Nederland

**In heel Nederland vindt er een toename plaats van het aantal niet-westerse allochtonen, vooral in de grote steden en in Flevoland (CBS, 2010). De consequentie van de toename van de culturele diversiteit is dat de wereld om ons heen – de kunst, de muziek, de literatuur, onze voedingsgewoontes, onze dagelijkse interacties – zichtbaar diverser wordt.**

Ook gaat het gestaag beter met de niet-westerse allochtonen in Nederland. De tweede generatie heeft een kleinere achterstand op de arbeidsmarkt ten opzichte van autochtonen dan de eerste generatie (CBS, 2010). Ook hebben zij een grotere kans op werk, gemiddeld een hoger inkomen en zijn ze vaker economisch zelfstandig dan de eerste generatie (CBS, 2010). De tweede generatie laat minder vaak een partner uit het herkomstland overkomen dan niet-westerse allochtonen van de eerste generatie (CBS, 2010).

Door de economische crisis in 2009 is de achterstand op de arbeidsmarkt van niet-westerse allochtone jongeren (20 procent werkloosheid) ten opzichte van autochtone jongeren (9 procent werkloosheid) wel weer wat groter geworden. Maar niet-westerse allochtonen van de tweede generatie beschouwen zichzelf veel vaker als Nederlander dan de allochtonen van de eerste generatie.

*‘Niet-westerse allochtonen van de tweede generatie beschouwen zichzelf veel vaker als Nederlander dan de allochtonen van de eerste generatie.’*



## 1.4 Culturele diversiteit in het onderwijs

### Hoe zit het met de zichtbaarheid van niet-westerse allochtonen in het onderwijs?

Ook in het onderwijs is verbetering zichtbaar. Vooral de tweede generatie niet-westerse allochtonen doet het goed in het onderwijs en heeft zich een sociaaleconomische positie verworven die beter is dan de eerste generatie. Duidelijk is dat niet-westerse allochtone jongeren vooral zichtbaar zijn in de grote steden en dat nu al 14 procent van de leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs van niet-westers allochtone afkomst is (Jettinghoff, Chitan, & Grootsoolte, 2010).

In het lerarenkorps is de verkleuring met 3,1 procent in het primair onderwijs en 4,7 procent in het voortgezet onderwijs een stuk minder. Opvallend is dat het groene onderwijs voor wat betreft de participatie van niet-westerse allochtone groepen sterk achterblijft. Dat geldt zowel voor leerlingen als voor leerkrachten uit deze groepen. Op de brede ROC's bijvoorbeeld (VMBO en MBO) is maar liefst 27 procent van de leerlingen van niet-westerse allochtone afkomst, terwijl dat op de Agrarische Onderwijs Centra (AOC's) minder dan 1 procent is (Raad voor het Landelijk Gebied, 2009).<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Er is een aantal uitzonderingen. Op het groene VMBO in Amsterdam (Linnaeus) is de populatie etnisch culturele studenten 45,8 procent, op het Wellantcollege 16,7 procent en in het groene MBO van het Groenhorst college in Ede is 20 procent etnisch cultureel (Raad voor het Landelijk Gebied, 2009).

## 1.5 Mogelijke oorzaken achterblijven groene onderwijs

**De vraag is waarom het groene onderwijs achterblijft voor wat betreft de deelname van niet-westerse allochtonen. Als mogelijke oorzaken worden de volgende redenen gegeven (Raad voor het Landelijk Gebied, 2009; Ait Moha & Schenkels, 2010; Jettinghoff, Chitan, & Grootsoolte, 2010).**

- Het imago van het groene onderwijs is niet positief bij niet-westerse allochtonen (onduidelijk wat het inhoudt, levert slecht betaalde baan op)
- Het zoekgedrag van de niet-westerse allochtonen (groen is onbekend, niet-westerse allochtonen zijn meer gericht op zakelijke dienstverlening, vrije tijd en overheid)
- Het gebrek aan urgentie bij de instellingen om aandacht te besteden aan de komst van niet-westerse allochtonen (er waren wel initiatieven, maar kleinschalig; pas sinds 2008 bestaat een grootschalig initiatief, namelijk Kies Kleur in Groen)
- De discussie over benaderingen over het te voeren diversiteitbeleid bij de groene onderwijsinstellingen blijft steken (doelgroepenbeleid? Algemeen beleid? Niets doen?)
- De kwaliteit van de binding tussen de verschillende groepen (bestuurders, professionals, studenten van niet-westerse allochtone afkomst, etc.) waardoor de toegankelijkheid moeilijk is voor de groep niet-westerse allochtonen (de mate waarin sprake is van een veilige studeer/werkomgeving)



## 1.6 Het lectoraat

Om meer grip te krijgen op het fenomeen culturele diversiteit in het groene onderwijs heeft Stoas Hogeschool, met behulp van financiering door het ministerie van EL&I een lectoraat ingesteld. Doel van dit lectoraat is om via onderzoek en andere initiatieven het groene onderwijs aantrekkelijker te maken voor kleurrijke groepen. De titel van dit lectoraat is: 'Ecologie van culturele diversiteit in het groene onderwijs'. In deze rede deel ik met u mijn gedachten over de inhoud van dat lectoraat door:

- 1 Een beschouwing te geven over het begrip ecologie en dat begrip toe te passen op sociale relaties tussen mensen en hun omgeving.
- 2 Te laten zien dat er sprake is van niet-duurzame sociale relaties in de samenleving.
- 3 Te laten zien in welke grondvormen van culturele diversiteit deze niet-duurzame relaties bestendig zijn, namelijk in de monolithische grondvorm en in het multiculturalisme.
- 4 Te laten zien welke transformatieve kennis nodig is om duurzame sociale relaties tussen culturele groepen te bewerkstelligen.
- 5 Te laten zien in welke transformatieve grondvorm van culturele diversiteit deze duurzame relaties bestendig kunnen worden, namelijk in het transculturalisme.

Dit alles is het onderwerp van het eerste deel van mijn rede. In het tweede deel neem ik u mee in een aantal onderzoeksinitiatieven naar de wijze waarop die grondvorm met duurzame sociale relaties tussen culturele groepen in het groene onderwijs ontwikkeld kan worden.



## Hoofdstuk 2

# Ecologie, sociale relaties en grondvormen van culturele diversiteit

- 2.1 | Human ecology
- 2.2 | Niet-duurzame sociale relaties
- 2.3 | De monolithische grondvorm
- 2.4 | Het multiculturalisme
- 2.5 | Kritiek op de monolithische grondvorm en het multiculturalisme
- 2.6 | Transformatieve kennis voor duurzame sociale relaties
- 2.7 | Het transculturalisme
- 2.8 | Conclusie



## 2.1 Human ecology

De Duitse zoöloog en filosoof Ernst Haeckel introduceerde het begrip 'ecologie' voor het eerst in 1866. Ecologie is de wetenschap die de interactie tussen de levende organismen en hun omgeving bestudeert. In het begrip ecologie wordt de 'samenhang der dingen' benadrukt waarbij het overzicht over het geheel bewaard dient te blijven (Sterling, 2009). Het volgende citaat uit het boek *Het wilde denken* van de Franse antropoloog Claude Levi-Strauss (2009) is typerend voor deze interactieve benadering:



Een kenmerkende eigenschap van de negrito's (een groep pygmeeën op de Filipijnen), die hen duidelijk onderscheidt van de Christenen uit de vlakten van de omgeving, is hun onuitputtelijke kennis van het planten- en dierenrijk. Dit betekent niet alleen dat ze een geweldig aantal planten, vogels, zoogdieren en insecten onmiddellijk herkennen, maar ook dat ze de gewoonten en gedragingen van iedere soort kennen[...]. De negrito vormt een belangrijke eenheid met zijn omgeving en wat belangrijker is, hij bestudeert onophoudelijk alles wat hem omgeeft. Vaak heb ik een negrito gezien die, niet zeker van de identiteit van een bepaalde plant, van de vrucht proefde, aan de bladeren rook, de stengel brak en onderzocht, en de plek waar hij groeide nader bekeek. En pas nadat hij dit alles gedaan had, zei hij of hij de plant wel of niet kende.

Vanaf 1920 ontstond in Chicago de beroemde 'Chicago school of sociology', ook wel de 'Ecological school' genoemd. De basisprincipes vanuit de ecologie, de relaties tussen planten en dieren en hun omgeving werden door de voorgangers van deze onderzoeksschool (Thomas, Park, Burgess) uitgewerkt voor de

relatie tussen de mens en zijn omgeving. Hier ontstaat dan ook de studie van de *human ecology*, het onderzoeken van de onderlinge relatie van de mens en zijn omgeving. Het menselijk gedrag wordt in de visie van de Chicago school mede bepaald door de sociale en fysieke omgevingsfactoren.

Een individu ontwikkelt zich in een bepaalde omgeving en in die omgeving zijn verschijnselen en structuren het resultaat van de sociale interacties tussen die individuen. De omgeving is dus een synthese van sociale interacties en als zodanig een geheel dat meer is dan de som der delen. Theodorson (1961, p. 29) geeft de volgende definitie van human ecology:

‘Human ecology is, fundamentally, an attempt to investigate the processes by which the biotic balance and the social equilibrium are maintained once they are achieved and the processes by which, when the biotic balance and the social equilibrium are disturbed, the transition is made from one relatively stable order to another.’

Deze basisprincipes zijn door de Chicago school uitgewerkt door George Herbert Mead en zijn leerlingen (o.a. Anselm Strauss, Ervin Goffman en Herbert Blumer) in het ‘symbolisch interactionisme’ (Morse, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz and Clarke, 2009). Het symbolisch interactionisme bestudeert: ‘de natuurlijk sociale wereld van interacterende individuen’ (Wester, 1986, p. 29). Betekenis en interactie staan in deze benadering centraal, en wel als volgt (Wester, 1986, p. 30-31):

- mensen reageren op sociale objecten op basis van de betekenis die deze objecten voor hen hebben (fysieke objecten, mensen, organisaties, situaties, idealen etc.)
- die betekenis is afgeleid van, of komt voort uit, de sociale interactie die men heeft met de medemens
- die betekenis wordt gehanteerd en gemodificeerd in een interpretatief proces met de dingen om ons heen

De conclusie is dus dat human ecology zich bezighoudt met de wijze waarop mensen betekenis verlenen aan de wereld om zich heen in de sociale interactie met anderen. Betekenissen zijn *sociale producten* en niet het product van individuele processen. De interactie met mensen is *symbolisch* omdat het gericht is op objecten die voor mensen betekenis hebben en betekenisverlening is een *interpretatief proces*. Kortweg benadrukt het symbolisch interactionisme: ‘a form of collaborative meaning making (sense making)’ (Frijters, 2006, p. 3), waardoor aan de wereld om ons heen betekenis wordt verleend en tegelijkertijd aan die wereld om ons heen wordt vormgegeven.

Tot zover de uitwerking van het begrip human ecology en de uitwerking daarvan in het symbolisch interactionisme. Met deze benaderingswijze kan ik nu analyseren wat dat betekent voor de *inhoud* van de sociale relaties tussen verschillende culturele groepen. Ik zal eerst laten zien dat deze gekenmerkt wordt door niet-duurzame sociale relaties tussen mensen in het algemeen in de samenleving.



## 2.2 Niet-duurzame sociale relaties

**De Chinese filosoof Tu Wei Ming (2008) laat zien dat in de moderne wereld het principe van de onderlinge samenhang in het ecologische systeem geweld wordt aangedaan. Dat geldt dus ook voor de relaties tussen mensen onderling en tussen de mens en zijn omgeving.**



*Crises are all one—we often fail to see connections and patterns (Sterling, 2009).*

In dit verband spreekt Wei Ming van een disharmonieuze verbinding tussen de mens en de natuur die 'niet duurzame' verbindingen als consequentie hebben. Er is globalisering en individualisering, alles wordt open en het individu is teruggeworpen op zichzelf. Niets lijkt meer duurzaam en de spelregels veranderen voortdurend. Als gevolg van de voortschrijdende en steeds moeilijker controleerbare (computer)technologische en wetenschappelijke vooruitgang zijn de condities en kenmerken van de samenleving *zelf* aan het veranderen. Zo zijn mensen losgemaakt uit traditionele sociale verbanden en krijgen zij steeds meer de verantwoordelijkheid om *zelf* het leven te plannen en te organiseren. De Duitse socioloog Beck (1992) typeert een dergelijke samenleving als een 'risicosamenleving'. Kenmerkend voor de risico's in die samenleving is dat iedereen er overal last van kan hebben en dat risico's een fundamenteel

onderdeel van ons leven zijn geworden. Degene die getroffen wordt, raakt in de problemen en moet zichzelf maar zien te redden. Immers, individualisering heeft ervoor gezorgd dat je zelf verantwoordelijk wordt geacht voor de inrichting van je eigen leven. Bovendien worden mensen wereldwijd geconfronteerd met tegelijkertijd optredende, verschillende soorten crises:

‘These are not separate crises:  
an environmental crisis,  
a development crisis, an  
energy crisis. They are all one.  
But we still think of them as  
separate – we often fail to see  
connections and patterns’

Kenmerkend is dat er geen of weinig inzicht is in de *onderlinge samenhang* en *onderlinge afhankelijkheid* van de crises en dat er vooral in instrumentele termen mee wordt omgegaan. In plaats van een fundamentele en transformatieve kijk op de samenleving vindt er vooral ‘crisis-management’ plaats. Het gebrek aan inzicht in de samenhang en onderlinge afhankelijkheden van de crises hebben tot gevolg dat de sociale relaties tussen mensen onderling en tussen de mens en zijn omgeving vooral worden gekenmerkt door onzekerheid en onveiligheid en te beschouwen zijn als niet-duurzaam (Sterling, 2009).

Ik specificeer dat nu verder voor de sociale relaties tussen *culturele groepen* in de samenleving. Ik onderscheid twee grondvormen van culturele diversiteit die niet-duurzame relaties tussen culturele groepen onderling weerspiegelen: de *monolithische* grondvorm en het *multiculturalisme*.

## 2.3 De monolithische grondvorm

**De eerste grondvorm noem ik, in navolging van Taylor Cox jr. (1993), de monolithische grondvorm.**

Een monoliet is een rotsblok van één soort gesteente. Deze grondvorm representeert een cultuur waarin een groep 'gelijken' van geslacht, afkomst, seksuele voorkeur of generatie de boventoon voert. Het resultaat is een sterk hiërarchische cultuur waarin de communicatie eenzijdig van bovenaf wordt opgelegd, open communicatie over verschillen nauwelijks mogelijk is en de niet-gelijke anderen niet of nauwelijks serieus worden genomen (Knegtmans, 2010). Tevens worden de niet-gelijke anderen gezien als mensen die een achterstand hebben (Glastra, 1999; Musschenga & Koster, 2011). In deze opvatting drukt bijvoorbeeld een groep van een bepaalde etnische of religieuze afkomst dominant een stempel op de inrichting van de samenleving en worden niet-gelijke anderen vaak als een bedreiging voor de status quo gezien. De dominante groepen hebben een sterk ethnocentrische houding, een positieve houding ten opzichte van de normen en waarden van de eigen groep gepaard gaand met een negatieve houding ten opzichte van niet-gelijke anderen (Eisinga & Scheepers, 1989).





Een psychologische verklaring van deze houding wordt onder andere gegeven door Byrne (1971) in de 'similarity-attraction theory'. Hoe groter de gelijkheid tussen personen, hoe groter de aantrekkingskracht tussen hen is. Mensen worden aangetrokken tot mensen met dezelfde persoonlijke kenmerken en attitudes, omdat zij via sociale validatie (Van Oudenhoven, 2008) de eigen normen en waarden bevestigen. Ook voelt de dominante groep zich bedreigd door mensen die een ander cultureel wereldbeeld hebben (Solomon, Greenberg & Pyszczynski, 1991). Kritische reflectie door de dominante groep op het eigen handelen is een zeldzaamheid in de monolithische grondvorm en de wereld is ingedeeld in een 'wij' en een 'zij'.

De opkomst van populistische politieke stromingen in Europa kan als een uiting van het bestaan van de monolithische grondvorm worden beschouwd. Het gevaar van een monolithische cultuur in organisaties wordt door Susanne Stolten, voorzitter van het Nederlands Centrum voor Directeuren en Commissarissen, als volgt weergegeven in de 'metafoor van de jungle' (zie Knechtmans, 2010, p. 26):

Als je bijvoorbeeld olifanten uit het ecosysteem haalt, groeit de bush volledig dicht en kunnen diersoorten er niet meer doorheen. Iedere diersoort levert daar zijn eigen bijdrage aan het geheel. Waarom zou dit principe in de corporate jungle dan niet opgaan? Een ecosysteem gedijt nu eenmaal niet bij een monocultuur. Om in de metafoor te blijven: de kunst is om naast de mastodont ook de rest van het dierenrijk te betrekken.



## 2.4 Het multiculturalisme

**Een tweede grondvorm van culturele diversiteit die niet-duurzame sociale relaties tussen culturele groepen bestendigt is het multiculturalisme.**

Multiculturalisme is 'een sociaal-politieke stroming waarin gestreefd wordt de maatschappelijke en politieke insluiting mogelijk te maken van verschillende culturele en etnische groepen, door deze groepen, binnen bepaalde grenzen, in hun eigenheid te erkennen' (Van Leeuwen, 2003, p. 15). Het gaat dan om de vraag hoe je reageert op de etnische en culturele verscheidenheid in de samenleving. Erkenning van menselijke gelijkwaardigheid en politieke erkenning van culturele diversiteit gaan hier hand in hand. Men onderscheidt twee perspectieven op multiculturalisme, het *sociale rechtvaardigheidsperspectief* en het *culturaliseringsperspectief*.

**Het sociale rechtvaardigheidsperspectief**

In het eerste perspectief op multiculturalisme staat *sociale rechtvaardigheid* centraal. Dit perspectief is vooral zichtbaar in het begin van de jaren '60 in de V. S. In de Civil Rights act van 1964 werd het streven naar evenredige vertegenwoordiging van vrouwen en Afro-Amerikanen in instituties in de samenleving van de V.S. bekrachtigd (Musschenga & Koster, 2011). Het gaat hier om 'voorkeursbehandeling', ook wel 'positieve discriminatie' genoemd (Affirmative Action). Dit beleid is enerzijds op gericht 'het ernstige sociale kwaad van achterstelling aan te pakken, en rechtvaardigheid geen geweld aan te doen', anderzijds dient het 'als compensatie voor het onrecht dat hen en hun groep in het verleden was aangedaan' (Musschenga & Koster, 2011, p. 9).

‘Wie goed kan decoderen en een zeker bewustzijn van eigen en andermans waarden en normen heeft, maakt minder brokken’

Ook in het politieke leven in de V.S. en dan vooral in de Amerikaanse Civil Rights Movement wortelde deze opvatting met als beroemde voorvechters Martin Luther King en Jesse Jackson. Ook in Nederland is begin deze eeuw dit perspectief bekend geworden als ‘positieve discriminatie’, dat werd ingekaderd in de Wet SAMEN tot 2004 (Wet Stimulering Arbeidsdeelname Etnische Minderheden Nederland). Het moge duidelijk zijn dat de *sociale achterstand* van groepen mensen in het sociale rechtvaardigheidsperspectief de drijfveer is om deze groepen meer te betrekken bij het maatschappelijk verkeer.

#### Culturaliseringsperspectief

In het tweede perspectief op multiculturalisme staat veel meer *het leren omgaan* met culturele diversiteit centraal als goede voorbereiding op de dagelijkse omgang met diverse groepen in

de samenleving (Musschenga & Koster, 2011). Dit perspectief lijkt het meest op wat Glastra (1999) de *culturalisering* noemt en het richt zich op culturele verschillen als *collectieve* cultuurverschillen. Mensen van de dominante culturele groep worden niet alleen *aangesproken* op hun gedrag ten opzichte van andere culturele groepen, er wordt ook verwacht dat de dominante groep zich *verdiept* in de cultuur van de ander met als doel begrip te kweken voor hun waarden en normen. In dit perspectief worden conflicten tussen verschillende culturele groepen gezien als het resultaat van cultuurverschillen tussen die groepen en de oplossing ligt dan ook in het verkrijgen van kennis van culturele achtergronden en gewoonten van ‘de ander’: ‘wie goed kan decoderen en een zeker bewustzijn van eigen en andermans waarden en normen heeft, maakt minder brokken’ (Glastra, 1999, p. 41).



## 2.5 Kritiek op de monolithische grondvorm en het multiculturalisme

**De monolithische grondvorm levert in de sociale interacties tussen mensen voor veel culturele groepen sociale uitsluiting op. Via de monolithische grondvorm wordt culturele diversiteit sterk tot één cultuur gereduceerd waarin één bepaalde dominante groep de cultuurdrager is. Andere culturele groepen worden miskend en uitgesloten als cultuurdragers: het is een perspectief van 'wij' tegen 'zij'. Het moge duidelijk zijn dat deze vorm in het licht van de toename van culturele diversiteit in een samenleving het ontwikkelen van duurzame sociale relaties tussen verschillende culturele groepen in de weg staat.**

Het probleem van beide perspectieven op multiculturalisme zit in de achterliggende perceptie van cultuurverschillen als *collectieve* cultuurverschillen. De wereld is ingedeeld in termen van culturele *categorieën* of *dimensies*. De categorieën van de Nederlandse socioloog Hofstede (2000) zijn in dit verband beroemd. Hij typeert een cultuur van een land volgens een aantal dimensies; of zij individualistisch of collectivistisch is, feminien of masculien, traditioneel of modern en of zij wordt gekenmerkt door veel of weinig ervaren machtsafstand. Cultuur wordt dus beleefd als een geheel van globale categorieën aan de

hand waarvan het gedrag van grote groepen mensen te duiden is. In een kritiek op deze visie op cultuur stelt Shadid (2002) '... dat deze indelingen (van cultuur, RR) niet meer zijn dan simplistische en ideaal-typische constructies die de maatschappelijke werkelijkheid in de uiteenlopende culturen op de wereld geweld aandoen, en daardoor een averechtse uitwerking hebben op het verloop van interculturele ontmoetingen'. Ghorasi (2006) spreekt dan ook van een vorm van 'categoraal denken': 'waarin het algemene tot essentie wordt verheven en het concrete als secundair of niet bestaand' (Musschenga & Koster, 2011, p. 17). Daarnaast verwijst het multiculturalisme naar het *naast elkaar bestaan* van min of meer geïsoleerde collectieve culturen. Wolfgang Welsch (1999, p. 196) heeft de kritiek op het multiculturalisme als volgt samengevat:

'Multiculturality: proceeds from the existence of clearly distinguished, in themselves homogeneous cultures.... *within one and the same state community*'.

De culturele identiteit van individuen wordt op grond van vaak uiterlijke kenmerken en/of geringe biografische informatie toegeschreven aan één bepaalde culturele groep, als zouden binnen die groep de differentiaties en verschillen niet bestaan:

---

‘Every culture is supposed to mould the whole life of the people concerned and of its individuals, making every act and every object an unmistakable instance of precisely *this* culture’,  
(Welsch, 1999, p. 194).

---

Een voorbeeld van een dergelijke overcategorisering is terug te vinden in de rede van Ghorasi (2006, p. 28) aan de hand van een anekdote van Ulrich Beck (*zie volgende pagina*).

Multiculturalisme is daarmee dan ook juist *onderscheidend* in plaats van *verbindend* (Welsch, 1999, p. 195). Het miskent de principes van de human ecology, waarin juist de actieve en creërende betekenisverlening in de sociale interactie tussen mensen van verschillende culturele groepen in een bepaalde fysieke en sociale omgeving centraal staat. Het ontkent daarmee ook de mogelijke differentiaties *binnen* een bepaalde collectief gedefinieerde cultuur. Amartya Sen (2006) noemt het indelen van mensen in enkelvoudige, eenvoudige en overkoepelende kenmerken

een diepgaand en dramatisch misverstand en wijst erop dat deze opvatting dan ook vaak *leidt* tot conflicten in plaats van dat het *inzicht geeft* in conflicten, en zelfs de *belangrijkste bron* van mondiale conflicten is.

Met zowel de monolithische grondvorm als het multiculturalisme zijn we niet in staat om duurzame sociale relaties tussen culturele groepen in de samenleving te ontwikkelen. Daar waar de monolithische grondvorm duidelijke ‘wij’ tegen ‘zij’ verhoudingen representeert, faalt het multiculturalisme in een overcategorisering van culturele identiteiten van mensen in de samenleving.

Hierna ga ik eerst in op de vraag welke soort kennis we nodig hebben om de transformatie te maken naar een grondvorm die ik wel als duurzaam beschouw voor de sociale relaties tussen culturele groepen. Tot slot van dit eerste deel werk ik die grondvorm verder uit.



Er wordt in Duitsland aan een zwarte man gevraagd: 'Waar kom je vandaan?'

Hij antwoordt: 'Uit München.'

V: *'En je ouders?'*

A: 'Ook uit München.'

V: *'Waar zijn die dan geboren?'*

A: 'Mijn moeder in München.'

V: *'En je vader dan?'*

A: 'In Ghana...'

**V: *'Oh, je komt dus uit Ghana.'***



## 2.6 Transformatieve kennis voor duurzame sociale relaties

**Een filosofische stroming die expliciet kritisch reflecteert op de relatie tussen de mens en zijn omgeving en gericht is op het realiseren van duurzame sociale relaties is 'het nieuwe confucianisme'.**

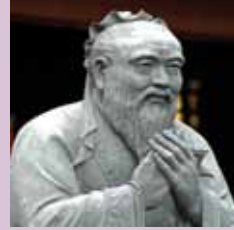
Het nieuwe confucianisme is een Chinese filosofie die sinds 1958 naar aanleiding van de publicatie van het 'New Confucian Manifesto' vooral bij Chinese 'publieke intellectuelen' heeft postgevat. De kern van deze filosofie is dat er vier dimensies van de menselijke ervaring zijn (Wei Ming, Maart 2011):

- 1** Het 'Zelf'; het centrale punt voor de integratie van lichaam en geest. Het gaat hierbij dan vooral om zelfontwikkeling.
- 2** De interactie tussen het 'Zelf' en de 'Gemeenschap'; de wederkerigheid tussen de zelfontwikkeling en de omgeving (de familie, de buurt, de stad, de natie, de wereld).
- 3** De relatie tussen het 'Zelf' en de Natuur; de organische samenhang tussen zelfontwikkeling en de aarde ('The earth is the proper home for our body, heart, mind, soul and spirit', Wei Ming, 2008).
- 4** De relatie tussen het 'Zelf' en het 'Bovennatuurlijke'; de menselijke geest en het belang van de god(en) en de hemel.

Volgens het nieuwe confucianisme is het alleen langs deze vier dimensies van de menselijke ervaring mogelijk om de verhouding tussen de mensen onderling en tussen de mens en zijn omgeving te herstellen. Alleen dan kan er sprake zijn van duurzame (sociale) relaties (Wei Ming, 2008). Kernidee in het confucianisme is de centrale waarden van onze sociale relaties fundamenteel te veranderen. De kernwaarden die de basis vormen voor niet-duurzame relaties zijn volgens het nieuwe confucianisme: onbepaalde vrijheid, rationaliteit, gelijkheid, individualiteit en individuele waardigheid, en het gebrek aan spiritualisme. Om duurzame relaties tussen mensen onderling te realiseren, streeft het nieuwe confucianisme naar waarden als sympathie, empathie, medeleven, verantwoordelijkheid, sociale harmonie, rechtvaardigheid. Het realiseren van de duurzame relaties is niet een kwestie van het vervangen van de ene set waarden voor de andere set.



Confucius  
(551 – 479 v. Chr)



Integendeel, het gaat juist om een *dialogoog* tussen verschillende waarden. Het gaat om de ontwikkeling van een *EN-EN* oriëntatie op waarden in plaats van een *OF-OF* oriëntatie, die in de Westerse wereld nog steeds de boventoon voert en die door Wei Ming (Tegenlicht, Maart 2011) het *politiseren* van waarden wordt genoemd. De visie van het nieuwe confucianisme is te kenmerken als een normatieve invulling die de 'human ecologists' hebben ontwikkeld.

Ook de Britse pedagoog Stephen Sterling, die zich inzet voor duurzame ontwikkeling, gaat expliciet in op een ecologische visie waarop duurzame sociale relaties tussen mensen onderling in de samenleving te realiseren zijn. Hij spreekt van een '*transformatief ecologisch paradigma*'. Kern van het betoog van Sterling (2009) is dat door de ontwikkeling van een *ecologische* houding mensen beter in staat zijn kritisch te reflecteren op henzelf, op de relatie tussen henzelf en anderen en op de relatie tussen henzelf en de wereld om hen heen. Het betreft hier de ontwikkeling van een ecologisch humanitair denken, waarin een accentverschuiving plaatsvindt van *instrumentele* waarden naar *intrinsieke* waarden. Instrumentele waarden vertegenwoordigen de instandhouding van de maatschappij en een kritiekloze socialiserende functie binnen de

moderne maatschappij, terwijl intrinsieke waarden veel meer de ontwikkeling van menselijk potentieel en de bevordering van maatschappijverandering nastreven.

Ook Sterling benadrukt een dialoog tussen de instrumentele en intrinsieke waarden waarin de mogelijkheden liggen voor het realiseren van een 'sustainable and peaceable society'. Een belangrijk aspect daarbij is, volgens Sterling dat *diversiteit* zowel in cultureel, economisch, sociaal als biologisch perspectief in die transformatie een belangrijke nastrevenswaardige waarde wordt.

Aan de hand van het nieuwe confucianisme en de denkbeelden van Stephen Sterling is dus kennis voorhanden waarmee *duurzame sociale relaties* tussen verschillende culturele groepen in de samenleving te realiseren zijn. Met deze kennis is het mogelijk een transformatie te maken van de monolithische grondvormen en het multiculturalisme naar een nieuwe grondvorm die deze duurzame relaties tussen culturele groepen onderling weerspiegelt. Deze grondvorm noem ik het transculturalisme.

## 2.7 Het transculturalisme

**Om beter inzicht te krijgen in iemands culturele identiteit introduceert Welsch (1999) het begrip 'transculturalisme'. 'Trans' heeft hier de betekenis van 'wederkerigheid' en 'naar elkaar toegeaan' (Dumasy, 2002).**

Kenmerk van transculturalisme is in de eerste plaats dat moderne culturen innerlijk gedifferentieerd zijn geraakt en complexer zijn geworden. Deze differentiatie en complexiteit betekent in de tweede plaats dat culturen met elkaar zijn vermengd, elkaar doordringen en uit elkaar voortkomen.

Dit houdt overigens niet op bij de grens van een bepaald land of een bepaalde nationale cultuur, maar overschrijdt juist deze grenzen. In de derde plaats zien we dat culturen gekenmerkt worden door *hybridisatie*.

Elke cultuur is innerlijk verbonden met andere culturen en aspecten van elke cultuur zijn in een andere culturele omgeving weer in de culturele praktijken van mensen terug te vinden (Welsch, 1999, p. 197-198). We kunnen dan ook spreken van in elkaar overvloeiende culturele praktijken die weer nieuwe praktijken creëren (Musschenga & Koster, 2011). De menselijke culturele identiteit wordt gevormd in de interacties met mensen uit andere culturen die ook in hun interacties met andere culturen hun identiteit hebben gevormd. De vorming van een culturele identiteit is in deze opvatting geen statisch, te isoleren en algemeen te categoriseren proces, maar een dynamisch, interactief proces tussen individuen onderling en hun omgeving.

Cultuur wordt in het transculturalisme veel meer gezien als een fenomeen dat in interactieprocessen geproduceerd of gewijzigd wordt. Interactieprocessen zijn dus zowel het resultaat als de motor van cultuurverandering (Shadid, 2002) en de interpersoonlijke relaties staan centraal als bron voor het accepteren en waarderen van culturele verschillen tussen mensen. De kern van de menselijke identiteit in de moderne samenleving is volgens Welsch (1999) dat deze meervoudig is en dat mensen in hun sociale interacties met anderen en hun omgeving juist voor de taak staan de integratie van de verschillende culturele componenten te bewerkstelligen in plaats van deze te ontkennen (Welsch, 1999, p. 199). Amartya Sen (2006, p.14) verwoordt de meervoudigheid van de menselijke identiteit als volgt:

The hope of harmony in the contemporary world lies to a great extent in a clear understanding of the pluralities of human identity, and in the appreciation that they cut each other and work against a sharp separation along one single line of impenetrable division.

De Argentijnse socioloog Néstor García Canclini (2005) werkt dit motto uit op verschillende terreinen (kunst, muziek, gewoontes en gebruiken) en op verschillende niveaus op het Latijns-Amerikaanse continent. In zijn boek *Hybrid Cultures* beschrijft hij sociaal-culturele processen in Latijns Amerika waarin structuren en praktijken, die eerder apart van elkaar hebben bestaan, met elkaar worden verbonden en waaruit vervolgens nieuwe structuren en praktijken kunnen voortvloeien.

In culturele ontmoetingen tussen verschillende culturele groepen worden verbindingen gelegd tussen verschillende culturele praktijken en dat geeft, ook in Latijns Amerika, de kans om in die interacties nieuwe praktijken te realiseren. Cultuur en culturele identiteit zijn ook hier dus weer gecreëerd door handelende individuen. De meerwaarde van het werk van Canclini in dit verband ligt er voornamelijk in dat hybridisatie geen proces is dat in een bepaald vacuüm plaatsvindt, maar een *cultureel-historisch* proces is; een 'history of mixing'. Alleen via een cultureel-historische analyse van de wijze waarop taal, muziek, kunst, literatuur en tradities zijn ontstaan en nog ook nog actief worden gel(re)produceerd, is het mogelijk te begrijpen wat de inhoud van deze processen is en hoe deze tot stand zijn gekomen. Canclini laat dat zien aan de hand van het 'Spanglish':

*Spanglish is de taal die is ontstaan in de Latino gemeenschappen in de V.S. en er is een heftige discussie ontstaan of deze taal gebruikt of gedoceerd mag worden op universiteiten. Deze taal is overigens al opgenomen in officiële woordenboeken. Canclini verbaast zich over de kortzichtigheid waarmee deze discussie wordt gevoerd, alsof Engels EN Spaans niet ingebed zijn in en voortkomen uit Arabische, Latijnse en pre-Colombiaanse talen. Als deze cultuurhistorische vermenging niet geanalyseerd en in de discussie betrokken wordt, is begrip van de taal en de invloed van die taal op de sociale interacties zoals die zich in de V.S. ontwikkelen onmogelijk.*



*Shahabuddin Ahmed, Amartya Sen and Sheikh Hasina on the occasion of the fortieth convocation of Dhaka University, December 18, 1999 (bron: Times Literary Supplement, 23 april 2010)*

## 2.8 Conclusie



- Niet-gelijke andere
- Wij ↔ Zij
- Sociale rechtvaardigheid
- Culturalisering
- Meervoudigheid
- Kleurrijke wei



**In het eerste deel van mijn rede heb ik de visie op 'human ecology' van de Chicago school of Sociology toegepast op de sociale relaties tussen culturele groepen.**

Ik heb geconstateerd dat de sociale relaties in de samenleving te kenmerken zijn als niet-duurzame sociale relaties en heb dat voor culturele groepen uitgewerkt in twee grondvormen van culturele diversiteit, namelijk de monolithische grondvorm en het multiculturalisme. Verder heb ik transformatieve kennis in de vorm van het nieuwe confucianisme en het transformatief ecologisch paradigma gepresenteerd om de sociale relaties tussen mensen in de samenleving te transformeren naar duurzame sociale relaties. Dat heb ik verder uitgewerkt in een grondvorm voor culturele diversiteit die dergelijke duurzame relaties representeert, namelijk het transculturalisme. Met het transculturalisme zijn we beter in staat de culturele diversiteit om ons heen te begrijpen, er onze plaats in te vinden en ook met anderen daarover te communiceren. Het stelt ons in staat onszelf en de ander te zien in termen van meervoudigheid en daarmee wordt de weg geopend naar *nieuwe verbindingen* met de ander en met de wereld om ons heen. Voor de aard van die

verbindingen geven het nieuwe confucianisme en het transformatief ecologisch paradigma inhoudelijk weer handvatten. Het transculturalisme stelt ons ook in staat de complexiteit van cultuur en identiteitsvorming zodanig te ervaren en te benaderen dat de culturele waardigheid van onszelf, van de ander en in relatie tot de ander in tact blijft. Daarmee wordt de kans groter duurzame sociale relaties tussen culturele groepen in de samenleving en met de omgeving te ontwikkelen, en 'de kleurrijke wei' in de samenleving in het algemeen en in het groene onderwijs te realiseren.

In het tweede deel van mijn rede wil ik een aantal onderzoeksinitiatieven presenteren waarmee ik duurzame sociale relaties in het groene onderwijs tussen culturele groepen wil ontwikkelen en daarmee de grondvorm transculturalisme.

# ONDERZOEK NAAR CULTURELE DIVERSITEIT IN HET GROENE ONDERWIJS

Deel 2:



**Onderzoek naar culturele diversiteit  
in het groene onderwijs**

## Hoofdstuk 3

# Inleiding

- 3.1 | Inleiding
- 3.2 | Onderzoeksdesign
- 3.3 | Actief burgerschap en sociale integratie





## 3.1 Inleiding



In dit deel presenteer ik een aantal mogelijkheden voor onderzoek en andere initiatieven, die ik in de loop van de komende vier jaar op gang wil zetten in het groene onderwijs. Ik concentreer me daarbij op drie clusters, namelijk het cluster van onderzoek en initiatieven rondom het diversiteitsklimaat, het cluster van onderzoek en initiatieven rondom de waardeoriëntaties op groen, en het cluster van onderzoek en initiatieven rondom de crossculturele competenties. In het onderzoek en de initiatieven staan telkens de volgende thema's centraal (zie: Dumasy, 2002)

- Een analyse van *attitudes* en het *gedrag* van mensen uit kleurrijke groepen; hoe kan ik attitudes en het gedrag van de betrokkene(n) begrijpen, welke omgevings- of persoonsgebonden factoren spelen een rol? Welke verwachtingen heb ik daarover?
- Een analyse van de wijze waarop met *de attitudes en het gedrag kan worden omgegaan*; welke mogelijke oplossingen zijn er, welke verschillende culturele prioriteiten spelen daarbij een rol, welke afwegingen worden gemaakt, hoe gaan collega's of andere scholen ermee om?
- Welke *pedagogisch-didactische handelingen* kunnen worden ingezet; welke pedagogisch-didactische vaardigheden op het gebied van communiceren, begeleiden en lesgeven kunnen in de praktijk worden ingezet?

Voordat ik het onderzoek en de initiatieven presenteer, besteed ik eerst in kort bestek aandacht aan het achterliggende onderzoeksdesign en het achterliggende wettelijk sociaal-pedagogisch kader waarbinnen het onderzoek en de initiatieven plaatsvinden.



## 3.2 Onderzoeksdesign

**Het onderzoeksdesign behelst een praktijkgericht onderzoek. Dit is een vorm van onderzoek dat als doelstelling heeft: een bijdrage te leveren aan een interventie om een bestaande praktijksituatie te veranderen.**

Het gaat dus om de oplossing van een handlingsprobleem. 'Bedoeld zijn interventies zoals die plaatsvinden in het kader van de uitvoering van lokale, regionale, nationale en internationale overheden, of van het management van profit- en non-profitorganisaties' (Verschuren en Doorewaard, 2007, p. 46).

De verschillende vormen van praktijkgericht onderzoek zullen in de onderzoeksclusters en in de initiatieven voorkomen al naar gelang de vraagstelling en het na te streven doel.

Het doel van alle onderzoeken en initiatieven, en daarmee het verbindende mechanisme tussen de onderzoeken en initiatieven, is vooral die methoden en technieken in te zetten die zich kenmerken door actie (Ponte, 2009) en transformatieve interventie (Engeström, 2008). Dat wil niet zeggen dat er geen ruimte is voor empirisch-analytisch onderzoek binnen de clusters. Gegevens en resultaten die door middel van dit type onderzoek te genereren zijn, kunnen bruikbaar blijven voor de voorbereiding van actie en transformatie in de praktijk.

Met de praktijk wordt bedoeld onderwijs-

instellingen in het groene onderwijs, de beroepspraktijk (groene bedrijven en maatschappelijke organisaties) en kennisinstututen (bijvoorbeeld Kies Kleur in Groen). De focus van het onderzoek als geheel is telkens dat de actoren in het onderzoek niet alleen maar object van observatie en waarneming zijn, maar vooral ook kernactoren in het creëren van inzichten, uitvoeren en veranderen en transformeren van kennis *in* de praktijk en *van* de praktijk.

Niet alleen kennis en inzichten zullen het resultaat zijn van dergelijk onderzoek, maar ook concrete producten en ontwerpen voor mogelijke oplossingen voor praktijkproblemen. Een voorbeeld van dat laatste is een nieuw curriculum dat wordt ingepast in een onderwijsinstelling.

Op deze wijze is het praktijkgericht onderzoek een vorm van participatief actieonderzoek (Reason & Bradbury, 2006).

## 3.3 Actief burgerschap en sociale integratie

**In een rapportage van de Onderwijsraad (2007) lezen we dat onderwijs drie hoofdfuncties kent, te weten kwalificatie, selectie/allocatie en socialisatie.**

De Raad stelt dat de school alle drie de functies moet vervullen. De *socialisatiefunctie* neemt in theorie een steeds prominentere positie in, zoals blijkt uit de Wet Actief Burgerschap en Sociale Integratie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2006). Bevordering van *burgerschap en integratie* is belangrijk, de wet wijst op de afgenomen betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid. De Directie Primair Onderwijs (OCW) verwoordt het begrip actief burgerschap als volgt: 'Actief burgerschap is het kunnen en willen deelnemen aan de samenleving. Burgerschap gaat over diversiteit, acceptatie en tolerantie. Het vraagt ook reflectie op het eigen handelen, een respectvolle houding en een bijdrage aan de zorg voor je omgeving'.

Voor scholen betekent de wettelijke burgerschapsopdracht dat zij *verplicht* zijn om in hun onderwijs aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. De maatschappij verwacht in dit verband veel van het onderwijs, omdat het geldt als één van de weinige socialiserende instituties waar

– door de leerplicht die in Nederland feitelijk ook schoolplicht is – *alle* jongeren mee in aanraking komen. De Inspectie van het Onderwijs houdt sinds eind 2006 toezicht op de naleving van deze opdracht. De opdracht aan scholen om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen, is vastgelegd in de sectorwetten voor primair en voortgezet onderwijs (WPO8.3, WVO17) en de expertisecentra (WEC11.3):

'Het onderwijs [...]:

- Gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
- Is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
- Is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.'

Actief burgerschap en sociale integratie is geen nieuw vak, maar wel een andere manier van kijken naar de socialiserende taak van de school. Deze vormingstaak van de school is vooral sociaal-maatschappelijk geïntendeerd; zij is gericht op de betrokkenheid van de burger bij de inrichting van zijn omgeving, op het nemen van verantwoordelijkheid daarvoor, op het deelnemen en bijdragen aan de maatschappij en op het omgaan met culturele diversiteit.

Scholen dienen dus bij het formuleren van hun kerndoelen met deze aspecten rekening te houden. Samengevat staan bij de burgerschapsvorming drie domeinen centraal: ([www.slo.nl](http://www.slo.nl)).

- Democratie – kennis over de democratische rechtstaat en politieke besluitvorming; democratisch handelen en de maatschappelijke basiswaarden;
- Participatie – kennis over de basiswaarden en mogelijkheden voor inspraak en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen;
- Identiteit – verkennen van de eigen identiteit en die van anderen; voor welke (levensbeschouwelijke) waarden sta ik en hoe maak ik die waar?

De pedagogische opdracht van de school is dus een opdracht die niet *naast* het primaire proces van de school fungeert, maar die daar een wezenlijk onderdeel van uitmaakt.

De taak van het onderwijs is dus om onder andere te werken aan een brede en evenwichtige oriëntatie op mens en samenleving. Leerlingen dienen ook enig zicht te krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving. Daarbij wordt dan expliciet aandacht gevraagd voor o.a ([www.nvww.nl](http://www.nvww.nl)):

- Het kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden;
- Het onderkennen van en omgaan met de verschillen tussen de culturen en seksen;
- De relatie tussen de mens en de natuur en het concept van duurzame ontwikkeling;
- Het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving, ook in internationaal verband.

Tot zover het wettelijk sociaal-pedagogisch kader voor de onderzoeksinitiatieven. Ik ga dit kader verder gebruiken voor de invulling van mijn onderzoeksinitiatieven in het kader van culturele diversiteit binnen het groene onderwijs. Hier zien we een concrete link met het eerste deel van dit betoog en wel met de 'human ecology' en het ontwikkelen van duurzame sociale relaties. Van de burger wordt verwacht dat die, in de sociale interactie met anderen, actief verantwoordelijkheid neemt voor de inrichting van de omgeving.

Begrippen als culturele diversiteit, acceptatie, tolerantie, zelfreflectie en een respectvolle houding zijn hierbij de ankers voor de sociale interacties.

## Hoofdstuk 4

# Onderzoek en initiatieven

- 4.1 | Onderzoek naar het diversiteitsklimaat
- 4.2 | Onderzoek naar waardeoriëntaties op 'groen'
- 4.3 | De crossculturele competenties
- 4.4 | Conclusie



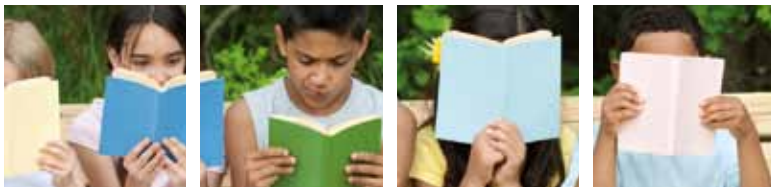
## 4.1 Onderzoek naar het diversiteitklimaat

**Taylor Cox jr (1993) staat aan de basis van het onderzoek naar het diversiteitklimaat van organisaties. Hij introduceerde het 'interactive model of cultural diversity' om het diversiteitklimaat in een organisatie te kunnen duiden. Kern van het model is dat factoren op individueel niveau (persoonlijkheidskenmerken, achtergrondkenmerken), factoren op intergroeps niveau (cultuurverschillen, gepercipieerde dreiging) en factoren op organisatie niveau (organisatiecultuur, diversiteitbeleid) in samenhang met elkaar het diversiteitklimaat van een organisatie vormen.**

Een soortgelijk onderzoek introduceer ik in het groene onderwijs. Uit onderzoek is immers bekend dat kleurrijke groepen het van belang achten zich thuis en geïntegreerd te voelen in organisaties en vooral niet gediscrimineerd en ongelijk behandeld willen worden (Cox jr., 1993; Intelligence Group, 2007). Het is dus van groot belang zicht te krijgen op de aard van de organisatorische context waarin kleurrijke groepen geïntegreerd gaan worden. Het onderzoek naar de aard van die organisatorische context wordt in dit project het *diversiteitklimaatonderzoek* genoemd.

Het onderzoek naar het diversiteitklimaat van groene onderwijsinstellingen wordt op drie wijzen ingezet. In de eerste plaats wordt het *diversiteitbeleid* van een onderwijsinstelling bestudeerd. Het betreft hier in de eerste plaats een analyse van verschillende documenten waarin een onderwijsinstelling haar beleid en beleidsintenties met betrekking tot het streven naar diversiteit in haar gelederen heeft neergelegd (bijvoorbeeld kwantitatieve doelstellingen in de vorm van streefcijfers en onderbouwingen daarvan, kwalitatieve doelstellingen, toekomstvisies etc.).

In de tweede plaats vindt onderzoek plaats naar de *multiculturele attitudes* en acculturatie-strategieën van deelnemers in een onderwijsinstelling. De *multiculturele attitude* wordt omschreven als de houding ten aanzien van multiculturalisme (Berry & Kalin, 1987; Berry, Poortinga, Segal, & Daren, 1992). Een positieve attitude ten aanzien van multiculturalisme kan leiden tot een verbetering van de verhoudingen tussen verschillende culturele groepen in een onderwijsinstelling, terwijl een negatieve attitude kan leiden tot een verslechtering van de verhoudingen tussen deze groepen. Zij kan bovendien een bron vormen voor conflictsituaties.





*Acculturatie* wordt door Redfield, Linton, & Herskovits (1936) omschreven in termen van de processen die voortvloeien uit het contact tussen groepen of individuen van verschillende culturele achtergronden in een organisatie. Dit contact kan leiden tot ingrijpende veranderingen in de culturele patronen in een organisatie. Voor zowel de multiculturele attitude als de acculturatiestrategie worden in het onderzoek op de onderwijsinstelling verklaringen gezocht aan de hand van factoren op individueel, intergroeps en organisatieniveau.

Het onderzoek naar het diversiteitsklimaat betreft hier een empirisch-analytisch onderzoek waarin gebruikt gemaakt wordt van bestaande inzichten uit eerder onderzoek op het gebied van nationaal en internationaal onderzoek naar multiculturalisme (Berry & Kalin, 1987; Berry, Poortinga, Segal, & Daren, 1992; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000; Bosman, Richardson, & Soeters, 2007; Schalk-Soekar, 2007; Van de Vijver, Breugelmans, & Schalk-Soekar, 2008; Savelkoul, Scheepers, Tolsma & Hagendoorn, 2010; Richardson, Op den Buijs, & Van der Zee, 2011).

Om in verschillende organisaties kennisontwikkeling in, met en voor de praktijk op gang te brengen – op basis van de resultaten van het empirisch-analytisch onderzoek naar het diversiteitsklimaat – is het in de derde plaats van belang na te gaan welk ontwikkelingstraject in de organisatie ingezet kan worden om de interacties tussen kleurrijke groepen en individuen nader op elkaar te betrekken. Dit traject weerspiegelt de ideeën van de transculturele grondvorm, zoals ik die eerder uiteengezet heb om transculture bindingen binnen een groene onderwijsinstelling te ontwikkelen. Het basisidee van dit traject is dat ‘leren in teams’ een belangrijke voorwaarde is om verbeteringen door te voeren in het diversiteitsklimaat van een organisatie (Meerman & Van Putten, 2006; Meerman, Spierings, Segers, & Bay, 2009).

Veel ervaringen uit onderzoek blijven immers vaak impliciet en worden slechts een enkele keer besproken met collega's.

---

Het ontwikkelingstraject heeft tot doel om deelnemers in het dagelijks werk te leren met dilemma's om te gaan en op basis van de eigen ervaringen en opvattingen keuzes te leren maken. Tevens is het doel deze ervaringen en keuzes hun weg te laten vinden naar het formele overleg binnen de organisatie, waardoor structurele maatregelen getroffen kunnen worden in het kader van het verbeteren van het diversiteitsklimaat.

Voor de werkwijze binnen het ontwikkelings-traject wordt aangesloten bij de ervaringen die in het lectoraat Gedifferentieerd HRM van Martha Meerman op de Hogeschool van Amsterdam zijn opgedaan (Meerman, Spierings, Segers, & Bay, 2009).

Het is de bedoeling in één organisatie (onderwijsinstelling) met het onderzoek naar het diversiteitsklimaat te beginnen, en vervolgens zoveel mogelijk onderwijsinstellingen in het groene onderwijs bij het onderzoek te betrekken. Op deze wijze kan naast een analyse op inhoudelijke verschillen en overeenkomsten tussen het diversiteitsklimaat van onderwijsinstellingen ook geanalyseerd worden of deze verschillen en overeenkomsten wellicht te maken hebben met factoren als regio, (religieuze) aard van de onderwijsinstelling, omvang van de onderwijsinstelling, niveau van de onderwijsinstelling etc.

Namens de kenniskring van Stoas hogeschool participeert Cecile Verhoeven als drijvende kracht van dit onderzoek.

## 4.2 Onderzoek naar waardeoriëntaties op ‘groen’

Het tweede onderzoeksthema betreft onderzoek en initiatieven gecentreerd rondom: ‘waardeoriëntaties op groen’.

Aan het begin van mijn betoog heb ik aangegeven dat mogelijke oorzaken van de geringe deelname van kleurrijke groepen aan het imago van de instellingen en het zoekgedrag van kleurrijke groepen zouden kunnen liggen. Onderzoek naar de discrepantie tussen het imagoprobleem van het groene onderwijs en het zoekgedrag van kleurrijke groepen is gedaan door Motivaction (Ait Moha & Schenkels, 2010). Dit onderzoek levert vooralsnog geen diepgaand inzicht op in de achterliggende waardeconstructies die kleurrijke groepen ten aanzien van ‘groen’ hanteren. Evenmin levert het Motivaction-onderzoek inzicht op in de waardeoriëntaties van stakeholders in het groene onderwijs op die kleurrijke groepen.

De volgende vragen moeten nog worden beantwoord:

- 1 Met welke waarden oriënteert het groene onderwijs zich op kleurrijke groepen?
- 2 Waar liggen de overeenkomsten en de verschillen met de waarden waarmee kleurrijke groepen zich op het groene onderwijs oriënteren?
- 3 Op welke wijze kunnen de resultaten van die vergelijking uitgewerkt worden in *initiatieven* die de onderlinge betrokkenheid vergroten?

Het onderzoeksthema ‘waardeoriëntaties op groen’ wordt op twee wijzen aangepakt. In de eerste plaats worden apart en gezamenlijk een serie *socratische gesprekken* gevoerd met vertegenwoordigers van kleurrijke groepen en stakeholders in het groene onderwijs. De socratische dialoog is een gespreksvorm waarin deelnemers in een bepaalde situatie de mogelijkheid hebben om de argumenten die ze in die situatie voor hun handelen gebruiken kritisch te analyseren (Verweij & Becker 2006). In de socratische dialoog worden ervaringen en opinies ten aanzien van ‘groen’ met elkaar uitgewisseld. De structuur van de dialoog is zodanig opgezet, dat hij inzicht geeft in de *eigen* waarden en het bewustzijn ten aanzien

‘Het vakoverstijgende zit juist in de wijze waarop natuur, milieu en samenleving in samenhang met elkaar aan de orde komen’

van ‘groen’. Tegelijkertijd worden in de dialoog deze waarden gespiegeld aan waarden van de ander, waardoor inzicht in de waarden van de ander ontstaat. Kortom, de socratische dialoog kenmerkt zich door het exploreren van de ‘moral dimension of actions’ (Verweij & Becker, 2006, p. 336). In die dialoog gaat het erom waardeoriëntaties te achterhalen alsook de reden te achterhalen *waarom* deelnemers bepaalde waarden hanteren. In de socratische dialoog wordt als het ware een vrije ruimte gecreëerd voor interactie en dialoog. Via de socratische dialoog wordt, in het verlengde van de opvattingen van het transculturalisme, een *verbinding* gelegd tussen de culturele oriëntaties van verschillende individuen en groepen in het groene onderwijs.

In het verlengde van onderzoek via de socratische dialoog, kunnen binnen het groene onderwijs *initiatieven in de praktijk* ontwikkeld worden om de verbinding te maken met de verschillende waardeoriëntaties tussen kleurrijke individuen/groepen. Een voorbeeld buiten het groene onderwijs is het project: ‘Playing for success’ van KPC groep. In dit initiatief worden leerlingen uit het voortgezet onderwijs met een taal-, reken- of ICT-achterstand buiten het formele curriculum bij elkaar gezet in een leercentrum in een andere

omgeving: een voetbalstadion. Juist in die nieuwe leeromgeving wordt een klimaat gecreëerd voor onderlinge uitwisseling en positieve identiteitsontwikkeling in de sociale relaties tussen kleurrijke individuen onderling. Er wordt aandacht geschonken aan aspecten als zelfstandigheid, motivatie en zelfvertrouwen. Het succes van ‘Playing for success’ blijkt uit het feit dat gemeentes, professionals uit het onderwijsveld en voetbalclubs zoals Feyenoord, PSV, FC Zwolle, FC Groningen en NEC in samenwerking met elkaar dergelijke leercentra hebben geopend of gaan openen. Ook in het groene onderwijs en in samenwerking met de groene sector kunnen dergelijke initiatieven een belangrijke rol spelen voor het tot stand brengen van een transculturele binding tussen leerlingen van verschillende kleurrijke groepen. Een unieke mogelijkheid ligt daarbij mijns inziens bij het vakoverstijgende thema ‘Natuur- en MilieuEducatie’ (NME). Het vakoverstijgende zit juist in de wijze waarop natuur, milieu en samenleving in samenhang met elkaar aan de orde komen (Margadant, 1997 en 1998). De praktijk van het onderwijs heeft echter geleerd dat NME opgedeeld is naar vakken als biologie, scheikunde, aardrijkskunde, geschiedenis, economie en verzorging. Om de samenhang en de pedagogische kern van het vak NME duidelijk te maken,

om leerlingen met verschillende culturele oriëntaties met elkaar te verbinden en om het vak terug te brengen naar een 'natuurlijke omgeving', zouden binnen NME 'natuurlijke leercentra' (een groen bedrijf, een groene buitenwereld) van de grond kunnen komen teneinde succesvolle ontmoetingen te initiëren. Daarbij is het vooral van belang dat de onderwijssector samenwerkt met de overheid en de groene sector. Onderzoek binnen dergelijke initiatieven betekent regelmatige monitoring van het initiatief met als doel de transculturele

praktijk binnen het initiatief te versterken en de waardeoriëntaties van kleurrijke individuen nauwer op elkaar te betrekken. Daarmee kunnen dergelijke initiatieven uitgroeien tot 'change laboratories' voor de ontwikkeling van duurzame sociale relaties tussen kleurrijke groepen en individuen in de samenleving. Een voorbeeld van een initiatief waarin de socratische dialoog gecombineerd werd met succesvolle ontmoetingen in de praktijk is te vinden in het boek van Dumasy (2002):

*In dit boek worden – nadat een theoretische basis is gelegd – allerlei opdrachten uitgevoerd, zoals het communiceren met een allochtone acteur, het bezoeken van een moskee en een analyse van casussen om eigen oplossingen voor interculturele problemen te vinden. Vooral leerzaam is een onderzoeksprogramma naar de sportidentiteit met onderzoekers van de kenniskring 'bewegen, school en sport' in het multifunctionele gebouw Nieuw-Welgelegen in de Utrechtse probleemwijk Kanaleneiland. In dit vijf verdiepingen tellende gebouw, omgeven door sportvelden en op loopafstand van het Utrechtse centraal station, zijn een mbo- en vmbo-school gehuisvest en een vijftal sportverenigingen. De studenten voeren hier socratische gesprekken met de merendeels allochtone leerlingen en bereiden er sportclinics voor. Niet de discussie staat centraal, maar het je inleven in de leefwereld van de ander. Zo kwamen in 2010 / 2011 zo'n 120 Zwolse sportstudenten in contact met een allochtone wereld die ze van huis uit niet kennen. Hun leerproces werd daarbij vastgelegd in een portfolio. Uit de evaluaties van zowel de Utrechtse leerlingen als de Calo-studenten blijkt de positieve meerwaarde van dergelijke contacten. De aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en individualiteit van bewegen wordt zo verrijkt met transculturele ontmoetingen om elkaars leefwerelden te leren kennen, te waarderen en vooral om van elkaar te leren.*



## 4.3 De crossculturele competenties

**In de transculturele grondvorm wordt gezocht naar een balans tussen de verschillende culturele oriëntaties van individuen en groepen, waarbij die balans als het ware wordt verankerend in de identiteit van het individu. Daarmee kunnen duurzame sociale relaties tussen, en een veilig werk- en leerklimaat voor, verschillende kleurrijke groepen gerealiseerd worden in een groene onderwijsinstelling.**

In de interacties binnen een groene onderwijsinstelling kan hieraan expliciet aandacht besteed worden door middel van het ontwikkelen van *crossculturele competenties* voor professionals (bestuurders en docenten), studenten en leerlingen in het groene onderwijs (Van Oudenhoven, 2008; Magala, 2005). Deze crossculturele competenties worden door Magala (2005, p. 204) gedefinieerd als:

*'the ability to detect, understand and exploit cross-cultural differences manifested in all processes of organizing and in all managerial activities. Cross-cultural competence allows for successful bridging of differences in identifying, naming, prioritizing, and implementing values'.*

Het ontwikkelen van deze competenties in het groene onderwijs wordt in dit onderzoek onderzocht vanuit een *interactief perspectief*, dat wil zeggen dat gekeken wordt naar:

- De wijze waarop crossculturele competenties in de interacties tussen leerlingen onderling in klassensituaties ge(re)produceerd worden;
- De wijze waarop crossculturele competenties in de interacties tussen leerkrachten onderling ge(re)produceerd worden;
- De wijze waarop crossculturele competenties in de interacties tussen leerkrachten en leerlingen onderling ge(re)produceerd worden;
- De wijze waarop die interacties bijdragen aan de ontwikkeling van een transculturele grondvorm.

De aandacht gaat daarbij niet alleen uit naar onderwijsinstellingen die al kleurrijk van aard zijn, maar ook naar instellingen die dat nog niet zijn. In de lijn van actief burgerschap en sociale integratie is het namelijk ook van belang betrokkenen in zo'n laatste instelling *voor te bereiden op* het werken en leren in een multiculturele omgeving. Vanwege de veranderende maatschappelijke omgeving is het namelijk niet ondenkbaar dat de professionals, studenten en leerlingen in hun werkzaamheden terecht zullen komen in een andere culturele setting (nationaal of internationaal) dan zij tot op heden gewend zijn. Bovendien is de kans groot dat leerlingen in een vervolgtraject van hun opleiding in een multiculturele omgeving opgeleid zullen worden.



Waarnee kijken we naar die interacties? Richtinggevend begrip voor het onderzoek naar de ontwikkeling van crossculturele competenties in het groene onderwijs is het concept *multiculturele effectiviteit* (Van der Zee & Oudenhoven, 2000; Van Oudenhoven, 2008). Daarbij gaat het niet alleen om: 'het kunnen bereiken van een goed gevoel van psychisch welbevinden in een culturele omgeving', maar ook: 'om het succesvol functioneren binnen die omgeving' (Van Oudenhoven, 2008, p. 77). Op basis van hun onderzoeken en literatuurstudie hebben Van Oudenhoven en Van der Zee een instrument ontwikkeld waarin vijf factoren centraal staan (Van Oudenhoven, 2008):

- 1 Flexibiliteit - het vermogen van mensen hun gedrag aan te passen aan nieuwe en onbekende situaties;
- 2 Emotionele stabiliteit - het vermogen van mensen om kalm te blijven in stressvolle situaties;
- 3 Sociaal initiatief - het vermogen van mensen om een sociale situatie actief te benaderen en om initiatief in die situatie te nemen;
- 4 Culturele empathie - het vermogen van de mens om zich te kunnen identificeren met de gevoelens, gedachten en het gedrag van mensen met een andere (culturele) achtergrond en identiteit;
- 5 Open mindedness - het vermogen van mensen om mensen met een andere (culturele) achtergrond met andere waarden en normen dan de eigen groep onbevooroordeeld en open te benaderen.

Het interessante van deze factoren is dat ze lijken te gelden ongeacht de specifieke cultuur waarin de betrokkene functioneert. In die zin zijn het dus cultuuroverstijgende factoren.

Hoe kijken we naar interacties? Het onderzoek naar de ontwikkeling van crossculturele competenties in de interacties in het groene onderwijs wordt als volgt ingezet. In de eerste plaats door middel van empirisch-analytisch onderzoek. Om zicht te krijgen op de stand van zaken van de crossculturele competenties binnen een onderwijsinstelling wordt het instrument van Van Oudenhoven en Van der Zee gebruikt. In die lijst worden de vijf hierboven genoemde factoren gemeten en op basis daarvan wordt het mogelijk persoonlijk, groepsgewijs of op het niveau van de onderwijsinstelling zogenoemde *crossculturele profielen* te ontwikkelen. Vergelijking tussen de onderwijsinstellingen levert op wat de verschillen en overeenkomsten tussen die crossculturele profielen zijn op basis van een aantal achtergrondkenmerken (regio, grootte van de scholen, religieuze status etc.).

Maar dat levert nog onvoldoende diepgaand inzicht op in de wijze waarop crossculturele competenties in interacties binnen een bepaalde instelling zich ontwikkelen. Ook levert het nog onvoldoende handvatten op voor de onderwijspraktijk om dergelijke interacties te kunnen beïnvloeden. In de tweede plaats, en gebruikmakend van de resultaten uit het empirisch-analytisch onderzoek, worden interacties in de klas en in de onderwijsinstelling concreet geanalyseerd. Hulpmiddel daarbij zijn zogenoemde 'moreel kritische situaties' (Radstake, 2009; Maes, 2010). Daarmee worden bedoeld situaties waarin mensen moreel kritisch gedrag vertonen. Dat wil zeggen: 'gedrag dat in strijd is met de morele waarden en dat op die manier het welzijn en de integriteit van een ander kan aantasten', (Maes, 2010, p. 5).

De morele waarden verwijzen naar waarden waarin duidelijk wordt waarop mensen met elkaar en met hun omgeving omgaan. Een analyse van dergelijke situaties vanuit het oogpunt van culturele diversiteit begint met het verzamelen van moreel kritische situaties in het groene onderwijs. Met behulp van de factoren van het instrument van Van der Zee en Van Oudenhoven kunnen de situaties nader bestudeerd worden en kunnen *crossculturele interactiepatronen* ontwikkeld worden. Door middel van socratische gesprekken kan, ten derde, met de betrokkenen gereflecteerd worden op de patronen in het licht van de vragen die ik in de inleiding van het tweede deel van mijn betoog heb geopperd. In de kenniskring van Stoas is inmiddels drs. Stan Frijters bezig om in een promotieonderzoek aandacht te besteden aan crossculturele competenties in het groene onderwijs. Dat onderzoek heeft raakvlakken met onderzoek naar de waardeoriëntaties binnen NME.

#### *Welk product is mogelijk op basis van de interactieanalyses te ontwikkelen?*

Op basis van de resultaten van de analyse van de interactiepatronen kan nagedacht worden over een wijze waarop deze verwerkt kunnen worden, bijvoorbeeld in een (digitale) training, cursus of leergang. De ambitie van het lectoraat is om een dergelijk training, cursus of leergang duurzaam en in ieder geval in het curriculum van Stoas hogeschool te implementeren, eventueel in samenwerking met andere hogescholen, bijvoorbeeld met het lectoraat 'lesgeven in de multiculturele school' van Maaik Hajer van de Hogeschool Utrecht.



## 4.4 Conclusie

**In dit tweede deel heb ik uiteengezet welke onderzoeksinitiatieven ik binnen het lectoraat 'Ecologie van culturele diversiteit' wil ontwikkelen.**

Het algemeen wettelijk pedagogisch kader daarvoor heb ik uiteengezet aan de hand van de Wet actief burgerschap en sociale integratie. Het onderzoek en de initiatieven zijn geclusterd rondom drie thema's: onderzoek en initiatieven rondom het diversiteitsklimaat, rondom waardeoriëntaties en rondom crossculturele competenties. Het betreft telkens praktijkgericht onderzoek, dat wil zeggen dat de actoren in de praktijk behalve object van waarneming en observatie ook telkens

actief zijn in het bedenken en initiëren van oplossingen van en voor de praktijk. In de clusters is daarom zoveel mogelijk een combinatie van empirisch-analytisch onderzoek en concrete initiatieven ter ontwikkeling van een bepaalde praktijksituatie opgenomen.

Het uiteindelijke doel van het onderzoek en de initiatieven is de transculturele grondvorm in het groene onderwijs te funderen en verder te ontwikkelen, zodat kleurrijke groepen beter op elkaar betrokken worden en een veilig studeer- en werkklimaat binnen groene instellingen ontwikkeld kan worden.



## Hoofdstuk 5

# Bron van inspiratie

- 5.1 | Dankwoord
- 5.2 | Literatuurlijst



## 5.1 Dankwoord



**Ik ben aan het einde gekomen van mijn rede. Deze rede is het resultaat van een zoektocht die ik niet onder een glazen stolp heb ondernomen en volbracht. Het is het resultaat van de sociale interacties met velen die ik in de loop der jaren heb leren kennen.**

Ik wil hier de belangrijkste instituties en mensen – en ik hoop dat ik niemand tekort doe – graag noemen. Allereerst het College van Bestuur van de AERES-groep en de directie van Stoas hogeschool, die ik wil bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. Ik zal er alles aan doen dit vertrouwen de komende vier jaar waar te maken. Mijn collega's van Stoas hogeschool en de Nederlandse Defensie Academie wil ik dank zeggen voor de prettige sfeer en steun al die jaren. Een speciaal woord van dank gaat uit naar Madelon de Beus, mijn collega's van de kenniskring en mijn collega-lectoren Manon Ruijters en Frank de Jong. Bedankt voor jullie feedback tijdens het schrijven van mijn rede; ik zie ernaar uit met jullie een soepel werkende eenheid te vormen en het onderzoek van Stoas definitief op de kaart te zetten. Toon van der Ven, bedankt voor je steun en de fijne gesprekken tijdens het schrijven van mijn rede.

Ook mijn vrienden van de middelbare school en leraren van het Jeroen Bosch College (Arthur, Ton, Ben, Gosuin, Leo en Claudy) mogen niet ongenoemd blijven.

Een speciaal woord van dank voor Gerton, met wie ik al die jaren na de middelbare school ben blijven optrekken. De Spanje/Frankrijk-werkweek met Herman en Eric-Hans, zowat elk jaar, zijn voor mij een fijne tijd om weer eens goed bij te praten over allerlei beslommeringen in het leven, evenals mijn uitstapjes met de Nijmegen-club (Peter, Inge, Arjan, Marjolein, Jacques en Edwin). Speciaal blijft altijd ook nog de Methoden-club (Peer, Geertjan, Rob, Hans en Eric). Elke drie maanden komen wij, oud-studenten Methoden en Technieken van de studierichting Sociologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, in een café ergens in het land bij elkaar om bij te praten over van alles en nog wat. We hebben nu al drie hoogleraren en één lector in ons gezelschap, niet gek voor het 'zootje ongeregeld' waarvoor we vroeger wel eens door onze docenten werden versleten. John en Harrie, bedankt voor het meelesen – en dat we met elkaar nog maar vele fietskilometers mogen afleggen.

Jasper, mijn klankbord, kroegmaatje, reisgenoot en kinderoppas. Nee, gewoon mijn grote vriend. Heel veel succes met je niet ongevaarlijke baan straks in Colombia; we zijn allemaal erg trots op wat je doet en gedaan hebt. Tante Gerrie van Rosmalen, die aan de wieg stond van mijn eerste kennismaking met de groene sector en wel in Nuland begin jaren '70 bij 'de boer', Jan van Lent.

Mijn vader voor wie ik groot respect heb vanwege hetgeen hij in al die jaren heeft bereikt. Mijn moeder; mam, ik ben er erg trots op dat jij dit na alle ziektes de laatste jaren nog mag meemaken. Dat je nu nog lang bij ons mag blijven, we zijn allemaal erg blij dat het nu goed met je gaat.

Mijn kinderen Gaia en Camille. Ik vind het erg fijn dat het co-ouderschap met Irene goed verloopt en we hebben als we bij elkaar zijn erg veel lol in de dingen die we doen. Jullie zijn gezond, lief en gelukkig, ik hoop dat dit zo zal blijven want dat is me toch echt het meeste waard.

Tot slot nog dit. Stoas hogeschool in Den Bosch is gebouwd op het terrein van de voetbalclub RKVV Wilhemina. Daar heb ik vanaf mijn 6e tot en met mijn 18e jaar mogen rondlopen en het is dan ook hier dat mijn ecologie geworteld is. Ik dank iedereen die daar een bijdrage aan geleverd heeft in al die jaren.

Dames en heren ik heb gezegd.



*Dr. Rudy Richardson.*

## 5.2 Literatuurlijst

- **Ait Moha, A., & Schenkels, M. (2010).**  
*Nieuwe Nederlanders en de kansen voor het groene onderwijs.* Amsterdam: Motivaction.
- **Beck, U. (1992).**  
*Risk society: towards a new modernity.* Cambridge: University Press.
- **Berry, J. W., & Kalin, R. (1995).**  
Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 301-320.
- **Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Daren, P.R. (1992).**  
*Cross cultural psychology. Research and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.
- **Bosman, F., Richardson, R., & Soesters, J. (2007).**  
Multicultural tension in the military? Evidence from the Netherlands armed forces. *International Journal of Intercultural Relations*, 31 (3), 339-362
- **Bron, J. (2008).**  
*Maatschappelijk verantwoord. Instrument voor zelfevaluatie actief burgerschap en sociale integratie.* Den Haag: SLO
- **Byrne, D. (1971).**  
*The attraction paradigm.* New York: Academic Press.
- **Canclini, N. (2005).**  
*Hybrid cultures. Strategies for entering and leaving modernity.* Minneapolis: University of Minnesota press.
- **CBS (2010).**  
*Jaarrapport Integratie.* Den Haag: CBS
- **De Palm, J. (1990).**  
*Lekker warm, lekker bruin.* Amsterdam: De bezige Bij.
- **Dumasy, E. (2002).**  
*Kleurrijk onderwijs. Een oriëntatie in de transculturele pedagogiek: communiceren en begeleiden.* Amsterdam: SWP.
- **Eisinga, R.N., & Scheepers, P.L.H., (1989).**  
*Ethnocentrisme in Nederland.* Nijmegen: ITS
- **Engeström, Y. (2008).**  
*From teams to knots: studies of collaboration and learning at work.* Cambridge: Cambridge University Press.
- **Frijters, F., Ten Dam, & Rijlaarsdam, G. (2008).**  
Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, Vol. 18, Issue 1, February 2008, 66-82.
- **Glastra, F. (red.). (1999).**  
Organisaties en diversiteit. *Naar een contextuele benadering van intercultureel management.* Utrecht: Lemma.

- **Ghorasi, H. (2006).**  
*Paradoxen van culturele erkenning. Management van diversiteit in Nieuw Nederland.* Inaugurale rede, Amsterdam: Vrije Universiteit.
- **Hofstede, G. (2000).**  
*Allemaal andersdenkenden; omgaan met cultuurverschillen.* Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- **Inspectie van het Onderwijs (2006).**  
*Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie.* Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- **Intelligence Group (2007).**  
*Minderheden van binden naar werven.* Rotterdam: Intelligence Group.
- **Jettinghoff, K., Chitan, R., & Grootschoolte, M. (2010).**  
*Promotieteams, taalmentoring en interculturele competenties. Leren van lerarenopleidingen voor meer culturele diversiteit voor de klas.* Den Haag: SBO.
- **Kinket, B., & Verkuyten, M. (1997).**  
Levels of ethnic self-identification and social context. *Social Psychology Quarterly*, vol. 60, No.4, 338-354.
- **Knegtmans, R. (2010).**  
*Diversiteit als uitdaging. De zin en onzin van divers talent.* Amsterdam: Boom.
- **Levi-Strauss, C. (2009).**  
*Het wilde denken.* Amsterdam: Meulenhoff.
- **Lovelock, J. (1979).**  
*Gaia. De natuur als organisme.* Utrecht/Antwerpen: Bruna.
- **Maes, S. (2010).**  
*Confrontaties met moreel kritische situaties. Overwegingen, emoties en handelingen van docenten.* Ede: GVO drukkers & vormgevers b.v.
- **Magala, S. (2005).**  
*Cross-cultural competence.* London: Routledge.
- **Margadant, M. (1997, 26 februari 1997).**  
*Wat is natuur- en milieu-educatie?* Wageningen: Openbaar college Landbouw Universiteit Wageningen.
- **Margadant, M. (1998).**  
*Rehabilitatie van leefwerelddenken.* Inaugurale rede. Wageningen: Landbouw Universiteit Wageningen.
- **Meerman, M.G.M., & Van Putten, L. (2006).**  
*Opleiden in de multiculturele samenleving.* Den Haag: Stichting mobiliteitsfonds hbo.
- **Meerman, M.G.M., Spierings, J., Segers, J. & Bay, N. (2009).**  
*Een ontwikkeling in kleur. Docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroeps- onderwijs.* Amsterdam: HvA-DEM.
- **Ministerie van OCW. (2006).**  
*Wet actief burgerschap en sociale integratie.* Den Haag Ministerie van OCW.
- **Morse, J.M., Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. (2009).**  
*Developing grounded theory. The second generation.* Walnut Creek: California, U.S.

- **Musschenga, B., & Koster, E. (2011).**  
Perspectieven op diversiteit. Ter Inleiding. In: E. Koster & B. Musschenga (red.). *Pionieren in diversiteit. Filosoferen met het oog op anderen*. Amsterdam: VU University Press, pp. 9-19.
- **Onderwijsraad (2007).**  
*Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken*. Den Haag: onderwijsraad.
- **Ponte, P. (2009).**  
*Teachers' learning by action research*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht.
- **Raad voor het Landelijk Gebied (2010).**  
*Kleur bekennen. Advies over de noodzaak van culturele diversiteit in het groene onderwijs en op de groene arbeidsmarkt*. Den Haag: RLG
- **Radstake, H. (2009).**  
*Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classes*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant publishers.
- **Reason, P. & Bradbury, H., (Ed.) (2006).**  
*The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. 1st Edition. London: Sage.
- **Redfield, R., Linton, R., & Herkovits, M. J. (1936).**  
Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38 (1), 149-152.
- **Richardson, R. & Soeters, J. (1998).**  
Managing diversity in de Krijgsmacht. *Militaire Spectator*, vol. 167, nr. 3, 136-145.
- **Richardson, R., Op den Buijs, T., & Van der Zee, K. (2011).**  
*Changes in multicultural, Muslim and acculturation attitudes in the Netherlands armed forces*. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.04.004
- **Savelkoul, M., Scheepers, P., Tolsma, J., & Hagendoorn, L. (2010).**  
Anti-Muslim Attitudes in The Netherlands: Tests from Contradictory Hypotheses derived from Ethnic Competition Theory and Intergroup Contact Theory. *European Sociological Review*, doi:10.1094/esr/jcq035. pdf.
- **Schalk-Soekar, S. R. G. (2007).**  
*Multiculturalism. A stable concept with many ideological and political aspects*. Tilbrug: University of Tilburg Press.
- **Sen, A. (2006).**  
*Identity and Violence. The illusion of destiny*. New York: W.W. Norton Company, Inc.
- **Shadid, W. (2002).**  
Culturele diversiteit en interculturele communicatie. In: H. van Veghel (red.)  
Waarden onder de meetlat: *Het Europees waardenonderzoek in discussie*. Budel: Damon b.v., 2-7.
- **Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991).**  
A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 93-159.
- **Sterling, S. (2009).**  
*Sustainable Education: Re-visioning learning and change*. Foxhole, Dartington, Totnes, Devon: Green Books.
- **Theodorson, G.A. (ed.) (1961)**  
*Studies in human ecology*. Row Peterson, Evanston.



- **Taylor, C. (1991).**  
*De malaise van de moderniteit.* Kampen: Kok, Angora
- **Taylor Cox Jr. (1993).**  
*Cultural diversity in organizations: theory, research, and practice.*  
San Francisco: Berrett-Koehler,
- **Thomas, R.R. (1991).**  
*Beyond gender and race. Unleashing the power of your total workforce by managing diversity.* New York: Amacom.
- **Van der Ven, C., De Groot, M.C., & De Vries, S. (2004).**  
*Werk maken van diversiteit: tien tips.* In: Management Executive 1-13.
- **Van de Vijver, F.J. R., Breugelmans, S.M., & Schalk-Soekar, S.R.G. (2008).**  
Multiculturalism: construct validity and stability.  
*International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93-104.
- **Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J.P. (2000).**  
The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of personality*, Vol. 14, Issue 4, July/August 2000, 291-309.
- **Van Leeuwen, B. (2003).**  
*Erkenning, identiteit en verschil. Multiculturalisme en leven met culturele diversiteit.* Leuven: Acco.
- **Van Oudenhoven, J.P. (2008).**  
*Crossculturele psychologie: de zoektocht naar verschillen en overeenkomsten tussen culturen.* Coutinho, Bussum.
- **Verschuren, P., & Doorewaard. H. (2007).**  
*Het ontwerpen van een onderzoek.* Utrecht: Lemma, 4e druk.
- **Verweij, D.E.M. & Becker, M. (2006).**  
Socrates in the armed forces: the role of the socratic dialogue, In: Th.A. van Baarda and D.E.M. Verweij (eds.) *Military Ethics: the Dutch approach.* Koninklijke Brill NV, Leiden: 331-343.
- **Welsch, W. (1999).**  
Transculturality: the puzzling form of cultures today. In: M. Featherstone and S. Lash (eds.), *Spaces of culture.* London: Sage, 194-213.
- **Wei Ming, T. (2008).**  
Lecture in memory of J.C. Kapur.  
[Tuweiming.net/wp-content/uploads/2011/03/jc\\_kapur\\_memorial-.pdf](http://Tuweiming.net/wp-content/uploads/2011/03/jc_kapur_memorial-.pdf)
- **Wei Ming, T. (2011, maart).**  
Wat denkt China? [Tegenlicht.vpro.nl/nieuws/2011/maart/tu-weiming.html](http://Tegenlicht.vpro.nl/nieuws/2011/maart/tu-weiming.html)
- **Wester, F.P.J. (1986).**  
*De gefundeerde theorie-benadering. Een strategie voor kwalitatief onderzoek.* Nijmegen: Sociologisch Instituut.
  
- [www.slo.nl](http://www.slo.nl)
- [www.nvww.nl](http://www.nvww.nl)
- [www.playingforsuccess.nl](http://www.playingforsuccess.nl)

Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van lector ecologie van culturele diversiteit in het groene onderwijs aan Stoas Hogeschool op 1 juni 2011.

Uitgever: Stoas Hogeschool  
Vormgeving: Merk Meester  
Fotografie: Stock fotografie

ISBN/EAN: 978-90-78712-07-7

© 2011 Stoas Hogeschool

Alle rechten voorbehouden: niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd, opgeslagen in geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 jo het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

All rights are reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a database or retrieval system, or published, in any form in any way, electronically, mechanically, by print, photo print, microfilm or any other means without prior written permission.

Samensteller(s) en de uitgever zijn zich volledig bewust van hun taak een zo betrouwbaar mogelijke uitgave te verzorgen. Niettemin kunnen zij geen aansprakelijkheid aanvaarden voor onjuistheden die eventueel in deze uitgave voorkomen.



**Stoas Hogeschool, Lectoraat**

Churchillweg 68, 6706 AD Wageningen  
mail@stoashogeschool.nl, www.stoashogeschool.nl

Stoas Hogeschool is onderdeel van de aeres groep