

## **Diversiteit loont?!**

De meerwaarde van diversiteitsbeleid in het onderwijs

Jurriaan Berger  
Johan Bokdam

Zoetermeer, 4 september 2009

Dit onderzoek is gefinancierd door het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).

De verantwoordelijkheid voor de inhoud berust bij EIM bv. Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld. Vermenigvuldigen en/of openbaarmaking in welke vorm ook, alsmede opslag in een retrieval system, is uitsluitend toegestaan na schriftelijke toestemming van EIM bv. EIM bv aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

The responsibility for the contents of this report lies with EIM bv. Quoting numbers or text in papers, essays and books is permitted only when the source is clearly mentioned. No part of this publication may be copied and/or published in any form or by any means, or stored in a retrieval system, without the prior written permission of EIM bv. EIM bv does not accept responsibility for printing errors and/or other imperfections.

# Inhoudsopgave

1	Inleiding	7
1.1	Aanleiding, onderzoeksvragen en opzet	7
1.2	Diversiteit in het onderwijs: definities en cijfers	8
1.3	Leeswijzer	11
2	Doelen: wat drijft de school?	13
2.1	Mogelijke doelen	13
2.2	Wat vindt het onderwijs?	15
2.3	Conclusie	20
3	Vormen van diversiteitsbeleid	21
3.1	Gericht op een diverser personeelsbestand	21
3.2	Gericht op interculturele competenties	26
4	Meerwaarde van diversiteitsbeleid	29
4.1	Argumenten voor diversiteitsbeleid	29
4.2	Een diverser personeelsbestand → ?	33
4.3	Meer interculturele competenties → ?	37
4.4	Verband tussen diverser personeel en interculturele competenties	41
4.5	Andere verbanden	42
5	Conclusies: hoe loont diversiteit?	45
5.1	Beleid gericht op een diverser lerarenbestand	45
5.2	Beleid gericht op interculturele competenties in het team	46



## Synopsis

This report presents a *business case for diversity policy in the education sector*. It provides reasons for schools (in primary, secondary, and professional education) to take deliberate measures in order to be an attractive working environment for people of diverse ethnic backgrounds. The business case is the result of a study performed by EIM, commissioned by SBO.

Through literature survey, expert interviews, seminars, and a study tour to London, examples of diversity policy were found and examined, and possible goals of schools were categorized. Subsequently, four workshops with representatives from schools, boards, and national educational organizations were held to examine the value that diversity policy may have for schools, and the conditions under which diversity 'works'. This was done by letting participants make experience-based connections between the schools' objectives (i.e. achievement indicators that really matter to them) and forms of diversity policy.

Main outcomes of the study:

- In order to make a school a more ethnically diverse workplace, good hrM (connecting employees' and employers' goals) is most important. In addition, specific measures can be taken, e.g. invoking networks of employees, or (re)designing career paths for ethnic minority teachers. Also, schools can hire people from ethnic minority backgrounds as teaching assistants, and train the best to become teachers. This speeds up the process of equal representation of ethnic minorities in the education workforce.
- Experiences in the education sector suggest that there are several beneficial effects of a more ethnically diverse teacher population: since they can be role models, they introduce students to a multi-ethnic society, and they can help students from ethnic minority backgrounds to perform better in school, resulting in less dropouts.
- Besides the ethnic composition of the workforce, there are other beneficial effects of (all) teachers trained in *intercultural competencies*. These include being able to work with a diverse group of students, resulting in lessons that are better suited to specific needs. Also, teachers can set an example in the way they deal with various kinds of differences, through which students are better prepared to work and live in multi-ethnic communities.



# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding, onderzoeksvragen en opzet

Het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) wil diversiteit en diversiteitsbeleid stimuleren over de hele breedte van het onderwijs. Om dat goed te kunnen doen, is er behoefte aan een overzicht van argumenten die pleiten voor diversiteitsbeleid in diverse onderwijssectoren. Daarom heeft het SBO EIM opdracht gegeven onderzoek te doen, met als doel *inzichtelijk maken op welke manier diversiteitsbeleid van waarde kan zijn/ meerwaarde kan hebben voor individuele onderwijsinstellingen*.

Uit dit doel vloeien zes vragen voort die centraal staan in het onderzoek, en dus ook in dit eindrapport:

- 1 *Wat zijn de toekomstverwachtingen voor de komende vijf tot tien jaar m.b.t. het aandeel niet-westerse allochtone leerlingen/studenten (in po, vo, mbo, hbo)?*
- 2 *Welke prestatie-indicatoren zijn voor onderwijsinstellingen zelf van belang?*
- 3 *a) Welke elementen van diversiteitsbeleid worden op dit moment gebruikt in de onderwijssectoren po, vo, mbo, hbo?  
b) Welke elementen van diversiteitsbeleid zouden daarnaast nog gebruikt kunnen worden?*
- 4 *Op welke manier kunnen elementen van diversiteitsbeleid van invloed zijn op prestatie-indicatoren van scholen?*
- 5 *Voor welk van de verbanden bij 4 is op basis van bestaand onderzoek vast te stellen welke kwantitatieve baten diversiteitsbeleid heeft?*
- 6 *Voor welk van de verbanden bij 4 is op basis van nader onderzoek vast te stellen welke kwantitatieve baten diversiteitsbeleid heeft?*

Deze vragen zijn onderzocht in drie fasen.

De eerste bestond uit literatuurstudie, gesprekken met deskundigen en deelname aan de *diversity tour* die het SBO in oktober 2008 organiseerde naar de Londen- se wijk Haringey, en waarbij op verschillende scholen, lerarenopleidingen en andere relevante instituten de praktijk van diversiteitsbeleid kon worden geobserveerd. In een later stadium is deze informatie aangevuld met bezoeken aan *expert meetings* (van De Utrechtse Brug en FORUM). In deze fase zijn vertegenwoordigers van de volgende organisaties geïnterviewd: PO-Raad, VO-raad, MBO Raad/SOM, Zestor/Nieuw Goud-project, hogeschool, FORUM, ECHO, Inspectie van het Onderwijs. Literatuur is verzameld uit binnen- en buitenland, binnen en buiten het onderwijs, met als centrale 'zoekopdracht' de mogelijke argumenten voor meer diversiteit, economisch en anderszins, en verschillende vormen om diversiteitsbeleid in de praktijk te brengen. De uitkomsten zijn verwerkt in een discussiestuk, dat als input voor fase twee is gebruikt. Dit discussiestuk bevatte voor iedere onderwijssector apart informatie over mogelijke vormen van diversiteitsbeleid, over doelen/prestatie-indicatoren, en over mogelijke verbanden daartussen.

In de tweede fase zijn vier workshops georganiseerd: een voor po, een voor vo, een voor mbo en een voor hbo. Per workshop was het plan om met drie tot vier vertegenwoordigers van scholen/roc's/hogescholen, een vertegenwoordiger van het SBO en een of twee externe deskundigen door te praten over doelen, diversi-

teitsbeleid en de meerwaarde daarvan. Uiteindelijk waren, na een langer wer-  
vingstraject dan gepland, de deelnemers geworven, maar op de dagen van de  
workshops zelf kwamen van verschillende kanten afzeggings binnen, waardoor  
het uiteindelijke deelnemersaantal van vrijwel alle workshops lager lag dan be-  
oogd. Niettemin waren de gesprekken zeer vruchtbaar en kon diep op de zaken  
worden ingegaan.

Met alle informatie uit deze eerste twee fasen is in de derde fase het rapport  
gemaakt dat u nu leest.

## 1.2 Diversiteit in het onderwijs: definities en cijfers

Dit rapport gaat dus over diversiteit en diversiteitsbeleid. Om wat helderheid te  
verschaffen rond deze potentieel verwarrende termen, beginnen we met een  
aantal definities en achtergrondgegevens bij dit onderwerp.

### 1.2.1 Definities

We gebruiken *diversiteit* in dit rapport als afkorting voor 'etnisch-culturele diver-  
siteit', het feit dat mensen van verschillende etnische achtergronden samen leren  
en werken. Nauw verwant hieraan zijn de begrippen 'allochtoon' en 'autochtoon'.  
We realiseren ons dat deze woorden een sterke emotionele en politieke lading  
kunnen hebben. Als we de woorden gebruiken, doen we dat in het besef dat deze  
woorden niet het hele verhaal vertellen.

We gebruiken *allochtoon* als afkorting voor 'niet-westers allochtoon' volgens de  
definitie van de voormalige Wet Samen:

- een persoon geboren in Turkije, Marokko, Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba,  
voormalig Joegoslavië, of in overige landen in Zuid- of Midden-Amerika, Afrika of  
Azië met uitzondering van Japan en voormalig Nederlands-Indië
- een persoon die voorkomt in het register van de Wet Rietkerk-uitkering
- de kinderen van de onder a en b genoemde personen.

Het gaat dus kort gezegd om de eerste en tweede generatie.

Onder *diversiteitsbeleid* verstaan we in dit rapport alles wat een (onder-  
wijs)organisatie doet om

- de diversiteit onder het *personeel* (met name leraren) te stimuleren, en/of
- beter met diversiteit (van leerlingen én leraren) om te gaan.

Er kan dus in diversiteitsbeleid een nadruk liggen op een meer diverse samen-  
stelling van het team (eerste streepje), op 'interculturele competenties' (tweede  
streepje) of beide.

Voor de volledigheid: dit rapport bestrijkt niet de hele Nederlandse onderwijssec-  
tor. We concentreren ons op po, vo, mbo en hbo, oftewel primair onderwijs,  
voortgezet onderwijs, middelbaar en hoger beroepsonderwijs.

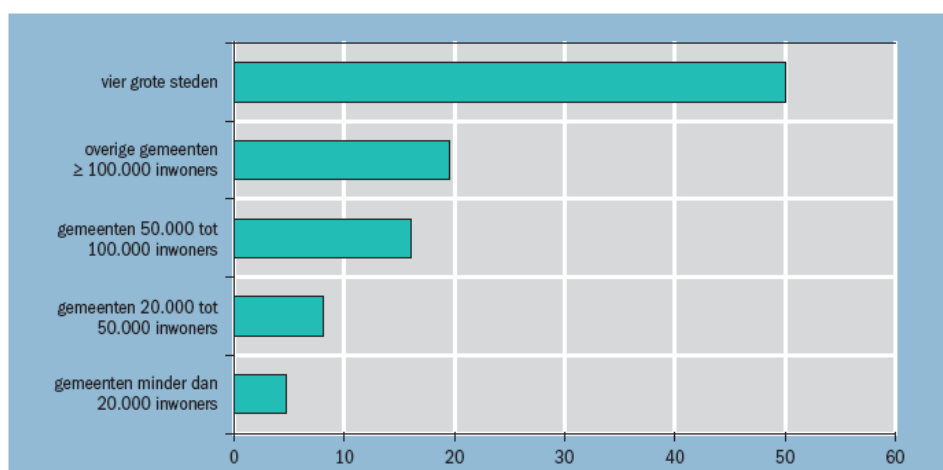
### 1.2.2 Cijfers over leerlingen/studenten

Als we de statistieken bekijken, zien we in de afgelopen decennia een sterke  
toename van allochtone leerlingen in het onderwijs. Dat is een direct gevolg van  
de toename van het aandeel allochtone kinderen dat geboren wordt.



Allochtone inwoners, en dus ook allochtone kinderen, zijn niet gelijk over Nederland verdeeld. Figuur 1.1 laat dit zien.

*Figuur 1.1 Aandeel niet-westerse allochtonen onder jongeren tot 20 jaar, naar gemeentegrootte per 1 januari 2006 in procenten*



Bron: CBS Bevolkingsstatistieken, SCP Jaarrapport integratie 2007.

Deze demografische veranderingen hebben een 'verkleuring' van de leerlingpopulatie, wederom met name in de grote steden, tot gevolg gehad. Op basis van een website van het SBO ([www.stamos.nl](http://www.stamos.nl)) en gegevens van het CBS kunnen we het beeld per onderwijssector schetsen met actuele gegevens over aantallen autochtone en allochtone leerlingen in de verschillende soorten onderwijs.

- Het *po* heeft een tamelijk stabiel aandeel 'cumi-leerlingen'<sup>1</sup>: het aandeel schommelt in de periode 1995-2007 tussen dertien en vijftien procent.
- Over het *vo* zijn geen exacte cijfers van voor 2003 bekend. In de periode 2003-2005 is het aandeel niet-westerse allochtone leerlingen stabiel: 14,5 procent.
- In het *mbo* zijn alleen recente cijfers beschikbaar over 2005 tot en met 2007. In die periode is het aandeel allochtone deelnemers aan BOL en BBL gezamenlijk tussen negentien en twintig procent. In alle vier grote steden ligt dit aandeel overigens boven de vijftig procent, waarbij Amsterdam met ruim zeventig procent de kroon spant.
- In het *hbo* nam het aandeel niet-westers allochtone studenten toe in een vrijwel rechte lijn, van 5,6 procent in 1995 tot 13,5 procent in 2007.

#### *Ontwikkelingen in de tijd*

Hierboven is de huidige situatie beschreven. Maar hoe zal het aantal allochtone leerlingen en studenten in de verschillende onderwijssectoren zich in de komende jaren *ontwikkelen*? In totaal is van de leeftijdsgroep nul- tot tienjarigen in Nederland nu 16,6 procent (niet-westers) allochtoon, van de tien- tot twintigjarigen 15,6 procent en van de twintig- tot dertigjarigen 16,8 procent. Dit aandeel is vanaf de jaren negentig tot halverwege dit decennium sterk gegroeid, maar die groei is de laatste vijf jaar wat afgevlakt. Toch wordt nog altijd een groei van het aandeel niet-westerse allochtonen in de totale bevolking verwacht: van elf pro-

<sup>1</sup> Deze afkorting 'cumi' (culturele minderheden) was in gebruik als een van de bekostigingscriteria voor scholen.

cent in 2007 tot zestien procent in 2050<sup>1</sup>. En aangezien het allochtone deel van de Nederlandse bevolking gemiddeld wat jonger is dan het autochtone deel, ligt het voor de hand om te verwachten dat in po, vo, mbo en hbo het aandeel allochtone leerlingen/studenten verder nog iets zal toenemen. Waarbij we aantekenen dat de verwachting is dat het opleidingsniveau van allochtonen naar verwachting stijgt, zodat we van deze sectoren in het hbo nog een iets sterkere stijging kunnen verwachten. Dit gaat echter over een termijn van enkele decennia. Voor de komende vijf tot tien jaar zal de stijging, als deze er is, niet erg groot zijn.

In Amsterdam wordt zelfs verwacht dat het aandeel niet-westerse allochtone jongeren tot twintig jaar daalt van 55 procent nu naar 48 procent in 2030<sup>2</sup>. Dat heeft ermee te maken dat de *derde* generatie niet meer als 'allochtoon' wordt meegeteld.

Het aantal scholen (po/vo) dat te maken krijgt met allochtone leerlingen zal de komende jaren landelijk toenemen. Daaraan liggen twee factoren ten grondslag. Ten eerste zal zoals gezegd het aantal allochtonen (eerste en tweede generatie) toenemen tussen 2007 en 2050, zowel absoluut als ten opzichte van de totale bevolking. Deze trend doet zich gezien de verschillen in leeftijdsopbouw nog sterker voor onder de jeugd. Volgens het CBS zal in 2020 een op de vijf leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs niet-westers allochtoon zijn en 9 procent westers allochtoon<sup>3</sup>.

Ten tweede wordt een toename van spreiding van allochtonen verwacht, die in navolging van eerdere generaties autochtonen verhuizen van de grote steden naar de randgemeenten en verder<sup>4</sup>.

Deze factoren zorgen ervoor dat ook scholen in gemeenten waar nu nog nauwelijks etnische diversiteit is, daar naar verwachting in de nabije toekomst mee te maken krijgen.

Voor het mbo geldt dat de meeste roc's nu al behoorlijk divers zijn naar etniciteit, op enkele meer landelijk gelegen roc's na. Het is niet onlogisch te veronderstellen dat ook hier het aantal roc's dat in enige mate 'verkleurt' zal toenemen vanwege de al genoemde toename van spreiding van allochtonen.

Als het opleidingsniveau van allochtone jongeren blijft stijgen, en er is reden om dit aan te nemen, zal ook de 'verkleuring' in het hbo verder toenemen.

### 1.2.3 Cijfers over onderwijspersoneel/leraren

In hoeverre is het aandeel allochtone leerlingen en het aandeel allochtone leraren en ander onderwijspersoneel met elkaar in evenwicht?

In 2006 is, op basis van CBS-gegevens, berekend dat in heel Nederland m.u.v. Noord-Brabant en Limburg in totaal 3.1 procent van het onderwijzend personeel in het primair onderwijs (niet-westers) allochtoon is. Voor het ondersteunend personeel is dat 10.1 procent. Voor het voortgezet onderwijs was in 2006 4.7 procent van de leraren in Nederland (m.u.v. Noord-Brabant en Limburg) alloch-

<sup>1</sup> Loozen, S. en C. van Duin (2007). Allochtonenprognose 2006-2050: belangrijkste uitkomsten. In: *Bevolkingstrends*, jg. 55, nr. 2, p. 60-67

<sup>2</sup> O+S, gemeente Amsterdam

<sup>3</sup> Webmagazine CBS (2003) *In 2020 een op de drie leerlingen allochtoon*, maandag 7 april 2003, [www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)

<sup>4</sup> Coen van Duin, Andries de Jong, Rob Broekman (2006) *Regionale bevolkings- en allochtonenprognose 2005-2025*, Den Haag, Ruimtelijk Planbureau en CBS

toon, en zeven procent van het ondersteunend personeel. In het mbo was dit aandeel respectievelijk 3.4 en 7.1 procent. En in het hbo 2.8 en 5.3 procent. Kortom: waar in het po (in de grote steden) de helft of meer van de leerlingen allochtoon is, is slechts drie procent van de lerarenpopulatie in Nederland dat. Ook als we bijvoorbeeld in het hbo over heel Nederland kijken, zien we dat het aandeel allochtone leraren nog geen kwart is van het aandeel allochtone studenten.

Vooralsnog is een kentering hierin niet zichtbaar. Wel zijn er initiatieven op dit punt, zoals de projecten Full Color en Full Color II van het SBO, die het verschil verkleind hebben. Maar nog altijd is het aandeel allochtonen in de instroom van lerarenopleidingen beduidend lager dan in die van het hbo als geheel. En bovendien is bekend (o.a. uit een analyse die EIM heeft gemaakt voor het SBO in het kader van Full Color II) dat de uitval in de lerarenopleidingen onder allochtone studenten aanzienlijk hoger ligt dan onder autochtone studenten. Al met al gaat dus een relatief klein deel van de allochtone hbo-studenten aan de slag als leraar (po/vo/mbo). De vragen of het geconstateerde gebrek aan representatie op zichzelf een probleem is, en of dit andere problemen veroorzaakt, laten we hier verder rusten. Op argumenten voor afspiegeling/representatie komen we uitgebreid terug in hoofdstuk drie.

### 1.3 Leeswijzer

Het vervolg van deze rapportage behandelt de onderzoeksvragen twee tot en met vijf (de eerste onderzoeksvraag is al in paragraaf 1.2 behandeld, en de zesde vraag is beantwoord in een *side letter* aan het SBO met aanbevelingen voor nader onderzoek).

In hoofdstuk twee gaan we meer in detail in op de tweede onderzoeksvraag (de prestatie-indicatoren, doelen van de school). We hebben in workshops voor de vier onderwijssectoren geïnventariseerd welke doelen voor de instellingen top-prioriteit hebben, en welke minder belangrijk zijn.

Hoofdstuk drie gaat over vormen van diversiteitsbeleid, waarin we vooral ingaan op vormen die al gebruikt worden, en ook enkele mogelijke vormen die nog niet gebruikt worden aanstippen (onderzoeksvraag drie).

Het vierde hoofdstuk bevat de kern van het onderzoek: de vraag welke meerwaarde diversiteitsbeleid kan hebben. Hierin worden verbanden gelegd tussen wat scholen belangrijk blijken te vinden, en vormen van diversiteitsbeleid die daaraan kunnen bijdragen (vooral onderzoeksvragen vier en vijf). De verbanden tussen elementen van diversiteitsbeleid en doelen van de school lopen vrijwel altijd via twee kernvariabelen: enerzijds 'diversiteit van het personeelsbestand' (met name een meer gemengd docententeam) en anderzijds 'interculturele competenties' (goed omgaan met verschillen). We gebruiken deze twee kernvariabelen daarom als ordeningsprincipe in de hoofdstukken drie en vier.

In hoofdstuk vijf wordt de kern samengevat – dit hoofdstuk is ook zelfstandig leesbaar als een beknopte weergave van de uitkomsten van het onderzoek.



## 2 Doelen: wat drijft de school?

Dit hoofdstuk draait om de vraag welke prestatie-indicatoren voor scholen zelf van belang zijn. Om deze vraag te beantwoorden is eerst een lijst met mogelijke doelen opgesteld op basis van literatuur en interviews. Deze mogelijke doelen worden besproken in paragraaf 2.1. Deze lijst hebben we vervolgens voorgelegd aan vertegenwoordigers van scholen/roc's/hogescholen, die de doelen in de tweede paragraaf toetsen aan de praktijk.

### 2.1 Mogelijke doelen

Om een verband te leggen tussen diversiteit(sbeleid) en resultaten moeten we achterhalen wat goede resultaten zijn vanuit het perspectief van de schoolorganisatie. Dus moeten we vaststellen wat voor de school zelf de belangrijkste doelen zijn. We hebben daartoe op basis van de literatuur en interviews een aantal soorten doelen gevonden.

#### *Aantallen leerlingen*

In het po en vo worden scholen bekostigd op basis van leerlingaantallen. Daarmee is het aantrekken van (nieuwe) leerlingen een van de belangrijkste materiële overwegingen voor een schoolbestuur.

De bekostiging van beroepsonderwijs binnen de bve-sector bestaat uit twee componenten: een inputcomponent en een outputcomponent. De input bestaat (ietwat verkort) uit alle ingeschreven deelnemers en bepaalt de verdeling van middelen voor tachtig procent.

Ook in het hoger onderwijs bepaalt het aantal studenten, in dit geval het aantal eerstejaars, voor een deel hoeveel rijksbijdrage een instelling krijgt.

#### *Rendement*

In het vo wordt de kwaliteit van een school door de inspectie, maar ook anderen, voor een deel bepaald aan de hand van het rendement. Dat wordt gedefinieerd als het aantal leerlingen dat een diploma haalt en het percentage leerlingen dat onvertraagd de bovenbouw doorloopt.

In het middelbaar beroepsonderwijs wordt twintig procent van het budget verdeeld op basis van output, gedefinieerd als het aantal behaalde diploma's aan een instelling.

Hogescholen worden niet alleen bekostigd op basis van het aantal nieuwe studenten, maar ook op basis van het aantal uitgereikte diploma's. De nadruk ligt daarbij sinds 2000 sterker op het aantal behaalde diploma's. Waarschijnlijk wordt de bekostiging van hogescholen vanaf 2010 voor het grootste deel gebaseerd op het aantal studenten dat is ingeschreven bij geaccrediteerde bachelor- en masteropleidingen.

#### *Voldoen aan wet- en regelgeving*

In het primair en voortgezet onderwijs zijn bepalingen over burgerschap opgenomen in wet- en regelgeving. Praktisch komt dit tot uitdrukking in de kerndoelen voor het basisonderwijs, waarin onder meer de volgende zinsnede is opge-

nomen: "De leerlingen leren (...) respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen."

In de Wet Primair Onderwijs staat uitdrukkelijk vermeld dat het onderwijs er mede vanuit gaat "dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving" en dat het onderwijs er mede op gericht is "dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten." Geen van beide teksten geven noodzakelijk aanleiding om een diverser docententeam na te (gaan) streven.

In het voortgezet onderwijs zijn er geen kerndoelen, maar liggen de inhoudelijke eisen aan het onderwijs vast via de examenprogramma's. In het vmbo is er een vast deel in alle examenprogramma's met algemene onderwijsdoelen, waaronder "culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen benoemen en hanteren". Ook moeten de leerlingen leren om "in het kader van een brede en evenwichtige oriëntatie op mens en samenleving, enig zicht te krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving. Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan (...) het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving."<sup>1</sup> In het examenprogramma voor havisten en vwo'ers zijn geen algemene onderwijsdoelen opgenomen, slechts vakinhoudelijke doelen.

#### *Normen van de inspectie*

De algemene doelstellingen in wet- en regelgeving zullen in de praktijk vooral effect hebben als scholen daadwerkelijk op deze bepalingen worden aangesproken. Dat is voor een belangrijk deel de taak van de onderwijsinspectie, die scholen bezoekt en de kwaliteit van het onderwijs bewaakt. Om de beoordeling van scholen inzichtelijk en vergelijkbaar te maken, hanteert de onderwijsinspectie zogenaamde toetsingskaders, die per onderwijssector verschillen. Komt diversiteit en diversiteitsbeleid daar aan bod?

In het primair onderwijs komt diversiteit van het personeel niet terug in het toetsingskader, al moet de school wel een aanbod hebben dat is "gericht op bevordering van sociale integratie en burgerschap, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit in de samenleving". Er staat niet bij op welke manier de school dit moet doen.

Ook in het vo heeft de school een aanbod "gericht op bevordering van sociale integratie en burgerschap, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit van de samenleving".<sup>2</sup>

In het bve-velde vermeldt het toetsingskader (niet geheel vergelijkbaar door een andere opzet van de inspecties) dat de school dient te voldoen aan wettelijke eisen. In de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) wordt de multiculturele samenleving of burgerschapsvorming niet genoemd.

De rol van de inspectie is in het hoger onderwijs (ho) beperkt. De kwaliteit van opleidingen wordt getoetst door het NVAO<sup>1</sup>. De inspectie doet wel op stelselni-

<sup>1</sup> Ministerie van OCW (2007) Bijlage 2 behorende bij artikel 2 van de Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 4 juni 2007, nr. VO/OK/2007/13731, houdende vaststelling examenprogramma's vmbo per 1 augustus 2007

<sup>2</sup> Citaten afkomstig uit de respectievelijke toetsingskaders, zoals gepubliceerd op [www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)

veau thematisch onderzoek. Uit recent onderzoek van de inspectie naar de positie van allochtone studenten in het ho bleek bijvoorbeeld dat ruim een kwart van de hbo-opleidingen en dertien procent van de universitaire opleidingen streeft naar de vorming van een multicultureel personeelsbestand voor onderwijsgevend of leidinggevend personeel.<sup>2</sup> De inspectie beschikt niet over betrouwbare cijfers over de personeelssamenstelling van opleidingen of instellingen. Uit de literatuur blijkt echter dat medewerkers van hbo-instellingen hoofdzakelijk autochtoon zijn: diversiteitsmedewerkers op hogescholen in de Randstad schatten dat gemiddeld zes tot acht procent van de docenten afkomstig is uit etnische minderheidsgroepen (Van Putten, 2006). De cijfers van stamos.nl laten zien dat in heel Nederland in 2006 2,8% van de hbo-docenten (niet-westers) allochtoon was.

## 2.2 Wat vindt het onderwijs?

Op basis van het bovenstaande is een lijst met concrete mogelijke doelen opgesteld, die we in de workshops hebben voorgelegd aan vertegenwoordigers van scholen/roc's/hogescholen. Deze hebben eerst het lijstje aangevuld met andere doelen die voor hen belangrijk waren, en vervolgens alle doelen ingedeeld in drie categorieën:

- heel belangrijk
- tamelijk belangrijk
- minder belangrijk

De uitkomsten van deze inventarisaties zijn in de volgende tabellen per onderwijssector weergegeven. Daarbij tekenen we aan dat dit geen representatieve peilingen zijn. Wel kunnen we zeggen dat de mate van overeenstemming over het overgrote deel van de doelen groot was, wat een indicatie is voor de globale betrouwbaarheid van de uitkomsten.

---

<sup>1</sup> Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan. Pas als een opleiding door het NVAO is geaccrediteerd, komt zij voor bekostiging in aanmerking. In het *Toetsingskader nieuwe opleidingen*, gepubliceerd op [www.nvao.nl](http://www.nvao.nl), komt diversiteit als thema niet terug.

<sup>2</sup> Inspectie van het onderwijs (2007) *Aandacht voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*, Utrecht, p.8/9

Tabel 2.1      *Prioriteiten doelen primair onderwijs<sup>1</sup>*

**TOPPRIORITEIT**

Maximale leerprestaties leerlingen  
Voldoen aan kerndoelen, waaronder "De leerlingen leren (...) respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen."  
Bekwaam personeel  
Betrokken personeel, bij leerling en school

**TAMELIJK-ZEER BELANGRIJK**

Goede naam bij ouders  
Goede beoordeling door onderwijsinspectie  
Voldoende personeel  
Talenten van leerlingen ten volle benutten of laten ontplooiën  
Schoolbevolking weerspiegeling laten zijn van de wijk

**TAMELIJK BELANGRIJK**

Aanbieden dagarrangement aan leerlingen, buiten-/tussenschoolse opvang  
Leerlingen burgerschapscompetenties bijbrengen  
Leerlingen voorbereiden op multiculturele samenleving. WPO: het onderwijs is er mede op gericht "dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten."  
Hoge scores Cito-toets

**MINDER BELANGRIJK**

Spil in wijk, diensten aan ouders en anderen, school als makelaar  
CAO PO: voorrangbeleid bij ondervertegenwoordiging van bepaalde doelgroepen  
Meer leerlingen aantrekken  
Stabiel personeelsbestand

In het po zien we dat aan de materiële criteria die nodig zijn voor het voortbestaan van de school (leerlingaantal, beoordeling Inspectie) minder prioriteit wordt gegeven dan aan wat de *raison d'être* van de school wordt genoemd: de leerprestaties. Direct daaraan gekoppeld worden de kwaliteit van het personeel (bekwaam én betrokken) en het voldoen aan de kerndoelen, die immers de einddoelen van het leren in het po zijn. Maar ook een hoge prioriteit wordt toegekend aan de reputatie van de school, en aan de relatie met de directe omgeving: het 'spil zijn in de wijk' en 'weerspiegeling van de wijk' zijn als doelen toegevoegd aan de bestaande lijst, en laatstgenoemde prijkt in de 'subtop' van de doelen van de school. Opvallend is dat daarbij vergeleken de hrm-onderwerpen minder belangrijk blijken in de praktijk. De cao voor het primair onderwijs verplicht de school zelfs om bij gelijke geschiktheid minderheden voorrang te geven, zoals blijkt uit het volgende citaat.

<sup>1</sup> Gebaseerd op een workshop met een beperkt aantal deelnemers.



### **cao po 2006-2008**

#### hoofdstuk 2.6 Taakbeleid

6. De werkgever bevordert met zijn wervings-, selectie- en scholingsbeleid een zo evenwichtig mogelijke samenstelling van het personeelsbestand.

7. De werkgever zal daarbij bijzondere aandacht besteden aan de arbeidsmarktpositie en het loopbaanperspectief van bepaalde groepen (potentiële) werknemers, met name die van vrouwen, allochtonen en arbeidsgehandicapten.

8. In geval van ondervertegenwoordiging van de in het zevende lid genoemde categorieën in (bepaalde delen van) het personeelsbestand zal de werkgever, indien in voldoende mate wordt voldaan aan de functie-eisen zoals verwoord in de profielschets, voorrang geven aan een kandidaat uit deze categorieën.

Hoe is de situatie in het vo? Welke doelen zijn daar belangrijk? De uitkomsten voor het vo zijn in tabel 2.2 weergegeven.

*Tabel 2.2 Prioriteiten doelen voortgezet onderwijs<sup>1</sup>*

#### **TOPPRIORITEIT**

Maximale leerprestaties leerlingen, binnen vermogen

Leerlingen hun talenten ten volle laten benutten

Voldoen aan kerndoelen onderbouw (Nr. 43: "De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland (..) en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen")

Bekwaam personeel

Goed pedagogisch klimaat

#### **TAMELIJK - ZEER BELANGRIJK**

Leerlingen burgerschapscompetenties bijbrengen (examenprogramma vmbo: functioneren als democratisch burger in multiculturele maatschappij)

Vorbereiden op vervolgonderwijs

Goede naam bij leerlingen

Goede naam bij ouders

Leerlingen voorbereiden op multiculturele maatschappij

Achterstanden aanpakken

#### **MINDER - TAMELIJK BELANGRIJK**

Meer leerlingen aantrekken

Goede beoordeling door onderwijsinspectie

Hoge cijfers centraal schriftelijk eindexamen

Leerlingen kunnen "culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen benoemen en hanteren" (examenprogramma vmbo)

Ook in het vo ligt de topprioriteit bij het primaire proces: de kwaliteit van het leren, gerelateerd aan het talent van de leerlingen, de kwaliteit van het personeel als noodzakelijke voorwaarde, en de kerndoelen. Opvallend is dat de deelnemers aan de workshop zelf expliciet 'een goed pedagogisch klimaat' als noodzakelijke voorwaarde toevoegden aan de lijst met doelen.

<sup>1</sup> Gebaseerd op een workshop met een beperkt aantal deelnemers.

In de tweede groep van doelen, iets minder belangrijk dan de vorige, zien we reputatie, het voorbereiden op het vervolgonderwijs en burgerschapscompetenties/voorbereiding op de multiculturele maatschappij.

Wat opvalt is dat de 'harde criteria' (meer leerlingen, beoordeling inspectie, cijfers eindexamen) ondergeschikt gemaakt worden aan dit primaire proces. Zelf zeggen de betrokkenen dat dit, als het goed is, uitvloeisels zijn van een goed pedagogisch klimaat en maximale leerprestaties, maar dat dus niet primair wordt gestuurd op deze 'hardere' criteria.

Tabel 2.3 geeft de doelen voor het mbo weer.

*Tabel 2.3 Prioriteiten doelen middelbaar beroepsonderwijs<sup>1</sup>*

#### **TOPPRIORITEIT**

- Meer diploma's / geslaagden
- Goede beoordeling door afnemend beroepenveld
- Voldoende personeel (op dit moment)
- Aansluiting op vmbo en hbo, doorlopende leerlijnen

#### **TAMELIJK-ZEER BELANGRIJK**

- Meer deelnemers
- Goede naam bij potentiële deelnemers
- Goede beoordeling door inspectie

#### **TAMELIJK BELANGRIJK**

- Maatschappelijk ondernemen
- Internationaliseren: stages, deelnemers, uitstroom
- Goede naam bij ouders
- Lage werkloosheid onder gediplomeerden
- Bekwaam personeel, professionalisering
- Stabiel personeelsbestand

#### **MINDER BELANGRIJK**

- Deelnemers voorbereiden op multiculturele samenleving, burgerschapscompetenties
- Voldoende personeel in de toekomst, strategische planning
- Voldoen aan CAO BVE: doelgroepenbeleid

We zien dat in het mbo volgens de workshopdeelnemers de hoogste prioriteit ligt bij het aantal diploma's, en de relatie met de onderwijs- en arbeidsmarktomgeving (afnemend beroepenveld, vmbo en hbo). Daarnaast is het aantal personeelsleden op het moment zelf een topprioriteit, waarbij betrokkenen een duidelijk onderscheid maken met het strategische aspect (meer personeel op de langere termijn, en de bekwaamheid/professionaliteit van het personeel), dat een lagere prioriteit heeft.

Onderaan de prioriteitenlijst treffen we specifieke 'diversiteitsdoelen' zoals het voldoen aan de cao bve, waarin het volgende staat.

<sup>1</sup> Gebaseerd op een workshop met een beperkt aantal deelnemers.

cao **bve 2007-2009**  
hoofdstuk D Formatiebeleid

*Artikel D-16*

De werkgever streeft een evenwichtige samenstelling van het personeelsbestand na.

*Artikel D-17*

Hij voert in dat kader een doelgroepenbeleid waarin hij in een plan positieve actie aangeeft op welke wijze hij zal bevorderen dat er een bepaald percentage vrouwen, gehandicapten en allochtonen deel blijft of gaat uitmaken van de formatie, onderscheiden naar functiecategorieën.

Dit was voor de meeste betrokkenen (waarvan sommige bij hrm in de sector betrokken zijn) verrassend; zij waren niet op de hoogte van het feit dat diversiteitsbeleid in de zin van streven naar een meer etnisch divers personeelsbestand een inspanningsverplichting is voor roc's.

Overigens was de spreiding van antwoorden in het mbo hoger dan in po en vo, wat kan betekenen dat de verschillen tussen roc's groot zijn in de zaken die belangrijk zijn voor de instelling.

Kijken we tot slot naar het hbo. Tabel 2.4 laat zien welke doelen hier van groot en minder groot belang zijn.

Tabel 2.4      *Prioriteiten doelen hoger beroepsonderwijs<sup>1</sup>*

**TOPPRIORITEIT**

Hoger slagingspercentage, meer diploma's  
Goede naam bij potentiële studenten  
Goede studentenoordelen, tevreden studenten  
Goede beoordelingen opleidingen door NVAO / VBI's  
Studenten voorbereiden op pluriforme samenleving

**TAMELIJK - ZEER BELANGRIJK**

Hoge scores op rankings  
Afspiegeling van samenleving zijn, medewerkers  
Herkend worden als maatschappelijk bewuste instelling  
Bekwaam personeel

**TAMELIJK BELANGRIJK**

Meer nieuwe studenten  
Studenten voorbereiden op "global market"  
Bijdragen aan hoog opgeleide beroepsbevolking  
Lage werkloosheid onder afgestudeerden  
Bereiken van meer en grotere doelgroep aan studenten  
Talentontwikkeling studenten

**MINDER BELANGRIJK**

Talentontwikkeling medewerkers  
Voldoende personeel  
Een stabiel personeelsbestand  
Studentenpopulatie een afspiegeling van samenleving laten zijn

Nog meer dan in het mbo geldt in het hbo dat vertegenwoordigers van instellingen uit elkaar liggen in hun prioriteiten – wat voor de ene instelling een topprioriteit kan zijn, kan voor de ander nauwelijks van belang zijn. De enige unanimiteit vinden we bij de vijf doelen in de categorie 'topprioriteit'. Daaronder vinden we in vergelijking met de andere onderwijssectoren veel 'externe' criteria: reputatie bij potentiële en zittende studenten, beoordeling door NVAO (dit is een bestaansvoorwaarde voor de bekostiging van een opleiding). Daarnaast vinden we het voorbereiden op de maatschappij in deze lijst topprioriteiten. En ook in de categorie daar vlak onder figureren 'maatschappelijke doelen' zoals het herkend worden als maatschappelijk bewuste instelling en het proberen de medewerkers een afspiegeling van de samenleving te laten zijn – wat direct aan diversiteitsbeleid gekoppeld is.

## 2.3 Conclusie

Vergelijken we de onderwijssectoren, dan blijken alle sectoren unaniem te kiezen voor leerprestaties/diploma's als topprioriteit. Daarnaast zien we in het hbo iets meer nadruk op 'harde' criteria, in het mbo iets meer op de omgeving en in po en vo op bekwaamheid van het personeel als noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs. In hoofdstuk vier komen we terug op de topprioriteiten voor de verschillende sectoren, als we deze koppelen aan diversiteitsbeleid. De kernvraag voor dit onderzoek is immers welke meerwaarde diversiteitsbeleid heeft, met andere woorden hoe diversiteitsbeleid kan helpen om de doelen van de school te verwezenlijken.

<sup>1</sup> Gebaseerd op een workshop met een beperkt aantal deelnemers.

## 3 Vormen van diversiteitsbeleid

In dit hoofdstuk nemen we verschillende manieren onder de loep waarop een organisatie (school) met diversiteit aan de slag kan gaan. Dat hebben we verdeeld in twee groepen: beleid gericht op meer diversiteit in het personeelsbestand (paragraaf 3.1) en beleid gericht op een betere omgang met diversiteit, de zogenaamde 'interculturele competenties' (paragraaf 3.2). Deze beide doelen kunnen overigens niet helemaal los van elkaar worden gezien, zoals nog zal blijken.

### 3.1 Gericht op een diverser personeelsbestand

Personeelsbeleid op instellingsniveau hoort primair bij de taken van het (college van) bestuur/directie en de medezeggenschapsraad. Maar wat kan een schoolbestuur/-directie concreet ondernemen om het onderwijspersoneel meer divers te maken? En wat kan een schoolbestuur doen om te zorgen dat meer diversiteit binnen het personeelsbestand positieve gevolgen heeft, en dat de organisatie negatieve gevolgen (frictie, conflicten) actief tegengaat of voor is?

We onderscheiden twee groepen instrumenten op dit gebied:

1. werving en selectie, het binnenhalen van (allochtoon) personeel en
2. 'binden en boeien', het vasthouden van goed (allochtoon) personeel

In paragrafen 3.1.1 en 3.1.2 noemen we kort een aantal mogelijke instrumenten, waarna we een aantal instrumenten die concreet in het onderwijs gebruikt worden wat langer bespreken. We richten ons hoofdzakelijk op leraren, omdat dit de groep personeel is die het nauwst bij het primaire proces in het onderwijs betrokken is, en een groep waar de vertegenwoordiging van allochtonen lager is dan bij ondersteunend personeel (zie paragraaf 1.2).

#### 3.1.1 Werving en selectie

Mogelijke instrumenten op het gebied van werving en selectie zijn:

- Bekendheid van de organisatie vergroten bij de doelgroep (beurzen, advertenties)
- Nadrukkelijk vermelden dat allochtonen worden uitgenodigd om te solliciteren in advertenties, aandacht geven aan diversiteit en waarom de organisatie dat belangrijk vindt
- Voorkeursbeleid: bij gelijke geschiktheid voorkeur geven aan allochtone kandidaat
- Anoniem solliciteren (voorkómen van discriminatie naar achtergrond in de eerste selectie) en screenen op andere mogelijke vertekeningen in de selectie
- Actieve werving via netwerken, databanken, uitzendbureaus en (vak)bladen voor allochtonen
- Actief allochtone stagiairs en talentvolle trainees scouten en binnenhalen, bijvoorbeeld via talentenprogramma voor afstudeerders
- Wervingsmateriaal screenen op aantrekkelijkheid voor doelgroep
- Beschikbaar stellen van stageplaatsen en werkervaringsplaatsen voor de doelgroep
- Gebruik maken van eigen netwerken van allochtone medewerkers

In de praktijk van het onderwijs in binnen- en buitenland zien we dat anoniem solliciteren, het vertegenwoordigen van het onderwijs op beurzen gericht op allochtonen en andere meer generieke maatregelen niet zo veel voorkomen. Wat we wel zien, is werving via de netwerken van allochtone medewerkers. In de ervaring van een rector uit het vo: "De eerste stap is het moeilijkst als het gaat om werven van allochtonen – als bekend wordt dat je een goed lopend multicultureel team hebt, melden anderen zich soms vanzelf. Dat gaat altijd via netwerken. Ik schrijf niet in advertenties 'allochtonen wordt verzocht te solliciteren', maar maak liever gebruik van netwerken. Ik probeer allerlei jongeren te stimuleren te kiezen voor het onderwijs. En ik sta open voor stagiairs (zo'n twintig per jaar). Dat werkt goed: ik heb nu zo'n veertig procent allochtone docenten, dat was een paar jaar geleden nog maar vijf procent. Naast die netwerken en stagiairs proberen we ook de tweedejaars van de lerarenopleiding aan ons te binden, door ze een paar betaalde uren te geven." Daarbij tekende hij aan dat hij vanwege zijn leerlingpopulatie (veel eerste-generatie-allochtonen, Internationale Schakelklas) personeel vraagt met specifieke competenties, wat afwijkend van het 'gewone' vo.

Ook zijn er voorbeelden van gerichte acties rond het binnenhalen van talentvolle trainees/stagiairs, en hen vervolgens zelf verder scholen. Bijvoorbeeld in het Nieuw Goud-project, dat op verschillende hogescholen momenteel loopt.

*Het Nieuw Goud-project van Hogeschool Utrecht is een trainee-project dat tot doel heeft een blijvende 'pool van hoogopgeleide allochtonen met interesse voor het leraarschap' te creëren. Aan Hogeschool Leiden is ook een Nieuw Goud-project gestart. De werving hiervoor was opvallend genoeg het meest succesvol via 'gewone' kanalen zoals de Volkskrant. De geworven (hoogopgeleide allochtone) medewerkers zijn direct aan de slag als 'juniordocent' waarbij extra tijd voor coaching is vrijgemaakt. Die coaching wordt deels vergoed uit de subsidie van het Nieuw Goud-project en deels door het College van Bestuur.*

Het is zaak dat de werkzaamheden van de groep geworven allochtonen past bij hun opleidingsniveau en ambitie, zoals het volgende voorbeeld (ook uit het hbo) laat zien.

*Binnen een hogeschool was er een project waar eigen allochtone afgestudeerden een 'liaison'-aanstelling konden krijgen, als mentor voor allochtone studenten. Een project uit het verleden op dat gebied lukte minder goed, wat vooral te maken had met het soort werkzaamheden: maar al te vaak bleken deze mensen als 'hulpje' ingezet voor taken waar de docent geen zin in had. Een nieuwer project lukte wat dat betreft beter: daar zat een coachingstraject aan vast, zodat de allochtone afgestudeerde na twee jaar echt als zelfstandig docent aan de slag kon. Een probleem hierbij is het commitment voor de lange termijn. Deze hogeschool kreeg met boventaligheid te maken. En deze allochtone talenten, met een tijdelijk contract, werden daarbij als eerste ontslagen (contract niet verlengd). Volgens een vertegenwoordiger van de hogeschool: "Als het erop aankomt heeft het een lagere prioriteit. Echt doelgroepenbeleid kost geld."*

In het volgende voorbeeld uit Londen zien we een combinatie van het werven via netwerken, specifieke media, en het zelf 'opscholen'.

*Voor Londense basisschooldirecteuren in achterstandswijken vormt de functie van onderwijsassistent een ideale 'brug' naar de verschillende etnisch-culturele gemeenschappen. Bovendien kunnen de besten onder hen door combinatie van werken en leren doorstromen naar leraarschap. De school 'scout' zo het talent dat er onder de onderwijsassistenten (waarvoor minder opleiding nodig is) aanwezig is, en leidt hen zélf op tot het leraarschap. Dit wordt onder meer gedaan door doelbewust in media van bepaalde groepen te adverteren voor onderwijsassistent-vacatures. De competenties om bepaalde culturen te 'begrijpen', alleen al op het praktische gebied van de taal (communicatie met ouders), is voor deze scholen dé reden om dit te doen.*

*De mogelijkheden voor onderwijsassistenten (van welke achtergrond dan ook) om zich te laten bijscholen tot docent zijn onderdeel van landelijk beleid, 'Registered Teacher Training'.*

Verder wordt in de Londense basisscholen als vereiste in de werving van *alle* medewerkers op de school gesteld dat zij 'de diversiteit aan culturen begrijpen'. Iemand aannemen op basis van etniciteit is verboden (gelijke behandeling werkt alle kanten op), maar de schooldirecteuren benadrukken wel dat de medewerkers de verbinding met de gemeenschap(pen) in de wijk moeten vormen.

De functie van onderwijsassistent als 'opstapje' zien we ook in het volgende voorbeeld uit het mbo; een laagdrempelig middel om meer allochtoon onderwijs-personeel te werven. Het mbo heeft daarbij de interessante eigenschap dat het zowel onderwijsassistenten opleidt als in dienst heeft; in dit geval leidt het roe zijn eigen medewerkers op.

*ROC Nijmegen heeft met haar project rond allochtone onderwijsassistenten de Prijsvraag Interculturalisatie van het SOM gewonnen. In dit project zijn zestien aspirant-onderwijsassistenten aangenomen, die waren geworven via stichting Uitzicht (van de gemeente Nijmegen). Dit zijn allen niet-westerse allochtonen van de eerste generatie. Zij volgen een leerwerktraject (BBL-opleiding) tot onderwijsassistent; allen zijn in dienst van het roc, en (als er voldoende werk is) kunnen zij na het behalen van het diploma ook binnen het roc aan de slag als onderwijsassistent. Inmiddels zijn nog elf van deze zestien over. Een paar uitvallers bleken te hoog opgeleid. En daarnaast waren er problemen bij de teams, rond de opvang van deze nieuwkomers. 'Alleen harde afspraken helpen', in de ervaring van het projectteam, om te voorkomen dat deze groep als eerste weer vertrekt (bij bezuinigingen), en om te voorkomen dat teams al te gemakkelijk een excuus verzinnen om niet met deze mensen te werken. Het unieke aan dit project is dat het een commerciële oorsprong had: het roc 'verkocht' opleidingstrajecten tot onderwijsassistent aan de gemeente. Zo wordt diversiteit aan ondernemerschap gekoppeld. Enerzijds zijn dit gewoon deelnemers in een opleiding, anderzijds is er een hrm-kant; het doel is immers om direct na de opleiding deze mensen als medewerker in dienst te nemen (/houden).*

Als we kijken naar hogere functies en loopbaanpaden, dan blijkt het bevorderen van allochtone leidinggevenden nog altijd moeizaam te verlopen. Sommigen in het onderwijs reageren met 'ze zijn er niet', maar er is ook een ervaring van iemand die aan een College van Bestuur van een roc enkele allochtone kandidaten had geworven voor een bestuursfunctie. Zij voldeden aan alle eisen, maar werden in de selectie nauwelijks serieus genomen. De reden hiervoor wordt gezocht onwetendheid en/of angst. Zelfs de term 'institutioneel racisme' werd in dit kader gebruikt: de kanalen zijn zodanig dat alleen mensen van een bepaalde achtergrond worden aangenomen.

### *3.1.2 Binden en boeien, scholing, professionalisering*

In de literatuur en praktijkervaringen vonden we de volgende mogelijke maatregelen op het gebied van 'binden en boeien', gericht op (behoud van) een divers personeelsbestand:

- Resultaatafspraken maken vanuit het management met andere leidinggevenden (quota voor aantal medewerkers van bepaalde achtergrond)
- Inzicht in de percentages multiculturele medewerkers op verschillende niveaus
- Interne netwerken voor multiculturele medewerkers
- Bevorderen van aandeel allochtone leidinggevenden door speciale Management Development-trajecten
- Toewijzen van mentoren uit dezelfde doelgroep (die als rolmodel fungeren), Diversity Mentoring Programma
- Positieve aandacht voor verschillende culturen en kennismaken met elkaars cultuur (bijvoorbeeld in gezamenlijke vieringen en maaltijden)
- Trainingen interculturele competenties (zie verder 3.2)



De maatregelen uit dit rijtje zijn voor een deel controversiëler dan die rond wer-ving en selectie. Met name expliciet voorkeursbeleid kan onderwerp van felle dis-cussies zijn, binnen en buiten het onderwijs. De vraag of quota 'werken' hangt boven deze discussies. Daarbij wordt verwezen naar emancipatiedoelstellingen m.b.t. het aantal vrouwen aan de top, zoals in Noorwegen. Daar bestaat sinds 2003 een wet die beursgenoteerde bedrijven verplicht om minimaal veertig pro-cent vrouwen in de Raad van Commissarissen te hebben, op straffe van ophef-fing. Een enkeling denkt dat emancipatoire maatregelen nodig kunnen zijn, als aanjaagfunctie voor eerste generatie, maar daarna moeten deze niet meer nodig zijn. Daarbij werd aangetekend dat er als 'vrouwen onder elkaar' meer herken-ning kan zijn dan als 'allochtonen onder elkaar', juist omdat 'allochtoon' een veelheid aan achtergronden en culturen omvat. Zie ook paragraaf 3.1.3.

Interne netwerken van multiculturele medewerkers vinden we wel in grote be-drijven, zoals TNT (waar men een intercultureel netwerk Unity heeft, naast een vrouwennetwerk en een gay/lesbian/bisexual netwerk), maar niet in scho-len/roc's/hogescholen.

Ook inzicht in de percentages allochtone medewerkers is er vrijwel niet op instel-tingsniveau. Het SBO heeft wel cijfers op sectorniveau (zoals in paragraaf 1.2 gepresenteerd), maar individuele instellingen lijken dit niet bij te houden. Vaak vanwege de constatering dat 'allochtone docenten er nog (bijna) helemaal niet zijn'.

Anderzijds vinden we sommige maatregelen uit deze lijst in de voorbeelden die in de vorige paragraaf zijn beschreven. Het gaat met name om mentoring en be-vorderen van allochtone leidinggevenden (of leraren) door eigen scholing. Maar los van deze projecten, zo benadrukken vertegenwoordigers uit het gehele onderwijs, is het beter om mentoring en Management Development-trajecten aan *alle* (startende) medewerkers aan te bieden, en dit niet te sorteren naar doel-groep. De ervaringen zijn dat mentoring voor allochtone docenten goed werkt, ook als de mentor niet allochtoon is (of wel allochtoon maar van een andere ach-tergrond). Het hoeft niet dezelfde doelgroep te zijn, maar het gaat om compe-tente coaches.

De slotsom voor veel betrokkenen is dat goed personeelsbeleid/hrm het belang-rijkst is. Immers, goed personeelsbeleid veronderstelt dat leidinggevenden weten wat hun medewerkers bezighoudt en welke problemen er zijn. En ook dat zij hun medewerkers stimuleren hun talenten te ontwikkelen en hun loopbaan vorm te geven. Wat weer leidt tot medewerkers die zich verbonden weten aan de organi-satie en daaraan een positieve bijdrage geven. Op die manier wordt het ideaal van integraal personeelsbeleid verwezenlijkt, namelijk dat de doelen van mede-werkers en organisatie gelijklopen.

### *3.1.3 Welke maatregelen zijn wenselijk?*

Wat opvalt in verschillende interviews en workshops is de weerstand die soms bestaat tegen concrete beleid gericht op een diverser personeelsbestand, juist ook bij mensen die een uitgesproken voorstander van diversiteit zijn. Zo vertelde een adjunct-directeur van een basisschool dat zij op basis van haar (vermeende niet-westerse) afkomst een aanbod kreeg om ergens anders te werken, en dat ze dat principieel weigerde. Ook haar school (openbare basisschool) onderneemt principieel geen acties gericht op een diverser personeelsbestand – dat strookt in de visie van die school niet met het karakter van het openbaar onderwijs. Als de

omstandigheden (personeelsbeleid, schoolklimaat, ligging) goed zijn, dan komt - in die visie - de diversiteit vanzelf.

Hierbij aansluitend wordt opgemerkt dat allochtone leraren (maar ook studenten) het vaak niet fijn vinden om op het 'allochtoon-zijn' te worden aangesproken. Verregaande maatregelen in de sfeer van voorkeursbeleid kunnen schadelijk zijn aan twee kanten: de betrokken werknemer kan onzeker worden of hij/zij nu is aangenomen vanwege het 'allochtoon-zijn' of vanwege diens kwaliteiten. En daarnaast kan er onder collega's de gedachte postvatten dat iemand 'alleen maar' vanwege diens etnische afkomst is aangenomen.

Om deze reden komen schooldirecteuren en andere managers steeds terug op de centrale plaats van kwaliteit in het wervings- en selectiebeleid: iemands kwaliteit moet buiten kijf staan. Het kan namelijk ook misgaan, zo vertelde een voormalig rector: "Ik wilde graag allochtone medewerkers (docenten en ondersteunend) als rolmodel voor mijn Internationale Schakelklas. Maar van de vier die ik heb aangenomen was één echt een goeie, de andere drie niet. Die drie hielden zich niet aan afspraken, kwamen altijd te laat, enzovoorts. Dus die vergden extreem veel tijd van leidinggevenden."

Maar dit is niet het hele verhaal. Want: hoe wordt kwaliteit gedefinieerd? Als er een algemeen competentieprofiel is voor een leraarsfunctie, is dit dan voldoende toegespitst op de situatie van de school, bijvoorbeeld de leerlingpopulatie? Het ligt voor de hand dat in het vo een 'goede' leraar voor een binnenstads-vmbo op andere competenties moet excelleren dan een 'goede' leraar op een categoriaal gymnasium in een buitenwijk.

Bovendien kan, zoals een projectleider uit het hbo vertelde, het argument 'alleen de kwaliteit telt' een uitsluitingsmechanisme zijn. Dat werkt ongeveer als volgt: als 'kwaliteit' niet gedetailleerd is uitgewerkt, kunnen allerlei randcriteria (zoals iemands uiterlijk) erin sluipen, waardoor de beslissing op onzuivere gronden gemaakt wordt en er een personeelsbestand van 'mensen zoals wij' ontstaat. Dit zou ook een reden kunnen zijn voor het geringe aantal vrouwen aan de top van bedrijven en andere organisaties.

Ten slotte geldt voor twee van de vier onderzochte onderwijssectoren (po en bve) dat er in de cao expliciet afspraken zijn gemaakt dat werkgevers bij gelijke geschiktheid voorkeursbeleid moeten voeren voor ondervertegenwoordigde groepen<sup>1</sup>.

En naast pure 'positieve discriminatie' zijn allerlei andere vormen van beleid denkbaar die op termijn wel degelijk voor meer diversiteit onder de leraren kunnen zorgen. Het 'zelf opscholen' wat we o.a. in Londen hebben gezien (zie het 3<sup>e</sup> tekstkader in paragraaf 3.1.1) is hiervan een veelbelovend voorbeeld.

### 3.2 Gericht op interculturele competenties

Het management van een school/roc/hogeschool kan er ook voor kiezen om, los van de diversiteit van het personeelsbestand, de 'interculturele competenties' in de organisatie te bevorderen. Zodoende kan, ook met een 'wit team', de kwaliteit van bijvoorbeeld de communicatie met een diverse leerling-/studentenpopulatie hoger worden. Maar ook de onderlinge communicatie binnen een multicultureel team kan verbeterd worden als gevolg van een toename aan interculturele competenties.

<sup>1</sup> Hoofdstuk 2.6 van de cao po en artikelen D-16 en D-17 van de cao bve. Zie de kaders in hoofdstuk twee voor de volledige tekst.

Die interculturele competenties horen volgens veel betrokkenen 'gewoon' bij goed leraarschap. Hierbij werd opgemerkt (in het vo) dat het ook wenselijk is als het onderwerp in de lerarenopleiding nadrukkelijk(er) aan de orde komt. In de woorden van een Londense basisschooldirecteur: "Een goede leraar is een goede leraar in *alle* omstandigheden – als hij/zij diversiteit begrijpt in leerstijlen, in behoeften en in achterstanden dan zal hij/zij ook diversiteit naar culturen begrijpen." De lessen uit de Britse geschiedenis zijn dat segregeren naar achtergrond niet werkt (het is geprobeerd, maar de leerresultaten werden er niet beter van), en het negeren van verschillen ook niet. Dus wordt nu ingezet op 'personalized learning': zo precies mogelijk aansluiten bij de behoeften van de leerlingen – ook bijvoorbeeld de meer begaafden, het is belangrijk dat ook zij voldoende uitgedaagd worden. *Daarbinnen* kan dan aandacht besteed worden aan culturele achtergrond.

Het belangrijkste instrument op dit terrein, dat ook al in het onderwijs gebruikt wordt, zijn trainingen. Opvallend is dat daarbij vaak geen onderscheid gemaakt wordt naar interculturele competenties in de interactie tussen leraren onderling, tussen leraar en leerling, of tussen leerlingen onderling. Kennelijk is de achterliggende gedachte dat dezelfde basiscompetenties op al deze gebieden zijn in te zetten.

Inhoudelijk gaan die trainingen meestal niet al te gedetailleerd in op de kenmerken van verschillende culturen, maar komen juist houding en vaardigheden aan bod, zaken als identiteit en imago. Ook kan de taal aan de orde komen: 'hoe praat je erover?' En culturele gevoeligheden: "Hoe krijg je mensen op de kast? En er weer vanaf?" De meeste indruk maken deze trainingen als mensen een spiegel wordt voorgehouden, waarbij zij hun eigen attitude, vooronderstellingen en stijl op dit gebied leren kennen.

Naast trainingen wordt ook een gedragscode als mogelijk instrument genoemd om medewerkers (én leerlingen/studenten) scherp te houden op de interculturele competenties, het goed omgaan met diversiteit. Anderzijds geven betrokkenen aan dat zo'n gedragscode niet zaligmakend is – en dat er vaak pas naar verwezen wordt als er al een probleem is.

En er zijn studiereizen voor docenten naar bijvoorbeeld Turkije, om de achtergrond van (een bepaalde groep) allochtone leerlingen nader te leren kennen. Het nadeel hiervan is natuurlijk dat het maar om een *deel* van de allochtone leerlingen gaat. Maar het voordeel is een verdieping in kennis ten opzichte van 'boekenwijsheid' over bepaalde culturen.

Op een van de workshops kwamen de deelnemers brainstormend op nog een andere mogelijke manier om interculturele competenties te vergroten: "een tijdelijke 'personeels-swap' van docenten van een witte en een zwarte school – vrijkend voor alle betrokkenen!" Hiermee is in tegenstelling tot de hiervoor genoemde instrumenten in de Nederlandse praktijk nog weinig ervaring opgedaan. Wel zijn er al uitwisselingen van leerlingen tussen multiculturele scholen uit de Randstad en meer monoculturele scholen elders uit Nederland, en die waren volgens de betrokkenen zeer leerzaam.



## 4 Meerwaarde van diversiteitsbeleid

Uit interviews die in de verschillende onderwijssectoren zijn gehouden, blijkt dat onderwijsinstellingen in de praktijk vaak pas met het thema diversiteit aan de slag gaan als zij door de verkleurende arbeidsmarkt meer diversiteit binnen het team ervaren. Meer ondanks, dan dankzij bewust beleid op dit gebied. Vervolgens blijkt dat diversiteit binnen een groep of team ook negatieve gevolgen kan hebben.

Dus waarom zou een school/roc/hogeschool tóch kiezen voor maatregelen zoals die in het vorige hoofdstuk zijn besproken? Om die vraag te beantwoorden willen we in dit hoofdstuk wat systematischer kijken naar de meerwaarde van diversiteit en diversiteitsbeleid. We beginnen met een korte bespreking van veelgehoorde argumenten voor diversiteitsbeleid binnen en buiten het onderwijs en inventariseren in hoeverre deze argumenten worden ondersteund door bestaand onderzoek (paragraaf 4.1).

Daarna bespreken we de visie van het onderwijsveld op de mechanismen waarlangs diversiteitsbeleid werkt: de meerwaarde van een diverser personeelsbestand (paragraaf 4.2) en de meerwaarde van interculturele competenties (4.3). Met andere woorden: hoe kunnen de mogelijke elementen van diversiteitsbeleid gericht op een diverser personeelsbestand en/of interculturele competenties gekoppeld worden aan de doelen van de school? Daarbij grijpen we terug op de prioriteiten van scholen, roc's en hogescholen die in hoofdstuk 2 waren besproken.

Paragraaf 4.4 laat zien hoe de twee kernbegrippen 'diverser personeelsbestand' en 'interculturele competenties' met elkaar te maken hebben.

Tot slot bespreken we in paragraaf 4.5 enkele andere mogelijke effecten van diversiteitsbeleid.

### 4.1 Argumenten voor diversiteitsbeleid

#### **Diversiteit → betere (economische) prestaties?**

Leidt diversiteit in organisaties (bijvoorbeeld het bedrijfsleven) tot betere economische prestaties? Bijvoorbeeld meer winst voor bedrijven, of in het geval van onderwijs meer leerlingen en hogere leeropbrengsten?

Fisher (2007)<sup>1</sup> noemt vijf veelgenoemde zakelijke argumenten voor organisaties om gericht te zijn op diversiteit (naar etnische herkomst, geslacht, etc. etc.):

1 Gebruik maken van talenten: gerichtheid op diversiteit vergroot het aantal mogelijke getalenteerde werknemers

2 Toegang tot afzetmarkten en legitimiteit bij klanten: meer mensen herkennen iets van zichzelf in een 'diverse' organisatie en dit kan economische voordelen hebben

3 Synergie: diversiteit zorgt voor grotere variatie aan perspectieven en leidt daardoor tot betere oplossingen en meer innovatie

4 Een sfeer waarin alle werknemers gewaardeerd worden leidt tot hogere productiviteit

5 Discriminatie (en de kosten daarvan) voorkomen: heeft met de voorgaande argumenten te maken, en met het voorkomen van gerechtelijke procedures.

<sup>1</sup> Michael Fisher (2007), *Diversity management and the business case*, HWWI (Hamburg Institute of International Economics) Research Paper 3-11.

Vooral argumenten twee, drie en vier richten zich direct op het verband tussen diversiteit in een team en de prestaties. Fisher concludeert dat er géén empirisch onderzoek is op basis waarvan deze argumenten 'hard' gemaakt kunnen worden. Het onderzoek dat is gedaan, leidt meestal tot conclusies in de trant van 'de context is cruciaal in het bepalen van de aard van het effect van diversiteit op de prestaties' (Fisher, 2007). Kochan e.a. vatten het treffend samen:

*"There is no unanimous answer regarding the business benefits of diversity and its management. While for many advocates of diversity management the business case seems to be rather self-evident, academic research on the effects of diversity provides mixed and inconclusive results and has led critics to see a 'mismatch between research results and diversity rhetoric' (...) there is virtually no evidence to support the simple assertion that diversity is inevitably either good or bad for business."<sup>1</sup>*

Op basis hiervan stellen Kochan e.a. voor de zakelijke argumenten (business case) voor diversiteitsbeleid anders te verwoorden: diversiteit is een *gegeven*, onder klanten en op de arbeidsmarkt, dus organisaties kunnen maar beter zorgen dat zij hiermee op een goede manier leren omgaan.

Gaat dit ook op voor het onderwijs? Een eerder rapport van het SBO concludeerde op basis van een Amerikaans onderzoek dat zwarte leerlingen beter presteren met een zwarte leraar dan met een witte leraar. Ook witte leerlingen met een witte leraar scoren beter<sup>2</sup>. Het gaat hier om de individuele interactie tussen docent en leerlingen. Het onderzoek waarnaar wordt verwezen stelt echter dat de hogere prestaties van de een gerelateerd zijn aan lagere prestaties van de ander<sup>3</sup>. Bovendien geeft het onderzoek geen uitsluitsel waarom deze effecten plaatsvinden, en onder welke voorwaarden.

Daarnaast hebben verschillende Britse wetenschappers<sup>4</sup> onderzocht in hoeverre het hebben van een zwarte leraar invloed heeft op prestaties van zwarte leerlingen. De uitkomsten hiervan zijn niet eenduidig, en we kunnen ook op basis hiervan geen eenvoudig verband leggen tussen de etnische herkomst van leraren en de prestaties van leerlingen (uit bepaalde groepen).

### **Diversiteit → kwaliteit van onderwijs?**

Uit de interviews bleek dat de algemene indruk van zowel scholen als beleidsmakers is dat scholen met een divers samengesteld team beter kunnen inspelen op wensen en behoeften van (allochtone) leerlingen en ouders. In het hoger onderwijs stelde de Inspectie van het Onderwijs, overigens zonder beschikbare cijfers over personeelssamenstelling van opleidingen en instellingen, dat "evenredige vertegenwoordiging van etnische groepen in het personeelsbestand van invloed [is] op de kwaliteit van onderwijs. Allochtone docenten en managers beschikken

<sup>1</sup> T.Kochan, K.Bezrukova, R.Ely, S.Jackson, A.Joshi, K.Jehn, J.Leonard, D.Levine & D.Thomas (2003) 'The effects of diversity on business performance. Report of the Diversity Research Network'. *Human Resource Management* 42(1) p.3-21.

<sup>2</sup> Aster van Kregten en Trudy Moerkamp (2008) *Meer kleur voor de klas. Wat kan Nederland leren van buitenlandse voorbeelden?*, SBO, juli 2008.

<sup>3</sup> J. Dee (2004), 'The Race Connection,' *Education Next* 4(2), Spring 2004, p. 53-59.

<sup>4</sup> Zie onder meer U.Maylor (2009), 'They do not relate to Black people like us'; Black teachers as role models for Black pupils, *Journal of Education Policy* 24(1), p. 1-21.

over andere culturele kennis en ervaring en verrijken daarmee het onderwijs. Zo (..) wordt de binding van allochtone studenten bevorderd<sup>1</sup>.

Een kwalitatief onderzoek onder leerlingbegeleiders (waaronder studiebegeleiders, remedial teachers, oudercontactpersonen, schooldecanen, etc) komt tot een zelfde soort conclusie. De meerwaarde van allochtone leerlingbegeleiders "zit vooral in het feit dat zij in staat zijn een kwalitatief betere communicatie met allochtone leerlingen te realiseren dan hun autochtone collega's"<sup>2</sup>. De redenen die hiervoor worden genoemd:

- 1 Begeleiders uit een minderheidsgroep hebben 'feeling' en aantoonbare ervaring met minderheidsculturen, communiceren dus makkelijker met de jongeren en hun ouders.
- 2 Ze hebben zelf hun identiteit gevormd in een leven tussen twee culturen.
- 3 Leraren uit etnische minderheidsgroepen hebben een hoger verwachtingspatroon bij leerlingen met dezelfde achtergrond.
- 4 Voorbeeldfunctie voor allochtone jongeren en hun ouders.
- 5 Ze herkennen gevoelens van schaamte en angst en – mits goed opgeleid – kunnen deze ook hanteren.

Deze argumenten komen overeen met de argumenten die voor meer diverse docententeams worden gebruikt. Ook een onderzoek voor het SBO onder startende leraren wijst in de richting van een directere 'klik' tussen allochtone leraar en allochtone leerling:

*"Dat cultuurverschillen een rol kunnen spelen, wordt bevestigd door uitspraken van allochtone leraren. Deze geven aan dat het voordelen met zich meebrengt om zelf een dubbele culturele achtergrond te hebben. Als redenen voor het weinig ordeproblemen hebben met leerlingen van allochtone afkomst, geven zij aan dat het voor hen gemakkelijker is aan deze kinderen les te geven. Ze weten hoe ze de kinderen moeten aanspreken, ze weten meer over wat deze kinderen bezighoudt en hun stijl van lesgeven (strenger) sluit meer aan bij de wijze van omgaan met elkaar in hun gezinssituatie."<sup>3</sup>*

Daarbij moet wel worden aangetekend dat 'allochtoon' een diffuus begrip kan zijn: maakt het voor bijvoorbeeld een Marokkaans-Nederlandse leerling iets uit of hij van een autochtoon Nederlandse of een Surinaams-Nederlandse leraar les krijgt?

De gedachte dat in het lerarencorps tenminste iets van de diversiteit van de leerlingpopulatie moet zitten, is ook voor de basisscholen in de Londense wijk Haringey geen punt van discussie. De schooldirecteuren zijn er zonder meer van overtuigd dat een divers team (met de nodige kwaliteiten als leraren) competenties meeneemt op het gebied van:

- mogelijkheid van interactie met ouders in verschillende culturele gemeenschappen
- begrip/fijngevoeligheid voor verschillende culturen en bilingualiteit

<sup>1</sup> Inspectie van het onderwijs (2007) *Aandacht voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*, Utrecht, p.29.

<sup>2</sup> Frans Meijers en Rob Flohr (2003) *Leerlingbegeleiding: luxe of noodzaak?* Forum, Utrecht.

<sup>3</sup> T. Houtveen, B. Versloot en I. Groenen (2006) *De begeleiding van startende leraren in het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs*, ICO-ISOR Universiteit Utrecht / SBO, p.37.

- rolmodel zijn: leraarschap is iets dat je kunt bereiken ongeacht je achtergrond
- En daarnaast verwachten zij van een divers team een positieve invloed op:
- de leerprestaties direct (door differentiatie, 'personalized learning')
  - de leerprestaties in indirecte zin (ouderbetrokkenheid, en daardoor meer ondersteuning van thuis voor het leren op school)

Het gaat hier om *basisscholen* met een zeer diverse leerlingpopulatie (asielzoekers, vele tientallen nationaliteiten op een school), en veelal een gemengd team. Deze overtuiging kon echter niet met cijfers worden onderbouwd. Een vertegenwoordiger van de NUT (de grootste Britse lerarenvakbond) verbaasde zich erover dat er geen onderzoek is gedaan naar de voordelen van deze diversiteit op scholen.

### **Diversiteit → meer instroom?**

Een aanvullend argument voor een school kan zijn dat scholen met een divers docententeam in een gekleurde omgeving beter in staat zijn ouders en leerlingen te trekken. Een gemengd lerarenteam kan werken als een marketinginstrument. Dat is de ervaring van het CPS: "Een gemêleerd personeelsbestand zorgt voor een gemixte schoolpopulatie. Ouders en leerlingen zullen immers eerder voor een school kiezen als zij zich kunnen identificeren met de medewerkers. Scholen met een gemengd docentencorps zullen er dus beter in slagen leerlingen vanuit diverse culturen aan te trekken."<sup>1</sup> Maar ook het omgekeerde kan gebeuren: diversiteit kan bepaalde 'witte' ouders juist afschrikken. Beide situaties lijken voor te komen in de praktijk, zodat dit argument alleen onder bepaalde voorwaarden lijkt te 'werken'.

### **Diversiteitsbeleid getuigt van goed werkgeverschap?**

Voor scholen kan het argument van werkgeverschap belangrijk zijn. In een krappe arbeidsmarkt is het als werkgever belangrijk interessant te zijn voor al het mogelijke personeel. (Dit is het eerste argument van Fisher, zie het begin van deze paragraaf.)

Actieve werving onder allochtonen kan leiden tot een groter potentieel aan personeel. Diversiteitsbeleid is daarbij een teken dat er een degelijk personeelsbeleid is. En dat goed personeelsbeleid, met aandacht voor alle vormen van diversiteit onder het personeel, leidt tot een goede sfeer op school. Dit bevordert instroom maar vooral ook behoud van personeel. En dat heeft ook economische consequenties: het vertrek van personeel gaat gepaard met extra kosten voor werving en selectie.

In de praktijk laat het personeelsbeleid nog vaak te wensen over, zo blijkt. "Diversiteitsbeleid? Eerst maar eens fatsoenlijk personeelsbeleid," hoorden we in de interviews. Onder goed personeelsbeleid wordt bijvoorbeeld het regelmatig houden van functioneringsgesprekken verstaan, zodat leidinggevendenden weten wat er speelt onder hun personeel, en op die manier beter leiding kan geven.

Uit onderzoek van Keijzer e.a. (2008)<sup>2</sup> blijkt verder dat diversiteit in onderwijsteams niet probleemloos is. Verschillen in achtergrond verminderen in eerste instantie de groepscohesie, samenwerking en productiviteit. Het roept weerstand op en er dreigt groepsvorming in de school. Daarom is begeleiding nodig. Door gemeenschappelijke doelen te stellen, door het benadrukken van positieve en

<sup>1</sup> CPS (2009) *Scholen integreren: volgen of leiden? (interview)* gepubliceerd op website [www.cps.nl](http://www.cps.nl).

<sup>2</sup> L. Keijzer, T. Winthagen, S. de Vries (2008) *Multiculturele teams in het onderwijs*, TNO Arbeid/SBO.



wenselijke effecten van cultuurverschillen en door het creëren van mogelijkheden te leren over elkaars achtergrond. Communicatie en informatie zijn essentieel. We kunnen concluderen dat diversiteit kán getuigen van goed werkgeverschap, en dat dit vertaald kan worden in positieve mond-op-mond-reclame over de werksfeer op een bepaalde school/roc/hogeschool.

### Conclusie

Voor ieder van de genoemde mogelijke argumenten voor diversiteit (economische, kwalitatieve en hrm-argumenten) is 'wat te zeggen', maar uitsluitel geeft de literatuur niet. Daarom hebben we in het kader van dit onderzoek ook gekeken naar effecten van diversiteitsbeleid in het onderwijs volgens degenen die er direct mee te maken hebben. De weerslag daarvan staat in de volgende paragraaf.

## 4.2 Een diverser personeelsbestand → ?

Welke meerwaarde zien vertegenwoordigers van het onderwijs zelf in een diverser personeelsbestand (met name onder de leraren)? In de vier workshops hebben we relaties proberen te leggen met de doelen die zijzelf als topprioriteit voor hun sector hadden aangewezen. Daaruit zijn pijlenschema's gekomen, die we hieronder in vereenvoudigde vorm weergeven. Per sector bespreken we kort de verbanden die zijn gelegd. Deze verbanden zijn gebaseerd op tendensen die de vertegenwoordigers van de onderwijssectoren zien, meestal gebaseerd op concrete gevallen. Voor het grootste deel gaat dus wel om *evidence based* verbanden, maar niet om statistisch onderzochte verbanden. Hiervoor is nader onderzoek nodig.

In het primair onderwijs zien we de volgende verbanden:

Figuur 4.1 De relatie tussen divers personeel en doelen van de school; primair onderwijs



De figuur laat zien dat wel degelijk een positief effect van diversiteit op de kwaliteit van het onderwijs wordt verwacht (in casu voorbereiding op de maatschappij, en voldoen aan kerndoelen), maar dat dit effect naar verwachting niet heel sterk is. De tussenliggende variabele is dat de leerling leraren van verschillende herkomst meemaakt, juist *opdat* die verschillen uiteindelijk minder relevant zullen blijken. Dit hebben we de 'paradox van diversiteitsbeleid' genoemd.

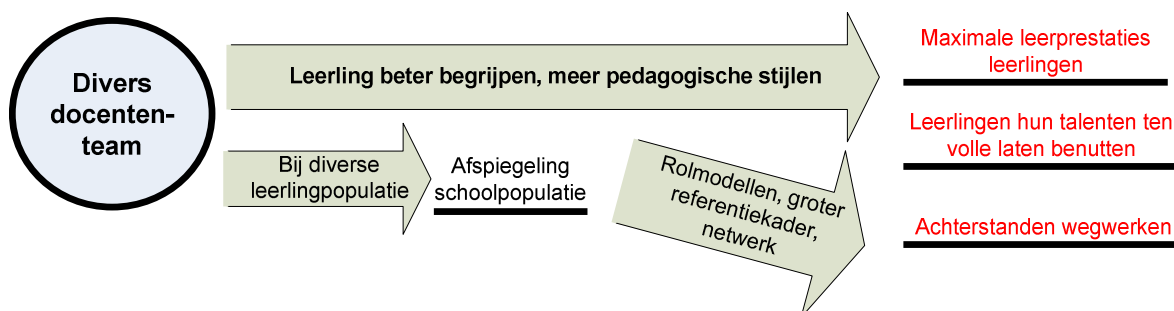
### De Paradox van Diversiteitsbeleid

*Juist door leerlingen bloot te stellen aan leraren van veel verschillende achtergronden, leren ze dat iemands achtergrond niet allesbepalend is en dat goede leraren er in veel gedaanten zijn. Het gehoopte effect van voldoende verschillen in achtergronden van leraren is dat die verschillen er niet meer toe doen.*

Dit kan zowel voor 'zwarte' als 'witte' scholen werken. Het kennismaken met leraren uit allerlei culturen kan juist ook voor een 'witte' school positieve effecten hebben. Zoals een voormalig schoolbestuurder zei: 'Eigenlijk zou ik juist graag in Groningse en Friese scholen een gemengd team zien.' De voorwaarde waaronder dit 'werkt' zijn dat het docententeam goed functioneert, en de kwaliteit van alle docenten goed is. Er zijn natuurlijk verschillen in benadering tussen leraren, maar er mogen geen grote verschillen zijn in pedagogisch-didactische kwaliteit.

Figuur 4.2 laat zien welke relaties gelegd worden in het vo.

*Figuur 4.2 De relatie tussen divers personeel en doelen van de school; voortgezet onderwijs*



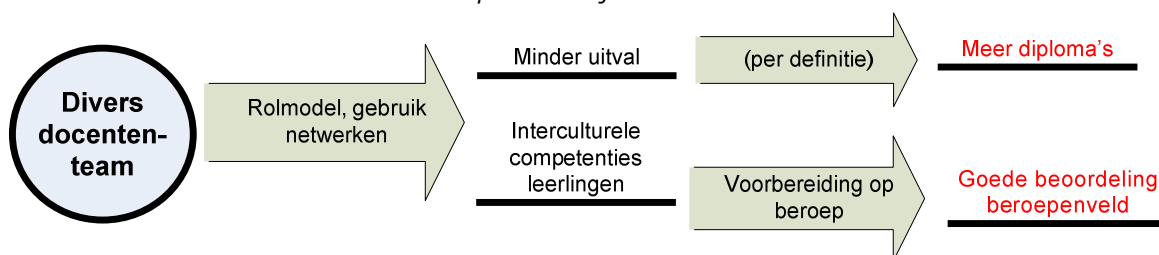
Ook in het vo zien we dat een verband gelegd wordt tussen diversiteit in het team en de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij zijn de doelen die hier centraal staan nog kernachtiger: het gaat om de leerprestaties, het bestrijden van onderwijsachterstanden en het benutten van talenten.

Hoe werkt dan dit verband? Een rector zei: "Een leraar is een rolmodel. Ikzelf wist aan het eind van de basisschool dat ik leraar wilde worden, want ik had een juf die mooi kon vertellen en zingen. Een leraar kan inspireren voor het vak, of juist niet. Dat geldt onafhankelijk van etnische afkomst." Niettemin verwachten en ervaren de betrokkenen dat inspiratie voor het vak, én de leerprestaties, gestimuleerd worden als er rolmodellen uit verschillende culturen in de school werken. Daarnaast is de ervaring van een rector met een divers samengesteld team dat allochtone leraren, omdat ze voor een deel dezelfde ervaringen hebben gehad als hun leerlingen, effectiever kunnen omgaan met individuele leerlingen en hun talenten en mogelijke achterstanden.

Kortom: van een meer divers lerarenbestand worden vooral op scholen met een diverse leerlingpopulatie positieve effecten ervaren. Een belangrijke voorwaarde die hierbij werd genoemd is de kwaliteit van de betrokken leraren. De rector die een divers samengestelde lerarenpopulatie heeft was hierover duidelijk: "Afspiegeling graag, maar niet koste wat het kost. Vandaar dat we graag met stagiairs werken, dan kunnen wij de goede eruit kiezen, die passen bij de school."

De volgende figuur laat de verbanden zien tussen diversiteit in het docententeam en de doelen van de organisatie, zoals betrokkenen uit het mbo deze ervaren.

*Figuur 4.3 De relatie tussen divers personeel en doelen van het roc; middelbaar beroepsonderwijs*



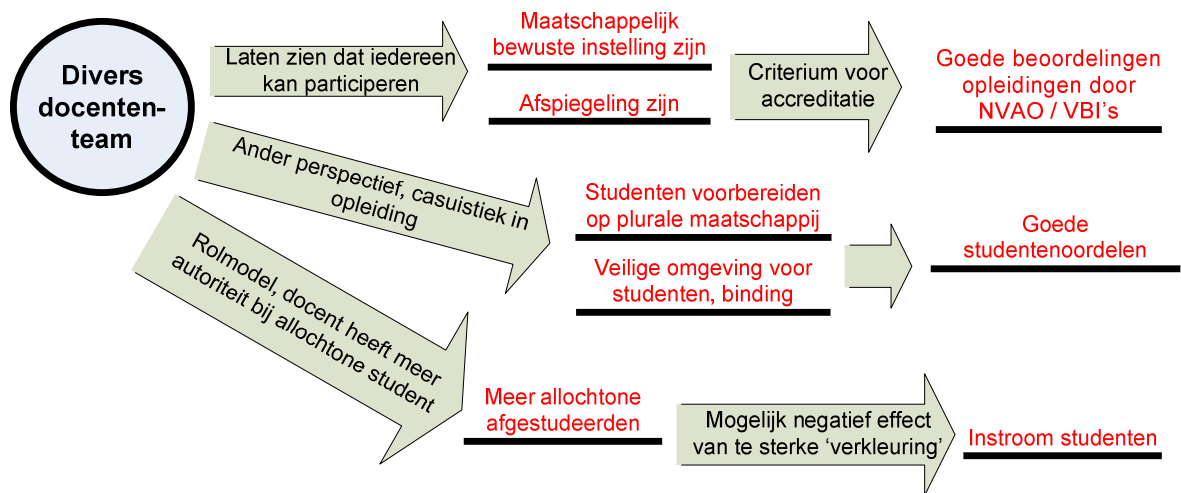
De doelen die in het mbo topprioriteit krijgen, liggen iets meer op het vlak van reputatie en aantallen diploma's (zie hoofdstuk 2). Diversiteit in het team docenten heeft hierop volgens de betrokkenen een positieve invloed langs twee lijnen: allochtone docenten fungeren als rolmodel, waartegen leerlingen op kunnen kijken en zo meer gemotiveerd raken de opleiding af te maken. En een allochtone docent kan, als docent en leerling bij een zelfde etnisch-cultureel netwerk horen, (gezagsdragers in) dat netwerk inschakelen en daardoor effectiever optreden als een leerling dreigt te ontsporen. Dit leidt tot meer leerlingen die de opleiding afmaken - het voorkomen van voortijdige uitval is een belangrijk speerpunt in het mbo en bovendien zijn er economische voordelen voor het roc aan een stijging van het aantal diploma's. Hiervan zijn praktijkvoorbeelden genoemd in de workshop, maar het is duidelijk dat dit soort effecten niet altijd op zal treden. Kwaliteit van de betrokken docent is uiteraard een cruciale randvoorwaarde.

Daarnaast wordt van grotere diversiteit ook een gunstig effect verwacht op de mate waarin leerlingen met verschillen in achtergrond kunnen omgaan (interculturele competenties), wat weer positief uitwerkt op een goede voorbereiding op het beroepenveld. En het oordeel van het afnemend beroepenveld is voor een roc essentieel, omdat het beroepsonderwijs bestaat bij de gratie van beroepen waarop het voorbereidt.

Of dit effect optreedt, hangt enigszins samen met de bevolkingssamenstelling. In een regio met weinig allochtonen zal het nut van interculturele competenties in het beroepenveld minder sterk gevoeld worden dan in de grote steden.

In figuur 4.4 zien we welke verbanden vertegenwoordigers van het hbo zagen tussen diversiteit in het team en de doelen van (hun) hogescholen.

Figuur 4.4 De relatie tussen divers personeel en doelen van de hogeschool; hoger beroepsonderwijs



Het plaatje voor het hbo is iets complexer dan voor andere onderwijssectoren. Voor een deel zien we hier dezelfde verbanden als in het mbo: net als in het mbo worden in het hbo van allochtone docenten positieve effecten verwacht op de studiemotivatie en -resultaten van allochtone studenten (d.m.v. hun autoriteit en rolmodelfunctie), wat uiteindelijk meer allochtone afgestudeerden oplevert. Ook wordt, door een grotere variatie in perspectieven en casuïstiek in de opleiding, een positief effect verwacht op de mate waarin de student wordt voorbereid op de (multiculturele) maatschappij.

Diversiteit in het docententeam (inclusief onderwijsassistenten) zorgt ook voor een 'veiliger' omgeving, met name voor allochtone studenten, zo is de verwachting, en daarmee voor binding met de opleiding. Dit leidt tot grotere studententevredenheid, wat voor opleidingen in het hbo een zeer belangrijk ijkpunt is. Verder werden in het hbo 'maatschappelijk bewustzijn' en 'afspiegeling zijn' als zeer belangrijke directe doelen van hogescholen aangemerkt. Hierop heeft diversiteit een wat directere invloed. En maatschappelijk bewustzijn sijpelt ook door in de oordelen van het accreditatieorgaan (die een bestaansvoorwaarde vormen voor bekostigde opleidingen). Overigens werd nog opgemerkt dat een teveel aan afspiegeling voor 'witte' studenten juist negatief kan werken (pijl rechtsonder).

### Conclusie

Als we de vier onderwijssectoren vergelijken, zien we als rode draad dat diversiteit positieve effecten heeft op de kwaliteit van het onderwijs, met name waar de leerling-/studentenpopulatie divers is, in de ervaring van het onderwijsveld. De mechanismen die de betrokken beschrijven, komen overeen met wat in de literatuur werd aangegeven: een grotere identificatie van allochtone leerlingen met allochtone rolmodellen, en een grotere mogelijkheid voor allochtone docenten om de motivatie van allochtone leerlingen te bevorderen (directer kunnen aanspreken) zijn in meerdere sectoren genoemd. Dit effect op kwaliteit kan ook neveneffecten hebben op prestatie-indicatoren als het aantal diploma's en de reputatie bij studenten, beroepenveld en inspectie.

En los hiervan vinden betrokkenen in meerdere onderwijssectoren dat de voorbereiding op de maatschappij gebaat is bij diversiteit in het docententeam. Daarbij merken we wel op dat de samenstelling van 'de maatschappij' regionaal kan ver-

schillen, zodat een school in een 'witte' regio kan denken dat voorbereiden op een multiculturele maatschappij niet zo nodig is. Als we echter bedenken dat de spreiding van allochtonen naar verwachting toeneemt (zie paragraaf 1.2) verliest dit argument enigszins aan kracht. Bovendien kan de maatschappij in de vorm van klanten in een beroepsveld veel multicultureler zijn dan de leerlingpopulatie in een beroepsopleiding.

Wel moeten we aantekenen dat deze verbanden met 'mitsen en maren' gepaard gaan. Zoals we al constateerden uit de literatuurstudie zijn er geen verbanden tussen diversiteit en leerprestaties of andere doelen die altijd opgaan. Een goede kwaliteit van de organisatie (qua structuur, cultuur, personeelsbeleid) hoort bij de noodzakelijke randvoorwaarden voor de beschreven positieve effecten van een divers personeelsbestand.

#### 4.3 Meer interculturele competenties → ?

Recent onderzoek van de Inspectie laat zien dat de prestaties van vmbo-scholen in de grote steden onder dezelfde condities grote verschillen vertonen. Succesvolle scholen hebben volgens de Inspectie "een lerarenbestand dat in hoge mate in staat is om de leerlingen uit de G4 te motiveren en te boeien. Hiervoor is het noodzakelijk dat de leraren beschikken over (...) mogelijkheden om aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen"<sup>1</sup>.

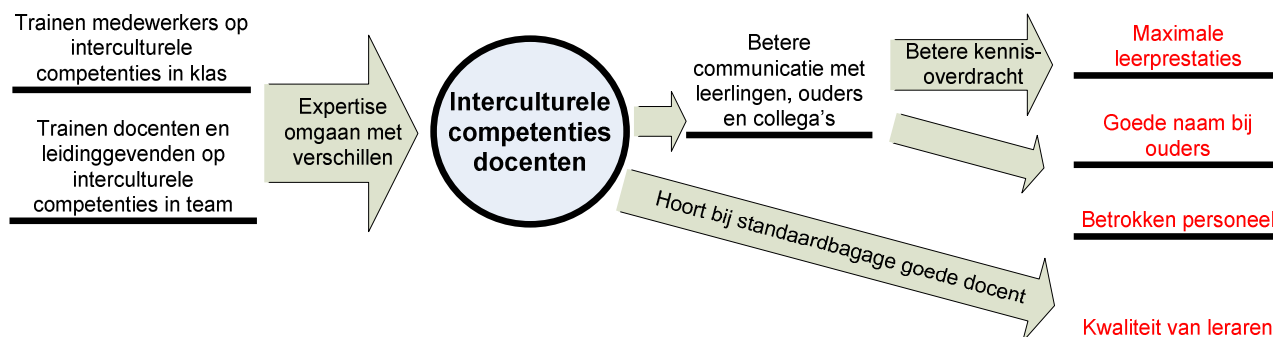
Dit duidt op competenties bij de leraren op het gebied van 'aansluiten bij de leerling'. Als we etnisch-culturele diversiteit hierin betrekken, betekent het dat leraren bij een diverse leerlingpopulatie kennis en vaardigheden moeten hebben om hiermee om te gaan.

Overigens wordt in de praktijk geen onderscheid gemaakt tussen 'interculturele competenties gericht op leerlingen' en 'interculturele competenties gericht op collega's'. De gedachte is dus dat dezelfde competenties van toepassing zijn op zowel de omgang tussen leraar en leerling als de omgang tussen collega's.

Welke effecten kunnen we, gegeven het bovenstaande, van interculturele competenties verwachten in de verschillende onderwijssectoren? Zijn deze competenties bijvoorbeeld ook nodig op 'witte' scholen?

Figuur 4.5 laat zien hoe deze verbanden lopen in het primair onderwijs.

*Figuur 4.5 De relatie tussen interculturele competenties en doelen van de school; primair onderwijs*



<sup>1</sup> Inspectie van het Onderwijs (2008) *Opbrengsten van het VMBO in de G4*, Utrecht, p16.

In het primair onderwijs is *communicatie* de centrale notie:

- betere communicatie met ouders leidt tot meer begrip en betrokkenheid van ouders bij het leerproces en dat heeft een positief effect op de leerprestaties van de leerling, en op de reputatie die de school heeft bij de ouders<sup>1</sup>
- betere communicatie met leerlingen (vanwege grotere fijngevoeligheid in het communiceren) leidt tot betere kennisoverdracht en dus tot hogere leerprestaties
- leraren met meer interculturele competenties zijn betere leraren, in de visie van de betrokkenen
- leraren met meer interculturele competenties zullen daardoor meer betrokken raken bij de leerlingen en de school

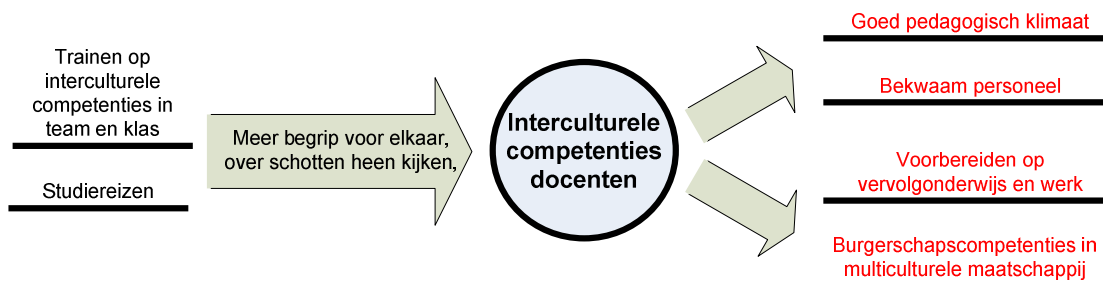
Deze effecten gelden des te sterker voor scholen met een diverse leerlingpopulatie, maar zeker ook in een 'witte omgeving'.

De betrokkenen benadrukken dat interculturele competenties niet hoeven te betekenen dat de inhoud van het onderwijs 'intercultureler' wordt, het gaat om die communicatie, om begrip en om gedeelde waarden.

Verder wordt onderstreept, wat we ook al constateerden op basis van de literatuur, dat de relatie tussen interculturele competenties, de kwaliteit van communicatie en leerprestaties indirect is. Maar betrokken personeel en een goede naam bij ouders hebben wel degelijk een positieve invloed op die prestaties.

De volgende figuur vat de bevindingen in het voortgezet onderwijs samen.

*Figuur 4.6 De relatie tussen interculturele competenties en doelen van de school; voortgezet onderwijs*



In het voortgezet onderwijs zijn 'burgerschapscompetenties' voor de leerlingen op zichzelf al als belangrijk doel van het onderwijs aangemerkt<sup>2</sup>. Deze worden gezien als een direct gevolg van interculturele competenties bij de leraren. Hoe dat werkt, staat in de pijl: interculturele competenties zorgen voor begrip, meer kennis, een andere attitude en vaardigheden op communicatief vlak.

Deze burgerschapscompetenties leiden op hun beurt tot een goed pedagogisch klimaat en bekwaam personeel, die beide zijn aangemerkt als noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs. Ook het voorbereiden op de maatschappij

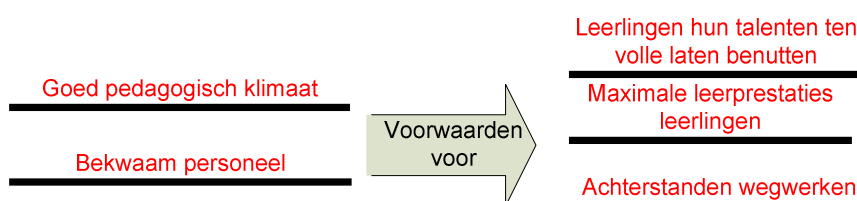
<sup>1</sup> Het omgekeerde komt overigens ook voor: als er fouten gemaakt worden in de interculturele communicatie kan de school een slechte naam krijgen.

<sup>2</sup> Dit is in lijn met de kerndoelen voor de onderbouw (nr. 43: "De leerling leert (...) de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen") en het examenprogramma vmbo, waarin als algemeen onderwijsdoel is opgenomen 'functioneren als democratisch burger in een multiculturele maatschappij'.

(vervolgonderwijs, arbeidsmarkt) van leerlingen ondervindt positieve effecten van interculturele competenties, ongeacht de leerling- en lerarenpopulatie. Twee belangrijke voorwaarden waaronder de pijlen van figuur 4.6 'werken': dat de trainingen aansluiten bij de leraren én leidinggevenden, en dat het geleerde wordt omgezet in actie (in de klas en de lerarenkamer).

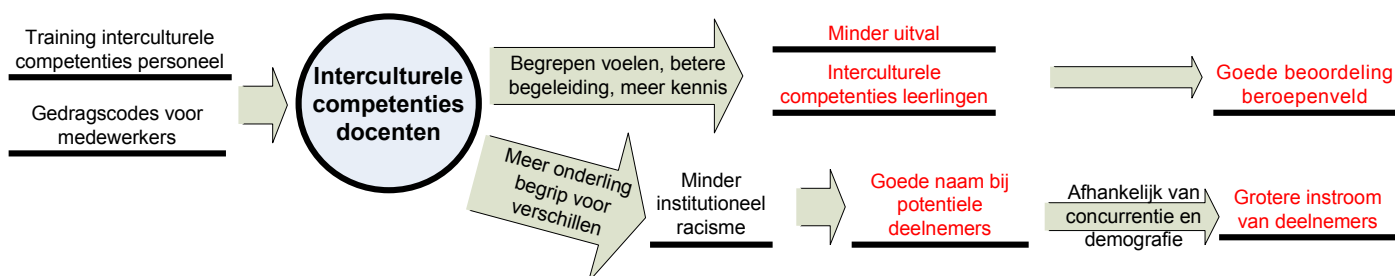
We zien hier dus een verband met leerprestaties, maar dit verband loopt indirect, in dit geval langs drie pijlen: van trainingen naar burgerschapscompetenties, van burgerschapscompetenties naar pedagogisch klimaat en bekwaam personeel, en vandaar naar leerprestaties. Die laatste pijl is in figuur 4.7 uitgewerkt.

*Figuur 4.7 Het verband tussen personeel, pedagogisch klimaat en prestaties*



In figuur 4.8 worden voorwaarden en effecten rond interculturele competenties in het mbo beschreven.

*Figuur 4.8 De relatie tussen interculturele competenties en doelen van het roc; middelbaar beroepsonderwijs*



In het mbo wordt een positief effect verwacht van interculturele competenties op het 'binnenboord houden' van deelnemers. Volgens een deskundige uit het mbo valt het grootste deel van de allochtone leerlingen uit omdat zij niet begrepen worden. En daaraan kan ook een 'prijkaartje' worden gehangen, want uitval is immers kapitaalvernietiging.

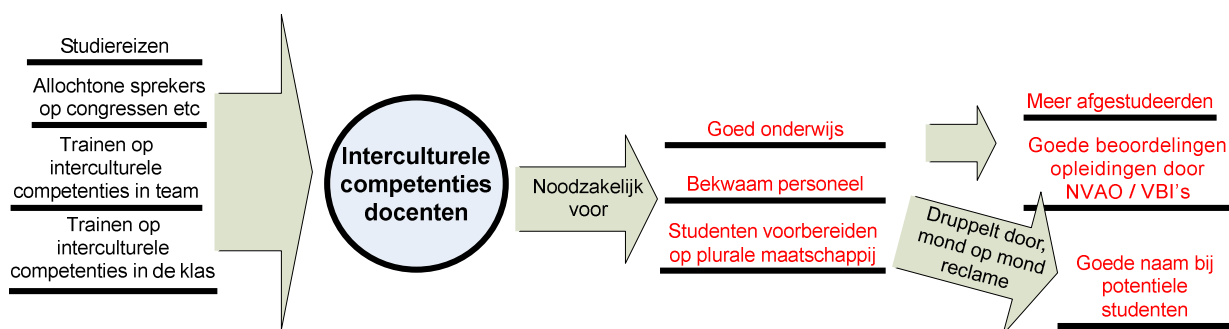
Als er minder uitval is en de competenties om om te gaan met verschillende culturen ook bij de deelnemers goed ontwikkeld is, geeft dat de afgestudeerden een betere start op de arbeidsmarkt, met name in gebieden waar veel diversiteit is. Ook het curriculum kan soms diverser: in de horeca-opleiding op een roc werd lange tijd uitsluitend van de Franse keuken uitgegaan, terwijl de horeca daar (grote stad) allang veel diverser was. Toen de omslag naar meer inhoudelijke diversiteit werd gemaakt, verbeterde de aansluiting op het beroepenveld en dat zorgde voor meer nieuwe leerlingen.

De beladen term 'institutioneel racisme' kwamen we al eerder tegen in de bespreking van diversiteit in het mbo. Interculturele competenties worden gezien als remedie hiertegen, waardoor een betere reputatie kan ontstaan bij potentiële

deelnemers. Het lijkt erop dat het daarbij vooral om potentiële allochtone deelnemers gaat. De pijl die loopt naar een grotere instroom bevat dan ook de kanttekening 'afhankelijk van concurrentie en demografie', ook omdat in veel regio's geen ruime keus aan roc's is.

De bevindingen uit het hbo zijn weergegeven in figuur 4.9.

*Figuur 4.9 De relatie tussen interculturele competenties en doelen van de hogeschool; hoger beroepsonderwijs*



In het hbo worden activiteiten om interculturele competenties te bevorderen (niet alleen trainingen maar ook bijv. studiereizen, zie paragraaf 3.2) gezien als noodzakelijk. Interculturele competenties horen volgens betrokkenen per definitie bij de bagage van een bekwaam docent. En een bekwaam docent is weer een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs.

Volgens betrokkenen is het nodig om ook studenten te trainen op dit gebied, om hen voor te bereiden op de multiculturele maatschappij. Als voorbeeld hierbij werd een verpleegkunde-opleiding genoemd waar diversiteit nauwelijks aan de orde was (in zowel leraren- als studentenpopulatie). Studenten kregen een training in gespreksvaardigheden en gingen vervolgens op stage. Een stagiaire in een grotestadsziekenhuis merkte dat de training die zij had gekregen niet aansloot bij de gespreksvaardigheden die juist daar nodig waren. Als het curriculum meer interculturele competenties had omvat, was die voorbereiding beter geweest.

Die 'multiculturele maatschappij' wordt overigens in het hbo (en in toenemende mate het mbo) ook verbonden met internationalisering. Immers, ook in het internationale bedrijfsleven is goed kunnen omgaan met mensen van verschillende achtergronden een vereiste. Deze koppeling aan internationalisering kan projecten rond interculturele competenties een duwtje in de rug geven, vanwege de steeds grotere nadruk op het internationale imago van hogescholen.

Er wordt dus een lijn getrokken van interculturele competenties naar goed onderwijs: een docent met interculturele competenties kan beter omgaan met studenten van verschillende achtergronden. Naar aanleiding hiervan werd een variant van de 'paradox van diversiteitsbeleid' geformuleerd: "Als docent moet je leren omgaan met diversiteit in je klas (competentie die je sowieso moet hebben), met als doel dat je uiteindelijk die verschillen niet meer ziet, alleen nog maar studenten die het al dan niet goed doen." Maar, benadrukken de betrokkenen, die competenties komen niet alleen bij een diverse studentenpopulatie van pas; "veel mensen hebben sowieso baat bij deze competenties".



### *Conclusie*

Als we de resultaten rond interculturele competenties in de verschillende onderwijssectoren naast elkaar leggen, kunnen we drie conclusies trekken:

- 1 Het effect van interculturele competenties op maatschappelijke doelen van het onderwijs is direct.

Als docenten interculturele competenties hebben, en – dat is uiteraard een belangrijke voorwaarde – deze ook uitdragen, dan heeft dat een direct positief gevolg op de maatschappelijke leerdoelen zoals die met name in po en vo zijn gedefinieerd.

En daarnaast wordt in vo, mbo en hbo de maatschappelijke context (vervolgonderwijs, werk) genoemd – als leraren leerlingen interculturele competenties aanreiken leidt dat tot een betere voorbereiding op de maatschappij. Dat geldt voor 'multiculturele omgevingen' (grote steden), maar ook voor 'internationaal bedrijfsleven'.

- 2 Het effect van interculturele competenties op de kwaliteit van docenten is direct.

Volgens de betrokkenen horen interculturele competenties per definitie in het competentieprofiel van een goede docent. Zonder deze competenties ontbreekt er iets. Dit geldt los van de leerlingpopulatie. Want ook in een uiterlijk homogene groep autochtone leerlingen kunnen onderlinge verschillen spelen waarmee op een goede manier moet worden omgegaan.

- 3 Het effect van interculturele competenties op prestaties is indirecter.

Voor instellingen met een diverse leerlingpopulatie worden met name in het mbo wel vrij directe effecten verwacht van interculturele competenties, omdat een groot deel van de uitval van allochtonen wordt verklaard uit onbegrip (van de leraren voor de leerlingen). Maar ook in 'witte omgevingen' zijn deze competenties nodig volgens de betrokkenen; het omgaan met verschillen gaat dieper dan alleen etnisch-culturele verschillen. Niettemin zijn deze effecten minder onmiddellijk dan de hiervoor genoemde.

#### 4.4 Verband tussen diverser personeel en interculturele competenties

Een onderwerp dat tot nu toe alleen zijdelings aan de orde kwam is het verband tussen een diverser docententeam en interculturele competenties. We hebben deze twee onderwerpen hierboven apart behandeld, maar ze hebben alles met elkaar te maken. We onderscheiden drie verbanden.

##### *1 Een diverser docententeam vergroot de kans op al aanwezige interculturele competenties.*

Vanwege de persoonlijke ervaringen van 'biculturele' docenten kunnen zij bepaalde ervaringskennis inbrengen in de mix van competenties in het team. Dat wil niet zeggen dat individuele allochtone docenten altijd meer interculturele competenties bezitten, maar wel dat het team als geheel een grotere variatie in achtergronden en perspectieven kent.

*2 Interculturele competenties zijn geen substituut voor een divers docententeam.*

De specifieke waarde van een divers docententeam ligt ook in zaken die niet door 'witte docenten met interculturele competenties' worden gedekt. Met name voor scholen met een diverse leerlingpopulatie kan de rolmodelfunctie en het specifieke netwerk nóg beter vervuld worden door allochtone docenten (waarbij het wel een complicerende factor kan zijn als een school veel verschillende culturen in de leerlingpopulatie heeft). Het 'aanschouwelijk onderwijs' is op een aantal variabelen een sterkere invloed dan interculturele competenties alleen.

Dat neemt niet weg dat ook 'witte teams' met interculturele competenties een sterk positief effect op de kwaliteit van het onderwijs en het pedagogisch klimaat kunnen bewerkstelligen. Trainingen lijken daarom extra aanbevelenswaardig voor teams die met een vrij snelle verandering van leerlingpopulatie zijn geconfronteerd. Zoals op de Forum-conferentie *De slag om de leerkracht* werd gezegd: "Het grootste risico lopen niet zozeer de 'zwarte' of 'witte' scholen, maar die scholen die met een bepaald team ineens een andere leerlingpopulatie moeten bedienen".

*3 Interculturele competenties vergroten de kans op het 'binden en boeien' van allochtone leraren.*

Een goede sfeer in de lerarenkamer is belangrijk voor iedere beginnende docent. Goede begeleiding en mentoring zijn, zoals al geconstateerd, altijd van belang ongeacht iemands herkomst. Maar dit speelt extra als er maar weinig allochtone docenten zijn. Dan komt het aan op interculturele competenties bij alle betrokkenen om een goede match te maken. Dit is niet eenvoudig, zoals uit het aangehaalde onderzoek naar multiculturele teams bleek. Hierin spelen interculturele competenties een hoofdrol.

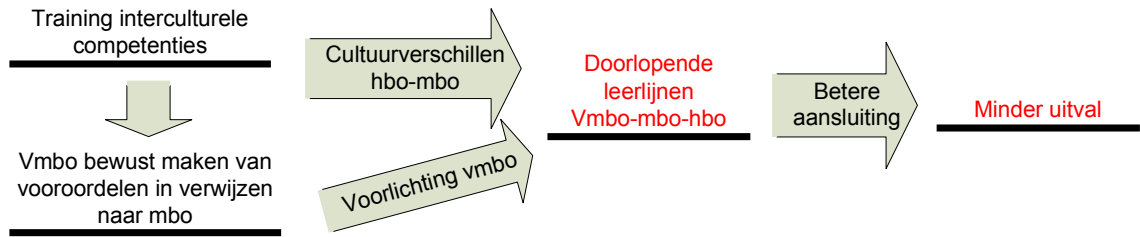
#### 4.5 Andere verbanden

Tot besluit noemen we in deze paragraaf enkele andere verbanden rond diversiteit en doelen van de school, die in de praktijk van het onderwijs worden aange troffen.

*Beroepenveld, doorlopende leerlijnen, diversiteit*

Een van de topprioriteiten voor het mbo is de verbinding met vmbo en hbo. Dit zijn de 'leveranciers' en 'afnemers' van leerlingen in de doorlopende leerlijn. Deze prioriteit heeft allerlei onderwijsinhoudelijke consequenties, maar er is in de workshop ook een verband met diversiteit gelegd. Dit staat beschreven in figuur 4.10.

Figuur 4.10 Diversiteit en doorlopende leerlijnen vmbo-mbo-hbo



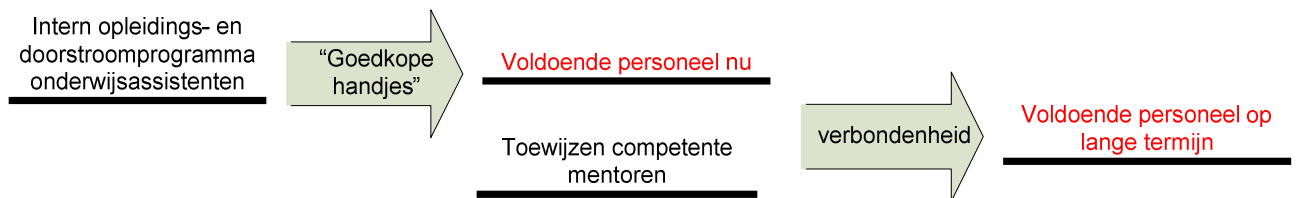
Volgens betrokkenen uit het mbo laat de aansluiting op het hbo momenteel vaak te wensen over. Een deel hiervan is te verklaren uit het verschil in taal – in het hbo wordt anders gesproken, er is een ander tempo, er wordt meer zelfstandigheid verwacht. Ook dit zijn in zekere zin cultuurverschillen, waar interculturele competenties kunnen helpen om deze te overbruggen.

En in de relatie met het vmbo kan een roc helpen om betere beroepskeuzes te maken. Roc's ervaren soms dat vmbo-scholen te makkelijk keuzes maken voor jongeren: "Sommige sturen alle Marokkaanse jongens naar detailhandel, waar ze vervolgens massaal uitvallen." Ook hierin kan een grotere fijngevoeligheid uitval voorkomen en de doorlopende leerlijn verbeteren.

*Personeelsplanning op korte en lange termijn*

In het kader van het project van ROC Nijmegen (waarin allochtonen van de eerste generatie intern worden opgeleid tot onderwijsassistent met als doel om later in dienst te treden van datzelfde roc) werd nog een verband getrokken met enkele hrm-doelen. Dit is schematisch weergegeven in figuur 4.11.

Figuur 4.11 Project onderwijsassistenten en de langere termijn



Het project is voor leidinggevenden op een bepaalde manier aantrekkelijk op de korte termijn, het levert 'goedkope handjes' en zorgt zo voor voldoende personeel op het moment zelf. Maar als het daarbij blijft, laten de negatieve gevolgen niet lang op zich wachten – een gebrek aan aansluiting leidt dan al snel tot uitval en een negatief gevoel bij de betrokkenen. Interculturele competenties in het team zijn dus nodig, en competente mentoring van de betrokkenen. Hierbij wordt benadrukt dat interculturele competenties moeten beginnen bij (team)leidinggevenden. En in het mentorschap zijn de competenties van de mentor belangrijk, en niet het matchen van allochtone mentor aan allochtoon personeel. Die leiden tot meer verbondenheid tussen de 'nieuwkomer' en het bestaande team, wat bijdraagt aan een strategischer doel, namelijk voldoende personeel op de langere termijn.



## 5 Conclusies: hoe loont diversiteit?

Het hoofddoel van dit onderzoek is inzicht krijgen in de manier waarop diversiteit en diversiteitsbeleid meerwaarde kan hebben voor onderwijsinstellingen. Op basis van de literatuur en de workshops in po, vo, mbo en hbo zijn we tot een aantal inzichten gekomen over vormen van diversiteitsbeleid en gevolgen van diversiteit.

De relatie tussen acties (elementen van beleid) en doelen van de school (prestatie-indicatoren) loopt globaal langs twee centrale noties, namelijk:

- 1 een diverser personeelsbestand, met name een diverser lerarenbestand
- 2 'interculturele competenties', het goed omgaan mét diversiteit, in zowel team als leerlingpopulatie

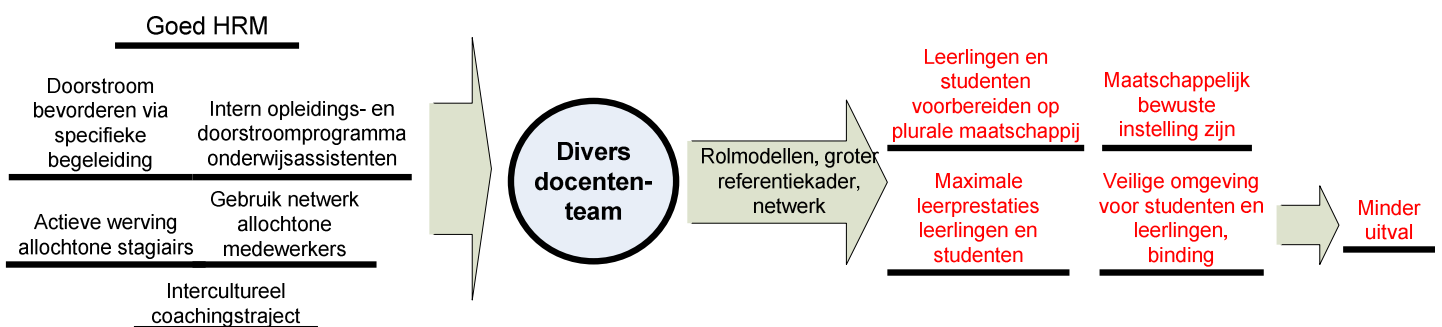
Deze twee noties hangen samen volgens veel betrokkenen: een diverser personeelsbestand vergroot de kans op kennis en vaardigheden om met 'biculturaliteit' om te gaan, en anderzijds kan een gebrek aan interculturele competenties de vorming van een diverser personeelsbestand belemmeren (zie verder paragraaf 4.4).

Op beide vormen van diversiteitsbeleid gaan we hieronder kort in.

### 5.1 Beleid gericht op een diverser lerarenbestand

Als een school/roc/hogeschool beleid wil voeren gericht op een diverser lerarenbestand, wat zijn dan de mogelijkheden en welke effecten levert het op? De bevindingen uit de verschillende onderwijssectoren op dit gebied zijn samengevat in figuur 5.1.

*Figuur 5.1 Elementen en effecten van beleid gericht op een diverser lerarenbestand*



Aan de linkerkant van het schema vinden we de elementen van diversiteitsbeleid. Bovenaan staat 'goed hrm'. Het is namelijk volgens de betrokkenen zo dat diversiteitsbeleid begint bij goed personeelsbeleid in het algemeen. Specifieke acties zijn daarnaast mogelijk, maar goed hrm vormt de basis. De specifieke acties die een school/roc/hogeschool kan uitvoeren, liggen op het terrein van actieve werving van allochtone stagiairs, het 'opscholen' van eigen onderwijsassistenten tot leraren, of het werven en coachen/opleiden van allochtoon talent. Op

die manier is de veelgehoorde klacht over allochtone leraren, 'ze zijn er niet', te omzeilen: immers, naast directe werving van leraren kan een onderwijsinstelling zelf investeren in het opleiden van personeel, en de talentvollen onder hen aan zich binden.

Wat zijn dan de effecten, als het personeelsbestand diverser is geworden? Deze effecten worden vooral verwacht op scholen met een diverse leerlingpopulatie. Op grond van ervaring geven betrokkenen aan dat meer diversiteit onder de leraren leidt tot een grotere variatie aan pedagogische stijlen en inzichten, wat leidt tot effectiever omgang met de diversiteit onder de leerlingen en minder uitval. Een allochtone docent kan bijvoorbeeld een allochtone leerling effectiever stimuleren de opleiding af te maken.

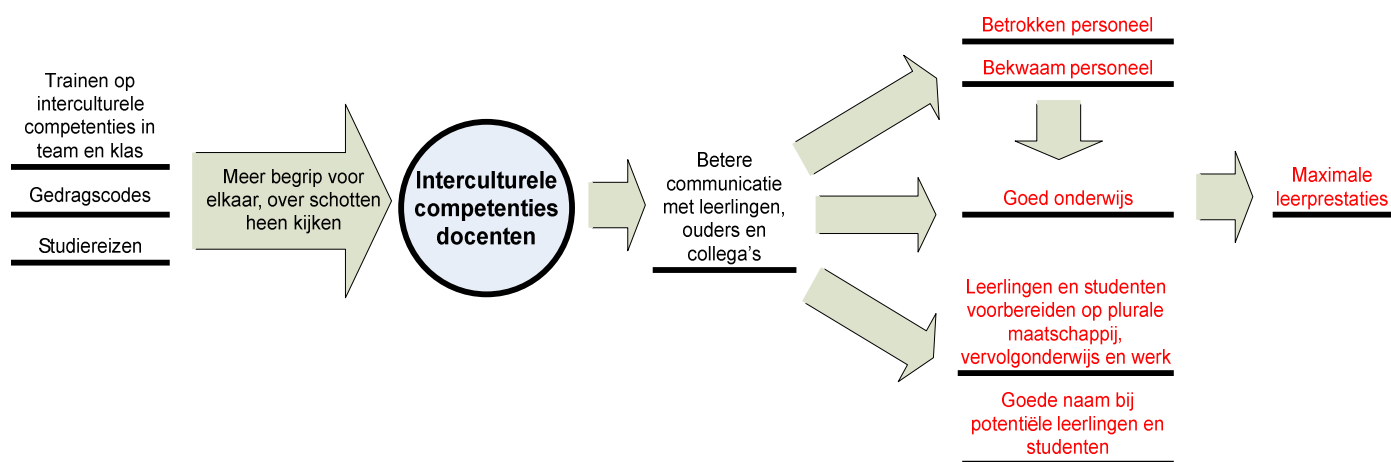
Daarnaast zijn er maatschappelijke doelen van de school, die niet alleen voor scholen met een diverse leerlingpopulatie gelden. Zo is de voorbereiding op de multiculturele maatschappij gebaat bij een lerarenbestand met een variatie naar herkomst, juist om te laten zien dat verschillen in afkomst niet allesbepalend zijn. Dit is de 'paradox van diversiteitsbeleid': *juist door leerlingen bloot te stellen aan leraren van veel verschillende achtergronden, leren ze dat iemands achtergrond niet allesbepalend is en dat goede leraren er in veel gedaanten zijn. Het gehoopte effect van voldoende verschillen in achtergronden van leraren is dat die verschillen er niet meer toe doen.*

En bovendien is diversiteitsbeleid in twee onderwijssectoren (po en bve) in de cao opgenomen; instellingen zijn hier verplicht concrete actie te ondernemen om te streven naar een personeelsbestand waarin allerlei doelgroepen vertegenwoordigd zijn.

## 5.2 Beleid gericht op interculturele competenties in het team

Figuur 5.2 geeft de belangrijkste elementen weer van beleid gericht op het vergroten van de interculturele competenties in het team, en de effecten die dit beleid heeft.

*Figuur 5.2 Elementen en effecten van beleid gericht op interculturele competenties*



De mogelijke elementen van dit beleid vinden we links in de figuur. Het meest voorkomende element zijn trainingen voor docenten en/of leidinggevenden. Die trainingen zijn meestal niet gericht op leerlingen óf het team zelf, maar op beide. Interculturele competenties hebben daarom zowel nut binnen een team als tussen een 'wit team' en een diverse leerlingpopulatie. Maar ook in een volledig autochtone context dragen interculturele competenties, als deze ook hun weg vinden naar de lessen, bij aan de burgerschapscompetenties van leerlingen. Deze burgerschapscompetenties zijn verplicht materiaal in het primair (kerndoel) en voortgezet (eindexamenprogramma vmbo) onderwijs, en hebben direct te maken met het voorbereiden van leerlingen/studenten op de multiculturele maatschappij (mbo/hbo).

Verder wordt, bij een diverse leerling- en ouderpopulatie, een positief effect verwacht op de communicatie, wat weer positieve invloed heeft op de leerprestaties.

Los van deze overwegingen horen interculturele competenties volgens betrokkenen in binnen- en buitenland bij de basisvaardigheden van een leraar. In die zin leiden trainingen op dit gebied tot een grotere bekwaamheid van het personeel, en daarmee tot beter onderwijs. En ook valt (niet in deze figuur opgenomen) een positief effect op de collegiale verhoudingen te verwachten. Daardoor pakt de diversiteit van het personeel (als die er is) positiever uit, of zullen eventuele toekomstige allochtone collega's zich eerder welkom voelen (als er nog geen diversiteit in het personeelsbestand is).