

Jong-leren met verschil: een drieluik

Introductie

Dit drieluik bestaat uit drie geschreven bijdragen van betrokkenen bij een tweejarig instellingsproject 'Jong-leren met verschil' (students4students; 2019-2021) op de Hogeschool Utrecht, ondersteund door ECHO (Expertisecentrum Diversiteitsbeleid).

Doel van ECHO was om hoger onderwijsinstellingen te inspireren en te ondersteunen om in co-creatie met studenten vernieuwende programma's te ontwikkelen die bijdragen aan kansengelijkheid voor alle huidige en toekomstige studenten. In het projectplan, dat werd gehonoreerd door ECHO, is het project als volgt gemotiveerd:

“Een divers samengestelde gemeenschap van studenten en docenten draagt bij aan een inspirerende en uitdagende leeromgeving. Toenemende diversiteit biedt kansen om talent aan te boren en innovatie en creativiteit te versterken. Alle studenten moeten worden voorbereid op het professioneel omgaan met de toenemende verscheidenheid in de samenleving en zo tevens als professionals een bijdrage te leveren aan het overbruggen van verschillen en het vergroten van de leefbaarheid. De onderwijspraktijk en de beroepspraktijken zijn drukdoende zich te herpositioneren binnen een toenemend diverse samenleving. Studenten, docenten, cliënten en professionals met diverse achtergronden kunnen daarbij worden beschouwd als ‘actieve actoren van verandering’ (projectplan Jong-leren met Verschil, 2019).

Het project 'Jong-leren met verschil' werd ontwikkeld op basis van de ervaring van de werkgroep diversiteit van Hogeschool Utrecht die sinds 2015 actief was en was samengesteld uit docenten en studenten. Hoewel de aandacht voor etnisch-culturele en religieuze diversiteit (1) aanvankelijk redelijk dominant was, is uitdrukkelijk een keuze gemaakt voor diversiteit in brede zin en daarmee ook voor aandacht voor onder meer gender- en seksuele diversiteit (2) en voor verschillen op basis van mogelijkheden en/of beperkingen (3). Op grond hiervan is in 2018 in de werkgroep gekozen voor deze drie 'aandachtsgebieden'. De werkgroep stelde dat daarbij altijd moet worden uitgegaan van meervoudige identiteiten en een intersectioneel perspectief, met aandacht voor 'cross-overs' tussen de aandachtsgebieden. In de werkgroep werd al enige tijd gesproken over de mogelijkheid om kennis te genereren vanuit de leefwereld van de student zelf. Bijvoorbeeld een student die een artikel schrijft over het opgroeien met twee verstandelijk beperkte ouders en 'desalniettemin' succesvol is in het hoger onderwijs. Een student met een migratieachtergrond die een artikel schrijft over waarom er nog zo weinig pleeggezinnen zijn binnen de eigen moslimgemeenschap.

Ervaringskennis is een belangrijke derde kennisbron, naast professionele en wetenschappelijke kennis. Kennisgeneratie vanuit de eigen leefwereld biedt studenten de mogelijkheid iets bij te dragen aan vraagstukken die spelen rond de eigen gemeenschap, of om iets te betekenen voor andere studenten met eenzelfde achtergrond én tegelijkertijd voor alle studenten, die als

professionals worden voorbereid op het werken in een diverse samenleving. Het biedt tevens kansen om, naast aandacht voor de meer problematische kanten van diversiteit, uit te gaan van ‘de kracht en waardering van verschil’.

De start van het project bestond uit het werven van studenten vanuit drie groepen: LHBTI+ studenten, studenten met een al dan niet gedwongen vluchtverleden en studenten plus, oftewel ‘met beperkingen’. Daarna vond het formeren van drie teams (op basis van de genoemde diversiteitskenmerken) plaats, waarbij ieder team een coach kreeg toegewezen. Er werd een interviewtraining aangeboden en studenten maakten een start met het doen van diepte-interviews met andere studenten. De data die de interviews genereerden zouden uiteindelijk moeten leiden tot producten die ingezet kunnen worden in het curriculum en op deze wijze kunnen bijdragen tot het vergroten van de zichtbaarheid van diversiteit. De studenten werden aangesproken als (peer-)onderzoeker en werden betaald als student-assistent. Tevens was er budget voor het maken van de producten. Ten gevolge van corona, vanaf 2020, hebben veranderingen plaatsgevonden in de oorspronkelijke opzet zodat we het project online konden voortzetten.

De auteurs van dit drieluik hebben deel uitgemaakt van de stuurgroep, die gedurende twee jaar leiding gaf aan het project: de coördinatoren (student en docent) en een onderzoeker. In juni 2021 heeft binnen de stuurgroep een evaluatie van het project plaatsgevonden en dat was tevens de start van een aantal gesprekken tussen de drie auteurs waarin teruggekeken en gereflecteerd werd op het project. De weerslag hiervan is terug te vinden in de drie afzonderlijke bijdragen.

In het eerste artikel is de studentcoördinator van het project aan het woord, vooral vanuit haar eigen ervaring als eerste generatie student in het hoger onderwijs (ecologische pedagogiek) en het belang dat aandacht voor diversiteit vanuit haar eigen achtergrond met zich meebracht. Zij nam ook al deel aan de werkgroep diversiteit en is mede initiatiefneemster van het project ‘Jong-leren met verschil’. De docentcoördinator is in het tweede artikel aan het woord, met name vanuit de vragen en discussies die in de evaluatie van het project binnen de stuurgroep aan de orde kwamen. In het derde artikel is een onderzoeker aan het woord die vooral gefascineerd werd door het maakproces van de producten dat in gang is gezet tegelijkertijd met het samenvoegen van de drie afzonderlijke groepen en de impact van divers samengestelde teams op het ‘maken’ zelf.

Juni, 2022

Saire Akce (studentcoördinator)

Peter Hendriks (docentcoördinator)

Hanke Drop (onderzoeker)

1. De kleurrijke gevel

Diversiteit lijkt steeds meer de aandacht te krijgen in Hogeschool Utrecht. Helaas komt daar ook een ‘maar’ bij kijken. Beleid moest niet van bovenop komen, maar van onderop ontstaan. Dat hield in dat we gewoon aan de slag zouden kunnen, terwijl er geen middelen daarvoor beschikbaar waren. Er zou niets of niemand de werkgroep Diversiteit in de weg staan, maar ongemak en daarmee ook weerstand waren er overduidelijk. Voor veel collega’s die zich bezighouden met diversiteit en inclusie zal dit bekend in de oren klinken.

Toen voormalig minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschap Jet Bussemaker in 2017 de campagne Students-4-Students lanceerde, was dit het moment om van onderop te gaan werken aan diversiteitsvraagstukken. De middelen werden verstrekt vanuit het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. En de campagne wilde dat het eigenaarschap bij de studenten kwam te liggen. Dit was precies waar ik naar op zoek was. Wat mij vervolgens verbaasde is dat zelfs wanneer je van onderop met gelijkgestemden te werk wil gaan en eigenaarschap hebt over het gehele project, dit ook verschillende uitdagingen met zich meebrengt. Met dit stuk zal ik proberen om inzicht te geven in het ontstaan en het maakproces van ‘Jong-leren met verschil’, over eigenaarschap van studenten en de pedagogische opdracht van leraren.

Projectplan ‘Jong-leren met verschil’

Het is niet altijd vanzelfsprekend geweest binnen de HU organisatie dat diversiteit uitgesproken steun kreeg van het hoogste centrale niveau. Met de start van het studiejaar 2019-2020 is echter HU breed vol ingezet op de thema’s inclusie en diversiteit. De (HU) werkgroep diversiteit, waarin studenten een belangrijke rol spelen, heeft de afgelopen jaren (2015-2018) gerealiseerd dat diversiteit niet van de agenda is verdwenen. Dit lijkt ook het moment om kansen te benutten en de werkgroep wil die gebruiken om diversiteit steviger in onderwijs en onderzoek te verankeren met een S4S project. ‘Mede-actorschap van studenten’ en ‘community vorming’ staan binnen de HU volop in de aandacht: aandacht voor de rol van studenten in medezeggenschap. De betrokkenheid van studenten moet vergroot worden, zoals in het meedenken over het curriculum, het alumni-beleid, het ontwikkelen van communities. Zodoende is het idee ontstaan om ‘Jong-leren met verschil’ op te zetten.

Rol als projectleider en eigenaarschap vanuit studentperspectief

De Students-4-Students campagne had tot doel om studenten als para-professionals in te zetten voor projecten die ten dienste staan van diversiteit, inclusie en die ook bijdragen aan de bevordering van studiesucces, gelijke kansen en vergroting van het thuisgevoel voor alle studenten. Allereerst ben ik als student-projectleider aangesteld om samen met de docent-projectleider het project te coördineren. De student-onderzoekers zijn HU breed geworven via

een flyer en via contactpersonen binnen de verschillende instituten. Brede spreiding over de instituten was immers een van de uitgangspunten. Een belangrijk selectie criterium was ervaringskennis op een van de drie gekozen terreinen van diversiteit. Het criterium hiervoor was zelfidentificatie. Een enkele student had een niet-directe zelfidentificatie (bijv. als familielid van...). Twee student-onderzoekers werden lid van de stuurgroep. Deze studenten kregen extra uren voor PR en sociale media contacten. De samenwerking vond vooral plaats in overlegsituaties binnen de stuurgroep, tussen de twee projectleiders onderling en binnen de drie teams met coaches en student-onderzoekers. De inzet was (betaald) beperkt tot twee uur per week. Die belasting was complex: je merkte dat er soms sprake was van overbelasting bij participerende studenten en dan wilde je er niet ook nog eens een schepje bovenop doen, maar anderzijds leidde dat soms ook tot overbescherming van studenten. Tijdens de coronacrisis werden studenten kwetsbaarder: financieel, in hun studie (en studievoortgang), soms moesten ze meer mantelzorgtaken verrichten, studenten plus (vooral zij met een psychische beperking) werden soms extra geraakt.

Daar waar het onze insteek was om de studenten eigenaarschap over het project te geven, leken de studenten te wachten op een opdracht. Door in gesprek te gaan met hen leerden we dat we met dit soort projecten het beste duidelijkheid en richtlijnen voor de nodige ondersteuning konden bieden. We leerden dat studenten uitermate creatief zijn in het bedenken van mogelijkheden vooral in tijden van beperkingen, zolang het doel van het project duidelijk blijft. Ze weten heel goed wat het belang is van het vertellen van verhalen en hoe belangrijk het is dat ze niet alleen als 'kwetsbaar' gezien worden; ze tonen idealisme en gedrevenheid en zijn uitstekend in staat om in de rol van ervaringsdeskundige kennis over te dragen aan anderen. Het feit dat we dit met elkaar deden, dus dat we ons inzetten voor en met andere studenten, werkte laagdrempelig. We kenden elkaars belevingswereld en daar waar dit wel onbekend terrein was waren we nieuwsgierig naar het daarbij behorende verhaal. Door deze vorm aan te blijven houden is er veiligheid gecreëerd waarin ieder zichzelf kon zijn. Tevens zorgde dit er ook voor dat de studenten op gegeven moment niet meer in aparte groepjes wilden werken, maar juist gemixt met elkaar.

Het belang van diversiteit erkennen

Ik krijg vaak te horen waarom ik me zo druk maak over de *sense of belonging* van studenten en over kansenongelijkheid in het onderwijs. En wat maakt het nou uit als bepaalde studenten uitvallen, want het gaat toch om de kwaliteit?

Stel je een stad voor waar je nog nooit bent geweest, waar een gebouw staat dat je alleen langs de snelweg hebt gezien wanneer je er met je ouders langsreed op weg naar familie in het zuiden. Een gebouw met vele kleuren op de gevels. Een gebouw waar je veel bewondering voor hebt, omdat de maatschappij verwacht dat je je daarin moet invecchten. En een studie in het hoger onderwijs is daar een middel voor! Aan de andere kant heb je je ouders, die diezelfde verwachtingen van jou

hebben. Stel je je dat plekje op de snelweg voor, waar je elke keer weer opnieuw tijdens het erlangs rijden zegt: “Kijk *baba*, op een dag ga ik hier studeren”, en waarop je vader zegt “*in sha’Allah kizim, in sha’Allah*”. Een term die vaak wordt gebruikt door de islamitische gemeenschap, een manier van overgave en vertrouwen: “Als God het wil, mijn dochter, *in sha’ Allah*”.

Nadat ik mijn opleiding maatschappelijk werk en dienstverlening op het mbo had afgerond, ben ik op zoek gegaan naar een vervolgopleiding. Ik was erachter gekomen dat de doelgroep van het maatschappelijk werk mij niet aansprak, maar het soort werk vond ik wel leuk. Werken met mensen, ondersteunen en begeleiden sprak me aan. Op de website van de HU had ik gelezen over ecologische pedagogiek en dit beviel me wel. Ik zou koste wat het kost gaan studeren aan die hogeschool met de kleurrijke gevel. Al zou ik er jarenlang wel 4 uur, soms 5, voor moeten reizen met het openbaar vervoer. Ik had een bijbaantje bij de openbare bibliotheek in Dronten. Ruim van tevoren had ik vrij gevraagd om op de zaterdag de open dag te bezoeken. Mijn leidinggevende kon geen vervanger regelen, maar ik stond erop dat ik de open dag zou gaan bezoeken en dat ik echt niet kwam werken. Al had ze geen vervanger. Zij stond erop en ik hield voet bij stuk. Uiteindelijk ben ik niet gaan werken, al was er niemand anders die mijn werkzaamheden kon overnemen. Samen met mijn ouders gingen we met de auto naar de open dag. Dit was de eerste keer in mijn leven dat ik een hogeschool binnenliep.

Er was een grote menigte. Het bracht lawaai met zich mee, waardoor wij ook genoodzaakt waren om hardop te praten. Ik merkte meteen op dat mijn moeder de enige vrouw was met een hoofddoek op in het gebouw. Ook waren er heel weinig studenten met een zichtbaar bi-culturele achtergrond. En al helemaal niet tussen de studenten en docenten die er namens de opleidingen stonden om die te promoten. Ik was trots op mijn ouders dat ze met mij mee waren en tegelijkertijd voelde ik me totaal niet op mijn gemak in de wandelgangen. Het was een gek gezicht, omdat ik ook een van de weinigen was die haar ouders had meegenomen. Mijn vader merkte het en zei dat hij beloofde mij te steunen bij het behalen van mijn diploma. Volgens mijn moeder hoefde ik niet bang te zijn, want ik had mijn gezin achter mij staan. Ik hoefde geen bijbaan te nemen, want mijn ouders zouden alles gaan betalen. De overheid gunde mij studiefinanciering met een aanvullende beurs. En mijn broertje kreeg extra studiefinanciering, omdat hij het tweede kind was dat ging studeren. Ik hoefde niet te helpen bij het huishouden. Wanneer ik thuis aankwam, had mijn moeder allang gekookt en mijn pantoffels op de verwarming gelegd zodat ik ze warm kon aantrekken. Ook hoefde ik niet meer te zorgen voor zieke familieleden. Desondanks had ik het knap lastig in het hoger onderwijs. Ik raakte er niet wegwijs, voelde me alleen en niet begrepen en wilde mijn ouders trots maken.

Het belang van inclusie

De reden dat ik me alleen en niet begrepen voelde kwam door de dynamiek in- en samenstelling van de klas. Het leek alsof de vragen die ik stelde niet eerder waren gesteld en alsof de perspectieven die ik vanuit mijn eigen ervaring deelde niet eerder waren gedeeld. Dat leidde ik af

uit de antwoorden die ik van mijn docenten kreeg: “omdat wij dit hier zo doen” of “deze boeken zijn gericht op westerse theorieën, omdat wij in het westen leven”. Ook miste ik het studentenperspectief in het onderwijs. Wie waren de studenten die in mijn klas zaten? Welke ervaringsdeskundigheid en kennis namen zij mee de klas in? Dat vond ik belangrijk om te weten, want als dat bekend was konden docenten immers de kennis die er al was als vertrekpunt nemen. Ook ben ik van mening dat hierdoor een betere aansluiting kan plaatsvinden op de leef- en belevingswereld van de student. Ik nam geen genoegen met de eenzijdige antwoorden die ik kreeg, omdat ik vond (en nog steeds vind) dat hedendaagse pedagogen moeten worden opgeleid om te kunnen functioneren in de veelzijdige, multiculturele samenleving van nu. De pedagogische vraagstukken zijn de laatste decennia veranderd, daar kunnen we niet omheen. Dit komt mede doordat de samenleving is veranderd. En daarom vind ik ook dat de lesstof daarop hoort aan te sluiten.

Mijn bachelor scriptie die ik in 2016 schreef begon ik al met een aanleiding met daarin de volgende feiten: “In Nederland is de multi-etnische samenleving in grote en middelgrote steden een feit (Crul, 2010). De hogescholen krijgen hierdoor te maken met een extra studentenpopulatie die deels bestaat uit (niet-westerse) allochtone studenten (Crul, 2010). Deze studentenpopulatie bestond in 1995 uit 27.000 studenten en is in 2008 verdrievoudigd naar 81.000 studenten (CBS, 2009).” Dit is overigens niets nieuws. In de jaren zestig waren dit de arbeiderskinderen, dus kinderen waarvan de ouders laagopgeleid waren. Later kwam er een onderwijsherziening, de Mammoetwet, waardoor deze kinderen makkelijker konden doorstromen naar het hoger onderwijs. Sindsdien gaan er steeds meer mensen naar het hoger onderwijs. In de jaren zestig was 5% van de beroepsbevolking hoogopgeleid. Nu is dit in een stad als Amsterdam 50 procent. Tegenwoordig zijn het veel vaker leerlingen met een migratieachtergrond die als eerste in hun gezin naar het hoger onderwijs gaan (Graevenitz & Visser, 2020). Als eerste generatie student richtte ik mij tijdens het afstuderen op de ervaringsverhalen van studenten, namelijk door hen te bevragen naar hun ervaringen met (het gebrek aan) etnische diversiteit binnen de docententeams van Ecologische Pedagogiek. Studenten die destijds een interview gaven wilden meer diepgang in het vak ‘Diversiteit in opvoeding’. Ook werd genoemd dat het niet genoeg is om maar één vak te wijden aan diversiteit en inclusie, maar dat diversiteit moest terugkomen in meerdere vakken en in alle vier de jaarlagen. De studenten gaven aan meer te willen leren over de normen en waarden van diverse doelgroepen, over het pedagogisch handelen en de systeemtheorieën die bij etnisch diverse gezinnen horen. Dit vonden zij belangrijk, omdat zij van mening waren dat zij op deze manier beter voorbereid worden op het toekomstige werkveld. Ook toen was een van mijn aanbevelingen om studenten actief te betrekken en hun ervaringskennis te benutten door middel van onderzoek om vervolgens met elkaar in gesprek te gaan over de inzichten en het proces. Een daarbij horend inzicht was dat de opleiding op deze manier tegemoet kon komen aan het gemis aan interactie tussen studenten onderling (over diversiteit in bijvoorbeeld opvoeding) in de klas.

In het *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (2016) staat een interview met Marcel Herpen, bekend van het

boek “Duurzaam opvoeden en ontwikkelen”. Daarin zegt hij dat we de pedagogiek behoorlijk hebben veronachtzaamd. In korte tijd is er veel aandacht gekomen voor sociologie en vooral voor psychologie. Volgens Herpen zijn we bewuster dat ‘onze’ kinderen in deze tijd iets anders vragen en zeggen. Vervolgens zegt hij: “Niet alleen onze eigen kinderen, maar ook de kinderen die erbij komen – soms van ver – die in hun diversiteit ons echt iets anders vertellen. Dat betekent dat het ook een natuurlijke ontwikkeling is waarbij de emancipatie van het kind de laatste grote emancipatiegolf is, terwijl we met de andere emancipaties bepaald nog niet klaar zijn.” Herpen meent dat we in die complexiteit de emancipatie van de kinderen proberen te bewerkstelligen. We hebben er niet veel ervaring mee en dit moet dus uitgezocht worden met de generatie die zich er wel van bewust van is, maar helaas is die traditie nog niet opgebouwd. De weg die ik heb bewandeld heeft mij daardoor ook juist gevormd tot wie ik nu ben en hoe ik tegen het onderwijs aankijk. Mede door verschillende onderzoeken en vooral door sociale media weet ik tegenwoordig ook dat ik niet de enige ben die dit pad heeft bewandeld. En ik zal ook niet de laatste zijn. Daarom wil ik zichtbaar zijn voor de studenten die in dezelfde situatie zitten. Ik wil hen verder helpen door hen te zien, naar hen te luisteren, relaties op te bouwen en netwerken te vormen door aan te sluiten bij de behoeftes. En dit geldt niet voor mij alleen. Het is onze opdracht om als onderwijzers collectief (opnieuw) naar de pedagogiek te kijken.

De pedagogische opdracht

Uit onderzoek van de Eerste Kamer blijkt dat docenten in het hoger onderwijs onvoldoende zijn toegerust om om te gaan met diversiteit ([‘Omgaan met diversiteit moet onderdeel van BKO worden’ - ScienceGuide](#)). In het onderzoeksrapport staan voorbeelden van docenten die vaak over het coronavirus beginnen tegen Chinese studenten. Er staat de casus in dat medestudenten “Minder! Minder!” roepen wanneer een student met een Marokkaanse achtergrond binnenloopt en de docent het voorval negeert. Zelf heb ik ook incidenten meegemaakt tijdens mijn studie. Ik voelde me niet begrepen tijdens de leerteambijeenkomsten. Ik herkende me niet in het beeld dat in de westerse theorieën wordt geschetst en wanneer ik er wat van zei dan had ik niet genoeg theoretische bagage om een gelijkwaardige discussie aan te gaan met de docent. Ik herkende mezelf en een groot deel van de maatschappij ook niet in de beelden van de westerse theorieën over het ‘niet-westen’. Voorbeelden die ik mij kan herinneren en die gekerfd staan in mijn geheugen zijn bijvoorbeeld dat ouders met een migratieachtergrond hun kinderen zouden slaan met slippers, riemen of andere voorwerpen. Of dat ik op een zin uit een boek werd gewezen uit de jaren '90, dat allochtone jongeren veel diefstallen plegen of zich niet gedragen in de openbare orde. “Dit is wellicht een goede onderbouwing waarom studenten uitvallen in het onderwijs”, werd er gezegd. Wat ik nooit zal vergeten is dat we de film *Fitna* moesten kijken tijdens het vak ‘Diversiteit in Opvoeding’. Daar zat ik dan, samen met nog een medestudent met een Islamitische achtergrond tussen de westerse studenten, naar een film te kijken waar (zacht uitgedrukt) mijn identiteit de grond wordt ingeboord. Onderbouwd met beelden uit Iran en Afghanistan. Uit landen waar geen democratie is, waar mannen en vrouwen geen gelijke rechten

hebben en waar überhaupt minderheidsgroepen niet dezelfde rechten hebben als de bevolking die wel ‘voldoet’ aan het ‘zijn van’. Dit is een voorbeeld van hoe je het didactisch niet moet aanpakken. Wat is wel een goed voorbeeld van inclusie? Hoe komt het tot haar recht zonder het discriminatieverbod of de godsdienstvrijheid onder druk te zetten? Wat te doen als bepaalde mensen niet mogen deelnemen of dat bepaalde besluiten negatief uitpakken voor een bepaalde minderheid? In de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA) Canon Diversiteit wordt inclusief onderwijs als volgt gedefinieerd:

“Een school biedt inclusief onderwijs als de school alle leerlingen verwelkomt onafhankelijk van hun achtergrond, karakteristieken of speciale zorgbehoeften en in de behoeften van al deze kinderen voorziet. Een inclusieve school ziet verschillen als verrijking. De cultuur van een inclusieve school is er een waar iedereen zich mee kan identificeren en waarin diversiteit binnen en buiten de organisatie positief gewaardeerd wordt. De wrijving en spanning, die ook kan ontstaan in de diverse context, worden in inclusief onderwijs niet uit de weg gegaan, maar juist benut door schoolmanagement en leerkrachten (Radstake, z.j.). Inclusief zijn impliceert dan ook openstaan en blijven voor continue doorontwikkeling en vernieuwing (de Oliveira Andreotti, 2014).” Verplaats leerlingen door studenten en je hebt een kader voor het hoger onderwijs.

Op dit moment doet de commissie de aanbeveling om de Basis Kwalificatie Onderwijs (BKO) aan te passen. Door middel van de BKO kan de overheid docenten verplichten om te werken aan hun bekwaamheid op het gebied van diversiteit en inclusie. De onderzoekscommissie verwacht echter gemengde reacties op dit voorstel. “Een van de vragen die speelt is, ‘wil je niet te veel bij de docenten leggen?’ Die vraag speelt in het hele onderwijs. Het onderwijs zou alles moeten repareren wat de samenleving niet kan repareren. Onderwijzend personeel – in het ho en elders – heeft de handen vol aan de inhoud en de basisdidactiek.”

Aan de andere kant kun je, volgens Ganzevoort, diversiteit als belangrijk ingrediënt zien van de pedagogiek. “Dan zeg je niet dat discriminatie er ook nog bij moet. Het idee van omgaan met diversiteit als onderdeel van de BKO is dat je zegt: ‘een goede docent kan dealen met verschillen in de groep’. Verschillen schuren natuurlijk en daar moet een docent mee om kunnen gaan. Op die manier vlieg je het van de pedagogische kant aan.”

Volgens Carlos van Kan, lector Pedagogiek binnen het Kenniscentrum Talentontwikkeling bij Hogeschool Rotterdam worden didactiek en pedagogiek vaak in één adem genoemd en soms ook als één geheel gezien. Maar het zijn wel degelijk heel verschillende dingen. Pedagogiek geeft richting aan het onderwijs: hoe kijken we naar de leerlingen en waar hopen we dat ze uiteindelijk terechtkomen? Als je die doelen eenmaal hebt vastgesteld komt de didactiek om de hoek kijken: hoe gaan we dat doen en welke instrumenten gebruiken we daarvoor? Van Kan (2020) meent dat bij lerarenopleidingen de meeste aandacht vaak uitgaat naar didactiek. Er moet iets geleerd worden. Maar waarom moeten leerlingen dat leren? Waarom vind jij het als leraar belangrijk dat ze dat leren? Dat zijn de pedagogische vraagstukken. Deze vragen zijn ook essentieel voor docenten in het hoger onderwijs. Waarom vind jij het als docent belangrijk dat studenten over diversiteit leren?

Uit de interviewstudie ‘Diversiteit’ binnen Fontys Hogeschool Pedagogiek (2020) blijkt dat studenten vinden dat het lesaanbod vaak wel in orde is, maar niet goed blijken te leren hoe ze het in de praktijk moeten doen. Hiermee zeggen studenten (indirect) dat ze tools of handvatten nodig hebben om het toe te kunnen passen in de praktijk. Ervaringsgericht leren heeft een belangrijke meerwaarde: het delen van levensverhalen tijdens lessen of daarbuiten, samen naar voorstellingen of evenementen gaan, stages en projecten met het werkveld samendoen. Dit alles biedt studenten de gelegenheid om betekenisvolle ontmoetingen te hebben, kennis op te doen over diverse doelgroepen en een diversiteit sensitieve houding te ontwikkelen. Dit blijkt ook uit het onderzoek “Leren omgaan met verschillen: bijdragen van het hbo aan een veerkrachtige (super)diverse samenleving” (2020). Daarin staat dat didactisch coöperatief leren (waarbij studenten elkaar nodig hebben om samen een opdracht af te ronden) en self disclosure (waarbij in een veilige omgeving persoonlijke verhalen worden gedeeld) belangrijk zijn. Beide didactische methoden vergen een goede voorbereiding, begeleiding, nabespreking en nazorg. Ontmoeting en dialoog kunnen ook op informele manieren buiten het curriculum worden georganiseerd. Studenten verwachten bij dergelijke informele activiteiten (een geslaagde studiereis wordt als voorbeeld gegeven) een duidelijk gezamenlijk doel, zoals verbinding. Ook komt naar voren dat naarmate studenten verder zijn in de opleiding, zij ook meer en genuanceerder reflecteren op diversiteit, hetgeen in eerder onderzoek van het Kennisplatform Integratie en Samenleving wordt bevestigd (Kapel, Noor & Broekhuizen, 2018). De didactische kwaliteit van de docent is doorslaggevend voor diversiteitgevoelig onderwijs (Naber & Knippels, 2013). Het is dus zaak dat docenten zich handelingsbekwaam voelen in een gemêleerd samengestelde klas en dat studenten het curriculum als inspirerend en herkenbaar ervaren (Walraven et al, 2020).

Tevens blijkt uit hetzelfde onderzoek van Kapel, Noor & Broekhuizen (2018) dat jongeren docenten vertrouwen op basis van hun didactische vaardigheden. Dat wil zeggen, docenten geven goed les (ze leggen goed uit), helpen jongeren zelfstandig worden, leren jongeren om verantwoordelijkheid te nemen, helpen jongeren overgaan naar het volgende schooljaar of naar een vervolgopleiding, en geloven in de kwaliteiten en talenten van hun leerlingen. Daarnaast blijkt de persoonlijke band die jongeren hebben met docenten van belang voor hun vertrouwen. De meeste jongeren benadrukken het belang van het hebben of ontwikkelen van een persoonlijke relatie of band met docenten.

In het boek “Eerste hulp bij didactische ongelukken” (2006) geeft René van Kralingen als hbo-docent tips aan de hand van persoonlijke casuïstiek. In hoofdstuk 1.21, “Mijn privé domein angstvallig bewaken”, beschrijft hij zijn ervaring met een gesprek met zijn collega Loes. Hij vraagt waar Loes mee bezig is. Zij vertelt dat een student volledig in de clinch ligt met haar ouders; een andere student blijkt een verhouding te hebben met een getrouwde man en daar veel problemen van te ondervinden; twee studenten zijn dyslectisch en vragen veel aandacht; en ze heeft een Antilliaanse student in de groep die nu net een maand in Nederland is en zich totaal ontredderd voelt. De groep hangt onvoldoende samen om sociaal minder sterke studenten op te vangen, maar Loes wil er een groep van maken. Ze vertelt over verschillende contactmomenten met haar studenten, ook buiten de hogeschoolbijeenkomsten om. René is verbaasd en vraagt Loes of ze

niet te veel van zichzelf laat zien en stelt haar meerdere kritische vragen. Op een gegeven moment pakt Loes de arm van René vast en zegt: “Mensen die zichzelf openstellen, creëren openheid. Ik stel mij net zo kwetsbaar op als de studenten doen”. Daarop vraagt René wat ze gaat doen als studenten misbruik maken van de situatie en haar vertrouwen beschamen? En wat ze gaat doen als de verhoudingen verziekt raken? “Wat doe je als je studenten jou volledig claimen? Je moet wel met elkaar verder kunnen in de les”. Loes kijkt René langdurig aan en zegt langzaam: “Vanwaar die angst? Ik ben het onderwijs niet ingegaan om les te geven. Ik wil mensen leren kennen, echt leren kennen en ze helpen bij hun vorming. Het is makkelijker om afstandelijk te zijn dan je kwetsbaar op te stellen. Ik kies voor een persoonlijke aanpak, maar niet iedere student is daar ontvankelijk voor. Voor studenten die mij nodig hebben, ben ik er”. Het gesprek leidt ongemerkt tot zelfbeoordeling en zelfreflectie bij René. Door een open gesprek met zijn collega realiseert hij zich dat hij geen open en benaderbare docent is, iets wat hij wel zou willen. En daarover schrijft hij de volgende tips:

- *Als docent moet u zich realiseren dat studeren op een hogeschool voor bepaalde studenten een enorme verandering is. Studenten gaan op kamers of moeten gaan reizen, krijgen andere vrienden, komen voor het eerst in een grote stad te wonen enzovoort. Ook de hogeschool is een nieuwe wereld waarin niet voor elke student duidelijk is bij wie hij kan en mag aankloppen met studieproblemen. Als begeleidend docent is het belangrijk dat u beseft dat sociale integratie van studenten in de onderwijsorganisatie een voorspellende waarde heeft ten aanzien van hun studiesucces. Sociaal geïntegreerde studenten durven uw kamer in te lopen.*
- *Bepaal wat voor soort docent u wilt zijn. U beschikt niet over de persoonlijkheid van uw collega, dus imiteren heeft weinig zin. Niemand verplicht u om studenten thuis uit te nodigen. Maar wat wel van belang is, is dat u studenten de gelegenheid geeft hun persoonlijke verhaal te doen. Maak individuele afspreken met uw studenten. Creëer een veilige en uitnodigende sfeer waarin zij zich prettig voelen.*
- *Individuele gesprekken tijdens mentoraat/ studieloopbaanbegeleiding/ leerteambijeenkomsten geven u de mogelijkheid om studenten persoonlijk te benaderen. Met studenten met wie het klikt komt u ongetwijfeld tot goede gesprekken. Want er is iets wat u beiden prettig vindt in dit soort gesprekken. Daardoor stelt u zich open op naar elkaar en bent u emotioneel verbonden met elkaar. Deze gesprekken verlopen eigenlijk als vanzelf. Als het goed is, beleeft u er zelfs plezier aan.*
- *In de gesprekken met afstandelijke studenten is het moeilijker om een open sfeer te creëren. Studenten die ongeïnteresseerd, kwaad of klagend binnenkomen kunnen uw humeur binnen twee minuten bederven, of u dat nu wilt of niet. Er zijn studenten die uw negatieve uitstraling opmerken en daar weer op reageren. Jammer, want juist deze studenten hebben uw positieve uitstraling nodig. Om tijdens individuele mentorgesprekken echt tot een gesprek te komen, is het heilzaam als u ‘afstotende’ studenten ergens mee complimenteert. Sommige studenten stellen dit zichtbaar op prijs. Anderen kunt u misschien niet laten glimlachen. Maar heb daar dan vrede mee.*
- *Uw voornemen kan zijn om met de groep aan het einde van het jaar een afsluitende activiteit te organiseren. Misschien ontstaan er alleen vertrouwelijke gesprekken buiten de hogeschoolsfeer. Of u zich verplicht moet voelen om net als uw collega Loes uw privédoorn te openen, is de vraag. Vraag uzelf af of*

u echt een vertrouwenspersoon en vraagbaak wilt zijn. Waarom ambieert u deze taken overigens? Kunt u studenten echt verder helpen als zij problemen hebben? Wat doet u in uw privésfeer eigenlijk al aan vormingswerk? U kunt iets willen, maar de vraag is of het ook echt mogelijk is.

Bronnen

Albeda, Y. Groenevelt, M. Hermes, J. Jong, de, M. Kaulingfreks, F. Logger, J. Onstenk, J. Schermer, F. & Walraven, G. (2020). *Leren omgaan met verschillen: bijdragen van het hbo aan een veerkrachtige (super)diverse samenleving*. Hogeschool Inholland Rotterdam

Crul, M. (2010). *Naar een meerderheid van minderheden in het hoger beroepsonderwijs, een visie voor de toekomst*. Universiteit van Amsterdam, presentatie ECHO expertisecentrum diversiteitbeleid.

Diversiteit binnen Fontys Hogeschool Pedagogiek (2020)

Graevenitz, von, J. & Visser, M. (2020). *Urban onderwijs. Docenten over gelijke kansen in een veranderende wereld*. Studio Noodzaak.

Kan, van, C. (2020). [“Pedagogiek moet een belangrijkere plek krijgen in het onderwijs” - Hogeschool Rotterdam](#)

Kapel, Noor & Broekhuizen (2018). *Vertrouwen van jongeren in instituties. Onderzoek naar het vertrouwen van jongeren in politie, onderwijs en politiek*. Kennisplatform Integratie & Samenleving

Kralingen, van, R. (2006). *Eerste hulp bij didactische ongelukken*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten.

Naber, P. en Knippels, V. (2013). *Diversiteit in Vakmanschap. Opleiden met gevoel voor diversiteit*. Amsterdam: Hogeschool Inholland.

Walraven, G., De Jong, M., Kaulingfreks, F., Hermes, J., Onstenk, J., Logger, J., Groenevelt,

M., Schermer, F. en Albeda, Y. (2020). *Racisme en discriminatie tegengaan op het hbo. Sociale Vraagstukken*, 22 juni 2020.

2. Verschil als ongemak

Het hoger onderwijs moet zich herpositioneren binnen de context van een neoliberale, toenemend diverse samenleving. Hierin zijn twee belangrijke fenomenen te onderscheiden: 'transitie' en 'ontregeld zijn'. Voor docenten in het hoger onderwijs heeft de toenemende diversiteit, gepaard gaande met een toenemend zelfbewustzijn en zelfvertrouwen van 'nieuwe' studenten (en docenten), een ontregelend effect. Een van de vele dilemma's is hoe te bepalen wat precies de ongelijkheid in het onderwijs verkleint of juist groter maakt. In het bijzonder in een gepolariseerd klimaat dat een dialoog bemoeilijkt. Studenten betrekken als 'actieve actoren van verandering', een beroepsgemeenschap ontwikkelen en gelegenheid bieden tot dialoog zijn manieren om dit dilemma te benaderen (Hendriks & Van Ewijk, 2017).

“Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating ‘difference’ in dignified ways” (Barton, 1997). Banks (1993) koppelt diversiteit en hoe we ermee omgaan aan het begrip democratie en de ontwikkeling van een samenleving waarin iedereen ertoe doet en meedoet. Daarin krijgt het onderwijs een centrale rol toebedeeld. Dat viereen van verschillen ‘in waardigheid’ dat lijkt een mooi uitgangspunt, maar de praktijk is soms weerbarstig. Het trendy concept inclusie knelt en komt ook met een zeker ongemak. Radboud Engbersen en Judith Jansen (2022) spreken in de context van hun driejarige project ‘Wij in de Wijk’ bij Movisie over *inclusiekramp* en ook het onderwijs lijkt daar last van te hebben. Herwaardeer het belang van zelforganisatie en ‘bij elkaar klitten’ van mensen uit dezelfde groep, ook als het om mensen in een kwetsbare positie gaat, betogen Engbersen en Jansen. Het ‘bij elkaar klitten’ van groepen die zichtbaar anders zijn in het onderwijs wordt ook met het nodige ongemak gezien. Daarnaast vliegen de debatten over diversiteit nogal eens uit de bocht, zowel vanuit het linker als rechter politieke spectrum en waait er ook een tegenwind vanuit de discussies over het verschijnsel ‘woke’. Aan de linkerkant zou men zich hebben verloren in identiteitspolitiek ten koste van de klassenstrijd of de sociaaleconomische ongelijkheid. Aan de rechterkant is eerst ‘politieke correctheid’ en later het begrip ‘woke’ tot scheldwoord gemaakt, waarmee eveneens de strijd wordt aangegaan, net als dat de diversiteitsideologie wordt bestreden. Voeg daaraan toe de gevoelige en relevante discussies vanuit zowel de Me-Too- als de antiracisembeweging, om het gepolariseerde klimaat als context van een project over diversiteit binnen het hoger onderwijs te kunnen schetsen.

In dit artikel wordt teruggekeken op het tweejarige students4students project ‘Jong-leren met verschil’ (zie introductie). Het project is in juli 2021 geëvalueerd door de stuurgroep, bestaande uit studenten en docenten. In dit artikel worden enkele quotes en ervaren dilemma’s uit deze evaluatie gebruikt voor een reflectie op diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs. Bezig zijn met diversiteit en inclusie is onszelf onderdompelen in gevoelige taal en complexe interactie. Er gaat nogal wat aandacht naar het erbij horen, verbinding, dialoog en vooral

vreedzame dialoog en daar kan geen mens tegen zijn toch, zeker niet in het onderwijs? Polarisatie, dat willen we niet. En we zijn allemaal uniek en dus allemaal anders of verschillend en mensen moeten niet denken dat ze meer anders zijn dan anderen; ook daar kan niemand iets zinnigs tegenin brengen. Alhoewel? Een van de opmerkelijke uitkomsten van de evaluatie was dat zichtbaar werd dat sommige stuurgroep leden een hekel begonnen te krijgen aan het begrip diversiteit:

“We moeten ons vooral richten op overeenkomsten, niet op verschillen”

Het benadrukken van verschil ontregelt. Maar waarom is aandacht voor ‘anders zijn’ of verschil zo ontregelend? Vanuit een theoretisch perspectief biedt het concept ‘othering’ hierover enkele bespiegelingen:

“I think to be othered is to be denied the fullness of one’s humanity. It’s about reminding people, either by the barriers we put up in social spaces or the barriers to opportunities to advance our well-being, about saying through words or actions that ‘you’re not one of us’”.¹

‘Othering’ is het proces van het markeren en benoemen van hen die we als ‘anders’ beschouwen. Het is echter tevens middels de ander dat we onszelf leren definiëren en het vraagt enige vaardigheid om onszelf te verplaatsen in de ander en onszelf vanaf daar te kunnen bezien. Ten eerste versterkt het streven naar de aanwezigheid van mensen uit ondervertegenwoordigde bevolkingsgroepen – die daardoor als belichaming van ‘verschil’ gezien worden – dus onterecht het idee dat mensen uit verschillende sociale categorieën inherent verschillend zijn. Dit is vooral aan de orde als diversiteit(sbeleid) wordt opgevat als het streven een representatieve afspiegeling van de samenleving te vormen. Ten tweede behelst diversiteit vaak niet meer dan slechts dit streven. Het verwezenlijken van een ‘diverse’ omgeving wordt zo puur opgehangen aan de aanwezigheid van ‘de ander’, zonder dat onderliggende machtsstructuren en mechanismen van uitsluiting in de bestaande organisatie of context onderzocht en veranderd worden. Diversiteit gaat vaak over de aanwezigheid of vertegenwoordiging van mensen uit minderheidsgroeperingen, maar tegelijkertijd is het streven naar een afspiegeling van alle groepen in de samenleving mogelijk juist een bevestiging van onoverbrugbare verschillen. Het is dus begrijpelijk dat we enige weerstand voelen tegen het expliciteren en benoemen van verschil.

Maar is dat expliciteren en benoemen van verschil niet tegelijkertijd noodzakelijk? En is er geen essentieel verschil tussen wanneer we over onszelf (zelfdefinitie) spreken als ‘anders of verschillend’ en wanneer we anderen als ‘anders’ benoemen (toegewezen identiteit)? Diversiteit is onlosmakelijk verbonden met ons denken over identiteit en met het omgaan met machtsverschillen. Het claimen van een eigen identiteit heeft direct met macht te maken, of met het ontbreken daarvan. Diversiteit gaat over sociale ongelijkheid, over sociale rechtvaardigheid, over achterstand en economische achterstelling; het is dan ook geen neutraal concept.

¹ Zie https://haasinstitute.berkeley.edu/sites/default/files/otheringbelongingjournal_issue_3_publish_web_bwk_select-spreadsmq.pdf

Sociologen, zoals Hall en Foucault, benadrukken dat stereotypen ontstaan ten gevolge van ongelijkheid en machtsverschillen. Dit classificeert groepen volgens een norm en construeert uitsluiting van ‘de ander’. Categorisering is dus net als stereotypering gerelateerd aan machtsverschillen. Categorisering maakt het echter ook mogelijk om doelgroepen en hun eventuele achterstanden in beeld te brengen, om vervolgens waar nodig gerichte maatregelen te nemen. Enige waakzaamheid is hier wel geboden aangezien categorisering ook problemen kan creëren in plaats van dat het helpt om ze op te lossen: een sterke nadruk op ‘verschil’ kan leiden tot het homogeniseren en essentialiseren van de leden van een groep (Sundar et al., 2012, p. 366) en tot stigmatisering van groepen en individuen die kenmerken van een bepaalde groep vertonen. Diversiteit is dus altijd nauw verbonden aan persoonlijke identiteit, sociale identiteiten, grensgevechten, ongelijkheid en machtsverschillen.

Diversiteit is vaak gebaseerd op verschil-denken. De verschillen *binnen* groepen zijn echter vaak groter dan de verschillen tussen de groepen, of het nu om mannen en vrouwen gaat, gelovigen en niet-gelovigen, zwarte en witte Nederlanders. Verschil-denken leidt vaak ongewild tot essentialistisch denken, de homogenisering van groepen. Uitgangspunt is echter dat verschil-denken nodig is om bij gelijkheidsdenken uit te komen, omdat verschil-denken ongelijkheid erkent. De maatschappelijke realiteit dwingt ons om die ongelijkheid te erkennen, want we kunnen uiteindelijk niet ontkennen dat, zoals in de recente toeslagenaffaire wel heel helder werd, ‘kleur’ of afkomst wel degelijk een rol speelt. De erkenning van verschil is noodzakelijk om de verschillende vormen van uitsluiting te kunnen zien, ondanks alle risico’s dat we ‘de ander’ dan niet meer als ‘een van ons’ beschouwen.

“Laten we het niet meer over diversiteit hebben, liever over inclusie”

De druk om erbij te moeten horen lijkt zo vanzelfsprekend. De boodschap is dat je toch niet te veel je verschillend of anders zijn moet benadrukken, want dan werp je blokkades op om je te kunnen verbinden. Erger nog, dan word je al snel beticht van het cultiveren van het slachtofferschap. Dat verklaart mogelijk dat aandacht voor verschil leidt tot mensen (lees: studenten) die zich slachtoffer gaan voelen. Want het benadrukken van deel-identiteiten wordt al snel ervaren als zieligdoenerij, of erger: zelfs gevaarlijk. Of er wordt in hiërarchische termen over gesproken: “ik ben toch niet diverser dan mijn vader die hetero is” of “ik ben er als rolstoel-vrouw toch veel slechter aan toe dan mijn zwarte broeders en zusters die racisme ervaren”. Natuurlijk heb je privileges als je als hetero opgroeit in een hetero-normatieve samenleving, of als lopend mens ten opzichte van een roller, of als geboren en getogen Nederlander ten opzichte van iemand die noodgedwongen migreert. Waarom is het zo moeilijk dat te erkennen? Inclusie lijkt minder gevaarlijk dan diversiteit, totdat we moeten erkennen dat inclusie ook niet grenzeloos is.

“Ik heb een hekel aan diversiteit, ik ben meer gebruik gaan maken van identiteit, dat voelt fijn, je hebt anders heel snel dat mensen zeggen: “daar hoor ik niet bij, want je bent hetero of anders opgeleid”, terwijl identiteit voor iedereen aan de orde is, dus inclusiever”

Hier valt iets voor te zeggen, alhoewel er weer een tegenstelling wordt gesuggereerd tussen diversiteit en inclusie en onze ‘mores’ lijken juist te gaan in de richting van dat het gevaarlijk is te veel aandacht te vragen voor verschil. Het anders zijn moet niet te groot gemaakt worden, want dan kom je erbuiten te staan, want dat is niet inclusief of loyaal. Maar toch is de aandacht voor identiteit(en) onmiskenbaar relevant. “Recognising a person’s sense of identity is a crucial skill for professionals. Attention to identity is important to ensure we see the whole person, understand how they see themselves, what they think about themselves and how others may perceive them. To do this we need to acknowledge the lives people have lived and the experiences they have had, which build a sense of self-identity” (Evans, 2020).

“Ik zou het naar vinden als in die levensverhalen steeds een deel van de waaier dominant wordt, dan dragen we als hoger onderwijs niet bij aan het je zeker voelen”

Maar is identiteit wel een keuze of is het opgelegd? De vraag wie we zijn gaat vaak gepaard met de vraag wie we ‘moeten’ zijn. De vraag die we ons moeten stellen is steeds: wordt identiteit door onszelf gekozen of wordt die van buitenaf opgelegd (Butler, 1990)?

Uiteindelijk is de vraag: inclusie, maar op welke voorwaarden? Hoeveel moeten we inleveren om erbij te mogen horen? Ook studenten tonen hun weerzin tegen het ‘hokjesdenken’. Het is een opvallend verschijnsel en ook bewonderenswaardig dat studenten zichzelf meer lijken te identificeren als: ik ben ‘queer’ of ‘non-binair’ en daarmee verzetten ze zich tegen hokjes en binaire keuzes (man-vrouw, homo-hetero en ander hokjes etc.), of tegen een verenging van hun identiteit in termen van seksualiteit. Nieuwe emancipatoire bewegingen lijken een soort tegenreactie op het beperkende groepsdenken.

Wat kunnen we hiermee in het hoger onderwijs? Een mogelijk antwoord is gelegen in het deconstrueren van verschillen tussen ‘de ander’ en de ‘niet- ander’. Een deconstructie van verschillen is gericht op de reductie van discriminatie, ongelijkheid en exclusie, gebaseerd op verschil. De intersectionele benadering past binnen de deconstructie van verschillen, om ‘othering’ tegen te gaan. Daarvoor is het van essentieel belang te reflecteren op gender, seksualiteit, cultuur en andere sociale verschillen. En kritisch te bevragen wat vrouw zijn, vluchteling zijn, homo zijn of gehandicapt zijn betekent en wat groepen ‘anders’ maakt. Dit vraagt om kennis van de burgerrechtenbeweging en andere emancipatiebewegingen en vooral ook kennis van de interne ideënstrijd binnen deze bewegingen zelf. Laten we vooral niet suggereren dat groepen homogeen zijn, dat alle neuzen dezelfde kant uit wijzen.

Erkenning en waardering van verschillen (ook in denken) was een belangrijk doel van het project ‘Jong-leren met Verskil’. Het egalitaire, meritocratische denken dat vaak dominant is in de samenleving en in het onderwijs, staat op gespannen voet met de erkenning van verschil. Meritocratisch denken is namelijk gebaseerd op de aanname dat iedereen gelijk is en dat alleen talent ertoe doet: “iedereen is geheel zelf als individu verantwoordelijk voor het eigen

succes en het eigen falen”. Deze opvatting berust op een ideaal en komt niet overeen met de maatschappelijke werkelijkheid. Bovendien is dat wat gezien wordt als talent, succes, leiderschap of excellentie, vaak niet zo neutraal als men denkt. Deze waarden zijn meestal gebaseerd op kenmerken die masculien en westers zijn en die worden geassocieerd met de sociaaleconomische middenklasse. Daarbij geven mensen vaak (onbewust) de voorkeur aan mensen die op henzelf lijken en met wie ze een klik voelen. Dat maakt dat het talent van studenten met diverse achtergronden dus vaak niet gezien wordt.

De norm is dat het realiseren van inclusie via de weg van de dialoog dient plaats te vinden, en niet door de bestaande orde ter discussie te stellen en bestaande machtsverhoudingen te veranderen. De kritiek is dat de reflectie op een prudente omgang met morele dilemma's voornamelijk plaats vindt binnen de gestelde normatieve kaders en volgens de daartoe uitgewerkte dialogische modellen en overlegmethoden. Het probleem met deze modellen is dat zij de politieke vraag naar de macht niet stellen en morele dilemma's en ervaren grenzen depolitiseren (De Brabander, 2021). Morele dilemma's worden geïndividualiseerd en gemanaged in plaats van gepolitiseerd. De druk om erbij te horen, om mee te gaan in de consensus en conflicten te vermijden lijkt eerder groter te worden.

We sluiten onze ogen graag voor verschil en conflict. De onderwijsomgeving moet vooral ‘veilig’ zijn om inclusie te realiseren en daarmee neemt de druk op consensus en conflictvermijding toe. Liefst geen debatten, die zouden maar radicaliseren, maar dialoog. Studenten zouden vooral ‘veiligheid en bescherming’ nodig hebben. ‘Diversiteit’ krijgt daarmee een negatieve lading en dat irriteert. Dit roept vragen op over hoe inclusie en diversiteit zich tot elkaar verhouden, want het een kan toch niet zonder het ander? En moet onderwijs wel veilig en comfortabel zijn? Studenten moeten toch bekritiseerd en uitgedaagd worden om hun eigen perspectieven aan te scherpen en om voorbereid te zijn op de wereld buiten het klaslokaal? Om kritisch denken, verbeeldingskracht en individuele keuzes te ontwikkelen, moeten studenten blootgesteld worden aan verschillende opvattingen en standpunten en moeten ze leren hoe ze kritiek in de klas onder ogen kunnen zien. Op die manier zijn er grenzen aan inclusie. Een centrale vraag is of een veilige ruimte open kan staan voor allerlei meningen en houdingen, waaronder bijvoorbeeld antidemocratische, antifeministische, homofobe en antireligieuze standpunten, en tegelijkertijd een ‘veilige’ plaats kan zijn voor iedereen? Voor sommigen is het stellen van deze vraag al meteen de deuren wagenwijd openzetten voor de ‘woke’ ideologie. Academische vrijheid en de vrijheid van meningsuiting staan volgens sommigen onder druk. Vaak blijft het bij verdachtmakingen, maar misschien moeten we dit fenomeen ook eens wat positiever proberen te benaderen. Studenten en personeelsgroepen komen op voor hun identiteit, hun geschiedenis en vragen om een zeker bewustzijn en dwingen op deze manier verandering af. Dat vraagt om waardering, een rekening houden met, verantwoordelijkheid nemen. We zijn verschillend en kunnen anders denken over zaken, maar vormen met elkaar een onderwijsgemeenschap.

Niemand zal nog verbaasd staan te kijken als belanghebbenden de grote pensioenfondsen trachten te beletten te beleggen in ‘foute’ bedrijven. Ook klanten maken gebruik van hun macht om van onderop invloed uit te oefenen op producten en productieprocessen. Ook een veranderende studenten- en personeelspopulatie in het onderwijs kan van onderop invloed uitoefenen op het curriculum en de onderwijscultuur. Aandacht voor diversiteit is niets anders. Terugkijkend op het project ‘Jong-leren met verschil’ vroegen we ons steeds af waarom pas op het einde, tijdens de evaluatie, de discussies over diversiteit en inclusie expliciet op tafel kwamen. Was dat tijdens het project misschien te spannend of niet veilig genoeg om het daarover te hebben, een vorm van conflictvermijding? Was het onder druk van de coronabeperkingen, tijd of geld dat we het proces van het maken van producten niet wilden verstoren? Als we in het onderwijs aan community vorming willen doen, hoe richt je een werkproces dan zo in dat studenten en docenten vrijuit kunnen experimenteren?

Studenten zien als actoren van verandering vraagt om het vrijuit ruimte bieden aan initiatieven van onderop en deze voortdurend binnen de eigen community toetsen op hoe deze bijdragen aan ‘het goede’, aan gerelateerde waarden als inclusie, duurzaamheid, sociale rechtvaardigheid. Ook een curriculum dient getoetst te worden op hoe en of het bijdraagt aan ‘het goede’, oftewel bijdraagt aan normatieve professionaliteit. Hiermee raken we een dilemma dat voortdurend onder alle eerdergenoemde vraagstukken aan de orde was. Als inclusie opgevat wordt als het ruimte bieden aan individuen en groepen om een stem te hebben in de onderwijsgemeenschap, halen we onherroepelijk ook minder welgevallige opvattingen, ‘foute’ sprekers of dubieuze opvattingen of initiatieven binnen. De vraag is dan in hoeverre en of hierop gestuurd dient te worden, van bovenaf. Dit speelt in de ‘woke’ discussies, waarin vormen van censuur of een bedreiging van het ‘vrije woord’ worden gesignaleerd.

Onze ambitie in het project was dat we iedereen wilden laten instappen, dat de studenten van onderop zelf producten zouden kunnen ontwikkelen vanuit de gesprekken met peers over diversiteit. Maar dat komt met risico’s en een grote mate van complexiteit. Want wat als de initiatieven of gemaakte producten niet helemaal stroken met wat wenselijk wordt beschouwd? En wie bepaalt dat? Het gesprek hierover vraagt op zijn minst dat ook docenten er echt op een gelijkwaardige manier in moeten stappen. Dat je met elkaar naar ‘de hitte’ moet durven bewegen. Dat bleek vooralsnog te complex. Het maakproces bleek zo ingewikkeld dat we bijvoorbeeld toch besloten om een filmmaker in te huren en daarmee een vorm van sturing binnenhaalden die de groep studenten ook weer kon verlammen. Er waren meer factoren die spanning oproepen in relatie tot het proces van onderop. Studenten kregen bijvoorbeeld betaald als student-assistent, maar konden niet zelf beschikken over financiën omdat de organisatiestructuur dat niet toeliet. Misschien moeten we concluderen dat het vooral een sturingsvraagstuk was, waar we mee bezig waren; zoals de coaches in het aansturen van de drie groepen, de sturing op afstand in tijden van corona en de vraag of een sturing van bovenaf per definitie op gespannen voet staat met een inclusief proces. Tot slot is daar ook de vraag of ‘het goede’ zich wel laat sturen? En hoe dan?

Bronnen

Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In Banks, J.A. and McGee Banks, C.A. *Multicultural Education: Issues and Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Barton, L. (1997); Inclusive education: romantic, subversive or realistic? In: *International Journal of Inclusive Education*: 1, 3 (pp. 231-242)

Butler, J. (1990); *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Oxfordshire: Taylor & Francis, Ltd

De Brabander, R. (2021); Emowerment en de liberale ethiek van positiviteit. In: *Waardenwerk*, 2021 85

Engbersen, R. & Jansen, J. (2022). Laten we uit de inclusiekramp komen. In: *Sociale Vraagstukken*. Opgehaald: <https://www.socialevraagstukken.nl/laten-we-uit-de-inclusiekramp-komen/>

Evans, F. (2020); Manchester Metropolitan University; web lecture on 'Identity', part of Erasmus Plus project 'Urban Diversities'

Hendriks, P. & Van Ewijk, H. (2017); Finding common ground: how superdiversity is unsettling social work education. In: *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2017.1366431

Sundar, P., Sylvestre, J., & Bassi, A. (2012). Diversity and Social Work Practice. In: Gray, M., Midgley, J., & Webb, S. (Eds.), *The Sage Handbook of Social Work* (pp. 365). London: SAGE.

3. Verschil impliciet of expliciet maken

Maar je kunt het mensbeeld van Freud ook zien als een opdracht: juist je instinctieve afkeer van het beeld dat bij schetst – wie wil er zo monsterlijk zijn? – spoort je aan om niet toe te geven aan die ‘dosis agressie’ in je natuur, de neiging om te profiteren, anderen te vernederen en uit te buiten. Zijn wrange constatering is juist géén excuus om bij de pakken neer te gaan zitten, maar een aansporing om er iets aan te doen – niet alleen bij de ander, maar ook bij jezelf. Bas Heijne (2021)

In dit stuk wordt aan de hand van ons ‘Jong-leren met verschil’ project, en in het bijzonder de tweede fase daarvan, waarin we samen ‘producten’ gingen maken, verkend in hoeverre samenwerken en maken vanuit verschil tussen mensen ook daadwerkelijk tot maatschappelijke verandering kan leiden. Wat is daarvoor nodig?

Het citaat aan het begin van dit stuk verwijst naar het korte essay “Leeg gepreek accepteren we niet meer” (NRC, 16 oktober 2021) van Bas Heijne, waarin hij de verschillende westerse visies op de mens door de eeuwen heen in snelle pennenstreken neerzet. Rond 1600 was er sprake van twee visies: de christelijke moraal van vroomheid, die om dienstbaarheid en nederigheid vroeg anders ging je niet naar de hemel; en de Aristotelische visie dat deugd gelijk stond aan zelfbeheersing. Voornamelijk de tweede visie maakte geleidelijk aan plaats voor Hobbes’ Verlichtingsdenkbeelden over de mens die onophoudelijk macht, rijkdom en genot nastreeft. Hoewel daar door opvolgende filosofen wel kritiek op kwam, is dit beeld van de mens nooit verworpen, stelt Heijne. Het is dit Hobbesiaanse mensbeeld dat de laatste jaren in toenemende mate onder vuur ligt. Daarbij is sprake van twee verschillende groepen die zich ertegen verzetten en die oproepen tot het stoppen met graaien om daarentegen intrinsiek bij te dragen aan diversiteit, leefbaarheid van de wereld, een gelijkere verdeling van rijkdom, etc.: de hypocriete oproepers tot gedragsverandering om daar opnieuw zelf beter van te worden zonder daadwerkelijk verantwoordelijkheid te nemen (de schone voorschijn); en de zichzelf onder de loep nemende gedragsveranderaars, die vandaaruit hun bijdrage aan de wereld opschalen.

Het is echter nog maar de vraag (los van de onderliggende beweegredenen) of dit soort grote, wenselijke gedragsveranderingen haalbaar zijn. Het ‘verbeter de wereld, begin bij jezelf’ is de call die erbij hoort. Daar begint echter ook meteen het afkalven van ‘wat je kunt doen’. Of, spreek ik uit eigen ervaring, daar begint de onverschilligheid. ‘Er iets aan doen’ in de zin van tot (effectieve) oplossingen komen, al zijn het behapbare, begint vaak goedgemutst, maar blijkt in de praktijk maar moeilijk duurzaam vol te houden. En hoe kun jij als individu in vredesnaam iets betekenen op deze immense schaalgrootte van- en met deze complexiteit van problemen waar we toch echt gezamenlijk voor staan? Wat kan ik bijvoorbeeld werkelijk *doen* aan de immense vervuiling door de scheepvaart; aan de ecologisch desastreuze gevolgen van overbevissing langs de kusten van Afrika; of aan geopolitieke oorlogen? Vanuit een gevoel van machteloosheid (dat waarschijnlijk

ook voortkomt uit dat je ziet dat niet *iedereen* er zo hard zijn gedrag voor aan het veranderen is...), ligt het ‘druppel op de gloeiende plaat’-gevoel op de loer, waardoor je aandacht op gegeven moment afneemt of verschuift. Een gedrag- of eigenlijk leefstijlverandering is misschien voor veel mensen te groot, en bovendien gaat zo’n verandering langzaam en daardoor gaat er veel tijd overheen voordat er iets van zichtbaar is. Iets doen hoeft misschien niet zozeer gelegen te zijn in daadwerkelijk activistisch het roer omgooien? Ik kan bijvoorbeeld wel degelijk – en onmiddellijk – ‘iets doen’ door ‘aandachtig aanwezig te zijn’, present te zijn, waar te nemen, misschien getuige te zijn, en vooral, vooral: erover na te denken², en het er vervolgens met anderen (kinderen! studenten!) samen over te hebben. En ik kan iets kleins experimenteren, iets (nieuws) uitproberen, alleen en samen. De pedagoog Jan Masschelein noemt dit de *transformerende werking* van ‘schoolspreken’ (maar dit geldt mijns inziens ook voor contexten buiten de school): “bijvoorbeeld als de leraar zegt ‘Probeer!’ duidt dit zowel op gezag, als op de uitnodiging die ervan uitgaat dat de leerling ergens mee kan beginnen en bekwaam kan worden, ondanks vermeende redenen van niet. Je zou kunnen zeggen dat de uitspraak van de docent ‘Probeer!’ de toekomst onderbreekt en de leerling naar de huidige tijd brengt. Het ‘Probeer het nog eens!’ duidt op optimisme en geloof in de capaciteiten van de leerling. Het gaat erom iemand een volgende kans te geven en het geloof te stimuleren dat hij/zij het kan. De sporen van zijn/haar verleden hoeven niet te worden vergeten, maar ze werpen niet langer een schaduw over zijn/haar huidige activiteiten. Het verleden is daarmee dus niet bepalend voor de toekomst, waardoor jongeren kunnen worden aangesproken op hun *mogelijkheden* om vorm te geven aan die toekomst. Ten slotte wijst ‘En probeer dit eens!’ op iets buiten ons, op iets dat nog geen deel uitmaakt van de eigen leefwereld. Dat opent verschillende werelden. Op die manier wordt school een werkplaats, waarin ervaringen worden bemiddeld door oefeningen en weerstand” (Masschelein in zijn bijdrage aan het symposium van de Haagse Hogeschool, ‘Persoonsvorming en de functie van het onderwijs’ d.d. 16/03/2022).

In het kleine, dat elk moment (opnieuw) te beginnen is, zou weleens de sleutel tot de mens en zijn zorg voor de omgeving kunnen liggen. Wat in die sleutel misschien wel meegegoten moet zijn, is dat je denkt en blijft denken in mogelijkheden, hoe ingewikkeld de omstandigheden ook zijn. En dat je daarbij ontvankelijk kunt zijn voor ook *nieuwe* en *andere* mogelijkheden.

Recent las ik een mooie tekst van Anouk Saleming, theatermaker en *performance writer*. Zij vertelt in haar tekst over een ontmoeting die ze als student had met een van de grootste Nederlandse poëzie, theater- en scenarioschrijvers, Judith Herzberg. Tijdens het diner zei Herzberg: “Er zijn twee soorten schrijvers: schrijvers die schrijven over de wereld zoals die is en schrijvers die er iets tegenover zetten.” Dat ‘ertegenover zetten’ gaat over de mogelijkheid dat het *anders* kan zijn of

² Denken als activiteit. Heidegger spreekt zelfs van een ‘Hand-werk’ (Heidegger, 1954, p. 51): “Alles Werk der Hand beruht im Denken. Darum ist das Denken selbst das einfachste und deshalb schwerste Hand-Werk des Menschen, wenn es zu Zeiten eigens vollbracht sein möchte” [vert. HD: al het werk van de hand berust in het denken. Vandaar dat het denken zelf het eenvoudigste en daarmee het zwaarste handwerk is van de mens als het soms wil worden bereikt]

worden. Vandaaruit ontstaat nieuwe ruimte, klinken er andere stemmen, ontstaan tot dan toe niet bestaande vergezichten. Het is de kunst om daarvoor ruimte te maken.

Misschien zijn het niet voor niets schrijvers (en een theatermaker) waarbij ik hier aanhaak. Het zijn makers, professionals werkzaam in en met de kunsten voor wie bij uitstek die sleutel tot de zorg van de mens voor zijn/haar omgeving vanzelfsprekend is: om een tekst te kunnen schrijven, of om een voorstelling te kunnen spelen etc. zijn zowel ‘aandachtig aanwezig zijn’, als het kunnen denken in mogelijkheden, als het met iets kleins beginnen te experimenteren voorwaardelijk voor- en inherent aan het maakproces. Vervolgens kan er iets nieuws ontstaan, iets wat misschien verandering in zich draagt: ‘er iets tegenover zetten’.

Dit gold op een bepaalde manier ook voor de tweede fase van ons ‘Jong-leren met verschil’-project, waarin we vanuit het aandachtig aanwezig zijn tijdens de diepte-interviews met medestudenten die graag iets wilden vertellen over hun diversiteitservaringen (fase 1), overgingen tot het denken in mogelijkheden. Wat zouden we met al ons waardevolle materiaal kunnen doen? En hoe konden we daarvan iets zichtbaar maken voor de hele Hogeschool? En zo begonnen we samen met kleine probeersels te experimenteren, en daaruit ontstonden verhalen, teksten, een gedicht, podcasts en een documentaire, die ‘er iets tegenover zetten’.

Hoe we in de context van onze (niet per se kunstzinnige) Hogeschool tot gezamenlijk maken kwamen, is een korte vertelling waard.

Van diepte-interviews naar experimenteren en samen maken

We dachten aan de goede ervaringen van de eerste twee gezamenlijke *live* bijeenkomsten (“wat jij net vertelde over hoe moeilijk je het vindt dat je groepsopdrachten vaak alleen moet doen, herken ik helemaal!”) toen er – inmiddels een jaar op streek met het ‘Jong-leren met verschil’ project - het verzoek kwam vanuit de afzonderlijke drie teams om ook eens als gehele groep samen te komen. Omdat de coronapandemie net op gang kwam, kon dat uitsluitend online. Hoe konden we dat zo sprankelend mogelijk doen?

Met een klein groepje, uit elk team één student, bereidden we die eerste gezamenlijke onlinebijeenkomst voor. Naast een centrale check-in al dan niet in relatie tot het project, kozen we voor het daarna uiteengaan in breakoutrooms in gemixte groepjes van drie of vier deelnemers. De vraag die voorlag was om beurtelings aan je mededeelnemers iets te vertellen over wat je tot dan toe had ervaren in het project. Bijvoorbeeld bij het doen van de diepte-interviews met medestudenten over hun levensverhaal waarin diversiteit een grote rol speelde. Na elke inbreng was het mogelijk om enkele verhelderende vragen te stellen, en daarna ‘maakten’ alle deelnemers in de breakoutroom, voort associërend op wat net was gezegd, ‘iets terug’ voor de inbrenger: iedereen sloeg aan het tekenen, iets uitspelen, een gedichtje maken, etc. en dit werd opgevoerd voor elkaar. Na de opvoering schreven de deelnemers voor zichzelf op wat was gezien, gehoord,

gedacht en gevoeld. En dan kwam de volgende inbrenger voor de volgende ronde. Bij dit alles hanteerden we een vrij strakke tijdsplanning, zodat alles en iedereen aan bod kwam. We sloten centraal af met enkele ervaringen uit de breakoutrooms en maakten afspraken voor het vervolg.

Ook in de daaropvolgende gezamenlijke (weer online) sessie stonden maken en spel centraal, en daarna ontstond het idee om met het materiaal uit de diepte-interviews én uit onze gezamenlijke sessies en alle ervaringen die daaruit oplichtten, een makend vervolg aan het project te gaan geven. We wilden beeldmateriaal maken, teksten en verhalen schrijven en kleine podcastjes maken waarin diversiteit centraal stond. Een aantal studenten werkte aan meerdere van deze drie expressievormen. Ook studenten die druk bezig waren met afstuderen gingen erin op. De makersgezelschappen waren gemixt, anders dan in de drie eerdere teams. Waar eerst de herkenning van elkaars, op een vergelijkbare manier ‘anders-zijn’ binnen de identitaire teams als fijn en steunend was ervaren, zo bleek na het samenkomen van de makersteams nu juist het ‘anders-zijn’ een feest van herkenning. Het naar ieders kunnen, en dus juist *vanuit verschil*, aan elkaar toevoegen gaf – vooral aan het begin van de tweede fase - enorm plezier. Verschil werd opgehaald: “wij als niet-native speakers van het Nederlands denken aan een insteek van grappige taalmisverstanden. Wie heeft nog andere ideeën of ervaringen?” was dan bijvoorbeeld een call in de podcast-groepsapp; vragen als “wie heeft ervaring met eindredactie?” en “mijn proefabonnement van adobe illustrator is inmiddels verlopen. Wie helpt om de illustraties af te maken?” verschenen in de tijdschrift-appgroep. De beeldmateriaalgroep veranderde al snel in een filmteam waarin taken te verdelen waren om een filmscript samen met een aangetrokken filmmaker en subscribers voor doven en slechthorenden te maken, en om docenten, nieuwe studenten en het hogeschoolbrede platform diversiteit erbij te betrekken. Het filmteam verdeelde die taken onderling naar ‘kunnen’ en riep expertise van buitenaf in voor het maken van de film. Dat er profi expertise ingeroepen moest worden veranderde wel de aanvankelijk fluïde samenwerking in de groep. De professionele filmmaker kreeg namelijk de leiding over het proces en studenten werd gevraagd om te willen werven en aan te leveren: niet bij het project betrokken HU-studenten voor q&a’s in de film; tekstjes, meelesen met het script, etc. Waar er in de tijdschrift-groep een organisch, zelfsturend gezamenlijk werkproces op gang kwam met een onderlinge taakverdeling naar kunnen, en vooral ook inspringen bij elkaar daar waar je zag dat er iets nodig was, bleken de vereiste strakkere werkregels en werktempo, bepaald door de filmmaker, belemmerend te werken om vanuit ieders eigen kunnen enthousiast samen aan de slag te gaan. Er bleef ook een groep over die niet tot gezamenlijk maken kwam. Hier haperde het helemaal. Bij het vormen van dit makersgezelschap was het gezamenlijke idee ontstaan om een diversiteitscafé op te richten. Daar was aanvankelijk iedereen in de groep enthousiast over, maar dit bleek in coronatijd een moeizaam haalbare kaart, die in elk geval zou moeten opgeschort tot corona meer geluwd zou zijn. Vervolgens wisselden nieuwe ideeën elkaar af, maar er ontstond niets wat gemaakt wilde worden.

Uit tal van onderzoeken komt naar voren dat diversiteit het samenwerken ten goede komt vanwege de inbreng vanuit verschillende perspectieven (zie bijv. Díaz-García, González-Moreno & Sáez-Martínez (2013); Nathan & Lee, 2013; Ding, J., Shen, Z., Ahlgren, P. et al., 2021). Daar komt sterk werk uit voort. Maar een belangrijke voorwaarde om samenwerking binnen divers samengestelde teams te doen slagen is wel dat er een gemeenschappelijk uit te voeren taak is. Diversiteit om de diversiteit doet 't 'm niet. Samenwerken binnen divers samengestelde teams wordt wel vaak als lastiger ervaren dan binnen homogeen samengestelde teams. Een van de redenen daarvoor is dat diverse neuzen verschillende kanten opstaan en dat dat vraagt om meer overleg en soms om conflict. De relationele en communicatieve capaciteiten van teamleden worden dus meer aangesproken in diverse teams.

Gedeeld makerschap (het gezamenlijk maken van iets), zo betoogt Richard Sennett in zijn drieluik over de makende mens (*De Ambachtsman*, 2008; *Samen*, 2016; en *Stadsleven*, 2018) is bij uitstek gebaat bij diversiteit in kunnen, denken en handelen. Bij het maken van iets (een tafel, een voorstelling, een plan voor de wijk, etc.) is nu juist het vanuit 'anders-zijn' toevoegen aan elkaar nodig om een bepaalde waarde, een mate van schoonheid, een gemeenschappelijke bruikbaarheid te bereiken. Daarbij wordt ook een sterk appel gedaan op ieders verbeeldingskracht; je voegt dus aan elkaar toe vanuit verschil in *kunnen* en vanuit verschil in rijkheid van de *verbeelding*. Bij samen maken komen ook verschillen van inzicht naast elkaar te staan, en kan er conflict opslaan, waarbij het belang van het gezamenlijke doel meestal uitsluitend geeft over wat benodigd is. Conflict verhoogt vaak de kwaliteit van het samen maken: er komen samen doorgeakkerde, bewuste keuzes uit voort. Heel treffend voor gedeeld makerschap is dat er maar weinig woorden hoeven te worden gewijd aan de diversiteit van de verschillende makers. Diversiteit zit namelijk 'gewoon' in je wezen, is belichaamd, en komt via je lichamelijke tot uiting in je maken, en in je handelen. Daar vaart het gezamenlijk werk stilzwijgend goed op. Diversiteit zal niet gauw worden geproblematiseerd bij het samen maken.

Iets vergelijkbaars is er aan de hand met spel, zoals Johan Huizinga uiteenzet in "Homo ludens". In spel staat ook een gemeenschappelijk doel voor ogen, zoiets als zonder getikt te worden de overkant halen, of de vlag te traceren, of de bal in het doel te krijgen. Daarbij nemen speldeelnemers naar hun 'kunnen' taken op zich die bijdragen aan dat doel (de goede midvoor, keeper, passer, strategisch denker, etc.) en werken van daaruit samen. Ook binnen spel komt regelmatig conflict van inzicht voor, wat vaak eveneens leidt tot gezamenlijke, bewuste keuzes ten gunste van een hogere spelkwaliteit. Diversiteit speelt binnen spel als stilzwijgende, belichaamde kennis eveneens haar centrale rol: er hoeven geen woorden aan te worden besteed, maar zichtbaar is ze als kwaliteitsvergroter des te meer.

Een andere hapering die optrad met het intreden van de tweede fase van het project was het ongemak van sommige begeleiders om samen met de studenten in het maakproces te stappen. Dit vraagt immers om een rolwisseling: om van begeleider ineens 'als mede-subject' met de student-subjecten, als deel van de community dus, aan het maken te slaan. Daarbij wordt ieders persoon meer aangesproken, wat in ons (hogere) onderwijs niet zo vanzelfsprekend is voor

docenten. In de eerste fase was de rol van de teambegeleiders helderder, al werd er toen af en toe wroevend bevestigd of het achter de broek aan moeten zitten van studenten die weinig uit hun handen lieten komen maar wel uren kregen uitbetaald, wel tot hun taak behoorde. Dit was ook inderdaad een wonderlijk aspect van het project dat door studenten gedragen had zullen worden, maar dat door de wat paradoxale (want ook welkome) afhankelijkheidsconstructie van de uitbetaling voor gewerkte uren nooit helemaal ‘grassroot’ kon worden.

Tijdens en na ons project ‘Jong-leren met verschil’ heb ik me vaker afgevraagd waarom we maar zo moeilijk konden komen tot het openlijk *bespreken* van deze spanningen, die elk op een eigen manier nu juist de kern van dit project raakten: het omgaan met verschil. Enerzijds is dit denk ik gelegen in dat we weliswaar niet zoveel over onze verschillen *spraken*, maar niettemin tijdens het tweede projectjaar volop vanuit onze verschillen samenwerkten (ik had het geluk om deel uit te maken van de tijdschrift-makersgroep). Onze mooie, uiteindelijke ‘producten’ zijn nu juist de vruchten van al dit verschil. Tijdens het makersproces hebben we – stilzwijgend - vanuit onze diversiteit handelend en verbeeldend aan elkaar toegevoegd; en soms hebben we conflicten gehad waarbij verschillen van inzicht naast en soms tegenover elkaar kwamen te staan. Dat kwam de kwaliteit van onze gemeenschappelijk uit te voeren taken en te behalen doelen (het tijdschrift, de film en de podcasts enerzijds; en leren jong-leren met verschil anderzijds) ten goede, ook al hebben we deze conflicten meestal niet echt uitgepraat, helaas. En dat brengt me bij het anderzijds: we hadden ook expliciet met elkaar zullen spreken over onze verschillen, omdat we nu heel belangrijke, met diversiteit en samenwerking nauw samenhangende gespreksthema’s hebben gemist, zoals macht en dominantie, wie bepaalt wat en waarom, de moeite van samenwerking, positioneringen, kwetsbaarheid, (zelf)regie, etc.

We hebben – uit gemak? Of vermijding? – in dit project eigenlijk de stellingname van Richard Sennett in de bekende controverse tussen hem en zijn leermeester Hannah Arendt tot eenzijdig uitgangspunt genomen. Arendt hanteerde in haar *Vita Activa* (1999/1958) een driedeling voor het dagelijks leven van de mens. Daarbij maakte ze onderscheid tussen arbeiden (gericht op biologische instandhouding), werken (hierbij gaat het om het maken van gebruiksdingen, nuttige dingen, als een tafel, een computer) en handelen (dit maakt de mens tot mens, volgens Arendt: dit is het met elkaar spreken ten behoeve van de wereld, waarbij alles zoveel als maar mogelijk is expliciet dient te worden gemaakt zodat ieder erin kan deelnemen). Werken zag zij vooral als functioneel. Daar komt geen belangwekkende uitwisseling tussen mensen aan te pas, en ook geen eigen overdenken of doorleven van de maker. Het betreft volgens haar vooral het in opdracht uitvoeren. Sennett ziet dit anders. De maker is wel degelijk ook een kennisdrager, waaronder drager van belichaamde kennis. Er wordt tussen makers juist bijzonder veel uitgewisseld, al is dat lang niet altijd verbaal. Het maakproces vindt in de publieke ruimte plaats; je ziet elkaar aan het werk. En makers voegen aan elkaar toe, aan kennis en vaardigheden, vanuit hun kunnen. Zoals we hierboven al zagen is verschil daarbij bijzonder van belang. Waar Arendt het zo ziet dat alles op tafel (Arendt noemt dit ‘de tafel van de wereld’) expliciet uitgesproken moet liggen, om in de

pluraliteit van samenleven het samenleven ook daadwerkelijk met elkaar vorm te geven, ziet Sennett het samen maken ook als een belangrijke vorm van het samenleven en samen vormgeven van de pluralistische samenleving.

Juist in ons project hadden we het omgaan met verschil zowel in het maken als in ons handelen (met elkaar spreken) kunnen oefenen. We hadden voor en met de deelnemende studenten dat voorbeeld kunnen stellen voor de rest van de Hogeschool. In het curriculum van ons onderwijs ontbreken beiden namelijk grotendeels. Wat bijvoorbeeld in ons curriculum echt ontbreekt als het over diversiteit, racisme, identiteit, etc. gaat is essentiële kennis over de historie en de contexten van emancipatiebewegingen. Daarover hadden we samen teksten kunnen lezen, films kunnen bekijken om daarover in gesprek te gaan, er zelf over te schrijven, te tekenen, performances te maken en ook daarop weer te reflecteren en samen door te praten. In hopelijk steeds grotere kringen. Daarbij gaat het er niet om een moraliserende stelling in te nemen in de zin van te oordelen over of wat er speelt goed of fout is. Het gaat om de erkenning van wat er plaats vindt (Benjamin, 2018), daar bij te kunnen (present) zijn en ervan te getuigen. Dat gaat voorbij aan goed of fout.

Bronnen:

Arendt, H. (1999; or. 1958). *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom

Benjamin, J. (2018). *Beyond doer and done to: Recognition theory, intersubjectivity and the third*. Routledge/Taylor & Francis Group

Cristina Díaz-García, Angela González-Moreno & Francisco Jose Sáez-Martínez (2013) Gender diversity within R&D teams: Its impact on radicalness of innovation, *Innovation*, 15:2, 149-160

Ding, J., Shen, Z., Ahlgren, P. et al. (2021). The link between ethnic diversity and scientific impact: the mediating effect of novelty and audience diversity. *Scientometrics* 126, 7759–7810

Heidegger, M. (1954). *Was heisst Denken*.

Heijne, B. (2021). Leeg gepreek accepteren we niet meer. NRC. 16/10/2021

Huizinga, J. (2018, or. 1938). *Homo Ludens*. Uitgeverij Saga

Nathan, M., Lee, N. (2013) Cultural Diversity, Innovation, and Entrepreneurship: Firm-level Evidence from London, *Economic Geography*, 89:4, 367-394

Sennett, R. (2008) *De Ambachtsman*. Amsterdam: Uitgeverij Meulenhoff

Sennett, R. (2016). *Samen*. Amsterdam: Uitgeverij Meulenhoff

Sennett, R. (2018). *Stadsleven*. Amsterdam: Uitgeverij Meulenhoff